



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE VE OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARINDA DİJİTAL HİKAYELERİN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Burcu ŞENTÜRK LEYLEK

BURSA

2018



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE VE OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARINDA DİJİTAL HİKAYELERİN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Burcu ŞENTÜRK LEYLEK

Danışman

Prof. Dr. Aynur OKSAL

BURSA

2018

Bilimsel Etiğe Uygunluk

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

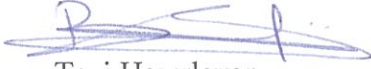


Burcu şENTüRK LEYLEK

12.10.2018

Yönergeye Uygunluk Onayı

“İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi” adlı Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Burcu ŞENTÜRK LEYLEK



Danışman

Prof. Dr. Aynur OKSAL



İlköğretim ABD Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
.....İlköğretim..... ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 21/09/18...

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 90... sayfalık kısmına ilişkin, 21/09/18 tarihinde şahsım tarafından Turnitin... adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

21/09/2018

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Burcu Şentürk Leyled
Öğrenci No: 811330003
Anabilim Dalı: İlköğretim
Programı: İlköğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Prof. Dr. Aynur Oksal
Danışman
(Adı, Soyad, Tarih) A Oksal

* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

Jüri İmza Sayfası

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlköğretim Anabilim Dalı'nda 811330003 numara ile kayıtlı Burcu Şentürk LEYLEK'in hazırladığı "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 12/10/2018 Cuma günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/~~başarısız~~) olduğuna (oybirliği/~~oy çokluğu~~) ile karar verilmiştir.



Üye

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Aynur OKSAL

Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU

Uludağ Üniversitesi



Prof. Dr. Asude BİLGİN

Uludağ Üniversitesi



Üye

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. İjlal OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Önsöz

Bu çalışma, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problemine, önemine, amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde okuma becerilerine, okumaya yönelik tutuma, dijital hikâyelerle ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan diğer araştırmalara da yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar açıklanmıştır. Beşinci bölümde ise sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın gerçekleşme sürecinde özgün akademik fikirleri ile bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, bana rehberlik eden, karşılaştığım zorlukları yenmemde bana yardımcı olan, sürecin her aşamasında katkısı, yardımı, sabrı ve desteğiyle bana güç veren değerli hocalarımdan, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Aynur OKSAL’a, eğitimimin lisans, yüksek lisans ve doktora sürecinde her daim yanımda olan değerli hocalarımdan sayın Doç. Dr. İjlal OCAK ve Prof. Dr. Gürbüz OCAK’a, tez aşamamda değerli fikirleri ile tezime katkıları olan sayın Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU ve sayın Prof. Dr. Asude BİLGİN’e, çalışmamla maillerime vermiş olduğu cevaplar ile önemli katkıları bulunan değerli hocam sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL’a ve verdiği fikirler ile bana yol gösteren arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YAMAÇ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamla katılarak değerli vakitlerini aldığım sınıf öğretmenlerinden Fatma DOĞAN DURSUN’a ve 3. sınıf öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştiren ve her zor günümde yanımda olduğunu hissettiğim annem Hatice ŞENTÜRK’e, babam Rıdvan ŞENTÜRK’e ve abim Harun ŞENTÜRK’e çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimimin ve tez çalışmalarımın ilk gününden son gününe kadar anlayışı ve sabrı ile yanımda olan, her daim beni destekleyen, varlığı ile beni onurlandıran yaşama sevincim sevgili eşim Habip Emrah LEYLEK’e ve düzenli uykuları sayesinde tezimi kolayca yazmamla yardımcı olan canım kızım Mislina LEYLEK’e sonsuz teşekkür ederim.

Ekim, 2018

Burcu Şentürk Leylek

Özet

Yazar : Burcu ŞENTÜRK LEYLEK
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : İlköğretim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı : İlköğretim Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Doktora Tezi
Sayfa Sayısı : 139
Mezuniyet Tarihi : 30.10.2018
Tez : İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin
Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin
Etkisi
Danışmanı : Prof. Dr. Aynur Oksal

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINDA DİJİTAL HİKAYELERİN ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini Bursa ili Yıldırım ilçe merkezinde bulunan bir ilköğretim okulundan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 44 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama amacıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için “Garfield” Görselli 1 – 6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Kocaarslan, 2016) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerinin tespit edilmesi

amacıyla Akyol (2014) tarafından geliştirilen 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin okumayı değerlendirme formları kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma becerileri ve okumaya yönelik tutumları araştırmanın başında, ortasında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlenmiştir. Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, ses ve video kayıtları ve öğrenci ürünlerinden yararlanılarak ayrıntılı bir şekilde inceleme yapılmıştır. Araştırma 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılının ilk döneminde yaklaşık olarak 36 ders saati, ikinci döneminde de yaklaşık olarak 24 ders saati olmak üzere toplamda 60 ders saati sürmüştür. Araştırmada eğitim-öğretim yılının ilk döneminde, öğrenciler Türkçe dersi öğretim programında yer alan metinleri dijital hikâyeler aracılığı ile işlemişlerdir. Araştırmada eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde de öğrencilere 2 tane dijital hikâye hazırlattırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital hikâyeler aracılığı ile işlenen Türkçe dersi uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerinden okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak asıl gelişmenin dijital hikâye hazırlatma uygulamasından sonra olduğu görülmüştür. Dijital hikâye hazırlatma uygulaması ile öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının önemli derecede yükseldiği görülmüştür. Sonuç olarak hazır dijital hikâyelerle işlenen Türkçe dersine göre, öğrencilere dijital hikâye hazırlattırılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde çok daha etkili olduğu görülmüştür.

Okuma becerileri cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okumaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet faktörüne göre kızların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının, yapılan uygulamalar sonrası anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Hikâye, Okuma Becerileri, Tutum, 3. Sınıf Öğrencileri.

Abstract

Author : Burcu Şentürk Leylek
University : Uludag University
Field : Primary Education
Branch : Primary Education
Degree Awarded : Phd
Page Number : 139
Degree Date : 30.10.2018
Thesis : Effect of Digital Stories on The Development of Reading Skills of
Third Grade Students in Primary Schools and Their Attitudes
Towards Reading
Supervisor : Prof. Dr. Aynur Oksal

EFFECT OF DIGITAL STORIES ON THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF THIRD GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS, AND THEIR ATTITUDES TOWARDS READING

This research aims to determine the effect of digital stories on the development of reading skills of 3rd grade students in primary schools, and their attitudes towards reading.

The sample group of the research consists of a total of 44 students in 3rd grade, selected with convenience sampling method from a primary school in Bursa province Yıldırım district center. For collecting information in the research, Reading Attitude Scale for

1st–6th Grades (Kocaarslan, 2016) with “Garfield” Pictures in order to determine the students' attitudes towards reading was used. Moreover, for determining the students' reading skills, the reading evaluation forms developed by Akyol (2014) for 3rd grade students was used.

The students' reading skills and their attitudes towards reading were defined with measurements in the beginning, middle and end of the research. A detailed analysis was carried out in the research process by using interviews with teachers and students, audio/video records and products for students. The research continued for 60 class hours in total, around 36 hours in the first semester and around 24 hours in the second semester of the 2017-2018 school year. The students were lectured the texts in the Turkish course schedule by using digital stories in the first semester of the school year, while the students were made to prepare 2 digital stories in the second semester. According to the results of the research, it was seen that the Turkish courses lectured by using digital stories contributed to the development of students' reading speed and reading comprehension aspects of the reading skills; however, the major development occurred after preparing digital stories. It was concluded that the students' points for word recognition, reading speed, prosody and reading comprehension increased to a great extent with the practice of preparing digital stories. As a result, it was seen that Turkish courses lectured by having the students prepare digital stories instead of benefiting from ready-to-use digital stories were much more effective on the development of students' reading skills.

While reading skills did not show a significant difference according to gender factor, attitude points towards reading were found out to show a significant difference according to gender factor in girls' favor. It was found out that the students' attitude points towards reading did not show a significant difference after the practices performed.

Keywords: Attitude, Digital Story, Reading Skills, 3th Grade Students.

İçindekiler

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI	ii
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Tezin Önemi	2
1.3. Tezin Amacı.....	4
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Alt Problemler	4
1.6. Sayıtlar	8
1.7. Sınırlılıklar.....	9
1.8. Tanımlar	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Okuma	11
2.1.2. Okuma becerileri	11
2.1.3. Okumaya yönelik tutum	13
2.1.4. Dijital hikâye	13
2.1.4.1. Dijital hikâye oluşturma süreci.	17
2.1.4.2. Dijital hikâyenin diğer hikâye anlatım formlarından farklılıkları.	18
2.1.4.3. Etkileşimli ve interaktif dijital hikâyeler.....	19
2.1.5. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe öğretim programı okuma ile ilgili kazanımlar.	19
2.2. İlgili Literatür.....	21
2.2.1. Türkçe literatür	22
2.2.2. Yabancı literatür	27
3. BÖLÜM: YÖNTEM	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	40
3.5. Verilerin Toplanması.....	43
3.6. Verilerin Analizi.....	44
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	45

4.1. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları.....	45
4.2. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları.....	46
4.3. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları.....	47
4.4. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları	48
4.5. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları	49
4.6. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları.....	50
4.7. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklar	51
4.8. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklar.....	52
4.9. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları	53
4.10. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Geleneksel Öğretimlerdeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları	58
4.11. Dijital Hikâyelerle Desteklenen ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test–Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılıkları	62
4.12. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test–Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılıkları.....	68
4.13. Dijital Hikâyelerle Desteklenen ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılıklar.....	73
4.14. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılıklar	78
4.15. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Tutumlarını Geliştirmede Dijital Hikâyelerin Etkisi.....	82

4.16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Tutumlarını Geliştirmede Geleneksel Öğretimin Etkisi.....	83
4.17. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersi (I. Uygulama) ile Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılığı	85
4.18. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılığı.....	86
4.19. Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test–İzleme Testi Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları	88
4.20. Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Okuma Son Test–İzleme Testi Tutum Puanlarına İlişkin Farklılıkları.....	91
5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	94
5.1.1 Birinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	94
5.1.2. İkinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	95
5.1.3. Üçüncü alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	96
5.1.4. Dördüncü alt probleme: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	96
5.1.5. Beşinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?	97
5.1.6. Altıncı alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?	98
5.1.7. Yedinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	98
5.1.8. Sekizinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	99
5.1.9. Dokuzuncu alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi, d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	100
5.1.10. Onuncu alt problem: Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin I. ve II. geleneksel öğretimlerdeki ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	102
5.1.11. On birinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	103

5.1.12. On ikinci alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	104
5.1.13. On üçüncü alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	104
5.1.14. On dördüncü alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	106
5.1.15. On beşinci alt problem: Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;a) Eğlenme amaçlı okuma,b) Akademik okuma,c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	107
5.1.16. On altıncı alt problem: Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;a) Eğlenme amaçlı okuma,b) Akademik okuma,c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	108
5.1.17. On yedinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;a) Eğlenme amaçlı okuma,b) Akademik okuma,c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	108
5.1.18. On sekizinci alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;a) Eğlenme amaçlı okuma,b) Akademik okuma,c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?... 109	109
5.1.19. On dokuzuncu alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test – izleme testi;a) Kelime tanıma,b) Okuma hızı,c) Prozodi,d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	110
5.1.20. Yirminci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının son test – izleme testi; a) Eğlenme amaçlı okuma, b) Akademik okuma, c) Toplam okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?.....	111
5.2. Öneriler	111
KAYNAKÇA	113
EKLER.....	123
EK 1 İzin Belgesi	124
EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Sayfa.....	125
EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Sayfa.....	126
EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Sayfa.....	127
EK 3 Öğrenci Formu 1	128
EK 3 Öğretmen Değerlendirme Formu 1	129
EK 4 Öğrenci Formu 2	130
EK 4 Öğretmen Değerlendirme Formu 2	131
EK 5 Birinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 1. Sayfa	132
EK 5 Birinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 2. Sayfa	133
EK 6 İkinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 1. Sayfa	134
EK 6 İkinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 2. Sayfa	135
EK 7 Dijital Hikaye Örneği 1.....	136
EK-8 Dijital Hikaye Örneği 2	137

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı	33
2. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	33
3. Öğrencilerin Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları	36
4. Okuma Prozodisi Rubriği.....	38
5. Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği	39
6. Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı	45
7. Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı	46
8. Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	47
9. Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı	48
10. Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı	49
11. Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı	50
12. Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	51
13. Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı	52
14. Deney Grubunun I. Uygulamada Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı	54
15. Deney Grubunun II. Uygulamada Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı	56
16. Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimdeki Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı	59
17. Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimdeki Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı	61
18. Deney Grubu Öğrencilerinin I. Uygulama Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı	63
19. Deney Grubu Öğrencilerinin I. Uygulama Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı	64
20. Deney Grubu Öğrencilerinin II. Uygulama Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı	65
21. Deney Grubu Öğrencilerinin II. Uygulama Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı.....	67
22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. Geleneksel Öğretimin Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı.....	68
23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. Geleneksel Öğretim Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı.....	70
24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin II. Geleneksel Öğretim Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı.....	71
25. Kontrol Grubu Öğrencilerinin II. Geleneksel Öğretim Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı.....	72

26. Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	74
27. Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	75
28. Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	76
29. Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	77
30. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	79
31. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	79
32. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	80
33. Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı.....	81
34. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test –Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Okumaya Yönelik Toplam Tutum Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	82
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test –Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Okumaya Yönelik Toplam Tutum Puanlarına İlişkin Farklılıkları	84
35. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı	85
36. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı	87
37. Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Son Test ile İzleme Testi Puanlarına İlişkin Farklılığı	89
38. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Son Test ile İzleme Testi Puanlarına İlişkin Farklılığı	90
39. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının İzleme Testi Puanlarına Göre Farklılığı	92
40. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının İzleme Testi Puanlarına Göre Farklılığı	93

Kısaltmalar Listesi

- AO:** Akademik Okuma
BKZ: Bakınız
CD: Compact Disc
CDS: Center for Digital Storytelling
DVD: Digital Video Disk
EAO: Eğlence Amaçlı Okuma
EBA: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
PC: Personal Computer
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study
PISA: The Programme for International Student Assessment
T: Toplam
UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund
WEB: Bilgisayar Ağı

1. Bölüm

Giriş

1.1. Problem Durumu

Hikâyeler eski zamanlardan beri hem sevilen hem de en etkili öğrenme biçimi olmuştur. Gelişen teknoloji ile birlikte öğrenmede de benzer bir gelişme yaşanmıştır. Yeni nesil özellikle z kuşağındaki öğrencileri teknolojik öğrenmenin dışında düşünmek imkansız olmaktadır (Adıgüzel, Batur & Ekşili, 2014). Artık çoğu öğrencinin evinde tablet, bilgisayar, akıllı telefonda biri bulunmaktadır. Ayrıca ülkemizde okulların büyük kısmında öğrencilerimiz akıllı tahta, bilgisayar ile iç içe eğitim-öğretim görmektedirler. Dijital ortamdaki eğitim materyalleri, dijital bir ortama doğmuş olan z kuşağında yetişen öğrencilere daha fazla hitap etmektedir.

Her dersin iyi öğrenilmesinin başında nitelikli okuma gelir. Öğrenciler kimi zaman okuduklarını akıcı bir şekilde okuyamadıkları için okuduklarını anlamakta zorlanmaktadırlar. Bunun sebebi olarak öğrencilerin eğitim imkanları, çevresel etkenler ve kendileriyle ilgili sebepler sayılabilir. Öğrenciler önceki öğrenme yaşantılarından, okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmektedirler (Sallabaş, 2008). Nitelikli okumanın gerçekleşmesinde, öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarında nitelikli okumanın gerçekleşmesine yönelik oluşan olumlu ya da olumsuz tutumların etkisi oldukça büyük öneme sahiptir. Sallabaş (2008)'e göre, okuma etkinliğinin farkında olan öğrencilerin genelde okumaya yönelik tutumları da olumlu olmaktadır.

Ülkemizde de, yaşanan gelişmeler ışığında öğrenme ortamlarını çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlemeyi hedefleyen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) adında bir projeye imza atmıştır. MEB bu projeye eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojik alt yapıyı geliştirmek istemektedir. Buna yönelik bilişim teknolojisi araçlarını, öğrenme ve öğretimde

daha etkili bir şekilde derslerde kullanımını sağlamaya çalışmaktadır. Bunun için okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm okullardaki dersliklere bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı sağlanması hedeflenmiştir. Okullara en az bir tane fotokopi makinesi, akıllı tahta, doküman kamera ve mikroskop kameranın bulunduğu akıllı sınıfların oluşturulabileceği ve bu süreçte eğitim-öğretim programları da bilgisayar ve internetle desteklenerek programa uygun olarak e-içerikler oluşturulacaktır (FATİH Projesi, 2015). Fatih projesinin de katkılarıyla öğrenciler dijital ortamlarda bol bol etkinlik yapabileceklerdir. Bu da öğrencilerin dijital okur-yazar olmanın ötesinde, iyi bir okuyucu olmasının önemi ile araştırmanın amacını desteklemektedir. Gambrell (2006) teknolojinin öğrenme ve öğretimde artarak önemli olmaya başladığını ve günümüz sınıflarının 30 yıl öncesinden çok farklı olduğunu belirtmiştir. Dersliklere bilgisayar, tablet ve akıllı tahta gibi eğitim teknolojilerinin uyarlanması teknolojik gelişmelerin sonucudur. Bu teknolojik gelişmelerin içine doğan yeni çağın öğrencilerini, teknolojiyi amacına uygun kullanmaya yönlendirmek ve bu öğrencilere üretmeyi öğretmek gerekmektedir. Çağımızın en önemli problemlerinden biri de öğrencilerin televizyon, bilgisayar ve tablet karşısında pasif bir şekilde saatlerini harcamalarıdır. Öğrenciler dijital hikâyeler sayesinde eğitim-öğretim etkinliklerine birebir katılma olanağı ile okuma becerilerini ilerletebilirler.

1.2. Tezin Önemi

Okumanın temel işlevlerinden biri de öğrencilere hayatın içinde karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkabilmelerini sağlamaktır. Hayatın içindeki sorunlarla başa çıkabilmenin en temel yollarından biri düşünme yeteneğine sahip, öz-güvenli, başaracağına inanan ve başarabilen bireyler olarak yetiştirmektir. Öğrencilerin derslerde başarısız olmalarının en önemli sebeplerinden biri de okuma becerilerine sahip olamamaları ve okuduklarını anlamamalarıdır. MEB'in 2015 yılında yayınlanan ve 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçları incelendiğinde, elektronik

ortamlarda dinlediğini ve okuduğunu anlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2015).

Bu araştırma süreci okumaya ilişkin bazı becerilerin (okuma akıcılığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları) öğrencilere kazandırılmasında dijital hikâyelerin eğitim-öğretim ortamına nasıl adapte edileceği, nasıl uygulanacağı ve dijital hikâyeler ile öğrenmenin okumaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında eğitimin bir parçası hâline nasıl getirileceği konusunda eğitimcilere zengin bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar üçüncü sınıfa kadar okuma başarısında geride kalan öğrencilerin ilerleyen yıllarda akranlarını artık yakalayamadıkları ve aradaki farkın gittikçe açıldığını vurgulamaktadır. Annie E. Casey Foundation (2010)'a göre üçüncü sınıfın okuma başarısının, bundan sonraki eğitim-öğretim yıllarındaki okuma başarısı için önemli olduğunun belirtilmesi (akt. Yamaç, 2015) bu çalışmanın üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılma amacını desteklemektedir.

Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014)'e göre, öğrencilerin okuması dikkate alınarak üç önemli alanda performans seviyeleri bulunabilir. Bu alanlar kelime tanıma, okuma akıcılığı ve anlama olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman içerisindeki ilerlemeleri, değerlendirme çalışmalarından elde edilen bilgiler ile okumanın üç boyutu (kelime tanıma, akıcılık ve anlama) açısından izlenebilir. Öğrencilerin özel ihtiyaç alanları belirlenebilir ve okuma sürecine ilişkin öğrenci velileri bilgilendirilebilir (Akyol, vd., 2014). Bu sebeple bu çalışmada bu üç kritik alan üzerinde çalışılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma Türkçe Öğretim Programı'nın diğer öğrenme alanlarında yapılacak benzer çalışmalara örnek teşkil ederek, bu tarz çalışmaların sayısının artırılmasına ve var olan durumun iyileştirilmesine zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde okuma üzerine yapılmış bir çok çalışma olduğu (Başaran, 2014; Keskin, 2012; Kocaaslan vd., 2016; Yıldırım, 2010) ancak okuma becerilerinin gelişimi

üzerine ülkemizde dijital hikâyeler ile ilgili her hangi bir çalışmanın yapılmamış olması bu araştırmanın sonuçlarının da ileriki araştırmalara ışık tutacağı fikrini oluşturmaktadır. Ayrıca okuma becerilerinin gelişmesiyle öğrenciler öz güvene sahip, tüm derslerde daha başarılı bireyler olarak yetiştirileceklerdir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Türkçe öğretimi derslerinde uygulanabilecek veriler elde etmelerine imkan tanıyacağı düşünülmektedir.

1.3. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâyelerin ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Öncelikle dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Daha sonra dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca hangi uygulamanın öğrencilerin okuma becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada gözlem ve alan notları, ses ve video kayıtları, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile öğrenci ürünleri sayesinde okuma becerilerinin gelişim süreci derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi hedeflenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi nasıldır?

1.5. Alt Problemler

1. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin I. ve II. geleneksel öğretimlerdeki ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

12. I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

13. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

14. I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

15. Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;

- a) Eğlenme amaçlı okuma,
- b) Akademik okuma,
- c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

16. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;

- a) Eğlenme amaçlı okuma,
- b) Akademik okuma,
- c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

17. Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;

- a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

18. I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;

a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

19. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test – izleme testi;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

20. Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının son test – izleme testi;

a) Eğlenme amaçlı okuma,

b) Akademik okuma,

c) Toplam okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Sayıtlılar

Bu çalışma aşağıda verilen varsayımlar kabul edilerek hazırlanmıştır.

1. Araştırmada kullanılan okuma becerileri testleri, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerini doğru olarak ölçebilecek niteliktedir.

2. Araştırmada kullanılan Okuma Tutum Ölçeği araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını doğru olarak ölçebilecek niteliktedir.

3. Okuma Tutum Ölçeğine cevap veren öğrenciler, ölçek maddelerini doğru anlamışlar, ölçek maddelerini samimi ve dürüstçe yanıtlamışlardır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Bursa ili ile sınırlıdır.
- 3) Yıldırım ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 44 üçüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada kullanılan Okuma Becerilerini Ölçme Testleri ile sınırlıdır.
- 5) Araştırmada kullanılan Okuma Tutum Ölçeği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Dijital Hikâye: Okuryazarlık, dil ve iletişim becerileriyle teknolojiyi entegre eden program yeniliğidir (Hathorn, 2005).

Okuma: Okuma, sembol ve işaretlerin işitme ve görme duyu organlarıyla algılanarak beyinde yorumlanıp değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasıdır (Özbay, 2007).

Okuma Becerisi: Öğrencilerin çeşitli kaynaklar vasıtasıyla yeni bilgi, olay ve durumlarla karşılaşp, deneyimler yaşamasıdır (Özbay, 2007).

Prozodi: Prozodi, Türk Dil Kurumu'na (2018) göre, vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamıdır.

Prozodik Okuma: Kelimeleri söz dizilişine göre uygun ve anlamlı bölümlere ayırmak demektir (Kuhn & Stahl, 2004; akt. Akyol, 2014:12).

Okumada Akıcılık: Okumada akıcılık, kelimeleri anlık tanıyıp fark edebilme becerisidir (Johnson, 2008).

Tutum: Ele alınan bir nesne, durum veya olaya karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz tavidir (Turanlı, Türker & Keçeli, 2008: 255).

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Okuma. Okuma yaşam boyu kullanılan bir öğrenme aracıdır ve kişinin hayatının istikametini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Eğitim ve öğretim programlarında insan yaşamını daha anlamlı hale getirebilmek amacıyla okuma ve anlam kurma yeteneklerini kazandırma eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır. Bu sebeple öğretmenler bu yeteneği öğrencilere nasıl kazandırıp, ilerletecekleri konusunda bilgili ve kabiliyetli olmalıdırlar (Akyol, 2008:29). Okuma çoğu kaynakta, yazılı metni tanıma ve anlama olarak tanımlanmaktadır (Gündüz & Şimşek, 2013; Kasten & Yıldırım, 2013; Manguel, 2015).

Okumayı insanlar sonradan öğrenirler ve bireyin tüm hayatını etkiler. Ayrıca bireyin sosyal, kültürel ve bilişsel yeterliliklerine katkı sağlayan karmaşık bir süreçtir (Keskin & Akyol, 2014). Kırmızı (2017), okumayı temel hedefi anlama olan okurların, daha önceden sahip oldukları ön bilgiler ile okudukları metinle ilgili bilgileri bütünleştirdikleri ve yeni anlamaları oluşturdukları aktif ve etkileşime dayalı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda okumayı farklı bir boyuta taşıyan ve oldukça çok kullanılan dijital okuryazarlık ise kişilerin farklı amaçlarla dijital araçlardan (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumlarıdır. Günümüz insanları akıllı telefon ve bilgisayarları ile haberleşmeleri, e-ileti göndermeleri, hastaneden randevu alabilme, sosyal eğlence, e-kitap okuma gibi birçok durumda dijital okuma yapmaktadırlar (Banaz, 2017).

2.1.2. Okuma becerileri. Okuma becerisi insanların en önemli dil becerilerinden biridir ve eğitim-öğretim sürecinde derslerdeki başarısını belirlemektedir. Öğrenciler okuduklarını hızlı, doğru ve tam olarak anlayabilirse; duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır şekilde belirtebilirse derslerin tümünde başarılı olabilirler (Yıldırım, 2010).

Akyol (2006)'ya göre, okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazanmak bireyin yaşamını anlamlı hale getirmesi için oldukça önemlidir ve eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır.

Ülkemiz öğrencileri uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA ve PIRLS gibi sınavlarda okuma becerileri açısından özellikle de üst düzey düşünme becerileri gerektiren anlama soruları açısından oldukça başarısız olmaktadır. Bunun sebebinin öğrencilerin nitelikli okuma yapamamaları olduğu söylenebilir. Özellikle 2009 yılında yapılan ve 65 ülkenin katıldığı ve 2010 yılında buna 10 ülkenin daha katıldığı PISA sınavında Türkiye 41. sırada yer almıştır. 34 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkesi arasında ise okuma becerilerindeki başarı açısından 32. sırada yer almıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010). Bu sonuçlar da göstermektedir ki, ülkemizde okuma becerilerini geliştirmek üzere bir takım çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okumanın bir üst boyutu olan akıcı okumayı Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen (2008), harfleri tanımaktan anlam kurmaya giden süreçte farklı seviyelerde çalışan çoklu alt işlemlerin uyumu olarak tanımlamışlardır. Rasinski ve diğerleri (2016) ise akıcı okumanın iki temel boyuttan oluştuğunu, bunların da otomatiklik ve doğru kelime tanımının birleşimi ile prozodik okuma olduğunu belirtmişlerdir. Zutell ve Rasinski (1991) akıcı okumayı kelimeleri kolayca tanıyarak, cümledeki anlamına uygun, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek duygulu bir şekilde yapılan okuma şeklinde tanımlamaktadır. Wolf ve Katzir - Cohen (2001)'in de belirttiği gibi akıcı okumanın tanımlanmasında ortak bir noktaya ulaşılamamıştır. Akıcı okumanın ilişkili olduğu bazı beceriler vardır. Akıcı okuma becerileri işlem, okuma ve kelime tanıma hızı, otomatikleşme gibi kavramlar ile tanımlanabilir (akt. Keskin ve Akyol, 2014).

Ülper ve Yağmur (2016), akıcı okuma tanımlarının literatürde doğru okuma (hatasızlık), okuma hızı ve prozodi olarak yapıldığını belirtmişlerdir.

Baştuğ ve Akyol (2012) akıcı okuma boyutlarını;

- Hatasızlık: Kelimeyi doğru tanıma ve ayırt etme.
- Kelime Tanıma: Bir kelimenin, ses, şekil, görünüş, telaffuz gibi ipuçları aracılığıyla tanınması.
- Hız: Kelimeyi görüp tanıma ve sesli veya sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süreç,
- Prozodi: Metinleri okurken kullanılan vurgulama, tonlama, zamanlama (kelimeyi seslendirme süresi) ve duraklama gibi özellikler olarak tanımlamışlardır.

2.1.3. Okumaya yönelik tutum. İnsanlar çevrelerinde gerçekleşen olaylara bir takım anlamlar verirler ve bunları bireylerin kazandığı deneyimler olarak yansıtırlar. Bu şekilde yaklaşım ve inançlar şekillenir. Bu yaklaşım ve inançlar da tutum olarak tanımlanır (Yenilmez & Özabacı, 2003:132). Tutum, davranışı seçme sürecine etki eden kazanılmış ve içsel bir durum olarak da tanımlanmaktadır (Baştuğ & Keskin, 2013:296). Demirel (2005)'e göre tutum, davranışı göstermeye yönelik itici bir güç ve eğilim olarak açıklanmaktadır. Akdemir (2006), tutumları sonradan kazanılan ve sürekliliği olan bilişsel, duyuşsal ve edimsel (gerçekte var olan) boyutları olan psikolojik yapılanmalar olarak tanımlamaktadır.

Tutumun insanların davranışlarını yönlendirmede önemli bir etkiye sahip olan, sonradan kazanılan duygu, düşünce ve eğilimler olduğu söylenebilir. Tutumlar belli bir eyleme ya da nesneye yönelik olduğunda spesifiktirler. Yani öğrencilerin, ebeveynlerin ve okuryazar olan herkesin okuma eylemine yönelik tutumları okumaya yönelik tutumu olarak isimlendirilebilir (Kılıç, Uğurlu & Cenik, 2018).

Tunnell, Calder, Justen ve Phaup (1991) okumaya yönelik tutumu, öğrencilerin okuma eylemine yaklaşımlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilen okumaya yönelik hisler olarak tanımlamaktadır. Garrett (2002), okumaya yönelik tutumların zeka, yetenek, başarı, ev ortamı, öz benlik, ilgi, cinsiyet gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmiştir.

2.1.4. Dijital hikâye. Dijital hikâyeler, - medya kullanımı açısından - zengin hikâyeler anlatmak, paylaşmak ve korumak için dijital medyayla beraber hikâye anlatmanın antik sanat

anlayışı ile harmanlanması olarak tanımlanmaktadır (Digital Storytelling Association, 2016). Şimşek (2012) dijital hikâyeleri, atölye ortamında bir bütün olarak katılımcıların kendi hayatlarından bir hikâyeyi, kendi sesine ek olarak diğer görsel ve seslerle destekleyip dijital ortama aktarılmasıyla meydana gelen 2 – 3 dakika süreli kısa ve amatör bir form olarak tanımlamaktadır. Dijital hikâyeler, dijital araçlar kullanılarak sıradan insanların gerçek hayatlarını anlatabilecekleri bir araçtır (Song, He & Hu, 2012). Dijital hikayeler, görüntü, ses, müzik ve anlatımla birleştirilerek; karakterlere, durumlara ve kavramlara yeni bir boyut ve akılda kalıcılık sağlar (Rule, 2010). Dijital öykü anlatımı her şeyden önce bir ifade aracıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde sanatsal ve kültürel hareketlilik sonucu Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi 1970 ve 1980'li yıllarda çıkmıştır. Yeni teknolojik araçların ortaya çıkması ile bir grup medya sanatçısı ve tasarımcısı hikâye anlatımını geliştirmek amacıyla bir araya gelmişlerdir (Center for Digital Storytelling, 2018). Dijital hikâye anlatımı ilk olarak 1980'lerin sonlarına doğru Kaliforniya'da bir sanat merkezinde Joe Lambert ve Dana Atchley tarafından kullanılmıştır (Hartley & McWilliam, 2009; Robin, 2008). Dijital Hikaye Anlatımı Merkezi 1998 yılında, California'da Berkeley'a taşınmıştır. Daha sonra Dijital Hikaye Anlatımı Merkezi, dijital hikâye anlatımı becerilerini öğretmek amacı ile atölyelere temel oluşturmuş, dünyanın birçok yerinde farklı kuruluşlar ile beraber çalışmıştır (Center for Digital Storytelling, 2018).

Ohler (2013)' e göre bir dijital hikâyenin 8 ögesi vardır. Bunlar;

- Bakış açısı,
- Duygusal katılım,
- Ton,
- Hikâye,
- Müzik,
- Video ve performans,

- Yaratıcılık (özgünlük ve yaratıcı düşünme),
- Zaman (hikâye uzunluğu ve ekonomiklik)'tir.

Robin (2008)'e göre ise dijital hikâye anlatımının 7 ögesi vardır. Bunlar;

- Bakış açısı: Hikâyenin ana konusu ve yazarın bakış açısı,
- Çarpıcı bir soru: Hikâyenin sonunda yanıtlanacak, ilgiyi sürdürecektir soru,
- Duygusal içerik: Hikâyeyi izleyici kitlesi ile birleştiren önemli konular.
- Sesin verdiği armağan: Hikâyenin anlaşılması için hikâyeyi kişiselleştirme yolu,
- Film müziği: Hikâyeyi destekleyen müzik ve diğer seslerin kullanımı.
- Hız: Hikâyenin hızlı ve yavaş ilerlemesini sağlayan ritimdir.
- Ekonomiklik: Hikâyeyi anlatmaya yetecek kadar içeriğin kullanılmasıdır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin basit çoklu ortam araçları kullanarak video, resim, öyküleme, sanat, müzik ve işitsel efektleri birleştirip kullanarak kendi hikâyelerini anlatmalarına olanak sağlar (Kocaman – Karoğlu, 2015). Dijital hikâyeler videoların, görsellerin, sesli ve yazılı materyallerin, müziğin birlikte kullanılarak, sanat ile yoğrulup hikâye hâline getirildiği anlamlı bir içeriğe sahiptir (Kearney, 2011). İdeal bir dijital hikâye beş dakikadan kısa, yaklaşık 2 – 3 dakika olmalıdır (Lambert, 2013). Bir dijital hikâyenin ortalama 15 hareketsiz resme sahip olması ve yaklaşık 250 – 300 kelimelik bir içeriğinin olması idealdir (Hartley & McWilliam, 2009). Dijital hikâyeler resim, video, ses ve metin gibi çoklu ortam öğelerinden oluşmaktadır ve etkili bir dijital hikâye oluşturmak için gerekli olan dijital araçlara çok kolay ulaşılabilir (Yamaç, 2015). Dijital hikâye oluşturmak için Imovie, Photostory ve Moviemaker kolaylıkla kullanılacak programlardır (Rossiter & Garcia, 2010).

Prensky (2001) günümüz öğrencilerini dijital yerliler olarak isimlendirmiştir ve günümüz öğrencilerini teknolojiye yatkın, teknolojiye kolayca uyum sağlayabilen bireyler olarak tanımlamıştır (akt. Kocaman – Karoğlu, 2015).

Dijital hikâyelerle ilgili yapılan araştırmalarda, dijital hikâyelerin öğrencilerin başarılarını, katılımlarını ve motivasyonlarını artırarak etkili bir şekilde öğrenme ortamlarına adapte edilebildiği belirtilmiştir (Doğan ve Robin, 2008; Doğan ve Robin, 2009; Doğan, 2012). Öğrencilerin elektronik kişisel hikâyelerini hazırlamaları sürecinde, öğrenciler çoklu ortamın pasif tüketicisi olmak yerine aktif üreticisi olmaktadır (Ohler, 2006).

Son yıllarda dijital teknolojiler, kişisel bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler, tarayıcılar ve kullanımı kolay yazılımlar eğitimciler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu sebeple eğitimde yeni teknolojilerin kullanımı da gün geçtikçe artmaktadır. Araştırmacılar, bu tür teknolojilerin entegrasyonu yolu ile öğrenci katılımının, başarısının ve motivasyonunun arttığını belirtmiştir (Smeda, Dakich & Sharda, 2014).

Dijital hikâyeler öğretim ortamlarında öğrenmeyi destekleyen, işbirliğine teşvik edici, karar verme süreçlerini geliştirici, formal ve informal süreçleri birleştirebilen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin olarak katılımını sağlayan öğretim aracı olarak kullanılmalıdır (Clarke & Adam, 2011; Doğan, vd., 2008; Frazel, 2010).

Teknolojinin hikâye üretme sürecine katılması ile birlikte öğrenme deneyimleri genişlemekte ve öğrencilerin görsel ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirmektedir. Dijital hikâyeler öğrencilerin iletişim kurduğu sınırları genişleterek rekabetçi ve zorlayıcı bir üslup katmakta ve yaratıcılığı geliştirmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu, üretilen ürünün niteliğini arttırarak teknoloji ve bilgi okuryazarlığını öğretmektedir (Yamaç, 2015).

Verdugo ve Belmonte (2007)'ye göre dijital hikâyeler çocuğun hayal dünyasını harekete geçirerek, okuma, yazma, konuşma, dinleme, kelime becerisini geliştirerek, çocukların sevdikleri hikayeleri tekrar tekrar dinleyip bu hikayeleri dijital hikâyeye çevirmeleri öğrencilerdeki dinleme tutumlarının ve becerilerinin pozitif yönde gelişmesine yardımcı olmaktadır (akt. Sümer & Eldeniz Çetin, 2018).

Dijital hikâyeler, günümüzün ilerleyen teknolojisinde okur-yazarlığı farklı bir boyuta çıkarmaktadır. Dijital hikâyeler, - medya kullanımı açısından - zengin hikâyeler anlatmak, paylaşmak ve korumak için dijital medyayla beraber hikâye anlatmanın antik sanat anlayışı ile harmanlanması olarak tanımlanmaktadır (Digital Storytelling Association, 2016).

2.1.4.1. Dijital hikâye oluşturma süreci. Frazel (2010)'a göre dijital hikâye meydana getirme süreci üç aşamalıdır. İlk aşama olan hazırlık aşamasıdır ve bu aşamada nasıl bir hikâye oluşturulup sunulacağı belirlenir. Hikâye haritası ve zaman çizelgesi oluşturulur. Hikâye senaryosu hazırlanır ve anlatım hazırlanır. Son olarak da süreç değerlendirme rubriği oluşturulur. Üretim aşamasında ise gerekli olan içerikler belirlenir, görseller, ses, metin ve müzik elde edilir. Geçiş efektleri uygulanıp, video formatında çalışmayı hazır hale getirilir ve ekran görüşleri alınır. Son olarak da CD ya da DVD olarak kaydedilir. Son aşama sunum aşamasıdır. Bu aşamada hazırlanan dijital hikâyelerin gösterimi yapılır ve internette yayınlanır.

Ohler (2013)'e göre ise dijital hikâye meydana getirme süreci beş aşamalıdır. İlk aşama hikâyeyi planlama aşamasıdır. Bu aşamada öncelikle sorular sorulup, gözlem ve araştırmalar yapılır. Sonra senaryo yazılıp, ekran görüşlerine başvurulur, geri dönütlere göre senaryo tekrar revize edilir. Hikâye haritası tasarlanır. Sonra Üretimden bir önceki aşamaya geçilir. Bu aşamada dijital hikâye için gerekli olan içerikler temin edilir (görsel, ses, metin, müzik gibi) ve düzenlenir. Üretim aşamasında ise dijital hikâyenin hangi program ile hazırlanacağına karar verilir ve hazırlanır. Üretimden sonraki aşamada da, dijital hikâyeye son düzenlemeler yapıp, hikâyenin eksikleri tamamlanır. Dijital hikâye değerlendirilerek değişiklikler tamamlanır ve DVD, PC gibi bir yere kaydedilir. Son aşama ise dağıtım aşamasıdır. Bu aşamada hazırlanan ürünün nerede ve kimlere sunulacağına karar verilir.

Kaffell (2017) ise dijital hikâye oluşturma sürecinin dört aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu aşamalar;

1. Tanımlamak, derlemek ve karar vermek,
2. Seçim yapmak, içe aktarmak ve oluşturmak,
3. Karar vermek, yazmak, kaydetmek ve sonlandırmak,
4. Sunum yapmak, değerlendirmek ve çoğaltmaktır.

2.1.4.2. Dijital hikâyenin diğer hikâye anlatım formlarından farklılıkları. Qiongli (2009: 230-231), dijital hikâye anlatımının diğer hikâye anlatım formlarından farklılıklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Hikaye odaklı olması: Dijital öykü anlatımının ruhu teknoloji değil, hikâyedir.
- Disiplinli olması: Kaliforniya'da Dijital Öyküleme Merkezi (CDS) insanlara bir harita ya da çerçeve vermenin verimli olduğunu kabul etmiştir. Olasılıkları aydınlatan pratik bir çerçeveye sahiptir. Aynı zamanda sürecin formunu, kalitesini ve verimliliğini kontrol eder.
- Otantik Olması: Öykülerde seslendirmede hikâyeyi hazırlayan kişi kendi gerçek sesini kullanmaktadır. Resimlerin çoğu gerçek resimleri gösterir. Hikâyelerin yansıttığı duygular doğrudan insanların kalplerinden yansıttıklarıdır. Belgesellerden ve televizyonda yayınlanan gerçek yaşam programlarından daha gerçekçidir.
- Çoklu Ortamda Hazırlanması: İlgi çekici hikâyeler, anlatılar, resimler, video, müzik ve sesler çoklu ortamda bir araya getirilmektedir.
- Basit Teknoloji ile Hazırlanması: Dijital hikâye hazırlamak için temel ekipman bir bilgisayar ile bir mikrofondur. Ayrıca bir tarayıcı ve dijital fotoğraf/video kamera olması da yararlıdır.
- Elde Olan Materyallerin Kullanılması: İnsanların dijital hikâye oluşturmak için katılımını sağlaması ve hızlı sonuçlar alması açısından, elde olan aile albümleri ve videoları ile el çizimleri gibi materyallerin kullanılması avantaj sağlar.
- İşbirlikçi Yaratıcılığının Olması: Günümüzde dijital hikâyeler yoğun atölye çalışmaları sonucunda çıkmaktadır. CDS'nin kurucularından Joe Lambert "Hikâye

anlatımının işbirliğine dayanan bir sanat” olduğuna inanmaktadır. Dijital Hikayenin paylaşma ve ilham verme kavramları vardır.

2.1.4.3. Etkileşimli ve interaktif dijital hikâyeler. Dijital hikâyeler geliştirmede kullanılan araçlara göre etkileşimli dijital hikâyeler ve interaktif dijital hikâyeler olarak ikiye ayrılmaktadırlar.

Etkileşimli dijital hikâyeler sayesinde kişiler, gerçek zamanlı hikâyelerdeki karakterler ile etkileşimde bulunabilmektedirler. Bu sayede etkin ve kişisel hikâyeler geliştirebilmektedirler (Song, vd., 2012).

Bilgisayar ve mobil cihazlarla oluşturulan dijital hikâyeler, çoğunlukla düz anlatımlı başta ses ve görsel materyaller olmak üzere çeşitli materyaller ile desteklenerek video şeklinde hazırlanmaktadır. Ancak etkileşimli dijital hikâyelerin değişik uygulamalar yoluyla farklı dijital hikâye formatlarında olduğu ileri sürülmektedir. Günümüzde kullanıcıların içeriğine kolayca erişebilmesi ile etkileşimli özellikleri olan z-kitap uygulamaları dikkate alındığında dijital hikâyeler bu formatlarda oluşturulabilirler (Song, vd., 2012).

2.1.5. İlkokul üçüncü sınıf Türkçe öğretim programı okuma ile ilgili kazanımlar. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital yetkinlik, teknoloji ve medya gibi kavramların önemi belirtilmekte ve bunlarla ilgili yönerge yer almaktadır (MEB, 2018: 4). Programda öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası seviyede; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaçlarının olacağı beceri gerektiren yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiştir ve sekiz tane önemli yetkinlik tanımlanmaktadır. Bu etkinliklerden bir tanesi de “dijital yetkinlik”tir.

İlkokul 3. Sınıf Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018: 28-29) yer alan okuma ile ilgili kazanımlar aşağıda verilmiştir.

T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır.

Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.

T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.3.3.4. Şiir okur.

Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları - zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.

T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.

T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

Anlama

T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.

T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.

T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.

T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.

b) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.

T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.

Dijital yetkinlik iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018: 5). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programından önceki programlarda “dijital”, “medya” vb. kavramların üzerinde yeterince durulmamışken (Çıralı, 2014), 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında dijital yetkinliğin yer aldığını yani bu kavramların üzerinde yeterince durulmaya başlandığını görüyoruz.

2.2. İlgili Literatür

2.2.1. Türkçe literatür. Turan ve Sezginsoy Şeker (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Gerçekleşen Düşler” ünitesindeki konuların anlatımında dijital öykü kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmek istemişlerdir. Buna göre, dijital öykülerin öğrencilerin genel motivasyonları ve alt boyutlarında (dikkat – uygunluk ve güven – tatmin) deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir. Dijital hikâyelerin materyal olarak kullanıldığı öğrenci grubunda, Eba’da yer alan videoların materyal olarak kullanıldığı öğrenci grubuna

göre genel motivasyon ve alt boyutlar açısından daha motive edici olduğu sonucu ifade edilmiştir.

Aktaş ve Uzuner - Yurt (2017) yaptıkları çalışmada, dijital öykülerin bir öğrenme materyali olarak kullanıldığı öğrenme ortamının motivasyon, akademik başarı, bilgiyi akılda tutma ve öğrenci görüşleri üzerine etkisini belirlemek istemişlerdir. Çalışmayı nicel ve nitel araştırma yaklaşımının bir kombinasyonu olan karma yöntemle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmayı 31 deney grubu ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 61 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, dijital hikayelerin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve bellek üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin dijital öykülerin uygulanması konusunda olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Baki ve Feyzioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada dijital öykülerin 6.sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelenmiştir. Çalışma grubunda 6.sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubunda dersleri dijital öyküleme etkinlikleriyle gerçekleştirirken, kontrol grubunda ise sadece 6. sınıf mevcut ders programını uygulamışlardır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son-test puanlarının, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve dijital öykülerin deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının gelişiminde olumlu yönde bir artış oluşturduğu belirtilmiştir.

Özerbaş ve Öztürk (2017), yaptıkları çalışmada 5. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarına ait erişim düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

Ciğerci (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalıştığı doktora tezinde. Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymak istemiştir. Sekiz hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer vermiştir. Araştırma verilerini dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplamıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu ifade edilmiştir. Türkçe dersinde dijital hikâyelerle yapılan etkinlikler kapsamında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye, anahtar kelimelerle çalışmaya ve dinleme amacını belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı, öğretmen ve öğrencilerin görsel okuma etkinliklerinde dijital hikâyelerin resimlerinden ve bilişim teknolojileri, gazete ve dergi gibi kaynaklardan yararlandığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olduğunun gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Duran ve Topbaşoğlu (2015), dördüncü sınıf öğrencilerinin basılı veya dijital-etkileşimli kitapların okuduğunu anlama üzerine etkisini ve dijital-etkileşimli kitaplar ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek istemişlerdir. Araştırmada 2 farklı çalışma grubu kullanılmıştır. 20 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ile sayısal-etkileşimli metinler ve eşleştirilmiş örneklem t-testindeki basılı metinler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin sayısal-etkileşimli metinler üzerindeki okuduğunu anlama puanları, basılı metinlerin puanlarından 1,2 puan daha yüksek bulunduğu belirtilmiştir. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin dijital interaktif metinler üzerindeki okuduğunu anlama puanlarının, basılı metinlerin puanlarından yüksek olmasının nedeni, öğrencilerin tabletlerle ilk

etkileşimlerinden ve bir multimedya öykü kitabının okunmasından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir. Basılı ve dijital ortam ile okuma arasında anlamlı bir farkın bulunmamasının nedeninin, ilk defa bu çalışma grubunun bu araştırmayı gerçekleştirmiş olması belirtilmiştir. Araştırmaya göre, öğrenciler tablete karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri ifade edilmiştir.

Yamaç (2015) tarafından yapılan araştırmada kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerde; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirtilmiştir. Yazma bilgileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin ürün bilgilerinin ve hikâye öğeleri hakkındaki bilgilerinin arttığı; süreç bilgilerinin planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca geliştiği belirtilmiştir. Öğrencilerin dijital hikâyelerinin süreç içerisindeki gelişimine ise grup çalışması olmasına rağmen, ilk uygulamada teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan hikâyenin duygusu, hikâyenin farklı bölümlerini uygun bir şekilde resimlendirme, resim ve seslendirme tutarlığı, hikâyeyi amaca ve duyguya uygun bir şekilde seslendirme ve uygun müzikler ekleme açısından istenen seviyeye ulaşamadığı belirtilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve yeterliklerinin gelişimi ile birlikte bu öğelerin gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca dijital hikâye ile hikâye edici yazma öğretiminde, yazma sürecinin bazı değişimlere uğradığı ve dijital hikâyenin öğrencilerin yeni okuryazarlık algıları, yeterlikleri ve becerilerini geliştirerek dijital bölünmenin üstesinden gelmek için kullanılabilecek bir araç olduğu belirtilmiştir. Dijital hikâye ile sınıf içerisinde öğrenci etkileşimlerinin gelişerek öğrenen topluluğunun oluştuğu ve öğrencilerin yazma sürecine katılma istekleri arttığı ifade edilmiştir.

Yüzer ve Kılınc (2015), yaptıkları çalışmada açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemenin kullanımı üzerinde çalışmışlardır. Araştırmada, açık öğretim sistemi içinde dijital hikâye anlatımı yönteminin kullanımının öğrencilere katkıları incelenmiştir. Buna göre, dijital hikâyelerin açık öğretim sisteminde kullanılmasının, öğrencilerin motivasyonlarından işbirlikçi çalışma becerilerine kadar birçok yönde becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin, daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Çıralı (2014), yüksek lisans tezinde 59 tane 2. sınıf öğrencisiyle çalıştığı araştırmasında, dijital hikâyeler anlatmanın öğrencinin görsel hafıza yeterliliği ile yazma kabiliyeti üzerine etkilerini araştırmıştır. Buna göre, deney-kontrol gruplarının tümünde öğrencinin görsel hafıza yeterliliği ile yazma kabiliyetlerinde önemli ilerlemenin olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığın deney grubu lehine olduğu, ifade edilmiştir. Ayrıca, deney-kontrol gruplarında dijital hikâye anlatımının görsel hafızalarında önemli bir farklılık oluşturmadığı belirtilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Bal (2014)'ün yaptıkları çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6., 7., 8. Sınıflar) (MEB, 2006)' da yer alan temel dil becerilerine ait amaç ve kazanımların öğretiminde etkili olan dijital hikaye anlatımlarının, ana dili eğitimi derslerinde kullanılmak üzere tanıtılması üzerinde çalışmışlardır. Kuramsal bir temele dayanan çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman analizini kullanmışlardır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanmışlardır. Buna göre, dijital hikâye anlatımlarının, temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karakoyun (2014) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarına altıncı sınıf öğrencileri ile dijital hikâye etkinlikleri yaptırdığı doktora çalışmasında, çevrim içi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek istemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarına dijital hikâye eğitimi verilmiş ve 47 altıncı sınıf öğrencisine öğretmen adayları tarafından dijital

hikâyeler hazırlanmıştır. Buna göre, altıncı sınıf öğrencileri dijital hikâye etkinliklerinin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler internette bilgilerin güvenilirliğine güvenemediklerini, araştırma konuları ile ilgili yeterli kaynağa ulaşamadıklarını ve teknik sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları da hem kendilerinin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Demirer (2013), altıncı sınıf öğrencileri ile çalıştığı doktora tezinde, sosyal bilgiler dersinde bilgisayar ve web tabanlı dijital hikâye çalışmalarının öğrencilerdeki akademik başarı, tutum, motivasyon ile öğrenme stratejisine etkisini incelemiştir. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ifade edilmiştir. Web tabanlı hikâye çalışmalarının akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanları üzerinde bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital hikâye çalışmalarına göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Görüşme sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenciler genel olarak dijital hikâye etkinliklerinin başarı, tutum ile motivasyon puanlarını artırdığını ve teknolojiyi kullanabilme yeteneğini artırdığını ifade edilmiştir. Öğretmenler sağladığı avantajlar nedeniyle günümüz şartlarında en uygun yaklaşımın web tabanlı dijital hikâye yaklaşımı olduğu belirtmiştir.

Yüksel (2011), doktora tez çalışmasında dijital hikâye hazırlama tekniğinin okul öncesi eğitiminde nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenlerine seminer verilmiş ve sınıflarında dijital hikâye uygulamaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin deneyimleri ve görüşleri ortaya konulmak istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler dijital hikâyeyi, öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu artırmak ve soyut bilgiyi somutlaştırmak amacıyla kullandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları dijital hikâyeleri velilerle paylaşmaları, öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili veli-öğretmen iş birliğinin sağlandığı belirtilmiştir. Dijital hikâye hazırlamanın, öğrencileri etkin hâle getirdiği için öğrencilerin öz-güvenlerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

İnceelli (2005), yaptığı araştırmada dijital hikâye anlatımını oluşturan bileşenleri açıklamış ve buradan yola çıkarak yeni bir kavram olan dijital hikâye anlatımını kavram ve boyutları açısından ele almıştır. İnceelli (2005)'in "Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri" isimli çalışması Türkiye'de dijital hikâyeler üzerine yapılan ilk araştırmalardan olması açısından önemlidir.

2.2.2. Yabancı literatür. Smeda ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada, dijital hikâye anlatımının pedagojik yönlerini ve dijital hikâye anlatmanın pedagojik olarak değerlendirilmesi ve öğretmen ve öğrenciler dijital hikâyeleri kullanırken öğrencilerin öğrenmesine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma Avustralya'da birincil ve ikincil düzeylerde bir okulda yapılmıştır. Seçilen sınıflarda, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital hikâye anlatımına dayalı yenilikçi öğrenme deneyimlerine katılma fırsatları olduğu belirtilmiştir. Buna göre, dijital hikâye anlatımının, öğretim mesajlarını daha ilgi çekici yapmak ve heyecan verici öğrenme ortamları oluşturmak için öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirmede güçlü bir araç olduğu ifade edilmiştir. Öğretme ve öğrenmenin yeni ilkelerine dayanan yapılandırmacı bir öğrenme ortamı yaratmak için uygun bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin katılımlarını arttırdığı ve öğrenenler için daha iyi eğitim sonuçları sağlayacak potansiyele sahip olduğu ifade edilmiştir.

Lee (2014) yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin içerik bilgisine ve sözel dil yeterliliğine olan etkilerini araştırmıştır. Buna göre, dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin kendini ifade etme ve kendini yansıtmada kendi anlatım biçimlerini kullanmalarını güçlendirdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girerek birbirlerine geri dönütler verdikleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerileri kazandığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâyeler sayesinde konuşma akıcılıklarının geliştiği ifade edilmiştir.

Yang ve Wu (2012) yaptıkları çalışmada, farklı öğretim stratejileri uygulanan derslerdeki öğrencilerin akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Tayvan’da eğitim-öğretim gören toplam 110 İngilizce 10. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada biri deney biri kontrol grubu olan her iki sınıftaki öğrencilere aynı ders içeriği, öğretmen, program ve sınavlar kullanılmış ve farklı öğretim stratejileri uygulamışlardır. Deney grubu öğrencilerine Microsoft Movie Maker programı kullanılarak dijital hikâyeler hazırlattırılmış ve kontrol grubu öğrencileri aynı süreçte konu anlatımlarını PowerPoint sunumları ile yapmışlardır. Buna göre, Öğrencilerin İngilizce dinleme, okuma – yazma, yorumlama ve iddiaları değerlendirme, görev değeri ve öz-yeterlilik için İngilizce yeterlilik, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenci motivasyonlarında anlamlı bir gelişme olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ise elde edilen geribildirimlere göre üst düzey düşünme ve öğrenme motivasyonunu geliştirici bir ortamda işbirliğine dayalı ikinci bir dil öğrenmeyi teşvik edici bir yaklaşım olarak dijital hikâye anlatımlarını desteklediklerini belirtmişlerdir.

Hung, Hwang ve Huang (2012) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile fen dersine yönelik motivasyonlarını, problem çözme yeterliliğini ve başarılarına etkisini araştırmışlardır. Deney grubu öğrencileri projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile öğrenim görmüş ve kontrol grubundaki öğrenciler de proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim görmüşlerdir. Buna göre, projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile öğrenim gören öğrenci grubunun öğrenme motivasyonunu arttırmada ve problem çözme yeterliliğini geliştirmede kontrol grubundaki öğrencilere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde deney grubu öğrencilerinin fen dersindeki başarısının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarına göre,

projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımının öğrencilerin öğrenme tutumunu ve motivasyonunu da geliştirdiği belirtilmiştir.

Yuksel, Robin ve McNeil (2011), dijital hikâyelerin dünya üzerindeki eğitim alanında kullanımını incelemiştirler. Araştırmada 26 ülkeden katılımcılar yer almıştır. Buna göre 14 ülke dijital hikâye yöntemini aktif bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Dijital hikâye yöntemini aktif olarak kullanan katılımcıların çalışma alanlarının farklı olduğu ifade edilmiştir. Buna göre, dijital hikâye yönteminin öğrencilerin alan bilgisini anlamalarına yardımcı olduğu, genel akademik başarılarına katkı sağladığı, yazım ve sunum yapma yeteneklerinin geliştiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada büyük bir çoğunluk dijital öyküleme yönteminin ilgili konu hakkında kendi algı ve görüşlerini geliştirebilme yeteneği kazandığını ve sınıf içi tartışma ortamlarının oluşmasında yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ballast, Stephens ve Radcliffe (2008) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde dijital hikâyelerin nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemiştirler. Çalışmada deney grubu öğrencilerine dijital hikâye hazırlanmış ve kontrol grubu öğrencilerine de geleneksel yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yazma başarıları sürecin başında benzer olduğu, sürecin sonunda dijital hikâye uygulanan deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarının kontrol grubu öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yazma tutumları açısından elde edilen bulgularda sürecin başında ve sonunda anlamlı farklılıklar oluşmadığı belirtilmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye hazırlayan öğrencilerin düzenleme ve düzeltme sürecinde çok daha fazla zaman harcadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca dijital hikâye hazırlayan öğrenciler zaman sınırlılığı, donanım eksikliği ve teknoloji ile ilgili yaşanan sorunlara rağmen, çalışma sürecinde daha istekli

oldukları belirtilmiştir. Geleneksel yazma sürecinde güçlük çeken öğrencilerin, dijital hikâyelerini tamamlamada daha fazla katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Dijital hikâyeler yazan öğrencilerin düzenleme ve düzeltme ile ilgili anlayışları cümle silme ve ekleme, doğru kelime kullanma ve cümlelerin yerlerini değiştirme ile ilgili olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise düzenleme ve düzeltme ile ilgili anlayışlarının kelimelerin yazımını ve noktalama işaretlerini kontrol etme ile ilgili olduğu ifade edilmiştir.

Skinner ve Hagood (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi ve lisede öğrenim gören Meksika ve Çin kökenli iki öğrencinin dijital hikâye tasarlamak ve sunmak için sosyo-kültürel kimliklerini, okuryazarlık uygulamalarını ve yeni okuryazarlık yeterliliklerini nasıl kullandıklarını göstermeyi amaçlamışlardır. Buna göre, dijital hikâye okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye anlama, okuma akıcılığı, sözel ve yazılı kelime hazinesi ve yazma sürecini içeren geleneksel okuryazarlıklarını geliştirdiği ifade edilmiştir. Dijital hikâye resim, anlatı ve yazılı metnin bütünleştirilmesini içeren yeni okuryazarlık öğrenme ve öğretimine fırsat verdiği belirtilmiştir. Dijital hikâye okul dışı ve okul içi arasında köprü kurduğu ifade edilmiştir. Geleneksel okuryazarlık becerilerinden yazma süreci geliştiği belirtilmiştir. Bilgisayarda taslak oluşturma, düzenleme ve düzeltme sayesinde öğrencilerin deneyimleri yazılı hâle geldiği de belirtilmiştir. Yazılı hikâyeye resim ve müzik ekleme dijital okuryazarlık sayesinde ikinci bir anlam oluşturma katmanı meydana getirdiği ifade edilmiştir. Geleneksel ve dijital okuryazarlıkların bütünleştirilmesi, sosyal okuryazarlık uygulamalarını yansıtan ve kültürel kimlikleri ile ilişkili yeni okuryazarlık uygulamaları ve becerilerinin çok katmanlı temsilini ortaya koyduğu belirtilmiştir.

Kulla – Abbot (2007), 43 yedinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada dijital bir hikâye oluşturma sürecinin çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Dijital hikâyeler anlatmak için çoklu ortam teknolojilerini entegre ederek çok disiplinli okuryazarlık öğretiminde yedinci sınıf öğrencilerinin nasıl öğrendiğini ve dijital hikâye

hazırlamanın öğrencilerin okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini tespit etmek istemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler hikâyelerini sunacakları dinleyici grupla ilgili söylem duygusu geliştirdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları dijital hikâyeleri diğerleri ile paylaşmakta oldukça istekli oldukları ve düzenleme, yansıtma ve geri dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anladıkları ifade edilmiştir. Çoklu ortam okuryazarlık becerileri ile film şeridi oluşturma becerilerinin de geliştiği belirtilmiştir. dijital hikâye hazırlama süresince öğrencileri iş birlikçi çalışmayı öğrendikleri de ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma amaçlarına dikkat etmeyi öğrendikleri belirtilmiştir.

Gakhar (2007), 34 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının dijital öyküleme deneyimlerini ve kurs süresince dijital öykülemeye yönelik tutumlarını ve yönelimlerini araştırmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Buna göre, dijital öyküleme deneyimi yaşamış öğretmen adaylarının dijital öykülemeye yönelik genellikle olumlu tutuma sahip oldukları ve bu yaklaşımı kendi derslerinde de kullanmayı planladıkları sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Hathorn (2005), bir okulda katılımcı/gözlemci olarak hizmet etme fırsatının olduğu 2004 yılının yazında, DUSTY isimli dijital hikâye projesine katılan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin nasıl geliştiğini tespit etmek istemiştir. Buna göre, öğrencilerin yüksek derecede motive oldukları ve aktif bir katılım gösterdikleri ortaya konmuştur. Öğrencilerin teknik kelime dağarcığında artış olduğu ve yazma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafında verilen ödevleri tamamlamak için görsellere ve bilgiye ulaşabilmek amacıyla internette yapılan okumaların verimli bir gereklilik haline geldiği ifade edilmiştir. Dijital hikâye anlatımının okuma-yazma aracı olarak işe yaradığı ve hedefine ulaştığı belirtilmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıfta eğitim-öğretim görmekte olan öğrencilerin okuma becerilerinin ve okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Bir veya birden fazla değişken arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeyi hedefleyen araştırma desenlerine, deneysel desenler denir (Siyez, 2018). Deneysel desenler literatürde, gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi-experimental designs) ve deneme öncesi desenler (pre-experimental designs) olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2001). Araştırma gruplarının kısmen kontrol edilebilir olması çalışmayı yarı deneysel hale getirmektedir (Singh, 2007). Bu çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından, gerçek deneysel desenlerden sonra gelmektedir (Karasar, 2014). Bu model, araştırma gruplarını eşitlemenin zor olduğu ya da mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Grupların oluşturulmasında rastgele faktörü dikkate alınmaktadır. Bu çalışmada, araştırmanın yapıldığı okulda bulunan sınıflardan biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçildiği için, araştırmanın deneysel deseninin eşit olmayan kontrol grubu (non-equivalent control-group) “yarı deneysel desen” olduğu söylenebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa İli Merkez ilçeye bağlı bir İlköğretim Okulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme araştırmacıya istediği verilere daha hızlı erişebilme ve ekonomiklik sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili, Yıldırım ilçe merkezinde bulunan Vakıf İlkokulunda öğrenim gören 22 deney 22 kontrol grubu ilköğretim 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

<u>Sınıf Adı</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
A sınıfı	22	50
C sınıfı	22	50
Toplam	44	100

Tablo 1’deki verilere göre araştırmanın örneklemine katılan öğrencilerin şubeye göre dağılımında % 50’sini A şubesi (22) ve % 50’sini B şubesi (22) olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

<u>Cinsiyet</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Erkek	20	45
Kız	24	55
Toplam	44	100

Örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımında % 45’inin erkek (20), %55’inin kız (24) olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Kocaarslan, 2016) (Bkz. Ek 2) kullanılmıştır. Bu ölçek ile öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkileri, tanınmış bir çizgi film karakteri olan Garfield’in çeşitli duygu durumlarını gösteren resimlerine göre ölçülmektedir. McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuma tutumlarının ölçülmesi için geliştirilmiş olan 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanması Kocaarslan (2016) tarafından yapılmıştır. Orijinali İngilizce olan bu ölçek dünyada en çok kullanılan tutum ölçeklerinden biridir. Ölçekte toplamda 20 madde ve iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları okumadan zevk alma (1-10. maddeler) ve akademik okumaya (11-20. maddeler) ilişkin maddelerden oluşmuştur. Ölçekte, Jim Davis tarafından tasarlanan “Garfield” kedi karakterinin dört farklı his durumlarından biri seçilmektedir. Bu his durumları “çok mutlu”, “biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” Garfield resimleri ile temsil edilmiştir ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmiştir. Ölçek ilk olarak Amerika’daki 499 ilköğretim öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında önce okumadan zevk almaya (eğlenme amaçlı okumaya) ilişkin hazırlanan ilk on maddeye verilen puanlar, ardından da akademik okumaya dönük olan diğer on soruya verilen puanlar hesaplanarak toplam ölçek puanı elde edilmektedir. Ölçeğin toplamından alınan 50 puan ölçek üzerindeki orta noktayı temsil etmekte ve okumaya yönelik farklı tutumları temsil etmektedir (Kocaarslan, 2016). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test, ara test, son test ve izleme testi olmak üzere 4 defa uygulanarak ölçülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında, okuma becerilerinin tespitine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada Akyol ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin okumayı değerlendirme formları kullanılmıştır (Bkz. Ek 3 ve Ek 4). Bu formların puanlanması kısmında kelime tanıma yüzdesini hesaplamak için, öğrencinin 60 saniyelik sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenmiştir. Bu yüzde, doğru okunan kelimelerin sayısının, toplam okunan kelimelerin sayısına (doğru veya yanlış) bölünmesi ile hesaplanmıştır (Akyol, 2014; 10).

Doğru Okunan Kelime Sayısı	85	= % 93.4
Okunan Toplam Kelime Sayısı	91	

Yukarıda kelime tanıma yüzdesini hesaplama işleminin nasıl yapıldığı ile ilgili bir örnek verilmiştir. Verilen örnekteki sonuca göre, öğrenci kelimelerin % 93.4' ünü doğru olarak okumuştur. Buna göre bu öğrenci öğretimsel okuma düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretimsel okuma düzeyi genelde doğru kelime tanıma oranının % 92-98 olduğu aralığı gösterirken, bağımsız okuma düzeyi ise doğruluk oranının % 99-100 olduğu aralığı göstermektedir. Öğretimsel okuma düzeyinin altında kalan öğrenciler ise endişe düzeyinde performans göstermektedir (Akyol, 2014; 10). Doğru okunan kelime sayısının değerlendirilmesi için okuma sırasında alınan ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Kayıtlar birden fazla dinlenerek veriler oluşturulmuştur. Kayıtlar izlenilirken, kelime sayılarının önceden satır sonlarına yazılmış kılavuz okuma metinleri üzerinde hata sayım işlemleri yapılarak doğru ve hatalı okunan kelime sayıları belirlenmiştir. Elde edilen sayısal verilerden her öğrenci için kelime tanıma yüzdeleri hesaplanarak ayrı ayrı bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

Öğrencinin okuma hızını belirlemek için, 60 saniyelik sesli okuma süresince öğrencinin doğru olarak okuduğu kelimeler hesaplanmıştır. Doğru okunan kelimeler, ilk

olarak yanlış okunan fakat öğrenci tarafından düzeltilen kelimeleri de içermektedir. Aşağıdaki Tablo 3'te sunulan değerler ile öğrencilerin okuma hızına ilişkin elde edilen veriler ile karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencinin okuma hızının sınıf düzeyinde mi, sınıf düzeyinin altında mı yoksa sınıf düzeyinin üstünde mi olup olmadığına karar verilmiştir (Akyol, 2014; 11). Öğrenci metni okuma sırasında öğrencinin tanıyamadığı kelime için geçen süre 3 saniyeden fazla olursa veya 2-3 saniyelik süre içerisinde öğrenci kelimeyi okuyamazsa öğrenciye yardım edilmiştir ve öğrenciye devam etmesi söylenmiştir. Öğrenciye yardım edilen kelime öğretmen formuna hata olarak işaretlenmiştir. Kelime ekleme, kelime atlama, yanlış okuma veya öğretmenin kelimeyi söylemesi hata olarak kabul edilmiştir. Öğrencinin yanlış okuduğu kelimeyi kendisinin düzeltmesi hata olarak kabul edilmemiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları

Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları			
Bir Dakikalık Sürede Okunması Gereken Doğru Kelime Sayısı			
Sınıf Düzeyi	Sonbahar	Kış	İlkbahar
1	0-10	10-50	30-90
2	30-80	50-100	70-130
3	50-110	70-120	80-140
4	70-120	80-130	90-140
5	80-130	90-140	100-150
6	90-140	100-150	110-160
7	100-160	120-180	130-180
8	110-160	120-180	130-180

Yukarıda verilen tablodaki verilere göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin 1 dakikalık sürede okuması gereken doğru kelime sayıları göz önünde bulundurularak, öğrencilerin okumaları okuma hızı açısından değerlendirilmiştir. Verilen değer aralıklarına göre sınıf

düzeyindeki aralığın altında olan öğrenciler okuma hızı açısından riskli olarak değerlendirilmiştir (Akyol, 2014; 11). Akıcı okumadaki hızı belirlemede bir dakikada okunan doğru kelime sayısının hesaplayarak bunu okumada hız olarak değerlendiren araştırmaların (Deeney, 2010; Miller ve Grof, 2008; Walpole ve McKenna, 2007) yanı sıra doğru ve hatalı okunan toplam kelime sayısını okuma hızı olarak belirten araştırmalar da mevcuttur (Rathvon, 2004; Valencia, vd., 2010; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001).

Öğrencilerin okuma becerilerinden akıcı okuma aynı zamanda etkili bir ifade ile metni yorumlayabilme yani prozodik okuma becerilerini değerlendirmek için yapılan ön test, ara test, son test ve izleme testi ölçümlerinde öğretmen formu üzerinde puanlamalar yapılmıştır. Sonra ses kayıtları dinlenerek puanlamalar kontrol edilmiştir. Prozodik okuma değerlendirmesi öğrencinin 60 saniyelik okuması dinlenerek, “Prozodik Okuma Rubriği” ile değerlendirilmiştir. Aşağıdaki Tablo 4’te verilen bu rubrik Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilmiş ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Tablo 4

Okuma Prozodisi Rubriği

Boyut	1	2	3	4
İfade ve Ses Düzeyi	İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir.	Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır.	Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemektedir. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmektedir. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur.	Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmektedir.
Anlam Üniteleri ve Tonlama	Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime guruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta.	Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden olmaktadır. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişleri anlaşılır şekilde değildir.	Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmektedir: vurgulama/tonlama makuldür.	Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta.
Pürüzsüzlük	Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmektedir.	Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç "sorunlu nokta" vardır.	Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmektedir.	Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür.
Hız	Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor.	Orta derecede yavaş okuyor.	Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür.	Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur.

Toplam puan:

Okuma başarısının en önemli etmenlerinden biri olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri “Okuduğunu anlatma yoluyla okuduğunu anlamayı değerlendirme rubriği” ile değerlendirilmiştir. Bu rubric Rasinski ve Padak’tan (2005) uyarlanmıştır (akt. Akyol, 2014; 14).

Tablo 5’te verilen “Anlama Rubriği” puanlarına göre öğrencilerin 60 saniyelik sesli okuma performansları sonunda öğretmen formuna not edilmiştir. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek kontroller yapılmıştır.

Tablo 5

Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği

Boyut	1	2	3	4	5	6
Okuduğunu anlama	Öğrenci, okuduğu metinle ilgili hiçbir şey hatırlamamıştır veya okuduğu metinle ilgili sadece bir veya iki gerçeği/ bilgiyi hatırlamıştır.	Öğrenci okuduğu metinle ilgili önem derecesi birbirinden farklılaşan birbirleriyle ilişkisiz birkaç şeyi hatırlamıştır.	Öğrenci, okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen birkaç detayı hatırlamıştır.	Ancak ana fikri destekleyen yardımcı fikirler, okuduğu metindeki gibi iyi bir şekilde organize edilmemiş ve mantıklı bir bağlantı ve sıra oluşturacak şekilde sunulmamıştır.	Öğrenci, okuduğu Metnin ana fikrini ve onu destekleyen yardımcı fikirleri hatırlamıştır.	Öğrenci okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır.
	Öğrencinin anlatımı metindeki olayların akış sırasını takip etmemiştir.	Öğrenci okuduğu metnin ana fikri ve onu destekleyen yardımcı fikirleri iyi organize edilmiş şekilde anlatmıştır.	Öğrenci okuduğu metnin ana fikri ve onu destekleyen yardımcı fikirleri iyi organize edilmiş şekilde anlatmıştır.	Öğrenci okuduğu metnin ana fikrini ve onu destekleyen yardımcı fikirleri iyi organize edilmiş şekilde anlatmıştır.	Öğrenci okuduğu metnin büyük bir bölümünü hatırlamıştır.	Metinle ilgili anlatımı, okuduğu metindeki olayların oluş sırasını takip etmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırma, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılının bahar ve güz dönemlerinde ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul idaresine ve sınıf öğretmenlerine uygulamanın süresi, tarihi, uygulama süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Uygulama okulundaki deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön testler 2 Ekim 2017 – 12 Ekim 2018 tarihleri arasında uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen A şubesinde sınıf mevcudu 29 kişi ve deney grubu olarak belirlenen C şubesinde 30 kişidir. Ancak sınıfta Türkçe okuma yazma bilmeyen Suriyeli öğrenciler araştırmaya alınmamıştır. Aynı şekilde kaynaştırma öğrencileri de bu araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Sınıfta sürekli devamsız olan ve araştırmanın uygulamasına devam edemeyen öğrenciler de araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece A şubesinden 22 öğrenci kontrol grubunu, C şubesinden de 22 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Uygulama C şubesi öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. C şubesi sınıf öğretmeni ile araştırmacı iş birliği içerisinde uygulamaya başlamıştır. C şubesinde akıllı tahta ve internet erişimi bulunmaktadır. Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanmış ders planları araştırmacı tarafından uygulamaya konulmuştur.

Hazırlanan ders programına (Bkz. Ek 5 ve Ek 6) göre haftanın 3 günü pazartesi, çarşamba ve cuma günleri olmak üzere, Türkçe derslerinin 2'şer saati uygulamanın yapılması için planlanmıştır. Uygulama yapılan okul ikili öğretim hizmeti vermektedir. Uygulama kapsamındaki şube sabahçı olup, saat 08:00–13:00 arası okulda bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı şube için 4. ve 5. ders saatlerinde (10.30 – 11.10 ve 11.20 – 12.00) uygulamanın yapılması planlanmıştır. Türkçe derslerinde yapılan uygulamanın video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Ön testlerin uygulanması aşamasından sonra 16 Ekim 2017 – 24 Kasım 2017 tarihleri arasında deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersleri, dijital hikâyelerle desteklenerek

işlenmiştir. I. uygulama 6 hafta boyunca, haftada 6'şar saat olmak üzere toplamda 36 ders saati yapılmıştır. İlköğretim Türkçe ders kitabından (Palabıyık, 2017) "Atatürk" temasında yer alan "Atatürk'ün Yaşam Öyküsü", "Atatürk'ün Doğa Sevgisi" metinleri ve "29 Ekim" şiiri; "Hayal Gücü" temasında yer alan "Rüya Bahçesi", "Rengini Araya Top" metinleri ile "Masal Çocuk" şiiri araştırmacı tarafından dijital hikâyeye dönüştürülmüştür. Öğrenciler ilk uygulamada Türkçe ders kitabında yer alan metinleri dijital hikâyeler aracılığı ile dinlemişlerdir. Hazırlanan ders programına (Ek 5) göre 6 haftalık I. uygulama süreci tamamlanmıştır. 27 Kasım 2018 – 8 Aralık 2018 tarihleri arasında I. uygulamanın okumayı değerlendirme son testleri yapılmıştır. Eş zamanlı olarak okuma tutum ölçeği de ara test olarak uygulanmıştır.

Bu süreçte kontrol grubu öğrencileri, kendi sınıf öğretmenleri ile İlköğretim Türkçe ders kitabından (Palabıyık, 2017) "Atatürk" temasında yer alan "Atatürk'ün Yaşam Öyküsü", "Atatürk'ün Doğa Sevgisi" metinleri ve "29 Ekim" şiiri; "Hayal Gücü" temasında yer alan "Rüya Bahçesi", "Rengini Araya Top" metinleri ile "Masal Çocuk" şiiri Türkçe ders programına göre kendi sınıf öğretmenleri ile işlemişlerdir. Dersler işlenirken hiçbir şekilde dijital hikâyeler kullanılmamıştır. Metinler öğretmenleri aracılığı ile okunmuştur. Metinleri öğrenciler bireysel olarak sesli ve sessiz okumalar yaparak Türkçe ders kitabında yer alan konular işlenmiştir. 6 haftalık sürenin sonunda I. geleneksel öğretim süreci tamamlanmıştır.

2017–2018 eğitim–öğretim yılının 2. döneminde 19 Şubat 2018–2 Mart 2018 tarihleri arasında Dijital Hikâye Hazırlatma Uygulamasının (II. Uygulama) ön testleri deney ve kontrol grubu öğrencilerine eş zamanlı olarak uygulanmıştır. 5 Mart 2018 – 30 Mart 2018 tarihleri arasında, hazırlanan ders programına (Ek 6) göre, deney grubu öğrencileri ile 4 hafta boyunca, haftada 6'şar saat olmak üzere toplam 24 saatlik II. uygulama süreci tamamlanmıştır. Bu süreç boyunca öğrenciler 2 tane dijital hikâye (Ek 7 ve Ek 8) hazırlamışlardır. Deney grubu öğrencilerine öncelikle Windows Movie Maker programının nasıl kullanılacağı anlatılmıştır.

Sonrasında dijital hikâye yazım aşamaları belirtilmiştir. Sınıfça birlikte ilk hikâye yazılarak tamamlandıktan sonra hikâyenin görselleri öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görsellerin resimleri çekilerek bilgisayarda Windows Movie Maker programına konulmuştur. Öğrenciler hazırladıkları hikâyelerin seslendirme çalışmalarını yaparak aralarında hikâyeyi en güzel okuyabilen arkadaşlarını seslendirme yapmak için seçtiler. Hikâyenin müziğini oy çokluğu ile dinleyerek belirlediler. Son düzenlemeleri de yaparak hikâyelerini sunuma hazır hâle getirdiler. 12 ders saati süresinde ilk dijital hikâyelerini sunuma hazırladılar.

Deney grubundaki öğrenciler 2. dijital hikâyelerini araştırmacı rehberliğinde yazdılar. Yazdıkları hikâyeyi dijital hikâyeye çevirmek için görsellerini hazırladılar. Hazırlanan görsellerin resimleri çekerek bilgisayarda Windows Movie Maker programına attılar. Öğrenciler hazırladıkları hikâyelerin seslendirme çalışmalarını yaparak aralarında hikâyeyi en güzel okuyabilen arkadaşlarını seslendirme yapmak için seçtiler. Hikâyenin müziğini oy çokluğu ile dinleyerek belirlediler. Son düzenlemeleri de yaparak 12 ders saati süresinde hazırladıkları hikâyelerini sunuma hazır hâle getirdiler. Hazırladıkları 2 dijital hikâyeyi okuldaki diğer 3. sınıf öğrencilerine sunum yaparak II. uygulama sürecini tamamlamışlardır.

Bu süreçte kontrol grubu öğrencileri de Türkçe ders kitaplarında 6. Temada yer alan “En Güzel Çiçek”, “Beslenme” ve “Gezmeyi Seven Ağaç” metinlerini geleneksel öğretim yöntemlerine uygun olarak işlemektedirler. Kontrol grubu öğrencileri de Türkçe dersinde, sınıf öğretmenleri ile birlikte sınıfça kendi hikâyelerini geleneksel yöntem ile kâğıt ve kalem kullanarak yazmışlardır. Geleneksel yöntemler ile 2 tane hikâye yazarak ve Türkçe ders programında yer alan programa göre II. geleneksel öğretim süreci tamamlanmıştır.

2 Nisan 2018 – 13 Nisan 2018 tarihleri arasında Dijital Hikâye Hazırlatma Uygulamasının (II. Uygulama) son testleri yapılmıştır. Eş zamanlı olarak Okuma Tutum Ölçeğinin de son testi uygulanmıştır.

II. uygulamanın son testinden 4 hafta sonra, 14 Mayıs 2018 – 18 Mayıs 2018 tarihleri arasında izleme testleri deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel bir çalışma olması nedeniyle Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri aracılığıyla Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden deneysel uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Bkz. Ek 1).

Araştırmaya başlamadan önce uygulama kapsamındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşülerek gerekli bilgiler verilmiştir. Uygulama yapılacak olan sınıfın akıllı tahta, internet, bilgisayar, ses sistemi gibi donanımları kontrol edilmiş ve eksikler tamamlanmıştır. Yapılacak çalışmanın amacı, hangi yöntemlerin nasıl uygulanacağı hakkında sınıf öğretmenlerine bilgiler verilmiştir. Okul yönetimi ile görüşülerek hazırlanan ders programına göre haftanın 3 günü pazartesi, çarşamba ve cuma günleri Türkçe derslerinin 2'şer saati uygulama için kararlaştırılmıştır. Uygulama yapılan okul ikili öğretim hizmeti vermektedir. Uygulama kapsamındaki şube sabahçı olup, saat 08:00–13:00 arası okulda bulunmaktadır. Uygulamanın yapıldığı şube için 4. ve 5. ders saatleri (10.30 – 11.10 ve 11.20 – 12.00) uygulamanın yapılması için planlanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar okumayı pratik olarak değerlendirme etkinliklerini (kelime tanıma düzeyini, okuma hızını, okuma prozodisini ve okuduğunu anlama düzeyini) ve okumaya yönelik tutumu ölçmeye yönelik çalışmalardır.

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi için "Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Kocaarslan, 2016) kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test, ara test, son test ve izleme testi olmak üzere 4 defa ölçülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında, okuma becerilerinin tespitine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada Akyol ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin okumayı değerlendirme formları hazırlanarak kullanılmıştır. Bu formlar öğrenci ve öğretmen formları olmak üzere her bir form ikişer adet olarak düzenlenmiştir. Bu ölçekler öğrencilere 2017 – 2018 öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinin başında ve sonunda uygulanmıştır.

Kontrol grubu olarak belirlenen A şubesi ile deney grubu olarak belirlenen C şubesine ön test, ara test, son test ve izleme testi tutum ölçeklerinin uygulanması için 4 ders saati planlanmıştır. Okuma becerilerini belirlemeye yönelik olarak yapılacak I. uygulamanın ön test - son testi ile II. uygulamanın ön test - son testi ve izleme testi için de haftada 3 gün olmak üzere 4 haftalık bir süreç planlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri istatistik paket programında yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için iki grup karşılaştırmalarında t-testi, normal dağılmayan veriler için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı örneklemelerin karşılaştırılmasında ise normal dağılım gösteren bağımlı iki örneklem için eşleştirilmiş t-testi ve normal dağılım göstermeyen bağımlı ikiden fazla örneklem için Friedman testi ve bağımlı iki örneklem için Wilcoxon işaret sıra testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon ve Spearman korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak belirlenmiştir.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilmiş olan istatistik verileri tablolar halinde verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır.

4.1. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin (I. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı

		\bar{x}	sd	t	p
Okuma Hızı Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	78,18	19,90		
	Kontrol Grubu (n = 22)	67,27	18,26	-1,894	0,65
Okuma Hızı Son Test	Deney Grubu (n = 22)	85,77	16,73		
	Kontrol Grubu (n = 22)	71,50	19,56	-0,907	0,37

*p < 0,05

Tablo 6 incelendiğinde, dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin (I. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir

farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t = -1,894$, $p > 0,05$). Yani deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı ön test puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test okuma hızı puanları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($t = -0,907$, $p > 0,05$).

4.2. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin (I. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı

		\bar{x}	sd	t	p
Prozodi Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	9,13	3,04	-0,648	0,521
	Kontrol Grubu (n = 22)	8,50	3,46		
Prozodi Son Test	Deney Grubu (n = 22)	9,90	2,84	-0,955	0,345
	Kontrol Grubu (n = 22)	8,40	2,88		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun ön test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t = -0,648$, $p > 0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Gruplar arası prozodi son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($t =$

-0,955, $p > 0,05$). Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir

4.3. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin (I. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'dedir.

Tablo 8

Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kelime Tanıma Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	24,14	531,00	206,00	0,394
	Kontrol Grubu (n = 22)	20,86	459,00		
Kelime Tanıma Son Test	Deney Grubu (n = 22)	22,50	495,00	242,00	1,000
	Kontrol Grubu (n = 22)	22,50	495,00		

* $p < 0,05$

Öğrencilerin kelime tanıma ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun ön test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U= 206,0, $p > 0,05$).

Kelime tanıma son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun son test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 242,0$, $p>0,05$).

4.4. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin (I. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’dadır.

Tablo 9

Deney Grubunun I. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	22,32	491,00	238,00	0,909
	Kontrol Grubu (n = 22)	22,68	499,00		
Okuduğunu Anlama Son Test	Deney Grubu (n = 22)	25,36	558,00	179,00	0,129
	Kontrol Grubu (n = 22)	19,64	432,00		

* $p < 0,05$

Öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun ön test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 238,0$, $p>0,05$).

Okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 179,0$, $p>0,05$).

4.5. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hızı Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Tablo 10’da dijital hikâye hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin (II. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 10

Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı

		\bar{x}	sd	t	p
Okuma Hızı Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	89,72	21,39	-2,870	0,006*
	Kontrol Grubu (n = 22)	72,22	19,06		
Okuma Hızı Son Test	Deney Grubu (n = 22)	108,95	15,77	-1,318	0,195
	Kontrol Grubu (n = 22)	83,09	22,10		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t= -2,870$, $p < 0,05$). Bu farklılığın deney grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine olduğu, diğer bir ifade ile deney grubu

öğrencilerinin II. uygulamadaki ön test okuma hızı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Analiz sonuçlarına göre II. uygulama son test okuma hızı puanlarında ise farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t=-1,318$, $p>0,05$).

4.6. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Prozodi Ön Test – Son Test Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Tablo 11’de dijital hikâye hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin (II. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 11

Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı

		\bar{x}	sd	t	p
Prozodi Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	9,95	3.57	-1,633	0,110
	Kontrol Grubu (n = 22)	8,31	3.04		
Prozodi Son Test	Deney Grubu (n = 22)	12,27	2,71	-1,078	0,287
	Kontrol Grubu (n = 22)	9,81	3,83		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre deney grubunun II. uygulamadaki ve kontrol grubunun II. geleneksel öğretimindeki prozodi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1,633$, $p>0,05$). Bu bulgu II. uygulama ve II. geleneksel öğretim

öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Gruplar arası prozodi son test puanlarında da anlamlı bir farklılık yoktur ($t=-1,078$, $p> 0,05$).

4.7. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Dijital hikâye hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin (II. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerisi puanlarına etkisinin belirlenmesine ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kelime Tanıma Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	25,11	552,50	184,50	0,175
	Kontrol Grubu (n = 22)	19,89	437,50		
Kelime Tanıma Son Test	Deney Grubu (n = 22)	25,50	561,00	176,00	0,120
	Kontrol Grubu (n = 22)	19,50	429,00		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre deney grubunun II. uygulamadaki ve kontrol grubunun II. geleneksel öğretimindeki öğrencilerin kelime tanıma ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 184,5$, $p>0,05$).

Öğrencilerin kelime tanıma son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($U= 176,0$, $p>0,05$).

4.8. Dijital Hikâye Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu ile Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test – Son Test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Dijital hikâye hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin (II. Geleneksel Öğretimin) uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test-son test puanlarına ilişkin farklılıklarını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubunun II. Uygulamadaki ve Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimindeki Ön Test – Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama Ön Test	Deney Grubu (n = 22)	22,14	487,00	234,00	0,840
	Kontrol Grubu (n = 22)	22,86	503,00		
Okuduğunu Anlama Son Test	Deney Grubu (n = 22)	31,66	696,50	40,50	0,000*
	Kontrol Grubu (n = 22)	13,34	293,50		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre deney grubunun II. uygulamadaki ve kontrol grubunun II. geleneksel öğretimindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 234,0$, $p>0,05$).

Öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama son test puanları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($U= 40,5$, $p< 0,001$). Bu farklılığın deney grubu öğrencileri lehine olduğu, diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin II. uygulamadaki son test okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubu öğrencilerinkine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

4.9. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersinin ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. uygulama)'nın deney grubu öğrencilerinin ön test–son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıklarının belirlenmesi için yapılan

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14'tedir.

Tablo 14

Deney Grubunun I. Uygulamada Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı

<u>I. Uygulama</u>	<u>Ön Test- Son Test</u>	<u>n</u>	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
<u>Kelime Tanıma</u>	Negatif Sıra	9	10,56	95,00	0,000	1,000
	Pozitif Sıra	10	9,50	95,00		
	Eşit	3	-	-		
<u>Okuma Hızı</u>	Negatif Sıra	5	5,20	26,00	-3,114	0,002*
	Pozitif Sıra	16	12,81	205,00		
	Eşit	1	-	-		
<u>Prozodi</u>	Negatif Sıra	6	9,58	57,50	-1,227	0,220
	Pozitif Sıra	12	9,46	113,50		
	Eşit	4	-	-		
<u>Okuduğunu Anlama</u>	Negatif Sıra	2	8,00	16,00	-2,889	0,004*
	Pozitif Sıra	15	9,13	137,00		
	Eşit	5	-	-		

*p < 0,05

Deney grubu öğrencilerinin I. uygulamadaki ön test – son test okuma hızı puanlarının analiz sonuçlarına göre. araştırmaya katılan öğrencilerin;

- a) Kelime tanıma becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($z=0,000$, $p>0,05$).
- b) Okuma hızı becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($z=-3,114$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.
- c) Prozodi ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-1,227$, $p>0,05$).
- d) Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları I. uygulama ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-2,889$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Dijital hikâye hazırlama uygulaması (II. uygulama)'nın deney grubu öğrencilerinin ön test–son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıklarının belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 15'tedir.

Tablo 15

Deney Grubunun II. Uygulamada Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı

<u>II.</u>	<u>Ön Test- Son Test</u>	<u>n</u>	<u>Sıra</u>	<u>Sıra</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
<u>Uygulama</u>			<u>Ortalaması</u>	<u>Toplamı</u>		
<u>Kelime</u>	Negatif Sıra	4	4,00	16,00	-3,052	0,002*
	Pozitif Sıra	14	11,07	155,00		
	Eşit	4	-	-		
<u>Okuma Hızı</u>	Negatif Sıra	1	13,50	13,50	-3,671	0,000*
	Pozitif Sıra	21	11,40	239,50		
	Eşit	0	-	-		
<u>Prozodi</u>	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-3,657	0,000*
	Pozitif Sıra	17	9,94	169,00		
	Eşit	4	-	-		
<u>Okuduğunu</u>	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-4,161	0,000*
	Pozitif Sıra	22	11,50	253,00		
	Eşit	0	-	-		

*p < 0,05

Öğrencilerin II. uygulama ön test – son test;

- a) Kelime tanıma becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($z=-3,052$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.
- b) Okuma hızı becerilerinin analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ($z=-3,671$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.
- c) Öğrencilerin II. uygulama ön test – son test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($z=-3,657$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu söylenebilir.
- d) Okuduğunu anlama becerileri testinin analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları II. uygulama ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($z=-4,161$, $p<=0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu söylenebilir.

Diğer bir ifade ile uygulanan dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. uygulamanın) öğrencilerin sadece okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olurken; dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulamanın) ise öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinin hepsini geliştirmede oldukça önemli bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

4.10. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Geleneksel Öğretimlerdeki Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin I. geleneksel öğretimin ön test – son test;

e) Kelime tanıma,

f) Okuma hızı,

g) Prozodi,

h) Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıklarının belirlenmesi için yapılan

Wilcoxon İşaret Sıra Testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubunun I. Geleneksel Öğretimdeki Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı

<u>I. Geleneksel</u>	<u>Ön Test- Son Test</u>	<u>n</u>	<u>Sıra</u>	<u>Sıra</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
<u>Öğretim</u>			<u>Ortalaması</u>	<u>Toplamı</u>		
	Negatif Sıra	13	8,04	104,50		
<u>Kelime</u>					-0,384	0,701
<u>Tanıma</u>	Pozitif Sıra	8	15,81	126,50		
	Eşit	1	-	-		
	Negatif Sıra	8	10,38	83,00		
<u>Okuma Hızı</u>					-1,413	0,158
	Pozitif Sıra	14	12,14	170,00		
	Eşit	0	-	-		
	Negatif Sıra	6	9,92	59,50		
<u>Prozodi</u>					-0,029	0,977
	Pozitif Sıra	9	6,72	60,50		
	Eşit	7	-	-		
	Negatif Sıra	3	8,50	25,50		
<u>Okuduğunu</u>					-2,287	0,022*
<u>Anlama</u>	Pozitif Sıra	13	8,50	110,50		
	Eşit	6	-	-		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerin I. geleneksel öğretimdeki;

- a) Kelime tanıma becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z=-0,384, p>0,05).

- b) Okuma hızı becerileri testi ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($z=-1,413$, $p>0,05$).
- c) Araştırmaya katılan öğrencilerin ön test – son test prozodi puanları arasında da anlamlı bir farklılık yoktur ($z=-0,029$, $p>0,05$).
- d) Okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,287$ $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin II. geleneksel öğretimin ön test – son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıklarının belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaret Sıra Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Kontrol Grubunun II. Geleneksel Öğretimdeki Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Ön Test – Son Test Farklılığı

<u>II. Uygulama</u>	<u>Ön Test- Son Test</u>	<u>n</u>	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
<u>Kelime Tanıma</u>	Negatif Sıra	8	7,44	59,50	-0,809	0,418
	Pozitif Sıra	9	10,39	93,50		
	Eşit	5	-	-		
<u>Okuma Hızı</u>	Negatif Sıra	4	8,50	34,00	-3,004	0,003*
	Pozitif Sıra	18	12,17	219,00		
	Eşit	0	-	-		
<u>Prozodi</u>	Negatif Sıra	6	7,50	45,00	-2,024	0,043*
	Pozitif Sıra	13	11,15	145,00		
	Eşit	3	-	-		
<u>Okuduğunu Anlama</u>	Negatif Sıra	3	6,83	20,50	-0,735	0,462
	Pozitif Sıra	7	4,93	34,50		
	Eşit	12	-	-		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin II. geleneksel öğretimdeki;

- Kelime tanıma becerileri ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (z=-0,809, p>.05).
- Okuma hızı becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (z=-3,004, p<0,05). Fark puanlarının

sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

- c) Prozodi ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,024$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.
- d) Okuduğunu anlama ön test–son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($z=-0,735$, $p >0,05$).

4.11. Dijital Hikâyelerle Desteklenen ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test–Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı (I. Uygulama) deney grubu öğrencilerinin ön test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin I. Uygulama Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=13)	10,46	136,00		
	Erkek (n=9)	13,00	117,00	72,00	0,393
Okuma Hızı	Kız (n=13)	10,27	133,50		
	Erkek (n=9)	13,28	119,50	74,50	0,292
Prozodi	Kız (n=13)	11,08	144,00		
	Erkek (n=9)	12,11	109,00	64,00	0,744
Okuduğunu Anlama	Kız (n=13)	11,27	146,50		
	Erkek (n=9)	11,83	106,00	61,50	0,845

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin I. uygulama ön test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 72.00, p>0,05).
- Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 74.50, p>0,05).
- Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 64.00, p>0,05).
- Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 61,50, p>0,05).

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı (I. Uygulama) deney grubu öğrencilerinin son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerinin I. Uygulama Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=13)	13,31	173,00	35,00	0,126
	Erkek (n=9)	8,89	80,00		
Okuma Hızı	Kız (n=13)	12,88	167,00	40,50	0,235
	Erkek (n=9)	9,50	85,50		
Prozodi	Kız (n=13)	13,77	179,00	29,00	0,051
	Erkek (n=9)	8,22	74,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=13)	12,23	159,00	49,00	0,556
	Erkek(n=9)	10,44	94,00		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin I. uygulama son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- a) Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 35,00, p>0,05).

- b) Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 40,50, p>0,05).
- c) Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 29,00, p>0,05).
- d) Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 49,00, p>0,05).

Dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin II. Uygulama Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=13)	11,65	151,00	56,50	0,896
	Erkek (n=9)	11,28	101,50		
Okuma Hızı	Kız (n=13)	10,73	139,00	68,50	0,512
	Erkek (n=9)	12,61	113,00		
Prozodi	Kız (n=13)	11,69	152,00	56,00	0,896
	Erkek (n=9)	11,22	101,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=13)	10,23	133,00	75,00	0,292
	Erkek(n=9)	13,33	120,00		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin II. uygulama ön test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- a) Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 56,50, p>0,05$).
- b) Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 68,50, p>0,05$).
- c) Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 56,00, p>0,05$).
- d) Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 75,00, p>0,05$).

Dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin II. Uygulama Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kelime Tanıma	Kız (n=13)	10,54	137,00	71,00	0,431
	Erkek (n=9)	12,89	116,00		
Okuma Hızı	Kız (n=13)	12,15	158,00	50,00	0,601
	Erkek (n=9)	10,56	95,00		
Prozodi	Kız (n=13)	11,73	152,00	55,50	0,845
	Erkek (n=9)	11,17	101,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=13)	13,08	170,00	38,00	0,186
	Erkek(n=9)	9,22	83,00		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin II. uygulama son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 71,00, p>0,05).
- Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 50,00, p>0,05).
- Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 55,50, p>0,05).
- Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=38,00, p>0,05).

4.12. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test–Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılıkları

Geleneksel öğretimin uygulandığı (I. Geleneksel Öğretim) kontrol grubu öğrencilerinin ön test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. Geleneksel Öğretimin Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=11)	12,55	138,00	49,00	0,478
	Erkek (n=11)	10,45	115,00		
Okuma Hızı	Kız (n=11)	12,27	135,00	52,00	0,606
	Erkek (n=11)	10,73	118,00		
Prozodi	Kız (n=11)	13,32	147,00	40,50	0,193
	Erkek (n=11)	9,68	106,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=11)	12,09	133,00	54,00	0,699
	Erkek(n=11)	10,91	120,00		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin I. geleneksel uygulama ön test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin:

- a) Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=49,00$, $p>0,05$).
- b) Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=52,00$, $p>0,05$).
- c) Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=40,50$, $p>0,05$).
- d) Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=54,00$, $p>0,05$).

Geleneksel öğretimin uygulandığı (I. Geleneksel Öğretim) kontrol grubu öğrencilerinin son test;

- a) Kelime tanıma,
- b) Okuma hızı,
- c) Prozodi,
- d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. Geleneksel Öğretim Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=11)	10,86	119,00	67,50	0,652
	Erkek (n=11)	12,14	134,00		
Okuma Hızı	Kız (n=11)	11,18	123,00	64,00	0,847
	Erkek (n=11)	11,82	130,00		
Prozodi	Kız (n=11)	8,95	98,00	88,50	0,065
	Erkek (n=11)	14,05	155,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=11)	11,50	127,00	60,50	1,000
	Erkek(n=11)	11,50	127,00		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin I. geleneksel uygulama son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 67,50 , p>0,05).
- Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=64,00, p>0,05).
- Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=88,50, p>0,05).
- Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=60,50, p>0,05).

Geleneksel öğretimin uygulandığı (II. Geleneksel Öğretim) kontrol grubu öğrencilerinin ön test;

- a) Kelime tanıma,
 b) Okuma hızı,
 c) Prozodi,
 d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Kontrol Grubu Öğrencilerinin II. Geleneksel Öğretim Ön Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=11)	11,18	123,00	60,50	0,847
	Erkek (n=11)	11,82	130,00		
Okuma Hızı	Kız (n=11)	12,55	138,00	49,00	0,478
	Erkek (n=11)	10,45	115,00		
Prozodi	Kız (n=11)	12,73	140,00	47,00	0,401
	Erkek (n=11)	10,27	113,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=11)	12,59	138,00	48,50	0,438
	Erkek(n=11)	10,41	115,00		

* $\bar{p} < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin II. geleneksel uygulama ön test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- a) Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U= 60,50 , $p>0,05$).
- b) Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=49,00, $p>0,05$).

c) Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=47,00, p>0,05).

d) Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir (U=48,50, p>0,05).

Geleneksel öğretimin uygulandığı (II. Geleneksel Öğretim) kontrol grubu öğrencilerinin son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Kontrol Grubu Öğrencilerinin II. Geleneksel Öğretim Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

		<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>p</u>
Kelime Tanıma	Kız (n=11)	13,50	149,00	38,50	0,151
	Erkek (n=11)	9,50	105,00		
Okuma Hızı	Kız (n=11)	12,64	139,00	48,00	0,438
	Erkek (n=11)	10,36	114,00		
Prozodi	Kız (n=11)	13,45	148,00	39,00	0,171
	Erkek (n=11)	9,55	105,00		
Okuduğunu Anlama	Kız (n=11)	12,32	136,00	51,50	0,562
	Erkek(n=11)	10,68	117,00		

* $\bar{p} < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin II. geleneksel uygulama son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin;

- a) Kelime tanıma puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=38,50$, $p>0,05$).
- b) Okuma hızı puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=48,00$, $p>0,05$).
- c) Prozodi puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=39,00$, $p>0,05$).
- d) Okuduğunu anlama puanları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=51,50$, $p>0,05$).

4.13. Dijital Hikâyelerle Desteklenen ve Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin Uygulandığı Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılıklar

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ve dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test – son test kelime tanıma puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>P</u>
I. Uygulama Ön Test	22	95,22	2,87		
I. Uygulama Son Test	22	95,04	4,19		
II. Uygulama Ön Test	22	95,45	4,71	12,667	0,005
II. Uygulama Son Test	22	97,86	2,81		

* $p < 0,05$

Analiz sonuçlarına göre, dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ve dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test – son test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 12,667$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puan aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında I. uygulama ön test (95,22) – II. uygulama son test (97,86) kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farklılığın II. uygulama son test lehinde olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde I. uygulama son test (95,04) – II. uygulama son test (97,86) kelime tanıma puanlarında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu farklılık da II. uygulama son test lehinedir. Yani dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın), dijital hikâyeler ile desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulamasına (I. uygulamaya) göre öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede daha etkilidir.

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ve dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test – son test okuma hızı puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Friedman testi Sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	67,27	18,26		
I. Uygulama Son Test	22	71,50	19,56	43,037	0,000
II. Uygulama Ön Test	22	72,22	19,06		
II. Uygulama Son Test	22	83,09	22,10		

*p < 0,05

Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulaması (I. uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulamasının (II. Uygulama) ön test – son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 43,037$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında I. uygulama ön test (67,27) – II. uygulama son test (83,09) okuma hızı puanlarından II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Aynı şekilde I. uygulama son test (71,50) – II. uygulama son test (83,09) okuma hızı puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,001$). II. uygulama ön test (72,22) – II. uygulama son test (83,09)

okuma hızı puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulamasının (II. Uygulama) öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ve dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test – son test okuma hızı puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	9,13	3,04		
I. Uygulama Son Test	22	9,90	2,84		
II. Uygulama Ön Test	22	9,95	3,57	28,015	0,000
II. Uygulama Son Test	22	12,27	2,71		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi uygulaması (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulaması (II. Uygulama) ön test – son test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 28,015$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında I. uygulama ön test (9,13) – II. uygulama son test (12,27) prozodi puanlarında II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu

tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Aynı şekilde I. uygulama son test (9,90) – II. uygulama son test (12,27) prozodi puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). II. uygulama ön test (9,95) – II. uygulama son test (12,27) prozodi puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Diğer bir ifade ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ve dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	1,68	1,28		
I. Uygulama Son Test	22	3,04	1,43	38,294	0,000
II. Uygulama Ön Test	22	1,81	0,95		
II. Uygulama Son Test	22	3,81	1,09		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi uygulaması (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulaması (II. Uygulama) ön test – son test okuduğunu anlama puanları

arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 38,294$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında I uygulama ön test (1,68) – I. uygulama son test (3,04) okuduğunu anlama puanlarından I. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Aynı şekilde I. uygulama ön test (1,68) – II. uygulama son test (3,81) okuduğunu anlama puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,001$). II. uygulama ön test (1,81) – I. uygulama son test (3,04) okuma hızı puanlarında da II. uygulama ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). II. uygulama ön test (1,81) – II. uygulama son test (3,81) okuduğunu anlama puanları arasında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,001$). Diğer bir ifade ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.14. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Son Test Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanları Arasındaki Farklılıklar

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test kelime tanıma puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Kelime Tanıma Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	92,50	6,91		
I. Uygulama Son Test	22	94,68	3,56	0,431	0,934
II. Uygulama Ön Test	22	93,59	5,60		
II. Uygulama Son Test	22	94,27	5,22		

*p < 0,05

Analiz sonuçlarına göre, I. geleneksel öğretim ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($X^2 = 0,431$, $p > 0,05$).

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test okuma hızı puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuma Hızı Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	67,27	18,26		
I. Uygulama Son Test	22	71,50	19,56	17,765	0,000
II. Uygulama Ön Test	22	72,22	19,06		
II. Uygulama Son Test	22	83,09	22,10		

*p < 0,05

Analiz sonuçlarına göre, I. geleneksel öğretim ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 17,765$, $p < 0,001$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında I. uygulama ön test (67,27) – II. uygulama son test (83,09) okuma hızı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farklılığın II. uygulama son test lehinde olduğunu söyleyebiliriz. Aynı şekilde II. uygulama ön test (72,22) – II. uygulama son test (83,09) okuma hızı puanlarında da anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu farklılığın da II. uygulama son test lehinde olduğunu söyleyebiliriz. I. uygulama son test (71,50) – II. uygulama son test (83,09) okuma hızı puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farklılığın da II. uygulama son test lehinde olduğunu söyleyebiliriz.

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test prozodi puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Prozodi Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>P</u>
I. Uygulama Ön Test	22	8,50	3,46		
I. Uygulama Son Test	22	8,40	2,88		
II. Uygulama Ön Test	22	8,31	3,04	5,788	0,122
II. Uygulama Son Test	22	9,81	3,83		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, I. geleneksel öğretim ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 5,788$, $p > 0,05$).

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Kontrol Grubu Öğrencilerinin I. ve II. Uygulama Ön Test - Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
I. Uygulama Ön Test	22	1,68	1,08		
I. Uygulama Son Test	22	2,36	1,17	9,596	0,022*
II. Uygulama Ön Test	22	1,86	0,94		
II. Uygulama Son Test	22	2,04	0,99		

* $p < 0,05$

Elde edilen bulgulara göre, I. geleneksel öğretim ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($X^2 = 9.596$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir ($p > 0,05$).

4.15. Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Tutumlarını Geliştirmede Dijital Hikâyelerin Etkisi

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulama) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test – ara test – son test;

- Eğlenme amaçlı okuma,
- Akademik okuma,
- Toplam okuma tutum puanlarına ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test –Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Okumaya Yönelik Toplam Tutum Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
Ön Test EAO	22	32,45	4,96		
Ara Test EAO	22	34,68	3,99	6,700	0,035*
Son Test EAO	22	33,54	5,16		
Ön Test AO	22	31,81	4,28		
Ara Test AO	22	31,86	4,81	0,709	0,702
Son Test AO	22	32,31	5,80		
Ön Test T	22	64,27	8,54		
Ara Test T	22	66,54	8,12	2,675	0,263
Son Test T	22	65,86	10,57		

*p < 0,05

EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma T: Toplam

Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2 = 6,700$, $p < 0,05$). Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaret Sıra testi analiz sonuçlarına göre, ikili karşılaştırmalara bakıldığında eğlenme amaçlı okuma ön test (32,45) – eğlenme amaçlı okuma ara test (34,68) puanlarından ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akademik okuma ön test, ara test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 0,709$, $p > 0,05$). Analiz sonuçlarına göre toplam tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2 = 2,675$, $p > 0,05$).

4.16. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Tutumlarını Geliştirmede Geleneksel Öğretimin Etkisi

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test – ara test – son test;

- a) Eğlenme amaçlı okuma,
- b) Akademik okuma,
- c) Toplam okuma tutum puanları arasındaki farklılıklarına ilişkin Friedman testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test –Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Okumaya Yönelik Toplam Tutum Puanlarına İlişkin Farklılıkları

<u>Tekrarlı Ölçümler</u>	<u>n</u>	<u>\bar{x}</u>	<u>S</u>	<u>X^2</u>	<u>p</u>
Ön Test EAO	22	33,86	3,62		
Ara Test EAO	22	33,77	4,91	1,316	0,518
Son Test EAO	22	33,68	6,01		
Ön Test AO	22	33,86	4,45		
Ara Test AO	22	33,81	3,99	0,947	0,623
Son Test AO	22	34,59	4,54		
Ön Test T	22	67,72	7,73		
Ara Test T	22	67,59	8,20	1,153	0,562
Son Test T	22	68,27	10,23		

*p < 0,05 EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma T: Toplam

Analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test, ara test ve son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 1,316$, $p > 0,05$). Analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin akademik okuma ön test, ara test ve son test tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2 = 0,947$, $p > 0,05$). Analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin toplam tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2 = 1,153$, $p > 0,05$).

4.17. Dijital Hikâyelerle Desteklenen Türkçe Dersi (I. Uygulama) ile Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılığı

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik ön test – ara test – son test;

a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanlarının cinsiyete göre farklılığının belirlenmesine ilişkin

yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ön Test	EAO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	14,35 7,39	187,00 67,00	21,5	0,011*
	AO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	13,15 9,11	171,00 82,00	37,0	0,164
	T	Kız (n=13) Erkek (n=9)	13,69 8,33	178,00 75,00	30,0	0,060*
Ara Test	EAO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	9,92 13,78	129,00 124,00	79,0	0,186
	AO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	11,08 12,11	144,00 109,00	64,0	0,744
	T	Kız (n=13) Erkek (n=9)	10,42 13,06	135,00 118,00	72,5	0,357
Son Test	EAO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	11,46 11,56	149,00 104,00	59,0	1,000
	AO	Kız (n=13) Erkek (n=9)	11,88 10,94	154,00 98,00	64,0	0,744
	T	Kız (n=13) Erkek (n=9)	11,81 11,06	154,00 100,00	54,5	0,794
*p < 0,05			EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma	AO: Akademik Okuma	T: Toplam	

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U= 21,5$, $p<0,05$). Bu farklılığın kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları lehine olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön testinden alınan toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($U= 30,0$, $p<0,05$). Bu farklılığa göre kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerininkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Eğlenme amaçlı okuma ara test ve son test tutum puanlarının, akademik okuma ön test, ara test ve son test tutum puanlarının, toplam okuma tutum ölçeği ara test ve son test tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.18. I. Geleneksel Öğretimin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Alt Faktörlerinden Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Tutum Puanlarının Cinsiyet Faktörüne İlişkin Farklılığı

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik ön test – ara test – son test;

a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanlarının cinsiyete göre farklılığının belirlenmesine ilişkin

yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

*Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test – Ara Test – Son Test Okumaya Yönelik Tutum**Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı*

			<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>U</u>	<u>P</u>
Ön Test	EAO	Kız (n=11)	15,14	167,00	20,50	0,007*
		Erkek (n=11)	7,86	86,00		
	AO	Kız (n=11)	14,23	157,00	30,50	0,047*
		Erkek (n=11)	8,77	96,00		
	T	Kız (n=11)	14,64	161,00	26,00	0,023*
		Erkek (n=11)	8,36	92,00		
Ara Test	EAO	Kız (n=11)	11,45	126,00	61,00	1,000
		Erkek (n=11)	11,55	127,00		
	AO	Kız (n=11)	10,91	120,00	67,00	0,699
		Erkek (n=11)	12,09	133,00		
	T	Kız (n=11)	11,36	125,00	62,00	0,949
		Erkek (n=11)	11,64	128,00		
Son Test	EAO	Kız (n=11)	14,55	160,00	27,00	0,028*
		Erkek (n=11)	8,45	93,00		
	AO	Kız (n=11)	12,00	132,00	55,00	0,748
		Erkek (n=11)	11,00	121,00		
	T	Kız (n=11)	13,09	144,00	43,00	0,270
		Erkek (n=11)	9,91	109,00		

*p < 0,05

EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma

AO: Akademik Okuma

T: Toplam

Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (U= 20,50, p<0,05). Bu farklılığın kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları lehine olduğu görülmektedir. Eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U= 61,00, p<0,05). Kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları erkek öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön test akademik okuma tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U= 30,50, p<0,05). Kız öğrencilerin ön test akademik okuma tutum puanlarının erkek öğrencilerin ön test akademik okuma tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön testinde alınan toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (U=26,00, p<0,05). Bu

farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Eğlenme amaçlı okuma ara test, akademik okuma ara test ve toplam okuma ara test tutum puanlarının, akademik okuma son test ve son test toplam okuma tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

4.19. Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test-İzleme Testi Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test-izleme testi;

- e) Kelime tanıma,
- f) Okuma hızı,
- g) Prozodi,
- h) Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıkların belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Son Test ile İzleme Testi Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Deney Grubu</u>	<u>Ön Test- Son Test</u>	n	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra</u>	z	p
				<u>Toplamı</u>		
<u>Kelime Tanıma</u>	Negatif Sıra	5	4,50	22,50	-0,707	0,480
	Pozitif Sıra	3	4,50	13,50		
	Eşit	14	-	-		
<u>Okuma Hızı</u>	Negatif Sıra	6	8,33	50,00	-0,166	0,868
	Pozitif Sıra	8	6,88	55,00		
	Eşit	8	-	-		
<u>Prozodi</u>	Negatif Sıra	2	2,50	5,00	0,000	1,000
	Pozitif Sıra	2	2,50	5,00		
	Eşit	18	-	-		
<u>Okuduğunu Anlama</u>	Negatif Sıra	3	3,50	10,50	0,000	1,000
	Pozitif Sıra	3	3,50	10,50		
	Eşit	16	-	-		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin;

- Son test kelime tanıma puanları ile izleme testi kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (z= -0,707, p>0,05).
- Son test okuma hızı puanları ile izleme testi okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (z= -0,166, p>0,05).
- Son test prozodi puanları ile izleme testi prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (z= 0,00, p>0,05).
- Son test okuduğunu anlama puanları ile izleme testi okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (z= 0,00 p>0,05).

II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test – izleme testi;

- Kelime tanıma,
- Okuma hızı,
- Prozodi,
- Okuduğunu anlama puanlarına ilişkin farklılıkların belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Tanıma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Son Test ile İzleme Testi Puanlarına İlişkin Farklılığı

<u>Kontrol Grubu</u>	<u>Son Test- İzleme Testi</u>	<u>n</u>	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
	Negatif Sıra	6	7,58	45,50		
<u>Kelime Tanıma</u>	Pozitif Sıra	7	6,50	45,50	0,000	1,000
	Eşit	9	-	-		
	Negatif Sıra	1	3,50	3,50		
<u>Okuma Hızı</u>	Pozitif Sıra	3	2,17	6,50	-0,552	0,581
	Eşit	18	-	-		
	Negatif Sıra	2	2,50	5,00		
<u>Prozodi</u>	Pozitif Sıra	2	2,50	5,00	0,000	1,000
	Eşit	18	-	-		
	Negatif Sıra	1	1,50	1,50		
<u>Okuduğunu Anlama</u>	Pozitif Sıra	1	1,50	1,50	0,000	1,000
	Eşit	20	-	-		

*p < 0,05

Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin;

- Son test kelime tanıma puanları ile izleme testi kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z= 0,00, p>0,05).

- b) Son test akademik okuma puanları ile izleme testi akademik okuma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z = -0,552$ $p > 0,05$).
- c) Son test prozodi puanları ile izleme testi prozodi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z = 0,00$, $p > 0,05$).
- d) Son test okuduğunu anlama puanları ile izleme testi okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z = -0,00$ $p > 0,05$).

4.20. Dijital Hikâyeler Hazırlatılarak İşlenen Türkçe Dersinin (II. Uygulamanın) Deney Grubu Öğrencilerinin ve II. Geleneksel Öğretimin Uygulandığı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğlenme Amaçlı Okuma, Akademik Okuma ve Toplam Okuma Son Test-İzleme Testi Tutum Puanlarına İlişkin Farklılıkları

Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test-izleme testi okumaya yönelik tutumlarının;

- a) Eğlenme amaçlı okuma,
- b) Akademik okuma,
- c) Toplam okuma tutum puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Deney Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının İzleme Testi Puanlarına Göre Farklılığı

<u>Deney Grubu</u>	<u>Son Test-İzleme Testi</u>	<u>n</u>	<u>Sıra Ortalaması</u>	<u>Sıra Toplamı</u>	<u>z</u>	<u>p</u>
EAO	Negatif Sıra	2	2,00	4,00	-0,378	0,705
	Pozitif Sıra	2	3,00	6,00		
	Eşit	18				
AO	Negatif Sıra	1	3,50	3,50	-1,897	0,058
	Pozitif Sıra	6	4,08	24,50		
	Eşit	15				
T	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-1,933	0,053
	Pozitif Sıra	6	4,17	25,00		
	Eşit	15				

* $p < 0,05$ EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma T: Toplam

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin

- Eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları ile eğlenme amaçlı okuma izleme testi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z = -0,378$, $p > 0,05$).
- Akademik okuma son test tutum puanları ile akademik okuma izleme testi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($z = -1,897$, $p > 0,05$).
- Son test toplam tutum puanları ile izleme testi toplam tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($z = -1,933$, $p > 0,05$).

II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test-izleme testi okumaya yönelik tutumlarının:

- Eğlenme amaçlı okuma,

- b) Akademik okuma,
 c) Toplam okuma tutum puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesine ilişkin yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının İzleme Testi Puanlarına Göre Farklılığı

<u>Denev</u>	<u>Son Test-İzleme</u>		<u>Sıra</u>	<u>Sıra</u>		
<u>Grubu</u>	<u>Testi</u>	n	<u>Ortalaması</u>	<u>Toplamı</u>	z	p
EAO	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-1,414	0,157
	Pozitif Sıra	2	1,50	3,00		
	Eşit	20				
AO	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,414	0,157
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	20				
T	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,000	1,000
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	22				

*p < 0,05 EAO :Eğlenme Amaçlı Okuma AO: Akademik Okuma T: Toplam

Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu öğrencilerinin;

- a) Eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları ile eğlenme amaçlı okuma izleme testi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z= -1,414, p>0,05).
- b) Akademik okuma son test tutum puanları ile akademik okuma izleme testi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (z= -1,414, p>0,05).
- c) Son test toplam tutum puanları ile izleme testi toplam tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z= 0,00, p>0,05)

5. Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerine dijital hikâyelerle ilgili 2 uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada öğrenciler Türkçe derslerinde işledikleri metinleri dijital hikâyelerden dinleyerek işlemişlerdir. Bu uygulamanın öğrencilerin okuma becerilerine az bir katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerilerinden okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olurken, prozodi ve kelime tanıma becerilerinde istenilen gelişmenin sağlanamadığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci uygulamasında öğrencilere iki tane dijital hikâye hazırlattırılmıştır. Öğrencilerin daha etkin oldukları bu uygulamanın sonucunda okuma becerilerinde istenilen gelişme yaşanmıştır. Buna göre öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama okuma becerilerinin her birinde büyük bir gelişme yaşanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin pasif olarak dinledikleri dijital hikâyelerden çok etkin bir şekilde derse katılmalarını sağlayan dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerinde gereken gelişmeyi sağladığı görülmüştür.

5.1.1 Birinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu I. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin okuma hızı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test okuma hızı

puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak fark puanları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarına göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Elde edilen bu bulgular Özerbaş ve Öztürk (2017)'nin Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Özerbaş ve Öztürk (2017)'nin 5. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ön test – son test başarı puanlarına ait erişim düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu bağlamda, dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulamasının son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması ancak fark puanlarına göre deney grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarına göre daha yüksek olmasının nedenlerinin, dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen derslerin daha ilgi çekici hale gelmesi ve öğrencilerin okuma hızlarını artırmada motivasyonlarını yükselttiği düşünülmektedir. İlgileri artan öğrenciler daha fazla okuma yapmak istemekte ve böylece okuma hızlarının da arttığı düşünülmektedir.

5.1.2. İkinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu I. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Gruplar arası prozodi son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu

deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerileri üzerinde I. uygulama sonrasında önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak fark puanları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin son test prozodi puanları kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Skinner ve Hagood (2008)'in okul öncesi ve lisede öğrenim gören Meksika ve Çin kökenli iki öğrencinin dijital hikâye tasarlamak ve sunmak için sosyo-kültürel kimliklerini, okuryazarlık uygulamalarını ve yeni okuryazarlık yeterliliklerini nasıl kullandıklarını göstermeyi amaçladıkları araştırmanın bulguları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Skinner ve Hagood (2008)'in yaptıkları araştırmanın sonucunda, dijital hikâyelerin okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye anlama, okuma akıcılığı, sözel ve yazılı kelime hazinesi ve yazma sürecini içeren geleneksel okuryazarlıklarını geliştirdiği ifade etmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Benzer şekilde öğrencilerin kelime tanıma son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre I. uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubunun kelime tanıma puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin etkin olarak katılmadıkları uygulamaların öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmelerine önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

5.1.4. Dördüncü alt probleme: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu

ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, I. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre I. uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Skinner ve Hagoood (2008)'in, dijital hikâyelerin okul öncesi dönemdeki çocukların hikâye anlama, okuma akıcılığı, sözel ve yazılı kelime hazinesi ve yazma sürecini içeren geleneksel okuryazarlıklarını geliştirdiğini ifade eden araştırması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.5. Beşinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın deney grubunda eğitim gören öğrencilerin lehine olduğu, diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin II. uygulamadaki ön test okuma hızı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, II. uygulama I. uygulamanın devamı olduğu için öğrencilerin öğrenmelerinin devam ettiği ve bu öğrenmelerin de II. uygulamanın ön testine yansımış olabileceğini düşünebiliriz. Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun II. uygulama son test okuma hızı puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak fark puanları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarının, kontrol grubu

öğrencilerinin okuma hızı son test puanlarına göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Lee (2014)'ün araştırdığı dijital hikâyelerin yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin içerik bilgisine ve sözel dil yeterliliğine olan etkilerini araştırdığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerileri kazandığı belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test – son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin prozodi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu II. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test prozodi puanlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Gruplar arası prozodi son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi becerileri üzerinde II. uygulama sonrasında da anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak fark puanları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin son test prozodi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulamasının (II. uygulamanın) az da olsa öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirmede katkısı olduğu söylenebilir. Lee (2014)'ün yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerileri kazandığı ve öğrencilerinin kendini ifade etme ve kendini yansıtmada kendi anlatım biçimlerini kullanmalarını güçlendirdiği belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.1.7. Yedinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu

öğrencilerinin kelime tanıma ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, II. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre II. uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubunun kelime tanıma puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre, dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersi uygulamasının (II. uygulamanın) öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmelerine az da olsa bir katkısının olduğunu söyleyebiliriz. Hathorn (2005)'in, DUSTY isimli dijital hikâye projesine katılan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin nasıl geliştiğini tespit etmek istediği araştırmanın sonucunda öğrencilerin teknik kelime dağarcığında artış olduğu bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.8. Sekizinci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, II. uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre II. uygulamanın sonunda deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın deney grubu öğrencileri

lehine olduğu, diğer bir ifade ile deney grubu öğrencilerinin II. uygulamadaki son test okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dijital hikâye hazırlama uygulamasına öğrencilerin etkin bir şekilde katılmalarının onların okumaya yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini arttırmış olabileceğini düşünebiliriz. Ayrıca öğrencilerin öğrenme basamaklarında birebir yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerçekleştiği için bu uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli derecede faydalı olduğu düşünülebilir. Yüzer ve Kılınç (2015)'in açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemenin kullanımı üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin daha kalıcı bir şekilde öğrendikleri bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.9. Dokuzuncu alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Deney

grubu öğrencilerinin dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi uygulaması (I. Uygulama) okuma hızı becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında son test puanı lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları I. uygulama ön test – son test puanları arasında da son test puanı lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin II. uygulama ön test – son test kelime tanıma becerilerinin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime tanıma becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında da son test puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deney

grubu öğrencilerinin okuma hızı ön test – son test puanları arasında son test puanı lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri testinden aldıkları II. uygulama ön test – son test prozodi puanları arasında da son test puanı lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları II. uygulama ön test – son test puanları arasında son test puanı lehinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda uygulanan dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi uygulamasının (I. Uygulamanın) öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olurken; dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede oldukça önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Duran ve Topbaşoğlu (2015)'in yaptıkları araştırmanın bulgularında öğrencilerin dijital interaktif metinler üzerindeki okuduğunu anlama puanlarının, basılı metinlerin puanlarından yüksek bulunması bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014)'ün yaptıkları araştırmada dijital hikâye anlatımlarının, temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu bulgusu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Skinner ve Hagood (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştiği bulgusu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kulla – Abbot (2007), yaptığı çalışmasında dijital bir hikâye oluşturmanın çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin çoklu ortam okuryazarlık becerilerinin geliştiği bulgusu bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Ancak elde edilen bulgulara göre, deney grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerileri testinden aldıkları I. uygulama ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin I. uygulamadaki prozodi ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

5.1.10. Onuncu alt problem: Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin I. ve II. geleneksel öğretimlerdeki ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin I. ve II. geleneksel öğretimlerdeki ön test – son test; kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerin I. geleneksel öğretim okuduğunu anlama becerileri testinden aldıkları ön test - son test puanları arasında son test puanı lehinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe derslerindeki öğrenmelerinin etkisinin olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin II. geleneksel öğretim okuma hızı becerileri testinden aldıkları ön test – son test puanları arasında son test puanı lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin II. geleneksel öğretim ön test – son test prozodi puanları arasında son test puanı lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda da kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe derslerindeki öğrenmelerinin etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma becerileri testinden aldıkları I. geleneksel öğretim ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okuma hızı becerileri testinden aldıkları I. geleneksel öğretim ön test – son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin I. geleneksel öğretim ön test – son test prozodi puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin II. geleneksel öğretim kelime tanıma becerileri ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerin II. geleneksel öğretim ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde Türkçe derslerinin yetersiz kaldığını düşünebiliriz.

5.1.11. On birinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Hung ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile fen dersine yönelik motivasyonlarını, problem çözme yeterliliğini ve başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmada cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.1.12. On ikinci alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları cinsiyet faktörüne ilişkin anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.1.13. On üçüncü alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulaması (I. uygulama) ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulama) ön test – son test kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalara bakıldığında I. uygulama ön test – II. uygulama son test kelime tanıma puanları arasında II. uygulama son test lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı şekilde I. uygulama son test – II. uygulama son test kelime tanıma puanlarında da II. uygulama son test lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulama), öğrencilerin kelime tanıma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulaması (I. uygulama) ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulama) ön test – son test okuma hızı puanları arasında II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aynı şekilde I. uygulama son test – II. uygulama son test okuma hızı puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. II. uygulama ön test – II. uygulama son test okuma hızı puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulaması (I. uygulama) ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulama) ön test – son test prozodi puanları arasında II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aynı şekilde I. uygulama son test – II. uygulama son test prozodi puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. II. uygulama ön test – II. uygulama son test prozodi puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin prozodi becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâyelerle desteklenerek işlenen Türkçe dersi uygulaması (I. uygulama) ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının (II. uygulama) ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasında I. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde I. uygulama ön test – II. uygulama son test okuduğunu anlama puanlarında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. II. uygulama ön test – I. uygulama son test okuma hızı puanlarında da II. uygulama ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. II. uygulama ön test – II. uygulama son test okuduğunu anlama puanları arasında da II. uygulama son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifade ile dijital hikâye ile desteklenerek işlenen

Türkçe dersleri uygulaması ile dijital hikâye hazırlama uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.14. On dördüncü alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test; kelime tanıma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın I. geleneksel öğretim ön test – II. geleneksel öğretim son test okuma hızı puanlarından II. geleneksel öğretim son test lehinde olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde II. geleneksel öğretim ön test – II. geleneksel öğretim son test okuma hızı puanlarında da II. geleneksel öğretim son test lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. I. geleneksel öğretim son test – II. geleneksel öğretim son test okuma hızı puanları arasında da II. geleneksel öğretim son test lehinde anlamlı bir farklılık vardır.

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test okuma hızı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Fakat farkın hangi test puanları aralığından kaynaklandığını

belirlemeye yönelik ikili karşılaştırmalara bakıldığında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda, Türkçe dersi öğretim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmesi için çağın gelişmelerine uygun yeniden revize edilmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.15. On beşinci alt problem: Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;

a) Eğlenme amaçlı okuma,

b) Akademik okuma,

c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin ön test –ara test – son test okumaya yönelik tutumlarının eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve toplam tutum puanları analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın eğlenme amaçlı okuma ön test – ara test puanlarından ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akademik okuma ön test, ara test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplam tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ballast ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde dijital hikâyelerin nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Yazma tutumları açısından elde edilen bulgularda sürecin başında ve sonunda anlamlı farklılıklar oluşmadığı bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.1.16. On altıncı alt problem: Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt faktörlerinden;

a) Eğlenme amaçlı okuma,

b) Akademik okuma,

c) Toplam tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve toplam okuma ön test – ara test – son test tutum puanları arasındaki farklılıklarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin akademik okuma ön test, ara test ve son test puanları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin toplam tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.1.17. On yedinci alt problem: Dijital hikâyelerle desteklenen Türkçe dersi (I. Uygulama) ile dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;

a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları lehine olduğu görülmektedir. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön testinden alınan toplam puanlarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığa göre kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerininkine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Eğlenme amaçlı okuma ara test ve son test tutum puanlarının, akademik okuma ön test, ara

test ve son test tutum puanlarının, toplam okuma tutum ölçeği ara test ve son test tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ballast ve diğerleri (2008) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde dijital hikâyelerin nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Yazma tutumları açısından elde edilen bulgularda sürecin başında ve sonunda anlamlı farklılıklar oluşmadığı bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir.

5.1.18. On sekizinci alt problem: I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum alt faktörlerinden;

a) Eğlenme amaçlı okuma

b) Akademik okuma

c) Toplam okuma tutum puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

I. geleneksel öğretimin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve toplam okuma ön test – ara test – son test tutum puanlarının cinsiyete göre farklılığının belirlenmesine ilişkin analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma ön test tutum puanları lehine olduğu görülmektedir. Eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanları erkek öğrencilerin eğlenme amaçlı okuma son test tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test akademik okuma tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Kız öğrencilerin ön test akademik okuma tutum puanlarının erkek öğrencilerin

ön test akademik okuma tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okumaya yönelik tutum ölçeği ön testinde alınan toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu farklılığın da kız öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir. Hung ve diğerleri (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin projeye dayalı dijital hikâye yaklaşımı ile fen dersine yönelik motivasyonlarını, problem çözme yeterliliğini ve başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmada cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulgular ile uyumsuzdur. Önceki yıllarda, erkekler iş hayatında kadınlardan daha etken konumdaydı. Değişen teknoloji ve sanayi ile birlikte, iş hayatında kadınlar da erkekler kadar etken konuma geldiler. Bu sebeple de, son yıllarda kız çocuklarının eğitimine oldukça fazla önem verilmeye başlandı. “Haydi Kızlar Okula!” kampanyası gibi, kız çocuklarının okula gitmelerine destek olan kampanyalar MEB ve UNİCEF’in, ilgili kurum ve kuruluşların ve kişilerin katılımı ile kız çocuklarının okula gitme oranının en az olduğu elli ilde kaliteli temel eğitim verilmesi hedeflenmiş ve bu sayede kız çocuklarının okula gitme oranı artmıştır. Yapılan bu çalışmalar sayesinde, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir.

5.1.19. On dokuzuncu alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test – izleme testi;

a) Kelime tanıma,

b) Okuma hızı,

c) Prozodi,

d) Okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin son test – izleme testi kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin

analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre izleme testinin sonunda öğrencilerin okuma becerilerinin kalıcılığının devam ettiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin etkin olduğu öğrenme ortamlarının, yani öğrencilerin bizzat içinde oldukları öğrenme aktiviteleri sayesinde öğrenmelerin daha kalıcı olduğu görülmektedir. Kalıcılık, bellek sistemine yerleşen bilginin geri gelerek yeniden kullanılmasına kadar saklanmasıdır (Demirel, 2005). Bu bağlamda öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmış olduğunu söyleyebiliriz.

5.1.20. Yirminci alt problem: Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarının son test – izleme testi;

- a) Eğlenme amaçlı okuma,
- b) Akademik okuma,
- c) Toplam okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Dijital hikâyeler hazırlatılarak işlenen Türkçe dersinin (II. Uygulamanın) deney grubu öğrencilerinin ve II. geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının eğlenme amaçlı okuma, akademik okuma ve toplam okuma son test – izleme testi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre izleme testinin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencileri okumaya yönelik tutum puanlarında herhangi bir değişikliğin olmadığını görmekteyiz.

5.2. Öneriler

Burada araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanılarak eğitime katkı sağlayabileceği düşünülen bazı öneriler yapılmıştır. Sonrasında ise ileri araştırmalar için öneriler ortaya konulmuştur.

Öğretmenler ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik:

- Dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu düşünülürse, sınıfın ve öğrencilerin imkanları dahilinde öğrencilere dijital hikâyeler aracılığı ile okumalar yaptırılabilir.
- Dijital hikâye hazırlamanın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin dijital hikâyeler hazırlamalarına teşvik edici ortamlar hazırlanabilir.
- Türkçe dersi öğretim programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmesi için çağın gelişmelerine uygun yeniden revize edilebilir, dijital hikâyeler programa eklenebilir.

Bundan sonraki araştırmalar için:

- Tek bir il ile sınırlı kalan bu çalışma daha fazla il ele alınarak, Türkiye şartları göz önünde bulundurularak, örnekleme alınan öğrenci sayıları çeşitli illerden alınarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesinin ve okuma becerilerinin geliştirilmesinin dijital hikâyeler ile ilişkilerinin belirlenmesine yönelik kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Daha farklı kademelerdeki öğrenciler ile çalışma geliştirilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O., Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı Güdüsü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aktaş, E., & Uzuner Yurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education* 6(1), 180-196.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- Akyol, H. (2008). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp.875-879). Chesapeake, VA: AACE.

- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
<https://pegem.net/dosyalar/dokuman/139067-20140131154637-1.pdf> 'den alınmıştır.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 8(4). 95-311.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler: Öntest - sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Center for Digital Storytelling Website. (2018). <http://www.storycenter.org/history/>,
Erişim tarihi: 02.06.2018.
- Çiğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Clarke, R., & Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara.

- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü (3 ed.). Ankara: PegemA.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Digital Storytelling Association. (2016). *Digital storytelling*. Retrieved from <http://electronicportfolios.com/digistory/>, (Erişim tarihi:28.05.2016).
- Doğan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in K-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 1353-1362).
- Doğan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907). Chesapeake, VA: AACE.
- Doğan, B., & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society For Information Technology and Teacher Education International Conference 2009* (pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10 (11), 519–532.
- Fatih Projesi. (2005). Fatih projesi internet sitesi.
<http://www.fatihprojesi.com/?pnum=5&pt=FATİH+PROJESİ+KAPSAMI> den alınmıştır, (Erişim tarihi:09.07.2017).
- Frazel, M. (2010). Digital storytelling guide for educators. Washington, DC. International Society for Technology in Education (ISTE).

- Gakhar, S. (2007). *The influence of a digital storytelling experience on pre-service teacher education students attitudes and intentions* (Unpublished Master Dissertation). University of Iowa State, USA.
- Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology (Volume II)* (289-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-25.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hartley, J. & McWilliam, K. (Eds.) (2009). *Story circle: digital storytelling around the world*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Hathorn, P.P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. doi: 10.1080/10573560802491208.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368-379.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Johnson A. P. (2017). *Okuma ve Yazma Öğretimi* (1. Baskı). (A. Benzer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi . (Orijinal çalışma basım tarihi 2008).

- Kaffell, N. (2017). "Digital storytelling evaluation methods".
<http://courseweb.ischool.illinois.edu/~jevogel2/lis506/evaluation.html>,`den alınmıştır,
 (Erişim tarihi: 08.08.2017).
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrim içi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (Vol. 26). Ankara: Nobel.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). Okuma ve yazma eğitimi: Tek başıma öğrenemem ki. Ankara: Pegem Akademi.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student – generated digital storytelling. *Learning Media and Technology*, 36 (2), 169 – 188.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, T., Uğurlu, A., & Cenik, D. (2018). Lise birinci sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor eğitimi dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 13-23.
- Kırmızı, F. (2017). Ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(1), 287-301.

- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin türkçe uyarlama çalışması. *Dergipark*, 15(4), 1217-1233. <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/article/259475> ,`den alınmıştır (Erişim tarihi: 08.07.2017).
- Kocaaslan, M., Akyol, H., & Güneş, F. (2016) Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN:1300-5340.
- Kocaman – Karoğlu, A. (2015) Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 5 (2), 89 – 106.
- Kulla-Abbott, M. T. (2007). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge: New York, NY.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. F. Elioğlu (Çev.). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.
- Miller, J., & Groff, C. A. (2008). Assessing reading fluency. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63 (4), 44 – 47.
- Ohler, J. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> .
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özerbaş, M.A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi, *TÜBAV Bilim* 10(2), 102–110.
- Palabıyık, K. (2017). İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı, 1. kitap. Nova Yayıncılık, Ankara.
- Qiongli, W. (2009). Commercialization and digital storytelling in China, story circle. In J. Hartley, K. William, Wiley-Blackwell.
- Rasinski, T. V., Chang, S.C., Edmondson, E., Nadeldinger, J., Nigh, J., ... Remark, L. (2016). Reading fluency and college readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 0(0), 1-8. <https://doi.org/10.1002/jaal.559> .
- Rathvon, N. (2004). Early reading assessment. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3), 220-228.
- Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (126), 37-48.
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56-57.

- Sallabaş, E. M. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16) , 141–155.
- Singh, K. (2007). Quantitative social research methods. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Siyez, D. M. (2018). Pdr’de kaynak tarama ve rapor yazma. Ankara: Pegem Akademi.
- Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with english language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2), 12-38.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N., (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1(6). <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Song, Q., He, L., & Hu, X. (2012). To improve the interactivity of the history educational games with digital interactive storytelling. *International Conference on Medical Physics and Biomedical Engineering*, 33 (2012) , 1798 – 1802.
- Sümer, S., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikâye okuma ve dijital hikâye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 1C0679, 13(1) , 44-55.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women’s participation in Turkey through digital storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5(2), 28-46.
- TDK. (2018). Türkçe sözlük. www.tdk.gov.tr ’ den alınmıştır.
- Tunnell, M. O., Calder, J. E., Justen, J. E., & Phaup, E. S. (1991). Attitudes of young readers. *Reading Improvement*, 28(4), 237-242.

- Turan, T., & Sezginsoy-Şeker, B. (2018). Dijital hikâyelerin beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına etkisi. *Journal of Education and Future*, 13, 65-78.
- Turanlı, N., Türker, K. N., & Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Ülper, H., & Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593. <https://doi.org/10.17051/io.2016.91112>,
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). Differentiated reading instruction. New York: The Guilford Press a division of Guilford Publications, Inc.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. U. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 431-448.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6, 352-360.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Yuksel, P., Robin, B., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011- Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (pp.1264-1271). Nashville, Tennessee, USA.
- Yüzer, V., & Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemeyi kullanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-250.
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211.

Ekler

EK 1 İzin Belgesi



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125.605.01.E.21496735

14.12.2017

Konu : Burcu ŞENTÜRK LEYLEK'in Araştırma İzi

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : MEB Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Burcu ŞENTÜRK LEYLEK'in "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 11/12/2017 tarihli ve 49945 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Burcu ŞENTÜRK LEYLEK'in "İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Yıldırım Vakıf İlkokulu'nda yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükçe ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüze ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
14.12.2017

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocaosman Mah. Hıdırlar Cad. No:18
C. Yeni Hükümet Köşkü A Blok Kat:50 Yamaçyolu-BURSA
Telefon No: (0224) 445 16 00 - Fax: 445 18 10
E-posta : orgi1@mil.gov.tr / Internet.Adresu@bursa.mil.gov.tr

Bilgi İda : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdü Yardımcısı
Tel : (0224) 445 16 38

Tezda DİKKET
VİKEİ
(0224) 218 25 39

İle evrak girişi elektronik imza ile onaylanmıştır. İnteraktif evrak girişi ile alışıldık e02a1e04-37c8-9d70-9782 koda ile tezi edilebilir

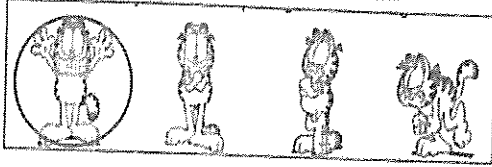
EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 1. Sayfa

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf:
Anket No:

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok Mutlu
Olurum

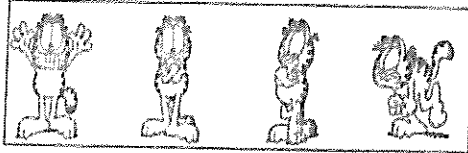
Hafif
Gülümserim

Biraz Üzgün
Olurum

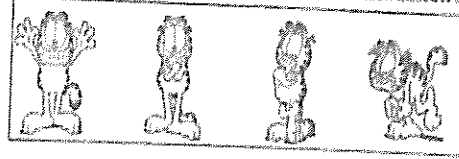
Çok Üzgün
Hissederim

Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

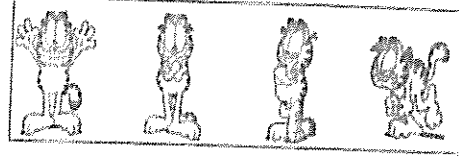
1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



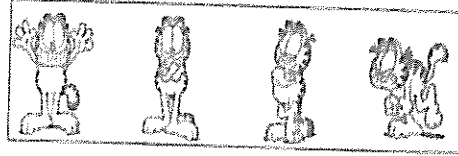
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



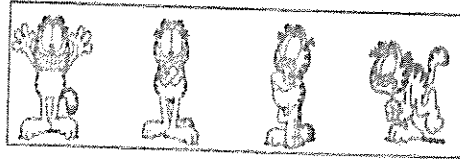
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?

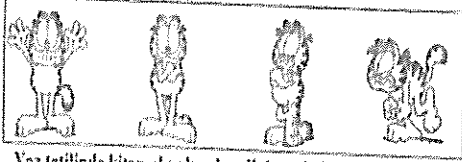


5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?

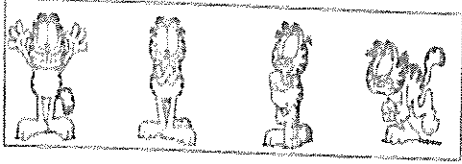


EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 2. Sayfa

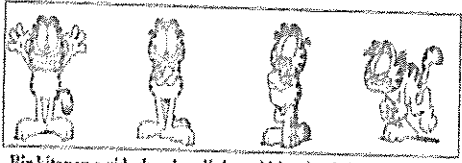
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



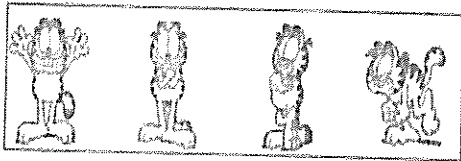
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



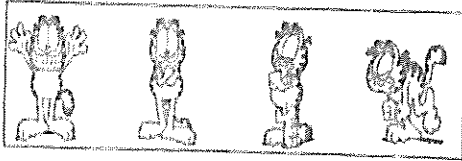
8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



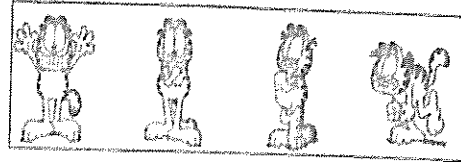
9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



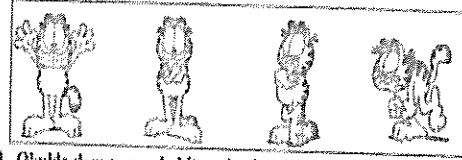
10. Farklı türlerde kitap (hikaye, masal, şiir vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



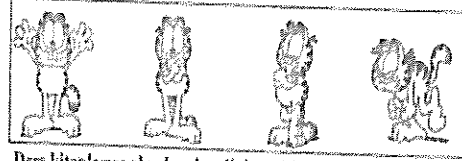
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



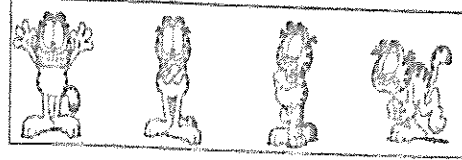
12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

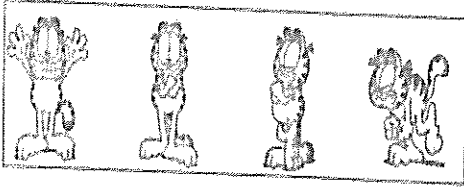


14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?

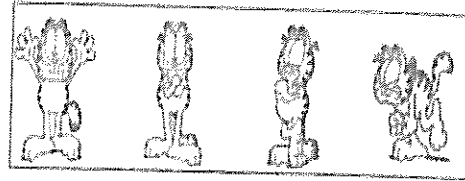


EK 2 Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği 3. Sayfa

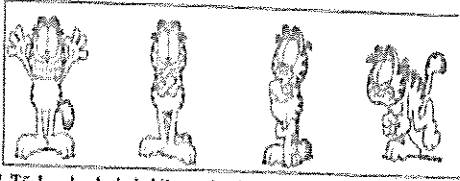
15. Bir kütaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



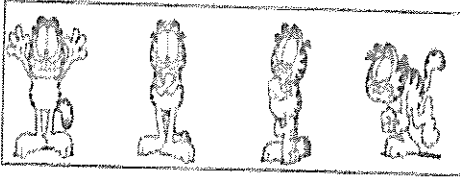
20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplatırken kendini nasıl hissedersin?



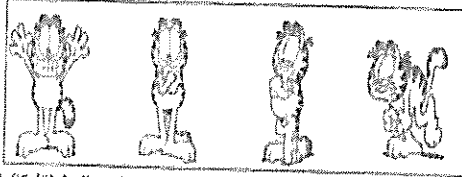
16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



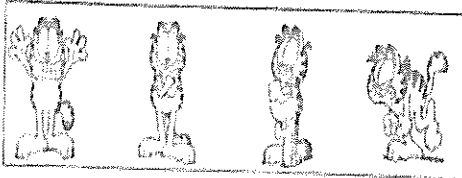
17. Türkçe derslerinde hikaye okurken kendini nasıl hissedersin?



18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



EK 3 Öğrenci Formu 1

Öğrenci Formu

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşamış. Kentin hemen yakınındaki kaynaktan zengin insanların evlerine su taşırmış. Bir sopanın iki ucuna taktığı kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarısına inermiş kova. Anlayacağımız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirirmiş.

Sucunun bir şikâyeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan. Su sızdırmayan kova durmadan gururlanmış: "Ben olmasam sahibiniz ne yapar?" dermiş. "Şu çatlak kovaya kalsa, herhâlde sahibiniz aç kalır." Çatlak kova ise kendini suçlarmış.

Çatlak kova nihayet bir gün sahibine: "İşinize yaramadığım halde beni neden çöpe atıyorsunuz?" diye sormuş. Sucunun dudaklarında hafif bir gülümseme belirmiş. Çatlak kovaya bakıp: "İşe yaramadığını mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece rengârenk çiçekler ve yeşillikler fişkurdu yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden demet demet toplatıp sevdiklerime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer kovanın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime."

EK 3 Öğretmen Değerlendirme Formu 1

Öğretmen Değerlendirme Formu

Anket No:

Değerlendirme Tarihi:

Bir zamanlar Hindistan'da bir sucu yaşarmış. Kentin hemen yakınındaki	9
kaynaktan zengin insanların evlerine su taşımış. Bir sopanın iki ucuna taktığı	20
kovalarını suyla doldurur, sonra da omuzladığı gibi kentin yolunu tutarmış. Sucunun	31
kovalarından biri çatlakmış. Kente gelinceye kadar yarına inermiş kova.	40
Anlayacağımız, her seferinde sucu, iki kova değil de bir buçuk kova su getirmiş.	53
Sucunun bir şikayeti yokmuş ama kovalar hiç memnun değilmiş bu durumdan.	64
Su sızdırmayan kova durmadan gururlanmış: "Ben olmasam sahibiniz ne yapar?"	74
dermiş. "Şu çatlak kovaya kalsa, herhâlde sahibiniz aç kalır." Çatlak kova ise kendini	87
suçlarmış.	88
Çatlak kova nihayet bir gün sahibine: "İşinize yaramadığımı halde beni neden	99
çöpe atmıyorsunuz?" diye sormuş. Sucunun dudaklarında hafif bir gülümseme	108
belirmiş. Çatlak kovaya bakıp: "İşe yaramadığımı mı düşünüyorsun? Su taşıdığımız yola	119
hiç dikkat etmemişsin. Seni hep yolun kenarına gelecek şekilde takıyorum sopama, fark	131
131 etmedin mi? Döktüğün sular, yeni bir hayatın doğmasını sağladı her zaman. Böylece	143
renğârenk çiçekler ve yeşillikler fişkırdı yolun kenarından. Her gün bu çiçeklerden	154
demet demet toplatıp sevdiğime götürdüm. Güzel kokularıyla hem ben mutlu	164
oldum hem de yoldan geçenler mutlu oldular. Biliyor musun senin çatlak olman, diğer	176
kovamın sağlam olmasından daha çok yarıyor işime."	183

PUANLAMA

Kelime Tanıma	Gözlem ve Yorumlar
Doğru Okunan Kelime Sayısı = _____ =%.....	
Okunan Toplam Kelime Sayısı	
Okuma Hızı	
Dakikada okunan Doğru Kelime Sayısı:	
Prozodi	
İfade ve ses düzeyi	
Anlam Üniteleri ve Tonlama	
Pürüzsüzlük	
Hız	
Toplam Puan	
Okuduğunu Anlama:	

EK 4 Öğrenci Formu 2

Öğrenci Formu

Anadolu'da sadece saklambaç, körebe gibi çocuk oyunları yaygın değildir. Büyüklerin oynadığı geleneksel oyunlar da vardır.

Anadolu'nun geleneksel oyunları arasında ciritin önemli bir yeri vardır. Cirit oyunları, bir eğlence bir yiğitlik ve çeviklik göstergesidir. Aynı zamanda atlı sporudur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere dayanır. Türkler bu sporu, binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlardır. Güreş gibi cirit de milli bir ata sporu sayılır.

Cirit oyunlarının kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli rivayetler vardır. Derler ki bir zamanlar bir birine komşu, aynı soydan iki obanın arası açılır. Bir oba diğerinden kız ister, vermezler. Derken iş kavgaya ve savaşa dökülür. İki obanın yiğitleri, atlarına binip zırhlarını kuşanarak silahlanırlar. İki obayı ayıran sının tam karşısında yerlerini alırlar. Kan dökülmek üzereyken obanın yaşlıları toplanırlar. Bir hiç yüzünden kan dökülmesini istemezler. Karşı obanın yaşlıları konuşup anlaşırırlar.

Gençlerin ellerinden silahları ve onlara birer sopa dağıtılır. At üstünden sopalarla hünerlerini göstermeleri istenir. İki obadan birer hakem seçilir ve yiğitler meydana sürülür. Bir savaş düzeni içinde yarışma başlar. Sonunda en çok isabet alan taraf hakemlerce yenik ilan edilir.

Bu olaydan sonra cirit; bir oyun, bir spor olarak yapılır. Bugün Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde cirit oynanır. Cirit yarışmaları yapılır. Kars'ta, Erzurum'da şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları en başta gelir. Konya'da her yıl Eylül ayında "Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması" yapılır. Yarışmayı on binlerce kişi izler. Yarışmalarda derece alanlara ödülleri verilir.

Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, başka milletleri de etkilemiştir. Asya'da ve Avrupa'da, ciride benzer oyunlar türemiştir. Atlı polo oyunu da bunlardan biridir.

EK 4 Öğretmen Değerlendirme Formu 2

Öğretmen Değerlendirme Formu

Anket No:

Değerlendirme Tarihi:

Anadolu'da sadece saklambaç, körebe gibi çocuk oyunları yaygın değildir. Büyüklerin oynadığı geleneksel oyunlar da vardır.	11 15
Anadolu'nun geleneksel oyunları arasında ciritin önemli bir yeri vardır. Cirit oyunları, bir eğlence bir yiğitlik ve çeviklik göstergesidir. Aynı zamanda atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere dayanır. Türkler bu sporu, binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlardır. Güreş gibi cirit de milli bir ata sporu sayılır.	27 41 56 61
Cirit oyunlarının kaynağı ve çıkışı üzerine çeşitli rivayetler vardır. Derler ki bir zamanlar birbirine komşu, aynı soydan iki obanın arası açılır. Bir oba diğerinden kız ister, vermezler. Derken iş kavgaya ve savaşa dökmülür. İki obanın yiğitleri, atlarına binip zırhlarını kuşanarak silahlanırlar. İki obayı ayıran sınıırın tam karşısında yerlerini alırlar. Kan dökülmek üzereyken obanın yaşlıları toplanırlar. Bir hiç yüzünden kan dökülmesini istemezler. Karşı obanın yaşlıları konuşup anlaşırırlar.	74 89 103 115 127
Gençlerin ellerinden silahları ve onlara birer sopa dağıtır. At üstünden sepalarla hünerlerini göstermeleri istenir. İki obadan birer hakem seçilir ve yiğitler meydana sürülür. Bir savaş düzeni içinde yarışma başlar. Sonunda en çok isabet alan taraf hakemlerce yenik ilan edilir.	139 152 167
Bu olaydan sonra cirit, bir oyun, bir spor olarak yapılır. Bugün Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde cirit oynanır. Cirit yarışmaları yapılır. Kars'ta, Erzurum'da şenlik ve yarışmalarda cirit oyunları en başta gelir. Konya'da her yıl Eylül ayında "Geleneksel Türkiye Cirit Oyunları Yarışması" yapılır. Yarışmayı on binlerce kişi izler. Yarışmalarda derece alanlara ödülleri verilir.	181 193 207 217
Türklerin ata sporu olan cirit oyunları, başka milletleri de etkilemiştir. Asya'da ve Avrupa'da ciritde benzer oyunlar türemiştir. Atlı polo oyunu da bunlardan biridir.	230 240

PUANLAMA

Kelime Tanıma	Gözlem ve Yorumlar
Doğru Okunan Kelime Sayısı = _____ =%.....	
Okunan Toplam Kelime Sayısı	
Okuma Hızı	
Dakikada okunan Doğru Kelime Sayısı:	
Prozodi	
İfade ve ses düzeyi :	
Anlam Üniteleri ve Tonlama :	
Pürüzsüzlük :	
Hız :	
Toplam Puan :	
Okuduğunu Anlama:	

EK 5 Birinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 2. Sayfa

	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerden metni prozodik okuma kurallarına uygun olarak sesli okumalarını isteyiniz.• Dinledikleri dijital hikâye hakkında konuşulur.• Öğrencilerden okudukları metinden akıllarında neler kaldığını, 5N 1K kuralına göre anlatmaları istenir.• Dersin kalan kısımları Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak tamamlanır.
<p>Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerden aynı metni prozodik okuma kurallarına uygun olarak okumaları istenir.</p> <p>Farklı bir metinde de okuma becerilerine ve anlamaya önem verilerek okuma yaptırılır.</p>	

EK 6 İkinci Dönem Dijital Hikaye Ders Planı 2. Sayfa

	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen rehberliğindeki sınıf ortamında, hikâyeyi dijital hale getirilme çalışmalarına başlanılır. • Hikâyenin kahramanları, bakış açısı, amacı, duygusu, resim ve videoları, özgünlük ve yaratıcılığı, ekonomikliği, ritmi hakkında konuşulur. • Hikâye yazmanın aşamaları (yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme, medya araçlarına ulaşma ve film şeridi oluşturma, üretme, paylaşma) tanıtılır. • Yazılan hikâye kontrol edilir. • Hikâye için yeterli sayıda görsel bulunur. Öğrenciler eğer isterse kendi görsellerini kendileri hazırlayabilirler. • Görsellerden yeterli sayıda görsel seçilir. • Hikâye için en uygun fon müziği düşünülür. Araştırma yapıldıktan sonra oy çokluğu ile en çok beğenilen fon müziği hikâyeye verilir. • Windows movie maker programının nasıl kullanılacağı öğrencilere tanıtılır. • Öğretmen rehberliğinde hikâyenin fotoğrafları programa yerleştirilir. • Sınıftan gönüllü öğrenciler arasından hikâye seslendirilir. Bu aşamada okumanın kurallarına uygun yapılmasına, prozodik okumanın gerçekleştirilmesine ve uygun hızda okumanın yapılmasına dikkat edilir • Programa seçilen fon müziği eklenir. • Hikâye kontrol edilir.
<p>Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerden kendi belirledikleri bir konunun dijital hikâyesini arkadaşları ile birlikte hazırlamaları istenir.</p> <p>Hazırlanan dijital hikâyeler güzel bir sunumla okuldaki diğer 3. sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler ile paylaşılır.</p>	

EK 7 Dijital Hikaye Örneği 1



Kahraman Dinozor Robot ve Yaşlı Adam

Yaşlı bir adam varmış. Bu adam çok yoksulmuş. Yaşlı adam tahtadan bir dinozor robot yapmış ve onu satmak istemiş. Fakat dinozor robot canlanmış. Robot canlandığı için yaşlı adam robotu satmaktan vazgeçmiş. Yaşlı adamın hiç arkadaşı yokmuş. Yaşlı adam “Dinozor robot ile sohbet edeceğim için artık hiç yalnız olmayacağım” diye düşünmüş. Sonra oyuncak ile yaşlı adam sohbet etmeye başlamışlar. Robot canlanınca dünyayı gezmek istediğini söylemiş. Yaşlı adama “Ben dünyayı gezmek istiyorum, lütfen beraber gezelim!” demiş.

Ama yaşlı adam o kadar uzun yola gitmek için çok yaşlı olduğunu söylemiş. Dinozor robotun sihirli bir yorganı varmış. Yaşlı adama sihirli yorganı ile dünyayı kolayca gezebileceklerini anlatmış. Böylece yaşlı adam ile dinozor robot birlikte dünyayı gezmeye başlamışlar. Dünyada bir sürü yoksul çocuğun olduğunu görmüşler. Yaşlı adam bir sürü oyuncak yapmış. Sihirli yorgan ile dünyadaki bütün yoksul çocuklara oyuncaklar dağıtmışlar. Bütün çocuklar çok mutlu olmuşlar.

EK-8 Dijital Hikaye Örneği 2



Uzaylı Papatya ile Minik Tavşan

Günlerden bir gün gökyüzünden bir tohum düşmüş. Tohum toprağa düştükten sonra bahar yağmurlarıyla filizlenmiş. Her yaprağı farklı bir renk olan papatya olmuş. Tavşan ormanda dolaşırken papatyayı görmüş. Tavşan çok şaşırmış çünkü papatyanın yaprakları rengarenkmiş.

Tavşan papatyanın yanına gidip onun neden farklı olduğunu sormuş. Papatya da minik tavşana uzaydan düştüğünü söylemiş. Tavşan ile papatya konuşurken ormandan dumanlar çıktığını görmüşler. Bütün hayvanlar korku içinde kaçmaya başlamış. Orman yanıyormuş.

Uzaylı papatya tavşana korkmamasını, yangını söndürebileceğini söylemiş. Yapraklarını açıp kapatarak ormana yağmur yağdırmış ve yangın sönmüş. Tavşan uzaylı papatyaya teşekkür etmiş ve çok iyi iki arkadaş olmuşlar.

Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı: Malkara – 1984

Öğrenim Gördüğü Kurumlar:	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise:	1999 - 2002	Malkara Anadolu Lisesi, Tekirdağ
Lisans:	2003 - 2007	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2007 - 2009	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doktora:	2013 - 2018	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce – Intermediate (B2)

Çalıştığı Kurumlar:	Başlama ve Ayrılma	Kurum Adı
	2009 – 2010	Ayazini Yeşilyayla Mahallesi İÖO, Afyonkarahisar
	2010 – 2013	Döğer Fatih İÖO, Afyonkarahisar
	2013 – 2013	Yavaşlar İlkokulu, Afyonkarahisar
	2013 – 2017	Vakıf İlkokulu, Bursa
	2013 –2018	Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Yurt Dışı Görevleri: 2006 N. Zahles Seminarieskole, Danimarka
Erasmus Öğrenci Değişimi Programı
Kapsamında Stajyer Öğrenci

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Katıldığı Çalışmalar :

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın İlkokul Matematik 4. Sınıf Kitap Yazım Komisyonunda 2018 yılında yazar olarak görevlendirme.

Yurt içi yayınlanan kitaplarda bölüm veya ünite yazarlığı:

İlkokul Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı, MEB, 2018

Aldığı Başarı Belgeleri:

2012 yılında İhsaniye Kaymakamlığı Başarı Belgesi

Katıldığı Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

Sözlü Sunum: Communication Skills Of Classroom Teachers According To Various Variables. 4th International Conference on Education (ICED-2015), St.Petersburg, Russia

Katıldığı Yurt İçi Bilimsel Toplantılar:

Sözlü Sunum: Analysis Of The Opinions Of Primary School Teachers About New Orientations İn Education. World Conference on Educational Sciences (2009) Near East University, North Cyprus

Yayınlanan Çalışmalar:

Güleç, S., & Şentürk - Leylek, B. (2018). Communication Skills of Classroom Teachers According to Various Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 857-862.

Şenyurt, S., Şentürk - Leylek, B., Mutlu, N., & Akyürek, Ç. (2014). The Survey Of Primary School Teachers Value Orientations İn Terms Of Different Variables (Bursa City Sample). *The Science And Education At The Begining Of The 21 St Century In Turkey*, 4, 383-389.

Peker, M., & Şentürk, B. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 , 21-32.

Şentürk, B. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gürbüz, O., Şentürk, B., & Ulu, M. (2009). Analysis Of The Opinions Of Primary School Teachers About New Orientations İn Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 697-702, [doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.122] .

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Burcu ŞENTÜRK LEYLEK
Tez Adı	İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okumaya Yönelik Tutumlarında Dijital Hikâyelerin Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	İlköğretim
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Aynur OKSAL
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama izni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin Veriyorum

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih : 23.10.2018
İmza : 