

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL HİKÂYELERİ ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONU VE İLGİSİNE
ETKİSİ

Kübra BÜTÜN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DİJİTAL HİKÂYELERİ ETKİLEŞİMLİ OKUMANIN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİSİNE, OKUMA MOTİVASYONU VE İLGİSİNE
ETKİSİ

THE EFFECT OF INTERACTIVE READING OF DIGITAL STORIES ON
READING COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND
INTEREST

Kübra BÜTÜN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar
Prof.Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN
Dr. Zeynep AYDEMİR

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023

ÖZGEÇMİŞ

2005-2009	Kipa 10.Yıl Lisesi
2009-2013	Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
2019-halen	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
2013- halen	İlkgül Özel Eğitim/Özel Eğitim Öğretmenliği (2013-2015) Şanlıurfa/Diktaş İlkokulu/Sınıf Öğretmenliği (2015-2018) İstanbul/ Mimar Sinan İlkokulu/Sınıf Öğretmenliği (2018-2022) İstanbul/Piri Reis İlkokulu-Sınıf Öğretmenliği (2022-)

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

11/01/2023

Kübra BÜTÜN

ÖNSÖZ

Çalışmak istediğim konuda yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek beni destekleyen değerli danışmanına Sayın Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN'a teşekkür ederim. Ayrıca tez konumu belirlememde yardımcı olan, benden desteğini esgirmeyen, değerli vaktini bana ayıran ve süreç boyunca bana yol gösteren danışmanım Dr. Zeynep AYDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Değerli fikir ve görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Gönül SAKIZ ve Sayın Doç. Dr. Dilek ALTUN hocalarıma çok teşekkür ederim. Araştırmanın analiz kısmında değerli görüşleriyle yol gösteren Sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e ve ölçek geliştirme konusunda görüşlerini bildiren Sayın Dr. Öğr.Üyesi Burcu ÇILDIR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca beni sınıflarında misafir eden, araştırmamda yardımcı olan sınıf öğretmenleri Yusuf YILMAZ ve Nilay YILMAZ'a ve araştırmaya katılan öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her alanında maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip annem Nurhan BÜTÜN'e, babam Nusret BÜTÜN'e, kardeşim Beyza BÜTÜN'e ve yüksek lisansa başlamamda en büyük destekçilerimden olan, ümitsizliğe kapıldığım tüm zamanlarda beni motive ederek tezimi bitireceğime inandıran, benden daha çok bana inanan ablam Zeynep ÇOLAK'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Kübra BÜTÜN

2023

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma ilgisine etkisini incelemektir.

Araştırmanın modeli, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desendir. Çalışmanın nicel kısmını ön- son test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel kısmını da durum deseni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 30'u deney 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama sürecinde; nicel veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Testi” (Kuşdemir, 2014), “Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Aydemir ve Öztürk, 2013) ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi bir istatistiksel programından faydalanılarak yapılmıştır. Verilerin dağılımını incelemek için normal dağılım analizlerinden Shapiro-Wilks analizi uygulanmıştır. Nicel veriler, karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ve İlişkisiz örneklemeler için t-testi ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Dijital hikayeleri etkileşimli okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma ilgileri, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında dijital hikayeleri etkileşimli okuyan deney grubu öğrencileri ile dijital hikayeleri dinleyen/izleyen kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dijital hikayelerin etkileşimli okunması öğrencilerin okuma motivasyonuna olumlu bir etki yapmamıştır. Dijital hikayeleri etkileşimli okuyan öğrencilerin derslerden keyif aldıkları, okumaya yönelik merak ve ilgilerinin olumlu yönde arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikaye, etkileşimli okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma ilgisi.



THE EFFECT OF INTERACTIVE READING OF DIGITAL STORIES ON READING COMPREHENSION, READING MOTIVATION AND INTEREST

ABSTRACT

The impacts of interactive reading of digital stories on reading comprehension abilities, reading motivation, and reading interest are explored in this study.

The parallel method is the research pattern, which has a tendency with mixed method research patterns. The quantitative part of the research consists of pre- and post-testing groups and experimental control groups within the quasi-experimental pattern. In contrast, the qualitative part is the case study. The research study group consists of 60 students, 30 of whom are in the experimental group and the other 30 are in the control group, all of whom are in the fourth grade at a primary school in Istanbul's Arnavutköy district during the second term of the 2021-2022 academic year.

During the data collection process, the "Reading Comprehension Test" (Kuşdemir, 2014), the "Reading Motivation Scale" (Aydemir and Öztürk, 2013), and the "Reading Interest Scale," which has been developed by the researcher, are being used for quantitative data collection. Qualitative data have been obtained from the diaries of the students, and the researchers and semi-structured interviews. Statistical software has been used to analyze quantitative data. The data distribution has been investigated using Shapiro-Wilks analysis. A two-way ANOVA and unpaired T-tests have both been used to assess qualitative data. Context analysis is used to investigate and evaluate quantitative data.

According to the findings of the study, students in the experimental group who were exposed to digital stories that were read interactively showed statistically significant development of interest in reading and significantly increased reading comprehension when compared to students in the control group. In addition, there was no statistically significant difference between the reading motivation levels of the experimental group students who read the digital stories interactively and the control group students who listened to or watched the digital stories. Interactive reading of digital stories did not have a positive effect on students' reading motivation. Interactive reading of digital

stories did not have a positive effect on students' reading motivation. However, it has been observed that interactive digital stories indicate positive changes related to reading habits and reading comprehension. It was determined that the students who read the digital stories interactively enjoyed the lessons, and their curiosity and interest in reading increased positively.

Key Words: Digital stories, interactive reading, reading comprehension, reading motivation, reading interest.



İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	8
BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN.....	9
2.1. Okuma.....	9
2.2. Okuduğunu Anlama	10
2.3. Basılı ve Dijital Metin.....	12
2.4. Dijital Hikaye Anlatımı.....	14
2.4.1. Dijital Hikayenin Türleri.....	16
2.4.2. Dijital Hikayenin Bileşenleri.....	17
2.4.3. Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları.....	19
2.4.4. Dijital Hikaye ve Öğretim	21
2.4.5. Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Dijital Hikayeler	21
2.4.6. Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Dijital Hikayeler	22
2.5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	25
2.6. Etkileşimli Okuma	26
2.6.1. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Uygulama Adımları.....	28
2.6.1.1. Okuma öncesi EKO uygulama adımları	29
2.6.1.2. Okuma sırasında EKO uygulama adımları	30
2.6.1.3. Okuma sonrasında EKO uygulama adımları	31
2.7. Okuma Motivasyonu.....	33
2.8. Okuma İlgisi	35
2.9. İlgili Araştırmalar.....	39
2.9.1. Dijital Hikayeye İlgili Araştırmalar	39

2.9.2. Etkileşimli Okumayla İlgili Araştırmalar.....	47
2.9.3. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	49
2.9.4. Okuma İlgisiyle İlgili Araştırmalar	50
BÖLÜM III. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1.1. Okuduğunu Anlama Testi.....	57
3.3.1.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	58
3.3.1.3. Okuma İlgisi Ölçeği.....	59
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	71
3.3.2.1. Öğrenci Günlüğü	71
3.3.2.2. Araştırmacı Günlüğü	72
3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	72
3.4. Verilerin Toplanması	72
3.4.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci.....	74
3.4.1.1. Dijital hikayeleri oluşturma süreci	75
3.4.1.2. Dijital hikayelerle ilgili etkileşimli okuma planlarının hazırlanması	76
3.4.2. Pilot Uygulama.....	77
3.4.3. Uygulama	77
3.5. Verilerin Analizi	79
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	80
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	82
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR	82
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA	102
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	102
5.2. Öneriler	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 3.2. Anlama Sorularının Puanlanması	59
Tablo 3.3. Uzmanların demografik özellikleri	61
Tablo 3.4. Okuma İlgisi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	63
Tablo 3.5. Doğrulayıcı Faktör Analiz Uyum İndeks Değerler Tablosu	67
Tablo 3.6. Okuma İlgisi Ölçeği Uyum İndeks Değerleri.....	68
Tablo 3.7. Okumayı Sevdiği Türlerle İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	69
Tablo 3.8. Kitap Okurken Hoşlandığı Konulara İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	70
Tablo 3.9. Kitap Seçerken/Satın Alırken Dikkat Ettikleri Unsurlar İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	71
Tablo 3.10. Uygulama Çalışma Takvimi.....	74
Tablo 3.11. Dijital Hikayelerin Süre ve Kelime Sayıları.....	75
Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Grubu Nicel Veri Toplama Araçları Puan Dağılımıyla İlgili Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Shapiro- Wilk Testi Sonuçları	80
Tablo 4.1. Okuduğunun Anlama Başarı Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t Testi Analiz Sonuçları	83
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ön-Son test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	84
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön-Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgisi Ölçeği Ön-Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgi Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.8. Okumayı Sevdiği Türlerle İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	92
Tablo 4.9. Kitap Okurken Hoşlandıkları Konulara İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	93
Tablo 4.10. Kitap Seçerken/Satın Alırken Dikkat Ettikleri Unsurlar İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları	94
Tablo 4.11. “Dijital hikayeyi daha önce duydun mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri	95
Tablo 4.12. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kategori ve Kodlar	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen	54
Şekil 3.2. Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı Şekli	62
Şekil 3.3. Okuma İlgisi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Path Diyagramı	67
Şekil 3.4. Okumayı Sevdiği Türlerle İlgili Grafik	70
Şekil 3.5. Hoşlandığı Konulara İlgili Grafik	71
Şekil 3.6. Kitap Alırken Dikkat Ettiği Unsurlar İlgili Grafik	72
Şekil 3.7. Dijital Hikaye Ekran Görüntüsü	76
Şekil 3.8. Uygulama esnasında öğretilecek hedef kelimeler	79
Şekil 3.9. Uygulama sırasında çekilen görüntü	79
Şekil 3.10. Resim kartları	80
Şekil 4.1. Grupların Haftalık Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları	85
Şekil 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Şekil	86
Şekil 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Şekil	89
Şekil 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgisi Düzeylerine Yönelik Şekil	91
Şekil 4.5. Grupların Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları Gösterimi	94
Şekil 4.6. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Ait Model	96

KISALTMALAR

EKO: Etkileşimli Kitap Okuma

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel öğretim metotlarıyla eğitim gören, dijital teknolojinin içinde doğan ve büyüyen çocukların, değişen dünya şartlarına göre beklentileri farklılaşmaktadır. 2000 yılından sonra doğanlar için tanımlanan Z kuşağı çocuklarının bu beklentilerini karşılamak adına eğitim ve öğretim teknolojilerinde ve bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Bunun için eğitim kurumlarında öğretim programları değişime uğramış ve teknolojik gelişmelerin ışığında programların desteklenmesi zorunlu kılınmıştır (Altunbay ve Bıçak, 2018; Yavuz ve Çoşkun, 2008).

Bu değişimlerin başında teknolojik girişim projesi adı altında "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi"(FATİH) ile teknolojik alt yapıları geliştirme çalışmaları yapılarak; okullara akıllı tahta, internet ve tablet dağıtım uygulamaları gelmiştir. Buna ek olarak Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) yürütülen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından çevrimiçi bir sosyal eğitim platformu kurulmuştur. Bu platformda, kişisel öğrenme ortamları ile ihtiyaç duyulan her türlü yazılı, sesli, video gibi kaynaklarına öğrencilerin kolayca ulaşabilmeleri sağlanır. Teknolojinin içine doğan Z kuşağının bilişim becerilerini geliştirmede yardımcı olabilecek bu uygulamalar ile öğrencinin bilgiyi keşfetme sürecinin üst düzey olması hedeflenmektedir.

Teknolojinin eğitim öğretim ortamındaki yansımalarına baktığımızda, sınıf ortamına akıllı tahtanın girmesiyle etkisi belirgin hale gelmiştir. Bu etkinin görüldüğü derslerden biri olan Türkçe dersi öğretim programında, 2019 yılında yapılan eklemelerle birtakım değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programında yapılan değişikliklerde okuma öğrenme alanıyla ilgili; “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.” “Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.” “Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.” gibi kazanımlar bu durumu ortaya koyar niteliktedir (MEB, 2019).

Teknoloji ve dilin bütünleştirdiği kazanımlarda öğrenme alanlarının başında gelen okuma, bireyin hayatında kazanması gereken dil, zihin, sosyal ve kültürel gibi alanların gelişimini destekleyen önemli bir beceridir. Okuma da görme, anlama ve zihinsel anlamlandırma olarak geçirdiği süreçler boyunca birey, var olan bilgileri metindeki yeni bilgilerle bütünleştirerek yeni anlamlar kazanmakta ve yeni bilgileri zihne eklemektedir (Güneş, 2014). Okuma becerisinin oluşması için gerekli olan okuyucu, ortam ve metin ile okuyucuya uygun ortam sağlanırken; metinlerin içeriği ile okuma eyleminin sürdürülebilirliği desteklenir. Metinler programda bilgilendirici, hikaye edici ve şiir olmak üzere üç şekilde yer almaktadır. Metin türlerinden çocukların dil gelişimini destekleyen öğelerin başında ise hikaye edici metinler gelmektedir.

Hikaye edici metinler; gerçek ya da gerçeğe yakın konuları ele alan, bir ya da birkaç kahramanı olan, yaşamın içinden çıkan olaylarla ilgili olan bir edebiyat türüdür. Yazılı kaynakların çıkmasından çok zaman önce hikaye anlatımı başlamış, tarihte ilk insanlar mağaraya duvarlarına çizdikleri av hikayeleriyle kendini ifade edilmenin yollarını aramıştır. Geçmişten beri kullanılagelen hikaye anlatımı, eğitimin çeşitli alanlarında farklı amaçlar dahilinde en sık kullanılan yöntemlerin başında gelmiştir. Hikaye anlatımı, çocukların kavram ve dil gelişiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Hikaye dinlerken yeni kelimelerle karşılaşmaları kelime hazinelerinin gelişmesine zemin hazırlamaktadır. Ayrıca hikayedeki resimleri zihinlerinde canlandırmaları bilgiyi kalıcı hale getirmede yardımcı olmaktadır (Megep, 2007).

Metinlerin, elektronik kitle iletişim araçlarının etkisiyle birçok yönden değişime uğraması metinlerden oluşan hikaye anlatımını da etkilemiştir. Hikayeler, sadece sözlü bir gelenek olmaktan çıkmış, video, ses, grafik, fotoğraf gibi çoklu medyalar eklenerek okuyucunun, yazarın birbiriyle iç içe geçtiği interaktif hale gelmiştir. Teknolojinin gelişmesi, hikayenin tanımı kadar hikayeyi anlatan ve dinleyenlerin arasındaki ilişkiyi etkilemiş ve hikayenin morfolojik özelliklerinde de değişimler meydana getirmiştir. Artık hikaye kişiselleşmiştir (Artu ve Topuz, 2020). Bu yeni dünyada hikaye tanımının tekrardan ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Geleneksel hikaye anlatımı ile yeni teknolojinin bütünleşmesi olarak tanımlanan dijital hikayeler, teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte bir öğrenme etkinliği olarak yerini almıştır (Norman, 2011). Dijital hikaye platformları, öğrencilerin bilgiyi medya ve teknolojiye

dayanarak dönüştürebildikleri ve bilgidan yeni fikirler üretebildikleri ortamları sağlayan uygulamalardır (Balaman, 2016). Dijital hikaye anlatımı, etkileşimli bir dijital ortamda metin tabanlı anlatı, ses, görüntü, video ve müzik sunma sürecidir (Figa, Tarau, ve Ephraim, 2004, s.403). Ohler'a göre (2005) ise dijital hikaye anlatımı, elektronik ortamda kişisel anlatılar yaratarak, öğrencinin pasif multimedya tüketicileri yerine aktif olarak katılımını sağlayan ve öğrenciyi yaratıcı konuma getirmeyi hedefleyen araçlardır. Dijital hikayelerin sınıf içinde kullanılması, öğretmenlere çoklu ortam teknolojilerini derslere entegre etmesi adına önemli fırsatlar sunmaktadır (Heo, 2009).

Dijital hikayeler eğitim ortamlarında farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bu aracı müfredata dahil ederken dikkat edilecek ilk önemli husus, dijital hikayenin öğretmenler tarafından mı yoksa, öğrenciler tarafından mı oluşturulacağına karar verilmesidir. Öğretmenler tarafından oluşturulan dijital hikayeler, hikayedeki konuyu tartışmayı kolaylaştırmakta, soyut ve kavramsal bilgileri daha anlaşılır hale getirmektedir (Robin, 2008). Öğrencilerin ilgilerini çekmek ve yeni bilgileri keşfetmeye katılım sağlamak gibi durumlarda olumlu etkiye sahiptir (Robin, 2006). Öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikayeler aktif katılım sağlarken, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sonuçlarını görerek anlam kazanmaları açısından da önemlidir. Öğrenci dijital hikayeyi oluştururken, sadece dinleyici pozisyonunda kalmayıp düşünme, yorumlama, aktarma ve uygulama gibi süreçlerden geçmektedir (Karoğlu, 2015).

Eğitim öğretim ortamına aktarılan dijital hikaye anlatımının süreçte nasıl sunulursa en etkili şekilde verim alınabileceği üzerinde durulması gereken diğer önemli husustur. Basılı metinleri okurken birçok okuma türleri kullanılır. Bunlar okuyucunun amacına (bilgilenme veya eğlenme), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere göre (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2020). Bu okuma türleri farklılaştıkça öğrencinin anlama düzeyi, ilgisi, katılımı olumlu yönde değişim göstermektedir.

Dijital hikaye anlatımının sadece basit okuma, dinleme ve izleme şeklinde olmasından ziyade, sınıfta etkileşimli olarak okunması öğrencinin okuma faaliyetlerine aktif katılımını sağlayabilir. Etkileşimli okuma, alışılmış kitap okuma davranışlarından farklıdır. Bu farklılık, okuyucuyla dinleyicinin rollerinin değişmesine dayanır. Standart okuma biçiminde yetişkin kitap okurken çocuk dinler, etkileşimli kitap okumada ise çocuk karşılıklı soru-cevapla bizzat

hikayeyi anlatan kişi konumuna geçmektedir (Akoğlu, Ergöl ve Duman, 2014). Etkileşimli okuma çalışmaları yapan öğretmenler, hikayedeki anlamı geliştirmek için öğrencilerin zihinlerini meşgul edecek sorular sormalı ve ön bilgilerini açığa çıkarmalıdır. Bunu yaparken çeşitli mimik, hareket ve ilgi çekici sesler kullanmak, öğrencilerin konuya ilgilerini çekerek anlamayı geliştirmede yardımcı rol oynayacaktır (Lane ve Wright, 2007).

Etkileşimli okuma sırasında hikayenin ilgili resim çizme, yazma, canlandırma yapma gibi çeşitli eğlenceli etkinlikler içermesi öğrencinin merak duygusunu canlı tutar. Bu etkinlikler sayesinde öğrencide okumaya karşı harekete geçme isteği uyanır ve öğrenci okumaya olumlu duygular besler. Bu durum öğrenme-öğretme sürecinin en önemli unsurlardan biri olan motivasyon kavramının önemini ortaya koymaktadır (Akbaba, 2006). Okuma motivasyonu "Okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarıyla ilgili olarak bireyin kişisel hedefleri, inançları ve değerleridir" şeklinde tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 405). Okuma motivasyonu öğrencilerin okumaya istekli hale gelmesinde ve okuma sürecinin devamlılığında önemli bir unsura sahiptir. Özellikle hikaye edici metinlerin uzun olmasından dolayı öğrencilerin ekran karşısında okumaktan kaçındığı göz önüne alındığında, dijital hikayelerde okuma motivasyonun sağlanması ve öğrencinin istekli olması önemlidir.

Etkileşimli okumada öğrencilerin aktif olarak okuma ortamına katılması önemlidir. Okuma yeteneği ölçüsünde öğrenci, ilgilerine uygun olarak okuma yapmaktadır. Okuma ilgisi öğrencilerin okumaya ilgili olması, okumaktan hoşlanması ve okumaya boş zamanlarında daha fazla vakit harcamasıdır. Okuma ilgisi; yaş, cinsiyet, eğitim ve ortam gibi durumlardan etkilenmekte ve buna göre şekillenebilmektedir. Bazı kişilerin heyecan duyarak okuduğu konuları bazılarının ilgisini çekmemektedir (Firdevs, 2017). Zevk için okumak, kişisel ilgi için gönüllü olarak okumaya harcanan zamanı ifade eder (Wang ve Guthrie, 2004, s.169). İlgi, bir şeyi sevip sevmediğiyle ilişkilidir ve konuyla ne kadar ilgilendiğini gösterir. Belirli konuya yönelik hem dikkat ve içsel duyguları içerir hem de zaman geçse bile yeniden kalıcı olarak yönelimi sağlamayı içermektedir (Harackiewicz, Smith ve Priniski, 2016). Bu sebeple ilgi, bireyin içinden gelen psikolojik bir ihtiyacın karşılığı olduğunu söylemek yanlış olmaz (Worthy, Patterson, Salas, Prater ve Turner, 2001). Öğrencilerin ilgi duyduğu konularda okuma yapması, verimli bir anlama süreci geçirmesi açısından son derece önemlidir.

Dijital hikaye ile ilgili ilkokul düzeyindeki yapılan çalışmalara bakıldığında ilgili konu okuma, dinleme, yazma, akademik başarı, akademik kalıcılık, görsel hafıza, görsel

okuryazarlık, 21. Yüzyıl becerileri, kültürel farkındalık, yaratıcı düşünme, sosyal duygusal öğrenme ve değerler eğitimiyle ilgili değişkenlerle beraber ele alınmış ve etkililiği incelenmiştir (Bilaloğlu, 2019; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Jakes ve Brennan, 2005; Karataş, 2020; Karakuş ,Türkkan ve Namlı, 2020; Leylek, 2018; Polater, 2019; Sarıca ve Usluel, 2016; Uslu, 2019; Yamaç, 2015). Leylek (2018) çalışmasında, Türkçe ders kitabında yer alan metinleri dijital hikaye yöntemiyle işlemiş ve bulgularında uygulamanın öğrencilerin okuma hızına ve okuma anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Özerbaş ve Öztürk (2017), Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının öğrenci başarısı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlediği araştırmasında, dijital hikayeyle Türkçe dersi işleyen grubun okuma anlama puanlarında ve motivasyonlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar dijital hikayelerin olumlu etkisi üzerinde durmaktadır. Araştırmalardan hareketle dijital hikayelerin nasıl okunması gerektiğiyle ilgili olarak araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Dijital hikâyelerin çocukların hayatında giderek daha fazla önem kazanması ile farklı okuma türleriyle ilgili çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmalar çocukların dijital hikâyelerle bağımsız okuma yapmaları ve kendi dijital hikayelerini oluşturmaları üzerine odaklanmıştır. Çocukların dijital hikâyelerle ekran karşısında bağımsız okuma yapmasının yanında farklı okuma türlerinden biri olan etkileşimli okumanın, dijital hikâye anlatımına etkisi araştırmaya açıktır. Okuma süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde okuma ortamı, okuyucu ve metin etkileşiminde yalnızca dijital hikaye kullanımının etkisinin yanında diğer değişkenler de önem kazanmaktadır. Özellikle ilkokuldaki öğrencilerin ekran karşısında okuduklarını anlama düzeylerini arttırmada, okuma motivasyonu ve ilgisini tespit etmek için en etkili yöntemlerin neler olduğu ve nasıl uygulanırsa daha verimli sonuçlar elde edileceği, ele alınması gereken muhtemel bir sorun olarak görülmüştür. Buna göre araştırmanın problem cümlesi *"Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine olan etkisinin incelenmesi"* şeklinde olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları farklılaşmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma ilgileri farklılaşmakta mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin dijital hikayeleri etkileşimli okumaya yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri etkilemiştir. Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında; öğrencilerin bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihinde yapılandırma ile ilgili becerileri geliştirilmelerine ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapmalarına vurgu yapılmıştır. Basılı materyal ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişen, bilgiyi düzenleyen ve sorgulayan bireyler yetiştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (MEB, 2019). Ayrıca programda, öğrenme öğretme yaklaşımlarında mümkün olduğunca bilgi ve teknolojilerden yararlanarak öğretimin zenginleştirilmesi, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağı yönünde ifade edilmiştir.

Okuma becerisi, teknolojinin hızlı gelişimi ve büyüyen etkisiyle birlikte son yıllarda önemli daha da artmıştır. Bireysel gelişim, akademik başarısı, ekonomi gibi alanlarda ihtiyaç duyulan okuma becerisiyle günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisi nitelik ve içerik olarak farklılaşmaktadır. Uluslararası yapılan birçok sınavlarda da bu durum vurgulanmaktadır. Uluslararası öğrenci başarısını ölçen PISA 2018 yılında okuma becerilerini şu şekilde tanımlamaktadır: “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini

geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir" (PISA, 2018, s. 31). Türkiye'nin okuma becerileri ile ilgili PISA 2018 sonuçlarına bakıldığında bir önce yapılan sınava göre artmış olsa da ortalamanın altında olduğu belirtilmiştir. Bu durum ülkemizde, okuduğunu anlama becerileri gelişiminin ciddi anlamda üzerinde durulması gereken bir problem olduğu görülmektedir. 6-15 yaş grubu öğrencilerinin internet ortamında çokça zaman geçirdikleri, elektronik okumaya karşı görüşlerinin olumlu olması ve tercihinin bu yönde olması, okuduğunu anlama sürecinde dijital ortamların etkisini göz önünde bulundurmayı gerekli kılmıştır. Çocukların kullandıkları bilişim teknolojileri konusunda yürütülen "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"na göre internet kullanımı 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2013 yılında %50.8 iken 2021 yılında %82.7 olmuştur (TUİK, 2021). Çocukların bu denli internet kullanımının artması elektronik okumaya yönelik görüşleri de etkilemiştir. Dijital kitaplara yönelik görüşlerin alındığı bir araştırmada öğrenciler, elektronik kitapların öğrenmeyi kolaylaştırdığını, daha kolay anlam kurabildiklerini ve bilgiyi zihinde kalıcılaştırdığını savunmuştur. Dijital kitapların ilgi çekici olması ve kolay taşınabilir özelliği öğrencilerin bu okuma türüne yönelmelerinde etkili olmuştur (Öztürk ve Can, 2013).

Eğitimdeki var olan okuma problemlerine sadece bilişsel anlamda bakılmamalı, duyuşsal gelişimin de okumayı ve öğrenmeyi etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan çalışmalar motivasyonun bilişsel becerileri geliştirerek okumaya duyulan merak ve ilginin artmasında, öğrencinin okumak için daha fazla zaman ayırmasında ve zihinsel becerilerini işlevsel kullanmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Yıldız ve Akyol, 2011). Yıldız (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının öğrencilerin akademik başarıdaki değişimin %61'ni açıkladığı tespit etmiştir.

Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlamada karşılaşılan sorunlara çözümler üreteceği ve bu çalışmayı uygularken ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu ve ilgisini olumlu yönde geliştireceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan dijital hikaye etkileşimli okuma yönteminin ilkökul öğretmenleri için örnek bir öğrenme aracı olacağı ve öğrenme ortamını zenginleştirecek etkinlikler sunacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun, elde edilen bilgiler yeterli düzeydedir.
2. Katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma İstanbul ilinde bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 60 dördüncü sınıf öğrencilerinin verileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma Türkçe dersi ile sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları ölçme araçlarından elde edilecek veriler ile sınırlıdır.
4. Araştırma uygulamada kullanılacak olan dijital hikayeler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Dijital Hikaye Anlatımı: Bir senaryonun veya orijinal bir hikayenin, genellikle bir yazarın kendi sesi olan görüntü, ses, video, müzik ve anlatım gibi çeşitli multimedya bileşenleriyle bütünleştirildiği kısa filmlerdir (Dogan ve Robin, 2008).

Okuma Motivasyonu: "Kişilerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel yapıdır" (Tosun, 2018, s. 24).

Okuma İlgisi: Öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrendikten sonra okuma becerilerini geliştirme sürecinde sık sık okuması, okumaya öncelik tanınması, bunu eğlence haline getirmesi ve okuma işleminden zevk almasıdır (Güneş, 2020).

Etkileşimli Okuma: Yetişkinin okuyup çocuğun dinlediği okuma biçiminden sıyrılarak çocuğun hikayenin anlatıcı rolünü üstlendiği uygulamalı okumalardır (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel, 1999).

Bağımsız Okuma: Derste yapılan okumalar dışında öğrencilerin ödevlerinden kalan boş vakitlerinde öğretmenin yönlendirmesiyle ya da öğrencinin kendi isteğiyle yaptığı okul ve okul dışındaki her türlü okumadır (Yıldız ve Okur, 2010).

BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okuma

Okuma, eğitim hayatında okul öncesi döneme dayanan ve akademik anlamda başarıya ulaşmak için kazanılması gerekli olan en temel beceridir. Bu nedenle diğer akademik alanlarda başarılı olmanın ön koşulu olarak bu becerinin öğrenilmesi, gelecekteki başarılar açısından önem kazanmaktadır (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Akyol'a göre (2020) okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinlik olduğu için okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur (s.1). Bu nedenle birçok araştırmacı okumanın farklı yönlerine değinmiş; zihinsel, çevresel ve duygusal gibi birden fazla faktörü göz önünde bulundurarak açıklamaya çalışmıştır.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlükte okumayı, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp, bunları çözümlemek ve seslendirmek” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019). Şengül ve Yalçın'a göre (2004) ise okuma, “bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği” dir. Diğer açıdan okuma, beyin ve gözün birlikte çalışarak zihinsel, dilsel ve dil dışı örüntülerin birlikte çalıştığı, anlama yönünün çok yüksek motor yönünün düşük olduğu bir psikomotor beceridir (s. 37). Güneş'e göre (2015) ise okuma, “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinsel yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlemlerinin bir arada kullanıldığı karmaşık bir süreç” olarak belirtmiştir (s. 2-3). Ayrıca okuma sadece kelimelerin ifade ettiği sembolü bilme değil aynı zamanda dilin ifade ettiği düşünceleri analiz etme ve yorumlama aşamalarından ötürü üst düzey bir beceri olarak görülmektedir (Başoğlu, Dilidüzgün, Edizer ve Karagöz, 2019). Bu tanımlara bakıldığında okuma, seslerin yan yana gelerek oluşturduğu hece, kelime ve cümleleri ifade etmek için sarf edilen çabanın bir ürünü yani zihinsel bir beceri olarak görülmektedir.

Okuma sürecinde ses ve sözcükle başlayan süreçte asıl hedefin anlamamanın gerçekleşmesi olduğu söylenebilir. Brassell ve Rasinski (2008) okumayı, yazılı metinleri anlama ve anlamlandırma becerisi olarak ifade etmektedir. Okuma, birbiriyle bağlantılı bir takım bilgi kaynaklarının uyumunu gerektiren ve yazılı metinlerden anlam oluşturulan karmaşık bir beceridir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985). Algı ve düşünce faaliyetlerinden oluşan okuma; kelimeyi tanıma ve anlama gibi birbiriyle ilişkili iki süreçten meydana gelir. Mikulecky' e göre (2008) ise okuma, bilinçli ve bilinçsiz düşünme sürecidir. Okur, yazarın

amaçladığı anlamı yeniden inşa etmek için metindeki bilgileri kendi ön bilgisine ve deneyimlerine başvurarak karşılaştırır (s.2).

Farklı yönlerinin ele alındığı fakat aynı amaç doğrultusunda yapılan açıklamalara göre okumanın temel amacı, okuduğunu anlayan, okurken zihinsel becerilerini etkin bir şekilde kullanarak sürece kendini dahil edebilen bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Okuma becerisi, sadece okuyucunun yazar ile etkileşimli halde olduğu bir beceri olmayıp ortam, okuyucunun ön bilgileri, okuyucunun zihinsel ve duyuşsal süreçleri, metin gibi birçok faktörden etkilenmektedir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma, günümüzde sadece harflerin uygun bir şekilde birleştirip dile dökülmesi değildir. Okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunmalı ve okuma neticesinde anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümleme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış olur (Çiftçi ve Temizyürek, 2008, s.110). Okuma ve okuduğunu anlama, bir metnin içindeki kelime ve kavramları seslendirme, tekrar etme ya da belleme değildir. Okur, yazılı metindeki kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve metinleri zihinsel ve eleştirel işlemlerden geçirerek fonksiyonel hale getirir ve kendi belleğine yerleştirdikten sonra yeniden anlamlandırır. Bu nedenle anlama, okuyucunun metni çözümleyebildiği oranda gerçekleşmektedir (Şengül ve Yalçın, 2004). Okuyucu metindeki bilgilerin bir kısmını almakta, bir kısmını atlamakta, bir kısmını da okurken değiştirmektedir. Çünkü okur okuma yaparken karşılaştırma, analiz ve sentez yaparak daha önce kendinde var olmayan fikirlere ulaşabilmektedir (Akyol, 2020). Bir metni anlamak veya yorumlayabilmek sadece metindeki malzemelerle sınırlı değildir. Metni çözümlemek için satır aralarını okumak, yazarın ifade etmediği ancak yazdıklarına eşlik eden fikirleri de yakalayabilmektir (Çiftçi ve Çeçen, 2009, s.639). Kuşdemir ve Güneş (2004), okunan metinden yazıya dökülmüş veya dökülmemiş mesajları alma aşamasının, okuyucunun anlama gücüne bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Anlam arayışı, okuyan kişinin metnin özellikleri ile kendi kişisel deneyimlerini ve ön bilgilerini birleştirdiği, metinle etkileşim içine girdiği bir süreçtir (Pardo, 2004). Bu nedenle metinden çıkarılan anlam kişiden kişiye farklılık gösterir. Dökmen (1994), bir okuyucunun okuduğunu anlama düzeylerinin neden farklılık gösterdiğini şu ölçütlerle ifade etmiştir. Bunlar;

- 1) Okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği,
- 2) Parçanın dil ve fikir örüntüsü,
- 3) Okuyucunun genel yeteneği,
- 4) Okuyucunun okuma becerisi,
- 5) Okuyucunun konuya ilişkin bilgi birikimi,
- 6) Okuyucunun okuma amacıdır (Dökmen, 1994, s.397).

Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel, 2000), yayınladıkları öğretmen kılavuzunda metni anlamamanın okumanın temel sebebi olduğunu ve okuyucuların okuduklarını anlamadıklarında okuma yapmak istemediklerini dile getirmiştir. Kılavuza göre; iyi okuyucular hem amaçlı hem de aktiftirler. Okurken hangi amaca hizmet edeceğini bilirler ve karmaşık bir sürece girdikleri için aktif olarak düşünürler. Bu sayede iyi okuyucular, anlamayla ilgili sorunlar yaşadıklarında bunları nasıl çözeceklerinin bilincinde olurlar. Okuduğunu anlama öğretiminde temel amaç dili doğru kullanabilen, kendini ifade edebilen ve olaylara farklı yönlerden bakabilen bireyler yetiştirilmesidir. Ayrıca okuduğunu anlamamanın bir diğer yolu da metinde ifade edilen sorunları tespit ederek sorunlara uygun çözüm önerileri getirebilmektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yaşadığımız dönem, bundan daha fazlasını gerektirir ve çağın gereğine uygun olarak işlevsel okuryazarların yetiştirilmesini mecburi kılar. İşlevsel okuryazarlar, akıcı bir şekilde okuyan, okuduğunu anlayan ve bunu yaşamını iyileştirmek için kullanan kişilerdir (Yılmaz, 2008).

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin bilişsel özelliklerine göre kademeli olarak artan okuma kuralları belirlenmiştir. Bu amaçla; programda okuma hazırlığına, akıcı okumaya, okuma stratejilerine ve söz varlığına yönelik kazanımlar mevcuttur. Okuduğunu anlama ve anlamlandırma becerisine uygun kazanımlar önemsenmiş ve programa bu doğrultuda görsellerden yararlanarak metnin konusunu bulma, metni ana hatlarıyla anlatma, ana fikrini belirleme, okuduğu metinle ilgili çıkarımlar yapma (neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme) ve dijital metinlerdeki mesajları kavramaya yönelik kazanımlar yerleştirilmiştir. Öğretim programındaki bu kazanımlar metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturulacak şekilde inşa edilmiştir (MEB, 2019).

Okuma ve anlamayı etkileyen önemli faktörlerin başında ortam gelmektedir. Öğrenme ortamları teknolojinin hayatımıza girmesiyle değişmiş, tekdüze bir okuyucu ve ortamdaki ziyade çoklu ortamlar, ekranlar günlük yaşamda öğrencinin kullanıma sunulmuştur. Farklı öğrenme ortamları beraberinde okuma ve anlamanın, okuyucu, metin ve ortam algısı yönünden tekrar ele alınması ve yorumlanması ihtiyacına neden olmuştur. Özellikle değişen ortamlarla birlikte ele alınması gereken içeriklerin başında farklılaşan metinler gelmektedir. Değişen okuma ortamları ile birlikte öğrencinin karşısına basılı metinden farklı olarak hareketli, görseli fazla, etkileşimli, çoklu ortam kaynaklı metinler çıkmaktadır.

2.3. Basılı ve Dijital Metin

Eğitim boyunca okuma becerisinin en önemli unsurlarından olan basılı metinler yerini elektronik araçlara bırakmakta ‘Arkadaşım kitap, dostum, canım kitap’ gibi betimlemelerin aksine e-kitaba yönelim olabilmektedir. Değişen koşullara uygun olarak artık okumanın amacı, okuma uygulamaları, hızı ve durumları da farklılık göstermektedir (Güneş, 2016). Elektronik ortamda yer alan e-kitap, basit bir ifadeyle geleneksel kitabın teknolojiyle birleşimi sonucunda meydana gelen dijital nesneler olarak tanımlanabilir (Vassiliou ve Rowley, 2008). Borchers’a göre (1999) elektronik kitaplar, okuyucuya metni görüntüleme ve metindeki bilgiler içinde gezinebilme imkanı sağlayan yazılım sistemleridir. Maden (2012), ekran üzerinden gerçekleşen okumayı e-okuma olarak adlandırırken görülen ve işitilen arasında anlam bulmayı içeren bir süreç olarak betimlemiştir. Bilgisayarda okuduğumuz her metni e-kitap olarak adlandırmak doğru değildir. Bir metnin e-kitap olabilmesi için sesli okuma, yazı stilini değiştirme, internet tabanlı araştırma yapma, not alma gibi özelliklere sahip olması ve sadece bilgisayardan değil diğer elektronik araçlardan da (e-kitap okuyucular, cep telefonu, İpad, tablet vb.) ulaşılabilir olması gerekmektedir (Önder, 2011).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında bireyin sahip olması gereken sekiz anahtar yetkinliklerden biri olarak “dijital yetkinlik” başlığı ele alınmıştır. Bu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel kullanılmasını içerir (MEB, 2009). Yine Milli Eğitim Bakanlığının “Fatih” projesiyle birlikte sınıflarda akıllı tahtaların bulunması, öğrencilerin ekrandan okuma yapmalarının yanı sıra e-kitapları kullanmalarında aktif rol oynamıştır. Özellikle öğretmenler tarafından sıkça kullanılan eğitim ve öğretime yönelik Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Okulistik, Morpa kampüs gibi interaktif uygulamalar, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin sadece basılı metinlerle değil, dijital

ortamlarda farklı metin türleri ile karşılaşması ve bu metinlerden okuma yapması dijital yetkinliğin kazanımını önemli hale gelmiştir.

Teknolojik araçlarla yapılan elektronik okumalarda, birey elde edilen bilgiye kolay yoldan ulaşır, metinle ilgili ekleme çıkarma yapabilir ve o metni okuyan başka okuyuculara veya yazara ulaşabilir. Bu avantajlar elde edilen bilginin kalıcılığına ve okumaya yönelik bakış açısının olumlu anlamda değişmesine neden olabilir. Buradaki temel yaklaşım basılı metni elektronik metne dönüştürmek değil metnin anlaşılabilirliğini sağlamak adına metne yeni öğeler eklenmesidir. Metin interaktif şekilde öğrenciyle etkileşimli olacak hale getirilebilir (Başaran, 2014).

E-kitapların basılı metinlerden temel farkı, metne ek olarak ses, müzik, animasyon, resim ve etkileşimli olma özelliklerinin bulunmasıdır. Bu özellikler öğrencilerin ilgilerini çekmekte, somut ve zengin bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Dijital okuma araçlarının yeni okuryazarlık türlerinin oluşumuna teşvik ettiği, içeriğinde bulunan özellikler sayesinde metnin içine girme ve metinle etkileşim kurmaya olanak tanıdığından okuyucu ile metin arasındaki bağın genişlediği söylemek de mümkündür (Larson, 2010).

Dijital metinlerin ekrandan okunması, basılı metinlere göre farklılık gösterdiğinden okuduğunu anlama boyutunu da etkilemektedir. Ateş ve Ercan (2015), araştırmalarında evinde bilgisayara ve/veya internet erişimine sahip olan öğrencilerin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlamada evinde bilgisayar/internet olmayan arkadaşlarına göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Öğrenciler internet erişimi sayesinde birden fazla kaynağa rahatlıkla ulaştıklarından daha fazla okuma imkanına sahip olmuşlardır. Duran ve Alevli' nin (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının basılı metne göre ekrandan okumada daha yüksek çıkması, ekrandan okuyan öğrencilerin daha fazla anladıklarını göstermiştir. Bunun sonucu olarak anlamanın okuma ortamına göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Pearman (2008), CD-ROM hikaye kitaplarının okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler üzerinde olumlu anlamda etkili olduğunu ve öğretim programında, okuma yazma sürecinde, bağımsız okuma yaparken öğrencilerin yararına olacağından bu hikaye kitaplarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Marc (1999), CD-ROM'dan kitap okuyan öğrencilerin basılı metne göre okuduğunu anlama sorularını yanıtlamada daha fazla başarı gösterdiğini belirtmiştir. İleri (2011) araştırmasında bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin basılı materyale göre okuduğunu anlama

düzeylerinin yüksek olduğunu ve yüksek çıkmasının nedeni olarak öğrencilerin genellikle verilen ödevlerle ilgili bilgi almak adına bilgisayar kullanmalarının anlama durumlarına etki edebileceğini ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere öğrencilerin bilgiye ulaşma, yeni bilgiler öğrenme ve bunları kullanabilme, iş birliği yapabilme, kendilerine amaç belirleyip bu doğrultuda bağımsız karar verebilme gibi hedeflerini gerçekleştirmek için bilgi teknolojilerini kullandıklarını ve bu durum ekrandan okumanın giderek yaygın hale geleceğini göstermektedir. Bu nedenle ilköğretimin ilk yıllarından itibaren ekrandan okuma becerileri, basılı metinleri okuma becerisi geliştikten sonra aşama aşama öğrencilere öğretilmelidir (Güneş, 2010). Küçük yaş gruplarında ekrandan okuma becerisinin yaygın olarak kullanıldığı, bu becerinin öğretilebileceği ve geliştirilebileceği dijital teknolojilerden biri de dijital hikayelerdir.

2.4. Dijital Hikaye Anlatımı

Geleneksel hikaye anlatma geleneği, teknolojinin yardımıyla yeni bir boyuta taşınmıştır. Çoklu ortamlar kullanılarak bilgisayara aktarılan bu hikayeler artık sanal olarak anlatılmaya başlanmıştır. Dijital hikaye olarak adlandırılan bu hikayeler farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Buna göre dijital hikayeler:

- Dijital hikayeler, kişisel olarak oluşturulmuş bir hikayeye anlatıcının sesi ve görsel öğeler eklenerek (eski ve yeni fotoğraflar, internetten bulunan görüntüler, video parçaları) oluşturulan kısa filmlerdir (Hull ve Nelson, 2005).
- Dijital hikaye, belirli bir konu hakkında bilgi vermek için kullanılan grafik, metin, kaydedilmiş ses, video ve müziğin bir araya getirilmesidir (Robin, 2006).
- Dijital hikayeler, çoğunlukla bilgisayardan alınan görüntüler, metin, anlatıcının sesi, video klipler ve müziklerden oluşmaktadır. Süresi değişkenlik göstermekle birlikte eğitimde kullanılan dijital hikayeler en fazla 2 ile 10 dakika sürmektedir (Menezes, 2012).
- Dijital hikaye anlatımı, bir senaryo veya gerçek bir hikayeyi genellikle anlatıcının kendi sesi, görüntü, müzik ve anlatım gibi multimedya bileşenleriyle birleştiren kısa bir film oluşturma sürecidir (Doğan ve Robin, s.1).
- Dijital hikaye anlatımı, eski hikaye anlatımının modernleşmiş halidir. Multimedya araçların kullanılması ile oluşturulan hikayeler karakterlere, durumlara, yaşanılmış

olaylara derin bir boyut ve renk katar (Dijital Hikaye Derneği, Digital Storytelling Association, 2015).

- Dijital hikayeler, kişisel hikayeleri paylaşmak için multimedya araçlarıyla oluşturulan ve hikaye anlatımını modern bir duruma dönüştüren dijital teknolojilerdir (Wang ve Zhan, 2010).
- Dijital hikayeler, kısa çoklu ortam öyküleri oluşturmak için düşük ücretli dijital kameralar, çeşitli yazma araçları ve bilgisayarlardan yararlanılarak yapılan hikaye anlatımlarıdır (Meadows, 2003).
- Dijital hikayeler, öğretmenlerin ve öğrencilerin hayal güçlerini destekleyerek dijital ortamların teknik yönünü öğrenmesi, öğrenci ve öğretmenleri motive etmesi, anlamlı hikaye oluşturarak deneyimlerini arttırmasıdır (Robert ve Pierson, 2005).
- Dijital hikaye anlatımı, dijital medyayı kullanarak hikayeleri yeni ve güçlü yollarla iletmek için farklı medya ve yazılım uygulamalarını keşfetme sanatıdır (McLellan, 2005, s.2).
- Dijital hikayeler, interaktif bir ortamda öğrenciyi aktif kılarak bilgiyi keşfetmesine yardımcı olan ve anlatıcının kendi sesinin yanı sıra çoklu ortam uygulamalarıyla öğrencilere zengin öğrenme deneyimi sunan bir süreçtir (İnceelli, 2005).
- Dijital hikayeler, medya araçları ve teknolojinin karşılıklı etkileşime girmesi ile öğrencinin medya ve teknoloji temelli yeni fikirler üretebilmesine olanak sağlayan araçlardır (Balaman, 2016).

Dijital hikaye anlatımının birçok tanımı vardır ama hepsinin ortak noktası geleneksel hikaye anlatımına video, ses, görüntü ve anlatım gibi multimedya araçların eklenmesi ile hikayenin bilgisayar ortamına aktarılma düşüncesidir (Robin, 2006). Bu tanımlara baktığımızda sözlü ve yazılı hikaye anlatımının dijitalleştiği, uygulama sürecinde çoklu medya kullanıldığı ve belli bir amaç doğrultusunda yazıldığı vurgulanmaktadır. Dijital hikaye anlatımı ile ilgili araştırmalara bakıldığında dijital hikayeler “dijital öykü, dijital öyküleme, dijital öykü anlatımı, e-öyküleme” gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Ancak Şimşek’e göre (2010), öykü ile hikaye arasında önemli bir fark vardır. Hikaye anlatma kavramı sözlü geleneği içeren, sıradan insanların uzmanlık bilgisi olmadan yaşamlarını veya başkalarının yaşamlarını anlattıkları edebi türdür. Öykü ise yazılı bir anlatıdır, belli teknikleri vardır ve uzmanlık gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada “dijital hikaye anlatımı” kavram olarak kullanılmıştır.

2.4.1. Dijital Hikayenin Türleri

Geleneksel hikaye anlatımının modernleşmiş hali olan dijital hikayeler; sanat, sosyal bilim, fen ve matematik gibi birçok alanda eğitimciler tarafından kullanılmıştır (Wang ve Zhan, 2010). Bundan dolayı alan yazında birçok açıdan ele alınan türleri bulunmaktadır. Temelde yaygın olarak kullanılan Robin (2006) tarafından yapılmış olan sınıflandırma 3 grup altında toplanmaktadır.

1. *Kişisel hikayeler*: Dijital hikayede en yaygın kullanılan türdür. Kişisel hikayelerde anlatıcı, hayatındaki önemli bir olayın kesitini izleyicilere sunar. Bu sayede anlatıcı ve dinleyici arasında duygu alışverişi yaşanarak hikaye anlamlı hale gelir (Robin, 2008). Bu tür hikayelerin eğitim açısından faydasına bakıldığında, öğrenci kendi dışında başka insanlar hakkında bilgi edinir ve o insanlara yönelik hissettiği mesafeyi azaltır. Bazen hikayede anlatılan ailevi sorunlara çözüm bulmada bu türler araç olabilmektedir. Kişisel hikayeler kendi içinde farklı şekilde sınıflandırılır (Lambert, 2013, s.19-22). Lambert kişisel hikayeleri; önemli biri hakkında olan hikayeler, hayatındaki bir olayla ilgili hikayeler (macera, başarı hikayeleri), hayatındaki bir yerle ilgili hikayeler, ne yaptığınla ilgili hikayeler, diğer kişisel hikayeler (aşk, keşfetme ve hayal) gibi türlere ayırmaktadır.

2. *Tarihsel olayları inceleyen hikayeler*: Geçmişte yaşanan olayları anlamaya yardımcı olan hikayelerdir. Sınıf ortamında geçmişten gelen olaylarla ilgili ses kaydı, tarihi olayın yer aldığı fotoğraflar, gazete başlıkları ve internette bulunan diğer materyaller ile hikayeye çok boyutlu anlam katılarak tarihi hikayeler oluşturulabilir (Robin, 2008). Tarihsel görüntüler öğrencilerin konuları anlamlandırmasında uygun bir başlangıç olabilir. Çünkü dijital tarihi hikayeler, yazılı anlatımın aksine çocukların dünyasına daha çok hitap etmektedir. Çocuklarda anlam oluşmadan önce çocuklara fotoğraflar, haritalar, çizgi filmler ile tarihi olaylar hakkında bilgiler sunulması, ihtiyaç duyduğunda öğrenilen bilgilerin tekrardan hatırlanmasına yardımcı olacaktır (Tally ve Goldenberg, 2005).

3. *Bilgilendiren hikayeler*: Dinleyicileri belli bir konu hakkında bilgilendirmek amacıyla oluşturulan dijital hikayelerdir. En çok tercih edilen ve eğitime en çok katkı sunacağı düşünülen türlerdir. Çünkü konu kapsamı ve uygulama açısından oldukça geniş bir alana sahiptir (Günüç, 2017). Ayrıca öğretmenler dijital hikayeleri sadece ders içeriğiyle ilgili değil; bilim, sanat, teknoloji, tıp, matematik gibi çeşitli alanlarda bilgi vermek amacıyla kullanılabilme imkanı bulmuştur (Robin, 2008).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte uygulama sürecinde kullanılan dijital araçlarda birtakım yenilikler meydana gelmiştir. Bu yenilikler farklı dijital hikaye türlerinin oluşmasına neden olmuş, hikayeyi etkileşimli ya da interaktif hale getirmiştir. Bu tür hikayeler anlatıcı ve karakter arasında karşılıklı etkileşim kurulmasını sağlayarak, hikayeyi dinamik ve bireysel bir özellik kazandırmıştır (Song, He ve Hu, 2012). Bu açıdan bakıldığında dijital hikayeler ürün türüne göre iki başlık altında toplanabilir: 1. *Etkileşimsiz dijital hikayeler*; düz anlatım, ses, görsel vb. gibi çoklu medyalarla bilgisayar ortamına aktarılmış olan videolardır. 2. *Etkileşimli dijital hikayeler*; z-kitap biçimde okuyuculara hikaye ile etkileşime girme olanağı sağlayan dinamik hikayeler olarak da sınıflandırılabilir (Çıralı, 2014).

2.4.2. Dijital Hikayenin Bileşenleri

Etkili bir dijital hikaye oluşturabilmek için yapılan çalışmalar doğrultusunda en yaygın yedi öge belirlenmiştir. Bu ögeler şu şekildedir (Bull ve Kajder, 2004; Robin, 2008; Satterfield, 2007):

1. *Bakış açısı*: Hikayenin ana noktasını ve yazarın olayı hangi açıdan ele aldığını gösterir. Dijital hikayede bir iletiyi aktarırken içeriğe neyin dahil edip neyin dışarıda bırakılacağına karar verilmesidir. Dijital hikayenin bir amacı kişisel deneyimlerini aktarmak olduğu için üçüncü şahıs yerine 'ben' i kullanmak oldukça önemlidir. Hikayenin bakış açısını oluşturmak için hikayenin mesajı, bu mesajı iletmenin neden önemli olduğu ve mesajın kimlere hitap edeceğinin belirlenmesi gerekir.

2. *Dramatik soru*: Hikayeye başlarken izleyicilerin dikkatini çekmek ve bir problem yaratmak için bir soruyla başlanır ve hikaye sonunda bu soruya cevap aranır. Dinamikliğin hikaye bitimine kadar devam etmesi, izleyenlerin ilgisini sürekli tutmayı sağlar. Sorulacak sorunun hikayenin temel amacına uygun olması önemli bir unsurdur.

3. *Duygusal içerik*: Hikayede kullanılan video, görüntü, anlatıcının sesi, efektler gibi ögeler bir bilgi aktarmak yerine izleyenlerde bir duygu uyandırması gerekir. Dijital hikaye gösterildiğinde izleyenlerde sevinç, üzüntü ve zevk gibi durumlar yaşanmalı, insanları etkilemelidir. Bu içeriği oluştururken hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

4. *Seslendirme*: Dijital hikayenin etkili olmasındaki en önemli unsurlarından biridir. Hikayede içeriğinin anlaşılması ve hikayenin duygusunu hissettirebilmek için anlatıcının sesi kullanılır. Anlatıcının sesinin rengi, vurguları, anlamı ve niyeti öznel bir şekilde iletilir. Böylelikle

hikaye kişiselleşmiş olur. Yazılı metni kullanmaktan öteye geçerek, hikaye daha güçlü hale gelmektedir.

5. *Müzik*: Müzik, hikayeyi etkili kılmada diğer önemli bir öğedir. Hikayedeki ruh değişikliğini ayarlayarak hikayeye derinlik ve anlam katar. Verilmek istenen mesajın tam olarak anlaşılmasını destekleyerek hikayeyi geliştirir. Ancak müzik seçerken dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur, müzik sesinin uygun ses seviyesinde tutulması, anlatıcının sesinin önüne geçmemesi gerekir, anlatıcı ve müziğin sesi uyumlu kullanılmalıdır.

6. *Ekonomik olması*: Hikayedeki metnin kısa tutularak amacın net bir şekilde ifade edilmesidir. Hikayede görsel ve yazılı metin gerektiği yerde birbirinin yerine kullanıldığı için dijital hikayenin süresi en fazla 2 ile 10 dakikayı geçmeyecek şekilde sınırlandırılmalıdır. Yazar hikayenin merkezini belirleyerek neyin önemli olduğuna karar vermeli, içerikte amaca uygun olmayan ayrıntılara yer vermemelidir.

7. *Ritim*: İzleyenlerin süreçte ilgilerini sürekli tutmak adına görüntülerin ekranda kalma süreleri değiştirilmeli ve efektlerle zenginleştirilmelidir. Hikaye akışının hızlı veya yavaş ilerlemesi, bir tempoda gitmesiyle ilgilidir. Aynı sabit hızla devam eden bir hikaye, bir süre sonra izleyenlerin dikkatini çekmeyebilir.

Bull ve Kajder'e göre (2004) bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik ve ekonomik olma öğeleri dijital hikayenin yazılması ve planlamasıyla ilgiliyken ritim, seslendirme ve müzik dijital hikayenin yapım aşamalarıyla ilgilidir. Robert ve Pierson (2005) ise yaptıkları çalışmada eğitim amaçlı dijital hikayeler üzerine yoğunlaşmış, yedi öğeyi geliştirip on temel öğe oluşturmuşlardır. Bunlar; hikayenin genel amacı, anlatıcının bakış açısı, dramatik bir soru veya sorular, konu seçimi, sesin netliği, anlatının ritmi, anlamlı müzik kullanımı, görüntülerin kalitesi, hikaye detaylarında ekonomik olunması ve dilin doğru kullanımıdır. Tanımladıkları bu öğelere ek olarak hikayenin hangi amaçla yazılacağına belirlenmesi, görüntülerin profesyonel bir kamera yardımıyla hazırlanması ve dilin kurallara uygun bir şekilde doğru kullanılması gibi unsurlar ön plana çıkartılmıştır (Çağiltay ve Göktaş, 2016).

Hikaye anlatıcıları, bu öğeleri dikkate alarak dijital hikaye oluştururlar, fakat bu sadece tek başına yeterli değildir. Anlatıcı aynı zamanda hikaye hazırlama sürecinde hangi basamakları takip etmesi gerektiğini ve oluştururken dikkat edilecek noktaları bilmelidir. Bu bağlamda dijital hikaye oluşturma süreciyle ilgili bilgiler bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

2.4.3. Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları

Dijital hikaye oluşturma süreci iki boyuttan oluşmaktadır: Birinci boyutu hikayenin oluşması ve senaryo haline getirilip düzenlenmesi; ikinci boyutu ise, oluşturulan hikayenin teknolojik araçlarla dijitalleştirilmesidir (Wang ve Zhan, 2010). Dijital hikaye oluşturma süreciyle ilgili alan yazında birçok farklı sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Ancak genel anlamda benzer özelliklere sahiptirler (Barret, 2009; Frazel, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, 2004; Lambert, 2010; Morra, 2013; Ohler, 2008; Wang ve Zhan, 2010). Daha önceki yapılmış çalışmaların incelenmesi sonucunda dijital hikaye oluşturma sürecinin aşamaları şu şekildedir:

Birinci adım *Hikayeyi yazma* ile başlamaktadır. Dijital hikaye oluşturmaya başlamadan önce bir hikaye planı yapılmalıdır. Hikayenin amacı belirlenmeli, hedef kitle dikkate alınmalı ve hangi teknolojik araçlarla hikayenin birleştirileceğine karar verilmelidir (Wang ve Zhan, 2010). Tüm hikayelerde olduğu gibi dijital hikayeler de bir fikir/problem ile başlamaktadır. Bu fikirler kitaptaki ilgi çekici bir konu, bir dersin teması veya sınıfta sorulan bir soru olabilir. Öğrencinin konuda yeterli bilgi birikimine sahip olabilmesi için araştırma yapmalı, keşfetmeli ve konuyu derinlemesine öğrenmelidir. Daha sonra elde ettiği birikimler neticesinde fikirlerini somut hale getirerek metni oluştururlar. Bu adımda yazılanlar karmaşıklaşabilir ve sıralı olmayabilir. Öğrenciler bilgilerini ardışık olarak takip edebilmeleri için zihin haritalarından faydalanabilirler (Morra, 2013).

İkinci adım ise *Hikaye senaryosu oluşturma* aşamasıdır. Eğitim alanında uygulanacak dijital hikayeler için senaryo en önemli basamaklardan biridir. Hikaye anlatıcıları, kurgulanarak iyi yazılmış ve düşünülmüş bir senaryo hazırlığının dijital hikayeler için mutlaka yapılması gerektiğini bilmelidirler (Digital Storytelling Association (Dijital Hikaye Anlatımı Derneği), 2015). Senaryo, yazım tamamlandıktan sonra oluşturulur ve metinde sadeleşmeye gidilir. Hikayenin temeli oluşturulurken ekonomiklik ilkesine göre hareket edilir ve açık, sade bir dil kullanılarak hikaye basitleştirilir. Aynı zamanda anlatıda görüntülerin olması metni açıklama ihtiyacını ortadan kaldırarak metnin sadeleşmesini sağlar (Barret, 2009).

Üçüncü adım ise *hikaye tahtası oluşturma* aşamasıdır. Hikaye tahtası, bölümlerden oluşur ve her bölüm hikayede yaşanan olayların fotoğrafları veya resimleriyle kronolojik sırayla sunulur. Bu sayede resimlere bakarak hikayenin genel konusu hakkında bilgi sahibi olunabilir. Hikaye tahtası sadece bir sürü etkinliğin arka arkaya sıralanması hakkında değil, konunun ve

karakterlerin birbiriyle uyumu konusunda da genel bir fikir vermektedir (Ohler, 2008). Tek bir sayfadan oluşan bu sunum, öğrencilerin senaryoyu tekrardan inceleyerek düzenlemeler yapmasına ve yeniden yazmasına imkan tanır (Kajder, 2004). Bu aşama doğru bir şekilde yapılırsa, bir sonraki adım olan çoklu ortam öğelerini bulmada sistematik olarak ilerlemelerine ve aradıkları şey hakkında net bir bilgiye sahip olmalarına yardımcı olacaktır (Jakes ve Brennan, 2005).

Dördüncü adım *multimedya öğelerini oluşturma* aşamasıdır. Öğrenciler bu aşamada hikaye tahtalarını dikkate alarak video, ses ve görüntüleri toplar veya oluşturur. Dijital kamera ile fotoğraf çekilebilir, eski fotoğraflardan alınabilir veya internetten resim indirebilir. Bir olayı videoya çekip dijital ortama aktarabilir (Whan and Zhan, 2010). Bu öğeler içerisinde en zor olan kısım öğrencinin sesini kaydetmesidir. Öğrenci kendi sesini kaydederken sesi hoş gelmeyebilir ve sürekli tekrara gidebilir. Hikayenin sesli bir şekilde kaydedilmesi, senaryodaki bazı hataların anlaşılmasına ve kelime hatalarının belirlenmesine imkan tanımaktadır (Morra, 2013).

Beşinci adım *dijital hikayelerin oluşturulma* aşamasıdır. Öğrenciler hikayelerini oluşturabilmek için fotoğraflarını yazılım araçlarını kullanarak dijitalleştirir, oynatma sırasında çeşitli efektler ekler, kendi sesini kaydeder, geçişlere uygun film müzikleri seçer ve bitmiş çalışmasını daha sonra kaydederek tamamlar (Kajder, 2004).

Öğrenciler ve öğretmenler hikayelerini Photo Story 3, iMovie, Media Player, Windows Movie Maker, Microsoft Word, PowerPoint, Adobe Photo Shop, Goldware ses editörü, Audacity, ses kaydedici gibi yazılım ve programları kullanarak yazılan metni, anlatıcının ses kaydını ve görselleri birleştirip dijital hikayelerini oluşturabilirler. Çoğu dijital hikaye oluşturma yazılımları teknik anlamda yeterli bilgiye sahip olmayanların bile anlayabileceği şekilde tasarlanmıştır (Robert ve Person, 2005; Whan ve Zhan, 2010). Fakat bu yazılımların çevrim içi olarak kullanılamaması öğretmen ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelmesine neden olmuştur. Dijital hikaye oluşturulabilen Web 2.0 araçları ile bilgisayara, tablete hatta bazı mobil araçlara görsel ve sesli öğeler rahatlıkla yüklenebilir. Dijital araçlar, sunum hazırlanmasını ve anında paylaşılmasını sağlar. Aynı zamanda internet ortamına aktarılan dijital hikayeler sadece sınıfta değil sınıf dışı her ortamda görüntülenebilir (Karakoyun, 2014). Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada uygulanacak dijital hikayeler, internetten erişimi ve paylaşılması kolay olduğu için Web 2.0 araçları tercih edilerek oluşturulmuştur.

Son adım ise *hikayelerin paylaşılması ve sunulması*' dır. Dijital hikayeler çevrim içi olarak yüklenir ve çalışması devam eden diğer öğrencilerle paylaşılır (Robert ve Person, 2005). Ürettikleri dijital hikayenin paylaşılacak olduğunun bilinmesi, öğrencinin en iyisini yapabilmek için çalışmasına ve bu sayede motivasyonlarının da artmasına neden olmaktadır (Morra, 2013).

2.4.4. Dijital Hikaye ve Öğretim

Hikayeler, sözlü gelenekten bu yana insanların deneyimlerini, bilgilerini aktarmak ve yaşanan bir olaydan ders çıkarmak amacıyla kullanılan güçlü iletişim araçlarından biri olmuştur. Bu nitelikleriyle eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan hikayeler, teknolojinin ilerlemesi ve Web 2.0 araçların gelişmesiyle birlikte dijitalleşmiştir. Dijital ortama aktarılan hikayeler eğitimcilerin dikkatini çekmiş, teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımını sağlayan bir yöntem haline gelmiştir (Kukul ve Kara, 2019). Okul öncesinden üniversiteye kadar birçok kademedeki öğrencilerin öğrenme ortamlarında rahatlıkla kullandığı ve müfredata dahil edebildiği bir öğrenme ve öğretme aracı olmuştur.

Dijital hikaye anlatımının eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili birçok yol bulunmaktadır. Müfredata dahil edilirken ilk olarak dijital hikayelerin kim tarafından oluşturacağıyla ilgili karar verilmelidir. Robin (2006) dijital hikayeleri; öğrencilerin etkili bir öğrenme aracı olarak kullandığı dijital hikayeler ve öğretmenler için etkili bir öğretim aracı olarak kullanılan dijital hikayeler şeklinde 2 kısma ayırmıştır. Dijital hikayeler öğrenciler tarafından mı oluşturulduğu yoksa öğretmenler tarafından mı oluşturulduğuna bakılarak sınıflandırma yapılmıştır. Bu yaklaşıma dayalı olarak bu çalışmada dijital hikayelerin öğrenme ortamında kullanımıyla ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin üzerindeki etkileri ayrı ayrı olarak ele alınmıştır.

2.4.5. Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Dijital Hikayeler

Teknolojinin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan yeni becerilere uyum sağlamak ve 21. yüzyıl becerilerine uygun insan yetiştirmek için eğitimcilere ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Teknolojinin eğitim ortamlarına yansımalarının önemi vurgulansa bile verimli şekilde kullanılması, öğretmenlerin yeterli düzeyde teknolojik bilgiye sahip olmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle, 21.yüzyıl becerilerini sınıf ortamına entegre etmek için öğretmenler; teknolojik gelişmelere uyum sağlamalı, stratejiler geliştirmeli ve teknolojiyi kullanma becerisini yenilemelidirler. İşte bu noktada dijital hikayeler, sınıf ortamında teknolojiyi kullanmak istediklerinde yaşanan bazı sıkıntıların önüne geçer, hikayelerin hazırlama kolaylığı, tekrar

tekrar kullanılabilirlik olma dijital hikayeleri avantajlı bir öğretim aracı haline getirir (Ciğerci, 2020; Karoğlu, 2015; Sadık, 2008).

Öğretmenler, oluşturdukları dijital hikayeleri öğrencilere zengin ortamlar sunmak için yeni bir yol olarak görebilirler. Öğrencilerin dikkatini çekmede ve yeni bilgileri öğrenmede istekli hale gelmeleri adına öğretmenler kendi oluşturdukları dijital hikayeleri izletebilir ve dinletebilir. Öğretmen tarafından oluşturulan dijital hikayeler, bir konuyla ilgili tartışma ortamının oluşması istendiğinde veya anlaşılması zor ve soyut bir kavramın açıklanmasında yardımcı araç olarak kullanılabilir (Robin, 2006). Hem bir öğrenme aracı hem de bir öğretim aracı olarak uygulanabilen dijital hikayeler, sınıf içinde bir fikrin sunulmasında, bir bilginin görselleştirilmesinde ve müfredattaki içeriğin aktarılmasında etkili olacaktır (Wang ve Zhan, 2010). Arslan, Yıldırım ve Robin 'in (2016) yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre öğretmenler 5 nedenden dolayı sınıflarında dijital hikayeyi kullanırlar: 1) Öğrencilerin motivasyonunu arttırması, 2) Soyut bilginin somutlaştırarak açıklanmasına imkan vermesi, 3) Olumsuz davranışların değişmesinde etkili olması, 4) Öğretmenlerin öğrenme sürecini değerlendirmesine olanak vermesi, 5) Öğrencilerin gelişim sürecini takip edip belgelenmesine imkan vermesidir. Bunlara ek olarak dijital hikayeler sayesinde öğretmenler Web 2.0 araçlarını kullanarak e-öğrenme modelini öğrenme ortamında kullanma fırsatı yakalarlar. Bilginin aktarılması, değiştirilmesi ve ihtiyaç olduğunda yeniden kullanılması sağlanarak yapılandırmacı bir öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda dijital hikayeler yol gösterir (Smeda, Dakich ve Sharda, 2010). Ayrıca öğrencilerle birlikte dijital hikaye oluşturan öğretmenlerin teknik, sunum, araştırma, organizasyon ve yazma becerilerinin gelişimde olumlu artış olduğu gözlemlenmiştir (Robin ve Doğan, 2008, s:4). Bu nedenlerden ötürü öğretmenler, öğrenme ortamlarını etkileşimli ve güçlü hale getirmek için dijital hikayeleri tercih edebilirler.

2.4.6. Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Dijital Hikayeler

Dijital hikaye anlatımı, 21. yüzyıl becerilerine uygun beklentileri karşılayabilecek düzeydedir. Bu çağda yaşayan öğrencilerin karşılaştığı görsel işitsel verileri anlamlandırmada, açıklamada ve yorumlamada dijital hikayeler yardımcı rol üstlenebilir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmesi, araştırma yaparak fikirler sunması, hayal güçlerini ortaya koyarak yaratıcı becerilerinin gelişmesi ve problem çözmesinde dijital hikaye anlatımının etkili olduğu

görülmektedir. Bu nedenle bu öğretim aracı, çağa uygun beklentileri karşılayacak bireylerin yetişmesi açısından önem kazanmaktadır (Tunç ve Karadağ, 2013).

Öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonunu sağlamak öğrenme için her zaman anahtar faktör olmuştur. Bu noktada dijital hikayelerin, öğretimi canlı tutarak öğrencilerin iş birliği içinde katılımını sağlayan ve motive eden bir yapıda olması onu güçlü bir öğretim aracı yapmaktadır (Yang ve Wu, 2011). Dijital hikaye, öğrencilere kendi hikayelerini oluşturma fırsatı vererek etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrencilere, dijital hikaye oluşturmaya başlamadan önce öğretmenler veya diğer eğiticiler tarafından hazırlanan hikayeler örnek olarak gösterilebilir ve ilgileri doğrultusunda konu belirleyerek kendi bakış açılarına uygun dijital hikayeler hazırlamaları istenebilir (Robin, 2006).

Dijital hikaye anlatımında, öğrenciler hikaye oluştururken birçok farklı bilgisayar uygulamasından yararlanırlar. Hikayeye uygun görselleri, videoları bulma ve uygulamaya aktarırken birden fazla yöntemi bir arada kullanabilmesi teknoloji ve bilgi okuryazarlık unsurlarının öğrenmesine yardımcı olur (Jakes ve Brenan, 2005). Robin (2008), dijital hikaye anlatımını 21.yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, küresel okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığının gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca medya ilgili üretime katkıda bulunarak geleneksel okuryazarlığın yanında öğrencilerin medya okuryazarlık gelişimini desteklediği ve isteksiz öğrencileri bile öğretime dahil ettiği söylenmektedir (Ohler, 2008). Genel anlamda öğrencilerin dijital hikaye oluştururken öğretim teknolojilerini etkin kullanmaları, bu yöndeki bilgi ve becerilerinin artmasına neden olmuştur. Bu sayede öğretim teknolojilerine yönelik ilgi ve motivasyonları yükselmiştir (Balaman, 2016).

Gils'e (2005) göre dijital hikaye anlatımının en büyük avantajı öğretimi kişiselleştirmesidir. Bu durum da öğrencilerin kendi seviyesine uygun olarak ilerlemesine imkan verir. Örneğin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde hikayedeki karakter ve görüntüler seçilerek kişiselleştirilebilir, öğrencilerin ilgilerine göre oluşturulabilir. Dijital hikaye anlatımıyla etkileşimli uygulamaların yapılması, öğrencilerin konuyu yaparak yaşayarak öğrenmelerine neden olmaktadır. Barret (2006), dijital hikayeleri *öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme, teknolojinin eğitime etkili entegrasyonu* olmak üzere 4 başlık altında toplamıştır.

Dijital hikaye anlatımı; eğlenceli, dikkat çekici ve yaratıcı bir ortam sunmakla kalmaz aynı zamanda öğrencilerin düşüncelerini açıklamasına ve dijital metinler oluşturmayı öğrenerek okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Razmi, Pourali ve Nozad, 2004). Ayrıca dijital hikaye anlatımı öğrencilerin sunum, yansıtma, dil, üst düzey düşünme, sosyal ve sanatsal becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Yüksel, Robin ve McNeil, 2011). Dijital hikayede yazılan metnin seslendirilmesi ile birey kendi sesinin gücünün farkına varmaktadır. Öğrencinin ses kayıtlarını birçok kez dinlemesi, dil ve telaffuz ile ilgili yanlışlar belirlenip düzeltilmesinde yardımcı olur ve öğrenci oluşturduğu hikayeler sayesinde tüketici konumundan sıyrılarak aktif üretici konumuna geçer (Ciğerci, 2015; Ohler, 2006). Dijital hikaye anlatımı, yazılı metni görselleştirdiği için öğrencinin yazma sürecinde farklı bir bakış açısıyla etkili yazılar yazmasını sağlar. Kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve sürecin sonunda da bir ürünle sonuçlanacak olması bireyin motivasyonunu büyük ölçüde etkiler (Jakes ve Brenan, 2005). Usluel ve Sarıca (2016), öğrencilerin hazırladıkları dijital hikayelerde bilgi ve becerilerin hatırlanması ve muhafaza edilmesinde etkili olan görsel hafızanın gelişiminin de destekleyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca dijital hikaye anlatımı sayesinde öğrenciler sanal ortam aracılığıyla daha önce görmedikleri yerler veya nesneler hakkında zaman ve mekan sınırlaması olmadan bilgi sahibi olurlar ve ziyaret etme imkanı bulurlar (Xu, Park ve Beak, 2011).

Dijital hikayenin sosyal öğrenme çıktılarına baktığımızda; öğrencilerin üst düzey düşünme, sosyal, dil, yansıtma ve sanatsal becerileri olumlu yönde etkilendiği görülmektedir (Yüksel, Robin ve McNeil, 2011). Öğrencilerin dijital hikayelerini iş birliğine dayalı bir ortamda üretmeleri öğrenci katılım sayılarının artmasını sağlamıştır. Yazma performanslarının gelişmesine bağlı olarak özgüven seviyelerinde olumlu anlamda yükseliş meydana gelmiştir (Campbell, 2012). Kişisel anlatıların içerdiği dijital hikayelerin sınıfta gösterilmesi sınıf ilişkileri açısından önem kazanmıştır. Öğrenciler birbirleri hakkında edindikleri bilgiler sonucunda benzer deneyimler paylaştıklarını fark etmeleri, empati duygularının gelişmesine neden olur (Jakes ve Brenan, 2005). Dijital hikaye anlatımında öğrencinin sorular sorması, fikirlerini sunması, metinler oluşturması ve yazılacak metnin izlenilecek olması iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Malina ve Martin, 2010). Ayrıca yapılan araştırma sonucuna göre dijital hikaye anlatıcılığı öğrencilerin kızgınlık davranışlarını kontrol etme, değişikliklere uyum sağlama becerisi, akran baskısı ile başa çıkma becerisi, sözel açıklama

becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri gibi sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu gör÷lmüştür (Bağdaş ve Vural, 2017).

2.5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Basılı metinlerin anlamlarını anlayan okuyucu; metinde verilen mesajları iletmeleri, kendilerini ifade ederken jest, mimiklerin ötesine geçmeleri ve düşüncelerini başkalarına aktarmaları beklenir. Anlam olmadan okumak, sesleri taklit etmenin ve metni tekrarlayarak ezberlemenin ötesine geçemeyeceği için basılı kelimeleri anlamak ve metinler sayesinde eleştirel, yorumlayıcı bir düşünceye sahip olabilmek verilen eğitimin temel görevi olmalıdır (Paris ve Hamilton, 2014).

Öğrencilerin okuduğunu anlayabilmesi için en az dört ögeyi uygulamaları beklenir. Bunlar; kelime tanımak, anlamı idrak etmek, okuduğu metin hakkında tepkide bulunmak, öğrenilen bilgileri kullanmak ve bunları hayata geçirmektir. Öğrenci bir metni okurken öğrendiği fikri benzer fikirlerle kıyaslayabilmesi, bilmediği kelimeleri tahminde bulunarak çıkarım yapabilmesi ve metin yazarı hakkında bir fikre sahip olabilmesi beklenir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Ancak bazı durumlarda öğrencilerin bu becerileri tam olarak hayata geçiremediği gör÷lmektedir. Bunun nedeni hakkında yapılan araştırmalarda okuma anlamayı etkileyen etmenleri; okuyucu (fiziksel ve zihinsel), ortam (çevre, tutum) ve metin (anlam, metnin yapısı) (Tosunoğlu, 2010); strateji kullanımı, yöntem ve teknik kullanımı, birey ve çevresinin özellikleri (Baz ve Baz, 2018); akıcı okuma, kelime dağarcığı, metin türü (bilgilendirici, hikaye edici ve şiir), okumada duyuşsal faktörler (okuma tutumu, okum ilgisi, okuma motivasyonu) (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019), şeklinde faktörlere ayırarak incelemişlerdir. Alan yazın incelemesi sonucunda okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri detaylandıran Hamzadayı ve Batmaz (2022) ise yukarıdaki faktörlerden farklı olarak okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri okuduğunu anlama stratejileri, kelime dağarcığı, akıcı okuma, metin türü ve metin türü farkındalığı, duyuşsal özellikler ve üst bilişsel okuma şeklinde altı başlık şeklinde ele almışlardır. Araştırmalar okuduğunu anlamanın tek bir boyutta ele alınamayacağını, çok yönlü olarak incelenmesi gerektiği yönünde bilgi sunmaktadır.

PISA sınavlarının öğrencilerin online okuma becerilerini ölçen, günlük yaşam becerilerine hakim olmasını gerekli kılan, otantik öğrenme ve örnek olay örnekleriyle öğrencileri yönlendiren, düşünmeyi ve interaktif sorgulamayı gerektiren içeriklerden oluştuğu gör÷lmektedir. Bu nedenle okuma çalışmaları yapılırken öğretmenlerin okuma-yazma

öğretiminin yanında öğrencilerini zihinsel üst düzey becerilerini kullanabilecekleri, anlamayı arttırabilecekleri yöntem ve uygulamalara teşvik etmeleri gerekir. Basılı okuduğunu anlamada önemli etkilerinin görüldüğü uygulamalardan biri de etkileşimli okumadır. Yapılan araştırmalar basılı okumada etkileşimli okuma uygulamaların, bireylerin alıcı ve ifade edici dilleri ve kelime hazinelerinin gelişimine (Merga,2017), sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişime ek olarak problem çözme, analitik düşünmelerine (Er, 2016), okuma anlamalarına (Mitchell, 2015), okuma motivasyonlarına (Spencer, 2011) olumlu anlamda katkı sağladığı belirtilmiştir.

2.6. Etkileşimli Okuma

Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından EPSTEIN tarafından geliştirilen bir yetişkin ile çocuğun paylaşımlı olarak resimli kitap okuma şekline *Etkileşimli kitap okuma-Dialogic Reading* denilmiştir. Bu yöntemin temeli, hikayeyi okuyan kişi ile hikayeyi dinleyen çocuğun rollerinin değişmesine dayanır. Normalde kitap okurken yetişkin okur, çocuk dinler fakat etkileşimli okumada çocuk bir hikaye anlatıcısı rolü üstlenir. Bu sırada yetişkin aktif bir dinleyici olarak kısa cevaplı sorulardan ziyade çocuğa açık uçlu sorular yönelterek hikayenin anlaşılmasına yönelik karmaşıklığı arttırmayı hedefler ve çocuğun aktif olarak sorulara cevap vermesini sağlar (Whitehurst vd., 1994). Etkileşim okumada, çocuğa hikayeye ilgili sorular sorularak çocukların konuşmalarının sağlanması, bilinmeyen kelimelerin açıklanması ve çocuktan gelen cevapların yinelenerek farklı sorularla anlamının genişletilmesi etkileşimli okumayı diğer okuma türlerinden ayırır (Justice ve Pullen, 2003). Etkileşimli kitap okuma; kitap okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında çocuklara sorular sorma, hikayeye ilgili betimlemeler yapma, detaylandırma ve detaylandırmaya teşvik etmek gibi birçok tekniği beraberinde getirir (Trivette ve Dunst, 2007). Kitabı okumadan önce kitap içeriğini tahmin etmeleri istenebilir, okuma sırasında sorular sorup yönlendirmeler yapılabilir, okuma sonrasında ise çocuklarla kitap tartışılabilir ve hikaye ile gerçek yaşam arasında ilişkilendirme yapılabilir (What Works Clearinghouse, 2007). Etkileşimli kitap okuma hem aile hem de öğretmenler tarafından okulda ve evde uygulanırsa hikayeden iyi bir şekilde verim alınması sağlanır (Merga, 2017). Bu okuma yönteminin temel amacı sınıf ortamındaki öğrencilere okunan bir metni veya hikayeyi en iyi şekilde okumayı ve anlamlandırabilmeyi öğretebilmektir (Ceyhan ve Yıldız, 2020).

Çocukların okuma sırasında etkin katılımlarını sağlamaya yönelik Whitehurst ve arkadaşları (1994) tarafından tanımlanmış olan konuşmayı başlatma ve sürdürme stratejileri bulunmaktadır. CROWD olarak kısaltılan bu teknikler yetişkinlerin çocuklarla resimli kitap okurken çocuklara sorabileceği beş soru olarak tasarlanmıştır. Bunlar: C (completion–tamamlama) çocuklara öyküdeki bir düşünceyi tamamlatma, R (recall–hatırlama) kitabın bazı yönlerini hatırlamasına yardımcı olacak sorular sorma (ana karakter veya olaylarla ilgili sorular), O (open-ended questions–açık uçlu sorular) çocuğun kendi cümleleriyle okunan yeri anlatmasını sağlama, W (wh-questions– ne, nerede ve neden soruları), çocuğun bir nesne veya olayı isimlendirmesini isteme ve D (distancing–ilişkilendirme) kitabın içindekiyle çocuğun kendi hayatını ilişkilendirilmesi yönünde sorulan sorulardır. Etkileşimli kitap okumada, bu soruları sorarken çocuğun yanıtlarını genişletme, teşvik etme ve yanıtlarına geri dönüt vermek aşamalarında yetişkin davranışları ile birlikte süreç yönetilmektedir. PEER olarak kısaltılan bu teknikler ise; P (prompt–yönlendir) konuşmayı başlatma, E (evaluate–değerlendir) çocuğun cevaplarının doğruluğunu değerlendirme, E (expand–genişlet) cevaplarını uygun olarak genişletme ve R (repeat–tekrarla) düzeltme yapılan veya genişletilen düşünceyi çocuğun tekrarlamasını isteme şeklinde uygulanır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst vd., 1994).

Bir öğretmen kitap okuma süreci boyunca CROWD ve PEER tekniklerini kullanırken a) soru sorarak, b) yeni kelimeler tanıtarak, c) hikaye kitabını okurken öğrenilen yeni kelimenin uygulaması yapılarak çocuğun kelime hazinesine ve dinlediğini anlama becerisine katkı sağlayabilir. Aynı hikaye tekrar tekrar okunduktan sonra öğretmen çocuğa hikayeyi kendi cümleleriyle ifade etmesi için imkan tanımalıdır. Bu aşamada öğretmen dinleyici konumundadır ve PEER ve CROWD tekniklerini kullanarak yönlendirmeye devam etmelidir (Morgan ve Meier, 2008).

Öğrencilere hikaye veya bir metni okumak sadece kitapta yazılanın aynısını aktarmak olmamalıdır. Öğrenciye okunan bölüm neresi olduğu gösterilirse, okuma anında öğrencinin soru sorması ve açıklaması için durulursa, bilmediği kelimeleri anlayabileceği şekilde anlatılırsa etkileşimli bir kitap okuma süreci gerçekleşmiş olur. Bu teknik ile öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişiminin yanı sıra konuşma ve başkalarını dinleme becerilerinin de gelişimi desteklenmektedir (Er, 2016). Trelease'e göre (2013, s. 39) etkileşimli okuma yaparken çocukların;

- Kelime dağarcıklarının oluşması sağlanır.
- Beyni, okumayı zevk almayla ilişkilendirir.
- Ön bilgileri harekete geçirilir.
- Okuma rol modeli oluşturması sağlanır.

Durr (2019), etkileşimli sesli okumanın çocuklar için yararını üç başlık altında toplamıştır:

1) *Kelime bilgisini geliştirme*; farklı kelimelere maruz kalarak tahmin ve tartışma yoluyla anlama ulaşırlar. 2) *Anlama*; çocuklar zengin literatüre maruz kaldıkça metinle ilgili tartışma, derin anlama sürecin bir parçası olmaktadır. Öğretmenler tekrarlı okumalar sırasında okuma ve zihinsel becerileri modellediği için öğrenciler kendi başlarına uygulamayı öğrenirler. 3) *Baskı veya yazı bilinci*; öğrenciler kitaptaki baskının nasıl çalıştığını bilmelidirler. Kitabın ön yüzü, arka yüzü ve kitap başlığının içerik hakkında bilgi verdiğinin farkına varırlar.

Etkileşimli kitap okumanın temeli; öğrencilerden hikayedeki bir bölümü veya bir cümleyi tamamlamalarını istemeye, çocukların karakter ve öyküdeki olaylar hakkında soru sormasına, çocuklardan resimde anlatılan olayları tanımlamalarına, resimdeki bir nesneye veya eyleme işaret ederek isimlendirmelerine ve öyküyü kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine dayanmaktadır (Yıldız, Er ve Aral, 2018, s.2). Bu yaklaşım, çocuklara söylenen “her gün oku” şeklindeki söylemlere karşıdır. Yaklaşımında, okuma becerilerinin gelişimi göz önüne alındığında çocuklara nasıl okunduğunun öğretilmesinin, çocukların toplam okuduğu okuma miktarından daha değerli olduğu düşünülmektedir (Trivette ve Dunst, 2007).

Etkileşimli kitap okuma uygulamalarında, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kapsamlı ve iyi bir hazırlık sürecine gereksinim duyulduğunu görülmektedir. Uygulama sırasında öğretmenin, etkileşimli kitap okumanın özellikleri ve bileşenleri hakkında bilgi sahibi olması ve bu özelliklere göre planlama yapması gerekmektedir. Etkileşimli kitap okumada iyi bir hazırlık ve planlama yapılamazsa, yöntemin amacına ulaşmada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Bu nedenle hikayenin başlangıcından son sayfasına kadar dikkat edilmesi gereken uygulama adımlarının belirtilmesi gereklidir.

2.6.1. Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Uygulama Adımları

Yetişkin ile çocuk arasındaki etkileşime dayalı olarak tasarlanan EKO uygulamaları, çocuğun aktif olarak katılmasına olanak sağlaması, yetişkinle rolleri değişmesi açısından geleneksel

okumayla farklılık gösterdiği için EKO uygulamaları okuma öncesi, sırasında ve sonrasında bir dizi adımları da beraberinde getirir. Uygulamaya yönelik adımlar ve adımların işlenişi şu şekildedir.

2.6.1.1. Okuma öncesi EKO uygulama adımları

EKO uygulama öncesinin ilk basamağı nitelikli bir *resimli çocuk kitabının* seçilmesidir. Sınıfta okunacak olan kitabın çocuğun gelişim özellikleri dikkate alarak seçilmesi son derece önemlidir. Kitaba karar verilirken çocukların ilgilerinin ön planda tutulması, uygulamanın geçerliliğini artıracaktır. Kitapta bildikleri kelimelere ek olarak henüz bilmedikleri kelimelerin olmasına dikkat edilmelidir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Seçilen kitabın çocukların dinleme seviyesinde olması zaruridir. Dinleme seviyelerinin çok üzerinde olan kitapları çocuklar okumak istemeyecekler ve kelimeleri akıllarında tutmaları zor olacaktır. Ayrıca öğretmenin etkileşimli okuma yaparken heyecan duyması, olaylara duygu katması öğrencilerin de aynı tepkiyi vermelerine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin uygulama sırasında eğlenceli tavır sergilemesi paylaşımı etkin kılacaktır (Bessick, 2016).

EKO uygulama öncesinin ikinci basamağı öğretilecek *anahtar veya hedef kelimelerin* belirlenmesidir. Öğrencilerin öğrenme kapasiteleri ölçüsünde kelime sayısı belirlenmelidir. Hedef kelimeler belirlenirken daha önce tanımadığı kelimeler, bilinen kelimelerin bir diğer anlamı veya öğrenilen yeni kelimeleri pekiştirmek amacıyla seçim yapılır. Hedef kelimelerin karşılığı sadece isim olarak düşünülmemeli bunun yanında sıfatlara, eylemlere ve deyimlerin öğretilmesine de fırsat verilmelidir (Ergül vd., 2016). Bu noktada öğrencilerin kitabı anlamaları için hedef sözcüklerin 2-4 kelimeyi geçmemesi tavsiye edilmektedir (Bessick, 2016).

Eko uygulama öncesinin bir diğer basamağı çocukların *oturma düzeninin planlanmasıdır*. Buradaki temel amaç çocukların hikayedeki resimleri rahat bir şekilde görebilmeleri ve dikkatlerini dağıtacak unsurları ortadan kaldırmak için düzen oluşturulmasıdır. Genellikle “U” şeklinde yapılan oturma planı çocukların okuma yaparken odaklanmalarını sağlamayı kolaylaştıracaktır. EKO uygulamalarına başlamadan önce öğretmenin kitabı incelemesi, sorulacak soruların ve durulacak yerlerin provasının yapılması uygulamanın işlenişi açısından önemlidir (Ergül vd., 2016).

Hikaye okunmaya başlamadan önce kitabın ismi açıklanmalı ve tanıtılmalıdır. Öğretmen kapaktaki resimleri göstererek ‘Sizce bu kitabın konusu nedir? veya bu resimlerde neler

görüyorsunuz?’ gibi açık uçlu sorular sorarak süreci başlatır. Kapakta yer alan resimler bize ana karakter, diğer karakterler ve olayın geçtiği yer hakkında ipucu vermektedir. Ön ve arka kapakta bulunan resimler; öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmalarına, hikayedeki olaya ilişkin tahminde bulunmalarına veya varsayım yapmalarına yardımcı olmaktadır. İlerleyen aşamalarda söyledikleri tahminler, hikayenin içerisinden kanıt bulmaları için istenir (Ateş, 2013). Kitap okumaya başlamadan önce kapak, başlığın yanı sıra yazarın, resimleyen kişinin ve yayınevinin gösterilmesi yazı farkındalığının oluşmasına katkıda bulunacaktır (Ergül vd., 2016). Kitabın kapağındaki resimlere yönelik sadece yüzeysel olarak kim ve ne soruları sorulmamalı nerede, niçin ve ne zaman sorularıyla öğrencilerin zihinleri meşgul edilmelidir. Ayrıca çocuklardan hikayenin duygu durumunu açığa çıkarmak için kapaktaki karakterlerin ruhsal hallerine veya hikayenin genel atmosferine ilişkin tahminler yapmaları istenebilir. *‘Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter (ler)in ruh hâlleri nasıldır?’*, *‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’* gibi sorular hikayenin anlamını ve anlatımını üst düzeye taşıyacaktır (Ateş, 2013, s.1576). Tüm bu uygulamalar tamamlandıktan sonra bütün çocukların görebilecekleri ve duyabilecekleri şekilde sesli okuma başlatılmalıdır.

2.6.1.2. Okuma sırasında EKO uygulama adımları

Hikayede okuma öncesinde olduğu gibi okuma sırasında da çocuğun konuşması için desteklenmesi önemlidir. Öğrencinin okunan sayfaları görmesi sağlanarak ara ara durdurup bir sonraki sayfa için ‘Sence şimdi ne olacak?’ sorusu sorulmalıdır. Bu sırada çocuğun da soru sormasına fırsat vererek yorumlamasına imkan tanınmalıdır (Er, 2016). Okuma sırasında resimler ve yazının vermek istediği mesaj birlikte değerlendirilir yani yazı ile resim arasındaki bağlama bakılır. Okumaya başlamadan önce yapılan tahminlerden hareketle öğrenilen yeni bilgiler sayesinde tahminler doğrulanır veya yanlışlar belirlenip düzeltilir. Bu süreç; ilgileri, tahminleri, yorumları ve sorulan soruları, okuma sırasında öğrenilen yeni bilgilerle değerlendirilmesi yani kısacası anlamının izlenmesi olarak görülmektedir (Ateş, 2013).

EKO sırasında anlamı bilinmeyen sözcüklerin açıklanması uygulamanın en önemli aşamalarındandır. Bu sözcükler öğretmenin belirlediği hedef sözcükler olabileceği gibi öğrencinin okuma sırasında sorduğu sözcükler de olabilir. Öğretmen hedef sözcükleri açıklarken günlük yaşamla bağlantı kuracak şekilde örnekler vermeli ve öğrencilerinden de

örnek vermelerini istemelidir. Ayrıca kelimelerin hikaye sırasında denk geldikçe tekrarlanması, tahtaya asılan kelime kartlarının gösterilmesi anlamın pekiştirilmesini sağlamaktadır. İlerleyen zamanlarda yeni hikaye okunurken geçmişte okunan hikaye ile arasında metinler arası ilişki kurularak sorular sorulması, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine ve sürecin etkin hale gelmesine yardımcı olacaktır (Ergül vd., 2016).

Hikaye okuma sırasında öğretmen çocuklardan gelen cevapları dinlemeli, değerlendirmeli ve onlardan gelen cevapları tekrarlayıp genişleterek dil becerilerinin gelişimini desteklemelidir. Çocuklara sorular sorarken cevabı evet/ hayır olacak sorulardan ziyade açık uçlu sorular sorarak anlatımları zenginleştirilmelidir (Ergül vd., 2016). Ayrıca hikaye okundukça anlam değişikliği oluşacağı için başlangıçta belli olmayan noktalar zamanla aydınlığa kavuşarak sorulan soruların cevapları bulunması sağlanacaktır (Ateş, 2013). Hikaye dinleme sırasında çocuk hikayedeki olayları kendi duygu, düşünce ve deneyimleriyle ilişki kurması duygusal olarak gelişimine yardımcı olacaktır (Er, 2016).

2.6.1.3. Okuma sonrasında EKO uygulama adımları

Okunan hikayenin sonuna ulaşılması, hikayeye olan ilişkinin bittiği anlamına gelmemelidir. Okuma bittikten sonra da genel bir yargıya varmak için özetleme ve değerlendirme yapılmalıdır (Akyol, 2021; Güneş, 2020). Okuma sonrasında metinde aktarılan bilgiyi değerlendirme, sorgulama, eleştirme, yorumlama, nedenleri, sorunları ve yazarın bakış açılarını değerlendirme, anlamayı değerlendirme, okuma amacına ulaşma durumunu belirleme gibi çalışmalarla devam edilmelidir (Güneş, 2020 s.146). Hikaye sırasında yaşanan olayla bağlantılı olarak sorular sorulmalı ve bu sorular özenle seçilmelidir. Çocuğa ‘Hikayede en çok nereyi sevdin?’, ‘Sen olsan bu durumda ne yapardın?’, ‘Sonra ne olmuştu? Oraya gitmeden önce başka bir yere daha gitmişti, hatırlıyor musunuz?’ veya ‘Öykünün nasıl bitmesini isterdiniz? Neden? / Öykü sizce başka nasıl bitebilirdi? Neden? / olsaydı ne olurdu?’ gibi soruların sorulması olayların oluş sırasını hatırlamasına ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır (Er, 2016; Ergül vd., 2016). Ayrıca okuma sonrasında; belirli bir durumun resmini çizme veya yazma, poster, broşür hazırlama, canlandırma, hikayeye bağlantılı video izleme gibi sınıf içi ve dışı faaliyetlerin yapılması, öğretimi eğlenceli hale getirmeye birlikte öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişki kurmasını sağlayarak bilgilerin kalıcı hale gelmesinde basamak oluşturacaktır.

Bessick (2016) ise etkileşimli okuma stratejilerinde; okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılması gerekenleri şu şekilde özetlemiştir:

Okumadan önce yapılacak etkinlikler:

- ✓ Kitap başlığını, kitabın yazarını ve çizerini tanıtmak
- ✓ Okuma amacı belirleme
- ✓ Kitaba hızlıca göz atma
- ✓ Arka plan bilgisi yani ön bilgileri hareket geçirerek şemayı etkinleştirme
- ✓ Tahminlerde bulunma

Okuma sırasında yapılacak etkinlikler:

- ✓ Soru ve cevap
- ✓ Tartışma ve paylaşım
- ✓ Öğretmen, öğrenci ve metin arasında iletişim
- ✓ Bağlantılar kurma
- ✓ Kelime bilgisini vurgulama
- ✓ Metne cevap verme
- ✓ Dön ve konuş
- ✓ Canlandırma
- ✓ Dur ve not al/çiz
- ✓ Sınıf tartışması

Okuma sonrasında yapılacak etkinlikler:

- ✓ Tekrar anlatma
- ✓ Düşüncelerini paylaşma
- ✓ Alınan dersi tartışma
- ✓ Tahminleri kontrol etme

Etkileşimli okumaya ilgili alan yazı incelemesi yapıldığında daha çok okul öncesi ve ilkokulun ilk yıllarına yönelik yapılan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalara bakıldığında; EKO'nun temel dil becerileri, alıcı, ifade edici dil ve yazı farkındalığı sağladığı (İlhan ve Canbulat, 2021), sosyo-ekonomik seviyesi düşük çocukların sözcük bilgisi ve sözel dil becerisini artırdığı (Akoğu, Ergül ve Duman, 2014; Whitehurst vd.,

1994), etkileşimli okuma tekniklerinin öğrencilerin kitap okumaya yönelik ilgilerini ve tutumlarını etkilediği (Kotoman, 2020; LaCour, McDonald, Tissington ve Thomason, 2013), öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin pozitif anlamda geliştirdiği (Duran ve Öztürk, 2018) görülmektedir.

2.7. Okuma Motivasyonu

Okuma davranışının devam edebilmesi için sadece bilişsel beceriler yeterli olmamaktadır. Bilişsel becerilere ek olarak bu davranışın sürdürülebilirliği için motivasyon kritik öneme sahiptir. Okumada elde edilecek verim için öğrencinin okumaya zaman harcaması ve okuduğunu anlaması önemlidir. Öğrenciyi okumaya yönlendirilmeyi sağlayan temel faktörün başında ise motivasyon gelmektedir (Yıldız ve Akyol, 2011). Motivasyon ile ifade etmek istediğimiz olgu okumaya karşı değerler, inançlar ve davranışlardır (Guthrie, 2011). Geniş kapsamlı bir kavram olmakla birlikte temelinde öğrencinin okuma yapması veya okuma yapmamayı tercih etmesinin nedenleri olarak açıklanabilir (Tosun, 2018).

Okuma motivasyonu; okumaya yönelik ilgi, istek, tutum ve davranışın meydana gelmesi, okumayı değerli görme ve okuma alışkanlığının oluşabilmesi için itici güç olarak ifade edilmektedir (Katrancı, 2015). Okuma motivasyonu bireyin kişisel eğilimleri doğrultusunda okuma yönelik isteklerini, ilgilerini etkileyen ve okuma davranışını harekete geçiren bir durumdur (Aydemir ve Öztürk, 2013). Guthrie (2011) ise okuma motivasyonun ilgi, kendini adama ve özgüven doğrultusunda oluştuğunu söylemektedir. İlgili olan öğrenci okumadan zevk aldığı için okur, kendini adanmış öğrenci okumanın önemli olduğuna inandığı için okur ve özgüveni olan öğrenci yapabildiğini bildiği için okumaktadır. Okumaya ilgi gösteren öğrenci okuyacağı kitabı karar vermede isteklidir ve okumaya katılır, okumaya az ilgi duyan öğrenci ise okumaya istekli değildir ve neyi okuyacağını karar vermenin önemli olduğu düşünmez (Guthrie vd., 2007). Kısacası motivasyonda öne çıkan özellik sürekli bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabadır (Katrancı, 2015, s.51).

Okuma sürecinde bilişsel becerilerin dışında birçok etmenin okuma motivasyonu konusu olması bilişsel ve duyuşsal faktörlerin birlikte ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız ve Aktaş, 2015). Wang ve Guthrie (2004) okuma motivasyonu, bireyin okuma süreci ve okuma başarıları için içsel ve dışsal süreçler şeklinde ayırarak ifade etmiştir. İçsel motivasyona sahip birey, çevresel baskılar veya ödül amacıyla okumaz aksine eğlence veya okuma isteğiyle hareket eder. Doğduklarından itibaren insanlar yeni şeyler keşfetmeye ve

öğrenmeye meraklı oldukları için dışarıdan destek almaya ihtiyaç duymazlar (Deci ve Ryan, 1985). Birey içsel motive olduğunda aktiviteyi kendi iyiliği için tamamlar ve etkinlik süreç dışında da sürer. Motivasyonu dış çevreden değil kaynağı kendi içlerinden alırlar (Guthrie vd., 2007). İçsel motivasyona sahip öğrencilerin merakları doğrultusunda okuduğu hikayeyi anlamaya yönelik ilgileri artar. Okumaya katılır ve hikayedeki olayları zihinlerinde canlandırarak daha fazla bilişsel çaba harcarlar (Wang ve Guthrie, 2004). Dışsal olarak motive edildiğinde ise birey ödül gibi dışarıdan bir kazanç elde etmek için davranışını sürdürmektedir. Motivasyonları faaliyetin kendisinden ziyade sonucuna odaklanır, oradan elde edeceklerinden beslenir (Guthrie vd., 2007). Dışsal motivasyona sahip öğrenci iyi not alma, rekabet etme, çevresel beklentileri karşılamak amacıyla okumaya odaklanır. Hikayeyi okurken bilgi edinme amacından çok sahip olacağı ödüle odaklanırlar. Öğrenci hikayenin ne anlatmak istediğinden çok sınırlı yönlerine dikkat ettiğinden metni anlaması zorlaşır (Wang ve Guthrie, 2004). Bu nedenle okuma becerilerini geliştirmek ve okumayı uzun vadede sürdürebilmek için öğretmenler okul ortamında içsel okuma motivasyonunu arttırıcı çalışmalar yapmalıdırlar (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004).

Okuma motivasyonun ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında okuduğunu anlama üzerine olumlu anlamda katkı sağladığı görülmüştür (Kuşdemir ve Bulut, 2018; Schiefele, Stutz ve Schaffner, 2016; Yıldız ve Akyol, 2011). Öğrencilerden iyi okuyabildiğini düşünen ve içsel olarak motive olanların daha fazla okuma yaptıkları, okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin ise kitap okumaktan kaçtıkları için okumaya zaman ayırmadıkları görülmüştür (Baker ve Wigfield, 1999). Ayrıca okuma motivasyonun cinsiyet değişkenine etkisine bakıldığında kızların dışsal motivasyonu erkeklere göre daha yüksek olduğu ve sınıf seviyeleri yükseldikçe motivasyon oranlarında azalma görüldüğü gözlemlenmiştir (Yıldız, 2013). Buna ek olarak anne-babanın eğitim durumu ve evinde kendine ait kitaplığı olma durumunun da okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Katrancı, 2015).

Okumaya yönelik motivasyonu beklenen seviyede tutmak ve sınıf seviyesine bağlı olarak düşüşlerin önüne geçmek adına sınıf ortamında farklı uygulamalarla desteklenmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin daha iyi okuyucu haline gelebilmesi adına içsel olarak motivasyonlarını harekete geçirecek ve okuduğu metni bilişsel çaba harcayarak anlamayı arttıracak çalışmaların önemli hale geldiği görülmüştür.

2.8. Okuma İlgisi

Öğrenme düzeylerini okuryazarlık seviyesine getirme ve yaşam boyunca okuyan bireyler yetiştirme hedefi içerisinde olan bir ortamda ilgi; bireylerin okumaya yönelik bilişsel ve duyuşsal deneyimlerini etkileme gücüne sahiptir (Springer, Harris ve Dole, 2017). İlgi, bireyin bireysel öğrenme alanındaki, “yeni bilgi edinme, herhangi bir dar alanla sınırlı olmayan yeni nesneler, olaylar ve fikirler hakkında bilgi edinme arzusu” dur (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002, s:546). TDK sözlükte ilgiyi, “Belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma” şeklinde tanımlamaktadır. İlgi sayesinde birey, bir objeye diğerlerinden daha dikkatli bir şekilde algıladığı için bilgilerin düzenlenmesi, hatırlanması kolaylaşır (Güneş, 2017). Bu yeni bir bilgi edinmeyi de içerebilir veya zaten bildiği bir şey üzerine yeni bilgiler edinmeyi de içerebilir (Ainley vd., 2002). Kısacası ilgi, bir amaç dahilinde veya herhangi bir nedenden ötürü dikkatini bir olay, konu veya duruma yönlendirmesi ve bu yolda seçim yaparak hareket etmesidir. Bu tanımların tamamı bireydeki ilginin, hem duygusal (zevk) hem davranışsal hem de bilişsel (etkileşim sıklığı) yönlerden oluştuğu sonucuna varılmaktadır (Dobbs-Oates, Pentimonti, Justice ve Kaderavek, 2015).

Okuma, öğrencilerin okumaya ilgi duymalarını gerektiren ve bu yolda çaba harcanan bir aktivite olarak kabul edilir. Öğrencilerin okumaya karşı coşkularının sürdürebilmesinin temelinde onların yaşam boyu öğrenmelerini destekleyen ve kendi kendilerine öğrenmelerinin en iyi yol olduğunu gösteren olgu okumaya olan ilgileridir (Babiaková ve Simanová, 2018). Okuma ilgisi, bireylerin okuduklarını zihinsel süreçlerden geçirmesi, hatırlaması ve değerlendirmesi amacıyla okuma davranışlarını teşvik eden motivasyon kaynağıdır (Aulia ve Rachman, 2019; Zhao, Song, Zhao ve Zhang, 2019). Bu kaynak bireyin zihnini belli konularla ilgili seçim yapmaya yöneltir. Bu nedenle okuma ilgisinin özü kişiden kişiye değişebilmekte bazı kişiler için büyük heyecan duyulan konular bazılarının ilgisini pek çekmemektedir (Güneş, 2017). Dökmen (1994), bireyin kitaba ve okumaya ilgi duyması için bazı temel ihtiyaçlarının olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Eğlenmek ve güzel vakit geçirmek için okurlar.
- Kendini gerçekleştirmek ve psikolojik gelişime destek amacıyla kitap okuyabilirler.
- Tutumlarını güçlendirmek ve bu tutumlara yönelik bilgi toplamak adına kitaplardan yararlanırlar.

- İnsanlarda bulunan merak iç güdüsü sayesinde yeni bilgiler öğrenmek isterler ve bu güdü insanları okumaya yönlendirir.
- Eski bilgilerin üstüne yeni bilgiler ekleme ihtiyacı insanlar için bilişsel anlamda çelişkiye düşmesine neden olur ve bu insanları okumaya yönlendirir.
- İnsanlar içlerindeki yaşadıkları sıkıntılı durumlardan kurtulmak ve hayal kurmak adına kitap okurlar veya psikolojik savunma mekanizmalarını kullanarak var olan eksiliklerini gidermeye çalışmak için kitap okurlar.

Okuma ilgisi, bireyin okumaya istekli olması ve gönüllü olarak zaman harcamasıdır. Okuma ilgisinde birey kendi iyiliği ve kendi isteğiyle okuma eğilimi gösterip içsel motivasyonla hareket eder. Okumanın sonucunu bir ödül veya değerlendirme olarak görmez aksine okumanın kendisi bir ödüldür (Babiaková ve Simanová, 2018). Çocukların okumaya ilgi duymaya başlaması okumaya daha fazla teşvik eder ve okumalarını geliştirmek için uygun becerilere sahip olmalarını sağlar. Bu sebeple çocuk ne kadar erken okumaya alışırse okuma ilgisi de o kadar gelişecek ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olacaktır. Çünkü okuma alışkanlığının temeli okumayı sevmeye başlar, okumayı seven kişi ise kitaplara ilgi duyar. Bu ilginin kazandırılacağı en uygun dönem ise ilkökul dönemi olduğundan erken yaştan kazandırılmalıdır (Sünbül vd, 2010).

Çocukların okuma ilgisini geliştirmeye başlarken öncelikle okumaya karşı motive edilmesi ve okumanın öneminin hissettirilmesi gerekir (Aulia ve Rachman, 2019). Okuma ilgisinin başlangıcında; dikkat çekmek için okumayı sevdirmeye çalışmaları yapılmalıdır. Buradaki hedef okumaya karşı ilgi duyma ve yönelimin sağlanmasıdır. Daha sonraki süreçte okumaktan hoşlanma, okumak için daha fazla vakit harcama ve çeşitli türlerdeki kitapları sürekli olarak okuma teşvik edilmelidir. Ardından öğrenci okudukları arasından seçim yaparak kendine ilginç gelen kitapları, metinleri okuması sağlanmalı, son aşamada ise ilgilendiği konuyla ilgili daha derinsel araştırmalar yapma, sürekli okuma, öğrendiklerini uygulama şeklinde devam etmelidir (Güneş, 2017). Springer ve arkadaşları (2017) sınıf ortamında okuma ilgisini oluşturmaya ilişkin dört ilke belirlemiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. aşamada bireysel ilgi alanlarını geliştirmeye başlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu aşamada ilgi içseldir ve kişiseldir. Öğretmenler öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda yönlendirme yapabilmeleri için öncelikle bu ilgi alanların ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar. Bunun için öğretmen ile öğrenci bire bir okuma konferansları düzenleyerek

ilgilendiği konular ile metin eşleştirip yönelimi hakkında bilgi sahibi olunabilir. Ayrıca bu yaştaki çocukların ilgi alanları sabit değildir, sürekli değişebilir bu nedenle en fazla keyif alacağı etkinlikleri bulabilmek için kısa zaman içinde birçok etkinlik yapılarak karar verilmesi uygun olacaktır (Wigfield, 1994).

2. *aşamada durumsal ilgi oluşumuna* destek verilmesidir. Durumsal ilgi, sınıf ortamında herkesin aktif bir şekilde katıldığı içeriği aktarırken heyecan duyduğu ve eğlenceli öğretim etkinlikleri sunulduğunda ortaya çıkmaktadır. Böyle bir ortamında sınıfın metne ilgi duyması için web tabanlı videolardan yararlanılabilir veya ilgilerini belli noktalarda tutma adına sosyal etkileşimli ve iş birliğine dayalı sınıf kültürü oluşturulabilir.

3. *aşamada öğretmenler öğrencilerin okuma ilgilerini etkileyebilmek için ilginç metinler seçmeli* ve kullanmalıdır. Grafik romanlar, çizgi romanlar, dijital hikayeler, dergiler öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olmaktadır.

4. son *aşamada ise öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilgili öz düzenleme stratejisi* öğretilmelidir. Buradaki amaç; öğrencilerin okuması zorunlu olduğu kaynakları ilgileri dışında olsa dahi nasıl okunması gerektiği öğretilmelidir. İlgisiz buldukları metinleri rahat bir şekilde okuyup anlayabilmelilerdir.

Okuma ilgisinin gelişimini etkileyen faktörlerin başında aile desteği gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme boyutuna ulaşabilmesi için okuma sadece okul ortamında kalmamalı, bu süreç günlük yaşamında da devam etmelidir. Bu becerinin aile ortamında desteklenmesi, çocuğun okumaya karşı tutumunu etkileyerek okumanın devamlılığının sağlanması açısından önemli bir unsurdur.

Zengin ev okuryazarlığı ortamında yetişen çocuğun okula başladığı zaman dil ve okuryazarlık desteği alması okumayı öğrenmesini kolaylaştıracak, okuma etkinliklerine katılmasına destek olacak bu da okuma ilgisine ve okuma becerisine olumlu anlamda yansıtacaktır. Çocukların okuma ilgilerini artırma adına ailelerin çocuklara kitap okuması ve okudukları hikayeler hakkında konuşması gibi etkinliklerin yapılması bu sürece olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Ayrıca ev ortamında ailenin kitap okuması ileriki yaşlarda çocuğun okumaya olan ilgilerinin istikrarlılığının sağlanması açısından önemli bir faktör oluşturacaktır (Boerma, Mol ve Jolles, 2018). Aileler, çocuklarının günlük hayatta boş vakitlerini nasıl geçirmeyi sevdiklerini bilen kişiler olduğu için boş zaman aktivitesi olarak okuma yapmak ve okumaya

karşı ilgilerini yönlendirmek etkili olacaktır (Babiakova ve Simanova, 2018). Aileler, çocuklarının eğitimiyle ilgilendikleri zaman öğrencilerin; bilişsel anlamda zor görevlerde yer alma, zorluklarla baş etme ve sınıf içi etkinlikler ilgili çalışmalarda istekli olma ihtimali daha yüksek olacaktır. Sonucunda öğrenciler okumaya yönelik olumlu davranışlar sergileyerek daha motive olacak ve okuma etkinliklerine gönüllü olarak katılım göstereceklerdir (DeHass, 2005).

Öğrencilerin okuma ilgisi çevresel dış uyarıcılar tarafından şekillenmekte, değişebilmekte hatta yeterli şekilde desteklenmediğinde sönebilmektedir. Bu nedenle eğitim ortamındaki çevresel koşullar uygun hale getirilmeli, öğrenciyi okumaya yönlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin öğretmenler tarafından destek gördüklerinde bu desteği okuma ilgisine yansıttıkları ve daha fazla okuma yaptıkları görülmüştür. Ayrıca kütüphanelere, kitapçılara, müzelere ve diğer kültürel faaliyetlere erişimin olduğu yerlerde yetişen çocukların okuma ilgilerinin yüksek olmasının nedeninin onların en sevdikleri kitap türlerini okuma fırsatı yakalamış olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Zhao vd., 2019).

Eğitim ortamında okuma ilgilerini tespit etmek adına sınıf kitaplığında farklı türlerden kitaplar bulunmalıdır. Sınıf kitaplığında okuma materyallerinin çeşitliliğin fazla olması ve çocukların ihtiyaçlarına yönelik eğitim ortamının düzenlenmesi okumaya olan ilgilerini olumlu anlamda etkilemektedir (Aulia ve Rachman, 2019). Aulia ve Rahman'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kurgu kitaplarını diğer kitaplara göre daha fazla tercih ettiklerini bu nedeni ise daha fazla resim, renklerin, illüstrasyonların bulunması ve çocukların hayal gücüne hitap ettiği için yönelimin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca günümüzde okuma materyallerini sadece basılı olarak değil; uygulama kitapları, animasyonlar, sesli kitaplar ve mobil cihazların uygulamalarında bulunan metinlerden de okumalar yapılmaktadır. Bu tür dijital ortamlarda yapılan okumalar, çocukların okumaya olan ilgilerini artırmaktadır (Wang, Lee ve Ju, 2019).

Eğitimde kullanılan yöntem-teknikler kadar okuma metninin seçimi de önem arz etmektedir. Özellikle öğrenciler heyecanlarını korudukları metinleri tercih ettikleri görülmüştür (Babiakova ve Simanova, 2018). Öğrenciler okuduklarıyla ilgili merak oluştuğunda hikayeyi anlamaya yönelik ilgileri de artmaktadır. Hikayedeki olayların tasvir edilmesine dikkatlerini yoğunlaştırırlar ve okuduğu metni doğru anlamaya yönelik zihinlerinde yargı oluşturmak

amacıyla daha fazla bilişsel çaba harcarlar (Wang ve Guthrie, 2004). Yapılan bir araştırma sonucunda öğrenciler ilgileri doğrultusunda metin seçimlerini zor metinler üzerinde yaptıklarını, bu metinler çabalarını arttırdığını ve daha derin düşünmeye teşvik ederek bilişsel çabalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Fulmer, D'Mello, Strain ve Graesser, 2015). Aynı zamanda okumaya en az ilgi duyan öğrencilerin en düşük okuma becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Çünkü çocuklar okumaya ilgili olsalardı okumaya daha fazla zaman ayırıp daha sık okuyacaklar ve böylece okuma becerilerini geliştirmek için daha fazla fırsata sahip olacaktı (Kirby, Ball ve Geier, 2011).

Okuma ilgisinin okuma becerisiyle olan ilişkisi okuduğunu anlamaya da yansımaktadır. Okuduğu metindeki öğrenmeye karşı ilgi eksikliği, metni anlamadaki düşüklüğe yol açmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). Fahrurrozia (2017) yapmış olduğu çalışmada okuma ilgisi ve kelime bilgisinin okuduğu anlama üzerinde olumlu anlamda etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okumaya karşı ilginin ileriki sınıflara doğru gidildikçe azaldığı, kızların erkek öğrencilere göre okuma ilgilerinin daha yüksek olduğu kızların, okumaya daha fazla vakit ayırdığı görülmüştür (Arıcı, 2005).

Sonuç olarak; öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemek için uygun ortamlar hazırlanmalı, öğrenciyi okumaya yönlendirmenin temeli aile ortamında başladığı bilinci benimsenerek öğretmenler öğrencilerin okuma ilgilerini dikkate alacak şekilde ders sürecini planlamalıdır.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Dijital Hikayeye İlgili Araştırmalar

Bilaloğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital hikaye anlatımının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonuna olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu deney grubu 17, kontrol grubu 22 olmak üzere toplam 39 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencileri mevcut Türkçe ders programına göre ders işlemiştir buna ilaveten deney grubu öğrencilerine dijital hikaye anlatımıyla ilgili uygulamalar yapılmıştır. Uygulama süresi 14 hafta olarak belirlenen çalışmada deney grubundaki her öğrenci üç farklı dijital hikaye

oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen veriler arasında deney grubu öğrenciler ile kontrol grubu öğrenciler arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden ve okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri puanlara bakıldığında ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olurken kontrol grubu öğrencilerinde ön test-son test arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital hikâye anlatımının okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları gelişimi üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uslu (2019) tarafından yapılan çalışmada iş birlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Uygulama süresi 11 hafta olarak belirlenen araştırmanın çalışma grubu 30’u deney 30’u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrencilere İş birlikli dijital hikaye hazırlanmıştır. Öğrencilere ön-test son-test olarak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği uygulanmış ve serbest yazı çalışmalarının değerlendirilmesi Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunda yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinde ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında yaratıcı yazma becerisinde anlamlı bir farklılık olurken sosyal duygusal öğrenme becerilerinde son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iş birlikli dijital hikayelerin yaratıcı yazma becerisine anlamlı bir şekilde arttırdığı, sosyal duygusal öğrenme becerisini anlamlı şekilde arttırmadığı görülmüştür.

Bilen, Hoştut ve Büyükcengiz (2019) çalışmalarında fen eğitiminde kullanılan dijital öykü anlatımının öğrencilerin akademik başarıların, fen öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemek istemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 30’u kontrol 30’u deney toplam 60 altıncı sınıf ortaokul öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın modeli olarak karma yöntem benimsenmiş ve nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi için yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesinin Akademik Testi, Fen Dersleri Tutum Ölçeği, Fen Öğrenme Motivasyon

Ölçeği ve yarı yapılandırılmış geri bildirim formundan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre dijital öykü anlatımının deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve tutumları, 6. sınıf “Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş” ünitesinin fen derslerinde ve motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca nitel verilerin sonuçlarına baktığımızda, öğrencilerin dijital öykü yöntemi ve teknoloji kullanımı öğrenme sürecine olumlu etki ettiği görülmüştür.

Leylek (2018), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişiminde dijital hikayelerin etkisini incelemiştir. Örneklem grubu 44 üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır ve çalışma toplam 60 saat sürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için ‘Garfield’ Göreselli 1-6 Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla Akyol (2004) tarafından geliştirilen 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin okumayı değerlendirme formu kullanılmıştır. Uygulama sürecinde ilk dönem Türkçe dersi öğretim programında yer alan metinler dijital hikaye ile işlenirken ikinci dönem öğrenciler iki tane dijital hikaye oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçları, ilk dönem Türkçe ders programındaki metinleri dijital hikaye aracılığıyla işlenmesi okuma hızı ve okuma anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Uygulamanın ikinci döneminde ise dijital hikaye oluşturmaları öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuma anlama puanlarının önemli bir şekilde arttırmıştır. Buna göre öğrencilerin hazır dijital hikayelerle Türkçe dersi işlemlerine göre öğrencilerin kendi dijital hikayelerin oluşturma okuma becerilerin gelişiminde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma becerilerinde cinsiyet faktörü anlamlı bir farklılık oluşturmazken okumaya yönelik tutumların kızların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Başdaş ve Vural (2017) tarafından yapılan çalışmada drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemeye çalışmışlardır. Yarı deneysel model kullanılan çalışmada deney ve kontrol grubu toplam 48 ana okul öğrencisinden oluşmaktadır. 10 hafta süren çalışmanın uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı ile ilgili etkinlikler uygularken kontrol grubu öğrencileri okul öncesi programında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubuna ön test-son test “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Beceriler

Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin “Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri”, “Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri”, “Sözel Açıklama Becerileri”, “Dinleme Becerileri”, “Amaç Oluşturma Becerileri” ve “Görevleri Tamamlama Becerileri” alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken “Kişiler Arası Beceriler”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” alt boyutlarında ise deney ve kontrol grubu son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özerbaş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmada 5. Sınıf öğrencilerin Türkçe dersinde dijital hikaye kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır ve çalışma grubu 5.sınıf giden 33 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ ve “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrenciler Türkçe dersini dijital hikaye ile desteklerken kontrol grubu öğrencileri müfredata bağlı olarak öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test- son test başarı puanlarına ait erişim düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Saritepeci (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul düzeyde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada yarı deneysel desen ön-test son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma grubu kontrol grubu 35 deney grubu 33 olmak üzere toplam 68 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri derslerinde biri bireysel biri iş birlikli iki tane dijital hikaye oluşturmuşlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise yansıtıcı öğrenme deneyimi sağlamak adına üniteye yer alan konuyla ilgili biri bireysel biri iş birlikli iki farklı araştırma ödevi hazırlamıştır. Uygulama 11 hafta sürmüş ve veri toplama aracı olarak Yaratıcı Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre dijital hikaye etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi ortamda oluşturdukları etkinlik\ödev sayısının yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkili olduğu tespit edilmiştir.

Balaman (2016) tarafından yapılan araştırmada dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumunu incelemiştir. Çalışma grubu 20 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Her grupta iki veya üçerli kişi olmak üzere toplam yedi gruptan oluşan öğrencilere toplumsal kurallar konulu dijital öyküler hazırlanmıştır. Tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen yöntemiyle uygulanan çalışmada, ‘Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği’ uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öyküleme yönteminin öğretim teknolojilerine yönelik tutumları olumlu yönde etkili olduğu fakat istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Görüşme sonuçlarına göre ise dijital hikayeyi bir öğretim aracı olarak kullanabileceklerine, teknolojiye yönelik bilgi düzeyleri ve konuya yönelik ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baki (2015) tarafından yapılan çalışmada dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Ayrıca bu değişkenler ile Türkçe dersi akademik başarılarının birbiri üzerine etkileri incelenmiştir. Karma yöntem ile uygulanan çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel araştırma sürecinde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 30’ar kişilik deney ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Kontrol grubunda yazma süreci müfredatta bağlı ilerken deney grubunda ise dijital öykü ile yazma süreci gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazmaya karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu durum, dijital öykülerin müfredatta yer alan yazma etkinliklerine göre daha etkili olduğu sonucunu göstermiştir.

Ciğerci (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin dinleme becerilerin gelişmesinde dijital hikayelerin etkisini incelemiştir. Karma yöntemle yapılan araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerine sekiz hafta uygulama yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak dinlediğini anlama testi, öğretmen ve öğrenci görüşleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleriyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda dinlediğini anlama becerilerinde ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede anlamlı fark bulunmuştur. Dijital hikayeye dayalı olarak Türkçe ders programındaki dinleme kazanımlarına göre etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu etkinlik kapsamında; dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmalarında sesli, paylaşarak okuma ve konuşma etkinliklerinde yer alan kazanımlara uygun dinleme

yaptıkları, seslendirme yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat ederek ve dijital hikayenin resimlerine bakarak dinlediklerini anlamlandırdıkları ancak dinledikleri hikayede probleme farklı çözümler getirmede yetersiz kaldıkları, dinleme öncesi kelimenin anlamını tahmin edemezken dinleme sonrasında kelimenin anlamını kavradıkları, yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve dinlemeye yönelik olum tutum geliştirdiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çıralı (2014) tarafından yapılan araştırmada dijital hikaye anlatımının ilköğretim öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerine etkisini incelemiştir. Örneklem grubu TEGV’ de ‘Kendime Yolculuk’ eğitim programına katılan 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma seçkisiz deneysel desenle gerçekleştirilmiş ve örneklem grubu ikisi deney ikisi kontrol grubu olmak üzere 4 gruba rastgele ayrılmıştır. Öğrencilere ön test-son test olarak “Benton Görsel Bellek Testi” ve “Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine süreçte dijital hikaye uygulamaları yaptırılmış ve araştırma 13 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinde görsel bellek kapasitesi ve yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme yaşandığı ve deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca her iki grubu karşılaştırdığımızda, dijital hikayeler yazma becerisine anlamlı bir fark yaratırken görsel bellek kapasitelerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demirer (2013), çalışmasında ilköğretim 6.sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital hikaye çalışmalarının öğrencilerin akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme strateji kullanımlarına etkisini araştırmıştır. Karma yöntem olarak belirlenen araştırmada ön test-son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Örneklem grubu 90 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada rastgele seçilen öğrenciler iki deney bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç gruba ayrılmışlardır. Uygulama sürecinde birinci grup web tabanlı dijital hikaye sistemi üzerinden hikayeler oluştururken ikinci deney grubu bilgisayar paket programı üzerinden dijital hikayelerini oluşturmuşlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise Sosyal Bilgiler müfredatına uygun ders işlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançları ve öğrenme stratejileri puanları kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde farklılık göstermiştir. Buna ek olarak web tabanlı dijital öykü oluşturan öğrencilerin puanları bilgisayarda paket

programlarla dijital öykü oluşturan öğrencilere göre daha etkili olduğu görülmüştür. Görüşmeler sonucunda öğretmen ve öğrenciler genel olarak dijital öyküleme etkinliklerin derse yönelik tutum ve motivasyonu arttığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiği ifade etmişlerdir. Öğretmen özellikle iletişim, etkileşim, paylaşım ve değerlendirmede avantaj sağladığı için günümüzde web tabanlı dijital öyküleme yaklaşımının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Smeda, Dakich ve Sharda, (2010) çalışmalarında dijital hikaye anlatımı ile yapılandırmacı bir ortam oluşturmayı hedeflemiştir. Araştırma, dijital hikayenin pedagojik yönlerini ve öğretmenler ve öğrenciler dijital hikayeleri kullanırken öğrencilerin öğrenmesine etkisini belirlemek istemiştir. İlk ve orta öğretim seviyelerinde çok bölgeli bir vaka çalışması şeklinde araştırma uygulanmıştır. Karma yöntem modeline göre yapılan çalışmada nitel veriler için görüşme ve gözlemler, nicel veriler için değerlendirme rubliği kullanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, dijital hikaye anlatımının ilgi çekici heyecan verici bir öğrenme ortamı sağlamak için güçlü bir öğretim aracı olduğuna, yapılandırmacı bir ortamı oluşturmada etkili olduğuna, öğrenci katılımı artırma potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hsu ve Chen (2013), çalışmalarında bağımsız okuma yapan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin etkileşimli dijital kitaplar aracılığıyla okumaya olan ilgisini araştırmıştır. Öğrencilerin motivasyonunu sağlamada dikkatini çekme, eğlenceli olma, oyun oynama ve katılımın etkili olduğu düşüncesiyle dijital kitapların okuma ilgisini artırabileceğini tespit etmek için deneysel çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimli dijital kitapların öğrencinin dikkatini çekmede ve okuma ilgisinde basılı kitaplara göre önemli ölçüde daha iyi olduğu görülmüştür. Etkileşimli dijital kitaplar öğrencilerin kendilerinin hikayenin bir parçası olarak hissetmelerini sağlayan eğlenceli ve etkileşimli bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

Salkhord, Gorjian ve Pazhakh (2013), çalışmalarında dijital hikayelerin İranlı genç öğrenciler arasında okuduğunu anlama üzerindeki etkisini internet tabanlı eğitim yoluyla ölçmek istemiştir. Ön test-son test deneysel model kullanılarak yapılan çalışmada 11 ile 16 yaşları arasında 60 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler rastgele seçilerek iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam üç gruba ayrılmıştır. Birinci grup okuma öncesi ve sonrası internet tabanlı öğretim ikinci grup okuma öncesi ve sonrası kağıt tabanlı öğretim üçüncü grup okuma öncesi veya sonrası görevleri olmayan geleneksel öğretim şeklinde dersi işlemişlerdir. Birinci grup 10 dijital hikayeyi ön okuma ve okuma sonrası görevlerle çalışırken diğer iki grup dijital

hikayeleri basılı kopyasıyla çalışmıştır. Çalışmanın sonunda okuma anlama üzerine etkisini ölçmek için bir son test yapılmıştır. Uygulama sonucunda üç grubun ortalamaları arasında önemli fark çıkmıştır. Bulgular, dijital hikayelerin internet tabanlı öğretimin öğrencilerin okuduğu anlama üzerine olumlu anlamda etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerin okuduğunu anlamalarını geliştirmeye yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Yoon (2013), çalışmasında dijital hikayelerin İngilizce sınıfında kullanmanın İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve algıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bir devlet ilkokulunda 5.sınıf 32 ELL öğrencisi 12 haftalık süreçte çalışmaya katılmıştır. Karma yöntemle uygulama yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında araştırmacı tarafından oluşturulan dijital hikayeler öğrencilerin okuma becerilerini olumlu etkilediği, İngilizce öğrenmeleri üzerindeki tutumu olumlu anlamda değiştirdiği ve bunun sonucunda öğrencinin aktif olarak derse katılım sağladığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak dijital hikayelerin motivasyon ve ilgiye olumlu etkisinin yanında İngilizce öğrenmede güven sağlayarak hikayenin içeriğine dahil ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Hung, Hwang ve Huang, (2012) çalışmalarında proje tabanlı bir dijital hikaye anlatımının öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını, öğrenme başarılarını ve problem çözme yetkinliğine etkisini araştırmıştır. Çalışma grubu deney grubu 60 kontrol grubu 57 toplam 117 5.sınıf öğrencisi atanmıştır ve ilkokuldaki bir fen dersinin içeriğinde uygulanmıştır. Veri toplamak adına web aracılığıyla öğrencilerin öğretmenlere sorduğu sorular, öğrenme motivasyon ölçeği, problem çözme yeterlilik ölçeği ve bilim başarı testi gibi çeşitli ölçüm araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, dijital hikaye anlatımı ile proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Fen öğrenme motivasyonuna, problem çözme becerisine ve öğrenme başarısına olumlu anlamda katkı sağladığı görülmüştür.

Yang ve Wu (2012), yaptıkları çalışmada dijital hikaye anlatımının İngilizce'yi öğrenen 10. sınıf öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Nicel ve nitel veriler toplanan çalışmada iki İngilizce sınıfından 110 onuncu sınıf öğrencisine ön test-son test yarı deneysel model benimsenmiş ve çalışma bir yıl sürmüştür. Araştırmada bilgi teknolojisini deney grubu dijital hikayeye sınıfa entegre ederken kontrol grubu ders biçiminde işleyerek uygulamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerin İngilizce başarı, eleştirel düşünme ve motivasyonları kontrol grubu

öğrencilerine göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde hem öğrenci hem öğretmenlerin dijital hikaye anlatımının öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını, keşfetmeye istekli hale getirdiğini ve eleştirel düşünme becerilerini arttırdığını bildirerek dijital hikayenin eğitsel değerini vurgulamıştır.

Dogan ve Robin (2008), çalışması dijital hikaye anlatım atölyelerinde eğitim alan öğretmenlerin sınıfta dijital hikaye uygulama sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırma öğretmenlerin sınıfta dijital hikayeyi kullanmaları, dijital hikayelerin öğrenciler üzerindeki etkilerin neler olduğu ve uygulamada hangi sorunların ortaya çıktığını araştırmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin dijital hikaye kullanıma ilişkin görüşleri neredeyse tamamı olumlu olmasına rağmen uygulama döneminde dijital hikaye kullanmaya devam etmedikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin öğrenci performansına katkı sağladığı, 21. yüzyıl becerinde artış gösterdiği, öğrencilerin motivasyon ve katılımına olumlu etki sağladığını bildirmiştir.

Sadık (2008), sınıfta teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak için Mısırlı öğretmenlerin dijital teknolojiyi uygulayarak öğretme ve öğrenmeyi geliştirmelerine yardımcı olmayı hedeflemiştir. Uygulama sürecinde öğrenciler MS Photo Story kullanarak kendi dijital hikayelerini oluşturmuşlardır. Karma yöntem ile uygulanan çalışmanın sonucunda öğrencilerin projelerinde başarılı oldukları ve dijital hikayeleri oluşturan özelliklerin çoğunu karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıftaki gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler dijital öykü anlatımının öğrencilerin içeriği anlamalarını arttıracaklarını ve öğretmenlerin müfredatı dijital hikaye anlatımına dönüştürmeye istekli olduğu sonucu tespit edilmiştir.

2.9.2. Etkileşimli Okumayla İlgili Araştırmalar

Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan (2021), araştırmalarında etkileşimli okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisini ve etkileşimli okumaya yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma grubu 15 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Yöntem olarak basit deneysel yöntem belirlenen çalışmada veri toplamak amacıyla Okuma Motivasyonu Ölçeği ve öğrenci görüşlerin belirlemek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, etkileşimli okumanın okuma motivasyonu, okumaya yönelik isteklerini arttırdığı ve bu süreçten daha fazla faydalandıkları tespit edilmiştir.

İlhan ve Canbulut (2021), araştırmalarında EKOP'un birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 35 birinci sınıf öğrenciden oluşan araştırmada, veri toplamak amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi ve Yazım Kuralları Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda EKOP'un ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerileri anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca ailelerin kitap okuma sıklıklarının çocukların alıcı dil puanlarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadoğan (2020), araştırmasında etkileşimli kitap okuma programının okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Çalışma grubu ilköğretim ikinci sınıfa giden 20 kontrol 20 deney grubu toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ön test-son test yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; etkileşimli okuma programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumlarını pozitif anlamda geliştirdiği görülmüştür.

Ceyhan (2019), çalışmasında etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumaya etkisini belirlemek istemiştir. Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır, nicel boyutunda öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen nitel boyutunda ise öğretmen öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma grubu 62 ikinci sınıf öğrencisi olarak belirlenmiş ve çalışma 11 hafta sürmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Rubriği, Okuma Motivasyonu Profili ölçeği ve akıcı okuma düzeylerini belirlemek için Kelime Tanıma Yüzdesi, Okuma Hızı ve Okuma Prozodisi Rubriği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin derslerden keyif aldıkları, okumaya karşı ilgi ve merak oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran ve Öztürk (2018), araştırmalarında etkileşimli masal anlatım tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış, nicel boyutunda ön test-son test yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkileşimli okumanın dinlediğini anlama becerisine olumlu anlamda katkı sağladığı ve hatırlama becerileri üzerinde etkili olduğu

görülmüştür. Ayrıca etkileşimli anlatılan masalları öğrencilerin daha çok sevdiği, daha dikkatli ve uzun süre dinlediği, daha çok eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır

Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk (2018)'ün yapmış oldukları araştırmada etkileşimli okuma yönteminin kelime hazinesi artırmadaki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kelime hazine yönünden risk grubu olarak görülen sosyo-ekonomik seviyesi düşük grup ve ifade becerisi yüksek grup olan 38 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın modeli nicel ön test-son test yarı deneysel desen benimsenmiş ve veriler hikaye küpleri yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin oluşturdukları hikayelerin hece, kelime ve cümle bakımından ön testte farklılık olmazken son testte deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre etkileşimli olarak kitap okumanın çocukların kelime hazinelerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.9.3. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan araştırmada içsel ve dışsal okuma motivasyonun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlıklarını dolaylı yoldan etkileme durumunu tespit etmek istemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılırken çalışma grubu 481 ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonun okuduğu anlamaya olumlu anlamda katkı sağladığı dışsal motivasyonun ise rekabet hariç olumsuz katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okulda daha çok dışsal motivasyondan dolayı okuduğu kendi tercihlerine göre okuma yaptıkları zaman içsel motivasyonun etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama arasında doğrudan etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Katrancı (2015) tarafından yapılan araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin kitap okuma motivasyon düzeylerini belirlemek istemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılırken çalışma grubu 422 kız ve 369 erkek olmak üzere toplam 791 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre dördüncü sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu orta düzede olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre motivasyonu daha yüksek olduğu, anne-baba eğitim düzeyinin ve evinde kitaplık bulunulmasının okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitap okuma motivasyonu Türkçe dersi akademik başarısının %9'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Kuşdemir ve Bulut (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonunda bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden oluşan kapalı testler ve açık uçlu sorularla belirlenen okuduğunu anlama seviyeleri ile okuma motivasyonları arasında pozitif, orta ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak okuma motivasyonu, okuduğunu anlamadaki toplam varyansın %12-13'nü oluşturduğu belirlenmiştir.

Schiefele, Stutz ve Schaffner (2016) yaptıkları araştırmada ilkokul ilk yıllarındaki öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama arasındaki boylamsal olarak ilişkiyi ölçmeyi amaçlamışlardır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 1051 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma bir yıl arayla iki farklı zamanda okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama arasındaki ölçmüştür. Araştırma sonuçlarına göre katılım yani içsel okuma motivasyonun bir bileşeni ile okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı pozitif ilişki görülmüştür ancak yarışmaya veya rekabete yönelik dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı yordamamıştır ve olumsuz anlamda etkilendiği görülmüştür. Bulgular ilkokulun ilk yıllarında içsel okuma motivasyonun öğrencilerin okuma becerilerin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

2.9.4. Okuma İlgisiyle İlgili Araştırmalar

Wang, Lee ve Ju (2019), çalışmalarında flash animasyonlar, uygulama kitapları ve AR (arttırılmış gerçeklik) kitapları gibi farklı dijital içeriğe sahip türlerin çocukların kitap okurken ilgileri ve kitaba yönelik okuma konsantrasyonları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonuçları dijital içeriğe sahip tüm türler okuma ilgisini arttırabileceğini gösterdi. Özellikle flash animasyonlar ve AR kitapları okumaya olan ilgilerinde önemli ölçüde artış sağladı. Okuma konsantrasyonunda ise flash animasyonu önemli bir artış gösterdi fakat diğer uygulamalar yani uygulama kitapları ve AR kitapları çocukların okuma konsantrasyonlarını önemli ölçüde azalttı.

Boerma, Mol ve Jolles (2018), araştırmalarında 3.- 6. sınıf çocuklarına sahip olan ebeveynlerin ev okuryazarlık etkinlikleri çocukların okuma ilgileri ve evdeki kitap sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırmada 452 ebeveyne ve 3. ve 4. sınıfta okuyan 89 çocuğa anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 3.- 6. sınıf arasında ev okuryazarlığı etkinliği azalmaktadır. Ebeveynler çocukların okumaya karşı ilgileri olduğunu fark ettiklerinde kendileri okumaya karşı ilgileri olmasa bile ev okuryazarlığı etkinliklerine

katıldığı ve pek çok okuryazarlık aktivitesine katılan çocukların okuma ilgileri daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak evdeki kitap miktarı ile okuma ilgisi arasında pozitif bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fahrurrozi (2017), çalışmasında okuma ilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki, kelime hazinesi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve okuma ilgisi ve kelime hazinesinin okuduğunu anlamaya olan ilişkisini belirlemek istemiştir. Araştırmada yöntem betimsel yöntem olarak belirlenmiş ve ilkökul beşinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak kelime bilgisi ve okuduğunu anlama değişkeni için çoktan seçmeli testler ve okuma ilgisi için anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 1) okumaya ilgi ile okuduğunu anlama arasında, 2) kelime hazinesi ile okuduğunu anlama arasında ve 3) okumaya ilgi ve kelime hazinesiyle ile okuduğunu anlama arasında pozitif anlamda bir ilişki olduğu görülmüştür.

Hsu ve Chen (2013), çalışmalarında etkileşimli dijital çocuk hikaye kitaplarının okuma ilgilerini teşvik edip etmediği incelemek istemişlerdir. Bağımsız okuma yapabilen ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine tekrarlanan sesler çıkaran ve dokunmatik kalemle çalışan dijital kitaplar verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; etkileşimli dijital çocuk kitaplarının dikkat çekmede ve okumaya olan ilgilerini arttırmada kağıt kitaplara göre pek çok açıdan daha iyi olduğu görülmüştür. Etkileşimli dijital kitapların görsel ve işitsel işlevleri, çocuklara kendilerini hikayenin bir parçası gibi hissetmelerini sağlayarak eğlence ve etkileşim sunmaktadır. Ayrıca okuma türleri değişimi geçişinde bu kitapların kullanılması sürece yardımcı olacağını belirtmiştir.

Hickerson (2012), araştırmasında geleneksel olmayan, farklılaştırılmış okuma ödevi ile öğrencilerin okuma başarısı, okumaya yönelik motivasyonu, okumaya olan ilgisi ve dördüncü sınıf öğrencilerin ödevine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek istemiştir. Araştırma yöntemi yarı deneysel desen iki gruplu ön test-son test olarak belirlenmiştir. 9 hafta süren çalışmada veri toplama aracı olarak okuma başarısını ölçmek için Scholastic Reading Inventory (SRI) puanı; ilgi, motivasyon ve tutumları ölçmek için ise iki tane anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; iki grup arasında ev ödevine yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermezken okuma ilgisi ve okumaya karşı motivasyonları belirli açılardan önemli bir farklılık oluşmuştur. Ev ödevi uygulamaları daha verimli hale getirmek

için sınıf öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekecek motive edici etkinliklere yer vermelidir. Motivasyon ve ilgi var olduğunda öğrenme de bunu takip edeceği belirtilmiştir.

Suna (2006), araştırmasında ilköğretim öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen faktörlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirmesini amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırmada beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” ve “Okuma İlgi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin okumaya karşı ilgi duydukları ve yüksek ölçüde okuma alışkanlıklarına sahip olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. Çocuğun evinin yakınında kütüphane bulunması, öğretmeni ile kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitmesi, sınıf kitaplığında istediği kitabı alması, okulda kütüphane bulunması okumaya yönelik ilgi düzeyleri açısından bir etkisi olmamıştır. Ayrıca okuma ilgi düzeyleri ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki çıktığı bulgular arasında yer almıştır.

Arıcı (2005), çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin okuma becerileri, okuma ilgileri, okuma alışkanlıkları ve okuma eğilimlerini incelemiştir. Elde edilen verilere göre; öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerin yüksek okuma ilgilerin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri, dergi ve kitap okudukları, kütüphane kullandıkları ve en çok da “macera” konulu kitapları sevdikleri ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verileri analizi ve deney sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

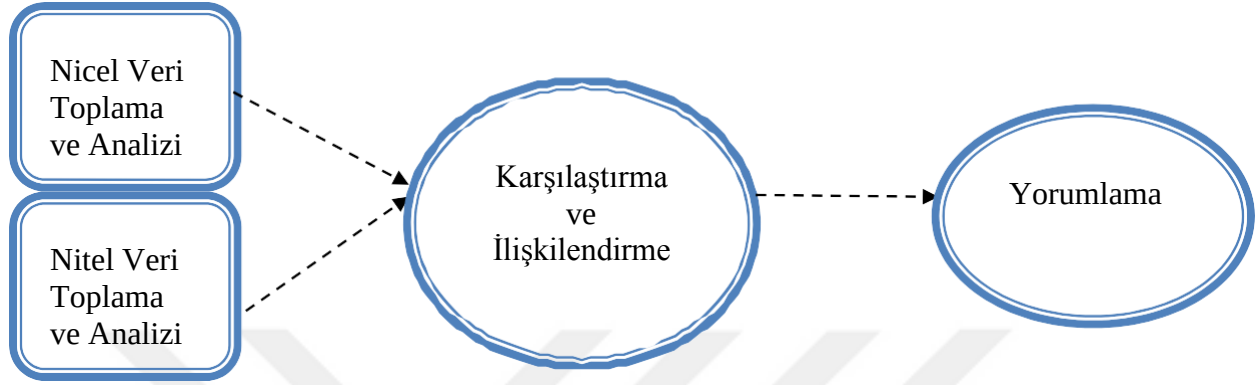
Dijital hikayelerle etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve ilgisi üzerindeki etkilerinin deneysel olarak incelendiği bu çalışmada, uygulama süresi boyunca ölçme araçlarına ek olarak öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme olduğundan karma yöntem içerisinde yer alan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır.

Karma yöntem; nicel ve nitel verileri tek bir çalışma etrafında toplayarak nicel ve nitel yaklaşımları birleştirir (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha avantajlı olacaktır (Creswell ve Sözbilir, 2017, s.2). Karma yöntem araştırmalarında süreç: 1) araştırma sorusunun belirlenmesi, 2) araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, 3) karma yöntem araştırma deseninin seçilmesi, 4) verilerin toplanması, 5) verilerin analiz edilmesi, 6) verilerin yorumlanması, 7) sonuçların ortaya konması, 8) raporlaştırılması şeklinde sıralanabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Karma yöntem, nicel ve nitel veri tabanındaki bilgileri birleştirerek diğer veri tabanındaki bilgilerin geçerliliğini (doğruluğunu) gözden geçirmek, iki veri tabanında ortaya konan bakış açılarını karşılaştırmak, deneysel sonuçlara kişisel bakış açılarını dahil ederek anlaşılabilirliği artırmak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2016).

Creswell'e göre (2016) araştırmacıların çalışmalarda sıklıkla kullandıkları altı karma desen vardır. Bunlardan üçü eş zamanlı, üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Bu çalışmada; nicel veriler ve nitel veriler birlikte toplanıp analiz edildiğinden karma desen türlerinden yakınsayan paralel desen ile uygulama süreci yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desende amaç; aynı anda nitel ve nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve araştırma probleminin hedefini anlamak adına ortaya çıkan sonucu kullanmaktır. Ayrıca veriler ayrı ayrı

analiz edilir ve bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini anlamak için bulgular karşılaştırılır. Bu yaklaşımdaki ana prensip nitel ve nicel verilerden farklı türde bilgiler elde edilmesidir (Creswell, 2016; Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen

Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelendiğinden ön- son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atama kullanılamaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.216).

Deneysel modelde yer alan araştırmanın bağımsız değişkeni dijital hikayeleri etkileşimli okuma, bağımlı değişkenleri ise okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma ilgisi düzeylerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturularak bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediğini incelenmesi hedeflenmiştir. Deney grubu uygulama sürecinde dijital hikayeleri etkileşimli okuma modeline göre ders işlenirken, kontrol grubunda ise sadece dijital hikayeler dinletilip izletilmiştir herhangi bir müdahale olmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot uygulama aşamasındaki çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci dönem İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Anadolu mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 27 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulama

aşamasındaki çalışma grubu ise; 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci dönem İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Taşoluk mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 30 deney 30 kontrol toplam 60 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubundan 3 öğrenci okuma-yazmayı az bildikleri için, kontrol grubundan 3 öğrenci 2’i okuma-yazmayı az bildiği 1’i ise öğrenme güçlüğü olduğu için uygulamaya dahil edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki bu 6 öğrenci derslere katılmış, belirtilen durumlar nedeniyle veri analizine dahil edilmemiştir.

Okul seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem, araştırmada hız ve pratiklik sağladığından tercih edilir. Uygun örnekleme, araştırmacıya yakın ve ulaşılması kolay olan bir örneklemden veri toplanmasına olanak tanır (Büyüköztürk, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu bağlamda çalışma, araştırmacının görev yaptığı ilçede yürütülmüştür. Araştırmayı yürütecek olan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme olası olmayan, seçkisiz olmayan çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 92-93).

Çalışma grubu belirlenirken; araştırmanın birlikte yürütüleceği sınıf öğretmenlerin gönüllü olması, sınıflarda akıllı tahtanın olması, internet bağlantısının olması, okul yönetiminin süreci destekliyor olması dikkate alınmıştır. Her iki grup sayı olarak birbirine denk ve sosyo-ekonomik düzey olarak birbirine yakın olarak seçilmiştir. Bu sürecin ardından araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar gerçekleştirilerek gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden araştırma için yazılı izin alınmıştır (Ek-2). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1.’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	16	53.3	17	56.6
Erkek	14	46.7	13	43.4
Toplam	30	100.0	30	100.0

Tablo 3.1. ‘de araştırmadaki deney grubu öğrencilerinin %53.3’ü, kontrol grubu öğrencilerinin %56.6’sı kız; deney grubu öğrencilerinin %46.7’si, kontrol grubu öğrencilerinin %43.4’ünün erkek olduğu görölmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel veri toplama araçları olarak dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisini incelemek amacıyla ölçek ve başarı testi kullanılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” nde bulunan hikaye edici metin denklik testi olarak uygulanmıştır. Her iki grubun birbirine denk olduğu anlaşıldığında aynı test ön test olarak kabul edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğretim süreci boyunca başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 6 açık uçlu sorudan meydana gelen okuma anlama soruları uygulanmıştır. 8 hafta süren öğretimin sonunda okuma anlama sorularından aldıkları puanların ortalaması, son test puanı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Aydemir ve Öztürk (2013) adına tarafından geliştirilen geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”, öğrencilerin okuma ilgilerini ölçmek üzere ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma İlgisi Ölçeği” ön-son test olarak kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Okuma Motivasyonu ve Okuma İlgisi Ölçeği’ nin bu araştırmaya yönelik uygunluğuna madde analizi ile güvenilirlik (iç tutarlılık) bakılarak incelenmiştir. Cronbach Alpha (α) katsayısına bağlı olarak ölçekler ile ölçeklerin alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilir (Özdamar, 2002).

Bu araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlama Testi, Okuma Motivasyonu ve Okuma İlgisine ilişkin detaylı açıklamalar ile bu ölçeklere yönelik olarak yapılan analizler aşağıda sıralanmıştır.

3.3.1.1. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek adına Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen 10 açık uçlu sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Testi” denklik testi olarak uygulanmıştır (Ek-3). Kuşdemir’in (2014) geliştirdiği testte bir hikaye edici metin ve bir bilgilendirici metin bulunmaktadır. Araştırmanın konusuna uygun olarak sadece hikaye edici metin kullanılmıştır.

Araştırmacıdan öncelikli olarak ilgili testin tezde kullanılması için izin alınmıştır ve tez konusuna uygun bir şekilde uygulanmasına yönelik uzman görüşü alınmıştır (Ek-4). “Okuduğunu Anlama Testi” nin geçerlik çalışmasıyla ilgili olarak yedi uzmanın görüşü alınarak kapsam geçerliği belirlenmiştir. Testteki her madde için Lawshe tekniği ile kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Buna göre “Okuduğunu Anlama Testi” ndeki hikaye edici metne ilişkin hazırlanan maddelerin kapsam geçerlik indeksi 0.94 bulunmuştur. Bu durum testin kapsam geçerliği olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin cevap anahtarının hazırlanması için öncelikle 35 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Bir Türkçe öğretmeni eşliğinde cevaplar incelenerek cevap anahtarı oluşturulmuştur. Grupların testten elde ettikleri sonuçlar; yanlış ve boş bırakılan sorular için 0, kısmen doğru cevaplanmış sorular için 1 ve doğru yanıtlanan sorular için 2 puan üzerinden hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama testinden minimum 0, maksimum 20 puan alınmaktadır.

Araştırma başlangıcında okuduğunu anlama testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır ve birbirine denk iki grup olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin uygulama boyunca anlamalarını değerlendirmek amacıyla dijital hikayelere ait açık uçlu sorular kullanılmıştır. İzletilen her dijital hikayeyle ilgili basit ve derin anlamaya dayalı sorular oluşturulmuştur (Ek-5). Bu soruların oluşturulmasında sınıf öğretmeni ve bu alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra her dijital hikayeyle ilgili iki basit anlama dayalı (metin içi), dört derin anlama dayalı (metin dışı ve metinler arası) altı maddelik açık uçlu sorulardan oluşan anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların

puanlanmasında aşağıdaki tabloda gösterilen kritere göre puanlama yapılmıştır (Akyol, 2021, s.100).

Tablo 3.2.

Anlama Sorularının Puanlanması

Basit Anlama Dayalı Soruların Puanlanması	Derin Anlama Dayalı Soruların Puanlanması
Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan	Tam ve etkili cevaplanan sorular için “3” puan
Yarı cevaplanan sorular için “1” puan	Biraz eksik, beklenen cevabın yarıdan fazlasını cevap verenler için “2” puan
Hiç cevaplanamayan sorular için “0” puan	Yarı cevaplanan sorular için “1” puan
	Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan

Dijital hikayeye yönelik anlama sorularından minimum 0 maksimum 16 puan alınmaktadır. Sekiz hafta süren öğretimin sonucunda sekiz tane anlama testinden aldıkları puanların ortalaması son test puanı olarak kabul edilmiştir.

3.3.1.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen 22 madde ve dört alt boyuttan oluşan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-6). Araştırmacı ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilköğretim okullarında öğrenim gören beşinci sınıf düzeyinde 259 öğrenciye uygulama yapmıştır.

Geçerlik çalışmalarında kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Uzman görüşü formu toplam 12 uzmana gönderilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşü için 20 ilköğretim sınıf öğretmenine ve öğrenci görüşü için 40 öğrenciye form verilmiştir ve gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğin son hali öğrencilere uygulanmıştır. Beşli likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin maddeleri öğrenciler tarafından “Bana çok uygun” ifadesi için 5; “Bana uygun” ifadesi için 4; “kararsızım” ifadesi için 3; “Bana uygun değil” ifadesi için 2; “Bana çok uygun değil” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz maddeler için bu derecelendirmenin tersi kodlanarak puanlar hesaplanmıştır.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan '*okuma zorluğunun algılanması*' altı maddeden meydana gelmekte olup toplam varyansın %23.74'nü açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan '*okuma yeterliği*' on maddeden meydana gelmekte olup toplam varyansın %10.08'ni açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısının .72 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan '*okumaya yönelik çaba/ takdir edilme*' dört maddeden meydana gelmekte olup toplam varyansın %6.73'nü açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısının .61 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan '*okumanın sosyal yönü*' iki maddeden meydana gelmekte olup toplam varyansın %5.68'ni açıklamakta ve iç tutarlılık katsayısının 0.82 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ele alındığında dört faktörlü yapıdan oluşan ölçek toplam varyansın %46.23'nü açıklamaktadır. Okuma motivasyonu ölçeğinin 22 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığı ve güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olduğu görülmüştür.

3.3.1.3. Okuma İlgisi Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okuma İlgisi Ölçeği" kullanılmıştır (Ek-7). Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerini belirlemek ve incelemek amacıyla araştırmacı alan yazında yer alan okuma ilgisi ölçeklerini incelemiştir. Bunlardan bazıları; Ware'in (2012) geliştirdiği öğrencilerin okuma ilgilerine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılan okuma ilgisi ölçeği; Hickerson'ın (2012) geliştirdiği ilkokul öğrencilerine yönelik okuma ilgisi ölçeği; Childs'ın (2013) ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisini ölçmek amacıyla geliştirdiği; Nagle'in (2012) geliştirdiği ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgilerinde kendi yetkinliklerinin rolünü belirlemek için oluşturulan okuma ilgisi ölçeğidir.

3.3.1.3.1. Kapsam Geçerliği

Ölçek maddelerinin her biri yabancı dilden Türkçe 'ye çevrilmiştir ve 87 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Bu maddeler uzman görüşü alınarak bir ön elemeden geçirilmiş ve 41 maddeye düşürülmüştür. Uzman görüşü için uzman grubunun sayısının 5 ile 40 arasında değişebileceği ama en az 5 olması gerektiği belirtilmektedir (Yurdugül, 2005). Bu nedenle uzman görüşü için 3 Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi, 3

ölçme ve değerlendirme uzmanı, 2 ilkokul sınıf öğretmeni, 2 ilköğretim bölümü alanında doktora yapan sınıf öğretmeni, 1 Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olmak üzere toplam 11 uzmana form gönderilmiştir. Ayrıca 3 öğrenciye görüşlerini almak üzere uygulama yapılmıştır. Uzmanlara ilişkin demografik özellikler Tablo 3.3. verilmiştir.

Tablo 3.3.

Uzmanların demografik özellikleri

No	Cinsiyet	Unvan	Branş
1	E	Prof. Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
2	E	Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
3	E	Dr.	Ölçme ve Değerlendirme
4	K	Dr.	Öğretim Üyesi
5.	K	Dr.	Öğretim Üyesi
6.	E	Dr.	Öğretim Üyesi
7.	E	Dr.	Öğretim Üyesi
8.	E	Doktora	Sınıf Öğretmeni
9.	E	Doktora	Sınıf Öğretmeni
10.	K	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
11.	E	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni

Uzmanlar, soruların ölçeğin konusuyla ilgili uyumlu olup olmadığı ve soruların konunun ana hatlarıyla kapsayıp kapsamadığını değerlendirmişlerdir. Belirlenen uzman gruba ölçeğin maddeleri liste şeklinde verilmiş, uzmanlardan ölçek maddelerini “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme sonuçları için Lawshe (1975) tekniğinden faydalanarak her bir madde için kapsam geçerlik oranı (KGO) belirlenmiştir.

Kapsam geçerlik oranı (KGO) herhangi bir maddeye ilişkin “gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak hesaplanmaktadır (Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{N_g}{N/2} - 1$$

Burada N_G maddeye “gerekli/uygun” diyen uzmanların sayısını ve N maddeye görüş belirtilen toplam uzman sayısını göstermektedir. Formüle göre uzmanların tamamı uygun şeklinde görüş bildirirlerse $KGO=1$, yarısı uygun derse $KGO=0$, yarısından fazla uygundur derse $KGO>0$ ve uzmanların yarısından az uygundur derse $KGO<0$ değeri ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi bakımından $=0.05$ anlamlılık düzeyinde KGO ’ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülerek açıklanmıştır. Buna göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddelerin istatistiksel anlamlılığı hakkında bilgi vermektedir. Araştırmadaki 3 ölçme ve değerlendirme uzmanına ölçeğin sadece biçimsel anlamda görüşü alındığından değerlendirme dışında tutularak 8 uzman görüşüne göre hesaplanmıştır. Buna göre 8 uzman görüşüne dayalı KGO minimum değeri 0.78 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte kullanılacak anlamlı soruların KGO ortalamaları üzerinden toplam kapsam geçerlik indeksi (KGG) elde edilir. Buna göre okuma ilgisine ait KGG değeri 0.80’dir. Okuma ilgisi ölçeğinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu söylenebilir. Uzman görüşü sonucunda maddelerin yeniden düzenlenmesi yapılmıştır ve uygun olmayan maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda düzenlenen ölçekteki madde sayısı 41’den 21’e düşürülmüştür. Çıkarılan maddeler sonucunda hesaplanan $KGI>.78$ olduğundan maddelerin kapsam geçerliğinin 0.5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($0.85>0.78$).

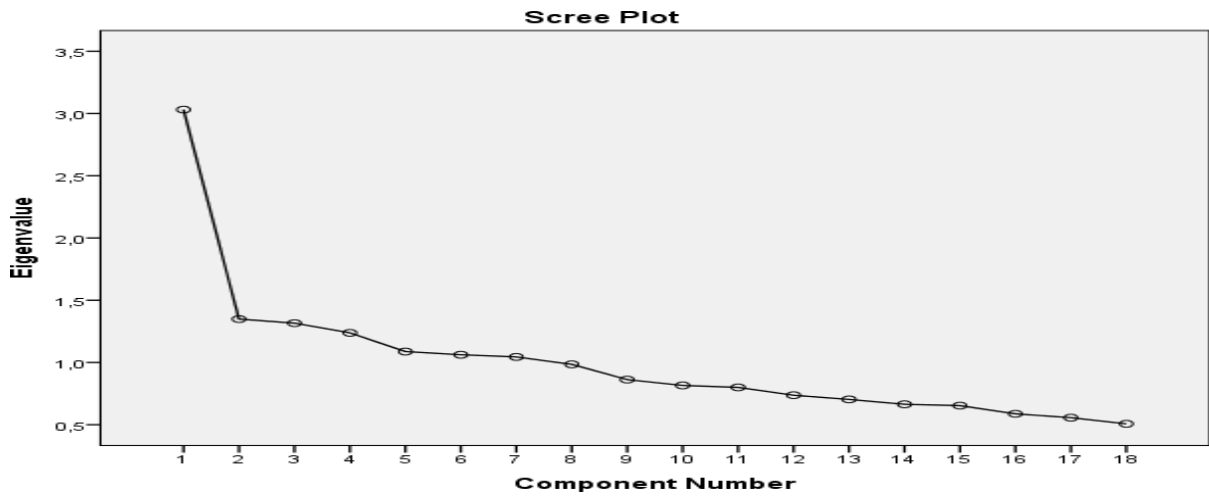
Yapılan görüşmeler sonucunda öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve 4 olumsuz 17 olumlu maddenin yer aldığı 21 maddelik ölçek haline getirilmiştir. İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan üç farklı ilköğretim okulunda 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 456 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. 456 öğrenciden elde edilen verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin 18 maddesi için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliğine bakılmış ve Cronbach alpha (α) ile güvenirliği test edilmiştir. Ölçeğin son 3 maddesi birden fazla yanıt verebilen açık uçlu sorulardan oluştuğu için çoklu yanıt analizi yapılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınarak ölçeğin 3’lü likert tipiyle yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Puanlamada; “Bana uygun” ifadesi için 3; “Kararsızım” ifadesi için 2; “Bana uygun değil” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelendirilmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelendirmenin tersi uygulanarak puanlama hesaplanmıştır.

3.3.1.3.2. Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel teknik faktör analizi olarak adlandırılır. Değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem ise “açıklayıcı faktör analizi”, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi işlemi ise “doğrulayıcı faktör analizi” ile yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s.133). Açıklayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde öz değerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, bir maddenin yüksek yük verdiği madde dışında ikinci bir faktöre verdiği yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına önem verilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Buna ek olarak faktörlerin yorumlanmasına açıklık getirmek ve yorumlamayı kolaylaştırmak için 25 derecelik varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Bu analizin yapılabilmesi için örneklem yeterliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine bakılmıştır. KMO değeri .747 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk’e (2020) göre bu değerin .60’dan büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılacağı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak Bartlett’in Sphericity testine bakılarak ($X^2=775.855$, $p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiğinden analize uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinde 18 maddenin öz değeri 1’de büyük olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikle dik döndürme yaklaşımlarından varimax (25) yöntemi seçilerek uygulanmıştır.



Şekil 3.2. Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı Şekli.

Öz değeri 1 alınan faktör analizi sonucunda ölçekteki faktör sayısı scree-plot grafiğine bakılarak dört faktörlü bir yapının uygun olacağı düşünülmüştür. Yapıdaki faktör sayısına karar verildikten sonra maddelerin faktörlerdeki yükleri incelenmiştir. Maddelerden 6. maddenin ikinci ve üçüncü alt boyutunda, 18. maddenin üçüncü ve dördüncü alt boyutunda ilişki düzeyleri arasındaki fark 0.1'den az olduğu için bu maddeler ölçekten çıkartılıp 16 madde üzerinde tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

16 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .750 olarak bulunmuştur. Bu değer .60'dan büyük olması bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ($X^2=659,067$, $p=.000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 16 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi analizi öncelikle dik döndürme yaklaşımlarından varimax (25) yöntemi seçilerek uygulanmıştır.

Tablo 3.4.

Okuma İlgisi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyans	Faktör Yük Değerleri			
		Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Mad_3	.50	.66			
Mad_15	.50	.62			
Mad_17	.51	.61			
Mad_12	.40	.47			
Mad_11	.23	.47			
Mad_9	.20	.35			
Mad_7	.50		.62		
Mad_2	.49		.60		
Mad_1	.50		.59		
Mad_5	.26		.45		
Mad_16	.53			.72	
Mad_4	.55			.55	
Mad_8	.40			.52	
Mad_10	.20			.31	
Mad_14	.47				.69
Mad_13	.51				.68
Öz Değer (Top.=6.732)		2.95	1.37	1.23	1.16
Açıklanan varyans % toplam:42,071		13.17	11.27	9.00	8.71

Tablo 3.4 incelendiğinde; okuma ilgisi ölçeği dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Bu faktörlerin birincisinde 3., 9., 11., 12., 15. ve 17. maddeler olmak üzere toplam altı madde yer almaktadır. Bu maddelerin bir tanesi “Hikâyedeki karakterler bana, ailemi veya arkadaşlarımı hatırlatır.” Bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin birinci faktördeki yük değeri 0.35-0.66 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %13.17’sini açıklayan bu faktör “*okumada sosyal etkileşim*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan ikinci faktörde 1., 2., 5. ve 7. maddeler olmak üzere toplam dört madde yer almaktadır. Bu maddelerin bir tanesi “Okumayı severim.” Bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.45-0.62 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %11.27’sini açıklayan bu faktör “*okuma sevgisi*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan üçüncü faktörde 4., 8., 10. ve 16. maddeler olmak üzere toplam dört madde yer almaktadır. Bu maddelerin bir tanesi “Okurken yanımda birinin olması (anne, baba, kardeş, arkadaş) beni mutlu eder.” Bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.31-0.72 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %9’nu açıklayan bu faktör “*okumada duygusal haz*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan dördüncü faktörde 13. ve 14. maddeler olmak üzere toplam iki madde yer almaktadır. Bir faktördeki madde sayısı en az üç madde kabul edilirken bir veya iki maddenin yer aldığı örnekler de mevcuttur (Luzzo ve McDonald, 1996; aktaran Dancey ve Reidy, 2007). Bu maddelerin bir tanesi “Kitap seçmekte zorlanırım.” Bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değeri 0.68-0.69 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %8.71’ ni açıklayan bu faktör “*okumada karar verememe*” olarak isimlendirilmiştir.

3.3.1.3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Okuma İlgisi Ölçeği’nin dört faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda farklı bir örneklem kullanarak 220 ilkökul öğrencisine Okuma İlgisi Ölçeği uygulanmıştır. AMOS 21 programı ile χ^2/sd , RMSEA, RMR, TLI, GFI, AGFI, IFI ve CFI uyum indeksleri belirlenmiştir. Her bir uyum indeksinin onaylandığı yani uyum düzeylerinin kabul edilebilirliğini ya da reddedildiğini

gösteren değer aralıkları bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan başlıca model uyum indeksleri ve değer aralıkları Tablo 3.5’ te gösterilmiştir.

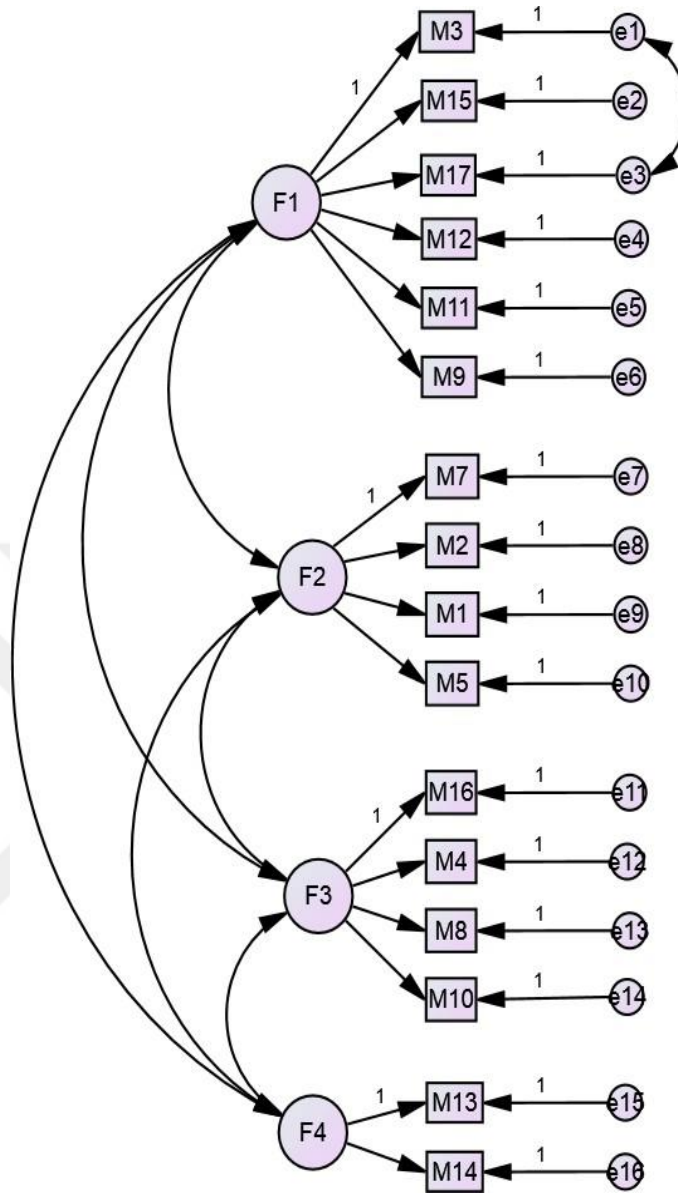
Tablo 3.5.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerler Tablosu

Uyum İndeksi	Kabul Edilir Uyum	Mükemmel Uyum
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri
SRMR	.050 ve < .050	.080 ve < .08
RMSEA	.050 ve < .050	.080 ve < .08
X ² /sd	3’ten küçük olmalıdır.	

(Marcholudis ve Schaumacher, 2007, aktaran Seçer, 2015, s. 98)

Uyumluluğu artırabilmek için modifikasyon işlemi yapılmıştır. Bu işlem, M3-M17 arasında gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon işleminden sonra ortaya çıkan doğrulayıcı faktör analizinin path diyagramı Şekil 3.3. ‘te ve uyum indeksleri Tablo 3.6.’da gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Okuma İlgisi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Tablo 3.6.

Okuma İlgisi Ölçeği Uyum İndeksleri

	NNFI/TLI	IFI	CFI	GFI	AGFI	SRMR	RMSEA	X ² /sd
Ölçek	.909	.935	.931	.941	.918	.027	.023	1.11

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ilişkin bulgular incelendiğinde öncelikli olarak Ki-Kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranı incelenmiştir. 3'ten küçük olanlar iyi olarak belirtilmiştir. DFA sonuçlarına baktığımızda X^2/sd oranının 1.11 olduğu ve bu oranın iyi düzeyde uyum olarak belirtilmektedir. NNFI/TLI değeri .90 üzeri kabul edilebilir bir uyum olarak belirlenmiştir. Modele ait CFI değerinin .93 olduğu görülmektedir. CFI 0-1 arası değişken değer alır ve 1'e yaklaştıkça uyum iyiliğinin arttığını gösterir. CFI'nın kabul edilebilmesi için .90 üzerinde bir değer alması gerekir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). DFA sonuçlarında .94 olarak bulunan GFI değerinin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. AGFI değeri .90 ve üzeri mükemmel uyum olarak ifade edildiğinden DFA sonuçlarında .92 olarak bulunan AGFI değerimin mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir. RMR değeri 0-1 aralığında değer alır ve 0'a yaklaştıkça iyi uyum belirtmektedir (Schermelleh, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA sonuçlarında .027 olarak bulunan RMR değeri iyi uyum aralığında olduğu söylenebilir. Benzer şekilde RMSEA değeri 0-1 aralığında değer alır ve .05'in altındaki değerler iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Vieira, 2011).

Dört faktörlü yapıyla değerlendirilen ölçeğin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd , iyi uyum, SRMR, RMSEA, CFI (0.93), IFI (0.94), NNFI (0.90) uyum indeksleri kabul edilebilir, GFI (0.94) ve AGFI (0.92) uyum indeksleri ise mükemmel uyum değerine sahip olarak bulunmuştur. Genel olarak dört faktörlü yapı kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olarak nitelenebilir.

3.3.1.3.4. Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (alpha) hesaplanmıştır. Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı maddelerin ağırlıklı olarak puanlandığı veya dereceleme yöntemiyle puanlandığı durumlarda kullanılmaktadır (Can, 2020, s.394).

6. ve 18. maddeler çıkarılarak toplam 16 madde üzerinden hesaplanan Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .70$ bulunmuştur. Soru sayısı az olduğunda sınır .60 ve üstü oldukça güvenilir kabul edilmektedir (Durmuş, Yurtkoru, ve Çinko, 2011). Bu durumda soru sayısı göz önüne alındığında Okuma ilgisi ölçeği güvenilir bir ölçme aracı özelliğine sahiptir.

3.3.1.3.4.5. Çoklu Yanıt Analizi

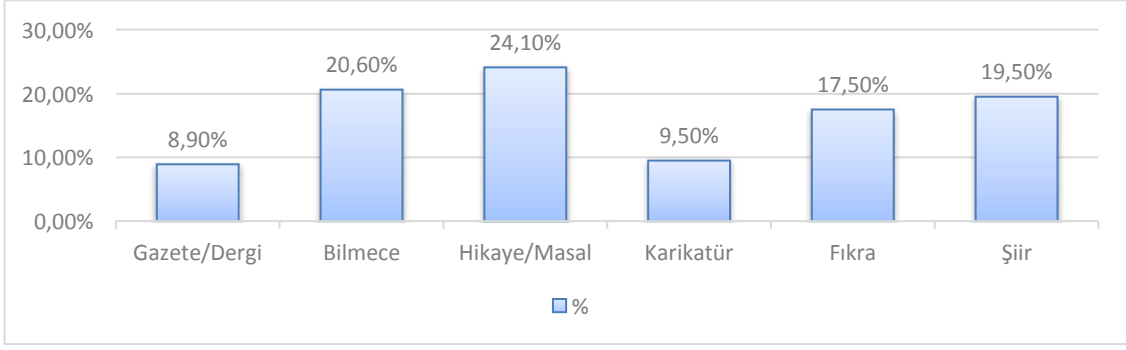
Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ilgisini belirlemeye yönelik sorulan 19., 20., ve 21. maddeler öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebilmelerine olanak tanımıştır. Bu nedenle sorulara verilen yanıtlar çoklu yanıt olduğu için toplam sayısı örneklem sayısından fazla çıkmakta, değerler toplamı %100'ü geçmektedir.

Ölçekte yer alan “.....okumayı seviyorum.” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 456 öğrenciden farklı kategorilerden toplam 1438 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan analiz sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Okumayı Sevdiği Türlerle İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

“...okumayı severim.”	n	%
Hikaye/Masal	346	24.1%
Bilmece	296	20.6%
Şiir	281	19.5%
Fıkra	251	17.5%
Karikatür	136	9.5%
Gazete/Dergi	128	8.9%
Toplam	1438	100.0%



Şekil 3.4. Okumayı Sevdiği Türlerle İlgili Grafik

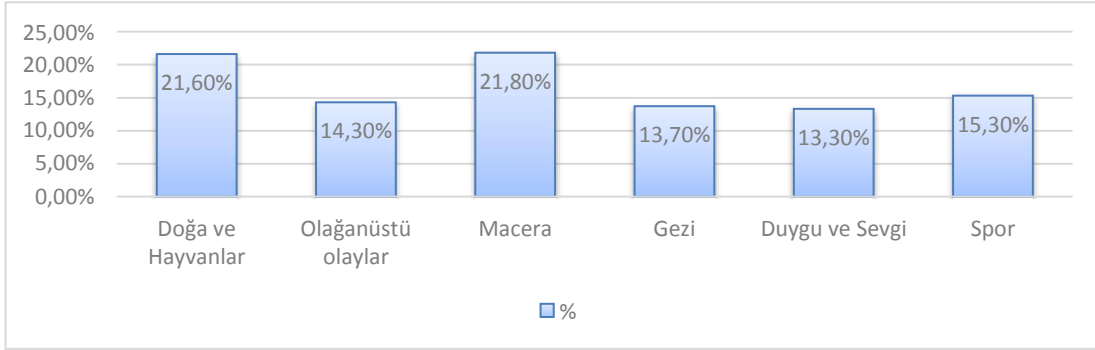
Tablo 3.7’de ölçeğe katılan öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda okumayı sevdikleri türler, %24.1 oranla hikaye/masal, %20.6 oranla bilmece, %19.5 oranla şiir olmuştur. Bu türleri takip eden %17.5 oranla fıkra, %9.5 oranla karikatür ve %8.9 oranla gazete/dergi olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan “*Kitap okurken en çok hangi konularla ilgili okumaktan hoşlanırsın?*” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 456 öğrenciden farklı temalardan toplam 1508 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan çoklu analiz sonuçları Tablo 3.8 ’de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Kitap Okurken Hoşlandığı Konulara İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

Kitap okurken en çok hangi konularla ilgili okumaktan hoşlanırsın?	n	%
Macera	328	21.8%
Doğa ve Hayvanlar	326	21.6%
Spor	231	15.3%
Olağanüstü olaylar	215	14.3%
Gezi	207	13.7%
Duygu ve Sevgi	201	13.3%
Toplam	1508	100.0%



Şekil 3.5. Hoşlandığı Konulara İlgili Grafik

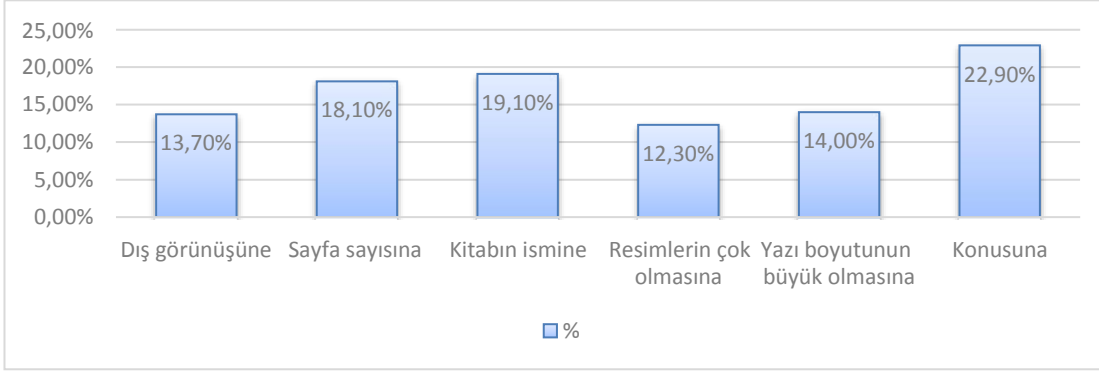
Tablo 3.8’de ölçeğe katılan öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda kitap okurken en çok hoşlandıkları konular; %21.8 oranla macera ilgili konular, %21.6 oranla doğa ve hayvanlar ilgili konular, %15.3 oranla spor ilgili konular olmuştur. Bu konuları takip eden %14.3 oranla olağanüstü olaylarla ilgili konular, %13.7 oranla geziyle ilgili konular ve %13.3 oranla duygu ve sevgiyle ilgili konular olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan “*Kitaplıktan kitap seçerken/kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin?*” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 456 öğrenciden farklı temalarda toplam 1340 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan çoklu analiz sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Kitap Seçerken/Satın Alırken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

Kitaplıktan kitap seçerken/Kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin?	n	%
Konusuna	307	23.0%
Kitabın ismine	256	19.1%
Sayfa sayısına	242	18.1%
Yazı boyutunun büyük olmasına	187	14.0%
Dış görünüşüne	183	13.7%
Resimlerin çok olmasına	165	12.3%
Toplam	1340	100.0%



Şekil 3.6. Kitap Alırken Dikkat Ettiği Unsurlar İlgili Grafik

Tablo 3.9’da ölçeğe katılan öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda kitap seçerken/kitap satın alırken en çok dikkat ettikleri unsurlar; %23 oranla kitabın konusu, %19.1 oranla kitabın ismi, %18.1 oranla kitabın sayfa sayısı olmuştur. Bu unsurları takip eden %14 oranla kitaptaki yazı boyutunun büyük olması, %13.7 oranla kitabın dış görünüşü, %12.3 oranla kitaptaki resimlerin çok olmasına dikkat ettikleri tespit edilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Genel açıdan nitel veriler araştırmanın çeşitli yollarla katılımcı gruba “açık uçlu” sorular aracılığıyla topladığı verilerden oluşmaktadır. Bu veriler arasında açık uçlu görüşmelerden ve gözlemlerden; günlükler, mektuplar, toplantı raporu gibi dokümanlardan; fotoğraf, video, film ve web sitelerinden elde edilen multimedya yer alır (Creswell, 2021, s.129).

Araştırmada deney grubu öğrencilerin dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisini incelemek amacıyla öğrencilerin günlükleri, araştırmacının günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca günlük olarak alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya dökülmüştür ve öğretim yapılan haftaya ait dijital hikayeye ilgili yapılan etkinlikler ve uygulamaların fotoğrafları çekilerek kaydedilmiştir.

3.3.2.1. Öğrenci Günlüğü

Dijital hikayeleri etkileşimli okuma eğitiminde deney grubu öğrencilerine her dijital hikayenin bitiminden sonra toplam sekiz adet öğrenci günlüğü yazdırılmıştır. Ek-8’de örnek bir öğrenci günlüğüne yer verilmiştir. Öğrenci günlüklerinde araştırmacı tarafından öğrencileri

yönlendirmek üzere sorular hazırlanmıştır. Sorular alanında uzman kişiden görüş alınarak düzenlenmiştir. Soruların hazırlanırken öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine, dikkat çekici olmasına ve nitelikli veri toplamaya uygun şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca günlük içerisine o haftaki dijital hikayeye yönelik hissettiklerini öğrenmeye yönelik soru da eklenmiştir. Öğrencilerden günlüklerine hikayeye ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir.

3.3.2.2. Araştırmacı Günlüğü

Dijital hikayeleri etkileşimli okuma eğitiminde araştırma boyunca araştırmacı tarafından günlükler tutulmuştur. Günlük, araştırmacının bireysel gözlemlerine dayanarak sürece ilişkin eleştirel yaklaşımları içeren açıklamaları kapsamaktadır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ilgilerini çektikleri durumlar, başarı ve başarısızlıkları, sevdikleri ve beğenmedikleri yönler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Deney grubunda verilen eğitimin ne kadar amacına hizmet ettiği, istenilen hedefe ne kadar ulaşıldığıyla ilgili araştırmacının değerlendirmeleri mevcuttur. Ses kaydından alınan notlar araştırmacı günlüğüne eklenmiş ve araştırma sürecinin detaylı bir şekilde yönetilmesi amaçlanmıştır.

3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Dijital hikayeleri etkileşimli okumayla ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerini almak için uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek-9). Formun geliştirilme aşamasında alanla ilgili literatür taraması yapılmış ve literatürdeki veriler doğrultusunda açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğrenciler soruları yanıtlarken açık, samimi bir şekilde ifade etmeleri yönünde cesaretlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Öğrencilerin dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmada veriler, çalışma grubu

olarak 60 kişiden elde edilmiştir. Verilerin toplanması 9 hafta sürmüştür. Tablo 3.10’da uygulamanın çalışma takvimi belirtilmektedir.



Tablo 3.10.

Uygulamanın Çalışma Takvimi

Uygulama Tarihi		Süre	Veri Toplama Aracı
22-26 Kasım	24.11.2021 (Ön testlerin uygulanması)		-Okuma İlgisi -Okuma Motivasyonu -Okuduğu Anlama testi
	1.Dijital hikaye	(1 ders saati)	
29 Kasım-3 Aralık	1.Dijital hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları -Araştırmacı günlüğü
	2.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
6-10 Aralık	2. Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları -Araştırmacı günlüğü
	3.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
13-17 Aralık	3.Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları - Araştırmacı günlüğü
	4.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
20-24 Aralık	4.Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları -Araştırmacı günlüğü
	5.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
27-31 Aralık	5.Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları -Araştırmacı günlüğü
	6.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
3-7 Ocak	6.Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları - Araştırmacı günlüğü
	7.Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
10-14 Ocak	7. Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları - Araştırmacı günlüğü
	8. Dijital Hikaye	(1 ders saati)	
17 -21 Ocak	8.Dijital Hikaye	(2 ders saati)	-Öğrenci günlüğü -Okuma anlama soruları - Araştırmacı günlüğü
	18.01.2021 (Son testlerin uygulanması)		-Okuma İlgisi -Okuma Motivasyonu -Yarı yapılandırılmış görüşme formu

3.4.1. Uygulama Öncesi Hazırlık Süreci

Araştırma kapsamında yapılan uygulama için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okula gidilip, okul müdürü, öğretmenler ve öğrencilerle görüşülüp uygun saatler belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce dijital hikayeleri oluşturma süreci ve etkileşimli okuma planlarının hazırlanması ilgili bilgilere yer verilmiştir.

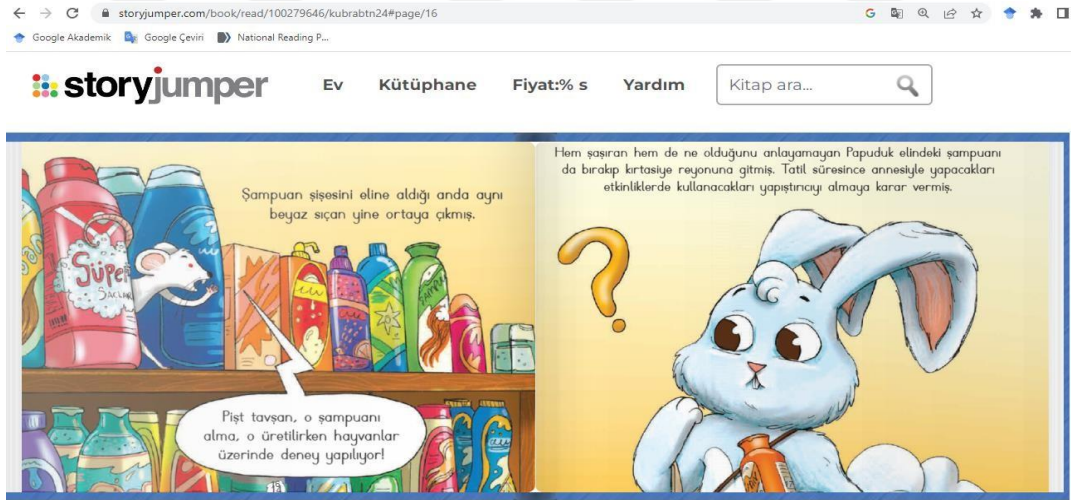
3.4.1.1. Dijital hikayeleri oluşturma süreci

Araştırma sürecinde kullanılacak olan dijital hikayeleri belirleme sürecinde bu alanla ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve uygulamadaki dijital hikayelerin çoğunun öğrenciler tarafından hazırlandığı görülmüştür. Araştırmacı çalışmasında kazandırmak istediği hedefler doğrultusunda dijital hikayelerin hazır olması gerektiği düşünülmüş ve araştırmalarını bu yönde yoğunlaştırmıştır. Ancak ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygun, ilgi çekici ve dili Türkçe olan dijital hikayeye rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmacı dijital hikayeleri kendi oluşturmaya karar vermiştir. Hikaye içeriği yayınevleri tarafından hazırlanmış fakat dijital ortama aktarılmamış olanlar incelenmiştir ve hikayeler belirlenirken Web 2.0 araçlarıyla oluşturulabilme özelliğinin olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda hikayelerin dijital ortama aktarımının ve ilkokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğu bakımından Sabancı Vakfı'nın Papuduk hikaye kitapları tercih edilmiştir. Öncelikli olarak vakıftan hikayelerin dijital ortama aktarılması ve tez çalışmasında kullanılmasına ilişkin olarak izin alınmıştır (Ek-10). Alınan izinler doğrultusunda serideki toplam 8 kitap Web 2.0 araçlarından olan Storyjumper'a yüklenip, program üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve araştırmacı tarafından seslendirilmiştir (Şekil 3.7). Hazırlanan örnek pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak kullanıma uygun hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılacak dijital hikayelerin süre ve kelime sayıları şu şekildedir:

Tablo 3.11.

Dijital Hikayelerin Süre ve Kelime Sayıları

Kitap Adı	Süre	Kelime Sayısı	Yazar
Papuduk ile Doğru Alışveriş	7.08	657	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Maviye Doğru	7.45	613	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Koca Fil	7.37	661	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Barınak Sakinleri	9.18	796	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk İle Süslü Kral	7.30	750	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Yaz Kampı	7.34	658	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Yedinci Kıta'nın Keşfi	7.25	649	Tolga Özturun-Lider Hepgenç
Papuduk ile Sihirli Fide	6.22	558	Tolga Özturun-Lider Hepgenç



Şekil 3.7. Dijital Hikaye Ekran Görüntüsü

3.4.1.2. Dijital hikayelerle ilgili etkileşimli okuma planlarının hazırlanması

Araştırmada kullanılması planlanan dijital hikayeler oluşturulduktan sonra araştırmacı tarafından hikayelere uygun planlar hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken araştırmacı alanla ilgili incelemeleri neticesinde Ceyhan ve Yıldız'ın (2021) İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma kitabındaki planları örnek almıştır. Her hafta uygulama için izletilip/dinletilecek dijital hikayeler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunup okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası soruları oluşturulmuştur. Dijital hikayelerle ilgili toplam 8 tane plan hazırlanmıştır. Hangi sayfadan sonra durulacağı, bu sayfalarda hangi soruların sorulacağı çalışılacak kelimeler ve etkinlikler plan içerisinde belirtilmiştir. Etkileşimli kitap okuma planı

Ek-11’ de gösterilmektedir. Uygulama sırasında kullanılacak materyaller dersten önce araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Kullanılan materyallerin ilki kelime kartıdır. Kelime kartları hikayenin içinde geçen hedef kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelimeleri belirlerken öğrenciler tarafından çok bilinmeyen, karıştırılan kelimeler seçilmesine dikkat edilmiştir. Hikayeyi dinlemeden önce bu kelimeler renkli kağıtlarla tahtaya yapıştırılmış, dinleme sırasında kelimenin geçtiği yerde durup anlamı üzerinde konuşularak örneklerle zenginleştirilmiştir (Şekil 3.8). Çalışmalarda kelime bilgisi üzerinde büyük önem verilmiş sadece o haftaki hedef kelimeler değil daha önce gördükleri kelimeleri de hikayenin geçen yerinde durdurup örneklerle anlatmaları istenmiştir. Bir diğer materyal ise resimleri yapacakları kağıtlardır. Hikayenin durma yerlerinde okuma sırasındaki sorular sorulduktan sonra öğrencilere hikayenin o kısmına kadar olan bölümle ilgili kağıt dağıtarak resim çizmeleri veya yazı yazmaları istenmiştir. Resim çizmeleri dikkat dağınıklığının önüne geçerek ilgili hikayeye odaklanmalarında yardımcı olmuştur.

3.4.2. Pilot Uygulama

Araştırmaya başlamadan önce uygulama süresinde karşılaşılabilecek hataları ve eksiklikleri tespit etmek adına pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Anadolu mahallesinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 27 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ders kaydı alındıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, uygulamaya yönelik gerekli düzenlemeler sonucunda çalışmanın son şekli verilmiştir.

3.4.3. Uygulama

Asıl uygulama 9 hafta sürmüştür. Haftada iki gün, üç ders saati olmak üzere 27 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama boyunca her hafta bir hikaye olmak üzere toplam 8 dijital hikaye kullanılmıştır. Her dijital hikaye, okuma planı dahilinde ikişer kez okunmuştur. Öğrenciler her uygulamanın sonunda hikayeye ilgili anlama sorularına cevap vermişlerdir ve kendi görüşlerini yazdıkları günlüklerde hikayeye ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilere ait tüm veri toplama süreci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeniyle konuşularak uygulamanın işlenişi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubunda haftalık olarak uygulanan dijital hikayenin aynısı kontrol grubunda izletilmiştir ve sınıf öğretmeni öğrenciler izlerken herhangi bir etkide

bulunmamıştır. Daha sonra her hafta deney grubuna uygulanan anlama testlerinin aynısı kontrol grubuna uygulanmıştır. Her iki grupta veriler haftalık olarak elde edilmiştir.

Deneyisel İşlem Uygulama Süreci

- Dijital hikayelere başlamadan önce araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğrencilerine Okuduğunu Anlama Testi denklik testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denk olduğu anlaşıldığında, Okuma Motivasyonu ve Okuma İlgisi ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.
- Dijital hikayeleri dinlemeden önce o haftaki öğretilecek kelimelerin yazılı olduğu kağıtlar tahtaya yapıştırılmıştır (Şekil 3.8).
- Dijital hikayenin ön arka kapağındaki resimler ve diğer sayfalardaki resimler gösterilerek hikaye hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir.
- Öğrencilere kitap tanıtılmıştır; yazarı, resimleyeni, yayınevi ve sayfa sayısı söylenmiştir.
- Hazırlanan etkileşimli kitap okuma planına göre ders işlenmiştir (Ek-11).
- Sayfa numaraları belirtilen yerde durup öğrencilere sorular sorulmuştur. Tahminde bulunmaları istenmiştir.
- Hikayede geçen olay, günlük hayatla ilişkilendirilmesi sıklıkla yapılmıştır.
- O haftaki dijital hikayeye uygun olarak planda belirtilen etkinlikler (poster, broşür, afiş, drama, resim çizme, yazı yazma) yapılmıştır.
- Tahtaya yapıştırılan kelimeler, hikayede geçen yere gelindiğinde anlamı üzerinde durulup örneklerle zenginleştirilmiştir.
- Her hikaye için ayrı hazırlanan plan, ikinci gün birinci günde gelinen yere kadar olan kısım hatırlatılıp tekrar izletilerek tamamlanmıştır.
- Öğrencilere o haftaki hikayeye ilgili anlama soruları ve günlük dağıtılarak ders sonlandırılmıştır.
- Çalışma bittikten sonra Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuma İlgisi ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır.



Şekil 3.8. Kelime Kartları



Şekil 3.9. Uygulama sırasında çekilen görüntü



Şekil 3.10. Resim Kartları

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu için elde edilen veriler SPSS 20 Bilgisayar Paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma probleminde etkili olan alt problemin çözümü için öncelikli olarak normallik testi yapılmıştır. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için grupta yer alan öğrenci sayısının 30 ve üzeri olması gerekliliği bu çalışmada sağlanmıştır (Baykul ve Güzeller, 2020). Çalışma grubundaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile bakılmıştır. Shapiro-Wilk testine ait bulgular Tablo 3.12’ de sunulmuştur.

Tablo 3.12.

Deney ve Kontrol Grubu Nicel Veri Toplama Araçları Puan Dağılımıyla İlgili Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Shapiro- Wilk Testi Sonuçları

Grup		N	$\bar{x}$	s	Skewness (çarpıklık)	Kurtosis (basıklık)	Shapiro- Wilk Testi	p
Motivasyon	Deney	30	4.03	.42	-.142	-.897	.967	.453*
Ön test	Kontrol	30	4.01	.38	-.404	.081	.978	.782*
Motivasyon	Deney	30	4.03	.35	.171	-.784	.976	.703*
Son test	Kontrol	30	4.08	.43	-.932	.361	.916	.021*
İlgi	Deney	30	2.50	.18	.397	-.515	.950	.167*
Ön test	Kontrol	30	2.65	.13	-1.002	.707	.900	.009*
İlgi	Deney	30	2.70	.25	.140	.614	.955	.227*
Son test	Kontrol	30	2.51	.16	-.618	.688	.944	.119*
O. Anlama	Deney	30	39.54	17.56	-.178	-.632	.961	.281*
Ön test	Kontrol	30	38.36	19.83	.058	-1.106	.952	.156*
O. Anlama	Deney	30	55.32	16.89	-1.028	1.136	.925	.025*
Son test	Kontrol	30	36.65	19.08	.040	-.905	.971	.521*

Tablo 3.12 incelendiğinde, kontrol grubunda motivasyon son test ve okuma ilgisi ön test, deney grubunda ise okuduğunu anlama son test dışındaki tüm ölçümlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (* $p > 0.05$). Normallik varsayımlarının test edilmesinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine dikkat edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı -1.5 ile +1.5 aralığı içinde kalıyorsa dağılım normal kabul edilmektedir (Tabachnick

ve Fidell, 2013). Tablo 3.12 incelendiğinde tüm değerlerin basıklık ve çarpıklık değerlerin - 1.5 ile + 1.5 arasında olduğu görülmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda verilerin analizinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Normallik analizinin karşılanması sonucunda parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada normal dağılım durumlarının kontrol edilmesinden sonra, parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyans homojenliği incelenmiştir. Grupların öntest ve sontest puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesinde Levene Hata Varyansları Eşitliği Testi'ne bakılmıştır. Levene testinde deney ve kontrol gruplarının ön-son test sonuçlarında tüm ölçümlerdeki p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür (Motivasyon p: .374, .494, Okuma İlgisi p: .093, .130, Okuduğunu Anlama p: .283, .220, $p > .05$). Normallik dağılımı ve varyans homojenliğinin kontrol edilmesinden sonra ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryans eşitlik durumuna bakılmıştır. Bu varsayımı test etmek amacıyla uygulanan Box-M testindeki değerlere bakıldığında tüm ölçümler için grupların kovaryans matrislerinin eşit olduğu görülmüştür (Motivasyon p: .650, Okuma İlgisi p: .520, Okuduğunu Anlama p: .768, $p > .05$). Bu sonuçların tümü birlikte değerlendirildiğinde parametrik test koşullarını sağladığı için “karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi” uygulanmıştır. Bu analiz ön-son test kontrol gruplu desenlerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Karışık desenler için iki faktörlü ANOVA ile ölçümler arasındaki değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının ön ve son testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığı, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve araştırmanın bağımlı değişkenin tekrarlı ölçümler sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı test edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). İstatistiksel analiz sonuçlarını yorumlamada anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Buna ek olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisini test etmek için etki boyutunu gösteren Eta-kare (η^2) değerine bakılmıştır. 0.00 ile 1.00 arasında değişen eta-kare (η^2) bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve .01, .06, .14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2020).

Okuma ilgisi ölçeğinin son 3 maddesi (17., 18. ve 19.) birden fazla yanıt verilebilen açık uçlu sorulardan oluştuğu için çoklu yanıt analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkisiz örneklem t-testi ile bakılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğü ile elde edilerek, içerik analizi tekniği ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri;

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Buna göre nitel verileri analiz ederken, eldeki kaynaklar dikkatli bir şekilde okunarak kodlamalar yapılmıştır ve kod listesi belirlenmiştir. Kodlar incelendikten sonra anlamca birbirine yakın ve benzer özelliğe sahip olanlar sistemli ve düzenli bir şekilde bir araya toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler tekrar incelenip düzenlemeler sonucunda temalar altında toplanarak, yapılan kodlamaların frekans değerleri hesaplanıp değerlendirilmiştir. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenirlik hesap çalışması yapılmıştır.

Bu araştırma kapsamında kodlayıcılar arası güvenirlik Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından geliştirilen “[Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu tarz araştırmalarda en az %70 düzeyinde bir güvenirlik yüzdesine ulaşılması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada veriler 3 farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Bunun sonucunda puanlayıcılar arası uyum oranı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç araştırmanın güvenilir bir yüzdeye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulguları yorumlanırken öğrencilerin görüşleri, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda öğrenci kimliği gizli tutulmuş gerçek isimlerinin yerine önceden belirlenmiş kod isimler (Ö1E, Ö2K, Ö3E...) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada ele alınan "Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve ilgisine etkisi nedir?" temel problem cümlesinin çözümüne ilişkin elde edilen nicel-nitel verilerin analizine ve yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla öncelikle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkisiz örneklem t-testi ile bakılmıştır. Ardından öğrencilerden elde edilen veriler karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.1.’de deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarı performansları ön test puanlarına ilişkin ilişkisiz örneklem t Testi analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.1

Okuduğunun Anlama Başarı Testi Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanlarına Ait İlişkisiz Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Deney	30	39.55	17.56	64	.25	.28
Kontrol	30	38.36	19.83			

Tablo 4.1’deki veriler doğrultusunda dijital hikayeleri etkileşimli okuma uygulamaları yapılmadan önce her iki grubun ön test puan ortalamalarının sırasıyla deney grubu ($\bar{x} = 39.55$), kontrol grubu ($\bar{x} = 38.36$) olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

ANOVA sonucunda okuduğunu anlama testinin ön-son test ortalama puanları ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ön-Son test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	O.A. Öntest			O.A. Sontest		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	39.55	17.56	30	55.33	16.89
Kontrol	30	38.36	19.83	30	36.66	19.08
Toplam	60	38.96	18.59	60	45.992	20.20

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ($\bar{x}=39.55$) ve sonrası ($\bar{x}=55.33$) ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi ($\bar{x}=38.36$) ve sonrası ($\bar{x}=36.66$) ortalamalarına bakıldığında bir düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik ön ile son test puanlarında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4.3’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

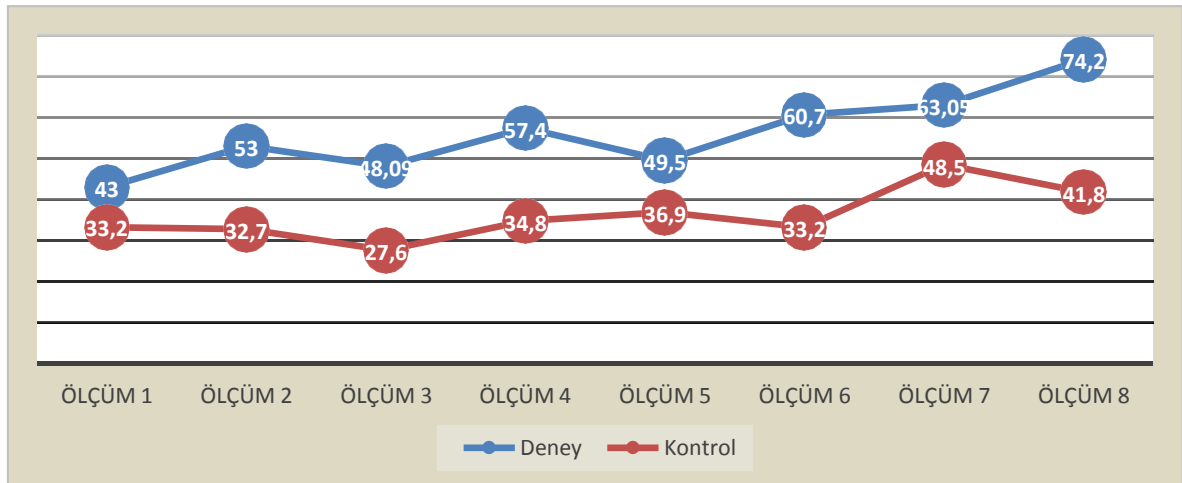
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	41435.28	65				
Grup (Deney/Kontrol)	3250.57	1	3250.57	5.44	.02	.07
Hata	38184.70	64	596.63			
Denekleriçi	9222.22	66				
Ölçüm(öntest-sontest)	1634.56	1	1634.56	20.65	.00	.24
Grup*Ölçüm	2522.532	1	2522.532	31.873	.000	.332
Hata	5065.12	64	79.14			
Toplam	50657.50					

Tablo 4.3’e bakıldığında deneklerarası ölçümlere göre deney ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(1; 64)} = 5.44$, $p < .05$]. Denekiçi ölçümlerine göre ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön ve sontest okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık vardır [$F_{(1; 64)} = 20.65, p < .05$]. Bulgulara göre; grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin uygulanan eğitim modeline göre okuduğunu anlama düzeylerinin değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Denekleriçi ve deneklerarası tek başına incelenmeyecek olup, deneklerarası ve denekleriçi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

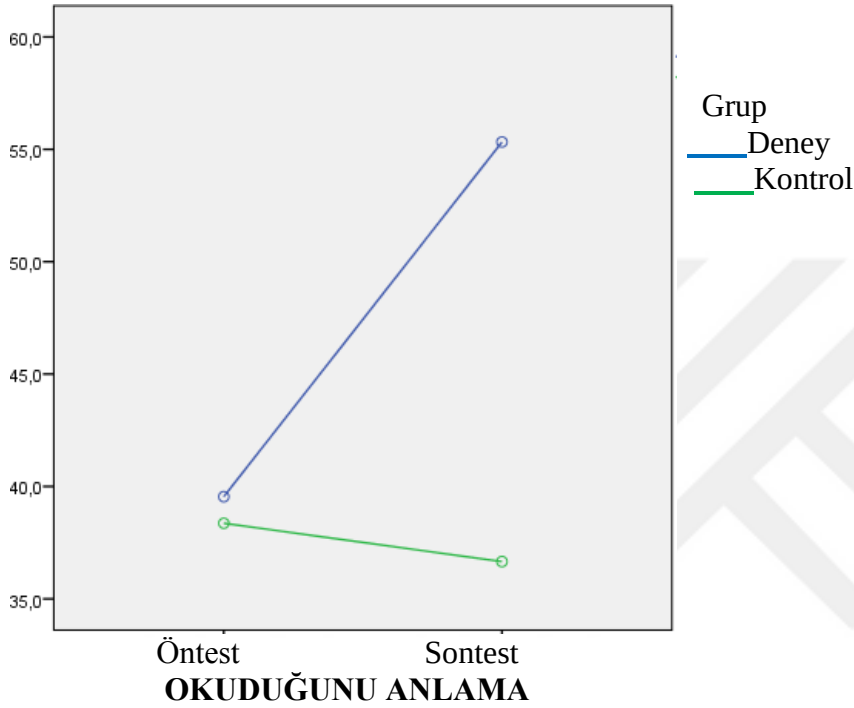
İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testine ait puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörleri okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1; 58)} = 31.873, p < .05$]. Bu bulgu, dijital hikayeleri etkileşimli okuma uygulamaların yapıldığı sınıf öğrencileri (Deney grubu) ile dijital hikayeleri okurken herhangi bir yöntemin uygulanmadığı (Kontrol grubu) sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarındaki değişimlerinin farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında görülen bu farklılıkların etkileşimli okuma yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada etken olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam sekiz ölçümle okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Tekrarlı ölçümler sonucunda öğrencilere ait puan ortalamaları Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Grupların Haftalık Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk, 2020) istatistiğine göre; Grup (deney-kontrol) üzerinde orta düzeyde ($\eta^2=0.78$), Ölçüm (öntest-sontest) üzerinde geniş düzeyde ($\eta^2=.24$) ve Grup-Ölçüm üzerinde (deney/kontrol-öntest/sontest) geniş düzeyde ($\eta^2=.332$) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Şekil

Şekil 4.2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik puanlarında sontest ölçümünün öntest ölçümüne göre önemli ölçüde artış gösterdiği, kontrol grubu öğrencilerinde ise sontest puanlarının ön test puanlarına göre azaldığı görülmektedir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulguları birlikte değerlendirildiğinde dijital hikayeleri etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlam düzeyleri üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla öğrencilerden elde edilen veriler karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

ANOVA sonucunda okuma motivasyonu ölçeğinin ön ve son test ortalama puanları ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön-Son test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	O.M. Ön test			O.M. Son test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	88.63	9.41	30	88.20	8.88
Kontrol	30	88.30	8.54	30	89.96	9.58
Toplam	60	88.46	8.91	60	89.08	9.20

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ($\bar{x}$ =88.63) ve sonrası ($\bar{x}$ =88.20) ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan bir düşüş olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi ($\bar{x}$ =88.30) ve sonrası ($\bar{x}$ =89.96) ortalamalarına bakıldığında bir artış olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma motivasyonuna yönelik ön ile son test puanlarında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4.5.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5.

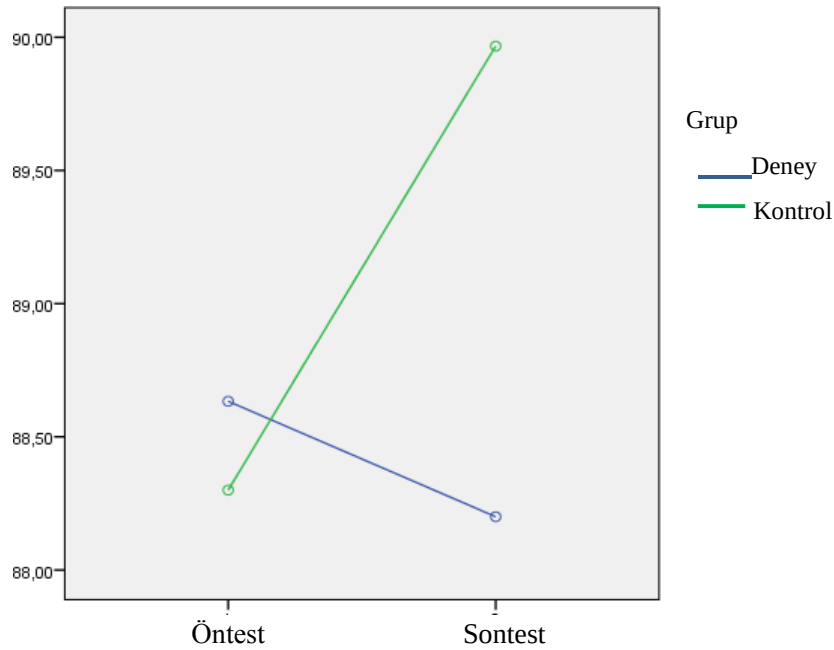
Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	23192.46	59				
Grup (Deney/Kontrol)	3.03	1	3.03	.07	.78	
Hata	2316.20	58	39.93			
Denekleriçi	461150.00	60				

Ölçüm(öntest- son test)	11.40	1	11.40	.14	.70	.00
Grup*Ölçüm	33.075	1	33.075	.420	.519	.007
Hata	4567.01	58	78.74			
Toplam	484342.4					

Tablo 4.5.'e bakıldığında deneklerarası ölçümlere göre deney ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test okuma motivasyonu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(1; 58)} = 0.76, p > .05$]. Denek içi ölçümlere göre ise deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön ve son test okuma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(1; 58)} = .145, p > .05$]. Bulgulara göre; dijital hikayelerle etkileşimli okumanın okuma motivasyonlarında bir düşüşe neden olduğu görülmektedir. Denekleri içi ve deneklerarası tek başına incelenmeyecek olup, deneklerarası ve denekleri içi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları istatistiksel anlamda açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir [$F_{(1; 58)} = .420, p > .05$]. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin dijital hikayeleri etkileşimli okumaları okuma motivasyonlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



OKUMA MOTİVASYONU

Şekil 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Şekil

Şekil 4.3'te verilen sonuçlara göre deney grubunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında düşüş gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinde ise son test ölçümü ön test ölçümüne göre artmıştır. Dijital hikayeleri hiçbir müdahale olmadan okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön-son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda son test puanları yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel açıdan her iki grubun toplam puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma ilgileri farklılaşmakta mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla öğrencilerden elde edilen veriler karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir. Son 3 maddesi ise birden fazla yanıt verebilen açık uçlu sorular olduğu için çoklu yanıt analizi yapılmıştır.

ANOVA sonucunda okuma ilgi testinin ön ve son test ortalama puanları ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgisi Ölçeği Ön-Son test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	O.İ. Ön test			O.İ. Son test		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	40.03	2.93	30	40.17	3.742
Kontrol	30	42.63	2.30	30	40.27	2.625
Toplam	60	41.33	2.92	60	40.22	3,205

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ($\bar{x}$ =40.03) ve sonrası ($\bar{x}$ =40.17) ortalamalarına bakıldığında istatistiksel açıdan artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise uygulama öncesi ($\bar{x}$ =42.63) ve sonrası ($\bar{x}$ =40.27) ortalamalarında bir düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik ön test puanları ile son test puanlarında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık desenler için iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgisi Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

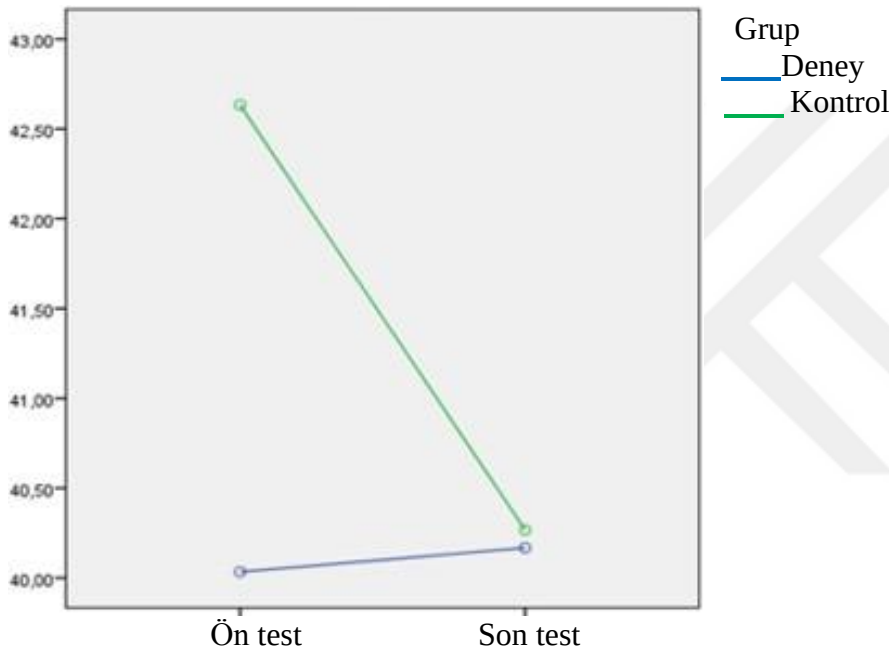
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Deneklerarası	289.213	59				
Grup (Deney/Kontrol)	27.338	1	27.338	6.055	.017	.095
Hata	261.875	58	4.515			
Denekleriçi	568.500	60				
Ölçüm(öntest-sontest)	37.408	1	37.408	4.481	.039	.072
Grup*Ölçüm	46.875	1	46.875	5.615	.021	.088
Hata	484.217	58	8.349			
Toplam	857.713					

Tablo 4.7’e bakıldığında deneklerarası ölçümlere göre deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test okuma ilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(1; 58)} = 6.05$, $p < .05$]. Denekiçi ölçümlerine göre ise; deney ve kontrol grubu öğrencilerin ön ve sontest okuma ilgileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır [$F_{(1; 58)} = 4.481$ $p < .05$]. Bulgulara göre; grup ayrımı yapılmaksızın öğrencilerin uygulanan eğitim modeline göre okumaya yönelik ilgilerinin değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Denekleriçi ve deneklerarası tek başına incelenmeyecek olup, deneklerarası ve denekleriçi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma ilgi ölçeğine ait puanların deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörleri ilgi düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1; 58)} = 5.615$ $p < .05$]. Bu bulgu, dijital hikayeleri etkileşimli okuma uygulamaların yapıldığı sınıf öğrencileri (Deney grubu) ile dijital hikayeleri okurken herhangi bir yöntemin uygulanmadığı (Kontrol grubu) sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma ilgisi düzeylerinde görülen bu farklılıkların dijital hikayeleri etkileşimli şekilde

okumadan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuma ilgisi düzeylerini arttırmada etken olduğu anlaşılmaktadır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk, 2020) istatistiğine göre; Grup (deney-kontrol) üzerinde orta düzeyde ($\eta^2=0,95$), Ölçüm (ön-son test) üzerinde orta düzeyde ($\eta^2=0,72$) ve Grup-Ölçüm üzerinde (deney/kontrol-ön/son test) orta düzeyde ($\eta^2=0,88$) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.



OKUMA İLGİSİ

Şekil 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma İlgi Düzeylerine Yönelik Şekil

Şekil 4.4 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test okuma ilgilerine yönelik puanlarında artış gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir düşüş gözlenmektedir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde dijital hikayeleri etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma ilgileri üzerinde olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikayeleri hiçbir müdahale olmadan okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okuma ilgileri ön-son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda son test puanları düşük bulunmuştur.

Çoklu Yanıt Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ilgisini belirlemeye yönelik sorulan 17., 18., ve 19. maddeler öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebilmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu nedenle sorulara verilen yanıtlar çoklu yanıt olduğu için toplam sayısı örneklem sayısından fazla çıkmakta, değerler toplamı %100'ü geçmektedir.

Okuma ilgisi ölçeğinin çoklu yanıt analizinden elde edilen sonuçlar frekans ve yüzdelik olarak belirtilmiştir. Ölçekte yer alan “.....okumayı seviyorum.” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 60 öğrenciden farklı temalardan toplam 189 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Okumayı Sevdikleri Türlerle İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

17.“.....okumayı severim.”	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Hikaye/Masal	23	%23	28	%31	51	%27
Şiir	19	%19	21	%23	40	%21
Bilmece	21	%21	18	%20	39	%20
Fıkra	17	%17	16	%18	33	%18
Karikatür	14	%14	6	%7	20	%11
Gazete/Dergi	5	%6	1	%1	6	%3
Toplam	99		90		189	%100.0

Tablo 4.8.’de deney grubu öğrencilerinin %23’ü ve kontrol grubu öğrencilerinin %31’i okumayı en çok sevdikleri tür olarak hikaye/masalı belirtmişlerdir. Bu türü deney grubu %19, kontrol grubu %23 ile şiir takip etmiştir. Okumayı sevdikleri türler arasında hikaye ve şiirden sonra %20 ile bilmece olmuştur. Bu türleri; %18 ile fıkra, %11 ile karikatür ve %3 ile gazete/dergi türü izlemiştir.

Ölçekte yer alan “Kitap okurken en çok hangi konularla ilgili okumaktan hoşlanırsın?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 60 öğrenciden farklı

temalardan toplam 242 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan çoklu analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Kitap Okurken Hoşlandıkları Konulara İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

18. Kitap okurken en çok hangi konuları okumaktan hoşlanırsın?	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Macera	28	%27	19	%19	47	%23
Doğa ve Hayvanlar	17	%16	22	%21	39	%19
Olağanüstü Olaylar	20	%19	17	%17	37	%18
Spor	15	%14	15	%14	30	%14
Gezi	14	%13	14	%13	28	%13
Duygu ve Sevgi	10	%11	17	%16	27	%13
Toplam	104		104		208	%100.0

Tablo 4.9.’da öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda kitap okurken en çok hoşlandıkları konular, deney grubu %27, kontrol grubu %19 ile macera konulu kitaplar olmuştur. Bu konu başlığını deney grubu %16, kontrol grubu %21 ile doğa ve hayvan konulu kitaplar takip etmiştir. Okumaktan hoşlandıkları konular arasında macera ve doğa-hayvan ilgili konulardan sonra; %18 ile olağanüstü olaylar, %14 ile spor, %13 ile gezi ve duygu-sevgi konuları olmuştur.

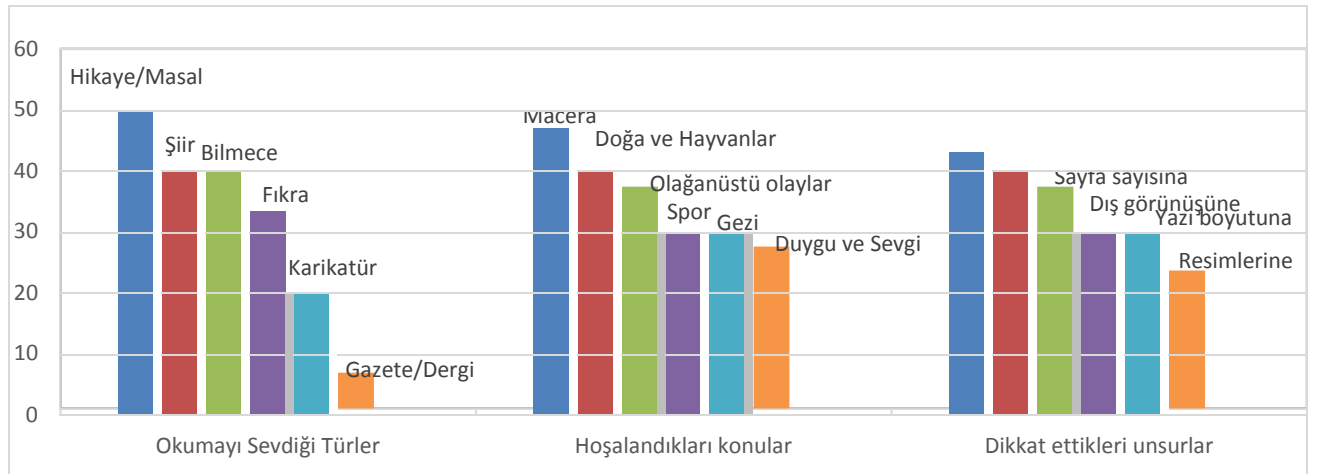
Ölçekte yer alan “*kitaptan kitap seçerken/kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin?*” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar 6 tema altında toplanarak kodlanmıştır. 60 öğrenciden farklı temalarda toplam 203 yanıt alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda yapılan çoklu analiz sonuçları Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Kitap Seçerken/Satın Alırken Dikkat Ettikleri Unsurlar İlişkin Çoklu Yanıt Analiz Sonuçları

19.Kitaplıktan kitap seçerken / kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin?	Deney		Kontrol		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Konusuna	23	%21	20	%21	43	%21
Kitabın ismine	21	%19	19	%20	40	%20
Sayfa sayısına	19	%17	18	%19	37	%18
Dış görünüşüne	17	%16	14	%15	31	%15
Yazı boyutunun büyük olmasına	16	%15	13	%14	29	%14
Resimlerin çok olmasına	13	%12	10	%11	23	%12
Toplam	109		94		203	%100,0

Tablo 4.10.'da ölçeğe katılan öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda kitap seçerken/kitap satın alırken en çok dikkat ettikleri unsur, deney grubu %21, kontrol grubu %21 ile kitabın konusu olmuştur. Bunu deney grubu %19, kontrol grubu %20 ile kitabın ismi takip etmiştir. Kitaplıktan kitap seçerken /kitap satın alırken en çok dikkat ettikleri unsurlar, kitabın konusu ve kitabın isminden sonra; %18 ile sayfa sayısı, %15 ile dış görünüşü, %14 ile yazı boyutunun büyük olması ve %12 ile resimlerin çok olması olmuştur. Şekil 4.5' de analiz sonuçları gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Grupların Çoklu Yanıt Analizi Sonuçları Gösterimi

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan; “Deney grubu öğrencilerin dijital hikayeleri etkileşimli okuma öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla deney grubundaki öğrencilerin öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler incelenmiş ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Analiz edilen verilere uygun olarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaların yorumlanmasında görüşme formundan ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yapılan görüşme formunda *dijital hikayeyi daha önce duydun mu?* sorusuna ilişkin olarak vermiş oldukları cevaplar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

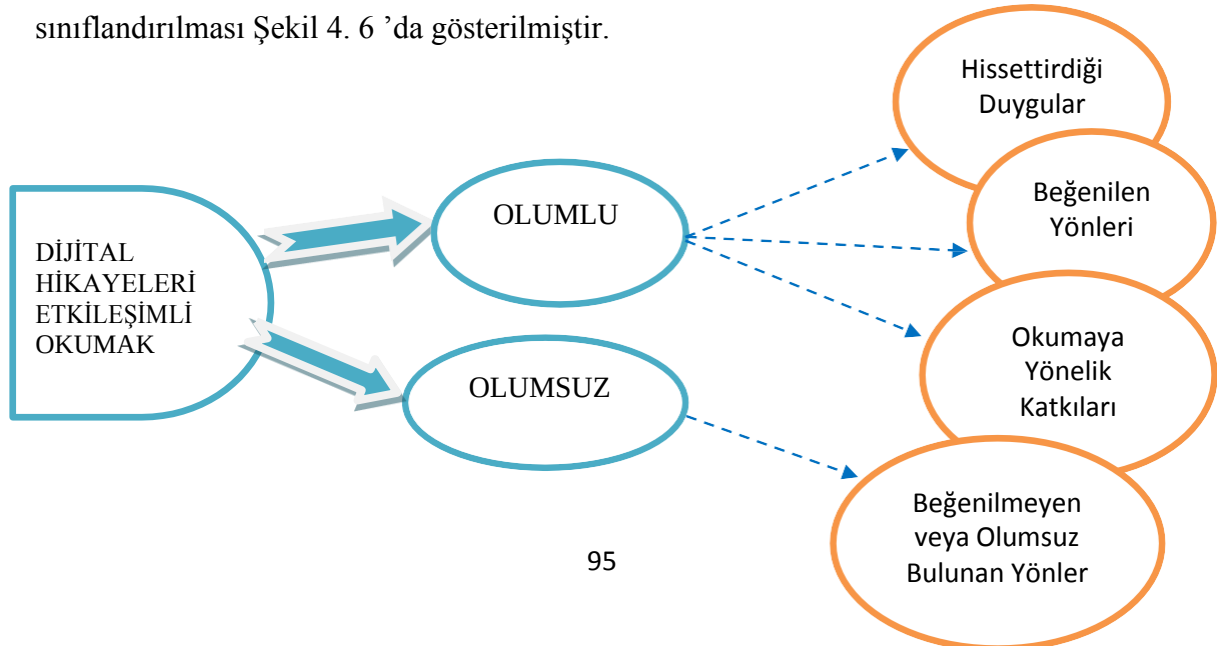
Tablo 4.11.

“Dijital hikayeyi daha önce duydun mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Alt Tema: Dijital hikayeyi daha önce duydun mu?	%
Evet	26
Hayır	74

Tablo 4.11’e baktığımızda öğrencilerin %74’ü dijital hikayeyi daha önce duymadıklarını belirtmektedir.

Deney grubu öğrencilerin dijital hikayeleri etkileşimli okuma öğretimine ilişkin görüşlerinin sınıflandırılması Şekil 4. 6 ’da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Öğrencilerden Elde Edilen Verilere Ait Model

Şekil 4.6 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri “olumlu” ve “olumsuz” temaları altında toplanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin “olumlu” teması altında “hissettirdiği duygular”, “beğenilen yönleri” ve “okumaya yönelik katkıları” temalarında toplandığı, “olumsuz” temasının altında ise öğrencilerin derse ilişkin olarak “beğenilmeyen veya olumsuz bulunan yönler” alt temasında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilere ait kodlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

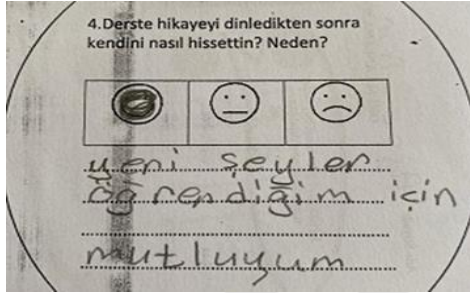
Öğrenci Görüşlerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	f	%
Olumlu	Hissettirdiği duygular	Eğlenceli (4), Okuma sevgisi (4), Mutlu olması (2), Empati (2), Farkına varma (1), Heyecan duyma (1)	14	%22
		Sesli okunması (7), Hikayelerin konusu (5), Resimleri (2), Yapılan etkinlikler (1), Anlamlı olması (1)	16	%26
	Okumaya yönelik katkıları	Okuma miktarı (4), Kelime hazinesi (3), Bilgilendirici (4), Evde okumaya ayrılan zaman (1), İfade etme becerisi (1), Dinleme becerisi (1), Faydası oldu (10)	24	%39
	Beğenilmeyen veya Olumsuz Bulunan Yönler	Olağanüstü olaylar (4), Teknik sıkıntılar (1), Beğenmedim (3)	8	%13

Olumlu temaya ait kategoriler üç başlık şeklinde yer verilmiştir. Dijital hikayeleri etkileşimli okumaya yönelik *Hissettirdiği duygular* kategorisinde öğrenciler 6 farklı kod üretmişlerdir. Bu kodlardan uygulamayı eğlenceli olarak nitelendiren öğrencilerin ifadesi şu şekildedir: “Çok eğlenceliydi, bizi düşündüren bölümleri vardı (Ö2E).” “Hikayeler güzeldi ve eğlenceliydi (Ö8E).” “Hikayelerden keyif aldım keşke bitmeseydi (Ö3K).” “Hikayeleri çok beğendim özellikle son hikaye çok heyecanlıydı (Ö4K).” “Önceden hikayeleri sevmiyordum şimdi seviyorum (Ö11K).” “Öğretmenim okumak artık bana eğlenceli geliyor (Ö14E).” “Etkinlik yapan ve bizi çok seven bir öğretmenin olması beni mutlu etti (Ö7K).”

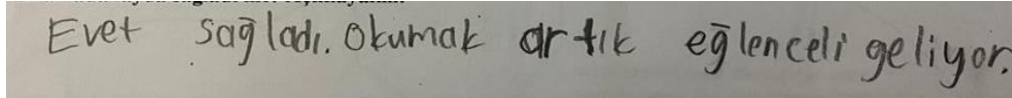
Ö17K günlüğüne yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö17K Günlük



Ö14E uygulama sonrası görüşme formunda yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö14E Görüşme Formu

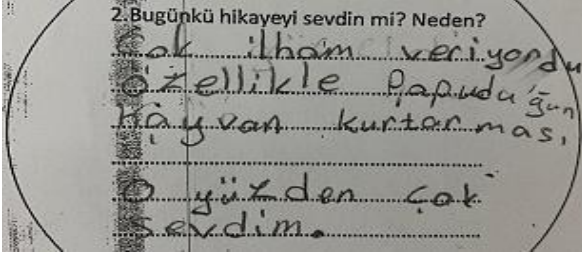


Bu durumda yapılan etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı ve öğrencilerin çalışma boyunca eğlendikleri görülmektedir. Uygulamada öğrencilerin genel anlamda memnun kaldıkları ve mutlu oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Dijital hikayeleri etkileşimli okumaya yönelik “*Beğenilen yönler*” kategorisinde öğrenciler 6 farklı kod üretmişlerdir. Bu kodlardan beğendikleri özelliklere ilişkin öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: “Kendisinin sesli olarak okuması hoşuma gitti (Ö4K).” “Dijital hikayeler çok güzel ve anlamlıydı (Ö3K).” “Resimler hikayeye uyum içinde ve çok resim var (Ö2E).” “Hikayelerin macera yönlerini beğendim (Ö21E).” “Papuduk’ un herkesi kurtarması çok hoşuma gitti (Ö13K).” “Resimlerini beğendim (Ö23K).”

Ö18E öğrenci günlüğüne hikayeye ilgili yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö18E Günlük



Dijital hikaye uygulamaları öğrencilerin birçoğuna yabancı olduğu için dikkatlerini çekmiştir. Hikayelerin dinleme ve izleme unsurlarının aynı anda verilmesi özellikle seslendirmelerin olması öğrencilerde merak uyandırmıştır. Bir öğrenci “*Öğretmenim bunu siz mi seslendirdiniz? (Ö13K)*” diye sormuştur. Dijital hikayenin içindeki ses efektlerini (dong) duyunca bir daha dinlemek istediklerini söylemişlerdir. Başka öğrenciler ise dijital hikayelerin olduğu siteyi sormuş ve evde bu siteye girmek istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere 7. hafta uygulanan “*Doğru Alışveriş*” hikayesinde konunun, öğrencilerin bir hayli ilgisini çektiği görülmüştür. Öğrencilerin hikayenin konusuna yönelik daha evvel bilgilerinin olmaması ve hayvanlara yönelik ilginç bilgiler içermesi, hikayeyi dinlemekte daha istekli olmalarına ve olumlu yönde tepki vermelerine neden olmuştur. Dersin bitmesine az bir süre kaldığını söylenmesine rağmen sonuna kadar dinlemek istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda en beğendikleri özellik hikayelerin konusu olmuştur. Hikayelerin içeriğinde bulunan macera teması ve kahramanın zor durumda olanları kurtarması öğrencilerin ilgilerini çekmiştir. Ö18E günlüğünde hikayelerin ilham verdiğini söylemesi bu durumu destekler niteliktedir. Konunun dikkat çekici olması ve kahramanla empati kurabilmeleri okumaya olan ilgilerinin gelişimini desteklediği yönündedir.

Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın *Okumaya yönelik katkılarına* ilişkin kategoride öğrenciler 7 farklı kod üretmişlerdir. Bu kodlardan öğrencilerin okumaya yönelik katkılarına ilişkin görüşleri şu şekildedir: “*Artık daha çok kitap okuyorum (Ö13K).*” “*Kendi okumamdan daha yararlı olduğunu düşünüyorum (Ö23K).*” “*Kafes, tünel ve gözleri dolmak kelimelerini öğrendim. (Ö25E)*” “*Daha uzun konuşabiliyorum (Ö12E).*” “*Hikayelerin hepsi güzeldi, bilgilendiriciydi (Ö9K).*” “*Hayvanlarla ilgili bilgiler öğrendim (Ö10E).*” “*Ağaçların nasıl yaşının hesaplandığını öğrendim (Ö17K).*” “*Hayvanlar üzerinde deney yapıldığını öğrendim (Ö8E).*”

Ö5E'in uygulama sonrası görüşme formunda yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö5E Görüşme Formu

4. Sence dijital hikayeleri etkileşimli bir şekilde okuma yapılması, dinlediğin\ izlediğin hikayeleri anlamada fayda sağladı mı? Açıklayalım.

evet çok sağladı daha çok kitap okuyorum bundan beri

Ö21E'in uygulama sonrası görüşme formunda yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö21E Görüşme Formu

4. Sence dijital hikayeleri etkileşimli bir şekilde okuma yapılması, dinlediğin\ izlediğin hikayeleri anlamada fayda sağladı mı? Açıklayalım.

sağladı daha uzun konuşabiliyorum

Ö10E öğrenci günlüğüne hikayeye ilgili yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö10E Günlük

1. Bugünkü hikayeden neler öğrendin?

Tu + Sat cömert

kaf ton

Gösteri karnası mı?

kelimeleri öğrenelim

Etkileşimli okumanın en önemli amaçlarından biri kelime hazinelerini zenginleştirmektir. Bu çerçevede hikayelerin içinden geçen kelimelerden bir kelime havuzu oluşturup hedef kelimeler belirlenmiştir. Bu aşamada kelimelerin gerçek anlamlarının bilmediklerinin farkına varılmıştır. Örneğin *cömert* kelimesinin anlamını sorulduğunda sınıfın çoğunun anlamını bildiğini, söz verildiğinde ise zeki, çalışkan, nazik, iyi bir insan, kibar gibi anlama geldiğini ifade etmişlerdir. Kelimenin anlamını tekrar edip farklı cümle kalıplarının içinde kullanarak pekiştirilmeye çalışılmıştır. Kelimenin anlamının ötesine geçerek ona uygun etkinliklerle desteklenmiştir. 2. Haftadaki hikayede geçen *broşür* kelimesinin anlamını öğrendikten sonra 4. Haftada barınak sakinleriyle ilgili broşür hazırlamışlardır. Etkinlik çalışmaları çok hoşlarına gittiği ve bitiminde kaldırıp göstermek için hevesli oldukları gözlenmiştir.

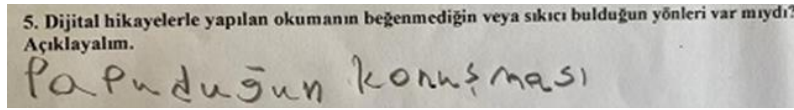
Ö12E görüşme formunda “*Daha uzun konuşabiliyorum.*” yani daha fazla kelimeler kullanarak kendini ifade ettiğini söylemesi, uygulamanın sadece okuma-yazma becerileri için değil dört duyuya hitap ederek becerilerin gelişimine katkı sağladığı yönünde ipucu vermektedir.

Genel anlamda baktığımızda öğrencilerin okumaya yönelik bakış açılarının değişikliğe uğradığını okumaya olan ilgi ve meraklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin günlüklerine bakıldığında o haftaki hedef kelimeleri yazarak öğrendiklerini ifade etmeleri etkileşimli okumanın amacına ulaşıldığına dair izlenim uyandırmaktadır.

Olumsuz temaya ait kategori *Beğenilmeyen veya olumsuz bulunan yönler* olarak öğrenciler 3 farklı kod üretmişlerdir. Bu kodlardan öğrencilerin beğenmedikleri veya olumsuz buldukları yönlerle ilişkin görüşleri şu şekildedir: “*Bazı olayların gerçek olmamasını beğenmedim, mesela Papuduk’un kuyruğunun çok büyük olması (Ö7K).*” “*Sayfalar çok geç yükleniyor sayfaları geçmekte zorlanıyoruz (Ö11K).*” “*Ben kendi kendimle okumayı sevdiğim için bana faydası olmadı (Ö14E).*” “*Papuduk’un insanlarla konuşması bana gerçek gelmedi o yüzden beğenmedim (Ö10E).*”

Ö5E’in uygulama sonrası görüşme formunda yazdığı ifade şu şekildedir:

Ö5E Görüşme Formu



Öğrencilerin genelinin beğenmedikleri yönlerin olmadıklarını belirtmeleri, uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığı söylenebilir. Hikayelerin içeriğinde olağanüstü olayların yaşanması, gerçek dünyaya ait durumların hikayede karşılığı bulunmaması öğrenciler üzerinde beğenilmeyen tarafları olmuştur.

Örneğin 5. haftadaki “*Süslü Kral*” hikayesinde öğrencilerin sıkıldıkları ve hikayeyi dinlemekte isteksiz oldukları görülmüştür. Hikayenin olağanüstü olaylar içermesi ve gerçek hayatla ilişkisinin bulunmaması öğrencilerin hikayeye bağ kurmalarını azaltmış ve anlam açısından yetersiz bulmalarına neden olmuştur. Uygulamanın 3. haftasında “*Sihirli Fide*” hikaye metninde öğrencilerin okuma anlama puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Hikayenin içeriğine baktığımızda önceden duyulmayan kelimelerin olması ve soyut kelimelerin diğer hikayelere göre daha fazla olması öğrencilerin hikayenin konusunu ifade etmekte zorlanmalarına sebep olmuştur.

Dijital hikayelerle ilgili olarak Ö11K görüşme formunda beğenmediği veya olumsuz olarak bulduğun yön olarak “*Sayfalar çok geç yükleniyor sayfaları geçmekte zorlanıyoruz*” şeklinde ifade etmesi süreçte yaşanan teknolojik sıkıntılardan öğrencilerin olumsuz anlamda etkilediği görülmektedir.

Dijital hikaye dinleme sırasında bazı öğrencilerin ders dışı şeylerle meşgul oldukları görülmüştür. Gerekli uyarılar yapılarak ilgili konuya odaklanmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin dinleme ve konuşmaya katılmadıklarında sıkılmalar yaşanabildiği için okuma aralarında verilen kağıtlara hikayedeki olaylarla ilgili çizim yapmaları veya yazı yazmaları dikkatlerini toplamaları ve konuya odaklanmaları açısından etkili olmuştur.



BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA

Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. *“Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?”* sorusu incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum, yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.

Dijital hikayelerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırdığına yönelik araştırmaların bulgularına bakıldığında; Frye (2014), dijital kitapların etkileşimli özelliklerinin okuduğunu anlamaya etkisini belirlediği araştırmada, etkileşimli e-kitap uygulaması yapılan ikinci sınıf öğrencilerinin ön ve son test okuduğunu anlama puanları arasında önemli farklılık bulmuştur. Etkileşimli e-kitapların okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ve birden fazla duyuşsal uyaran sağlaması yönünden bilişsel bir araç olarak sunulabileceğini ifade etmiştir. Etkileşimli e-kitaplar, zayıf okuyucuların metinleri daha derin bir şekilde analiz ederek anlamayı kolaylaştırmada ve aktif katılımı desteklemede önemli rol oynamaktadır.

Leylek (2018), çalışmasında üçüncü sınıf öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikayelerle Türkçe dersi işlenmesi öğrencilerin okuma hızı ve okuma anlama becerilerini olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde Bilaloğlu (2019) dijital hikaye anlatımına yönelik çalışmasında, kendi dijital hikayelerini oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Thoof (2011), basılı kitaplara nazaran sesli kitapların öğrencilerin okuma miktarını ve okuduğunu anlama düzeylerini artırdığını söylemektedir. Danaei, Jamali, Mansourian ve Rastegarpour (2020) araştırmasında, artırılmış gerçeklik (AR) kitapları ile basılı kitapları okuyan öğrencileri karşılaştırmıştır. Çalışmada artırılmış gerçeklik kitabını okuyan öğrencilerin hikayenin genel yapısını daha iyi anladıkları, örtük soruları yani cevabı direk metinde bulunmayan ipucu ve ön bilgilerinden hareketle cevaplanan sorularda daha iyi oldukları görülmüştür. Ayrıca bu

gruptaki öğrencilerin yeniden anlatma, hatırlama ve anlama sorularını yanıtlamada kitapları basılı şekilde okuyan gruptan daha iyi oldukları belirtilmektedir.

Ertem (2010), sunum ortamındaki farklılıkların, hikaye kitaplarını anlamadaki etkisinin belirlendiği araştırmada, alt düzey anlamaya sahip dördüncü sınıf öğrencilere hikaye kitapları; animasyonlu, animasyonsuz ve basılı şeklinde gruplara ayrılarak uygulanmıştır. İstatistiksel sonuçlara göre, animasyonlu illüstrasyonların, öğrencilerin bilgiyi geri getirme ve hikayeden çıkarım yapma becerisi bakımından anlama puanlarında önemli bir şekilde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elektronik metinlerin okuduğunu anlamayı geliştirdiği ve anlamada zorluk çeken öğrencilere yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Larson (2010), ikinci sınıf öğrencilerin dijital okuma cihazları kullanmasının öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerin kazanmasında etkili olabileceği ve bu araçlar öğrencinin metinle etkileşime girmesine olanak tanıdığından metin ile arasındaki bağın genişleyebileceğini savunmuştur.

Setiyadi, Kuswendi ve Ristiana (2019), çevrimiçi dergi temelli okuma atölyesinin dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırma, öğrencilerin teknolojiyi kullanmada iyi olmalarına rağmen içeriği seçici olarak seçemediklerinden okuma atölyeleri modeli ile faydalı okuma materyallerine ulaşmalarını hedeflemiştir. Tüm bu çalışmaların sonucu, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Alan yazı taraması yapıldığında; dijital ortama aktarılan metinleri okumanın, okuduğunu anlama becerisini olumsuz etkilediği yönünde araştırma bulguları da mevcuttur. Kerr (2002), ekrandan yapılan okumada başka sayfalara geçerken kesintilere uğradığı için öğrencileri hem yavaşlatıp hem de okuma anlamadaki verimi düşürdüğünü savunmuştur. Aynı şekilde bilgisayar ortamında okuma esnasında öğrencilerin kaydırma yapmaları ve bu kaydırma nedeniyle metnin fiziksel düzenini, zihinlerindeki şemaya yerleştiremediklerinden, ekrandan okurken daha fazla dikkatli olmayı gerektirdiğinden ve basılı metne göre daha fazla hata yapabilme ihtimali olduğundan anlama performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (Mangen, Walgermo ve Bronnick, 2013; Jeong, 2012).

Ekrandan okumanın öğrencinin okuma hızını %25; anlamasını ise %30 oranında azalmaktadır. İlişki kurma, kıyaslama ve anlam bağlantısı kurmada ekran okumada daha güç olmaktadır (Güneş, 2020). Bilgisayar ortamına aktarılan bir hikayede öğrenci sadece pasif bir şekilde izlediği için tekrar anlatmada problemler yaşamaktadır (Labbo ve Kuhn, 2000). Dijital

ortamdaki metinlerin dikkat dağıtıcı olması nedeniyle metnin derinine inmede sorunlar yaşanacağından anlamayı olumsuz etkilemektedir (Kim, Yoon, Whang, Tversky ve Morrison, 2007). Yapılan incelemeler sonucunda, anlamayı olumsuz etkileyecek durumların önüne geçmek ve dijital hikayelerin etkililiğini artırmak amacıyla hikayeleri etkileşimli okuma türüne göre öğrencilerin izleme/dinlemeleri uygun görülmüştür.

Etkileşimli okuma, anlama becerilerini iyileştirmede yardımcı rol oynamaktadır (Türkben ve Temizyürek, 2018). Öğrencilere istedik olarak otantik öğrenme fırsatı sunmaktadır (Delacruz, 2009). Etkileşimli okuma ile dinlediğini anlama, sözel dil uygulamaları ve metinle ilgili tartışmaların yapılması, anlamının gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle öğrencilerden metinle ilgili örnekler istenmesi ve içeriğe uygun anlatımların sağlanması anlamayı pekiştirmektedir (Santoro, Chard, Howard ve Baker, 2008). Bu okuma türü ile öğrencilere canlı, ilginç bir şekilde okumak ses, jest ve mimikleri kullanmak ve ön bilgilerini harekete geçirecek sorular sormak anlamayı sağlamada etkili olmaktadır (Lane ve Wright, 2007).

Ruiz (2015), araştırmasında öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimli okuma modeline göre çalışmalar yaparak öğrencilere tahmin etme, zihinde canlandırma ve metni eleştirel bakmaya yönelik stratejiler kullanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin okuma anlamaların gelişme gösterdiği görülmüştür. Ceyhan (2019), araştırmasında etkileşim okuma modeline göre dersleri işlenen deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeylerinin diğer gruba göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Mitchell (2015), öğrencilerin sohbet aracılığıyla okuduklarını anlamada ilerleme kaydettiğini ifade etmiştir. Düşünmeyi sağlama, soru sorma ve tartışma gibi etkileşimli okumayla ilgili stratejilerin uygulaması öğrencilerin anlama puanlarında ilerleme kaydetmesini sağlamıştır. Karadoğan (2020), araştırmasında etkileşimli okuma programının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarını olumlu yönde desteklediği sonucuna varılmıştır. Gutiérrez (2016), etkileşimli diyalojik okuma grupları ile öğrencilere okuma stratejilerini uygulayarak okuma anlamalarını geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli okumanın ilkökul öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırdığı ve desteklediğini ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına baktığımızda da bu durumu destekler niteliktedir. Her iki grupta bulunan öğrencilere dijital hikayeler dinletilmesine rağmen deney grubu öğrencilerinin etkileşim okuma türüne uygun olarak işledikleri ders planında okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma boyunca her hafta öğrencilere metin içi, metin dışı ve metinler arası sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi uygulanarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Haftalık ölçümlere bakıldığında deney grubu öğrencilerin üçüncü ve beşinci haftaki test sonuçlarında düşüş olduğu gözlenmektedir. Nitekim nitel bulgulara baktığımızda da durumu benzer şekilde açıklamaktadır. Araştırmanın üçüncü haftasında; önceden duyulmayan kelimelerin olması ve soyut kelimelerin diğer hikayelere göre daha fazla olması, anlam yetersizliğine neden olmuştur. Böylece öğrenciler hikayenin konusunu ifade etmekte güçlük yaşamışlardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında ise bu durumu destekler niteliktedir. Budak (2005), anlamı bilinmeyen kelimelerin varlığı metnin anlaşılması yönünde önemli bir etken olduğunu, Saenz ve Fusch (2002), kelime dağarcığı eksikliği sonucu öğrencilerin bazı metinlere yönelik kod çözümünde yetersiz kaldıklarını ve anlamakta daha çok zorladıklarını raporlamışlardır. Göçer (2009), öğrencilerin becerileri uygun şekilde kazanmaları metni tam ve doğru şekilde anlamalarına ve anlamalar ise kelime dağarcığının genişliği ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Hikayenin içeriği anlamayı etkilemesi, ön bilgilerin olması gereken durumlarda öğrencilerin yetersiz kalması gibi durumlar ölçüm sonucundaki düşüşün nedenini açıklar niteliktedir.

Araştırmanın beşinci haftasında, okuduğunu anlama puanlarındaki düşüşün nedenine bakıldığında; hikaye içeriğinde gerçek dışı öğelerin fazla olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu haftayla ilgili olarak hikayeyi dinlerken öğrencilerin sıkıldıkları ve hikayeyi dinlemekte isteksiz oldukları gözlenmiştir. Hikayenin içeriğine bakıldığında olağanüstü olaylar içermesi ve gerçek hayatla ilişkisinin bulunmaması, öğrencilerin hikayeye bağ kurmalarını azalttığı söylenebilir. Öğrencilere beğenilmeyen veya olumsuz yönlerin neler olduğu sorulduğunda; *“Bazı olayların gerçek olmamasını beğenmedim, mesela Papuduk’un kuyruğunun çok büyük olması (Ö7K).”* *“Papuduk’un insanlarla konuşması bana gerçek gelmedi o yüzden beğenmedim (Ö10E).”* gibi hikayedeki olağanüstü öğelere örnekler göstermişlerdir. Bu konuyla ilgili Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı (2012), kitaplarda yer alan resimlerin %72,5’inin hayali olduğunu, 7-8 yaşındaki öğrencilerin şematik çizgisel çağında bulunmaları nedeniyle çoğunlukta hayali resimlerin yer alması bu dönem çocukları

için olumsuz bir durum olarak nitelendirilmiştir. Şahin (2021), karakterlerin fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartılı olmaması, gerçek insan figürünü oluşturması çocuğun bu karakterle özdeşim kurmasını sağlayacak, karakter gibi düşünerek onun hislerini, tercihlerini anlamlarına neden olacaktır. Karatay (2011, s.99), çocuk kitaplarındaki karakterlerin inandırıcı, güvenilir, günlük yaşamdaki kadar gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olması gerektiğini vurgularken, tasvir edilen karakterlerin ikna edici olmaları için gerçekçi bir şekilde betimlenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında uluslararası yapılan birçok çalışma dijital hikayelerin ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu yönde desteklediği sonucunu ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada ise nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde dijital hikayeleri etkileşimli okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2. “Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları farklılaşmakta mıdır?” sorusu incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dijital hikayeleri etkileşimli okumanın deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerine olumlu bir etki yapmamıştır. Bu durum, yapılan uygulamanın okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmada ulaşılan sonuçlar alandaki çalışmalarla (Aydemir ve Öztürk, 2012; Bahadır, 2022; Grimshaw, Dungworth, McKnight, Morris, 2007; Long ve Szabo, 2016; Nielen vd., 2018) benzerlik gösterdiği görülmektedir. Long ve Szabo (2016), rehberli okuma sırasında e-okuyucu kullanımının beşinci sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu, okuma tutumları ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemiştir. Araştırmada dijital metin formatını kullanan öğrenciler ile kağıt/metin formatını kullanan öğrenciler arasında okuma motivasyonu anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bunun nedenlerine bakıldığında; öğrenciler teknolojinin kitap okumanın önüne geçtiğini hissetmeleri ve teknolojik problemler çıktığında başka bir seçenek olan geleneksel metinlere yönelmek istemeleri olmuştur. Araştırmacıya göre; teknoloji, öğretmenlere zengin bir sınıf ortamı sağlamada yardımcı rol oynayabilir, ancak öğrenmeyi engelleyebilecek güçlükler de yaratabilir. Sonuç olarak, dijital metin öğrenci katılımını arttırdığını ancak düzgün çalışmadığında öğretimin önünde bir engel olabileceği tespit edilmiştir. Bu araştırma

Çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Nitel bulgulara bakıldığında öğrencilerin süreç içerisinde olumsuz bulduğu yönler arasında teknolojik sıkıntılar yer almıştır. Teknolojinin bazı durumlarda aksama durumu öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nielen ve arkadaşları (2018), dijital rehberliğin beşinci sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu üzerine etkisini inceledikleri araştırmalarında rehberlikle sekiz saatlik dijital okumadan sonra öğrencilerin okuma motivasyonlarında herhangi bir değişikliğe uğramadığı görölmüştür. Benzer şekilde Aydemir ve Öztürk (2012), ekrandan okumanın ilkököl beşinci sınıf ğrencilerinin okuma motivasyon üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, hikaye edici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuma motivasyon düzeyleri basılı materyalleri okuyan öğrencilere göre önemli ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir. Bahadır (2022), araştırmasında disiplinler arası dijital hikaye anlatımı uygulamasının grafik ve animasyon dersinin ğrenci motivasyonu üzerinde bir fark oluşturmadığı görölmüştür. Grimshaw ve diğerkleri (2007), çocukların aynı kitabı elektronik versiyonu basılı versiyona kıyasla keyif almalarında önemli farkın olmadığı, motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Dijital metinlere yönelik yapılan eleştirilere baktığımızda; Jong ve Bus (2002), e-kitaplar için öğrencilerin dikkatlerini metinden uzaklaştırarak öğrencinin hikayeye odaklanmasını engelleyebileceğini savunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin elektronik materyal seçiminde dikkatli olunması gerektiğini belirtmiştir. Li ve Doyle (2020) ise, elektronik okuma materyallerin bazı özellikleri çocuklarını dikkatini dağıtacağını ve okuma becerilerini zayıflatacağını, böylece başarısız olacaklarını ifade etmişlerdir. Metin odaklı materyal tercih edilmesini tavsiye etmiştir. Gonzales'e göre (2014) elektronik kitapların dezavantajları; telaffuzlar, ses efektleri ve animasyon gibi özellikler dikkat dağıtıcı olması, geleneksel metinleri okumaktan daha fazla zaman alması, okuyucuların okuma sürecinde pasif rol alması olarak belirtmiştir. Araştırmalar neticesinde dijital metinlerde çocukları hikayeden uzaklaştırabilecek unsurların yer alması, asıl amacından sıyrılarak dikkat dağıtabileceği gibi motivasyonlarında düşüşe neden olabileceği savunulmaktadır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyonlarındaki düşüşün sebeplerinden biri olarak görölmektedir.

Dijital metinlere yönelik yapılan bir diğerk olumsuz eleştiri ise kitabı elinde tutma, sayfalarını çevrime ve kitabın kendine özgü kokusunu duymaktan zevk alan okuyucuların bu

alışkanlıkları e-kitap okuyarak karşılayamadıkları olmuştur (Işık, 2013). Woody, Daniel ve Baker, (2010) ve Gregory, (2018) araştırma bulgularında, daha önce e-kitap kullanan okuyucuların öğrenme için hala basılı kitap tercih ettiklerini, teknolojiye her yerden erişim imkanı olmasına rağmen tercihleri basılı kitaptan yana olduklarını ifade etmişlerdir. Öztürk ve Can (2013), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik kitap hakkında görüşlerini belirledikleri çalışmalarında öğrencilere basılı kitap mı yoksa elektronik kitap mı tercih edecekleri sorulduğunda, teknolojik herhangi bir ürüne gerek olmadığından ve daha az yorucu olduğundan basılı kitabı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Altunkaynak ve Çağınlar (2021), ilkokul öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından e-kitap ile basılı kitaba yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada, sınıf seviyesi arttıkça günlük e-kitap için harcadıkları ortalama sürenin azaldığı, en az zaman harcayan ve e-kitaba karşı en az düzeyde olumlu bakan grubun dördüncü sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitabı elinde tutmayı, görerek ve dokunarak okuma hissini üst seviyelerde yaşama isteği, basılı kitaplara karşı tercihi genel itibariyle azaltmamaktadır. Ayrıca ilerleyen sınıflara doğru e-kitap okuma oranının azalma durumu, uygulama yapılan sınıfın okuma motivasyonunun düşüşü hakkında ipucu vermektedir.

Öte yandan etkileşimli okuma uygulamaların yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonları, son test puanı ön test puanına göre artış göstermiştir. Yapılan bazı araştırmalar ise dijital metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonları ile pozitif bir ilişki olduğunu açıklamıştır. Hung, Hwang ve Huang (2012), dijital hikaye anlatımının ilkokul beşinci sınıf öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkili bir şekilde artırabileceğini tespit etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin keyif aldıklarını ve dijital hikaye anlatımı sayesinde fayda sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ciampa (2012) multimedya ve çevrimiçi hikaye kitabı okumanın sekiz birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını artırmada etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca tüm öğrencilerin elektronik kitap okuma sürecine aktif olarak katıldığını ifade etmiştir. Linke, Kothe ve Alt (2017), hibrit okuma uygulaması ile elektronik bir kitabı okumanın ilkokul öğrencilerin okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Okuma sırasında elle tutulan nesnelerle mini oyun şeklinde e-kitap okuma uygulamalarının yapılması hem zayıf hem de güçlü okuyucuların okuma motivasyonları üzerinde olumlu etki göstermiştir. Kao, Tsai, Liu, ve Yang (2016), elektronik bir hikaye kitabını düşük ve yüksek etkileşimli iki versiyon haline getirerek ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin anlama düzeylerine ve motivasyonlarına etkisini belirlemek istemiştir. Araştırma

sonucu yüksek etkileşimli grubundaki öğrencilerin düşük etkileşimli grubundaki öğrencilere göre; merakları devamlılık gösterip motivasyonları aynı seviyede kalmıştır. Okuma motivasyonu ve hikayeyi anlamada önemli ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir.

Ancak bu araştırmada nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde dijital hikayeleri etkileşimli okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemesinin nedenleri arasında etkileşimli olarak yapılan uygulamanın öğrencilerin hikayenin ana merkezinden uzaklaşarak dikkatlerinin dağılması, teknolojik nedenlerden yaşanan problemler ve basılı kitaba karşı isteklerinin devam etmesi şeklinde ifade edilebilir.

3. *“Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma ilgileri farklılaşmakta mıdır?”* sorusu incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuma ilgileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dijital hikayeleri etkileşimli okuyan deney grubu öğrencilerin okuma ilgi düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde artmıştır. Bu durum, yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde dijital hikayelerin etkileşimli okumanın dördüncü sınıf öğrencilerin okuma ilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında, Hsu ve Chen (2013), etkileşimli dijital kitapların ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin okuma ilgileri üzerine etkisini belirledikleri çalışmada, etkileşimli dijital kitapların öğrencinin dikkatini çekmede ve okuma ilgilerini arttırmada kağıt kitaplara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkileşimli dijital kitaplar, görsel ve işitsel özelliği öğrencilerin kendini hikayenin bir parçası gibi hissetmelerini sağlayan dikkat çekici, neşeli ve eğlenceli uygulama olduğunu ve bu uygulama sayesinde çocukların kitaplara daha fazla ilgi göstererek okumaya olan ilgilerini arttığını vurgulamıştır. Ayrıca deneyin sonunda bazı öğrencilerin bu kitaplardan daha fazla okunmasını istediklerini belirtmiştir. Yapılan bu araştırma araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin; *“Hikayeler güzeldi ve eğlenceliydi”*(Ö8E) *“Hikayelerden keyif aldım keşke bitmeseydi”*(Ö3) *“Hikayeleri çok beğendim özellikle son hikaye çok heyecanlıydı.”*(Ö4K) şeklinde ifade etmeleri benzer duygular içinde olduklarını göstermektedir. Araştırmada aynı zamanda hikayelerin dinleme ve izleme unsurlarının aynı anda verilmesi özellikle seslendirmelerin

olması öğrencilerin dikkatini çekerek merak uyandırmıştır. Öğrencilerden biri “*Öğretmenim bunu siz mi seslendirdiniz?*” (Ö13K) diye sormuştur.

Wang, Lee ve Ju (2019), çalışmalarında flash animasyonlar, uygulama kitapları ve artırılmış gerçeklik (AR) kitapları olmak üzere mobil cihazdaki farklı dijital içeriklerin, çocukların okuma ilgilerine ve kitaplara yönelik okuma konsantrasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları; tüm dijital içeriklerin okuma ilgisini artırdığı, en çok arttıran içeriklerin ise flash animasyon ve artırılmış gerçeklik (AR) kitapları olduğunu, ayrıca çocuklar bu hikaye kitaplarına daha fazla ilgi duymasına karşın flash animasyon dışındaki tüm dijital içerikler, okuma konsantrasyonlarını önemli miktarda azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Garba (2021), ise dijital hikaye anlatımının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ilgilerine olan etkisini incelediği çalışmada, dijital hikayelerin öğrencilerin okuma ilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırma, okuma ilgilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit ederken, okuma güçlüğü çeken öğrencilerde geleneksel olarak yapılan öğretimin okumaya ilgilerini azalttığını ve bunun yerine öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği uygulamaların olması gerektiğini savunmuştur. Mulyawati ve Marini (2022), araştırmalarında dijital kütüphane kullanımının ilkökul öğrencilerin okuma ilgisini artırabileceğini ifade etmiştir. Dijital kütüphanede bulunan e-kitaplar, resimler, dergiler, hikaye kitapları sayesinde tüm bilgi kaynaklarına kolay ve hızlı bir şekilde erişebilmeleri öğrencilerin okumaya olan ilgilerini olumlu yönde desteklemiştir. Surya, Poerwanti ve Sriyanto (2020), araştırmaları ilkökul öğrencilerin dijital tabanlı eğitici çizgi roman medyasının okuma ilgisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni olarak çizgi romanların komik ve birbiriyle ilişkili seri görüntüler içeren görsel medya sunması öğrencilerin okuma ilgilerini arttırmıştır. Hendratno, Yermiandhoko ve Yasin (2022), çevreyi temel alarak geliştirilen ve çeşitli hikayelerden oluşan interaktif hikaye kitapları, ilkökul öğrencilerin okuma olan ilgilerini ve doğal çevreye olan ilgilerini teşvik etmiştir. Yapılan bu çalışmaların ortak noktası dijital medyanın farklı özellikleri öğrencilerin okuma olan ilgilerini desteklediği yönündedir. Bu bulgular, araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Dijital metin içeriklerini okumak her ne kadar yeni okuryazarlık becerilerine uygun olsa da bazı zorluklar taşımaktadır. Güneş’e göre (2010, s.7) ekrandan okumanın zorlukları şunlardır: Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırmaktadır, yazılarda kullanılan farklı karakterler kelime tanıma işlemini yavaşlatmaktadır, çeşitli okuma tekniklerini uygulamak ve tam okuma yapmak güç olmaktadır, sayfaların hareketli olması metnin yapısını

keşfetmeyi ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırmaktadır, ekrandan görülen bölümlerle görünmeyen bölümlerdeki bilgileri birleştirmek ve anlamak daha güç olmaktadır, ekran okumada okuma süreci bilgisayar düğmeleri, fare, okunan metnin yapısı gibi metin dışı öğeler nedeniyle sürekli bozulmaktadır.

Bununla birlikte ekran okumada sürekli olarak odaklanmak zordur çünkü dikkatini başka yöne çekecek birçok unsuru bünyesinde taşır. Bu durum, öğrencinin metne odaklanma konusunda problem yaşamasına neden olabilir (Duran ve Alevli, 2014). Ayrıca ekrandan okurken göz yorgunluğu yaşanması ve dikkat dağınıcı olması okuma sürecini zorlaştırmaktadır (Dobler, 2015). Jamali, Nicholas ve Rowlands' e göre (2009) ekran okumayla ilgili en büyük sorun öğrencilerin konsantrasyonlarını sağlayamamaları ve öğrenilecek bilgilerin içeriğini tam olarak anlamamalarıdır. Online okumalarda dikkatleri bir süre sonra azalacağı için okumaya daha az ilgi göstereceklerdir. Bu nedenle ekran karşısındaki okumalardan farklı olarak hikaye aralarında durarak sorular sorulmuş, hikaye konusuna uygun etkinlikler yapılmıştır. Aralarda uyarılmaları öğrencileri aktif hale getirerek ilgilerini canlı tutmaları sağlanmıştır. Konudan bağımsız olarak uzaklaşmaların önüne geçerek ilgileri hikayeye yönelmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçek sonucunda elde edilen veriler de bize okumaya olan ilgileri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Öğrencilere sorulan sorularda en sevdiği türler arasında en çok “*hikaye/masal*” olduğunu ifade etmişlerdir. Duran ve Sezgin (2012), ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirledikleri araştırmalarında en çok masal ve hikaye türündeki kitapları okumaktan hoşlandıklarını vurgulamıştır. Bu sonucun öğrencilerin yaş özelliğine bağlı olarak oluştuğunu ifade etmiştir. Altunkaynak (2018), öğrencilerin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerine yönelik yaptığı çalışmada; masal, fabl ve hikaye öğrencilerin en çok okumayı tercih ettikleri türler olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada benzer sonuçlar çıkması; öğrencilerin hem yaş aralığına uygunluğu hem de eğitim yaşantılarında en fazla masal ve hikaye türlerini karşılaştıkları için bu türlere yakınlıkları diğer türlere göre daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, kitap okurken en çok “*macera*” konulu kitaplardan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Dördüncü ve beşinci sınıflara uyguladığı anket sonucunda en çok macera (%64,4) temalı kitaplardan hoşlandıklarını (Tosunoğlu, 2002), ilköğretim öğrencilerin en çok macera konulu kitapları beğendiklerini, bu tür kitap tercih etmelerin sebebi öğrencilerin yaş

özellikleri, ilgilerine uygunluğu ve izledikleri filmlerden kaynaklı olabileceğini vurgulamışlardır (Arıcı, 2005; Gökçe, 2012).

Öğrencilerin kitap seçerken/kitap satın alırken en çok dikkat ettikleri unsur “*kitabın konusu*” olmuştur. Nitel araştırma bulgularında, öğrenciler dijital hikayelerin en çok konusunu beğendiklerini belirtmeleri ve kahramanın zor durumda olanlara yardım etmesi gibi hikayelerin içeriğine yönelik konulara değinmeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan araştırma sonuçlarında kitap seçerken öğrencilerin yarısından çoğu (%52,5) konusuna dikkat ettikleri (Arıcı, 2005), kitap seçiminde en önemli unsurun kitabın konusu olduğunu, kitap alırken öğrencini ilgi alanları doğrultusunda tercih yapılmasının önemi dile getirilmiştir (Karakullukçu ve Çelik, 2020; Tosunoğlu, 2002).

Özetle; dijital hikayeleri etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma ilgilerine olumlu anlamda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilere baktığımızda; öğrencilerin artık daha fazla okumaya hevesli oldukları, onlar için okumanın eğlenceli hale geldiğini ve evde de okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını belirtmeleri, okuma ilgilerinin artışı destekler niteliktedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar dijital hikayeleri etkileşimli uygulamaları farklı sınıf seviyelerinde yapabilirler.
- Araştırmadaki dijital hikayeler, hikaye edici metin içeren çocuk kitaplarından oluşmaktadır. Bilgi edici metinler, şiirler, anı, biyografiler, otobiyografiler gibi farklı metin türleri kullanılarak çalışılabilir.
- Bu araştırmada dijital hikayeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve ilgisi üzerine etkisi incelenmiştir. Ancak bunun yanında yaratıcı düşünme, problem çözme gibi farklı becerilere ve öğrenme alanlarına etkisi incelenebilir.
- Öğretmenlerin oluşturdukları etkileşimli dijital hikayelerin yanı sıra, öğrencilerin de kendi etkileşimli dijital hikayelerini oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- E-kitap uygulamaları çocukların ilgi alanlarına göre sınıflandırma yapılarak düzenlenebilir.
- E-kitap uygulamaları okuma öncesi, sırası ve sonrası sorularla desteklenerek çocuğun anlama düzeyi artırılabilir.
- E-kitap uygulamaları çocukların gelişim özelliklerine göre (dikkat, motivasyon) düzenlenerek interaktif hale getirilebilir.
- E-kitap uygulamalarının etkileşimli şekilde okunması ebeveyn-çocuk etkileşimini artırarak aile okuryazarlığını destekleyebilir.
- E-kitap uygulamalarının etkileşimli şekilde okunması öğretmenle ile öğrenci arasındaki bağı geliştirerek öğrencinin okuryazarlık gelişimini destekleyebilir.

- E-kitap uygulamalarının etkileşimli şekilde okunması, öğretmenin metin içi, dışı ve metinler arası sorular sorması, çocuğun üst düzey gelişimini destekleyebilir ve kelime hazinesini geliştirebilir.
- Öğretmenlere e-kitap uygulamalarıyla ilgili ve etkileşimli okuma yöntemiyle ilgili eğitimler düzenlenebilir.
- Türkçe ders kitaplarındaki metinler Web 2.0 araçlarıyla dijital hale dönüştürölüp ders ortamına entegre edilebilir.



KAYNAKÇA

- Ainley, M., Hidi, S. ve Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of educational psychology*, 94(3), 545-561.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. Ve Yıldız M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zfwt Dergisi*, 10(01), 127-142.
- Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 13 (19), 101-117.
- Altunkaynak, M. ve Çağınlar, Z. (2021). İlkokul öğrencilerinin basılı ve e-kitap okuma alışkanlıklarına dair görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(1), 34-41.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. ve Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading* Washington. DC: National Institute of Education.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Artu, M. M. ve Topuz, Y. (2020). New position of storrtelling in the context of digital narration. *International Journal of Humanities and Research*, 4(3), 37-45.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinler arası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *International Journal of HumanSciences*, 10(1), 1567-1585.
- Aulia, F. R. ve Rachman, Y. B. (2019). Reading materials preference and family support towards the development of farmer children’s reading interest. *Library philosophy and practice (e-journal)*, 2659.
- Ayyıldız, H., Cengiz, E. (2006). Pazarlama modelleri testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 63-84.
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Babiaková, S. ve Simanová, L. (2018). The theoretical scopes os support for reading interest and enthusiasm in oyunger school-age learns. In *ICERI2018 Proceedings*, 1725-1732.
- Bahadır, H. (2022). *Disiplinlerarası dijital hikâye anlatımı uygulamasının öğrencilerin başarı, motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452-477.

- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 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.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In *Society for information technology & teacher education international conference*. 647-654. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Barrett, H. C. (2009). How to create simple digital stories. Retrieved from <https://electronicportfolios.org/digistory/howto.html>
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başdaş, F. ve Vural, R. A. (2017). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-30.
- Başoğlu, D. A., Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185.
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama strateji geliştirmeler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul ve Güzeller (2020), *Sosyal Bilimler İçin İstatistik: SPSS Uygulamaları*, (7. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baz, D. Ş. ve Baz B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Bessick, P. (2016). All About Interactive Read Alouds. Retrieved from <https://paigebessick.com/2017/02/how-to-plan-interactive-read-aloud-in-5.html>
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bilen, K., Hoştut, M. ve Büyükcengiz, M. (2019). The effect of digital storytelling method in science education on academic achievement, attitudes, and motivations of secondary school students. *Pedagogical Research*, 4(3), 1-12.
- Boerma, I. E., Mol, S. E. ve Jolles, J. (2018). Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth graders. *Parenting*, 18(4), 243-261.
- Borchers, J. O. (1999). Electronic books: Definition, genres, interaction design patterns. In *Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI99 Workshop: Designing Electronic Books*. 1-9.
- Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials: Shell Education
- Budak, Y. (2005). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Eleştirel Bir Bakış. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21), 76-87.
- Bull, G. ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. Ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. ve Duran, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Ceyhan, S. ve Yıldız, M. (2020). *Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Childs, K. (2013). *An Examination of the Effect of Reading Interest and Selected Demographic Factors on Reading Performance among Students in the Middle Grades*. (Unpublished doctoral tehis). Texas Southern University.
- Ciampa, K. (2012). Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2).
- Cigerci, F. M. (2020). Primary school teacher candidates and 21st century skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 157-174.
- Çigerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Cev. Edt. Selcuk Besir Demir), Ankara: Egiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. (2016). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler Araştırmalar Eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Journal of International Social Research*, 11(60), 706-715.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 637-648.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y. ve Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153.
- Dancey, C. P. ve Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology* (4th ed). Essex: Pearson Education Limited.
- De Jong, M. T. ve Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147-164.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436).
- Delacruz, S. (2009). *Using interactive read-alouds to increase k-2 students reading comprehension*. (Unpublished doctoral thesis). Walden University, Minnesota.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilköğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dobbs-Oates, J., Pentimonti, J. M., Justice, L. M. ve Kaderavek, J. N. (2015). Parent and child attitudinal factors in a model of children's print-concept knowledge. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 91-108.
- Dobler, E. (2015). E-textbooks: A personalized learning experience or a digital distraction?. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(6), 482-491.
- Dogan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi/The effect of reading on screen on comprehension of 8th grade students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Öğrenci görüşleri: dijital metin mi basılı metin mi?. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2018). Etkileşimli masal anlatı tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 60-84.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Durr, L. (2019) Reading aloud: Effective practices and the benefits offered a review of research. Retrieved from http://lindsaydurmapp.weebly.com/uploads/8/2/9/4/8294461/reading_aloud.pdf
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ercan, A. N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kağıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 395-406.
- Ergül, C., Sarica, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, 140-155.
- Fahrurrozi, D. (2017). Relationship between students' reading interest and vocabulary mastery with reading comprehension ability. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET)*, 118, 357-362.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85.

- Figa, E., Tarau, P. ve Ephraim, J. (2004). Enhancing the virtual storytelling experience with metadata driven voice enabled conversational agents. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 41(1), 403-410.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC:International Societyfor Technology in Education.
- Frye, S. K. (2014). *The implications of interactive eBooks on comprehension*. Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Fulmer, S. M., D'Mello, S. K., Strain, A. ve Graesser, A. C. (2015). Interest-based text preference moderates the effect of text difficulty on engagement and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 98-110.
- Garba, U. (2021). Impact of digital storytelling on reading interest of pupils with reading difficulties in sokoto state, *Sokoto Educational Review*, 20(1&2), 270-280.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Merrill/Pearson.
- Gonzalez, M. (2014). The effect of embedded text-to-speech and vocabulary eBook scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 29(3).
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. S. Sever ve diğerleri (Ed.). *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (s. 825-833). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö. ve Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 258-272.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C. ve Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Guthrie, J. T. (2011). Best practices in motivating students to read. L. M. Morrow ve L. B. Gambrell (Edt.). *BestPractices In Literacy Instruction* (s. 177-198) (4.Baskı). NewYork: The Guilford Press.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr(Ed.), *Handbook of reading research*, 3, 403-422.Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. ve Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313.
- Gutiérrez, R. (2016). Effects of dialogic reading in the improvement of reading comprehension in students of primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2).
- Güldenöglü, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi

- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler (kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (7. Baskı), İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji geliştirmenin kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23 (2), 190-209.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L. ve Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227.
- Hendratno, H., Yermiandhoko, Y. ve Yasin, F. N. (2022). Development of interactive story book for ecoliteration learning to stimulate reading interest in early grade students elementary school. *IJORE: International Journal of Recent Educational Research*, 3(1), 11-31.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Hickerson, D. (2012). *The impact of differentiated reading homework assignments on students' attitudes toward homework, motivation to read, interest in reading, and reading achievement*. (Unpublished doctoral tehsis). Walden University.
- Hsu, M. C. ve Chen, C. P. (2013). Analysis of motivation triggers in interactive digital reading for children. *International Journal for Infonomics (IJI)*, 6(1/2), 669-675.
- Hull, G. A., & Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written communication*, 22(2), 224-261.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. Ve Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- Işık, A. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 395-411.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli kitap okuma programının (EKOP) ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İlhan, E. ve Canbulat, T. (2021). Etkileşimli Kitap Okuma Programının (EKOP) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 40-56.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. In *Online Proceedings of the Tech Forum New York*, 3.
- Jamali, H. R., Nicholas, D. ve Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: The views of 16,000 academics: Results from the JISC national e-book observatory. In *Aslib proceedings*. 61(1), 33-47.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.

- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in early childhood special education*, 23(3), 99-113.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 64-68.
- Kao, G. Y. M., Tsai, C. C., Liu, C. Y. ve Yang, C. H. (2016). The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts. *Computers & Education*, 100, 56-70.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karakoyun, F. (2015). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakullukçu, N. ve Çelik, Y. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 8(2), 406-421.
- Karakuş, M., Türkkan, B. T. ve Namlı, N. A. (2020). Investigation of the effect of digital storytelling on cultural awareness and creative thinking. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 45(203), 309-326.
- Karataş, F. (2020). *İlkokul 3.Sınıf fen bilimleri dersinde dijital hikaye kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. Tacettin Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*, (s.77-126). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kim, S., Yoon, M., Whang, S., Tversky, B. ve Morrison, J. (2007). The effect of animation on comprehension and interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 260-270.
- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R. ve Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263-280.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Kukul, V. ve Kara M. (2019). Dijital hikaye anlatımının öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.
- Kusdemir, Y. ve Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 97-110.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli' nin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113.
- Labbo, L.D. ve Kuhn, M.R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32, 187-210.
- LaCour, M., McDonald, C., Tislington, L. ve Thomason, G. (2013). Improving pre-kindergarten children's attitude and interest in reading through a parent workshop on the use of dialogic reading techniques. *Reading Improvement*, 50(1), 1-11.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lane, H. B. ve Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The reading teacher*, 64(1), 15-22.
- Li, L. ve Doyle, A. (2020). Reading motivation: Classroom-based instruction and technology support. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(1), 79-86.
- Linke, R., Kothe, T. ve Alt, F. (2017). TaBooGa: A hybrid learning app to support children's reading motivation. *In Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, 278-285.
- Long D. ve Szabo S. (2016) E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading, *Cogent Education*, 3(1), 1-11.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. ve Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Malita, L. ve Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. ve Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- March, G. S. (1999). *Multimedia CD-storybooks and traditional print storybooks: A comparison of the reading comprehension and attitude third grade students*. (Unpublished Master's Thesis). The University of British Columbia, Canada
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19(1), 65-79.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual communication*, 2(2), 189-193.
- MEB. (2019), *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Megep. (2007), Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi çocuk gelişimi ve eğitimi, Türkçe Dil Etkinlikleri. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Etkinlikleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Menezes, H. (2012). Using digital storytelling to improve literacy skills. *International Association for Development of the Information Society*. 299-301.
- Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: What educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343.
- Mikulecky, B. S. (2008). Teaching reading in a second language. *Recuperado de http://longmanhomeusa. Com*, 1-6.

- Mitchell, A. (2015). *Effect of interactive read-alouds on student comprehension*. (Unpublished Doctoral). University of Wisconsin- River Falls.
- Morgan, P. L. ve Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16.
- Morra, S. (2013). 8 Steps to great digital storytelling. Retrieved from <https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>
- Mulyawati, Y. ve Marini, A. (2022). Utilization of digital library to increase reading interest in elementary school students. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran Guru Sekolah Dasar (JPPGuseda)*, 5(1), 20-24.
- Nagle, L. (2012). *The role of self-efficacy in students' reading enjoyment through reciprocal teaching*. St Mary's College of California.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nielen, T. M., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., Horne, B. ve Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 48-73.
- Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning. *Faculty of Social Sciences and Technology Management*, 125.
- OECD. (2019), Pisa 2018 Türkiye ön raporu, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Öztürk, E. ve Can I. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 137-153.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*, 58(3), 272-280.
- Paris, S. G. ve Hamilton, E. G. (2009). The development of children reading comprehension. Israel S. E. ve Duffy G. G. (Ed.), *Handbook book of research on reading comprehension*, (32-53). New York: Routledge.
- Pearman C.J. (2008). Independent reading of CDROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61(8), 594-602.
- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimi Enstitüsü, Malatya.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. ve Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In *Society for information technology & teacher education international conference*, 708-716. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: a quantitative study*. (Unpublished doctoral thesis). University of Phoenix Educational Technology, United States
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sáenz, L. M. ve Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Salkhord, S., Gorjian, B. ve Pazhakh, A. (2013). The effect of digital stories on reading comprehension: An internet-based instruction for Iranian EFL young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 111-124.
- Santor, L. E. Chard, D. J. Howard, L. ve Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read aloudsto promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367-1384.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook*.
- Schiefele, U., Stutz, F. ve Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Setiyadi, R., Kuswendi, U. ve Ristiana, M. G. (2019). Learning of reading comprehension through reading workshop in the industry 4.0. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(2), 160-173.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing e-learning through digital storytelling. In *IADIS International Conference e-learning*, 169-176.
- Song, Q., He, L. ve Hu, X. (2012). To improve the interactivity of the history educational games with digital interactive storytelling. *Physics Procedia*, 33, 1798-1802.
- Spencer, R. R. (2011). *Reading aloud and student achievement*. (Unpublished thesis). Lindenwood University.
- Springer, S. E., Harris, S. ve Dole, J. A. (2017). From surviving to thriving: Four research-based principles to build students' reading interest. *The Reading Teacher*, 71(1), 43-50.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Surya, A., Poerwanti, J. I. S. ve Sriyanto, M. I. (2020). The effectiveness of the use of digital-based educational comic media in improving reading interest in elementary school students. *In 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)*, 411-415.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk University.
- Şahin (2021). *Çocuk Edebiyatı*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayınları.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, B. (2010). <http://www.bilisimdergisi.org.tr/s126/pdf/36-41.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B. (2005). Fostering historical thinking with digitized primary sources. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(1), 1-21.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2019). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- The Digital Storytelling Association, The center for digital storytelling, Retrieved from: <http://electronicportfolios.com/digistory/>
- Thooft, N. A. (2011). *The effect of audio books on reading comprehension and motivation*. (Unpublished doctoral tehis). College of St. Scholastica.
- Tosun, D.K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Denizli.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 679-690.
- Trelease, J. (2013). *The read-aloud handbook*. Penguin.
- Trivette, C. M. ve Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12.
- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim Hve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Tüik (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, <https://data.tuik.gov.tr>.
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268.
- Uslu, A. (2019). *İş birlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *In 3rd twente student conference on IT*, 7.
- Vassiliou, M. ve Rowley, J. (2008). Progressing the definition of “e-book”. *Library Hi Tech*, 26(3), 355-368.
- Wang, J. H. Y. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wang, L., Lee, H. ve Ju, D. Y. (2019). Impact of digital content on young children’s reading interest and concentration for books. *Behaviour & Information Technology*, 38(1), 1-8.

- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Ware, R. J. (2012). *Middle school students' perceptions of their interests in reading as defined by engagement and social interaction when using sustained silent reading, SSR, and peer interests reading strategies*, PIRS (Unpublished doctoral tehis). Lindenwood University.
- What Works Clearinghouse (2007) Reading Recovery. WWC Intervention Report. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495731.pdf>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology*, 30(5), 679.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97(6), 299-310.
- Woody, W. D., Daniel, D. B. ve Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & education*, 55(3), 945-948.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S. ve Turner, M. (2001). "More than just reading": The human factor in reaching resistant readers. *Literacy Research and Instruction*, 41(2), 177-201.
- Vieira, A. L. (2011). Preparation of the analysis. In *Interactive LISREL in Practice*. Springer, Berlin, Heidelberg. 9-25.
- Xu, Y., Park, H. ve Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: an activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 276-286.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11 baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız M. ve Aktaş N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Science*. 12(2), 1349-1365.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 753-773.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013a). İlkokul 3. 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., (2013b). Okuma motivasyonu akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/The developing methods of reading comprehension skills in turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10.
- Yuksel, P., Robin, B. R. ve McNeil, S. (2010). Educational uses of digital storytelling around the world. *Elements*, 1, 1264-1271.
- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S. ve Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan, T. (2020). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46 (206), 161-180.
- Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q. ve Zhang, R. (2019). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and chinese academic self-concept. *Educational Psychology*, 39(2), 236-253.



EKLER

EK-1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-38692016
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Kübra BÜTÜN)

09/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 26.05.2021 tarihli ve 25676733 sayılı oluru.
c) Kübra BÜTÜN'ün 09.12.2021 tarihli ve 38610330 numarada kayıtlı dilekçesi.

Araştırma Konusu : Dijital Hikayeleri Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama Becerisine,
Okuma Motivasyonuna ve İlgisine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : İlkokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukanda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasında ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/12/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Olur ve Ekleri (14 Sayfa)
2- İlgi (c) Dilekçe (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
Unvanı : Büro Hizmetleri
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



EK-2 Veli İzin Dilekçesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Dijital Hikayeleri Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonuna ve İlgisine Etkisi” adıyla, 22.11.2021-21.01.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul üçüncü sınıf düzeyinde dijital hikâyeleri paylaşarak okumanın okuduğunu anlama, okuma motivasyonuna ve ilgisine olan etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Kübra BÜTÜN

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

....../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-3 Okuduğunu Anlama Testi

Boğaç Han

Hanlar hanı Bayındır, yılda bir kere düzenlediği şölende Oğuz beyleriyle birlikte eğleniyordu. Şölen meydanında etler, pilavlar, çeşitli meyveler yığın yığın hazırlanmış, misafirleri bekliyordu. Bu şölende bir kenara çekilmiş, kederli bir hâlde duran Dirse Han'ın bir tek isteği vardı: Bir erkek çocuk sahibi olmak...

Şölen sonunda Dirse Han, dileğinin gerçekleşmesi için bir iyilik yapmaya karar verdi. Dirse Han, nice yoksulu doyurdu ve giydirdi. Kimsesizlere, yardıma muhtaçlara yardım etti. Nihayet kendisine dua edenlerin duası kabul oldu. Allah'ın takdiriyle, Dirse Han'ın hanımı bir erkek çocuk doğurdu. Dirse Han'ın sevincine diyecek yoktu artık. Çocuk büyüdü ve günden güne gelişti. On beş yaşına gelince fark edilebilecek kadar yaşlılarından daha iri yapılı ve kuvvetli bir hâle gelmişti. Dirse Han, Bayındır Han'ın ordusuna katılmış ve nice kahramanlıklar göstermiş, gözü pek biriydi.

Bayındır Han'ın iri yarı bir boğası vardı. Boğa, sert taşa boynuz vursa, onu un gibi öğütür, paramparça ederdi. Bir yaz günüydü, Bayındır Han'ın adamları boğayı meydana doğru getirmeye çalışıyordu. Üçü sağda üçü de solda olmak üzere tam altı kişi, boğanın boynundaki zinciri sıkıca tutarak onu sürükleye sürükleye meydana doğru ilerlediler. Meydanın başında boğayı salıverdiler. Meydanın tam ortasında Dirse Han'ın oğlu ve üç arkadaşı oyun oynuyorlardı. Birden, herkes bir ağızdan "Kaçın çocuklar!" diye bağırmaya başladı. Boğa çocuklara doğru yönelmişti. Üç çocuk hızla kaçıp kurtulmayı başarmıştı. Ancak Dirse Han'ın oğlu ne yapacağını şaşırıp meydanın ortasında kalakaldı.

Boğa öyle bir hızla çocuğa doğru yönelmişti ki herkes çocuğun boğa tarafından parçalanacağını zannetti. Ama çocuk kendinden emin bir şekilde yumruğunu boğanın alnına öyle bir vurdu ki, boğa neye uğradığını anlayamadan gerisin geriye gitti. İkinci hamleye hazırlanan boğa, alnının tam ortasına ikinci yumruğu da yedi. Boğanın alnına yumruğunu dayayan Dirse Han'ın oğlu, boğayı iterek meydandan çıkardı. Boğanın alnına dayadığı yumruğunu bir anda çeken çocuk, boğayı tepesi üzerine düşürerek bu mücadeleyi kazandı. Oğuz Beyleri çocuğun başına toplanıp onu tebrik ettiler. Dirse Han'ın oğlu, o güne kadar bir yiğitlik yapmadığı için henüz bir isim almamıştı. Herkes onu Dirse Han'ın oğlu olarak çağırıyordu. Beyler; "Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, babasına götürüp çocuğa beylik istesin." dediler. Dede Korkut geldi ve çocuğu babasına götürerek şunları söyledi:

"Hey Dirse Han, bu oğlana
beylik ver, Taht ver, bu
erdemli çocuğa...
Boynu uzun
bir çöl atı ver
Biniti olsun,
hünerlidir.
Ağıllarından bir sürü koyun
ver bu oğlana Armağan olsun,
erdemlidir.
Altın tuğlu büyük ev
ver bu oğlana, Gölge
olsun erdemlidir.
Sırmalı cübbe ve elbise
ver bu oğlana Kaftan
olsun, hünerlidir."

Dede Korkut bu şiiri söyledikten sonra çocuğa dönerek; "Bayındır Han'ın ak meydanında bir boğa ile mücadele ederek onu yendin. Bunun için senin adın Boğaç olsun. Adını ben verdim, yaşını Allah versin." dedi. O günden sonra Boğaç Han'a beylik verildi.

Selim Hancıoğlu -Dede Korkut (Gençler İçin Seçme Eserler)

1'den 10' kadar olan etkinlikleri "Boğaç Han" adlı metni dikkate alarak yapınız.

1. ETKİNLİK

Bayındır Han'ın düzenlediği şölede Dirse Han'ın kederli olmasının sebebi nedir?

.....
.....
.....
.....
.....

Sizce metinde abartılı yerler var mı? Açıklayınız.

2. ETKİNLİK

Dirse Han çok istediği şey nedir?

.....
.....
.....
.....

Dirse Han isteğinin gerçekleşmesi için ne yapmıştır?

.....
.....
.....

3. ETKİNLİK:

Dirse Han'ın oğluna doğar doğmaz isim verilmemesinin sebebini açıklayınız.

.....
.....

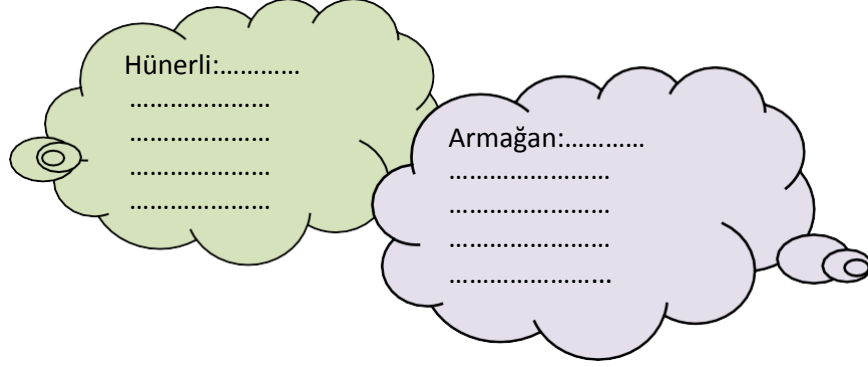


(Dirse Han'ın oğlu hangi olayın sonucunda Boğaç Han adını almıştır?)

.....
.....

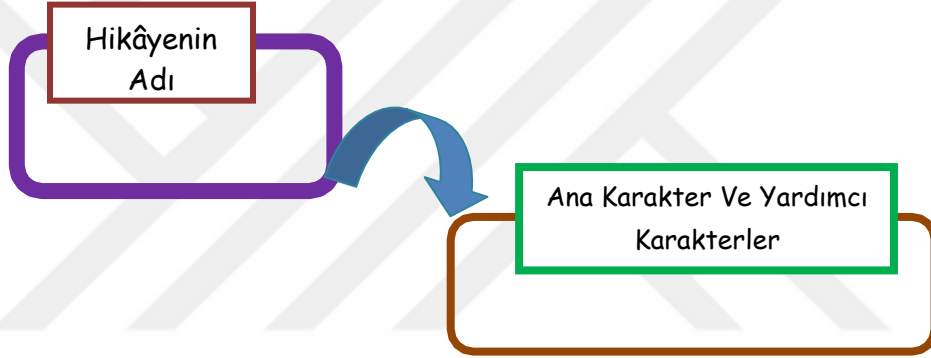
4. ETKİNLİK:

Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını bulutların içine yazınız.



5. ETKİNLİK:

Aşağıdaki kutucuklara sizden istenenleri yazınız.



6. ETKİNLİK:

Aşağıda sizden istenenleri yazınız.

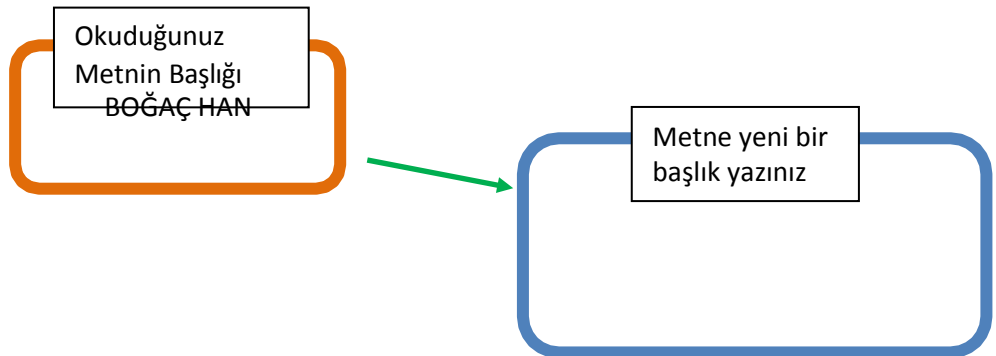
Okuduğunuz metinde geçen “Adını ben verdim, yaşını Allah versin” sözünden ne anlıyorsunuz?

.....

.....

.....

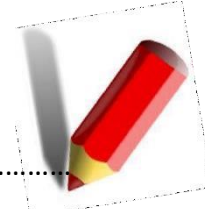
7. ETKİNLİK:



8.ETKİNLİK:

Aşağıdaki soruyu, metni tekrar okuyarak yapınız.

“Boğaç Han” adlı metnin konusu nedir?



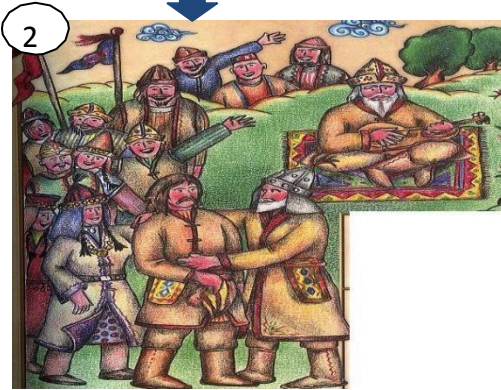
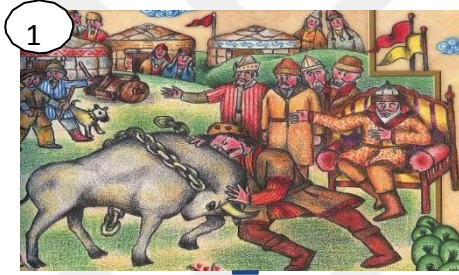
.....

.....

.....

9.ETKİNLİK:

Aşağıdaki resimler okuduğunuz metindeki hangi olayları anlatmaktadır? Birkaç cümle ile açıklayınız
(Kaynak:F. Durmuş, Dede Korkut Hikayeleri, 2011, Pan Yayıncılık)



10. ETKİNLİK: “Boğaç Han” adlı metnin ana fikrini verilen boşluğa yazınız:

Metn Ana Fikri;

.....



EK-4 Araştırmalarda Kullanılan Ölçeklerin İzin Yazıları

Okuduğunu Anlama Testi İzin Yazısı



Yasemin KUŞDEMİR
Siz kişisine

20 Kas 2021

Merhaba Kübra Bütün,
Okuduğunu Anlama Testini kaynak göstermek şartıyla kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD
KIRIKKALE-TÜRKİYE

Yasemin Kuşdemir, Ph.D.
Assistant Professor
Department of Elementary School Education
Kırıkkale University
Yahşıhan - Kırıkkale / TÜRKİYE

Okuma Motivasyonu İzin Yazısı



Zeynep AYDEMİR
Siz kişisine

21 Nis 2021

Merhaba Kübra,
'Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni tezinde kullanabilirsin. İyi günler dilerim.
Dr. Zeynep AYDEMİR

2021-04-21 13:10, Kübra Bütün yazmış:
> Sayın Zeynep Aydemir Hocam,
> Ben Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi Ana Bilim
> Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim.'EKRANDAN OKUMANIN
> İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
> OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYLERİNE ETKİSİ'
> yüksek lisans tezinizdeki 'Okuma Motivasyonu Ölçeği' 'nizi tez
> çalışmamda izniniz olursa kullanmak istiyorum.

--

EK-5 Okuduğunu Anlama Soruları

Adı-Soyadı:

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1) Papuduk sahile vardığında niçin üzölmüş?



.....

.....

.....

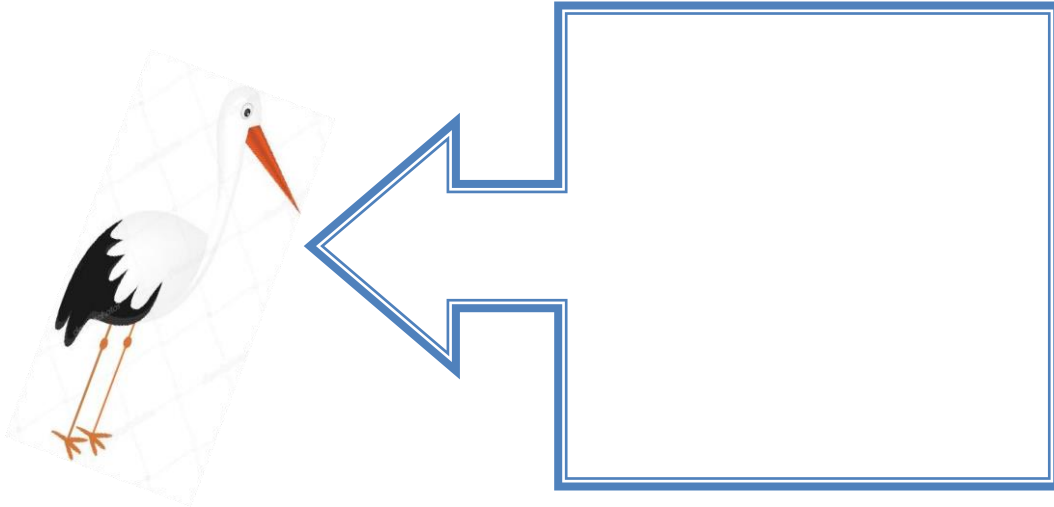
.....

.....

2) Okyanusun ortasında çöplerden meydana gelen kıtanın kaçınıcı kıta olduğunu yazınız?

.....

3) Leyleğin durumunda siz olsaydınız nasıl bir çözüm yolu arardınız?



4) Geri dönüşüm ve İsrâf kelimenin anlamlarını tahmin ediniz. Tahmin sonuçlarınızı aşağıdaki kutucuğa yazınız.

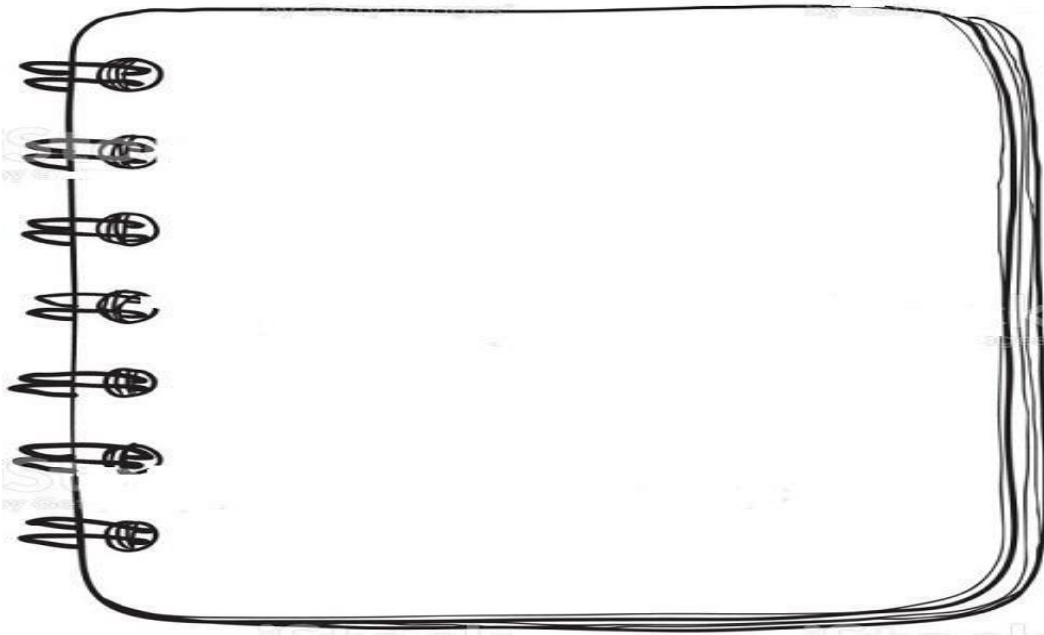
Geri dönüşüm	İsrâf
.....	
.....	
.....	

5) Baykuşun atıklar için yapmış olduğu önerilerden başka siz de bir öneride bulununuz.



.....
.....
.....
.....
.....
.....

6) Hikayeyi kendi cümlelerinizle anlatınız.



Adı-Soyadı:

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

1. Annesi ile Papuduk neden ormana gezisine çıkmışlar?



.....

.....

.....

2. Annesi Papuduk'u hangi konuda uyarmış?

.....

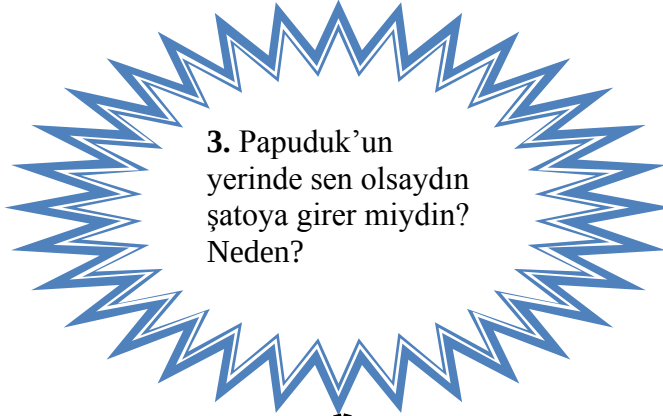
.....

.....

.....



3. Papuduk'un yerinde sen olsaydın şatoya girer miydin? Neden?



.....

.....

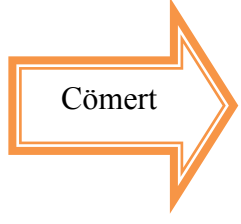
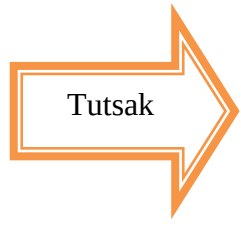
.....

.....

4. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahmin sonucunu kutucuklara yazınız.

4. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahmin sonucunu kutucuklara yazınız.

4. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahmin sonucunu kutucuklara yazınız.

 Cömert	
 Tutsak	
 Kaftan	

5. Yaptığın hatalı bir davranış yüzünden birinden özür diledin mi? Sadece özür dilemek yeterli olur mu? Birkaç cümleyle anlatınız.

6. Yazar sizce bu metin ile okuyanlara nasıl bir mesaj vermek istemiştir?

EK-6 Okuma Motivasyonu Ölçeği

ADI- SOYADI:

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Teşekkür ederiz.

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

1. Okumaktan zevk alırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
9. Okurken dikkatim çok dağınık.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
13. Okumak bana sıkıcı gelir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
16. Metinleri anlamak benim için zordur.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
20. Başarılı olmak için okurum.				
Öneriniz:				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.				
Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil



EK-7 Okuma İlgisi Ölçeği

Sınıf: 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf ()

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Teşekkür ederiz...

OKUMA İLGİSİ ÖLÇEĞİ

	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil
1.Okumayı severim.			
2.Sınıfta okuma etkinliği yapıldığında mutlu olurum.			
3.Hikâyedeki karakterler bana, ailemi veya arkadaşlarımı hatırlatır.			
4.Kitaplardan yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.			
5.Günlük hayatla ilgili konuları okuduğumda mutlu olurum.			
*6.Okumanın sıkıcı olduğunu düşünürüm.			
7.Okuduklarımı anlayabilmem beni mutlu eder.			
8.Okurken yanımda birinin (anne, baba, kardeş, arkadaş) olması hoşuma gider.			
9.Okuduğum kitapta bildiğim kelimelerin olması beni mutlu eder.			
10.Okuduğum kitap hakkında konuşmaktan hoşlanmam.			
11.Okul dışında kitap okumayı severim.			
12.Kütüphaneleri ziyaret etmeyi severim.			
13.Okumayı sevdiğim kitapları okulun/sınıfın kütüphanesinde bulurum.			
14.Kitapları seçmekte zorlanırım.			
15.Kitap hediye edildiğinde mutlu olurum.			

16.Okuduğum kitapta görsellerin fazla olmasından hoşlanırım.			
17.Harçlıklarım ile kitap satın alırım.			
*18. Elektronik ortamlarda (bilgisayar, tablet, cep telefonu) kitap okumaktan/dinlemekten hoşlanırım.			

19. okumayı severim. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Gazete/Dergi
- ☐ Bilmece
- ☐ Hikaye/Masal
- ☐ Karikatür
- ☐ Fıkra
- ☐ Şiir

20. Kitap okurken en çok hangi konularla ilgili okumaktan hoşlanırsın? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Doğa ve hayvanlar
- ☐ Olağanüstü olaylar (Peri masalları/Uzay konuları)
- ☐ Macera
- ☐ Gezi
- ☐ Duygu ve sevgi
- ☐ Spor

21. Kitaplıktan kitap seçerken/Kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Dış görünüşüne
- ☐ Sayfa sayısına
- ☐ Kitabın ismine
- ☐ Resimlerin çok olmasına
- ☐ Yazı boyutunun büyük olmasına
- ☐ Konusuna

Not: *İşaretli sorular ölçekten çıkarılmıştır.

EK-8 Öğrenci Günlüğü

1. Bugünkü hikayeden neler öğrendin?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Bugünkü hikayeyi sevdin mi? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



3. Bugünkü hikayede beğenmediğin yönler var mıydı? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Derste hikayeyi dinledikten sonra kendini nasıl hissettin? Neden?

--	--	--

.....

.....

.....

.....

.....

EK-9 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Dijital hikaye kitaplarını daha önce duydun mu?

2. Dijital hikaye kitaplarını beğendin mi? Beğendiğin yönleri nelerdi? Açıklayalım.

3. Dijital hikayelerle etkileşimli okuma yaptık. Bu okuma çalışmalarlarıyla ilgili görüşlerin nelerdir?

4. Sence dijital hikayeleri etkileşimli bir şekilde okuma yapılması, dinlediğin\ izlediğin hikayeleri anlamada fayda sağladı mı? Açıklayalım.

5. Dijital hikayelerle yapılan okumanın beğenmediğin veya sıkıcı bulduğun yönleri var mıydı? Açıklayalım.

EK-10 Papuduk Hikaye Kitapları Kullanımına İlişkin İzin Yazısı



Siz

info@sabancivakfi.org kişisine

9 Şub 2021

...

Adım Kübra Bütün.İstanbul Arnavtköy'de öğretmenlik yapıyorum.Aynı zamanda Marmara üni sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisiyim.Formunuzu doldurdum ücretsiz olarak e mailime seti yollamışsınız.Seti çok beğendim.Sizinde izniniz olursa tezimde sizin kitaplarınızı kullanmak istiyorum.Öğrencilerime canlı ders ortamında digital hikaye şeklinde kitaplarınızı okutucam.Öğrencilerin okuma ilgisi,motivasyonunu ölçmek istiyorum.Uygun olduğunuz zamanda geri dönüş yaparsanız çok memnun olurum.



Gelen Kutusu



Papuduk

Siz kişisine

19 Şub 2021

...

Kübra Hanım Merhaba,

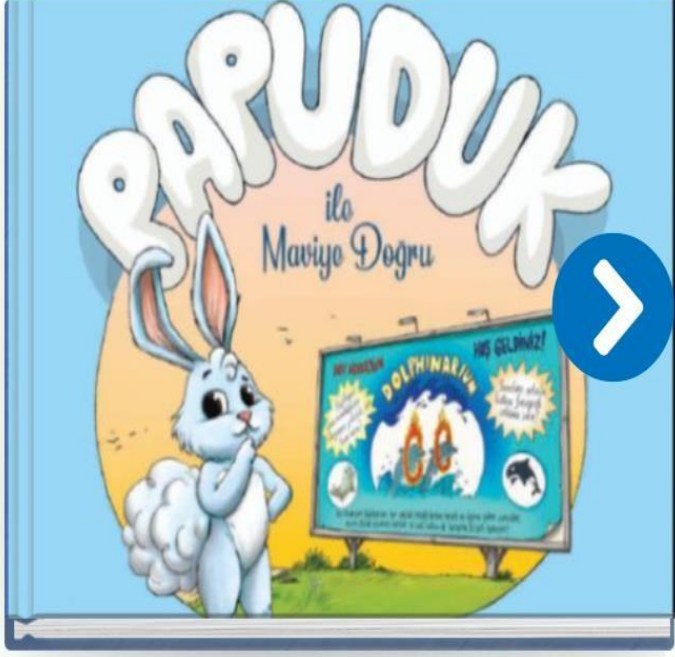
Papuduk kitaplarına olan ilginiz için teşekkür ederiz. Kitapları öğrencilerinizle olan etkinliklerinizde kullanmanız bizi mutlu eder. Çalışmanızın sonuçlarını bizle de paylaşırsanız seviniriz.

Sevgilerimizle,

Hacı Ömer Sabancı

Sabancı Vakfı Hakkında

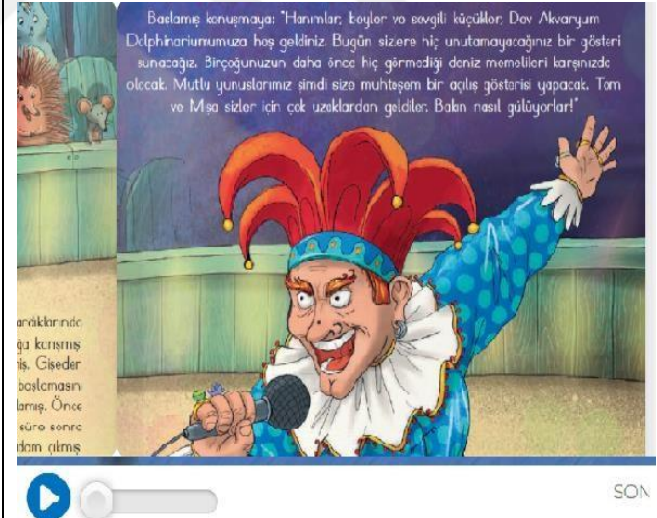
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-1



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘vadi, canı sıkkın olmak, şahane,’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



Okuma Sırası:

(5. sayfadan sonra)

- Baharın başlangıcı nasıl anlaşılıyormuş?
- Papuduk yaz tatili için heyecanlanmış Geçtiğimiz yaz siz neler yaptınız?
- Papuduk gibi heyecandan uyuyamadığın bir anın olmuş muydu?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘vadi’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Vadi kelimesini bir cümle içinde kullanalım.

(9.sayfadan sonra)

- Afişte neler görüyorsun?
- Sence bu afiş neyle ilgili olabilir?
- Dev akvaryuma gideniniz oldu mu? Orada hangi hayvanları gördünüz?
- Papuduk afişi gördükten sonra sizce neden kendini tuhaf hissetmiş olabilir?

(13. sayfadan sonra)

- Papuduk'u yanıldığını düşündüren şey nedir?
- Yunusların ismi nelermiş?
- Yunuslar nerede yaşıyormuş?
- Kendini yunusların yerine koymayı istiyorum. Ailenden çok uzakta bir yerde yaşamaya ve çalışmaya zorlasalar kendini nasıl hissederdin?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*şahane*'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Şahane kelimesini bir cümle içinde kullanalım.
- Yunuslardan başka hangi hayvanlar gösteride varmış?

(17. sayfadan sonra)

- Burada bir deyimimiz var, deyimimiz '*canı sıkkın*'. Bu deyim anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyim anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Canı sıkkın olmak deyimini bir cümle içinde kullanalım.
- Yunusların özellikleri nelermiş?
- Televizyonda veya filmlerde gördüğü kadarıyla yunuslar nasıl hayvanlardır?
- Deniz kazalarında nasıl hayat kurtarıyor olabilirler?
- Bu sayfadan sonra sizce hikaye nasıl devam edecek?

(21. sayfadan sonra)

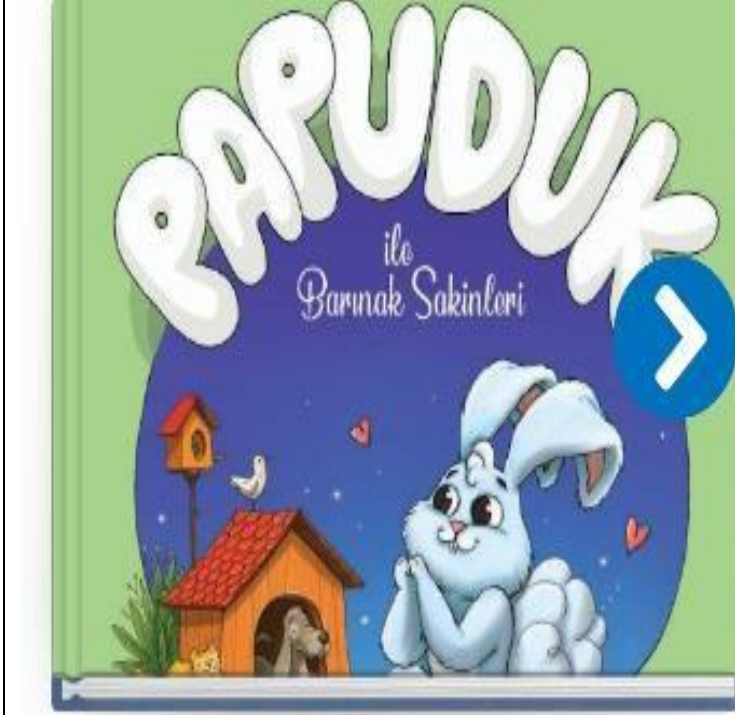
- Daha önceki hikayelerimizde öğrendiğimiz tutsak kelimesi burada da karşımıza çıktı. Tutsak kelimesi ne demekti?
- Tutsak kelimesiyle aynı anlama gelen başka bir kelime daha var. Tahmin etmenizi istiyorum.
- Elindeki kağıda Papuduk ve arkadaşlarının yaptığı gibi tutsak hayvanların hisselerini anlatan bir poster hazırlamanı istiyorum. Neden gösteriyi izlemeye gitmeyelim?
- Bize yapmış olduğun posteri anlatır mısın?

(27. sayfadan sonra)

- Sen olsan komik görünümlü korkunç adamı nasıl ikna ederdin?
 - Dışarıdan aslında iyi görünen bazı şeyleri içinde öyle olmadığı görüldü. Bu duruma başka hangi örnekler verebiliriz?
 - Her şey dışarıdan görüldüğü gibi mi?
 - Bu hikayeyi okuduktan sonra hayvanların esir edildiği bir gösteriye gider misin?
- (Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.)**

- Dev akvaryumda yaşayan balinaların görüntüsü izletilir.
- Ders sonlandırılır.

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-2



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘kalbi küt küt atmak, barınak ve veteriner’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



BAŞLANGIÇ



BAŞLANGIÇ



Okuma Sırası:

(5. sayfadan sonra)

- Çocuklar patırtı duymak ne demek?
- Sen hiç havai fişek gördün mü?
- Havai fişeklerin insanlara ve hayvanlara zararları nelerdir? Düşünelim, paylaşalım.
- Sence bazı insanlar havai fişekleri neden seviyor olabilir?

- Burada bir deyimimiz var, deyimimiz '*Kalbi küt küt atmak*'. (sayfa 4) Bu deyimimizin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyimın anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(9.sayfadan sonra)

- Köpeğin kulağındaki küpenin anlamı sizce nedir? Kaybettiğine neden üzölmüş olabilir?
- Papuduk köpeğin peşinden gitmeden önce annesine haber vermiş. Sen annene haber vermeden bir yere gider misin?
- Burada bir kelimeye dikkat etmenizi istiyorum. Kelimemiz '*barınak*'.
Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Hiç hayvan barınağına gittiniz mi?
- Hayvan barınağında hangi tür hayvanlar yaşar?

(17. sayfadan sonra)

- Sokakta hayvanlara taş atan çocuklar hiç gördün mü?
- Taş atan çocuklara karşı tepkin ne olurdu?
- Yaşlı köpeğin yerinde siz olsaydınız kendinizi nasıl hissederdiniz?
- Hayvan barınağındakiler köpeği iyileştirmek için neler yapmışlardır?
- Sizce kedi neden barınağı bırakıp sokaklara dönmek istiyor olabilir?
- Martı neden yaralanmış?

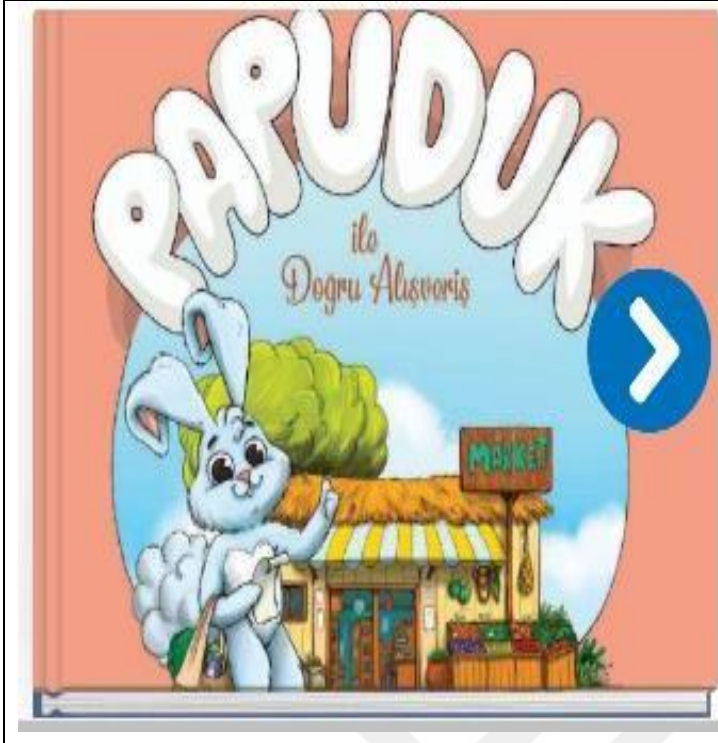
(21. sayfadan sonra)

- Papuduk barınaktaki arkadaşları için bir şeyler yapmak istemiş. (sayfa 18) Hikaye bundan sonra nasıl devam edecek? Tahmin edelim, tahmin sonucunu arkadaşlarımızla paylaşalım.
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*veteriner*'. Kimlere veteriner diyoruz?
Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Papuduk'un oluşturduğu ihtiyaç listesi hayvanların hangi gereksinimlerini karşılayabilir?
Sen de bu listeye uygun ihtiyaç listesini elindeki kağıda yaz veya çiz sonra arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.

(27. sayfadan sonra)

- Papuduk buraya kadar hayvan arkadaşları için ne yapmış? (sayfa 25)
- Sence insanlar parayla satın aldıkları hayvanları neden sokağı atıyor?
- Hayvan bakmanın nasıl bir sorumluluğı vardır?
- Veteriner nasıl bir uyarıda bulunmuş?
- Sen bu hikayeyi dinledikten sonra hayvan barınaklarından mı yoksa evcil hayvan satan dükkanlardan mı hayvan sahiplenmeyi düşünürsün? Neden?
- **(Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.)**
- Çocuklar daha evvel broşür kelimesini öğrenmiştik. Broşür ne demekti? Anlamı hatırlatıldıktan sonra barınak hayvanlarıyla ilgili '*broşür*' oluşturulur.
Ders sonlandırılır.

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-3



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘tembih, alternatif, incitmek, ambalaj’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



< BAŞLANGIÇ



< BAŞLANGIÇ



Okuma Sırası:

(7. sayfadan sonra)

- Papuduk gibi tek başınıza markete gidiyor musunuz?
- Markete giderken nelere dikkat ediyorsunuz?
- Elindeki kağıda markete giderken neler aldığınızı çiz veya yazmanı istiyorum.

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘*tembihlemek*’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Tembih kelimesini bir cümle içinde kullanalım.

(11. sayfadan sonra)

- Niçin bez çantasını kullanıyorlarmış?
- Daha evvel bu konuyu başka bir hikayemizde daha konuşmuştuk. Hangi hikayeydi? Kimler hatırlıyor?
- Poşetler kaç sene doğada yok olmadan durabiliyormuş?

(15. sayfadan sonra)

- Papuduk sebze reyonunda hangi sebzeleri almış?
- Bu sebzelere baktığımızda hangi mevsimde markete gitmiş olabilir?
- Gördüğü sıçanın ismi nedir?
- Neden diş macunu önemliymiş?
- Sizce sıçan niçin almaması için Papuduk’u uyarıyor?

(21. sayfadan sonra)

- Şampuan almasının sebebi nedir?
- Latte hangi reyonların yanında geçerken Papuduk’u uyardı?
- Deney laboratuvarlarında ne yapıyorlarmış?

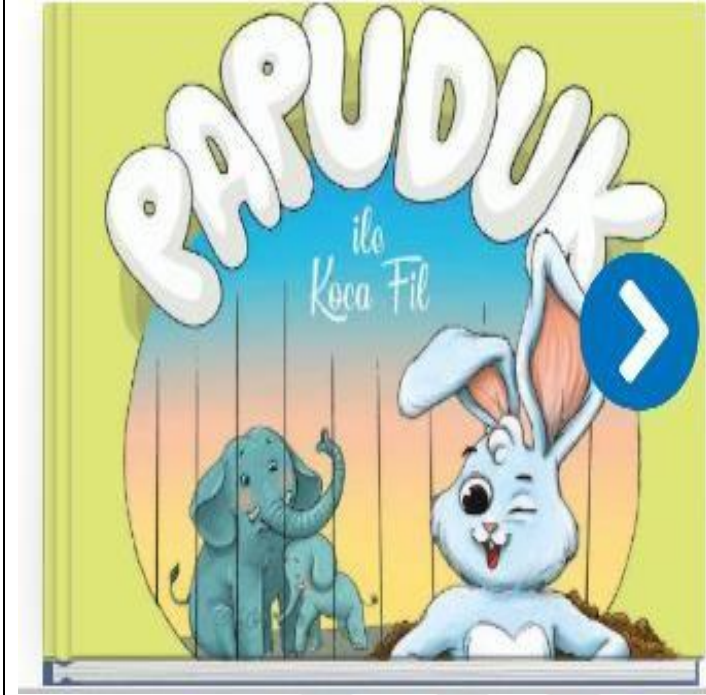
(25. sayfadan sonra)

- Sizce neden deneyler insanlar yerine hayvanlar üzerinde yapılıyor?
- Hangi hayvanlar üzerinde deneyler yapılıyor?
- Sizce üzerinde deney yapılan hayvanlar neler hissediyordur?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘*alternatif*’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Ne zamandan beri bu deneyler yapılıyorlarmış?

(29. sayfadan sonra)

- Logoya dikkatlice bakmanı istiyorum. Daha evvel bu logoyu gördün mü?
 - Sizce insanlar alışveriş yaparken niçin bu logoya dikkat etmiyorlar?
 - Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘*incitmek*’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
 - İncitmek kelimesini bir cümle içinde kullanalım.
 - Latte’nin asıl amacı nedir?
 - Papuduk diğer hikayelerinde olduğu gibi burada da hangi özelliğini ortaya çıkarmış?
 - Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘*ambalaj*’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
 - Akıllı tahtadan logoları bulunan markalara bakılır?
 - Hangileri evinizde bulunuyor?
 - Logoların diğer çeşitleri gösterilir.
- (Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.)**

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-4



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘kafes, tünel ve gözleri dolmak’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



BAŞLANGIÇ



SON >

Okuma Sırası:

(7. sayfadan sonra)

- Papuduk hangi ağacın yaşını merak etmiş?
- Ağaçların yaşı nasıl anlaşılıyormuş?
- En yakınındaki ağacın yaşını tahmin edebilir misin?

(11. sayfadan sonra)

- Burada bir kelimeye dikkat etmenizi istiyorum. Kelimemiz '*kafes*'.

Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Kafes kelimesini bir cümle içinde kullanalım.

-Filin adı nedir? Çocuğunun adı nedir?

-Hayvanat bahçeleri niçin var?

-Sizce fil hayvanat bahçesinden nasıl kaçmıştır?

-Sokağa çıkma yasağı olduğu zamanları hatırlayalım. Neler yaşadın? Neler hissettin?

-İşte Dudu da benzer şeyler yaşadığını görüyoruz.

(15. sayfadan sonra)

- Burada bir kelimeye dikkat etmenizi istiyorum. Kelimemiz '*tünel*'.

Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Tünel kelimesini bir cümle içinde kullanalım.

-Dudu ile nasıl bir plan kurmuşlardır sizce?

(21. sayfadan sonra)

-Papuduk'un kazdığı tünele bakalım.Tüneli kazmasının sebebi nedir?

- Sizce nasıl kurtaracak arkadaşlarını?

-Raja'nın kulağına sizce ne söylemiş olabilir?

(25. sayfadan sonra)

-Papuduk hayvanat bahçesinde hangi hayvanlara planını anlatmış?

-Sen olsan nasıl bir plan yapardın?

-Yanına kimleri alırdın?

-Sen böyle bir plan yapan ilk kime anlatırdın? Neden?

- Burada bir deyimimiz var, deyimimiz '*gözleri dolmak*'. Bu deyimimizin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz?

(Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyim anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Gözleri dolmak deyimini bir cümle içinde kullanalım.

(29. sayfadan sonra)

-Afrikada safari turları düzenleniyor. Bunları hiç gören var mı? Bu turlar nasıl yapılıyor?

-Bu turlarla hayvanat bahçesi arasında nasıl bir farklılık var sizce? Karşılaştırma yapmanızı istiyorum.

-Hayvanat bahçesi daha sonra neye dönüştürülmüş?

-Müze sayesinde gezenler neyi öğrenmiş?

-Bizde müze için bir bilgilendirme panosu hazırlayalım.

-Müzenin ismi sizce ne olsun?

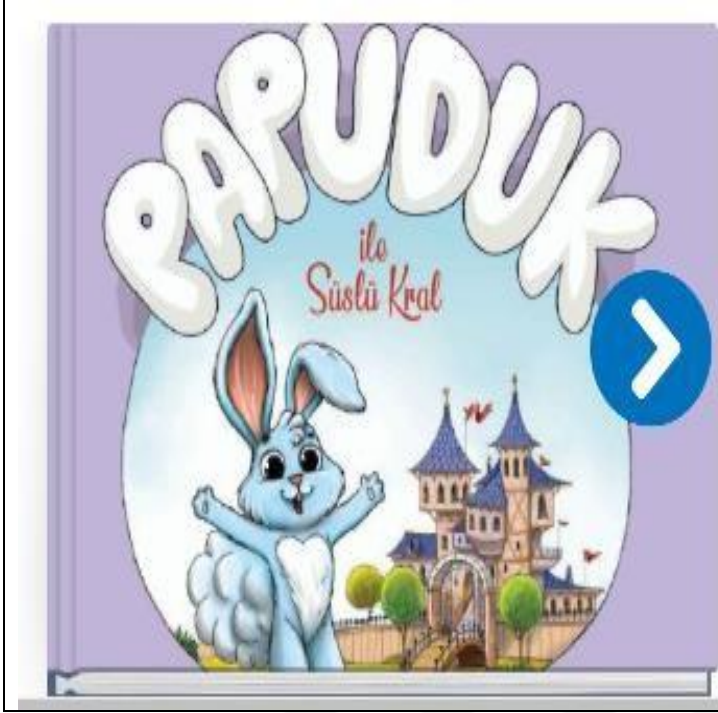
-Müzeyi ziyaret eden insanlara neler söylemek isterdin?

-Müzeyi gezen insanlar hayvanların neler yaşadığını ve doğada neler yapamadığını yazalım.

(Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.)

Ders sonlandırılır.

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-5

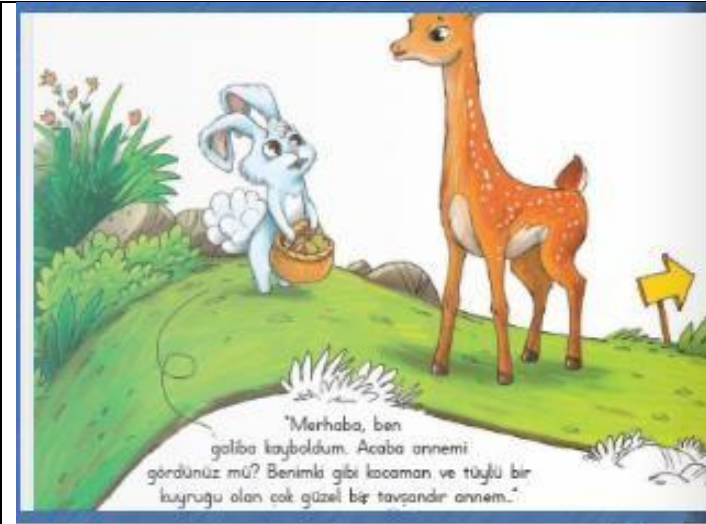


Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

cömert, gözleri kamaşmak, tutsak, kaftan’

kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



BAŞLANGIÇ



SON

Okuma Sırası:

(5. sayfadan sonra)

- Annesi Papuduk'un duyarlı kalbini sevdiğini söylüyor. Duyarlı olmak nedir çocuklar?
- Kimlere duyarlı deriz?
- Etrafınızda duyarlı insan var mı?
- Meşe palamudu gördün mü hiç?
- Sihirli fide kitabında meşe palamutlarını sincabın gömdüğünü görmüştük. Peki Papuduk niçin meşe palamutlarını gömüyor?

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz 'cömert'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Cömert kelimesini bir cümle içinde kullanalım.

-Annesi Süslü kral konusunda Papuduk'u uyarıyor. Uyarmasının sebebi ne olabilir?

(9. sayfadan sonra)

-Eğer sen uçabilseydin nereye gitmek isterdin?

- Kaybolduğunda ilk olarak ne yapardın? Kimden yardım istersin?

-Yolda giderken annesini kimlere soruyor?

(13. sayfadan sonra)

-Papuduk'u şatoya götüren sebep nedir?

-Şatoyu görünce annesinin söyledikleri aklına gelmesine rağmen içeri girmiş. Sen ne yapardın?

-Kapısı açık bir yere gider miydin?

-Papuduk şatoda nereleri gezmiş?

- Burada bir deyimimiz var, deyimimiz 'gözleri kamaşmak'. Bu deyim anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyim anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Gözleri kamaşmak deyimini bir cümle içinde kullanalım.

(17.sayfadan sonra)

-Süslü kralın ismi nereden geliyor olabilir?

-Süslü kralın hayvanları kafese koymasının nedeni ne olabilir?

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz 'tutsak'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Süslü kralın kıyafetinin üzerinde neler varmış?

-Elindeki kağıda hayvanların tutsak olmadığı bir kıyafet çizmeni ve ardından arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.

(21.sayfadan sonra)

- Sayfa 19 durdurulur. Bundan sonra hikaye nasıl devam ediyor olabilir?

-Süslü kralın Papuduk ile ilgili planı neymiş?

-Süslü kralın üstünde kaç tane tavşan vardır?

-Tavşanlar Papuduk'a nasıl bir uyarıda bulunmuş?

-Papuduk'un sözlerine katılıyor musun? Neden?

(26. sayfadan sonra)

-Papuduk'un önerisini nasıl buldun?

Burada bir kelimemiz var, kelimemiz 'kaftan'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Yaptığın bir hatadan dolayı birinden özür diledin mi?

-Yaptığımız hatalı bir davranışı sadece özür dileyerek telafi edebilir miyiz?

(Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.) Ders sonlandırılır.

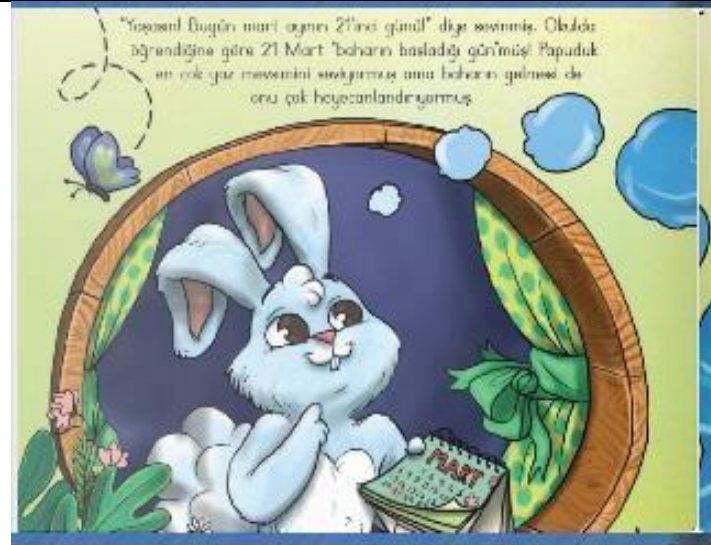
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-6



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘sahil, atık, geri dönüşüm, israf’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



BAŞLANGIÇ



SON

Okuma Sırası:

(5. Sayfadan sonra)

- Papuduk baharın başladığını nereden anlıyor?
- Leylekler ne zaman göç ederler?
- Papuduk ile kıvrıkcık leyleğe yaklaştıklarında gagasına dolanmış bir poşet görmüşler. Buraya dikkat etmenizi istiyorum. Sence leylek kendini nasıl hissetmiştir?
- Burada bir kelime var, kelime ‘sahil’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(9. sayfadan sonra)

-Papuduk ve kıvrıcık kuzu sahilde ne görmüşler?

-Sen hiç böyle bir sahille karşılaştın mı?

(13. sayfadan sonra)

-Papuduk sahilde en çok hangi çöpleri görmüş? Papuduk'un evinde en çok hangi çöpler varmış?

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*atık*'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Atık kelimesiyle ilgili elindeki yapışkanlı kağıda bir şey yaz veya çiz arkadaşınla paylaş.

-Peki hiç internetten araştırma yaptın mı?

-Yedinci kıta demelerinin sebebi ne olabilir?

(19. sayfadan sonra)

-Evindeki çöplerin nereye gittiğini biliyor musun?

-Çöp toplama ve atık merkezi olduğunu biliyor muydun? (Akıllı tahtadan resimleri gösterilir.)

-Okula gelirken her gün su şişesi alıyor musun yoksa evden mi getiriyorsun? Sence bu durum ne gibi farklılıklar oluşturur?

-Papuduk bundan sonra neler yapacak sizce? Hikayenin devamı nasıl olacak? Düşündükten sonra tahminlerinizi paylaşmanızı istiyorum.

(23. sayfadan sonra)

-Alışverişe giderken sen ve ailen eşyaları taşımak için ne kullanıyorsunuz?

-Pipetlerin uzun süre boyunca doğada çürümeden kalabildiğini biliyor muydun?

Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*geri dönüşüm*'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

- Elindeki kağıda geri dönüşümle ilgili bir şey yaz veya çiz arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.

(27. sayfadan sonra)

-Paketli bisküviler yerine neden evde yapılan kurabiyeler öneriliyor?

- Baykuş poşet yerine kese kağıdı öneriyor buraya dikkat etmenizi istiyorum.

-Kese kağıdı hiç gördün mü? (Akıllı tahtadan gösterilir)

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*israf*'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

-Hangi atıklar ayrıştırılabilir?

ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-7



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘broşür, kıvılcım ve akıp gitmek’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



BAŞLANGIÇ

Okuma sırası:

(5. sayfadan sonra)

- Papuduk’un yaz kampına gideceğini biliyoruz. Yaz kampını hiç duydun mu?
- Yaz kampı sırasında yanına ne gibi şeyler alınmalıdır? Elindeki kağıda resmini çiz veya yaz sonra arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.
- Papuduk yaz kampında yanına neler almış?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz ‘broşür’. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(9. sayfadan sonra)

-Cam kumbarasını daha evvel hiç gördün mü veya duydun mu?

-Cam kumbarası sence neden var? Hangi ihtiyaçtan dolayı ortaya çıkmış olabilir? Tahmin edelim. Elindeki kağıda resmini çiz veya yaz sonra arkadaşlarınla paylaşmanızı istiyorum.

(Cam kumbarası akıllı tahtadan gösterilir.)

-Geri dönüşüm kelimesini daha evvelden görmüştük. Burada da karşımıza çıktı. Geri dönüşüm ne demekti?

(13. sayfadan sonra)

-Deniz kabuklarının toplanması sizce deniz canlılarını neden rahatsız ediyor?

- Sizce kabukları toplanan hayvanlar bu durumdan nasıl etkileniyorlar, kendilerini nasıl hissediyor olabilirler?

(17. sayfadan sonra)

- Burada bir deyimimiz var deyimimiz '*akıp gitmek*'. Bu deyimın anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyimın anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

- Ateşböceği hikayesini anlatırken öğretmen uyku vaktinin geldiğini söylüyor. Sizce buradan sonra hikaye nasıl devam edecek? Tahmin edelim. Tahmin sonucunu arkadaşımızla paylaşalım.

(23. sayfadan sonra)

- Papuduk koşarak kamp ateşinin başına gelmiş ve söndüğünü farketmiş. Buraya dikkat etmenizi istiyorum.

Ailecek pikniğe gittiğinizde dönüş zamanı ateşin söndürülmesine dikkat ediyor musunuz? Aksi durumunda sizce neler yaşanabilir?

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*kıvılcım*'. Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(27. sayfadan sonra)

- Ormanlarda yangın gözetleme sorumlusu olduğu biliyor muydun? Böyle bir birim var.

-Sizce bu birimdekilerin görevi neler olabilir?

(Yangın gözetleme kulesi anlatılır. Akıllı tahtadan resimleri gösterilir.)

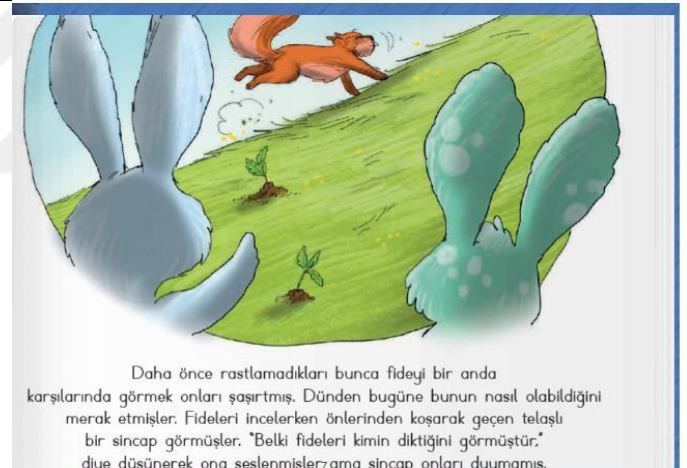
ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA PLANI-8



Okuma Öncesi:

- Kitabın kapağında ne görüyorsun?
- Kitapta yer alan kahramanlar kimler olabilir?
- Kitaptaki resimleri göz gezdirerek konusunu tahmin edebilir misin? Kitap sizce ne anlatıyor?
- Kitabın iç kapağı, yazarı, resimleyen kişi ve yayınevi bilgilerine hadi birlikte bakalım.
- Kitapta geçen kelimelere bakalım. (Öğretilecek kelimeler tanıtılır.)
- Yüz hareketlerinden ve ortamda konumlandırıldıkları şekillerden hareketle karakter(ler)in ruh hâlleri nasıldır?
- ‘Ortam, fiziksel görünümün ötesinde nasıl bir atmosfere (gergin, korkulu, eğlenceli, komik, tuhaf, gerçekçi, gerçek dışı vb.) sahiptir?’

‘fide, hayal kırıklığına uğramak, endemik, erezyon’ kelimeleri tahtaya yapıştırılır. Bu kitabı okurken bu kelimelerle karşılaşacağız ve hep birlikte öğreneceğiz.



Okuma Sırası:

(5. sayfadan sonra)

- Baharın gelişini nasıl anlarız? Düşünelim, paylaşalım.
- Çam ağaçlarının her zaman yeşil olmasının sebebi nedir?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz 'fide'. (sayfa 4) Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(9.sayfadan sonra)

- Fidenin gizemini annesi biliyordu ama ona sorduğunda söylemedi. Sizce annesi cevabı bildiği halde neden söylemedi?
- Bu fideni sihri ne olabilir sizce? Tahmin edelim, tahmin sonucunu arkadaşlarımızla paylaşalım.

(15. sayfadan sonra)

- (11. sayfa durdurulur.) Sizce sincabın telaşlı olmasının sebebi ne olabilir?
- Hikaye bundan sonra nasıl devam edecek? Tahmin edelim, tahmin sonucunu arkadaşlarımızla paylaşalım.
- Saksağanın bir kuş türü olduğunu biliyor muydun?
- Hikayenin şimdiye kadar olan bölümde ekibe hangi hayvanlar katılmış?
- Burada bir deyimimiz var, deyimimiz '*hayal kırıklığına uğramak*'. (sayfa 15) Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Deyimin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından deyim anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)

(19. sayfadan sonra)

- Papuduk olayı anlamak için araştırma ekibi kurmuş. Hiçbir ekibin veya grubun içinde yer aldın mı?-Sen olsan bu sırrı nasıl çözerdin?
- Fidenin oluşumuyla ilgili elindeki kağıda resmini çizebilir veya yazabilirsin sonrasında arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.

(23. sayfadan sonra)

- Sincabın arayışının sebebini anlamış olduk. Sincapların bu şekilde yiyeceklerini sakladıklarını biliyor muydun?
- Sincaplar ne zaman meşe palamudunu saklamaya başlıyormuş?
- Meşe ağacının kaç türü olduğu söyleniyor?
- Ağaçların kökünü neye benziyormuş?
- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*erezyon*'. (sayfa 23) Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Ağaçların kökleri ne gibi faydaları bulunur? Elindeki kağıda resmini çiz veya yaz sonra arkadaşlarınla paylaşmanı istiyorum.

(27. sayfadan sonra)

- Burada bir kelimemiz var, kelimemiz '*endemik*'. (sayfa 25) Bu kelimenin anlamı hakkında ne düşünüyorsunuz? (Kelimenin içinde geçen cümle vurgulanarak okunur. Anlamı üzerine tartışılır ardından kelime ve kelimenin anlamını içeren kelime kartı gösterilir ve öğrenci anlayıncaya kadar tartışma devam eder.)
- Sincap farkında olmadan nasıl bir iyilikte bulunuyor?
- Sen kimseye söylemeden bir iyilikte bulundun mu?
- (Hikayenin konusu üzerinde konuşulur, genel anlamda özetlemesi yapılır.)
- <https://minik-yavrutema.org/> "Orman olalım" şarkısı dinletilir.
- "Yaşam çeşit çeşit" videosu izletilir. Ders sonlandırılır.

