

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE
ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE
DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Fatmagül SARIOĞLU**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ**

Eylül 2022, ERZİNCAN

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE
ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE
DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
Fatmagül SARIOĞLU

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Eylül 2022, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Fatmagül SARIOĞLU

T.C.

ERZINCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Anabilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde
Dijital Hikâye Kullanımının Etkisi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş, b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 61 sayfalık kısmına ilişkin 14/08/2022 tarihinde *IThenticate/Turnitin* intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı: **%12** ' dir.

Filtrelemeye **alıntılar ve kaynakça dâhil** edilmiştir. Filtrelemede **yedi (7) kelimedenden daha az** örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 22/09/2022

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Öğrenci:
Fatmagül SARIOĞLU

KILAVUZA UYGUNLUK

“İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımının Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Fatmagül SARIOĞLU

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Temel Eğitim ABD Başkanı

Doç. Dr. Ali ÇİÇEK

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ danışmanlığında **Fatmagül SARIOĞLU** tarafından hazırlanan “**İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımının Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitimi** Ana Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

02/08/2022

JÜRİ:

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

Üye : Prof. Dr. Abdulkak Halim ULAŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nur Hümevra ÖZDEMİR EREN

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.../ 2022 tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

... / ... / 2022

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilgi ve birikimleri ile araştırma sürecimde desteğini esirgemeyen tez danışmanım, Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ hocama ilgisinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca sorduğum her soruya cevap veren, tez sürecinde de yönlendirmeleri ile çalışmamın olgunlaşmasını sağlayan ablam Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül SARIOĞLU KEMER' e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Lisans sürecimden bu yana desteğini esirgemeyen, tez sürecimde de kıymetli rehberliği ile beni hep doğruya yönlendiren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum Prof.Dr. Abdulhak Halim ULAŞ hocama saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama ve uygulama sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli öğrencilerime ve değerli çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca da yanımda olan, desteklerini, sabırlarını ve güler yüzlerini hiç esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Fatmagül SARIOĞLU, Erzincan, 2022

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ ETKİSİ

Fatmagül SARIOĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2022

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada kontrol gruplu ön test–son test yarı deneysel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Palandöken merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 86 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yarı deneysel süreç 3 haftalık öğretim programı ve 2 hafta test uygulaması ile toplam 5 haftada tamamlanmıştır. Bu süre içerisinde deney grubuna dijital hikâye aracılığı ile atasözü ve deyimlerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise, geleneksel olan düz anlatım yoluyla öğretim yapılmıştır. Çalışma verileri, öğrencilerin demografik bilgilerinin alınacağı “Aile ve Çocuk Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Atasözü ve Deyimler Başarı Testi” kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 22.0, G-power 3.1 istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler güç analizi, betimsel istatistikler, bağımlı gruplarda t testi, bağımsız gruplarda t testi, ki-kare testi ve Kuder-Richardson-20 testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, dijital hikâye temelli atasözleri ve deyimler öğretimi uygulaması sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi puanları arasında deney grubu yönünde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde dijital hikâye kullanımının, öğrencilerde konuyu daha iyi öğrenme ve anlamlandırma sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Atasözü, Deyim, Dijital Hikâye, Söz Varlığı.

THE EFFECT OF USING DIGITAL STORY IN TEACHING PROVERB AND IDIOMS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Fatmagül SARIOĞLU

Erzincan Binali Yıldırım University,

Graduate School Of Social Sciences,

Master Thesis, October 2022

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Seda ALTUNBAŞ YAVUZ

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the impact of using digital stories in teaching proverbs and idioms to primary school students. Pre-test with control group in research–post test semi-experimental research sample preferred. The sample of the study was created by 86 second-grade students who studied in an primary school in the Erzurum province in 2021-2022 academic year. The semi-experimental process was completed in total 5 weeks with a 3 weeks teaching program and 2 weeks test application. During this time, the experiment group was taught proverbs and idioms through digital stories. The control group has been taught through the traditional straight narrative. The study data is collected using the “Family and Child Information Form”, where the demographics of the students, and the “Proverb and İdioms Success Test” developed by the researcher. The data has been analyzed using SPSS 22.0, G-power 3.1 statistical package programs. Analysis was done using power analysis, descriptive statistics, dependent sample t-test, independent sample t-test, chi-square test, Kuder-Richardson’s-20 test. In the study, it was determined that there was a significant increase in the course of the experiment group between Proverbs and İdioms Success Test scores of students in the experiment and control group following the application of digital story-based proverbs and idioms teaching. According to the results of the research, the use of digital stories in the teaching of proverbs and idioms has been found to provide students with better learning and understanding of the subject.

Keywords: Proverb, Idiom, Digital Story, Vocabulary

İÇİNDEKİLER

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKAYE KULLANIMININ ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
GİRİŞ.....	1
1. Problem Durumu	2
2. Problem Cümlesi	3
2.1. Alt Problemler.....	3
3. Araştırmanın Amacı.....	3
4. Araştırmanın Önemi	3
5. Varsayımlar	4
6. Sınırlılıklar.....	5
7. Tanımlar, Temel Kavramlar	5

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1.	Dil.....	7
1.2.	Söz Varlığı.....	9
1.2.1.	Türkçe Derslerinde Söz Varlığı.....	9
1.2.2.	Söz Varlığı Edinimi.....	10
1.3.	Dil- Söz Varlığı İlişkisi	10
1.4.	Deyim ve Atasözü	12
1.4.1.	Deyim ve Atasözlerinin Türkçe Öğretim Programındaki Yeri ve Önemi... 14	
1.4.2.	Türkçe Öğretim Programında Deyim ve Atasözleriyle İlgili Kazanımlar... 16	
1.4.3.	Çocuklarda Deyim ve Atasözlerini Anlama ve Üretme Becerilerinin Gelişimi.....	18
1.4.4.	Deyim ve Atasözleri Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları.....	20
1.4.5.	Deyim ve Atasözleri Öğretiminde Başvurulan Yöntemler	22
1.4.5.1.	Görsel Yoluyla Öğretme.....	24
1.4.5.2.	Metin Yoluyla Öğretme.....	25
1.5.	Hikâye.....	25
1.5.1.	Hikâyenin Eğitimdeki Yeri Ve Önemi.....	26
1.6.	Dijital Hikâye	29
1.6.1.	Dijital Hikâyenin Özellikleri ve Türleri	31
1.6.2.	Dijital Hikâyeyi Oluşturan Öğeler	32
1.6.3.	Dijital Hikâye Oluşturma Süreci	33
1.6.4.	Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımı	36
1.7.	Hikâyesi Olan Atasözü ve Deyimlerin Dijital Hikâye ile Öğretimi.....	38

İKİNCİ BÖLÜM
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırma Konusu ile İlgili Araştırmalar.....	40
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Araştırma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3.1. Aile ve Çocuk Bilgi Formu	50
3.3.2. Atasözü ve Deyimler Başarı Testi.....	50
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizleri	53
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Güvenirlik Analizleri.....	54
4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	55
4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	56
4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	57

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	59
5.2. TARTIŞMA.....	60
5.3. ÖNERİLER	65

KAYNAKÇA.....	66
ETİK KURUL ONAYI	72
EKLER....	73
ÖZGEÇMİŞ	87



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
ISBN	: Uluslararası Standart Kitap Numarası
SPSS	: Statistical Package For Social Science



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1: Dijital Hikâneyi Oluşturan Öğeler	33
Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	47
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	48
Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımlarının Karşılaştırılması	48
Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımlarının Karşılaştırılması.....	49
Tablo 3.7: Araştırmanın Yarı Deneysel Uygulamasına İlişkin Çalışma Takvimi.....	51
Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	53
Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin KR-20 Değerleri.....	54
Tablo 4.3: Deney Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 4.4: Deney Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.5: Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	56
Tablo 4.6: Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	56
Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Jakes ve Brennan (2005)'in Dijital Hikâye Oluşturma Süreci	34
Şekil 1.2: Robin'in Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları	35
Şekil 1.3: Kearney (2011)'nin Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları	36
Şekil 3.1: Hesaplanan Örneklem Değeri	46



GİRİŞ

Atasözü ve deyimler, Türkçe öğretiminde yazılı ve sözlü olarak kişinin kendini yeterli derecede ifade etmesinde kullanılan en önemli dilsel yapılar arasında yer almaktadır. Söz varlığının en önemli yapı taşlarından olan atasözlerinin ve deyimlerin sahip oldukları az sözle çok şey ifade etme, geçmişi ve tecrübeleri aktarma gibi olanakları onları eğitimde önemli kılmaktadır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103).

Eğitimin verimliliği, öğrenciye göre oluşu ve öğrenciyi aktif kılma potansiyeline bağlı olarak değişir. Hikâyeyi yaşanmış veya yaşanılması mümkün olay ve durumların çevreye aktarılması şeklinde tanımlayan Özerbaş ve Öztürk (2017) atasözü ve deyimlerin öğretiminde, soyut yapıları gereği, öğrenciye daha anlaşılır ve tecrübe edilmeye müsait ortamlar sunulması gerektiğini, bu ortamları sağlamak için geçmişten bu yana kullanılan hikâyenin akla gelmesi çok doğal ve yerinde bir yaklaşım olacağına değinmişlerdir.

Hikâyenin öğrenciye yaratıcı düşünme becerisi ve düş gücü kazandırdığı gerçeğini de düşünürsek geçmişte yaşanmış olaylar sonucu çıkarılan öğüt ve derslerin bugüne sözel kalıplar olarak aktarılan atasözleri ve deyimlerin hikâyeler aracılığı ile öğretilmesi verimli olacaktır (Bayrak & Şahin, 2019, s. 46).

Öğrencinin daha aktif olmasını sağlayan, görsel/ işitsel/ dokunsal duyuvarın kullanıldığı dijital uygulamalar ise günümüzde sıkça kullanılan alternatif eğitim olanağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital uygulamalar ve ortamları ise eğitim başta olmak üzere sağlık, ekonomi ve sosyal gibi pek çok alanda kullanılmaktadır. Dijital uygulamalar içerisinde eğitimde sıkça kullanılan dijital hikâye ise özellikle soyut konularda etkileşim kurma, anlatımı görselleştirme, öğrenimi kolaylaştırma ve sevdirmeye avantajları sunmaktadır. Ayrıca hayali unsurların ve mecazi yapıların duyu organlarına hitap etmesini kolaylaştırma, ekonomik yapıda olma ve rahatça uygulama gibi olanaklar sağlama da eğitimde kullanılması için en önemli nedenler arasında yer almaktadır (Ciğerci & Gültekin, 2019, s. 47).

Sonuç olarak dil ve kültür eğitimi için önemli bir yere sahip olan atasözü ve deyimlerin öğretiminin çağın gereklerine ve eğitimin verimliliğine uygunluğu açısından dijital hikâye ile sağlanması öğretime katkı sağlayacaktır.

1. Problem Durumu

Değişen ve gelişen yaşam içerisinde nesillerin iletişim konusunda yetkin bireyler olması dillerini kullanma konusundaki becerileri ile doğru orantılıdır (Varışoğlu vd., 2014, s. 228). Dilin içerisinde yer alan kelime ve kelime grupları içerisinde anlatım gücü ve ifade becerisi oldukça yüksek olan atasözü ve deyimlerin öğretimi bu sebeple oldukça önemlidir.

Öğretiminin bu denli önemli olduğu atasözü ve deyimler ile ilgili Varışoğlu (2014) çalışmasında, toplumun kültürünü ve felsefesini gösteren zengin anlatım içeriğine sahip, geçmiş ile bugünü birleştiren, ifadeyi kuvvetlendiren ve anlatımı ilgi çekici hale getiren dil ürünleri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu ürünlerin, Türkçe öğretiminde kişinin yazılı ve sözlü olarak kendini yeteri derecede ifade etmesini sağladığını, dilin güzelliğini, inceliğini ekonomik, doğru ve etkin kullanımını amaçladıklarını ifade etmektedir.

Türkçe dersi öğretim programına bakıldığında söz varlığı alanındaki kazanımlarda yer alan atasözü ve deyimlerin öğretiminin amacına ulaşması için geleneksel eğitim yaklaşımından uzak ve düz anlatımdan ziyade etkinliktir bir öğretim anlayışı söz konusu olmalıdır. Özellikle mecaz yapıları ve kaynaklarının geçmişe dayalı olması günümüz öğrencileri tarafından atasözü ve deyimlerin gerektiği gibi algılanmasını zorlaştırmaktadır. Öyle ki atasözü ve deyimlerin öğretim süreci anlamının kavranması, kalıcılığı ve dil kullanımına yansımaları hedeflenen düzeyde gerçekleşmemektedir (MEB, 2019).

Atasözü ve deyimlerin öğretiminde hedeflenen kazanımlara ulaşılması öğrenciyi merkeze alan ve ona göre tasarlanan eğitim uygulamalarıyla mümkündür. Bugün, ilkokul öğrencilerinin Z kuşağında oluşu ve teknoloji çağında yaşıyor oldukları düşünüldüğünde, atasözü ve deyimler gibi anlama dayalı bir konunun verilmesinde dijital eğitim teknolojileri ve ortamları ile öğretim sürecinin yapılandırılması kaçınılmazdır (Kaban & Bulut, 2020).

Dijital hikâye ise bu alanda öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu, etkin, ekonomik, kullanımı kolay ve yaygın olan dijital eğitim teknolojilerindedir. Özellikle atasözü ve deyimlerin mecazi yönünün görselleştirilmesi ve bu yolla öğreniminin kolaylaştırılması dijital hikâyenin en avantajlı yönleridir. Ayrıca bu

teknoloji sayesinde atasözü ve deyimlerin doğuş hikâyeleri öğrenciye seviyesine uygun görsel bir anlatımla sunulabilmektedir (Duran & Ertan Özen, 2017).

2. Problem Cümlesi

İlkokul öğrencileri ile gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın problemi “İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyim öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

2.1. Alt Problemler

1. Dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin atasözü ve deyim öğretimi etkinlikleri ile ilgili ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin uygulandığı deney grubu ile düz anlatımla kalsik öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisini araştırmaktır.

4. Araştırmanın Önemi

Düşünce ve duyguların aktarılmasının yanı sıra algılanması, yorumlanması, yenilerinin üretilmesi gibi çok yönlü bir süreci kapsayarak ifade etme aracı olan dolayısıyla iletişimi sağlayan dil; kişinin dünyası ile dışarıdaki yaşam arasında ilişki kurmasının öncülüdür. Bireyin dil becerilerinde göstereceği gelişimin, iletişimdeki becerisine yansıtacağı düşünülerek dilin öğrenimi ve öğretiminin, gelişimsel özellikler göz önüne alınarak, iletişim ve anlam öğelerine gereken önem gösterilerek düzenlenmesinin önemi oldukça fazladır (Özkaya, 2020, s. 1387).

Dilin araçları içerisinde ifade gücünü arttıran en önemli unsurlardan olan atasözü ve deyimler, bir toplumun yaşama biçimleri sonucu oluşan kültür, inanç, değer ve yönelim gibi alanlarda bilgilendiren sözel yapılardır. Deyimler ve atasözleri, toplumu

aydınlatan, ders çıkartıcı öğütler sunan, bireylerin düşüncelerini ve duygularını kolaylıkla ifade etmesini sağlayan, insanlık için kılavuz niteliğinde unsurlardır (Çetiner & Haldan, 2020, s. 257).

Alanyazın tarandığında atasözü ve deyimlerin, okuma kitaplarındaki varlığının analiz edildiği, öğretiminde drama ve hikâyeleştirme metotlarının kullanıldığı, Türkçe öğretiminde etkisinin incelendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Akçay & Şimşek, 2015; Bayrak & Şahin, 2019; Tekin & Baş, 2019). Ayrıca deyimlerin öğretiminde animasyon kullanımının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmıştır (Büyükikiz, Dölek, & Kızırdırcı, 2019). Bu bağlamda atasözü ve deyimlerin dijital uygulamalardan animasyon aracılığıyla verilmesi konulu çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ile anlam ve kullanım açısından birbirini destekleyen ve Türkçe öğretim programında da bir arada yer alan atasözü ve deyimlerin, eş zamanlı olarak, öğrenci yapısına, çağın gerektirdiklerine uygun bir eğitim teknolojisi ile öğretiminin etkisi araştırılmıştır.

5. Varsayımlar

Çalışmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Veri toplama aracındaki sorular çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler tarafından içtenlikle ve objektif şekilde cevaplandırılmıştır.
2. Araştırmacı deney veya kontrol grubuna çalışmanın hiçbir aşamasında taraflı bir tutum sergilememiştir.
3. Çalışmada uygulanan dijital hikâye uygulaması, deney ve kontrol grubu arasındaki tek farkı oluşturmuştur.
4. Araştırmada ön test ve son test olarak uygulanan başarı testinin öğrencilerin akademik başarılarını gerçekçi bir şekilde ortaya koymuştur.
5. Araştırmada kullanılan başarı testine ait soruların çalışmalarının uzman görüşlerinin alınması sonucunda geçerlik sağlandığı kabul edilmiştir.
6. Araştırmanın yöntemi amacına uygun olarak yapılmıştır.
7. Araştırmada deney ve kontrol grubunun, benzer ölçülerde, kontrol edilemeyen değişkenlerden etkilendiği varsayılmaktadır.

6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki MEB'e bağlı bir özel ilkokulda okumakta olan ikinci sınıf öğrencilerinin başarı test sonuçları ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma, ikinci sınıf öğrencilerinin atasözü ve deyimleri öğrenmesine dijital hikâye öğretiminin etkilerini "Atasözü ve Deyimler Başarı Testi" ile elde edilen sonuçlarla ölçmekle sınırlıdır.
3. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Erzurum ilindeki MEB'e bağlı bir özel ilkokulun dört şubesinden oluşan ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları, deney, kontrol gruplarına ve deney grubundaki öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Deneysel uygulama, kullanılan teknolojinin gereği olarak toplam beş hafta ile sınırlıdır.

7. Tanımlar, Temel Kavramlar

Dil: Dil, insanların kelimeleri ve işaretleri kullanarak düşüncelerini ve duygularını iletmek için yaptıkları anlaşmadır (TDK, 2022). Bu anlaşma aracı; yaşamın tüm alanlarında duygu, düşünce ve isteklerin, yazılı ve sözlü dile getirilmesi olarak da tanımlanabilir. Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlamak ve yaşanan olayları aktarmak için kullanılmaktadır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 102).

Söz Varlığı: Söz varlığı, bir dile ait tüm sözleri, sözler bakımında bir dilin bütün hazinesini ve dağarcığını içine alan ve daha da geniş bir kapsamı ifade eden genel bir kavramdır (TDK, 2022; Kahtalı vd., 2020, s. 61)

Atasözü: Atasözleri, bir milletin, tarihi sürecinde, içerisindeki geniş topluluklarca tecrübe ettiği yaşantıları ve gözlemleri sonucunda ortaya koydukları düşüncelerden doğan, söyleyenin hatırlanmaması sebebiyle de halka mal edilen, yapısal anlamda yargı taşıyarak cümle formunu almış sözleridir (Kaban & Bulut, 2020, s. 2686).

Deyim: Bir topluluk tarafından konuşulan dile ait, yine o toplumun görenek, inanç, gelenek, yasama şekli, düşünme biçimi gibi birçok maddi ve manevi kültür unsurunu aktaran, özlü, kısa ve kalıplaşmış sözlerdir (Bulut, 2013, s. 569; Kaban &

Bulut, 2020).

Hikâye: Hikâye, bilgilerin, durumların veya anlamların bireylere açıklama, yorum ve değerlendirme kullanılarak genellikle bir olay örgüsü içerisinde aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Chung & Walsh, 2006, s. 374)

Dijital Hikâye: Dijital hikâye; öykü anlatma sanatının animasyon, video, ses veya görsellerle birleştirilmesiyle oluşturulan, birkaç dakika süren, öğrenen ve öğretenlerin bilgiyi edinme ve sorunları çözüme ulaştırma yetilerini geliştiren, paylaşımlı çalışma olanağı tanıyan videolardır (Robin B. R., 2006, s. 709).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu, ilgili literatür doğrultusunda başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

1.1. Dil

Dil, insanların kelimeleri ve işaretleri kullanarak düşüncelerini ve duygularını iletmek için yaptıkları anlaşmadır (TDK, 2022). Bu anlaşma aracı; yaşamın tüm alanlarında duygu, düşünce ve isteklerin, yazılı ve sözlü dile getirilmesi olarak da tanımlanabilir. Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlamak ve yaşanan olayları aktarmak için kullanılmaktadır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 102).

Bireyler dili kullanarak duygu, düşünce ve hayallerini ortaya koyabilmektedir. Bu da dili iletişimin en önemli ögesi haline getirmektedir. Bireyler, duygu, düşünce ve hayallerini dil aracılığıyla dile getirir (Bulut M. , 2013, s. 562). Dil, insana özgü, oldukça güçlü ve kalıcı özellikte olup doğduğumuz anda başlayan bir süreçtir (Özbay & Akdağ, 2013, s. 46). Bu süreçte bireyin toplumla iletişimi kurulmakta, toplumlar arasında kültür paylaşımı yapılmakta ve milli kültürün yeni nesillere aktarımı sağlanmaktadır (Mete, 2014, s. 114).

Dil; insanlık varolduğundan beri, toplumların anlaşmalarını ve iletişimlerini sağlayan kültür için oldukça önemli bir öğedir. Toplumların geçmiş yaşantılarını ve bu yaşantıların gelecek ile ilişkisini oluşturan sözlü ve yazılı tüm ürünler için kültür dolayısıyla dilin varlığı söz konusudur. Tüm toplumların kendi dillerinde anlam kazanan, kültürel öğelerden izler barındıran deyimler ve atasözleri bulunur (Kaban & Bulut, 2020, s. 2686).

Dilin insan yaşamındaki değeri daima hayati bir öge olmuştur. Dil eğitimi çocukluk döneminde başlayan, başarı ya da başarısızlığı insan yaşamını birebir etkileyen bir süreçtir. Bu eğitim, bireylerin yaşamı anlamlandırma ve anlatma gayreti sonucunda doğmuş dört ana dil becerisi üzerine kuruludur (Kahtalı vd., 2020, s. 61). Bu dört temel dil becerisi, tüm dillerin öğrenimi ve öğretimi için gerekli olduğu kadar Türkçe'nin doğru bir şekilde öğretiminin gerçekleşmesi ve öğrenilmesinde de çok önemlidir. Kahtalı ve arkadaşları (2020), çalışmalarında bireyin bu dil becerilerini edinim sırasını; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte bu becerilerin etkin bir şekilde kazanımı ve kullanımı için bireyin zengin bir söz varlığına sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Geçmiş zamanlarda kavramların ve varlıkların isimlendirilmesi sürecinde bugün bizim düşündüğümüz gibi düşünülmüş olması hoş bir ihtimaldir. Bu bağlamda yaşamakta olduğumuz durumları aktarmak veya düşüncelerimizi söylemek için uygunluğu en ideal olan sözün (deyimin veya atasözünün) geçmişte söylenmiş olması güven vericidir. Tüm bunların sonucunda atalarımızıninkilerle aynı özelliklerimizin olduğu; tarihler boyunca süregelen milli kültürümüzün bizleri aynı şekillerde biçimlendirdiği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak milli bir kurum olması sebebiyle dil, bir milleti oluşturan tüm bireylere aynı düşünce ve duyguları hissettirir, sevdiren ve benimsemelerini sağlar (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536).

Düşünce ve duyguların aktarılmasının yanı sıra algılanması, yorumlanması, yenilerinin üretilmesi gibi çok yönlü bir süreci kapayarak ifade etmeye aracı olan dolayısıyla iletişimi sağlayan dil; kişinin iç dünyası ile dışarıdaki yaşam arasında ilişki kurmasının öncülüdür. Bu süreçte sağlıklı bir işleyişin söz konusu olması için gerekli olan temel dil becerileri ise anlama ve anlatma becerileridir (Arıcı & Taşkın, 2019, s. 187-188). Dilin öğrenimi ve öğretimi sırasında ana hedef; dinleme/izleme ve okuma olarak ifade edilen anlama becerilerimiz ile, konuşma ve yazma diye sıralanan anlatma becerilerimizi etkili ve doğru bir şekilde geliştirmektir. Bireyin dil becerilerinde göstereceği gelişimin, iletişimdeki becerisine yansıtacağı düşünülerek dilin öğrenimi ve öğretiminin, gelişimsel özellikler göz önüne alınarak, iletişim ve anlam öğelerine gereken önem gösterilerek düzenlenmesinin önemi oldukça fazladır (Özkaya, 2020, s. 1387).

1.2. Söz Varlığı

Söz varlığı, bir dile ait tüm sözleri, sözler bakımında bir dilin bütün hazinesini ve dağarcığını içine alan ve daha da geniş bir kapsamı ifade eden genel bir kavramdır (TDK, 2022; Kahtalı vd., 2020, s. 61).

Bireyin, düşünmeyi kelimelerle yaparken kullandığı sözcüklerin niceliği, söz varlığını gösterir. Söz varlığının kapsamlılığı, insanın anlamlandırmasında ve bunları aktarmasında olumlu bir etkiye sahiptir. Bunların yanı sıra dildeki kalıplaşmış ifadeler ve kelime grupları da söz varlığını temsil eder (Demir & Melanlıoğlu, 2011, s. 632).

Söz varlığının içerisinde kelimeler, kalıplaşmış ifadeler, terimler veya kelime grupları dışında figüratif özellik gösteren atasözleri ve deyimler de vardır (Tekin & Baş, 2019, s. 158).

1.2.1. Türkçe Derslerinde Söz Varlığı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan en güncel tarihli Türkçe öğretim programı olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencideki söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar ve etkinlikler bulunmaktadır. Öğretim programındaki özel amaçlar kısmında “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2019, s. 8). İfadeye anlaşılacağı üzere öğrencinin dil bilinci ve dil kullanımından alacağı zevkin oluşumu, hayal gücünün gelişimi, düşünce ve duygu dünyasının ilerlemesi söz varlığının gelişimine bağlıdır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında söz varlığının gelişmesi için sınıf düzeylerine göre kazanımların şöyledir:

- “ Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır” (MEB, 2019).

Belirtilen bu kazanımların sağlanması için Türkçe dersinde söz varlığının gelişmesi adına çalışmalar ders kitaplarındaki metinler aracılığı ile yapılmaktadır. Söz varlığını geliştirme çalışmaları; anlam ve yapı bakımından sözcük öğretiminin ana

kağnağı sayılan metinler üzerinden, özel etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Söz varlığı içerisinde yer alan deyim ve atasözlerinden deyimlerin metin temelli öğretiminin, söz varlığının gelişiminde önemli bir yeri vardır (Kahtalı vd., 2020, s. 62).

1.2.2. Söz Varlığı Edinimi

Öğrencinin, okuma, dinleme, anlama, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi için söz varlığının zengin olması gerekmektedir (Keklik, 2015, s. 35). Bunların içerisinde okuma, öğrencinin kelimeleri tanimasının oldukça önemli olduğu bir süreçtir. Kelime tanıma ise; öğrencinin ön bilgilerini ve zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesidir. Kelimelerin doğru bir şekilde tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve dolayısıyla metinlerin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536). Türkçe Öğretim programında da bu sebeple, kelime çalışmalarına ve öğrencinin söz varlığının geliştirilmesine önem verilmesi ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Ders kitaplarına bakıldığında, söz varlığına yönelik, çoğunluğunu kelime öğretim stratejilerinin oluşturduğu, atasözü ve deyimler ile ilgili çalışmaların sınırlı kaldığı, doğrudan veya dolaylı öğretim stratejileri yer almaktadır (Tekin & Baş, 2019, s. 159).

1.3. Dil- Söz Varlığı İlişkisi

Dilin temel unsuru olan kelime; ses, ses birliği, söz veya sözcük şeklinde açıklanabilir. Bireylerin, dilini daha özgün ve yerel gerekler çerçevesinde konuşmasında kelime bilgisinin önemi çok büyüktür. Bu kelime bilgisine ulaşacağı söz varlığı ve anlamları, yüzeysel bir bakışla tanımlanabilen bir dizi kelimeyle sınırlı değildir. Dilin hem yazılı hem sözlü alanlarında sıkça karşılaşılabilecek deyimlerin ve atasözlerinin, özel bir dikkatle öğretim programlarına dahil edilmesi gerekmektedir (Khonbi & Sadeghi, 2017, ss. 62-63).

Dil eğitiminin hedefleri düşünüldüğünde iletişim kavramına ulaşılmaktadır. Dolayısıyla deyimler ve atasözleri gibi öğrencilerin özgürce daha üretken bir şekilde kendilerini ifade edebilecekleri söz varlığı unsurları unutulmamalı aksine kullanmaya teşvik edilmelidir. Yetkin konuşmacıların gerçek ve mecaz anlamlı ifadeleri bir arada kullanabilmesi becerisi düşünülerek, akıcı ve istenen bir konuşma yetisi için basit bir dil bilgisi seviyesinden öte, söz varlığının dil kullanımındaki yeri öğrenciler açısından özendirici olmalıdır (Bulut M. , 2013).

Dil bilgisi konuları olan; ses, yapı ve cümle bilgisinin öğrenimi ve öğretimi

esnasında söz varlığından atasözleri ve deyimler örnek olarak kullanılabilir. Bu sayede daha somut ve etkili öğretim sağlanırken Türk kültürü ve değerleri de kazandırılmış olur. Bu kültürün halkın içinden doğduğu düşünüldüğünde de dilin doğal kullanımının öğrencilere gösterilmesi söz konusu olacaktır (Keklik, 2015, s. 36).

Her birey, içinde bulunduğu toplumun kültürünün ve dilinin birbirine olan bağımlılığından dolayı, milli değerlerinden doğan dilini öğrenmek zorundadır. İnsanın düşüncelerini ve duygularını dille ifade ettiğini düşünecek olursak bozuk bir dil çarpık duygu ve düşünceler ortaya koymak demektir (Bulut M. , 2013). Doğal işleyişinde bir toplum ve sosyal anlamda kişilik kazanmış gençler, dilini doğru konuşmayı ve kullanmayı öğrenerek mümkün olacaktır. Milli bir şuur ve buna bağlı olarak kültürün yeniden oluşumu ve değişiminde dilin kaçınılmaz bir etkisi söz konusudur. Bulut (2013) dil eğitiminde, söz varlığının en kapsamlı anlam yapısına sahip öğelerinden atasözlerinin ve deyimlerin, önemi büyük olduğunu aynı zamanda milli kültürün oluşumunda dilin önemi dolayısıyla atasözleri ve deyimlerin, millet olmanın önemli öğelerinden olduğu ifade etmiştir.

Öte yandan dil, insan hayatı boyunca var olacaktır. Öğrencilerin dillerini yaşamları süresince, bilinçli, yalın ve anlamlı bir halde kullanmaları; dillerine edebi ürünleri ile gerek yerel gerek evrensel alanda değer kazandırmaları, milli kültürlerinin en önemli yapı taşı olan dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerini geliştirmeleri; atasözleri ve deyimler gibi zengin içerikli söz varlıklarından yoğun olarak faydalanmayı gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda Bulut (2013) dillerin ifade ediş güçleri ile orantılı bir şekilde zenginlik gösterdiklerini ve içinde barındırdıkları sözcük, atasözü, mecaz ve deyim miktarınca dil zenginliğinden bahsedebileceğini söylemektedir.

Dillerin söz dağarcığındaki varlığı aynı zamanda kültür, sanat, bilim ve fikir alanlarında da zenginlik demektir. Söz dağarcığında kelimeler, deyimler, atasözleri ve kalıp sözler yer almaktadır. Bu bağlamda bireyin atasözleri ve deyimlerden oluşan söz varlığı hazinesi ne kadar geniş olursa kültürel zenginliği de o kadar yüksek olacaktır. Dolayısıyla söz varlığı ile dil arasında orantılı bir ilişki söz konusudur (Keklik, 2015, s. 35).

Yabancı dil eğitimi içerisinde bile daha anlamlı bir süreç için o dilin söz varlığından haberdar olmak gerekmektedir. Dolayısıyla ana dilin öğretimi ve öğrenimi

söz konusu olduğunda da söz varlığının önemi büyüktür. Bu bağlamda söz varlığının önemli bir parçası olan ve dilin türlü niteliklerini taşıyan atasözleri ve deyimler öğrenilmedikçe büyük eksikler söz konusu olacaktır (Tekin & Baş, 2019, s. 158; Mete, 2014, s. 115).

Dil eğitiminin hedefi olan ifade yetisini geliştirmeyi ve insanlar arasındaki iletişimi oluştururken kültür aktarımını sağlamayı gerçekleştirmek aynı zamanda insanları bütünleştirir. Dili, bu kültürel bütünlüğü oluştururken destekleyen en güçlü unsurları deyim ve atasözleridir. Bu yüzden bir söz varlığı bütünü olan dilin öğretiminde atasözleri ile deyimlerin kültür aktarımındaki etkisi unutulmadan bunların doğru öğretiminin yapılması çok önemlidir (Varışoğlu vd., 2014, ss. 227-228).

Dil becerilerinin gelişimi için iki önemli şarttan bahsedilebilir. Bunlardan biri bireyin gelişimsel olarak olgunluğunun belirli bir seviyeye gelmiş olması iken diğeri söz varlığı olarak gerekli nicel ve nitel çoğunluğa sahip olmasıdır. Bireyin fizyolojik ve psikolojik olarak dil gelişimini doğru ve güzel kullanılan bir dil için söz varlığı destekler. Dolayısıyla çocukların okuma anlama becerileri ve diğer dil becerileri söz varlığı ile sarmal bir ilişkiye sahiptir (Kahtalı vd., 2020, s. 61).

1.4. Deyim ve Atasözü

Dilin araçları içerisinde ifade gücünü artıran en önemli unsurlardan olan atasözü ve deyimler, bir toplumun yaşama biçimleri sonucu oluşan kültür, inanç, değer ve yönelim gibi alanlarda bilgilendiren sözel yapılardır. Bu sebeple deyim ve atasözleri, insan hayatının vazgeçilmezlerinden olarak, günlük yaşamda çokça kullanılmakta ve böylece kültürün aktarılmasında önemli bir rol almaktadır. Deyimler ve atasözleri, toplumu aydınlatan, ders çıkartıcı öğütler sunan, bireylerin düşüncelerini ve duygularını kolaylıkla ifade etmesini sağlayan, insanlık için kılavuz niteliğinde unsurlardır (Çetiner & Haldan, 2020, s. 256).

Atasözleri, bir milletin, tarihi sürecinde, içerisindeki geniş topluluklarca tecrübe ettiği yaşantıları ve gözlemleri sonucunda ortaya koydukları düşüncelerden doğan, söyleyenin hatırlanmaması sebebiyle de halka mal edilen, yapısal anlamda yargı taşıyarak cümle formunu almış sözleridir (Kaban & Bulut, 2020, s. 2686). Hayatın farklı gerçeklerini özlü, çarpıcı ve etkili bir biçimde anlatırken kullanılan sözlere atasözleri denmektedir. Atasözleri insanlığın tüm dillerinde vardır; çoğunlukla tümce formunda,

ölçülü ve uyaklı olup böylece daha etkin bir söyleme kavuşurlar. Tarihsel süreç incelendiğinde atasözlerinin, kamu düzenini sağlamada ve yönlendirmede kanun hükmüne ulaşabildikleri dahi görülür (Keklik, 2015, s. 35).

Söyleneni belli olmadığından anonim özellikteki atasözleri, toplumların yüzyıllar süresince deneyimlerinin ortak düşünce ve tutum olarak nesilden nesile aktarımını sağlamaktadır. Bunu kısa ,özlü, kural niteliğindeki kalıplaşmış sözler olarak yapmaktadır. Atasözleri sadece kültürü ortaya koymakla yetinmemekte aynı zamanda insanlığa öğüt verici ve bilgece yargılar sunmaktadır. Toplumun doğal ve sosyal olaylarla ilgili delillere de ulaşmasını sağlamaktadır (Bulut M. , 2013, s. 563).

Yapısal özellikleri açısından atasözleri; zıt ve eş anlamlı kelimeler içermektedir. Uyaklı bir söyleme sahip olması atasözlerine şiirsel bir görünüm kazandırmaktadır. Atasözlerinin zamanla değişen kelime yapısı ve söylemine rağmen, kısa ve anlaşılır oluşu; aynı düşünceyi ifade ediş bakımından ise tekrar tekrar üretilip ezberi kolay formda kalışı, mantıksal ve dilbilgisi yönünden mükemmel olduklarını göstermektedir (Kalmykova vd., 2019, s. 519).

Sonuç olarak atasözleri; her dil ve kültürün bir parçası olan, birçok hayat tecrübesini içeren, toplumsal değer yargılarını nesilden nesile aktararak nasihat eden, hikmetli, özgün, yaşam kılavuzluğu niteliğinde, kısa veya uzun, cümle formunda dilsel ifadelerdir (Haryanti, 2017, s. 180; Mansyur & Suherman, 2020, s. 272).

Deyimler de atasözleri gibi, bir topluluk tarafından konuşulan dile ait, yine o toplumun görenek, inanç, gelenek, yasama şekli, düşünme biçimi gibi birçok maddi ve manevi kültür unsurunu aktaran, özlü, kısa ve kalıplaşmış sözlerdir (Bulut M. , 2013, s. 569). Deyimler asıl anlamlarından uzaklaşır böylece yeni kavramsal yapılar ortaya koyarlar. Toplumların dünya görüşünü hatta buluşlarını nükteli bir anlatımla ortaya koymaktadırlar (Kaban & Bulut, 2020, s. 2686).

İki ya da ikiden fazla sözcüğün bir araya gelmesi ile oluşurlar. Deyimler; isim, basit veya bileşik fiil, zarf ya da sıfat şeklindeki dil bilgisi unsurlarıdır. Deyimlerin birden çok kelimenin bir araya gelmesiyle oluşması durumunun yanında az da olsa tek kelimenin yan alımıyla da kullanılabilir. Bu da deyimlerin insanların hayal gücünü geliştirmeyi, onların iyi konuşup yazmasını sağlamayı ne kadar canlı, sıcak ve samimi bir üslupla gerçekleştirdiğini göstermektedir (Bulut M. , 2013, s. 2686). Gerçek anlamından

uzaklaşarak, soyut ve mecazlı bir ifade ile kültür gibi bir gerçeği nesiller boyu aktarma yetisine sahip deyimler bu özellikleri sebebiyle dilde kullanım noktasında çekicilik kazanmaktadırlar (Demir & Melanlıoğlu, 2011, s. 638).

Gerek kültürü tarihler boyunca taşıma gerek dildeki geniş anlatım gücü sebebiyle atasözü ve deyimler bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Bir kimliği, bir görseli, bir hayat stilini veya bir toplumun yaşamını betimlemede oldukça mahir dil öğeleri oluşları deyimleri ve atasözlerini tüm toplumlarca tercih edilesi kılmaktadır (Bulut, 2013, ss. 562-571).

Atasözleri ve deyimler, insanlığın sosyalleştiği ilk tarihi süreçlerden bu yana tecrübeleri ortaya koyarken öğretici ve yönlendirici olmuşlardır. Bu da onları eğitimin vazgeçilmez unsuru yapmaktadır. Hoşa giden, özlü ve kalıplaşmış söyleyişleri atasözleri ve deyimleri , yazılı ve sözlü edebiyatın etkili anlatım unsurları haline getirmiş dolayısıyla Türkçe öğretiminin içerisinde çokça ve çeşitli işlevlerde öğreti unsuru olmuşlardır (Kahtalı vd., 2020, s. 62).

1.4.1. Deyim ve Atasözlerinin Türkçe Öğretim Programındaki Yeri ve Önemi

Atasözleri ve deyimler bir ulusa ait kültürün imzası niteliğindedir. Bir toplumun millet olabilmesi için gerekli olan ortak değer yargıları, sosyo-kültürel yaşayış biçimi gibi unsurları nesiller boyu aktaran sözlerdir. Bu sözel yapıların, sadece anı aktarımında değil, toplumun düşünce yapısını, hayat öğretilerini, dünya görüşünü ortaya koymada işlevsel olmaları, hazırlanan eğitim-öğretim programlarında yer almalarını kaçınılmaz kılmaktadır (Bulut M. , 2013, s. 571).

Bireyin toplumsal kültürü edinme süreci okulda da devam etmektedir. Dolayısıyla kültürel öğreti sunma niteliği bakımından zengin içeriğe sahip atasözü ve deyimler, birçok toplumda eğitim planları içerisine dahil edilmektedir (Bulut M. , 2013, s. 571).

Eğitimde, atasözleri ve deyimler ile çalışmak sadece sürecin farklılaştırmaya değil, aynı zamanda onu daha etkin ve ilgi çekici hale getirmeye yardımcı olur. Sınıftaki eğitime dahil edilen deyimler ve atasözleri öğrencilerin öğrenim tecrübelerini, dil gelişimlerini, kendilerini ve dünyayı tanımalarını sağlayarak birçok önemli öğretim sorununu çözer (Haryanti, 2017, s. 180).

Atasözü ve deyimler nükteli anlatımı, didaktik yapısı ve kültürel öğelerin eğitimdeki yeri itibarı ile özellikle Türkçe öğretiminde daha fazla önem sahibi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Bulut M. , 2013, s. 571).

Formal eğitim sürecine kadar sosyal öğrenme yolu ile kazanılan dil, okulda planlanan ve düzenli bir şekilde bireye sunulmaktadır. Türkçe dersi plan ve programlamaları özellikle ilkokul ve ortaokul seviyeleri için dilin dört ana beceri alanını zenginleştirecek şekilde hazırlanmaktadır. Tüm bu çalışmaların amaçlarında kelime servetini artırmak da vardır (Karakuş vd., 2020, s. 312).

Deyimler ve atasözleri için Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında genel amaç, özel amaç ve hedef davranışlar yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Genel Amaçlar" bölümünde "Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltmek, sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak." maddeleri bulunmaktadır. Bu maddelerin, Türkçe'nin kültürel hazinesi bakımından en zengin öğelerinden atasözleri ve deyimleri dolaylı da olsa işaret ettiği söylenebilir. Yine bu maddelerden anlaşılacağı üzere; öğrencilere, öğretici bazı unsurlar aracılığıyla öğüt vermek, doğru ve istendik davranışlara özendirmek, anlatımı pekiştirmek ve daha nitelikli hale getirmek, kanıtlanmak istenen düşünceleri kuvvetlendirmek gibi hususlarda atasözleri ve deyimler, oldukça etkin ve ideal birer araçtır (Bulut M. , 2013, s. 571).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin çeşitli etkinlikler sayesinde dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirerek ve dilimizin zenginlikleri konusunda farkındalıklarını artırarak Türkçeyi etkili, güzel ve doğru bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2019). Tüm bu amaçlara ulaşmak, bireylerin dil yetilerine ve zengin kelime dağarcığına, diğer bir söyleyiş ile sözcük hazinesine bağlıdır. Sözel anlamdaki doluluk ve dil kullanımını konusundaki mahirlik sadece nicel açıdan kelime varlığını ifade etmez (Demir & Melanlıoğlu, 2011, ss. 632-638).

Öğrenciye ancak deyim ve atasözleri ile birlikte sunulan bir ders tüm bunları sağlayacaktır. Bu sebeple örgün eğitimde, sistematik bir şekilde Türkçe öğretim

programına dâhil edilmek suretiyle atasözü ve deyimler öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır (Mete, 2014, s. 116).

Atasözü ve deyimler; sözlü ve etkili bir iletişimin önünü açtığı, başlı başına olmasa da söyleyişi ve ifadeyi kuvvetlendirdiği, az sayıda kelime ile çok ve mecazlı anlam içerdiği için önemli birer edebi unsur olmaları sebebiyle Türkçe öğretim programında yerini almaktadır. Özellikle kelimelerle düşünceleri etkili bir şekilde ortaya koyma noktasında, konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinde, etkili ve ilgi çekici bir dinleme unsuru olmaları sebebiyle dinleme becerisi çalışmalarında, anlaşılır, tonlama ve vurguyu kolaylaştıran ideal bir okuma sunduğu için de okuma becerisi alanlarında atasözü ve deyimler önemli ürünlerdir (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 62; Varışoğlu vd., 2014, s. 228).

Sonuç olarak birçok çalışma veya disiplin alanında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de eğitimciler, toplumların genel ahlaki değer ve yargılarını, ideal dil becerilerini öğrencilere öğretirken atasözleri ve deyimlere sık sık yer vermektedir. Bu da bu dersin öğretim programında atasözü ve deyimlerin yer almasını doğal kılmaktadır (Kaban & Bulut, 2020, s. 2687).

1.4.2. Türkçe Öğretim Programında Deyim ve Atasözleriyle İlgili

Kazanımlar

Eğitim-öğretim süreci, Türkiye’de Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre her dersin öğretim programı içeriğine göre şekillenir. Öğretim programı ise öğrencilerin okul yaşamında ulaşmaları planlanan hedefleri, bunlara dair konuları ve derslerini, öğretmenlere yol gösterici fikirleri sıralayan kılavuz niteliğindeki oluşumlardır. Dolayısıyla programlar, bir ülkenin eğitim ve öğretiminde temel oluşturan faaliyetleri hangi sınırlar dahilinde yürütüleceğini göstermesi açısından önemlidir (Melanlıoğlu, 2008, s. 66).

İlköğretimdeki Türkçe dersleri de öğretim programıyla düzenlenmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde hazırlanan Türkçe öğretim programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirmesi, bu dile ait bilim ve sanat eserlerinden kendine pay çıkaracak yeterlilikte anlamlandırma, yorumlama ve değerlendirme becerilerine sahip olabilmesi üzerine hazırlanır (Melanlıoğlu, 2011, s. 70). Bunun yanı sıra Türkçe dersi öğretim programlarında kültürel öğelerin gelecek nesillere iletilmesi gerekliliğine ait

ifadeler de bulunmaktadır. Türk kültürünü genç kuşaklara aktarmak ise doğru ve sağlam bir anadil eğitimi ile mümkün olacaktır (Melanlıoğlu, 2008, s. 66).

MEB Türkçe Öğretim Programı' nda; nesiller boyu kültür aktarımı, evrensel kültür olgusunun oluşumu ve benimsenmesi ayrıca milli bir bilincin meydana getirilmesi ile ilgili şu şekilde ifadeler yer almaktadır (MEB, 2019):

Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, milli eğitimimizin temel görevleri arasındadır. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü, ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici, milli şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örnekleri Türkçe yazılmış sanat eserleridir ve çocuk, bu eserlerin ilk örnekleriyle Türkçe derslerinde karşılaşacaktır. Öte yandan, öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlayacaktır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları, kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlayıp geliştirmesini ve öğrencilerin hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve en sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gereki. (s. 8).

Atasözleri kültür ve eğitim açısından önemlidir. Toplumun değerlerini geleceğe aktarmasında en önemli unsurun eğitim olduğu düşünülürse atasözlerinin burada görevi çok önemlidir (Keklik, 2015, s. 34). Anonim özellikteki deyimler de atasözleri ile bir bütünlük oluştururlar. Bu nedenle kültürel ve sosyal varlıkların/değerlerin nesiller sonrasına aktarımı için Türkçemizde atasözleri gibi deyimler de önem taşımaktadır (Bulut M. , 2013, s. 569).

İlköğretim için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, 1. ve 2. sınıf kazanımları içerisinde deyim ve atasözü öğretimi yoktur. Gelişim özellikleri bakımından bu çağ çocuklarının soyut öğrenmeleri gerçekleştiremeyecekleri düşünülmüştür ve kelime öğretiminde geleneksel yöntem esas almaktadır (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536).

3 ve daha sonraki kademeler için İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise okuma ve yazma beceri alanlarına ait oluşturulan kazanımların

içerisinde atasözleri ve deyimlerin öğretiminin gerçekleştirilmesine yönlendiren ifadeler yer almaktadır (MEB, 2019).

1.4.3. Çocuklarda Deyim ve Atasözlerini Anlama ve Üretme Becerilerinin Gelişimi

Bütün ulusların, kültürel oluşumuna bağlı olarak çeşitli değerleri vardır. Atasözleri ve deyimler toplumların benliklerini yansıtıcı fonksiyondadır. Atasözleri ve deyimlere bakarak, bir milletin örf, inanç, gelenek, yaşam tarzı ve zeka tür/seviyesi ile ilgili öngöründe bulunulabilir (Bulut M. , 2013, s. 561).

Çocuklar atasözleri ve deyimleri yalnızca okullarda değil, ailede, sosyal çevresinde devamlı kullanmakta ve bu sayede öğrenmektedir. Dolayısıyla, çocukların atasözleri ve deyimleri öğrenirken topluma dair norm, değer, inanış ve gelenekleri anlamlandırmaları söz konusudur (Keklik, 2015, s. 35).

Atasözleri ve deyimleri anlamlandırmak, bir çocuk için, mecazi bir ifadeyi araştırma, biçimsel özelliklerinden iç anlamlarını ve alt metinlerini belirleyebilme olarak ifade edilebilirler. Tüm bunlar, çocukta, atasözleri ve deyimlerin doğrudan ve ilk anlamından soyutlanarak, halka ait aforizmal, mecazi bir yapıyı kavrayabilme yeteneğidir (Kalmykova vd., 2019, s. 519).

Dildeki zenginlik unsurlarından olan deyimler ve atasözleri, gündelik yaşam içerisinde çocukların karşısına çıkmakta bu sayede kelime anlamına bakmadan ya da belirli bir öğrenim görmeden çocuklar kulak dolgunluğu ile bu söz varlığını kullanma ve anlamlandırma becerisi kazanmaktadır. Kültürün önemli bir parçası olan deyimler ve atasözleri, dil edinimi esnasında, çocukların hafızalarında, dinleme dolayısıyla doğal yolla yerini bulmaktadır. Çocukların bu şekilde günlük yaşayışlarında duyarak öğrendikleri pek çok deyim veya mecaz anlamlı kelime pasif kelime varlığını oluşturmaktadır (Aydın, 2013, s. 185). Bu noktada önemli bir eksiklik olarak, deyim ve atasözünün çocuğa sistemli bir şekilde öğretilmemesi görülmektedir. Kelime servetini daha da zenginleştirmek, anlama derinlik katmak ve ifade becerini artırmak konularının gerekliliği düşünülerek çocukların atasözü ve deyim öğretiminde geciktirmeden desteklenilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda öğrenilen kelime ve kelime gruplarının, edinilen dil becerilerinin unutulmadığı, hayat içerisinde sürekli kullanılarak aktif kelime hazinesine katıldığı araştırmalarla belirlenmiştir (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536).

Dijital çağın değişimlerine her an ayak uydurabilen çocuklar, bu etkileşimin sonucunda önceki nesillere kıyasla daha erken çağlarda fiziksel ve zihinsel gelişim göstermektedir. Dolayısıyla soyut ve mecaz anlamdaki kelimeleri de oldukça erken yaşlarda kavrayabilmektedirler. Bu durumda söz varlığında deyimlerin ve atasözlerinin sistemli bir düzende öğretilmesi için 11 yaşını beklemenin doğruluğu tartışılmaktadır (Geçgel vd., 2020, s. 888; Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536). Okul dönemine kadar duyarak kazanılan atasözü ve deyim varlığı okula başladıktan sonra da öğrenilebilir. Okuma yazma becerisinin kazandırıldığı birinci sınıf itibarı ile doğal yola kendiliğinden öğrenilmiş atasözleri ve deyimler, dil öğretiminin bu aşamasında kelime servetini zenginleştirmeye katılabilir (Kaban & Bulut, 2020, s. 2687-2688).

Çocuklarda kelime dağarcığının önemli düzeyde ve hızla geliştiği dönem, ilköğretim dönemidir. Özellikle ilk okuma ve yazma evresinden sonra çocuklar, ilköğretim süreci içerisinde, günlük hayat kelimelerinin çoğunluğunu öğrenirler. Deyimler ve atasözleri soyut ve mecazi anlamlar taşıyor olmalarına rağmen günlük yaşamda sıkça çocukların karşılaştıkları ve kalıp olarak öğrendikleri kelime gruplarıdır. Dolayısıyla kelime öğretimi ile atasözleri ve deyimlerin öğretimi aynı zamanda yapılabilir (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1536).

Atasözlerini ve deyimleri anlamlandırmada ve kavramada etkisi olan parametrelerden en önemlisi okumadır. Çocuklar okuma metinleri içerisinde masallar, fabllari hikâye ve romanları okudukça yeni sözcükler öğrenmekle birlikte mecazlı ifadeler, benzetmeler, atasözleri ve deyimlerle de karşılaşmakta ve anlamları hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Okurken söz varlığını geliştiren çocuklar aynı zamanda daha nitelikli okumalar yapma yetisi de kazanmaktadır. Bu noktada okumak ve söz varlığı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır (Keklik, 2015, s. 44).

Konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi beceriler ile paralellik gösteren atasözü ve deyim edinimi yetisi çocukların iletişim alanında daha üretken olmalarını da sağlamaktadır. Çünkü birkaç kelimedenden oluşan deyimlerin ya da bir cümlelik atasözlerinin onlarca kelime ve cümle ile ifade edilebilecek anlamları karşılması söz konusudur. Ayrıca mizahi ve aforizmal yapıları atasözleri ve deyimleri iletişimde daha ilginç, akılda kalıcı hale getirmekten, bu yönleri sebebiyle iletişim becerisinde çocuğa üretim alanı açmaktadır. Pragmatik yapıları da aynı şekilde çocukların kelimelerde saklı

anlamı üretmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar atasözleri ve deyimlerin öğütleyici ve yol gösterici tavırları sayesinde bir metnin ana fikri, teması veya içeriğini saptamak söz konusu olduğunda daha üretken olabilmektedirler (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 63).

Görüldüğü üzere atasözü ve deyim kazanımı, çocukların gelişim çağları boyunca gösterdikleri birçok beceri alanı tarafından desteklenmekte yine bu becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Kaban & Bulut, 2020, s. 2687).

1.4.4. Deyim ve Atasözleri Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları

Çocuğun yaşı kelime dağarcığı için verilen eğitimde çok önemlidir. Çünkü eğitimi yönlendiren çocuğun içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemidir. 7-11 yaşları arası çocukluk dönemidir. Bu dönemde çocuk farklı gelişim özellikleri gösterir. Her gelişim döneminde olduğu gibi çocukluk döneminde de farklı düşünme becerilerinin kazanılması söz konusudur ve bu doğrultuda sözcük servetinin gelişimi için yapılması gerekenler değişmektedir. Çocukların 5-6 yaşlarına kadar edindiği dil edinim sürecinin büyük bir bölümü 5-10 yaşları arasında dili ustaca kullanmak olarak devam etmektedir. Bu bağlamda okul çağı olarak da nitelendirilen 7-11 yaş dönemi, çocuğun edindiği sözcükleri kullanması bakımından çok verimlidir (Bağcı Ayrancı, 2018, s. 27).

Okul öncesi dönem çocukları için soyut ve mecaz anlamı kavramak oldukça güçtür. Somut ve gerçek anlamlı kelimeleri anlamlandırmak bu dönemde daha kolaydır. Yaşantı sonucu birçok deyim ve atasözleriyle karşılaşan çocuklar, olayların içerisinde her ne kadar bu kelime gruplarının söyleniş amacını sezinleseler de tam anlamıyla bir kavrama söz konusu değildir (Acar, 2020, s. 32).

Okul çağındaki 7 yaş çocuğunun yazmaktan hoşlandığı, 8 yaşında daha çok okumaya ve anlamlandırmaya yöneldiği, 9 yaşında daha bağımsız ve sessiz okumalara döndüğü, 10 yaşı itibarı ile kendini beş-on kelimelik cümlelerle ifade edebildiği gerçekleri eğitimi de yönlendirdiği sürece çocuklar için ideal olan kelime öğretiminden söz edilebilir.

Tüm bu gelişim dönemleri ve özelliklerinin yanında konuşma gelişimi noktasında yapılan araştırmalar ile kelimelerin mecazi anlamlarını anlama sorunu, her zaman gelişimsel psikodilbilim temsilcilerinin dikkatinin konusu olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Başoğlu vd., 2014, s. 51).

Çocukların gelişim dönemleri ve bu doğrultudaki eğitim gereklilikleri hakkında sahip olunan bilgilerle birlikte çocukların atasözü ve deyim noktasında edinmeleri gereken söz varlığı ve dil gelişimine katkıları da birçok araştırmayla saptanmıştır. Buna rağmen deyim ve atasözleri öğretiminde karşılaşılan zorlukların nedenleri genellikle gelişim dönemlerinin dikkate alınmadığı ya da söz varlığına gereken önemin verilmediği süreçlerin ve materyallerin çocuklara sunulmasıdır (Bulut M. , 2013, s. 571).

Öğretim programlarında ve genel eğitim kanununda her ne kadar uygun öğretim durumları dikkate alınarak, dolaylı bir şekilde de olsa atasözleri ve deyimlerin değerinden bahsedilmişse de uygulama noktasında ve materyallerde problemler olduğu görülmektedir. Ders kitaplarına bakıldığında deyim ve atasözleri ile ilgili yeterli etkinliklerin olmadığı, güncel yaklaşımlarla hazırlanmalarına rağmen programda yer alan yeterlilikte atasözü ve deyim etkinliklerinin yer almadığı görülmektedir (Bulut M. , 2013, s. 571; Maden, 2021).

Kitapların yanı sıra programda, atasözü ve deyimlerin, sistematik bir şekilde, kazandırılmasına dair durumların belirtilmediği görülmüştür. Bu durum öğrencinin atasözü ve deyimlerin anlamları ile kullanım yerlerini öğrenirken yalnızca günlük hayatta kullanılan dille sınırlı kalmalarına neden olmaktadır (Bulut M. , 2013, s. 572).

Türkçe derslerinde, öğrenciye öğretilecek atasözleri ve deyimler hakkında somuttan soyuta, kolaydan zora, basitten karmaşığa, yakından uzağa gibi ilkelerden yararlanılabilir. Buradan yola çıkarak öğrencinin okul öncesi çağda karşılaşması muhtemel, çevresi ile ilgili ve kendini ifade etmesinde yarayan atasözleri ve deyimlere öncelik verilebilir (Maden, 2021).

Atasözleri ve deyimlerin, soyut konuları açıklamakta somut kavramlara başvurmaları böylece soyut fikirleri, maddeleştirerek gözle görülür, elle tutulurcasına ifade etmeleri söz konusudur. Bu nedenle atasözleri, soyut kavramları daha anlaşılır hale getirerek kavram gelişiminde desteklemektedir (Keklik, 2015, s. 35).

Ders kitaplarını veya öğretim etkinliklerini planlarken, dil öğretmenleri, araştırmacılar veya diğer sorumlular söz varlığını destekleyici, daha deyimsel daha atasözleri ile ifade edilen içerikleri düşünebilirler. Ayrıca yine aynı çevreler; daha yenilikçi bir bakış açısıyla, deyim ve atasözü tabanlı dinleme-konuşma, rol oynama etkinlikleri üretmeye, öğrencilerin mecazi dile maruz kalmaları yoluyla daha otantik bir

tabanda çokça deyim ve atasözü ile karşılaşmalarını sağlayabilirler (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 65).

Atasözleri ve deyimleri, çağdaş bir bağlamda öğrencilere öğretmek, öğretim programları, dökümanları, materyalleri üreticilerine ve uygulayıcılarına yaratıcılık gerektirdiği için ve bunlarla birlikte mecazi anlamdaki kelime gruplarının anlaşılmasının güç olması sebebiyle uğraşılması gelmemektedir (Haryanti, 2017, s. 179).

Fakat gelenekselci, bilginin hazır sunulduğu dolayısıyla kolaycı yaklaşımdansa öğrencinin merkeze alındığı, yaratıcı düşünme ve üretmesine ortam sağlayan etkinlikler ve tüm bunlara ortam oluşturan programlar, materyaller ile deyim ve atasözü varlığının gelişimi daha kolay olacaktır (Batur & Yavaşca, 2018, s. 94).

1.4.5. Deyim ve Atasözleri Öğretiminde Başvurulan Yöntemler

Her kelime, gerek kendi anlamı gerek çağrışım yaptığı diğer kelimelerin anlamları yoluyla bir zihniyeti, yaşayışı, kültürü, duyuş ve bakışı yansıtır. Kavramlara, olaylara veya olgulara ait zihindeki oluşumlar, birbirlerine göndermede bulduklarından dolayı bir kelimedenden bir yaşamın coğrafyasına yolculuk edilebilir. Bu durum atasözü ve deyimlerin toplumlar tarafından yıllar boyu süren tecrübelerin ürünü olmaları sebebiyle oldukça önemlidir (Demir & Melanlıoğlu, 2011, s. 637). Atasözü ve deyimler bir dilin kültürünü, estetiğini, derinliğini ve inceliğini yansıtır. Bu sebeple atasözü ve deyim eğitimi etkili bir yolla yapılmalıdır (Tekin & Baş, 2019, s. 158).

Çocuklara atasözleri ve deyimlerin ilgi ve dikkat çekecek bir türde sunulması, eğlendirirken öğretilmesi, eğitim süreçlerinin planlanması ve organizesinin bu şekilde yapılması için çoklu ortam materyallerinden ve dijital imkânlardan faydalanılması bu bağlamda çocukların karşılaştıkları öğrenme ve öğretim süreçlerini daha verimli ve nitelikli hale getirecektir (Kaban & Bulut, 2020, s. 2687).

Öğrencilerin deyim ve atasözü bakımından yetkinliğini artırmada birçok farklı öğretim yolu bulunmuştur. Farklı öğretim yolları içerisinde oldukça faydalı olan rol yapmadır. Derslerde sıklıkla tercih edilen, cümle kullanımı, tanımlamalar ve rol yapma gibi etkinliklerin içerisinde öğrencinin de aktif olduğu rol yapma tekniği oldukça etkili bir yöntemdir (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 65).

Deyim ve atasözlerinin zihinde çağrışım özelliği vardır. Kullanımlarında bilgi

yahut öğreti direkt olarak sunulmaz, kişinin sözün anlamına, hazırbulunuşluğu üzerinden veya örtük anlatımla, çağrışım kurarak erişmesi gerekir. Çağrışımında anlama dair bilginin direk verilmediği, daha fazla ve derin anlamlandırmayı sağladığı, gerektiğinde bireyin belleğinden çağırıldığı düşünülünce atasözü ve deyim öğretiminde kullanılabilir olduğu ortaya çıkmış ve tercih edilmiştir. Beynin doğal işleyişinde de çağrışımın otomatik gerçekleşmesi söz konusudur. Sonuç olarak Türkçe derslerinde yapılan atasözü ve deyim eğitiminde çağrışım, bir öğretim metodu vazifesi görmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2011, s. 636).

Örnek olay yöntemi, hayata dair gerçek tecrübelerin yansımalarını sınıfa taşımaya sağlar. Böylece eğitim fikirleri ve uygulamaları arasındaki uyumsuzluğu gidermeye yardımcı bir yöntemdir. Örnek olaylar çoğunlukla yaşanmış ya da yaşanması muhtemel hikâyelerdir. Çalışılan, dersin konusu ile ilgili hikâyeler tercih edilir. Öğrenciye ise burada gözlemci olma fırsatı verilir. Hikâyeler öğrencinin ilgisini çekecek, heveslendiren türde hazırlanır. Bunun için çok geçmiş zamana ait olmasına, empatiye ortam hazırlamasına, karmaşa barındırmasına, karar vermeye zorlamasına, pedagojik bir yarar içermesine ve kısa ve alıntılarının olmasına dikkat edilir. Deyim ve atasözü öğretimi sırasında seçilen yöntemin örnek olay yöntemi olması söz varlığını geliştirmeye önemli katkılar sağlayarak alıcılığı artıracaktır (Kahtalı vd., 2020, s. 63).

Uzun zamandır eğitim sistemimizde de varlığını koruyan öğrenci merkezli yaklaşımın gereği olan yaparak yaşayarak öğrenme öğrencinin aktif katılımını gerektirmektedir. Öğrenci merkezlik ve aktiflik söz konusu olduğunda ise yaratıcı drama uygulaması akla gelmektedir. Yaratıcı dramının barındırdığı zihinde canlandırma, pandomim, resim yapma, doğaçlama, katılımcı liderlik vb uygulamaları öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat tanıyan teknikler içermektedir. Gerçek hayatın provası olan yaratıcı drama atasözleri ve deyimlerin öğretiminde öğrencilerin daha enerjik, mutlu ve istekli olmalarını sağlar. Bu yüzden drama etkinliklerinde öğrencilerin, keyifle öğrendikleri görülmüş ve söz varlığı eğitiminde kullanılan yöntemlerden olmuştur (Batur & Yavaşca, 2018, s. 94).

Her insanın yaşarak tanıştığı deyim ve atasözü kavramları ve eğitimleri, okulun ötesinde, eğitim düzeyi farketmeksizin her aileye uzanan ve karakter oluşumuna oldukça etkili ve faydalı unsurlardır (Onofreia & Iancu, 2015, s. 132). Bu yüzden ki

öğrencilerin atasözleri ve deyimleri anlamlandırma kabiletleri ile ilgili öğretim programları ve eğitim planları ile belirlenen amaçlar göz önünde bulundurularak; aktif, etkileşimli, yaparak, yaşayarak öğrenme bağlamında etkinliklerin artırılması önem kazanmaktadır (Bulut M. , 2013, s. 571).

1.4.5.1.Görsel Yoluyla Öğretme

Görsel unsurlar, kelimelerin anlamlarını kavramamızda, yorumlamamızda ve zihnimizde tutmamızda kolaylık sağlamaktadırlar. Resimlerin, öğrencilerin üzerindeki etkisine bakıldığında güdülenmelerini artırdığı dikkat çekmektedir. Ayrıca görsellerin bulunduğu dersi için somutlaştırma ve anlatılanın öğrencilerde kalıcılığını artırma kolaylaştırır. Nitekim görsel öğeler bireysel ve bağımsız öğrenmeye de imkan verir. Dolayısıyla kalıplaşmış ifadeleri görseller aracılığıyla öğrenen öğrenciler adına daha eğlenceli, keyifli ve verimli dersler söz konusudur (Çetiner & Haldan, 2020, s. 257).

Atasözleri ve deyimlerin görselleştirilmesi, öğrencide yazmaya dair oluşabilecek endişeyi de ortadan kaldırmaya yardımcı olur. Deyim ve atasözüne ait resimler öğrencilerin fikir üretmesini kolaylaştırır. Görselin, düşünceleri düzenlediği ve özünü ortaya çıkardığına inanılır. Bu noktada görsellerden yardım alan öğrenci söz konusu atasözü veya deyim için uygun kelimeleri ve anlamları saptamada zorlanmayacaktır. Çünkü sözlerin resimlerle somutlaştırılması olanağı vardır (Haryanti, 2017).

Görsel öğrenme materyallerinden biri olan kavram karikatürleri; iki veya daha fazla kişinin günlük hayat içinde karşılaşabilecekleri olayları, fikirleri veya durumları konuşma balonlarıyla ifade eder. Hayatın içerisinde, tecrübelerin yansıtılması ve gündelik dilin söz konusu olabilme ihtimali atasözü ve deyim öğretiminde kavram karikatürlerini önemli bir yere taşımaktadır (Varışoğlu vd., 2014, s. 231).

Dijital çağın gelişmeleri ile birlikte eğitimde de kullanılmaya başlanan; animasyon, grafik, ses, video, gibi çoklu ortam materyallerinin, soyut anlam taşıyan atasözü ve deyimler gibi yapıların öğretilmesinde oldukça önemlidir. Kültür, mecaz yapı, verilmek istene mesaj gibi olgular atasözü ve deyimlerin soyut yanlarından. Bu noktada tüm bunların ve daha fazlasının teknolojinin sunduğu çoklu ortam materyallerinden yararlanarak görsele dönüştürülmesi ve somutlaştırılması atasözü ve deyimlerin öğretiminde çokça tercih edilir (Kaban & Bulut, 2020).

Resim-hikâye tekniği ise bir hikâyeye belirli bir sayıda yerleştirilmiş öğretilmek

istenen atasözü veya deyimın ifade edilmesinde resimlerin kullanılması temeline dayanmaktadır. Soyut anlamları, görseller aracılıyla somutlaştırma ve bu sayede kalıplaşmış ifadenin anlamlı bütün içerisinde ilişkilendirip kavratılmasını esas almaktadır. Görsel yoluyla öğretme, bulmaca, cümle tamamlama, boşluk doldurma gibi teknikleri kullanarak sözcük öğretimi içerisinde atasözü ve deyim kazanımına yönelik etkinliklerde kullanılmıştır (Çevik & Tosunoğlu, 2020, s. 1538).

1.4.5.2. Metin Yoluyla Öğretme

Öğrenilenlerin hayata ilişkilendirilip zihinde yapılandırılmasını sağlayan yöntemlerden biri de “metinle öğrenme”dir. Metinle öğrenme, metindeki içerisinde bilgilerden faydalanarak türlü etkinlikler yoluyla öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Metinle öğrenme; atasözü ve deyim konusunda kavramayı geliştirici; zihinde canlandırma, günlük hayatla ilişkilendirme, sorgulama, farklı metinlerle ilişki kurma ve çıkarımda bulunma gibi süreçleri içinde barındırmaktadır (Özkaya, 2020, s. 1387).

Ana materyal olan metin türlerinin seçimi; bu öğrenme sürecini destekler, kolaylaştırıcı ve ilgi çekici nitelikte olmalıdır. Metin ile öğrenme yönteminde en önemli materyallerden biri de kitaplardır. Kitaplar öğrencinin atasözü ve deyime karşı ilgisini uynadır ve anlamlandırmasına yardım eder (Bulut M. , 2013, s. 572).

Türkçe dersi ve ülkemizin eğitim yaklaşımı düşünüldüğünde, diğer toplumlarda da görüleceği üzere; millî duyuş ve fikir ürünü, bir metinden faydalanarak söz varlığı kazandırmaya çalışmak hem bilişsel hem duyuşsal yönden önem taşır (Aytan, 2016, s. 425).

Öğrenciye okuma sevgisi; hikâye, masal ve diğer metin türleri yoluyla kazandırılmaktadır. Bunun için ilgili metinlerde bulunan atasözü ve deyimlerin az sözle birçok şeyi anlatma gücü kullanılarak öğrenciye kendini geliştirme imkanı sunulmakta ve Türkçe sevgisi kazandırılmaktadır (Özbay & Akdağ, 2013, s. 50).

1.5. Hikâye

Hikâye, bilgilerin, durumların veya anlamların bireylere açıklama, yorum ve değerlendirme kullanılarak genellikle bir olay örgüsü içerisinde aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Chung S. K., 2007, s. 17). Hikâyelerde, gerçek ya da kurgusal olaylar,

insanlar tarafından belirli bir anlatım biçimiyle çevreye aktarılmaktadır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103). İnsanlar binlerce yıl boyunca bilgi alışverişini bulunabilmek ve toplumsal olarak gelecekte var olabilmek için hikâyeler anlatmıştır (Karakuş vd., 2020, s. 309). Yazının icadı hikâye için bir dönüm noktası niteliğindedir. Önceleri kulaktan kulağa aktarımla varlığını sürdüren hikâyeler, yazının icadıyla vücut bularak yazılı kaynaklarda yerini almıştır. Hikâyenin merkezindeki varlık “insan”dır. Benzer şekilde insanın olduğu her yerde hikâye vardır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103; Chung S. K., 2007, s. 17). İnsanların doğal iletişim kurma yollarından biri olan hikâyeler, sosyal olarak etkileşimde bulunmak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Öyle ki hikâye anlatılırken insan dil, jest ve mimiklerini amacı doğrultusunda düzenleyerek geçmiş veya güncel olayları karşıya aktarmaya çalışır (Gere vd., 2002, s. 9; Chung S. K., 2007, s. 17). Bu durum genel bakışla toplumların kültürel, ekonomik ve mevcudiyet açısından gelişimi sağlarken; bireysel olarak kişisel ve ruhsal yönlü bir ilerleme getirmektedir.

Hikâye anlatımının etki gücünün kullanıldığı alanlardan biri de eğitim-öğretimdir. Özellikle çocuk ve gençlerin eğitimde hikâye anlatımının kullanımı öğrenme çıktılarına eksiksiz ulaşmayı sağlayan bir yaklaşımdır (Sharda, 2007, s. 97). Hikâye anlatımı yöntemi (öyküleme), bir hikâye aracılığıyla bilgiler sunmayı, beceriler kazandırmayı ve öğrenme çıktısını zihne yerleştirmeyi hedefleyen bir stratejidir (Özkaya, 2020, s. 1388).

1.5.1. Hikâyenin Eğitimdeki Yeri Ve Önemi

Hikâye, eğitimin teorik ve uygulama alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Toplumda yaşanan gerçekleri aktarmak, bireyleri eğlendirmek veya çocukların hayal güçlerini harekete geçirmek gibi birbirinden farklı amaçları ve içerikleri hikâye ve hikâye anlatımıyla elde edebilmek mümkündür. Hikâye anlatımı öğrencilere öğretilecek konularla ilgili hikâyeler anlatılarak uygulanmakta ve ahlaki, sosyal, kültürel açıdan eğitim hedeflerine ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Farklı zamanlarda ve kademelerdeki bireylerin eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitim yöntemlerinden birisidir. Özellikle çocuklara bilgiyi daha basit ve anlamlı şekilde aktarabilmenin en etkin yollarından biridir (Turgut & Kışla, 2015, s. 98-104).

Ayrıca bir olayı hikâye anlatımıyla çocuğa aktararak, hayal dünyalarına ulaşmak, duygularını hareketlendirmek, öğrenme motivasyonlarını yükseltmek ve belleğinde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmek mümkündür (Vrettakis vd., 2019). Doğal bir öğrenme

ortamı oluşturmayı sağlayan hikâyeler, eğitsel araç ve gereçler gibi düşünülebilir. Çocukların öğrenme süreci için oldukça güvenilir, verimli, eğlenceli ve akılda kalıcıdır (Duran & Ertan Özen, 2017, s. 77). Eğitimde hikâye anlatımının etkileri şöyledir;

- Karmaşık deneyimleri anlamlı hale getirir.
- Öğrenme ve öğretme sürecinde paylaşımcı olmayı sağlar.
- Bilgiyi basitçe aktarmayı sağlar.
- Çocukların kendini ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Dil gelişimini destekler.
- Sosyal ortama uyumu hızlandırır
- Çocuğun kelime dağarcığını artırır.
- Çocukların problem çözme becerilerini artırır.
- Hayal güçlerini geliştirir.
- Sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkiler.
- Çocukların kendini ifade edebilmesini sağlar.
- Kalıcı öğrenmeler yapar.
- Soyut kavramların rahatlıkla somutlaştırılmasını sağlar.
- Çocukların öğrenme sürecine katılımlarını artırır

(Turgut & Kışla, 2015, ss. 98-103; Özenç & Akın, 2020, s. 42).

Hikâye anlatma yöntemi teknoloji ve sanal uygulamaların gelişimiyle birlikte yenilikçi formatlarla öğrenciye sunulmaktadır. Bilgiyi oluşturmayı, öğrenmeyi, öğretmeyi ve en önemlisi paylaşmayı bu yolla yapmak hikâyenin ve teknolojinin imkanlarını birlikte kullanmayı sağlar (Lal vd., 2015, s. 55). Hikâye anlatımı yöntemi Türkçe, Fen, Kimya, Tıp, Tarih, Biyoloji Eğitimi vb. birçok farklı branşlarda rahatlıkla kullanılabilir (Turgut & Kışla, 2015, s. 100).

Yazılı metinlere, görsel olarak resim ve grafiklerin eşlik etmesiyle, daha somut bilgi aktarımı ve artan bir anlamlandırma söz konusu olmuştur. Böylece ders anlatımına hikâye desteği her kademedede tercih edilir hale gelmiştir (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103).

Hikâye anlatımı ile somut işlemler dönemindeki çocuklara tecrübelerin daha anlamlı ve basit halde sunulmasını sağlar. Geçmiş çağlarda yaşanan dolayısıyla bu çağ çocukları için karmaşık ve belki de anlaşılması zor olaylar için hikâyeleri kullanmak onların zihinsel aktivitelerini ve duygularını harekete geçirerek öğrenme

motivasyonlarını artırmaktadır. Hikâye aracılığı ile sağlanan eğitim etkinlikleri çocukta kelime varlığını arttırmaktadır dolayısıyla ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekler (Kocaman Karoğlu, 2015).

Araştırmalarda görülmektedir ki dil gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra, somut öğrenmeler, öğrendiklerini gündelik yaşama transfer etmek gibi birçok olumlu değişimi de beraberinde getiren hikâyenin eğitimde kullanımı öğretmenler için geleneksel eğitim anlayışından uzak ve verimli bir eğitim yöntemi olması sebebiyle de tercih edilir olmuştur. Öğrencilerin de aktif olabildiği bu süreç tek taraflı ve ezber şeklinde gerçekleşen eğitimden çok daha uzak ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır. Hikâyenin eğitimde kullanıldığı Fen, Kimya, Bilişim Teknolojileri ve Dil gibi birçok disiplin alanı vardır (Turgut & Kışla, 2015).

Geleneksel bakış açısından uzak, gelişen çağın gereklerine ayak uydurabilen nesiller için ideal olan bu sistemin hayata geçirilebilmesi için öğrencilere hikâyelerin üretimi esnasında boya kalem, kağıt vb klasik araçların yanında dijital imkanların sunulması da elbette kaçınılmazdır. Çünkü hikâyenin eğitimde kullanılış amacındaki etkileşimli olma, çocuğa hitap etme, eğlenceli, zevkli ve dikkat çekici olma gibi özellikler sebebiyle teknoloji daha uygundur (Turgut & Kışla, 2015, s. 98-100).

Hikâyenin okur-yazarlık, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve farklı konularla ilgili bilgilerin yapılandırılması ile ilgili becerileri arttırmaktadır. Dolayısıyla tüm bu becerilere günümüzün teknoloji imkanlarının dahil edilmesi dünya vatandaşı çocuklar yetiştirmek için çok tercih edilen bir eğitim faaliyeti olmuştur (Yılmaz vd., 2017, s. 258).

Teknoloji kullanımının ve Web 2.0 araçlarının eğitime entegresinin artması ile öğretmenler ve öğrenciler kendi videolarını oluşturmaya başlamıştır. Hikâyenin de zaman içerisinde çağa ayak uydurduğu ve sanal ürünler şeklinde ortaya koyulabildiği çağımızda eğitimde dijital öykü etkinliklerinin ortaya çıkmasını ve sıkça tercih edilmesini sağlamıştır. Halihazırda ve asırlardır anlatılan eğitici hikâyelerin de dijital ortamlara aktarılabilmesi sayesinde dijital ortamın interaktif yapısı sayesinde hikâyeler etkileşimli öykülere dönüşmüştür (Kırık & Yazıcı, 2017, s. 83). Sonuç olarak eğitim alanındaki uygulayıcılar, öğrenciler, uzmanlar ve diğer tüm muhattaplar da dijital hikâye kavramı ile tanışmış eğitim faaliyetleri yoluyla bir araç olarak kullanmaya başlamışlardır (Karakuş vd., 2020).

1.6. Dijital Hikâye

Dijital çağda kitap okumanın da teknolojik olması kaçınılmazdır (Özenç & Akın, 2020, s. 42). Teknoloji yaşamın her alanında yer almakta, çocuklar ise doğdukları an itibarıyla teknoloji ile karşılaşmaktadır. Dijital çağda dünyaya gelen bu nesil, teknolojik araçların kullanımını kısa sürede kavrayabilen, deneyimleyerek, bağımsız ve oyuna dayalı bir şekilde öğrenen, çoklu işlem becerisi gelişmiş ve anında dönüt bekleyen bireylerden meydana gelmektedir. Bunun yanında teknolojinin kullanımını basılı materyallere tercih eden, genellikle tek başına fakat sosyala medya çevresi kalabalık bir nesildir. Teknolojiyle bu kadar bütünleşmiş olan bir zamanda, dijital araçları etkin bir halde kullanmak çağın gerek duyduğu insan tipini yetiştirmede etkili bir adım olacaktır (Duran & Ertan Özen, 2018, s. 33).

Dijital Öykü Anlatma Derneği tarafından, dijital hikâye; geçmiş öykü anlatımının modern hali, anlatım, paylaşım ve koruma gibi etkinlikler için gelişmiş hikâyeler oluşturmada dijital medyayı kullanmak olarak tanımlanmıştır (Yüksel Arslan vd., 2016, s. 427). Dijital hikâye; öykü anlatma sanatının animasyon, video, ses veya görsellerle birleştirilmesiyle oluşturulan, birkaç dakika süren, öğrenen ve öğretenlerin bilgiyi edinme ve sorunları çözüme ulaştırma yetilerini geliştiren, paylaşımlı çalışma olanağı tanıyan videolardır (Robin B. R., 2006, s. 1).

Okuryazarlığa dair klasik eğitim yaklaşımı; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimini ifade etmektedir. Ama çağımızın dijital anlamda geldiği nokta göz önünde buldurulduğunda teknoloji, okuryazarlığa daha geniş bir bakış açısı gerektirmektedir. Artık çocuklar için, temel okuryazarlık becerilerinin yanında teknoloji yeterlilikleri de gerekmektedir. Teknolojinin hayatı şekillendirdiği döneme doğmuş bu nesil için, ekran aracılığıyla iletilen metinlere ulaşmak, bu metinleri anlamlandırmak çok önemlidir (Duran & Ertan Özen, 2018, s. 33).

Dijital hikâye anlatımı; kullanıcı olan öğrencilerin, oluşumunda katkı sağladıkları içerikten yararlanmalarına ve öğretmenlerin de derslerde dijital araçları etkin bir şekilde kullanmasında var olan aksi durumları çözümlemesine olanak sağlar (Karakuş vd., 2020, s. 311).

Dijital hikâye anlatımı, bireysel veya topluluk hikâyeleri olabilir, 2 veya 3 dakikalık videolar şeklinde oluşturulur ve bu işlemin kolaylaşması için grup çalışması,

teknoloji, yenilikçilik ve katılımcılık söz konusu olmalıdır (Lal vd., 2015, s. 56). Dijital hikâye anlatımında teknolojik araçlar kullanılır ve resim, müzik, video, metin, video gibi çok boyutu olan bir anlatı yapılır (Preradovic vd., 2016, s. 95).

Eğitimde alternatif yollar bulmak, eğitimi zenginleştirerek desteklemek için kullanılan çağdaş yöntem ve teknikler, bilgiyi kalıcı hale getirmek için; etkili, yapılandırmacı ve kaliteli öğrenme olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda kağıt ve kalem gibi araçların kullanımıyla gerçekleşen geleneksel öğretim süreçleri yerini bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanıldığı çağdaş öğretime bırakmaktadır. Dolayısıyla dijital hikâye de klasik hikâyenin yerini almaktadır (Talan, 2021, s. 19).

Dijital hikâye anlatımının tercih edilme oranı istikrarlı bir artış göstermekte ve okullar, sağlık eğitim merkezleri, müzeler, kütüphaneler gibi birçok yerde tercih edilmektedir. Eğitimde okul öncesinden üniversite sürecine kadar, öğrenciler, öğretmenler ve diğer tüm muhataflar tarafından, sanatın hemen hemen her alanında, neredeyse akla gelebilecek her konuda ve binlerce sayıda içerik, dijital hikâye ile üretilebiliyor. Dünya çapında, kullanıcıların; teknolojiyi sınıfa taşımak ve dil eğitimi kolaylaştırmak için dijital hikâyeyi kullanması bir fenomen haline gelmiştir (Robin B. R., 2016, s. 19). Farklı disiplinlerde ve bilgi paylaşımında çokça kullanılan bir yöntem haline gelen dijital hikâye; multimedya araçları ve kaynaklarının kullanımı ile gerçekleşir (Sahin & Çoban, 2020, s. 62).

Hikâyelerin sadece dijital ortamda oluşturulmasını değil aynı zamanda depolanması ve yayınlanabilmesini de sağlamaktadır. Ayrıca okuyucuya, okumanın yanı sıra müzik, animasyon ve sesler aracılığıyla hikâye ile farklı etkileşimler kurma imkânı verir. Bunun yanı sıra okuyucu, ortamı kontrol edebilmekte, hikâye sürecindeki yolda zihnen daha aktif olurken, alıştırma ve pekiştirmeye yapabilmekte, bilgiyi edinirken gerçek yaşama aktarabilmektedir (Turgut & Kışla, 2015, s. 103).

Geleneksel olarak oluşturulmuş hikâyelerin teknolojik araçlarla dijitalleştirilmesinin de dijital hikâye kapsamına girmesi söz konusuysa uygulayıcılar tarafından öğretilecek konuya ilişkin bir kurgunun oluşturulması ve daha sonra multimedya araçları ile ifade edilmesi de dijital hikâyeye örnektir (Yılmaz vd., 2017; Yılmaz, Üstündağ, & Güneş, 2017; Ciğerci & Gültekin, 2019).

Sonuç olarak dijital hikâye; hemen hemen her disiplinde öğretmenlere; her yaşta

öğrenci grubu için, kültürel açıdan da geniş bir yelpazede etkinlik imkânı sunan popüler ve tercih edilen bir pedagojik eğitim aracıdır (Doğan Kahtali & Gençler, 2021).

1.6.1. Dijital Hikâyenin Özellikleri ve Türleri

Tüm insanlar eşsizdir, tıpkı küçük çocukların benzersiz kimlikleri, farklı algıları ve duygularının olması gibi. Her çocuk sorunlarına ayrı tepkiler ortaya koyar. İşte tüm bu geniş davranış ve kişilik tipi yelpazesinde ihtiyaç duyulan; değişken ve gelişime açık uygulamalardır. Burada devreye giren, dijital hikâye ile oluşturulmuş öğrenme materyalleri ise her konuda ve temada, tüm çocuklar için tasarlanmıştır (Yüksel Arslan vd., 2016, s. 427).

Dijital hikâye ses, medya ve resim gibi birçok farklı materyali kullanmaya olanak sağlar. Öğrenciler dijital hikâye ile daha zengin tecrübeler edinir ve öğrenmekte zorlandıkları konu ve kavramları daha kolay öğrenirler (Balaman, 2016, s. 151).

Öğrenme sürecinde öğrenciler aktif birer katılımcı olur, kendi öğrenmeleri konusunda daha kapsayıcı bilgiler edinirler (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 94).

Öğrenmeyi sağlamanın yanı sıra yaratıcılık, okuma, yazma ve iletişim becerilerini artırır. Hem öğrenmeyi sağlar hem de yaratıcılığı, iletişim ve yazma becerilerini geliştirir. Öğrenciyi ezberden uzaklaştıracak ve anlamlı öğrenmeler edinmesini sağlayacaktır (Karakuş vd., 2020, s. 311).

Belirli bir konu için, bakış açısı olan bir hikâye oluşturulur ve dijital yazılımla birleştirilir. Ortaya çıkan ürün genellikle kısa videolardır (Robin B. R., 2008).

Dijital hikâye sadece medya ürünü ortaya koymayı amaçlamaz, bir konu ile ilgili anlam meydana getirir. Bunun yanında yalnızca hikâye anlatmak, bilgi aktarmakla ilgili değildir. İşbirliği yapmak, katkıda bulunmak, paylaşmak ve dönüştürmekle ilgilidir. Öğrenciler dijital hikâye ile eğitimde; başkalarının oluşturduğu dijital hikâyeleri izlemenin yanında kendi içeriklerini de üretebilirler. Bu da onların teknolojik yeterliliklerini, yazarlık becerilerini artırır. Ayrıca yetenekleri konusunda desteklenen öğrencilerin özgüveni, sosyal ve psikolojik yeterlilikleri gelişir (Robin B. R., 2016, s. 17).

Oluşturulma sebeplerine bakıldığında dijital hikâyeler; yaşanmış ya da yaşanabilir veya kurgusal olayların ele alındığı, bilgilendirme amaçlı, motive edici ve gösteriyi hedefler şeklindedir (Yılmaz vd., 2017, s. 1622).

Dijital hikâyeler, farklı gerekçeler ve başkış açlarıyla türlere ayrılmıştır. Robin (2008) keskin sınırları olmamakla birlikte konularına göre kişisel, tarihsel ve öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler olmak üzere üç tür dijital hikâye olduğunu söyler:

1. *Kişisel hikâyeler*: Kişilerin yaşam deneyimlerini ve anılarını anlatıldığı hikâyelerdir
2. *Tarihsel olaylar ile ilgili hikâyeler*: Geçmişte yaşanmış ve toplumları etkilemiş olayları, belgelerle anlatan hikâyeler.
3. *Öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler*: Amacı farklı bilim dalları hakkında bilgi vermek olan hikâyelerdir.

Garrety (2008) ise dijital hikâyeleri beşe ayırır: yansıtıcı, proje tabanlı, sosyal adalet ve kültürel, geleneksel, öğrenme hikâyeleri.

1.6.2. Dijital Hikâyeyi Oluşturan Öğeler

Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi dijital hikâyelerle çalışmalarının öncesinde Dijital Hikâye Anlatımının Yedi Ögesi (Seven Elements of Digital Storytelling)'nin bilinmesini ve dijital hikâye oluştururken dikkate alınmasını önermiştir. Dijital hikâyeleme hakkındaki çalışmalarda oldukça tercih edilmiş ve dikkat çekmiş olan bu yedi bileşen; bakış açısı (point of view), dramatik soru (a dramatic question), duygusal içerik (emotional content), sesin kullanımı (the gift of your voice), müziğinin gücü (the power of the soundtrack), sadelik (economy) ve hız (pacing) olarak sıralanabilir (Lambert, 2013; Bull & Kajder, 2005; Robin B. R., 2008; Ciğerci & Gültekin, 2019). Bu adımlar klasik hikâye öğelerine benzer fakat geleneksel olay akışının multimedya ürünleri ile bütünleştirilmiş halidir (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 97). Dijital hikâyelerde bulunması gereken, bu birbirine bağlı ve dinamik yedi öğeye uygun hazırlanmış içerikler her zaman daha etkili olacaktır (Ciğerci & Gültekin, 2019, s. 48). Bu öğelerin dikkate alınarak dijital hikâyelerin oluşturulması uygulayıcı ve üreticinin ufkunu açarak daha etkili ürünler ortaya koymasını sağlar. Böylece hikâye ve hikâye anlatım süreci de gelişmiş olur. Öğeler Tablo 1.1'de açıklanmıştır:

Tablo 1.1: Dijital Hikâyeyi Oluşturan Öğeler

ÖGE	AÇIKLAMA
Bakış açısı (<i>Point of view</i>):	Dijital hikâye üreticisinin amacını, “Neden bu hikâyeyi üretiyorum?” sorusunun cevabıdır. Dijital hikâyeler birinci ya da üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılır.
İlginç soru (<i>Dramatic question</i>):	Dinleyicinin ya da izle yicinin yani hikâyenin sunulduğu tarafın dikkatini tüm hikâye boyunca canlı tutacak, hikâyeye dair merak uyandıracak, başta veya tüm hikâyeye yayılmış bir biçimde verilen sorudur. Çoğunlukla hikâyenin ilerleyen ve sonlarına yakın süreçlerde cevap bulunur.
Duygusal içerik (<i>Emotional content</i>):	Hikâyedeki çeşitli dijital bileşenleri(ses, müzik, animasyon, renk vb.) anlatılanlara duygu katacak şekilde kullanmak suretiyle dinleyiciyle hikâye arasında duygusal bir bağ kurmayı sağlamaktır. Bu sayede dijital hikâye güldürür, şaşırtır, üzer ve bu sayede etkili hale gelir.
Sesin kullanımı (<i>The gift of your voice</i>):	Uygulayıcının sesini ve ses öğelerini hikâyenin amacına uygun şekilde kullanmasıdır. Sadece okumaktan uzak doğru vurgu ve tonlama ile muhatabın gerekeni hissetmesini sağlamaya yardımcı olmaktır.
Müziğin gücü (<i>Soundtrack</i>):	Dijital hikâyede fon ya da efekt olarak, derinlik ve etki katmak için müziğin kullanılmasıdır. Dikkat çekici ve eğlenceli bir içerik için uygun şekilde kullanılması gerekir.
Sadelik (<i>Economy</i>):	Hikâyenin anlatılmak istenen konusunda gerek anlatım gerek multimedya bileşenleri noktasında sade ve kısa oluşudur. Bu sayede bilişsel ve görsel anlamda gereksiz yükten uzak mesaj odaklı bir içerik söz konusu olur.
Hız (<i>Pacing</i>):	Hikâyenin genel temposunu, ilerleme hızını ifade eder. Üreticinin hikâyeyi oluştururken hikâyenin yapısına, içeriğine ve muhatabına göre anlatımına ile multimedya içeriğe uygun bir ritim belirlemesi gerekir. Bu öğenin gereğinden hızlı veya yavaş olması sıkılmaya neden olabilir ya da anlaşılabilirliği olumsuz etkiler.

Kaynak: Bull & Kajder, (2005); Ciğerci & Gültekin, (2019); Kocaman Karoğlu, (2015); Lambert (2013); Robin B. R., (2008); Yılmaz vd., (2017)

1.6.3. Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Eğitim alanlarında dijital hikâye anlatımı, uygulayıcıların ve sunulan tarafın bilgilenmek ve sorunları çözüme kavuşturmak ile ilgili becerilerini geliştirmek için,

grupla çalışma becerilerini geliştirmek için kısa, dijital hikâyeler oluşturur. Bunu yaparken dikkat çekici, ilgi odağında olmayı ve anlaşılabilirliği hedeflerler (Robin B. R., 2008, s. 223).

Dijital hikâye, bireylerin bir konuyu belirlemesi, araştırma yapması, sonuçlarıyla bir senaryo kurması ve uygun bir metne dönüştürmesi, ses, video, resim, animasyon gibi çoklu medya araçlarını belirlemesi, tüm bu metin ve multimedya içeriğini dijital hikâye oluşturma uygulamasına aktarması ve ortaya bir ürün çıkarması süreçlerini içerir (Karakuş vd., 2020, s. 310).

Araştırmacılar dijital hikâye oluşum süreci için farklı ifadelerde bulunmuşlardır. Jakes & Brennan (2005), bu süreci altı adımda ele alır. Bunlar sırası ile aşağıdaki şekilde daha açık bir şekilde ifade edilmiştir;

Şekil 1.1: Jakes ve Brennan (2005)'in Dijital Hikâye Oluşturma Süreci



Kaynak: Jakes & Brennan, (2005)

Yazma Aşaması: Bu sürecin ilk aşamasıdır. Burada konuya dair gerçek ya da kurgu olan hikâye yazılır. Hikâye geneli için bir tema seçilmelidir. Öğretmenler için bu tema öğretim programında çerçevesinde seçilebilir. Temanın belirlenmesinde, ayrıca öğrencinin tecrübeleri, şimdiye kadarki hayatı, sosyal ve fiziksel çevresi kültürel ve etnik yapısı dikkate alınmalıdır. Yazım aşamasında ses ve vurgu için uygun bir içeriğin hazırlanması da hikâyedeki etkinliği artırır.

Senaryoya Dönüştürme: Yazılan taslağın üzerine uygun multimedya araçlarının belirlenmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Araçların ana fikirle, karakterlerle veya temayla ayrı düşmemesi gerekir.

Hikâye Panosu Oluşturma: Yayın akışı bu aşamada düzenlenir. Senaryo aşamasında belirlenen araçların nerelerde kullanılacağı belirlenir. Aslında bir yöntem aracı da olan pano oluşturma, içeriğin yer ve zaman tayinini yapmak konusunda zor da olsa gerekli bir aşamadır.

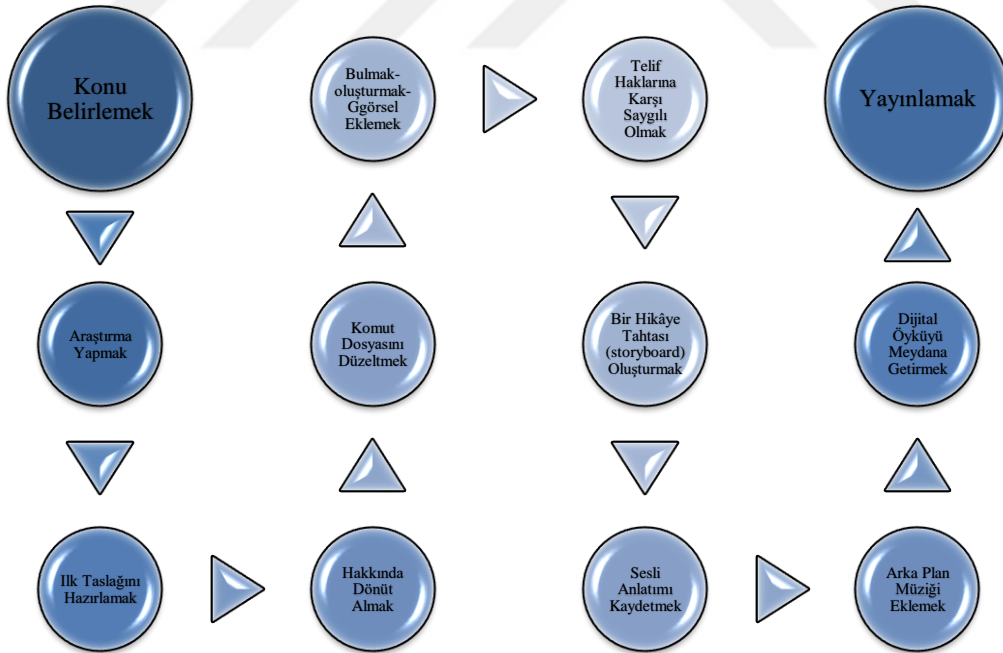
Multimedya İçeriğinin Belirlenmesi: Bir önceki aşamada panoda yerleri belirlenmiş olan multimedyanın üretici tarafından çeşitli cihazlar ve dijital uygulamalar yardımıyla oluşturulmasıdır.

Dijital Hikâyenin Oluşturulması: Panoda belirlenen multimedya araçlarının oluşturulması sonrasında yine çeşitli dijital araç ve uygulama ile birleştirme aşamasıdır.

Paylaşma: Son ve önemli bir aşamadır. Hikâyenin hazırlandığı bireyler, dijital hikâye ile buluşturulur. Dijital hikâyenin kullanım alanına göre tablet, akıllı tahta, telefon vb. araçlarla, internet ya da bağlantı gerektirmeksizin kullanılmaya başlanması bu aşamada olur (Yılmaz vd., 2017, s. 1625).

Robin'e (2016) göre dijital hikâyenin oluşturulma aşamaları; konu belirlemek, araştırma yapmak, ilk taslağını hazırlamak, hakkında dönüt almak, komut dosyasını düzeltmek, bulmak-oluşturmak-görsel eklemek, telif haklarına karşı saygılı olmak, bir hikâye tahtası(storyboard) oluşturmak, sesli anlatımı kaydetmek, arka plan müziği eklemek, dijital öyküyü meydana getirmek ve son olarak yayınlamak biçimindedir.

Şekil 1.2: Robin'in Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları



Kaynak: Robin, (2016)

Kearney (2011) ise dijital hikâye oluşturma sürecini temelde dört aşamaya bölmüştür. Bu aşamalar ve içeriğine dair aşağıda şekil sunulmuştur:

Şekil 1.3: Kearney (2011)'nin Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları



Kaynak: Kearney, (2011)

Dijital hikâye oluşturma işlemi; üretim öncesi aşaması ile başlar. Bu aşamada hikâyenin neden üretileceğine dair bir düşünce belirlenmelidir. Hikâyenin sunulacağı, izleyici kesim için soru ve uygun medya araçlarının tespiti de yine bu aşamadır. Medya ögesi (telif konusunda önlem alınmış materyaller ile) ve senaryo olgunlaşmaya başlar. Bu aşamada senaryo başarılı bir şekilde oluşturulursa dijital hikâye de başarılı olur. Tüm bu unsurların hazırlanması sonrasında hikâyenin sözel hali oluşturulur. Üretim aşamasına geçildiğinde ise seçilen bilgisayar uygulaması ile hazırlanan içerik ve ses dijital ortama kaydedilir (Kearney, 2011, s. 170). Daha sonraki aşama olan üretim sonrasında üretilen dijital hikâye için pilot uygulama yapılır. Uygulama ile ilgili akran, uzman ve öğretmen gibi muhatapların değerlendirmeleri alınır, gerekli düzenlemeler yapılır. Dağıtım dijital hikâye hazırlamada son aşamadır. Oluşturulan dijital hikâye izleyici-dinleyici grupla paylaşılır. Bu esnada geri dönüşler dikkate alınarak devamındaki sosyal medya araçlarındaki paylaşım için düzenlemeler yapılır. Tüm bu süreçlerin sonunda farklı sosyal medya araçları ile dijital hikâyenin kitlelere sunulması ve yorumların alınması başarı için önemlidir ve kesinlikle yapılmalıdır (Kocaman Karoğlu, 2015, s. 98).

Dijital hikâyelerin; pedagojiye uygun ve başarılı ürünlerin olması için literatürdeki bu aşamaların takip edilmesiyle titiz bir gayretin ortaya koyulması gerekir (Yılmaz vd., 2017, s. 1626).

1.6.4. Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımı

1980 ve sonrasındaki çağın bireyleri; teknoloji ve internetin hayata karıştığı bir dönemde yaşadıkları için teknoloji konusunda daha meraklı ve yeteneklidirler. Bu nesil için; Net veya Y kuşağı, dijital yerliler ifadeleri kullanılır. Bu kuşak bireyler, yetenek ve

ilgilerinin yanında teknolojiye entegre öğrenme türleri edinmişlerdir (Görü Doğan & Yüzer, 2021).

Araştırmalar; teknolojiyle bütünleşmiş öğrenme ortamlarının, daha kalıcı ve ilgi çekici bir eğitim sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrenciler, okul dışındaki yaşamlarında teknoloji ile çokça vakit geçirirken okulda teknolojik açıdan kısıtlı kalırsa “dijital uyumsuzluk” sorunu yaşayacaklardır. Bu sorun, okul başarısını olumsuz etkiler, öğrencinin okula ilgisi azalır çünkü okul dışında teknoloji ile geçirdiği vaktin de artacaktır. Dolayısıyla teknolojik çağın bireylere okulda dijital uygulamalar kullanmak eğitim için avantaj sağlayacaktır (Onofreia & Iancu, 2015, s. 131).

Ülkemizde de bu noktada Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, akıllı tahta kullanımının artırılması ve dijital eğitim platformlarının Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmesi gibi adımlar atılmaktadır. Eğitim programlarında da teknoloji vurgusu yapılarak konunun önemi eğitimciler için dikkat çekici hale getirilmiştir. Türkçe Öğretim Programı’nda “Yetkinlikler” başlığı altındaki “Dijital Yetkinlik” kısmı ile derlerin daha teknolojiye uygun hale getirilmesi istenmiştir (MEB, 2019).

Tıpkı teknoloji gibi öğrenmenin kalıcılığını ve etkinliğini artıran diğer önemli bir unsur da öğrencilere konu ile alakalı hikâyelerin sunulmasıdır. Çünkü hikâyeleme, çağlar boyunca bilgi paylaşımı ve aktarımı için popülerliğini yitirmeyen tekniklerden biri olmuştur. Yazılı kaynakların ortaya çıkmasından çok öncelerine dayanan hikâye anlatımının gücünü teknoloji ile artırmak ise eğitim için bulunmaz bir fırsat doğurmaktadır. Sanal uygulamaların ve Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımının artmasıyla öğretmenler kendi hikâye videolarını üretmeye başlamış ve sonucunda dijital öykü kavramı oluşmuştur. Dijital ortamdaki bu hikâyeler etkileşimli yapısıyla eğitimde artık basılı kaynakların yerini almıştır (Dolan & Aydın, 2020, s. 19).

Eğitimin teknoloji ile gelişimini teknolojinin kendi içindeki ilerlemesi takip etmekte ve hikâye anlatımı noktasında internet, donanımsal dijital araçlar, müzik, ses, görüntü gibi multimedya ürünlerinin kalitesi ve etkileşimli sanal yapı daha güçlü ve dinamik iletişim sistemine evrilmiştir. Böylece dijital hikâyeler görsel ve işitsel anlamda daha cazip bir hal almıştır (Özerbaş & Öztürk, 2017, s. 103). Gerek çok boyutluluk teknolojisi gerek hareketli sanal öğeler öğrencilerin dikkatini çekmekte, derse ilgilerini

artırmaktadır. Özerbaş ve Öztürk (2017) yaptıkları çalışmada eğitim çevresinde bu denli işlevsel bir yapının diğer dil derslerinde olduğu gibi Türkçe derslerinin de temelindeki dört temel beceri için tercih edilmesi kaçınılmaz olduğunu ayrıca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için birçok avantaja sahip olan dijital hikâye Türkçe dersine en çok hizmet eden bir araçlardan olduğunu ifade etmektedirler.

Dijital hikâye, Türkçe derslerinde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve dili doğru kullanmak noktasında zengin yaşantılar sunmaktadır. Bunun yanı sıra dijital hikâye öğrencilere yazım ve noktalama yetkinliği kazandırmakta, öğrencilerin daha düzenli ve kurallı metinler oluşturma becerilerini geliştirmektedir (Kahtalı vd., 2020, s. 116).

Yine Türkçe dersi içerisinde edinilen okuryazarlık için geleneksel bakış açısı yalnızca temel dört dil becerisinin kazanılmasını ifade etmektedir. Fakat çağımızın dijital yaşantısı teknolojiyi, okuryazarlık boyutunda daha derin ve önemli bir yapı olarak görmektedir. Dijital okuryazarlık temel okuryazarlık becerilerinin yanında, dijital öğeleri anlamlandırmayı gerektirmektedir. Dijital dünyadaki okuryazarlık için dijital hikâyeler öğrenciler için en uygun alandır (Duran & Ertan Özen, 2018, s. 33).

1.7. Hikâyesi Olan Atasözü ve Deyimlerin Dijital Hikâye ile Öğretimi

Bir kelimenin veya kelime grubunun anlamlandırılabilmesi için bağlama ihtiyaç duyulur. Burada bağlam etimolojik süreçlerine ışık tutan varoluş hikâyesi de olabilir, direk hikâyesi yansıtılmasa da benzeri çıkarımların yapılabileceği metinler de tercih edilebilir. Deyimlerin ve atasözlerinin, etkin kullanılmaları için doğru anlamlandırılmaları gerekir. Atasözü ve deyimlerin, çıkış hikâyeleri ile aktarılması bağlamının da verilmesi demektir. Bu vecizli yapılar bağlamlarıyla öğretildiklerinde öğrenciler tarafından kolaylıkla anlamlandırılacaktır (Türkben, 2019, s. 67).

Deyimler ve atasözleri, mecazlı ve soyut anlam taşıyan kelimeler oldukları için diğer söz varlıklarına kıyasla öğretimleri noktasında daha fazla önem gerektirmektedir. Bu mecazlı yapılar, soyut oluşları gereği eğitimleri sırasında belirlenecek etkinliklerin doğru tespit edilmesinin önemini artırmaktadır (Tek & Uysal, 2021, s. 265).

Araştırmalar; öğrencilerin, söz varlığı eğitiminde yenilikçi bir yaklaşımla teknoloji kullanımını denemeleri gerektiğini söylemektedir. Yeni dijital eğitim uygulamaları, kelimenin direk anlamını ya da eş değerini sunan klasik öğretim yöntemleri ile kıyasla öğrencilere söz varlığının anlamını ve özünü kavramada otantik bir bağlam

sunar (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 62).

Yenilikçi bir yöntem olan yapılandırmacı yaklaşım; öğretim teknolojilerinin aracılığıyla öğrencileri pasif izleyici olmaktan ziyade bilgiyi edinmeyi bilen, keşfeden ve araştıran biri haline getirir (Duran & Ertan Özen, 2018, s. 32).

Bilgisayar teknolojisinin ortaya çıkması ve bir dizi metin türünün, geniş ve analiz edilebilir dil külliyatının çoğalmasıyla birlikte, dijital eğitim; deyim ve atasözü ifadelerini tanımlama ve anlamlandırma bilmesinin sistematik bir biçimde öğretiminde ölçü olarak kabul görmüştür (Hinkel, 2017, s. 46).

Tüm bunların yanında; deyimler ve atasözleri için yüzyıllar süren bir yaşanmışlık ve gözlemler toplamıdır diyebiliriz. Mutlaka bir olay üzerine, biri tarafından söylenmiştir (Yağmur, 2014). Deyimler, söz grupları ve atasözleri; tarihin dilimize bıraktığı kültürel mirasın önemli bir parçasıdır. Belirli döneminlerin yaşayış biçimleri, o dönem insanların dünyaya bakış açılarını, nükte anlayışlarını günümüzde de canlı tutar. Birçok insan günlük konuşma ve yazı trafiğinde bu varlıklara yer verir fakat kullandığı bu vezili sözlerin kaynağından habersizdir (Gündüzalp, 2016). Deyim ve atasözlerinin doğuş öykülerini bilmek kültüre yansıyan dilin rengarenk yapısıyla tanışmak demektir (Pala, 2021).

Günümüzün hızla değişen demografik yapılarında kültürel farkındalık veya kültürel duyarlılık geliştirme öğrenciler için önemli görülmektedir. Bununla ilgili olarak dijital hikâye anlatımı kültürel konuları öğrenmek için güçlü bir araç olarak tanımlanabilir ve bireylerin kültür anlayışları dijital hikâye anlatımı yoluyla geliştirilebilir (Karakuş vd., 2020, s. 308). Dijital öykülemenin kültürel farkındalığın geliştirilmesi için fırsatlar sunduğu gözlemlenmiştir (Grant & Bolin, 2016, s. 44).

Sonuç olarak, öğrenciler deyimlerin ve atasözlerinin gerçek hayatta uygulanmış olduğunu görme fırsatları sağlanmazsa, bu söz varlığının ne ifade edebileceğini anlamaya çalışamayabilirler bile (Khonbi & Sadeghi, 2017, s. 62). Kaynakları üzerine araştırmaların Tanzimat Dönemi'ne dayanan atasözü ve deyimlerin; birer mecaz anlamı olduğu gibi, hikâyesi ve efsanesi de vardır. Deyimlerin kaynaklandıkları olaylar, anlamları ve mecaz yapısı iyi bilinirse hem konuşan hem yazan açısından tadına doyum olmaz bir anlatım ortaya çıkar. Bu anlatım becerisini kazandırmak için öğrencilere dijital anlamda aktif olma imkanı da suna dijital hikâyeyi kullanmak ideal bir seçim olacaktır (Sağlam, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırma Konusu ile İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın amacı, yöntemi ve etkenleri dikkate alınarak ilkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretimi ve dijital hikâye kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Yapılan araştırmaların incelenmesi sonrasında genel olarak; atasözü ve deyim öğretimi ve bu öğretimin farklı yöntemlerle gerçekleştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Söz varlığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisini belirleme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalardan biri olan, Özbay ve Akdağ'ın (2013) “Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi” başlıklı araştırmasında “Aktif Öğrenme”nin öğrencilerin deyimleri öğrenme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma 8. Sınıfta öğrenim gören toplam yirmi öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bir nitel araştırma olan çalışmada, deyimlerin öğretiminde Keloğlan masalı kullanılmıştır. Masal içerisinde yirmi deyim bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada, deyim çalışma kâğıdı ve açık uçlu bir sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Sonucunda ise gülme unsurları barındıran Keloğlan masalı ve aktif öğrenme paradigmasının öğrencide daha kalıcı bir deyim öğretimi sağladığı belirtilmektedir.

Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2014) da deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramada karikatürlerin kullanılmasını geleneksel yöntem kullanımı ile karşılaştıran, 68 ilkokul öğrencisinin katılımıyla, yarı deyesel desende bir çalışma yapmış ve geleneksel yönteme kıyasla diğer uygulamaların başarı ile sonuçlandığını tespit etmiştir.

2018’de Batur ve Yavaşca tarafından yapılan ve amacı, yaratıcı drama tekniğinin atasözlerinin öğretimine ve kalıcılığına katkısını belirlemek olan araştırmada ilkokul

ikinci sınıf öğrencilerine seçilen 10 atasözü drama tekniği ile öğretilmiş, öğrencilerin atasözlerini öğrendikleri ve drama uygulamalarının atasözü öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersinde gösterdikleri ilgi ve dikkatlerinin arttığı görülmüştür.

Kâhtalı, Topal, Anaç ve Kılınc'ın (2021) yaptığı bir diğer söz varlığı ile ilgili çalışmada ise deyim öğretimi için örnek olaylar oluşturmak amaçlanmıştır. Aynı amaçla yapılması planlanan deneysel çalışmaya da hazırlık niteliğindeki bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış. Uzman görüşleri ve öğrencilere yapılan anketler sonucunda da belirlenen deyimler için örnek olaylar hazırlanmıştır. Araştırma kendisi ile benzer araştırmalarla paralel olarak soyut ve mecâzi kavramlar olan deyimlerin öğretimi için somutlaştırılmış, daha kolay ve etkili bir yöntem olarak örnek olayların kullanılabilceğini öngörmüştür.

Deneysel yöntemle yaptığı araştırmasında ilköğretim ikinci kademedeki deyim öğretiminde gösteri tekniği kullanımının başarıya etkisini çalışan Yaman ve Gülcan (2009) verilerini nicel analizlerle tahlil etmiş ve gösteri tekniği ile yapılan öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Deyimlerin örtülü anlam barındırmaları sebebiyle öğrenimin zorluğu dolayısıyla farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini savunmuş ve bu doğrultuda drama ve hikâyelemenin deyim öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisini inceleyen Akçay ve Şimşek (2015) çalışmasında deneysel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Ön test uygulaması sonrasında deneysel işlem uygulanmış, deyimlere ait drama metinlerini ve hikâyeler aracılığı ile öğrencilere dağıtılmıştır. Kontrol grubuna ise düz anlatım yapılmıştır. Son test uygulaması sonrası ön ve son test sonuçları ile yapılan nicel analizlerde drama ve hikâyeleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının düz anlatımla deyim anlamını öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca drama yönteminin de kalıcılık düzeyinde diğer yöntemlere göre daha yüksek sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir.

Deyim öğretiminde, deyim hikâyesini ve gerçek anlamını bilmenin yazılı anlatımda söz varlığını artırmaya ve deyim kullanımına etkisi olup olmadığını araştıran Tek ve Uysal 2021'de yaptıkları çalışmalarında ön test-son test kontrol gruplu random desen kullanılmışlardır. Konya merkezde random seçilen bir ortaokulda rast gele iki 7.

Sınıf -80 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Test sonuçları için yapılan analizler bağlamın sözcük ve sözcük gruplarını öğrenmede etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Bayrak ve Şahin (2018) ise kültürün önemli parçası olan deyimlerin öğretilmesinde drama yönteminin deyimlerin kalıcılığı ve kullanımında etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel yöntemi uygulamışlardır. Anket ile belirledikleri deyimlerin yer aldığı 10 soruluk testi uyguladıkları araştırmaya 10-12 yaş aralığından 20 öğrenci seçilmiştir. 5 haftalık bir ders planı dahilinde hikâyesi olan deyimler drama yöntemi ile öğrencilere sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre dramanın soyut yapıdaki deyimlerin öğretiminde kalıcılığı kolayca sağladığı gözlenmiştir.

Kaban ve Bulut tarafından 2020'de yapılan araştırmada ise çoklu ortam materyallerinin okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların atasözü ve deyimleri öğrenmeye düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Uygulamalı betimsel bir çalışma olan araştırmalarında 60-69 aylık yaş aralığında 10 çocuktan odak grup görüşmesi ile veri toplamışlardır. Araştırmanın uygulama planına dahil edilen süreçte öğrencilere deyim ve atasözü videoları izlettirilerek etkinlikler yapılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitimde atasözleri ve deyimlerin öğretimi yapılırken çoklu ortam materyalleri kullanmanın, öğrencilerin atasözleri ve deyimleri daha iyi anlamalarını sağladığı, gözlemlenmiştir.

Yine 2020 yılında Çevik ve Tosunoğlu tarafından yapılan araştırmada ana dili öğretiminde genellikle kullanılan geleneksel yöntemin aksine görsellerin bulunduğu metinler aracılığıyla ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin deyim öğrenmelerinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla deneysel çalışma yönteminde gerçekleştirilen araştırmada deney grubu öğrencilerine hikâye ve görsel unsurlar ile deyimler öğretilirken kontrol grubu öğrencilerinde ise geleneksel yöntem izlenmiştir. Sonuç olarak ikinci sınıfa giden öğrencilerin deyim öğrenebildiği tespit edilmiştir. Ayrıca görsel unsurlarla eğitim almış öğrencilerin öğrenme yüzdesi çok yüksektir. Bu çalışmayla birlikte kelime öğretimiyle deyim öğretiminin paralellik gösterebileceği ortaya konmuştur. Kelime öğretiminde olduğu gibi ve deyim öğretiminde de tekniğin doğru belirlenmesi ve tekrarın önemli olduğu belirlenmiştir.

Kalmykova, Kharchenko ve Mysan (2019) tarafından gerçekleştirilen ve adı Türkçe'ye "Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Atasözlerinin Dolaylı Anlamını Anlamasında Psikolinguistik Özellikler" şeklinde çevrilen çalışmada Ukrayna'nın okulöncesi çağı çocuklarına verilen atasözlerini nasıl anladıklarına dair bir araştırma ortaya koyulmuştur. Araştırma deneysel desende düzenlenmiş olup, öğrencilerin öncelikle 10 atasözünü dinlemeleri ve nasıl anladıklarını açıklamaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından açıklanamayan atasözleri için ise bir kaç anlam seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Araştırmacılar ise "Atasözlerini Anlamak" yöntemine dair 5 yaş çocuklarının %4,2 oranında atasözlerinin mecazi anlamlarını açıklayabildiği, %35,2'nin doğrudan anlam ile açıklamaya çalıştığı sonucunu ortaya koymuştur.

2015 yılında Onofreia ve Iancu tarafından ortaya konan Türkçe çevirisi "İlkokulda Atasözleri Yoluyla Öğretimde Yeni Teknolojinin Rolü" şeklinde olan çalışmada ise bir milletin gelenek ve değerlerinin önemini anlamak için atasözlerini çekici bir şekilde öğretime gerekliliği ile bağlantılı olarak eğitimde teknolojilerin önemini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuç ise çağdaş eğitimin yeni nesle uyum sağlaması gerektiği aynı zamanda kültürel eğitimin de canlılığını koruması gerektiğidir.

Vrettakis ve arkadaşlarının (2019), kültürel mirasla ilişki kurulmasında devrim niteliğinde gördükleri hikâye anlatımını dijitalle birleştirmenin yönleri ve yöntemleri üzerine yaptıkları çalışmada; Narralive Storyboard Editor ve Narralive Mobile Player isimli uygulamaların kullanımı ve sonuçları ortaya koyulmuştur. Müze gibi kültürel miras alanlarına yenilikçi uygulamalar ile zirayetçi çekmeyi amaçlayan kurumlara ışık tutmayı amaçlayan çalışmada hikâye ve dijitali birleştirmenin detayları açıklanmıştır. Sonuç olarak ise daha düşük maliyetler ve çaba ile kültürel mirasın çekiciliğini artırmanın dijital hikâye uygulaması ile mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Dijital hikâyenin eğitim materyali olarak kullanımının çeşitli yönleri ile araştırıldığı birçok uluslararası çalışma da söz konusudur. Niemia ve Multisilta (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Finlandiya, Yunanistan ve Kaliforniya'dan toplam 319 öğrenci ile nicel yöntem izlenmiştir. Araştırma bilgi oluşturmada dijital hikâye anlatımını kullanırken öğrencilerin nasıl meşgul olduklarına ve motive olduklarına dair çeşitli başarılı sonuçlar ortaya koymuştur.

Dijital hikâye kavramına birçok çalışması bulunan Robin'in 2016'da gerçekleştirdiği orijinal ismi "The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning" olan çalışmasında dijital hikâye anlatımının öğretme ve öğrenme faaliyetlerini desteklemek için nasıl kullanıldığına dair genel bir bakış sunulmaktadır. Ayrıca öğrencilere dijital hikâye anlatımını bir eğitim çabası olarak kullanmayı öğretmek isteyen eğitimciler için öneriler ve yönergeler de çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışma kapsamında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'na başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuru sonucunda çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu) 30/06/2021 tarihli ve 07/31 numaralı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmaya ait çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikâye kullanımının etkisini konu alan bu çalışmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma modelinde, öncelikle tüm örneklem grubuna ön test uygulanır. Daha sonra deney grubuna etkisi araştırılan uygulama sunulur. Kontrol grubunda ek bir uygulama yaptırılmaz. Son olarak tüm örneklem grubu son teste tabi tutulur ve çalışma sonlandırılır (Coştu & Ünal, 2007, s. 199).

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 195). Bordens ve Abbott'e (2011) göre, deneysel araştırma, bağımsız değişkenden dolayı bağımlı değişkeni etkileyen herhangi bir durumun ya da değişkenin belirlenmesini sağlayan araştırmalardır.

Atasözleri ve deyimlerin öğretimi, deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından "dijital hikâyeler" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise yine araştırmacı tarafından atasözleri ve deyimler düz anlatım yöntemi ile anlatılmış, dijital hikâye kullanılmamıştır.

Araştırma sürecinin başında her iki gruba da uygulanana ön test, dijital hikâye temelli öğretimin gerçekleşmesinden sonra son test olarak uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, çabuk ve ekonomik şekilde veri almayı sağlayan (Cohen J. , 1988) kolay örnekleme yöntemi kullanılarak, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 öğretim yılında Erzurum ilinde öğrenim gören tüm 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede ise G*Power 3.1 programında analiz yapılmış olup, %95 güven aralığı, %5 hata payı, 0.85 etki büyüklüğü (Faul vd., 2007) ve % 95 evreni temsil etme gücüyle 74 kişilik örneklem tercih edilmiştir. Sonuç olarak örneklem, yaklaşık % 14 yedekle birlikte **43 deney + 43 kontrol** olmak üzere **toplamda 86** kişi olarak belirlenmiştir (Şekil 3.1).

Şekil 3.1: Hesaplanan Örneklem Değeri

t tests - Means: Difference between two independent means (two groups)		
Analysis:	A priori: Compute required sample size	
Input:	Tail(s)	= Two
	Effect size d	= 0.85
	α err prob	= 0.05
	Power (1- β err prob)	= 0.95
	Allocation ratio N2/N1	= 1
Output:	Noncentrality parameter δ	= 3.6559882
	Critical t	= 1.9934636
	Df	= 72
	Sample size group 1	= 37
	Sample size group 2	= 37
	Total sample size	= 74
	Actual power	= 0.9502043

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ve grupların benzer özellikler taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu araştırmanın bağımlı değişkeni olan Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puanlarına göre karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ve grupların birbirine denk olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun karşılaştırıldığı demografik özellikler ve bağımlı değişkenler aşağıda yer almaktadır:

- Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puanları
- Anne yaşı
- Baba yaşı
- Anne eğitim durumu
- Baba eğitim durumu
- Çocuğun cinsiyeti

Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Atasözü ve Seyimler Başarı Testi ön test toplam puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi (Ön test)	Deney	43	8.41	1.60	84	-1.738	0.086
	Kontrol	43	9.23	2.61			

Dijital hikâye uygulaması öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-ön test puan ortalaması (\bar{X} =9.23, SS=2.61) , deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasından (\bar{X} =8.41, SS=1.60) daha yüksektir (Tablo 3.1). İki grubun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(84)=-1.738$, $p=0.086$). Buna göre Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puanları açısından deney ve kontrol grubu birbirine denktir.

Anne Yaşı

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne yaş ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Anne Yaşı	Deney	43	38.20	4.71	84	0.300	0.765
	Kontrol	43	37.88	5.31			

Deney grubundaki öğrencilerin anne yaş ortalaması (\bar{X} =38.20, SS=4.71), kontrol grubundaki öğrencilerin anne yaş ortalamasından (\bar{X} =37.88, SS=5.31) daha yüksektir (Tablo 3.2). İki grubun anne yaş ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(84)=0.300$, $p=0.765$). Buna göre anne yaş ortalamaları

açısından deney ve kontrol grubu birbirine denktir.

Baba Yaşı

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba yaş ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Baba Yaşı	Deney	43	42.13	5.41	84	0.561	0.576
	Kontrol	43	41.48	5.34			

Deney grubundaki öğrencilerin baba yaş ortalaması ($\bar{X}=42.13$, $SS=5.41$), kontrol grubundaki öğrencilerin baba yaş ortalamasından ($\bar{X}=41.48$, $SS=5.34$) daha yüksektir (Tablo 3.2). İki grubun baba yaş ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(84)=0.561$, $p=0.576$). Buna göre baba yaş ortalamaları açısından deney ve kontrol grubu birbirine denktir.

Anne Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim durumu dağılımları arasında yapılan ki kare testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Dağılımlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu		χ^2	sd	p
		f	%	f	%			
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	0	0	1	2.3	2.664	-	0.766
	Ortaokul	1	2.3	1	2.3			
	Lise	4	9.3	6	14.0			
	Lisans	23	53.5	25	58.1			
	Lisansüstü	15	34.9	10	23.3			

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($\chi^2= 2.664$, $p=0.766$). Buna göre anne eğitim durumu açısından deney ve kontrol grubu benzer özelliklere sahiptir.

Baba Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumu dağılımları arasında yapılan ki kare testi sonuçları Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Dağılımlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu		χ^2	sd	p
		f	%	f	%			
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	1	2.3	1	2.3	5.930	-	0.148
	Ortaokul	1	2.3	1	2.3			
	Lise	1	2.3	7	16.3			
	Lisans	28	65.1	21	48.8			
	Lisansüstü	12	27.9	13	30.2			

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($\chi^2= 5.930$, $p=0.148$). Buna göre baba eğitim durumu açısından deney ve kontrol grubu benzer özelliklere sahiptir.

Çocuğun Cinsiyeti

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımları arasında yapılan ki kare testi sonuçları Tablo 3.6’ da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	Deney Grubu		Kontrol Grubu		χ^2	sd	p
		f	%	f	%			
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	28	65.1	22	51.2	1.720	1	0.274
	Erkek	15	34.9	21	48.8			

Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında cinsiyet durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($\chi^2= 1.720$, $p=0.274$). Buna göre cinsiyet durumu açısından deney ve kontrol grubu benzer özelliklere sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Aile ve Çocuk Bilgi Formu

İlgili form anne/baba (yaş, eğitim durumu) ve öğrencinin (cinsiyet) demografik özellikleriyle ilgili 5 sorudan oluşmaktadır (EK-2).

3.3.2. Atasözü ve Deyimler Başarı Testi

Toplamda 12 sorudan oluşan bu test, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Talim ve Terbiye Kurulu onayı ile Türkçe derslerinde kullanılması Milli Eğitim Bakanlığınca önerilen Türkçe Ders Kitabı ve 2. Sınıf Çalışma Soruları kitabının araştırmacı tarafından taranması sonucu ortaya çıkan atasözü ve deyim listesinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Söz konusu liste yine araştırmacının hazırladığı bir e-form aracılığıyla Türkiye genelinde 44 sınıf öğretmenine sunulmuş ve oylamaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından atasözleri ve deyimler öğrencilerin dil ve eğitim seviyelerine uygunluk, kullanım sıklığı, müfredatla kontrol olma gibi yönlerden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre en çok oy alan üç atasözü ve üç deyim seçilmesinden sonra araştırmacı tarafından bu atasözleri ve deyimleri içeren 12 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlanmıştır. Uzman olarak eğitim alanından dört öğretim üyesinden alınan geri bildirimlerle sorular anlaşılabilirlik, dil bilgisi, amaca uygunluk, müfredata uygunluk açısından değerlendirilmiş ve uzman görüşlerine göre testin son hali verilmiştir (EK-3).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Atasözü ve Deyim Başarı Testi ile kontrol Çocuk Bilgi Formu aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları, 2021-2022 öğretim yılı Erzurum ilinde kontrol ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerine ve ailelerine uygulanmıştır. Atasözü ve Deyim Başarı Testi ön test ve son test olarak öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Çocuk Bilgi Formu'nun ise aileler tarafından cevaplanması sağlanmıştır.

Yarı deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına "Atasözü ve Deyim Başarı Testi" uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları olarak kaydedilmiştir. Deneysel çalışmaya başlamadan önce kontrol grubu öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek Türkçe dersinde gerçekleştirilecek olan etkinlikler ve çalışma planı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın yarı deneysel boyutuna ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışma takvimi Tablo 3.7' de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Araştırmanın Yarı Deneysel Uygulamasına İlişkin Çalışma Takvimi

		İşlemler	08.03.2022- 10.03.2022	14.03.2022- 01.04.2022	04.04.2022- 07.04.2022
Ön testlerin ve 51ontrol Çocuk Bilgi Formu uygulanması			X		
Yarı deneysel	uygulamanın yapılması			X	
Son testlerin uygulanması					X

Yarı deneysel uygulama süreci başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere gerçekleştirilecek çalışma ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın uygulaması sınıfların ders programına ve öğretmenlerin müfredatı işleme rutinlerine bağlı olarak her hafta ikişer derste öğretim yapılması şeklinde 3 haftalık uygulama toplam 24 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim uygulaması 14 Mart 2022 – 1 Nisan 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun dersleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinde atasözü ve deyimler, aynı zaman da sınıf öğretmeni olan araştırmacı tarafından, kontrol grubuna düz anlatım, deney grubuna ise, atasözleri ve deyimlerin ortaya çıkış öykülerini konu alan, yine araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyeler yoluyla öğrencilere sunulmuştur. Dijital hikâye metinleri T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı onaylı ve Uluslararası kontrol Kitap Numarası (ISBN) olan öykü kitaplarından alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Metinlerin dijital hikâye teknolojisiyle entegre edilebilmesine, düzeye göre anlaşılabilir olmasına ve metin yapısı açısından gerekli özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Hikâye metinlerinin ve dijital hikâyelerinin incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur ve görüşleri doğrultusunda metinlere ve dijital hikâyelerine (EK-4) son şekli verilmiştir.

Kontrol grubunda atasözü ve deyimlerin anlatıldığı dersler, düz anlatım yoluyla gerçekleştirilirken deney grubunda ise ilkökul Türkçe programına uygun olarak ve MEB'in 2. Sınıf kitaplarındaki deyim ve atasözü varlığı temel alınarak çeşitli dijital hikâye oluşturma uygulamalarının kullanılmasıyla tasarlanmış altı tane dijital hikâye kullanılmıştır. Ders materyali olarak kullanılan dijital hikâyeler tasarlanırken; seçilen metinlere uygun görseller araştırmacı tarafından telif hakkı gözetilerek temin edilmiştir. Hikâyeler içerisine yerleştirilmiş görsellerin, seslendirmenin, çoklu ortam

materyallerinin ve tüm son kontrolleri danışman, tasarımcı ve araştırmacı tarafından yapılarak kitapta yer alan resim ve videolarda eksik ya da hatalı noktalar düzeltilmiştir. Yarı deneysel uygulama, sınıflardaki akıllı tahtalar üzerinden gerçekleştirilen dijital hikâyeler hazırlanan uygulamalar (Story Jumper, Power Point, Windows Media Player) ile öğrenciye sunulmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde ders planları, ilkokul 2. Sınıf Türkçe ders planları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dijital hikâye teknolojisinin ve uygulamasının deney grubu üzerindeki etkisini görebilmek ve güvenilir bilgi edinebilmek için kullanılan teknoloji dışında herhangi bir model, yöntem ya da kontrol kullanılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, ön test ve son test olarak kullanılan “Atasözü ve Deyim Başarı Testi”, ve “Çocuk Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerin analizi istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Örneklem belirlemek için G-power programında güç analizi yapılmıştır. Diğer istatistiksel değerlendirmelerde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla değerlendirilmiş ve sınır değer olarak +2 ve -2 aralığı kullanılmıştır (George & Mallery, 2019). Ölçüm aracının güvenilirlik analizleri Kuder-Richardson’s Formülü kullanılarak (KR-20) yapılmıştır. KR-20 güvenilirlik yaklaşımının, yanıtları doğru/yanlış olarak nitelendirilen ve sadece doğru yanıtları puanlanan ölçüm araçlarında kullanılması önerilmektedir. KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Can, 2018, s. 388; Büyüköztürk vd., 2018, s. 183). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik özellikler açısından kıkare ve bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmış ve grupların benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının gruplar içinde karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi; gruplar arası karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Test sonucunda belirlenen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğü Cohen’s d analiziyle değerlendirilmiştir. Cohen’s d, sürekli verilerin kullanıldığı ve ortalamalar arası farkların belirlendiği durumlarda elde edilen etki büyüklüğü katsayısıdır. Her değeri alabilen d katsayısı 0.2 değeriyle küçük, 0.5 ile orta ve 0.8 ile geniş etki gücü olarak değerlendirilmiştir (Cohen,1988; Karagöz,2019;s:1245).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin, alt problemler doğrultusunda analizleri yapılarak elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Alt problemlere ait bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmuştur.

Bu çalışmada, Türkçe derslerinde uygulanan dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin ilkökul 2. Sınıf öğrencilerinin atasözü ve deyim öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. İlgili amaç doğrultusunda bulgular bölümünde; deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve güvenilirlik analizleri sonuçları sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak gruplar içinde ön test- son test puanlarının, gruplar arasında son test puanlarının karşılaştırılması yapılmış ve analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Güvenirlik Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4.1’da verilmiştir.

Tablo 4.1: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Ölçüm	N	\bar{X}	SS	ÇK	BK
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Deney	Ön test	43	8.41	1.60	0.281	-0.284
		Son test	43	10.65	1.46	-1.320	1.693
	Kontrol	Ön test	43	9.23	2.61	-0.810	-0.315
		Son test	43	9.41	2.38	-0.658	-0.883

Buna göre deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puan ortalamasının $\bar{X}=8.41$ ve standart sapmasının $SS=1.60$; kontrol grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi- ön test puan ortalamasının $\bar{X}=9.23$ ve standart sapmasının $SS=2.61$ olduğu belirlenmiştir. Dijital hikâye uygulaması öncesinde deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puan ortalamasının kontrol grubundan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları incelendiğinde; deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-son test puan ortalamasının $\bar{X}=10.65$ ve standart sapmasının $SS=1.46$; kontrol grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi- son test puan ortalamasının $\bar{X}=9.41$ ve standard sapmasının $SS=2.38$ olduğu belirlenmiştir. Dijital hikâye uygulaması sonrasında deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi- son test puan ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Grupların ön test ve son test puanları normal dağılım açısından çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre değerlendirilmiş ve sınır değer olarak $+2/-2$ aralığı kabul edilmiştir (George & Mallery, 2019, s. 126-134). Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test- son test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Güvenirlilik Analizleri

Deney ve kontrol gruplarının Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test ve son test puanlarının güvenilirlik analizleri Kuder-Richardson's Formülü kullanılarak (KR-20) değerlendirilmiş ve Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin KR-20 Değerleri

Değişken	Grup	Ölçüm	N	KR-20 Değeri
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Deney	Ön test	43	0.71
		Son test	43	0.79
	Kontrol	Ön test	43	0.85
		Son test	43	0.76

KR-20 güvenilirlik yaklaşımının, yanıtları doğru/yanlış olarak nitelendirilen ve sadece doğru yanıtları puanlanan ölçüm araçlarında kullanılması önerilmektedir. KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Can, 2018, s. 388; Büyüköztürk vd., 2018, s. 183). Tablo 4.2 incelendiğinde grupların Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test- son test puanlarına ilişkin KR-20 değerlerinin 0.70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Atasözü ve Deyimler Başarı Testinin ön test-son test adımlarında güvenilir ölçümler yaptığı belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada *Dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* ifadesi birinci alt problem olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem doğrultusunda; deney grubunda bulunan öğrencilerin dijital hikâye uygulaması öncesi ve sonrasında atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeylerini belirlemek için Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları Tablo 4.3' te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Deney Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Ön test	43	8.41	1.60
	Son test	43	10.65	1.46

Tablo 4.4: Deney Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test-Son test	43	-2.24	1.36	42	-10,765	0.000

Deney grubundaki öğrencilerin, Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puan ortalaması \bar{X} =8.41 ve standart sapması SS=1.60 olarak belirlenmiştir. Dijital hikâye uygulaması sonrasında öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-son test puan ortalamasının \bar{X} =10.65 ve standart sapmasının SS=1.46 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre; dijital hikâye temelli atasözü

ve deyim öğretimi sonrasında öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=9.24$) ve standard sapmalarının ($SS=1.36$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yükseldiği belirlenmiştir ($t(42)=-10.765$, $p=0.000$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=1.6$), bu artışın çok geniş düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna göre dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin öğrencilerin atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeyleri üzerinde çok geniş bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Cohen J. , 1988; Karagöz, 2019, s. 1245).

4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada *Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin atasözü ve deyim öğretimi etkinlikleri ile ilgili ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?* ifadesi ikinci alt problem olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem doğrultusunda; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dersi öğretim programına dayalı düz anlatım yöntemi öncesi ve sonrasında atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeylerini belirlemek için Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları Tablo 4.5' te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Ölçüm	N	\bar{X}	SS
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Ön test	43	9.23	2.61
	Son test	43	9.41	2.38

Tablo 4.6: Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test-Son test	43	-1.10	0.17	42	-1.112	0.272

Kontrol grubundaki öğrencilerin, Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-ön test puan ortalaması $\bar{X}=9.23$ ve standard sapması $SS=2.61$ olarak belirlenmiştir. Düz anlatım yöntemi sonrasında öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-son test puan ortalamasının $\bar{X}=9.41$ ve standart sapmasının $SS=2.38$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol

grubunda yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre; Türkçe dersi öğretim programına dayalı düz anlatım yöntemi sonrasında öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=-1.10$) ve standard sapmalarının ($SS=0.17$) yükseldiği ($t(42)=-1.112$, $p=0.272$); fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.6).

4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmada *Dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark var mıdır?* ifadesi üçüncü alt problem olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem doğrultusunda; deney grubunda bulunan öğrencilere dijital hikâye uygulaması sonrasında; kontrol grubunda bulunan öğrencilere düz anlatım yöntemi sonrasında Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanları Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Deney Grubu	43	10.65	1.46
	Kontrol Grubu	43	9.41	2.38

Tablo 4.8: Deney ve Kontrol Grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Atasözü ve Deyimler Başarı Testi	Deney Grubu	43	10.65	1.46	84	2.891	0.005
	Kontrol Grubu	43	9.41	2.38			

Deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâye uygulaması sonrasında, Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puan ortalaması $\bar{X}=10.65$ ve standart sapması $SS=1.46$ olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin düz anlatım yöntemi sonrasında, Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puan ortalaması $\bar{X}=9.41$ ve standart sapması $SS=2.38$ olarak belirlenmiştir. Dijital hikâye uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puan ortalamasının; düz anlatım

yöntemi uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.8). Deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı öğretimin uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t(84)=2.891$, $p=0.005$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=0.6$), bu artışın orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna göre dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin öğrencilerin atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeyleri üzerinde düz anlatım yöntemine göre orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Cohen J. , 1988; Karagöz, 2019, s. 1245).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar sunulmuştur. İlgili sonuçlar, literatürde bulunan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmaya yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri anlamlandırma başarılarına etkisi belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretimi çalışmaları öncesinde deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puanlarının kontrol grubundan daha düşük olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuca göre dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretimi çalışmaları sonrasında deney grubunun Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, atasözü ve deyimleri düz anlatım yöntemi ile öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puanlar almaları ve test sonuçlarının, istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermesi sonucunda dijital hikâye temelli öğretimin, atasözü ve deyimleri anlamlandırmada öğrenci başarısının lehine olduğu görülmüştür.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretiminin öğrencilerin atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeyleri üzerinde düz anlatım yöntemine göre orta düzeyde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.
4. Dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretimi çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin atasözlerini ve deyimleri öğrenmeye ve anlamlandırmaya ilişkin son test puanları, ön test puanlarından yüksek olup deney grubundaki öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında yapılan analizler sonucunda dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretimi çalışmalarının öğrencilerin atasözü ve deyimleri anlamlandırma düzeyleri üzerinde çok geniş bir etkisi olduğu görülmüştür.
6. Çalışmadan elde edilen bir diğeri sonuç ise Türkçe dersi öğretim programına dayalı düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin atasözlerini ve deyimleri öğrenmeye ve anlamlandırmaya ilişkin son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı olmayan şekilde yükseldiğidir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde dijital hikâye kullanımının, öğrencilerde konuyu daha iyi öğrenme ve anlamlandırma sağladığı görülmüştür. İlgili literatürde, özellikle dijital hikâyenin deyim ve atasözü öğretimine etkisini ortaya koyan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle tartışma bölümünde, atasözü ve deyim öğretiminde uygulanan artırılmış gerçeklik, yaratıcı drama, tiyatro, örnek olay gibi farklı tekniklerin etkisini değerlendiren çalışmalara da yer verilmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın, dijital hikâye temelli etkinlikleri destekleyen araştırmalara bilimsel bir kanıt sunması ve yapılacak benzer çalışmalara yol göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim sürecinde; çağın yeterliliklerini taşıyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır.

Bu bireylerin dijital teknolojileri tanınması, kullanılması, dijital okuryazarlık kazanması ve eğitim/kariyer süreçlerinde dijital teknolojilerden yararlanabilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda eğitim süreçlerinde sanal öğelerin, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin, çoklu ortam uygulamalarının yer aldığı dijital hikâye uygulamalarının kullanılması önem kazanmaktadır (Dolan & Aydın, 2020; Özerbaş & Öztürk, 2017).

Dijital hikâye temelli öğretim uygulamasının atasözleri ve deyimlerin anlamlandırmaya etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında ön test ölçümlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken, son test ölçümleri açısından deney grubu yönünde anlamlı farklılık oluşmuştur. Çalışmada dijital hikâye uygulamasının, düz anlatıma göre ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin atasözü ve deyimleri anlamlandırma başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında, dijital hikâye temelli uygulamaların atasözü ve deyim öğretiminde kullanıldığı çalışmaya rastlanmazken farklı uygulamaların etkisinin araştırıldığı çalışmaların var olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan birisi ilkokul 2. sınıf öğrencilerine uygulanan artırılmış gerçekliğin deyimleri öğrenme düzeylerine etkisini araştırmıştır. 29 öğrenci ile deneysel tasarım ile gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda artırılmış gerçeklik uygulamasının deyimleri öğretmede anlamlı etki oluşturduğu belirlenmiştir (Şahin S. , 2019).

Kaban ve Bulut (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilere, atasözleri ve deyimlerin öğretimi çoklu ortam videoları izletilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda atasözleri ve deyimlerin okul öncesi çağı öğrencilerine çoklu ortam materyalleri ile öğretilmesinin atasözleri ve deyimleri daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini sağladığı belirlenmiştir.

Deyimlerin iletişimin önemli parçalarından olduğunu dolayısıyla yabancı dil eğitiminde önemli yerleri olduğunu söyleyen Khonbi ve Sadeghi tarafından 2017’de yapılan çalışmada deyim öğretiminin dört modda (kısa film klibi, cümle kullanımı, tanım ve rol oynama) öğrencilerin deyimsel yeterliliği üzerindeki öğretimsel etkilerini araştırılmıştır. Örnekleme 47 dil öğrenen öğrenci olan çalışma deneysel desenedir. Nicel analizler doğrultusunda ortaya çıkan sonuç ise deyimleri öğretmede film, cümle kullanımı, tanım ve rol yapma gibi yöntemlerin deyim yeterliliğinde farklı etkileri olduğu

yönündedir. Öğretim metotlarının deyimleri öğrenmede önemli rol oynadığını ortaya koyan araştırmacılar etkililik sırasının önce rol yapma, ardından film, cümle ve tanım şeklinde ifade etmişlerdir (Khonbi & Sadeghi, 2017).

Liong ve arkadaşları (2019) ise yaptıkları çalışmalarında gelişen teknolojinin, ulaşılabilir çevrimiçi uygulamaların yabancı dil eğitimi alan Malezyalı öğrencilerin deyim öğrenimine etkisini araştırmışlardır. 5 farklı ortaokuldan öğrenci ile yaptıkları çalışmada Quizizz isimli dijital uygulama ile deyim öğretimi gerçekleştirilmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise uygulamanın kullanıldığı öğrencilerde deyim kullanımı ve öğreniminin arttığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışma; teknolojinin, eğitimin verimliliğini artırmada en önemli unsurlardan biri oluşu ve dil becerileri ile ilgili derslerde soyut konuları somutlaştırmada nitelikli bir öğretim materyali olması noktasında alanyazınla paralellik göstermektedir.

Atasözü ve deyimlerin soyut ve mecazi anlamlılığı gereği ilkökul öğrencileri düzeyinde doğru ve aktif bir şekilde kullanımını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda araştırma, atasözü ve deyimlerin gerektirdiği anlaşılabilirliği da sağlayan dijital hikâye yöntemi ile deneysel çalışma ortaya koymuştur. Böylece hem program oluşturuculara, hem eğitimde uygulayıcılara hem bilim çevrelerine atasözü ve deyim öğretimi ile dijital hikâye uygulamasını birleştirerek çeşitli analizler aracılığı ile güvenilir sonuçlar ortaya koymuştur.

Atasözü ve deyim öğretimi ile ilgili alanyazında teknolojik uygulamaların etkilerinin araştırıldığı çalışmaların sayı sınırlılığının yanında farklı yöntem ve tekniklerin incelenmesi de söz konusudur. Bu doğrultuda mevcut araştırmalardan biri Özbay ve Akdağ tarafından 2013'te yapılan çalışmadır. Araştırmacılar çalışmada aktif öğrenmenin deyimleri öğrenme becerilerine etkisini belirlemişlerdir. Yirmi adet 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada içerisinde deyimlerin olduğu güldürü unsurları barındıran Keloğlan masalı kullanılmıştır. Sonuç olarak aktif öğrenmenin deyim öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin dil gelişimini zenginleştirdiği ve dersten zevk aldıkları görülmüştür.

Yaratıcı drama etkinliklerinin atasözlerini öğrenmeye ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında Batur ve Yavaşca (2018) canlandırma tekniği ile öğretim gerçekleştirmişlerdir. 10 atasözü ile ilgili etkinliklerin yapıldığı bu çalışmada

öğrencilerin drama etkinlikleri ile atasözü öğreniminin daha etkin olduğu belirlenmiştir. Dramanın diğer bir söz varlığı unsuru olan deyim öğretimindeki etkinliğini araştıran çalışmalardan biri de Akçay ve Şimşek tarafından 2015' te gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı hikâyeleme ve dramanın deyim öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Örneklemini 70 7. sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışma deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda ise drama ve hikâyeleme yöntemi ile deyim öğrenen öğrencilerin başarılarının düz anlatım ile öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bayrak ve Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada da dramanın deyim öğretiminde kalıcılığa etkisi çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri ile tek grupta ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanan çalışmanın örneklemini 10-12 yaş aralığındaki 20 öğrencidir. Araştırmanın sonucunda dramanın deyim öğretimini kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı görülmüştür. Deyimlerin öğretilmesinde hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemi ile öğretilmesi üzerine yapılan bir diğer araştırmada ise paralel sonuçlar elde edilmiştir (Şahin T. G., 2018).

Türkçe dersi içerisinde deyim öğretimi yapılırken gösteri tekniği kullanımının başarıya etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında ise Yaman ve Gülcan (2009) 80 ilköğretim ikinci sınıf öğrencisi araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Deneysel araştırma desenindeki çalışmanın sonucunda gösteri tekniğinin deyim öğretimine geleneksel yöntemle nazaran daha etkili olduğu görülmüştür.

Kahtalı ve arkadaşları (2020) deyim öğretimi ile yaptıkları çalışmada ise deyim öğretimi üzerine kullanılabilecek örnek olayları oluşturmayı amaçlamışlardır. 5. sınıf öğrencilerine yapılan anketle belirlenen deyimler için örnek olaylar hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuş sonraki deneysel çalışmaların hazırlığı yapılmıştır.

Varışoğlu ve arkadaşları (2014) ise deyim ve atasözlerini kavramada karikatürlerin etkisini araştırmışlardır. Yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini 68 deney-kontrol öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel analizler doğrultusunda elde edilen verilerle Türkçe öğretim programı uygulamaları ile öğretilen atasözü ve deyimlere göre karikatürün kullanılmasının daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Figüratif dil unsurlarından metafor, benzetme, atasözü ve deyimlerin yalnızca edebi dilin değil günlük dilin de önemli unsuru olduğunu söyleyen Çalışkan (2013) çalışmasında Kavramsal Metafor Teorisi ile temellenen Kavramsal Anahtar Modeli ile

metafor ve deyim öğretimi gerçekleştirmiştir. Son test kontrol gruplu desende yapılan çalışma Belçika’da yaşayan 32 Türkçe-Flamanca iki dilli öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları Kavramsal Anahtar Modeli’ nin metafor ve deyim öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin İngilizce atasözlerini öğrenmede üç alternatif yöntemin olası etkilerini analiz ettikleri çalışmalarında araştırmacılar öğretimde; resim, çeviri ve tanım öncüllerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, diğer iki yönteme kıyasla, atasözlerinin öğretiminde resimli modun kullanılmasının, öğrencilerin atasözlerini edinmelerini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Ahmadian & Azad, 2018).

Alanyazın incelemesi sonucunda atasözü ve deyim öğreniminin ve kullanımının önemi üzerine ortak bir kanı olduğu görülmüştür. İnsanoğlunun bir arada yaşarken vazgeçilmezi olan iletişim için en önemli unsur şüphesiz ki dildir. Dil barındırdığı kelime varlığı ile insanlığa ifade özgürlüğü tanır. Kelimeleri tanımak ve dil becerilerinden okuma, yazma, görsel okuma ve görsel yazmayı gerçekleştirirken kelimeleri doğru şekilde kullanmak ise ancak eğitim ile kazanılabilir. Ülkemizde Türkçe dersi ise eğitimde dil becerilerinin kazandırıldığı alanların başında gelmektedir. Türkçe dersi içerisinde öğretilecek konular, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler ve bu süreçte kullanılabilir eğitim yaklaşımları, yöntem, teknik ve metotlar Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe Eğitim Programında yer almaktadır. Programın içeriği oluşturulurken milli kimliğin ve kültürün gerektirdikleri ile birlikte dünya vatandaşı ve yetkin bir bireyin taşınması gereken özellikleri de dikkate alınmaktadır. Bu noktada atasözü ve deyimler, milli kültürümüzün ve kimliğimizin dile yansımaları olmaları yanında dil becerileri noktasında bireye kattıkları düşünülünce Türkçe dersi için kaçınılmaz öğreti unsuru olmaktadır.

Bilimsel çalışmalar ortaya koydukları araştırma verileri ile toplumun birçok alanına ışık tuttıkları gibi eğitime de yön vermektedirler. Atasözü ve deyim öğretiminin gerekliliği de yine alanyazındaki bilimsel araştırmalarla desteklenmiştir. Bunu yanında gerek ulusal gerek uluslar arası alanyazın incelendiğinde atasözü ve deyimlerin öğretilmesine yönelik birçok yöntem, teknik, metot ve materyale ilişkin sonuçlar ortaya koyulmuştur. Gerek metinsel, gerek görsel yaklaşımlarla önerilerde bulunan araştırmalarda çağın gereklerine işaret ederek dijital yaklaşımlarda da çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu araştırmada olduğu gibi atasözü ve deyimlerin öğretiminin

gerekliliği, Türkçe dersinde öykünün bir öğretim materyali olmasının önemi ve teknolojik gelişmeler ışığında dijital hikâye uygulamasının kullanımının birleştirildiği deneysel bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Teknolojinin eğitimde kullanımı her ne kadar eğitimcilerin inisiyatifinde bir durum olsa da bilim insanları uygulamaların parametrelerini araştırmaları ile ortaya koymalıdır. Teknolojinin öğretim sürecini soyutluktan kurtarma, zaman, mekân ve ekonomik anlamda daha ulaşılabilir kılma gibi sayısız özelliği bulunmaktadır. Dijital hikâye de bu avantajlara sahip bir uygulamadır. Ayrıca dijital hikâyede bir olay örgüsünü çoklu ortam materyalleri ile görünür ve etkileşimli kılmak söz konusudur.

5.3. Öneriler

1. Yapılan çalışmada, dijital hikâye temelli atasözü ve deyim öğretimi çalışmalarının, atasözü ve deyimleri anlamlandırma ve kullanma becerilerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda dijital hikâyenin, eğitimde kullanım alanını genişletmek ve öğrencideki atasözü ve deyim varlığını artırmak amacıyla Türkçe dersinde kullanılması yaygınlaştırılabilir.
2. Bu araştırma, akıllı tahta ve dijital uygulamaları kullanma noktasında gerekli imkanlara sahip olması bakımından yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip bir özel okulun ilköğretim ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, dijital hikâye teknolojisinin, farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin deyim ve atasözlerini anlamlandırma ve doğru kullanma gibi becerileri üzerindeki etkililiğini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırma daha büyük çalışma grubuyla ve daha uzun süreli gerçekleştirilebilir. Böylece daha genellenebilir ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
4. Yapılan araştırmada, uygulama düzeni, akıllı tahtada, dijital hikâyeyi tüm sınıfın birlikte gözlemlenmesi şeklinde tasarlanmıştır. Bu durumda sınıfça yapılan izlemelerden rahatsız olan öğrenciler olduğu gibi grupça değerlendirmeler yapılmasından ya da görüşlerini toplulukla paylaşmaktan memnun olan öğrenciler de bulunmaktadır. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, izlemelerin bireysel ya da sınıfça yapılmasına yönelik olarak sınıfın görüşüne başvurularak en uygun düzen belirlenerek donanımın

sağlanması etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

5. Uygulama esnasında bazı teknik aksaklıklar yaşanabilmektedir. Gelecek araştırmalarda, kullanılan videoların özellikleri ve dijital donanımın ses ayarları gibi faktörlere yönelik olumsuzluklar ortadan kaldırılarak daha sağlıklı veriler elde edilebilir.
6. Yeni olan ve eğitimde kullanımı henüz yaygınlaşmayan “Dijital Hikâye” teknolojisi ile ilgili öğretmenlere sınıflarında kullanabilmeleri için seminer ya da hizmetiçi eğitimler verilebilir.
7. Yapılan araştırma, yarı deneysel araştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Yürütülecek sonraki çalışmalarda karma desende, nitel ve nicel değerlendirmenin bir arada yapıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, U. (2020). Çocuklarda Deyimsel Anlama Becerisinin İncelenmesi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ahmadian, F., & Azad, M. (2018). A Comparative Study On The Impact Of L1 Translation, L2 Equivalent And Pictures On The Acquisition Of Proverbs. *Journal of South Asian Studies*, 6(1), 11-21.
- Akçay, A., & Şimşek, T. (2015). Deyimlerin Öğretiminde Drama ve Hikâyeleme Yöntemlerinin Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Aydın, S. (2013). Kültürel Bir Miras Olarak Atasözlerinin Kullanımı Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. 19(75), 173-192.
- Aytan, T. (2016). Türk Çocuk edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Açılışması: Atasözleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 425-445.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş Dil Gelişimi Uygulamaları ve Yapılması Gerekenler. 8(1), 13-34.
- Balaman, F. (2016). The Effect of Digital Storytelling Technique on The Attitudes of Students Toward Teaching Technologies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Başoğlu, N., Kaplan, T., & Okur, A. (2014). İlköğretim Birinci Kademedeki Sözcük Öğretimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Batur, Z., & Yavaşca, H. (2018). Dinle Atasözünü Oyna Öğren Özünü: Atasözü Öğretimi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 93-117.
- Bayrak, Ö., & Şahin, T. G. (2019). Hikâyesi Olan Deyimlerin Drama Yöntemiyle Öğretilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(36), 44-60.
- Bordens, K., & Abbott, B. (2011). *A process Approach: Research Design And Methods*. New York: McGraw-Hill Education: New York: McGraw-Hill Education.
- Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital Storytelling In The Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Bulut, S. (2019). 101 Atasözü 101 Öykü (11 b.). İstanbul: Can Sanat Yayınları- CAN Çocuk.
- Büyükkız, K. K., Dölek, O., & Kızırdıncı, F. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53-70.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (4 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chung, S. K. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Chung, Y.-h., & Walsh, D. (2006). Constructing a Joint Story-Writing Space: The Dynamics of Young Children's Collaboration at Computers. *Early Education and*

- Development, 17(3), 373-420.
- Çiğerci, F. M., & Gültekin, M. (2019). Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 45-73. doi:10.22596/2019.0402.45.73
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. the United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 b.). London and New York: Routledge Falmer.
- Coştu, B., & Ünal, S. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 197-207.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *Bilig(64)*, 95-122.
- Çetiner, O., & Haldan, A. (2020). Kalıplaşmış İfadelerin Görsellerle Anlatılması Üzerine Bir Uygulama Örneği. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 253-264.
- Çevik, A., & Tosunoğlu, M. (2020). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1534-1551.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Çağrışımla Kazandırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 631-649.
- Demirel, D., & Sırmaçekiç, M. S. (2021). *Atasözleri Hikâyeleri* (4 b.). İstanbul: Timaş Basım- Timaş Çocuk.
- Doğan Kahtali, B., & Gençer, G. (2021). Turkish Teachers' Views Regarding the Use of Digital Story Telling in Turkish Lessons. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 111-118. doi:10.7575/aiac.ijels.v.9n.2p.111
- Dolan, N., & Aydın, İ. S. (2020). Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-34.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2017). Dijital Öyküler ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 76-105.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Eştürk Altay, H. (2020). *Deyimlerin İlginç Hikâyeleri* (1 b.). İstanbul: Uğur Böceği Yayınları.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A Flexible Statistical Power Analysis Program for the Social, Behavioral, and Biomedical Sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. doi:10.3758/bf03193146
- Garrety, C. M. (2008). *Digital Storytelling: An Emerging Tool For Student And Teacher Learning*. Iowa State University.
- Geçgel, H., Kana, F., & Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step A Simple Guide and Reference*. New York and London: Routledge.
- Gere, J., Kozlovich, B.-A., & Kelin, D. A. (2002). *By Word of Mouth: A Storytelling Guide for the Classroom*. Pacific Resources for Education & Learning.
- Görü Doğan, T., & Yüzer, T. V. (2021). Görsel İletişim Aracı Olarak İnfografiklerin Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Dijital Yerliler İçin Kuramsal Bir Çerçeve. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(1), 432-461. doi:10.18094/JOSC.776543
- Grant, N., & Bolin, B. (2016). Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency. *The Journal of Effective Teaching*, 16(3), 44-61.

- Gündüzalp, S. (2016). Deyimler ve Öyküleri (38 b.). Zafer Yayınları.
- Haryanti, D. (2017). Draw Me A Proverb: Enhancing Writing Skills Through Wisdom. The 4th UAD TEFL International Conference, 1, 179-183.
- Hinkel, E. (2017). Teaching Idiomatic Expressions and Phrases: Insights and Techniques and Techniques. Iranian Journal of Language Teaching Research, 5(3), 45-49.
- Jakes, D., & Brennan, J. (2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling.
- Kaban, A., & Bulut, A. (2020). Atasözü ve Deyimlerin Çoklu Ortam Materyalleriyle Somutlaştırılmasının Okul Öncesi Eğitime Etkisi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16(30), 2684-2709. doi:10.26466/opus.776956
- Kahtalı, B. D., Kılınç, R., Toptal, G., & Anaç, F. (2020). Söz Varlığı geliştirme Çalışmalarına Bir Katkı: Örnek Olaylarla Deyim Öğretimi. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 60-73. doi:10.48066/kusob.709887
- Kalmykova, L., Kharchenko, N., & Mysan, I. (2019). Psycholinguistic Peculiarities in Understanding of Indirect Meaning of Proverbs by Children of Pre-School Age. Society. Integration. Education, 2, 517-530.
- Karagöz, Y. (2019). SPSS - AMOS - META Uygulamalı İstatistiksel Analizler (2 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, M., Türkkan, B. T., & Namlı, N. A. (2020). Investigation of the Effect of Digital Storytelling on Cultural Awareness and Creative Thinking. 45(203), 309-326. doi:10.15390/EB.2020.8576
- Kearney, M. (2011). A Learning Design For Student-Generated Digital Storytelling. Learning, Media and Technology, 36(2), 169-188.
- Keklik, S. (2015). Atasözlerinin Öğretimelişkin Bir Öneri: Atasözlerinin Anlamlarına Göre Derecelendirilmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(12), 31-47.
- Khonbi, Z. A., & Sadeghi, K. (2017). Improving English Language Learners' Idiomatic Competence: Does Mode of Teaching Play a Role? Iranian Journal of Language Teaching Research, 5(3), 61-79. doi:10.30466/ijltr.2017.20305
- Kırık, A. M., & Yazıcı, N. (2017). Instagram Örneği Üzerinden Sosyal Medyada Hikâye Anlatıcılığı. 5(2), 82-99.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası: Dijital Hikâye Anlatımı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(2), 89-106.
- Lal, S., Donnelly, C., & Shin, J. (2015). Digital Storytelling: An Innovative Tool for Practice, Education, and Research. Occupational Therapy In Health Care, 29(1), 54-62. doi:10.3109/07380577.2014.958888
- Lambert, J. (2013). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge.
- Liong, Y. P., Abdullah, A. N., Govindasamy, P., & Yunus, M. M. (2019). Fun and Mobile Sal: Learn Idioms with Quizizz. Leading Towards Creativity & Innovation.
- Maden, A. (2021). Söz Varlığını Zenginleştirme Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 10(2), 756-777.
- Mansyur, F. A., & Suherman, L. (2020). The Function of Proverbs as Educational Media: Anthropological Linguistics on Wolio Proverbs. ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities, 3(2), 271-286. doi:10.34050/els-jish.v3i2.10505
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara, Türkiye.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. Eğitim ve Bilim, 33(150).

- Melanlioğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe Öğretim Programının “Dinleme Türleri” Bakımından Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 65-78.
- Mete, F. (2014). Kültürel Ortaklığın Göstergesi Deyimlerin Öğretimi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 21(2), 113-128.
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital Storytelling Promoting Twenty-First Century Skills And Student Engagement. Technology, Pedagogy and Education, 25(4), 451-468.
- Onofreia, S. G., & Iancu, L. (2015). The Role of New Technology in Teaching through Proverbs in Primary School. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 203, 130-133.
- Özbay, M., & Akdağ, E. (2013). Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 46-54.
- Özenç, E., & Akın, E. (2020). Okuduğunu Anlama ve Akılda Tutma Becerileri Bakımından Baskı ve Dijital Kitap Okuma Karşılaştırması. AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8(25), 40-50.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. TÜBAV Bilim Dergisi, 10(2), 102-110.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1386-1405.
- Pala, İ. (2021). İki Dirhem Bir Çekirdek. Kapı Yayınları.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of Digital Storytelling in Preschool Education: a Case Study from Croatia. Digital Education Review, 30, 94-105.
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 709-716.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice, 47(3), 220-228. doi:10.1080/00405840802153916
- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. Digital Education Review, 30, 17-29.
- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. Digital Education Review, 30, 17-29.
- Sağlam, M. Y. (2004). Atasözleri; Kaybolan Kültür Mirasımız (1 b.). Ankara: Ürün Yayınları.
- Sahin, N., & Çoban, İ. (2020). The Effect Of Digital Story Applications On Students' Academic Achievement: AMmeta-analysis Study. African Educational Research Journal, 8(3), 62-75. doi:10.30918/AERJ.8S3.20.047
- Sharda, N. (2007). Authoring Educational Multimedia Content Using Learning Styles and Story Telling Principles. In Proceedings Of The International Workshop On Educational Multimedia And Multimedia Education, 93-102.
- Şahin, S. (2019, Eylül). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, T. G. (2018). Hikâyesi Olan Deyimlerin Drama Yöntemiyle Öğretilmesi. Hikâyesi Olan Deyimlerin Drama Yöntemiyle Öğretilmesi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü.

- Talan, T. (2021). Meta-Analytic and Meta-Thematic Analysis of Digital Storytelling Method. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 18-38. doi:10.14686/buefad.706231
- TDK. (2022, 04 19). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tek, S., & Uysal, B. (2021). Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(16), 260-274.
- Tekin, E., & Baş, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında Atasözü ve Deyimlerin Öğretim Stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-171.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders Ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı Ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Gedik, M. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*(41), 226-242.
- Vrettakis, E., Kourtis, V., Katifori, A., Karvounis, M., Lougiakis, C., & Ioannidis, Y. (2019). Narrative – Creating And Experiencing Mobile Digital Storytelling In Cultural Heritage. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 15.
- Yağmur, A. S. (2014). *Deyimler Ve Öyküleri* (1 b.). Ankara: Tutku Yayınevi.
- Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi:Gösteri Tekniği Uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11, 59-71.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital Hikâyeleme Yönetimi İle Etkili Türkçe Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yüksel Arslan, P., Yıldırım, S., & Robin, B. (2016). A Phenomenological Study: Teachers' Experiences Of Using Digital Storytelling In Early Childhood Education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445. doi:10.1080/03055698.2016.1195717

ETİK KURUL ONAYI

Bu çalışma için etik kurul onayı Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu) 30/06/2021 tarihli ve 07/31 numaralı kararı ile alınmıştır.



EKLER

EK-1. Araştırma İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



25.10.2021

Sayı : E-36648235-605.01-35490329
Konu : Araştırma ve Uygulama izni

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) 30.09.10.2021 tarihli ve E.111828 sayılı yazınız.
b) 08.10.2021 tarihli ve E.188541 sayılı yazınız.
c) 15.10.2021 tarihli ve E.36866 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği; 1)Erzincan Binali YILDIRIM Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (187701119 numaralı) öğrencisi **Fatmagül SARIOĞLU**'nun, Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'un danışmanlığında; "İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikaye Kullanımının Etkisi" konulu çalışması,

2)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Adem KARACA'nın Prof. Dr. Bülent AKBABA'nın danışmanlığında; "Toplumsal Bellek Unsuru Olarak Türkülerin Sosyal Bilimler Öğretiminde Kullanılması" konulu tez çalışması,

3)Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı (202225063 numaralı) öğrencisi Mehmet Fatih IŞIK'ın; "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi" konulu adli çalışmalarının kabulüne ilişkin 22/10/2021 tarihli ve 35332934 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (3 Adet Dosya)

Dağıtım:

Erzincan Binali YILDIRIM Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
Bayburt Üniversitesi Rektörlüğüne
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmza

Azı İle Aymdır
26.10.2021

Selma DİLEK

Mernis

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00 /179

E-Posta: erzurummeb@meh.gov.tr

Keş Adresi : meh@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: arge25@meh.gov.tr

Bilgi için: Ar-Ge Birim H. TEMEL

Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Faks: 0 (442) 2351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 003d-83e9-319d-8638-18d3 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-35332934
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni

22/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Erzincan Binali YILDIRIM Üniversitesi Rektörlüğünün 30.09.10.2021 tarihli ve E.111828 sayılı yazısı.
b)Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 08.10.2021 tarihli ve E.188541 sayılı yazısı.
c)Bayburt Üniversitesi Rektörlüğünün 15.10.2021 tarihli ve E.36866 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; 1)Erzincan Binali YILDIRIM Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı (187701119 numaralı) öğrencisi Fatmagül SARIOĞLU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Seda ALTUNBAŞ YAVUZ'un danışmanlığında; "İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikaye Kullanımının Etkisi" konulu çalışması,

2)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Adem KARACA'nın Prof. Dr. Bülent AKBABA'nın danışmanlığında; "Toplumsal Bellek Unsuru Olarak Türkülerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması" konulu tez çalışması,

3)Bayburt Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı (202225063 numaralı) öğrencisi Mehmet Fatih IŞIK'ın; "Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Derslerindeki Sportmenlik Davranışlarının İncelenmesi" konulu çalışması için araştırma ve uygulama izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüz tarafından uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (3 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: H.TEMEL
Telefon No : 0 (442) 234 48 00 Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta: arge25@meb.gov.tr İnternet Adresi: erzurummeb@meb.gov.tr Faks:4422351032
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d3b1-df59-31cc-a0b5-15ad kodu ile teyit edilebilir.



FORM:2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Fatmagül SARIOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Palandöken İlçesi Özel Güneş İlkokulu
Araştırmanın konusu	İlkokul Öğrencilerine Atasözü ve Deyimlerin Öğretiminde Dijital Hikaye Kullanımının Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni
Veri toplama araçları	Atasözü ve Deyimler Başarı Testi, Aile ve Çocuk Bilgi Formu
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

20.10.2021
Komisyon Başkanı
Tokay İŞLER
Şube Müdürü

Üye
Tunç AĞAVER

Üye
Mesut ARAS

EK-2. Aile ve Çocuk Bilgi Formu

Bu form yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda kişisel bilgileriniz/isminiz kesinlikle kullanılmayacaktır.

Annenin yaşı:.....

Annenin eğitim durumu:

Babanın yaşı:

Babanın eğitim durumu:

Öğrencinin cinsiyeti:

EK-3. Atasözü ve Deyimler Başarı Testi

Sevgili öğrenci:

Bu test formu; yüksek lisans tez araştırması kapsamında hazırlanmıştır. Aşağıda üç atasözü ve üç deyim ile ilgili on iki adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Bu formda toplamda on iki adet soru vardır. Verilen soruları dikkatlice okuyunuz ve doğru düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Bütün soruları cevaplamaya çalışınız lütfen.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Fatmagül SARIOĞLU

1. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi “Bir şey almak isteyen kişi onun karşılığını vermelidir.” anlamında kullanılır?
- A) Sakla samanı gelir zamanı.
B) Bir elin nesi var iki elin sesi var.
C) Parayı veren düdüğü çalar.
2. Aşağıdaki davranışlardan hangisini sergileyen biri için “Keçileri kaçırmak” deyimini kullanabilir?
- A) Müzik dersinde melodika çalan biri
B) Resim dersinde sulu boyalarını kullanan biri
C) Otobüste yemek pişiren biri
3. “Ev alma komşu al.” atasözünün anlamı için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?
- A) Ev alacak kimse için komşular evden daha önemlidir.
B) Ev alacak kimse için ev komşulardan daha önemlidir.
C) Komşular çok kötü olsa da ev iyi ise o ev satın alınabilir.
4. “Hiçbir işe yaramadığını düşündüğümüz şey, başka bir gün gerekli olabilir.” anlamına gelen atasözü aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Sakla samanı gelir zamanı.
B) Ev alma komşu al.
C) Parayı veren düdüğü çalar.,
5. “Çıldırmaq, delirmek, aklını kaybetmek” sözleri aşağıdaki deyimlerden hangisi ile ifade edilebilir?
- A) Saman altından su yürütmek
B) Keçileri kaçırmak
C) İki ayağı bir pabuca girmek

6. Mahalleden arkadaşım misketlerini şeker karşılığında diğer arkadaşlarıyla değiştirdi. Ben de misket istediğimi söyleyince “Git şeker getir sana da misket vereyim.” dedi ve devam etti “ Eee ne demiş atalarımız:

Yukarıdaki boş bırakılan yere aşağıdaki şıklarda verilen atasözlerinden hangisinin gelmesi daha uygun olur?

- A) Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
- B) Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.
- C) Parayı veren düdüğü çalar.

7. Aşağıdaki dörtlüklerden hangisi “Ev alma komşu al.” atasözü ile ilişkilendirilebilir?

- A) Bu bana lazım olmaz deme,
Atma sakın sen onu.
Bir gün gelir işin düşer,
İyi ki saklamışım dersin bunu.
- B) Saklama gerçeği hiçbir zaman,
Dürüst ol sen her an.
Ortaya çıkar er ya da geç,
Doğruluktan şaşma hep onu seç.
- C) Bir yer alıp oturacaksan içinde,
Güzel insanlar olsun çevresinde.
Evin güzel olsa bile
Huzurlu olamazsın komşun kötü ise.

8. Saman altından su yürüten birinin hangisini yapması beklenir?

- A) Hiç kimseye fark ettirmeden bazı işleri yapması
- B) Yardıma ihtiyacı olanları ayırt etmeden herkese yardım etmesi
- C) Başkalarının gereksiz olarak düşündüğü şeyleri biriktirmesi

9. “İki ayağını bir pabuca sokmak” deyimini ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bir iş yaparken aceleden, zor ve sıkıntılı duruma düşmek.
- B) Parası olmayanların az sayıda ayakkabısının olması
- C) Ayakları küçük olanların tek ayakkabı kullanması

10. Aşağıdaki kavramlardan hangisi “Sakla samanı gelir zamanı.” atasözü ile ilgilidir?

- A) Paylaşmak
- B) Cesaret
- C) Tutumluluk

11. *Çocuk: Ee anne hadi sofrayı kurmayacak mısın?*

Anne: Dur oğlum, iki ayağımı bir pabuca sokma!

Yukarıdaki konuşmaya göre, annenin verdiği cevaptan aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Anne yemeği sonraya saklamak istemektedir.
- B) Anne sofrayı kurmamak için kurnazlık yapmaktadır
- C) Anne oğlunun onu sıkıştırmamasını istemektedir.

12. Aşağıdaki eksik cümlelerin hangisi “Saman altından su yürütmek” deyimini ile tamamlanabilir?

- A) Gece gündüz durmadan çalıştın, sonunda hayalin olan birinciliği kazandın. Senin bu yaptığınadenir.
- B) Abim boya kalemlerim küçülünce yine de atmamamı söyler. “Ufacık kaldılar daha işime yaramazlar ki” dediğim de ise hayır der ve devam eder
- C) Hani birlikte yapacaktık ödevi. Sen haber vermeden bitirmişsin kendi ödevini. Zamanım da kalmadı ödevimi yapamayacağım. Karıştırdın yine ortalığı. Hep böylesen.

EK-4. Dijital Hikâyeler

Atasözü: Parayı Veren Düdüğü Çalar

Dijital Hikâyenin URL Adresi: <https://youtu.be/U4TW361urGY>

Atasözünün Çıkış Hikâyesi Metni:

Nasreddin Hoca bir gün eşeğiyle birlikte pazara gitmek için hazırlanır. Onu gören çocuklar çevresini sarar. Nasreddin Hoca sorar:

_ Ne var çocuklar, ne istiyorsunuz bakayım?

Çocuklar isteklerini sıralamaya başlarlar.

_ Bana düdük al!

_ Bana da!

_ Ben de düdük isterim

_ Ben de, ben de!

Hepsi düdük ister ama içlerinden sadece biri verir parasını.

_ Hocam şu parası, bana da düdük alır mısın?

Hoca parayı alır yola koyulur.

Akşama doğru da döner pazardan. Heyecanla Hoca'yı bekleyen çocuklar Hoca'nın yanına koşar. Hoca sabah parayı veren çocuğu yanına çağırır.

_ Al bakalım düdüğünü

Çocuk düdüğü neşeli neşeli öttürmeye başlayınca diğer çocuklar sorarlar:

_ Hocam bizim düdüklerimiz nerede?

Hoca düdüğü öttüren çocuğu göstererek:

_ Ee çocuklar parayı veren düdüğü çalar, der.

(Bulut S. , 2019)

Atasözü: Sakla Samanı Gelir Zamanı

Dijital Hikâyenin URL Adresi:

<https://www.storyjumper.com/book/read/131424402>

Atasözünün Çıkış Hikâyesi Metni:

Bir zamanlar geleni geçeni hiç eksik olmayan köyün birinde Ahmet adında bir genç yaşarmış. Bu köy ticaretin yapıldığı bir yer olduğundan buradan gelen geçen hiç eksik olmazmış. Atlarını doyurmak, kendileri de biraz soluklanmak isteyen tüccarlar buradaki hanlarda dinlenirlermiş. Bizim gariban Ahmet de han kapılarında bekler, tüccarların isteklerini yaparmış. Böylece az da olsa kendine cep harçlığı çıkarır, “Çok şükür...” der, karnını doyurmuş. Günler böyle geçer gidermiş. Genellikle Ahmet’in görevi, tüccarların atlarına saman taşımak olurmuş. Atlar samanları döke saça yiyip de karınlarını doyurduğunda bizim Ahmet kıyamaz, dökülen samanları toplarmış. Belki bir iş görür diye küçük kulübesine götürürmüş. Görenler bu işe anlam veremez, kendi aralarında söylenip dururlarmış.

_ İki üç sap saman ne işe yarar da bu oğlan toplayıp duruyor!

_ Topla, sakla nereye kadar!

_ Hem toplasa ne yapacak? Atı mı var, ineği mi var!

_ Aman canım, ne gereği var!

Bazen iki sap götürürmüş Ahmet kulübesine, bazen de hiç götüremezmiş. Ama hiçbir döküntüyü atlamadan toplarmış Ahmet. Zamanla bu saman biriktirme işi alışkanlık haline gelmiş. Önce bir balya, iki balya... Sonra daha da artarak birikmiş samanlar.

Zaman geçmiş, gün dönmüş... Köye gelen tüccarlar o kadar çoğalmış ki hanlar dolmuş, tüccarlar atlarını besleyecek bir şey bulamaz olmuşlar. Ee, bir de kara kış. Ne yiyecek hayvancıklar? Nasıl yollarına devam edecekler? Neyse ki akıllarına hemen bizim Ahmet gelmiş, koşmuşlar kapısına dayanmışlar.

— Aman Ahmet, tüccarlara satacak samanımız kalmadı. Sen toplayıp duruyordun hani...

Ahmet, biriktirdiği samanların hepsini kapısına gelenlere satmış. Alan memnun satan memnun... Atlar karınlarını doyurmuş, yollarına koyulmuşlar. Bizim Ahmet de samanlardan kazandığı paralarla kendine güzel bir han yaptırmış. Hancı olmuş. Keyiflenmiş, bir türkü tutturmuş:

Sakladım sarı samanı

İşte geldiği zamanı

Sattım da parasıyla

Yaptırdım bu güzel hanı

Derler ki Karaman’ın bir köyünde bir Atlas Han vardır. Bizim Ahmet’in samanlarını satıp yaptırdığı han meğer bu Atlas Han’mış. Ahmet unutulup gitmiş. Handan da çoğu kimsenin haberi olmamış. Ama o gün bugün dilden dile dolanan şu söz yüzyıllarca hiç unutulmamış.

(Demirel & Sırmaçekiç, 2021)

Atasözü: Ev Alma Komşu Al

Dijital Hikâyenin URL Adresi: https://youtu.be/MWgi_h_uwx4

Atasözünün Çıkış Hikâyesi Metni:

Her ay verdikleri kira derdinden kurtulmak isteyen bir karı koca nihayet, başlarını sokacak bir ev almak için gerekli parayı biriktirmişler. Artık gönüllerine göre bir ev sahibi olacaklarmış.

Günlerdir, sürekli ev arayan aile baktıkları evden çıkarken adam birden durmuş. Ceketinin cebinden mendilini çıkararak terini silmiş.

_ Ah be hanım! Sabahtan beri şu kavurucu sıcakta yürümekten canım çıktı. Bu baktığımız kaçınıcı ev? Yetmez mi artık? Ne zaman bir ev beğeneceksin! diye karısına söylenmiş.

Kadın konuşmaya başlamış:

_ Çarşıdan ekmek almıyoruz ki! Ev alıyoruz. Öyle ha deyince beğenmiyor insan işte. Hem ömürde bir kere ev alınır, her gün ev almıyoruz ya! Olacak artık o kadar.

Günler sonra nasıl olduysa bir ev bulmuşlar.

_ İşte!, (parmakla bir ev göster) demiş kadın. Tam istediğim gibi bir ev. Mutfağı kullanışlı, bahçesi büyük, pencereler desen kocaman. Ee! daha ne olsun!

Adam derin bir nefes almış:

_ Şükürler olsun Allah 'ım demiş.

Karı koca evi incelemeye devam ederlerken dışarıdan bir ses gelmiş:

_ Hayır olsun! O ses de ne, diye şaşırılmışlar.

Bir de bakmışlar ki, ses evin bitişiğindeki komşudan geliyor. Komşu evin kapısında, bir kadın ve bir adam bağıra çağıra kavga ediyor, konu komşuyu rahatsız ediyorlarmış. Neye uğradıklarını şaşırarak karı koca, ev sahibine bakıp merakla sormuşlar:

_ Bunlar hep böyle kavga mı ederler?

Ev sahibi mahcup bir yüz ifadesiyle evi satın almak isteyen çifte bakmış:

_ Şey... Maalesef, hep böyledir bunlar, demiş.

Kadın cevabı duyar duymaz ;

_ Hadi, gidelim demiş. Ben evi almaktan vazgeçtim.

Günler sonra bir ev beğenen karısının evi almaktan vazgeçtiğini duyan adam:

_ Hani tam istediğin gibi bir evdi burası? Ne oldu? Diye sormuş.

Kadın başını iki yana sallamış:

_ İstemem istemem demiş. Ev istediğim gibi ama komşuların halini görmedin mi? Yarın bir gün başımıza dert açarlar falan, Allah korusun. Eve çözüm bulunur da komşuya bulunmaz. Ev alma komşu al!

(Eştürk Altay, 2020)

Deyim: Keçileri Kaçırarak

Dijital Hikâyenin URL Adresi:

<https://www.storyjumper.com/book/read/122924502>

Deyimin Çıkış Hikâyesi Metni:

Günlerden bir gün çobanın biri dağda keçi sürüsünü otlatıyormuş. Öğle sıcağında uykusu gelmiş. Keçilerini salıp, kendi de bir ağaç gölgesine yatıp uyumuş. Çoban uyandığında bir de ne görsün? Keçiler ortalıkta yok! Çevreyi iyice aramış ama, keçileri bulamamış.

_ Eyvah demiş, sürü sahibine ben ne söylerim? Aman Allah'ım! Koskoca sürü nereye gider, nereye kaybolur?

Şaşkın çoban keçilerini arake meğer ; bir süre sonra hem sıcaktan bunalan hem de susuzluktan dili damağı kuruyan keçiler hep birlikte civardaki henüz kimselerin varlığından haberdar olmadığı bir mağaraya gitmişler.

Çoban, bir o yana, bir bu yana koşturarak:

_ Çobanlık görevini yapamadım. Keçileri kaçırdım diye yakınmış.

Bu halde, koşa koşa köye gitmiş. Önüne gelene "Keçileri kaçırdım, şimdi ben ne yapacağım?" diye kendi kendine söylenmeye başlamış.

Köylüler de merak etmiş, dağa çıkıp keçileri aramaya başlamışlar.

Bu sırada mağaradaki gölcüklerinden sularını içip serinleyen keçiler, dışarıya çıkıp, çobanın bıraktığı yerde otlamaya başlamışlar. Köylüler sürüyü yerli yerinde bulunca şaşırılmışlar. Tek tek saymışlar ki, hepsi de tamam. Bu durum karşısında zavallı çobanın delirdiğine inanmışlar. Keçi sürüsünü bir başka çobana teslim etmişler. Ama birkaç gün sonra, yeni çobanın başına da aynı iş gelmiş. O da "Keçileri kaçırdım" diye köye koşmuş. Sonra, akıllı bir çoban çıkmış ve mağarayı bulmuş da işin aslı anlaşılmış.

(Gündüzalp, 2016)

Deyim: Saman Altından Su Yürütmek

Dijital Hikâyenin URL Adresi:

<https://www.storyjumper.com/book/read/122936232/61e456b7ef61d>

Deyimin Çıkış Hikâyesi Metni:

Eski zamanlarda köyün birinde, köylüler tarlalarını sulamak için ırmağın suyunu nöbetleşe kullanmak üzere anlaşmışlar. Irmak boyunda bulunan tarlalar, açılan kanallar vasıtasıyla sıra ile sulanıyor, herkes tarlasıyla meşgul oluyormuş. Köyün açgözlülerinden birisi, daha fazla su alabilmek için tarlasından derin ama ince bir kanal kazıp ırmaktan su çalmayı aklına koymuş. Kanalı gizleme maksadıyla da üzerini çalı çırpı ve taşlarla örtmüştü. En üste de saman yığınları koymuş ki kimse kanaldan şüphe etmesin. Bir süre sonra ırmağın daha aşağılarındaki tarlalara giden suyun azalması üzerine köylüler, durumu araştırmaya karar vermişler. Ne çare ki arayıp taramaları sonuçsuz kalmış. Daha yukarlarda çok akan suyun belirli bir noktadan sonra birdenbire azalmasına bir türlü anlam verememişler.

Köylüler tarlaları dolaşp bakmaya başlamışlar. Kaçak su alan köylünün tarlasına geldiklerinde, tarlayı sulamak için kullanılan su havuzunun ağzına kadar dolu olduğu dikkatlerini çekmiş. Üstelik, havuzun üzerinde saman kırıntıları yüzmekteymiş. Bu suya bu samanlar nereden geliyor diye araştırınca, saman yığınlarına ulaşmışlar ve hileyi anlayıp samanları kaldırıncaya fazla su kanallarını bulmuşlar. Bunu gören köylü, kurnaz adama:

_ Demek daha fazla su almak için saman altından su yürütmüşsün diyerek kızmışlar.

Yaptığı hatadan utanan tarla sahibi gizlice iş çevirdiği ve ortalığı karıştırdığı için çok üzölmüş.

(Pala, 2021)

Deyim: İki Ayağını Bir Pabuca Sokmak

Dijital Hikâyenin URL Adresi: <https://youtu.be/1fJWCuH9eMw>

Deyimin Çıkış Hikâyesi Metni:

İşten çok yorgun gelen adam, uyumak için yatağına uzanmış. Karısı ise etrafta topluyor, toplarken de takır tukur sesler çıkarıyormuş. Bir türlü uykuya dalmayan adam, sağa dönmüş olmamış, sola dönmüş olmamış, en sonunda karısına seslenmiş:

_ Hadi hanım, yorulmadın mı artık, bırak şu işleri. Tam uykuya dalacağım gürültüyle yerimden sıçrıyorum. Kadıncağız bir yandan elindeki eşyaları yerleştiriyor bir yandan da kocasına cevap veriyormuş:

_ Tamam tamam! Bitti işte bir şey kalmadı.

Adam uykuya dalar gibi olmuş, hafiften de horlamaya başlamış. Ama birdenbire duyduğu bir görüntüyle yine uykudan sıçramış. Bu sefer daha öfkeli bir ses tonuyla karısına çıkışmış:

_ Eh be hanım! Hani bitmişti işin? Vakit gece yarısı oldu, sen hala takır tukur iş yapıyorsun.

Şaşkın şaşkın kocasına bakan kadın telaşla konuşmaya başlamış:

_ İyi de, o sesler benden gelmiyor ki!

Karısının cevabına şaşırın adam:

Sen ciddi misin, diye sormuş. Senden gelmiyorsa kimden geliyor o zaman?

Karı koca korkuyla birbirlerine baktıktan sonra adam hızla yerinden kalkmış, odadan bir hişimle çıkıvermiş. Bir de bakmış ki iki hırsız salonda ne var ne yok ellerindeki torbalara dolduruyorlar. Adam öfkeyle hırsızlara bağırılmış:

_ Hey durun bakalım! Bırakın elinizdekileri!

Ev sahibinin sesiyle irkilen hırsızlar, telaşla koşmaya başlamışlar. Ev sahibi ise bağırılmaya devam ediyormuş:

_ Durun dedim size! Hiçbir yere kaçamazsınız.

Bir yandan da karısı feryat ediyor konu komşu uyandırmaya çalışıyormuş.

_ Aman komşular yetişin hırsız var hırsız var!

Suçüstü yakalandıklarını anlayan hırsızlar, olanca hızlarıyla dış kapıya doğru yönelmişler. Tam çıkacaklarmış ki ayaklarında pabuçlarının olmadığını fark etmişler. Meğer hırsızlar gezinirken gürültü çıkmasın diye ayakkabılarını çıkarıp kapının kenarına bıraktıktan sonra eve girmişler. Şimdi de ayakkabısız kaçamayacakları için ayakkabılarını aceleyle giymeye başlamışlar. Telaşlarından ayaklarını aynı ayakkabıya geçirmeye çalışınca oldukları yere yığılıvermişler. Ev sahibi de onları kısıvrak yakalayıp:

_ Ya işte böyle aceleden iki ayağınızı bir pabuca soktunuz demek, deyip polislere teslim etmiş.

(Gündüzalp, 2016)

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: FATMAGÜL SARIOĞLU	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Atatürk Üniveritesi
Fakülte	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği

