



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ 5-6 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN
BİREYSEL OLARAK VE GRUPLA DİNLEDİKLERİ
KLASİK VE DİJİTAL HİKÂYELERİ
ANLAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

(Yüksek Lisans Tezi)

Meryem Sinem AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Danışman

Rize

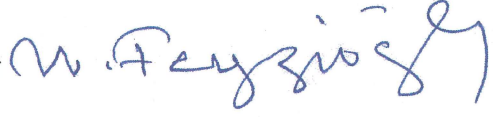
2019

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalında, Meryem Sinem AYDIN tarafından hazırlanan Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerinin Bireysel Olarak ve Grupla Dinledikleri Klasik ve Dijital Hikâyeleri Anlama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme başlıklı bu çalışma, 10.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

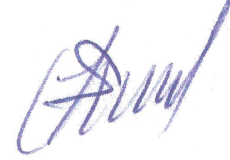
Başkan:

Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU



Üye:

Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU



Üye:

Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN



31/07/2019



Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 28.07.2019



Meryem Sinem AYDIN

ÖN SÖZ

Çalışmamın başından sonuna kadar destek veren, kıymetli fikirleriyle yol gösteren, emeği geçen herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırmamın yürütülmesi konusunda yardımlarını esirgemeyerek bana yol gösteren ve destek olan, tez danışmanım değerli hocam Dr. Öğrt. Üyesi Sayın Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU'ya, araştırmanın başından sonuna dek her konuda yol gösteren, uzman görüşüne başvurduğumuz Arş. Gör. Sayın Aslı BALCI' ya, yardımlarını esirgemeyen hocam Doç. Dr. Selami YANGIN'a, tez jürimde yer alarak değerli fikir ve önerileriyle katkı sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU ve Dr. Öğrt. Üyesi Sayın Demet SANCI UZUN'a, yüksek lisans eğitimim boyunca kapılarını her zaman açık tutan, her daim moral motivasyon sağlayan adını sayamadığım tüm hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama yaptığım okullarda benim için vakit ayıran, süreçte bana yardımcı olan kıymetli meslektaşlarıma ve her türlü desteği sağlamaya hazır olan okul yönetimlerine, çalışma grubunda yer alan 50 minik öğrencime,

Beni bugünlere getiren, varlığımı, gücünü, desteğini hep omzumda hissettiğim sevgili ailem annem Aysel AKBAŞ ve babam Kamil AKBAŞ'a, her zaman iyi ki var dediklerim canım kardeşlerime,

Ve yüksek lisansa başladığım günden itibaren desteğini, sevgisini, ilgisini eksik etmeyen, karşılaştığım tüm zorluklarda yeniden ayağa kalkmamı sağlayan çok kıymetli eşim Mustafa AYDIN'a tüm emekleri için minnettarım, sonsuz teşekkürlerimi sunarım,

Tezimle birlikte büyüyen canım kızım BERİL'e ithafen...

Meryem Sinem AYDIN

RİZE, 2019

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖNSÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	7
ABSTRACT.....	8
KISALTMALAR.....	9
TABLolar LİSTESİ.....	10
ŞEKİLLER LİSTESİ	11
GİRİŞ	12

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	21
1.1. Dijital Hikâye	21
1.2. Dijital Hikâyeleri Oluşturan Öğeler	22
1.3. Dijital Hikâye Türleri	24
1.4. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları.....	24
1.5. Dijital Hikâye Oluşturmak İçin Kullanılan Araçlar.....	26
1.6. Eğitimde Dijital Hikâyelerin Kullanılması	27
1.7. İlgili Araştırmalar	30
1.7.1. Okul Öncesi Alanında Yapılan Yurt İçi Çalışmalar	30
1.7.2. Okul Öncesi Alanında Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar	31
1.7.3. Farklı Eğitim Kademelerinde Yapılan Yurt İçi Çalışmalar.....	33

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırma Modeli	37
2.2. Çalışma Grubu.....	37
2.3. Veri Toplama Araçları, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	38
2.4. Uygulama Aşaması	39

2.5. Verilerin Analizi.....	44
-----------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	46
3.1. 1.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	46
3.2. 2.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	51
3.3. 3.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	59
3.4. 4.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	63
3.5. 5.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	71
3.6. 6.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	72
3.7. 7.Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum	74
4.TARTIŞMA	76
5.SONUÇ.....	80
KAYNAKLAR	84
EKLER.....	93
Ek-1 Araştırma izin belgesi.....	93
Ek -2 Hikâye metinleri kullanım izni	94
Ek -3 Hikâye metinleri	95
Ek- 4 Okuma anlama soruları	99
Ek -5Veli izin belgeleri	100
ÖZGEÇMİŞ	101

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Hazırlayan: Meryem Sinem AYDIN

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 101

ÖZET

OKUL ÖNCESİ 5-6 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN BİREYSEL OLARAK VE GRUPLA DİNLEDİKLERİ KLASİK VE DİJİTAL HİKÂYELERİ ANLAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Bu tez çalışmasında okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu öğrencilerin kendi yaş ve seviyelerine uygun olarak hazırlanmış klasik ve dijital hikâyeleri bireysel ve grupta dinleme durumlarına göre anlama düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 60-72 ay aralığındaki 50 anasınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada aynı yayınevine ait toplam 4 hikâye kullanılmıştır. 2 klasik hikâye ve 2 dijital hikâye öğrencilere 5 hafta boyunca okunarak süreç video ile kayıt altına alınmıştır. Grupta ve bireysel hikâye dinlerken davranışlarının çözümlenmesi için video kayıtlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital hikâyeleri anlama sorularından aldıkları toplam puan 9.72 iken, klasik hikâyelerde ise 7.92 şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin dijital hikâye dinleme sürecine daha çok ilgi duyduğu ve dikkatli dinlediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Klasik hikâyelerin bireysel ve grupta dinleme bakımından incelenmesi sonucunda grup puanları 8.32, bireysel puanlar 7.52 iken; dijital hikâyelerin ise grup puanları 9.50, bireysel puanlar ise 9.94 şeklindedir. Tablet kullanarak bireysel hikâye dinlemenin öğrencilerin anlama düzeylerini arttırdığı, öğrencilerin grupta hikâye dinlerken birbirlerinden etkilenerek bedensel davranışlarında artış olduğu, bireysel dinlemelerde daha hareketsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, dijital hikâye, klasik hikâye, dinleme, anlama

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Basic Education

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Dr. Lecturer Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU

Author: Meryem Sinem AYDIN

Year: 2019

Pages: 101

ABSTRACT

A REVIEW ON LEVELS OF PRE-SCHOOL 5-6 AGE GROUP STUDENTS' COMPREHENSION OF LISTENING TO CLASSICAL AND DIGITAL STORIES INDIVIDUALLY AND IN GROUPS

In this thesis, it is aimed to examine the level of the students' comprehension questions of classical and digital stories according to their individual and group listening status. The screening model was used in the study. The study group of the study, which was conducted in the 2018-2019 academic year, consists of 50 pre-school students with a range of 60-72 months. 4 stories belonging to the same publisher were used. 2 classical and 2 digital stories were recorded through 5 weeks. Video recordings were used to analyze the behavior of students while listening to stories in groups and individually. As a result of the research, the total score obtained from the students' comprehension questions of digital stories was 9.72 while it was 7.92 in the classic stories. It was concluded that the students were more interested in the digital story-listening process and listened carefully. As a result of examining the classic stories in terms of individual and group listening, group scores were 8.32 and individual scores were 7.52; and the digital scores of the group were 9.50 and 9.94, respectively. It was concluded that listening to individual stories using the tablet increased the students' level of comprehension, students were affected by each other while the group was listening to the story and their physical behavior was increased and they were more immobile during individual listening.

Keywords: Pre-school, digital story, classic story, listening, understanding

KISALTMALAR

Dr. : Doktor

dk. : Dakika

ed. : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

Öğr. : Öğretim

SPSS : (Statistical Package for the Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

vb. : Ve başkası, ve başkaları, ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Çeşitli Araştırmacıların Belirlediği Hikâye Hazırlama Aşamaları.....	25
Tablo 2. Öğrencilerin Dijital ve Klasik Hikâyelere İlişkin Anlama Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları.....	46
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Dinledikleri Klasik Hikâyenin (Parkta) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi.....	47
Tablo 4. Öğrencilerin Bireysel Dinledikleri Klasik Hikâyenin (Uçakta) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi.....	52
Tablo 5. Öğrencilerin Grupla Dinledikleri Dijital Hikâyenin(Evde) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi.....	59
Tablo 6. Öğrencilerin Bireysel Olarak Dinledikleri Dijital Hikâyenin (Misafirlikte) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi.....	63
Tablo 7. Klasik Hikâyelerde Bireysel ve Grupla Dinleme Bakımından Öğrencilerin Anlama Sorularından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	71
Tablo 8. Dijital Hikâyelerde Bireysel ve Grupla Dinleme Bakımından Öğrencilerin Anlama Sorularından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	73
Tablo 9. Öğrencilerin Dijital ve Klasik Hikâyeleri Anlama Sorularından Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Efe ile Ece Park'ta hikayesinden Efe ile Ece parkta oynarken.....	49
Şekil 2. Efe İle Ece Uçakta hikayesinde Efe havaalanında.....	55
Şekil 3. Efe İle Ece Uçakta hikayesinde Efe'nin görüş açısı.....	57
Şekil 4. Efe İle Ece Evde hikayesinde Efe'nin odası.....	60
Şekil 5. Efe İle Ece Evde hikayesinde Efe'nin evinin dış görünüşü.....	63
Şekil 6. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe'nin dolabı (tablet görünümü)..	66
Şekil 7. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe hediyesiyle (tablet görünümü).	67
Şekil 8. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Ece'nin odasında oyun oynarken (tablet görünümü)	69
Şekil 9. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe ile Ece salonda (tablet görünümü).....	70

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyalleşme fırsatı bulduğu ilk yerdir. Doğduğu günden itibaren çevresiyle etkileşim halinde olan çocuk, eğitim kurumlarında ona sunulacak zengin uyaranlarla birçok alanda gelişim göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında günlük program uygulamaları içerisinde yer verilen etkinliklerin önemli bir bölümünü Türkçe etkinlikleri oluşturmaktadır (MEB,2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuğun dil gelişimine yardımcı olarak onların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan bu etkinlikler sayesinde çocuklar başkalarıyla iletişime geçme, duygularını açıklama, başkalarının konuşmalarını dinleme ve uygun karşılıklar verme gibi beceriler kazanırlar (Bektaş, 2010).

Yapılan dil etkinlikleriyle birlikte kazanılan dinleme, düşünme ve bir konuya dikkatini vererek bilgi sahibi olma gibi beceriler, çocukların bütün gelişim alanları için çok önemlidir. Bu becerileri kazanmış çocuklar gerektiğinde duygu ve düşüncelerini uygun yollarla cesurca ve rahatça dile getirebilirler (Bektaş, 2010). Dil etkinliklerinin önemli bir kısmını hikâye kitaplarıyla yapılan etkinlikler oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar kitaplarla kurmaya başladığı etkileşim sayesinde dil, biliş, kişilik ve toplumsal gelişimi için yaşantı oluşturur. Bu dönem çocukları için yetişkinler tarafından seçilen kitapların kaliteli olması çok önemlidir. Çocukların kitaplara ilgi duymasını sağlayarak okuma alışkanlığı kazandıracak nitelikli, eğlendirici, merak uyandırıcı kitaplarla tanıştırılması gereklidir (Gündüz,2007). Bu bağlamda seçilecek olan kitapların birçok özelliği içinde bulundurarak çocuklara hitap edecek nitelikte olması önemlidir.

Oğuzkan (2001) sınıfta kullanılacak çocuk hikâyelerinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Hikâyeler çocukların ilgi alanlarına ve anlam durumlarına uygun konulardan oluşmalı,
- Hikâyelerde sürükleyici bir şekilde ve mantıklı sonuçlarla biten olaylar bulunmalı,
- Hikâyelerde çocuğun dikkatini dağıtacak soyut ayrıntılar yerine somut ve doğru ayrıntılar yer almalı,
- Hikâyelerde kahramanların özellikleri gerçekliğe uygun ve özellikleri iyi detaylı bir şekilde anlatılmış olmalı,
- Hikâyelerde kısa cümlelerle bol ve canlı konuşmalara yer verilerek sürükleyici bir anlatım yapılmalı,
- Hikâyelerde eğlendirici ve güldürücü konuşmalar yer almalı,
- Hikâyeler, çocuklarda küçük ayrıntılara karşı sürekli ilgi uyandıracak nitelikte olmalı,
- Hikâyede bulunan resimler hikâyenin konusuyla uyumlu, ilgi çekici ve anlamlı olmalıdır.

Bu özelliklere uygun hazırlanmış hikâye kitapları çocuklara birçok beceri kazandırmaktadır. Hikâye okumak, çocuklarda çok yönlü algılamayı geliştirmenin yanı sıra dinleme becerisi kazandırma, taklit etme, hayal gücü gelişimi, dilini doğru bir şekilde kullanma, yeni kavramların oluşumu gibi birçok fayda sağlamaktadır (Savaş, 2006).

Küçükturan'a (2004) göre hikâyenin yetişkinlerle etkileşimli okunmasının:

- Çocukların hoş vakit geçirerek okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlaması,
- Görsel hafızanın güçlenmesi ve ses bilgisinin artması,
- Dinleme ve dili kullanma becerilerinin gelişmesi gibi birçok faydası bulunmaktadır.

Çocuklar hikâye dinlemeye yatkın oldukları ve kendilerine hikâye anlatılmasından hoşlandıkları için çocukların dinleme becerilerini geliştirmede kullanılacak etkili metin türleridir. Bunun yanı sıra öğrencilerde dinlemeye karşı olumlu tutum sergileme ve motivasyona sahip olmaları dinleme becerilerinin gelişiminde önemlidir (Ciğerci,2015).

Mağara duvarlarından başlayıp kitap sayfalarına basılmaya başlayan hikâyeler geçmişten günümüze eğitim alanında en sık kullanılan yöntemlerden birini oluşturmaktadır (Turgut ve Kışla, 2015). Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan teknolojik araç-gereç ve uygulamalar daha nitelikli bir eğitim öğretim için okullarda imkânlar doğrultusunda kullanılmaktadır (Topbaşoğlu, 2015).

Günümüzde gelişen teknolojiye bağlı olarak geleneksel hikâyeler ve hikâye anlatma yöntemi farklılaşarak eğitim, sanat, sağlık gibi birçok alana hitap eden dijital hikâyeler önem kazanmıştır (Ciğerci,2015).Teknolojinin ilerlemesi ile eğitim alanında uygulanmaya başlanan yeni yöntem ve tekniklerden birisini de dijital hikâye anlatımı oluşturmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı (Digital Storytelling), bazı çalışmalarda “dijital öyküleme, dijital öykü anlatımı” olarak da belirtilmektedir (Demirer, 2013; Yüksel, 2011). Bu çalışmada anlam bütünlüğü oluşturabilmek sebebiyle tezin tamamında dijital hikâye kavramı kullanılmıştır.

Dijital ve elektronik alandaki gelişmeler sonucunda yeni bir olgu olarak ortaya çıkan dijital hikâye anlatımı ve dinleme geleneği, teknolojinin birlikteliğiyle yeni bir anlam kazanmıştır (Turgut ve Kışla, 2015).Dijital hikâyeler öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ilgisini çeken ve motivasyonlarını artırmada yardımcı olan resim, seslendirme, müzik gibi öğelerin bilgisayar ortamında bir araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Ciğerci,2015).

Dijital hikâyelerle desteklenmiş etkinliklerle öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri, dinledikleri metinde görsellerden yararlanarak anlamlandırma, dinlenen metinde ana fikri çıkarma, metnin nasıl ilerleyeceği ve gelişeceği hakkında tahminde bulunma, neden- sonuç ilişkisi kurarak sorunu belirleme ve çözüm yolu bulma gibi becerileri geliştirilebilir (Küçükturan, 2004; Robin, 2008; Verdugo ve Belmonte, 2007).

Dijital hikâye anlatımı günümüzde, eğitim alanında özellikle yurt dışında kullanılmaya başlanmıştır. Dijital hikâyeler okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar birçok alanda kullanılan ve dijital dünyanın eğitimle birleştiği önemli materyallerden biri haline gelmiştir. Dijital hikâye genel olarak

anlatıcının çoklu ortam (multimedya) araçları kullanarak anlatma ve bu öyküleri dinleyici kitleye aktarma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Göçen,2014).

Dijital hikâye anlatımı son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıkça üzerinde durulan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbulut vd, 2013; Baki, 2015; Balaman, 2016; Bazdaş, 2017; Belet ve Dal, 2010; Ciğerci, 2015; Collen, 2007; Çıralı, 2014; Demirer, 2013; Göçen, 2014; Göçen ve Duman, 2015; Gözen ve Cırık, 2017; Karakoyun, 2014; Karaoğlu, 2016; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Özer, 2016; Papadimitriou ve diğ., 2013; Sever, 2014; Topbaşoğlu, 2015; Turgut, 2015; Ulum, 2017; Yamaç, 2015; Yüksel, 2011).

Ciğerci (2015) çalışmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çıralı (2014) araştırmasında çalışma grubundaki tüm öğrencilerde görsel bellek ve yazma becerisi açısından anlamlı gelişme olduğunu; ancak deney grubundaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Topbaşoğlu (2015) çalışmasında öğrencilerin basılı materyalden ve dijital ve etkileşimli kitaptan okuma arasında, okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulum (2017) araştırmasında öğrencilerle yaptığı görüşmeler sonucunda, öğrencilerin dijital öyküyle konuları daha iyi öğrendikleri, kalıcı öğrenme gerçekleştirdikleri ve araştırma becerileri geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların sonuçlarına bakıldığında genel olarak dijital hikâyelerin öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital hikâyelerin ilkökul, ortaokul, lise düzeylerinde veya yetişkin eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Abidin ve diğ.,2011;Abiola, 2014; Akbulut, Çiftçi& Polat, 2013; Chen, 2013; Collen,2007; Gözen ve Cırık, 2017; Karoğlu, 2016; Yüksel, 2011; Papadimitriou ve diğ., 2013; Turgut, 2015; Verdudo ve Belmonte, 2007).

Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak dijital hikâyelerin etkisinin incelendiği, deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney gruplarına dijital hikâyelerin kontrol gruplarına ise basılı hikâyelerin okunduğu ve süreç sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerde

anlamli farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Bunun yanı sıra diğer çalışmalarda öğrencilerle dijital hikâye hazırlama sürecinde yaşananlar, öğretmen gözlemleri ve görüşmeleri incelenmiş, okul öncesi öğretmenlerine seminerler verilerek dijital hikâye kullanımına yönelik örnekler sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim dönem grubunda yer alan çocuklar teknolojik ürünlere ilgi ve merak duyacak özelliklere sahiptir. Bilgisayar, tablet gibi teknolojik ürünlerde bulunan renkli, sesli ve hareketli öğeler, animasyon ve grafikler, çeşitli fonksiyonla çocukların dikkatini çekerek merak ve keşfetme duygularını harekete geçirir. Teknolojik ürünler öğrencilerin eğlenerek kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerine katkı sağlar (Demirel, Seferoğlu & Yağcı, 2004; Uluser-İnan, 2003).Eğitim materyalleri çeşitlendirilerek öğrencilerin eğitim etkinliklerinde yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı ve farklı deneyimler kazanmasını sağlanmalıdır. Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayarın eğitim materyali haline gelmesi çocukların teknoloji ile iç içe büyümesine neden olmaktadır (Önal ve Keleş, 2012). Dijital hikâyelerde bulunan çoklu ortam uygulamaları öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eder ve öğreneni ses, görsellik, hissetme gibi birden fazla duyu açısından uyararak öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi sağlar (Turgut ve Kışla, 2015). Karaoğlu (2016) çalışmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkatini çekerek sürece aktif bir şekilde katılmalarını sağlayarak somut deneyimler elde ettiği sonuçlarına ulaşmıştır. Okul öncesi dönem, çocukların gelişimi açısından en temel ve kritik dönemdir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yer verilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Dijital hikâyeler yurt dışında okul öncesi eğitiminden yükseköğretime kadar yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında hikâye kullanma konusunda çalışmalar olduğu ancak dijital hikâyelerin eğitimde kullanımına yönelik çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüştür. Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarıyla henüz yeteri kadar çalışılmamış olması bu konunun araştırmanın gerekçesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu öğrencilerin kendi yaş ve seviyelerine uygun olarak hazırlanmış ve bireysel ve grupta dinleme yöntemleri ile dinledikleri klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeylerini incelemektir.

Problem Cümlesi

Okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu öğrencilerin klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri grupta ya da bireysel olarak dinleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1. Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin grupta dinledikleri klasik hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin bireysel dinledikleri klasik hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?
3. Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin grupta dinledikleri dijital hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?
4. Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin bireysel dinledikleri dijital hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?
5. Öğrencilerin klasik hikâyelerde bireysel ve grupta okuma bakımından anlama sorularından aldıkları puanlar nasıldır?
6. Öğrencilerin dijital hikâyelerde bireysel ve grupta okuma bakımından anlama sorularından aldıkları puanlar nasıldır?
7. Öğrencilerin dijital ve klasik hikâyeleri anlama sorularından aldıkları toplam puanlar nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak dijital hikâye oluşturma ve eğitimde dijital hikâye kullanımı özellikle yurtdışında yapılan çalışmalarda oldukça sık rastlanan bir konu olmaya başlamıştır. Ülkemizde ise hikâye kullanarak öğretme yaklaşımı ile ilgili çalışmalar olmakla beraber dijital hikâyelerin okul öncesi eğitimde kullanıma yönelik çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda okul öncesi yaş dönemindeki çocuklarla bireysel ve

grupla dinledikleri, klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır.

Ülkemizde ve yurtdışında dijital hikâye anlatımıyla ilgili çalışmalar eğitimin farklı kademelerinde yapılmış olsa da okul öncesi dönem çocukları için uygulamanın yapıldığı çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda dijital hikâyenin akademik başarıyı artırma, dinlediğini anlama becerilerini geliştirme, görsel bellek geliştirme, kalıcı öğrenme sağlama, öğrenci motivasyonlarını geliştirme, yazma becerilerini geliştirme gibi birçok önemli katkı sağladığı görülmüştür.

Baki(2015) yapmış olduğu çalışmada 2000-2014 yılları arasındaki dijital hikâye ile ilgili olan tez ve makaleleri incelemiştir. İncelediği toplam 209 çalışmanın genelde öğretmenlerle, lise ve lisans düzeyindeki öğrencilerle yapıldığını tespit etmiştir. Bu çalışmalardan ikisi tez, beşi makale olmak üzere toplam yedisinin örneklemini okul öncesi öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür.

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının araştırmaya dâhil edildiği çalışmalarda genellikle yazılımla dijital hikâye oluşturma çalışmaları yapılmış, öğretmenlerin sınıf içinde dijital hikâyeyi nasıl kullandıkları incelenmiş ve dijital hikâye kullanımına yönelik uygulama örnekleri sunulmuştur. Deneysel çalışmalarda ise deney gruplarında dijital hikâyelerin faydalı olduğu üzerine durulmuştur. Yapılacak olan çalışmayla öğrencilerle birebir uygulama yapılarak klasik ve dijital hikâye anlatım yönteminin grupla ve bireysel dinleme açısından anlama düzeyi üzerine incelemesi araştırılmıştır. Bu çalışma okul öncesi dönemde yapılmış çalışmaların azlığı nedeniyle önem arz ederken okul öncesi dönem çocuklarıyla grupla ve bireysel uygulamalar yapılmasından dolayı özgün bir çalışma olabilecektir. Alan yazına katkı sağlayarak sonraki çalışmalara ışık tutması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

Okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu öğrencilerin dijital hikâye anlatımıyla dinledikleri hikâyeleri, klasik yöntemle okunan hikâyelere göre daha iyi dinledikleri ve anladıkları öne sürülmektedir.

Araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Araştırma sırasında kaynak taraması yapılırken tarafsız davranılmıştır.
2. İncelenen kaynaklardaki bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uzman görüşlerinin kanısıyla geçerlidir.
4. Araştırmada seçilen örneklemin evreni iyi temsil ettiği varsayılmıştır.
5. Bu alanda kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında bulunan 5- 6 yaş grubu öğrencilerle sınırlıdır.
2. Klasik ve dijital olmak üzere toplam 4 hikâyeye yapılan uygulama beş hafta ile sınırlıdır.
3. Örnekleme grubundaki öğrencilerden elde edilecek verilerle sınırlıdır.
4. Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan, örnekleme belirtilen öğrencilerin öğretmenleri ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın literatürü, yurt içi ve yurt dışı bildiri, tez, makale ve kitaplarla sınırlıdır.

Tanımlar

Hikâye: Özdemir'e (1996) göre yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları, durumları ilgi çekici biçimde anlatan, okuyucuda heyecan ya da hoşlanma duygusu uyandıran yazılardır.

Dijital hikâye: Grafik, video, seslendirme, metin ve müzik gibi öğelerin birleştirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar vb. belirli konularda bilginin aktarılmasında ve öğretiminde kullanılan kısa süreli hikâyelerdir (Robin, 2008).

Dinleme: Gürgen'e (2008) göre dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gelen iletileri anlayabilme ve uyarana tepkide bulunma etkinliğidir.

Anlama: Akıl erdirme, kavrama; birinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini duymak; sezme, hissetme, farkına varma, idrak etme; bilmek, değerlendirmek anlamına gelmektedir (Türkçe Sözlük, 1998).

Okul öncesi eğitim: Doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm gelişmelerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997).



BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dijital Hikâye

Dijital hikâye geleneksel hikâye türünün teknolojik ortamlar kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış hali, şeklinde tanımlanmaktadır (Ciğerci,2015).

Dijital hikâyeler teknolojinin gelişmesiyle geleneksel hikâyelerin dijital ortama aktarılmasıyla ortaya çıkmıştır (Meadows, 2003). Dijital hikâye, yazılı hikâyenin ses, müzik, görsel, hareket gibi dijital öğelerin birleşmesiyle ortaya çıkmış olan teknolojik üründür (Kulla-Abbott, 2006).

İlgili literatür araştırıldığında dijital hikâye ile ilgili birçok tanımla karşılaşılmıştır. Jakes ve Brennan (2005) dijital hikâye anlatım yöntemini hikâye yazma, bu hikâyeye ses, görsel, müzik gibi çoklu ortam öğelerini ekleyerek görsel bir hikâye oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Robin'e (2006) göre dijital hikâye, belirli bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla metin, grafik, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin birleştirilerek sunulması iken Ohler (2008) dijital hikâyenin, geleneksel bir hikâyenin bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi dijital teknolojiler ile birleştirildiği yaratıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Chung'a (2007) göre ise dijital hikâye metin, görüntü, video ve ses içeren çoklu medya sunumunun bilgisayar ortamında uygulamasıdır.

Dijital hikâye ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde ortak olarak bulunan çoklu ortam öğelerinin resim, ses, müzik, grafik, video olduğu görülmektedir. Bu öğelerin bir arada kullanılmasıyla oluşan dijital hikâyeler bilgisayar ya da web ortamında video biçiminde izlenebilmektedir (Robin, 2008). Dijital hikâye; resim, ses ve videodan oluşan öykü metninin dijital içerikle birleşimiyle ortaya çıkan 2,5-3 dakikalık bir anlatı formudur (İnceelli, 2005).

Dreon, Kerper ve Landis (2011) dijital hikâyelerin, fotoğrafların müzikle birleştirildiği basit bir gösteriden daha fazlası olduğunu ve öykü anlatma sanatını desteklemek için farklı medya araçlarını dokuyarak birleştirdiğini ifade etmişlerdir. Dijital hikâye anlatımı herhangi bir konuda yazılan hikâyenin görsel ve işitsel öğelerle sentezlenip hazırlanması sürecidir.

Dijital hikâyenin tarihçesine bakıldığında bu alandaki ilk çalışmaların 1980'lerin sonlarında yapıldığı görülmektedir. Joe Lambert ve Dana Atchley'in Dijital Hikâye Anlatım Merkezinde kazanç amacı gütmeyen yaptıkları çalışmalarla dijital hikâyelerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Dijital hikâyeler o yıllardan itibaren yurt dışında hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntem haline gelmiştir. ABD'de bulunan "Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center for Digital Storytelling) Berkeley" ve dijital hikâye anlatımının yaygınlaşmasına katkı sağlayan "Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling)" dijital hikâye konusunda eğitim veren öncü kurumlardır. Dijital hikâyeler oluşturularak eğitimde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapan bu merkezler sayesinde dijital hikâyelere olan ilgi, çalışma ve projeler artmış bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010).

1.2. Dijital Hikâyeleri Oluşturan Öğeler

İzleyicilere aktarılmak üzere etkili bir şekilde hazırlanan dijital hikâyeler birbiriyle bağlı olan yedi öğeden oluşmaktadır (Bull ve Kajder, 2005; Bumgarner, 2012; Jakes ve Brennan, 2005; Satterfield, 2007).

Bull ve Kajder (2005) dijital hikâyelerin oluşturulması sürecinde olması gereken yedi öğeyi şu şekilde açıklamıştır:

1. Bakış açısı (Point of view): Dijital hikâyelerin oluşturulurken yaşantı ve deneyimlere dayandırılmasıdır. Dijital hikâyeyi yazan kişinin kendi bakış açısı ile ele aldığı deneyim ve tecrübelerini hikâyede verilmek istenen mesajı aktarma şeklidir. Dijital hikâyelerde genellikle birinci ya da üçüncü tekil anlatıcı kullanılır.

2. İlgi çekici soru (Dramatic question): Dijital hikâyeye ilgi çekici bir soruyla başlamak, hikâyeyi dinleyecek kişilerin ilgi ve dikkatini çekmeyi, kişide merak uyandırmayı, ilgi ve dikkatinin sürekliliğini sağlar. Dinleyicinin ve izleyicinin hikâyeye daha çok odaklanmasını sağlamak için ilgi çekici soru hikâyenin içine gizlenerek sorulabilir. Hikâyeye yerleştirilen ilgi çekici soru, gelişme ya da sonuç bölümünde yanıtlanabilir.

3. Duygusal içerik (Emotional content): Dijital hikâyelerin etkili olabilmesi için izleyicisini güldüren, eğlendiren, hüzünlendiren duygusal içeriğe

sahip olması gereklidir. Dijital hikâyelerde amaç izleyiciye direkt bilgiyi sunmak yerine teknolojik imkânların kullanımı ve estetikle birleştirilmesiyle izleyicinin hoşlanmasını sağlamaktır. Hikâyedeki mesajı aktarmak için önemli bir unsur olan duygusal içeriği oluştururken hitap edilen grubun özellikleri dikkate alınmalıdır.

4. Ekonomi (Economy): Ekonomi ögesi hazırlanacak olan dijital hikâyenin uzunluğu ve süresiyle ilgilidir. Dijital hikâyeler, 2-5 dk. aralığında hazırlanarak izleyici ve dinleyicinin sıkılmasının önüne geçilmelidir. Hikâyenin istenilen uzunlukta olmasını sağlayabilmek için metinde verilmek istenen mesaja odaklanarak gereksiz ayrıntılardan kaçınmak gereklidir. Bunun yanı sıra dijital hikâyede kullanılacak müzik, video, resim, efekt, fotoğraf, grafik gibi ses ve görsellerin sayısı ile bunların hikâyede kullanılacakları süre de ekonomi ögesi kapsamındadır.

5. Hız (Pacing): Dinleyicinin dikkatini çekmek için önemli olan dijital hikâyelerin anlatımındaki tempo çeşitlendirilmelidir. Hikâyedeki olayların aktarımında ritim ve enerji önemli unsurlardır. Hız ve ekonomi birbiriyle ilişkili olan öğelerdir. Dijital hikâyeyi oluşturan kişinin, ekonomi ve hız öğelerini göz önünde bulundurarak hikâye metninde nelerin önemli olduğuna karar vermelidir.

6. İyi seslendirme (The gift of your voice): Dijital hikâyeyi anlatan kişinin ses tonu önemli öğelerden biridir. Hikâye anlatan kişi izleyicinin dikkatini çekebilmek için hikâyenin içeriği, konusu ve vermek istediği mesaja göre sesinde bu durumlara uygun yükseltme, alçaltma gibi tonlamalar yapmalıdır. Ayrıca hikâyenin vermek istediği mesajın ve duygunun karşı tarafa etkili şekilde aktarılmasını sağlayacaktır.

7. Müziğin kullanımı (Soundtrack): Dijital hikâyelerin daha eğlenceli ve ilgi çekici olabilmesi için seçilmiş görseller ve yazılı metinlerin dijital hikâyede verilmek istenen mesaja uygun müzik ve ses efektleriyle birleştirilmesi gereklidir. Hikâyede verilmek istenen mesajı iletmek için güçlü bir öğe olan müzikler ve ses efektlerinin düzeyi, hikâyeyi seslendiren kişinin önüne geçmemelidir (Bull ve Kajder, 2005).

1.3. Dijital Hikâye Türleri

Robin (2006) dijital hikâyeleri, “kişisel anlatılar, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler” şeklinde üç başlık altında toplamıştır.

Kişisel anlatılar: Dijital hikâye türleri arasında en çok kullanılan bu türde hayattaki olaylar, karakter hikâyeleri, anılar, sevgi hikâyeleri, keşif hikâyeleri, insanlar için önemli olan yerler gibi hikâyeler yer almaktadır. Yazarın kendini keşfettiği, kendi tecrübelerini anlattığı ve içinde bulunduğu çevre ve kültür hakkında bilgi aktarımı sağladığı kişisel anlatılar sayesinde dinleyici ya da izleyiciler farklı kültürler, farklı karakterler ve farklı yerlerde yaşanmış olaylar hakkında bilgi sahibi olurlar.

Tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler: Bu dijital hikâyelerde geçmişe dair tarihi fotoğraflar ve videolar, gazete manşetleri kullanılarak hikâyeye derinlik kazandırılır. Gerçekte yaşanmış bir olay ya da kurgusal bir kişilik, savaş, buluş gibi konular etrafında şekillenen bu hikâye türü tarihsel bir içerikten oluşmaktadır (Borneman ve Gibson, 2011).

Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler: Eğitsel amaç güden dijital hikâyeler eğitimin farklı birçok alanın kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Dijital hikâyeler; yardımlaşma, yardımseverlik ve dostluk gibi değerlerin, insanların tiyatro alanındaki tecrübelerinin, göçmenlere ait kültürel kimliklerinin, halk hikâyelerinin ve efsanelerin izleyiciye sunulmasında kullanılmıştır (Alrutz, 2013; Emert, 2013; Honeyford, 2013; Nakagawa, 2004; Ohler, 2008).

1.4. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları

Dijital hikâye hazırlama süreciyle ilgili farklı araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalar belirlenmiştir. Belirlenen bu aşamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Çeşitli Araştırmacıların Belirlediği Hikâye Hazırlama Aşamaları

	Jakes ve Brennan (2005)	Barret (2009)	Lasica (2010)	Arslan (2013)	Morra (2013)
1.	Yazma	Senaryo Oluşturma	Öyküye Karar Verme	Öykünün Başlangıç Noktası	Bir Fikir İle Başlama
2.	Senaryo Geliştirme	Ses Kayıt ve Düzenleme	Materyalleri Derleme	Senaryonun Oluşturulması	Araştırma Keşfetme Öğrenme
3.	Multimedya Araçları Bulma	Görselleri Tarama ve Düzenleme	Senaryo Oluşturma	Görsel ve İşitsel Materyallerin Seçimi	Yazma Senaryo Oluşturma
4.	Öykü Panosu	Ses ve Görüntü Birleştirme	Araç-Gereçleri Hazırlama	Görsel ve İşitsel Materyallerin Birleştirilerek Dijital Öykü Oluşturulması	Öykü Panosu Plan
5.	Dijital Öyküyü Oluşturma	Geçiş ve Efekt Ekleme	Öykü Panosu Oluşturma	Dijital Öykünün Sunumu	Görüntü, Ses ve Video Derleme/ Oluşturma
6.	Dijital Öyküyü Paylaşma	Dijital Öyküyü Yayımlama	Araçları Dijitalleştirme		Hepsini Bir Araya Getirme
7.			Ses Kaydı Yapma		Paylaşma
8.			Müzik Ekleme		Yansıma ve Dönüt
9.			Öyküyü Düzenleme		
10.			Öyküyü Paylaşma		

“Göçen, (2014: 16)”

Farklı araştırmacılar tarafından belirlenen dijital hikâye hazırlama süreci aşamalarının birbirine benzediği ve öykü oluşturmayla başlayan sürecin dijital hikâyenin paylaşılması ile sona erdiği görülmektedir.

Barrett’e (2009) göre öğrenciler dijital hikâye oluşturma sürecinde öncelikle belirlenen bir konu ile ilgili ortalama 400 kelimedenden oluşan bir hikâye metni hazırlamalıdır. Aynı zamanda hazırlamış oldukları bu metni kendileri seslendirmelidir. Konuyla ilgili olan görsellerle seslendirdikleri metni birleştirerek

uygun bir müzikle video haline getirmelidir. Bu süreci şu şekilde sıralayabiliriz (Barrett, 2009):

1. Hikâye metni yazma: Hikâye bireysel ya da grup çalışması yapılarak yazılır ve metin gözden geçirilerek önerilere göre metne son hali verilir.
2. Ses kayıt ve düzenleme: Hikâye sahibi metni kendi sesi ile seslendirdikten sonra ses üzerinde düzenlemeler yapabilir.
3. Görselleri toplama: Hikâye ile ilgili olan görseller (resim, video, animasyon vb.) çeşitli kaynaklardan araştırıldıktan sonra bilgisayar ortamına kaydedilir. İsteğe göre resim ve videolar öğrenci tarafından dijital kamera kullanılarak çekilir. Ardından bu resim ve videolar üzerinde gerekli işlemler yapılarak düzenlenebilir.
4. Hikâye oluşturma: Hikâyenin seslendirilmiş hali belirli bir sistematik ile resim ve videolarla birleştirilerek dijital hikâye haline getirilir. Hikâyedeki resim ve videolara geçiş efektleri veya bazı özel efektler eklenebilir. Ayrıca oluşturulan dijital hikâyeye istenirse arka planda çalan fon müziği eklenebilir.
5. Yayınlama: Dijital hikâye oluşturulduktan sonra, artık internette yayınlanabilir, CD/DVD' ye çekilebilir, sınıfta ortamında izlenebilir.

1.5. Dijital Hikâye Oluşturmak İçin Kullanılan Araçlar

Dijital hikâyeler, teknolojik araçların kullanımını gerektirdiği için okullarda gerekli olan araç gereçlerin temini önceden sağlanarak süreçte meydana gelebilecek aksaklıklar engellenmelidir. Dijital hikâyelerin oluşturulmasında gerekli olan araçlar-gereçlerin şu şekilde olduğu belirtilmektedir (Demirer, 2013; Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Pierotti, 2006; Robin, 2006):

1. Akıllı telefon, masaüstü, tablet veya dizüstü bilgisayar vb.
2. Cep telefonu, mikrofon, mp3 player gibi ses kayıt cihazları.
3. Video kaydı yapabilmek için video kamera, cep telefonu, fotoğraf makinesi vb.
4. Bir kaynaktan alınan görselin aktarılması için kullanılmak üzere tarayıcı gereklidir.
5. Hikâyelerde müzik ve seslerin dinlenebilmesi amacıyla kullanılacak kulaklık ya da hoparlör.

6. Oluşturulan hikâyelerin devamlılığını sağlamak ve korumak amacıyla kullanılan harici harddisk, flash bellek, CD/DVD.

7. Projeksiyon cihazı oluşturulan hikâyeleri sınıf içerisinde izlemek amacıyla kullanılır.

1.6. Eğitimde Dijital Hikâyelerin Kullanılması

Dijital hikâyeler eğitim teknolojilerinin hızla yayılması ve gelişmesiyle birlikte sınıfların önemli bir parçası haline gelmiştir (Banaszewski, 2005). Bilim ve teknolojinin gelişmesi eğitimde kullanılan yöntemleri etkilemektedir. Günümüz eğitim sisteminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik, dikkatlerini çekecek nitelikte dijital araç ve gereçlerle zenginleştirilerek sürece katkı sağlanmalıdır. Sınıf ortamlarında bilgisayar kullanılan yöntemlere geçilerek, dijital hikâyelerin geleneksel hikâyeler yerine kullanılabilir bir seçenek olması sağlanmıştır (Göçen,2014).

Günümüzde dijital öyküleme kullanımında gerekli olan araç gereç, bilgi, donanım ve yazılımlara ulaşımın kolay ve ucuz olması sebebiyle dijital öyküler kolayca oluşturulabilmekte ve dijital öykü kullanımı yaygınlaşmaktadır (Demirer, 2013). Bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve insanların bu teknolojiye düşük maliyetlerle kolayca ulaşabilmesi dijital öykülerin yaygınlaşmasını sağladığı gibi pedagojik amaçlarla sınıf ortamlarında da kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Meadows, 2003; Smeda vd., 2012). Teknolojik araç ve gereçlerin eğitim ortamlarında yer almasıyla birlikte dijital hikâye oluşturma çalışmalarına ilginin artması, öğretmen ver öğrencilerin eğitim ortamlarında kullanarak problem çözme ve yeni bilgiler elde etme gibi beceriler kazanmasını sağlamıştır (Robin, 2008).

Hikâyelerin öğrenme süreçlerinde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılmasının nedeni kolay hatırlanabilir özelliğe sahip olması olabilir (Yüzer ve Kılınç, 2015). Hikâyeler çocukların kendini ifade etme becerisini, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirdiği, sosyal ortamlara kolayca alışabilmelerini sağladığı için eğitimde etkili ve önemli bir yere sahiptir (Akca, Aytan ve Ünlü, 2016).

Hikâye anlatıcılığı çağın gerektirdiği şekilde değişerek dijital ortama aktarılarak anlatılmaya başlanmıştır. Farklı ülkelerdeki insanlar internetin

avantajlarından faydalanarak kendi deneyimlerini aktararak dijital hikâyeleri kullanmaktadırlar. Dijital hikâyeciliğin önemini keşfeden eğitimciler de dijital hikâyeleri eğitim ortamlarında kullanacakları bir araç olarak görmüşlerdir (İnceelli, 2005). Garrety'e (2008) göre eğitimcilerin zaman içerisinde dijital hikâyelerin farklı çeşitlerini eğitimde kullanmaya başlamaları ile dijital hikâye anlatımı ilerlemiştir. Bu şekilde dijital teknoloji ve medya, bugün öğretmenlere hem kendi hikâyelerini yayımlama hem de başkalarının oluşturduğu hikâyeleri inceleme ve değerlendirme imkânı sunmuştur.

Eğitim ortamında gerçekleştirilen etkinlikler öğrencileri dijital hikâye anlatımı sürecinde pasif durumdan çıkararak öğrenme sürecinin aktif bir katılımcısına dönüştürmektedir (Howell ve Howell, 2003). Geleneksel öyküleme yönteminden farklı olarak dijital öyküleme, öğrencilerin eğitim ortamlarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, aktif rol alarak süreçte kendilerini keşfetmeleri gibi birçok niteliği beraberinde getirmektedir. Ayrıca dijital öyküleme, öğretim sürecinde öğrencilerde motivasyon artışını, öğrenme deneyimlerinin gerçekleşmesini ve öğretim sürecine ilişkin beklentilerin belirlenmesini sağlamaktadır (Ohler, 2008; Ware, 2006). Öğretmenler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler öğretmenin bir metni sesli okuması ya da CD'den dinletmesine göre öğrencilerin daha çok dikkatini çekmektedir (Ciğerci, 2015).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi yeni beceri alanları ve okuryazarlık türleri gibi 21. yüzyıl becerilerini de beraberinde getirmiştir. Dijital öykü oluşturma süreci öğrencilerin dijital okuryazarlık, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı, evrensel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, araştırma, yazma, sunum yapma, problem çözme becerileri, değerlendirme yapma ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerini geliştirmektedir (Robin,2008).

Dijital hikâyelerin öğretme-öğrenme sürecindeki faydaları alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde şu şekilde sıralandığı görülmektedir (Clarke ve Adam, 2011; Dogan ve Robin, 2008; Heo, 2009; Jakes ve Brennan, 2005; Miller, 2009; Morris, 2013; Ohler, 2006; Robin, 2006; Sadik, 2008; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013):

- ✓ Öğrencilerin yaptığı işe odaklanmasını sağlar.

- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmasını sağlar.
- ✓ Farklı öğrenme stillerine dikkat çeker.
- ✓ Dijital öykü oluşturma süreci derse katılımı az olan öğrencilere aktif katılım sağlama fırsatı verir.
- ✓ Öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilere üst bilişsel beceriler kazandırarak sentez ve değerlendirme yapmasını sağlar.
- ✓ Çoklu ortam öğelerinin derslerle bütünleşmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilere özgün bir öğrenme deneyimi sunar.
- ✓ Ortaya bir ürün çıkarma isteği öğrencilerde yüksek motivasyon sağlar.
- ✓ Öğrencilere, dijital öykü oluşturma sürecinde ve ürünü ortaya koyduktan sonra öz değerlendirme yapma olanağı sağlar.
- ✓ Öğrencilerin bilgisayar uygulamasını kullanmasından dolayı teknoloji ve bilgi okuryazarlığı gelişir.
- ✓ Sınıf ortamlarında yapılandırmacı ve proje tabanlı öğrenme modellerinin uygulanabilmesi için fırsat sağlar.

Dijital hikâye anlatım yöntemiyle yapılan etkinlikler öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyerek öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında dijital hikâye ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Bromberg vd., 2013; Demirer, 2013; Yang ve Wu, 2012), öğrencilerin yazma becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Duman ve Göçen, 2014; Robin, 2006; Doğan, 2007; Yang ve Wu, 2012) görülmektedir. Dil eğitiminde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma alanlarındaki beceri gelişiminde önemli bir faydası olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenciler dijital hikâyelerle yapılan etkinliklere karşı ilgi duyarak olumlu tutumlar

geliştirmiş, öğrencilerin motivasyon ve dikkatleri artmıştır(Abidin vd., 2011; Ohler, 2006; Sandaran ve Kia, 2013; Verdugo ve Belmonte, 2007).

1.7. İlgili Araştırmalar

1.7.1. Okul Öncesi Alanında Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Akbulut ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmanın araştırma grubunu aynı anaokuluna devam eden 3 farklı yaş grubundan oluşan toplam 43 anaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Kuş yuvaları mimarisi konusunun dijital hikâye ile anlatıldığı çalışmada öğrencilerin hikâyeyi dinlerken verdikleri tepkiler ve beden dilleri gözlenmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde aktif olarak görsellere ilgi gösterdiği, dokunduğu, görüntülerle ilgili duygularını açıkladıkları görülmüştür.

Bazdaş (2017) çalışmasında drama temelli hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan 48 öğrenciyle yaptığı çalışmada deney grubunda dersler drama temelli hikâye anlatıcılığı programında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Gözen ve Cırık (2017) okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında dijital öyküleme etkinliklerinin sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına etkisini incelemiştir. 48- 60 ay arası 55 çocuğun katıldığı dijital öyküleme projesinde veriler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem gridi, öğretmenler tarafından tutulan anekdot kayıtları ve açıklamalarla toplanmıştır. Sistematik gözlemlerle elde edilen veriler sonucunda, dijital öykülemenin sosyal-duygusal öğrenme davranışlarında önemli katkılar sağladığı görülmüştür.

Karaoğlu (2016) okul öncesi kurumda öğrenim gören 5 yaş grubundaki 17 öğrenci ve öğrencilerin 3 öğretmeninden oluşan grupla yaptığı çalışmada ana sınıfı öğrencileriyle dijital hikâyeler oluşturmuştur. Okul öncesi grupla oluşturulan dijital hikâye anlatımı deneyimi ve yaşanan süreç anlatılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğretmenler dijital hikâye anlatımı uygulamalarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Süreçte teorik ve teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklı güçlükler yaşadıklarından bahsetmişlerdir.

Turgut (2015) çalışmasında okul öncesi eğitiminde fen ve doğa dersi etkinlikleri kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen IOS tabanlı dijital hikâye oluşturma yazılımını uzman, öğrenci, veli görüşleri ile değerlendirmiştir. Yazılımın uzman görüşüne sunulmuş iyileştirmeler yapıldıktan sonra uygulama aşamasında ise 5 okul öncesi öğrenci ile 4 haftayı kapsayan bir süreçte dijital hikâye yönteminin kullanıldığı 4 farklı etkinlik yapılmıştır. Yürütülen eğitim sonunda öğrenciler ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşme formları ile mülakatlar yapılarak verilen eğitimi ve yazılımı değerlendirmeleri istenmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak yazılıma son şekli verilmiştir.

Yüksel (2011) tezinde dijital öykü hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini, dijital öykü hazırlama tekniğini sınıflarında nasıl kullandıklarını ve uygulama esnasında karşılaştıkları güçlükleri ve başarıları araştırmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin sınıflarında dijital öyküyü nasıl kullandıklarına yönelik örnekler sunmuştur. Öğretmenler dijital öykülerin kullanımının okul öncesi dönemde etkili bir araç olduğu ve sıkça kullanılması gerektiği konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

1.7.2. Okul Öncesi Alanında Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Abidin ve diğerleri (2011) tarafından yapılan dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışma okul öncesi dönemdeki 50 öğrenci ile yürütülmüştür. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği okulda internet tabanlı teknolojinin öğrencilerin ikinci dildeki dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. 4 oturum süren çalışmada kontrol grubundaki öğrencilere öğretmen tarafından hikâye anlatılmış, deney grubundaki öğrencilere dijital hikâyeler dinletilmiştir. Çalışma sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını arttırdığı ve dinleme anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Abiola'nın (2014) yapmış olduğu çalışmada anaokulu öğrencilerinin ahlak eğitimindeki başarılarında dijital öykülemenin etkisini incelemiştir. Dijital öykü

anlatımının ahlak öğretimi başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu ve öğrencilerde heyecan uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Collen (2007) okul öncesi dönem çocuklarda dijital hikâyelerin dinlediğini anlama üzerindeki etkisini araştırdığı deneysel çalışmasında, deney grubuna 2 farklı dijital hikâye, kontrol grubuna ise bu hikâyelerin basılı formu okunmuştur. Etkinlik sırasında video kaydına alınan öğrencilere etkinlik tamamlandıktan sonra anlayamadıkları yerler sorulmuştur. Çalışma sonucunda geleneksel hikâye dinleyen çocukların fazla soru sormadığı, dijital hikâye dinleyen çocukların ise resim temelli sorular sorduğu görülmüştür. Dijital hikâyelerdeki gelişmiş görsellerle hikâyelerin daha iyi anlaşılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen'in (2013) anaokuluna giden 31 çocuk ile yaptığı çalışmada, iPad'e uygun olarak geliştirilmiş etkileşimli matematiksel hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı etkileşimli matematiksel hikâye kitabının, çocukların öğrenme performansını önemli derecede artırdığı ve matematik öğrenme tutumlarında gelişme sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Papadimitriou ve diğerleri (2013) 19 anaokulu öğrencisiyle yaptığı araştırmada dijital hikâye geliştirme sürecinde öğrencilerin motivasyon ve öğrenme sürecindeki bağlılıklarını incelemiştir.

Verdugo ve Belmonte (2007) tarafından 6 yaş grubu öğrencilerin yabancı dildeki (İngilizce) dinlediğini anlama becerileri üzerinde dijital hikâyelerin etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri dinleme ve anlama testleri uygulanarak toplanmıştır. Ön test-son test kontrol grubu olarak yapılan yarı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha yüksek başarı sağladıkları görülmüştür.

Okul öncesi dönemde yurt içinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde dijital hikâyelerin öğrencilerin sanatsal çalışmalarını ve kavram öğretimi konularında gelişimlerini desteklediği, bazı sosyal becerilerin gelişimini sağladığı, yine sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalara bakıldığında ise dijital hikâyelerin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi yerine dijital hikâye oluşturma ve anlatımlarının öğretmenler ve veliler tarafından değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin dijital hikâyeleri okul öncesi dönemde etkili ve

faydalı bularak eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılması gerektiğini belirttikleri, bunun yanı sıra öğretmenlerin teorik ve teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadığı da görülmüştür.

Okul öncesi dönemde yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların ortak sonucu olarak dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını arttırarak öğrenme süreçlerinde olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Buna bağlı olarak dinlediklerini anlama becerilerinin geliştiği ve yüksek başarı sağladıkları görülmüştür. Ayrıca dijital öykülemenin ahlak öğretimi üzerinde oldukça etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.7.3. Farklı Eğitim Kademelerinde Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Baki (2015) doktora tezinde dijital öykülerin öğrencilerin yazma sürecindeki çeşitli değişkenlere etkilerini incelemiştir. Araştırma 6. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunda otuzar öğrencinin bulunduğu çalışma grubuyla yürütülmüştür. Deney grubunda yazma süreci dijital öyküleme etkinlikleriyle uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma sonucunda dijital öykülerin mevcut programdaki yazma etkinliklerine göre daha etkili olduğu ve bu sonuçların nitel verilerle örtüştüğü belirtilmiştir. Bunun yanı sıra deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine, yazma kaygılarına, yazma öz yeterliklerine ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ciğerci (2015) yapmış olduğu doktora çalışmasında dijital hikâyelerin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişmesindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacının gözlemci olduğu ve 8 hafta süren çalışmada deney grubundaki öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından dijital hikâyeye dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırma becerilerinin geliştiği, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çıralı (2014) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin görsel bellek ve yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek için yapmış olduğu çalışmada Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'ndaki "Kendime Yolculuk" eğitim programına katılan 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön-test son-test olarak "Benton Görsel Bellek Testi" ve "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" uygulamıştır. 13 hafta süren uygulamada deney grubuna dijital hikâye anlatımı yapılmış ve sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin görsel bellek ve yazma becerisi açısından anlamlı gelişme olduğu ancak deney grubundaki puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Demirer (2013) ilkokul 6. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinde yürütülen dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerle etkinlik yapılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre motivasyonlarının, derse yönelik tutumlarının ve akademik başarılarının daha fazla arttığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler yapılan görüşmelerde dijital öyküleme etkinliklerinin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Göçen (2014) yılında yapmış olduğu çalışmada dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini incelemiştir. Çalışma "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersi gören 2. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Dokuz hafta süren bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanarak deney grubunda dijital öykülemeye dayalı öğretim, kontrol grubunda Powerpoint destekli öğretim uygulamıştır. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür. Dijital öyküleme yönteminin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımını üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoyun (2014) yapmış olduğu doktora çalışmasında öğretmen adaylarının dijital öykülerin ilkokul 6. sınıf öğrencilerine uygulanması sürecindeki görüşlerini incelemiştir. Dijital öyküye dayalı öğretim sürecinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonucunda

öğretmen adayları dijital öyküleme etkinlikleriyle birlikte öğrencilerin ve kendilerinin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Yapılan etkinlikler sayesinde öğretmenlik hakkında tecrübe kazandıklarını ve konuyla ilgili bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

Sever (2014) çalışmasında dijital öykü oluşturmanın öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İki ay süren çalışma Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programında okuyan 63 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubu dijital hikâye oluşturmaya yönelik eğitim alırken kontrol grubunda bulunan öğrenciler eğitim almamıştır. Veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma sonucunda dijital hikâye oluşturmanın öğrencilerin motivasyonları üzerinde önemli etkisi olduğu söylenmiştir.

Topbaşoğlu (2015) dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin dijital ve etkileşimli kitaba karşı olumlu bir bakış sergilediği ancak dijital ve etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuma ortamları arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yamaç (2015) çalışmasında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini incelemiştir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmanın uygulama süreci yaklaşık 48 saat sürmüştür ve öğrenciler; grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç dijital hikâye oluşturma uygulamasına katılmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dijital hikâye oluşturma aşamaları ve dijital hikâye öğeleri hakkında bilgi sahibi olduğu, hikâyelerinde kullandıkları kelime sayısında artış olduğu, akıcı cümleler kurarak imla hataları konusunda gelişme gösterdikleri belirlenmiştir.

Farklı eğitim kademelerinde dijital hikâyelerle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde dijital hikâyelerin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama çalışmalarında, dinlediğini anlamlandırma becerilerinin geliştiği, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ancak dijital hikâyelerin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran çalışmada anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde dijital hikâyelerin etkisine bakıldığında,

hikâye yazma becerilerinin geliştiği, yazma kaygılarının azaldığı, hikâyelerde kullandıkları kelime sayısında artış olduğu ve daha akıcı cümleler kurdukları görülmüştür. Dijital hikâye anlatımı ile gerçekleşen etkinliklerde öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, derse karşı motivasyonlarının arttığı buna bağlı olarak ders başarısında olumlu gelişmeler olduğu ve akademik başarılarının arttığı ortak sonuçlar olarak görülmektedir. Ayrıca dijital hikâyelerin öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerini arttırdığı, 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği ve daha kalıcı öğrenme sağladığı çıkan sonuçlar arasındadır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel yaklaşımlardan biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Karasar'a (2015) göre geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modelinin amacı araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, 2011).

Okul öncesi dönem 5-6 yaş grubu öğrencilerin bireysel ve grupla dinledikleri klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine inceleme yapmayı amaçlayan bu araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgi vereceği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme, araştırmaya hız katan bir örneklemedir (Yıldırım&Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, 5-6 yaş grubu çocuklar ve 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışan kadrolu öğretmenler, amaçlı ve kolay ulaşılabılır örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Rize ili Çayeli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda yürütülmüştür.

Çalışmaya 9 Mart İlkokulu A ve B şubelerinden toplam 28 öğrenci, Hasan Yılmaz İlkokulu'ndan 16 öğrenci, Yamantürk Ortaokulu'ndan ise 6 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin %44'ü kız öğrenci, %56'sı ise erkektir. Öğrencilerin yaş grubu 60-72 ay aralığındadır.

Araştırmada uygulama yapılan okulların seçilmesinde birçok faktöre dikkat edilmiştir. Seçilen okullarda aynı yaş grubunda bulunan öğrenci mevcudunun fazla olması, okulun bulunduğu konum itibarıyla benzer

sosyoekonomik-kültürel yapılara sahip olması, okul yönetiminin okullarında bilimsel çalışmalar yapılmasına sıcak bakması ve bu konuda her türlü yardıma hazır olması, okulöncesi öğretmenlerinin yapılan çalışmaya ilgi duymaları ve işbirliğine açık olmaları etkili olmuştur. Okulun akıllı tahta, internet ulaşımı ve teknoloji sınıfı gibi teknolojiyi destekler donanımlara sahip olması da önemli bir etken olmuştur. Ayrıca okullar seçilirken bünyesinde anasınıfına özel ayrı bir bölümü olan, sınıf dışında boş bir çalışma alanı bulunan, stajyer ve yardımcı destek personel bulunan okullar olmasına dikkat edilmiştir.

Bünyesinde anasınıfı bulunduran 2 ilkokul ve 1 ortaokulda öğrenim görmekte olan anasınıfı öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrencilerin ders saatlerini aksatmayacak şekilde çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin uyku, açlık, tokluk gibi ihtiyaç durumları da gözetilerek çalışma saatleri sınıf öğretmenlerinden randevu alınarak müsait oldukları vakitler belirlenmiştir. Çalışma genellikle sabah saatlerinde haftanın her bir günü farklı şubeye çalışmak üzere planlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma sürecinde araştırma izni alınması, uygulamada kullanılacak metinlerin belirlenmesi ve bu metinlere yönelik anlama sorularının hazırlanması, uygulama yapılacak grupların belirlenerek gruplarla tanışılması, uygulamaların yapılması ve anlama sorularının öğrencilere sorulması gibi aşamalar takip edilmiştir.

Öncelikli olarak Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Çayeli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü arasında gerekli yazışmalar yapılarak araştırma için izinler alınmıştır (Ek-1).

Araştırmada veri toplama araçları hikâyeler ve okuma-anlama sorularıdır. Hikâyelerin seçiminde ve okuma-anlama sorularının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Hikâyeler Erdem Çocuk Sedir Yayınları'na aittir. Yayınevine ait 10 farklı hikâyeden oluşan “Efe ile Ece Öğreniyor” serisi incelenmiştir. Aynı yayınevine ait hikâyelerin iki anasınıfı öğretmeni ve iki alan uzmanı tarafından incelenmesi sonucu toplam dört hikâye seçilerek iki klasik hikâye ve iki dijital hikâyenin uygulama için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Yayınevinden “Efe ile Ece Öğreniyor” serisine ait “Parkta”, “Uçakta”, “Misafirlikte” ve “Evde” adlı hikâye kitaplarının çalışmada kullanılmasıyla ilgili gerekli izin mail yoluyla alınmıştır (Ek-2).

Uygulamada kullanılan hikâyeler dijital hikâye türlerinden bilgilendirici ya da öğretici hikâye türüne uygun niteliktedir. Hikâyeler 5-6 yaş grubu çocukların gelişim özelliklerine uygun, ilgilerini çekecek nitelikte olup biçim ve içerik yönünden birbirine denk özelliklerdedir. Hikâyelerin belirlenmesinde hikâyenin aynı yayınevine ait olması, kahraman sayılarının birbirine yakın olması, benzer sayıda sözcükten oluşması, benzer konular işlenmesi gibi faktörlere dikkat edilmiştir. Aynı zamanda kitapların iç dış yapı özellikleri incelenerek çocukların dikkatini çekebilecek nitelikte resimlemelerin olduğu, çok fazla yazının bulunmadığı, kitap boyutlarının ve sayfa sayılarının çocukların yaş grubuna uygun olduğu kitaplar seçilmiştir (Ek-3).

Araştırmacı kendi alan deneyimlerinden yararlanarak her hikâye için soru havuzu oluşturmuştur. Hazırlanan okuma-anlama soruları 1 okul öncesi öğretmeni ve 2 uzman tarafından incelenerek sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hikâyeler ve okuma anlama sorularıyla bir pilot uygulama yapıldıktan sonra gerekli görülen düzenleme ve değişiklikler yapılarak okuma-anlama sorularına son şekli verilmiştir (Ek-4).

2.4. Uygulama Aşaması

Araştırmacı uygulamaya başlamadan 2 hafta önce, çalışma grubunda yer alan 4 şubedeki öğrencilerin öğretmenleriyle iletişime geçerek araştırmanın amacı, önemi, uygulama süreci ve dikkat edilmesi gereken durumlar hakkında bilgi vermiştir. Uygulama yapılan okulların fiziki durumu incelenerek uygulama yapılacak alanlar belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin velilerinden izin belgesi alınması için gerekli evraklar sınıf öğretmenlerine teslim edilmiştir (Ek-5).

Araştırmacı tarafından çalışma grubundaki öğretmenlere işbirliği halinde olunması gerektiği ve öğrencilerin uygulama yapılacak günlerde okula devamının sağlanması için velilere bilgi verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uygulama saatleri öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde öğretmenleriyle

birlikte planlanmıştır. Uygulama saatinden önce çalışma grubunun açlık, susuzluk, tuvalet gibi ihtiyaçlarının giderilmesi sağlanarak uygulama esnasında aksaklıkların yaşanmaması sağlanmıştır. Tüm uygulamalar video ile kayıt altına alınmıştır. Sınıfta öğrencilerin dikkatini çekmeyecek bir alana kamera yerleştirilerek okuma esnasında davranışlarının gözlemlenmesi amaçlanmıştır.

Uygulamaya başlamadan 1 hafta önce uygulamanın ilk aşaması olarak çalışma grubunda yer alan 5-6 yaş grubu anasınıfı öğrencileriyle tanışma etkinliği düzenlenerek süreç anlatılmıştır. Bir hafta boyunca her gün bir şube ile tanışmak üzere 4 şubede yer alan toplam 50 öğrenci ile görüşülerek ilk aşama tamamlanmıştır.

Uygulamada kullanılmak üzere seçilen hikâyeler sınıf öğretmenlerine gösterilerek incelemeleri sağlanmıştır. Dijital hikâyeler, uygulama yapılacak olan sınıflarda bulunan etkileşimli tahtaya ve araştırmacıya ait tablet bilgisayarlara yüklenmiştir. Dijital hikâyeler resimli, sesli ve aynı zamanda dokunmatiktir. Dijital hikâyelerin hareketli öğeleri ve hafif bir tonda müziği bulunmaktadır.

1. dijital hikâye akıllı tahta aracılığıyla okunmuştur. 2. dijital hikâye tablet aracılığıyla okunmuştur. Öğrenci sayfayı dokunmatik olarak kendi çevirmiştir. Her sayfada öğrenci istediği zaman ve istediği öğeyi hareket ettirmiştir. Aynı zamanda hikâyeyi tekrar dinleyebilmiştir.

Uygulama sürecini kapsayan beş haftanın :

Birinci haftasında belirlenen ilk şubeye kendi sınıf ortamlarında klasik hikâye kullanılarak grupla okuma yapılmıştır. 9 Mart İlkokulu A şubesinde bulunan 5-6 yaş grubu 13 öğrenci ile çalışılarak “Parkta” hikâyesi okunmuştur. Okuma yapılmadan önce öğrencilere hikâyenin dış kapak görseli gösterilerek hikâyenin içeriği hakkında tahminde bulunmalarına fırsat verilmiştir. Öğrencilerin dikkatini toplayabilmek için parmak oyunları oynanmıştır.

Öğrenciler kendi sınıflarında sandalyelere U düzeninde oturtulmuştur. Öğrencilerin birbirinin dikkatini dağıtmasını engellemek için oturma düzenlerine sınıf öğretmenleri karar vermiştir. Araştırmacı tüm öğrencilerin görebileceği noktada ve onların hizasında öğrenci sandalyesine oturarak hikâyeyi okumuştur. Hikâye kitabını öğrencilerin göz hizasında tutarak tümünün görebilmesini sağlamıştır. Hikâyeyi okurken ses tonuna, vurgu ve tonlamalara dikkat etmiştir.

Bu süreç öğrencilerin göremeyeceği şekilde sınıfa kamera yerleştirilerek video ile kayıt altına alınmıştır. Hikâye anlatımı ortalama 3-3.5 dk. sürmüştür.

Araştırmacı okuma bittikten sonra öğrencilere hikâye hakkındaki duygularını sorarak sınıftan ayrılmıştır. Daha önceden alan taraması yapılarak belirlenmiş olan boş bir sınıfa geçerek öğrencilere okuma-anlama sorularını sormuştur. Odanın sessiz olması, öğrencinin dikkatini dağıtacak uyaranların olmaması, aydınlık olması gibi noktalara dikkat edilmiştir.

Okuma-anlama sorularını sorma sürecinde sınıf öğretmeni öğrencileri sırayla araştırmacının yanına yönlendirmiştir. Okuma-anlama soruları her öğrenciye araştırmacı tarafından bireysel olarak sorulmuştur. Bireysel soruların sorulmasının nedeni verilen cevaplardan diğer öğrencilerin etkilenmemesini sağlamak ve her öğrenciyi grup içinde ve bireysel olarak değerlendirmektir.

Okuma-anlama sorularının bireysel olarak sorulması aşamasında öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin cevaplama ve düşünme süreleri değişmekle birlikte ses kayıtları ortalama 2.45dk. sürmüştür. Cevaplamalar bittikten sonra öğrenci sınıfına yönlendirilip diğer öğrencinin gelmesi beklenmiştir. Öğrencilerin sınıfa gidip gelmesi için onlara yardımcı personel eşlik etmiştir. 1. grupta yer alan 13 öğrenciyle uygulama bittikten sonra araştırmacı bir sonraki hafta görüşmek üzere öğrencilerle vedalaşmıştır.

Yukarıda açıklanan süreç uygulama grubunda yer alan diğer gruplara haftanın diğer günlerinde uygulanmıştır. Araştırmacı "Parkta" hikâyesini 4 şubedeki toplam 50 öğrenciye okuyarak grupla klasik hikâye okuma aşamasını tamamlamıştır.

Uygulamanın ikinci haftasında 4 şube arasından belirlenen ilk gruba önceden ayarlanan boş alanda bireysel olarak klasik hikâye okuması yapılmıştır. İlk olarak 9 Mart İlkokulu A şubesinde bulunan 5-6 yaş grubu 13 öğrenci ile çalışılarak "Uçakta" hikâyesi okunmuştur. Araştırmacı çalışma yapacağı grupla sohbet ettikten sonra sınıftan ayrılıp bireysel okuma yapacağı alana geçmiştir. Öğrenciler sınıf öğretmeninin kontrolünde sırayla araştırmacının yanına yönlendirilmiştir. Bu aşamada yardımcı personel öğrencilere eşlik etmiştir.

Bireysel okumalar esnasında kamera ile video kaydı alınmıştır. Video kayıtları öğrencilerin doğal olmasını engellememesi için gizli yapılmıştır. Okuma yapılan ortamda öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlar kaldırılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin yakınına oturarak hikâyeye kitabını görebileceği ve kitabın resimleri öğrenciye dönük olacak şekilde tutmuştur. Araştırmacı hikâyeye okurken vurgu, tonlama, ses tonunu ayarlama gibi noktalara dikkat etmiştir.

Hikâyeye okumanın ardından uygulama yapılan öğrenciye hikâyeye hakkında okuma-anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciden alınan cevaplar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak sorular tamamlandıktan sonra öğrenci sınıfına yönlendirilmiştir. Sıradaki öğrenci sınıf öğretmeni tarafından araştırmacının yanına gönderilerek ilk grup için süreç tamamlanmıştır.

Yukarıda açıklanan süreç haftanın diğer günlerinde uygulama grubunda yer alan diğer 3 şube için aynı aşamalara dikkat edilerek uygulanmıştır. Bireysel okumalar tüm şubelerde yer alan 50 öğrenciyle tamamlandıktan sonra klasik hikâyeye aşaması bitirilerek dijital hikâyeye okuma aşamasına geçilmiştir.

Uygulamanın üçüncü haftasında belirlenen ilk şubeye kendi sınıf ortamlarında tüm gruba dijital hikâyeye kullanılarak okuma yapılmıştır. Araştırmacı tüm sınıflarda yer alan akıllı tahtalara dijital hikâyeyi önceden yüklemiştir. İlk olarak 9 Mart İlkokulu A şubesinde bulunan 5-6 yaş grubu 13 öğrenci ile çalışılarak “Evde” hikâyesi akıllı tahta aracılığıyla okunmuştur.

Öğrenciler kendi sınıf ortamlarında ve kendi sandalyelerinde U düzeninde olacak şekilde akıllı tahtanın karşısına oturtulmuştur. Öğrencilerin oturma düzenine sınıf öğretmenleri karar vermiştir. Bu süreç öğrencilerin göremeyeceği bir yere kamera yerleştirilerek video ile kayıt altına alınmıştır. Hikâyeye başlamadan önce öğrencilerle sohbet edilerek öğrencilere hikâyeyi akıllı tahtadan dinleyecekleri söylenmiştir. Parmak oyunları ile öğrencilerin dikkati toplandıktan sonra akıllı tahtadaki dijital hikâyeye başlatılmış ve öğrencilerin dinlemeleri sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve sınıf öğretmeni öğrencilere müdahale etmemiştir. Dijital hikâyeye ortalama 3-3.5 dk. sürmüştür.

Hikâyeye bittikten sonra araştırmacı sınıftan ayrılarak belirlenen boş sınıfa geçmiştir. Araştırmacı okuma-anlama sorularını bireysel olarak her öğrenciye sormuştur. Bu süreç ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin

araştırmacıya yönlendirilmesine sınıf öğretmeni yardım etmiştir. Araştırmacı soruları cevaplayan öğrenciyi sınıfa gönderip diğer öğrencinin gelmesi için beklemiştir. Yardımcı personel bu süreçte öğrencilerin araştırmacının yanına gelip sınıfa dönmelerine eşlik etmiştir. İlk şubede yer alan 13 öğrenciyle uygulama tamamlanmıştır.

Yukarıda açıklanan süreç çalışma grubunda yer alan diğer şubelere aynı şekilde haftanın diğer günlerinde uygulanmıştır. Araştırmacı “Evde “ hikâyesini 4 şubedeki toplam 50 öğrenciye okuyarak grupla dijital hikâye okuma aşamasını tamamlamıştır.

Uygulamanın dördüncü haftasında dijital hikâye bireysel olarak tablet aracılığıyla okunmuştur. İlk olarak 9 Mart İlkokulu A şubesinde bulunan 5-6 yaş grubu 13 öğrenci ile çalışılarak “Misafirlikte” hikâyesi okunmuştur. Araştırmacı öncelikle çalışma yapacağı grupla sohbet etmiştir. Tabletle hikâye okuması yapılacağı için öncelikle öğrencilere tableti tanıtmış, kullanımının nasıl olacağını anlatmış ve hikâye anlatım aşamaları hakkında kısaca açıklamalar yapmıştır. Araştırmacı sınıftan ayrılıp bireysel okumaların yapılacağı alana geçmiştir. Sınıf öğretmenin kontrolünde öğrenciler sırayla araştırmacının yanına yönlendirilmiştir. Bu aşamada yardımcı personel öğrencilere eşlik etmiştir.

Tabletle yapılan bireysel okumalar esnasında kamera ile video kaydı alınmıştır. Video kayıtları öğrencilerin doğal olmasını engellememesi için gizli yapılmıştır. Okuma yapılan ortamda öğrencilerin dikkatini dağıtacak unsurlar kaldırılmıştır. Araştırmacı öğrenciyle aynı seviyede olabilmek için öğrencilerin sandalyesine oturarak tableti öğrencinin eline vermiştir. Her öğrenciye tabletin nasıl kullanılacağını kısaca anlatmıştır. Öğrenciler tabletin ekranına dokunarak hareketli öğeleri oynatmıştır, sayfaları kendileri ilerleterek istedikleri yerde hikâyeyi tekrar dinlemiştir. Araştırmacı öğrencinin tabletle hikâye okuma sürecine müdahale etmeden gerektiği yerde yardımcı olmuştur. Öğrencilerin tabletle hikâye okuma süresi 2.45-7.36 dk. arası değişmektedir.

Tabletle bireysel okumalar bittikten sonra her öğrenciye bireysel olarak okuma-anlama soruları sorulmuştur. Verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılacaktır. Nitel veri analiz türü olan betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, görüşülen veya gözlenen görüşleri ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Betimsel analiz elde edilen verilerin gözlem sürecinde göz önüne alınan boyutlar dikkate alınarak özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada anlama sorularından elde edilen verileri analiz edebilmek için frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden yararlanılarak tablolar halinde açıklanmıştır.

Öğrencilerin anlama sorularına verdikleri cevapları analiz edebilmek için öncelikle ses kaydı ile toplanan veriler araştırmacı tarafından dinlenerek word belgesine aktarılmıştır. Sorulara verilen cevaplar arasında doğru olan cevapların kabul edilmesinde uzman görüşünden yararlanılarak araştırmacı yanlılığının önüne geçilmiştir. Araştırmacı ve uzman görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin verdiği cevaplar arasında doğru, kısmen doğru ve yanlış cevap olarak kabul edilenler belirlenmiştir.

Verilerin SPSS paket programında çözümlenmek üzere girişi yapılmıştır. Doğru kabul edilen cevaplar 2, kısmen doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 şeklinde numaralandırılarak her hikâyede 50 öğrenci için veri girişi yapıldıktan sonra SPSS programı ile yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren tablolar hazırlanmıştır.

Video ve ses kayıtlarının kullanımı verilerin toplanması, depolanması ve çözümlenmesi aşamalarında araştırmacı için önemli bir araçtır (Freankel vd.,2012). Video kayıtlarının araştırmalarda fazla kullanılmasının araştırmacı için uygulama sonrasında gürültü ve zaman sınırlaması olmaksızın tekrar izleyebilme ve araştırılan durumu analiz ederken gözden kaçan noktaları görebilme gibi faydaları bulunmaktadır (Koshy, 2005).

Araştırmacı uygulamalar esnasında gizli kayıt altına alınan video kayıtlarını incelerken öğrencilerin hikâyeye dinlerken sergiledikleri davranışlarının, bedensel hareket, dikkat süreleri ve ilgi düzeylerinin, hikâyeyi anlama düzeylerine

nasıl yansıdığını gözlemlemeyi amaçlamıştır. Video kayıtları izlenerek öğrenci davranışları hakkında alınan notlarla analizler yapılmıştır. Geçerlik güvenirlüğün sağlanması için video kayıtları araştırmacı dışında 1 alan uzmanına ve 1 okul öncesi öğretmenine izletilerek gözlemler sonucunda elde edilen ortak davranışlar belirlenmiştir.

Betimsel analiz sonucu elde edilen yüzde frekans tabloları video kayıtlarındaki gözlemlere dayalı olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin okuma-anlama sorularına verdikleri cevapların doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında video kayıtlarındaki davranışlarına dayalı olarak yorumlar yapılmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu başlık altında klasik ve dijital hikâyelere yönelik dinlediğini anlama sorularına verilen cevapların analizinden ve hikâye dinleme sırasında öğrencilerin gösterdiği davranışların incelenmesinden elde edilen bulgular aktarılmıştır. Öncelikle anlama soruları için grupların normallik dağılımı test edilerek araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmiştir. İlk olarak verilerin özellikleri belirlenerek uygun olan analiz çeşidi belirlenmelidir (Eymen, 2007: 87). Araştırmada bulunan değişkenlerin evreni temsil edip etmeme durumu yani normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011: 6). Bu durumda her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek amacıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Test sonucu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Dijital ve Klasik Hikâyelere İlişkin Anlama Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Anlama (Dijital)	.213	100	.121
Anlama (Klasik)	.187	100	.143

Tablo 2’deki normallik testine göre her iki hikâye türüne göre öğrencilerin metni anlama puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p > .05$).

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin grupta dinledikleri klasik hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Grupa Dinledikleri Klasik Hikâyenin (Parkta) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi

Soru sayısı	N	Tümüyle doğru cevap		Kısmen doğru cevap		Yanlış cevap		X*	Ss
		f	%	f	%	f	%		
1	50	37	74	--	-	13	26	1.48	.88
2	50	45	90	-	-	5	10	1.80	.60
3	50	9	18	12	24	29	58	.60	.78
4	50	35	70	-	-	15	30	1.40	.92
5	50	44	88	1	2	5	10	1.78	.61
6	50	18	36	27	54	5	10	1.26	.63

*X puanı düzeyleri: .00-.66: Düşük; .67-1.33: Orta; 1.34-2.00: Yüksek

Tablo 3'te belirtildiği gibi çalışmaya katılan 50 öğrenciden 37'si (%74) tümüyle doğru cevap verirken yanlış cevap veren öğrenci sayısı 13 (%26)'tür. 2.soru incelendiğinde 45 öğrencinin (%90) tümüyle doğru cevap, 5 öğrencinin ise (%10) yanlış cevap verdiği görülmüştür. 3.soruya doğru cevap veren öğrenci sayısı 9 (%18), kısmen doğru cevap veren öğrenci sayısı 12(%24), yanlış cevap veren öğrenci sayısı 29 (%58)'dur. 4.soruda 35 öğrenci (%70) tümüyle doğru cevap, 15 öğrenci (%30) yanlış cevap vermiştir. 5.soruya bakıldığında 44 öğrencinin (%88) tümüyle doğru cevap, 1 öğrencinin (%2) kısmen doğru cevap, 5 öğrencinin de (%10) yanlış cevap verdiği görülmektedir. 6.soruda ise 18 öğrenci (%36) tümüyle doğru cevap, 27 öğrenci (%54) kısmen doğru cevap, 5 öğrenci (%10) de yanlış cevap vermiştir.

Klasik okuma yöntemiyle gruba yönelik okunmuş olan "Parkta" hikâyesine yönelik anlama sorularına verilen cevaplara bakıldığında en yüksek ortalama puanın (1.80) 2. soruya, en düşük ortalama puanın (0.60) ise 3. soruya verilen cevaplara ait olduğu görülmüştür. "Parkta" hikâyesine yönelik sorular ve verilen cevaplar incelendiğinde:

1. "Efe annesiyle birlikte nereye gitti?" sorusunun doğru cevabı "Parkta gitti." şeklindedir. 37 öğrencinin doğru cevap verdiği görülürken geriye kalan 13 öğrencinin "Pikniğe, kampa, oyuncak almaya, gezmeye, yemek yemeye" gibi cevaplar vererek soruyu yanlış cevapladığı görülmüştür. Yanlış cevap verdiği

kabul edilen 13 öğrenci arasından 4 öğrencinin ise cevap veremeyerek sessiz kaldığı görülmüştür.

2. “Efe parka giderken hangi eşyasını unuttu?” sorusunun doğru cevabı hikâye metni incelendiğinde “Küreğini unuttu.” olarak belirlenmiştir. Soruyu doğru cevapladığı kabul edilen 45 öğrencinin cevaplarına bakıldığında “Küreğini, küreklerini, küreğini unuttu” şeklinde olduğu görülmektedir. Verilen cevaplar arasından yanlış cevap olarak kabul edilenler ise “Kutusunu, kovasını” şeklindedir. Öğrenci arasından sadece 1 öğrencinin “ Parka giderken küreğini unuttu.” şeklinde cümle kurarak ifade ettiği dikkat çekmiştir. Sorunun en çok doğru cevaplanma oranıyla en yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

3. “Efe kumdan kaleleri nasıl yaptı?” sorusunun doğru cevabı hikâye metnine göre “Ece’nin küreğiyle yaptı.” şeklindedir. Bu cevabı veren 9 öğrenci olduğu görülürken 12 öğrenci “Zeynep’in küreğiyle”, “Elif’in küreğiyle”, “Arkadaşının küreğiyle”, “Elif ona verdi” cevaplarıyla hikâyedeki kahramanın adını hatırlayamamıştır. Bu cevaplar kısmen doğru olarak kabul edilmiştir. Yanlış cevapladığı belirlenen 29 öğrencinin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında “ Kovayla, kazmayla, kutuyla, kumla, kapla yaptı.” şeklinde olduğu görülmektedir.

Bu sorunun en fazla yanlış cevaplanma oranıyla en düşük ortalama puana sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi hakkında yorum yapabilmek için hikâye anlatımı esnasında çekilmiş olan video kayıtları incelenerek öğrenci davranışlarına bakılmıştır. Hikâye anlatımının ilk 1 dakikası içinde çalışma grubunda yer alan 50 öğrencinin büyük çoğunluğunun dikkatinin hikâyede olduğu, göz teması kurarak hikâyeyi dinlediği görülmektedir. Sorulmuş olan sorunun ilgili cevabının hikâyenin ilk 1 dakikası içinde yer aldığı belirlenmiştir.

Hikâye kitabında yer alan görseller incelendiğinde resimlerde kutu şeklinde yapılmış kalelerin oluşu, kovaların büyük ve görsel olarak daha ön planda oluşu, sayıca fazla olması öğrencilerin kovalara odaklanmasını ve metni hatırlayarak doğru cevap vermesini zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin hikâyeyi dinlediği ancak hikâye kitabında yer alan görsellere daha çok odaklanarak buna göre cevap verdikleri bu yüzden yanlış cevap verme oranının yüksek ve ortalama puanın düşük olduğu düşünülmektedir.



Şekil 1. Efe ile Ece Park'ta hikayesinden Efe ile Ece parkta oynarken.

4. “Efe ile Ece kumlarla oynarken kumların içinden ne çıktı?” sorusunun doğru cevabı “Solucan çıktı.” şeklindedir. Cevaplara bakıldığında 35 öğrencinin doğru cevap verdiği 7 öğrencinin cevapsız kaldığı, 7 öğrencinin “Böcek, salyangoz, kürek, kule, taş, sümüklü böcek” gibi cevaplar, 1 öğrencinin ise “Boğa çıktı.” Cevabıyla hikâyeden bağımsız bir cevap verdiği görülmüştür. İncelenen cevaplar doğrultusunda toplam 15 öğrencinin yanlış cevap verdiği kabul edilmiştir. Böcek, salyangoz, sümüklü böcek şeklindeki cevapların hikâyeye ve doğru cevapla benzer ilişkili olması sebebiyle bu cevabı veren öğrencilerin hikâyeyi dinlediği ancak solucan kavramını tam olarak ifade edemedikleri düşünülmektedir.

5. “Efe ve Ece'nin karnı acıktığında ne yapmayı unuttular?” sorusunun doğru cevabı “Ellerini yıkamayı unuttular.” şeklindedir. Doğru kabul edilen 44 öğrencinin cevaplarına bakıldığında “El yıkamayı, ellerini yıkamayı” olduğu, yalnızca 2 öğrencinin “Ellerini yıkamayı unuttular.” cevabı vererek tam bir cümle kurduğu görülmektedir. Yanlış kabul edilen cevaplar “Yemek yemeyi, oyuncak almayı, yemek kaşığı, kahvaltı yapmayı” şeklindedir. Cevapların tümü incelendiğinde 1 öğrencinin “Buldum ineği baltayla bıçakla..buldum tabii ki resim yapacaklar sonra gidecekler.” cevabıyla hikâyeye ilgisi olmayan bir cevap verdiği, aynı öğrencinin 4. soruda da hikâyeden bağımsız cevap verdiği dikkat çekmiştir.

6. “Hikâyeye göre ellerimizi ne zaman yıkamalıyız? Söyler misin?” sorusunun doğru cevabının hikâye metnine göre “Yataktan kalkınca, yemek yemeden önce, yemek yedikten sonra ve tuvaletten çıkınca, dışarıdan eve girince, kirli şeylere dokununca.” olduğu görülmektedir. Cevaplar arasından en az 4 maddeyi hatırlayarak söyleyen öğrencilerin cevabı doğru, 4’ten az olanlar ise kısmen doğru kabul edilmiştir. 5 öğrencinin vermiş olduğu ve yanlış kabul edilen cevaplara bakıldığında 1 öğrencinin cevapsız kaldığı diğer öğrencilerin ise “Hamur oynarken, giderken yıkamalıyız”, “Yatarken her gün, dışarı çıktığımız zaman”, “Akşam yemeğinde”, “Bir saat sonra, şimdi” gibi hikâyeden bağımsız ancak günlük yaşantılarında öğrendikleri cevapları verdiği görülmektedir.

Soruya doğru cevap verme oranının düşüklüğüyle ilgili yorum yapabilmek için hikâye anlatımları esnasında yapılan video kayıtları incelendiğinde ilgili sorunun cevabının hikâyenin sonunda yer aldığı görülmüştür. Ortalama 3.5 dk. süren hikâye anlatımları her grup için incelenmiştir. Tüm gruplarda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmının 3. dakikada hikâyeye olan ilgilerinin azaldığı, grupta hareketlenmelerin arttığı gözlemlendiği dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin hikâye dinleme esnasındaki davranışlarına bakıldığında 50 öğrencinin büyük bir çoğunluğunun belirli aralıklarla benzer davranışlar sergilediği görülmüştür. Hikâyenin bitimine doğru öğrencilerin sıkıldığı, sandalyede sallanma, esneme, ayaklarını sallama, kafasını kaşıma, gözlerini ovuşturma, başka yöne bakma, arkadaşlarına bakma, kıyafetiyle oynama, ileri geri sallanma, burun karıştırma, yüzünü kaşıma gibi birçok bedensel hareket yaptıkları bu sebeple hikâye kitabına bakmadıkları, hikâyeyi dinleyemedikleri görülmüştür.

Kısmen doğru cevap verme oranının yüksek oluşuna bakıldığında öğrencilerin soruyu cevaplarırken hikâye metnine bağlı olarak değil, günlük yaşantılarında öğrenmiş oldukları davranışları sıralayarak cevap verdikleri dikkat çekmiştir.

Grupla klasik hikâye okuma süreci değerlendirildiğinde 4 grupta yer alan toplam 50 öğrencinin büyük bir çoğunluğunun ilk 1 dk. boyunca hikâyeyi güzel ve dikkatli bir şekilde dinlediği, motivasyonlarının yüksek olduğu, ilerleyen süreçte hareketlenmelerin başladığı, yan yana oturan öğrencilerin benzer davranışlar gösterdiği, öğrencilerin bu davranışlarda birbirini etkilediği, 15-20

saniyelik aralıklarla dikkatlerinin dağılıp hikâyeye bakarak yeniden toparlandığı görülmüştür. Hareketlenmelerinden dolayı hikâyeyi dinlememiş olmalarının öğrencilerin doğru cevap verme oranını düşürdüğünü göstermektedir.

Tüm grubun hareketlendiği anlara bakıldığında ise araştırmacının diğer sayfaya geçmek üzere hikâye kitabının sayfasını değiştirdiği, bu boşlukta öğrencilerin dikkatinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hareketli oldukları anlarda bile hikâye kitabına baktıkları, hareket ederek dinlemeye devam ettikleri dikkat çekmiştir. Tüm gruplarda hikâyenin sonuna gelindiğinde hareketlenmelerin en yoğun şekilde gözlemlendiği, göz temasının kesildiği ve hikâyeyi dinlemedikleri görülmüştür.

Grup içerisinde yer alan bir öğrencinin hikâyeye katılmasıyla birlikte diğer öğrencilerin de hep birlikte kendi yaşantılarından örnekler verdiği, grubun dikkatinin bir anda dağıldığı, araştırmacının hikâyeye devam etmesiyle birlikte dinlemeye devam edildiği görülmüştür. Bunun yanı sıra diğer bir grupta yer alan bir öğrencinin hikâye hakkında bir soru yöneltmesiyle birlikte, hareketli olduğu gözlenen, başka yöne bakarak hikâyeyi dinlemeyen öğrencilerin hikâyeye dikkat kesildiği ve yeniden hikâyeyi dinlemeye başladığı görülmüştür.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin dinlediğini anlamaları üzerinde dinleme sürecindeki davranışlarının önemli olduğu, bedensel hareketlerinin dikkat dağıtıcı unsur olduğu, grup içerisinde yer alan öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin ve grup atmosferinin hikâye dinleme sürecindeki davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin birbirlerinin davranışlarından etkilenerek grup içerisinde benzer davranışlar sergilediği, 3.5 dakikalık sürenin öğrencilerin sıkılmadan klasik hikâye dinlemeleri için uzun sayılabileceği ileri sürülebilir.

3.2.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin bireysel dinledikleri klasik hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Bireysel Dinledikleri Klasik Hikâyenin (Uçakta) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi

Soru sayısı	N	Tümüyle doğru cevap		Kısmen doğru cevap		Yanlış cevap		X*	Ss
		f	%	f	%	f	%		
1	50	40	80	-	-	10	20	1.60	.80
2	50	32	64	9	18	9	18	1.46	.78
3	50	29	58	4	8	17	34	1.24	.93
4	50	9	18	19	38	22	44	.74	.75
5	50	20	40	3	6	27	54	.86	.96
6	50	39	78	3	6	8	16	1.62	.75

*X puanı düzeyleri: .00-.66: Düşük; .67-1.33: Orta; 1.34-2.00: Yüksek

Öğrencilerin bireysel dinledikleri klasik hikâyenin anlama sorularına verdikleri cevapların analizine göre 1. soruya 40 öğrencinin (%80)tümüyle doğru,10 öğrencinin(%20) yanlış cevap verdiği, 2. soruya 32 öğrencinin (%64)tümüyle doğru cevap, 9 öğrencinin (%18) kısmen doğru cevap, 9 öğrencinin (%18) ise yanlış cevap verdiği görülmektedir. 3. soruda ise öğrencilerin 29’u (%58) tümüyle doğru cevap, 4’ü (%8) kısmen doğru cevap, 17’si (%34) yanlış cevap vermiştir. 4.soruya verilen cevaplara bakıldığında 9 öğrencinin (%18) tümüyle doğru cevap, 19 öğrencinin (%38) kısmen doğru cevap, 22 öğrencinin (%44) yanlış cevap verdiği görülmüştür. 5.soruya 20 öğrenci (%40) tümüyle doğru cevap, 3 öğrenci (%6) kısmen doğru cevap verirken 27 öğrenci (%54) yanlış cevap vererek en yüksek yanlış cevap oranına sahip soru olmuştur. 6.soruda ise 39 öğrencinin (%78) tümüyle doğru cevap, 3 öğrencinin (%6) kısmen doğru cevap ve 8 öğrencinin (%16) ise yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Klasik okuma yöntemiyle öğrencilere bireysel olarak okunmuş olan “Uçakta” hikâyesine yönelik anlama sorularına verilen cevaplara bakıldığında en yüksek ortalama puanın (1.62) 6. soruya, en düşük ortalama puanın (0.74) ise 4. soruya verilen cevaplara ait olduğu görülmüştür.“Uçakta ” hikâyesine yönelik sorulan sorular ve verilen cevaplar şu şekildedir:

1. “Efe’nin son zamanlardaki hayali nedir?” sorusunun doğru cevabı “Kuşlar gibi uçabilmektir.” şeklindedir. Tabloya bakıldığında en fazla doğru cevap oranına sahip olan bu soruda doğru kabul edilen cevaplara bakıldığında 40

öğrencinin “Uçabilmek, uçmak, kuşlar gibi uçmak” şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir. İçlerinden yalnızca 2 öğrencinin “Kuşlar gibi uçmak istiyordu.”, “Kuşlar gibi uçmak” cevaplarıyla tam cümle kurduğu dikkat çekmiştir. Geriye kalan 10 öğrencinin “uçığa binmek”, “bir kahraman olmak”, “bulutlarda zıplamak”, “bulutlarda olmak” cevaplarıyla soruya hikâyeye metnine bağılı olarak ancak yanlış cevap verdikleri görülmüştür.

2.“Ece Efe'nin hayalini gerçekleştirebilmesi için nasıl bir çözüm buldu?” sorusunun doğru cevabı hikâyeye metnine göre “Uçığa binerek uçabilmek.” şeklindedir. Verilen cevaplara bakıldığında 32 öğrencinin “uçakla uçmak”, “uçığa binmek”, “uçığa binerek uçmak” cevaplarıyla soruyu doğru cevapladığı görülmektedir. “uçak”, “uçakla” cevabı veren 9 öğrencinin kısmen doğru cevap verdiği kabul edilmiştir. Yanlış cevap verdiği kabul edilen 9 öğrencinin cevapları ise “paraşütle uçmak”, “kuşlar ondan daha çok uzaktaydılar o da sanki bulutlardaydı”, “havada uçmak için”, “kanatları olsun diye uçmak istedi”, “ona bir çözüm buldu kanatları olmaz insanların” şeklindedir.

3. “Efe uçakla kimi ziyarete gidecek?” sorusunun doğru cevabı “Halasını ziyarete gidecek.” şeklindedir. Hikâyeye metninde geçen cümlelere bakıldığında;

“Halasını ziyarete gideceklerdi iki günlüğüne. Efe'nin halasının bebeğı olmuştu. Bebeğı görmek ve halasıyla eniştesini tebrik etmek için yapacaklardı bu yolculuğı.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda “halasını” cevabı veren 29 öğrencinin doğru cevap verdiği kabul edilmiştir. 4 öğrencinin vermiş olduğu “halasının bebeğini” cevabı ise hikâyeye metnine bakılarak kısmen doğru şekilde kabul edilmiştir. Verilen cevaplar arasından yanlış cevap olarak belirlenenlere bakıldığında ise “teyzesini, anneannesini, babaannesini, arkadaşlarını” şeklinde olduğu görülmektedir.

4. “Efe havaalanında kimlerle karşılaştı?” sorusunun doğru cevabı hikâyeye metnine göre “Farklı şehirlere ve ülkelere yolculuk yapan insanlarla karşılaştı.” şeklindedir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “başka ülkelere giden insanlarla”, “yolculuk yapan kişilerle”, “uçak yolcularıyla” gibi yolculuk kelimesini anlatan yanıtlar doğru cevap olarak kabul edilmiştir. 9 öğrencinin doğru cevap verdiği görülerek en düşük ortalama puana sahip soru olmuştur.

Soruya doğru cevap verme oranının düşük olmasıyla ilgili yorum yapabilmek için hikâye anlatımları esnasında çekilen video kayıtları incelenmiştir. 50 öğrencinin video kaydı incelenerek hikâye dinleme esnasındaki davranışları analiz edilmiştir. Hikâye metninde ilgili sorunun cevabının geçtiği bölümde 50 öğrencinin 46'sının hikâye kitabına baktıkları, ilgiyle resimleri incelediği ve içlerinden 30' unun hareketsiz bir şekilde hikâyeyi dinlediği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra hikâye kitabına bakan öğrencilerin 16'sının aynı zamanda ayak sallama, elleriyle oynama, burun kaşıma, anlatıcıya bakarak gülümseme gibi davranışlar sergilediği görülmüştür. 4 öğrencinin ise hikâyenin bu bölümünde ilgisiz görünerek başka yöne bakma ve hareket etme gibi davranışlar sergilediği ve hikâyeyi dinlemediği gözlemlenmiştir.

Buradan yola çıkarak ilgili bölümde öğrencilerin büyük çoğunluğunun hikâye kitabına baktığı, resimleri dikkatle incelediği, bedensel hareketlerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin göz temasını kesmeden hikâyeyi dinlemeleri ve resimleri incelemeleri hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlediklerini düşündürmektedir. Göz teması halindeyken aynı zamanda bedensel hareket etmelerinin dikkat dağıtıcı unsur olabileceği ve soruya yanlış cevap vermelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yolcu ve yolculuk kavramını ifade eden öğrencilerin cevapları doğru sayılarken yolcu yerine “yabancılar insanlar, başka birileri, başka insanlar” şeklinde cevaplar veren öğrencilerin “yolculuk eden insanları” anlatmaya çalıştığı düşünülerek cevapları kısmen doğru sayılmıştır.

Kısmen doğru cevap olarak kabul edilen cevaplar ise 19 öğrencinin verdiği “başka insanlarla”, “Yeni görmediği insanlarla karşılaştı.”,“farklı insanlarla”, “yabancılarla”, “birçok insanla”, “başka birileriyle” şeklindedir. Hikâye kitabındaki görsellere bakıldığında hikâye kahramanının havaalanında siyah tenli, beyaz saçlı, farklı ülkelerde yaşayan farklı görünümlü insanlarla karşılaşmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu görüntüyü “farklı insanlar, yabancılar, başka birileri, birçok insanlar, başka insanlar” şeklinde anlamlandırarak tam olarak “yolculuk yapan insanlarla” şeklinde ifade edemedikleri bu sebeple kısmen doğru cevaplar verdiği düşünülmektedir.



Şekil 2. Efe İle Ece Uçakta hikayesinde Efe havaalanında.

Bu soru için öğrencilerin büyük bir kısmının yanlış cevap vermiş olduğu görülmektedir. Yanlış cevaplara bakıldığında ise “pilot, hostesle, yengelerle, bavullarla, teyzelerle, halasıyla” şeklindedir. Yanlış cevap veren öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkilendirerek cevap verdiği bunun yanı sıra hikâyenin diğer kısımlarında geçen hostes, bavul, hala gibi sözcükleri anımsayarak bu soruya cevap olarak verdikleri düşünülmektedir.

5. “Efe hostese neden teşekkür etti?” sorusunun doğru cevabı için hikâye metnine bakıldığında “Biletlerine bakıp oturacakları koltukları gösterdiği için.” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin verdikleri cevaplar arasından doğru cevap olarak kabul edilenler “Çünkü koltukların nerede olduğunu gösterdi.”, “Çünkü oturacağı yeri gösterdi.”, “Koltuğun yerini ayarladığı için.”, “Hostes demiş ki bu koltuğa oturun.”, “Çünkü ona yardım etti, yerini gösterdi.”, “Çünkü yerini belirledi.” şeklindedir. 27 öğrencinin yanlış cevabıyla en yüksek yanlış cevap oranına sahip soru olduğu görülmüştür. Verilen cevaplardan “Anneannesine gitmek için”, “Bulutlarda uçmak için”, “Teyzesine gittiği için”, “Çünkü onu halasına götürdü”, “Uçağa bindiği için”, “Çünkü heyecanla uçmak istemişti”, “Bulutlarda uçabilmek için”, “Çünkü onun bileti var”, “Çünkü uçtular” şeklinde olanlar yanlış cevap olarak kabul edilmiştir. Yanlış cevap veren öğrencilerin hikâyenin genel konusuyla ilgili cevap verdiği görülmüştür.

Sorunun en fazla yanlış cevap verme oranına sahip olmasının nedeni hakkında yorum yapabilmek için hikâye anlatımları esnasında kayıt altına alınmış videolar izlenmiştir. Sorunun ilgili cevabının bulunduğu bölümlerde her öğrencinin hikâye dinleme sırasındaki davranışları analiz edilmiştir. Hikâye kitabına dikkatle inceleme, göz teması kurma, hareket halinde olma, sıkılma gibi durumlara dikkat edilerek incelenen video kayıtlarında 45 öğrencinin cevabın yer aldığı bölümü dinlerken hikâye kitabına baktığı ve başka herhangi bir yöne bakmadığı,³ öğrencinin hikâyeye ilgilenmediği ve başka yöne baktığı, 2 öğrencinin ise anlatıcıya bakarak dinlediği görülmüştür.

31 öğrencinin hikâyeyi dinlerken dikkatle resimleri incelediği aynı zamanda hareket halinde bulunduğu, ayak sallama, elleriyle oynama, ağzıyla oynama, saçını kaşıma, giysisiyle oynama, hikâye hakkında veya kendi anıları hakkında konuşma gibi davranışlar sergilediği dikkat çekmiştir. Hikâyeyi dinlerken aynı zamanda hareket hâlinde olan 31 öğrenciden sadece 9'unun soruya doğru cevap verdiği geriye kalan 22 öğrencinin yanlış cevap verdiği görülmüştür.

45 öğrencinin göz teması kurarak hikâyeyi dinlediği hâlde içlerinden yalnızca 20 öğrencinin soruya doğru cevap vermiş olması, öğrencilerin bedensel hareket halinde bulunmalarının, hikâyeyi etkili dinlemelerini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin bedensel hareket ettiği ve soruya doğru cevaplar verdiği de gözlemlenmiştir. Hikâyeyi göz temasını kesmeden ve hareketsiz bir halde dinleyen, resimleri dikkatle incelediği görülen 14 öğrencinin ise soruya yanlış cevap verdiği görülmüştür. Bu öğrencilerin hikâyeyi dinlerken çekingen bir tavır içinde bulunduğu dikkat çekmiştir.

Buradan yola çıkarak bedensel hareketlerde bulunma bazı öğrencilerin hikâyeye dikkatli bir şekilde dinlemesini engellerken bazı öğrencilerin ise anlama düzeylerini olumsuz yönde etkilemediği, aynı zamanda hareketsiz kalmanın dikkat seviyesini ve doğru cevap verme oranını arttırmadığı söylenebilir.

6. “Efe cam kenarından bakarken kendini nasıl hayal etti?” sorusunun doğru cevabı “ Pamuk şekere benzeyen bulutların üzerinde zıpladığını hayal etti.” şeklindedir. 39 öğrencinin “ Bulutların üstünde zıpladığını hayal etti.”, “bulutlarda zıpladığını”, “bulutların üstünde zıpladığını” şeklindeki cevapları doğru cevap olarak kabul edilmiştir.³ öğrencinin verdiği “Pamukların üstünde”, “bulutlarda”

cevapları kısmen doğru cevap olarak kabul edilirken, 8 öğrencinin “çok yüksekte olduğunu”, “çünkü cam kenarında”, “uçuyor hayal etti”, “uçarak” cevaplarıyla yanlış cevap verdiği görülmüştür.

Bu sorunun en yüksek ortalamaya sahip olmasının nedeni hakkında yorum yapabilmek için hikâye kitabındaki görsel incelendiğinde sadece hikâye kahramanının ve bulutların olduğu bir resim görülmektedir. Görsel öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek nitelikte, dinlemelerini olumsuz etkileyecek şekilde fazla sayıda detayın yer almadığı bir resimden oluşmaktadır. Video kayıtları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının hikâyenin bu bölümünü dinlerken dikkatli görüldüğü bu görsele odaklanarak hikâye metnini dikkatli bir şekilde dinlediği ve bu sayede soruya doğru cevap verdikleri düşünülmektedir.



Şekil 3. Efe İle Ece Uçakta hikayesinde Efe'nin görüş açısı.

Klasik hikâye okumalarının bireysel olarak uygulandığı bu aşamada, video kayıtları her öğrenci için tek tek incelenmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi bölme, hikâyeye katkı sağlama durumlarına göre değişiklik gösteren anlatım süresi en az 2.30 dk. en fazla 3.40 dk. olarak görülmüştür. Bireysel hikâye anlatımlarının ortalama 2.45 dk. sürdüğü belirlenmiştir. Bireysel hikâye anlatımlarında video kayıtlarının analizlerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Grup içerisinde hareketli olan ve hikâyeye ilgilenmediği görülen bazı öğrencilerin bireysel dinlemede daha dikkatli oldukları,
- Aynı şekilde grup içerisinde hareketli olan öğrencilerin bireysel dinlemede yine hareketli olduğu ve aynı zamanda göz temasını kesmeden hikâyeyi dinlemeye devam ettiği,
- Grupla hikâye dinlemeye göre öğrencilerin bireysel dinlemede hikâyeyi yakından takip etmesi nedeniyle göz temasının daha az kesildiği,
- Grupla hikâye dinlemede az rastlanan katılımlı dinlemenin bireysel dinlemede daha fazla görüldüğü, öğrencilerin hikâyeyi bölerek kendi yaşantılarını ya da hikâye hakkında anlatımlarda bulunduğu,
- Öğrencilerin hikâyeyi dinlerken jest ve mimiklerini daha iyi yansıttıkları,
- Grupla hikâye dinlemede olduğu gibi hikâyenin sonlarına doğru hareketlenmelerin yaşandığı, sandalyede kıpırdanmaların, ayak sallamaların başladığı görülmektedir.
- 4 grupta yer alan öğrencilerin bazı özelliklerinin sınıf içerisinde öğrenilmiş davranış oldukları ve bunu hem bireysel dinlemede hem de grupla dinlemede aynı şekilde yansıttıkları görülmektedir. Bir şubede yer alan öğrencilerin çalışmada ciddiyetle ve dikkatle dinlediği görülürken diğer şubede yer alan öğrencilerin daha serbest davrandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu bilinmekte aynı zamanda grup atmosferinin öğrenci davranışlarını belirlemede çok önemli olduğu düşünülmektedir.
- Öğrencilerin hikâyeyi dinlerken sergiledikleri davranışlarının bireysel farklılıklara göre anlamalarını olumlu ya da olumsuz etkilediği görülmüştür. Bazı öğrencilerin hikâye dinlerken hareketli olmasına rağmen doğru cevaplar verdiği görülürken, dikkatle dinlediği düşünülen bazı öğrencilerin ise yanlış cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sebeple bireysel hikâye dinlemelerinde hareketli olmanın dikkat dağıttığı ve anlamayı olumsuz etkilediği tam olarak söylenememektedir.
- Öğrencilerin grup içerisinde kendini daha rahat hissettiği, bireysel anlatımlarda anlatıcıyla baş başa olmanın bazı öğrencilerde çekingenlik ve gerginlik yarattığı da elde edilen bulgular arasındadır.

3.3.Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin grupla dinledikleri dijital hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Grupla Dinledikleri Dijital Hikâyenin(Evde) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi

Soru sayısı	N	Tümüyle doğru cevap		Kısmen doğru cevap		Yanlış cevap		X*	Ss
		f	%	f	%	f	%		
1	50	50	100	-	-	-	-	2.0	.00
2	50	45	90	-	-	5	10	1.80	.60
3	50	29	58	-	-	21	42	1.16	.99
4	50	49	98	1	2	-	-	1.98	.14
5	50	40	80	7	14	3	6	1.74	.56
6	50	15	30	11	22	24	48	.82	.87

*X puanı düzeyleri: .00-.66: Düşük; .67-1.33: Orta; 1.34-2.00: Yüksek

1. dijital hikâyeyi grup içerisinde dinleyen öğrencilerin anlama sorularına verdikleri cevapların analizine göre 1. Soruya hepsinin (%100) tümüyle doğru cevap verdiği, 2. Soruya 45 öğrencinin (%90) tümüyle doğru cevap, 5 öğrencinin (%10) yanlış cevap verdiği, 3. Soruda ise öğrencilerin 29’unun (%58) tümüyle doğru cevap, 21’inin ise (%42) yanlış cevap verdiği görülmektedir. 4.soruya verilen cevaplara bakıldığında 49 öğrencinin (%98) tümüyle doğru cevap, 1 öğrencinin (%2) kısmen doğru cevap verdiği, 5.soruda 40 öğrenci (%80) tümüyle doğru cevap, 7 öğrenci (%14) kısmen doğru cevap ve 3 öğrenci (%6) ise yanlış cevap verdiği, 6.soruda ise 15 öğrencinin (%30) tümüyle doğru cevap, 11 öğrencinin (%22) kısmen doğru cevap ve 24 öğrencinin (%48) ise yanlış cevap verdiği görülmektedir.

Akıllı tahta aracılığıyla dijital ortamda tüm gruba okunmuş olan “Evde” hikâyesine yönelik verilen cevaplara bakıldığında en yüksek ortalama puanın (2.0) 1. Soruya, en düşük ortalama puanın (.82) ise 6. Soruya verilen cevaplara ait olduğu görülmüştür. “Evde” hikâyesine yönelik sorulan sorular ve verilen cevaplar şu şekildedir:

1. İlk olarak “Efe hangi oyuncasını kaybetmiş?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar arasından sorunun doğru cevabı olarak “Top, topunu, topunu kaybetmiş” kabul edilmiştir. 50 öğrencinin tümünün bu soruya doğru cevap vererek en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Grupla dijital hikâye dinleme esnasında çekilen video kayıtları incelendiğinde 50 öğrencinin birkaçının hariç büyük çoğunluğunun hikâye başladığı anda dikkatle dinlemeye hazır bulunduğu görülmüştür. Sorunun ilgili cevabı hikâyenin başlangıcında yer aldığı için öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeylerinin üst seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca sorunun öğrencilerin tümü tarafından doğru cevaplamasının nedeni olarak cevabın tek bir kelimedenden oluşması düşünülmektedir.

Hikâye kitabı incelendiğinde görselde cevapla ilgili herhangi bir resim bulunmazken tüm öğrencilerin doğru cevap vermiş olması hikâyenin başlangıcında dikkatli bir şekilde dinlemiş olduklarını göstermektedir.



Şekil 4. Efe İle Ece Evde hikayesinde Efe'nin odası.

2. “Efe oyuncasını kaybettiğinde kendini nasıl hissetmiş?” sorusuna “üzgün, kötü, üzülmiştir” şeklinde verilen cevaplar doğru cevap olarak kabul edilmiştir. 50 öğrencinin 45'inin soruyu doğru cevapladığı , “unuttum”, “keşke evimiz olsa diye”, “topunu evde unuttu” şeklinde cevaplar veren 5 öğrencinin ise

yanlış cevapladığı görülmüştür. Aynı zamanda yanlış cevap veren öğrencilerin hikâyesinin genel konusuyla ilgili cevaplar verdiği görülmüştür.

3. “Efe niçin tek odalı bir evde yaşamak ister?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında doğru kabul edilenler “Oyuncaklarını hemen bulabilmek için”, “Oyuncakları kaybolmasın diye”, “Çünkü oyuncakları sürekli kayboluyor”, “Topunu bulmak için” şeklindedir. Öğrencilerin 29’u bu soruya doğru cevap vermiştir. Geriye kalan 21 öğrencinin ise “ Bu evi sevdiği için”, “Tek odalı evi sevdiği için”, “Evini dağıtmazsa bulabilir”, “Kendi başına top oynamak için”, “Çünkü burası çok güzel”, “Çünkü kardeşi olmadığı için”, “Çünkü büyüktü bina”, “Çünkü evini çok seviyor”, “Oyuncaklarını saklamak için” şeklinde yanlış cevaplar verildiği görülmüştür.

4. “Efe topunu evin hangi bölümlerinde aradı?” sorusunun doğru cevabı “ Mutfak dolaplarının içinde, anne ve babasının yatak odasında, banyoda, salonda, kendi odasında.” şeklindedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında banyo yerine “tuvalet, lavabo”, salon yerine “oturma odası, misafirlerin odası, televizyonlu oda”, kendi odası yerine, “ oyun odası, oyuncak sepetinde” şeklinde cevaplar veren öğrencilerin soruyu doğru cevapladığı kabul edilmiştir. Yalnızca 1 öğrenci evin bölümlerinden sadece üçünü hatırladığı için kısmen doğru cevap verdiği kabul edilmiştir. 49 öğrencinin doğru cevap verdiği bu soru doğru cevaplanma açısından en yüksek 2. ortalama puana sahip soru olmuştur.

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hikâyeyi dikkatle dinlediği, “ masanın altında, mutfak dolabında, annesinin çekmecelerinde, elbiselerin içinde, oyuncak kutusunda” şeklinde cevaplar vererek hikâyede yer alan görsellerle ilgili ayrıntılara değindiği dikkat çekmiştir.

5. “Efe oyuncasını nerede buldu?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde “Oyuncak sepetinin en altında, oyuncak sepetinin içinde, oyuncak kutusunun en altında, oyuncak sepetinin dibinde, oyuncakların en altında” şeklindeki cevaplar doğru kabul edilmiştir. “Oyuncak koyma kutusunda, oyuncak sepetinde” cevabı veren 7 öğrencinin kısmen doğru cevapladığı kabul edilmiştir. Yanlış cevaplar ise “sepetin dışında, sepetin önünde, sepetin yanında” şeklindedir. Soruya yanlış cevap veren 3 öğrenci hikâyesinin yalnızca görselini hatırlayarak cevap verdiği görülmüştür. Hikâyesinin görselinde top oyuncak sepetinin yanında yer almaktadır

ancak hikâye metnini dinleyen öğrenciler, kahramanın topu oyuncak sepetinin içinde bulunduğunu anlamış ve soruyu doğru cevaplamıştır.

6. “ Efe neden evini çok seviyor?” sorusunun doğru cevabı “Çünkü ev sevdikleriyle birlikte yaşadığı, oyunlar oynadığı ve mutlu olduğu yer.” şeklindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde doğru cevap olarak kabul edilenler “Çünkü anne ve babasını seviyor”, “Evinde sevdiği insanlar var”, “Çünkü evinde eğleniyordu”, “Annesi ve babası orada olduğu için”, “Oyuncaklarıyla oynadığı için” şeklindedir. Kısmen doğru cevap olarak kabul edilenler ise “Topunu bulduğu için sevdi evini”, “Güzel oyuncaklar olduğu için”, “Topu olduğu için” şeklindedir. 24 öğrencinin verdiği “Evi büyük olduğu için”, “Çünkü evi çok güzel”, “Evi çok odalı olduğu için”, “Bina büyük diye”, “Evler güzeldir”, “Çünkü komşuları var”, “İlk taşındığı ev” şeklindeki cevaplar ise yanlış kabul edilmiştir.

Bu soru için ortalama puanın. 82 ile en düşük puan olmasının sebebinin tespiti amacıyla video kayıtları incelenmiştir. İlgili sorunun cevabı hikâyenin son sayfasında bulunmaktadır ve tüm gruplarda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmının bu aşamada hareketlendiği, göz temasını keserek başka yöne baktığı görülmüştür. Öğrencilerin hareketlenmelerinin dinleme ve anlama üzerinde olumsuz etki yarattığının düşünülmesinin yanı sıra sorunun diğer sorulara göre daha üst bilişsel düzeyde olduğu, öğrencilerin doğru cevap verebilmesi için hikâyeyi analiz etmesi gerektiği düşünülmektedir. Vermiş oldukları cevapların hikâyenin genel konusuyla ilgili olduğu, ayrıca öğrencilerin istenilen cümleyi kurup tam olarak ifade edemedikleri görülmüştür.

Yanlış olarak kabul edilen cevaplara bakıldığında cevapların ev ve bina üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Hikâye kitabındaki ilgili bölümün görseli incelendiğinde farklı bina ve evlerin bulunduğu, başka herhangi bir resimlemenin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük kısmının hikâye sonunda metni dinleyemediği yalnızca hikâye kitabındaki görseli hatırlayarak binalara odaklandığı ve soruya yanlış cevap verdiği düşünülmektedir.



Şekil 5. Efe İle Ece Evde hikayesinde Efe'nin evinin dış görünüşü.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerin bireysel olarak dinledikleri dijital hikâyeleri anlama düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Bireysel Olarak Dinledikleri Dijital Hikâyenin (Misafirlikte) Anlama Sorularına Verdikleri Cevapların Betimsel Analizi

Soru sayısı	N	Tümüyle doğru cevap		Kısmen doğru cevap		Yanlış cevap		X*	Ss
		f	%	f	%	f	%		
1	50	31	62	17	34	2	4	1.58	.57
2	50	29	58	17	34	4	8	1.50	.64
3	50	29	58	17	34	4	8	1.50	.64
4	50	33	66	17	34	-	-	1.66	.47
5	50	44	88	2	4	4	8	1.80	.57
6	50	47	94	1	2	2	4	1.90	.41

*X puanı düzeyleri: .00-.66: Düşük; .67-1.33: Orta; 1.34-2.00: Yüksek

Bireysel olarak okunan dijital hikâyede öğrencilerin anlama sorularına verdikleri cevapların analizine göre 1.soruya 31’inin (%62) doğru cevap verdiği,17’sinin (%34) kısmen doğru cevap verdiği,2’sinin (%4) yanlış cevap

verdiği görülmüştür. 2.soruda öğrencilerin 29'u (%58) tümüyle doğru cevap,17'si (%34) kısmen doğru cevap, 4'ü de (%8) yanlış cevap vermiştir. 3.soruya bakıldığında 29(%58) öğrencinin tümüyle doğru cevap, 17 öğrencinin (%34) kısmen doğru cevap,4 öğrencinin de (%8) yanlış cevap verdiği görülmüştür. 4.soru da tümüyle doğru cevap veren 33 öğrenci(%66),kısmen doğru cevap veren 17 öğrenci (%34) bulunurken yanlış cevap veren öğrenci yoktur. 5.soruya bakıldığında 44 öğrenci, (%88) tümüyle doğru cevap, 2 öğrenci(%4) kısmen doğru cevap,4 öğrenci ise (%8) yanlış cevap vermiştir. 6.soruda ise 47(%94) öğrenci tümüyle doğru cevap verirken,1 öğrenci (%2) kısmen doğru cevap,2 öğrenci (%4) de yanlış cevap vermiştir.

Tablet aracılığıyla bireysel olarak okunmuş olan “Misafirlikte” hikâyesine yönelik verilen cevaplara bakıldığında en yüksek ortalama puanın (1.90) 6. soruya, en düşük ortalama puanın (1.50) ise 2. ve 3. soruya verilen cevaplara ait olduğu görülmüştür.“Misafirlikte” hikâyesine yönelik sorulan sorular ve verilen cevaplar incelendiğinde:

1. “Efe annesiyle birlikte kime/nereye gidiyor?” sorusunun doğru cevabı “Apartmanlarına yeni taşınan komşularına gidiyor” şeklindedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında “Yeni taşınan komşularına”, “Komşu teyzeye”, “Komşusuna”, “Misafirliğe” şeklindeki cevaplar doğru kabul edilmiştir. “Yeni arkadaşına”, “Arkadaşının evine”, “Ece'nin evine” şeklinde cevap veren 17 öğrencinin hikâye metnine göre yorumladığı görülerek verdiği cevabı kısmen doğru olarak kabul edilmiştir. 2 öğrencinin ise “Annesinin arkadaşına, kardeşinin evine” şeklinde yanlış cevap verdiği görülmüştür. Kısmen doğru cevap verme oranının yüksek olmasının sebebi olarak 17 öğrencinin hikâyenin konusuyla ilgili doğru cevap verdiği ancak doğru cevap olarak kabul edilen cevabı veremedikleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin hikâyeyi tablet uygulamasıyla bireysel olarak dinledikleri oldukları esnada çekilen video kayıtları incelendiğinde, sorunun ilgili cevabının hikâyenin başlangıcında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmının tablet kullanımı konusunda heyecanlı olduğu, bir kısmının ise tedirgin bir şekilde tableti tuttuğu, dokunmatik öğelere sakın ve yavaşça dokunduğu dikkat çekmiştir. Hikâyenin ilk sayfasında özellikle kız öğrencilerin metni dinledikten sonra ne

yapacağını bilemediği ve araştırmacıdan destek almak istediği görülmüştür. Bu süreçte hikâyenin başlangıcında tablet kullanımından dolayı hikâye metnine tam olarak adapte olamadıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun tableti gördüğünde heyecanlanması, hareketli ve sesli öğelere sürekli ve ardı ardına dokunma isteği, müziğin sesi ve nesnelere hareketine odaklanarak hikâye metnini tam olarak dinleyememesi gibi sebeplerle istenilen doğru cevabı veremedikleri ancak hikâyenin konusunu anladıkları görülmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin tablet kullanımı esnasında daha heyecanlı ve aktif olduğu gözlemlenirken kız öğrencilerin daha sakin ve temkinli davrandığı, öncelikle hikâye metnini dinledikten sonra tablet üzerinde hareketli nesnelere dokunduğu dikkat çekmiştir.

2. “Efe misafirlige giderken ne giymeye karar verdi?” sorusunun doğru cevabı “Mavi balıklı tişört.” şeklindedir. Doğru cevap verdiği kabul edilen 29 öğrencinin cevaplarına bakıldığında “Balıklı mavi bir tişört”, “Balıklı tişörtü”, “Mavi tişört balıklı”, “En sevdiği balıklı tişörtü” şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu “Balıklı üst”, “Balıklı gömlek”, “Balıklı elbise”, “Balıklı kıyafet”, “Mavi tişört” şeklinde cevaplar kısmen doğru olarak kabul edilmiştir. Yanlış kabul edilen cevaplar ise “kısa kol, güzel elbise, karar veremedi” şeklindedir.



Şekil 6. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe'nin dolabı (tablet görünümü).

Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kısmen doğru olarak kabul edilen cevap sayısının fazla olmasının nedeni hakkında yorum yapabilmek üzere video kayıtları incelenmiştir. Görselde kıyafetlerin üzerinde yanıp sönen daireler bulunmaktadır. Bu dairelerden yalnızca mavi balıklı tişört hareketlidir ve hikâye kahramanı bu kıyafeti giymiştir. Öğrencilerin bir kısmı bu aşamada kıyafetlerin her birine dokunmuş, hareket etmeyen öğeleri ısrarla hareket ettirmeye çalışmıştır. Bazı öğrencilerin “Ben istediğimi giydireceğim.”, “Neden bunları giydiremiyorum?”, “Bunlar hareket etmiyormuş.” şeklinde cümleler kurarak görsellere dokundukları ve hikâyeyi bu şekilde dinledikleri görülmüştür. Öğrencilerin dokunmatik öğelere odaklanarak görselde yer alan ve aynı zamanda hikâye metninde yer alan cevabı istenilen şekilde veremedikleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra kısmen doğru cevap verdiği kabul edilen 17 öğrencinin doğru cevaba çok yakın cevaplar verdiği, görselde yer alan bazı detayları hatırladığı ancak “mavi balıklı tişört” yerine “balıklı üst, balıklı kıyafet, balıklı gömlek, balıklı elbise” şeklinde cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrencilerin günlük yaşantılarında tişört yerine bu kavramları kullanıyor olukları ve cevaplarına bu şekilde yansıttıkları düşünülmektedir.

3. “Efe komşularına hediye olarak ne götürdü?” sorusunun doğru cevabı için hikâye metnine bakıldığında “Yediği kayısının çekirdeğini saksıya dikmişti. Toprakta bir fidan yükseldi. İşte bu fidanı komşularına götürecekti.” olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar arasında “fidan, saksıdaki fidan” cevapları doğru kabul edilmiştir. Doğru cevap veren 29 öğrenciden sadece 1’inin “Kayısı çekirdeğini yemişti, onu saklamıştı, toprağa ekmişti, onu götürdü” şeklinde vermiş olduğu cevabın tam olarak hikâye metnindeki gibi olduğu dikkat çekmiştir. 17 öğrencinin fidan yerine “ bitki, saksıdaki yeşil şey, saksıya ektiği şeyi” şeklinde cevaplar verdiği görülerek kısmen doğru cevap olarak kabul edilmesi uygun görülmüştür. Yanlış cevaplar ise 3 öğrencinin vermiş olduğu “ yemek, pasta, tohum” şeklindedir.



Şekil 7. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe hediyesiyle (tablet görünümü).

Video kayıtları izlendiğinde tüm öğrencilerin hikâye kahramanının elinde bulunan saksıya dokunduğu, içinden çıkan fidanı gördüğü ancak çoğunlukla görselde bulunan at resmine dokunup gülmüştüğü tekrar tekrar dokunduğu, elbise dolabının kapılarını açıp kapattığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin hareketli ve sesli öğeler daha çok hoşuna gitmiştir. Kısmen doğru cevap veren 17 öğrencinin verdiği cevaplara bakıldığında doğru cevaba çok yakın olduğu, hikâyeyi dinledikleri görülmektedir. Ancak istenilen cevap olarak saksıdaki fidan ifadesi

kabul edildiği için öğrencilerin fidan kavramını tam olarak ifade edemeyerek bitki, saksıdaki yeşil şey, saksıya ektiği şey şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür.

4. “Ece’nin odasında neler vardı?” sorusunun cevabı için hikâyedeki görsel incelenmiştir. Öğrencilerden vermesi beklenen cevaplar hikâye görselinde olan “beşik, yatak, ayna, ocak, mutfak seti, bebek, araba, fırça, kaşık, fincan, tencere” şeklindedir. Cevabın doğru kabul edilmesi için öğrencinin en az 4’ü hatırlamış olması uygun görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı kaşık, fincan, tencere, ocak gibi eşyaları “mutfak eşyaları” şeklinde sınıflandırarak cevap vermiştir. 4 ten daha az cevabı olan ve birçok eşyayı “oyuncaklar” şeklinde sınıflandıran 17 öğrencinin cevabı kısmen doğru olarak kabul edilmiştir. Cevaplar arasından yanlış cevap olarak kabul edilecek bir madde bulunmamıştır.

Video kayıtlarında öğrencilerin görselde yer alan bütün öğelere dokunduğu, sürükleyerek yer değiştirmekten keyif aldığı bu işlemleri birçok kez yaptığı gözlemlenmiştir. Özellikle kız öğrencilerin bu sayfada gülümsediği ancak nesnelere hareket ettirmekte zorlandığı erkek öğrencilere göre daha yavaş ve sakin hareket ettirdiği dikkat çekmiştir. Bunun sebebi olarak tableti tam olarak kavrayamamış olmaları ve tablet kullanımı konusunda erkek öğrenciler kadar deneyimli olmamaları düşünülmektedir.

5.“Efe ile Ece birlikte hangi oyunu oynamaya karar verdiler?” sorusunun doğru cevabı “ Aşçılık oynamaya karar verdiler” şeklindedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında “aşçılık, yemek yapma oyunu, yemekçilik” şeklindeki cevaplar doğru kabul edilmiştir. Aşçılık kavramının yemek yapmak olduğunu bilerek yemekçilik olarak ifade ettikleri görülmüştür. 2 öğrencinin “lokanta oyunu, mutfak setleriyle oyun” şeklinde verdiği cevaplar kısmen doğru, 4 öğrencinin “Mutfakçılık, mutfak oyuncakları, yemek” cevapları ise yanlış cevap olarak kabul edilmiştir.

Hikâye incelediğinde ilgili görselde hikâye kahramanlarının oynadığı oyunun resmin merkezinde yer alması öğrencilerin dikkatini yoğunlaştırmalarını sağlamıştır. Bazı öğrencilerin görselde yer alan beşiğe dokunmaktan keyif aldığı ve bir erkek öğrencinin beşiğe dokunduğu anda çıkan müziğe eşlik ettiği dikkat çekmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi dinlediği ancak aşçılık şeklinde ifade edemedikleri görülmüştür.



Şekil 8. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Ece'nin odasında oyun oynarken (tablet görünümü).

6.“Ecenin annesi yemeleri için ne hazırladı?” sorusunun doğru cevabı hikâye görselinde yer alan, metinde dinlemiş oldukları “Kek ve kurabiye hazırladı.” şeklindedir. Öğrencilerin 47’sinin soruyu doğru cevapladığı görülmüştür. “Pasta ve kek” cevabı veren 1 öğrencinin kısmen doğru, “börek, bisküvi pasta” cevabı veren 2 öğrencinin ise cevabı yanlış kabul edilmiştir. Yalnızca 4 öğrencinin görselde yer alan 2 adet içi dolu çay bardağını tablette oynatmadıkları, hikâye metninde sesli bir şekilde dinlemedikleri hâlde fark ederek cevap verdikleri dikkati çekmiştir.

Sorunun doğru cevaplanması açısından en yüksek ortalama puana sahip olmasının sebebi hikâyedeki görselle ilişkilendirilebilir. Hikâye görselinde hikâye kahramanları ve önlerinde duran büyük çizimlerle çizilmiş kek ve kurabiye bulunmaktadır. Hikâye metninde ve görselinde kafa karıştırıcı unsurların bulunmadığı, cevabın kısa ve net olduğu bu sebeplerle öğrencilerin çoğunluğunun doğru cevap vermiş oldukları düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin video kayıtları incelendiğinde, ilgili görselin hikâyenin sonunda yer almasına rağmen öğrencilerin dikkatinin dağılmamış olması, doğru cevap olan kek ve kurabiyenin hareketli öğeler olması, öğrencilerin dokunarak kahramanlara paylaşırması soruya doğru cevap vermelerini sağlamıştır.



Şekil 9. Efe İle Ece Misafirlikte hikayesinde Efe ile Ece salonda (tablet görünümü).

Tablet aracılığıyla bireysel okumalar esnasında çekilen videolar analiz edildiğinde;

- Dinleme sürelerinin öğrencilere bağlı değişiklik göstermekle birlikte en az 2.45 dk, en çok 7.36 dk. olmak üzere ortalama 5 dk. olduğu,
- 50 öğrenci arasından 26'sının 5-6 dk. boyunca hiç hareket etmediği, hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlediği ve göz temasını kesmediği, geriye kalan 24 öğrencinin de çoğunlukla hareketsiz görüldüğü ancak değişken aralıklarla 1-2 saniye süren ayak sallama, saç düzeltme, burun silme, hikâye kahramanına el sallama gibi davranışlar sergilediği,
- Bireysel tablet okuma uygulamasına kadar yapılmış olan bütün hikâye anlatımlarında çok hareketli olduğu gözlemlenen öğrencilerin bireysel dinleme esnasında daha az hareket ettiği,
- 16 öğrencinin hikâye dinleme esnasında kahramana soru sorma, kahramanla konuşma, yorum yapma kendi yaşantılarından örnekler verme gibi davranışlar sergileyerek katılımlı dinlediği,
- 12 kız öğrencinin tablet kullanımı konusunda araştırmacıya soru sorduğu, öğelere dokunma konusunda temkinli davrandığı, bazılarının sadece

dinlediği ve araştırmacının yönlendirmesiyle öğelere dokunarak diğer sayfalara geçtiği veya tekrar dinlediği,

- Erkek öğrencilerin tableti iki eli ile tuttuğu kız öğrencilerin ise tek eliyle tutup diğer eliyle dokunmaya çalıştığı,
- Özellikle erkek öğrencilerin tablet kullanımı konusunda daha aceleci davrandığı, hareketli öğelere sürekli dokunduğu, hareketsiz öğelere de dokunarak oynatmaya çalıştığı,
- 2 öğrencinin hikâyenin 4. dakikasından itibaren tableti araştırmacıya uzattığı tableti tutmaktan yorulduğu ve araştırmacının tuttuğu tabletten hikâyeyi dinlemeye devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin klasik hikâyelerde bireysel ve grupla dinleme bakımından anlama sorularından aldıkları puanlar nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Klasik Hikâyelerde Bireysel ve Grupla Dinleme Bakımından Öğrencilerin Anlama Sorularından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Okuma türü	N	X	Ss	sd	t	p
Grupla	50	8.32	1.984	98	1.986	.050*
Bireysel	50	7.52	2.042			

*p<.05

Klasik hikâye metinlerinin bireysel ve grupla dinlenmesinin anlama üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında grupla dinleme lehine istatistikî bakımdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir (t=1.986; p<.05). Grupla dinleme yapan bireylerin anlama puanları 8.32; bireysel dinleme yapan bireylerin ise anlama puanları 7.52 bulunmuştur. Diğer deyişle öğrenciler grupla dinlediklerinde klasik metinleri daha iyi anlamlandırabilmektedir. Bu bağlamda bireysel okumaya göre grupla okumanın öğrencilerin klasik metinleri anlama düzeyi üzerinde anlamlı etkide bulunduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin grupla dinleme sonucunda anlama sorularından aldıkları puanların aşağıda belirtilen sebeplerden dolayı daha yüksek çıktığı düşünülmektedir:

- Öğrencilerin ilk uygulama olan grupla hikâye okumaya istekli ve hevesli görünüyorsa olması,
- Öğrencilerin grup içerisinde, arkadaşlarının bulunduğu ortamda ve kendi sınıfında kendini daha rahat hissediyor olması,
- Grupla dinleme esnasında hareketlenmeler olsa bile öğrencilerin yüksek oranda hikâyeye dikkatle bakılmış olması,
- Bireysel okumalar esnasında öğrencinin sınıfından uzak kalması ve araştırmacı yanında çekingen tavır sergilemesi,
- Bireysel okunmuş olan hikâyede sorulan bir sorunun cevabında fazla sayıda kelime bulunması ve öğrencilerin bunu tam olarak ifade edememesi nedeniyle ortalama puanın düşmesi,
- Erkek öğrencilerin bireysel dinleme esnasında daha sıkılgan tavır sergilemesi,
- Öğrencilerin bir kısmının bireysel hikâyeye anlatımlarında katılımlı hikâyeye dinlemesi, hikâyeye hakkında yorum yapması, kendi yaşantılarından örnekler vererek hikâyeyi bölmesi.

Grupla ve bireysel hikâyeye okuma sonuçlarında öğrencilerin dikkat sürelerinin benzer olduğu, sıkıldıklarında gösterdikleri davranışların benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Klasik hikâyeye dinleme davranışlarının grupla ve bireysel dinlemede farklılaşmadığı öğrencilerin olmasının yanı sıra grup içerisinde hareketli olan bazı öğrencilerin bireysel dinleme esnasında daha dikkatli görüldüğü, resimleri yakından inceleme fırsatı yakaladığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin dijital hikâyelerde bireysel ve grupla dinleme bakımından anlama sorularından aldıkları puanlar nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Dijital Hikâyelerde Bireysel ve Grupla Dinleme Bakımından Öğrencilerin Anlama Sorularından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Okuma türü	N	X	Ss	sd	t	p
Grupla	50	9.50	1.359	98	-1.636	.105
Bireysel	50	9.94	1.331			

$p > .05$

Dijital hikâyelerin bireysel ve grupla dinlenmesinin anlama üzerindeki etkileri karşılaştırıldığında istatistikî bakımdan anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmektedir ($t = -1.636$; $p > .05$). Dijital hikâyeleri grupla dinleyen öğrencilerin anlama puanları 9.50 iken; bireysel/tek olarak dinleyen öğrencilerin anlama puanları 9.94 bulunmuştur. Öğrencilerin dijital hikâyeleri bireysel olarak dinlediklerinde anlama sorularından aldıkları puanların daha yüksek olmasına rağmen farkın anlamlı çıkmamasından dolayı bireyseldinlemenin metni anlama üzerinde etkiye sahip olmadığı belirtilebilir.

Öğrencilerin dijital hikâyeleri grupla ve bireysel dinledikleri süreçte çekilen video kayıtları incelendiğinde bireysel okumalar esnasında ilgi ve motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupla okumalar ortalama 3 dk. sürerken bireysel okumalar ortalama 5 dk. sürmüştür. Öğrencilerin grup içerisinde hikâye dinlerken daha hareketli olduğu, kısa süreli dikkat dağıtıcı hareketlerde bulunduğu, davranışlarıyla birbirini etkilediği, hareketli oldukları anlarda bile akıllı tahtaya bakarak dinledikleri, 3 dk. süren hikâyelerin son 15 saniyesi içerisinde kıpırdanmaların en yoğun bir şekilde görüldüğü dikkat çekmiştir.

Grupla hikâye dinleme esnasında öğrencilerin ayak sallama, ileri geri sallanma, kafasını kaşıma gibi davranışlar gösterdiği ancak yine de hikâye kitabına baktığı, jest ve mimiklerle hikâyeyi dinlediği, bazı öğrencilerin hikâyeye katılım gösterdiği görülmüştür. Bir grupta yer alan bir erkek öğrencinin hikâye başladıktan sonra sandalyesinden yere inip uzandığı bu şekilde dinlemeye devam ettiği, bunu gören 2 arkadaşının da yerde hikâye dinlemek istediği dikkat çekmiştir. Bu süreçte araştırmacı ya da sınıf öğretmenin müdahale etmemesi bazı öğrencilerin dikkatinin yerde uzanan öğrencilere yönelmesine sebep olmuştur

ancak yine de hikâyeden kopmadıkları gözlemlenmiştir. Hikâyenin alt tonunda var olan müziğe eşlik ettikleri genel olarak şaşkın bir ifadeyle ve gülümseyerek hikâye dinlemeleri dijital hikâyeden hoşlandıklarını düşündürmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin tablet aracılığıyla bireysel okumalar esnasında heyecanlı ve istekli görüldüğü gözlemlenmiştir. Hikâye dinleme sürecini öğrencinin kendisini yönetmesi, tablet kullanımının kendi kontrolünde olması ve tablete yakın olmasından dolayı resimleri daha yakından inceleme fırsatı yakalaması, süre sınırlaması olmadan istediği şekilde hikâyeyi dinlemesi, hareketli öğeleri istediği sayı ve sürede dokunabiliyor olması öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Bireysel anlatımların süre ortalaması açısından daha uzun sürdüğü buna rağmen ilgi ve dikkatlerinin dağılmadığı, grup içerisinde oldukça hareketli olduğu gözlemlenen bazı öğrencilerin bireysel hikâye dinleme esnasında daha dikkatli dinlediği, bazı öğrencileri 7 dk. boyunca ilgisini ve göz temasını kesmeden tableti kullanarak hikâyeyi dinlediği görülmüştür.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin bireysel uygulamalar sırasında daha istekli ve dikkatli görüldüğü, sürenin uzamasına rağmen ilgilerinin azalmadığı, grupla dinleme esnasında sergiledikleri davranışların dikkat dağıtıcı unsur olduğu düşünülmesine rağmen hikâyeyi göz temasını kesmeden dinledikleri görülmüştür. Öğrencilerin bireysel dinlemelerde daha dikkatli oldukları ve genel olarak dijital hikâye dinleme sürecine ilgi duydukları ileri sürülebilir.

3.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Öğrencilerin dijital ve klasik hikâyeleri anlama sorularından aldıkları toplam puanlar nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Dijital ve Klasik Hikâyeleri Anlama Sorularından Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılması

Hikâye türü	N	X	Ss	sd	t	p
Dijital	100	9.72	1.356	198	7.339	.000**
Klasik	100	7.92	2.043			

**p<.001

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilere verilen dijital ve klasik hikâye türü metinlerde anlama sorularından aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında dijital hikâye türü lehine istatistikî bakımdan anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($t=7.339$; $p<.001$). Dijital hikâye türü metinlerde bireylerin anlama puanları 9.72; klasik hikâye türü metinlerde ise bireylerin anlama puanları 7.92 bulunmuştur. Diğer deyişle öğrenciler dijital hikâye metinlerini klasik metinlere göre daha iyi anlamlandırabilmektedir. Bu bağlamda dijital hikâyelerin klasik hikâyeye göre öğrencilerin anlama düzeyleri üzerinde anlamlı etkide bulunduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin okuma anlama sorularından aldıkları toplam puanlara bakıldığında öğrencilerin dijital hikâyelerde daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. İncelenen video kayıtlarının analizleri sonucunda da öğrencilerin klasik hikâyeye göre dijital hikâyelerde daha dikkatli ve heyecanlı görüldüğü, motivasyonlarının dijital hikâye dinlerken daha yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat sürelerinin uzun ve bedensel hareketlerinin klasik hikâyelere göre daha az olması öğrencilerin dijital hikâyeleri daha iyi dinleyerek anlamlandırdığı bu sayede okuma anlama sorularına daha doğru cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

Buradan yola çıkarak günümüz teknolojisinde dijital hikâyelerde bulunan sesli ve hareketleri öğelerin öğrencilerde ilgi ve merak uyandırdığı ve dikkatli bir şekilde dinlemelerini sağladığı, klasik hikâyelere göre dijital hikâyelere daha ilgi gösterdiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Araştırmada öğrencilerin klasik hikâyelere göre dijital hikâyeleri dinleme sonrası anlama sorularına verdikleri cevaplarla daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Ertem (2010) elektronik hikâye kitaplarıyla basılı kitapları karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama açısından elektronik hikâye kitaplarında daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde İleri (2011) okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde ekran okumanın etkisini araştırdığı çalışmada metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin basılı materyalden okuyan öğrencilere göre daha yüksek anlama düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Takacs, Swart ve Bus (2014) basılı hikâye kitaplarının yerine yetişkin rehberliğinde okunan dijital hikâyelerin geçip geçemeyeceğini incelediği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının hikâyeyi anlama açısından dijital hikâyelerin basılı kitaplara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sümer ve Eldeniz Çetin (2018) yaptıkları araştırma sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi üzerinde dijital hikâye tekniğinin daha etkili olduğunu ve dinlediğini anlama sorularına daha çok doğru cevap verdiklerini görmüştür. Bu bulgular çalışmamızı destekleyici niteliktedir.

Bunun yanı sıra Stoeckle (2012) genel ve özel eğitimli öğrencilerin anlama puanlarını basılı ve elektronik kitap açısından karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda anlama puanları arasında herhangi bir farklılık bulamamıştır. Aynı şekilde Topbaşoğlu (2015) çalışmada öğrencilerin dijital ve etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular çalışmamızda elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin klasik hikâyeye göre dijital hikâyelerde daha dikkatli ve heyecanlı olduğu, motivasyonlarının dijital hikâye dinlerken daha yüksek olduğu görülmektedir. Abidin ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada kontrol grubunda bulunan öğrencilere öğretmen tarafından klasik hikâye, deney grubundaki öğrencilere ise dijital hikâyeler anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkatini çektiğini, motivasyonlarını arttırdığını ve bu sayede dinlediğini anlama becerilerinin

geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamız sonucunda öğrencilerin hem anlama sorularına verdikleri doğru cevap oranından hem de video kayıtları analizindeki gözlemlerden elde ettiğimiz dijital hikâyeleri daha dikkatli ve istekli dinledikleri bulgusunu destekleyici niteliktedir.

Dijital hikâye dinleme sürecinde öğrencilerin dikkat sürelerinin uzun ve bedensel hareketlerinin klasik hikâye dinleme sürecine göre daha az olması, dijital hikâyeleri daha iyi dinleyerek anlamlandırdığı bu sayede okuma anlama sorularına daha doğru cevaplar verdiklerini düşündürmektedir. Collen (2007) çalışmasında okul öncesi öğrencileriyle dersleri dijital ve basılı hikâyeler kullanarak yürütmüştür. Dijital hikâye dinleyen çocukların daha çok doğru cevap verdiği aynı zamanda video kayıtlarının analizleri sonucunda hikâyeyi daha iyi dinledikleri ve dinleme sürecinde daha az hareket ettikleri görülmüştür. Bu sonuç araştırma sonucunda elde edilen bulgumuzu destekler niteliktedir. Rukancı ve Anameriç'e (2003) göre derslerde interaktif e-ders kitaplarının kullanımı öğrencilerin dikkat düzeylerini yüksek tutmaya katkı sağlayarak başka şeyler düşünmeleri önleyebilir. Dijital hikâyelerde görsel ve işitsel öğelerle bilginin organizasyonu öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasını sağlayabilir (Göçen, 2014). Ciğerci (2015) çalışmasında öğrencilerin dijital hikâyeleri seslendiren kişinin yaptığı vurgu ve tonlamalara dikkat ettiği, özellikle dijital hikâyede bulunan resimler sayesinde dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Topbaşoğlu (2015) dijital ve etkileşimli kitaplarda bulunan ses, hareket ve dokunmatik özelliklerin öğrencilerin dikkatini çektiğini birçok duyusuna hitap eden bu özellikler sayesinde öğrencilerin hikâyeyi hatırlama ve anlama düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Bu bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir.

Buradan yola çıkarak günümüz teknolojisinde dijital hikâyelerde bulunan sesli, resimli ve hareketleri öğelerin öğrencilerde merak uyandırdığı, öğrencilerin hikâyeyi dikkatli bir şekilde dinlemelerini sağladığı ve klasik hikâyelere göre dijital hikâyelere daha ilgi gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin dijital hikâyeleri bireysel olarak tablet aracılığıyla okurken daha dikkatli dinlediği, daha keyif aldığı ve anlama sorularına yüksek oranda doğru cevaplar verdiği araştırma sonucu elde edilen bulgular arasındadır.

Bulgumuzu destekler nitelikte Grimshaw, McKnight, Dungwort ve Morris (2007) çalışmalarında 2 farklı basılı ve elektronik hikâye kitabında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını ve bunlardan keyif alma durumlarını incelemişlerdir. Elektronik kitaptan okumanın, basılı kitaptan okumaya göre daha uzun sürdüğü ve öğrencilerin elektronik kitaptan okuduğunu anlama puanlarının basılı kitaba göre daha yüksek çıktığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Benzer şekilde Dündar ve Akçayır (2012) öğrencilerin tablet PC'ler ve basılı kitaplar arasındaki okuma performansı ve okuduğunu anlama düzeyini incelediği çalışmasında öğrenciler ile birebir çalışmıştır. Öğrenciler tablet bilgisayarlarda okuma yaparken eğlendiklerini belirtmişlerdir. Frye (2014) öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde elektronik kitaplarda bulunan etkileşimli özelliklerin nasıl etki yarattığının incelediği çalışmasında etkileşimli kitaptan okumanın okuduğunu anlamayı olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Cığerci (2015) araştırmasında dijital hikâyelerde bulunan ses, müzik, resim gibi öğelerin öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anlamasını sağladığını belirtmiştir. Yaptığımız çalışmada tablet kullanımı konusunda oldukça istekli görünen öğrencilerin, müzikli ve hareketli öğelere dokunma isteği, mutlu olduğunu ifade etmesi ve hikâyeyi tekrar dinlemesinin anlamalarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar bulgularımızı destekleyici niteliktedir.

Stoeckle (2012) anaokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmasında biri basılı metin diğeri e-kitap olmak üzere 2 hikâye seçerek elektronik kitap öğrencilere iPad'den okutulmuştur. Genel eğitimli öğrencilerin okuduğunu anlama puanları elektronik kitap çalışmasında oldukça düşük çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin basılı kitaba göre dikkatsiz davranışlar sergilediği görülerek anlama sorularının buna bağlı olarak düşük çıktığı belirlenmiştir. Longa ve Minch (2013) öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde animasyonlu kitapların etkililiğini araştırdığı çalışmada öğrencilere tablet bilgisayardan okunan hikâyelerde anlama puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hareketli animasyonların öğrencilerin anlamalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu çalışmada elde ettiğimiz bulguyla çelişmektedir. Öğrencilerin tablet kullanım sürecini kendi yönetmiş olması hikâyeyi istediği sayıda ve istediği sürede dinlemesi sonucu anlama üzerinde olumlu etki yarattığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin klasik hikâye dinleme sürecinde pasif bir şekilde dinlediği, dijital hikâyelerde ise katılımlı dinleme gerçekleştirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Cigerci (2015) öğrencilerin dijital hikâye dinleme sürecinde katılımlı dinleme gerçekleştirerek hikâyenin gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunduğunu ifade etmiştir. Demirer (2013) de yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin katılımı arttırdığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin grupta klasik hikâye dinleme sürecinde çok hareketli olduğu, grup içerisindeki öğrenci davranışlarının birbirlerini etkilediği, öğrencilerin zaman zaman başka yöne bakma davranışları sergilediği ve hikâyeyi dinlemediği tespit edilmiştir. Collen (2007) de anasınıfı öğrencileriyle basılı ve dijital hikâyeler kullanarak yaptığı çalışmasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâye dinleyen öğrencilere göre daha hareketli olduğu ve hikâyeden koptukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmada elde edilen bulgumuzu destekler niteliktedir. Çalışmada öğrenciler grupta ve bireysel dijital hikâye dinleme sürecinde hikâyeye dayalı sorular sorarak hikâyelere katılım göstermiştir. Aynı şekilde Collen (2007) nin çalışmasında da dijital hikâye zamanında öğrencilerin resim temelli sorular sorduğu, gelişmiş görsellerin öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anlamasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ

Araştırmada öğrencilerin klasik hikâyeleri bireysel ve grupla dinleme bakımından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında grupla dinlediklerinde anlama puanları 8.32; bireysel dinlediklerinde anlama puanları ise 7.52 bulunmuştur. Öğrencilerin grupla hikâye dinleme sürecinde daha yüksek ortalama puana sahip olduğu ve grupla dinledikleri klasik hikâyeleri daha iyi anlamlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler uygulamanın ilk haftasında yer alan grupla klasik hikâye dinleme sürecine ilgi duymuştur. Öğrencilerin grup içerisinde bulunmaktan dolayı kendilerini daha rahat ve güvende hissetmesi, hikâyenin kendi sınıf ortamlarında okunmuş olması sonucu grupla klasik hikâye dinleme sonrasında dinlediğini anlama puanları daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dijital hikâyelerde bireysel ve grupla dinleme bakımından anlama sorularından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında grupla dinlediklerinde anlama puanları 9.50; bireysel dinlediklerinde ise anlama puanları 9.94 bulunmuştur. Anlama puanları arasındaki farkın anlamlı olmamasından dolayı dijital hikâyeleri grupla ya da bireysel dinlemenin anlama üzerinde etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dijital hikâye dinleme sürecine ilgi ve istek duyduğu, hikâyeleri dijital ekrandan dinlemenin anlamaları üzerinde olumlu etki yarattığı görülmüştür.

Öğrencilerin dijital ve klasik hikâyeleri anlama sorularından aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında dijital hikâyelerde 9.72; klasik hikâyelerde ise 7.92 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital hikâyeleri daha iyi anlamlandırdığı, bir diğer değişle dinlediğini anlama üzerinde dijital hikâyelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama esnasında çekilen video kayıtlarının çözümlenmesinden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir:

Araştırmada öğrencilerin grupla klasik hikâye dinleme sürecinde fazla bedensel davranış sergilediği, bu davranışlarının tüm gruplarda benzer özellikler gösterdiği ve grup içerisinde öğrenci davranışlarının birbirlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bedensel davranışların öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve bu sebeple dinlediğini anlama üzerinde olumsuz etkiye neden olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmada grupla klasik hikâye okuma sürecinin ortalama 3.30 dk.

sürdüğü ve bu sürenin öğrencilerin sıkılmadan klasik hikâyeyi dinlemeleri için uzun sayılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bireysel klasik hikâye dinleme sürecinde daha dikkatli ve istekli olduğu görülmüştür. Hikâye kitabına olan yakınlık nedeniyle resimleri daha yakından inceleme fırsatı bulan öğrencilerin, hikâye kitabına dokunma, soru sorma, hikâye hakkında yorum yapma, kendi yaşantılarından örnekler verme gibi davranışlar sergilediği görülerek bireysel klasik hikâye okumanın katılımlı dinlemeye olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâyeyi bireysel olarak dinlerken jest ve mimiklerini daha iyi yansıttıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Hikâye dinlerken hareketli olan bazı öğrencilerin hikâye sonunda anlama sorularına doğru cevaplar verdiği, hareketsiz bir şekilde dinlediği görülen bazı öğrencilerin ise anlama sorularına yanlış cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sebeple bireysel klasik hikâye dinlemede bedensel davranışların öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve anlama üzerinde olumsuz etki yarattığı söylenememektedir.

Öğrencilerin grupla dijital hikâye dinleme sürecinde hikâyeyi akıllı tahta ekranında dinlemelerinin heyecan yarattığı görülmüştür. Ancak grupla klasik hikâye dinleme sürecindeki birçok davranışın bu süreçte de sergilendiği görülürken göz temasının klasik hikâye dinleme sürecine göre daha az kesildiği, öğrencilerin akıllı tahtadan dinlemeye daha ilgi duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada grupla dijital hikâye okuma sürecinin ortalama 3 dk. sürdüğü, son 15 saniyede öğrencilerin bedensel hareketlerinin arttığı ve bu sürenin öğrencilerin sıkılmadan klasik hikâyeyi dinlemeleri için uzun sayılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bireysel dijital hikâye dinleme sürecinde tablet kullanımının öğrencilerde heyecan ve istek uyandırdığı, daha dikkatli oldukları ve bedensel hareketlerinin azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin hikâye dinleme sürecini kendilerinin yönetmesi sonucu istedikleri süre ve sayıda hikâyeyi dinleyebilmeleri anlamaları üzerinde olumlu etki yaratmıştır. Öğrencilerin tabletle hikâye dinleme sürecini doğru bir şekilde yönetebilmesi için tablet kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Ortalama 5 dk. süren hikâye dinleme sürecinde öğrencilerin hareketlerinde önemli derecede azalmanın görülmesi,

öğrencilerin hikâye kahramanıyla konuşması, yorum yapması, gülümseyerek eğlendiğini ifade etmesi, dinlediğini anlama sorularına yüksek oranda doğru cevaplar vermesi sürece ilgi ve istek duyduklarını göstermektedir. Tabletle bireysel hikâye dinlemenin öğrencilerin dinlediğini anlama üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda aşağıda yer alan öneriler dikkate alınabilir.

- Dijital hikâyeler öğrencilerin dikkatini çekerek dinleme ve dinlediğini anlamaları üzerinde olumlu etki sağlamıştır. Öğretmenler akıllı tahta uygulamasıyla dijital hikâye okuyarak öğrencilerin hikâye dinleme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlayabilirler.
- Araştırmada tablet kullanımı konusunda yeterli bilgisi olmayan öğrencilerin tedirgin davranışları gözlemlenmiştir. Sonraki araştırmalarda öğrencilere öncesinde detaylı bir şekilde tablet kullanımı anlatılarak kullanmaları için zaman verilerek deneyim kazanmaları sağlanabilir.
- Araştırmada okuma anlama sorularının öğrencilere bireysel olarak sorulması zaman almıştır. Bu aşamada sorular araştırmacı dışında birden çok kişi tarafından sorularak zamandan tasarruf sağlanabilir.
- Klasik hikâyelerin öğrencilere bireysel okunması aşamasında araştırmacıyla öğrencinin yalnız kalması sebebiyle bazı öğrencilerde çekingen davranışlar gözlemlenmiştir. Bu durumun önlenmesi için araştırmacı uygulamaya başlanmadan birkaç hafta önce öğrencilerle tanışma etkinlikleri düzenleyerek daha fazla vakit geçirebilir.
- Öğretmenlere dijital hikâye hazırlama süreciyle ilgili eğitimler verilerek öğretmenlerin öğrenciler için farklı hikâyeler hazırlayarak öğretim materyallerini zenginleştirmeleri sağlanabilir.
- Dijital hikâye hazırlama konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip okul öncesi öğretmenleri öğrencileriyle birlikte çalışma yürüterek her öğrencinin kendi hikâyesini oluşturmasına yardımcı olabilir.
- Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılarak basılı hikâyelerin dijital formatları deney gruplarına okunabilir.

- Dijital hikâye yazılımları öğrenci yaş grubuna göre düzenlenerek uygulamaların verimli geçmesi ve uygulama esnasında yaşanabilecek olumsuzlukların engellenmesi sağlanabilir.
- Yapılacak olan diğer çalışmalarda ilgili literatürde yer alan dijital öykü, dijital hikâye ve dijital öyküleme kavramları tartışılabilir.



KAYNAKLAR

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Da, C., & Ong, L. K. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Akbulut, M. T., Çiftçi, A. ve Polat, E. E. (2013). Interactive design work with kindergarten children: "bird house" digital presentation and practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83 (2013) 362 – 366.
- Alrutz, M. (2013). Sites of possibility: Applied theatrea and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 44-57.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*(Doktora tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Barrett, H. (2009). How to create simple digital stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden 08.02.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği. *Current Research İn Education*, 2(1), 42-52.
- Baştürk, R.(2011). *Nonparametrik istatistiksel yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bazdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Bektaş, H. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin türkçe dil etkinliklerinde kullandıkları hikâye anlatım yöntemlerinin incelenmesi: Karaman ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.

- Belet ,D.Ş. & Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers'opinions. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9(2010),1830–1834.
- Borneman, D.,& Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Bull, G.,& Kajder, S. (2005). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, T-Y. (2013). The Effects of An İnteractive Mathematical Storybook on Preschol Childre's Number Concepts and Intrinsic Motivation for Learning.http://pc01.lib.ntust.edu.tw/ETD-db/ETD-searchc/view_etd?URN=etd-0124114-143309 16.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: *Digital storytelling*. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Doktora Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.
- Clarke, R.,& Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*,11(1-2), 157-176.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: using digitized books for preschool group storytimes.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*(Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.
- Demirel, Ö.,Seferoğlu, S.S.& Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*.Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*(Doktora Tezi)<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.

- Dogan, B., & Robin, B. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Abstract retrieved from https://www.researchgate.net/publication/233897526Implementation_of_Digital_Storytelling_in_the_Classroom_by_Teachers_Trained_in_a_Digital_Storytelling_Workshop.
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the youtube generation. *Middle School Journal (JI)*, 42(5), 4-9.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441- 450.
- Emert, T. (2013). The transpoemations project: Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 140-155.
- Eymen, E. (2007). *SPSS 15.0 Veri analizi yöntemleri. SPSS kullanma kılavuzu*. Erman Eymen İstatistik Merkezi Yayın No:1, 98.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://repository.asu.edu/attachments/110570/content/Foley_asu_0010E_12913.pdf.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Frye, S.K., (2014). *The implications of interactive e-books on comprehension* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/42343/PDF/1/play/>.
- Gakhar, S. (2007). *The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions* (Master's thesis). Available from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent>.

cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=16050&context=rtd.

- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16780&context=rtd>.
- Gündüz, A. (2007). *Anne – baba ve öğretmenlerin okul öncesi çocuk kitaplarını değerlendirmesi* (Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gözen, G. & Cırık, İ.(2017).Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1882-1896.
- Göçen, G. (2014).*Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.
- Göçen, G. & Duman, B. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1,2), 215-222.
- Grimshaw S., Dungworth N., McKnight, C. & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583–599.
- Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: Cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, 47(1), 17-25.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. (Master's thesis). Available from <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1295&context=etd>.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresindenedinilmiştir>.

- Jakes, D. S.,& Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. 10.03.2019 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf. adresinden edinilmiştir.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinedinilmiştir>.
- Karaoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 175-205.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide.* London: Paul Chapman.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Doctoral dissertation). Retrived from <https://irl.umsl.edu/dissertation/570/>.
- Kurudayıoğlu, M.,& Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Küçüküran, G.(2004). *Öykülerle öğreniyorum.* Ankara: SMG Yayıncılık.
- Longa,D., Mich, O. (2013) Do animations in enhanced ebooks for children favour the reading comprehension process? a pilot study. *Interaction Design and Children*,13,24–27.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2 (2), 189-193.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 18.12.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling* (Master's thesis). Available from <https://icss.uni.edu/researchhelps/miller.pdf>.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 54-68.

- Nakagawa, A. (2004). *Using digital storytelling for intermediate Japanese language learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.919&rep=rep1&type=pdf>.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- 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. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/250736491_Jason_Ohler_Digital_Storytelling_in_the_Classroom_New_Media_Pathways_to_Literacy_Learning_and_Creativity_Corwin_Press_Thousand_Oaks_CA_2008_228_pp.
- Önal N. & Keleş O. (2013). Teachers' views regarding the use of technological materials in pre-school educational institutions., *Mediterranean Journal of Educational Research*, 820-824.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: a case study at harran university* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Papadimitriou, E. vd. (2013). Digital storytelling in kindergarten: an alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*(4)11.
- Robin, B. (2006, Mar). *The educational uses of digital storytelling*. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Abstract retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.

- Rukancı,F. & Anameriç,H.(2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı.*Türk kütüphaneciliği*,17(2), 147-166.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sandaran, S. C.,& Kia, L. C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Journal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. Retrieved from <http://psdtech.pbworks.com/f/Eight+Tips+for+Telling+Your+Story+Digitally.pdf>.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi* (1.Basım). İstanbul: Alfa.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (Eds.), *Collaborative learning 2.0: Open educational resources* (pp.145-163). Hershey: IGI Global.
- Stoeckle, K. (2012). Page turning and mouse clicking: a comparison of ebooks and an adult reader on comprehension measures. *Ebook Effects On Comprehension*, 5, 1- 19.
- Sümer,S.,& Eldeniz Ç.M. (2018).Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(1).44-55.
- Şimşek, B. (2010). Dijital okur-yazarlık. <http://docplayer.biz.tr/218188-Turkiye-bilisim-derneği-yil-38-sayı-126-aylık-bilisim-kulturu-dergisi.html> adresinden 03.05.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Takacs, Zsofia, Swart, Elise K., & Bus, Adriana G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, (4), 698-739.
- Turgut, G. (2015). *Okul öncesi eğitimi için geliştirilen hikâye oluşturma yazılımına yönelik görüşlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Topbaşoğlu, N. (2015). *Dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden> edinilmiştir.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yang, Y. C., & Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.
- Yıldırım, A. & H., Şimşek. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLS using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.

- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences* (Doktora Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziadresinden_edinilmistir.
- Wang, S.& Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.



EKLER

Ek-1: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E.21325357
Konu : Araştırma Uygulama İzni

08.11.2018

VALİLİK MAKAMINA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Meryem Sinem AYDIN'ın "Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Öğrencilerin Bireysel ve Grupla Dinledikleri Klasik ve Dijital Hikayeleri Anlama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme" konulu tezi kapsamında hazırladığı ekte sunulmuş veri toplama araçlarını ilimiz Çayeli ilçesi ilkökullerinde öğrenim gören 5-6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerine uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bülent İÇBUDAK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
08.11.2018

Ahmet Hamdi YILMAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Yazı ve Ekleri (23 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Valilik Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik Ağ: rize.meb.gov.tr
e-posta: arge53@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bülent İÇBUDAK Şube Müdürü
Tel: (0 464) 280 53 09
Faks: (0 464) 213 04 41

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3fdb-bc10-3e73-96b7-2682 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: HİKÂYE METİNLERİ KULLANIM İZİNİ

METİN İZİNLERİ

meryem sinem akbaş <meryemsinem@gmail.com>
Alıcı: "bilgi@erdemyayinlari.com.tr" <bilgi@erdemyayinlari.com.tr>

28 Eylül 2018 13:05

Sayın Erdem Yayın Grubu,

Ben Meryem Sinem Aydın, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin bireysel ve grupla dinledikleri klasik ve dijital hikayeleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme yapmak istiyorum. İzininiz olursa tez çalışmamda Efe İle Ece Öğreniyor serisine ait olan "Parkta ", "Uçakta" adlı klasik hikayeleri ve "Evde", "Misafirlikte" adlı dijital hikayeleri kullanmak istiyorum. Amacım kitabınızı kötülemek vb. değildir. Kullanmam halinde Erdem Yayın Grubu adına da atıf yapacağım. Cevabınızı bekliyorum olacağım. Teşekkürler.



Metin kullanım izni

Zeynep Gülsüm Sağlam <zeynep@erdemyayinlari.com.tr>
Alıcı: meryemsinem@gmail.com

28 Eylül 2018 14:39

Merhaba Meryem Hanım,

Metinlerimizi kullanabilirsiniz. Bir sıkıntı yok.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

 **ZEYNEP G. SAĞLAM**
YAYIN KOORDİNATÖRÜ
+90 216 492 55 55
+90 533 201 85 74

EDİTÖR GÖRÜŞMELERİ DİKKATİNE ALINILAN GAZİ ERİĞÖLÜLÜ SOK. NO:12 Kİ:BAĞIÇ SİHİZİ BEKİRPAZARI/İST.

erdemyayinlari.com.tr     /erdemyayinlari

Ek-3: HİKÂYE METİNLERİ

1. PARKTA

Efe annesiyle birlikte parka gitti. Salıncağa bindi, kaydıraktan kaydı, çok eğlendi. Parkta başka çocuklar da vardı. Onlar da oldukça neşeli görünüyorlardı.

Efe kum havuzunda oynamayı çok sevdi. Bu yüzden parka gelirken küreğini, kovağını yanında getirirdi. Fakat bugün küreğini getirmeyi unutmuştu. Neyse ki Ece'nin bir küreği vardı. Küreğini Efe ile paylaştı. Ece kumu eledi. Efe kovayı doldurdu. Kumdan kalelerini yaparken karşılına ince uzun minik bir hayvan çıktı. “Hıyh! Yoksa bu bir yılan mı?” dedi Efe. “ Hayır hayır, o yalnızca bir solucan!” diye cevap verdi Ece.

Efe'nin de Ece'nin de karnı acıktı. Anneleri onlara yiyecek bir şeyler hazırlamıştı. İki de sevinçle sofraya oturdu. Efe bir an evvel bu güzel yiyeceklerden yemek istiyordu. Ece de ondan farklı sayılmazdı. “Çocuklar bir şeyi unutmadınız mı?” diye sordu Ece'nin annesi. “ Ellerinizi yıkamanız gerekmez mi?”“Ama elim kirlenmedi ki.” dedi Efe. “ Benim ellerim de kirli görünmüyor.” dedi Ece.

Gerçekten de ellerinde görünen bir kir yoktu. Fakat ellerimizi yıkamamız için mutlaka kirlerin görünür olması gerekmiyordu. Mikroplar gözümüzle göremeyeceğimiz kadar küçük canlılardı. Fark ettirmeden bulaşıp insanları hasta etmeyi çok seviyorlardı.

Efe ve Ece parktaki çeşmede ellerini yıkadılar. Ellerini yıkarken sabun da kullandılar. Mikroplar sabunu hiç mi hiç sevmezdi. Sabunu görür görmez “Kaçın!” diye bağırlardı. Efe karnını doyururken annesine, “Başka ne zaman ellerimi yıkamalım?” diye sordu. Annesi, “Yataktan kalkınca, yemek yemeden önce, yemek yedikten sonra ve tuvaletten çıkınca.”dedi. Ece'nin annesi de “Dışarıdan eve girince, kirli şeylere dokununca.” diye ekledi. Temiz eller, sağlığımız için her zaman hazır bekleyen güçlü birer kahramana benzerdi.

(Ek-3 devamı)

2. UÇAKTA

Efe'nin son zamanlarda en büyük hayali kuşlar gibi uçabilmektir. “Keşke bizim de onlarınkine benzer kanatlarımız olsa...” diyordu Ece'ye. “Bir yere gitmek istediğimizde kanatlarımızı çırpardık. Gökyüzünde seninle yakalamaca oynardık.”

O sırada gökyüzünden bir uçak geçti. Bulutların arasına beyaz bir çizgi çizdi. Ece, “ Kuşlar gibi kanatlarımız yok ama yine de uçabiliriz.” Dedi. “ Tıpkı şu uçağın içindeki insanlar gibi...”

O akşam Efe'nin babası, elinde uçak biletleri ile geldi eve. Halasını ziyarete gideceklerdi iki günlüğüne. Efe'nin halasının bir bebeği olmuştu. Bebeği görmek ve halasıyla eniştesini tebrik etmek için yapacaklardı bu yolculuğu. Efe odasına gidip çantasını hazırlamaya başladı. Annesi ona yolcuların çantalarına sığacak kadar eşya ile uçağa binebileceklerini hatırlattı. Efe bu iki gün boyunca neye ihtiyacı olacaksa onları yanına almalıydı.

Uçağın hareket saatinden oldukça önce gittiler havaalanına. Önce sıkı güvenlik kontrollerinden geçtiler. Sonra valizlerini görevliye teslim ettiler. Havaalanı oldukça büyük bir yerdi. Efe burada farklı şehirlere ve ülkelere yolculuk yapan insanlarla karşılaştı.

Uçağa binmek için körük denen ve tıpkı akordeona benzeyen bir koridordan geçtiler. Güler yüzlü hostesler uçağın kapısında onları karşıladı. Biletlerine bakıp oturacakları koltukları gösterdi. Teşekkür edip yerlerine oturdular.

Efe'nin koltuğu cam kenarındaydı. Yerine oturur oturmaz kemerini taktı. Az sonra bulutların üzerindeydiler. Artık kuşlardan bile yüksekteydiler. Efe pamuk şekere benzeyen bulutların üzerinde zıpladığını hayal ediyordu. Uçak yolculuğu çok keyifli geçiyordu.

Uçaktan inince kayan bir bant onlara valizlerini getirdi. Bu tıpkı bir oyun gibiydi. Tüm yolcular, onlarca valiz içinden kendisininkini seçiyordu. Efe az sonra çok sevdiği halasına kavuşacaktı. Halasının bebeğini görmek için sabırsızlanıyordu. Evine dönerken uçağa bineceği için de çok ama çok mutluydu. Ece'ye anlatacağı ne çok şey olmuştu.

(Ek-3 devamı)

3.EVDE

Efe o sabah topu ile oynamayı istiyordu. Fakat top ortalarda görünmüyordu. Efe ne zaman bir oyuncağını kaybetse” Keşke yalnızca tek odalı bir evimiz olsa.” diye düşünür; böylece odada aradığını çabucak bulacağını zannederdi. Evin her yerini aramak ona çok zor gelirdi.

Topunu odasında göremeyince evin içinde aramaya başladı. Oyuncağının mutfak dolaplarının içine saklandığını düşündü. Fakat bu dolaplarda sadece tabaklar, kaşıklar, bardaklar ve tencereler gördü. Efe daha sonra anne ve babasının yatak odasına gitti. Oradaki dolap ve çekmeceleri de açtı, baktı. Annesinin elbiseleri, babasının gömlekleri ve çorapları karşısına çıktı. Koridora çıkıp “Of!” diye söylendi topunu bulamayacağını düşünüp hüznü. Evin koridorunda kolay kolay bir şey kaybolmazdı. Çünkü burada yalnızca diğer odalara açılan kapılar vardı.

Banyoya bile baktı topunu aramak için kapağını açıp kapattı klozetin. Oyuncağını orada görmediğine sevindi. Sonra ellerini yıkamak için lavaboya gitti. Acaba topunun canı yıkanmak istemiş olabilir miydi? Hemen küvetin içine baktı. Fakat topu küvette de değildi.

Salonda oyuncak aramayı pek sevmezdi çünkü bu oda evin en büyük yeriydi. Diğer odalara göre daha fazla bakması gereken yer vardı. Koltukların altı, yemek masası, televizyon sehpası... Salon ailenin buluşma yeriydi. Yemekler burada yenir, sohbetler burada edilirdi. Salonda ağırlanırdı eve gelen misafirler. Efe, en son odasına gitti topunu bulmak için. Yatağına, dolabına, masasına bakarken seslendi : “Topum neredesin?” Oyuncak sepetleri oyuncakların en sevdiği yerlerdi.

Orada kendilerini yalnız hissetmezlerdi. Bir de Efe yanlarına gidince nasıl da artardı sevinçleri ...”Aaa, topum oyuncak sepetinin en altında imiş.” Oyuncaklar sepetleri nasıl seviyorsa Efe de evini öyle severdi. Burası onun sevdikleriyle birlikte yaşadığı, ihtiyaçlarını karşıladığı oyunlar oynadığı ve mutlu olduğu yerd.

(Ek-3 devamı)

4. MİSAFİRLİKTE

Efe dolabının önünde durmuş kıyafetlerine bakıyor, ne giyeceğine bir türlü karar veremiyordu. Annesiyle apartmanlarına yeni taşınan komşularına “Hoş geldiniz” demeye gideceklerdi. Misafirlığe gidilirken temiz ve özenli giyinmeyi severdi. En iyi seçimin gemili şortu ile balıklı tişörtü olduğuna karar verdi.

Yeni komşularına bir de hediye götürmek istedi. Geçen yıl yediği kayısının çekirdeğini saksıya dikmişti. Birkaç hafta önce topraktan minik bir fidan yükselmişti. İşte bu fidanı komşularına götürecekti.

Komşu teyze onları güler yüzle karşıladı. Yanında da kızı Ece vardı. Ece Efe’den bir yaş büyüktü. Oyun oynamak için Efe’yi odasına götürdü. Ece’nin odası Efe’nin odasından biraz farklıydı. Eşyalar ya pembe ya kırmızıydı. Oyuncakları da kendininkilerden biraz farklıydı. Sepetlerinden arabalar, süper kahramanlar yerine bebekler, mutfak eşyaları ve süs malzemeleri çıktı.

Birlikte açılış oynamaya karar verdiler. Efe zaman zaman annesine mutfakta yardım ederdi. Bu yüzden oyuncak yemek takımlarını kullanmak çok hoşuna gitti. Ece’ye en sevdiğin yemeğin ne olduğunu sordu. Sonra da lokantanın mutfağında işe koyuldu.

Bir ara burunlarına mis gibi kokular geldi. Acaba oyunda pişirilen hayali yemekler de gerçekleri gibi kokabilir miydi? Anneleri onları salona davet edince anladılar işin aslını. Ece’nin annesi onlara kek ve kurabiye yapmıştı.

Kek ve kurabiyelerini yedikten sonra tekrar Ece’nin odasına gittiler. Oyunlarına kaldıkları yerden devam ettiler. Efe , “Sen de bize gel olur mu?” dedi ayrılırken arkadaşına. “Tamircilik oynamak gider mi hoşuna?” Eve döndüğünde çok mutluydu Efe yeni bir arkadaşı olmuştu.

EK-4: OKUMA ANLAMA SORULARI

1. PARKTA

1. Efe annesiyle birlikte nereye gitti?
2. Efe parka giderken neyi unuttu?
3. Peki, kumdan kaleleri nasıl yaptı?
4. Efe ile Ece kumlarla oynarken kumların içinden ne çıktı?
5. Efe ve Ece'nin karnı acıktığında ne yapmayı unuttular?
6. Ellerimizi ne zaman yıkamalıyız söyler misin?

2. UÇAKTA

1. Efe'nin son zamanlardaki hayali nedir?
2. Ece Efe'nin hayalini gerçekleştirebilmesi için nasıl bir çözüm buldu?
3. Efe bu yolculuğu neden yapıyor?
4. Efe havaalanında kimlerle karşılaştı?
5. Efe hostese neden teşekkür etti?
6. Efe cam kenarından bakarken kendini nasıl hayal etti?

3. EVDE

1. Efe hangi oyuncasını kaybetmiş?
2. Efe oyuncasını kaybettiğinde kendini nasıl hissetmiş?
3. Efe niçin tek odalı bir evde yaşamak ister?
4. Efe topunu evin hangi bölümlerinde aradı?
5. Efe oyuncasını nerede buldu?
6. Efe neden evini çok seviyor?

4. MİSAFİRLİKTE

1. Efe annesiyle birlikte kime /nereye gidiyor?
2. Efe misafirlığe giderken ne giymeye karar verdi?
3. Efe komşularına hediye olarak ne götürdü?
4. Ece'nin odasında neler vardı?
5. Efe ile Ece birlikte hangi oyunu oynamaya karar verdiler?
6. Ece'nin annesi yemeleri için ne hazırladı?

Ek-5: VELİ İZİN BELGELERİ

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “.....”
adıyla,tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi :

.....
.....

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / 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 katılmama 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 :
İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya

katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

ÖZ GEÇMİŞ		
Adı, Soyadı	Meryem Sinem AYDIN	
Doğum Yeri ve Yılı	Samsun, 1991	
Medeni Durumu	Evlü	
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce, Orta seviye	
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lisans	2009	2013
		Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2014	-
		Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı
Doktora		
Çalıştığı Kurum (/lar)		Başlama - Ayrılma Yılı
1. Alişar İlkokulu		2013
2. Fuat Ergenç İlkokulu		2014
3. Merkez Atatürk Ortaokulu		2017
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	TÜBİTAK RENKLİ BİLİM GÜNLERİ	
Yayımlar		
Aldığı Ödüller	BAŞARI BELGESİ	
İletişim (eposta)	meryemsinem@gmail.com	