

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF
TÜRKÇE DERSİNDE
DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE
DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANILMASI
Fatih Mehmet CİĞERCİ
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2015

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİNLEME BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANILMASI

Fatih Mehmet CİĞERCİ

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2015

*Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesince desteklenmiştir.

Proje No: 1407E343

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Fatih Mehmet CİĞERCİ'nin "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması" başlıklı tezi 30.12.2015 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Prof.Dr. Ahmet SABAN	
Üye	: Doç.Dr. Ş.Dilek BELET BOYACI	
Üye	: Doç.Dr. Belgin AYDIN	
Üye	: Doç.Dr. Pınar GİRMEN	

Prof.Dr.Esra CEYHAN
Eğitim Bilimleri Enstitü
Müdürü

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE DİNLEME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİJİTAL HİKÂYELERİN KULLANILMASI

Fatih Mehmet CİĞERCİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık, 2015

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Dinleme yalnızca günlük yaşamda değil, bireylerin eğitim-öğretim yaşamlarında da çok önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemde dinleme becerileri kendiliğinden doğal biçimde edinilir ve gelişir. Okul döneminde verilecek etkili bir ana dili eğitimi dinlediklerini anlayan, sentezleyen ve değerlendiren öğrencilerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Dinleme becerileri, dil ediniminde ve etkili iletişimde kritik bir role sahip olmasına karşın, diğer dil becerileri bakımından üzerinde çok fazla durulmayan bir beceri alanı olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rolü olan ilkökul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin geliştirilmesine özel bir önem verilmesi gerekmekte ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yeni, özgün ve farklı yöntemlerin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu yöntemlerden biri de dijital hikâyelerdir.

Bu araştırmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesidir. Karma modelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkökulün 4/D ve 4/E sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 4/E deney grubunu, 4/D sınıfı kontrol grubunu oluşturmuştur. Sekiz hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir ve bu etkinlikler sınıf öğretmeni tarafından yapılırken, araştırmacı gözlemci görevini üstlenmiştir. Araştırma verileri; dinlediğini anlama testi,

dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Araştırmada, Dinlediğini Anlama Testinden (DAT) elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analizinden yararlanılmıştır ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı olarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT son test puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir.
- Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olmuştur.
- Türkçe dersinde dijital hikâyelerle yapılan etkinlikler kapsamında derslerin hazırlık aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye, anahtar kelimelerle çalışmaya ve dinleme amacını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenciler görsel okuma etkinliklerinde dijital hikâyelerin resimlerinden ve bilişim teknolojileri, gazete ve dergi gibi kaynaklardan yararlanmışlardır. Bu etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlamlandırmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Kendini ifade etme basamağında dijital hikâyelerin konu ve içeriklerine dayalı olarak yapılan yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrencilerin mantıksal bütünlük içinde, neden-sonuç ilişkilerine dayalı olarak, olayları oluş sırasına uygun bir biçimde ürünler ortaya çıkarmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ancak konuşma alanında yapılan hazırlıklı konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşma becerilerini istenilen düzeyde sergileyemedikleri görülmüştür. Görsel sunu etkinliklerinin bazıları konuşma ya da yazma etkinlikleriyle

birlikte yapılmıştır. Öğrenciler görsel sunu alanında; resim çizme, slogan yazma, rol oynama, canlandırma gibi etkinlikler yapmışlar; onların bu etkinliklerde bilişim teknolojilerinden yaralandıkları, sunulara uygun görseller ya da gerçek materyaller kullandıkları gözlemlenmiştir.

- Dijital hikâyelere dayalı olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme öğrenme alanında yer alan dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama ve tür, yöntem, tekniklere uygun dinleme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler kapsamında öğrencilerin;
 - ✓ gerek dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmalarında gerek sesli, paylaşarak okuma ve konuşma etkinliklerinde kurallara uygun dinlemede yer alan kazanımlara uygun dinleme yaptıkları,
 - ✓ ön bilgilerini kullandıkları, dijital hikâyeleri izlerken ve dinlerken seslendirmeyi yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat ettikleri, dijital hikâyelerdeki resimlerden yararlanarak dinlediklerini ve izlediklerini anlamlandırdıkları,
 - ✓ dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği; ancak ana fikri ve ana duyguyu bulma, dinlediklerinde geçen sorunlara farklı çözümler bulma becerilerinin gelişmediği,
 - ✓ dinleme öncesi yapılan kelime etkinliklerinde öğrencilerin kimi zaman kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları; ancak dinleme sırasında ve sonrasında kelimelerin anlamlarını kavradıkları,
 - ✓ tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme basamağında yer alan kazanımlara yönelik yapılan çalışmalar kapsamında katılımlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayarak dinleme, eğlenmek için masal, hikâye, şarkı vb. dinleme ve izleme, grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme alanlarında etkinlikler yaptıkları,
 - ✓ ses, müzik, efekt, resim gibi çoklu ortam kullanılarak hazırlanan dijital hikâyelerle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası yapılan etkinliklerle dinlemede motivasyonlarının arttığı ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği gözlemlenmiştir.

- Öğretmen ve öğrenciler dijital hikâye bileşenlerine (müzik, efekt, seslendirme, resim, hikâye içeriği ve kahramanları), dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerine, dijital hikâyeye dayalı dinleme etkinliklerine yönelik olarak;
- ✓ dijital hikâyelerde kullanılan resim, müzik, efekt ve seslendirmeyi beğendiklerini,
- ✓ bu bileşenlerin dinlenen metni anlama, zihinde canlandırma ve metni tahmin etmede yardımcı olduğunu,
- ✓ müzik ve efektlerin, hikâyelerin duygusunu aktardığını,
- ✓ Türkçe dersine karşı daha önce olumsuz olan tutumun dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde olumlu yönde değiştiğini,
- ✓ derse katılımın, derse olan sevginin ve motivasyonun arttığını,
- ✓ dinleme becerilerinin geliştiğini,
- ✓ dinlemeye karşı olumlu tutum geliştiğini belirtmişlerdir.
- Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrenciler dijital hikâyelerin bileşenlerine (müzik, efekt, seslendirme, resim, hikâye içeriği ve kahramanları), dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinde yapılacak dinleme etkinliklerine, dijital hikâyelerin diğer derslerde kullanılmasına yönelik olarak;
- ✓ dijital hikâyelerdeki resimlerin animasyon formatındaki gibi hareketli olması,
- ✓ dijital hikâyelerin seslendirmelerinde farklı seslerin kullanılması,
- ✓ dijital hikâyelerin resimlerinin çoğaltılması,
- ✓ dinleme etkinliklerinde yazılı etkinliklerin yanı sıra sözel ve resim çizme gibi etkinliklere yer verilmesi,
- ✓ dijital hikâyelerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler gibi derslerde kullanılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Türkçe Dersi, Dijital Hikâye, Dinleme Becerileri.

ABSTRACT

THE USE OF DIGITAL STORIES TO DEVELOP LISTENING SKILLS IN THE ELEMENTARY SCHOOL FOURTH GRADE TURKISH COURSE

Fatih Mehmet CIGERCI

Department of Primary Education Doctorate Degree
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

December, 2015

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet GULTEKIN

Listening plays an important role in individuals' daily and education lives. Listening skills are acquired and develop naturally at preschool period. An effective mother tongue education at school makes it possible to raise students who can comprehend, synthesize and evaluate what they listen. Despite its critical role in language acquisition and effective communication, listening in educational environments does not get enough emphasize and is generally neglected. For this reason, it is necessary that listening skills should be focused and developed in Turkish course in elementary education and that new, authentic and different methods should be used to develop listening skills. One of these methods is to use digital stories.

The aim of this study is to determine the effect of digital stories on developing listening skills of fourth grade elementary school students in Turkish course. The study was designed in embedded experimental design in mixed methods and was conducted in 4/D and 4/E classes in an elementary school in the city of Eskisehir in the spring semester of the 2014-2015 school year. While the 4/E class was appointed as experiment group, 4/D class was appointed as the control group in the study. During the 8-week implementation process, Turkish lessons were conducted using digital stories and activities were designed depending on the digital stories. While the lesson plans were put into action by the classroom teacher, the researcher observed the process. The research data were gathered through a listening comprehension test, a listening attitude scale, teacher and student interviews, observations, learner materials, student and

researcher journals. In order to analyze the quantitative data obtained in the study, t test was used for the listening comprehension test, while Mann-Whitney U test was used for the listening attitude scale. On the other hand, in order to analyze qualitative data, descriptive analysis was conducted. The findings obtained in the study were interpreted depending on the aims of the study.

Depending on the findings of the study, the results are as follows:

- When the scores in listening comprehension posttest of both the experimental and control groups were compared, it was found out that there was statistically meaningful difference. Accordingly, the use of digital stories in Turkish course developed the listening comprehension skills of the students in the experimental group.
- When the scores in listening attitude scale posttest of both the experimental and control groups were compared, it was found out that there was statistically meaningful difference. The listening activities relying on digital stories had a positive effect for students in the experimental group to develop positive attitude towards listening.
- Within the scope of activities based on digital stories, the students did activities to activate their prior knowledge, set the listening aim and work on key words. During the visual reading activities, both the teacher and the students utilized such resources as the pictures of the digital stories, information technologies, newspapers and magazines. It was observed that such activities made it possible for students to comprehend and make sense of what they listened. It was also observed in self-expression activities that the students tried to produce oral and written productions which had logical unity, cause and effect relations, and coherent line in events. However, the students were not able to present the expected speaking skills in speaking activities. Some of the visual presentation activities were conducted within speaking or writing activities. In visual presentation activities, the students drew pictures, wrote slogans, and participated in role-playings. During these activities, the students were observed to use information technologies, visuals or realia suitable for their presentations.
- During the listening activities based on the digital stories, students conducted activities to accomplish the listening objectives stated in Primary Education

Turkish Course Teaching Program. Within the scope of these listening activities, it was observed that the students;

- ✓ listened to the digital stories, the texts which were read aloud and speeches in compliance with the objectives under the heading of *listening rules* in the program of Turkish course for 4th year students,
 - ✓ used their prior knowledge, payed attention to the stress, intonation and pronunciation of the person dubbing the digital stories, comprehended and interpreted what they listened and watched by making use of the pictures of the stories,
 - ✓ developed their listening comprehension skills; however, they were not able to determine the main idea and find personal solutions to the problems in what they listened and watched,
 - ✓ had difficulty in predicting the meanings of the words during the pre-listening activities, but comprehended the meaning of those words in during and post-listening,
 - ✓ did attended, selective and quizzical listening; listened and watched tales, stories, songs; listened to the group and classroom discussions within the scope of the objectives under the heading of applying convenient listening type, method and techniques,
 - ✓ had increased motivation and developed positive attitudes in pre, during and post-listening activities.
- It was observed from the interviews that both the teacher and students stated their opinions about the components of the digital stories (music, effects, sound recording, pictures, the content, etc.), the Turkish lessons and listening activities based on the digital stories. They stated that;
 - ✓ they liked the pictures, music, effects and sound recording used in the digital stories,
 - ✓ the components of the digital stories helped them to comprehend, visualize and predict what they listened and watched,
 - ✓ the music and effects conveyed the emotion of the digital stories,
 - ✓ they developed positive attitude towards Turkish lessons thanks to the activities based on the digital stories,

- ✓ the level of participation, motivation in Turkish lessons and sympathy for Turkish course increased,
 - ✓ the listening skills developed,
 - ✓ they developed positive attitude towards listening.
- It was also concluded from the interviews that both the teacher and the students made suggestions on the design of the digital stories in terms of music, effects, sound recording, pictures and content, the listening activities based on the digital stories and the use of digital stories in other courses. They suggested that;
 - ✓ the digital stories should be animated as in animated cartoons,
 - ✓ different voices should be used for sound recording,
 - ✓ the numbers of the pictures in the digital stories should be increased,
 - ✓ besides the written activities during the listening activities, other types of oral activities and/or drawing pictures should be included,
 - ✓ digital stories should be used in other courses such as Science, Mathematics, Foreign Language, Social Sciences.

Key Words: Elementary School, Turkish Course, Digital Story, Listening Skills.

ÖNSÖZ

Dinleme becerileri, etkili iletişim ve dil ediniminde kritik bir role sahip olmasına karşın, dil öğretim sürecinde gerek öğretmen gerek öğrenciler tarafından bir sorun olarak algılanmakta ve dinleme becerilerinin, dil becerilerini geliştirme çalışmalarında üzerinde çok fazla durulmayan bir beceri olduğu görülmektedir. Oysa dil edinimi sürecinde birey dili önce çevresindekileri dinleyerek edindiği için, Türkçe dersinin öncelikli çalışma alanının dinleme olması gerekmektedir. Dinleme, her türlü sınıf içi etkinliklerin doğal akışı içerisinde en çok işe koşulan becerilerden biridir. Her şeyden önce sınıf içerisinde etkili bir öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisi için tarafların birbirlerine önem verdiklerinin göstergesi olarak iyi dinleyiciler olması gerekmektedir.

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardımcı ve katkısı olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle doktora eğitim sürecimin en başından bu yana her anlamda yardımını esirgemeyen, akademik anlamda görüşleri ile çalışmalarına her zaman katkı sağlayan, çalışmalarımda beni cesaretlendiren ve yol gösteren, aynı zamanda manevi desteklerini de hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik yaşamım boyunca benden desteklerini hiç esirgemeyen, 2015 yılında aramızdan ayrılan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a sonsuz teşekkürü bir borç biliyorum. Sayın hocamı rahmetle anıyorum.

Tez izleme komitemde yer alarak görüş ve önerileriyle çalışmamın her aşamasına önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Doç. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI'ya ve Sayın Doç. Dr. Belgin AYDIN'a teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda doktora tez jürisinde yer alan ve çalışmamda katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN'a ve Sayın Doç. Dr. Pınar GİRMEN'e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana önemli katkılar sağlayan sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY'a, Arş. Gör. Mustafa ULUYOL'a, Arş. Gör. Bilal

ÖNCÜL'e, Öğr. Gör. Cihad ŞENTÜRK'e, Arş. Gör. Mehmet Fatih KAYA'ya ve Okt. Oral SAVAŞ'a teşekkür ederim.

Araştırma boyunca benden yardım ve desteklerini esirgemeyen Cahit Kural İlkokulu Müdür Yardımcısı Seyfullah ÇINAR'a, sınıf öğretmeni Ali Argun GENÇ'e; Ticaret Borsası İlkokulu Müdürü İbrahim TAŞDEMİR'e, Müdür Yardımcısı Murat KARACA'ya, sınıf öğretmenleri Nasır ÖZALP'e, Ayşe ÇAKIR'a, Handan BAĞBAŞI'na, Filiz AKGÜL DATLI'ya, Berrin ERBAŞ'a, her iki okulumuzun sevgili öğrencilerine ve ailelerine teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her zaman yanımda olan, aldığım tüm kararlarda maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen, bugünlere gelmememi sağlayan, varlıklarına sonsuz şükür ettiğim sevgili annem Vildan CİĞERCİ'ye, babam Mehmet CİĞERCİ'ye ve kardeşlerim İbrahim Hakkı CİĞERCİ, İsmail CİĞERCİ ve Tuba CİĞERCİ'ye teşekkürlerim sonsuzdur.

Son olarak varlığıyla bana huzur veren, beni her zaman destekleyen, doktora öğrencisiyken yaşamıma giren ve 2014'te hayat arkadaşım olan, yaşamıma anlam katan sevgili eşim Esin CİĞERCİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Fatih Mehmet CİĞERCİ

Eskişehir, 2015

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	xi
ÖZGEÇMİŞ	xiii
İÇİNDEKİLER	xv
TABLO LİSTESİ.....	xix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xx
FOTOĞRAF LİSTESİ	xxi
KISALTIMA LİSTESİ.....	xxiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Dinleme Becerisi	3
Dinleme ve Eğitimi.....	5
Dinleme Etkinlikleri	15
Dinleme Süreleri.....	18
Dinleme Türleri	19
Metin Türü Olarak Hikâyeler	23
Hikâye Türleri	26
Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması	27
Dijital Hikâye	33
Dijital Hikâyenin Öğeleri	35
Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar	38

Dijital Hikâye Türleri	41
Dijital Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması	43
Araştırmanın Amacı	47
Araştırmanın Önemi	48
Sınırlıklar.....	50
Tanımlar	50
İKİNCİ BÖLÜM.....	51
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	51
Dinleme Beceresine Yönelik Araştırmalar	51
Dijital Hikâyelerin ve Dijital Hikâye Anlatımının Öğrenme Ortamlarında Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar	54
Çoklu Ortamların (Multimedia) ve Bilgi Teknolojilerinin Öğrenme Ortamlarında Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar	64
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	68
YÖNTEM.....	68
Araştırma Modeli	68
Katılımcılar ve Araştırma Ortamı	70
Veri Toplama Araçları	76
Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	77
Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	77
Dinlediğini Anlama Testi	78
Gözlem	79
Görüşme	81
Öğrenci Günlükleri.....	83

Araştırmacı Günlüğü	83
Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri, Öğrenci Ürün Dosyaları	83
Denel İşlem	84
Araştırmacı Rolü	87
Verilerin Analizi.....	88
Geçerlik ve Güvenirlik	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	92
BULGULAR VE YORUM.....	92
Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testi	
Puanlarına İlişkin Bulgular	92
Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	
Puanlarına İlişkin Bulgular	93
İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Nasıl Kullanıldığına	
İlişkin Bulgular.....	95
Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelere Dayalı Etkinliklere İlişkin Bulgular.....	95
Dijital Hikâyelere Dayalı Dinleme Etkinliklerine İlişkin Bulgular.....	178
Dijital Hikâyelere Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci	
Görüşmelerine İlişkin Bulgular	235
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	278
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	278
Sonuçlar.....	278
Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Dinleme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine	
İlişkin Sonuçlar.....	278
Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutum Üzerindeki	
Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	278

Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerle Yapılan Etkinliklere İlişkin Sonuçlar	279
Dijital Hikâyelere Dayalı Yapılan Dinleme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar	284
Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	288
Tartışma.....	290
Öneriler	298
Uygulamaya Yönelik Öneriler	298
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	299
EKLER.....	300
KAYNAKÇA.....	335

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri</i>	73
Tablo 2: <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri</i>	74
Tablo 3: <i>Dinlediğini Anlama Test Sorularının Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Kazanımlarına Göre Dağılımı</i>	79
Tablo 4: <i>Video Kayıt Verilerini Toplama Takvimi</i>	80
Tablo 5: <i>Görüşme Takvimi</i>	82
Tablo 6: <i>Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	92
Tablo 7: <i>Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	93
Tablo 8: <i>Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	94
Tablo 9: <i>Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar</i>	94

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Dijital Hikâyelerin Öğeleri	36
Şekil 2: Dijital Hikâye Bileşenleri	38
Şekil 3: Dijital Hikâye Türleri	42
Şekil 4: Gömülü Deneysel Desene Dayalı Araştırma Süreci	69
Şekil 5.b: Deney Grubu Sınıf Yerleşim Düzeni	72
Şekil 6: Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	76
Şekil 7: Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci.....	96
Şekil 8: Dijital Hikâyelerle Yapılan Dinleme Etkinlikleri Temaları	179
Şekil 9: Dijital Hikâyelerle Yapılan Türkçe Derslerine Yönelik Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temalar	235
Şekil 10: Dijital Hikâyelerin Özellikleri	236
Şekil 11: Dijital Hikâyelerin Bileşenleri Alt Temasına İlişkin Kategoriler.....	237
Şekil 12: Dijital Hikâye Türleri Alt Temasına İlişkin Kategoriler	241
Şekil 13: Dijital Hikâyelerin Yansımaları Alt Temaları	246
Şekil 14: Dinleme Becerilerine Yansımaları Alt Temasına İlişkin Kategoriler	247
Şekil 15: Türkçe Dersine Yansımaları Alt Temasına İlişkin Kategoriler.....	257
Şekil 16: Öneriler Temasına İlişkin Alt Temalar.....	263

FOTOĞRAF LİSTESİ

Fotoğraf 1: Zihin Haritası Etkinliği.....	104
Fotoğraf 2: Deprem - Gazete Haberi.....	109
Fotoğraf 3: Görsel Sunu Etkinliği – Beyaz Kızın Kolyesi.....	113
Fotoğraf 4: Görsel Okuma Etkinliği - Şarbon Aşısı.....	115
Fotoğraf 5: Görsel Okuma Etkinliği - Rüzgârın Öyküsü.....	116
Fotoğraf 6: Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Etkinliği – Şarbon Aşısı.....	127
Fotoğraf 7: Metinden Çıkarım Yapma ve Yazarın Amacını Belirleme Etkinliği.....	132
Fotoğraf 8: Hikâye Tamamlama Etkinliği.....	135
Fotoğraf 9: Hayal Olan ile Gerçeği Ayırt Etme Etkinliği.....	137
Fotoğraf 10: Metinde Geçen Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliği.....	138
Fotoğraf 11: Konuşma ve Görsel Sunu Etkinliği.....	156
Fotoğraf 12: Tebrik Kartı Yazma Etkinliği.....	160
Fotoğraf 13: Mektup Yazma Etkinliği.....	162
Fotoğraf 14: Hikâye Yazma Etkinliği.....	165
Fotoğraf 15: Bilgilendirici Metin Yazma Etkinliği.....	168
Fotoğraf 16: Yazma ve Görsel Sunu Etkinliği- Yağmurun Oluşumu.....	169
Fotoğraf 17: İstasyon Etkinliği.....	170
Fotoğraf 18: Efsane Yazma Etkinliği.....	171
Fotoğraf 19: Görsel Sunu Etkinliği – Doğal Afetler.....	174
Fotoğraf 20: Görsel Sunu Etkinliği - Canlandırma.....	175
Fotoğraf 21: Görsel Sunu Etkinliği - Dostluğun Değeri.....	176
Fotoğraf 22: Dinleme Kurallarına Uygun Dinleme.....	186
Fotoğraf 23: Esin'in Günlüğü.....	195
Fotoğraf 24: Tahmin Etkinliği.....	204
Fotoğraf 25: 5N 1K Etkinliği – Şarbon Aşısı.....	208
Fotoğraf 27: Duygusal ve Abartılı İfadeler Etkinliği.....	212
Fotoğraf 28: Neden-Sonuç İlişkisi Etkinliği.....	213
Fotoğraf 29: Ana Fikir Etkinliği.....	215
Fotoğraf 30: Balık Kılçığı Etkinliği.....	216
Fotoğraf 30: Metinden Çıkarım Yapma Etkinliği.....	218
Fotoğraf 31: Yönergeleri Uygulama Etkinliği.....	220

Fotoğraf 32: Dinlenen Metne İlişkin Sorular Sorma	223
Fotoğraf 33: Dinlenen Metnin Özetini Yazma Etkinliği	223
Fotoğraf 34: Başlıktan ve Anahtar Kelimelerden Hareketle Dinlenecek Metni Tahmin Etme Etkinliği.....	224
Fotoğraf 35: Hikâye Haritası Etkinliği.....	228
Fotoğraf 36: Seçici Dinleme Etkinliği – Dost Irmak	231
Fotoğraf 37: Seçici Dinleme Etkinliği – Beyaz Kızın Kolyesi	232
Fotoğraf 38: Dijital Hikâye Bileşenlerine Yönelik Sena'nın Günlüğüne Yazdığı Cümleler	240
Fotoğraf 39: Dijital Hikâye Bileşenlerine Yönelik Cansu'nun Günlüğüne Yazdığı Cümleler .	240
Fotoğraf 40: Mehmet'in Günlüğü	244
Fotoğraf 41: Tuba'nın Günlüğü	245
Fotoğraf 43: Sena'nın Günlüğü.....	253
Fotoğraf 44: Esin'in Günlüğü	254
Fotoğraf 45: Tuba'nın Günlüğü	254
Fotoğraf 46: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Esin'in Yazdıkları	260
Fotoğraf 47: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Sine'nin Yazdıkları	261
Fotoğraf 48: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Nurcan'ın Yazdıkları.....	261
Fotoğraf 49: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Tuba'nın Yazdıkları	262

KISALTMA LİSTESİ

- Ö. G. : Öğrenci görüşmesi
V. K. : Video kaydı
SÖ. G. : Sınıf öğretmeni görüşmesi
A. G. : Araştırmacı günlüğü
DAT : Dinlediğini Anlama Testi
DYTÖ : Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Ana dili öğretiminde, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda oluşturulan öğretme-öğrenme süreçleriyle planlı bir dil öğretimi yapılmakta, bu öğretimde çocuğun dili etkili ve doğru kullanması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda yapılacak dil öğretimi, çocuğun eğitimi boyunca gerçekleştireceği tüm öğrenmeleri etkilemektedir. Ayrıca, bu öğretme-öğrenme sürecinin çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve toplumsal gelişimi için önemli bir rolü bulunmaktadır (Demirel, 2002). Dil öğretim sürecinde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra kelime hazineleri geliştirilmeye çalışılmakta ve dile ait yapısal özelliklerin öğrenciler tarafından öğrenilerek kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Beceri alanlarından biri olan dinleme; düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, karşılaştırma, ayırt etme gibi becerilerin ve konuşma, okuma ve yazma gibi diğer becerilerin kişide gelişimi için temel koşul konumundadır (Koç ve Müftüoğlu, 1998). Wacker ve Hawkins (1996), günlük yaşamda en çok kullanılan dil becerisinin % 45’le dinleme becerisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bireylerin okul çağına gelmeden önce anlama becerisi olarak kullandıkları tek alan dinlemedir. Dinleme, okul çağında da bireyin okuma-yazma sürecine başlayana kadar ve bu süreçlerden sonra da en çok işe koştuğu beceri alanıdır.

Özbay (2009), konuşma ve dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, konuşmanın birden fazla kişi arasında olduğundan konuşmayı dinleyecek bireylerin olacağını ve dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin güzel konuşmalarının olanaklı olmayacağını belirtmektedir. Emiroğlu ve Pınar (2013) da dinleme-okuma becerisi arasındaki ilişki bağlamında çocuklarda anlama becerisinin gelişiminin kelime dağarcığına bağlı olduğunu, kelime dağarcığının da dinleme ve okuma yoluyla geliştiğini ifade etmektedir. Yine Özbay (2009), dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin, yazma becerisinin de tam olarak gelişmeyeceğini ve dinleme becerisinin gelişmemesinden kaynaklanan anlama becerisindeki eksikliğin de anlatım becerisinin gelişmesine engel olacağını belirtmektedir.

Günlük yaşamımızda önemli bir yeri olan dinleme becerisinin, eğitimin ilk basamaklarından itibaren geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 2005 yılında

uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme becerilerinin gelişimine büyük önem vermektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009), dil öğrenme sürecinin dinleme ile başladığını; dinlemenin diğer beceri alanlarına temel oluşturduğunu ve bireylerin eğitim yaşamlarında öğrenmenin gerçekleşmesinde dinleme becerilerini işe koştuklarını belirtmektedir. Bu nedenle, dil becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin; bireyin ilgisini çekecek, onu istekli duruma getirecek ve dikkatini dinleyeceği metne vermesini sağlayacak biçimde desenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dinlemeye yönelik sergiledikleri tutum, dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir unsurdur. Dinlemeye karşı öğrencinin sergileyeceği olumsuz tutum onun gerek okul yaşamında gerek yaşamının diğer alanlarında sağlıklı iletişim kurmasını engelleyecektir. Bu nedenle öğrencilerin pasif ve isteksiz dinleyici konumdan, etkin ve istekli dinleyiciler olarak etkileşimli iletişim içinde olmaları, onların dinlemede olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Goh ve Taib, 2006). Özellikle çocuklara dil öğretiminde, dil becerileri üzerine yapılacak etkinliklerde çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu gerçeğinden hareketle, dinleme eğitiminde öğrencilerin düzeylerine uygun dinleme metinlerinin kullanılması, eğlenceli dinleme etkinlikleriyle çocuğun etkin dinleyici konuma getirilmesi, zengin ve farklı öğretim yöntem, teknik ve araçların kullanılması, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, teknolojinin, özellikle bilgisayarın sunmuş olduğu olanakların eğitim ortamlarında kullanılması, öğretme-öğrenme sürecine zenginlik sağlamanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme kapsamında 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan dijital okuryazarlık -bilgi, medya ve teknoloji- becerilerinin gelişmesini de sağlayacaktır. Bu nedenle teknolojinin öğretim ortamlarına entegre edilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci açısından motivasyonu artırıcı bir unsur olmanın yanı sıra, öğretim ortamlarına büyük bir zenginlik de getirecektir. Günümüzde artık bilgi teknolojilerine ulaşmanın kolay ve maliyet açısından ucuz hale gelmesi, ülkelerin eğitim politikalarına teknolojinin dâhil edilmesini ve teknolojinin sınıf ortamına taşınmasını kaçınılmaz duruma getirmektedir.

Teknolojinin etkili olarak kullanıldığı alanlardan biri de dil öğretimidir. Bu kapsamda, ana dili ve yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan; çocukların hayal dünyalarını harekete geçiren; kelime, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini

geliştiren ve çocukların tekrar tekrar dinlemeyi sevdikleri hikâyelerin teknolojiden yararlanarak dijital hikâye formatında işe koşulması öğrencilerin dinleme becerilerinin ve tutumlarının olumlu yönde gelişmesine etkili olmaktadır (Verdugo ve Belmonte, 2007).

Dinleme Becerisi

Günlük yaşamda en çok kullandığımız beceri olan dinlemenin birçok tanımı yapılmıştır. Özbay'a (2008) göre iletişimin önemli bir parçası olan dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı tam olarak anlama becerisidir. Benzer biçimde Gürgeç'e (2008) göre dinleme, konuşma ya da okuma yoluyla gelen iletileri anlayabilme ve uyarana tepkide bulunma etkinliğidir. Temur'a (2001) göre ise dinleme, bir dinleyicinin önce söylenen ile sonra söylenen arasında bağ kurma ve iletişim içindeki fonksiyonunu anlama yeteneğidir.

Akyol (2010) dinlemeyi zihinsel bir süreç olarak görmekte ve konuşmanın zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreç olarak ifade etmektedir. Demirel (2004) de dinlemeyi öğrenmenin ve zevk almanın yollarından biri olarak görmekte ve konuşan kişinin iletmek istediği mesajı dinleyicinin net olarak anlayabilmesi ve uyarana tepkide bulunabilmesi olarak belirtmektedir.

Umagan'a (2007) göre dinleme, dinleyicinin edilgen biçimde izlemesi değil, iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır. Güneş'e (2007) göre ise dinleme; iletişim kurmak için ve öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek için kullanılan bir beceridir.

Yangın'a (1999) göre dinleme, sesleri anlamaya çalışmak için izlenen bilinçli bir süreçtir. Bu süreçte işitme becerisinin gelişmesi için işitme ve zekâ gerekli olan fizyolojik etmenlerdir. Diğer taraftan dinlemede amaca ulaşmak için dinlemenin öneminin farkında olma, iletişim sırasında söylenenlere ilgi duyma, dikkatini konuşmacının vermek istediği mesaja verme, dinlemek için bir amaca sahip olma gibi bazı duygusal özellikler de gereklidir. Bir dinleyicinin dinleme sürecinde fonolojik, anlambilim ve metin yapısı düzeyinde belli sorumlulukları bulunmaktadır. İlk olarak fonolojik bağlamda dinleyici, sesleri ayırt edebilmelidir. İkinci olarak dinleyici, sözcüklerin anlamına ve sözcüklerin birbirleriyle ilişkilerine hâkim olmalıdır. Üçüncü olarak dinleyici, metin yapısı düzeyinde düşüncelerin nasıl düzenlendiğini bilmelidir.

Dinleyicinin bu üç düzeyde yer alan sorumlulukları yerine getirmesi durumunda dinlediğini anladığı söylenebilir.

Myers ve Myers'e (1988) göre ise dinleme, kişiler arası iletişimi etkili kılan ve bu iletişimin içerisinde var olanları ödüllendiren ve karşılıklı etkileşime dayanan bir süreç ve yetenektir. Rost (1994) dinlemeyi, çevremizde her gün gerçekleşenleri anlamak ve anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi olarak tanımlamaktadır.

MEB (6-8.Sınıflar) Türkçe Programında (2006) dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir biçimde anlama, yorumlama ve değerlendirme olarak tanımlanmıştır. MEB (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009) dinleme, ses ve konuşmaların zihinde şekillendirilen karmaşık bir süreç olarak tanımlanırken; bu sürecin üç aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. İlk aşama olan *işitme aşamasında* sesler ve konuşmalar işitilmektedir. *Anlama aşamasında* seslere ve konuşmalara yoğunlaşarak ilgi uyandıranlar ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Bu bilgiler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçerek bireydeki ön bilgilere göre anlamlandırılırlar. Son aşama olan *zihinde yapılandırma* aşamasında anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle bütünleşir ve zihindeki yapıya yerleşir.

Yukarıda verilen tanımlarda dinlemenin iletişime, anlamaya, öğrenmeye dayalı zihinsel bir süreç olduğu belirtilmekte, dinlemenin çaba, ilgi ve dikkat gerektiren; aynı zamanda da öğrenme ve zevk almayı içeren bir eylem olduğu ileri sürülmektedir.

Buzan (2001) dinleme sürecini daha ayrıntılı bir biçimde ele alarak süreçteki aşamaları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- *Özümseme*: Kulağın ve beynin çevredeki sesleri alma yeteneğidir.
- *Tanıma*: Beynin gelen sesleri ya da verileri çözme yeteneğidir.
- *Algılama*: Beynin verileri tam olarak yorumlama yeteneğidir. Örneğin, beynin bir cümlenin anlamını kavraması.
- *Anlama*: Tanıma ve algılamadan sonra beynin verileri mevcut veri deposuyla bağlantı kurma yeteneğidir.
- *Akılda tutma*: Beynin veriyi depolama yeteneğidir.
- *Anımsama*: Beynin bilgiyi tuttuğu depodan çağırma ya da geri getirme yeteneğidir.

- *İletişim/Kullanım*: Bilgileri çevremizdekilere konuşarak, yazarak ya da simgeleyerek paylaşma aşamasıdır.

Dinleme, daha anne karnındayken başlayan diğer becerilere göre çok daha erken yaşlarda gelişen ilk öğrenme alanıdır. Ünalın'a (2006) göre bireyin dinleme becerisinin gelişimi küçük yaşlardan itibaren aşağıdaki aşamalardan geçmektedir:

- İlk aşamada çocuk özellikle kendisine yapılan seslenmeleri ve bazı belirgin sesleri bilinçli olarak dinleme becerisine sahiptir.
- Erken dönemlerde çocuk dışardan gelebilecek bir ses ya da hareketten dolayı dinlemede dikkatini kaybeder.
- Dinlerken kendi düşüncelerini ifade etme konusunda sabırsızdır.
- Daha sonraki süreçte çocuk dinlerken tepki göstermeden dinleme aşamasına (pasif dinleme) yükselir.
- Çağrışım yoluyla dinledikleri ile kendi deneyimleri arasında ilişki kurmaya ve konuşmaya katılmaya başlar. Bu aşamada çocuk, dinlediklerine soru sorarak ve yorumlarda bulunarak katılmaya başlar.
- Dinlerken duyguları ve zihinsel etkinliklerinin kendisine kazandırdıkları ve kanıtlarıyla dinleme alışkanlığı edinmeye başlar.
- Dinleme becerisindeki bu gelişme, algılama gücünün gelişmesine paralel olarak 16 yaşına kadar sürer.

Dinleme ve Eğitimi

Sosyal bir varlık olarak insan, etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek, verimli öğrenmeyi gerçekleştirmek ve telefon görüşmesi, bilgi alışverişi, radyo dinleme, televizyon izleme, toplantı, seminer, konferans gibi etkinliklere katılmak gibi birçok formal ve informal ortamda, günlük yaşamda ve iş yaşamında dinleme becerisini işe koşturmaktadır (Yılmaz, 2007). Bu nedenle bireyin, etkili bir iletişim kurabilmesi için dinlemeyi öğrenmesi ve etkin dinleme yeteneğini geliştirmesi gerekmektedir.

Kalaycı ve Temur'a (2005) göre görsel medya ve elektronik iletişimdeki baş döndürücü hıza rağmen dinleme temel iletişim becerisi olmaya devam edecektir. Günlük yaşamın her anında gerçekleşen bir etkinlik olan dinleme; diğer becerilerden (konuşma, okuma ve yazma) önce ilk gelişen beceridir. Umagan'a (2007) göre birey elde ettiği bilgilerin 80%'nini dinleme yoluyla edinmektedir. Okuma becerisi ile birlikte

anlama becerilerinden biri olan dinleme dil edinimi ve öğreniminin, diğer becerilerin öğrenilmesinin ve gelişmesinin temeli olarak görülmektedir. Nitekim Wacker ve Hawkins (1996), günlük yaşamda en çok kullanılan dil becerisinin % 45’le dinleme becerisi olduğunu belirtmektedir. Buna göre düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, karşılaştırma, ayırt etme gibi yeteneklerin gelişimi için dinleme yeteneğinin gelişimi temel koşuldur (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Toplumdaki bireylerin iyi birer dinleyici olmasının, beraberinde bireyler arasında anlaşmayı sağladığı bir gerçektir. Aslında iyi bir dinleyici olmak insanın kendisine ve karşısındakine olan saygısının da bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Nitekim Robertson (2002) kişinin kendisine olan saygısını artırmasının, yeteneklerini geliştirmesinin ve sözcük düzeyi ve dil becerisini geliştirmesinin yolunun dinlemeden geçtiğini belirtmektedir.

Dinleme becerisi dilin diğer becerilerine temel oluşturmaktadır. Özbay (2009), dinleme becerisi ile diğer beceriler arasındaki ilişkiye bakıldığında, konuşma ve dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, konuşmanın birden fazla kişi arasında olduğundan konuşmayı dinleyecek bireylerin olacağını ve dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin güzel konuşmalarının olanaklı olmayacağını belirtmektedir. Emiroğlu ve Pınar (2013) da dinleme-okuma becerisi arasındaki ilişki bağlamında, çocuklarda anlama becerisinin gelişiminin kelime dağarcığına bağlı olduğunu, kelime dağarcığının da dinleme ve okuma yoluyla geliştiğini ifade etmektedir. Yine Özbay (2009), dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmeyeceğini ve dinleme becerisinin gelişmemesinden kaynaklanacak anlama becerisindeki eksikliğin de anlatım becerisinin gelişmesine engel olacağını belirtmektedir.

Dinleme günlük yaşantımızın her alanında olduğu gibi bireylerin eğitim-öğretim yaşamlarında da çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde bir ders saatinin %67’si sözlü davranışlara ayrılmakta, öğrencilerin okulda arkadaşlarını ve öğretmenlerini 2,5 ile 4 saat arası dinlemektedir. Bu nedenle akademik başarının sağlanması için de öğrencilerin gelişmiş dinleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Sever, 2004; Ergin ve Birol, 2000). Dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılması için eğitimin her basamağında görev alan öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal biçimde edinilen ve gelişen dinleme becerileri, okul döneminde

etkili bir ana dili eğitimiyle dinlediklerini anlayan, sentezleyen ve değerlendiren öğrencilerin yetişmesine olanak sağlamaktadır (Sever, 2004).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (MEB, 2009) göre dil öğrenme süreci dinleme ile başlamaktadır. Bu nedenle dinleme, diğer beceri alanlarına temel oluşturmaktadır. Bireyler eğitim yaşamlarında öğrenmenin gerçekleşmesi için dinleme becerilerini işe koşmaktadırlar. Etkili bir dinleme eğitimi için öncelikle öğrencilerin gerek zihinsel olarak dinlemeye hazır olmaları gerek dinleme ve görgü kurallarına uygun dinleme yapmaya hazır olmaları gerekmektedir. Bu hazırlık aşamasında öğrencilerin dinleme amacını belirleme, dinlemeye uygun yöntem seçme ve dikkatlerini dinlemeye yoğunlaştırmaya yönelik çalışmaların yapılması önemlidir. Zihinsel hazırlık aşamasından sonra dinleme aşaması gelmektedir ve bu aşamada öğrencilerin dinlediğini anlaması ve dinlediklerini zihinde yapılandırması önem taşımaktadır. Bu noktada öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarına olanak sağlayacak zihinde canlandırma, dinlediklerinin konusunu ve ana fikrini belirleme, sınıflama, ilişki kurma, çıkarım yapma, sorgulama, sonucunu tahmin etme, özetleme, değerlendirme gibi etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerin yanı sıra, öğrencilerin belli yöntem ve teknikler kullanarak dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik de etkinlikler yapılmalıdır. Bunların arasında seçici dinleme, bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi etkinlikler yapılabilir.

Anne karnından başlayarak okul dönemine kadar olan sürede çocuklar bilgi dağarcıklarını çoğunlukla dinlemeye dayalı olarak geliştirmektedirler. Bu dil becerisi, okullarda verilen eğitimle geliştirilmeye devam etmektedir.

Küçük yaşlardan başlayarak sistematik ve planlı bir biçimde yapılması gereken dinleme eğitiminde öncelikle çocuğa dinlediklerini doğru kavrama bilincinin kazandırılması hedeflenmelidir. Öğretmenler temel eğitim basamaklarında öğrencilerinin dinlediklerini hangi ölçüde doğru kavradıklarını, doğru olarak kavranmayan noktaların belirlenip bunun altında yatan nedenleri belirleme konusunda öğrencilerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Yalçın, 2006).

Demirel'e (2004) göre öğretme-öğrenme sürecinde dinleme büyük bir yer ve öneme sahip olmalıdır. Bir öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğreneceği ve elde edeceği akademik başarı, konuyu ders dışında öğrenebileceğinden kat kat daha fazladır. Ayrıca bir konuyu ders dışında öğrenmek için harcanacak zaman

sınıf içinde dinleyerek ve izleyerek harcanacak zamandan çok daha fazladır. Bunun nedenleri aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

- Sınıf içinde yapılan sözlü anlatımlar, konunun özünü ve en can alıcı yanlarını öğrenciye verme olanağı sağlar.
- Anlatımda yazı tahtası, harita, çizelge vb. görsel eğitim materyallerinin kullanılması görsel, işitsel dinleme olanağı sağlar ve bu materyallerin kullanılması öğrenci tarafından konunun anlaşılmasını kolaylaştırır.
- Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede etkilidir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar, başka bir deyişle dinleme öğretimi öğrencilere önemli kazanımlar sağlamaktadır. Koç ve Müftüoğlu'na (1998) göre dinleme öğretimiyle öğrenci;

- söyleneni, anlatılanı, konuşulana ya da okunanı tam anlamıyla ve tüm kavramlarıyla anlamak için dinleyebilecek,
- her türlü insan ilişkilerinde karşısındakini saygılı bir biçimde dinleyebilecek,
- dinlediklerinden yararlanmak için kesintisiz dinleyebilecek
- dinlediklerinin temel düşüncesini kavrayabilecek, sıra ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilecek,
- dinlediklerinde gerçek, yanlış, doğru, eksik, yararlı gibi yönleri ayırt edebilecek ve verimli bir değerlendirme yapabilecek,
- kendi görüşlerine uygun olmasa da karşısındakine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilecektir.

Okullarda yapılacak dinleme eğitimi belli amaçlara dayandırılmalıdır. Güneş (2007) bu amaçları şu biçimde sıralamaktadır:

- *Dil becerilerini geliştirme:* Dinleme becerilerinin gelişimi, okuma, konuşma ve yazma becerilerini de geliştireceği için dinleme eğitimindeki en önemli amaç dil becerilerinin gelişimidir.
- *İletişim becerilerini geliştirme:* Sözlü iletişimin önemli öğelerinden biri dinlemedir ve bireylerin etkili iletişim kurabilmesi için dinleme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

- *Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme*: Gelişmiş dinleme becerileri sayesinde bireyler çevrelerinde olup biteni izleme, kontrol etme ve anlama yeteneğine sahip olacaklardır.
- *Zihinsel becerileri geliştirme*: Düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, değerlendirme vb. zihinsel becerilerin gelişiminde dinleme önemli bir role sahiptir.
- *Sosyal becerileri geliştirme*: Birey başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, iş birliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini geliştirmede dinleme becerileri önemlidir.
- *Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme*: Birey, karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını ve haklarını izleme becerilerini dinleme yoluyla elde edebilir.

İlköğretim okullarında verilecek dinleme eğitiminin amaçlarını Demirel (1999) ve Demirel ve vd. (1998) aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır:

- Dinlediklerini konu, zaman, yer, isim vb. tam olarak anlayabilme,
- Dinlediğini anlamak için dinleyebilme,
- Nezaket ve saygı çerçevesinde dinleyebilme,
- Hoşgörü duygusu ile dinleme,
- Bilgi ve düşünce edinmek, haber almak için dinleyebilme,
- Boş zamanlarında tiyatro, sinema, radyo ve televizyondan yararlanmak amacıyla izleyebilme ve dinleyebilme,
- Yapılan dinlemeler arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Konuşulunun ana fikrini kavrayabilmek için dinleyebilme,
- Değerlendirme yaparken ön yargılardan uzak tarafsız olabilme
- Dinlediğinde eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı olanı seçebilme,
- Dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirebilmedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009), çocukların dil öğrenme sürecinin dinlemeyle başladığı ve dinlemenin; konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına temel oluşturduğu, çocukların dinleme becerilerinin erken yaşlarda geliştiği belirtilerek dinlemenin ilköğretimdeki önemi dile getirilmiştir. İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında dinleme öğrenme alanına ait kazanımlar; dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama, tür, yöntem

ve tekniklere uygun dinleme başlıkları altında toplanmıştır. Örneğin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi dinleme alanında 45 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 5'i dinleme kurallarını uygulama, 33'ü dinlediğini anlama ve 7'si tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme başlıkları altında yer almaktadır. Bu kazanımlara ulaşmak için Türkçe derslerinde dinleme metinleri ve bu metinlere bağlı dinleme etkinlikleri kullanılmaktadır.

Yılmaz'a (2007) göre yapılacak sınıf içi dinleme etkinlikleri belli başlı üç aşamayı izlemekte ve bu aşamalarda öğrencilere bazı beceriler kazandırılmaktadır:

- *Hazırlık:* Zihinsel hazırlık olarak adlandırılabilir bu aşamada, öğrencilerin dinleme amacını belirlemeleri, bu amaçlara uygun yöntemleri seçmeleri ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırmaları yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar öğrencilerin dinlediklerini anlama, yorumlama, zihninde yapılandırılmalarına olanak sağlarken zihinsel becerilerini geliştirmelerini de kolaylaştıracaktır.
- *Anlama:* Bu aşamada öğrenciler alınan bilgileri zihinsel işleme tabi tutarak etkin bir biçimde bilgiyi seçer ve düzenler.
- *Değerlendirme:* Son aşamada dinleme sürecinde aldığı verileri kendi düşünce ve inançları doğrultusunda değerlendirir, dinlediklerinin doğruluğunu sorgular.

Umagan'a (2007) göre ise dinleme çalışmalarındaki aşamalar aşağıdaki gibidir:

- *Hazır bulunuşluk:* Yapılacak dinleme etkinliğinden önce öğrencilerin dinlemeye hazırlandığı aşamadır ve bu aşamada öğretmen konuyla ilgili öğrencilere bir soru sorabilir, onlara fıkra ya da anekdot anlatabilir.
- *Dikkat:* Dikkat eksikliği ya da dağınıklığı etkili dinlemeyi engelleyeceği için öğrencilerin dinleme etkinliğine dikkatlerinin toplanması sağlanmalıdır.
- *Öğretmen rehberliği:* Öğretmenin iyi bir dinleyici olduğunu göstererek rehberlik etmesi, öğrencilerin dinledikleri kişi ya da materyali görmesi, sınıf ortamının dinleme etkinliğine uygun olarak tasarlanması etkili dinleme etkinlikleri için önemlidir.

Güneş'e (2007) göre dinleme becerileri dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası süreçlerde yapılacak çalışmalarla gelişmektedir. Bu süreçler kendi içerisinde belli aşamalara sahiptir:

1. *Dinleme Öncesi:* Dinlemeye hazırlık çalışmalarının yapıldığı süreçtir. Bu süreç ön hazırlık ve zihinsel hazırlık olarak iki aşamadan oluşmaktadır.
 - *Ön hazırlık:* Öğrencilerin dinleme etkinliğine başlamadan önce araç-gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, oturacağı yeri belirlemesi vb. yaptığı genel hazırlıkları içermektedir.
 - *Zihinsel hazırlık:* Bu aşamada öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yaptırılmaktadır.
2. *Dinleme Sırası:* Bu süreçte dinlemeyi anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma ve uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Dinleme aşaması; sözlü anlama, zihinde yapılandırma ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır.
 - *Sözlü anlama:* Dinleme; belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre yapılır. Bu aşamada;
 - ✓ dinlenen metnin türüne göre öğrencilerden hikâye haritası oluşturmaları,
 - ✓ metinde geçen duygusal, abartılı sözleri, gerçek ve hayal ürünü olan olayları belirlemeleri,
 - ✓ varlıkları, olayları sınıflamaları,
 - ✓ metne uygun başlıklar bulmaları,
 - ✓ metin dinledikten sonra kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları ya da o bölümü zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenebilir.
 - *Zihinde yapılandırma:* Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:
 - ✓ konuşmanın ya da dinlenen metnin konusunu belirleme,
 - ✓ ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma,
 - ✓ konuşmacının ya da metnin amacını yorumlama,
 - ✓ bilgileri sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, düzenleme,
 - ✓ bilgileri yeniden kullanmak ve hatırlamak için zihninde düzenleme,
 - ✓ anahtar kelimeleri kullanma,
 - ✓ ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma
 - *Bilgiyi uygulama:* Bu aşamada öğrenciler aşağıdaki çalışmaları yapabilirler:

- ✓ dinleme etkinliklerinde öğrendikleri bilgileri kendi yaşantılarıyla bağ kurarak günlük yaşamdan örnekler verme,
- ✓ dinlenen metinde geçen sorunları tespit edip bu sorunlara çözümler üretme,
- ✓ metindeki verilen düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme,
- ✓ öğrendikleriyle ilgili çıkarımlar yapma,
- ✓ eksik bırakılan metni tamamlama,
- ✓ kitle iletişim araçları vasıtasıyla verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri, reklâmları vb. sorgulama.

3. *Dinleme Sonrası:* Bu aşamada yapılacak etkinliklerin amacı, konuşmada ya da dinlenen metinde aktarılan bilgileri, konuşma ya da metin türünü ve içeriğini, konuşmada ya da metinde geçen sorunları, nedenlerini, farklı bakış açılarını, sözel olan ve olmayan ipuçlarını, dinleme amacına ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

Ünalın (2006) öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılacak dinleme etkinliklerini dinleme öncesinde yapılacak etkinlikler ve dinleme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler olarak iki grupta ele almıştır.

Dinleme öncesi etkinliklerde öğretmen aşağıdaki çalışmalar yapılabilir:

- Görsel araçlardan yararlanarak metnin konusunu sezdirebilir.
- Metnin başlığını söyleme, metinle ilgili resimler gösterme gibi ipuçları vererek öğrencilerden dinlenecek metnin konusunu öğrencilerden tahmin etmelerini isteyebilir.
- Dinleme öncesinde öğrencilere, dinlemenin sonunda onlara sorular soracağını ya da soruları vererek bu soruları yanıtlamalarını isteyeceğini söyleyebilir.

Öğrencilere *dinleme becerisini kazandırmaya yönelik olarak yapılacak etkinliklerde* öğrencilerden aşağıdaki çalışmaları yapmaları istenebilir:

- Dinlemenin günlük yaşamdaki önemini tartışmaları,
- İçerisinde bazı dil bilgisi ya da anlam yanlışları bulunan cümleleri okuyarak, bu cümlelerdeki yanlışları bulmaları,
- Dinlenen metin ile ilgili soruları yanıtlamaları,

- Radyo ve televizyon gibi medya araçlarından günlük haberleri dinlenmeleri/izlemeleri,
- Dinledikleri konferans ya da toplantıları değerlendirmeleri,
- Müzik dinlettirilip, sinema filmi ve oyun izlettirilip müzik, sinema filmi ve oyun konusunda konuşmaları.

Sınıf içinde yapılacak tüm dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrasında öğrencilerin yerine getirmeleri gereken sorumlulukları bulunmaktadır ve bu sorumluluklar her aşamada öğrencilere belirtilmeli, öğrencilerin bu hususlara uymaları gerektiği konusunda uyarılmalıdır (Doğan, 2010). Öncelikle tüm dinleme etkinliklerinde öğrencilerin öncelikli sorumluluğu, sınıfta öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini dağıtmayacak biçimde yalnızca dinleme eylemini yerine getirmesidir. Dinleme sürecinde farklı nedenlerden dolayı işitemedikleri ya da anlayamadıkları noktalarda öğrencilerin sorular sorabileceği, öğrencilere dinleme sırasında dikkatlerinden kaçabilecek noktalar üzerinde durmamaları ve metni dinlemeye devam etmeleri ve öğrencilerin dinleme yaparken önemli gördükleri noktaları not almaları ve aldıkları notların metin ile ilgili sorulacak soruların yanıtlanmasında kendilerine yardımcı olacağı belirtilmelidir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (MEB, 2009) sınıf düzeylerine göre 5 öğrenme alanına ait kazanımlar belli başlıklar altında verilmektedir. Buna göre programda dinleme öğrenme alanı ait kazanımlar şu başlıklar altında verilmektedir:

- Dinleme Kurallarını Uygulama
- Dinlediğini Anlama
- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

Bu başlıklar altında her sınıf düzeyinde farklı sayıda kazanım yer almaktadır. Bu kapsamda dördüncü sınıf dinleme öğrenme alanına ait kazanımlar şunlardır:

1. Dinleme Kurallarını Uygulama
 - Dinlemek için hazırlık yapar.
 - Dinleme amacını belirler.
 - Dinleme amacına uygun yöntem belirler.

- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Görgü kurallarına uygun dinler.

2. Dinlediğini Anlama

- Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
- Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
- Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar.
- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
- Dinlediklerinde neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
- Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.
- Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
- Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.
- Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
- Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
- Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.
- Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
- Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara yanıt verir.
- Dinlediklerini özetler.
- Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
- Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
- Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
- Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirler.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

- Katılımlı dinler.
- Seçici dinler.
- Sorgulayarak dinler.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler.
- Şiir ve müzik dinletilerine katılır.
- Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

Tematik yaklaşımın benimsendiği Türkçe Dersi Öğretim Programında her sınıf düzeyinde bir eğitim-öğretim yılı için tema sayısı dört zorunlu ve dört seçimlik olmak üzere sekiz olarak belirlenmiştir. Her temada öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türlerinden dört metin işlenmekte, bu metinlerden birisini dinleme metni ve bu metne dayalı dinleme becerilerini geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, günlük ve eğitim yaşantımızın en önemli parçası olan, iş ve akademik yaşamımızda anahtar görevi üstlenen, diğer becerilerin temelini oluşturan dinleme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü toplumdaki her bireyin etkili iletişim kurmaları için öncelikle etkin birer dinleyici olmaları gerekmektedir.

Dinleme Etkinlikleri

Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik farklı etkinliklerden yararlanmak olanaklıdır. Yapılacak her tür etkinliğin öğrencilerin ilgilerini çekecek ve onların etkinliklere etkin katılımını sağlayacak nitelikte olması dinleme becerilerini geliştirme bakımından oldukça önemlidir.

Demirel (2004), dinleme eğitimi sürecini; *dinleme öncesi*, *dinleme sırası* ve *dinleme sonrası* olarak üç başlıkta ele almış ve süreçte yapılacak etkinlikleri şu biçimde sıralamıştır:

Dinleme öncesi etkinlikler:

- *Tanıma*: Bu aşamada dinlenilecek metnin konusu konusunda genel bilgi verilir.
- *Kestirme*: Bu etkinlikte öğrenciler, dinleyeceği metnin konusunu ve içeriğini başlıktan yola çıkarak tahmin etmeye çalışırlar.
- *Sahnenin oluşturulması*: Dinleme metinde geçen olayların görsel araçlar yardımıyla canlandırılmasıdır. Bu canlandırma, öğrencilerin dinleyecekleri metni daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır.
- *Yeni sözcüklerin öğretimi*: Dinleme metinlerinde geçen yeni sözcükler ve varsa yeni cümle yapıları öğretilir.
- *Amaçlı dinleme*: Dinlememenin bir amaca dayandırılmasıdır.

Dinleme sırasındaki etkinlikler:

- Öğretmen dinleme metnini yüksek sesle okur.
- Öğrencilerden, öğretmenin metni sesli okuması sırasında yaptığı farklı tonlama ve vurgulara dikkat etmesi istenir.
- İlkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda öğrencilerden dinledikleri metni tekrar etmeleri istenir.
- Dinleme sırasında öğrencilerin not almaları istenir. Öğrenciler, aldıkları notları dinleme sonrası etkinliklerde kullanırlar.

Dinleme sonrası etkinlikler:

- Dinlenen metin ile ilgili sorulara yanıt verilir.
- Dinlenen metnin yazılı ya da sözlü özeti çıkarılır.
- Giriş ve gelişme kısmı dinletilen bir metnin daha sonra nasıl devam edeceği sorulur ve sonuç bölümünün tamamlanması istenir.
- Dinlenen metne ait resimlerin ya da cümlelerin metinde geçen olay sırasına göre sıralanması istenir.
- Dinlenen metne uygun farklı başlıklar önerilir.
- Metinde boş bırakılan yerleri doldurma etkinlikleri yapılır.

Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında farklı dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik aşağıdaki etkinlik türlerinden yararlanılabilir:

Dikte çalışmaları: Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek ve dinleme becerilerindeki gelişimlerini ölçmek için yapılan etkinliklerden biri olan dikte çalışmalarında, dikte ettirilecek metin uygun uzunluklarda bölünerek öğrencilere okunur ve okunan bölümlerin tekrarlanması, öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri metne yoğunlaştırmasını sağlar. Dinleme becerisini geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerini de geliştiren bu etkinlik, sınıf içerisinde bir yarış ortamı oluşturarak öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik uygulanabilir (Yalçın, 2006).

Dinlenen yazma çalışmaları: Öğrencilere düzeylerine uygun daha önce dinlemedikleri şarkılar ya da şiirler dinletilebilir ve öğrencilerden şarkı sözlerini ya da şiirin tümünü ya da boş bırakılan yerleri tamamlamaları istenebilir. Öğrencilere dinletilecek şarkı ya da şiirler daha önceden bir kayıt cihazına kaydedilerek

dinletilebilir. Dinletilecek şiirlerin, mümkünse yazarlarının kendi sesinden dinletilmesi yoluna gidilmelidir. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmesinin yanı sıra şiirlerin yazarlarına da ilgi duyulmasını sağlayacaktır (Yalçın, 2006; Kocaadam, 2011).

Boşluk doldurma çalışmaları: Öğretmen etkinlik için seçtiği bir metinde bazı kelimeleri ve kalıpları silerek metni öğrencilere dağıtır. Öğretmen metni sesli okurken öğrencilerin metinde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenebilir (Yalçın, 2006). Demirel'e (1999) göre ise öğrencilerden metinde eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları istenebileceği gibi giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmı da istenebilir.

Özbay'a (2001) göre bu tür çalışmalarda kullanılacak metinlerde geçen bazı kalıpların, eklerin ya da kelimelerin üstü kapatılarak öğrencilerden metni dinlerken bu boşlukları tamamlayacakları söylenebilir. Bu çalışma metinlerde kapatılmış olan kalıpların öğrenciler tarafından öğrenilmesini sağlar.

Örnek durumlar geliştirme çalışmaları: Öğrencilerin dinlemedeki dikkatlerini toplamada ve problem çözme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olan bu etkinlikte, öğretmen öğrencilerinin karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri günlük yaşam problemlerine yönelik örnek durumlar geliştirilebilir ve bunları sınıf ortamında okuyarak örnek durumlarla ilgili sınıf içi tartışma ortamı yaratabilir. Öğrenciler kendilerine okunan örnek durumlardaki sorunlara tartışma yoluyla çözümler bulmaya çalışırlar. Bu tür etkinlikler, öğrenciler açısından daha anlamlı ve amacına ulaşan etkinlikler olacaktır (Yalçın, 2006; Doğan, 2010).

Görselleştirme: Dinleme sürecinde öğrenciler hayal güçlerini kullanarak dinleme etkinliğinde geçen olaylar, kahramanlar ve ayrıntılarla ilgili zihinlerinde resimler canlandırabilirler. Öğrencilerin zihinlerinde canlandırdıkları bu resimleri kâğıda dökmeleri, gerek öğrencilerin dinlediğinden neler çıkardığını görmek gerek öğrencilerin içsel canlandırma yapma becerilerini geliştirme adına yararlı bir etkinliktir (Yılmaz, 2007; Yangın, 1999).

Hikâye haritası: Öğrencilerin dinleme becerilerini ve derse etkin katılımlarını sağlayan hikâye haritası etkinliğinde, öğrenciler bir hikâyenin kahramanlarını, hikâyede geçen olay, zaman ve yer kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirerek şemalar oluştururlar. Bu etkinlikte öğretmen, dinleme etkinliğini uygulamadan önce hazırladığı hikâye haritasını öğrencilere hikâye dinlendikten sonra dağıtır ve öğrencilerden ellerindeki

şemayı hikâyeye dayalı olarak doldurmalarını ister. Önceden hazırlanan hikâye haritası, hikâye öğrencilere dinletildikten sonra dağıtılır ve öğrencilerden bu haritayı doldurmaları istenir. Öğrenciler bu etkinlik sayesinde hikâyenin kahramanlarını, hikâyenin yeri ve zamanını, hikâyede geçen olayların akışını yakından irdeleme ve listeleme fırsatı bulacaktır (Yılmaz, 2007).

Drama: Dinleme eğitiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bireysel farklılıklara dayalı olarak öğrencilerde zihinsel süreçleri harekete geçiren bu yöntem metinleri ve kavramları anlamlandırma, soyut kavramları somutlaştırmada, öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve eğlenceli sınıf ortamında öğrencilerin yaratıcılıklarını sergilemede oldukça etkilidir. Ayrıca yaparak-yaşayarak uygulamalar yapmayı sağlayan drama yöntemi kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmenin de bir yoludur (San, 1991; Harrison, 1999).

Demirel (1999) sınıf içi drama etkinliklerinin yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- Öğrencilerin problem çözme ve etkili iletişim kurma yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin etkili dinleme yeteneğini geliştirir.
- Öğrencilerin kendine olan güvenini artırır.
- Öğrencilerin anlama yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirir.
- Öğrencilerin akıcı konuşma yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerin dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.

Oyunlar: Çocukların yaşamının vaz geçilmez bir parçasıdır. Eğitim ortamında etkinlik amaçlı yapılacak oyunlar, öğrencilerin farklı dil becerilerinin gelişmesinde çok önemli katkılar sağlamaktadır. Çocukların dinleme ve etkili iletişim becerilerinin gelişmesi için günlük yaşama yönelik etkinlikler sınıf ortamında oyunlaştırılarak ele alınabilir. Sınıf ortamındaki oyunlar; öğrencilerin kişilik gelişimleri, yaratıcılık, paylaşım gibi becerilerinin gelişmesine olanak sağlamakta, öğrencilerin etkin katılımının olduğu eğlenceli bir sınıf atmosferi yaratmaktadır (Sever, 2004).

Dinleme Süreleri

Bireylerde dinleme süresi ve dinlediğini anlama niteliği gelişim ve yaş düzeyiyle orantılıdır. Gelişim düzeyindeki artış dinleme süresindeki artışa ve dinlemenin niteliğinde artışa neden olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yaş ve gelişim

düzeylelerini dikkate alarak dinleme etkinliklerini ve bu etkinliklere ayrılacak süreyi planlamalıdır.

Yaş ve sınıf gruplarına göre dinleme süreleri ve bu süre içerisinde öğrencilerin sergileyebilecekleri yetenekleri Demirel (2004) aşağıdaki biçimde sınıflandırmıştır:

- Öğrenciler, birinci sınıfta 3–5 dakika; iki ve üçüncü sınıflarda 5–10 dakika dinleme yapabilirler ve dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar.
- Dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenciler 15 ile 20 dakika arasında dinleme yapabilirler; bu süre içerisinde dinledikleri kuralları öğrenir, bunlar üzerinde soru soracak bir düzeye ulaşabilirler.
- Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri 30–40 dakika dinleyebilirler. Bu yaş grubundaki öğrenciler gelişim düzeylerine ait özelliklere paralel olarak neden sonuç ilişkisini anlarlar ve konunun önemin kavrarlar.

Öğrencilerin dinleme süreleriyle ilgili olarak benzer biçimde 1998 İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 1998) sınıflara göre dinleme süreleri sınıf düzeylerine göre; birinci sınıfta 3–5 dakika, ikinci sınıfta 5–8 dakika, üçüncü sınıfta 8–10 dakika, dördüncü sınıfta 10–15 dakika, beşinci sınıfta 15–20 dakika, altıncı sınıfta 20–25 dakika, yedinci sınıfta 25–30 dakika ve sekizinci sınıfta ise 30–35 dakika olarak belirtilmiştir.

Eğitimin üst basamaklarında öğrencilerin dinleme süreleri ve sergileyecekleri yetenekler artmaktadır.

Dinleme Türleri

Alan yazın taraması yapıldığında dinleme türlerinin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Güneş (2007) dinleme türlerini *metni izleyerek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme, not alarak dinleme* olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.

Akyol (2010) dinleme türlerini *aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ve amaçlı dinleme* biçiminde sınıflandırmış ve amaçlı dinlemeyi kendi içerisinde, bilgi edinmeye dayalı dinleme, yorumlayıcı dinleme, eleştirel dinleme ve estetik dinleme olarak alt başlıklara ayırmıştır.

Umagan'a (2007) göre dinleme *etkili dinleme* ve *etkisiz dinleme* olarak sınıflandırılırken; etkili dinleme kendi içinde gönüllü dinleme, stratejik dinleme, amaçlı dinleme, haz almak için dinleme ve eleştirel dinleme olarak alt başlıklara ayrılmaktadır.

Ünalın (2006) dinleme türlerini *seçerek dinleme*, *etkin dinleme*, *eleştirel dinleme*, *yaratıcı dinleme* ve *empatik dinleme* olarak beşe ayırırken, Yalçın (2006) *seçerek dinleme*, *katılımlı dinleme*, *eleştirel dinleme* olmak üzere üçe ayırmaktadır.

MEB (2006) ise dinleme türlerini *katılımlı dinleme*, *katılımsız dinleme*, *kendini konuşanın yerine koyarak dinleme (empati kurma)*, *yaratıcı dinleme*, *seçici dinleme*, *eleştirel dinleme* ve *not alarak dinleme* olarak sınıflandırmaktadır.

Yukarıda verilen dinleme türleri sınıflandırmalarına bakıldığında bazı dinleme türlerinin ortak olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006) belirlenen dinleme türleri temel alınmıştır.

Katılımlı dinleme/izleme: Aktif, etkin ya da etkili dinleme olarak da adlandırılan bu dinleme türünde amaç, dinleyicinin dinleme sürecinde zihinde oluşacak soruları konuşmacıya aktararak dinlenenlerin daha iyi bir biçimde anlaşılmasıdır. Dinleyicinin soracağı sorular, konuşmacıya kendisinin gerçekten dinlendiğini gösterir; ancak sorulacak sorular iletişimin devamını sağlayacak yönde olmalıdır. Navaro'ya (2001) göre ise katılımlı dinleme dinleyenin duyduklarını tekrar etmesi, özümsemesi ya da yansıtmasıdır. Bu sayede dinleyen konuşanın söylediklerini tam olarak anladığını göstermiş olur.

Yalçın'a (2006) göre bu dinleme türünde dinleyici konuşmacıyla göz teması kurmalı ve dikkatini tamamen konuşmacıya vermelidir. Ayrıca dinleyicinin dinlediğini ve anladığını gösteren yansıtma sözleri kullanması ya da geri bildirimlerde bulunması konuşmacının doğru anlaşıldığını gösterecek ve konuşmacıda dinleyiciye karşı bir güven oluşmaya başlayacaktır. Ayrıca konuşmayı daha iyi anlamak için ya da belli noktalara açıklık getirilmek için konuşmacıya sorular yöneltilir.

Cüceloğlu'na (2000) göre bu dinleme türü konuşmacıyı anlamak amacıyla dikkatli bir biçimde dinleme yapıldığı için konuşmacıya güven verecektir. Dinleyicinin geri bildirimleri sayesinde konuşmacı, dinleyenin ne anladığını öğrenecek ve dinleyici ile konuşmacı arasında soru-yanıt sürecinde bir diyalog kurularak süreç anlamlı duruma gelecektir.

Katılımsız dinleme/izleme: Pasif ya da etkisiz dinleme olarak da adlandırılabilir bu dinleme türünde amaç dinleme sürecinde dinleyicinin zihinsel etkinliklerini etkin kılmaktır. Yaygın olarak kullanılan bu dinleme türünde, herhangi bir sözel tepki vermekten çok konuşan dinlenir ve dinlenen metnin bir süreçten mi bahsettiği, yoksa bir açıklama mı getirdiği belirlenir. Sınıf ortamında yapılacak katılımsız dinleme çalışmalarında metnin türüne ve metinden kavranması istenilenlere göre zihinde “kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl” gibi sorulara yanıt bulmaları için öğrenciler yönlendirilir (MEB,2006).

Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (Empati kurma): Dinleyici, konuşmacıyla empati kurarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını, kendini ve dünyayı nasıl algıladığını anlar. Dinleyenden, konuşmacının ya da dinlediğindeki kişilerden birinin yerine kendini koyması, olayları, duygu ve düşünceleri anlaması istenir. Bu süreç dinleyicinin empati kurduğu kişi ile aynı düşüncede olması gerektiği anlamına gelmez; ancak dinleyen kendi duygu ve düşüncelerini bir kenara bırakarak olaylara ve durumlara empati kurduğu kişinin bakış açısından bakmaya ve onu anlamaya çalışmalıdır. Empati kurduğumuz kişi ve onun duygu, düşünceleri konusunda iyi-kötü, doğru-yanlış gibi ön yargılara dayalı değerlendirmeler yapmak o kişinin tam olarak anlaşılmasını engelleyecektir (MEB, 2006).

Yaratıcı dinleme/izleme: Bu dinlemede amaç, dinlenenin/izlenenin yorumlanması ve bu yorumlamalardan yeni düşüncelerin üretilmesidir. Yaratıcı dinleme, katılımsız dinleme yapılarak konuşanın sözlerinden yeni düşünceler ve hayaller üretilerek yapılabileceği gibi katılımlı dinleme yapılarak konuşanın sözlerinden üretilen düşünceler ve hayaller ifade edilerek yapılabilir. Dinleyici tarafından konuşmacıya yönlendirici sorular ya da cesaret verici sözler söylenerek konuşmacının daha rahat ve yaratıcı düşünmesi sağlanabilir (MEB, 2006).

Seçici dinleme/izleme: Seçici dinlemede amaç, dinlenenlerin/izlenenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca uygun olanların seçilerek dinleme yapılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için önceden hazırlanmış sorular dinleyenlere verilerek bu sorulara yanıt bulmaya yönelik dinleme yapımları istenebilir. Dinleme/izleme amacına ya da ilgi alanına yönelik olarak dinlenenlerden/izlenenlerden bir ya da birkaç bölüm/konu seçilerek yalnızca bu kısımlar dikkatle dinlenir/izlenir (MEB, 2006).

Eleştirel dinleme/izleme: Eleştirel dinleme, dinlediğimiz şeyin doğru olup olmadığını belirtmektir. Bu dinleme/izleme türünde önemli olan dinleyicinin kendisine sunulana her şeyi doğru olarak kabul etmemesidir. Dinleyici zihninde sorgulama ve yorumlama yaparak eleştirel dinleme yapmış olacaktır (Yalçın, 2006).

Taşer'e (2000) göre dinleme; algılama, kavrama gibi zihinsel tepkileri içine alırken, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlama, değerlendirme, düzenleme, aralarında ilişkileri saptama gibi adımları işe koşmayı gerektirir. Dinleme eleştirel bir süreç olarak benimsenirse, dinleyici kendi düşünme eylemini de denetim altına almış olacaktır. Bu dinleme türünde önemli olan konuşmacının gönderdiği mesajları olduğu gibi kabullenmeden mesajların doğruluğunu ve geçerliliğini zihin süzgecinden geçirerek doğruya ulaşmaktır.

Sınıf ortamında öğrencilerden sunulan bilginin konuşmacının kişisel duygu ve düşüncelerini mi yansıttığı, yoksa bilimsel verilere ve gözlemlere mi dayandığı hızlı bir biçimde analiz etmeleri istenebilir. Bunun için öğrencilerin konuya yönelik olarak aşağıdaki soruları sorma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir:

- Konuşmacının amacı nedir?
- Konuşmacı konuyla ilgili yeterli bilgi ve birikime sahip midir?
- Verilen bilgiler güncel ve geçerli midir?
- Konu tarafsız bir bakış açısıyla mı ele alınıyor? Eleştiriler doğru mu?
- Alternatif çözüm önerileri sunuluyor mu?
- Çözüm önerileri bilimsel mi?

Not alarak dinleme/izleme: Not alarak dinleme/izlemede amaç dinlenenler/izlenenler ile ilgili notlar alarak metnin daha kolay anlaşılması ve hatırlanmasıdır. Dinleyicilere not alırken dikkat etmeleri gereken noktalar (ana fikrin, önemli ifadelerin, güzel sözlerin not alınması; özgün ifadelerin kullanılması vb.) hatırlatılır ve onlara not alabilecekleri çalışma kâğıtları da verilir (MEB, 2006).

Dil öğrenme sürecinin ilk basamağı olan dinleme, diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır. Bu nedenle dinleme becerilerinin gelişiminde çocukların ilgi, istek ve gereksinimleri doğrultusunda yöntem ve teknikler kullanılmalı ve etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle eğitimin ilk kademelerinde yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve dikkatlerini dinlediklerine verecekleri bir sınıf ortamının sağlanması önemlidir (Krashen, 1981). Bu noktada görseller, müzik,

efekt, video gibi çoklu ortamlar kullanarak oluşturulan dijital hikâyelerin dinleme eğitiminde kullanılması bu tür sınıf ortamlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Çocukların doğaları gereği meraklı oldukları ve hayal dünyalarını ön planda tuttıkları için gerçek dünya ve hayal dünyası arasında bağ kurmalarını sağlayacak hikâyelerin dil öğretiminde kullanılması önemlidir. Çocuklar kendilerine hikâyeye anlatılmasını sevdikleri ve hikâyeye dinlemeye yatkın oldukları için hikâyeler, çocukların dinleme becerilerini geliştirmede etkili olarak yararlanılabilecek metin türleridir. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye karşı olumlu tutuma ve motivasyona sahip olmaları dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda dinleme etkinliklerinde hikâyeler motive edici ve eğlencelidir. Hikâyeler, çocuklarda dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur ve öğrenme isteğinin devamlılığını sağlar (Brewster ve Ellis, 1991; Küçükturan, 2004). Ayrıca dinlediğini anlama becerileri arasında yer alan dinlenen metni anlamlandırmada görsellerden yararlanma, dinlenen metnin ana fikrini belirleme ve çıkarımlarda bulunma, dinlenen metnin nasıl gelişeceğini tahmin etme, dinlenen metinde neden-sonuç ilişkileri kurma, dinlenen metinde ortaya konulan sorunları belirleme ve onlara farklı çözümler bulma, dinlenen metni özetleme gibi beceriler hikâyeler ya da dijital hikâyelere dayalı etkinliklerle geliştirilebilir (Barzaq, 2009; Küçükturan, 2004; Robin, 2008; Verdugo ve Belmonte, 2007).

Metin Türü Olarak Hikâyeler

Hikâyeye, zaman ve kültüre göre farklılıklar göstermesine karşın metin yapısı açısından insanlarda ortak beklentiler oluşturan ve binlerce yıldır kullanılagelen bir metin türüdür (Yavuzer, 1998). Hikâyeler, insanların kendi deneyimlerine, edebi eserlere ya da geleneklere dayalı anlatılardır (Simmons, 2008). Her edebi eserde olduğu gibi her hikâyeye, belli duygu ve düşüncelere dayalı olarak içinde belli bir yaşam görüşünü barındırır ve vermek istediği mesajı gerçek ya da gerçek dışı olaylarla özetler (Özkaya, 1985). Hikâyeler; geçmiş, şimdiki ya da gelecek zamanda, farklı iklim koşullarında, gerçek ya da gerçek dışı mekânlarda gerçekleşebilir. Kimi zaman açıkça kimi zamanda ima yoluyla ifade edilmeye çalışılan temalar, hikâyelerin altında yatan en önemli öğelerdendir (Akyol, 1999).

Hikâyenin çok eski yıllara dayanan bir tarihi olmasına karşın Orta Çağ'da özellikle Hindistan'da *Bin Bir Gece Masalları* ile hikâye geleneği ortaya çıkmış; romantizm ve realizm akımlarıyla bağımsız bir tür hâline gelmiştir. Bu türün başlangıcı olarak İtalyan yazar Boccaccio'nun Decamerone adlı hikâye kitabı gösterilebilir (MEB, 2014).

En eski edebi türlerden biri olan hikâyeler, ister gerçek yaşama isterse de kurguya dayalı olsun yaşamın doğal bir parçasıdır (Wright, 1995). Hikâyeler, toplumların değerlerini, kültürlerini, gelenek ve göreneklerini ifade etme biçimidir ve kuşaktan kuşağa aktararak toplumlarda ortak kimlik, ortak kültür ve anlayışın oluşmasına yardımcı olur (Barker, 1985). Hikâyeler, dinleyici ile olayların, deneyimlerin ve kavramların paylaşılmasında, değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında kullanılan bir araçtır. Hikâyeler yoluyla olayların nasıl olduğu, niçin olduğu, bu olaylar içinde rolümüzün ve amacımızın ne olduğu açıklanır. Hikâyeler bilgiyi oluşturan yapı taşlarıdır; bu yönüyle, hafıza ve öğrenmenin temeli olarak görülebilirler. Hikâyeler geçmişi, bugünü ve geleceği birbirine bağlar. Hikâyeler, anlatmak insan yaşamının içgüdüsel ve önemli bir parçasıdır (Kelly, 2005).

Koki'ye (1998) göre hikâyeler, insanların düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak ve düşüncelerini diğerlerine anlaşılabilir bir biçimde aktarmak; dikkatli ve mesajı algılayan bir dinleyici kitlesine sahip olmak için başvurulan yöntemlerden biridir. Yazı dilinin var olmasından önce doğa olaylarını anlatmak için kullanılan hikâyeler; yaşamın kendisini anlatmak, dünyanın sırlarını açıklamak ve yaşanan olaylardan anlam çıkarmak gereksinimlerinden doğmuştur (Aix, 1988). Çok eski zamanlarda mağara duvarlarına çizilerek anlatılan hikâyeler, yazının icadıyla kayıt altına alınmış ve dünyanın değişik bölgelerinde paylaşılmıştır. Günümüzde ise yazılı hikâyelere dijital formattaki hikâyeler de eklenmiştir (Tingöy vd., 2010).

Akyol'a (1999) göre hikâyeler *giriş*, *gelişme* ve *sonuç* olmak üzere üç bölümden oluşur. Giriş bölümü sahne ve karakterlerin tanımlandığı, problemin çerçevesinin çizilerek okuyucunun hikâyeye motive edildiği bölümdür. Bu bölümde verilen problem aslında bir çatışmadır. Hikâyelerde sözü edilen çatışmalar genellikle şöyledir:

- Tabiat ile karakter arasında çatışma,
- Toplum ile karakter arasında çatışma,
- Karakterler arasında çatışma,

- Karakterin kendi iç çatışması.

Gelişme bölümü, hikâyenin probleminin ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engellemeye çalışan unsurların açıkça ortaya konduğu bölümdür. Bu bölümde, hikâyenin ana karakteri konusunda bilgi verilmekte ve okuyucu karakterle ilişki içerisine girerek onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmaktadır (Akyol, 1999).

Sonuç bölümü ise gelişme bölümünde tüm detaylarıyla açıklanan olayların ve problemin çözümünün gerçekleştiği; hikâyedeki olayların akışı içerisinde duygusal ve zihinsel olarak etkilenen okuyucu ya da dinleyicinin bu yolla rahatladığı ve gelişme bölümünde yer alan tüm belirsizliklerin ortadan kalktığı bölümdür (Akyol, 1999).

Hikâyelerde *kişiler, olay, yer ve zaman* olmak üzere dört öge bulunur (İleri, Güneş, Pilancı ve Çelik, 1998). Öncelikle hikâyenin konusu olan olay, hikâyenin kahramanı olan kişinin başından geçer. Hikâye kahramanının dışında var olan kahramanlar ise ikinci derecede önem taşırlar. Hikâyelerde kahramanların insan olması gibi bir zorunluluk olmadığından, bazı hikâyelerde kahramanların hayvanlar da olduğu görülür. Ancak hikâyenin kahramanı ve diğer kişiler hayatın içinden seçilir, olay ve sorunlar gerçeğe uygun işlenir.

Hikâyede geçen olay (durum) ise hikâyenin konusudur. Hikâyelerde yaşanacak olaylar konusunda sınırlama yoktur. Başka bir deyişle insanın başına gelebilecek her türlü olay hikâyelere konu olabilir. Olay, hikâyede üç aşamada verilir: *serim, düğüm, çözüm*. Serim, olayın sunulduğu giriş paragrafıdır. Düğüm ise hikâyenin gelişme paragraflarıdır. Bu paragraflarda; hikâyenin ana olaya ve ona bağlı yan olaylara, betimlemelere, karşılıklı diyaloglara, çatışmalara ve çözümlemelere yer verilerek okuyucunun merakı artırılır. Sonuç paragraflarında ise hikâyede geçen olay çözüme kavuşur (İleri vd., 1998).

Hikâyelerin vaz geçilmez öğelerinden biri de olayın geçtiği yerdir. Olayın geçtiği yer ya da yerler okuyucuyu ya da dinleyici sıkılmayacak biçimde betimlenir (İleri vd., 1998).

Son olarak hikâyelerin kurgulanmasında zaman ögesi yer almaktadır. Okuyucuya zamanın nasıl verileceği ve betimleneceği yazara bağlıdır. Yani okuyucu ya da dinleyici kronolojik bir zaman dilimi içinde yolculuk yaparken, kimi zamanda kendisini, hikâyenin ilk cümlesinde olayın en can alıcı ve çözülme bölümünde bulabilir.

Kimi zaman da hikâyede geçen olay sonuçtan başlatılarak başa doğru anlatılabilir (İleri vd., 1998).

Hikâye Türleri

Alan yazın incelendiğinde hikâye türleri konusunda farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Nitekim Şimşek (2004) hikâyeleri şöyle sınıflamaktadır:

- Konusunu tamamen kurgunun oluşturduğu hikâyeler (doğa, hayvan, macera, tatil, vb.)
- Konusunu bir söylenceden almış hikâyeler (mitoloji-efsane, destan, menkıbe, halk hikâyeleri vb.)

Yılmaz (2013) ise hikâye türlerini şöyle sınıflamaktadır:

- *Olay hikâyesi (Klasik vak'a ya da maupassant tarzı hikâye)*: Bu türde hikâyeler, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Hikâyelerde geçen olaylar kişi, zaman ve mekâna bağlıdır. Gözlemin ön plana çıktığı bu türde kahramanların ruhsal durumları ayrıntılı olarak işlenirken hikâyelerde geçen olaylarda önce gerilim artırılır ve daha sonra çarpıcı bir sonla çözüm bölümünde olaylar açığa kavuşturulur.
- *Durum öyküsü (Çehov tarzı hikâye)*: Bu türde hikâyeler olaylara dayalı değildir; ancak olaylar günlük yaşamdan kesitler sunar. Yaşamın doğallığı içinde yaşayan insanların davranışları hikâyelerde yansıtılır. Olay biçimindeki hikâyelerde bulunan giriş, gelişme sonuç bölümleri bu biçimdeki hikâyelerde bulunmaz. Hikâyelerde abartıya yer yoktur ve hikâyelerin belli bir sonucu yoktur.
- *Halk hikâyeleri*: Daha çok âşıklar tarafından anlatılan destanla roman arasındaki geçiş döneminde ortaya çıkan anonim eserlerdir. Halkın kullandığı dile dayalı yalın bir dille anlatılan bu türde, masal ve destanlardan farklı olarak olaylar ve kişiler gerçeğe daha yakındır ve nazım-nesir karışık kullanılır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine sahip olan halk hikâyeleri “döşeme” adı verilen giriş bölümüyle başlar ve dua bölümü ile son bulur. Bu hikâyelerde dönemin sosyal ve kültürel yapıları yansıtılır; ancak belirsiz bir zaman diliminde gerçekleşen olaylar ayrıntıya ve betimlemeye fazla yer vermeden kale, saray, kent gibi yerlerde gerçekleşir. Bu hikâyeler; i) aşk

hikâyeleri, ii) kahramanlık hikâyeleri, iii) dini-tarihi halk hikâyeleri, iv) destansı halk hikâyeleri olarak dörde ayrılır.

- *Ben merkezli hikâyeler*: Birinci tekil kişi tarafından bir olayın, bir durumun, gözlem ya da izlenimlerin anlatıldığı hikâye türüdür. Dolayısıyla, hikâyede geçen olaylar, duygu ve düşünceler birinci tekil şahsın bakış açısıyla görülür ve tanınır. Hikâyenin ana karakteri hikâyeyi anlatan kişi olabileceği gibi yardımcı kahramanlardan biri de olabilir. Hikâyelerde dış dünya anlatıcının içinde bulunduğu ruh durumuna göre anlatılır.

Hikâye türleri içerisinde yerini alan bir diğer hikâye türü de *kısa hikâyeler*dir. Kısa hikâyelerin kökleri masal, fabl ve mitlere kadar uzanmaktadır. Bu türün yazılı ilk örnekleri 19. yüzyılın başlarında Amerikalı yazarlar tarafından verilmiştir (Yüksel, 2007). Bu hikâye türü, esnek bir yapıya sahip olmakla birlikte kısa ve içerik açısından yoğun ve yüklü olması kısa hikâyelerin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Ayrıca kendi içerisinde yoğun bir anlatıma sahip olan kısa hikâyelerde genelde beş yüz sözcüğü geçmeyecek biçimde basit ve tek bir olay kurgusal bir dünya içerisinde ele alınır ve hikâyelerde çıkarımlar önemlidir (Erden, 2002).

20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde hikâye ya da öykünün bir alt dalı olarak *kısa kısa öykü* ortaya çıkmıştır. Bu yeni tür, Türk edebiyatında kısa kısa hikâye, çok kısa hikâye, mini hikâye, minimal hikâye biçiminde anılırken, dünya edebiyatında ise “short-short story”, “flash fiction” gibi adlarla ifade edilmektedir. *Küçürek öykü* olarak da adlandırılan bu kısa hikâye türü 100 sözcüğü geçmeyecek biçimdeki anlatıdır. Bu hikâyelerde okuyucu ya da dinleyici çarpıcı, dikkat çekici ya da can alıcı bir olayla karşı karşıya bırakılır, hikâyede ani ve şok edici kırılma yaşanır; bu nedenle bu hikâyede ayrıntılı bir anlatım, karakter geliştirme ve okuyucuyu bir yere taşıma gibi amaçlar yoktur (Korkmaz ve Deveci, 2011).

Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması

Hikâyeler; deneyimlerimizi ve yaşadıklarımızı anlatmada, diğerlerinin deneyimlerini ve yaşantılarını anlamada, hayal gücümüzü özgürce kullanmada, yaşadığımız dünyayı ve bu dünyadaki yerimizi anlamada kullanılan edebi eserlerdir ve bu eserler bizi geçmişe, bugüne ve geleceğe bağlar (Barzaq, 2009). Hikâyeler, olayların ve düşüncelerin düzenlenmesinde evrensel bir yöntem olduğu için tüm öğretim programlarında

kullanılabilecek etkili araçlardır (Oğuzkan, 2001). Pedersen'e (1995) göre hikâyelerin kullanıldığı dersler, öğretimin özgün durumu ve her zaman öğretme sanatının önemli bir yapı taşı olacaktır.

Çocuklar, doğaları gereği meraklıdır ve içinde buldukları çevreyi algılamaya ve anlamaya çalışırlar. Özellikle yedi yaşlarındaki çocuklar çevrelerinin farkına varmaya başlarlar ve böylece bu topluma ait bilgi, beceri, düşünce, istek ve endişeleri öğrenmeye çabalarlar. Bu noktada hikâyeler, gerçek dünya ve hayal dünyası arasında bağlantı kurarak çocukların günlük yaşama yönelik problemleri anlamalarına ve çözmelerine yardımcı olur; onları yaşadıkları çevre ve dünya ile tanıştırır. Çocuklar, hikâyelerde geçen kurgusal kahramanların hikâyede yaşadıkları ile kendi yaşamlarını birleştirerek gerek hikâyedeki olaylar gerek gerçek dünyadaki olaylar arasında bağlantılar kurar. Ayrıca çocukların doğrudan konuşmaktan korktukları ya da zorlandıkları ölüm, terk etme, ihmal gibi konuların ele alınmasını sağlar. Hikâye kahramanlarının bu zor durumlarda nasıl ayakta kaldıkları da öğrencilerin ilgisini çeker ve hikâye karakterleri bir bakıma çocuklara model olur (Zipes, 1995; Howe ve Johnson, 1992; Brewster ve Ellis, 1991; Barker, 1985).

Brumfit'in (1997) vurguladığı gibi ana dili ve yabancı dil öğretiminde, bir kelime bir cümle içerisinde geçmediğinde çok anlamlı olmadığı gibi bir cümlenin de bir bağlam içerisinde verilmemesi cümlenin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Çocuk edebiyatının önemli bir türü olan hikâyeler aracılığıyla öğrenciler, yeni kelimeleri ve dil yapılarını kendilerinin bağlantı kurabileceği bir bağlam içerisinde görürler (Moon, 2000; Brumfit, 1997; Brewster ve Ellis, 1991). Ayrıca çocuklar, okul öncesi dönemde yıllarca çevresindekilerden hikâyeler dinledikleri için sınıf ortamında öğretmen tarafından kullanılacak hikâyeler, çocukların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir ortam yaratmaktadır (Brumfit, 1997).

Krashen'in (1981) duygusal filtre hipotezinde (affective-filter hypothesis) dil ediniminde anlaşılır verilerin olması tek başına yeterli değildir. Sınıf ortamındaki öğrencilerde sıkılma, sinirlilik, gerginlik, korku, endişe, motive olamama gibi olumsuz durumlar kendilerine sunulan verilerin algılanmasına neden olabilir; bu nedenle öğretmenlerin görevlerinden biri de öğrenciler için olumsuz durumları ortadan kaldırmaktır. Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerle yapılacak dil çalışmalarında çocukların sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmeleri önemli olduğundan

etkinliklerde hikâyeler kullanmak formal bir öğrenme ortamının ortadan kalkmasına yardımcı olur. Brumfit'e (1997) göre böyle bir sınıf atmosferinde çocuklar, gerçek yaşamdakine göre daha fazla risk alma eğiliminde olacaklar ve hayal güçlerini kullanarak farklı şeyler deneyebileceklerdir.

Öte yandan sınıfta hikâyeye kullanacak olan öğretmenlerin kimi zaman seçtikleri hikâyelerde çocukların zihinsel gelişimlerine göre değişiklikler ya da sadeleştirme yapmaları gerekli olabilir. Bu bağlamda hikâyelerde geçen yer, kahraman ya da eşya adları değiştirilebilir (Oğuzkan, 2001).

Hikâyelerin sınıf ortamında kullanılmasının nedenleri şöyle sıralanabilir (Barzaq, 2009; Brewster ve Ellis, 1991; Küçükturan, 2004; Wright, 2000):

- Çocuklar hikâyeye dinlemeyi severler. Çocuklar hikâyeye dinlemeye yatkın oldukları için dilin belli bir bağlamda öğretilmesini ve öğrencilerde dil gelişimini sağlar.
- Hikâyeler motive edici ve eğlencelidir. Çocuklarda olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur. Çocuklarda öğrenme isteğinin devamlılığını sağlar.
- Hikâyeler çocukların hayal dünyalarının gelişmesini sağlar.
- Hikâyeler çocukların hayal gücü ile kendi dünyalarını birleştirmede yararlı bir araçtır.
- Eğlenceli olmasının yanı sıra hikâyeler, sosyal deneyimlerin paylaşıldığı bir sınıf ortamı yaratır. Çocukların kendine güvenmelerine yardımcı olur, sosyal ve duygusal gelişime katkıda bulunur.
- Çocuklar hikâyeleri tekrar tekrar dinlemeyi sevdikleri için tekrarlanan hikâyeler sayesinde dil öğretiminde öğrenciye kazandırılmak istenen dil becerileri öğrencilere kolaylıkla verilmiş olur. Hikâyelerin tekrar anlatımıyla hikâyelerde geçen anahtar kelimeler ve belli başlı dil bilgisi yapıları, öğrencilerin bu sözcükleri ve yapıları öğrenip hatırlamalarını sağlar.
- Hikâyeler, çocukların dinlediğini anlama alt becerilerini ve dikkat becerilerini geliştirir.
- Dil derslerinde öğrenilmesi istenen yeni kelimeler, hikâyeler aracılığıyla verilebilir ve öğrenciler hikâyeye dayalı bir bağlamda kolayca yeni kelimeleri öğrenebilirler.

- Çocuklar hikâyelerde geçen karakterler üzerinden kendilerini hikâyelerin içinde bulurlar ve hikâyeleri anlayıp yorumlamaya çalışırlar. Bu durum çocukların kendi yaratıcı güçlerini geliştirmesine yardımcı olur.
- Hikâyeler, farklı öğrenme stil ve zekâsına sahip öğrencilere hitap etme gücüne sahiptir.
- Hikâyeler kültürel öğeleri içerdiği için çocuklar kendi kültürleri ya da diğer kültürler konusunda bilgi edinirler.
- Hikâyelere dayalı etkinlikler yoluyla öğrencilerin ana fikri bulma, tahmin etme, hipotezler üretme gibi öğrenme stratejilerinin gelişiminde yardımcı olur.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlar.
- Öğrencilere etik, doğru ve yanlış gibi kavramları neden-sonuç ilişkisi içinde hikâye kahramanları üzerinden inceleme olanağı sağlar.
- Derslerde geleneksel yöntemlerin ve monoton sınıf atmosferinin dışına çıkılmasını sağlar.
- Öğrencilerin kendi hikâyelerinin ortaya çıkmasını sağlar.
- Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Öğretmenler hikâyeler yoluyla öğrencilerin yabancı dile ve yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olur.
- Sınıfta kullanılacak otantik hikâyeler sayesinde gerçek dünya ve gerçek dil sınıf ortamına getirilmiş olur.
- Çocukların okuma ve yazmaya karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlar.
- Hikâye ya da okuma etkinliği öğrencilerde görsel hafızanın güçlenmesine ve ses bilgisinin artmasına yardımcı olur.
- Hikâyenin çocuğa yeniden anlatılması, çocuğun hikâyenin hangi kısmına odaklandığını ve hangi kısmından hoşlandığını anlamamızı sağlar.
- Hikâyeyi tekrar anlatma etkinliği, onların hikâyede hangi dilbilgisi kurallarına ve sözcüklerine dikkat edip kullandığını gösterir; onların dinleme ve dili kullanma becerileri konusunda bilgi edinmemizi sağlar.
- Hikâyeler çocukların bilişsel kavramlar konusunda bilgi edinmesine ve öğrenmesine katkı sağlar.

Öğretim programlarının tümünde etkili bir biçimde kullanılabilen hikâyelerin seçimi önemli bir noktadır. Öğretmen hikâye seçerken öğrenci düzeyi, sınıf atmosferi, zaman, hikâyelere dayalı yapılacak olası etkinlikler gibi noktalarda belli ölçütlere sahip olması gerekir. Alan yazında bu konuda farklı sınıflandırmalar yapılmıştır.

Ellis ve Brewster (1991) ile Garvie (1990), hikâye seçiminde aşağıdaki hususların dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir:

- Hikâyeler özgün olmalı,
- Hikâyeler gerçek dünyayı ve kullanılan gerçek dili sınıf ortamına taşınmalı,
- Hikâyeler öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalı,
- Hikâyeler öğrenciyi teşvik edici ve öğrenciyi eğlendirecek nitelikte olmalı,
- Hikâyeler, öğrencide merak uyandıracak nitelikte olmalı,
- Hikâyelerin konuları karmaşık olmamalı, herhangi bir politik yönlendirmede bulunmamalı,
- Hikâyelerde ön yargılar ve ayrımcılıklar bulunmamalı,
- Hikâyelerin uzunluğu, kullandığı dil öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

Ersöz'e (2007) göre hikâyeler şu özelliklere sahip olmalıdır:

- İlk birkaç satırında öğrenciyi kendisine çekecek nitelikte olmalı,
- Dilin nasıl kullanıldığı konusunda öğrenciyi zengin örnekler sunmalı,
- Öğretmenin kolaylıkla anlatabileceği nitelikte olmalı,
- Çok uzun açıklayıcı ya da tanımlayıcı bölümlere sahip olmamalıdır.

Oğuzkan (2001) da sınıfta kullanılacak çocuk hikâyelerinde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Hikâyelerin konusu, çocukların ilgi alanlarına, yaşam deneyimlerine ve kavrayış güçlerine uygun olmalı,
- Hikâyelerde yalın ve gerçekçi bir plan bulunmalı,
- Hikâyelerde, mantıklı sonuçlarla biten hareketli ve sürükleyici olaylar olmalı,
- Hikâyelerde çocuğun dikkatini dağıtmayacak somut ve doğru ayrıntılar yer almalı,
- Hikâyelerde gerçekliğe uygun ve özellikleri iyi detaylandırılmış kahramanlar bulunmalı,

- Hikâyelerde sürükleyici bir anlatıma olanak sağlayacak nitelikte kısa cümle ve kısa paragraflar ile bol ve canlı konuşmalar yer almalı,
- Hikâyelerde uygun eğlendirici ve güldürücü sahneler ve konuşmalar bulunmalı,
- Hikâyeler, çocuklarda küçük ayrıntılara karşı sürekli ilgi uyandıracak nitelikte olmalı,
- Hikâyenin konusu ve hikâye metni ile uyumlu, çekici ve anlamlı resimler yer almalıdır.

Diğer taraftan, hikâyelerin oluşturulması ya da seçiminde içerik ve üslup bakımından da dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şöyle sıralanabilir (Ata, 2000; Demircioğlu, 2005; Kantarcıoğlu, 1998, Rıza, 1999; Zipes, 1995):

- Hikâyeler, zaman ve mekân açısından özgün olmalı,
- Hikâyelerde dönem, olay ve karakterler birbirleriyle çelişmemeli, bir bütün oluşturmalı,
- Hikâyelerde geçen ortam ayrıntılı olarak tasvir edilmeli,
- Hikâyelerin ilgi çekici bir girişi olmalı,
- Hikâyede geçen olaylarda güvenilirlik ve bütünlük olmalı,
- Hikâyelerde gereksiz ayrıntılara yer verilmemeli,
- Hikâyeler öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmeli ve hikâyelerin kurgusu dinleyeni düşünmeye, anlamaya ve yorum yapmaya ve estetik duygulara teşvik etmeli,
- Hikâyenin içeriği, uzunluğu ve anlatımı öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalı,
- Hikâyelerde geçen olaylar neden-sonuç ilkesi çerçevesinde olmalı,
- Hikâyeler, kültürel ve ahlaki değerlere uygun olmalı,
- Hikâyede geçen sözcükler anlaşılır olmalı ve hikâye metni akıcı bir dile sahip olmalı,
- Yeni sözcük ve kavramlar hikâye anlatım yoluyla öğretilebilir nitelikte olmalı.
- Hikâye anlatımı uzun sürmemeli ve hikâye tutarlı bir sonuca ulaşmalıdır.

- Hikâyeler, çocuklarda okuma alışkanlığının kazanılmasına ve kitap okuma sevgisinin oluşturulmasına yardımcı olmalıdır.

Günümüzde geleneksel hikâye oluşturma ve hikâye anlatma yöntemi gelişen teknolojiye bağlı olarak yeni bir boyut kazanmış ve eğitimden, sanata, sağlığa ve daha birçok alana hitap eden dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımı kavramı önem kazanmaya başlamıştır.

Dijital Hikâye

Yazılı ya da sözlü ifadeye dayalı geleneksel hikâye türünün teknolojik olarak çoklu ortamlar kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış biçimi olan dijital hikâye, farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Buna göre dijital hikâye:

- Bir hikâye metnini, ses, müzik, resim, video gibi ayrı ayrı öğeleri insanın hayal gücünü kullanarak bir araya getirerek ortaya çıkarttığı bir üründür (Banaszewski, 2002).
- Geleneksel ve kişisel hikâyelerin ve hikâye anlatımının resim, grafik, müzik ve seslendirme ile birleştirilmesidir (Porter, 2004).
- Grafik, ses, video, animasyon gibi öğelerin bir araya getirilerek oluşturulan hikâyelerdir (Dupain ve Maguire, 2005).
- Bir hikâye yazıldıktan sonra o öyküye ses, görsel, müzik, video gibi öğelerin eklenerek oluşturulan hikâyelerdir (Jakes ve Brennan, 2005).
- Oluşturulan bir hikâye metninin sesli anlatım, müzik, resim ve video gibi öğeleri kullanarak multimedya biçiminde hikâyeyi sunmaktır (Hull ve Nelson, 2005).
- Hikâyenin; metin, video, görsel, ses, müzik gibi öğelerin bir araya getirilerek bilgisayar ortamında sunulmasıdır (Chung, 2007).
- Grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurlar bir araya getirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık hikâyelerdir (Robin, 2006).
- Var olan ya da yazılan kısa bir hikâye metnini resim, müzik, seslendirme, video gibi multimedya araçlarını kullanarak oluşturulan bir kısa film üründür (Dogan ve Robin, 2008).

- Hikâye yazarı için önemli olan bir kişisel deneyim ya da yaşantı üzerine hazırlanan 3-5 dakika uzunluğunda videolardır.
- Geleneksel hikâyeler ve hikâye anlatma formlarının günümüz teknolojisini kullanarak çağdaş bir yöntemle bilgisayar ekranlarına aktarılmasıdır (Matthews, 2008).
- Geleneksel hikâyelerin ve hikâye anlatımının çoklu ortam öğelerinin kullanıldığı modern bir yaklaşımla yapılmasıdır (Wang ve Zhan, 2010).
- Dijital hikâye, bir hikâyenin multimedya araçlarının olanaklarını kullanarak dijital bir formatta oluşturulan sanatsal, yaratıcı ve aynı zamanda estetik bir üründür (Sawyer ve Wills, 2011).

Dijital hikâyenin farklı tanımları yapılmasına rağmen, tüm tanımlarda ses, grafik, müzik, video, metin gibi çoklu ortam öğelerinin ortak noktalar olduğu görülmektedir.

Geleneksel hikâyelerin özelliklerinden olan belli bir tema ve bakış açısı dijital hikâyelerde de bulunan özelliklerdir. Çoklu ortam öğelerinin bir araya gelmesinden oluşan dijital hikâyeler bir video biçiminde bilgisayarda ya da web ortamında izlenebilir hale getirilmektedir (Robin, 2008).

Dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımı kavramlarının ortaya çıkışı 1980'lere uzanmaktadır. O yıllardan itibaren yurt dışında gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından da kullanılan bir yöntemdir. Dijital hikâyelerin yaygınlaştırılması konusunda eğitimler veren iki öncü kurum bulunmaktadır. Her ikisi de ABD'de olan bu kurumlardan Joe Lambert'in öncülüğünü yaptığı *Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center for Digital Storytelling)* Berkeley, Kaliforniya'da yer almaktadır. Diğer bir kurum ise Dr. Bernard Robin öncülüğündeki *Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezi (The Educational Uses of Digital Storytelling)* Houston Üniversitesi'nde bulunmaktadır.

Dijital hikâye oluşturma alanındaki ilk çalışmalar, 1980'lerin sonlarına doğru Joe Lambert ve Dana Atchley'in *Dijital Hikâye Anlatım Merkezinde* yaptıkları kazanç amacı gütmeyen sanatsal çalışmalarla ortaya çıkmıştır. 1990'lara gelindiğinde Nina Mullen'in, Lambert ve Atchley'in yaptıkları çalışmalara katılımıyla *Dijital Medya Merkezi (Digital Media Center)* San Francisco'da açılmıştır. Daha sonra bu merkez 1998 yılında Berkeley'de *Dijital Hikâye Anlatım Merkezi (Center for Digital*

Storytelling) olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu merkez, sağlık, eğitim gibi alanlarda düzenlediği atölye çalışmaları ve çalıştaylarla kendi dijital hikâyelerini oluşturmak isteyenlere eğitim vermektedir. Bu çalışmalarda katılımcılar dijital hikâye oluşturmada kullanacakları yazılımlar konusunda bilgi almakta, dijital hikâye bileşenlerini tanımakta, hikâyelerinde kullanacakları görselleri, müzikleri, efektleri ve varsa videoları kendileri seçmekte ya da oluşturmakta, bu çoklu ortam öğelerini birleştirerek dijital hikâyelerini oluşturmaktadırlar (Bull ve Kajder, 2004; Militello ve Guajardo, 2013; Robin 2008). Dijital hikâyelerin tanıtılması ve yaygınlaşmasına öncülük eden bir diğer unsur ise Joe Lambert'in 2002'de yayınlanan *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities* adlı kitabıdır. Lambert kitabında dijital hikâyelerin oluşturulması sürecini ayrıntılı bir biçimde ele almış ve bu süreçte kullanılacak yaklaşımları açıklamıştır (Hubbel, 2011; Lambert, 2002).

Dijital hikâyelerin ve dijital hikâye anlatımının yaygınlaşmasına katkı sağlayan bir diğer kurum ise *Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanımı Merkezidir (The Educational Uses of Digital Storytelling)*. Bu merkez Houston Üniversitesi öğretim üyelerinden Bernard Robin tarafından kurulmuştur. Merkezde dijital hikâyelerin oluşturulması ve dijital hikâyelerin eğitimde kullanılması konularında çalışmalar yapmaktadır. Adı geçen merkezlerde yapılan çalışmalar ve verilen eğitimler sayesinde dijital hikâyelere olan ilgi ve bu alana yönelik çalışmalar ve projeler artmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010).

Dijital hikâye ve dijital hikâye anlatımına yönelik merkezlerin yaptıkları çalışmaların yanı sıra BBC, Capture Wales adındaki projeyle Galler'deki kasabalar gezilerek oralarda yaşayan insanların anlattıkları tarihsel hikâyelerin dijital hikâyeleri oluşturulmuş ve bu hikâyeler BBC'ye ait web sayfasında sunulmuştur (Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Pierotti, 2006).

Dijital Hikâyenin Öğeleri

Etkili bir biçimde hazırlanıp izleyiciye sunulacak dijital hikâyelerin birbirlerine bağlı ve kendi içerisinde dinamik olan yedi ögesi bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Diaz, 2008; Fields ve Lambert, 2010; Jakes and Brennan, 2005a; Robin, 2006; Satterfield, 2007):



Şekil 1: Dijital Hikâyelerin Öğeleri

1. *Bakış açısı (Point of view)*: Dijital hikâyelerin yaşantı ve deneyimlere dayalı olarak oluşturulmasıdır. Dijital hikâye yazarının kendi deneyim ve tecrübelerini kendi bakış açısından ele alarak hikâyede verilmek istenen mesajın aktarılması biçimidir. Dijital hikâyeler birinci ya da üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılır.
2. *İlgi çekici soru (Dramatic question)*: Dijital hikâyeyi izleyecek ve dinleyecek olan kişide merak uyandırmak, onun dikkatini ve ilgisini çekmek, bu ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlamak için dijital hikâyeye ilgi çekici bir soruyla başlanabilir. Bu soru hikâye başında açıkça sorulabileceği gibi hikâyenin içine gömülerek dinleyici ve izleyicinin hikâyeye odaklanması sağlanabilir. Hikâyedeki ilgi çekici soru hikâyenin gelişme ya da sonuç bölümünde yanıtlanabilir.
3. *Duygusal içerik (Emotional content)*: Dijital hikâyelerin amacı dinleyici ve izleyicisine doğrudan bilgi aktarımı yapmak yerine teknolojik olanakların kullanılarak ve estetiğe önem verilerek dinleyici ve izleyiciye zevk almasını sağlamaktır. Bu bağlamda etkili dijital hikâyeler, dinleyici ve izleyicisini kimi zaman güldüren, eğlendiren, kimi zaman hüznendiren duygusal içeriğe sahip olmalıdır. İlgi çekici bir soru ile birlikte duygusal içerik dinleyici ve izleyiciye

hikâyedeki mesajı aktarmak için önemli bir unsurdur. Hikâyelerde duygusal içeriği oluşturmak için dijital hikâyenin hitap ettiği grup ya da kitlenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

4. *Ekonomi (Economy)*: Bu öge hazırlanacak dijital hikâyenin uzunluğu ve süresiyle ilgilidir. Dijital hikâyeler izleyici ve dinleyiciyi sıkmayacak biçimde 2-5 dakika ile sınırlandırılmalıdır. Hikâye metninde gereksiz detaylardan kaçınmak ve verilmek istenen mesaja odaklanmak hikâyeyi olması gereken uzunlukta olmasını sağlayacaktır. Ekonomi ögesi yalnızca hikâye metninin ve dijital hikâyenin uzunluğu ile sınırlı değildir. Aynı zamanda dijital hikâyede kullanılacak müzik, efekt, video, resim, fotoğraf, grafik gibi ses ve görsellerin sayısı ve bunların hikâyede ne kadar süre kullanılacakları da ekonomi ögesi kapsamındadır.
5. *Hız (Pacing)*: Dijital hikâyelerin anlatımındaki hız, dinleyicinin dikkatini çekmek için önemlidir ve bu nedenle dijital hikâye anlatımındaki tempo çeşitlendirilmelidir. Ritim ve enerji hikâyedeki olayların aktarılmasında önemli unsurlardır. Ekonomi ve hız ögeleri arasında önemli bir bağlantı söz konusudur. Dijital hikâye yazarı, ekonomi ve hız ögelerini göz önüne alarak hikâyelerinde nelerin tutulması nelerin çıkartılması gerektiğine karar vermelidir.
6. *İyi seslendirme (The gift of your voice)*: Dijital hikâyelerin önemli ögelerinden biri hikâye anlatıcısının ses tonudur. Hikâye anlatıcısı; hikâyenin konusu, içeriği, vermek istediği mesaj ve duygusal içeriğini dikkate alarak seslendirme yapmalıdır. Bu amaç doğrultusunda anlatıcı sesinde; yükseltme, alçaltma, inceltme ve kalınlaştırma gibi oynamalar yaparak dinleyicinin ve izleyicinin dikkatini çekeceği gibi hikâyenin vermek istediği mesajı karşı tarafa aktarmaya yardımcı olur.
7. *Müziğin kullanımı (Soundtrack)*: Dijital hikâyede kullanılmak üzere seçilmiş görseller ve yazılmış hikâye metni, dijital hikâyenin vermek istediği mesaja ve duygusal içeriğine uygun olarak seçilmiş müzik ve ses efektleriyle birleştirilerek hikâye daha eğlenceli ve ilgi çekici olabilir. Hikâyelerde kullanılacak müzikler ve ses efektleri hikâyenin duygusunu vermede oldukça güçlü unsurlardır. Ancak müzik ya da efektlerin seslerinin düzeyi hikâye metnini seslendirenin önüne geçmemelidir.

Bull ve Kajder'e (2004) göre bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik ve iyi bir seslendirme öğeleri *dijital hikâyelerin yazılması ve planlanması* aşamasında yer alırken; müziğin gücü, ekonomi ve hız öğeleri de *dijital hikâyelerin oluşturulması* aşamasında yer almaktadır.

Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar

Alan yazında dijital hikâye oluşturma süreçlerinde izlenen aşamalar farklı sayıda ve isimlerde ele alınmaktadır. Jakes ve Brennan'a (2005b) göre dijital hikâye oluşturma sürecindeki aşamaları; *hikâyeyi yazma, hikâye senaryosunu oluşturma, hikâye panosu oluşturma, kullanılacak çoklu ortam öğelerini araştırma, dijital hikâyenin oluşturulması, dijital hikâyenin yayımlanması ya da paylaşılması* olarak altı başlıkta toplamaktadır.

Toliano'ya (2008) göre, dijital hikâye oluşturma sürecinde üç aşama bulunmaktadır. İlk aşama dijital hikâye oluşturmak için hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada hikâye metni yazılması, hikâyede kullanılacak resim, fotoğraf, grafik, video gibi görsellerin seçilmesi adımları yer almaktadır. İkinci aşamada Movie Maker, Photo Story gibi bilgisayar programları ya da web tabanlı programlar kullanılarak resim, seslendirme, müzik gibi öğeler bir araya getirilerek dijital hikâye oluşturulur. Son aşama hazırlanan dijital hikâyenin bilgisayar ya da internet ortamına yüklenmesidir. Bilgisayar programları kullanılarak oluşturulan dijital hikâye video oynatıcı programlar sayesinde izlenebilir. Web tabanlı programlarla oluşturulan dijital hikâye ise internet ortamında yayınlanabilir. Dijital hikâye bileşenleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Dijital Hikâye Bileşenleri

Kearney (2011) ise dijital hikâye oluşturma sürecini; *üretim öncesi*, *üretim dönemi*, *üretim sonrası* ve *dağıtım* olarak dört aşamada ele almaktadır. Bu süreçlerin ilki olan üretim öncesi aşamada dijital hikâyeyi oluşturacak kişi hikâyesini ne amaçla yazacağını, türünü, izleyici ve dinleyicinin ilgisini çekecek soruyu belirledikten sonra hikâye panosu kullanarak hikâyesinin senaryosunu oluşturmaya başlar. Senaryoya dayalı olarak hikâyede kullanılacak resim, fotoğraf, müzik, efekt, video gibi çoklu ortam öğelerini belirler ve kullanır. İkinci aşamada bilgisayarda ya da web ortamında seçilen programlar kullanılarak dijital hikâye oluşturulur ve yayıma hazır hale getirilir. Bu aşamada kişi, oluşturduğu dijital hikâyeye yönelik arkadaşlarının ya da öğretmenin değerlendirmelerini alarak dijital hikâyesine son biçimini verir. Son aşamada ise hazırlanan ve kaydedilen dijital hikâye bilgisayar ortamında ya da web ortamında paylaşılır.

Dijital hikâyelerin ve dijital hikâye anlatımının eğitimde kullanımı konusunda çalışmalar yapan Houston Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Bölümü dijital hikâyelerinin oluşturulmasında dört aşama belirlemiştir.

- *Birinci aşama:* Hikâye anlatıcı hikâyenin parametrelerini belirler. Öncelikle bir konu belirler ve daha sonra hikâyesi için resim, çizim, fotoğraf, harita, tablo gibi imgeler seçer. Tüm kaynakları topladıktan sonra hikâye anlatıcı hikâyenin amacı konusunda düşünmeye başlar. Amaç bilgilendirmek mi, ikna etmek mi, sorgulamak mı sorularına yanıt verir.
- *İkinci aşama:* Hikâye anlatıcı hikâyesi için ses, imgeler, metin ve diğer içeriği oluşturur, ses ve imgeleri Foto Hikâyeye (Photo Story) aktarır. Bu aşamada hikâye anlatıcı gerekli görürse imgelerin sayısı ve sıralamasında değişiklik yapabilir.
- *Üçüncü aşama:* Hikâye anlatıcı hikâyesini yaratır, kaydeder ve sonlandırır. Hikâyenin amacına ve kimin ağzından anlatılacağına karar verir ve anlatımda kullanılacak bir metin yazar.
- *Dördüncü aşama:* Seslendirilen hikâye Windows Media Video (.wmv) dosyası ya da tercih edilen farklı dosya uzantısında bilgisayar ortamında kaydedilir. Son aşamada, hikâye anlatıcı hikâyesini sunar ve geri dönütler alır.

Barrett (2009), dijital hikâyelerin oluşturulma sürecinde izlenecek beş adımdan söz etmektedir: *hikâye metni yazma, ses kaydını yapma, görselleri toplama, hikâyeyi oluşturma, yayınlama.*

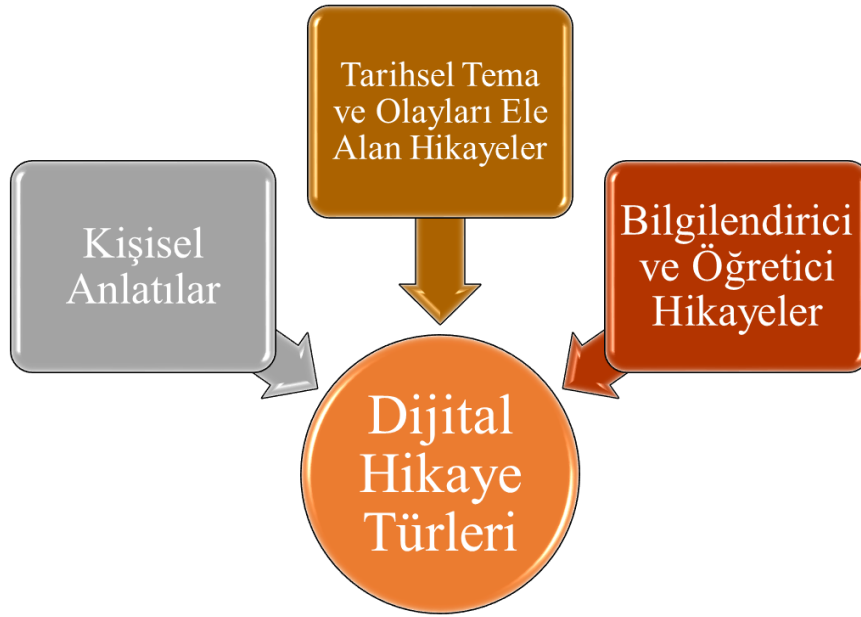
- *Hikâye metni yazma:* Dijital hikâye oluşturmanın ilk başmağında hikâye metnine karar verme ve yazma vardır. Dijital hikâyede kullanılacak hikâye önemli bir olay ya da insan konusunda olabilir, yaşamda yaşanan değişiklikler, doğada yaşanan herhangi bir olay, tarihsel bir olay gibi birçok konu oluşturulacak dijital hikâyenin konusunu oluşturabilir. Bu konulara dayalı yazılacak hikâye metni izleyici ve dinleyicinin dikkatini ve ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca hikâye metni, dijital hikâyede kullanılacak resim, video, müzik ve efektlerin gerisinde kalmamalıdır. Tıpkı geleneksel hikâyelerde olduğu gibi dijital hikâye metinlerinde de giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşabilir. Yine geleneksel hikâyelerde bulunan kişi, olay, yer ve zaman öğeleri dijital hikâye metinlerinde de yerini alabilir. Dijital hikâye metni yazarken aynı zamanda da hikâyenin akışının nasıl olacağına da karar verilmelidir. Bu noktada seslendirme, müzik, resim ya da video nasıl kullanılacak, görseller hangi sırada ve ne kadar süreyle kullanılacak vb. soruları yanıtlanmalıdır.
- *Ses kaydını yapma:* Hikâye metninin dijital bir ortamda seslendirilip kaydedilmesi gerekmektedir. Ses kaydının yapılması için mikrofon olmalı ve bilgisayarda ses kaydını yapmayı sağlayacak program kurulmalıdır. Bunun dışında ses kayıt cihazı ya da cep telefonları ile de ses kaydı yapılabilmektedir. Hikâyenin seslendirilmesinin yapılmasında sessiz bir ortam tercih edilmeli, ses; hikâyenin konusuna, tonuna ve akışına göre kullanılmalıdır.
- *Görselleri toplama:* Dijital hikâyelerde fotoğraf, grafik, resim, video, animasyon gibi görsellerin kullanımı tercih edilebilir. Bu bağlamda dijital hikâyeler için fotoğraflar çekilebileceği gibi internet ortamında bulunan resimlerden ya da elimizde bulunan resimlerden yararlanılabilir. İnternet ortamında bulunan ve kullanılması düşünülen resim, fotoğraf, grafik, video vb. görsellerin telif hakları kapsamında kullanımına dikkat edilmez. Bu nedenle, dijital hikâye oluşturacak kişi kendi fotoğraflarını ve videolarını

kendi çekme yoluna başvurabilir. Hikâyede kullanılacak resim, fotoğraf ya/ya da videolarda metaforik anlam taşıyacak olanlar tercih edilebilir.

- *Hikâyeyi oluşturma*: Bu aşamada daha önceki aşamalarda yapılan çalışmalar bir araya getirilir. Yazılan ve seslendirilen hikâye metni ve toplanan görseller Photo Shop, Paint, Photo Story, Windows ses kaydedicisi, Audacity, Movie Maker, iMovie, Power Point gibi programlar kullanılarak dijital hikâye oluşturma sürecine girilir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde işe koşulacak teknolojik araçlar ve bilgisayar programlarını kullanmak dijital hikâye oluşturmak isteyenlere zor görünmektedir (Sadik, 2008). Ancak internet ortamında birçok dijital hikâye oluşturma programı bulunmaktadır ve tüm bu programlar çok az teknik bilgi ve beceriye sahip olan hatta bu bilgi ve beceriye sahip olmayan kullanıcılara göre hazırlanmışlardır (Wang ve Zhan, 2010). Ayrıca herhangi bir masa üstü ya da diz üstü bilgisayara gerek duymadan, kolay taşınan tablet bilgisayarlarda da gerekli uygulamalar yüklenerek dijital hikâyeler oluşturulabilir. Bu noktada Dijital Hikâye Anlatım Merkezi, iPad kullanarak dijital hikâyeler oluşturma konusunda atölye çalışmaları düzenlemektedir.
- *Yayınlama*: Son aşamada, Movie Maker, Photo Story, iMovie gibi video oluşturma programı ya da web tabanlı programlarda oluşturulan dijital hikâyeler yayınlanır. Web tabanlı oluşturulan dijital hikâyeler internette yayınlanarak çevrimiçi ortamlarda izlenebilir. Diğer taraftan video oluşturma programları kullanılarak oluşturulan dijital hikâyeler .wmv formatında kaydedilerek Windows Media Player ya da benzer programlarda izlenebilir.

Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâye anlatımı ve dijital hikâyeler geleneksel hikâye anlatımının ve geleneksel hikâyelerin bilgisayar ya da web ortamında yeniden şekillendiği bir türdür. Sağlık ve eğitim gibi alanlarda hazırlanan dijital hikâyeler Gregori-Signes (2008) tarafından *sosyal dijital hikâyeler* ve *eğitim alanında yapılan dijital hikâyeler* olarak ikiye ayrılmıştır. Robin (2006) ise dijital hikâyeleri, *kişisel anlatılar*, *tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler*, *bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler* olarak üç başlık altında toplamıştır.



Şekil 3: Dijital Hikâye Türleri

Kişisel anlatılar: Dijital hikâye türleri arasında en yaygın olan türdür. Bu tür altında karakter hikâyeleri, anılar, yaşamımızdaki olaylar, yaşantımızda önemli olan yerler, sevgi hikâyeleri, keşif hikâyeleri gibi hikâyeler yer almaktadır. Başka bir deyişle kişisel anlatılar yazarın kişisel deneyimlerini aktardığı, kendini keşfettiği; bir yandan da yaşadığı çevre ve kültürle ilgili bilgi aktardığı hikâyelerdir. Bu hikâyeler sayesinde izleyiciler ve dinleyiciler de farklı karakterler, farklı yerler ve bu farklı yerlerde yaşamış olaylar ve farklı kültürler konusunda bilgi edinirler.

Tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler: Tarihsel içeriğe sahip bu hikâye türünde, hikâye gerçekte yaşamış ya da kurgusal bir kişilik, savaş, buluş vb. tarihi bir olay etrafında biçimlenir (Borneman ve Gibson, 2011). Bu dijital hikâyelerde, hikâyeye derinlik kazandıracak ve geçmişe bir pencere açacak nitelikte tarihi fotoğraflar, gazete manşetleri, tarihi videolar gibi materyaller kullanılır.

Bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler: Bu hikâyeler; matematik, fen ve teknoloji, tıp, dil eğitimi gibi farklı alanlarda eğitsel amaçlarla hazırlanmaktadır. Alan yazında dijital hikâyelerin eğitimde kullanımının dışında yaşamın diğer alanlarında farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Dijital hikâyeler; yardımlaşma, dostluk ve yardımseverlik gibi değerlerin aktarılmasında (Bozdoğan, 2012), şiirlerden oluşan dijital hikâyelerle kişisel yaşantıların aktarılmasında (Emert, 2013), göçmenlerin

kültürel kimlikleri konusunda bilgi verilmesinde (Honeyford, 2013), tiyatro alanında insanların yaşam deneyimlerinin aktarılmasında (Alrutz, 2013), hayalet hikâyelerinin (Jacobs, 2010), halk hikâyelerinin (Nakagawa, 2004) ve mit ya da efsanelerin (Ohler, 2008) dinleyici ve izleyiciye aktarılmasında kullanılmıştır.

Dijital Hikâyelerin Öğretimde Kullanılması

Dijital hikâyeler bireylerin kendilerini ifade etme konusunda otantik bir yol bulamayan ve zorluk çeken okuyucular ve yazarlar için bir seçenek sağlamaktadır (Bull ve Kajder, 2004). Bilişim teknolojisi hızla gelişmekte ve günümüz insanı bu teknolojiye kolay bir biçimde ve düşük maliyetle ulaşmaktadır. Bu durum dijital hikâyelerin yaygınlaşmasına neden olmanın yanı sıra bu hikâyelerin sınıf ortamında pedagojik amaçlarla da kullanılmasına da olanak sağlamaktadır (Meadows, 2003; Smeda, Dakich ve Sharda, 2012). Diğer taraftan, özellikle dil eğitiminde oldukça sık kullanılan hikâyeler dijital ortama taşınarak ve çoklu ortam öğeleriyle buluşarak aldığı yeni boyutla da eğitim alanında önemini artırmaktadır (LaFrance ve Blizzard, 2013).

Robin (2006), eğitimde kullanılan dijital hikâyeleri *öğretmenlerin etkili bir öğretim aracı olarak kullandığı hikâyeler* ve *öğrencilerin etkili bir öğrenme aracı olarak kullandığı dijital hikâyeler* olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda dijital hikâyeler, öğretmenler tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kendi hazırladıkları dijital hikâyeler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve yeni düşünceler keşfetmelerini sağlamak amacıyla zengin çoklu ortam içeriğine sahip kendi hazırladıkları dijital hikâyeleri öğrencilerine izletmeyi ve dinletmeyi tercih edebilirler. Ayrıca öğretmenler kendi hazırladıkları dijital hikâyeleri kullanarak derslerinde soyut ya da kavramsal boyutta olan konuları bu hikâyelere bağlı yaratılacak tartışma ortamıyla daha anlaşılabilir duruma dönüştürebilirler. Sınıfta kullanılacak çoklu ortamların yeni bilginin edinilmesine ve zor olan konu ya da kavramların anlaşılır olmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle dijital hikâyeler öğretmenler için etkili ve güçlü bir öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dijital hikâyeler, öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir. Bu durumda öğrencilerden kendi dijital hikâyelerini yapmaları istenebilir. Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini yapmaya geçmeden önce öğretmenler tarafından hazırlanmış

olan dijital hikâyeler öğrencilere örnek olması için kullanılabilir. Öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmada atılacak adımlardan ilki dijital hikâye oluşturmadaki yedi ögeyi öğrencilere açıklayıp, bu öğeleri uygulamaya koymaktır. Yani öğrencilerden ilk etapta bir konu konusunda araştırma yapmaları, daha sonra hikâyelerinde kullanacakları belli bir bakış açısına karar vermeleri, hikâyelerinde ilgi çekecek bir soru belirlemeleri gibi çalışmalar yapmaları istenir. Henüz bu aşamadayken bile yapılacak bu etkinlik öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek, motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca öğrenciler, kendi hikâyelerini oluşturmak için kütüphane ve internet gibi kaynakların kullanımını öğrenecekler, bu sayede geniş ve zengin bir içerik oluşturup, bu zengin içeriği analiz ve sentez etme becerilerini geliştireceklerdir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler; düşüncelerini düzenlemeyi, soru sormayı, görüşlerini ifade etmeyi, anlatılar hazırlamayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirecekler, kendi görüş ve bilgilerini kendi tercih ettikleri ve anlamlı bir yolla izleyiciye sunmuş olacaklardır. Tüm bu gelişmelerle birlikte, öğrencilerin kendi hazırlamış oldukları dijital hikâyelerin web ortamında yayınlanması durumunda, öğrenciler hikâyelerini kendi akranlarıyla paylaşma fırsatı bulacaklar, hazırladıkları hikâyeler üzerinde eleştiri ve yorumlarda bulunarak duygusal zekâlarına ve sosyal öğrenmelerine katkı sağlayacak çok önemli bir deneyim kazanmış olacaklardır.

Matthews'e (2008) göre dijital hikâyeler yalnızca öğrencilerin etkin katılımını sağlamaz; aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini yansıtma olanağı sağlar. Bu görüşe paralel olarak Barrett (2005) de dijital hikâyelerle gerçekleşen yansımaların öğrenme etkinliğinin ve derin öğrenmenin gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmekte; öğrencilerin dâhil olacağı dijital hikâye oluşturma çalışmalarının öğrenci merkezli dört stratejinin –*öğrencinin katılımı, derin öğrenmenin yansıtılması, proje tabanlı öğrenme ve derse teknolojinin etkili bir biçimde entegrasyonu*- bir araya gelmesini kolaylaştıracağına işaret etmektedir.

Dijital hikâyelerin öğretme-öğrenme sürecindeki yararları alan yazında yer alan çalışmalarda şöyle sıralanmaktadır (Bendt ve Bowe, 2000; Clarke ve Adam, 2011; Dogan ve Robin, 2008; Frazel, 2010; Heo,2009; Jakes ve Brennan, 2005; Miller, 2009; Morris, 2013; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin ve McNeil, 2013; Sadik, 2008; Tendero, 2006; Ynag ve Wu, 2012; Yoon, 2013):

- Öğrencinin yaptığı işe kendini vermesini sağlar.

- Yapılan işte yaratıcılığı teşvik eder.
- Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrenci farklılıklarını içinde barındırır.
- Öğrenciler arasında iş birliğini kuvvetlendirir.
- Öğrencilerin dikkatlerini yaptığı işe vermesini sağlar.
- Öğrencilerde yazma konusunda ilgi uyandırır.
- Grup dinamiklerini güçlendirir.
- Farklı öğrenme stillerine dikkat çeker.
- Olumlu sınıf atmosferi yaratır.
- Çoklu zekâyâ uygundur.
- Derslere az katılan ya da katılmayan öğrenciler dijital hikâye oluşturma her aşamasında etkin katılım sergilerler.
- Öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirir.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin sentez yapma, değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırır ve öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine alan otonom bireyler olmasını sağlar.
- Formal ve informal öğrenme süreçlerini birleştirir.
- Çoklu ortam öğelerinin derslerle bütünleşmesini sağlar.
- Öğrencilerde görsel ve çoklu ortam okuryazarlığının gelişmesini sağlar.
- Öğrencilere geniş bir kitleyle iletişime geçme olanağı sağlar.
- Öğrencilere özgün bir öğrenme deneyimi sunar.
- Ortaya bir ürün çıkması isteğiyle öğrencilerde motivasyonu üst düzeyde tutar.
- Öğrencilere, dijital hikâye oluşturma sürecinde ve ürünü ortaya koyduktan sonra öz değerlendirme yapma olanağı sağlar.
- Öğretmenlere çoklu ortam teknolojilerini dersleriyle bütünleştirme olanağı sağlar.

- Öğrenciler birçok farklı bilgisayar uygulamasını, görseller, ses, efekt, video gibi çoklu ortamları birlikte kullanacağından öğrencilerin teknoloji ve bilgi okuryazarlığı gelişir.
- Yapılandırmacı ve proje tabanlı öğrenme modellerinin sınıf ortamında uygulanmasına olanak sağlar.

Bilginin hızla artması, teknolojinin hızla gelişip varlığını yaşamın her alanında göstermesi, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeni beceri alanlarını ve yeni okuryazarlık türlerini de beraberinde getirmiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrencilerin; dijital okuryazarlık, evrensel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, araştırma becerileri, yazma becerileri, organizasyon becerileri, sunum becerileri, görüşme becerileri, problem çözme becerileri, değerlendirme yapma ve teknolojiyi etkin kullanma becerilerini geliştirir (Robin,2008).

Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerde kullandıkları hikâye türlerinin de eğitime sağladığı yararlar bulunmaktadır. Örneğin farklı kültürlerden ya da ülkelerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında öğrencilerin hazırladıkları kişisel anlatılar türündeki hikâyeler sayesinde öğrenciler farklı kültürler konusunda ve farklı kültürden ya da ülkeden gelen öğrencilerin yaşadıkları zorluklar konusunda bilgi edinebilmektedir. Bu hikâyeler aracılığıyla ırk, çok kültürlülük, küreselleşme gibi konularda tartışma ortamları yaratılabilmektedir. Tarihi bir tema ya da konuya dayalı hazırlanan dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler geçmişte yaşanan önemli olayları ve önemli kişileri tanıma ve inceleme fırsatına sahip olabilmektedir. Öğretici ya da bilgilendirici dijital hikâyeler sayesinde de öğrenciler farklı alanlarda hazırladıkları dijital hikâyelerle sınıf arkadaşlarını ve dijital hikâyeleri izleyenleri bilgilendirebilirler (Robin, 2006).

Medya kanallarını, işitsel ve görsel teknolojileri bir araya getiren dijital hikâyelerin ana dili ve yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, bu tür hikâyelerin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma alanlarındaki beceri gelişimine önemli katkı sağladığını; öğrencilerin derse ve yapılan etkinliklere olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarının arttığını ve öğrencilerin dil derslerinde olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir (Abdollahpour ve Asaszadeh, 2012; Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Da ve Ong, 2011; Salkhord ve Gorjian, 2013; Sandaran ve Kia, 2013; Verdugo ve Belmonte, 2007).

Gerek ana dili eğitiminde gerek yabancı dil eğitiminde üzerinde fazla durulmayan dinleme becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkili bir araç oldukları düşünülmektedir (Ohler, 2006; Verdugo ve Belmonte, 2007). Öğrenciler kendi dijital hikâyelerini hazırlarken kendi sesleriyle seslendirdikleri ve kayıt ettikleri hikâyeleri birçok kez dinleme olanağına sahiptirler. Bu dinlemelerde öğrenciler dil ve telaffuz bozukluklarını belirleyip düzeltebilirler. Ayrıca kullandıkları ses tonunu ve yaptıkları seslendirmenin akıcılığı ve anlaşılabilirliğini değerlendirirler. Öğretmenler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler ise öğretmenin bir metni sesli okuması ya da CD'den dinletmesine göre öğrencilerin daha çok dikkatini çekmektedir. Dijital hikâyeleri oluşturan çoklu ortam öğeleri sayesinde öğrenciler dikkatlerini ve ilgilerini dinledikleri ve izledikleri metne verirler.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dijital hikâyelerin uygulandığı deney grubu ile dijital hikâyelerin uygulanmadığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testi ön test ve son test akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dijital hikâyelerin uygulandığı deney grubu ile dijital hikâyelerin uygulanmadığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeler nasıl kullanılmaktadır?
4. Deney grubu öğrencilerinin dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Deney grubu sınıf öğretmenin dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Dinleme becerilerinin gelişimi, etkili iletişim ve dil ediniminde kritik bir role sahip olmasına karşın, bu süreç dil öğretim sürecinde gerek öğretmen gerek öğrenciler tarafından bir sorun olarak görülmekte ve dinleme becerileri, dil becerilerini geliştirme çalışmalarında üzerinde çok fazla durulmayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Duzer, 1997; Özbay, 2003). Bu eksiklik kendisini alan yazında da göstermektedir. Nitekim ana dili öğretimine yönelik alan yazında, çalışmaların büyük bir bölümünün dil bilgisi, kelime öğretimi, okuma ve yazma becerileri alanlarında olduğu görülmektedir. Dinleme becerilerinin doğuştan gelen bir özellik olduğu ve bu becerilerin kendiliğinden doğal olarak geliştiği yönündeki genel görüşün de etkisiyle beceri alanları içerisinde dinlemenin uzun yıllar göz ardı edildiği, etkili iletişimin ön koşulu olan dinleme becerisinin önemine yeteri kadar değer verilmediği görülmektedir (Robertson, 2002). Ayrıca dil eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde “göz ardı edilmiş” ya da “ihmal edilmiş” bir alan olarak nitelendirilen dinleme becerileri dünyada ve Türkiye’de üzerinde en az durulan beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Melanlıoğlu, 2011).

Oysa dil edinimi sürecinde birey dili önce çevresindekileri dinleyerek edindiği için Türkçe dersinin öncelikli çalışma alanının dinleme olması gerekmektedir. Öte yandan dinleme, her türlü sınıf içi etkinliklerin doğal akışı içerisinde en çok işe koşulan becerilerden biridir. Her şeyden önce sınıf içerisinde etkili bir öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkisi için tarafların birbirlerine önem verdiklerinin göstergesi olarak iyi dinleyiciler olması gerekmektedir. Dinleme becerilerinin bireyin okul ortamına gelmeden önce zaten gelişmiş olduğu yönündeki görüşün aksine, dinleme becerisi sınıf içerisinde de gerçekleştirilmektedir. Öğrenme ortamında en çok işe koşulan beceri alanlarından biri olan dinleme, öğrencinin okul başarısı ile doğrudan bir ilişkili bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde ilkokulda aldığı eğitim büyük öneme sahiptir. Çünkü eğitimin ilk kademesinde öğrencilere kazandırılacak dinleme ve etkili iletişim becerileri, öğrencilerin eğitim, meslek ve günlük yaşamlarında olumlu etkiye sahip olacaktır (Cemiloğlu, 2001; Sever, 2004).

Yapılandırmacı kuram öğrenmeyi bireyin zihninde oluşan bir iç süreç olarak görmektedir. Öğrenme sürecinde dış uyarılar ve bilgiler birey tarafından edilgen bir

biçimde alınmaz ve insan zihnine aynen depolanmaz. Dış uyarılar ve bilgiler bireyin zihinde yapılandırıldıktan sonra öğrenme gerçekleşir. Öğrenmelerde bireyin daha önceki öğrendikleri ile yeni bilgileri zihinlerinde ilişkilendirmesi önemlidir (Yaşar ve Gültekin, 2002). Yapılandırmacı kurama bağlı öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci merkezdedir ve öğrencinin dille temasa geçmesi, dili sınıf ortamında yapılan etkinliklerde kullanmasına olanak sağlar. Yapılandırmacı kurama dayalı dil öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları etkinliklere katılmaya güdüleyecek sınıf ortamları yaratılmasında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra onların hayal dünyalarını, bilişsel ve sosyal becerilerini harekete geçirmede hikâyelerin öğretme-öğrenme sürecinde kullanımı etkili bir yöntemdir. Ayrıca çocuklar her zaman hikâye dinlemekten büyük zevk aldıklarından dolayı, hikâyeler çocukların dinleme becerilerini geliştirmede önemli bir araç olarak kullanılabilir. Teknolojinin gelişimiyle geleneksel hikâyeler ve hikâye anlatımı yerini çoklu ortamların kullanıldığı dijital hikâyelere ve dijital hikâye anlatımına bırakmaktadır.

Dijital hikâyeler; metin, resim, müzik, efekt, seslendirme gibi ögeler bilgisayar ortamında bir araya getirilerek oluşturulmakta ve bu yolla hazırlanan dijital hikâyeler öğrencilerin dikkatlerini çekmekte, öğretme-öğrenme sürecinde ilgi ve motivasyonlarını artırmaktadır.

İlkokul Türkçe derslerinde teknolojinin sınıf ortamında kullanılması öğrenmenin kalıcı olmasını, öğrencilerin derse ilgisinin artmasını ve önceden belirlenen kazanımlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009), Türkçe öğretiminde amacın yalnızca dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmek olmadığı aynı zamanda problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, üretme ve geleceğe yön verme gibi temel becerilere sahip bireyler yetiştirmektir. Diğer taraftan içinde yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağındaki becerilerle bireylerin donatılması gerekliliği bilgi ve eğitim teknolojilerinin ve çoklu ortamların öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir.

Bu çalışmanın;

- dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl geliştirdiğini,
- dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik nasıl olumlu tutumlar geliştirdiğini,
- dijital hikâyelerin dil öğretiminde nasıl kullanıldığını,

- ilkokul Türkçe derslerinde dinleme ve diğer becerilerin gelişiminde teknolojinin ve çoklu ortamların nasıl kullanıldığını ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Sınırlıklar

Bu araştırma:

- 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan Ticaret Borsası İlkokulu'nun 4/D ve 4/E şubelerindeki öğrencilerden elde edilen veriler,
- Sunulan içerik açısından araştırma, bilgilendirici ve öyküleyici hikâye türüne göre seçilmiş 8 hikâyenin dijital hikâye formatına dönüştürülmesi ve dijital hikâyelere dayalı olarak düzenlenmesi kapsamındaki etkinlikler,
- Yöntem açısından araştırma, karma desen kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin betimsel analizi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dinleme: Konuşma ya da okuma yoluyla gelen iletileri anlayabilme ve uyarana tepkide bulunma etkinliği (Gürgen, 2008).

Hikâye: Deneyimlerimizi ve yaşadıklarımızı anlatmada, diğerlerinin deneyimlerini ve yaşantılarını anlamada, hayal gücümüzü özgürce kullanmada, yaşadığımız dünyayı ve bu dünyadaki yerimizi anlamada kullanılan edebi eserler (Barzaq, 2009).

Dijital Hikâye: Grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurlar bir araya getirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık hikâyeler (Robin, 2006 ve 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların daha çok yurt dışında yapıldığı, yurt içinde yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada alan yazın taraması yalnızca dijital hikâyelerle sınırlandırılmamıştır. Dogan (2007), teknolojik araç olma özelliği taşıdıkları için dijital hikâyelerin öğretimde çoklu ortam kullanımı kategorisi altında ele alınabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, dijital hikâyeler gibi çoklu ortamların (multimedya) ve bilgi teknolojilerin öğrenme ortamında kullanımına dayalı çalışmalar da araştırmanın bu bölümüne dâhil edilmiştir. Bu bağlamda dinleme becerisine yönelik araştırmalar, dijital hikâyelerin ve dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar ve çoklu ortamların ve bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasına yönelik araştırmalar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Dinleme becerisine yönelik yapılan araştırmalar ilkokul ya da ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi ile sınırlı tutulmuştur.

Dinleme Beceresine Yönelik Araştırmalar

Yangın (1998) tarafından yapılan araştırmada ELVES yönteminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desene göre yapılan araştırmada iki okuldan birer sınıf seçilmiş ve bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 27 ve kontrol grubunda 21 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca ELVES yöntemine dayalı dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırma verileri “Temel Kabiliyetler Testi Yaş 5-7” ve “Düzey Belirleme Testi”, öğrenci karne notları ve öğrenci dosyalarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ELVES yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğrenme seviyeleri, kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğrenme seviyesinin kalıcılığı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmağı görülmüştür. 10 haftalık ELVES

yönteminin uygulanması sonucunda aylık gelir seviyesi, anne-babanın öğrenim durumu, zekâ bölümü ve takvim yaşına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaman (1999) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya iki sınıftan 81 öğrenci katılmıştır. Kontrol gruplu deneysel desene dayalı olarak yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, dinlediğini anlama testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin, okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından tüm sınıf öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerini uygulamıştır. Deney ve kontrol grubuna dayalı deneysel çalışmanın uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin başarı durumları ve uygulanan yöntemlerin yeterliliği ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda, dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu; kullanılan yöntemlerden dramatizasyonun, kasetten dinletme, okunan metnin resmini yaptırma, öykü tamamlama, gösterme, CD'den dinletme gibi diğer yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım'ın (2007) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine yaptığı çalışmada farklı yöntem ve tekniklerin dinleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest tek gruplu deneysel desene dayalı yapılan çalışmanın uygulama basamağı 10 hafta sürmüştür, bu süreçte öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Dinleme Becerileri Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinleme testi başarı puanlarının daha yüksek olduğu, anne-babanın öğrenim durumlarının başarıda etkili olduğu, çalışan annelerin daha başarılı olduğu ve ailenin maddi durumunun başarıda etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim dinleme ve okuma eğitimindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Hatay’da 20 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Her okuldan 2 öğretimene araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretimene görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda 5 açık uçlu soru yer almış ve elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi eğitim öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinde olumlu yönde katkı sağladığı, annenin öğrenim durumuyla ailenin gelir düzeyinin çocukların okul öncesi eğitime gönderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet değişkenine göre, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kaya (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem ile ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2011-2012 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Web Tabanlı Dinleme Testi” kullanılmıştır. Dinleme becerilerinin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, kardeş sayısı, anne ve babanın çocuklara sesli olarak kitap okuma durumları, aile gelir düzeyi, Türkçe dersi karne notu, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılık gösterip göstermediği, t testi, ANOVA, Post-Hoc Tukey HSD testi uygulanarak incelenmiştir. Dinleme becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin dinleme becerilerinin cinsiyete, anne ya da babanın çocuklara sesli kitap okuma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılaşmadığı; anne-babanın öğrenim durumu, aile gelir düzeyine, en çok sevilen ve dinlenen müzik türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde “Bütünleştirici Dinleme Modeli” uygulamalarının etkinliği incelenmiştir. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesinde bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Deneysel desene dayalı yapılan araştırmada deney grubunda 28 öğrenci, kontrol grubunda 26 öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri, dinleme becerisi testi ve öğretimene görüşme formu ile toplanmıştır.

Dinleme becerisi testinden elde edilen verilerin analizinde Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Araştırma sonunda bütünleştirici dinleme modelinin uygulandığı deney grubu son test sonuçlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, modelin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Dijital Hikâyelerin ve Dijital Hikâye Anlatımının Öğrenme Ortamlarında Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar

Tsou, Wang ve Tzeng (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dijital hikâyelerin üretilebileceği çoklu ortam tabanlı hikâyeleme sitesi geliştirilmiş ve bu web tabanlı uygulamanın İngilizce öğretmenlerinin hikâye anlatımına ve öğrencilerin verilen hikâyeyi hatırlamaları üzerine etkisi incelenmiştir. Dijital hikâyelerin oluşturulduğu web sitesi, yönetici paneli, çoklu ortam hikâyesi hazırlama modülü ve hikâye oynatma modülünden meydana gelmiştir. Uygulama bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda web tabanlı dijital hikâyelerin yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu biçimde hazırlanan dijital hikâyelerin İngilizce eğitiminin niteliğini arttırabileceği ve aynı zamanda İngilizce eğitimini daha zevkli hale getirebileceği rapor edilmiştir.

Collen (2007) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi sınıflarında dijital hikâyelerin dinlediğini anlama üzerine etkileri incelenmiştir. Okulöncesi sınıfların birisi deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubu öğrencilerine 2 saatlik hikâye dersinde seçilen 2 hikâyenin dijital formu dinletilmiş ve kontrol grubu öğrencilerine ise bu 2 hikâyenin basılı formu araştırmacı tarafından okunmuştur. Her iki grup da etkinlik sırasında videoya kaydedilmiştir. Gruplarda etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilere anlayamadıkları yerler sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin verilen hikâyeleri ne kadar anlayabildiklerini ölçmek üzere öğrencilere hikâyeler konusunda bazı sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda analiz edilen video kayıtları, dijital hikâye dinleyen öğrencilerin verilen hikâyeye daha fazla konsantre olduğunu ve dinleme sırasında daha az hareket ettiklerini gösterirken hikâyeleri araştırmacıdan dinleyen öğrencilerin dinleme sırasında oldukça hareketli olduklarını ve hikâyeden koptuklarını göstermiştir. Deney grubundaki öğrenciler hikâye

konusunda 8 soru yöneltirken kontrol grubundaki öğrenciler 7 soru yöneltmişlerdir. Ayrıca araştırmacının hikâyeler konusunda sorduğu sorulara deney grubundaki öğrencilerin daha fazla doğru yanıt verdiği görülmüştür.

Verdugo ve Belmonte (2007) tarafından Madrid’de altı devlet okulundaki 6 yaş grubu öğrencilerin yabancı dildeki (İngilizce) dinlediğini anlama becerileri üzerinde dijital hikâyelerin etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desene dayalı olarak yapılan yarı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha yüksek başarı sağladıkları görülmüştür. Bu bulguya bağlı olarak yabancı dil öğreniminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanıldığı sınıf ortamlarında dil öğrenme oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shin ve Park (2008) tarafından yürütülen araştırma, dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin dersi anlamaları ve derse katılımları üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 3 gruba ayrılmıştır. İlk gruptaki öğrencilere dijital hikâye yalnızca dinletilmiştir. İkinci gruptaki öğrenciler dijital hikâyeyi gerek dinlemiş gerek etkileşimde bulunmuştur. Üçüncü gruptaki öğrenciler ise dijital hikâyeleri sanal ortamda kendileri oluşturmuş ve seyretmişlerdir. Araştırmanın sonuçları üçüncü grupta yer alan öğrencilerin derse daha aktif bir biçimde katıldıklarını ve daha fazla motive olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmanın, sanal ortamda gerçekleştirilen ve daha fazla duyu alanına hitap eden dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu rapor etmiştir.

Skinner ve Hagood (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dijital hikâyelemenin İngilizce öğretimindeki sosyo-kültürel kimlik ve okuryazarlık üzerine etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya İngilizce öğrenmeye başlayan iki öğrenci katılmıştır. Katılımcıların hazırladıkları dijital hikâyeler ile ilgili görüşme kayıtları analiz edilerek İngilizce öğrenmeleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgular; dijital hikâye hazırlamanın öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki yeni kelimeler öğrenme, akıcı okuma, hikâyeyi anlama, metinleri çözümleme ve bilgisayarda yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, dijital hikâye hazırlamanın öğrencilerin kendilerini İngilizce olarak ifade etmelerine fırsat sağladığı ve öğrencilerin sosyal ve kültürel kimliklerini İngilizce olarak ortaya koyabildikleri belirtilmiştir.

Tatum (2009), tarafından yapılan çalışmada, dijital hikâyelerin “yönlendirilmiş okuma etkinliği (directed reading activity)” tekniğine etkisi incelemiştir. Bu okuma tekniğinin ilk aşaması olan okuma öncesinde öğretmen tarafından öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler yapılmaktadır. Okuma sırasında öğrencilerden verilen metinleri sessizce okumalarını istenmektedir. Son aşama olan okuma sonrasında ise öğrenciler ön bilgilerini ilişkilendirerek okudukları metin ile ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Araştırmada, okuma sonrasında dijital hikâye yaklaşımı kullanmış ve aynı zamanda öğrencilerin dijital hikâye anlatımı çalışmaları sırasında ortaya çıkan sosyal etkileşimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışmaya altıncı sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci katılmıştır. Deney grubu ile yönlendirilmiş okuma tekniğinin son aşamasında okunan metinle ilgili tartışmalar ile birlikte dijital hikâye çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada nicel verileri elde etmek için başarı testi ve kavram testi öntest ve sontest olarak her iki grubu uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında gözlemler ve video kayıtları yapılmış ve alan notları tutulmuştur. Kavrama testi sonuçlarında gruplar arası öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Nitel verilerde ise dijital hikâyelerin grup bireyleri arasında sosyal etkileşimi sağladığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada dijital hikâye anlatımının özgün bir okuryazarlık etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abidin ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma Malezya’da Penang bölgesi kırsal kesimdeki bir okulda 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel modelde yapılan çalışmaya okul öncesi çağındaki çocuklar katılmıştır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği okulda İnternet tabanlı teknolojinin öğrencilerin ikinci dildeki dinlediğini anlama becerilerine etkisini belirlemek için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Haftada 30 dakikalık İngilizce derslerinde 6 hafta süren çalışmada 4 oturum yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere hikâyeler, öğretmenleri tarafından anlatılırken, deney grubundaki öğrencilere ilk iki oturumda kontrol grubundaki öğrencilerle yapıldığı gibi öğretmen tarafından anlatılan hikâyeleri dinlemişler ve çalışma kitaplarındaki çalışmaları yapmışlardır. Sonraki iki oturumda ise deney grubundaki öğrencilere dijital hikâyeler izletilmiş ve dinletilmiştir. Yapılan çalışmada deney grubunda olan

öğrencilerin dinleme anlama becerilerinin geliştiği, dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkati çektiği ve bundan dolayı da motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2011) tarafından yapılan çalışmada, dijital hikâye anlatım yönteminin okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretme yöntemi olarak nasıl kullanılabileceği araştırılmıştır. Olgü bilim araştırma desenine dayalı olan çalışma, dijital hikâye hazırlama seminerine katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini, öğretmenlerin dijital hikâye oluşturma sürecini sınıflarında nasıl kullandıklarını ve uygulama sırasında karşılaştıkları güçlükleri ve başarıları araştırmıştır. Beş okul öncesi öğretmeninden görüşme yöntemiyle ve her bir öğretmenin ortalama 20 öğrencisi sınıf ortamında gözlemlenerek elde edilen veriler sonucunda okul öncesi öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin sınıflarında dijital hikâyeyi kullanımlarına yönelik örnekler sunulmuş ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarındaki teknoloji kullanımına yönelik önemli veriler elde edilmiştir.

Abdollahpour ve Asaszadeh'nin (2012) yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin yabancı dilde (İngilizce) yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 10-13 yaş grubu arasında 48 İranlı öğrenci katılmıştır. Deneysel desende yapılan çalışmada deney grubunda öğrencilerin dijital hikâyeleri okumaları, dinlemeleri ve izlemeleri istenirken, kontrol gruptaki öğrenciler aynı hikâyelerin yazılı versiyonlarını okumaları istenmiştir. Sonraki aşamada her iki gruptaki öğrencilerden hikâyeleri tekrar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin tekrar yazdıkları hikâyeler ortalama cümle uzunluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri hikâyeleri tekrar kendi cümleleriyle yazarken cümlelerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha uzun ve anlamlı yazdıkları görülmüştür. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarında da artış gözlenmiştir.

Bozdoğan (2012) tarafından yapılan çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin hangi konularda dijital hikâyeler hazırladıkları, dijital hikâyelerdeki karakterlerin özelliklerinin neler olduğu ve hangi ahlaki değerleri dijital hikâyelerinde kullandıkları incelenmiştir. Çalışmaya çocuklara İngilizce öğretimi dersini alan 77 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin Moviemaker programı kullanarak hazırladıkları dijital hikâyeler Facebook'ta ders için oluşturulan gruba yüklenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle hikâyelerin konusu, karakterleri ve yansıttığı ahlaki değerler

açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, dijital hikâyelerde birbiriyle yardımlaşma ve desteğin öne çıktığı, “arkadaşlık” ve “iyilikseverlik” kavramlarının vurgulandığı, hikâye kahramanlarının da büyük ölçüde erkek çocuklar ya da hayvanlar olduğu görülmüştür.

Çıralı (2012) tarafından yapılan araştırma, dijital hikâye anlatımının ilköğretim öğrencilerinin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya, 2013-2014 güz döneminde Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı’ndaki “Kendime Yolculuk” eğitim programına katılan 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler seçkisiz yöntemle dört gruba ayrılmış ve bu dört gruptan ikisi deney grubu, diğer ikisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öntest-sontest gruplu seçkisiz deneysel desenle gerçekleşen araştırmada, öntest ve sontest olarak Benton Görsel Bellek Testi ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle 13 haftalık uygulama sürecinde dijital hikâyeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı bir gelişmenin olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca dijital hikâyelerin, öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yarattığı, ancak görsel bellek kapasitelerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve Wu (2012) yaptıkları araştırmada dijital hikâyelemenin İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonları üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest/sonteste dayalı yarı deneysel modele göre gerçekleştirilen bir yıllık araştırmaya iki İngilizce sınıfında bulunan toplam 110 onuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada iki farklı düzeyde bilgi teknolojisinin (dijital hikâyeleme ve ders biçiminde) entegre edildiği öğretim öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonlarına ilişkin nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler; betimsel analiz, kovaryans analizi, çok değişkenli kovaryans analizi ve niteliksel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarıları, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonları bakımından kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Chuang, Kuo, Chiang, Su ve Chang (2013) yaptıkları araştırmada dijital hikâyeleme tekniğinin Tayvan’da 6. sınıfa devam eden 27 öğrencinin İngilizce

okuduğunu anlama, yazma ve kelime öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerle 3 aşamalı bir öğretim yapılmıştır. Öğrencilerden ilk önce “Hikâye kuşu” platformu üzerindeki Noel temalı kendiliğinden oluşmuş iki hikâye kitabını okumaları istenmiş, sonra öğrencilere bu iki hikâye kitabına yönelik okuduğunu anlama ve kelime bilgisi öntesti uygulanmıştır. İkinci aşamada öğrencilerle dijital hikâyeleme tekniğinin kullanıldığı öğretim gerçekleştirilmiş ve gereken ardından öğrencilere sontest uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerden öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci işbirliğine dayalı olarak “Hikâye kuşu” platformu üzerinde Noel temalı bir hikâye kitabı oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dijital hikâye kitaplarının kullanıldığı öğretimi aldıktan sonra kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir biçimde geliştiğini göstermiştir. Ayrıca analiz edilen ses ve görüntü kayıtları; öğrencilerin iki hikâye kitabını okuma tecrübeleri sayesinde yazma becerilerini de geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Demirer (2013) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında web tabanlı dijital hikâye anlatımı (e-öyküleme) çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullarımlarına etkisi incelenmiştir. Karma desenle yapılan çalışmada iki deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Birinci deney grubunda web tabanlı dijital web tabanlı dijital hikâye anlatım çalışmalarının etkileri incelenirken, ikinci deney grubunda ise bilgisayarda paket programlarla gerçekleştirilen dijital hikâye anlatım çalışmalarının etkileri incelenmiştir. Kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler ders programına uygun olarak ders işlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre deneysel uygulama sonunda deney gruplarındaki öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının yalnızca ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının genel olarak akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanları üzerinde ikinci deney grubundakilere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre ise dijital hikâyeye dayalı etkinliklerin başarıyı, derse yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını ve teknoloji kullanma becerilerini geliştirdiği,

dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiği, katılımı artırdığı, görselleştirdiği ve dijital hikâyelerin diğer dersler için de olabileceği belirtilmiştir.

Foley (2013) tarafından yapılan durum çalışması, dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerde yazar kimliklerinin ve yazma süreçlerinin gelişimini nasıl destekleyeceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmanın diğer amaçları arasında, yazma sürecinde öğretmenlerin ilkökul öğrencileri yazma becerileri için belirlenen eyalet ortak temel standartlarını (common core state standarts) işe koşmada dijital hikâye anlatımının nasıl yardımcı olduğunu ortaya çıkarmak ve teknoloji ve yazmanın öğretim programına nasıl dâhil edilebileceğini belirlemek yer almıştır. Araştırmaya 22 birinci sınıf ve 24 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar, kişisel anlatılar türünde dijital hikâyeler oluşturmak için MovieMaker programını kullanmışlardır. Araştırmada, dijital hikâye anlatımının ilkökul düzeyinde yeni okuryazarlık türlerini uygulamaya koymada öğretmenlere yardımcı olduğu, öğrencilerin yazma konusunda konuşmaları için üst-dil becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin kendileri yazar olarak görme algılarını etkilediği, yazma için belirlenen eyalete ortak temel standartlarını karşıladığı, öğrencileri yazma sürecine dâhil ederek onların yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerde yazar kimliği oluşumuna yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kahraman (2013) tarafından yapılan araştırmada dijital fizik hikâyeleri kullanımının ortaöğretim 9. sınıf fizik dersi kuvvet ve hareket konusunda öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Karma yönteme dayalı yapılan çalışmada öğrencilere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak Kuvvet ve Hareket Başarı Testi ve Fizik Motivasyon Ölçeği uygulanmış, dijital fizik hikâyelerine ilişkin öğretmen ve deney grubu öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve deney grubu öğrencileri tarafından görüşme formu doldurulmuştur. Araştırma sonucunda başarı testi ve tutum ölçeğine ait sonuçların deney grubu lehine istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur. Görüşmelerde elde edilen veriler ise dijital hikâye kullanımının öğrenciler için fizik dersini eğlenceli, ilgi çekici, zevkli ve daha görsel hale getirdiği; derse karşı ilgi ve başarıyı artırdığı, daha kalıcı bir öğrenme sağladığı, öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonları ve dersin işlenişi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Salkhord ve Gorjian'ın (2013) yapmış oldukları çalışma, dijital hikâyelerin 11-16 yaş grubundaki İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri

ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya 18’i erkek, 42’si kız olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmada 60 öğrenci rastgele seçilen İnternete dayalı, kâğıt temelli ve geleneksel olmak üzere iki deney ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Graplardan biri, www.learnenglishkids.britishcouncil.org web sayfasında 10 dijital hikâyeyi izlemiş ve dinlemişlerdir. Ayrıca web sayfasındaki okuma öncesi ve okuma sonrası etkinlikleri yapmışlardır. Diğer iki grup için 10 dijital hikâyenin yazılı versiyonunu kullanılmıştır. Geleneksel yöntemin kullanıldığı grupta okuma öncesi ve sonrası etkinlikleri yapılmamıştır. Uygulamalar sonucunda öğrencilerin aldığı son test sonucuna göre üç grubun ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırma bulguları İnternete dayalı dijital hikâyelerin kullanıldığı grupta öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin diğer gruplara göre daha çok geliştiği ve okuma öncesi ve okuma sonrası yapılan etkinliklerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Sandaran ve Kia (2013), Malezya’da Çince eğitim veren bir ilkokulda 3. sınıf (9 yaş) öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya 30 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma kapsamında öğrenciler 8 haftalık bir süreçte 8 masalı dijital hikâye formatında izlemişler ve dinlemişlerdir. Gözlemlere dayalı elde edilen ön bulgulara göre çalışmaya katılan ve dijital hikâyeleri izleyen ve dinleyen öğrencilerin süreçte ilgi, dikkat ve motivasyonlarında büyük oranda artış olduğu; dinlediğini anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde belli oranda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dijital hikâyelerde dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesi için uygulama öncesi kelime öğretimi çalışmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Yoon (2013) gerçekleştirdiği çalışmada dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme algıları ve İngilizce yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla çalışmaya ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 32 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler 12 haftalık İngilizce dersi boyunca dijital hikâyeleme etkinliklerine dâhil olmuştur. Araştırma boyunca nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri okuduğunu anlama testi ve tutum testinin öntest/sontest olarak kullanılmasıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin öz-bildirimine dayalı olarak ve ders gözlem raporlarından elde edilmiştir.

Bulgular; dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine aktif bir katılım gösterdiğini ve öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda dijital hikâyeleme etkinliklerinin öğrencilerde motivasyon, ilgi ve özgüveni arttırdığı vurgulanmıştır.

Karakoyun (2014) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital hikâye anlatım etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmiştir. Durum çalışmasına olarak desenlenen çalışmaya bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü dördüncü sınıfında öğrenim gören 8 dördüncü sınıf öğretmen adayı ve özel bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 47 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına dijital hikâye anlatımına yönelik eğitim verilmiş ve sonrasında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları ilköğretim öğrencileriyle çevrimiçi ortamda dijital öyküleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim öğrencileri yapılan etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini, ancak araştırdıkları konularla ilgili kaynak bulmadıkları ve bazı teknik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ise yapılan etkinlikler sayesinde kendilerinin e ilköğretim öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adayları uygulama sürecinde dijital öyküleme etkinliklerin uzun sürdüğünü, zamanın yeterli olmadığını ve öğrencilerin isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Abou Shaaban (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı dijital hikâye anlatımının, geleneksel hikâye anlatımının ve hikâye okumanın 9. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, sınıf düzeyine uygun internetten dijital hikâyeleri yazılı metinleriyle yüklemiştir. Altı haftalık araştırma sürecinde araştırmacı 39 kişilik gruba her gün dijital hikâye izletmiş, 37 kişilik gruba dijital hikâyeleri sözlü olarak anlatmış, 38 kişilik grup ise dijital hikâyelerin yazılı metinlerini okumuşlardır. Bu üç grup çalışmanın deney gruplarını oluştururken, 28 kişilik dördüncü grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı; konu cümlesi, destekleyici cümleler, yazma mekanikleri ve sonuç cümleleri becerilerine dayalı ölçeği ön test- son test olarak 4 gruba uygulamıştır. Elde

edilen sonuçlara göre, kontrol grubu ile deney grupları arasında yazma becerileri ortalama puanları arasında deney grupları lehinde anlamlı fark elde edilmiştir.

Baki (2015) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyelerin öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Karma yönetime dayalı yapılan araştırmada, deney grubunda yazma süreci dijital hikâyeleme etkinlikleriyle gerçekleştirilirken, kontrol grubunda öğretim süreci mevcut öğretim programı kapsamında yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini yordamada yazma kaygısının; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarını yordamada yazma kaygısı ve hikâye yazma becerisinin önemli yordayıcı bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca deneysel uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Koltuk ve Kocakaya (2015) tarafından yapılan araştırmada, fizik öğretiminde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Çalışma, bir endüstri meslek lisesinde 32 öğrenciyle, 6 haftalık süreyle yürütülmüştür. Öğrenciler, oluşturdukları dijital hikâyelerini sosyal medyada paylaşmışlar ve daha sonra, öğrencilerin dijital hikâye anlatım yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenme ve yenilenme becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve meslek becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinin *geliştiğini* belirtmişlerdir.

Yamaç (2015) tarafından yapılan çalışmada, dijital hikâyelerin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Afyonkarahisar iline ait bir köy ilkokulu üçüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı çalışmanın uygulama süreci yaklaşık 48 saat sürmüştür. Eylem araştırmasına dayalı yapılan araştırmada öğrenciler; grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç dijital hikâye oluşturma uygulamasına katılmışlardır. Araştırma sonucunda, yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu ve yazılan metinlerdeki hikâye öğelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye öğeleri ve dijital hikâye oluşturma

sürecindeki aşamalar konusunda bilgilerinin geliştiği görülmüştür. Eşli ve grup çalışmalarına dayalı olarak öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinin gelişmesi ve öğrencilerin yazma sürecine katılma isteklerinin artmış olması araştırmaya ait diğer sonuçlardır. Ancak araştırma sürecinde donanım, internet ve öğrencilerden kaynaklan bazı zorlukların yaşandığı gözlemlenmiştir.

Çoklu Ortamların (Multimedia) ve Bilgi Teknolojilerinin Öğrenme Ortamlarında Kullanılmasına Yönelik Araştırmalar

Mayersmith ve Pedretti (2000) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim Fen Bilgisi dersinde çoklu ortam ve teknoloji kullanımının kız ve erkek öğrencilerin başarı ve tutumları arasındaki farkı incelenmiştir. Araştırmada çoklu ortam ve teknoloji kullanımına dayalı Fen Bilgisi dersinin tutum ve başarı açısından cinsiyet üzerinde bir fark yaratmadığı, ancak tüm öğrencilerin başarı düzeylerini yükselttiği ve öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve derse katılımlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shea (2000) tarafından yapılan çalışmada videoya dayalı öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, iyi tasarlanmış video uygulamalarının ve bu videolara dayalı etkinliklerin öğrencileri derse karşı motive ettiği, yardıma ihtiyaç duyan öğrencilerin zayıf taraflarını ön plana çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada, başarı düzeyi ve derse katılımı düşük olan öğrencilerin akademik başarılarında ve derse katılımlarında artış olduğu görülmüştür.

Özdener ve Eşfer (2009) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli ELVES yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırma video destekli öğretimin farklı tekniklerle kullanılıp kullanılmayacağını incelemiş ve bilgisayar destekli ELVES yöntemi ile video destekli öğretim karşılaştırılmıştır. Çalışmada üzerinde çalışılan dinlediğini anlama becerileri şunlardır: dinlediklerinde geçen kelimeleri ve sözcük öbeklerini kullanarak cümleler kurma, dinlediklerinde anahtar kelimeleri bulma, dinlediğinin konusunu, ana fikrini ve destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri belirleme, dinlediklerinde yer, zaman, karakter gibi hikâyeye unsurlarını belirleme, dinlediklerinde neden-sonuç ilişkisi kurabilme, dinlediklerinde varsa ima edilen detayları bulma, dinlediklerini kronolojik ve mantıksal bütünlük içerisinde özetleme, dinlediklerine ilişkin sorular sorma ve sorulara yanıt verme, dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapma, kendisini hikâyede

karakterlerin yerine koyarak olayları, duyguları, fikirleri yorumlama, dinlediklerinde geçen sorunları belirleme ve farklı çözümler sunma. Öntest-sontest deneysel desene dayalı yapılan çalışmada 45, 42 ve 47 öğrencinin bulunduğu toplamda 134 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Birinci gruptaki öğrenciler, sınıf arkadaşlarının rol aldığı videolar, ikinci grup bilgisayar destekli ELVES yöntemine dayalı videolar, üçüncü gruptaki öğrenciler sınıf arkadaşlarının rol almadığı videolar izlemişlerdir. Araştırmada ELVES yöntemine dayalı video izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre araştırmada ele alınan dinleme becerilerinde daha fazla gelişme gösterdikleri ve sınıf arkadaşlarının yer aldığı videoyu izleyen öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ve testlerde daha başarılı oldukları sonuçları elde edilmiştir.

Türkyılmaz (2010) tarafından yapılan çalışma dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemek amacıyla deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Kırşehir’de bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 48 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde öğrencilerin beşinci sınıf Türkçe dersi not ortalamaları dikkate alınmıştır. 48 öğrenci dört gruba ayrılarak; 12 kişilik bir gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinletirilmiş ve 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin sessiz okutturulmuştur. Diğer gruplara slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin daha önce görmedikleri 2006 yılında 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan Refik Halit Karay’a ait *Eskici* isimli hikâye tercih edilmiştir. *Eskici* isimli hikâye, görsel destekli dinleme yapacak öğrenciler için Windows Movie Maker kullanılarak uygun resim ve fotoğraflar aracılığıyla seslendirilmiş metin eşliğinde bir slayt gösterimi hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından metni okuyan ve dinleyen öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için bir anlama başarı testi geliştirilmiştir. Anlama başarı testinden elde edilen en yüksek puan ortalamasının görsel materyallerle desteklenmiş dinleme sonrasında yapılan testten elde edilen başarı puanlarında gerçekleştiği görülmüştür. Sessiz okuma yaptırılan grup, anlama başarı testinden alınan puan ortalamalarına göre ikinci sırada yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin anlama başarı testinden elde edilen puanlardaki başarı sıralamasına göre ikinci en düşük ortalamanın dinleme yaptırılan grupta gerçekleşmiş olduğudur. Bu sonuç, örnekleme de yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin zayıf

olduğunu ortaya koymaktadır. Anlama testinde en düşük puan ise sesli okuma yaptırılan grupta gerçekleşmiştir.

Iubbad (2013) multimedya dayalı öğrenme programının 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi dinleme alanı 4 alt becerisine (dinlediklerinde ana fikri bulma, dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulma, anlamını bilmediği kelimeleri tahmin etme ve dinlediklerinden çıkarım yapma) ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmada İngilizce hikâyeler ve şarkıların kullanıldığı multimedya programı hazırlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı araştırmaya 12-13 yaşlarında 86 yedinci sınıf kız öğrenci katılmıştır. Deney grubunu oluşturan 43 öğrenci ile İngilizce hikâyelerin ve şarkıların kullanıldığı multimedya programına dayalı İngilizce dersleri yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak dinlediğini anlama başarı testi ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Dinleme başarı testi sonuçları araştırmanın incelediği dört dinleme alt becerisi üzerinde multimedya dayalı öğrenme programının deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler multimedya dayalı programın öğrencilerin dinlemeye karşı tutumlarında olumlu yönde gelişmeye neden olduğunu, öğrencilerin dinlemeye yönelik yüksek motivasyona sahip oldukları ve dinleme etkinliklerine daha çok ilgi gösterdiklerini göstermiştir.

Woottipong (2014) tarafından yapılan çalışma, video materyallerinin kullanımının üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde dinleme becerilerine ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Thaksin Üniversitesi'nde (Tayland) öğrenim gören 41 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Tek grup deneysel desene dayalı olan araştırmada öğrencilerle 7 hafta boyunca 20 ders saati uygulama yapılmıştır. Araştırmanın uygulama basamağında kültür, çevre ve macera konularına dayalı 3-5 dakika uzunluğunda videolar izletilmiştir. Öğrencilere uygulanan dinleme başarı testine göre video materyallerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarını ölçmek için uygulanan tutum ölçeğine göre de derslerde video materyallerinin kullanmasının öğrencilerin motivasyonunu ve derse olan ilgisini artırdığı ve yapılan dinleme etkinliklerine yönelik öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lin ve Duy (2014) tarafından yapılan çalışmada video-temelli internet materyallerinin öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Tayvan'da bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 40 yabancı öğrenci katılmıştır. Katılımcılar eşit sayılarda iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler dinleme etkinliklerini video-temelli internet materyallere dayalı olarak yaparken, kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca sözlü anlatılara dayalı dinleme etkinlikleri yapmışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak dinlediğini anlama testi, internet kullanımına yönelik tutum ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada, dinlediğini anlama testinden elde edilen istatistiksel sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Ayrıca yapılan görüşmeler ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler video-temelli internet materyallerinin dinlediğini anlama becerilerinin gelişimi için kullanılmasının öğrencilerin dinlemeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini, bu materyallerin öğrenciler tarafından yararlı bir dinleme aracı olarak görüldüklerini ve öğrencilerin dinleme etkinliklerinde kendilerini rahat hissettiklerini göstermiştir.

Akın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçların kullanımına yönelik ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya 25 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunda, Türkçe dersi öğretimi sırasında bilgisayar, projeksiyon, cd, ses sistemi gibi çoklu ortam araçlarından yararlanarak ve video, animasyon, karikatür, resim, çizgi film, belgesel, müzik, vb. materyaller kullanılarak çoklu ortama dayalı yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarından memnun oldukları, Türkçe dersinde motivasyonlarının arttığı ve kullanılan materyallerin öğrencilerin dikkat düzeylerini artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler Türkçe derslerini çoklu ortama dayalı öğretim yolu ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın ortamı ve katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

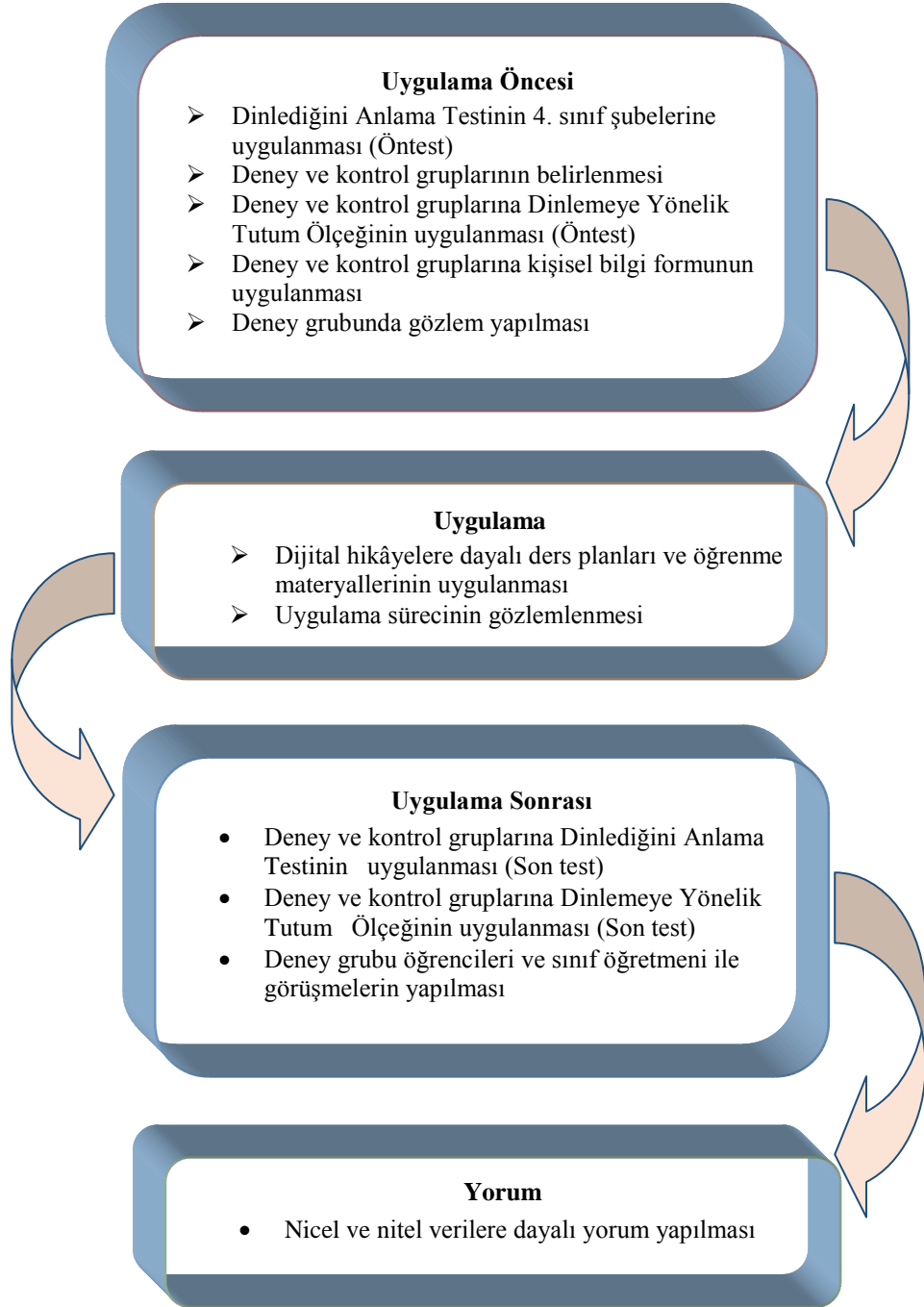
İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntem, bir araştırmanın problemini anlamak için araştırmanın tüm süreçlerinde nitel ve nicel veri toplama ve veri analiz yöntemlerinin birlikte kullanılmasıdır (Creswell, 2005). Karma yöntem dört ayrı tasarım olarak uygulanmaktadır (Creswell ve Clark, 2007): Üçleme tasarım (Triangulation design), açıklayıcı tasarım (Explanatory design), keşfedici tasarım (Exploratory design) ve gömülü tasarım –iç içe gömülmüş desen ya da iç içe desen- (Embedded (nested) design).

Nicel ve nitel veri kaynaklarının birlikte kullanıldığı bu araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Bir araştırmaya ait farklı problemlere çözüm aranmak istendiğinde tek bir veri seti yeterli olmayabilir ve farklı veri kaynaklarının kullanılması gerekebilir. Gömülü desende nicel veri seti ana veri setini; nitel veri seti ise nicel verileri destekleyici olan ikinci veri setini oluşturabileceği gibi nitel veri seti ana setini oluştururken, nicel veri seti ise destekleyici veri seti görevi görebilir. Bu yönüyle gömülü desende nicel ve nitel veri setleri birbirlerinin destekleyicisi olarak kullanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Karma yöntem desenlerinden olan gömülü desen içerisinde gömülü deneysel model ve gömülü ilişkisel model olmak üzere iki model bulunmaktadır.

Araştırmanın deneysel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test – son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için araştırmanın yapıldığı Ticaret Borsası İlkokulu'nda bulunan beş adet 4. sınıf şubesine Dinlediğini Anlama Testi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programıyla değerlendirilerek

Dinlediğini Anlama Testi puanlarına göre istatistiksel olarak birbirine yakın iki şube belirlenmiş ve yansız atama yoluyla 4/D şubesi kontrol, 4/E şubesi ise deney grubu olarak atanmıştır. Araştırma süreci Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4: Gömülü Deneysel Desene Dayalı Araştırma Süreci

Şekil 4’te görüldüğü gibi araştırmada uygulama öncesinde araştırmanın yapıldığı ilkokuldaki dördüncü sınıf şubelerine Dinlediğini Anlama Testi uygulanarak istatistiksel analiz sonucunda birbirlerine yakın sonuç alan iki şube belirlenerek yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol grupları belirlenmiş; daha sonra her iki gruba kişisel bilgi formu ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubuna ait sınıf ortamını ve öğrencileri tanımak, Türkçe dersi öğretme-öğrenme süreci konusunda bilgi edinmek, öğrencilerin kameralara ve araştırmacıya alışmalarını sağlamak amacıyla gözlemler yapılmıştır.

Uygulama sürecine geçildiğinde dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanmış Türkçe dersi ders planları ve öğrenme materyalleri uygulamaya konulmuştur. Bu süreç içerisinde öğrencilerden, dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerine yönelik günlük tutmaları istenmiştir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Uygulama sürecindeki öğrenci ürünlerini oluşturan etkinlik kâğıtları da nitel veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca, uygulama süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarına Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni ile uygulamayı değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

Elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi yapıldıktan sonra veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Katılımcılar ve Araştırma Ortamı

Karma yöntemle desenlenmiş olan bu çalışmada uygulamanın gerçekleştiği ortamın ayrıntılı olarak betimlenmesi araştırmanın nitel boyutu açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın pilot uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Cahit Kural İlkokulu’nda yapılmıştır. Pilot uygulama kapsamında, hazırlanan dört dijital hikâye ve ders etkinlikleri dört hafta boyunca Türkçe derslerinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak dijital hikâyelerde ve ders planlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

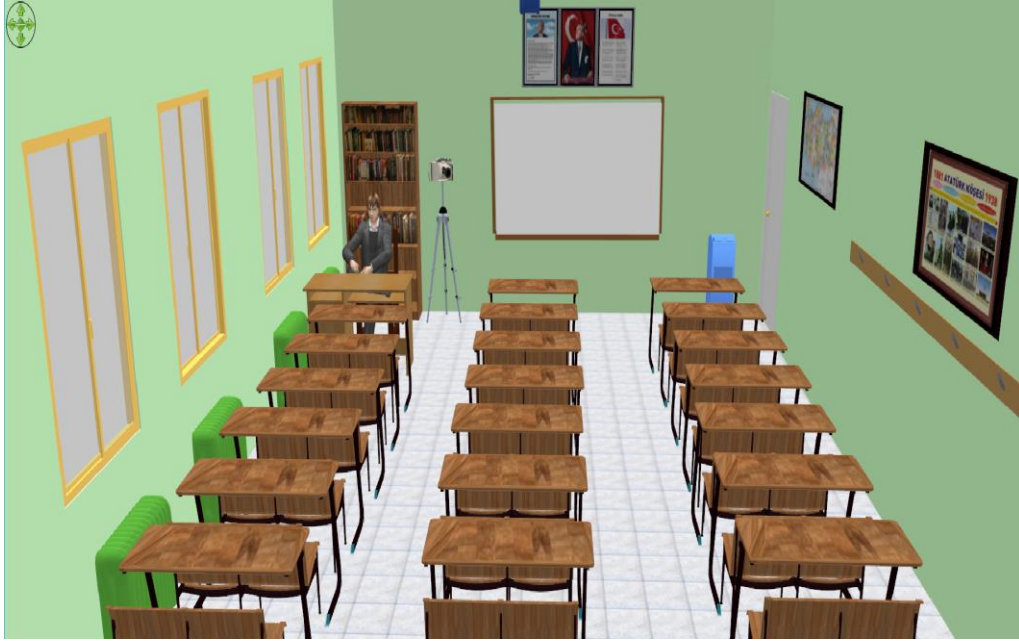
Araştırmanın gerçek uygulaması, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Ticaret Borsası İlkokulu’nda dördüncü sınıf Türkçe dersinde

gerçekleşmiştir. Bu okulun seçilmesinde öğrencilerin benzer sosyoekonomik-kültürel yapılara sahip olması, okulun yönetiminin okullarında bilimsel çalışmalar yapılmasına sıcak bakması ve bu konuda her türlü yardıma hazır olması, dördüncü sınıf öğretmenlerinin yapılan çalışmaya ilgi duymaları ve istekli olmaları etkili olmuştur. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK-A). Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden, öğrencilerden ve sınıf öğretmenlerinden araştırma için yazılı izin alınmıştır (EK-B, EK-C ve EK-D).

Ticaret Borsası İlkokulu Tepebaşı ilçesi Batıkent Mahallesinde yer almaktadır. Okul 05.10.1998 tarihinde 18 derslikle eğitim-öğretime açılmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim uygulaması nedeniyle Ticaret Odası İlköğretim Okulu ile dönüşüm yapılmış, Ticaret Borsası Ortaokulu ve Ticaret Odası İlkokulu adlarıyla eğitime iki öğretim yılı devam edilmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında tekrar Ticaret Borsası İlkokulu adı ile eğitime başlamış olan okulun bahçesine iki katlı bir ek bina yapılmıştır. Ek bina içerisinde 10 derslik, 1 laboratuvar, 1 çok amaçlı salon, 1 rehber öğretmen odası, 1 müdür odası ve 1 müdür yardımcısı yer almaktadır. Ek binada 1. ve 2. sınıf şubeleri öğrenim görürken, ana binada diğer sınıflar öğrenim görmektedir.

Ana bina 3 kattan oluşmaktadır. Binanın zemin katında 1 kantin, 1 depo, 1 kazan dairesi, 1 yemekhane ve çok amaçlı salon bulunmaktadır. Giriş katında 1 memur odası, 1 müdür yardımcısı odası, 2 adet derslik, 2 adet ana sınıfı, öğretmenler odası, bay ve bayan tuvaleti bulunmaktadır. Binanın 1. katında 1 rehber öğretmen odası, 6 adet derslik, bay ve bayan tuvaleti bulunmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarını oluşturan 4/E ve 4/D sınıfları bu katta yer almaktadır. Binanın 2. katında ise 6 adet derslik, 1 revir, bay ve bayan tuvaleti bulunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı 4/E dersliğinde öğrencilerin ikişerli olarak oturdukları 17 sıra bulunmaktadır. Derslikte öğretmen masası ve bir sandalye, öğretmen masasının arkasında duvara dayalı olan camlı bir sınıf kitaplığı, beyaz yazı tahtası üzerinde Atatürk portresi, İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabe bulunmaktadır. Derslikte öğrencilerin ders araç gereçlerini koydukları kilitli dolaplar, Türkiye Siyasi Haritası, Atatürk Köşesi, öğrencilerin ürünlerinin asıldığı bir pano, askılık ve çöp kutusu, tavana monte edilmiş bir projeksiyon cihazı bulunmaktadır. Araştırmada, doğal ortamın bozulmaması için oturma düzeninde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Sınıfın yerleşim düzeni Şekil 5.a ve 5.b'de verilmiştir.



Şekil 5.a: Deney Grubu Sınıf Yerleşim Düzeni



Şekil 5.b: Deney Grubu Sınıf Yerleşim Düzeni

Araştırmaya 4/E ve 4/D sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 30'u 4/E, 30'u da 4/D şubesinde öğrenim görmektedir. 4/E şubesinin sınıf

mevcudu 32 olmasına rağmen 1 öğrenci ön teste ve 1 öğrenci son teste katılmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kardeş sayısı	Ailedeki birey sayısı	Anne öğrenim durumu	Baba öğrenim durumu	Annenin mesleği	Babanın mesleği
Eren	Erkek	1	4	Ortaokul	Lise	Özel Sektör	Özel Sektör
Akman	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Serbest Meslek
Taha	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Memur
Hakan	Erkek	1	4	Ortaokul	Lise	Özel Sektör	Özel Sektör
Aygül	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev Hanımı	Özel Sektör
Seçil	Kız	0	3	Lise	Lise	Özel Sektör	Özel Sektör
Sena	Kız	0	3	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Memur
Tunç	Erkek	1	4	Ortaokul	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Sedef	Kız	0	3	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Aysun	Kız	1	4	Üniversite	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör
Esin	Kız	2	5	Üniversite	Üniversite	Avukat	Akademisyen
Can	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Pelin	Kız	1	3	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Kerim	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Memur	Öğretmen
Cansu	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Nida	Kız	0	3	İlkokul	Üniversite	Özel Sektör	Serbest Meslek
Kağan	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Serbest Meslek
Selin	Kız	1	4	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Nurcan	Kız	1	4	Ortaokul	Ortaokul	Özel Sektör	Emekli
Yalçın	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Memur	Memur
Fatih	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Memur	Memur
Mehmet	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör
Mesut	Erkek	1	4	Lise	Lise	Özel Sektör	Serbest Meslek
Tuba	Kız	1	4	Ortaokul	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek
Sine	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Öğretmen	Öğretmen
Filiz	Kız	2	5	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Özel Sektör
Hasan	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev Hanımı	Özel Sektör
Hülya	Kız	1	4	Lise	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör
Yunus	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Serbest Meslek
Mahmut	Erkek	2	5	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Serbest Meslek

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin 15’i kız, 15’i erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 2 kardeştir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında en fazla lise mezunu; babaların öğrenim durumuna bakıldığında ise en fazla üniversite mezunu olanların olduğu görülmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın deney grubundaki öğrencilerin, anne-baba eğitim durumlarının ve mesleklerinin çeşitlilik gösterdiği, kardeş sayılarının ve ailedeki birey sayılarının ise benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kardes sayısı	Ailedeki birey sayısı	Anne öğrenim durumu	Baba öğrenim durumu	Annenin mesleği	Babanın mesleği
İbrahim	Erkek	2	5	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek
İsmail	Erkek	2	5	Lise	Üniversite	Özel Sektör	Özel Sektör
Cenk	Erkek	1	4	Lise	Lise	Memur	Özel Sektör
Selinay	Kız	2	5	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Kübra	Kız	1	4	Lise	Üniversite	Serbest Meslek	Emekli
Çiğdem	Kız	0	3	İlkokul	Lise	Çalışmıyor	Emekli
Esra	Kız	1	4	Lise	Üniversite	Özel Sektör	Özel Sektör
Hacer	Kız	1	4	Lise	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek
Sueda	Kız	1	4	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Alpaslan	Erkek	1	4	Lise	Lise	Memur	Özel Sektör
Ferhat	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Özel Sektör	Özel Sektör
Erdem	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Nurdan	Kız	1	4	Ortaokul	Lise	Ev Hanımı	Serbest Meslek
Meryem	Kız	1	4	Ortaokul	Ortaokul	Özel Sektör	Memur
Aslan	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Mutlu	Erkek	1	4	Lise	Lise	Özel Sektör	Serbest Meslek
Kutlu	Erkek	1	5	Lise	Lise	Özel Sektör	Özel Sektör
Turgut	Erkek	3	5	İlkokul	İlkokul	Ev Hanımı	Emekli
Tülay	Kız	0	3	Üniversite	Üniversite	Özel Sektör	Memur
Leyla	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev Hanımı	Memur
Selim	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Ev Hanımı	Özel Sektör
Tuğçe	Kız	0	3	Lise	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör
Ceyda	Kız	2	5	İlkokul	Lise	Ev Hanımı	Özel Sektör
Bilal	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Özel sektör	Memur
Banu	Kız	1	4	Lise	Lise	Ev Hanımı	Memur
Hilal	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev Hanımı	Memur

Aliye	Kız	0	3	Üniversite	Üniversite	Özel Sektör	Memur
Erdal	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Özel Sektör	Memur
Tuna	Erkek	1	4	Lise	Lise	Memur	Memur
Cüneyt	Erkek	2	5	Lise	Üniversite	Özel Sektör	Özel Sektör

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin 15’i kız, 15’i erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 2 kardeştir. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında en fazla lise mezunu; babaların öğrenim durumuna bakıldığında ise en fazla üniversite mezunu ailelerin olduğu görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın kontrol grubundaki öğrencilerin, anne-baba eğitim durumlarının ve mesleklerinin çeşitlilik gösterdiği, kardeş sayılarının ve ailedeki birey sayılarının ise benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bu verilerde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özelliklerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

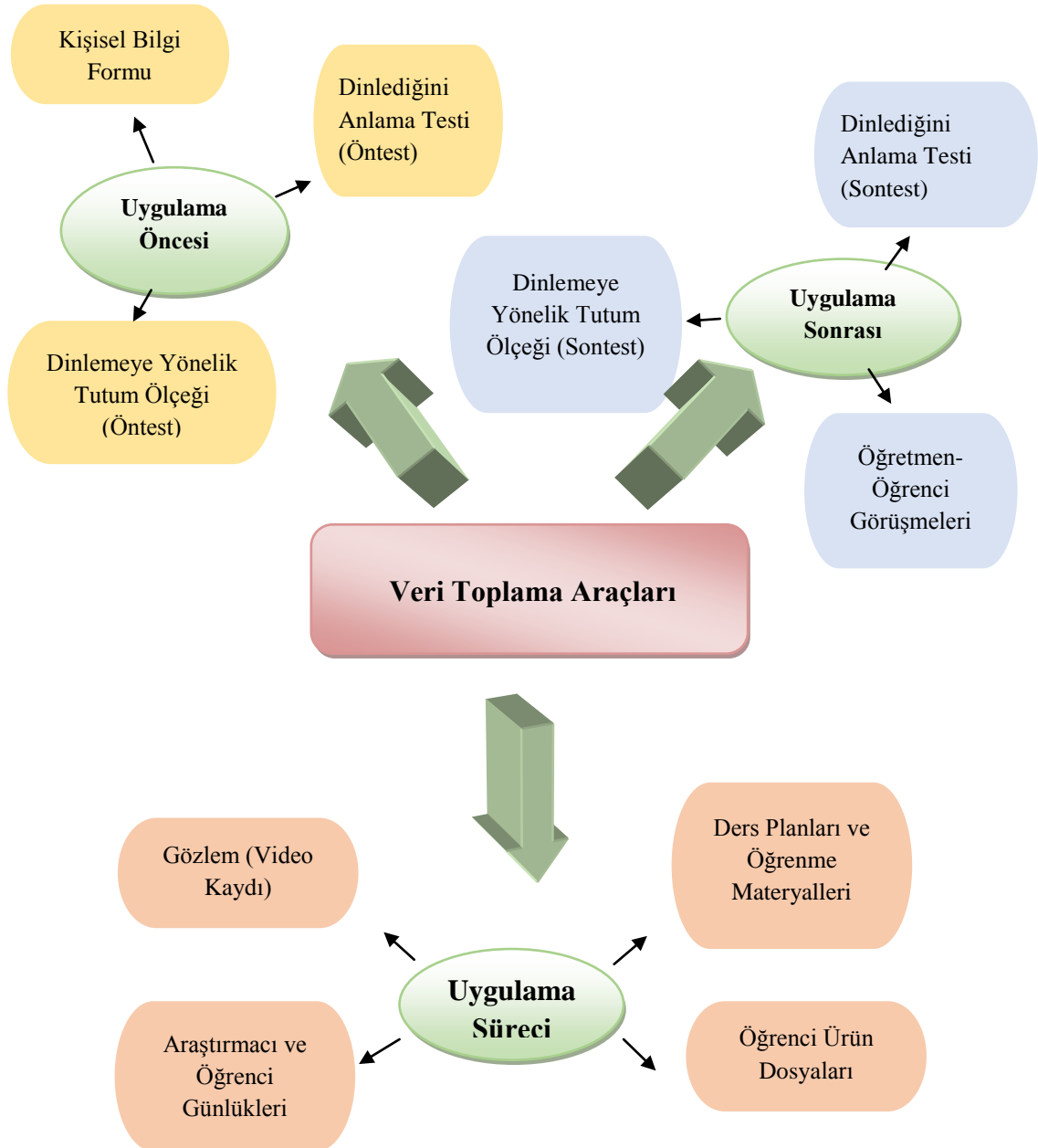
Uygulama aşamasına geçilmeden önce deney grubu öğrencilerine araştırmanın konusu, kapsamı, önemi ve yapılacak olan çalışmalar konusunda bilgi verilmiştir. Dijital hikâyelere dayalı Türkçe dersi uygulamaları tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanmış ders planları ve öğrenme materyalleri sınıf öğretmeni tarafından uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte araştırmacı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Sekiz hafta boyunca Türkçe derslerinde yapılan uygulama, video kameralar ile kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından alan notları tutulmuştur.

Uygulama sonunda yapılan görüşmeler için üç uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme soruları beş öğrenciyle yapılan görüşmelerle pilot olarak denenmiş, bu görüşmeler doğrultusunda uzman görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiş ve sınıftaki diğer 25 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere tüm öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutu için yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Araştırma karma yöntemle desenlenmiş olduğundan araştırma problemini yanıtlamak için aşağıdaki nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmış ve veri toplama süreci ve araçları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Veri Toplama Süreci ve Araçları

Şekil 6’da görüldüğü gibi uygulama öncesinde; araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri hakkında kişisel bilgi edinmek için hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı ders planları ve öğrenme materyalleri sınıf öğretmeni tarafından uygulanmış, video kayıtları yapılmış, araştırmacı ve öğrenciler tarafından günlük tutulmuş ve öğrencilerin etkinlikler sırasında ürettikleri ürünlerden ürün dosyaları oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında ise Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak kullanılmış, öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerini elde etmek için uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve beş sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (EK-E) kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, anne-babanın mesleklerine ilişkin sorular yer almıştır.

Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (Katrancı, 2012; EK-F), dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması kapsamında 226 beşinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmış; ancak eksik ya da yanlış doldurulan 12 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Verilerin değerlendirilmesinde olumlu maddelerde “Katılıyorum” seçeneği için 1, “Kararsızım” seçeneği için 2 ve “Katılmıyorum” seçeneği için 3 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise puanlama tersine çevrilerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonu 0.30’un altında kalan 7 madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 27’ye; daha sonra ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ile faktör yük değeri 0.40’ın altında kalan 6 madde de çıkartılarak madde sayısı 21’e indirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak belirlenmiştir. 21 maddeden oluşan ölçekte 9 olumsuz, 12 olumlu

madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 ve en yüksek puan 63'tür. Bu ölçeğin kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır.

Dinlediğini Anlama Testi

Araştırmada, öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ölçmek için Dinlediğini Anlama Testi (Kaya, 2012; EK-G) kullanılmıştır. Testin kapsam geçerliliği, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 5. sınıf dinleme kazanımları ile sağlanmıştır.

Testin yapı geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve ön uygulaması yapılmıştır. Testin Cronbach Alfa'sı 0.77 olarak belirlenmiştir. Ayrıca test maddelerinin ayırt ediciliklerini yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ilkököl 4. sınıf öğrencileri ile yapıldığı için, testi hazırlayan araştırmacının izni dâhilinde yalnızca 4. sınıf dinleme kazanımlarına yönelik olan maddeler kullanılmıştır. Böylece, 41 maddeden oluşan test dördüncü sınıf kazanımlarına göre tekrar düzenlenerek 39 maddeye indirgenmiştir. Yeniden düzenlenen testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Eskişehir il merkezinde öğrenim gören iki okuldaki 184 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.77 olarak belirlenmiştir.

Dinlediğini Anlama Testindeki soruların dördüncü sınıf Türkçe dersi dinleme kazanımlarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dinlediğini Anlama Test Sorularının Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Kazanımlarına Göre Dağılımı

Dinlediğini Anlama Ölçeği Soru Numaraları	Dördüncü Sınıf Türkçe Dersi Dinlediğini Anlama İlgili Kazanım
1-2	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara yanıt verir.
3	Dinlediklerini özetler.
4	Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
5	Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
6	Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
7-9	Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
10	Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
11	Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
12	Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
13	Dinlediklerinin konusunu belirler.
14	Dinlediği konuya uygun farklı başlık bulur.
15	Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
16	Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
17-24	Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
25	Dinlediklerinde neden-sonuç ilişkileri kurar.
26	Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirler.
27	Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar.
28	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.
29	Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
30	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
31	Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
32	Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
33	Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
34-39	Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.

Gözlem

Araştırmada uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerini ve sınıf ortamını tanımak, Türkçe derslerinin işlenişi ve dinleme çalışmaları konusunda bilgi edinmek için gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem sürecinde video kaydı yapılmıştır. Bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılan video kayıtları insan davranışlarının gözlenmesinde kullanılan önemli araçlardan biridir (Collier ve Collier, 1986). Gözlem üç hafta boyunca Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiş; bu süreçte araştırmacı sınıfta belirlediği iki noktaya iki adet video kamerayı konumlandırarak gözlem sürecini

kaydetmiştir. Bu süreçte öğrencilerin sınıfta kameraların varlığına alışmaları için 10 ders saati uygulama öncesi kayıt yapılmıştır. Uygulama öncesi gözlem sürecinde 405,88 dakikalık video kaydı yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde dijital hikâyeler kullanarak yapılan dersler ve öğretim etkinlikleri sınıfın farklı yerlerine yerleştirilmiş iki adet video kamera aracılığıyla kaydedilmiştir. Kameralardan biri ayaklıkla sınıfın ön tarafına, diğer kamera sınıfın arkasındaki dolapların üstüne konumlandırılmıştır. Ön tarafta olan kameranın görüş açısı tüm sınıfı alabilecek biçimde, diğer kamera ise yazı tahtası ve öğretmen masasına odaklanacak biçimde kayıt yapmıştır. Uygulama sürecinde iki adet video kamera kullanılmıştır. Kayıtlar tarih sırasına göre bilgisayara, daha sonra 1 TB'lık harici belleğe aktarılmıştır. Bu kayıtlar, sınıf içi etkileşim, uygulayıcı ve öğrencilerin performansı ile sınıf içi yaşanan çeşitli olayların, Türkçe dersi beş öğrenme alanında, özellikle dinleme öğrenme alanında yapılan çalışmaların irdelenmesinde ve gözlenmesinde yardımcı olmuştur. Araştırmada video kayıt verilerinin toplanma takvimi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Video Kayıt Verilerini Toplama Takvimi

Hafta	Dijital Hikâye	Tarih	Süre (Dakika) 1.Kamera	Süre (Dakika) 2.Kamera
1	Dost Irmak	09-12- 14/03/2015	168,15	168,20
2	Şehit Kınalı Ali	19-20/03/2015	145,13	109,16
3	Dostluğun Değeri	23-27/03/2015	142,09	140,57
4	Beyaz Kızın Kolyesi	30/03/2015 02-03/04/2015	185,36	185,39
5	Şarbon Aşısı	06-09/04/2015	147,45	147,20
6	Rüzgârın Öyküsü	13-16/04/2015	142,35	140,52
7	Çocuk Doğru Söyledi	20-24/04/2015	145,00	145,32
8	Hüdaî Efsanesi	27-30/04/2015	140,27	140,04
Toplam			1.216,20	1.176,40

Tablo 4’te görüldüğü gibi 09.03.2015 tarihinde başlayıp 30.04.2015 tarihinde sona eren sekiz haftalık deneysel süreçte, ön tarafta konumlandırılan kamerayla 1.246,20; sınıfın arka tarafında dolapların üstünde konumlandırılan kamerayla 1.176,40 dakika ve iki kameranın kullanılmasıyla toplamda 2.393 dakikalık kayıt yapılmıştır.

Görüşme

İki ya da daha fazla bireyin, belli bir amaç doğrultusunda birinin diğerine doğrudan bilgi aktardığı, bu sayede bireylerin davranışlarını, duygularını ya da kendilerini ifade ediş biçimlerini anlamamızı sağlayan veri toplama araçlarından bir olan görüşme; yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üçe ayrılır. Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmede araştırmacıya görüşülen kişi konusunda kısmen esneklik sağlanarak sorular oluşturulabilir ve bu sorular istenirse yeniden düzenlenebilir ve tartışılabilir (Ekiz, 2003; Merriam, 2013).

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden görüş almak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşme formları hazırlanmıştır (EK-H ve EK-I). Öğrenci görüşme formu için önce görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşü doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiş, daha sonra beş öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda tekrar uzman görüşüne başvurularak sorularda gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğrenci yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Öğrenci görüşmesi için pilot görüşmelere katılan 5 öğrenci dışındaki 25 öğrencinin tümüyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri kapsamında da öğrencilerin dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerine, dinleme çalışmalarına, dijital hikâyeler ve etkinliklere yönelik görüş ve önerilerini almaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ardından; yapılan çalışmayı, dijital hikâyeleri ve bu hikâyelere dayalı Türkçe derslerini ve özellikle dinleme çalışmalarını değerlendirmek, hazırlanan dijital hikâyelere ve etkinliklere yönelik görüş ve önerilerini almak için sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin tümü ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin takvimi ve görüşme süreleri Tablo 5’te verilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere kod isimler verilmiştir.

Tablo 5

Görüşme Takvimi

Görüşme	Tarih	Süre
Sınıf öğretmeni	04.05.2015	9.58
Eren	04.05.2015	8.23
Akman	04.05.2015	15.02
Taha	04.05.2015	13.13
Hakan	04.05.2015	14.32
Aygül	04.05.2015	11.36
Seçil	04.05.2015	8.48
Sena	04.05.2015	12.20
Tunç	07.05.2015	12.40
Sedef	07.05.2015	8.55
Aysun	07.05.2015	11.29
Esin	07.05.2015	12.17
Can	07.05.2015	16.42
Pelin	07.05.2015	14.29
Kerim	07.05.2015	14.44
Cansu	07.05.2015	13.48
Nida	07.05.2015	7.28
Kağan	08.05.2015	10.39
Selin	08.05.2015	12.16
Nurcan	08.05.2015	8.03
Yalçın	08.05.2015	11.37
Fatih	08.05.2015	16.44
Mehmet	08.05.2015	18.33
Mesut	08.05.2015	9.55
Tuba	08.05.2015	16.16
Sine	08.05.2015	10.49

Tablo 5’te görüldüğü gibi, görüşmeler 04.05.2015 – 08.05.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise 07.28 dakika ile 18.33 dakika arasında değişmiştir. Öğrencilerle toplam 306.38 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin tümü rehber öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme ise rehber öğretmen odasında yapılmış ve 9.58 dakika sürmüştür.

Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri; bireylerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini, bakış açılarını, tutum ve davranışlarını anlamada önemli veri kaynaklarıdır (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma kapsamında, uygulama öncesi süreçte yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgilendirme toplantısında deney grubu öğrencilerinden, dijital hikâyelerin kullanıldığı Türkçe dersleri, yapılan etkinlikler ve dinledikleri dijital hikâyeler konusunda duygu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri günlükler tutmaları istenmiştir. Öğrencilerin günlük defterleri toplanmış ve tüm defterler analiz sürecine dâhil edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecinde öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırılan problem ya da olgu konusunda ayrıntılı ve geçerli bilgiler veren, araştırmacının yeni sorular oluşturmaya ve yansıtıcı değerlendirme yapmasına olanak sağlayan önemli bir veri kaynağıdır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004). Bu bağlamda, araştırmacı araştırma sürecinde denel işlemde önce, denel işlem sürecinde ve sonrasında düzenli olarak günlük tutmuştur. Araştırmanın bulgular bölümünde gerekli yerlerde araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırma bulguları desteklenmiştir.

Ders Planları ve Öğrenme Materyalleri, Öğrenci Ürün Dosyaları

Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme becerilerini dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada dinleme öğrenme alanındaki kazanımlara dayalı ders planları hazırlanmıştır. Ders planları kapsamında oluşturulan etkinlikler ve çalışma kâğıtlarında çeşitliliğe ve öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ders planları ve öğrenme materyallerinin hazırlanmasında 2 sınıf öğretmeni ve 2 alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Hazırlanan ders planları ve öğrenme materyalleri EK-J'de sunulmuştur. Diğer taraftan, deneysel süreçte öğrencilerin etkinlik çalışma kâğıtları, farklı ortamlardan elde ettikleri kaynaklar, değerlendirme formları ve diğer bireysel etkinlikler her öğrenci için ayrı olacak biçimde ürün dosyasında toplanmıştır.

Denel İşlem

Araştırmanın uygulama boyutuna geçmeden önce okul müdürü ve bir müdür yardımcısı ile toplantı yapılarak, yapılacak uygulama ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul yönetiminin düzenlediği bir toplantıyla dördüncü sınıf öğretmenlerine araştırma ve yapılacak olan uygulama konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun yarı deneysel desene göre desenlenmiş olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okulda bulunan tüm 4. sınıf öğrencilerine Dinlediğini Anlama Testi uygulanmış, elde edilen verilerin analizi sonucu 4/D ve 4/E şubelerindeki öğrencilerin birbirlerine yakın puanlar aldığı sonucuna varılmıştır. Bu iki şube arasında seçkisiz örnekleme yönteminden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 4/D şubesi kontrol grubu, 4/E şubesi ise deney grup olarak tayin edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme çalışmada çalışma grubu seçiminin her birine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme dâhil edilir. Böylece evrende yer alan her bir örneklemin seçilme olasılığı birbirine eşit olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Uygulama sürecine geçilmeden önce deney grubunu oluşturan 4/E sınıfında üç hafta boyunca Türkçe dersinde haftada 4 saat gözlem yapılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından yürütülen Türkçe dersleri sınıfın iki farklı noktasına yerleştirilen video kameralar ile kaydedilmiştir. 3 haftalık gözlem sürecinde öğrenciler gerek araştırmacıya gerek sınıf ortamında video kamera cihazlarının varlığına alışmışlardır.

Araştırmanın denel işlem süreci 09.03.2015 – 30.04.2015 tarihleri arasında toplam sekiz hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama 34 ders saati sürmüştür.

Denel işlem sürecince Türkçe derslerinde kullanılacak dijital hikâyeler araştırmanın yapıldığı sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabındaki temalar ve belirli gün ve haftalar dikkate alınmıştır. Ayrıca dijital hikâyeler; öyküleyici ve bilgilendirici hikâye, fabl, efsane gibi farklı metin türlerinden hazırlanmıştır. Buna göre ilk hafta Doğal Afetler teması için “Dost Irmak” dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı ve öğrenme materyalleri hazırlanmıştır. Uygulamanın ikinci haftası 18 Mart Çanakkale Zaferi’ne denk geldiği için “Şehit Kınalı Ali” isimli dijital hikâye hazırlanmıştır. Üçüncü hafta için fabl örneklerinden biri olan “Dostluğun Değeri” isimli dijital hikâye hazırlanmıştır. Dördüncü hafta Hayal Gücü temasına dayalı olarak “Beyaz Kızın Kolyesi”, beşinci hafta Yenilikler ve Gelişmeler teması kapsamında “Şarbon

Aşısı”, altıncı hafta Dünyamız ve Uzay temasına bağlı olarak “Rüzgârın Öyküsü”, Güzel Sanatlar temasında yedinci hafta “Çocuk Doğru Söyledi” ve sekizinci hafta Hüdai Efsanesi dijital hikâyeleri hazırlanmıştır.

Dijital hikâyelerin hazırlanması sürecinde, öncelikle tema ve hikâye metinlerine karar verildikten sonra, profesyonel bir ressam ile her bir hikâye için 8-10 adet resim karesi yapılmasına karar verilmiştir. Hikâyeler bölümlere ayrılarak her bir bölüm için ressam o bölümü betimleyen resmi çizmiştir. Tüm hikâyelerin resimleri yüksek çözünürlükteki tarayıcıda taranıp, profesyonel fotoğraf makinesiyle çekimleri yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her dijital hikâye için tarama yoluyla ve fotoğraf makinesiyle çekilen fotoğraflardan seçilen resimler hikâyelerin kendi adını taşıyan klasörlere alınmış ve her bir kareye sıra numarası verilmiştir. Dijital hikâyelerin öğelerinden olan müzik, efekt ve seslendirme için profesyonel bir sanat merkeziyle çalışılmıştır. Bu süreçte öncelikle her bir hikâyenin konusu ve içeriğine uygun müzik ve efektlere karar verilmiştir. Dijital hikâyeler için hazırlanan tüm müzikler daha önce hiçbir yerde kullanılmamış ve telif hakkı bu araştırmaya ait olan müziklerden oluşmaktadır. Müzik ve efektlere karar verildikten sonra seslendirme konusunda çalışmalara başlanmıştır. Dijital hikâyelerin seslendirmesini, diksiyon alanında eğitim veren bir uzman yapmıştır. Her bir dijital hikâye için bilgisayar ortamında ayrı ayrı ses dosyaları yapılmış ve bu ses dosyaları daha önce resimler için açılan ve her bir hikâyenin kendi adını taşıyan klasörlere aktarılmıştır. Dijital hikâyeleri oluşturmanın son aşamasında Movie Maker ve iMovie programları kullanılmış, resim ve ses dosyaları bir araya getirilerek her bir dijital hikâye ayrı ayrı oluşturulmaya başlanmıştır. Bu süreçte dijital hikâyelerin video süresinin ne kadar olacağına, resimler arası geçişlerin nasıl gerçekleşeceğine, resimler arası geçişinin ne kadar sürede olacağına, efektlerin nerelerde kullanılacağına karar verilmiştir. Diğer bir ifadeyle, dijital hikâye oluşturma sürecindeki 4 aşama ve dijital hikâyenin 7 ögesi dikkate alınarak çalışmaya ait hikâyeler hazırlanmıştır. Tüm dijital hikâyeler HD görüntü ve resim kalitesinde hazırlanarak, Windows Media Player ve benzer video oynatıcı programlarda yayınlanacak biçimde kaydedilmiştir.

Kontrol grubu için araştırmacı dijital hikâyelerin metinlerini vermiş ve deney grubunda her hafta hangi kazanımlara yönelik etkinlikler yapılaşacağını belirtmiştir. Kontrol grubunun sınıf öğretmeni her hafta Türkçe derslerinde dijital hikâyeleri sesli

okuma yöntemiyle okumuş ve kendisinin hazırlamış olduğu dinleme etkinliklerini uygulamaya koymuştur. Kontrol grubunda dijital hikâyelere dayalı olarak sekiz hafta süreyle yapılan Türkçe dersleri de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Bu araştırma, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma olmasına rağmen, dili oluşturan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları birbirlerinden ayrılmayan alanlar olduğu için dijital hikâyelere dayalı hazırlanan ders planları ve öğrenme materyallerinin, tüm öğrenme alanlarını içermesine dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak etkinlikler oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğrenciler yazma alanında tebrik kartı yazma, efsane yazma, mektup yazma, hikâyeye yazma gibi çalışmalar; okuma alanında sesli ve sessiz okuma, paylaşarak okuma gibi çalışmalar; konuşma alanında hazırlıklı konuşma, münazara, sınıf tartışması gibi çalışmalar; görsel sunu ve görsel okuma alanında slogan, afiş hazırlama, resim çizme, canlandırma, istasyon etkinliği gibi etkinlikler yapmışlardır. Araştırmanın merkezinde yer alan dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar için öncelikle dördüncü sınıf Türkçe öğretim programında yer alan dinleme kurallarını uygulama ve dinlediğini anlama alanındaki tüm kazanımlar 8 ders planında yer alırken, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme alanındaki kazanımlardan bazıları yer almıştır. Bu kazanımlar doğrultusunda öğrencilerle dinleme kurallarını uygulamaya yönelik etkinlikler, hikâyeye haritası, kelime çalışmalarını içeren bulmaca, eşleştirme, örnek cümle yazma gibi etkinlikler, hikâyeyi tahmin etme etkinliği, özet çıkarma, çıkarım yapma etkinliği, 5N 1K etkinliği, istasyon etkinliği, balık kılıcı etkinliği gibi etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler için hazırlanmış çalışma kâğıtlarının öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde renkli ve resimli olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler gerek yazdıkları günlüklerle gerek değerlendirme formlarıyla kendilerini ve yapılan Türkçe derslerini değerlendirmişlerdir. Her dersin sonunda öğrencilerin ürünleri her bir öğrenciye ait öğrenci ürün dosyasında toplanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmanın uygulama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle, hazırlanan 4 dijital hikâye ve bu dijital hikâyelere dayalı ders planları 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Cahit Kural İlkokulu'nda pilot çalışmada uygulamaya koyulmuştur. Pilot uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı Türkçe dersleri 4 hafta boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak dijital hikâyelerde ve ders planlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bahar döneminde araştırmanın gerçek uygulamasına geçilmiş ve denel işlem süreci Ticaret Borsası İlkokulu'nda yapılmıştır. Denel işlem sürecinde araştırmacı, gözlemci görevini üstlenerek dijital hikâyelere dayalı tüm Türkçe derslerini gözlemlemiştir.

Denel işlemin tamamlanmasından sonra, önce deney grubu sınıf öğretmeni ile daha sonra da deney grubu öğrencilerinin tümüyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşmeleri için deney grubundaki beş öğrenciyle pilot görüşmeler yapılmış, görüşmelerin analizinde bu öğrencilerin verdikleri bilgiler araştırma bulgularına dâhil edilmemiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin heyecanlanmamalarına ve kendilerini güvende hissetmelerine özen gösterilmiştir.

Denel işlemden önce öğrencilerle yapılan bilgilendirme toplantısında, görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntı yapılacağı; ancak öğrencilerin kendi isimlerinin yerine farklı isimler kullanılacağı söylendiği için bulgular kısmında görüşmelerden ve öğrenci günlüklerinden yapılan doğrudan alıntılarda öğrencilerin isimlerinden farklı isimler kullanılmıştır.

Ayrıca araştırmacı, Berkeley, Kaliforniya'da bulunan Dijital Hikâye Merkezi'nde (Center for Digital Storytelling) "Eğitimciler için iPad" (iPad for Educators) atölye çalışmasına katılmıştır. Bu çalışma kapsamında katılımcılar iPad kullanarak dijital hikâye oluşturma eğitimi almışlardır. Atölye çalışmasına katılmadan önce Dijital Hikâye Merkezinden elektronik posta yoluyla dijital hikâye yapımında iPad'lerde kullanılacak uygulamaların listesi gönderilmiştir. Çalışmaya üçü Amerika'dan olmak üzere araştırmacıyla birlikte dört kişi katılmıştır ve dijital hikâyelerin oluşturulması eğitimi, Merkez'in Batı Bölgesi Sorumlusu Andrea Spagat ve *Digital Storytelling Cookbook* ve *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community* eserlerinin yazarı ve Merkez'in kurucularından olan Joe Lambert vermişlerdir. Eğitimin ilk gününde katılımcılar dijital hikâye anlatımı, dijital hikâye

oluşturma süreci, dijital hikâyelerin eğitim ve sosyal açıdan kullanımları konusunda bilgilendirilmişler, farklı alanlarda ve farklı türlerde (kişisel anlatı, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler) dijital hikâye örnekleri gösterilmiştir. Daha sonraki günlerde katılımcılar, kişisel anlatılar türünde dijital hikâye oluşturma çalışmaları yapmışlardır. Çalışmalar kapsamında dijital hikâyelerin oluşturulmasındaki *hikâye metni yazma, görselleri toplama, ses kaydı yapma, hikâyeyi oluşturma ve yayınlama* aşamaları ve dijital hikâyelerin 7 ögesi (bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik, ekonomi, hız, iyi seslendirme, müziğin kullanımı) izlenmiştir. Araştırmacı Dijital Hikâye Anlatım Merkezi tarafından düzenlenen atölye çalışmasına katılarak bu alanda sertifika almış, dijital hikâye anlatımının öncülerinden olan ve Merkez'in kurucularından Joe Lambert ve Merkez'in Batı Bölgesi Sorumlusu Andrea Spegat ve öğretim görevlisi olan katılımcılar ile araştırmacının yaptığı araştırma konusunda görüş alışverişinde bulunma fırsatına sahip olmuştur.

Verilerin Analizi

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeler kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada beş adet araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın ilk sorusunda verilen eğitimin etkililiğini ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirip geliştirmediği, ikinci soruda ise yapılan denel işlem sonucunda öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Bu iki soru, araştırmanın nicel boyutlarını oluşturmaktadır. Dijital hikâyelerin Türkçe derslerinde nasıl işe koşulduğu araştırma sorusu ile öğretmen ve öğrencilerle yapılan uygulama konusundaki görüşleri ise araştırmanın nitel boyutlarını oluşturmaktadır.

Araştırmada dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe dersi ve dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek için Dinlediğini Anlama Ölçeği ön test – son test olarak; yapılan çalışmayla öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek için de Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test – son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 21.1 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Dinlediğini Anlama Testi için Skewness ve Kurtosis değerleri ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında veriler normal dağıldığı için parametrik testlerden

yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde t testi kullanılmıştır. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları normal dağılım göstermediğinden dolayı öntest ve sontest puanları parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Diğer taraftan, dijital hikâyelerin Türkçe dersinde nasıl işe koşulduğu sorusuna ilişkin veriler; gözlem (video kayıtları), öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, ders planları ve öğrenme materyalleri, öğrenci ürün dosyaları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ile toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen nitel verilerin analizinde ise NVivo 8 programı kullanılmış, verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar dâhilinde özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre ya da görüşme ve gözlem sürecindeki sorular ya da boyutlar göz önünde bulundurularak veriler sunulabilir. Bu analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılabilmektedir. Ayrıca bu analiz türüyle toplanan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada elde edilen bulguların betimsel analizinin ilk aşamasında araştırmacı, uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan öğretmen, öğrenci görüşme sorularına ve uygulama sürecindeki gözlemlerine dayalı olarak ve iki uzman görüşünü alarak bulguların sunumu için dört tema ve bu temalara ait alt temalar belirlemiştir. İkinci aşamada video kayıtları, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlüğü ve araştırmacı günlüğü NVivo 8 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde her bir temaya için uygun olan bulgular temalar altında düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada, düzenlenmiş bulguların sunulmasına başlanmıştır. Bu süreçte video kayıtlarından, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden, öğrenci günlüklerinden ve araştırmacı günlüğünden gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak bulgular, ait oldukları temalarla tutarlı ve sade bir biçimde sunulmuştur. Son aşamada daha önceden belirlenen tema ve alt temalar altında sunulan bulgular, gerekli görülen yerlerde diğer bulgularla karşılaştırılarak, bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurularak ve bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde dijital hikâyeler kullanarak dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma modelde desenlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve süreçleri için aşağıdaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikle araştırma süreci başından sonuna kadar her aşamada kayıt edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan temsili video kayıtları bir uzman tarafından incelenmiş ve video kayıtlarına dayalı yapılan dökümler kontrol edilmiştir. Veri toplama ve verilerin analizi süreçlerinde her aşama ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin yorumlanmasında nesnel olunmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda verilerin yorumlanmasında gerekli görülen yerlerde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Yine geçerlik çalışması kapsamında farklı veri kaynakları ve farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Veriler farklı zamanlarda toplanarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan 5. Sınıf Türkçe dersi dinleme kazanımlara göre hazırlanmış 41 maddelik Dinlediğini Anlama Testi, 4. Sınıf Türkçe dersi dinleme kazanımlarına göre 39 maddeye indirgenmiştir. Testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Eskişehir il merkezinde öğrenim gören iki okuldaki 184 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve testin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.77 olarak belirlenmiştir. Test maddelerinin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanması için araştırmanın denel işlem basamağı sekiz hafta boyunca Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve elde edilen verilerin analizinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığı için deney grubunda uygulamaya katılan 30 öğrenciden 25'i ile görüşme yapılmıştır. 5 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Böylece deney grubundaki tüm öğrencilerle uygulama sonrası görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin sunumunda da 25 öğrenciyle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar verilmiştir.

Nitel verilerin aktarılabilirliği için bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı boyutu için veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde benzer işlemler aynı biçimde yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliği için veriler farklı veri kaynaklarından ve farklı zamanlarda toplanmıştır. Haftalık öğretim etkinlikleri her hafta tüm sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri bilgisayara aktarılarak analizi yapılmıştır. Betimsel analiz kapsamında temaların belirlenmesinde uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından görüşmelerden ve video kayıtlarından elde edilen veriler ve yapılan analizler uzmanların görüşüne ve onayına sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeler kullanılarak dinleme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amaçlı uygulanan Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden, yarı yapılandırılmış görüşmelerden, gözlem kayıtlarından, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden ve öğrenci ürün dosyalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında araştırmanın amaçlarında yer alan sorular temel alınmıştır.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmış ve puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0,05$). Bunun üzerine öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden aldıkları öntest ve sontest puanları bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden (DAT) aldıkları öntest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden (DAT) aldıkları sontest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve t-testi sonuçları ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	N	X	Ss	t	p
Deney Grubu	30	27,37	3,77	0,426	0,672
Kontrol Grubu	30	26,83	5,72		

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT öntest puanlarının ortalamasının 27,37 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT öntest puanlarının ortalamasının ise 26,83 olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT öntest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinleme başarılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	N	X	Ss	t	p
Deney Grubu	30	32,17	2,99	4,495	0,000
Kontrol Grubu	30	27,80	4,39		

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanlarının ortalamasının 32,17 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanlarının ortalamasının ise 27,80 görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,001$). Buna göre, uygulama ile birlikte deney grubunda bulunan öğrencilerin dinleme başarılarında bir artış olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmış ve puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p<0,05$). Bunun üzerine öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) aldıkları öntest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma

değerleri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) aldıkları söntest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	N	X	Ss	U	p
Deney Grubu	30	55,23	5,70	488,000	0,573
Kontrol Grubu	30	55,33	7,19		

Tablo 8 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanlarının ortalamasının 55,23 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanlarının ortalamasının ise 55,33 olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Söntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	N	X	Ss	U	p
Deney Grubu	30	58,50	4,66	309,500	0,037
Kontrol Grubu	30	54,73	8,17		

Tablo 9 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ söntest puanlarının ortalamasının 58,50 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ söntest puanlarının ortalamasının ise 54,73 olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ söntest puanları ile kontrol grubunda

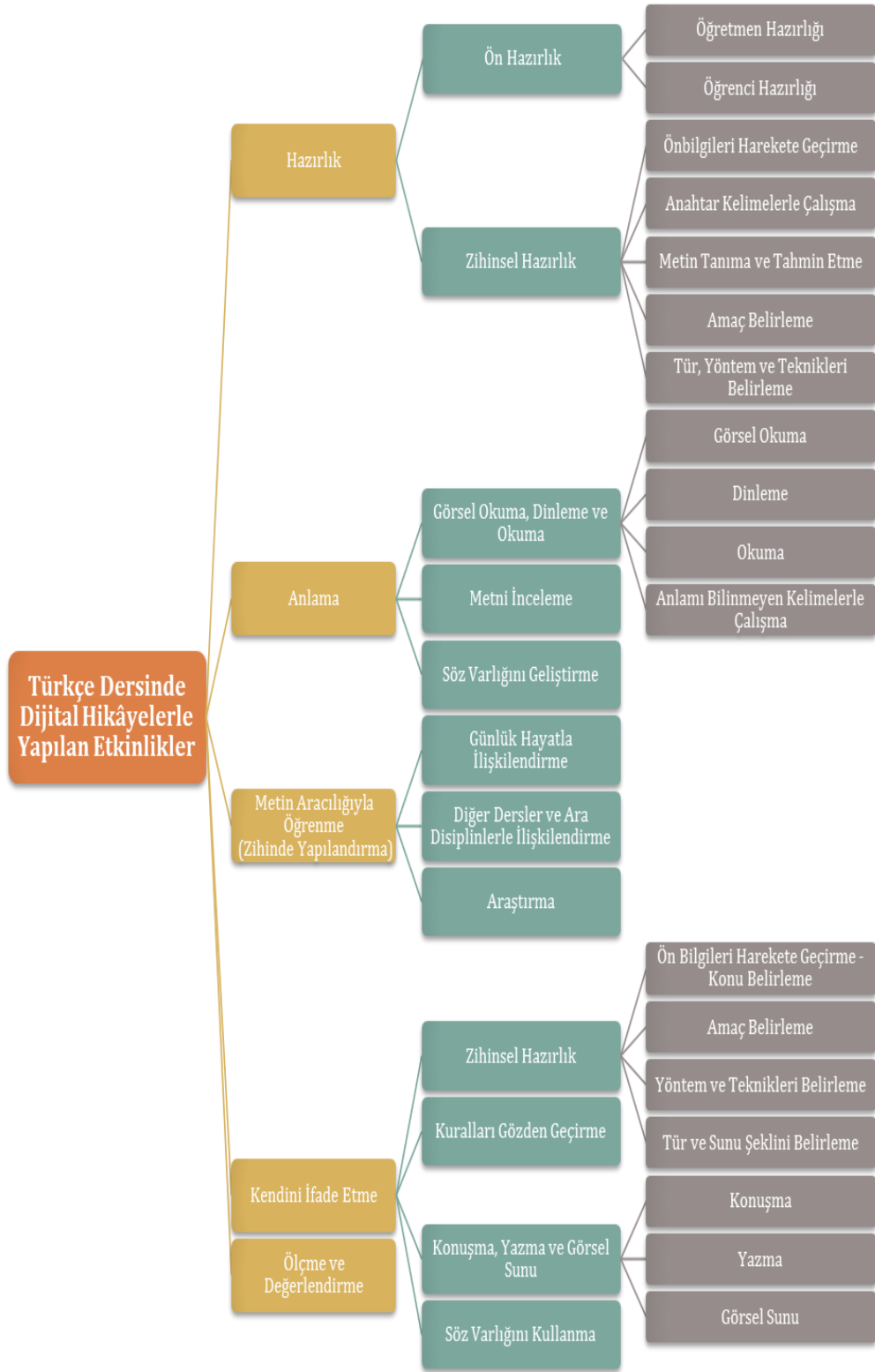
bulunan öğrencilerin DYTÖ sınav puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, uygulamayla birlikte deney grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu bir düzeye çıktığı söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Nasıl Kullanıldığına İlişkin Bulgular

Araştırmada “ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeler nasıl kullanılmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda dijital hikâyelere dayalı uygulama süreci, video analizine dayalı gözlem verileri dikkate alınarak betimlenmiş ve uygulamayı yansıtmak amacıyla öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminden ortaya çıkan diyaloglardan, öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerden, araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, öğrenci ürün dosyalarından alıntılar yapılmıştır.

Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelere Dayalı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Bu temada dijital hikâyelerin Türkçe dersi öğrenme alanlarında nasıl kullanıldığına ve öğrenme alanlarında ne tür etkinliklerin yapıldığına yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bulgulara ulaşmada video kayıtlarından, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden, öğrenci günlüklerinden, araştırmacı günlüğünden ve öğrencilerin ürün dosyalarından yararlanılmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanlarını beş başlık altında toplanmıştır: *Dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu*. Bu öğrenme alanlarından dinleme hariç diğer alanlar alt temalar olarak belirlenmiştir. Araştırmada dijital hikâyeler kullanılarak öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır. Ancak öğrenme alanları, dil bilgisi, sesbilgisi, yapıbilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi gibi dili oluşturan bölümlerin bir bütünlük içerisinde olması ilkesine dayalı olarak araştırmada sekiz dijital hikâyenin Türkçe derslerinde nasıl kullanıldığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) yer alan öğrenme-öğretme sürecindeki *hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme (zihinde yapılandırma), kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme* basamaklarına dayalı olarak verilmiştir (Şekil 7).



Şekil 7: Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci

Hazırlık

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB, 2009) göre dersin ilk aşamasında ön hazırlık ve zihinsel hazırlık yapma (ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma) çalışmaları yapılmaktadır. Ön hazırlık basamağında öğretmen ve öğrenciler ders için gerekli materyalleri hazır bulundururlar ve gerekli görüldüğünde sınıf oturma düzeninde değişiklikler yapılır. Zihinsel hazırlık basamağında ilk önce öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgileri, deneyimleri harekete geçirecek çalışmalar yapılır. Daha sonra öğrencilerin ilgisini konuya çekmek için dinlenecek ya da okunacak metinle ilgili ipucu verebilecek metinden alınmış kelime ya da kelime grupları ile çalışmalar yapılır. Bir sonraki aşamada ise öğrencilerin ilgisini metne çekmek, öğrencilerde merak duygusu uyandırmak, öğrencilerin metni anlama ve sezme becerilerini geliştirmek için; metnin başlığından, ilk ve son cümlesinden, metne ait görsellerden, anahtar kelimelerden hareketle metni tahmin etmeye yönelik çalışmalar yapılır. Daha sonra yapılacak dinleme, okuma ya da görsel okuma çalışmaları için öğrencilerin amaç belirlemelerine yönelik çeşitli sorulara dayalı çalışmalar yapılır. Son aşamada ise metin türü konusunda bilgi verilerek belirlenen amacın hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği belirlenir.

Araştırmanın uygulama boyutunda dijital hikâyeleri dinleme ve izleme etkinliğine geçmeden önce hazırlık aşamasında yer alan basamaklar için farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak zihinsel hazırlık basamağında yer alan anahtar kelimelerle çalışma, amaç belirleme ile yöntem ve teknik belirleme aşamaları *Dijital Hikâyelere Dayalı Yapılan Dinleme Etkinliklerine Yönelik Bulgular* başlığı altında dinleme öncesi ve dinlemeye hazırlık çalışmaları olarak ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Diğer taraftan görsellere dayalı olarak metni tanıma ve tahmin etme çalışmaları ise *Görsel Okuma* alanına ait bulgularda ayrıntılı olarak verilmiştir. Bu nedenle *Hazırlık* başlığı altında dijital hikâye dinleme ve izleme aşamasına geçmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için yapılan çalışmalara yönelik bulgular ayrıntılı olarak verilmişken, ön hazırlık basamağında diğer aşamalara yönelik bulgular ise daha kısa verilmiştir.

Birinci hafta Doğal Afetler temasına yönelik hazırlanmış *Dost Irmak* dijital hikâyesini öğrenciler dinlemeden ve izlemeden önce öğretmen ve öğrenciler derse ön hazırlık yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmen, dijital hikâyelerin öğrencilere izletilmesi

için bilgisayar, ses sistemi ve projeksiyon cihazı için gerekli hazırlıkları yapmış, derslerde kullanacağı etkinlik kağıtlarını öğretmen kürsüsüne sırasıyla koymuştur. Öğrenciler ise ön hazırlık kapsamında derslerde kullanacakları defter, kalem, silgi gibi araç gereçleri hazırlamışlardır. Ayrıca öğrenciler sıralarında, derse gelmeden önce yaptıkları araştırmaya dayalı olarak dünyamızda ya da ülkemizde yaşanan deprem, sel, tsunami, heyelan gibi doğal afetlere yönelik internetten, gazetelerden ya da dergilerden buldukları resimleri ve haberleri hazır bulundurmuşlardır.

Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için öğretmen, öğrencilerin getirdikleri doğal afetlere ait resimleri havaya kaldırarak yaşanan felaketin ne olduğu, nerede olduğu, nasıl bir felaket olduğu konusunda sorular sormuştur. Bu konuda sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında şu diyalog yaşanmıştır:

- Öğretmen : (Öğretmen, Fatih'in getirmiş olduğu tsunami resmini öğrencilere göstererek) Japonya'da yaşanan tsunami, 2011. Bunu hatırlıyorsunuz değil mi?
- Öğrenciler: : Evet.
- Mehmet : Haberlerde çıkmıştı. Büyük dalgalar her şeyi yıktı.
- Can : Fotoğraflarını görmüştüm evet.
- Öğretmen : Evet televizyonda seyretmiştik. Bu da 17 Ağustos Gölçük depreminden bir resim (başka bir resmi havaya kaldırarak öğrencilere gösterir). Tüm bu resimler ve fotoğraflar bize neyi gösteriyor?
- Öğrenciler : Afetler. Doğal afetler.
- Öğretmen : Evet doğal afetler. Resimlerde doğal afetlerin hangi yönü gösteriliyor bize? Evet Sedef.
- Sedef : Öğretmenim, hepsinde bize bu afetlerin nasıl yıkıcı, yok edici etkileri olduğunu görüyoruz. İnsanlar ölüyor, evler, binalar yıkılıyor, yok oluyor. Bunları görüyoruz.
- Öğretmen : Evet doğru. Yani doğal afetlerin nasıl olumsuz sonuçlar yaşattığını görüyoruz. Ülkemizde bu felaketlerin bazılarını yaşıyoruz maalesef değil mi?
- Taha : Öğretmenim, bizde sel, deprem, toprak kayması, sonra orman yangını mesela yazın bunlar oluyor.
- Kerim : Çok kar yağdığında çığ da oluyor.
- Öğretmen : Evet çocuklar doğal felaketler konusunda önceki bilgilerinizi paylaştınız gayet güzel (Video Kaydı - V.K. 09.03.2015/ 6.43 – 7.30).

Sınıfta yaşanan bu diyalogda öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için doğal afetlere ait resim ve haberleri kullandığı, öğrencilerin de yaşanan bazı felaketler konusunda bilgi verdikleri gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmadan sonra öğretmen, öğrencilerinin ön bilgilerini tekrar harekete geçirmek için onlara sel felaketi ile ilgili sorular sormuştur.

- Öğretmen : Evet size birkaç soru soracağım, sonra birinci etkinlik kâğıdını dağıtacağım. Dinliyoruz. Bildiğiniz şeyler, ama değişik fikirler katabilirsiniz. Doğal afetlerden biri olan selin oluş sebebi nedir, nelerdir? Hepinizin bildiği şeyler.

- Selin oluş sebebi. Neden sel meydana gelir? (Öğrencilerin büyük çoğunluğu parmak kaldırır). Evet Tunç.
- Tunç : Şey, bitki örtüsünün azalıp, ağaçların kesilmesi.
- Öğretmen : Evet ağaçların kesilmesi.
- Eren : Çok yağmur yağıp göllerin taşması.
- Öğretmen : Göllerin taşması. Ana neden ne oluyor o zaman?
- Öğrenciler : Yağmur.
- Öğretmen : İkinci bir soru. Sel felaketlerini önlemek için ne gibi önlemler alınmalı? Evet Seçil.
- Seçil : Daha fazla ağaç dikilmeli.
- Öğretmen : Ağaç dikilmeli. Başka? Yalnızca ağaç dikmek değil mi?
- Mehmet : Bitki örtüsü korunmalı.
- Öğretmen : Bitki örtüsü korunmalı. Evet Kerim.
- Kerim : Nehirlerin, derelerin kenarına evler yapılmamalı.
- Öğretmen : (Başını sallayarak) evler yapılmamalı.
- Akman : Barajları sağlamlaştırmalıyız.
- Öğretmen : Evet barajlar yapmalıyız. Şimdi bir ırmak kenarında yaşadığınızı hayal edin ve eviniz sular altında kaldı, neler yapardınız? Eviniz su altında kaldı.
- Fatih : Kovayla taşan yerden su alırdım.
- Öğretmen : Kovayla mı boşaltacaksınız o suları?
- Tuba : Öyle yapıyorlar ama.
- Öğretmen : Sel anında ama? Yapabilir misin?
- Sine : Yetkilileri çağırırdım.
- Öğretmen : Evet yetkililer çağırılabilir. Başka var mı?
- Taha : Belediyedekilere haber verilebilir.
- Öğretmen : Yetkililer dedik zaten. Başka var mı? Evet tamam şimdi size etkinlik kağıdı dağıtacağım (V.K. 09.03.2015/ 7.45 –10.21).

Öğretmen öğrencilere soru sorarken daha önce bildikleri konularda da soru soracağını söyleyerek öğrencilerin sel felaketi ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmış ve sorularına aldığı yanıtlarda öğrenciler, sel felaketinin nedenleri, sel felaketi için alınması gereken önlemler gibi konularda ön bilgileri kullandıkları gözlemlenmiştir.

İkinci hafta Çanakkale Savaşı'nda yaşanan kahramanlık hikâyesini anlatan *Seyit Onbaşı* başlıklı okuma metnine geçmeden ve *Şehit Kıvalı Ali* dijital hikâyesini dinlemeye ve izlemeye geçmeden önce öğretmen ve öğrenciler ders için gerekli ders materyali hazırlıklarını yaptıktan sonra ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik çalışmalara geçilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler derse gelmeden önce Çanakkale Savaşı ile ilgili buldukları ya da yazdıkları şiirleri hazır bulundurmuşlardır. Öğretmen, şiirini okumak isteyen öğrencilere şiirleri okutup, her bir şiirin ana duygusunun ne olduğunu sormuştur. Daha sonra öğrencilerin daha önce Sosyal Bilgiler dersinde öğrendikleri bağlamında ön bilgilerinin harekete geçirmek için öğrencilere iki soru sormuştur:

- Öğretmen : Size iki soru soracağım şimdi. Sizden o soruyla ilgili görüşünü belirtmek isteyen söyleyecek. Çanakkale Savaşı'nın tarihimizdeki yeri ve önemi nedir? Evet, Çanakkale Savaşı'nın tarihimizdeki yeri ve önemi (öğrencilerden hiçbiri parmak kaldırmaz). Çanakkale Savaşı ne zaman olmuştu?
- Öğrenciler : 18 Mart.
- Öğretmen : Yılı?
- Öğrenciler : 1919, 1914, 1915.
- Öğretmen : 1915 evet. Hangi savaşın içindeydi o savaş?
- Öğrenciler : Kurtuluş Savaşı.
- Öğretmen : Kurtuluş Savaşı değil.
- Kerim : I. Dünya Savaşı.
- Öğretmen : Evet I. Dünya Savaşı'nın içindeydi o savaş. Şimdi ona göre yanıt verin.
- Sine : Yalnızca Çanakkale'yi değil, tüm Türkiye'yi korudular.
- Öğretmen : Yani bir yönüyle doğru. Çanakkale'yi geçmiş olsalar işgaller üç yıl, dört yıl önce başlamış olacaktı.
- Tuba : Ayrıca I. Dünya Savaşı'ndaki kazandığımız tek savaştır.
- Öğretmen : Evet tek savaştır. Şimdi Çanakkale Savaşı'na ya da Kurtuluş Savaşı'na ait bildiğiniz bir kahramanlık hikâyesi var mı? Varsa anlatmak isteyen.
- Tuba : Seyit Onbaşı'nın iki yüz, hım iki yüz beş kilolu, iki yüz elli miydi?
- Öğretmen : İki yüz altmış beş miydi? İki yüz yetmiş miydi?
- Tuba : İşte kilogramlık mermiyi kaldırdığı ve düşman gemisini şey yaptığı patlattığı.
- Öğretmen : Evet onu biliyorsun. Sen? (Öğretmen Sineyi işaret eder). Sine sen.
- Sine : Aynısını söyleyecektim (V.K. 19.03.2015/ 9.13 – 11.15).

Sınıfta yaşanan bu diyalogda öğrencilerin Çanakkale Savaşı ve I. Dünya Savaşı konusunda ön bilgilerinin harekete geçirmekte zorlandıkları, savaşın tarihini bazı öğrencilerin yanlış hatırladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri hatırlamaları için yardım etmeye çalıştığı ve böylece bazı öğrencilerin doğru yanıtlara ulaştıkları da gözlemlenmiştir. Bir öğrenci, okuyacakları metindeki kahramanlık hikâyesini örnek olarak vermiştir.

Araştırmacı, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi için öğretmenin yaptığı çalışma konusunda günlüğüne şunları yazmıştır:

Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirmek için Çanakkale Savaşı'nın tarihimizdeki yeri ve önemini sormuş; ancak sorusuna yanıt alamamıştır. Bu nedenle, savaşın tarihini sorarak ilk sorduğu sorununun cevabını alabilmek için bir adım atmıştır. Ancak öğrenciler, savaşın tarihini doğru olarak hatırlayamamış, yalnızca bir öğrenci doğru cevabı vermiştir. Daha sonra Çanakkale Savaşı'nın hangi savaş içinde yer aldığını sorarak öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirmeye çalışmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenmiştir (A.G. 19.03.2015).

Üçüncü hafta öğretmen ve öğrenciler ders için gerekli ön hazırlıkları yaptıktan sonra dostluk ve dostluğun önemi teması bağlamında Barış Manço'nun *Arkadaşım Eşek* şarkısını projeksiyon ve bilgisayar aracılığıyla tahtada izlemişlerdir. Öğretmen bu şarkı ile öğrencilerde arkadaşlık, dostluk gibi kavramlarda ön bilgilerinin harekete geçirmek

istediği söylenebilir. Öğrenciler şarkıyı izledikten ve dinledikten sonra öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için bazı sorular sormuştur:

- Öğretmen : Evet. Barış Manço'nun çocuklar için yazdığı bir şarkı bu. Şimdi şarkıyı dinlediniz. Bu şarkının konusu nedir?
- Taha : Hayvanların önemi.
- Öğretmen : Hayvanların önemi diyorsun. Kerim sen ne diyorsun?
- Kerim : Arkadaşlık.
- Öğretmen : Arkadaşlık diyorsun.
- Pelin : Eşeğin arkadaş olabileceği.
- Öğretmen : Diyorsun.
- Sena : Dostluğun değeri.
- Öğretmen : Dostluğun değeri.
- Sine : Sevgi ve özlem.
- Öğretmen : Sevgi ve özlem. Neye karşı?
- Sine : Eşeğe karşı.
- Nisa : Dostluğun değeri.
- Ulaş : Sevgi.
- Öğretmen : Evet. Şarkının konusu arkadaşlık ve dostluk. Bugün dinleyeceğimiz hikâye de tahmin edersiniz ki buna yakın. Dostluk denildiğinde aklınıza ne geliyor? Dostluğun tanımı nedir?
- Tuba : Sıkı bir sevgi ve sıkı bir arkadaşlık.
- Öğretmen : Sıkı bir arkadaşlık. Biraz daha açabilir miyiz?
- Taha : İnsanın sırdaşı.
- Öğretmen : Sırdaşı diyorsun.
- Sine : İnsanlara yardım eden, bize sevgi veren.
- Öğretmen : Senin var mı dostun? (Öğrenci başını sallayarak onaylar).
- Pelin : Arkadaş her zaman yanımızda olan.
- Öğretmen : Her zaman yanımızda olan arkadaşımız diyorsun dostumuz.
- Can : Arkadaş deyince aklıma Yalçın geliyor.
- Öğretmen : Evet neler dedik bir özetleyelim. Arkadaş dedik, sırrımızı paylaştığımız kimse dedik, en iyi geçindiğimiz kimse dedik, bize yardım eden kişi dedik. Hepsini biliyoruz ama önemli bir şey var onu söylemediniz. Dostlar ne zaman kendini belli eder mesela?
- Sena : Kötü günde.
- Öğretmen : Kötü günde değil mi? Dostlar kötü günlerde yanımızda olur. İyi günlerde herkes yanımızda olur zaten. Dostun en büyük özelliği kötü günde yanımızda olması (V.K. 23.03.2015/5.30 - 8.33).

Öğretmen, öğrencilere konusu dostluk ve arkadaşlık olan şarkıyı dinleterek ve şarkının konusunu ve arkadaşlığın öğrenciler için ne ifade ettiğini sorarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmıştır. Sena ve Nida şarkının konusu için dostluğun değeri demişler ve böylece dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyenin başlığını da tahmin etmişlerdir. Öğretmenin, diyalogun sonunda dostluğun kötü günde belli olacağını söyleyerek *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesini dinleme sırasında ön bilgilerini kullanmalarını sağlayacak bir adım attığı söylenebilir.

Dördüncü hafta öğretmen, bir hafta önce kendilerine *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesine dayalı yazma etkinliği olarak verilen mektuba yazdıkları yanıtı bazı

öğrencilere okutarak derse başlamıştır. Bu etkinlikten sonra öğretmen, o hafta dinlenecek ve izlenecek *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesinin konu ve içeriğine yönelik olarak öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi için bir önceki hafta dinlenen ve izlenen dijital hikâyeyi hatırlattı; çünkü bu haftanın dijital hikâyesinde de benzer bir konu ele alınmıştır. Daha sonra öğretmen, öğrencilere hangi hayvanları sevdiğini ve hayvanların yaşantımızda nasıl yardımcı olduklarını sormuştur.

- Öğretmen : Geçen hafta Dostluğun Değeri metnini izlemiştik değil mi Selin? Hatırlıyorsun değil mi? (Öğrenci başını sallayarak onaylar). Dostluğun ne kadar önemli olduğunu, dostlarımıza nasıl davranmamız gerektiğini konuşmuştuk. Şimdi bugün dostluk konusu üzerinden başka bir parça izleyeceğiz. Ama bu sefer dostumuz insanlar değil...
- Öğrenciler : Hayvanlar.
- Öğretmen : Evet tahmin ettiniz hayvanlar olacak. Hayvanlar ne derece dostumuzdur? Bize ne gibi faydaları vardır? gibi konuları işleyeceğiz. Şimdi iki tane soru soracağım size? En çok hangi hayvanları seviyorsunuz? Niye? Birincisi bu. İkincisi de hayatımızda hayvanlar bize nasıl yardımcı olurlar? İkinci soru da bu. Önce bir düşünelim. Bir daha tekrarlayayım soruları. En çok hangi hayvanları seviyorsunuz? Niye? İkincisi de hayatımızda hayvanlar bize nasıl yardımcı olurlar? Evet Taha. Hangisini yanıtlıyorsun?
- Taha : İkisini de.
- Öğretmen : Tamam ikisini de.
- Taha : En sevdiğim hayvan köpek. Köpek mesela polisler iz sürerken ya da kaybolan çocukları bulmak için.
- Öğretmen : Niye seviyorsun köpeği?
- Taha : Şirin oldukları için.
- Öğretmen : Evet Hasan.
- Hasan : En sevdiğim hayvan köpek. Çünkü yalnızlığımızı gideriyorlar.
- Kerim : Kimileri hım kimilerinin etini yeriz, kimilerinin sütünü içeriz, kimilerinin yünü kullanırız, kimileriyle yolculuk yaparız (V.K. 30.03.2015/3.04 – 6.10).

Sınıfta gerçekleşen bu diyalogda öncelikle öğretmenin bir önceki hafta izledikleri dijital hikâyeyi hatırlatarak ve bu hafta dinleyecekleri hikâyenin konusunun da benzer olduğunu söyleyerek öğrencilerin bir önceki haftaya ait ön bilgileri harekete geçirdiği söylenebilir. Ayrıca bazı öğrencilerin en sevdikleri hayvanlar ve hayvanların yaşamımızda bize nasıl yardımcı oldukları konusunda söyledikleri ile dijital hikâyede geçecek bazı hayvanları ve onların özelliklerini tahmin ettikleri gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin yapmış oldukları tahminleri dinleyecekleri hikâyeyi anlama ve anlamlandırmada kullanabilecekleri söylenebilir.

Beşinci hafta öğrenciler derse hazırlık için seçtikleri bilim insanlarının yaşamlarını canlandırmak için beyaz önlük, şapka, bilim insanlarının resimleri gibi materyaller getirmişlerdir. Öğretmen ise derste kullanacağı araç gereçleri hazırlamıştır.

Zihinsel hazırlık aşamasının ilk basamağı olan ön bilgileri harekete geçirmek için öğretmen, Yenilikler ve Gelişmeler teması kapsamında şunları söylemiştir:

- Öğretmen : Bugün yenilikler ve gelişmelerle ilgili bir parça işleyeceğiz. Şimdi yenilikler ve gelişmeler alanında ne gibi örnekler verebilirsiniz? Nereden nereye gelinmiş? Hangi konuda önceden ne varmış, şimdi ne var?
- Sine : Eskiden hım eskiden telefonlar çevirmeliydi, şimdi dokunmatik oldu.
- Öğretmen : Bir sürü alan var.
- Aygül : Araba. Eskiden at arabaları vardı.
- Nida : Ampul. Eskiden şeyler vardı, gaz lambaları.
- Öğretmen : Gaz lambaları vardı evet. Floresanlar. En son ne çıktı aydınlatma alanında?
- Öğrenciler : LED lambalar.
- Öğretmen : Evet LED lambalar.
- Fatih : Bilgisayarlar eskiden oda kadardı şimdi küçücük.
- Öğretmen : Başka.
- Taha : Siyah-beyaz televizyonlar vardı. Şimdi renkli.
- Hasan : Merdivenler eskiden....
- Öğretmen : Sabitti.
- Hasan : Evet.
- Öğretmen : Şimdi yürüyor diyorsun.
- Pelin : Çamaşır makinesi. Eskiden elleriyle yaparlarmış şimdi makineyle (V.K. 06.04.2015/00.10 – 1.30).

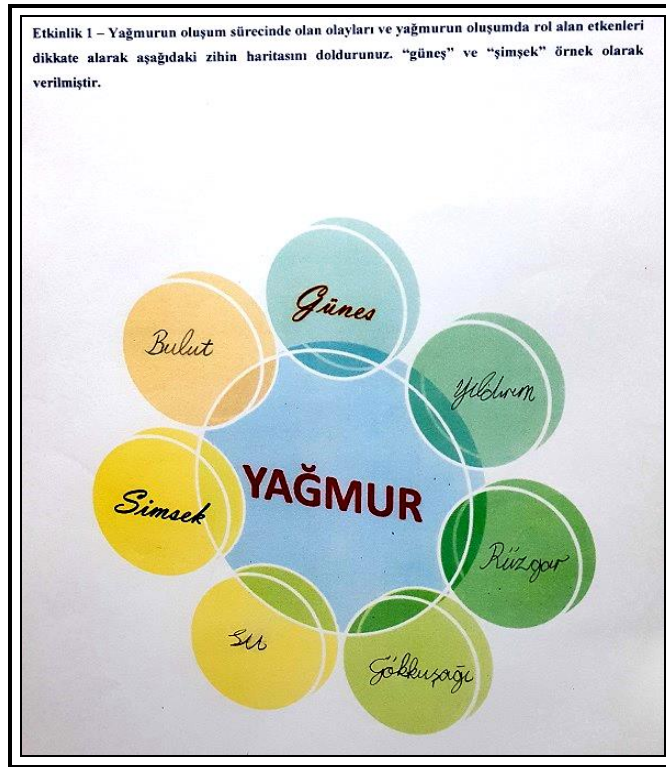
Öğretmen, tema için hazırlanmış olan *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesinden önce öğrencilerden yaşanan yenilikler ve gelişmelerle ilgili görüşlerini alarak onların ön bilgilerini harekete geçirmeye çalışmıştır.

Altıncı haftaya gelindiğinde Dünyamız ve Uzay teması kapsamında hazırlanan *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesinin konusu olan atmosfer olayları ve yağmurun oluşumu ile ilgili olarak öğretmen, öğrencilerin daha önce Fen ve Teknoloji dersinde öğrendikleri ön bilgilerini harekete geçirmek için atmosfer olaylarının neler olduğunu sormuştur.

- Öğretmen : Evet. Bugün dinleyeceğimiz metinle ilgili görüşlerinizi söyleyeceksiniz şimdi. Metnimiz yağışlardan biri ile ilgili.
- Tuba : Nelerden?
- Öğretmen : Yağış. Yağış şekillerinden biri ile ilgili. Şimdi siz atmosferde oluşan, atmosferin ne olduğunu herkes biliyor.
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Atmosferde olan hava olaylarına bir değineceğiz şöyle. Ne gibi hava olayları var atmosferde?
- Sine : Fırtına.
- Mahmut : Dolu.
- Hakan : Yağmur.
- Taha : Kar.
- Öğretmen : Başka? Başka yok mu?
- Tuba : Hortum.
- Mesut : Sel.

- Öğretmen : Sel bir hava olayı değil. Hava olayının sonucunda oluşan bir şey o.
 Eren : Şimşek.
 Kerim : Sis.
 Fatih : Rüzgâr
 Aygül : Yıldırım.
 Taha : Fırtına.
 Hakan : Gök gürültüsü.
 Öğretmen : Evet. Gereken hepsini söyledik. Şimdi dağıtacağım etkinlikte yağmur var. Yağmurun oluşum sürecinde olan olayları ve yağmurun oluşumunda rol alan etkenleri dikkate alarak zihin haritasını tamamlayacağız. (Öğretmen etkinlik kâğıdını dağıtır). Örnek verilmiş orda. Örneklerden de faydalanarak dolduruyoruz (V.K. 13.04.2015/00.15 – 2.16).

Öğretmenin, dinlenilecek ve izlenilecek hikâyenin bir atmosfer olayı olduğunu söyleyerek öğrencilerin atmosfer olayları konusundaki ön bilgilerini harekete geçirmek istediği söylenebilir. Bunun için atmosferde oluşan hava olaylarını sorarak öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgileri kullanmalarını istemiştir. Ayrıca diyalogun bir yerinde “atmosferin ne olduğunu biliyorsunuz” diyerek öğrencilere daha önce bu konuda çalışmalar yaptıklarını hatırlatmak istediği söylenebilir. Bu haftaki zihinsel hazırlık kapsamında öğretmen Fotoğraf 1’de verilen zihin haritası etkinliğini öğrencilerden yapmalarını istemiştir.



Fotoğraf 1: Zihin Haritası Etkinliği

Öğrencilerin etkinlik kâğıtları incelendiğinde yağmurun oluşumunda rol oynayan unsurları ve diğer atmosfer olaylarını doğru yazdıkları görülmüştür.

Yedinci hafta öğrenciler, öğretmenin bir önceki hafta Mimar Sinan'ın yaşamı ile ilgili yapmalarını istediği araştırmadan elde ettikleri bilgileri yazılı olarak sınıfa getirdikleri görülmüştür. Öğretmen, bu araştırmayı öğrencilerin dinleyecekleri ve izleyecekleri *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesinde Selimiye Camii inşaatında Mimar Sinan ile bir çocuğun arasında geçen hikâyeye ön hazırlık olması için istemiştir. Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için şu soruları sormuştur:

- Öğretmen : Mimar Sinan kimdir?
 Esin : Ünlü bir mimar.
 Tuba : Eskilerde yaşamış herkese adını duyurmuş bir mimar.
 Mahmut : (Önündeki kâğıttaki notlara bakarak) I. Süleyman, II. Selim ve III. Murat dönemlerinde yaşamış olan bir mimar.
 Mesut : Çok, hım çok, mimarlıkta çok gelişmiş ve tarihi eserler yapmış biri.
 Sine : Birçok tarihi eser ve binanın yapımında o görev almış.
 Öğretmen : Şimdi ikinci sorunun cevabını Mahmut vermiş oldu bize. Mimar Sinan hangi dönemde yaşamıştır dedik. Üç tane padişah döneminde yaşamış I. Süleyman, II. Selim ve III. Murat döneminde yaşamış. Evet. Mimar Sinan'ın en çok bilinen daha doğrusu en çok gösterişli olan tarihi eserleri?
 Mahmut : Kuş Konmaz Camisi.
 Taha : Sultan Süleyman Camisi.
 Sena : (Aldığı notlara bakarak) Selimiye ve Süleymaniye Camileri.
 Öğretmen : Başka?
 Kağan : Topkapı Sarayı.
 Mesut : Şahzinde Camisi.
 Öğretmen : Ne?
 Mesut : Şah Zade Camisi.
 Öğretmen : Şehzade (V.K. 20.04.2015/ 00.10 - 1.40).

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler Mimar Sinan'ın yaşamı ve eserleri ile ilgili daha önceden bildikleri ya da araştırma ödevinde öğrendikleri bilgileri sınıfta paylaşmışlardır. Öğretmen tarafından bir önceki haftanın son dersinde Mimar Sinan'ın yaşamı ile ilgili verilen araştırma ödevinin öğrencilerde ön bilgi oluşturmaya yardımcı olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinin son haftası olan sekizinci hafta için öğretmen bir önceki hafta son Türkçe dersinde öğrencilerden efsaneler konusunda bilgi toplamalarını ve efsane örnekleri bulmalarını istemiştir. Öğrencilerin derse hazırlık için buldukları efsaneleri yazılı olarak sınıfa getirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen zihinsel hazırlığın ilk basamağında öğrencilerin ön bilgilerini kontrol etmek ve harekete geçirmek için öğrencilere şu soruları yöneltmiştir:

- Öğretmen : Efsane nedir?
 Sine : Dilden dile dolaşmış eskilerden kalan gerçeklik payı olanlar da var gerçeklik payı olmayan, hayal ürünü olanlar da var.
 Selin : Eskiden yaşanmış olan olay.
 Taha : Mucize gibi olaylar.
 Öğretmen : Mucize gibi olaylar diyorsun. Hepsi mucize değil. Efsanelerde yaşanan olaylar ve kahramanları konusunda neler söyleyebilirsiniz? Kahramanları konusunda. İşte özellikleri nelerdir kahramanların?
 Taha : Cesurlardır.
 Sine : Korkusuzlardır.
 Nida : Macera severlerdir.
 Mesut : Meraklı.
 Öğretmen : Efsanenin tanımını okuyorum şimdi. Efsane ya da söylence yıllarca gerçekten olmuş gibi kuşaktan kuşağa aktarılan öykülerdir. Efsanelerde anlatılan olaylar bazen gerçek üstü olabilir. Ama çoğunlukla gerçekte yaşanmış olaylara ve gerçekte yaşamış kişilerle ilişkilidir. Efsanenin tanımı da bu biçimde (V.K. 27.04.2015/00.10 – 1. 44).

Sınıfta gerçekleşen bu diyalogda öğrenciler efsaneler konusunda ön bilgilerini belirttikten sonra öğretmenin efsanenin tanımını yaparak öğrencilerin ön bilgilerini pekiştirmek istediği söylenebilir. Bu diyalogdan sonra öğretmen, bazı öğrencilere araştırma ödevinde buldukları efsaneleri okumasını istemiştir. Ayrıca bu etkinlikte, öğrencilerin efsane okumak için istekli ve hevesli oldukları gözlemlenmiştir.

Sekiz haftalık uygulama sürecindeki Türkçe derslerinin hazırlık basamağında yapılan ön bilgileri harekete geçirme etkinliklerinde öğretmenin genellikle soru –yanıt yöntemini kullandığı, öğrencilerden Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji gibi derslerde daha önceden öğrendikleri bilgileri kullanmalarını beklediği ve istediği, öğrencilerin ikinci hafta Çanakkale Savaşı'na yönelik ön bilgileri harekete geçirmekte zorlandıkları ancak diğer haftalarda zorlanmadıkları ve öğrencilerin derslerin bu aşamasında yüksek ilgi ve katılım gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca dinleme sırasında ve dinleme sonrasında öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metni anlamaya ve anlamlandırmaya çalıştıkları sonucu çıkarılabilir. Bu konuda ayrıntılı bilgi dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik elde edilen bulgularda ayrıntılı olarak verilmiştir. Zihinsel hazırlık basamağının diğer aşamaları olan anahtar kelimelerle çalışma, amaç ve yöntem belirlemeye ilişkin elde edilen bulgular burada kısaca ele alınmış olup, dinleme alanında elde edilen bulgularda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Hazırlık aşaması anahtar kelimelerle çalışma bölümünde dijital hikâyeleri dinleme ve izlemeye geçmeden önce hikâye metinlerinde geçen, hikâyelerin tahmin edilmesinde önemli rol oynayacak kelimelerle çalışmalar yapılmıştır. Anahtar kelimelerle çalışmalar kapsamında öğretmen bazı haftalarda kelimeleri tahtaya yazarak

öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini istemiştir. Bazı haftalarda ise öğrenciler hazırlanan etkinlik kâğıtları üzerinde kelime çalışmaları yapmışlardır. Ayrıca anahtar kelimelerle çalışma ile metni tahmin etme çalışmaları birlikte yapılmıştır. Örneğin birinci haftada öğrencilerin etkinlik kâğıdı üzerinde verilen anahtar kelimelere dayalı olarak dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyeyi tahmin edip yazmaları istenmiştir. Beşinci hafta da yine öğrencilere anahtar kelimeler üzerinde çalışma yapabilecekleri etkinlik kâğıdı verilmiştir. Yedinci hafta anahtar kelime çalışmasında ise öğrenciler zihin haritasını doldurmuşlardır.

Hazırlık aşaması amaç belirleme bölümünde öğretmen, tüm dijital hikâyeleri dinleme ve izlemeye geçmeden önce öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemeleri için şu soruları yöneltmiş ve öğrencilerin görüşlerini almıştır: Bu dijital hikâyeyi sizce neden dinleyeceksiniz ve izleyeceksiniz? Dijital hikâyeyi dinledikten ve izledikten sonra neler öğreneceksiniz?

Hazırlık aşamasının en son basamağı olan tür, yöntem ve teknikleri belirleme bölümünde tüm dijital hikâyelerde dinleme türünü öğretmen belirlemiş ve öğrencilerin belirlenen tür doğrultusunda dinleme yapmalarını istemiştir. Öğretmen tüm dijital hikâyeleri iki kez dinletmiş ve ilk dinlemelerde öğrencilerinden vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmelerini istemiştir. Öğrenciler birinci, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci dijital hikâyelerde katılımlı ve seçici dinleme; ikinci dijital hikâyede seçici ve sorgulayıcı dinleme; üçüncü ve dördüncü dijital hikâyede katılımlı ve sorgulayarak dinleme yapmışlardır.

Anlama

Anlama basamağında; görsel okuma, dinleme, okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme çalışmalarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Metin inceleme ve söz varlığını geliştirme etkinliklerinden elde edilen bulgular ise dinleme ve okuma öğrenme alanlarında yapılan etkinlikler içinde verilmiştir.

Görsel okuma

Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrenciler görsel okuma alanında harita ve kroki okuma, resim ve fotoğrafları yorumlama, metin ve görsel ilişkisini sorgulama, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve sorgulama, görsellerden hareketle

cümleler ve metinler yazma, bilgi toplamak için bilişim teknolojilerinden yararlanma becerilerini geliştirme yönünde çalışmalar yapmışlardır.

Doğal Afetler teması için hazırlanan *Dost Irmak* isimli dijital hikâyesine dayalı olarak hazırlanan ders planı ve öğrenme materyalleri kapsamında öğrenciler; resim ve fotoğrafları yorumlamaya, metin ve görsel ilişkisini sorgulamaya, bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanmaya yönelik etkinlikler yapmışlardır. Bu bağlamda, öğrenciler daha önce gazete, dergi ya da internetten dünyamızda ya da ülkemizde yaşanan doğal afetlere yönelik fotoğraf, resim ve haberleri sınıfta paylaşmışlardır. Öğretmen öğrencilerin sınıfa getirdikleri resim ve haberleri kontrol etmiş ve resimleri havaya kaldırıp öğrencilere resimleri göstererek yaşanan doğal afetleri göstermiştir. Yaşanan felaketin ne olduğu nerede olduğunu söylemiştir. Japonya’da yaşanan tsunamiye ait bir fotoğrafı öğretmen sınıfa gösterirken öğretmen ve öğrenciler arasında şu biçimde bir diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen : Japonya’da yaşanan tsunami, 2011. Bunu hatırlıyorsunuz demi?
 Öğrenciler : Evet.
 Kerim : Haberlerde çıkmıştı.
 Öğretmen : Evet, televizyonda seyretmiştik (V.K.- 09.03.2015/6.45 – 6.55).

Öğretmen öğrencilerin getirmiş oldukları resim ve fotoğrafları alarak sınıfa göstermiş ve öğrencilerin fotoğrafta neler gördükleri, yaşanan afetin ne olduğu ve nerede olduğu konusunda öğrencilerin görüşlerini almıştır. Bu aşamada yaşanan diyaloglar şu biçimdedir:

Öğretmen : Evet şöyle bir bakalım getirdiğiniz resimlere. (Öğretmen resmi sınıf önünde öğrencilere göstererek) ne anlıyoruz görünce? Hangi felaket?
 Öğrenciler : Deprem.
 Öğretmen : (Diğer resmi gösterir)
 Öğrenciler : Çığ.
 Öğretmen : Ülkemizde yaşanan felaketler bunlar biliyorsunuz. (Diğer bir resmi gösterir)
 Öğrenciler : Sel.
 Öğretmen : Evet sel. Bu da çok yaşıyor ülkemizde. Özellikle Akdeniz Bölgesi’nde çok yaşıyor. Karadeniz Bölgesi’nde çok yaşıyor. (Başka bir resim gösterir).
 Öğrenciler : Hortum.
 Öğretmen : Hortum evet.
 Hakan : Hortum pek yaşanmıyor.
 Nida : Çok yaşanmıyor.
 Öğretmen : Çok az yaşıyor. Okyanus, çevresi okyanus olan ülkelerde daha çok yaşıyor biliyorsunuz hortum, kasırga. Yani çok aşırı rüzgâr alan, hava akımı fazla olan yerlerde.(Öğretmen başka bir resme bakarak) geçelim bunu. Şimdi şunlara bakalım. (Öğretmen resim göstererek) yine deprem. Ülkemizde

- olan bir deprem. En büyük deprem hangisiydi ülkemizde son zamanlarda olan?
- Tuba : 99 depremi.
 Öğretmen : 99 depremi evet.
 Hakan : Öğretmenim nerde yaşanmıştı?
 Öğretmen : (Bir resim göstererek) şu neydi?
 Öğrenciler : Tsunami.
 Öğretmen : Evet tsunami bu da. Tsunami ülkemizde..
 Öğrenciler : Yaşanmıyor.
 Öğretmen : Yaşanmıyor. Açık denizlerde yani okyanuslarda meydana gelen ...
 Hakan : (Öğretmenin sözünü keserek) öğretmenim o büyük deprem nerde yaşanıyor?
 Sena : Marmara depremi. Marmara'da
 Öğretmen : Marmara'da (V.K. 09.03.2015/12.46 – 14.52).

Bu yaşanan diyaloglardan öğrencilerin, resimlerde gördükleri ve çevrelerinde olan olayların farkında oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler, ikinci diyalogda resimlerde gördükleri doğa olaylarını dolaylı olarak Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleriyle de ilişkilendirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel okuma etkinliğinde sınıfa getirip kullandıkları fotoğraf ve haber örneği Fotoğraf 2'de verilmiştir.



Fotoğraf 2: Deprem - Gazete Haberi

İkinci hafta için hazırlanmış olan *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesine ve *Seyit Onbaşı* başlıklı okuma metnine dayalı görsel okuma etkinliklerinde; resim ve fotoğrafları yorumlama, metin ve görsel ilişkisini sorgulama, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve yorumlama kazanımlarına yer verilmiştir. Diğer haftalardan farklı olarak bu hafta öğrenciler, dijital hikâyeyi izlemeden önce okuma çalışmaları

yapmışlardır. Öğrenciler okuma metnini okumaya geçmeden önce öğretmen metin görsel ilişkisi kurma ve okuduklarında görsellerden yararlanma kazanımı için öğrencilere dağıtılacak metinde bulunan Seyit Onbaşı'nın sırtında mermi taşıdığı resmi göstermiştir. Bu çalışmada şu biçimde bir diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen	: Şimdi bir resim göstereceğiz size. Herkes bilecek zaten (resmi öğrencilere gösterir).
Öğrenciler	: Seyit Onbaşı.
Öğretmen	: Herkes biliyor değil mi?
Öğrenciler	: Evet biliyoruz.
Öğretmen	: Şimdi size dağıtacağım bu okuma metnini. Ama önce resme bakarak okuyacağınız metinle ilişki kurarak kim özetlemek ister okuyacağınız metinde neler olacağını? Ben biliyorum diyen.
Tuba	: Çanakkale Savaşı'nda Seyit Onbaşı'nın işte mermiyi kaldırıp düşmanları denize döktüğü anlatılıyor.
Öğretmen	: Peki, farklı görüşü olan var mı size gösterdiğim resimden yola çıkarak ve onu yorumlayarak?
Taha	: Şey, gemiyle saldırıyorlar. Seyit Onbaşı mermiyi kaldırıyor, düşman gemisini vuruyor ve böylece zaman kazandırmış oluyor.
Öğretmen	: Var mı başka fikrini söylemek isteyen?
Sine	: Seyit Onbaşı her acıya karşı canı çok yansa bile milletini düşünüyor, vatanını düşünüyor, o mermiyi acıyla kaldırıyor ve düşmana atıyor (V.K. 19.03.2015/12.45 - 14.40).

Sınıfta gerçekleşen bu diyalogda öğretmen okuma metnine ait görseli öğrencilere göstererek öğrencilerin görsel ve metin ilişkisini kurmalarını, buna bağlı olarak okuyacakları metinde geçmesi muhtemel olayları resmi yorumlayarak özetlemelerini istemiştir. Öğrencilerden bazıları gösterilen resme bakarak metin-görsel ilişkisi kurarak öğretmenin sorularına yanıt vermişlerdir. Bu etkinlikte öğrencilerin resmi doğru yorumlayarak metnin içeriğini tahmin ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen okuma metnini dağıttığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okumaya geçmeden önce ellerindeki kâğıtta bulunan Seyit Onbaşı'nın fotoğrafını inceledikleri, bazı öğrencilerin merminin ne kadar büyük ve ağır olduğu konusunda aralarında konuştukları gözlemlenmiştir.

İkinci hafta görsel okuma kapsamında ikinci bir etkinlik dijital hikâyeyi izlemeden önce yapılmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden, karışık olarak verilen hikâyeye resimlerini sıraya koymaları ve hikâyede neler olacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğretmen, öğrencilerden resimleri yorumlamaları ve bu yorumlamalara dayalı olarak metni tahmin etmelerini şu biçimde istemiştir:

- Öğretmen : Resimlere bakarak ve onları yorumlayarak nasıl bir metin dinleyeceğinizi tahmin edeceksiniz şimdi (öğretmen etkinlik kâğıdını dağıtır).
- Aysun : Savaşlarla ilgili, bir de kınalı Mehmet...
- Öğretmen : Mehmet mi? Evet şimdi resimleri numaralandırın. Hangi resim sizce birinci, hangisi ikinci? Evet, resimlerin üstlerine yazın tahminlerinizi (V.K.19.03.2015/30.38-31.45).

Bu etkinlikte bazı öğrencilerin sıra arkadaşı ya da başka arkadaşıyla resimleri tartışarak sıraya koymaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen bu etkinlikte öğrencilerin resimleri yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışma yaptığı; ancak öğrencilerin resimlerin tümünü göz önünde bulundurarak bir tahminde bulunamadıkları söylenebilir. Bu nedenle öğrenciler resimleri sıraya koyma etkinliğini yaparken resimleri yorumlama ve metin-görsel ilişkisi için tekrar öğrencilere sorular yöneltmiştir:

- Öğretmen : Evet bir yandan işini yap, bir yandan da dinle beni. Resimlere baktığımızda ve onları kendinizce yorumladığımızda, bu resimlerin dinleyeceğimiz metinle nasıl bir bağlantısı var? Nasıl bir metin dinleyeceğiz? Ne olaylar olacak? Tahmini olanlar var mı? Resimlere bakarak bence şu şu olaylar olacak. Var mı? Söyle Taha.
- Taha : Çanakkale Savaşı ile ilgili bir şey dinleyeceğiz.
- Öğretmen : O garanti zaten. O belli oldu değil mi? Olaylar. Ne gibi olaylar gelişecek mesela?
- Kağan : Hasan adında bir askerin askere gitmesi ve orada şehit olması.
- Sine : Kınalı şeyin Hasan'ın savaşa gitmesi ama eşinin onun savaşa gitmesini istememesi, sonra ona mektup yazması ve ardından şehit olması.
- Öğretmen : Sence evli mi bu Hasan?
- Sine : Hayır.
- Öğretmen : Ama eşi diyorsun ya.
- Tuba : Nikâhlı eşi öğretmenim.
- Öğretmen : Nikâhlı eşin olunca evli olmuyor mu?
- Tuba : Hayır (diğer öğrenciler gülmeye başlar.) Öğretmenim o zaman neden kına gecesi yapıyoruz (öğrenciler sesli bir biçimde gülerler).
- Öğretmen : Ya ne kına gecesi? Tamam her neyse (V.K. 19.03.2015/33.50 – 35.20).

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen daha önce öğrencilerinden tatmin edici bir yanıt alamadığı için öğrencilerin resimlere tekrar bakmalarını, yorumlamalarını ve metni tahmin etmelerini istemiştir. Ancak söz alan öğrencilerden yalnızca Tuba'nın resimlere bakarak metinde geçecek olayları ve metnin içeriğini tahmin etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Buna rağmen Tuba'nın da diğer öğrenciler gibi görsel-metin ilişkisi kurmakta yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Tuba'nın nikâhlı eş kavramının anlamını bilmediği de söylenebilir; ancak kına gecelerinden bahsederek çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalıştığı söylenebilir. Diğer taraftan, Taha'nın "Çanakkale Savaşı ile

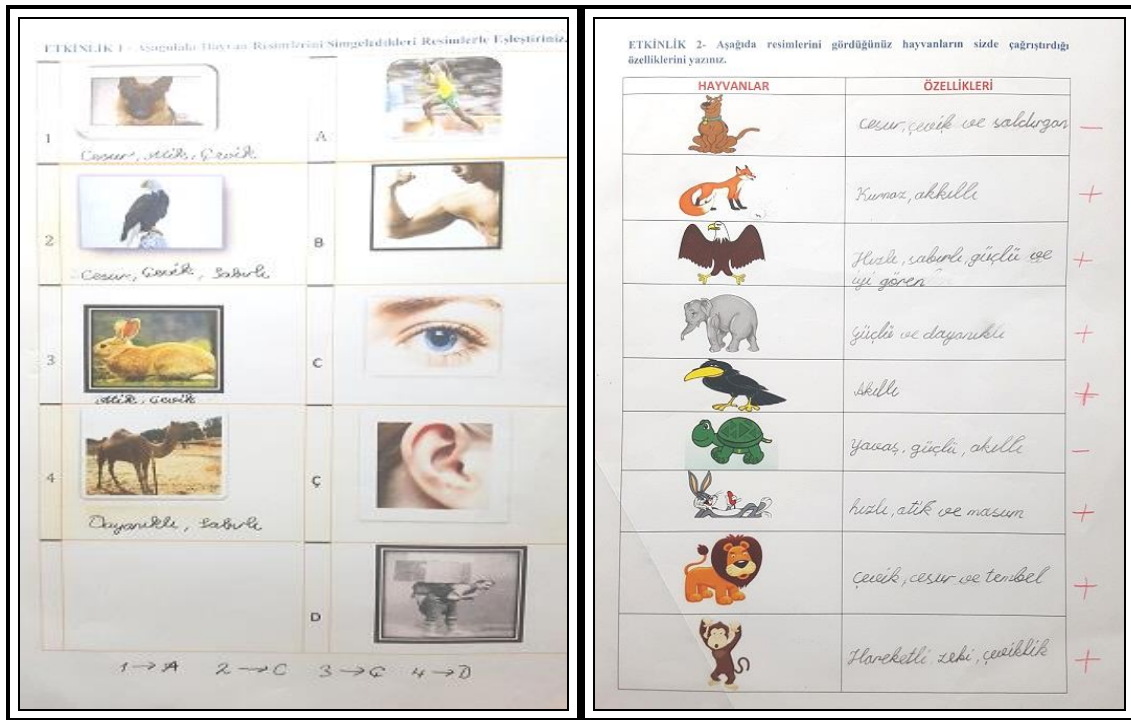
ilgili bir şey izleyeceğiz” cümlesini kullanması; dersin zihinsel hazırlık aşamasında öğretmenin Çanakkale ve I. Dünya Savaşı ile ilgili ön bilgileri harekete geçirmek için yaptığı etkinliğin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü hafta görsel sunu etkinlikleri kapsamında resimleri yorumlama, metin ve görsel ilişkisini sorgulama kazanımlarına yer verilmiştir. Görsel okuma etkinliğinde öğretmen dijital hikâyeye ait resimleri sırasıyla öğrencilere gösterir.

- Öğretmen : Şimdi resimler göstereceğim size dinleyeceğiniz metinle ilgili. Şöyle bakalım görüyor mu herkes? Şimdi görüyor musunuz?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Sırasıyla bir bakalım.
- Öğrenciler : Çok güzel bir hikâyeye benziyor. Evet çok güzel. Resimler çok güzel çizilmiş. Avcı var orda. Kuşlar var. Fare var, kemiriyor ipleri. Aa kuşlar uçuyor, özgür kalıyorlar.
- Öğretmen : Evet burada bitiyor (öğrenciler kendi aralarında sesli bir biçimde resimlerin yorumlarını yaparlar ve metni tahmin etmeye başlarlar). Evet şimdi. Görebildiniz mi resimleri?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Şimdi resimlere sırasıyla baktınız. Kafanızda oluşan hikâyeyi kim söyleyecek?
- Cansu : Bir tane adam krala gidecek. Kral ona bir emir verecek, işte bu hayvanları yakala diyecek. Bu adam da bir kılığa girip o hayvanları yakalayacak. Sonra hım fare bu hayvanları görecektir ve fare onları kurtarmaya çalışacak. Onları kurtarabilecek.
- Öğretmen : Güzel. Başka var mı?
- Sena : Ben de öyle diyecektim.
- Nida : Benimki de öyleydi.
- Öğretmen : Değişik bir fikri olan var mı?
- Pelin : Bir tane kötü adam bir kıyafet giyip ormana gidiyor. Ağ atıyor ve yem atıyor. Sonra kuşlar oraya geliyor ve ağıyla adam kuşları yakalıyor. Sonra kuşlar uçup kaçıyor. Sonra fare onlara yardım edip kurtarıyor.
- Taha : Öğretmenim benimki farklı.
- Öğretmen : Evet farklıymış Taha söylüyor bir de.
- Taha : Adam kralın yanında ve emir veriyor. Sonra ilk baş fareyi yakalamaya çalışırken, kuşlar ona yardım ediyor. Sonra adam kuşları yakalıyor. Fare de onlara yardım ediyor (V.K. 23.03.2015/8.45 – 12.04).

Bu etkinlikte öğretmen, sırasıyla dijital hikâyelerin resimlerini gösterirken öğrencilerin resimleri yorumlamaya çalıştıkları, resimlerde gördükleri olayları kendi aralarında konuşmaya başladıkları görülmüştür. Daha sonra öğrencilerin metin-görsel ilişkisi kurarak metni tahmin etme çalışmasında resimlerin her birini dikkate alarak tahminde buldukları söylenebilir. Nitekim öğrenciler bir önceki hafta görsel sunu etkinliklerinde resimlerin tümünü dikkate almadıkları ve bu nedenle de resimleri yorumlayamadıkları, metni tahmin etmekte zorlandıkları görülürken bu hafta böyle bir sorun yaşanmamış olduğu söylenebilir.

Dördüncü hafta, Hayal Gücü teması kapsamında hazırlanan *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesine dayalı görsel okuma etkinliğinde ise öğrencilere iki etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Kendilerine verilen ilk etkinlik kâğıdında bulunan hayvan resimlerini inceleyerek hayvanların simgeledikleri resimleri eşleştirmeleri ve “atik”, “kurnaz”, “sabırlı”, “dayanaklı”, “çevik”, “cesur” sözcüklerinin hangi hayvanlara uygun olduklarını bulup yazmaları istenmiştir. İkinci etkinlik kâğıdında ise resimlerde gördükleri hayvanların öğrencilerde çağrıştırdığı özellikleri yazmaları istenmiştir. Bu yapılan etkinliklere yönelik öğrenci etkinlik kâğıtları Fotoğraf 3’te verilmiştir.



Fotoğraf 3: Görsel Okuma Etkinliği – Beyaz Kızın Kolyesi

Bu iki etkinlik konusunda araştırmacı günlüğünde şu ifadeleri yazmıştır:

Bugün öğrenciler dersin başlarında öğretmenlerinin kendilerine sorduğu “En çok hangi hayvanı seviyorsunuz? Niye?” ve “Hayatımızda hayvanlar bize nasıl yardımcı olurlar?” sorularına istekli bir biçimde yanıt verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hayvanları ne kadar çok sevdiğileri ortaya çıkmıştır. Ardından yapılan birinci ve ikinci görsel okuma etkinliğini çok sevdi. Birinci etkinlik için öğrencilerin kendi aralarında resimlere bakarak doğru yorum yapabildiklerini ve böylece resimleri eşleştirmenin kolay olduğunu söylemişlerdir (A.G. 30.03.2015).

Beşinci hafta Yenilikler ve Gelişmeler teması için hazırlanmış olan *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesine dayalı görsel okuma çalışmalarında öğretmen iki etkinlik yapmıştır. İlkinde şarbon hastalığının nasıl bir hastalık olduğunu öğrencilerine göstermek için internet aracılığıyla bu hastalığa ait resimleri tahtaya yansıtmış ve öğrencilerle resimleri yorumlamışlardır. İkinci etkinlikte dijital hikâyelerin resimleri öğretmen tarafından tahtaya karışık olarak yapıştırılmıştır. Öğrencilerden resimlere bakarak onları sıraya koymaları ve resimleri yorumlayarak dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyeyi tahmin etmeleri istenmiştir. İlk etkinlikte tahtaya yansıtılan şarbon hastalığına ait resimler üzerine şu diyalog yaşanmıştır:

- Öğretmen : Resimlere bakın. Neler görüyorsunuz burada?
 Öğrenciler : Hastalık. Yara. Vücutta çıkan sivilceler. Vücuttaki yaralar.
 Öğretmen : (Resmin birinde bir yeri kalemle gösterir) şurada bir yara var. Gördünüz mü?
 Öğrenciler : Evet. Bu bir hastalık. Bulaşıcı olabilir. Ellerde ayaklarda yaralar çıkmış.
 Öğretmen : Şuralarda daha net görebilirsiniz (diğer resimleri gösterir). O, sizin şu anda önünüzdeki etkinliklerde bir kelime var.
 Öğrenciler : Evet. Şarbon. Ben biliyorum.
 Öğretmen : O kelime (V.K. 06.04.2015/9.24 – 9.45).

Öğretmen, öğrenciler anahtar kelimelerle ilgili etkinliği yaparken etkinlikte geçen şarbon kelimesinin ne anlama geldiğini göstermek için internetteki görsellerden yararlanmış ve bu hastalığın öğrencilerde somut bir biçimde anlaşılmasını sağlamıştır. İkinci görsel okuma etkinliğinde öğretmen resimleri tahtaya karışık olarak yapıştırmış ve resimlerin üstüne dinlenecek ve izlenilecek dijital hikâyenin başlığını yazmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler aynı zamanda dinlediğini anlama basamağında yer alan “*başlıktan hareketle dinleyeceği metnin içeriğini tahmin eder*” kazanımına yönelik çalışmayı da yapmışlardır. Etkinlikte şu diyaloglar yaşanmıştır:

- Öğretmen : Evet iyice bakın resimlere. Resimleri tek tek yorumlamaya çalışın. Bir şey daha soracağım (resimlerden birinde bilim insanı Louis Pasteur’u işaret eder). Bu adam kim olabilir?
 Öğrenciler : Bilim insanı.
 Öğretmen : Kim olabilir? Siz biliyorsunuz aslında onu.
 Sena : Şey aşırı bulan adam. Neydi ya?
 Öğretmen : Evet yaklaştın. Fransız. Pasteur, Pasteur.
 Öğrenciler : Aaa evet, dilimize gelmedi. Biliyorduk söylemedim.
 Öğretmen : Evet resimleri kim sıralamak ister? (V.K. 06.04.2015/17.09 – 18.05).

Bu yapılan etkinlik Fotoğraf 4’te verilmiştir.



Fotoğraf 4: Görsel Okuma Etkinliği - Şarbon Aşısı

Fotoğraf 4’te görüldüğü gibi görsel okuma etkinliklerinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu parmak kaldırmıştır. Ancak etkinlik sırasında öğretmen, öğrencilerin resimleri doğru sıraya koymakta zorlandığını belirtmiş ve öğrencilerine yardım ederken şu sözleri söylemiştir:

- Öğretmen : Şimdi zorlanıyorsunuz. Ben bir daha göstereceğim resimleri baştan size sırasıyla (öğretmen daha önceden doğru sıralaması yapılmış resimleri havaya kaldırarak tek tek gösterir). Bakın birinci resim bu. Ne olmuş?
- Öğrenciler : Koyunlar hastalanmış. Koyunlar ölmüş.
- Öğretmen : Koyunlar ölmüş tamam. İkincide ne olmuş?
- Öğrenciler : Aşı. Aşığı bulmuşlar. Aşı yapmış Pasteur. Aşığı bulmuşlar evet.
- Öğretmen : Sonraki resimde ne olmuş?
- Öğrenciler : Aşı yapıyorlar. Adamı çağırmışlar aşı yapmaya.
- Öğretmen : Aşı yapıyorlar evet tamam. O halde şimdi dördüncü resim ne olabilir? (öğrenciler bir sonraki resmi bulmakta zorlanırlar, dördüncü resmi öğrencilere göstererek) Buna da iyice bakın.
- Seda : Aşığı bulup tavukların üzerinde deniyor.
- Öğretmen : Evet. Beşinci resim ne olabilir. Söz almamış olanlara soralım. Evet Mehmet.
- Mehmet : E.
- Öğretmen : Evet E. Ne olmuş burada?
- Tuba : Başarılı olmuş onlara deniyor aşığı, koyunlara deniyor.
- Öğretmen : (Resimleri sıralama etkinliği biter) evet şimdi bir tahmin edin bakalım. Hikâyeyi tahmin edelim. Bak ayağa kalkana ve ağızla ses çıkarana söz hakkı vermeyeceğim (öğrencilerden birçoğu ayağa kalkıp söz hakkı isterler). Evet Aysun.
- Aysun : İlk önce köylünün, hım köylü mü öğretmenim o adam.
- Öğretmen : Evet olabilir, köylü olabilir. Tahmin bu. Tahmin gerçek olacak diye bir şey yok ki. Tahmin edeceksin. Köylünün koyunları evet...
- Aysun : Şorban, şarbon..

Öğretmen : Şarbon hastalığına yakalanmış evet..
 Aysun : İşte aşırı tavukların üzerinde denemişler. Ondan sonra başarılı olmuşlar. Koyunların üzerinde de denemişler yine başarılı olmuşlar (V.K. 06.04.2015/22.21 – 25. 55).

Bu diyalogda, öğrencilerin resimleri sıralamada zorlandıkları görülse de resimleri doğru yorumladıkları söylenebilir. Öğrencilerin üçüncü hafta yaptıkları benzer görsel okuma etkinliğindeki gibi iyi performans gösterdikleri söylenebilir. Bu hafta yapılan görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve katılımı artırdığı da belirtilebilir. Bu konuda araştırmacı, günlüğüne şunları yazmıştır:

Bugün Şarbon Aşısı dijital hikâyesi dinlenmeden ve izlenmeden önce yapılan görsel okuma etkinliği öğrencilerin ilgisini çekmiş görünüyordu. Öğrenciler kendi aralarında resimlerin ne kadar güzel çizildiğini ve hikâyeyi tahmin etmelerini sağladığını söylüyorlardı. Karışık olarak tahtaya yapıştırılan resimleri doğru biçimde sıraya koyma konusunda adeta birbirleriyle yarışıyorlardı (A.G.- 06.04.2015).

Altıncı hafta, Dünyamız ve Uzay teması için hazırlanmış olan *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesine dayalı yapılan görsel okuma etkinliğinde hikâyenin birinci, beşinci ve son resmi tahtaya öğretmen tarafından yapıştırılmıştır. Öğrencilerden resimleri inceleyerek ne tür bir hikâye dinleyecekleri konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu etkinlik Fotoğraf 5’te verilmiştir.



Fotoğraf 5: Görsel Okuma Etkinliği - Rüzgârın Öyküsü

Bu yapılan etkinlikte hikâyede neler olacağı konusunda öğrenciler tahminlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerden Tuba resimlerden yola çıkarak hikâyeyi aşağıdaki biçimde tahmin etmiştir:

Bir tane çiftçi bitkilerini çiftliğine ekmiş işte. Sonra hım güneş açmış. Güneş de bütün bitkileri kurutmuş. Adam çok üzülmüş; çünkü bütün bitkileri kurumuş. Sonra adam hım yağmur yağması için Allah'a dua ediyormuş. Sonra yağmur yağmış. Adam da çok mutlu olmuş (V.K. 13.04.2015/7.56-8.13)

Yedinci haftada ise Güzel Sanatlar teması için hazırlanan *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesinde öğrenciler dinledikleri ve izledikleri hikâyede Mimar Sinan ve onun yapmış olduğu bir eser konusunda bilgi sahibi olmuşlardır. Hikâyenin konusu bağlamında hazırlanan görsel okuma etkinliğinde öğretmen “saray, su kemeri, hamam, kervansaray, medrese” resimlerini projeksiyon yardımıyla tahtaya yansıtmıştır. Öğrencilerden yalnızca bir tanesi medresenin bir okul olduğunu söylemiş, diğerleri ise farklı tahminlerde bulunmuşlardır. Kervansaray resmine sıra geldiğinde öğrenciler resimde gördükleri tarihi yerin ne olduğunu bulmakta zorlanmışlar; Kağan ile öğretmeni arasında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen	: Kervansaray nedir? Evet Kağan.
Kağan	: Kervanda mallarını satmak için gelen insanların toplandığı yer.
Öğretmen	: Çok yaklaştın. (Bazı öğrenciler yüksek sesle söz almak isterler). Bir dakika. Çok yaklaştı. Bir daha söyler misin?
Kağan	: Kervaniyla malları satmak için
Öğretmen	: Mallarını satmak için gelenlerin..
Kağan	: Toplandığı yer.
Öğretmen	: Toplandığı yer değil bak. Konakladığı yer. Evet. Mallarını satmak için yolculuk yapanların dinlenmek için uğradıkları, kaldıkları, yemek yedikleri, dinlendikleri yerlere ne diyoruz?
Öğrenciler	: Kervansaray. (V.K. 20.04.2015/10.26 – 11.13).

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi görsel okuma etkinliğinde öğretmen dijital hikâyenin konusu ve içeriğine uygun olarak ülkemizdeki bazı tarihi eserlerin resimlerini göstermiş ve öğrenciler, bu tarihi eserlerin ne amaçla kullanıldıkları konusunda tahminlerde bulunmuşlardır.

Uygulamanın son haftasında öğretmen, görsel okuma etkinlikleri kapsamında önceki haftalarda yaptığı gibi dijital hikâyeye ait resimleri tahtaya karışık olarak yapıştırmış, metne ait anahtar kelimeleri yazmış ve öğrencilerden resimleri yorumlayarak ve anahtar kelimeleri kullanarak, dinleyecekleri ve izleyecekleri efsane

türündeki dijital hikâyeyi tahmin etmelerini istemiştir. Bu etkinlik sırasında sınıfta şu biçimde bir diyalog gerçekleşmiştir:

- Öğretmen : Şimdi metinde geçen birkaç kelimeyi tahtaya yazdık ve hikâyenin resimlerini karışık olarak yapıştırdık. Kelimelere bakarak ve resimleri de yorumlayarak, dinleyeceğiniz metinde neler oluyor, nasıl olaylar geliyor tahminde bulunmanızı istiyorum. Nasıl bir efsane dinleyeceğiz?
- Taha : Hükümdar kötü vezire demiş ki: Bu bebeği sana emanet ediyorum, buna iyi bak demiş. Kötü vezir bu bebeği sevmemiş işte. Bunu öldürmeye kalkmış. Sonra bir tane adam görmüş bunu. Her yere gitmiş böyle anlatmış ama kimse ona inanmamış. Sonra bir mucize olmuş yaşlı kadın bunu bulmuş ve çocuk kurtulmuş.
- Öğretmen : Evet olabilir. Taha diyor ki kötü vezir çocuğu öldürmek istemiş diyor.
- Tuba : Günlerden bir gün bir kraliçenin hiç çocuğu olmuyormuş. Sonra birkaç yıl sonra bir bebeği olmuş. Kraliçe çok değer veriyormuş çocuğuna. Çok seviyormuş onu. Sonra bir gün onu kraliçe vezire, hmm kötü vezire ama aslında kraliçe bilmiyormuş onun kötü vezir olduğunu. Ona vermiş bakması için. Ama kötü vezir de onu sevmemiş. Ona bakmak şey yapmamış. Onu şey öldürmek istemiş, böyle kötü şeyler yapmış, bakmamış ona. Sonra bir gün yaşlı bir kadın bu olanları görmüş ve kötü vezirden o bebeği almış. Kendi bakmaya başlamış. Sonra o bebek çok kötü bir hastalığa tutulmuş. Ölümçül bir şeymiş, ölebilirmiş. Sonra işte bu yaşlı kadın ona çok iyi davranmış. Sonra çocuk o davranışlardan dolayı iyileşmiş (V.K.27.04.2015/6.45 – 9.50).

Uygulamanın son haftasında yapılan bu görsel okuma etkinliğinde öğrencilerin resimleri doğru biçimde yorumlaya ve hikâyeyi de bu yorumlara göre doğru biçimde tahmin etmeye çalıştıkları söylenebilir. Öğrencilerin yapılan görsel okuma etkinliğinde istekli oldukları gözlemlenmiş ve bu konuda araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

Bugün derste öğrencilerin hepsi, tıpkı Şarbon Aşısı dijital hikâyesinde olduğu gibi, görsel okuma etkinliğine büyük bir istekle katıldılar. Hüdai Efsanesi dijital hikâyesine ait resimleri gerek sıraya koymaya gerek her bir resimde neler olduğunu söyleyerek efsaneyi tahmin etmeye çalışmışlardır. Doğru sıralama yaptıkları zaman öğrenciler mutlu olmuşlardır (A.G. 27.04.2015).

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilere uygulama sürecinde ne tür görsel okuma etkinlikleri yapıldığı ve bu etkinliklerde neler yapıldığı sorulmuş ve öğrencilerden şu yanıtlar alınmıştır:

Dinlemeden önce öğretmen tahtaya resim yapıştırıp eşleştirmemizi istiyordu. Hayvanların özelliklerini yazdık. Dinlerken doğru mu diye kontrol ettik (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Dinleme öncesinde bize verilen kelimelerle hikâyenin içeriğini tahmin ettik, bize karışık ya da sırayla verilen resimlerle nasıl bir hikâye olabileceğini tahmin ettik. Başlıktan yola çıkarak hikâyenin içeriğini tahmin ettik, bazı hayvanların özelliklerini yazdık, bizlere ne çağrıştırdığını yazdık (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Metni dinlemeden önce öğretmen sorular soruyordu, görsel okuma yapıyorduk. Sonra öğretmen hım tahminlerde bulunuyorduk, metin nasıl olabilir diye (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Dinlemeden önce resimleri sıraladık, kelimelerle anlamları eşleştirdik. Hikâyeler anlattık. Hikâyeleri tahmin ettik. Bazen tahminimizle hikâye arasında başlıktan dolayı tartışmalar yaptık (Fatih, Ö.G., 07.05.2015).

Öğrencilerin görüşlerinden Türkçe derslerinde uygulamaya koyulan sekiz dijital hikâyeye dayalı yapılan görsel okuma etkinliklerinde öğrencilerin daha çok hikâye resimlerinin karışık biçimde tahtaya yapıştırılarak yapılan sıralama ve tahmin etme etkinliklerini hatırladığı söylenebilir. Diğer taraftan, görüşmelerde öğrenciler görsel okuma etkinliklerini nasıl buldukları konusunda görüşlerini de belirtmişlerdir.

Bizleri bilgilendirdiğini düşünüyorum. Hem eğlendirdiğini hem de öğrettiğini düşünüyorum. Görsel açıdan bilgimizi zenginleştirdiğini düşünüyorum (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Metni gözümde canlandırmaya yardım etti (Tunç, Ö.G., 07.05.2015).

Artık görsellik olduğunda daha iyi anladığımı düşünüyorum. Eskiden kelime okumada zorlanıyordum ama artık daha kolay oluyor ve keyifli hale geliyor. Dinlerken resimleri daha iyi anlayıp yerine koyabiliyorum. Artık kitap okurken önce resimlerine bakıp anlamaya çalışıyorum ve sonra okuduğum metinde bağ kurup daha iyi anlamaya çalışıyorum (Fatih, Ö.G., 07.05.2015).

Dinleme öncesi etkinlikleri beğendim. Çünkü ben o hikâyeyi dinlemeden tahmin ediyorsam ve tahminim doğru çıkıyorsa bu çok keyifli ve zevkli oluyor (Can, Ö.G., 08.05.2015).

Resimler güzeldi. Şehit Kınalı Ali'deki savaş resmi oldukça güzeldi ve etkileyiciydi. Görsel duygumu geliştirdi... Neden-sonuç ilişkileri ve resimleri eşleştirme de çok hoşuma gitti. Çünkü resimleri eşleştirme de eğlenceliydi, hikâyeyi tahmin etmek güzeldi (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Dinlemeden önce metnin resimleri tahtaya yapıştırılıp sırasıyla metni tahmin ettirdi. O çok güzeldi. Herkes büyük bir istekle resimleri böyle açıklıyor ve yorumluyordu. Sıralarken tahminlerimiz doğru çıktığında çok mutlu oluyorduk. Görsel okuma etkinlikleri sayesinde artık okul dışında da gördüğüm görsellere, tabelalara falan dikkat ediyorum, onlarda ne demek istiyor onları düşünüyorum ve yorumlamaya çalışıyorum (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrencilerin bu görüşlerinden, yapılan görsel okuma etkinliklerinin eğlenceli olduğu, öğrencilerin hikâyeyi dinlemeden önce resimlere bakarak hikâyeyi tahmin etme becerilerini geliştirdiği ve metin-görsel ilişkisi kurmalarını sağladığı, yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını merak ettikleri ve bu nedenle de dinlemeyi daha dikkatli yaptıkları söylenebilir. Ayrıca Fatih ve Tuba sınıfta yaptıkları görsel okuma etkinliklerinin okul dışındaki yaşamlarında da olumlu etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Fatih, kitap okurken artık okuduğu metinle varsa o metine ait resimlerle bağ kurmaya çalıştığını; Tuba ise dışardaki yaşamında karşılaştığı görselleri yorumlamaya çalıştığını

dile getirmiştir. Ayrıca yapılan görsel okuma etkinlikleri için öğrencilerin uygulama süreci içerisinde gelişim kaydettikleri, son haftaya geldiğinde resimler karışık olarak verilmiş olmasına rağmen dijital hikâyenin içeriğini doğru tahmin etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Dinleme

Öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinde farklı temalarda hazırlanmış sekiz dijital hikâye dinlemiş ve izlemişlerdir. Dijital hikâyelere dayalı olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) dinleme öğrenme alanında yer alan dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama ve tür, yöntem, tekniklere uygun dinleme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu araştırma, Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanımını amaçladığı için yapılan dinleme etkinlikleri ve dinlemeye dayalı metin inceleme çalışmaları ayrı bir tema başlığında ele alınmıştır.

Okuma

Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrencilere altı hafta dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin metinleri okuma metni olarak verilirken, iki hafta farklı okuma metinleri verilmiştir. Okuma etkinliklerinde öğrencilerin; okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Birinci hafta öğrenciler sessiz okuma yöntemine dayalı olarak dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyenin metnini okumaya geçmeden önce sınıf öğretmenini okuma kuralları ve hangi tür, yöntem ve tekniğe göre okuma yapılacağı konusunda yönergeleri vermiştir:

- | | |
|----------|---|
| Öğretmen | : Beni dinleyin. Şimdi okuma yapacağız. Metni okuyacağız. Ama sessiz okuyacağız. Sessiz okurken anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çizeceksiniz. Yani elinizde bir kalem olacak tamam mı? Sessiz okuma yaparken anlamını bilmediğiniz kelimelerin altını çizip belirleyeceksiniz. Ondan sonra bunların anlamalarını konuşacağız. Ben size dağıtacağım metni. Sessiz okuma kurallarını biliyorsunuz. Gözümüzle kâğıt arasında belli bir mesafe bırakıyoruz. (Öğrenciler kendi bırakılacak mesafe konusunda konuşurlar aralarında). |
| Nida | : 35 santim. |
| Öğretmen | : Evet. Parmakla takip zaten yapmıyoruz artık. Elinizde kalem olsun yalnız. Sessiz okuma yaparken anlamını bilmediğiniz kelimeler olursa altlarını çizelim. Sonra söyleyeceksiniz onları tahtaya yazacağız. Ve sözlükten |

anlamlarına bakacağız. Evet kağıdını alanlar sessiz okumaya başlasın (V.K. 12.03.2015/17.06 – 18.36).

Araştırmacı, bu konuda günlüğünde şu notları almıştır:

İlk dijital hikâyeye ait dinleme etkinlikleri tamamlandı. Öğrenciler dinledikleri ve izledikleri ilk dijital hikâyenin metnini okudular. Öğretmen okumaya geçmeden önce öğrencilere sessiz okuma yapacaklarını söyledi ve sessiz okuma kurallarını hatırlattı. Bilhassa ellerindeki kâğıt ile gözleri arasında bırakmaları gereken mesafe konusunda hatırlatma yaparken öğrenciler kendi aralarında mesafenin ne kadar olacağı konusunda konuşmaya başladılar. Bir öğrenci çenesiyle kâğıt arasında ellerini kullanarak mesafeyi ayarlamaya çalıştı. Öğretmen aynı zamanda öğrencilere metni okurken neler yapmaları gerektiğini de söyledi. Öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemiş oldu. Sessiz okuma sırasında öğrencilerin bir kısmı okuma kurallarının bazılarını uygulamadılar. Örneğin bazı öğrenciler okuma mesafesini dikkate almadan okuma yaparken bazı öğrenciler de kalem ya da parmakla okuduklarını takip ettiler. Bu konuda öğretmen bu öğrencilere herhangi bir uyarıda bulunmadı (A.G. 12.03.2015).

İkinci hafta, diğer haftalardan farklı olarak öğrenciler dinleme etkinliklerinden önce okuma etkinlikleri yapmışlardır. Öğretmen, okuma etkinliğine geçmeden önce dijital hikâye metninden farklı olan okuma metninde bulunan resmi göstererek metin-görsel ilişkisi kurdurmaya çalışmıştır. Öğretmen, okuma metnini öğrencilere dağıtırken yapacakları sessiz okumaya ait kuralları öğrencilere hatırlatmıştır:

- | | |
|------------|--|
| Öğretmen | : Şimdi parçayı dağıtacağım ben. Herkes dikkatlice okusun, metindeki resme de dikkat ederek. Şimdi geçen hafta olduğu gibi sessiz okuma yapacaksınız. Hatırlayın geçen haftayı. Sessiz okuma kurallarını uyguluyoruz. Düzgün oturuyoruz. Geçen hafta sessiz okuma için neler söylemiştik? |
| Öğrenciler | : Göz ve metin mesafesi, oturma şekli, rahat ve dik oturacağız. Bilmediğimiz kelimelerin altını çiziceğiz. Anlamalarını tahmin etmeye çalışacağız. |
| Öğretmen | : Evet doğru söylediniz ama bazılarınız halâ parmakla ya da kalemin ucuyla okuma yapıyor. Bunu yapmamanız gerek değil mi? Rahatlıkla gözle takip edip okuyabilirsiniz metni. Zor değil ki artık bu sizin için. Şimdi herkes sessiz okuyor. Özellikle altı çizili kelimelere dikkat ediyoruz (V.K. 19.03.2015/14.44 – 15.46). |

Bu diyalogda öğretmen, sessiz okuma kurallarını kendisi hatırlatmakla birlikte öğrencilerinden de sessiz okuma kurallarını söylemelerini istemiştir. Bir önceki hafta yapılan sessiz okumada öğretmen, öğrencilerinde gözlemediği parmakla ya da kalemle metni takip etme gibi olumsuz davranışlar konusunda öğrencilerini uyardığı görülmüştür. Sessiz okuma yaparken altı çizili kelimelere ve anlamalarına dikkat etmelerini belirttiği için öğretmenin okuma amacı belirlemeye çalıştığı söylenebilir. Sessiz okuma sırasında öğrencilerin oturma pozisyonuna, göz ve metin mesafesine, gözle okuduklarını takip etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Üçüncü hafta öğrenciler, ilk iki haftada olduğu gibi sessiz okuma yöntemine dayalı olarak okuma çalışmaları yapmışlardır. Öğretmen okuma metnini öğrencilere dağıtırken şunları söylemiştir:

Öğretmen : Şimdi herkes metni okuyor. Evet bilmediğiniz kelimelerin altını çiziyorsunuz. Hikâyede boş bırakılan yeri yani sonucu siz yazıyorsunuz (V.K.-2. 23.03.2015/30.45 – 31.10).

Öğretmen, yalnızca sessiz okuma yapılacağını söylemiş ve öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizimlerini istemiştir. Ayrıca hikâyenin sonucunu öğrencilerin yazacağını söyleyerek okuma amacını belirlemiştir. Ancak öğretmen, okuma kuralları konusunda bir şey söylememiştir. Okuma metinleri öğrencilere dağıtıldıktan sonra bazı öğrencilerin metni okumaya başladıkları, ancak bazı öğrencilerin sınıfta gürültü yaptıkları, kendi aralarında konuştukları, bazılarının ayağa kalkıp sınıf içinde gezindikleri, hatta iki öğrencinin birbirleriyle tartıştıkları, öğretmenin herhangi bir uyarıda bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu olumsuz davranışların, okuma kuralları konusunda öğretmenin herhangi bir uyarıda bulunmadığından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir.

Dördüncü hafta okuma etkinlikleri kapsamında öğrenciler paylaşarak okuma yapmışlardır. Ancak öğretmen okuma metnini öğrencilere dağıtmadan önce paylaşarak okuma kurallarını öğrencilere şöyle açıklamıştır.

Öğretmen : Şimdi size bir okuma metni dağıtacağım. Dağıtmadan önce açıklamalarım var. Şimdi metin bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on, on bir paragraftan oluşuyor. Herkes bir paragrafı okuyacak, ama kimin okuyacağını, kimin devam edeceğini ben söyleyeceğim. Bu nedenle dikkatli dinleyeceğiz, takip edeceğiz ve ses çıkarmayacağız. Bir de kalem elimizde olacak. Okunurken anlamını bilmediğiniz kelimelere rastlarsanız hemen o anda altını çizeceksiniz (V.K. 02.04.2015/20.57 -21.50).

Öğretmen, paylaşarak okuma konusunda öğrencilerin yapmaları gerekenleri ayrıntılı olarak söylediği ve öğrencilerin yönergeleri dikkatli dinledikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenin, okuma sırası gelen öğrenciyi kendisinin belirleyeceğini söyleyerek, öğrencilerin dikkatlerini okudukları metne vermelerini sağlamak istediği söylenebilir. Okuma sırasında öğrencilerin yönergelere uyarak dikkatli bir biçimde okunan metni takip ettikleri, varsa bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri gözlemlenmiştir.

Beşinci hafta, bir önceki haftada olduğu gibi paylaşarak okuma çalışması yapılmıştır. Öğretmen, bu hafta okuma kurallarını soru-yanıt biçiminde öğrencilerine sormuş ve onlardan paylaşarak okuma kurallarını söylemelerini istemiştir. Okuma kuralları konusunda sınıfta şu diyalog yaşanmıştır:

- Öğretmen : Şimdi metni dağıtacağım size.
 Öğrenciler : Bilmediğimiz kelimelerin altını çizeceğiz.
 Öğretmen : Paylaşarak okuma yapacağız. Paylaşarak okuma kurallarına göre okuyacağız. Ne yapıyorduk? Birisi okurken diğerleri... Ne yapıyorduk?
 Öğrenciler : Dinliyorduk.
 Öğretmen : Aynı zamanda...
 Öğrenciler : Takip ediyorduk.
 Öğretmen : Anlamını bilmediğiniz kelimeler... dinliyor musunuz? Anlamını bilmediğiniz kelimeler karşınıza çıktığında altını çiziyoruz (V.K. – 2. 06.04.2015/21.45 – 22.20).

Diyalogda görüldüğü gibi paylaşarak okuma kurallarını öğretmen kendisi açıklamak yerine öğrencilere kuralların neler olduğunu sormuştur. Okuma sırasında öğrencilerin metni dikkatli takip ettikleri ve sırası gelen öğrencinin okumayı devam ettirdiği gözlemlenmiştir.

Altıncı hafta öğrenciler, dört ve beşinci haftadaki gibi paylaşarak okuma yöntemine dayalı okuma yapmışlardır. Öğretmen metinleri dağıtıttıktan sonra okuma öncesi öğrencilere şu yönergeleri vermiştir:

- Öğretmen : Evet başlayacağız. Söyleyeceğim kişi okuyacak. Paragraf paragraf gidelim. Şöyle düzgün oturalım biran önce. Ben başlatacağım. Parmak kaldırmınıza gerek yok. Benim devam et dediğim kişi devam ediyor (V.K. 16.04.2015/1.15 – 1.39).

Öğretmen, paylaşarak okuma kuralları konusunda herhangi bir yönerge vermediği, öğrencilerin okumaya uygun oturma pozisyonu almalarını istediği gözlemlenmiştir. Ancak okuma kuralları söylenmemesine karşın, öğrencilerin okuma sırasında metni sessiz ve dikkatli bir biçimde izledikleri gözlemlenmiştir.

Yedinci hafta öğrenciler dijital hikâyenin metninden farklı bir metin ile sessiz okuma çalışması yapmışlardır. Öğretmen okuma metnini dağıtırken şunları söylemiştir:

- Öğretmen : Evet sessiz olun. Sessiz okuma yapacağız. Herkes kendisi okuyacak. Anlamını bilmediğiniz kelime varsa altını çiziyorsunuz sessiz okuma yaparken. Evet, herkes başlasın okumaya (V.K. – 2. 20. 04.2015/24.07 – 24.40).

Öğretmenin yaptığı açıklamada görüldüğü gibi öğrencilere sessiz okuma kuralları hatırlatılmamıştır. Yalnızca sessiz okuma yapacakları söylenmiştir. Öğrencilerin metni dikkatli okudukları; ancak bazı öğrencilerin sıranın üzerine başını koyarak okudukları, bazılarının okumaya uygun oturma yapmadıkları gözlemlenmiştir. Bu olumsuz davranışların, okuma kuralları konusunda öğrencilere hatırlatma yapılmadığından kaynaklandığı söylenebilir.

Son hafta, öğrenciler metni sessiz okuyarak okuma yapmışlardır. Öğretmen okuma metinlerini dağıtırken öğrencilere şu yönergeleri vermiştir:

Öğretmen : Evet çocuklar. Şimdi önünüze koyduğum okuma metnini herkes kendisi sessiz okuyor. Bilemediğiniz kelimelerin altını çiziyorsunuz. Evet anlayarak okuyorsunuz, çünkü altıncı etkinliği buna göre yanıtlayacaksınız. Sessiz okuma yapıyorsunuz (V.K. 30.04.2015/34.44. – 35.18)

Öğretmen, okuma metinlerini öğrencilere dağıtırken sessiz okuma yapacaklarını, metni dikkatli okumaları gerektiğini ve altıncı etkinliğin metne dayalı olarak yapılacağını belirtmiştir. Öğretmen sessiz okuma kurallarını söylememesine karşın öğrencilerin çoğunun kurallara uygun okuma yaptıkları gözlemlenmiştir.

Uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğrenciler okuma kurallarını uygulama konusunda görüş bildirmişlerdir. Tunç, yapılan etkinliklerin kendisine ne gibi faydası olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Okumada hikâye verildi ve onlarla ilgili sorular soruldu. Okumam daha iyi oldu. Okurken başka şeylerin dikkatimi çekmemesi oldu. Daha dikkatli okuyorum (Tunç, Ö.G., 07.05.2015).

Öğrencilerden Selin ise artık okuma yapmaktan keyif aldığını ve dikkatini okumaya verdiğini şu biçimde söylemiştir:

Okuma parçalarında çok sıkılıyordum. Dikkatim dağılıyordu. Şimdi daha keyifli (Selin, Ö.G.,08.05.2015).

Tunç, dikkatini artık okuduğu metne verebildiğini, başka şeylerin onun dikkatini çekmediğini belirtirken, Selin okuma parçalarında daha önceden sıkıldığını, ancak artık dikkatini okuduğu metne yoğunlaştırabildiğini ve okumanın kendisi için keyifli olmaya başladığını belirtmiştir. Bu konuda araştırmacının uygulama sonunda günlüğüne okuma kurallarına yönelik yapılan çalışmalarla ilgili yazdığı genel değerlendirmede şu

cümleler yer almıştır:

İki hafta hariç diğer haftalarda öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin metinlerini okumuşlardır. Diğer iki haftada ise dijital hikâyenin konusuna uygun olarak farklı okuma metinleri seçilerek metin dışı anlam kurdurulmaya çalışılmıştır. Sessiz okuma etkinliklerinde ilk başlarda bazı öğrenciler okuma kurallarına uymadan okuma yapmalarına rağmen ilerleyen haftalarda öğretmenin uyarısına gerek kalmadan kurallara uygun okumaya çalışmışlardır. Sessiz okuma yaparken tüm öğrencilerin dikkatlerini okudukları metne verdikleri gözlemlenmiştir. Çoğunlukla dinledikleri ve izledikleri dijital hikâye metinlerine okumalarına rağmen öğrencilerin okumaktan zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Paylaşarak okuma etkinliğinde öğrencilerin kendilerine sıra gelip gelmeyeceği konusunda heyecanlı oldukları, okuma yapmak için parmak kaldırdıkları, sesli okunan metni dikkatli bir biçimde takip ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak okuma öncesi okuma kuralları konusunda öğrencilere hatırlatma yapılmadığı zaman öğrencilerin olumsuz davranışlar sergilediği görülmüştür (A.G. 01.05.2015).

Okuma kurallarını uygulama becerileri kapsamında sınıf öğretmenin farklı yöntemlere başvurduğu gözlemlenmiştir. Bazı okuma metinlerinden önce sınıf öğretmeni okuma kurallarını kendisi söylerken, bazı okuma metinlerinden önce de öğrencilere okuma kurallarının neler olduğunu sormuştur. Ancak bazı haftalarda öğretmenin, okuma kuralları konusunda herhangi bir çalışma yapmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmeni okuma kurallarını hatırlatırken aynı zamanda öğrencilerin okuma amaçları ve bu amaçlara yönelik hangi tür, yöntem ve tekniğe uygun okuyacakları konusunda yönergeleri de vermiştir. Sesli okuma, sessiz okuma ve paylaşarak okuma yöntemleri kullanılarak öğrencilere metinler okutulmuştur. Öğrenciler birinci, ikinci, üçüncü, yedinci ve sekizinci haftalarda sessiz okuma yaparken, dördüncü, beş ve altıncı haftalarda metni paylaşarak okumuşlardır. Beşinci haftadaki okuma metnini öğretmen iki kez paylaştırarak okutmuştur. Öğrencilerin sessiz okuma etkinliklerinde metinleri istekli okudukları ve zamanla okuma kurallarına uygun olarak okudukları gözlemlenmiştir. Paylaşarak okumada ise öğrencilerin zevk aldıkları ve öğrencilerin metni dikkatli bir biçimde izledikleri gözlemlenmiştir.

Metni inceleme alanında yapılan etkinliklerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Üzerinde çalışmalar yapılan beceriler ve bu becerilere yönelik etkinlikler aşağıda verilmiştir:

- Kelime çalışmaları,
- Neden-sonuç ilişkileri,
- 5N 1K çalışmaları,
- Hikâye haritası,
- Ana fikir belirleme,

- Çıkarımlar yapma,
- Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuma,
- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri konusunda tahminde bulunma,
- Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama,
- Başlıktan hareketle metnin içeriğini tahmin etme,
- Gerçek olanla hayal ürünü olanları ayırt etme,
- Metinde ortaya konan sorunları belirleme ve onlara farklı çözümler sunma,
- Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme.

Öğrenciler okudukları tüm metinlerde kelime çalışmaları yapmışlardır. Gerek sesli gerek sesiz okuma yaparlarken, öğretmen öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini istemiştir. Okuma sonrasında ise bu kelimelerin anlamlarını tartışmışlardır. Yapılan kelime çalışmalarında öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalıştıkları, sözlük ya da başka bir kaynaktan araştırma yapmadıkları, anlamını tahmin etmekte zorlandıkları ya da yanlış tahmin ettikleri kelimelerde öğretmenin kelimelerin doğru anlamını söylediği gözlemlenmiştir. Görüşmelerde öğrenciler yapılan kelime çalışmaları için şunları söylemiştir:

Bu uygulamadaki okuma çalışmalarından sonra yeni bilgiler öğrendim. Bu bilgilerle artık farklı cümleler kurabiliyoruz. Bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını öğrendik (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

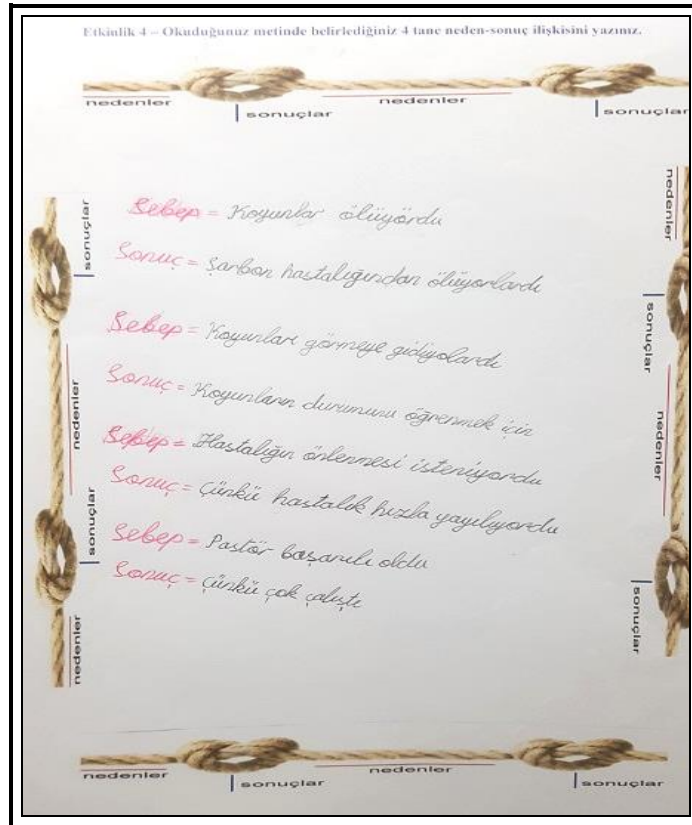
Yeni bilgiler öğrendim. Farklı cümleler kurabiliyoruz. Yeni kelimelerin anlamlarını öğrendim (Cansu, Ö.G., 07.05.2015).

Okuma yaparken dinlediğimiz metinleri de okumuştuk. İşte orda dinlerken kaçırdığımız kelimeleri okurken görebildik. Bilmediğimiz kelimelerin altını çizdik. O kelimelerin anlamlarını öğrendik. Mesela ben şey yapabiliyorum. Mesela okurken öğrendiğim o yeni kelimeleri gerek okulda gerek evde falan kendi cümlelerim içinde kullanabiliyorum. Zaten bir de öğretmenimiz bize bazen o yeni öğrendiğimiz kelimeleri kendi cümlelerimizi yaparak kullanmamızı istedi, o cümlelerin içinde. Ben de o kelimelerle farklı cümleler kurabilmişim (Aysun, 07.05.2015).

Öğrenciler, okuma alanında yapılan kelime çalışmaları sayesinde yeni kelimeler öğrendiklerini ve bu öğrendikleri yeni kelimeleri günlük yaşamlarında ve sınıfta kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden yapılan kelime çalışmalarının öğrencilerin söz ve kelime varlığında olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrenciler okudukları metinlerde neden-sonuç ilişkisi kurma çalışmasını beşinci haftadaki *Şarbon Aşısı* ve yedinci haftadaki *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyelerine

dayalı okuma etkinliklerinde yapmışlardır. Öğrenciler, beşinci hafta dinledikleri ve izledikleri dijital hikâye metnini okurken, yedinci haftadaki okuma etkinliğinde *Tez Getirin Sinan* 'ı başlıklı bir metin okumuşlardır. *Şarbon Aşısı* okuma metninde neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik hazırlanan öğrenme materyalleri Fotoğraf 6'da verilmiştir.



Fotoğraf 6: Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Etkinliği – Şarbon Aşısı

Öğrencilerden toplanan öğrenme materyalleri incelendiğinde dört öğrencinin etkinlikte istenen dört tane neden-sonuç ilişkisinin tümünü bulamadıkları görülmüştür. Yedinci haftadaki neden-sonuç ilişkisi etkinliğinde ise öğrencilerin tümünün etkinlikteki soruları doğru yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, 5N 1K etkinliğini ikinci ve üçüncü hafta yapmışlardır. İkinci hafta öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâye metni dışında *Seyit Onbaşı* başlıklı metni okumuşlardır. Etkinlik sözlü olarak soru-yanıt biçiminde gerçekleşmiştir. Bu etkinlikte öğretmenin sorduğu sorular ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar şöyledir:

- Öğretmen : Şimdi okuduğunuz metni bir hatırlayalım. Onla ilgili birkaç kişiye sorular soralım. Soru yanıtlamak isteyenler parmak kaldırsın. 5N 1K yapacağız yani. Siz biliyorsunuz bunu. Evet Taha olay nerede olmuş?
- Taha : Hım boğazdaki..
- Öğretmen : Selin.
- Selin : Rumeli Mecidiye.
- Öğretmen : Evet Çanakkale’de cephede, yerini de söyledin. Olay ne zaman olmuş?
- Sedef : 18 Mart 1915.
- Öğretmen : O gün mü olmuş?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Kimler geçiyor olayda? (Öğrenciler parmak kaldırır) evet söz almayan. Hiç söz alamayan var mı? Mahmut.
- Mahmut : Seyit, Mustafa Kemal, Ali.
- Öğretmen : Şimdi bak. Mustafa Kemal ile sonradan görüşüyorlar değil mi? Olay sırasında kimler varmış? Can.
- Can : Seyit Onbaşı, Niğdeli Ali.
- Öğretmen : Başka?
- Tuba : Yüzbaşı Hilmi.
- Öğretmen : Hilmi Bey (V.K. 19.03.2015/25.41 - 27.18).

Öğretmen ne, nerede, ne zaman gibi sorular sormuş ve parmak kaldırarak söz hakkı isteyenler içerisinde belirlediği öğrencilerin yanıtlarını almıştır. Öğrencilerin çoğu, henüz öğretmen 5N 1K etkinliği yapacaklarını ve sorulara yanıt vermek isteyenlerin parmak kaldırması gerektiği yönergesini verirken parmak kaldırdıkları ve etkinlik süresince oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ancak söz hakkı alan öğrencilerden bazılarının yanıt vermekte zorlandıkları görülmüştür.

Üçüncü hafta, öğrenciler metni okuduktan ve hikâye haritası etkinliğini yaptıktan sonra 5N 1K etkinliği yapmışlardır. Bu etkinlik sözlü olarak soru-yanıt biçiminde yapılmıştır. Öğretmen, öğrencilerin birbirlerine sorular sormalarını istemiştir. Öğretmenin bu etkinlik için verdiği yönerge ve öğrencilerin sorduğu sorular, sorulara verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen : Şimdi herkes kafasında metinle ilgili bir soru belirleyecek. Sonra parmak kaldırarak. Sonra benim söylediğim kişi sorusunu istediği kişiye soracak. Yani beş, altı kişiyle böyle yapacağız, soru yanıtlayacağız. Sonra başka etkinliğe geçeceğiz. Evet şimdi herkes parçayla ilgili kafasında bir soru belirlesin ve soracağı kişiyi belirlesin. (Mehmet parmak kaldırır). Belirledin mi Mehmet?
- Mehmet : Evet.
- Öğretmen : Kime soruyorsun sorunu?
- Mehmet : Kerim’e.
- Öğretmen : Kerim’e soruyorsun Sor sorunu.
- Mehmet : Kapıyı söküp sal yaptılar.
- Öğretmen : Bu bir soru değil Mehmet (Öğrenciler güler).
- Tuba : Yanıt o.
- Öğretmen : Evet düşünelim bak. Düşünmeden bir şey yaptığımızda mantıksız şeyler çıkıyor ortaya. Evet Selin. Kim?

- Selin : Tuba'ya.
 Öğretmen : Sor.
 Selin : Lan Yin'in ağına hangi balıklar geliyormuş?
 Tuba : Küçük balıklar ya da büyük balıklar da.
 Öğretmen : Doğru mu?
 Selin : Başka da vardı.
 Tuba : Sazan balıkları.
 Öğretmen : Doğru mu?
 Selin : Evet.
 Öğretmen : Evet Kağan.
 Kağan : Lan Yin'in babası ne iş yapıyormuş?
 Seçil : Çitçi.
 Öğretmen : Çiftçi, tamam. Hasan.
 Hasan : (Kime soracağı sorusunda tereddüt yaşar). Ben, Can'a soracağım.
 Öğretmen : Kafanda belirlemedin mi daha önce kime soracağını?
 Hasan : Belirledim. Lan Yin'ler kovalarını nerede dolduruyorlarmış?
 Emre : Dost Irmakta.
 Öğretmen : Evet Tunç.
 Tunç : Yunus'a soracağım.
 Öğretmen : Yunus, Tunç sana soru soruyor.
 Tunç : Selin olmasının sebebi neydi?
 Yunus : Irmağın taşması.
 Öğretmen : Değil. Evet başka birisine sor. Yunus yanıtlayamadı.
 Tunç : Taha.
 Öğretmen : Taha, selin sebebi?
 Taha : Ağaçları kesip, oraya bir köy yapmaları, kasaba yapmaları.
 Öğretmen : Sen çok geriye gittin. Baya bir geriye, yıllar öncesinde gittin.
 Tunç : Kerim.
 Öğretmen : Kerim. Çok basit bir soruya yanıt veremiyorsunuz şu anda.
 Kerim : Karların erimesi.
 Öğretmen : Evet karların erimesi. Evet yeter. (Öğrenciler ısrarla parmak kaldırır ve soru sormak isterler).
 Sine : Ama öğretmenim ben çok zor bir soru soracaktım.
 Öğretmen : Tamam, sor.
 Sine : Seçile sormak istiyorum. Lan Yin'in annesi neyi kurutup katık yapıp yiyorlarmış?
 Öğretmen : Seçil duymadı ama seni.
 Sine : Annesi neleri kurutup katık yapıyormuş?
 Öğretmen : (Seçil'in soruyu anlamadığını düşünerek tekrar sorar soruyu) Lan Yin'in annesi neyi kurutup katık yapıyormuş diyor (Seçil sessiz kalır). Bilmiyor musun? Başka birine sor.
 Sine : Cansu.
 Cansu : Balıkları.
 Öğretmen : Balıkları evet. Tamam yeter (V.K. – 2. 12.03.2015/6.12 - 10.20).

Sınıfta yapılan bu etkinlikte ilk söz hakkı alan Mehmet soru soramamıştır. Bu durumda öğretmen soracakları soruyu düşünmeleri gerektiği konusunda uyarmıştır. Bazı öğrenciler de kendilerine sorulan soruyu doğru yanıtlayamamıştır. Yanlış yanıt veren ya da sorulan soruya yanıt veremeyen öğrenciler için dikkatli okuma yapmadıkları söylenebilir.

Hikâye unsurlarını belirleme çalışmaları birinci ve altıncı haftalarda öğrencilerin okudukları metne dayalı olarak yapılmıştır. Bu haftalarda öğrenciler, izledikleri ve dinledikleri *Dost Irmak* ve *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyelerin metinlerini okumuşlar ve hazırlanmış olan hikâye haritası etkinlik kâğıdını doldurmuşlardır. Birinci haftada yaptıkları hikâye haritası tamamlama etkinliğinde öğrencilerden hikâyenin ana ve yardımcı karakterlerini, olayı, hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı yazmaları istenmiştir. Öğretmen etkinlik kâğıdını dağıtırken ve sonrasında etkinlik sırasında şu diyaloglar yaşanmıştır:

- Öğretmen : Evet altıncı etkinliği size açıklamama gerek yok. Bildiğiniz bir etkinlik. Parçayı hatırlayın ve hikâye haritasını oluşturun.
- Selin : Aaa çok basit.
- Tuba : Öğretmenim Lan Yin, Çinli mi Japonyalı mı?
- Öğretmen : Öyle yazmana gerek yok. Hikâye nerede geçiyor? Irmak kenarı.
- Nida : Öğretmenim, ben şey yazdım. Göl kenarında bir ev yazdım.
- Öğretmen : Irmak, ırmak kenarı.
- Nida : Evet ırmak pardon.
- Kerim : Dost ırmağın kenarı olur mu?
- Öğretmen : Dost ırmağın kenarı olur.
- Sine : Başlığı farklı mı yazacağız?
- Öğretmen : Hayır bu metnin başlığını yazacaksınız.
- Sine : Dost Irmak.
- Öğretmen : Evet bitti herhalde. Evet ana karakter ile yardımcı karakterleri kim söyleyecek? Söz almayan biri olsun. Hiç söz almayan biri. Yunus.
- Yusuf : Lan Yin, baba, anne ve üç kardeş.
- Öğretmen : Nida söylesin bir de.
- Nida : Anne, baba, Lan Yin ve üç kardeş.
- Öğretmen : Evet doğru. Şimdi her şeyi yazmaya kalkarsak taşları, balıkları falan da yazmamız lazım.
- Sine : Öğretmenim sel yazılır mı?
- Tuba : Sel karakter değil, olay.
- Öğretmen : Evet olay? Can
- Can : Evi sel basması.
- Öğretmen : Evi sel basması diyor. Hakan.
- Hakan : Sel olması.
- Öğretmen : Nida.
- Nida : Irmağın taşıp sel olması.
- Öğretmen : Evet geçelim. Dostluğu biliyoruz zaten. Yer? Selin
- Selin : Dost Irmağın kenarı.
- Öğretmen : Dost Irmağın kenarı. (Öğrenciler parmak kaldırır) yeter ama farklı bir yer ismi verecek değilsiniz. Zaman?
- Tuba : Bir ilkbahar günü.
- Öğretmen : Tamam (V.K. -2. 12.03.2015/00.46 – 6.08).

Sınıfta yaşanan bu diyalogda, bazı öğrencilerin hikâye haritasında hikâyenin geçtiği yeri bulmakta sorun yaşadıkları ama diğer sorularda sorun yaşamadıkları, verilen yanıtlara itiraz etmedikleri görülmüştür.

Altıncı hafta yapılan hikâye haritası tamamlama etkinliğinde ise karakter, olay ve yer dışında metne farklı başlıklar da bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin yaptığı bu etkinlikte yaşanan diyalog şu biçimdedir:

- Öğretmen : Evet, hikâye haritası etkinliği yapacağız. Hikâyede anlatılan asıl olay nedir? Hikâyede geçen diğer olaylar, olayların yerleri, hikâyenin ana ve yardımcı karakterleri, iki tane de hikâyeye uygun farklı başlık yazacaksınız. Asıl olayı en üste yazıyoruz. Diğer olayları sol tarafa. Yerlerini yazıyoruz. Yer ve olaylar nerede geçiyor (Öğretmen sınıfta gezerek, öğrencilerin yanıtlarını kontrol eder). Evet, Eren birinciyi okusun. Hikâyede anlatılan asıl olay. Evet dinleyelim.
- Eren : Çiftçi dayının tohumları su istiyordu. Rüzgâr da onlara su buldu.
- Öğretmen : Çiftçi dayının tohumları su istiyordu. Rüzgâr da onlara su bulmaya çalışıyordu ya da su bulutları getirdi diyebiliriz. Doğru yaptı. Eren.
- Kerim : Rüzgârın aceleden işleri karıştırması olur mu?
- Öğretmen : Olmaz. Asıl olay o değil. Eren'in okuduğu gayet güzeldi. Hikâyede geçen diğer olayların yerleri? Onu kim yapacak? Aysun.
- Aysun : Deniz, kara, hava katmanları, güneş, gökyüzü ve tarla yaptım ben.
- Öğretmen : Evet doğru. Denizde geçiyor. Denizle kara kavga ediyor. Doğrulamalı. Sonra ne dedin? Havada geçiyor. Güneşte geçiyor, güneşle konuşuyorlar. Tarlada çiftçi dayıyla konuşuyorlar. Başka? Doğru o kadar. Başka var mı? Başka yok. Hikâyenin, Hasan, hikâyenin ana ve yardımcı karakterleri. Hikâyenin ana karakterleri kim?
- Hasan : Çiftçi dayı.
- Öğretmen : Çiftçi dayı mı? Bak ana karakter iki tane de olabilir.
- Hasan : Çiftçi dayı ve rüzgâr.
- Öğretmen : Evet oldu. Çiftçi dayıyla rüzgâr oldu. Yardımcı karakterler?
- Hasan : Güneş, hava katmanları, soğuk hava katmanı, kara ve deniz.
- Öğretmen : Evet doğru. Hikâyeye uygun başlık? Nida.
- Nida : Hikâyeye uygun farklı başlıklar: 1- Rüzgârın Esintisi.
- Tuba : Rüzgâra Verilen Sorumluluk.
- Aygül : Çiftçi Dayı ve Tohumları (V.K. 14.06.2015/15.52 – 24.00).

Bu yapılan hikâye haritası etkinliğinde öğrencilerin doğru yanıt verdikleri ve hikâye haritasını yapmakta zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. İlk hafta yapılan hikâye haritası etkinliğinde öğrenciler bazı boşlukları doldurmada zorlanırken, altıncı haftada yapılan aynı etkinlikte öğrencilerin boşlukları tam ve doğru doldurdıkları gözlemlenmiştir.

Metnin ana fikrini belirleme ve metinden çıkarım yapma çalışmaları ikinci, üçüncü ve altıncı haftada yapılan okuma etkinliklerinde yapılmıştır. Ancak öğrencilerin ana fikir ile konuyu karıştırdıkları gözlemlenmiştir. Bu durum video kayıtlarına şu biçimde yansımıştır:

- Öğretmen : Okuduğunuz metnin ana fikri? Düşündünüz mü? Düşünerek parmak kaldırın. (Altı öğrenci parmak kaldırır). Hasan sen söylemek ister misin?
- Hasan : Çanakkale Savaşı'ndaki bataryaların önemi.

- Öğretmen : Çanakkale Savaşı'ndaki olayları mı anlatıyor bu?
 Kadir : Çanakkale Savaşı'nda Seyit Onbaşı'nın mermiyi taşıması.
 Öğretmen : Evet ana konu bu değil mi? Çok ağır bir mermiyi kaldırması.
 Öğrenciler : 275 kilo.
 Öğretmen : Evet. Başka fikrini söylemek isteyen var mı bu konuda? Pelin.
 Pelin : Seyit Onbaşı'nın 275 kiloluk mermiyi böyle taşıması.
 Öğretmen : Taşımaya diyorsun. Aynısı yani. Kerim.
 Kerim : Seyit Onbaşı'nın Çanakkale Savaşı'ndaki rolü.
 Öğretmen : Evet. Tamam (V.K.19.03.2015/27.28 - 28.45).

Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin ana fikir ile konu arasında yaşadığı karmaşayı şöyle yazmıştır:

Bugün öğrenciler dinleme yapmadan önce *Seyit Onbaşı* başlıklı metni okudular. Metni okuduktan sonra yapılan etkinliklerde söz alan öğrencilerin tümü okudukları metnin ana fikrini söylemek yerine metnin konusunu söylediler. Öğrenciler ana fikri ile okudukları metnin konusunu karıştırdılar (A.G. 19.03.2015).

Ana fikri belirleme çalışmasının yanı sıra ikinci, üçüncü ve altıncı haftada öğrencilerden okudukları metinden ne tür çıkarımlar yaptıkları sorulmuştur. Üçüncü hafta yapılan okuma çalışmalarında öğrencilerin okudukları metni özetlemeleri de istenmiştir. Ana fikir, çıkarım ve metnin özeti aynı etkinlik kâğıdında yer almıştır. Ayrıca yedinci hafta öğrencilerden yazarın metni yazmadaki amacını da belirlemeleri istenmiştir. Bu etkinlikler için bir öğrenciye ait öğrenme materyali Fotoğraf 7'de verilmiştir.

EDİTÖR: 5 - Okuduğunuz metinden yaptığınız çıkarımları ve yazarın bu metni yazma amacını yazınız.

METİMDEN YAPTIĞIM ÇIKARIM:

Genel bir iş başarabilmek için sabırlı olmak gerekir.

YAZARIN AMACI:

Nimar Sivaslı kendi yaptığından ötürü olup padişahın kavgası - sıra henkeradan gelmesi:
 Bu yazarın amacı değil, metnin konusu!

Fotoğraf 7: Metinden Çıkarım Yapma ve Yazarın Amacını Belirleme Etkinliği

Öğrencilerin yapmış olduğu etkinlik kâğıtları incelendiğinde bazı öğrencilerin yazarın amacını doğru bir biçimde belirleyemedikleri görülmüştür.

Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuma kazanımı için, ikinci haftada öğrencilere verilen *Seyit Onbaşı* başlıklı okuma metninde ve beşinci haftada verilen *Şarbon Aşısı* başlıklı okuma metninde altı çizilmiş ve koyuyla yazılmış yerleri dikkate alarak okumaları istenmiştir. *Seyit Onbaşı* başlıklı metinde bazı kelime ve deyimlerin altı çizilip koyuyla yazılmışken, ikinci metinde “*ama, daha sonra, ancak*” gibi bağlaçların altı çizilip koyuyla yazılmıştır. Bu etkinlik video kayıtlarına şu biçimde yansımıştır:

- Öğretmen : Bu kelimelerin, altı çizili olanların anlamlarını söylemek isteyen. Eşine rastlanmayan. Sırayla gidelim. Kerim. Ne demek eşine rastlanmayan?
- Kerim : Benzeri olmayan.
- Öğretmen : Benzeri olmayan, eşsiz, yani çok sık görülmeyen bir şey ya da ilk kez görülen bir şey anlamında söyleyebiliriz. Etrafı süzmek? Nida.
- Nida : Etrafa bakmak.
- Öğretmen : Etrafa bakmak, göz atmak evet. Vinç? Hakan.
- Hakan : Eşyaları kaldıran.
- Öğretmen : Evet Kağan.
- Kağan : İnşaatlardaki ağır malzemeleri kaldırmak için kullanılan araç.
- Öğretmen : Ağır malzemeleri kaldırmak için kullanılan alet. Top mermisi? Taha.
- Taha : Topun yuvarlak bir top mermisi, kocaman bir mermi.
- Öğretmen : Evet büyük bir mermi. İnfilak etmek?
- Hasan : Öğretmenim namlu da var.
- Öğretmen : Evet. Namlu? Var mı namluyu bilen? Tunç
- Tunç : Şey silah.
- Öğretmen : Tamam namlu neresi işte? Silahın neresi? Yunus.
- Yunus : Silahın uç kısmı.
- Öğretmen : Silahın uç kısmı değil mi? Evet merminin çıktığı uç kısma namlu denir. İnfilak, evet?
- Sine : Topu ateş ettirmek.
- Öğretmen : Ateş ettirmek, patlatmak.
- Sine : Evet.
- Öğretmen : Yankı uyandırmak? Yalnız dikkat bu kelimeye. Buradaki yankı biraz mecaz kullanılmış yani. Önce bir yankının gerçek anlamını söyleyelim. Var mı yankının gerçek anlamını bilen? (bazı öğrenciler parmak kaldırır).
- Tuba : Mesela şey. Dağlarda falan bağırdığımızda sesin gittiği yer.
- Öğretmen : Aynen öyle evet. Sesin bir yere çarparak geri gelmesi olayına biz yankı diyoruz. Ama burada yankı uyandırmak o anlamında kullanılmamış.
- Sedef : Mecaz.
- Sine : İnsanların konuşması, herkesin.
- Öğretmen : Evet, insanlar konuşmuşlar, önemli bir olay olduğunu söylemişler. Yani iyi bir haber olmuş. Karargâh? Bilen var mı? Eren.
- Eren : Planların yapıldığı yer.
- Öğretmen : Aynen öyle. Savaşta komutanların plan yaptığı, karar verdiği, özellikle komutanların bulunduğu bölümlere karargâh deniliyor. İkramiye? Bilen var mı?
- Sena : Bir iş karşılığında ödül olarak verilen para.

Öğretmen : Evet hepsini bildiler. Sözlüğe gerek kalmadı yani. Bravo güzel. Ama ben yani infilak, karargâh, ikramiye bunları bileceğinizi tahmin etmiyordum (V.K. 19.03.2015/22.10 – 25.38).

Yapılan bu etkinlikte öğrencilerin altı çizili kelimelerin anlamlarını doğru tahmin etmeleri, öğretmen tarafından beğenilmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin bazı kelimelerin anlamlarını bilemeyeceklerini düşündüğünü belirtmiştir.

Şarbon Aşısı metninde öğrenciler okumayı tamamladıktan sonra, öğretmen altı çizili ve koyu yazılmış yerlerin ne anlam taşıdığı konusunda sorular sormuştur. Bu konuda sınıfta şu diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen : Evet Aygül. Sence koyu yazılmış altı çizilmiş kelimelere ne anlam taşıyor?
 Aygül : Destekleyici ve açıklayıcı ifadeler.
 Öğretmen : İfadeler diyorsun. Evet başka. Başka ne anlam taşıyor? Var mı fikri olan? (V.K. 06.04.2015/33.29 – 33. 44)

Diyalogda görüldüğü gibi bir öğrenci altı çizili yerlerin destekleyici ve yardımcı fikirler olduğunu tespit etmiştir. Aygül'ün verdiği cevabı tüm öğrenciler de onaylamıştır.

Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri konusunda tahminde bulunma kazanımı için öğrencilerden, üçüncü hafta *Taş Atana Gül* başlıklı bir metnin sonuç bölümünü yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik günün son dersinin sonlarına doğru yapılmaya başlandığı için o derste tamamlanamamıştır. Bu nedenle öğretmen bu etkinliği ev ödevi olarak vermiştir. Sonraki derste öğrencilerden bazılarının ev ödevini yapmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen bu öğrenciler için ek süre vermiştir. Öğretmen, yazdıklarını okumak isteyenlerin kimler olduğunu sorduğunda öğrencilerin çoğunun okumak istediği gözlemlenmiştir. Öğretmen bir öğrenciye söz verdikten sonra sırayla okumak isteyen her öğrenciye söz hakkı vermiştir. Sonunda öğretmen metnin gerçek sonunu okumuştur ve öğrencilerini bu etkinlikte gösterdikleri başarıdan dolayı tebrik etmiştir. Bu konuda sınıfta şu diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen : Çok güzel, doğru tahmin ettiniz. Bravo. En az dört, beş kişi tam tahmin etti hem de. Evet, güzel tahmin ettiniz (V.K. 27.03.2015/12.00 – 12.10).

Bu etkinlik Fotoğraf 8’de verilmiştir.

ETKİNLİK 5 - Okuduğunuz metnin sonucunu yazınız.

TAŞ ATANA GÜL (Okuma Metni)

Bir zamanlar iki arkadaş çölde yolculuk yapıyorlardı. Yolun bir yerinde aralarında tartışma çıktı ve arkadaşlardan birisi diğerinin yüzüne tokat attı. Tokat yiyen arkadaşın canı yanmış kalbi kırılmıştı; ama hiçbir şey demedi. Sadece eğilip kuma şunları yazdı:
"Bugün en iyi arkadaşım yüzüme tokat attı."

Yürümeye devam ettiler. Suları bitmek üzereydi. Neyse ki sonunda bir vahaya ulaştılar. Doya doya su içtiler. Mataralarını doldurdular. Sonra suda yıkanmaya karar verdiler. Tokat yemiş olan arkadaş suyun balçıklı kısmına takıldı. Git gide batıyordu. Ama arkadaşı hemen atılıp onu kurtardı. Suda boğulmanın eşiğinden kurtulan arkadaş biraz ötedeki bir kayanın yanına gitti ve kayanın üzerine şu yazıyı kazıdı:
"Bugün en iyi arkadaşım hayatımı kurtardı."

Diğeri sordu:
Senin canını yaktıktan sonra kumun üstüne yazmıştın. Şimdi ise bir kayanın üstüne yazıyorsun. Neden?"

Arkadaşım ama şöyle cevap verdi:
"Çünkü kuma yazarsam sarımsı kadar kalır ve dostluğumuza zarar olmaz."
Bunu gören kişi dostları bu yazıyla barışabilir.

Fotoğraf 8: Hikâye Tamamlama Etkinliği

Başlık ve içerik ilişkisini sorgulama ve başlıktan hareketle kazanımlar için üçüncü hafta ve yedinci hafta öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâye metinlerinin dışında metinler okumuşlardır. Bu konuda *Tez Getirin Sinan*’ı okuma metninde öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.


- Öğretmen : (Öğretmen tahtaya metnin başlığını yazar) Okuma metnimizin başlığı bu: Tez Getirin Sinan’ı. (Öğrenciler kendi aralarında tartışmaya başlar).
- Tuba : Bu başka bir metin.
- Öğretmen : Evet başka bir metin bu. Şimdi başlığa bakarak bir tahminde bulunun bakalım. Nasıl bir içeriği olabilir bu metnin? Ne anlatıyor olabilir? Size yalnızca şu ipucunu vereyim. Padişahla Sinan bu metinde de var.
- Sine : Padişah, Mimar Sinan’dan bir şey yapmasını ister. Cami yapmasını ister. Onun için görevlilerine tez getirin Sinan’ı der.
- Öğretmen : Diyorsun?
- Sine : Evet.
- Aygül : Bence de öyle.
- Öğretmen : Başka farklı düşünce.

- Can : Bence de him. Padişah Sinan'dan bir şey yapmasını ister. Sinan başka bir şey...
- Öğretmen : Tezin anlamı nedir?
- Öğrenciler : Hızlı, çabuk.
- Öğretmen : Çabuk. Evet, çok çabuk istiyor bu sefer. Bu sefer çok çabuk gel diyor yani.
- Tuba : Padişah işte şeylerine yardımcılara Sinan'ı getirmesini ister.
- Öğretmen : (Bir öğrenciyi uyarır) Dinler misin?
- Tuba : Şey, padişah şeylerden yardımcılardan Sinan'ı çok çabuk getirmelerini ister, çünkü çok önemli bir yapı yapması gerekir hastane gibi ya da önemli bir yapı.
- Öğretmen : Evet Can.
- Can : Mimar Sinan'dan bir şey ister. Sinan başka bir şehre gider. Ama işi uzun sürer. Yardımcılarına söyler Sinan'ı bana getirin tez zamanda getirin der.
- Öğretmen : Evet.
- Taha : Sinan'a çok ihtiyaç duyulur bir şey yapması için, hastane gibi önemli yerler yapması için. Sonra yardımcılara yani herkese getirene ödül sunar padişah.
- Öğretmen : Diyorsun. Evet var mı başka tahmini olan? Evet en çok Can yaklaştı. Peki can padişah sinirle mi çağırır yoksa gayet normal midir çağırdığında?
- Can : Bence normaldir çünkü işi gecikmiş olabilir, aksilik çıkmış olabilir.
- Öğretmen : Sinirli olabilir mi?
- Öğrenciler : Olabilir. (Öğrenciler metni okuma konusunda isteklidir)
- Öğretmen : Tamam dağıtacağım zaten. (V.K. 20.04.2015/21.14 – 23.53).

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler okuyacakları metnin başlığına dayalı olarak metnin içeriğini tahmin etmişlerdir ve başlık-içerik ilişkisi kurmaya başlamışlardır. Öğrencilerin bu etkinlikte istekli oldukları ve görüşlerini paylaşmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Öğrenciler, dördüncü hafta Hayal Gücümüz teması kapsamında hazırlanan *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesine ait metni okumuşlardır. Tema hayal gücüne yönelik olduğu için metin inceleme etkinliklerinin birinde öğrencilerden gerçek olan ile hayal ürünü olan olayları ayırt etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik Fotoğraf 9'da verilmiştir.

ETKİNLİK 5 - Okuduğunuz Metinde Gerçek Olabilecek ile Hayal Ürünü Olanları Yazınız. Belirlediklerinizden Üçer Tanesini Aşağıdaki İlgili Yerlere Yazınız.

GERÇEK OLANLAR

1 Çocukların kışlarda yazması ✓

2 Tavşanın kuyucu çıkarmaması ✓


3 Maymunun pirdenmesi ✓

HAYAL ÜRÜNÜ OLANLAR

1 Hayvanların konuşması ✓

2 Çocukların kayıca kaldırmaması ✓

3 Hayvanların pusuğa süclerini isermeleri ✓

Fotoğraf 9: Hayal Olan ile Gerçeği Ayırt Etme Etkinliği

Öğretmen etkinlik sonunda öğrencilerin yanıtlarını kontrol etmiştir. Öğrencilerin okudukları metinde geçen hayal ürünü olan olaylar ile gerçek olanları ayırt edebildikleri gözlemlenmiştir.

Metin inceleme etkinlikleri kapsamında öğrenciler son olarak okudukları metinde bulunan problemleri belirleyip onlara farklı çözüm önerileri getirme çalışmalarını dördüncü haftadaki *Beyaz Kızın Kolyesi* ve sekizinci haftadaki *Hüdaî Efsanesi* metinlerinde yapmışlardır. Bu alanda yapılan etkinlik Fotoğraf 10'da verilmiştir.

Etkinlik 6 – Okuduğunuz metinde ortaya çıkan iki sorunu belirleyiniz ve bu sorunları farklı çözümler bulunuz.

Okuduğunuz metinde tespit ettiğiniz iki sorun	Bu sorunların metinde geçen çözümleri	Bu sorunlara sizin çözüm önerileriniz
Sorun 1- Çocuğun gelişmesi ✓	Çocuğu öldürmek ✓	Onu iyileştirmek için tıbbi ilaçlar suyunu bu ilaçla uyi-letiriyor. ✓
Sorun 2- Kadınla konuşulmesini istemesi ✓	İkideki kadın suyunu onun iyileştir-mesi ✓	Hekimlere gitmesi ✓

Fotoğraf 10: Metinde Geçen Sorunlara Çözüm Bulma Etkinliği

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) okuma öğrenme alanı altındaki bir diğer başlık olan anlam kurma becerileri kapsamında birinci, dördüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci haftada öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin metinlerini okudukları için metin içi anlam kurma çalışmaları yapılmıştır. İkinci, üçüncü ve yedinci haftalarda öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin dışında parçalar okudukları için metinler arası anlama kurma çalışmaları yapılmıştır. Bu haftalarda okuma metinlerinin içeriği ve konusu öğrencilerin dinledikleri dijital hikâyelerin konularına paralel olarak seçilmiş; ancak öğrencilerin okudukları metindeki bilgileri, dinledikleri metindeki bir olay ya da konuyla ilişkilendirerek anlam kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin üçüncü hafta öğrenciler *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesini dinledikten ve izledikten sonra *Taş Atana Gül* parçası üzerinde çalışma yaparken sınıfta öğretmen ile öğrenciler arasında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen : Şimdi, bir dinlediğiniz metin vardı değil mi Dostluğun Değeri; bir de okuduğunuz metin vardı, Taş Atana Gül. İki metnin benzer yönleri sizce nelerdir? Ya da farklı yönleri. Gerek benzer gerek farklı yönleri.

- Aygül : Benzer yönleri: dostluğun önemi.
 Öğretmen : Farklı bir yön var mı sence? (Öğrenci yanıt vermez).
 Akman : İkinin de dostu birbirlerine yardım ediyor.
 Öğretmen : Yardım ediyor. Evet Kerim.
 Kerim : İkinde de dostluğun değerinin önemi anlatılıyor.
 Aysun : İkinde de dostluk ve yardımlaşma var.
 Öğretmen : Hep aynı şeyler. Farklı bir şeyler söyleyecekseniz söz hakkı vereyim. Taha.
 Taha : Dostluğun Değerinde farklı olan da bir tanesinde dost, dostlarını kendisinden ön görmesi; bunda da dostun kendini ön görmemesi yani.
 Öğretmen : Diyorsun. Evet Sine.
 Sine : İkinde de yardımlaşma oluyor.
 Pelin : Öğretmenim ben. Farklı yönleri birinde iki hayvanın dost olabileceği; diğerinde kötülüğü, hım kötü, kötülüğün unutabileceğini.
 Öğretmen : Unutulabileceğini, evet güzel Pelin (V.K. 27.03.2015/31.26 - 32.52).

Sekiz haftalık uygulama sürecinde farklı okuma yöntem ve tekniklerine göre yapılan okuma çalışmaları konusunda öğretmen ve öğrenciler görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen yapılan okuma çalışmaları ve bu çalışmaların öğrencilere etkisi konusunda şunları söylemiştir:

Benim hani bu son sınavlarda baktığım uzun paragraflı soruları daha iyi yapmaya başladılar. Bir de açık uçlu soruları, yorumlama kabiliyetleri de gelişmeye başladı. Akademik başarı tarzında bir iki soru artırdılar doğru yanıt sayılarını (Sınıf Öğretmeni Görüşme -SÖ.G.- 04.05.2015).

Öğretmen, yapılan okuma çalışmaları sayesinde sınavlarda öğrencilerin uzun paragraflardan oluşan okuma metinlerine ait açık uçlu soruları ve diğer etkinlikleri daha iyi yapmaya başladıklarını ve öğrencilerinde yorum kabiliyetlerinin arttığını dile getirmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler uygulama sürecinde yapılan okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin kendilerine etkisi konusunda görüşler belirtmişlerdir. Sedef okuma etkinlikleri için şunları söylemiştir:

Daha iyi anlayarak metinler okuyorum, kitap okuyorum, derslerime daha dikkatli çalışıyorum (Sedef, Ö.G., 07.05.2015).

Sedef, uygulama sürecinde yapılan okuma çalışmaları sayesinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, kitap okuma alışkanlığının arttığını ve derslerine daha dikkatli çalıştığını belirtmiştir.

Selin ise uygulama öncesi yaptıkları okuma çalışmalarıyla uygulamada yapılan okuma çalışmalarını karşılaştırmıştır:

Okuma parçalarında çok sıkılıyordum. Şimdi daha keyifli (Selin, Ö.G., 08.05.2015).

Selin, uygulama öncesi yapılan okuma çalışmalarını sıkıcı bulurken, uygulamada yapılanları keyif verici olarak tanımlamıştır.

Nurcan, yapılan okuma çalışmalarının kendisinde yarattığı olumlu etkiler konusunda şunları ifade etmiştir:

Değişiklikler, evet. Örneğin biz bugün sınav olmuşuk öğretmen böyle bir metin vermişti onu böyle iyice okudum. Daha sonra 100 aldım ve metni iyi okuduğum için anladım ve bunda yararı oldu (Nurcan, Ö.G., 08.05.2015).

Nurcan, okuma çalışmaları sayesinde dikkatini vererek okuma becerisini geliştirdiğini, bu sayede sınavlardaki metinleri ve soruları dikkatli okuyarak sınavda yüksek puan aldığını dile getirmiştir.

Cansu, okudukları metinler konusunda şunları söylemiştir:

Kimi zaman dinlediğimiz hikâyeyi okuduk, kimi zaman da o hikâyelere böyle konu olarak yakın şeyler okuduk. Her okuduğumda yeni bilgiler öğrendim. Farklı cümleler kurabiliyoruz. Yeni kelime anlamları öğrendim (Cansu, Ö.G., 07.05.2015).

Cansu, okudukları metinler sayesinde yeni bilgiler ve yeni kelimeler öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca yeni öğrendiği kelimeler sayesinde farklı cümleler de kurabildiğini ifade etmiştir.

Mehmet ise okuma çalışmalarıyla kendisinde olan değişimi şu biçimde ifade etmiştir:

Okuma sırasında takip etme becerimiz gelişti. Bu sayede de Türkçe dersimde daha başarılı olmaya başladım. Okumam yavaştı ve sonra sonra hızlandı (Mehmet, Ö.G., 08.05.2015).

Mehmet, paylaşarak okuma etkinliklerine dikkat çekerek bu çalışmaların metni takip etme becerisini geliştirdiğini, daha önceden yavaş olan okuma hızının zamanla hızlandığını ve Türkçe dersindeki başarısının arttığını dile getirmiştir.

Okuma etkinliklerine yönelik video kayıtları, öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkatlerini okuduğu metinlere verdikleri, okuma yaparken karşılaştıkları bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri, paylaşarak sesli okumada sıranın kendisine gelebileceğini düşünerek metni okuyanı dikkatli bir biçimde takip ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma sonrası

yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin istekli ve hevesli oldukları, derse katılım gösterdikleri de gözlemlenmiştir. Yapılan okuma etkinliklerinin akademik başarıya ve tutuma da olumlu etkileri öğretmen ve öğrenci görüşlerinde dile getirilmiştir.

Metin Aracılığıyla Öğrenme

Bu bölümde, dijital hikâyelerine ve okuma metinlerine ait konuların günlük yaşamla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve bu konulara yönelik öğrenciler tarafından yapılan sınıf dışı araştırmalar yer almaktadır.

Günlük hayatla ilişkilendirme

Uygulama sürecinde sınıf öğretmeni sınıfta izlenen ve dinlenen dijital hikâyelerin konularını günlük yaşamla ilişkilendirme adımını derslerin farklı zamanlarında ele almıştır. Öğrenciler birinci hafta Doğal Afetler teması kapsamında hazırlanan *Dost Irmak* dijital hikâyesini dinlemeden ve izlemeden önce ülkemizde ya da dünyada yaşanan doğal afetler konusunda derse gelmeden önce internetten, gazetelerden ve diğer medya araçlarından edindikleri güncel haberleri sınıfta paylaşmışlardır. Dersin zihinsel hazırlık aşamasında da öğrenciler, doğal afetlerden selin oluş nedenlerini, sel felaketini önlemek için alınması gereken önlemleri gerçek yaşamdan örnekler vererek tartışmışlardır. Öğrenciler, dinleme ve okuma alanlarına ait etkinlikleri tamamladıktan sonra sınıf öğretmeni sınıfa: “Yakın zamanda çevrenizde ya da ülkemizde sel felaketine uğrayan bir yer oldu mu? Bu tür bir felaketi duyduğunuzda neler hissettiniz?” sorusunu yönelterek izledikleri/dinledikleri ve okudukları metindeki konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmişlerdir.

İkinci hafta öğrenciler, Çanakkale Savaşı’nda gösterilen kahramanlık konularını ele alan *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesi ve *Seyit Onbaşı* okuma metni kapsamında “savaş” kelimesinin ne anlama geldiğini, “savaş” denilince akıllarına neler geldiğini günlük yaşamdan örnekler vererek tartışmışlardır. Ayrıca dinleme ve okuma alanlarındaki etkinliklerden sonra öğrenciler askerlere neden kına yakıldığını, akrabalarından biri askere giderken neler yapıldığı konusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Üçüncü hafta öğrenciler, izledikleri ve dinledikleri *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesinin ana konusu olan “dostluk, arkadaşlık” kavramları kapsamında gerçek

dostluğun ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. “Dostluk” konusu günlük yaşamla ilişkilendirilirken öğrenciler, dostları ya da arkadaşlarıyla yaşamış oldukları anılardan da söz etmişlerdir.

Dördüncü hafta Hayal Gücü teması kapsamında hazırlanan *Beyaz Kızın Kolyesi* adlı dijital hikâyede öğrenciler, hayvanların özellikleri konusunda bilgi sahibi olurken, hayvanların hikâyesinin kahramanına Beyaz Kızın kaybolan kolyesini bulmasında nasıl yardımcı oldukları konusunda da bilgiler edinmişlerdir. Dijital hikâye kapsamında hayvanlar, hayvanların özellikleri ve yardımlaşma konularını gerçek yaşamla ilişkilendirme çalışmalarında sınıf öğretmeni, dersin hazırlık aşamasında öğrencilere en çok hangi hayvanı neden sevdikleri ve yaşamımızda hayvanların bize nasıl yardımcı oldukları sorularını yöneltmiştir. Dijital hikâyede ele alınan yardımlaşma konusunu günlük yaşamla ilişkilendirmek için öğretmen öğrencilere, son zamanlarda birilerine yardım edip etmedikleri, yardım ettikleri kişinin hangi sorununa nasıl yardım ettiklerini sorarak görüşlerini almıştır.

Beşinci hafta Yenilikler ve Gelişmeler teması kapsamında hazırlanan *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesine dayalı Türkçe dersinin hazırlık aşamasında öğretmen tema ve hikâyesinin konusunu günlük yaşamla ilişkilendirmek için öğrencilere çağımızda hangi alanlarda yenilikler ve gelişmeler yaşandığını sormuş ve öğrencilerden bu yaşanan gelişmeler ve yeniliklere örnekler vermelerini istemiştir. Öğrenciler dijital hikâyeyi birinci kez izledikten ve dinledikten sonra öğretmen hikâyesinin konusunu günlük yaşamla ilişkilendirirken sınıfta şu diyaloglar yaşanmıştır:

- | | |
|----------|--|
| Öğretmen | : Peki. Çivi çiviye söker atasözünden ne anladınız burada? Dinlediyseniz ayrıntıları yakaladıysanız. |
| Sine | : Zayıf bakteriler güçlü bakterileri şey yapıyor. |
| Öğretmen | : Yaklaştın da tam açıklayamadın. Yaklaştın ama. |
| Aygül | : Bakteriler birbirini öldürüyor. |
| Sena | : Şarbon hastalığına karşı şarbon mikroplarını kullanarak yok ediyorlar. |
| Öğretmen | : Evet aynen öyle. Tamam şimdi açıklayayım ben size. Şimdi şarbon aşısı oluyorsun, çocukluktan beri düzenli aşılarınız var; kızamık aşısı oluyorsunuz, suçiçeği aşısı oluyorsunuz. Aslında kolunuza yapılan aşıların içinde o hastalığın ta kendisi var. Mikrobun ta kendisi var yani. Biraz dinlediyseniz anlamışsınızdır. Bakın şimdi. Size zayıf mikrop veriliyor. Zayıf, yani etkili bir mikrop versek hasta olursunuz. Aşının içindeki mikrop etkili olsa hasta olursunuz, hatta ölebilirsiniz. Zayıflatılmış mikrop veriliyor ve vücudtaki yararlı bakteriler onu yeniyor, onunla savaşmayı öğreniyor. Anladınız mı? Vücudunuzdaki yararlı bakteriler kendi bakterileriniz onunla savaşmayı öğreniyor. Önce zayıf düşman veriliyor yani. Onlarla savaşmayı onu yenmeyi öğreniyor vücudunuz. Sonra güçlüsü geldiğinde artık savaşmayı |

öğrendiği için onu yeniyor. Zaten o da gelmiyor aşı olduğunuz için. Etkili olamıyor yani.
Tuba : Hım. Şimdi daha iyi oldu (V.K. 06.04.2015/38.40 – 40.29).

Öğrenciler, okuma etkinliklerinde izledikleri ve dinledikleri dijital hikâyenin metnini okuduktan ve etkinlikleri yaptıktan sonra, öğretmen hayvanlardan insanlara geçen diğer bulaşıcı hastalıkların ne olduğunu ve tıp dünyasının bu hastalıkları iyileştirmek için neler yaptığını sorarak dinleme ve okuma metninin konusunu günlük yaşamla ilişkilendirmiştir. Öğrencilerin bu sorulara yanıt verirken yaşadığımız dönemde karşılaştığımız “domuz gribi” ve “kuş gribi” gibi bulaşıcı hastalıkları söyledikleri gözlemlenmiştir.

Altıncı hafta Dünyamız ve Uzay temasına yönelik hazırlanan *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesine dayalı Türkçe dersinde öğrenciler tema ve dijital hikâyenin konusunu günlük yaşamla ilişkilendirmede yağmurun oluşumunu önce sözlü olarak anlatmışlar sonra yağmurun oluşum sürecini yazmışlar ve resmini çizmişlerdir. Günlük yaşamla ilişkilendirme aşaması görsel sunu ve yazma etkinliği ile birlikte ele alınmıştır.

Yedinci hafta Güzel Sanatlar teması kapsamında öğrenciler, Mimar Sinan’ın Selimiye Camiini yaparken bir çocukla yaşadığı diyalogu anlatan ve çocuğun verdiği fikri önemseydiğini gösteren *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesini izlemiş ve dinlemişlerdir. Öğretmen, hikâyenin konusunu günlük yaşamla ilişkilendirmek için “yetişkinler yapacakları işlerde ve alacakları kararlarda çocuklara danışmalı mıdır?” sorusunu sınıfa sormuştur. Günlük yaşamla ilişkilendirme aşaması konuşma alanında yapılan münazara etkinliğinde ele alınmıştır.

Sekizinci hafta öğrenciler Afyonkarahisar’da bulunan Hüdai Kaplıcalarını konu alan *Hüdai Efsanesi* isimli dijital hikâyeye dayalı Türkçe dersi yapılmıştır. Öğretmen dijital hikâyede geçen olayları günlük yaşamla ilişkilendirmek için öğrencilere, dinleme metninde kötü vezirin saf kraliçeye verdiği öneriler hatırlatılarak “insanların bize verdikleri önerileri ya da nasihatleri, fikirleri günlük yaşamımızda uygulamalı mıyız uygulamamalı mıyız? Neden?” sorularını sorarak öğrencilerin görüşlerini almıştır.

Uygulama sürecinde öğretmen dijital hikâyelerde, okuma metinlerinde ve temalarda ele alınan konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeyi derse hazırlık aşamasında, dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında ve sonrasında farklı aşamalarda ya da konuşma, görsel sunu alanlarında yapılan etkinliklerde gerçekleştirmiştir. Gerçek

yaşamla ilişkilendirme etkinliklerinde öğrencilerin söz alma ve derse katılma konusunda istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme

Uygulama sürecinde öğrencilerin izlediği ve dinlediği sekiz dijital hikâyeye dayalı Türkçe derslerinde öğretmen, dijital hikâyelerde geçen konu ve olayları diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmiştir.

Birinci hafta için hazırlanmış olan *Dost Irmak* dijital hikâyesi selin oluşumunu ve sel felaketinin sonuçlarını konu almıştır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersindeki Yaşadığımız Yer ünitesi, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan “Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur” kazanımı, konuşma basamağında selin oluşumu ve sel felaketinde alınması gereken önlemler konusunda yapılan etkinlik ile ilişkilendirilmiştir. Yine Sosyal Bilgiler dersindeki Yaşadığımız Yer ünitesi, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan “Çevresinde gördükleri şekil ve şemalarla anlatır” kazanımı görsel sunu basamağında grup çalışması ile yapılan doğal afetlerden korunmaya yönelik resim yapma ve slogan yazma etkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmen, okuma etkinliğinden sonra metinde geçen konunun diğer derslerle ilişkisini şu biçimde açıklamıştır:

- | | |
|----------|--|
| Öğretmen | : Evet şimdi iyi dinle. Bu parça, siz verebilirsiniz soracağım sorunun cevabını. Hatırlayın birinci dönemden itibaren sosyal bilgiler ve fen dersleriyle, hani bazen ne yapıyorduk konuları bazı derslerle ilişkilendiriyorduk. Mesela matematikte ölçüler, fen bilgisiyle aynı olabiliyordu. Burada da var. Bir düşünün. Bu parça sosyal bilgilerde hangi üniteyle alakalıdır? (Bazı öğrenciler parmak kaldırır). |
| Tuba | : Doğal afetler. |
| Öğretmen | : Evet. Konunun geçtiği ünite? |
| Tuba | : Sel. |
| Öğretmen | : Yaşadığımız yer. Fen ile? Fen dersiyle hangi ünite? Bir hatırlayın. |
| Hasan | : Gezegelimiz ve dünya. |
| Öğretmen | : Daha gelmedik oraya. Onda da var ama. |
| Tuba | : Denizler, göller. |
| Sine | : Canlılar. |
| Öğretmen | : Maddeyi tanıma bu (V.K. – 2. 12.03.2015/10.28 - 11.45). |

Sınıfta yaşanan bu diyalogda görüldüğü gibi öğretmen, dinlenen ve okunan *Dost Irmak* metninin konusunu ve içeriğini, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleriyle ilişkilendirmiştir.

İkinci hafta öğrenciler Çanakkale Savaşı'nda gösterilen kahramanlık hikâyelerine dayalı olarak *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesini izlemiş ve dinlemişler; okuma metni olarak da yine bir kahramanlık hikâyesine dayalı *Seyit Onbaşı* başlıklı metni okumuşlardır. Dijital hikâyede geçen olaylardan birinde hikâyenin kahramanı olan Ali'nin kafasına annesi tarafından yakılan kına silah arkadaşları arasında alay konusu olmuştur. Bu konu, İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık Dersi Adalet ve Eşitlik ünitesinde yer alan “İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.”, “Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.” kazanımları, konuşma basamağında yapılan etkinlikle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca yine konuşma basamağında bu konu Sosyal Bilgiler dersindeki Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan “Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımı ile de ilişkilendirilmiştir. *Seyit Onbaşı* başlıklı okuma metninde ise Atatürk ile Seyit Onbaşı arasında geçen diyaloglara dayalı olarak Atatürkçülükle ilgili konulardan “Atatürk'ün hayatıyla ilgili olaylar ve olgular” konusu ile metin arasında ilişki kurulmuştur. Ayrıca öğretmen, her iki metni Sosyal Bilgiler dersinde ele alınmış olan I. Dünya Savaşı ve Çanakkale Savaşı konuları ile ilişkilendirmiştir. Bu konuda sınıfta şu diyalog yaşanmıştır:

- | | |
|------------|---|
| Öğretmen | : Şimdi Sosyal Bilgiler dersinde I. Dünya Savaşı konusunu hatırlıyor musunuz? |
| Öğrenciler | : Evet. |
| Öğretmen | : Bu metinle ilgili bir bağlantısı var mı? |
| Öğrenciler | : Var. |
| Öğretmen | : Hangi konuda var? |
| Öğrenciler | : I. Dünya Savaşı. Kurtuluş Savaşı. |
| Öğretmen | : Kurtuluş Savaşı'nı karıştırmayın. |
| Öğrenciler | : Çanakkale Savaşı. I. Dünya Savaşı. |
| Öğretmen | : Evet I. Dünya Savaşı (V.K. 20.03.2015/7.50 – 8.14). |

Üçüncü hafta dostluğun yaşamımızdaki yeri ve önemine vurguda bulunan *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesine dayalı Türkçe dersi hazırlık aşaması Müzik dersiyle ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler Barış Manço'nun Arkadaşım Eşek şarkısını dinleyip söylemişlerdir.

Dördüncü hafta yardımlaşmanın öneminin ele alındığı *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesine dayalı Türkçe dersi konuşma basamağında öğrenciler dünyada açlık ve susuzluk çeken binlerce Afrikalı çocuğa nasıl yardım edebileceklerini tartışmışlardır. Bu etkinlik İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde yer alan “İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yolları” kazanımı ve Adalet

ve Eşitlik ünitesinde yer alan “İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir.

Beşinci hafta Türkçe dersi Yenilikler ve Gelişmeler temasını ele alınmıştır. *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesine dayalı dersin hazırlık aşamasında öğrencilerin çağımızda yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelere yönelik belirttiği görüşler, konuşma ve görsel sunu basamağında bir bilim insanının yaşamı, onun bilime ve teknolojiye olan katkısı konusunda yaptığı sunumlar ve yazma basamağında dünyamızda yaşanan bir soruna bulacakları bilimsel ve teknolojik çözümler Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersindeki Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan “Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır”, “Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar”, “Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır” ve “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar” kazanımları Türkçe dersinin belirtilen basamaklarında ele alınmıştır.

Altıncı hafta yağmurun oluşumunu konu alan *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesine dayalı olarak yapılan görsel sunu etkinliği Fen ve Teknoloji dersinde yağmurun nasıl oluştuğunu konu alan su döngüsü konusu ile ilişkilendirilmiştir. Aynı konu, Sosyal Bilgiler dersindeki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan “Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklerle anlatır” kazanımı da görsel sunu basamağı ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca ikinci dinleme sonrası yapılan etkinlikler sırasında öğretmen, öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyede geçen atmosfer olayı ile Sosyal Bilgiler dersini ilişkilendirerek şunları söylemiştir:

- | | |
|------------|---|
| Öğretmen | : Evet dinle şimdi. Bu işlediğimiz konu biliyorsunuz Sosyal Bilgilerde Dünyamız ve Uzay ünitesi ile ilişkili bir konu. Biz ne yaptık ana hatlarıyla işledik konuyu. İlkokul düzeyinde işledik. Lisede, ortaokulda daha ayrıntılı göreceksiniz. Biz küre isimleriyle söyledik. Çekirdeğe işte ateş küre dedik. |
| Sena | : Çekirdek, apır küre. |
| Öğretmen | : Pardon ağır küre. Ondan sonra ateş küre dedik. Onun dışına taş küre dedik. Yeryüzü ile uzay arasında kalan kısma da... |
| Öğrenciler | : Atmosfer. |
| Öğretmen | : Atmosfer dedik. Yani yüzeysel işledik. Şimdi lisede şu biçimde göreceksiniz. Bakın (öğretmen, katmanları gösteren posteri öğrencilere gösterir). (V.K. 13.04.2015/4.20 – 5.23). |

Öğretmen, dijital hikâyede geçen konuyu Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirdiği ve konuya sosyal bilgiler dersi bağlamında tekrar açıklık getirdiği gözlemlenmiştir.

Yedinci hafta, Mimar Sinan'ın küçük bir çocuğun görüşünü dikkate aldığı konu alan *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesine dayalı olarak konuşma basamağında öğrencilerin yetişkinlerin alacakları konularda çocuklara danışılıp danışılmaması konusunda yaptıkları münazara etkinliği İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık Dersinde yer alan İnsan Olmak ünitesindeki “Haklarına kendi yaşamından örnekler verir” kazanımı ve “Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar” kazanımı ile ilişkilendirilmiştir.

Sekizinci hafta *Hüdaî Efsanesi* dijital hikâyesine dayalı Türkçe dersinin dinleme başmağında öğrenciler Türkiye haritası üzerinde dinledikleri metinde geçen kaplıcaların bulunduğu şehirleri işaretlemişlerdir. Dinleme basamağında yapılan bu etkinlik Sosyal Bilgiler dersindeki İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan “Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.” kazanımı ve “Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı coğrafyanın özellikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımı ilişkilendirilmiştir.

Araştırma

Öğretmen, belli haftalarda öğrencilere izleyecekleri ve dinleyecekleri dijital hikâyelerin konusuna yönelik okul dışı araştırma görevleri vermiştir. Bu bağlamda birinci haftanın temasına ve dijital hikâyesine dayalı olarak öğrenciler gazete, dergi ya da internetten araştırma yaparak ülkemizde ve dünyada yaşanan doğal afetlerle ilgili resim, fotoğraf ve haberleri sınıfa getirerek arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşmışlardır.

İkinci hafta öğrencilerden *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesinin konusu olan Çanakkale Savaşı ve bu savaştaki kahramanlık hikâyelerine yönelik olarak şiirler bulmaları istenmiştir. Öğrenciler buldukları şiirleri derste okumuşlar ve okudukları şiirin ana duygusunu belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ise kendi yazdıkları şiirleri sınıfa getirdikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilere, üçüncü ve dördüncü haftalardaki dijital hikâyelere yönelik herhangi bir araştırma çalışması verilmemiştir. Ancak dördüncü haftadaki son Türkçe dersinde öğretmen bir sonraki haftanın teması olan Yenilikler ve Gelişmelere yönelik olarak öğrencilerden belirledikleri bir bilim insanının yaşamını ve bilime yaptığı katkıları

araştırmaları ve bu araştırmalarını görsel sunu etkinliği ile birleştirerek sunmalarını istemiştir.

Beşinci haftanın son Türkçe dersinde öğretmen, öğrencilerinden Mimar Sinan'ın yaşamını ve yaptığı eserleri araştırmalarını istemiştir. Öğrenciler farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri altıncı hafta dijital hikâyeyi dinlemeye geçmeden önce paylaşmışlardır.

Öğrencilerden uygulamanın son haftası için bir efsane bulup sınıfa getirmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bazıları buldukları efsaneleri paylaşmışlardır.

Araştırma aşaması için verilen görevler öğrencilerin internet, kitap, ansiklopedi, gazete ve dergi gibi kaynaklara ulaşmalarına olanak sağlamıştır.

Kendini İfade Etme

İlköğretim Türkçe Öğretim Programında kendini ifade etme aşaması *zihinsel hazırlık, kuralları uygulama ve konuşma, yazma ve görsel sunu* olarak üç bölümde ele alınmaktadır. İlk iki bölümdeki zihinsel hazırlık ve kuralları uygulama alanında uygulama sürecinde yapılan çalışmalar *konuşma, yazma ve görsel sunu* alt temalarında ele alınmıştır.

Konuşma

Sekiz haftalık uygulama sürecinde yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü hafta öğrencilere verilen konularda hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiştir. Beşinci ve altıncı hafta konuşma etkinliği görsel sunu etkinliğiyle birleştirilmiştir. Yedinci hafta münazara, sekizinci hafta ise sınıf tartışması yaptırılmıştır.

Konuşma kurallarını uygulama becerileri kapsamında birinci hafta öğretmen öncelikle hazırlıklı konuşma konularını söylemiş ve öğrencilere hazırlanmaları için belli bir süre vermiştir. Daha sonra öğretmen öğrencilerden konuşma kurallarını hatırlamalarını istemiş, öğrenciler de görüşlerini belirtmiştir. Sınıf içinde yaşanan bu diyalog video kayıtlarına şu biçimde yansımıştır:

- Öğretmen : Şimdi size iki seçenek vereceğim. Dinleyin. Konuşma hazırlayacaksınız. Birincisi şu: Lan Yin ve ailesinin yaşadığı sel felaketini Lan Yin'in ağzından tekrar anlatacaksınız. Birincisi bu. İkincisi: Sel nasıl oluşur? Ve sel olduğunda alınması gereken önlemler konusunda konuşacaksınız. İster birinciyi seçin ister ikinciyi. Birini seçeceksiniz. Sonra, bak şimdi size beş dakika süre vereceğim. Hazırlayacağınız konuşmayı düşünün. İsterseniz bir kâğıda da yazabilirsiniz boş bir kâğıda. (Bazı öğrenciler boş kâğıt çıkartırlar). Ondan sonra ben bu konuda konuşma kurallarına uygun, herkesin anlayabileceği, akıcı bir konuşma yapabilirim diyeni tahtaya alacağız ve sunumunu yapacak.
- Tuba : Öğretmenim yazdığımız kâğıttan okuyabilir miyiz?
- Öğretmen : Tabi okuyabilirsin. Önemli olan konuşmayı yapmak. Bir daha tekrarlıyorum. İsterseniz tahtaya yazayım. Bir kalem alayım. (Konuşma konularını tahtaya yazar ve yazdıklarını okur). Herkes düşünsün. Not alabilir, yani yapacağı konuşmayı bir kâğıda yazabilir. Bu konuları çok konuştuk biliyorsunuz. İyi bir dinleyici nasıl olmalı? İyi bir konuşmacı nasıl olmalı? Bunları önceden çok konuştuk. Konuştuk da bazılarımız hiç anlamadı. (Hakan isimli öğrencinin hazırlık yapmadığını görür) Değil mi Hakan? Bence bir kâğıda yazmanız daha güzel. Bir de aklında tutmaya çalışırsan unutursun, iş değişir. (Öğrenciler önlerindeki kâğıtlara not almaya devam ederek konuşmaya hazırlanırlar). Evet bir yandan yazalım bir yandan da iyi bir konuşmacının özellikleri nelerdi bir hatırlayalım. Söylemek isteyen var mı? İyi bir konuşmacı nasıl davranmalı?
- Sine : Konuşanın yüzüne bakar.
- Öğretmen : Göz teması kurmalı.
- Sine : Ve konuşurken onu dikkatli dinler.
- Öğretmen : İyi bir konuşmacı diyorum, iyi bir dinleyici demiyorum. Karıştırdın. Evet Selin.
- Selin : Konuşacaklarını önceden belirler.
- Öğretmen : Evet. Konuşacaklarını önceden belirler. Başka?
- Fatih : Ses tonunu ayarlar.
- Öğretmen : Ses tonunu ayarlar, güzel. Üç tane saydık. Bir: göz teması kurar. İki: konuşacaklarını önceden belirler. Üç: ses tonunu iyi ayarlar. Başka?
- Aysun : Konuşurken başkalarının bir şeyiyle ilgilenmez.
- Öğretmen : Konuşurken?
- Aysun : Başkalarının yaptıklarıyla ilgilenmez.
- Öğretmen : Evet, başkalarının yaptığıyla ilgilenmez diyorsun. Başka? Yani dikkatini konuşmasına verir diyorsun.
- Sine : Konuşurken incitmeden konuşur.
- Öğretmen : Tabi ki, zaten... Şöyle diyelim ona: Konuştuğu kelimelere dikkat eder. Cümlelere dikkat eder. Evet.
- Pelin : Rica kelimeleri kullanır.
- Öğretmen : Nasıl? Hım nezaket kelimeleri kullanır. Evet, nezaket kelimeleri kullanır (V.K. 12.03.2015/11.55 – 19.06)

Sınıfta yaşanan bu diyalogda öğretmen öğrencilerin dinleme kurallarını hatırlamalarını sağlarken, diğer taraftan da konuşma yapacak öğrencilerin tahtada topluluk önünde konuşacağını söyleyerek öğrencilerin hangi tür, yöntem ve tekniğe uygun konuşacaklarını da belirtmiştir.

İkinci haftaki hazırlıklı konuşma etkinliğinden önce dinleme kuralları hatırlatılmamıştır. Öğretmen öğrencilere içinden birini seçerek yapacakları hazırlıklı konuşma konusunda iki konu vermiştir. Ancak öğrencilerin hazırlanması için çok az

süre verildiğinden öğrenciler hazırlıklı konuşma yerine tek cümlelik görüşler belirtmişlerdir. Bu nedenle de konuşma etkinliği çok kısa sürmüştür. İkinci haftada video kayıtlarına yansıyan bu durum araştırmacı günlüğünde şu biçimde ifade edilmiştir:

Bugün birinci derste yapılan hazırlıklı konuşma etkinliği geçen hafta yapılan hazırlıklı konuşma etkinliğinden farklıydı. Öncelikle geçen hafta öğretmen ve öğrenciler konuşma kurallarını ayrıntılı olarak ele almışlardı. Bugün ise öğretmen konuşma kurallarını hatırlatmamıştır. Ayrıca öğrencilere hazırlıklı konuşma yapacakları söylendiği halde hazırlık süresi çok az verilmiş, bu nedenle de öğrenciler birkaç dakikalık konuşma yapmak yerine birer cümlede görüşlerini belirtmişlerdir. Bugün yapılan konuşma etkinliği toplamda yaklaşık dört dakika gibi kısa bir zaman içerisinde bitmiştir (A.G. 20.30.2015).

Üçüncü hafta yapılan hazırlıklı konuşma etkinliğinde öğretmen öğrencilerine artık iyi bir konuşmacının nasıl olduğunu ve konuşma kurallarının neler olduğunu bildiklerini söyleyerek konuşma kuralları konusunda konuşulmamıştır. Öğretmen tahtaya öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapacakları iki konuyu yazmıştır. Ancak öğrenciler herhangi bir hazırlık yapmadan konuşmak istemişlerdir. Öğrencilerden Taha ısrarla parmak kaldırarak söz hakkı istemiştir. Bu noktada öğretmen iyi bir konuşmacının yapması gerekeni dile getirmiştir. Öğretmen ile öğrenci arasında yaşanan diyalog şu biçimdedir:

Taha : Öğretmenim, öğretmenim.
 Öğretmen : Ama önce bir hazırlanın.
 Taha : Hazırladım ben, hazırladım.
 Öğretmen : Ne çabuk hazırladın hazırlık yapmadan? Daha bir dakika, bir düşün iyice.
 Taha : Düşündüm iyice.
 Öğretmen : Hem düşündüm hem de burada çıkıp konuşabilirim diyorsun yani.
 Taha : Evet.
 Öğretmen : Bak konuşmacı aynı zamanda ön hazırlık, şöyle güzel bir planlı ön hazırlık yapar (V.K. 27.03.2015/35.07 – 35.31)

Öğretmen-öğrenci arasında geçen bu diyalogdan sonra teneffüs zili çalmış ve öğretmen öğrencilerinden teneffüste bu konularda düşünüp hazırlık yapmalarını istemiştir.

Dördüncü haftada, ilk üç haftada olduğu gibi hazırlıklı konuşma etkinliği planlanmıştır ve bu etkinlik için öğrencilerin içlerinden bir tanesini seçecekleri iki konu belirlenmiştir. Etkinliğe 02.04.2015 tarihindeki son Türkçe dersinin son beş dakikasında başlandığı için öğretmen o ders için yalnızca öğrencilere konuları vermiş, onlardan ertesi güne hazırlıklı gelmelerini istemiştir. Ayrıca yapılacak her bir konuşmanın

içeriğinin ve konuşmacının öğrenciler tarafından değerlendirileceği belirtilmiştir. Bu süre zarfında konuşma kuralları konusunda sınıfta herhangi bir diyalog geçmemiştir.

Beşinci ve altıncı haftalardaki konuşma etkinlikleri görsel sunu etkinliğiyle birleştirilmiştir. Beşinci hafta öğrenciler daha önceden belirledikleri bir bilim insanının yaşamını ve başarılarını canlandırma tekniğiyle, altıncı hafta ise rol oynama tekniği ile dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeyi sunmaya çalışmışlardır. Öğretmen bu haftalar için öğrencilerinden rollerine uygun bir biçimde hazırlanmalarını ve gerekli gördükleri görsel ve materyalleri sınıfa getirebileceklerini söylemiştir.

Yedinci hafta konuşma etkinlikleri kapsamında “yetişkinler/anne-babalar alacakları önemli kararlarda çocuklarına danışmalıdır/danışmamalıdır” konusunda münazara yapmışlardır. Öğretmen, bu etkinlik için öncelikle sınıfta tartışma grupları oluşturmuştur. Daha sonra öğretmen, münazaranın nasıl olacağı ve münazara kuralları konusunda şunları söylemiştir:

- | | |
|------------|--|
| Öğretmen | : Şimdi beni iyi dinleyin. Nasıl yapacağımızı söyleyeyim münazarayı. Grupların böyle birbiriyle plan yapmasına gerek yok. Doğal yapacağız. Herkes kendi fikrini söyleyecek. Ama kendi savunacağımız konuda söyleyecek, tersini söylemeyecek. |
| Öğrenciler | : Tamam. |
| Öğretmen | : Evet birinci grup neydi? Küçüklere danışılmamalı. Kimdi o birinci gruptakiler parmak kaldırsın (grup öğrencileri parmak kaldırır). Tamam. İkinci grup (grup öğrencileri parmak kaldırır). Danışılmalıdır diyordu. Evet bu grup. Kim başlamak ister? (V.K. 24.04.2015/11.45 – 12.34). |

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen münazara için gruplara ayrılan öğrencilere münazarada neler yapmaları gerektiğini anlatmış ve etkinliği başlatmıştır.

Son hafta öğretmen, dijital hikâyeden belirlediği iki konu hakkında sınıf tartışması yaptırmıştır. Öncelikle öğrencilerden, “insanların bize verdikleri önerileri nasihatleri, fikirleri günlük yaşamımızda uygulamalı mıyız uygulamamalı mıyız? Neden?” konusunda, daha sonra da “ülkemizde bulunan kaplıcalara yerli ve yabancı turist çekmek için neler yapılmalıdır?” konusunda görüşlerini söylemeleri istenmiştir. Bu etkinlik öncesinde de konuşma kurallarına değinilmemiştir.

Kendini sözlü olarak ifade etme becerileri kapsamında ilk dört haftada yapılan hazırlıklı konuşma etkinlikleri için aşağıdaki becerilerin geliştirilmesi üzerinde çalışılmıştır:

- Kendine güvenerek konuşma,
- Olayları oluş sırasına göre anlatma,

- Söz varlığını kullanma,
- Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgulama,
- Düşünceleri mantıksal bütünlük içinde sunma,
- Yaşantılardan ve günlük hayattan örnekler verme,
- Destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme,
- Neden-sonuç ilişkileri kurma,
- Duygu, düşünce ve hayalleri sözlü olarak ifade etme,
- 5N-1K öğelerini vurgulama.

Birinci hafta yapılan hazırlıklı konuşma etkinliğinde öğretmen, öğrencilere konuşma konularını verdikten ve konuşma kurallarını hatırlattıktan sonra hazırlanmaları için öğrencilere yaklaşık yedi dakika süre vermiştir. Hazırlık aşamasından sonra öğretmen sunum yapmak isteyenler arasından öğrencileri seçmiştir. Toplamda sekiz öğrenci tahtaya çıkmıştır. Etkinlik yaklaşık on beş dakika sürmüştür. Bu süre içerisinde öğretmenin gerek öğrencilerin konuşması sırasında gerek konuşmalarından sonra verdiği dönütler, hatırlatmalar ve düzeltmeler de vardır. En uzun konuşma süresi kırk saniye olarak gözlemlenmiştir. Sekiz öğrenciden üç öğrenci konuşmalarına başlamasından çok kısa süre konuşmalarını devam ettirememişlerdir. Öğrenciler etkinliğe katılma konusunda istekli olmalarına rağmen gerekli hazırlığı yapamadıkları, konuşma kurallarını tam olarak uygulayamadıkları, kendilerini sözlü olarak ifade etme becerilerinde yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu konuda araştırmacı günlüğüne şunları not etmiştir:

Bugün yapılan konuşma etkinliğinde öğretmen öğrencilere konuşma kurallarını ayrıntılı olarak hatırlatmasına ve konuşmalarını hazırlamak için yeterli süre vermesine rağmen sunum yapmak için tahtaya çıkan sekiz öğrenciden yalnızca beş tanesi konuşmasını tamamlamıştır. Ancak bu beş öğrenci de 20-40 saniye arası konuşma yapabilmişlerdir. Öğretmen bazı öğrencilerin konuşmaları sırasında, bazı öğrencilerin de konuşmalarından sonra dönüt vermiştir. Öğretmen yalnızca üç öğrencinin sunumunu beğenirken diğer öğrencilerin yaptıkları konuşmalar konusunda eleştirilerde bulunmuştur. Bu eleştiriler içerisinde konuşma kurallarına uymama (ses tonu, göz teması vb.), yeterli hazırlığı yapmama, konuşma yapmak yerine kâğıttan okuma, giriş-gelişme ve sonuç sıralamasının yapılmaması yer almaktadır. Öğretmen etkinliği sonlandırmak istediğinde öğrencilerin etkinliğe devam etme konusunda çok istekli oldukları da gözlemlenmiştir (A.G. 12.03.2015).

İkinci haftada yapılan konuşma etkinliğinde öğretmen öğrencilere konuşma konularını verdikten sonra öğrencilerin görüşlerini almaya geçmiştir. Bu nedenle öğrenciler hazırlık yapamamışlardır. Yaklaşık üç dakika süren etkinlikte yedi öğrenci

söz almıştır. Bu nedenle ders planında üzerinde çalışılması planlanan kendini sözlü olarak ifade etme becerileri üzerinde yeterli çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle ifade edilmiştir:

Bugün, ders planında yer alan hazırlıklı konuşma etkinliği planlanan biçimde olmamıştır. Bu nedenle planda konuşma alanında yer alan kazanımlar verimli bir biçimde çalışılmamıştır. Bir önceki hafta konuşma kuralları ayrıntılı olarak ele alınmasına ve öğrencilere hazırlanmaları için süre verilmesine rağmen, bu haftaki konuşma etkinliğinde konuşma kuralları hatırlanmamış ve öğrencilere hazırlık yapmaları için gerekli süre verilmeden öğrencilerin görüşleri alınmaya başlanmıştır. Bundan dolayı da etkinlik hazırlıklı konuşma etkinliği yerine soru-yanıt etkinliğine dönüşmüştür (A.G. 20.03.2015)

Üçüncü hafta öğrenciler “iyi bir dost nasıl olunur ve dostlar birbirine nasıl yardım etmelidir?” ve “bir dostunuzla olan anınızı anlatınız” konularından bir tanesini seçerek hazırlıklı konuşma etkinliği yapmışlardır. Hazırlıklı konuşma etkinliği yaklaşık on bir dakika sürmüştür ve bu süre içerisinde on öğrenci tahtaya çıkıp konuşma yapmıştır. Bazı konuşmaların 10-30 saniye arasında olduğu gözlemlenmiştir. En uzun konuşma süresi 1 dakika 12 saniyedir. Öğrencilerden Pelin konuşmasını yapmak için tahtaya çıktığında kendine güvenerek konuşma konusunda öğretmen ile öğrenci arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

Pelin	: Öğretmenim ben birinciyi seçtim: İyi bir dost nasıl olur? Dostlar birbirine yardım etmeli midir? Evet arkadaşlar iyi bir dost
Öğretmen	: Göz teması kur Pelin. Sınıfa biraz hakim ol. Bak sen şu an öz güven patlaması yaşıyorsun ama bunu doğru kullan biraz. Sen bir yanardağ gibisin bu aralar (V.K. 27.03.2015/3.23 –3.42).

Yukarıda yaşanan diyalogdan daha önce sınıf etkinliklerine çok fazla katılmayı tercih etmeyen bir öğrencinin derslere katılımı, söz istemesi, konuşma etkinliklerine katılması sınıf öğretmenin dikkatini çekmiştir.

Diğer taraftan araştırmacı yapılan bu etkinlik için günlüğüne şunları yazmıştır:

Uygulamanın üçüncü haftasında, ilk iki haftada olduğu gibi hazırlıklı konuşma etkinliği yapılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen iki konudan birisini seçmişler ve konuşma yapmak isteyen öğrenciler tahtaya çıkıp konuşmalarını yapmışlardır. İlk iki haftada olduğu gibi konuşmaların çoğu kısa sürmüştür. Bilhassa yaşadıkları anıları anlatan öğrenciler çok kısa anılardan bahsetmişlerdir. Diğer konu hakkında konuşma yapan bazı öğrencilerin hazırlık yapmadıkları görülmüştür. Ancak bu etkinlikte kendini sözlü olarak ifade etme kazanımlarından bazılarını öğrencilerin sergilemeye başladıkları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu kendine güvenerek konuşmuşlardır. Anı anlatmayı tercih eden öğrenciler olayları oluş sırasına göre anlatmışlardır. Konuşma yapan öğrencilerden altı tanesi günlük yaşamdan örnekler vermiştir (A.G. 27.03.2015).

Araştırmacının günlüğüne yazdığı notlardan, öğrencilerin konuşma sürelerinin ilk iki haftadaki gibi kısa olmasına rağmen, kendini sözlü olarak ifade etme basamağında yer alan kendine güvenerek konuşma, olayları oluş sırasına göre anlatma gibi bazı kazanımları sergilemeye çalıştıkları sonucuna varılabilir.

Dördüncü haftaki hazırlıklı konuşma etkinliği için öğretmen, öğrencilere konuları 02.04.2015 tarihinde son Türkçe dersinde vermiş ve bir sonraki güne hazırlanarak gelmelerini istemiştir. 03.04.2015 tarihinde ilk Türkçe dersinde etkinlik yedi öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilere konular bir gün öncesinden verilmesine rağmen konuşmalarının çok kısa olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle ders planında “kendini sözlü olarak ifade eder” başlığı altında yer alan becerilerin birçoğu sergilenememiştir. Öğrencilerin yaptıkları konuşma süreleri konusunda öğretmen sınıfta şu biçimde bir açıklama yapmıştır:

Öğretmen : Şimdi bakın ben de fikrimi söylemek istiyorum. Şu ana kadar kaç kişi çıktı? Bir, iki, üç kişi çıktı. Gerçekten üçünün de konuşması çok azdı. Çok azdı yani. Çok az. Şimdi ben mesela o, ama söylemeyeyim şimdi kopya olur bitirelim ondan sonra söyleyeceğim. Yani hiç hazırlık yapmadan bile Akman'ın yaptığı konuşmanın üç, dört katı şeyler söylenebilir o konuda, hiç hazırlık yapmadan. Bir de hazırlık yaptığını düşün. Yani biraz uzun olması lazım (V.K. 03.04.2015/10.16 – 10.55).

Öğrencilerden en son tahtaya çıkan Tuba'nın konuşmasında öğrencinin konuşmasını mantıksal bütünlük içinde sunmaya, söz varlığını kullanmaya, destekleyici ve açıklayıcı örnekler vermeye çalıştığı; ancak kendine çok fazla güveni olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen, Tuba'nın ve diğer öğrencilerin yaptıkları konuşmalar konusunda şunları söylemiştir:

Öğretmen : Evet ben de eleştireyim seni. Şimdi en uzun seninkiydi. Olumsuz hareketlerin “mesela” kelimesini gereksiz yere üç kez kullandın. Mesela, mesela dedin hep. “ın”ladın biraz. Onun haricinde çok rahat değilsin. Konuşurken çok rahat değilsin. Belli oluyor çok rahat olmadığını. Ama bu hani giriş, gelişme, sonuç cümlelerini de yalnızca sen yaptın bunu, diğerleri yapmadılar. Yani diğerlerinininki yalnızca giriş cümlesi oldu. Hep giriş cümlesinde kaldı. Sonuç bağlamadı kimse. Ortasını uzatarak bazı şeyler söylemediler. Demin bir şey söyledim. Bundan sonra var mı konuşacak? Yok. Şimdi sen, ben hiç bu konuyu düşünmedim, Afrikalı çocuklarla ilgili. İşte uzatabilirsin yani bu konuyu. Dersin ki ülkemizde Afrika'ya oranla kaynak suları çok fazla. İşte oraya kargo uçaklarıyla su gönderebilirim. Yakın olan ülkelere boru hattı döşeyebilirim, oraya su gönderebilirim. Ondan sonra oradaki çocuklar için oyun parkları, çocuk hastaneleri açabilirim. Savaş, yokluk nedeniyle psikolojik bunalıma girmiş insanlara hastaneler kurup psikolojik tedavi, terapi uygulayabilirim. Onlara doktor gönderirim, hemşire gönderirim. Senin

söylediğin gibi çocuklara park yaparım. Bunlar hep geçici çözümler. Kalıcı çözümler bulmak için iş adamlarını oraya yönlendirip iş imkânları kurdurabilirim. Fabrikalar kurdurup insanların çalışmasını, para kazanmasını, sosyal hayata katılmasını sağlayabilirim. Sonuçta ben bir başbakansam bunlara gücüm yeter, bunları yapabilirim şeklinde bak ben hiç hazırlık yapmadan. Çok kısa oluyor konuşmalarınız. Bu bir şey olsun sizlere ders olsun. Bir dahaki şeyde etkinliğimizde biraz daha hazırlıklı gelin. Bence hazırlıklı gelmemişsiniz. Bir dahaki şeyde biraz daha hazırlıklı gelin. Giriş bölümü olsun. Gelişme bölümü, özellikle gelişme bölümünde ne yapıyoruz? Savunuyoruz. Sonuç olarak ne yapıyorsun? Yani diye başlarsın. Sonuç olarak diye başlarsın. Tatlıya bağlayarak bitirirsin konuşmanı (V.K. 03.04.2015/21.00 - 23.35).

Öğretmenin bu sözlerinden, öğrencilerin ilk dört haftada yapılan hazırlıklı konuşma etkinliklerine yönelik;

- yeterli hazırlanmadıkları,
- bazı konuşma kurallarına uymadıkları,
- konuşmaları çok kısa olduğu için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bahsedilemeyeceği ve dolayısıyla da söz varlığını kullanma, mantıksal bütünlük içinde konuşmalarını yapma, destekleyici örnekler verme gibi kendilerini sözlü ifade etme becerilerini sergileyemedikleri,
- konuşmalar için gerekli hazırlık yapmadıkları ve konuşmalarını çok kısa tuttukları için belirlenen tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma yapamadıkları sonuçlarına ulaşılabilir.

Beşinci ve altıncı haftaki konuşma etkinlikleri görsel sunu etkinliğiyle birleştirilmiştir. Beşinci hafta öğrencilerden bir bilim insanının yaşamını ve başarı hikâyesi konusunda bilgi vermeleri ve bu başarı hikâyesini sınıf önünde canlandırmaları istenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden sunumlarını yaparken gerekli gördükleri materyalleri ya da materyallerin resimlerini getirmeleri söylenmiştir. Öğrenciler bireysel ya da grup olarak sunumlarını yapmışlardır. Bu etkinlikte, kendilerini sözlü olarak ifade etme becerileri kapsamında öğrencilerin aşağıdaki becerileri sergilemeleri planlanmıştır:

- Kendine güvenerek konuşma,
- Olayları oluş sırasına göre anlatma,
- Söz varlığını kullanma,
- Yeni öğrenilen kelimeleri kullanma,
- Konuşmayı görsel sunuyla destekleme,
- Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgulama,

- Önemsenen bilgileri vurgulama,
- Konuşmanın başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeler kullanma.

Ayrıca bu etkinlikte tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma becerileri kapsamında bilgi vermek amacıyla konuşma ve üstlenilen role uygun konuşma becerilerinin sergilenmesi planlanmıştır. Yapılan konuşma ve görsel sunu etkinliğine örnek, Fotoğraf 11’de verilmiştir.



Fotoğraf 11: Konuşma ve Görsel Sunu Etkinliği

Yapılan sunumlara yönelik öğretmen, aşağıdaki eleştiri ve değerlendirmeleri yapmıştır:

- Öğretmen : Bugün performansınız çok zayıf. Şu anda da gereksiz konuşanlar var hala gereksiz. Bugün gerçekten kötüsünüz. Yani ben beğenmiyorum şu ana kadar. (V.K. 09.04.2015/32.07 – 32.21)
- Öğretmen : Aslında geçen yıl falan da biz yapmıştık böyle sunumlar, biliyordunuz ama biraz hazırlıksız olmuş bugün. Çok iyi olmadı yani (V.K. 09.04.2015/21.37 – 21. 49).

Öğretmenin yapmış olduğu bu değerlendirmenin yanı sıra araştırmacı günlüğünde yapılan konuşma ve görsel sunu etkinliği için şunları yazmıştır:

Bugün sınıfa gittiğimde öğrencilerin beyaz önlük, ampul, bilim insanlarının resimleri, oyuncak hayvanlar gibi materyaller getirdiklerini gördüm. Bugün yapacakları konuşma ve görsel sunu etkinliğine öğrencilerin hazırlıklı geldiğini ve dersin eğlenceli geçeceğini düşünmüştüm. Öğrenciler bireysel ya da grupla sunumlarını yaparken ve yaptıktan sonra maalesef yeterli hazırlık yapmadıklarını gördüm. Öğrencilerin bazıları ellerindeki metinleri sesli okuma yaparken, bazılarının da yaptıkları canlandırmada konuştukları duyulmadı. Sınıf öğretmeni

öğrencilerin gösterdikleri performanstan hiç memnun kalmadı. Ders planında, konuşma ve görsel sunu alanında yer alan becerilerin öğrenciler tarafından sergilenemediği gözlemlendi (A.G., 09.04.2015).

Öğretmenin ve araştırmacının yapmış olduğu değerlendirmeler beşinci hafta için planlan konuşma ve görsel sunu etkinliğinin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini; ders planında yer alan konuşma ve görsel sunu becerilerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Ancak altıncı hafta öğrenciler dinledikleri *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesinin kahramanları olan güneş, rüzgâr, deniz, kara, hava katmanları ve çiftçi dayıyı canlandırarak sunmuşlardır. Bu etkinlikte öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyede geçen olayları ve diyalogları rollerine uygun olarak başarılı bir biçimde sundukları gözlemlenmiştir.

Yedinci haftaya gelindiğinde öğrencilerin daha önce yapmamış oldukları bir konuşma etkinliği planlanmış ve öğrencilere dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyenin konusuna uygun bir münazara konusu verilmiştir: Yetişkinler/anne ve babalar alacakları önemli kararlarda çocuklara danışmalı mıdır, danışmamalı mıdır? Bu etkinlikte aşağıdaki beceriler üzerinde çalışma yapılmak istenmiştir:

- Kendine güvenerek konuşma,
- Dinleyici grubunu ve bulunulan ortamı dikkate alarak konuşma,
- Düşünceleri mantıksal bütünlük içinde sunma,
- Yaşantıdan ve günlük hayattan örnekler verme,
- Destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme,
- Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma,
- Önem belirten ifadeleri kullanma,
- Sebep-sonuç ilişkileri kurma,
- Bir düşünceye katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma.

Aynı zamanda bu etkinlik kapsamında tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma becerilerinden ikna edici konuşma ve sorgulayarak konuşma üzerinde de çalışılmıştır. Öğretmen bu etkinlik için sınıfta gruplar oluşturmuş ve öğrencilere münazara kurallarını ve münazaranın nasıl yapılacağını anlatmıştır. Öncelikle bu etkinlikte tüm öğrencilerin istekli oldukları ve her birinin söz hakkı aldığı gözlemlenmiştir. Bunun dışında öğrenciler kendi görüş ve düşüncelerini açıklayıcı ve destekleyici örnekler, kendi yaşamlarından örnekler vererek, kendi fikirlerinin neden doğru olduğunu neden-sonuç

ilişkileri kurarak, düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaya çalışmışlardır. Ayrıca karşı gruptaki öğrencilerin görüşlerini sorgulayarak onların görüşlerine neden katılmadıklarını kanıtlarıyla ifade etmeye ve diğer grubu kendi fikirlerinin doğru olduğuna ikna etmeye çalışmışlardır. Etkinlik yaklaşık yirmi dakika sürmüştür. Yapılan bu etkinlikle ilgili öğrencilerden bazıları görüşlerini sunmuşlardır. Akman yapılan bu etkinlik konusunda şunları ifade etmiştir.

Konuşma etkinlikleri yapmıştık tahtaya çıkıp, canlandırmalar. Bilim insanı olduk, rüzgâr olduk. Bir de münazara yapmıştık. Çok hoşumuza gitti hepimizin. İlk kez yapmıştık çünkü. Mesela ben çocuklara danışılmamalıdır grubundaydım. Hım, şimdi bu konu olunca sanki şey gibi oluyor. Daha baştan kaybediyorsun gibi. Ama grup arkadaşlarım da ben de konumuzu güzel savunduk diye düşünüyorum. Desteklemek için kendi hayatımızdan örnekler verdik daha güçlü olsun diye. Ama herkes birbirine saygılıydı. Katılmıyorsak mesela ona niye katılmadığımı söylüyorduk (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Akman'ın görüşlerinden, münazara etkinliğinde kendini sözlü olarak ifade etme basamağında yer alan neden-sonuç ilişkisi kurma, yaşantıdan ve günlük yaşamdan örnekler verme, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verme, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyma becerilerini sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmacı yedinci haftada yapılan münazara etkinliği için günlüğüne şunları yazmıştır:

Uygulamanın bitmesine bir hafta kaldı ve belki de ilk kez bu hafta öğrenciler bu haftaki münazara etkinliği ile ders planında konuşma öğrenme alanında yer alan becerilerin birçoğunu sergileyebildiler. Fikirlerini verdikleri destekleyici örneklerle, kendi yaşantılarından kesitlerle sunmaya çalıştılar. Ayrıca karşısındakinin fikirlerini dikkatle dinleyerek onlara neden katılmadıklarını nedenleriyle vermeye çalıştılar. Etkinlik boyunca öğrencilerin istekli ve heyecanlı oldukları, tüm öğrencilerin söz hakkı aldıkları gözlemlenmiştir. Etkinlik bitip öğrenciler teneffüse çıkarken gerek kendi aralarında yaptıkları etkinliği ne kadar beğendiklerini konuşmuşlar, gerek de araştırmacıya bu türde bir etkinliği daha önce hiç yapmadıklarını, bu tür etkinliklerin daha sık yapılmasını istediklerini söylemişlerdir. (A.G. 24.04.2015).

Sekizinci haftada öğrenciler, dinledikleri ve izledikleri *Hüdaî Efsanesi* dijital hikâyesinde geçen konulara yönelik sınıf tartışması etkinliği yapmışlardır. Öğretmen ilk etapta insanların bize verdikleri önerileri ya da nasihatleri, düşünceleri günlük yaşamımızda uygulayıp uygulamamız konusu, daha sonra da ülkemizdeki kaplıcalara yerli ve yabancı turistleri çekmek için neler yapılabileceği konusu hakkında tartışmalarını istemiştir. Etkinlik on sekiz dakika sürmüştür. Öğrenciler iki konudaki görüşlerini söyledikten sonra öğretmen kendi görüşlerini ifade etmiştir. İkinci konuyla

ilgili görüşlerini söyledikten sonra bazı öğrenciler kaplıcaların özellikleri, kaplıca sularının şifası konusunda sorular sormuşlardır.

Konuşma etkinliklerine yönelik sekiz haftalık video kayıtları ve uygulama sürecinde araştırmacının tuttuğu günlük dikkate alındığında, öğretmenin ilk dört haftada yapılan hazırlıklı konuşma etkinliklerinde öğrencilerinin performanslarından memnun olmadığı, öğrencilerin konuşmaları için yeterli hazırlıkları yapmadığı, ders planlarında yer alan konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma becerilerini etkili bir biçimde sergileyemedikleri sonucuna varılabilir. Beş ve altıncı haftalarda görsel sunu etkinliği ile birleştirilen konuşma etkinlikleri için öğretmenin altıncı haftada yapılan konuşma ve görsel sunu etkinliğini beğendiği, ancak beşinci hafta yapılan konuşma ve görsel sunu etkinliğini beğenmediği, öğrencilerin gerekli görülen konuşma becerilerini sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Yalnızca yedinci hafta yapılan münazara etkinliğinde öğrencilerin beklenen becerileri etkili bir biçimde kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinde genel olarak konuşma öğrenme alanında çok etkili olamamalarına rağmen, başta münazara olmak üzere tüm konuşma etkinliklerini sevdikleri ve etkinliklerde istekli oldukları söylenebilir.

Yazma

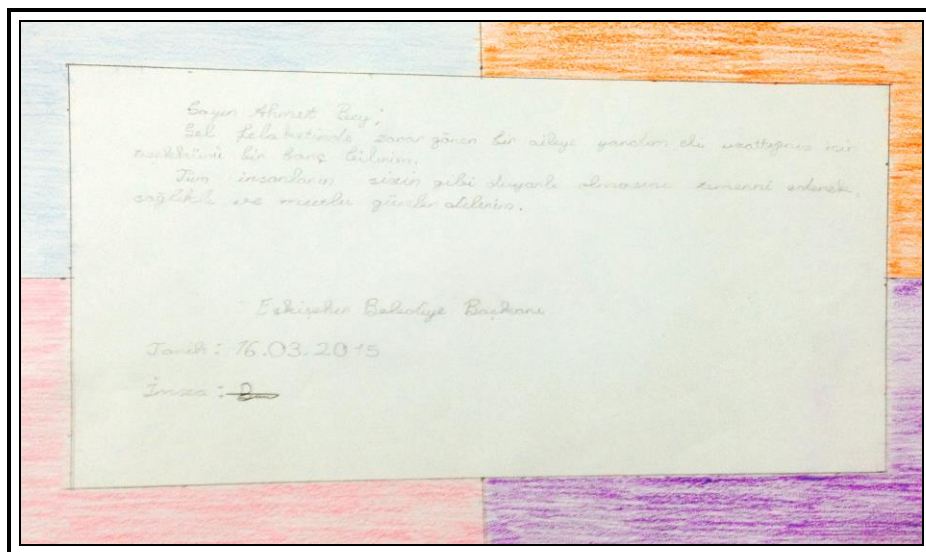
Sekiz hafta süren uygulama sürecinde yapılan yazma etkinliklerinde birinci hafta tebrik kartı yazma, ikinci ve üçüncü hafta mektup yazma, dördüncü hafta hikâyeye yazma, beşinci hafta bilgilendirici metin yazma, altıncı ve yedinci hafta bilgilendirici ya da öyküleyici metin yazma ve sekizinci hafta efsane yazma etkinlikleri yapılmıştır.

Birinci hafta Doğal Afetler teması kapsamında öğrencilerden tebrik kartı yazmaları istenmiştir. Tebrik kartı yazma etkinliğinde öğrencilere Eskişehir'in belediye başkanı olduklarını, şehirde yakın geçmişte yaşanmış olan sel felaketinde evsiz kalan bir aileye, iş adamı Ahmet Bey'in çok yardım ettiği söylenmiştir. Öğrencilerden, belediye başkanı olarak Ahmet Bey'e yardımseverliğinden dolayı tebrik kartı yazmaları istenmiştir. Öğretmen yazma etkinliğinde öğrencilerin yapacaklarını şu biçimde açıklamıştır:

Öğretmen : Bu konuda bir ödev isteyeceğim sizden. Dinleyelim. Ödeviniz şu. İyi dinle, yoksa anlamazsın sonra. Eskişehir'in belediye başkanı olduğunuzu düşünün.

Şehirde yakın geçmişte yaşanan sel felaketinde evsiz kalan bir aileye iş adamı Ahmet Bey'in çok yardım ettiği söyleniyor. Ahmet Bey çok yardım etmiş. Siz belediye başkanı olarak Ahmet Bey'e yardım severliğinden dolayı tebrik kartı yazacaksınız. Ona tebrik kartı yazacaksınız. Siz belediye başkanı, Ahmet Bey evsiz kalan birine yardım etmiş. Siz belediye başkanı olarak Ahmet Bey'e yardımından dolayı tebrik kartı yazacaksınız. Takıldığımız yer olursa internetten tebrik kartı örneklerini inceleyin ve yarın belediye başkanı olarak Ahmet Bey'e bir tebrik kartı yazıp gelin (V.K. – 2. 12.03.2015/30.23 – 32.06).

Öğretmenin yapmış olduğu açıklamadan tebrik kartı yazma etkinliği ev ödevi olarak verildiği görülmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin yazacağı tebrik kartının konusunun iyi anlaşılması için birkaç kez hangi konuda tebrik kartı yazacaklarını açıkladığı; ancak tebrik kartı yazma kurallarının neler olduğunu ise açıklamadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tebrik kartı örneklerini isterlerse internetten bulabilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin, verilen ev ödevine olumlu tepkiler verdiği, kendi aralarında nasıl bir tebrik kartı yazacaklarını konuştukları ve defterlerine ödevin konusunu not aldıkları görülmüştür. Yazma etkinliği sınıf içinde yapılmadığı için öğrencilerin yazma süreci değerlendirilememiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları tebrik kartları incelendiğinde tümünün istenilen tür, yöntem ve tekniğe uygun yazdıkları; giriş ve sonuç cümlelerine, sesleniş sözüne dikkat ettikleri, neden-sonuç cümleleri kurdukları; ancak bazı öğrencilerin tebrik kartlarında isimlerinin altına imzalarını atmadıkları görülmüştür. Bir öğrencinin yazmış olduğu tebrik kartı Fotoğraf 12'de verilmiştir.

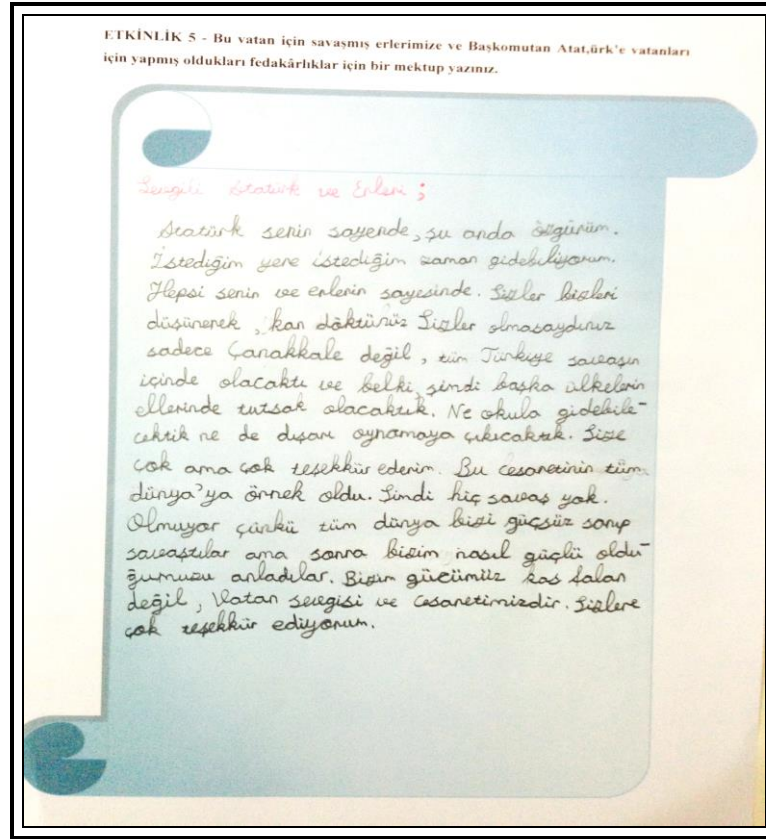


Fotoğraf 12: Tebrik Kartı Yazma Etkinliği

İkinci hafta öğrenciler, 18 Mart Çanakkale Zaferi haftasına yönelik yazma etkinliklerinde Atatürk ve askerlerine vatanımız için yapmış oldukları fedakârlıklara minnettarlıklarını belirttikleri bir mektup yazma etkinliği yapmışlardır. Bu etkinlik sınıfta yapılmıştır. Öğrenciler mektuplarını yazmaya başlamadan önce öğretmen ve öğrenciler mektup yazarken hangi yazma kurallarının uygulanacağı konusunda konuşmuşlardır. Yazma kurallarını uygulama konusunda sınıfta yaşanan diyalog aşağıda verilmiştir:

Öğretmen	: Şimdi mektup yazacağız. Bildiğiniz mektup yazacağız. Mektup nasıl başlar?
Öğrenciler	: Sevgili, sayın, kıymetli.
Öğretmen	: Sevgili, sayın. Diyelim ki arkadaşına mektup yazıyorsun
Öğrenciler	: Sevgili, değerli.
Öğretmen	: Evet değerli diye başlıyoruz. Paragraf başıyla başlayacağız. Duygularımızı rahatça ifade edeceğiz.
Tuba	: Bunu evde mi yapacağız?
Öğretmen	: Şimdi yapacağız. Yazım kurallarını bire bir uygulayacağız. Paragraf olsun, büyük harf olsun, nokta, virgül, nokta uygulayacağız. Anlamayan var mı? (V.K. 20.03.2014/12.40 – 13.17)

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen yazım kurallarından noktalama işaretleri, imla kuralları ve sayfa düzeni konusunda hatırlatmalar yapmıştır. Öğrenciler mektup yazarken öğretmen sınıf içerisinde gezerek öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmiştir. Öğrencilerin mektuplarını yazmaları için öğretmen yaklaşık on beş dakika vermiştir. Mektuplarını bitirenler arasında on öğrenci mektuplarını sınıfa okumuşlardır. Bazı öğrencilerin mektuplarını yazmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen okunan tüm mektupları beğendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin mektupları incelendiğinde genelinin mektuplarını kısa yazdıkları görülmüştür. Mektuplarda minnettarlıklarının nedenlerini gösteren neden-sonuç cümleleri kullandıkları, giriş ve sonuç cümlelerini dikkatli seçtikleri, mektuplarında mantıksal bir bütünlük oluşturdukları görülmüştür. Ancak bir öğrenci dışında diğer öğrencilerin mektuplarının sonunda gönderen kişi olarak kendi isimlerini yazmadıkları; hiçbir öğrencinin mektuplarına tarih atmadığı ve mektuplarını imzalamadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin sayfa düzenine ve el yazılarına özen göstermedikleri, bir öğrenci hariç (Sena) diğer öğrencilerin mektuplarında yalnızca bir paragrafta mektuplarını yazdıkları görülmüştür. Bir öğrencinin yazmış olduğu mektup Fotoğraf 13'te verilmiştir.



Fotoğraf 13: Mektup Yazma Etkinliği

Üçüncü hafta tüm öğrencilere üzerlerinde isimleri yazılan zarflar içinde mektup verilmiştir. Mektupta öğrencilerin bir dostu sınıfta bir arkadaşı ile yaşadığı sorun yazmaktadır ve mektubu alan dostundan yardım istemektedir. Böyle bir etkinlik yapılmasında iki amaç bulunmaktadır. Birincisi mektuptaki örnek olay sayesinde dinleme kurallarını öğrencilere hatırlatmak, ikinci neden ise öğrencilere bir mektubun nasıl yazılacağını, hangi kuralların uygulanacağını örnek bir mektupla göstermektir. Böylece yanıt niteliğinde yazacakları mektuplarda bu kurallara dikkat etmeleri istenmiştir. Öğretmen bu etkinliği ev ödevi olarak vermiştir. Bir sonraki gün ilk Türkçe dersine gelindiğinde öğretmen üç öğrenciye yazdıkları mektubu okutmuştur. Öğrencilerin yazmış oldukları mektuplar incelendiğinde beş öğrencinin yazma kurallarına uymadıkları, mektuplarını birkaç cümle ile yazdıkları, ödevlerine özen göstermedikleri görülmüştür. Bazı eksiklikleri olmasına karşın, yalnızca dört öğrencinin mektubunda yazım kurallarına, sayfa düzenine, imla ve noktalama kurallarına dikkat etmeye çalıştıkları; anlamlı ve kurallı cümleler kurdukları ve konu dışına çıkmadan

yazdıkları belirlenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin büyük bir bölümünün beklenen yazma becerilerini sergileyemedikleri söylenebilir.

Dördüncü hafta görsel sunu etkinliği ile birleştirilmiştir. Öğrencilerden, derin ve karanlık bir kuyuya düşen bir kedi yavrusunu hangi hayvanların hangi özelliklerini kullanarak kurtardıklarına yönelik bir hikâyeye yazmaları ve bu hikâyelerine bir kapak resmi yapmaları istenmiştir. Öğretmen yazım kuralları ile ilgili ve yazacakları türe ilişkin yapılması gerekenleri şu biçimde ifade etmiştir:

- Öğretmen : Hikâyeleştirdiğin için bu metnin bir neyi olacak?
 Öğrenciler : Başlığı.
 Öğretmen : Başlığı üst kıvrıma yazın evet. Başlığı şuraya yazın, şunun içine yazın. (Bir öğrencinin başlığı küçük harflerle yazdığını görür). Bak başlığı.. Ben size birinci sınıftan beri en az bin kez söyledim. Başlık mutlaka.....
 Öğrenciler : Büyük harflerle.
 Öğretmen : Ama hala küçük harfle yazıyor (V.K. 03.04.2015/25.17 – 25.45).

Yukarıdaki diyalogda görüldüğü gibi iki yazım kuralı dışında diğer yazım kuralları ve bir hikâyeye yazarken nelere dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmemiştir. Yazma etkinliği sırasında bazı öğrencilerin etkinliği yapmak yerine birbirleriyle konuştuğu gözlemlenmiştir. Bu arada bir grup öğrencinin bir konuyu tartıştıkları görülmüştür. Tartışmada üç öğrenci Mesut'a yanlış yazdıkları konusunda uyarılarda bulunduğu, Tuba'nın öğretmene bunu iletmediği gözlemlenmiştir. Bu durum karşısında öğretmen sınıftaki tüm öğrencilere şunları söylemiştir.

- Tuba : Öğretmenim. Mesut anlamamış sanırım.
 Öğretmen : Çocuklar. Yerine bir otur sus önce. Bildiğiniz hikâyeye yazacaksınız. Bir şey soracağım? Hikâyelerde gerçek payı var mıdır?
 Öğrenciler : Hayır. Evet
 Öğretmen : Hayır mı evet mi?
 Öğrenciler : Hayır. Evet.
 Öğretmen : Yani hikâyeler hayal ürünü mü?
 Öğrenciler : Hayır. Evet.
 Öğretmen : Evet diyenler parmak kaldırsın. (Bazı öğrenciler parmak kaldırırlar). Yaşanmıştır diyenler. (Bazı öğrenciler parmak kaldırır). Bakın. Masal hayal ürünüdür.
 Öğrenciler : Evet.
 Öğretmen : Hikâyeler yaşanmış olabilir. Yani başınızdan geçen bir şeyi de anlatabilirsiniz. İsmi değiştirirsin, bilmem ne olur, kendi ismini yazabilirsin fark etmez. Hayvanları da konuşturabilirsin. Hayvanları konuşturma sanatına ne deniyordu?
 Öğrenciler : Fabl.
 Öğretmen : Fabl yapabilirsin. (Öğrencilerden Hakan öğretmenin yanına gelerek bir soru sorar). Yavrum sen yukarıdaki metni okumuyor musun? Bak sürekli soru sormaya geliyorsunuz. Ben şunu anlıyorum: Hiç kimse oradaki metni

okumaya zaman ayırmamış. Yukarıdakini oku o yazıyı. Ona göre yazacaksınız. Bana sorup durmayın artık (V.K. 03.04.2015/27.45 – 29.22).

Öğrenciler verilen sürede etkinliği tamamlayamamışlardır. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin etkinlik kâğıdındaki yönergeyi dikkatli okumadıkları, etkinlik sırasında kendi aralarında konuşarak vakit geçirdikleri söylenebilir. Öğretmen dersin sonunda öğrencilerine hikâyeleri evde tamamlamalarını ve hikâyelerine kapak resmi çizmelerini söyleyerek etkinliği bitirmiştir. Bir sonraki Türkçe dersinde öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler ve görsel sunu için hazırladıkları resimler toplanmıştır.

Araştırmacı, dördüncü haftada yapılan hikâye yazma etkinliği için günlüğüne şunları yazmıştır:

Bugün yapılan hikâye yazma son derste başlamış olmasına rağmen öğrenciler etkinliği tamamlayamamışlardır. Öncelikle öğretmen yazma kurallarından yalnızca ikisini hatırlatarak etkinliği başlatmıştır. Ancak yazma esansında öğretmene konuyla ilgili sorular yönelmiş, bir grup öğrenci bir öğrencinin etkinliği yanlış yaptığını söylemiştir. Öğretmen bu noktada öğrencileri neden etkinliğin başında yönergeyi okumadıkları konusunda uyardığı gözlemlenmiştir. Yine bu noktada öğretmen öğrencilere bir hikâyenin özellikleri nelerdir, hikâyeyi nasıl yazmaları gerekiyor konularında bilgi vermiştir. Ancak bu bilgiler öğrencilerin yazmaya hazırlık yaptığı zaman verilmemiştir. Ayrıca etkinlik yapılırken bazı öğrencilerin hikâye yazmak yerine sınıf içinde dolaştıkları ve birbirleriyle konuştukları gözlemlenmiştir. Öğretmeden bu öğrencilere uyarı ancak sınıfa bir şeyler söyleyeceği zaman gelmiştir (A.G. 03.04.2015).

Öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler incelendiğinde yedi öğrenci hariç diğer öğrencilerin gerek içerik gerek sayfa düzeni ve yazım kuralları açısından özen göstermedikleri, bazılarının çok kısa yazdıkları ve görsel sunu için hikâye kapağı hazırlamadıkları görülmüştür. Geriye kalan yedi öğrencinin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını hikâyelere yansıttıkları, yazma kurallarına uymaya çalıştıkları, hikâyelerinde hikâye unsurlarını (yer, zaman, olay, karakterler) barındırdıkları, yazdıkları konunun dışına çıkmadıkları, hikâyelerinde 5N 1K öğelerini vurguladıkları, anlamlı, kurallı ve söz varlığı açısından zengin cümleler kurdukları tespit edilmiştir. Fakat bu yedi öğrenci hikâyelerini birden fazla paragrafta yazmak yerine uzun tek bir paragrafta yazmışlardır. Bu öğrencilerden Can'a ait hikâyenin ve hikâye için hazırladığı kapak resmi Fotoğraf 14'de verilmiştir.

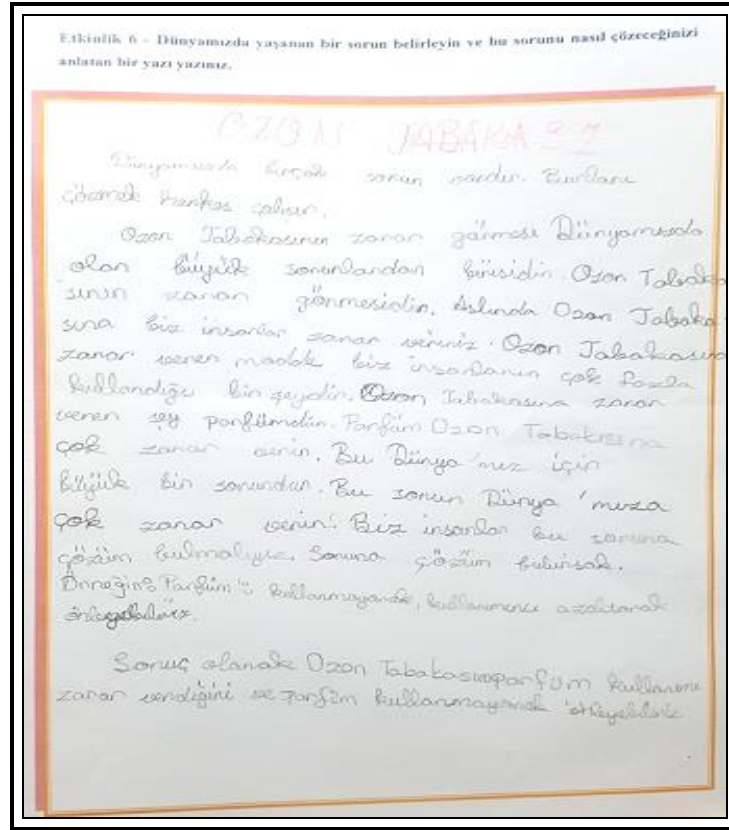
- kompozisyon şeklinde. Bu size bağlı. Sizin kapasitenize bağlı. Zaten başlık atarsanız, başlık sorun konusunda ipucu verecektir.
- Tuba : Atalım yani?
- Öğretmen : Tabi. Kompozisyonun başlığı olmaz mı?
- Kerim : Sorun birkaç tane yazabilir miyiz?
- Öğretmen : Birkaç tane yazma. Bir tane yaz adam gibi olsun. (Öğretmen Mesut'un kâğıdına bakar) Mesela Mesut diyor ki ben kendime güvenmiyorum. Benim sorunum, çözümüm farklı anlaşılır olmalı diyor. Değil mi? Güveniyor musun kendine?
- Mesut : Güveniyorum.
- Öğretmen : (Bazı öğrenciler yazma etkinliği yapmadığını görür) evet yazalım.
- Taha : Öğretmenim. Akman ile ben aynı konuyu yazabilir miyiz?
- Öğretmen : Aynı kelimeleri mi yazacaksınız.
- Taha : Hayır.
- Öğretmen : Bak ne yapalım sen Akman'ın yanından kalk, kendi yerine geç ve ikiniz de aynı konuda yazın. Nasıl süper bir fikir değil mi? Akman git yerine aynı konuyu yazın.
- Can : Öğretmenim. Çevre kirliliği olabilir mi?
- Öğretmen : Olmaz olur mu? En büyük sorunlardan birisi o.
- Taha : Öğretmenim. Sorun çözüm yazdım (kâğıdını öğretmene gösterir).
- Öğretmen : Kompozisyon yazacağız dedik ya. O kadar mı yazdığın? Bu mu yani? (öğrencinin yazdığını çok az bulur). Sayfayı doldur. Kompozisyon şeklinde yazacaksınız. Beni hiç dinlemiyorsunuz ki. Ben diyorum kompozisyon şeklinde yazacaksınız (Mesut'un yazdığını göstererek) çözümü bir cümlede yazmış. Sen bir cümlelik kompozisyon gördün mü? Bakın giriş, gelişme, sonuç olacak. (Sınıf içinde gezerek öğrencilerin yazdıklarını kontrol eder) Yalçın yazıların güzel olmuyor dikkat et. Çocuklar düzgün yazamıyorsanız altına çizgili kâğıt koyun. (Hakan'ın ekinlik kâğıdına bakar) o ne ya? Öyle bir kompozisyon yok. Kompozisyon yazacaksın (diğer öğrenciler yerlerinden kalkıp Hakan'ın kâğıdına bakarlar). Evet bir dahaki derse kompozisyonları bitirip geliyorsunuz tamam mı? Yarına (V.K. 09.04.2015/21.50 – 35.45).

Öğretmen etkinlik kâğıtlarını dağıtmadan önce yazma konusunu öğrencilere söylemiş ve daha sonra konunun yazılı olduğu etkinlik kâğıdını öğrencilere dağıtmıştır. Etkinliğin başında öğretmen, yazım kuralları konusunda bir şey söylememiştir, ancak öğrencilerin yazdıklarını kontrol ettiğinde öğrencilere iki seçenek sunmuştur: sorun ve çözümü ayrı başlıklarda yazma ya da kompozisyon biçiminde yazma. Ama dersin ilerleyen dakikalarında öğrencilere kompozisyon yazmalarını söylemiştir. Bu durum öğrencilerde karışıklık ve anlaşmazlık yaratmıştır. Yukarıdaki diyalog yaklaşık 15 dakika sürmüş ve bu süre içerisinde öğretmen sık sık öğrencilere ne yapacakları konusunda yönergeler vermiştir. Bu durum için öğrencilerin etkinliğin başlangıcında ne yapacaklarını tam olarak anlamadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen “kendine güvenen kompozisyon yazsın, güvenmeyen sorun ve çözüm olarak yazsın” cümlesini kullanmıştır. Öğretmenin bu cümlesinde bazı öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim öğretmen bazı öğrencilerin yazdıklarına bakarak kompozisyon türünde yazamadıkları konusunda uyarılarda

bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu etkinlikte sınıf içinde gezinme, arkadaşlarıyla konuşma, farklı etkinliklerle uğraşma gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen bu konuda zaman zaman uyarılarda bulunmuştur. Sınıfta yaşanan diyalogdan öğrencilerin daha önce yeterli ölçüde kompozisyon çalışması yapmadıkları ya da yapılan kompozisyon etkinliklerinden yeterli ölçüde yararlanamadıkları söylenebilir. Bu olumsuz durum öğrencilerin ürünlerine de yansımıştır.

Yazmış oldukları metinler incelendiğinde öğrencilerin hava kirliliği, çevre kirliliği, gürültü kirliliği, su kirliliği, domuz gribi, hayvan haklarını ihlali, ozon tabakasının zarar görmesi, teknolojik ürünlerin çoğalması gibi güncel sorunları ele aldıkları ve bu sorunlara yaratıcı çözümler getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bazıları öğretmenlerinin söylediği gibi kompozisyon formatında yazarken bazıları da sorunu yazıp daha sonra çözümü yazmışlardır. Yalnızca on dört öğrencinin yazdığı metinlerde zengin bir söz varlığı kullanımından ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullandıklarından söz edilebilir. Ayrıca yazılı metinlerin genelinde mantıksal ve konu bütünlüğü olduğu, destekleyici ve açıklayıcı örnekler verildiği, okuyucuyu farklı düşünmeye yönlendiren ifadelerin olduğu, ele alınan sorunlarda neden-sonuç ilişkileri kurulduğu da söylenebilir. Diğer öğrencilerin ürünlerinde ise beklenen yazma becerilerini sergileyemedikleri görülmüştür.

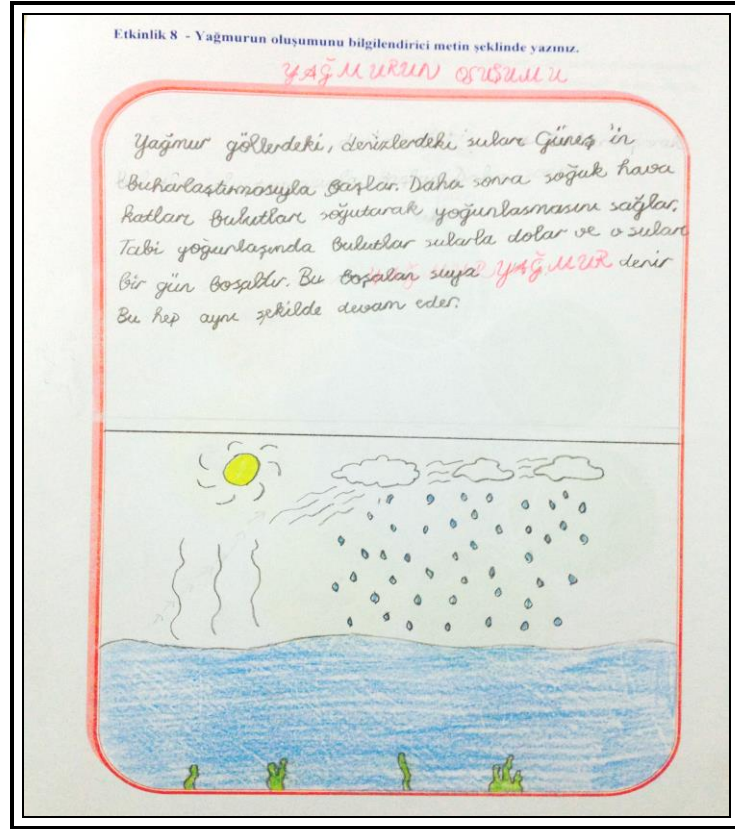
Öğrencilerden Sena'nın ozon tabakasında yaşanan soruna ve bu sorunun çözümüne yönelik yazmış olduğu bilgilendirici metin, Fotoğraf 15'te verilmiştir.



Fotoğraf 15: Bilgilendirici Metin Yazma Etkinliği

Altıncı hafta Dünyamız ve Uzay teması kapsamında yapılan bilgilendirici metin yazma etkinliği görsel sunu etkinliğiyle birleştirilmiştir. Öğrenciler yağmurun oluşumu konusunda bilgilendirici metin yazmışlar ve yağmurun oluşumunu çizmişlerdir. Bu etkinlik aynı zamanda Fen ve Teknoloji Eğitimi dersiyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen öğrencilere yağmurun oluşumunu yazacakları ve çizecekleri etkinlik kâğıdını vermeden önce su döngüsünün nasıl oluştuğunu öğrencilere sormuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu parmak kaldırarak söz hakkı istemişlerdir. Soru-yanıt yöntemiyle bir öğrenci konu hakkında bilgi verir. Öğrenciler bu etkinliği derste tamamlamışlardır. Öğrencilerin etkinliği yaparken zorlanmadıkları ve istekli bir biçimde yaptıkları gözlemlenmiştir. Etkinlik bittiğinde öğretmen beş öğrenciye yazdıklarını okutarak dersi sonlandırmıştır. Öğrencilerin yazılarında dinledikleri ve okudukları metinlerde öğrendikleri yeni kelimeleri kullandıkları, konu dışına çıkmadan yağmur oluşumunu mantıksal bir bütünlük içinde yazdıkları ve yağmurun oluşumundaki olayları oluş sırasına göre yazdıkları gözlemlenmiştir.

Bu yazma ve görsel sunu etkinliğinde öğrencilerden Kerim'in yazmış olduğu bilgilendirici metin ve çizdiği resim Fotoğraf 16'da verilmiştir.

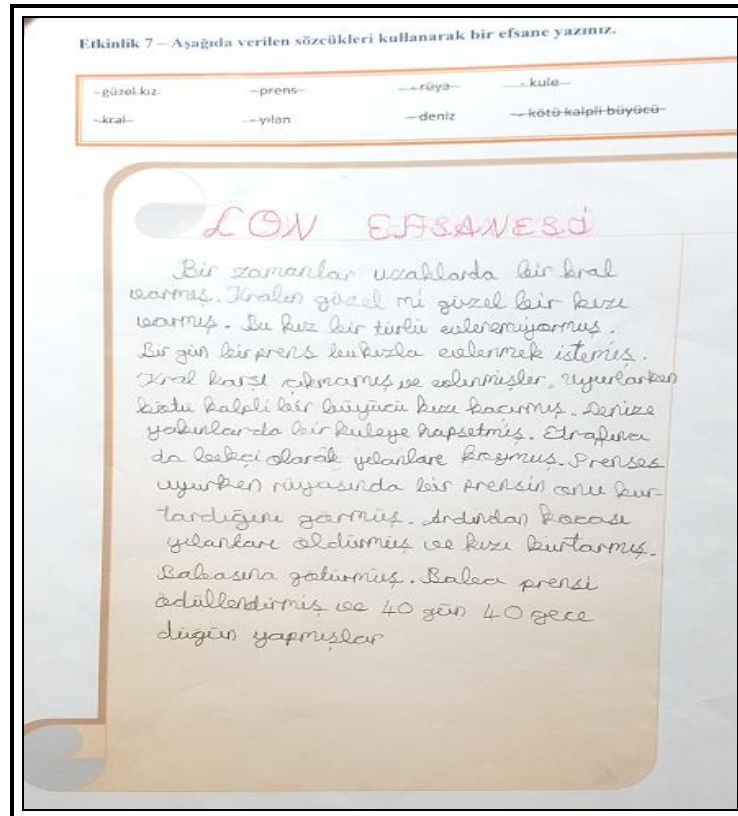


Fotoğraf 16: Yazma ve Görsel Sunu Etkinliği- Yağmurun Oluşumu

Güzel Sanatlar temasının işlendiği yedinci hafta istasyon tekniği kullanılarak yazma etkinliği görsel sunu etkinliğiyle birleştirilmiştir. İstasyon tekniğine dayalı olarak sınıf iki gruba ve bu iki grup da kendi içerisinde üç gruba ayrılmıştır. Gruplardan, tarihi eserlerimizin korunması konusunda resim, slogan, bilgilendirici ya da öyküleyici metin çalışması yapmaları istenmiştir. Öğretmen istasyon etkinliğinin nasıl yapılacağını öğrencilere anlatmış ve grupları oluşturduktan sonra etkinliği başlatmıştır. Etkinlik bir ders saati sürmüştür. Etkinlik sırasında öğrencilerin grup çalışmasında fikir alışverişinde buldukları, görev paylaşımı yaptıkları, öyküleyici, bilgilendirici metinler yazdıkları gözlemlenmiştir. Etkinliğin başından sonuna kadar öğrencilerin etkinliğe olan ilgi ve katılımları devam etmiştir. Yapılan etkinliğe ait grupların yaptıkları resim, yazdıkları sloganlar ve öyküleyici ya da bilgilendirici metin Fotoğraf 17'de verilmiştir.

hariç diğerlerinin efsanelerine uygun başlık belirledikleri, mantıksal bütünlük içinde yazdıkları, efsanelerinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak bazı öğrencilerin yazdıkları efsanelerin çok kısa olduğu ve tüm öğrencilerin paragraf başı yapmadan tek bir paragrafta efsanelerini yazdıkları da görülmüştür.

Öğrencilerden Can'a ait efsane, Fotoğraf 18'de verilmiştir.



Fotoğraf 18: Efsane Yazma Etkinliği

Uygulama süreci sonrasında yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler yapılan yazma etkinlikleri konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Yapılan yazma etkinlikleri ve bu etkinliklerin yazma becerilerine olan etkisi konusunda Hakan şunları söylemiştir:

Yazma etkinlikleri güzeldi mesela biz bir metni efsane yazmamız çok güzeldi, efsane yazmak istemişimdir hep öğretmenimin yazdırmasını istemişimdir efsaneyi öğretmenimin yazdırmasını istemişimdir. Mektup yazdık sevgili arkadaşım (Hakan, Ö.G., 04.05.2015).

Öğrencilerden Kerim yapılan istasyon etkinliğini ön plana çıkararak şunları söylemiştir:

Hikâye yazdık, efsane yazdık. Görsel çizim ve yazma yaptık. Mesela tarihi eserlerimizi koruyalım ile ilgili resim çizdik, slogan hazırladık bir de metin yazdık. Birbirimize uygun. On dakikada bir değişiyorduk. Herkes devam ettiriyordu (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Yapılan görüşmede hikâye yazma isteği ve ilgisi arttığı gözlemlenen Yalçın şunları ifade etmiştir:

Artık hazır hikâyeler dinlemek, okumak yerine kendim hikâyeler yazmak istiyorum (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Sekizinci hafta yapılan efsane yazma etkinliğinin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünen Tuba aşağıdaki cümleleri söylemiştir.

Bir tane şey yaptık, efsane yazdık. O da bizim şeyimizi geliştirdi bence. Mesela böyle yazma şeyimizi, yazma becerimizi ve hayal gücümüzü kendimiz yazdığımız için (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Uygulama sürecinde yazma etkinliklerine yönelik video kayıtları ve araştırmacı günlüğü göz önüne alındığında, öncelikle bazı yazma etkinliklerinin sınıf içinde yapıldığı bazı yazma etkinliklerinin ise öğretmen tarafından ev ödevi olarak verildiği gözlemlenmiştir. Bir ve üçüncü haftalardaki yazma etkinlikleri ev ödevi olarak verildiği için öğrencilerin yazma kurallarını uygulama alanındaki becerileri ve yazma süreçlerini gözlemlemek olanaklı olmamıştır. Diğer haftalara bakıldığında, ikinci haftadaki mektup yazma etkinliğine başlamadan önce öğretmen yalnızca imla kurallarına, mektupta sesleniş ve hitap sözcüklerine, paragraf başı yapımlarına dikkat etmeleri konusunda öğrencileri uyarmıştır. Dördüncü haftadaki hikâye yazma etkinliğinde öğretmen, hikâyelerine başlık koymaları konusunda öğrencileri uyarmış, hikâyede gerçek, yaşanmış olaylar olabileceği gibi yaşanmamış olaylar ya da gerçek olmayan olaylar da olabilir hatırlatmasını yapmıştır. Beşinci, altıncı ve sekizinci haftalardaki yazma etkinlikleri için öğretmen yazma kurallarını uygulamaları konusunda öğrencilere herhangi bir açıklama ya da hatırlatma yapmamıştır. Yedinci hafta istasyon tekniği içinde yer alan ve görsel sunu etkinliği ile birleştirilen yazma etkinliği için de yazım kuralları sınıfta ele alınmamıştır. Öğretmen yalnızca istasyon etkinliğinin nasıl yapılacağını anlatmıştır. Öğrenci ürünleri incelendiğinde çoğunda yazım kurallarında eksiklik olduğu, bazı öğrencilerin sayfa düzenlerine dikkat etmedikleri, yazılarını çok kısa tuttukları, çoğunun satır başı yapmadan tek paragrafta yazdıkları görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin yazım kuralları konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri

gerektiği, öğrencilere doğru ve yanlış yapılan yazım kurallarından örnekler vererek ya da göstererek yazım kurallarının öğretilmesi ve uygulanması gerektiği sonucuna varılabilir.

Grup çalışmasının yapıldığı istasyon etkinliği, hikâye ve efsane yazma etkinliği başta olmak üzere, öğrencilerin genelinin yazma etkinliklerinde istekli ve ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde yapılan yazma etkinliklerinde efsane yazma, hikâye yazma, mektup yazma ve istasyon etkinliğinde yapılan yazma etkinliğinin ön planı çıktığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazma ürünleri içerik ve kendini yazılı olarak ifade etme becerileri açısından incelendiğinde; çok kısa yazılmış olan yazılı metinlerin dışındaki yazılarda

- mantıksal bütünlüğe özen gösterildiği,
- konu dışına çıkılmadığı,
- duygu, düşünce ve hayallerin uygun söz varlığı ve kurallı cümlelerle ifade edildiği,
- neden-sonuç ilişkilerinin kurulmaya çalışıldığı,
- olayların oluş sırasına göre yazıldığı,
- yazılan metne uygun başlıklar belirlendiği görülmüştür.

Görsel sunu

Araştırmanın uygulama sürecinde yapılan görsel sunu etkinlikleri kapsamında öğrenciler, resim çizme, slogan yazma, rol oynama gibi etkinlikler yapmışlardır.

Uygulamanın birinci haftasında Doğal Afetler teması kapsamında öğrenciler ilk derste dinleme yapmadan önce doğal afetlerle ilgili gazetelerden ve internet sayfalarından buldukları ya da kendi çizdikleri resimleri sınıfa getirmişler ve resimlere bakarak doğal afetlerle ilgili konuşmuşlardır. Görsel okuma etkinliği ile birlikte yapılan bu etkinlik görsel okuma alanına ait bulgular kısmında verilmiştir. Birinci haftanın son Türkçe dersinde ise görsel sunu etkinliği olarak öğrenciler resim yapma ve slogan yazma çalışması yapmışlardır. Bu etkinlik için öğrenciler 6 gruba ayrılmış ve her bir gruba doğal afetlerden biri verilmiştir. Öğrencilerden bu doğal afetlere yönelik resim çizmeleri ve yaşanan felakette insanlara yardım edilmesi için sloganlar geliştirmeleri istenmiştir. Gruplara bu etkinlik için beyaz kartonlar dağıtılmıştır. Öğrencilerin görsel sunuya hazırlık yaparken kendi aralarında görev paylaşımında buldukları, resimleri

grup üyelerinin birlikte boyadıkları gözlemlenmiştir. Bu etkinlik sırasında sınıfta yüksek düzeyde gürültü olmasına rağmen öğrencilerin grup çalışmasına etkin bir biçimde katıldıkları da gözlemlenmiştir. Etkinliğin sonunda öğrenciler tüm grupların çalışmalarını değerlendirmişler, en iyi resim ve sloganlar seçilip sınıf panosuna asılmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları görsel sunu grup çalışması Fotoğraf 19’da verilmiştir.



Fotoğraf 19: Görsel Sunu Etkinliği – Doğal Afetler

Birinci haftada yapılan etkinlik için araştırmacı günlüğüne aşağıdaki cümleleri yazmıştır:

Bugün uygulamanın ilk günü ve öğrenciler internetten ve gazetelerden buldukları ya da kendilerinin çizdikleri doğal afetlerin resimlerini ve haberlerini sınıfa getirdiler. Öğretmen tek tek öğrencilerin getirdiği resim ya da fotoğrafları sınıfa göstererek yaşanan felaketler konusunda konuşmuşlardır. Öğrencilerden bazıları yaşanan bazı felaketleri televizyonda izledikleri ve o felaket sonucu neler olduğunu söylediler (A.G. 09.03.2015).

Son derste yapılan grup çalışmasına dayalı görsel sunu etkinliği oldukça hareketli geçti. Öğrenciler gruplarında sunumu nasıl yapacaklarını, nasıl resimler çizeceklerini konuştular. Aralarında görev paylaşımı yaptılar. Her gruptan birer öğrenci resim çizimiyle ilgilenirken, diğer öğrenciler resim çizen arkadaşına fikir vererek yardımcı oldular ve sloganlar hazırladılar. Kara kalem resim çalışması bittiğinde grup üyelerin birçoğu resimleri birlikte boyadılar. Etkinlik sonunda en iyi resim ve slogan çalışmaları öğrencilerin değerlendirmesine dayalı olarak seçildi. Öğrencilerin bu etkinliği eğlenceli buldukları gözlemlenmiştir (A.G. 12.03.2015).

İkinci hafta öğrencilerden dinledikleri ve izledikleri *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesini canlandırmaları istenmiştir. Öğretmen bu görsel sunu etkinliği için okul

bahçesini tercih etmiştir. Öğrencilerin dışarıya çıkacakları ve hikâyeyi canlandıracakları için mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen erkek öğrenciler arasında iki grup yaparak her bir öğrenciye hikâyeye kahramanlarından birinin rolünü vermiştir. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde öğrencilere sufleler vermiştir. Kız öğrenciler öğretmenlerine kendilerinin de bu etkinliği yapmak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmen de Çanakkale’de ve Kurtuluş Savaşı’nda kadınlarımızın da savaştığını söyleyerek aynı etkinliği kız öğrencilere de yaptırmıştır. Ancak öğrenciler hikâyede geçen erkek kahramanların adını bayan isimleriyle değiştirmiştir. Öğrencilerin yapmış olduğu etkinlik Fotoğraf 20’de verilmiştir.



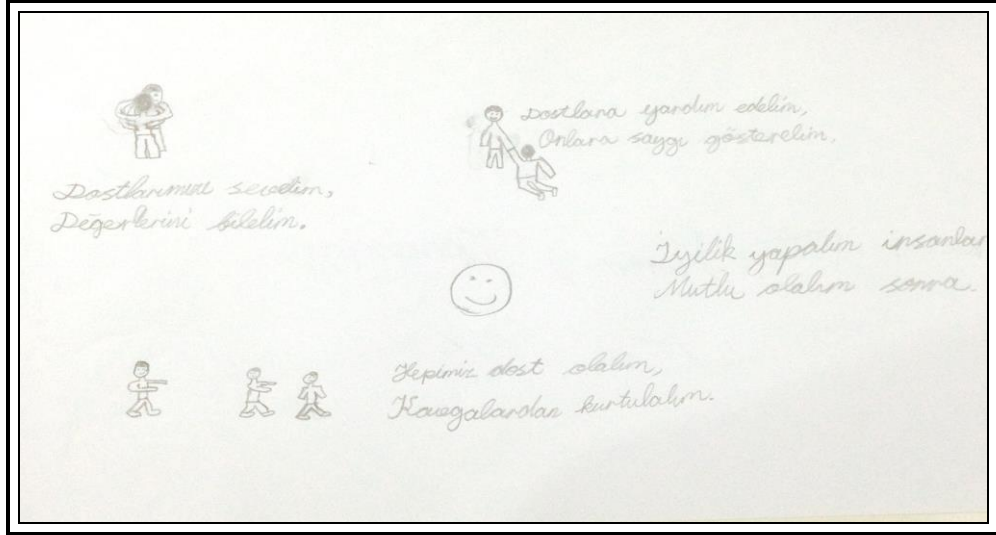
Fotoğraf 20: Görsel Sunu Etkinliği - Canlandırma

İkinci haftada yapılan bu etkinlik için araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

Öğrencilerin görsel sunu etkinliği için sınıf dışında olmaktan ve dinledikleri/izledikleri dijital hikâyeyi canlandırmaktan memnun oldukları gözlemlenmiştir. Şehit Kınalı Ali hikâyesinde kahramanlar erkek olduğu için öğretmen hikâyeyi canlandırma etkinliğini erkeklere yaptırmıştır. Kız öğrencilerden bir tanesi öğretmene itiraz etmiştir. Orduda kadın askerlerin de olduğunu, tarihimizdeki savaşlarda kadınların da savaştığını söylemesinden sonra aynı etkinliği kız öğrenciler de yapmıştır. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde sufleler vermiştir. Ama yapılan etkinlikte öğrencilerin dijital hikâyeyi dikkatli dinledikleri sonucuna varılmıştır (A.G. 20.03.2015).

Üçüncü hafta dinledikleri ve izledikleri *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesi kapsamında öğrencilerden dostluğun önemini belirten sloganlar yazmaları istenmiştir. İsterlerse sloganlarını destekleyen resimler de çizebilecekleri söylenmiştir. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra tahtaya çıkıp sloganlarını okumuşlar ve ellerindeki

kâğıtları arkadaşlarına göstermişlerdir. Yapılan etkinliğe örnek Fotoğraf 21’de verilmiştir.



Fotoğraf 21: Görsel Sunu Etkinliği - Dostluğun Değeri

Diğer haftalarda yapılan görsel sunu etkinlikleri diğer öğrenme alanlarında (konuşma, yazma) yapılan etkinliklerle birleştirilmiştir. Dördüncü haftaya ait görsel sunu etkinliği hikâye yazma etkinliği, beşinci haftadaki konuşma etkinliği, altıncı haftadaki konuşma etkinliği, yedinci haftadaki görsel sunu etkinliği bilgilendirici ya da öyküleyici metin yazma etkinliği ve sekizinci haftadaki görsel sunu etkinliği ise efsane yazma etkinliği ile birlikte yapılmıştır. Bu haftalarda yapılan görsel sunu etkinlikleri ve bu etkinliklere ait fotoğraflar ilgili öğrenme alanlarına ait bulgularda verilmiştir. Öte yandan dördüncü ve sekizinci haftalardaki görsel sunu etkinlikleri ev ödevi olarak verilmiştir.

Sekiz hafta içerisinde yapılan görsel sunu etkinliklerinin neler olduğunu öğrenciler görüşmelerde şu biçimde ifade etmiştir:

Tahtaya çıktık selden nasıl korunur onu söyledik, rüzgâr öyküsü vardı onu oynadık Bilim adamı olduk onu canlandırdık, eğlenceli şeyler yaptık (Taha, Ö.G., 04.05.2015).

Mesela dinlediğimiz hikâyeyi okuduk paragraf paragraf, bilim adamı olduk ve onu canlandırdık, rüzgârın öyküsünü canlandırdık (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Grup oluşturup resimler çizdik, canlandırmalar yaptık (Selin, Ö.G., 08.05.2015).

Görsel okuma, resim çizdik ve sonra yazdığımız hikâyelerle birlikte kitap yapmıştık (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Sınıfta yapılan görsel sunu etkinliklerine hazırlık kapsamında öğrenciler, resim yaptıkları haftalarda sunu için gerekli materyalleri (resim kâğıdı, boya kalemleri vb.) hazırlamışlardır. Grup çalışmalarında ise hazırlık aşamasında öğrenciler çalışmalarında neler yapabileceklerini konuşmuşlardır. İkinci ve altıncı haftalarda rol yapma ve canlandırma yöntemleriyle sunumlarını yapmışlardır. Beşinci haftada Yenilikler ve Gelişmeler temasında yaptıkları görsel sunular için öğrenciler beyaz önlük, hemşire kıyafetleri, deney gözlüğü, şırınga, oyuncak hayvanlar gibi gerçek nesnelere kullanmışlardır. Grup çalışmalarında yapılan görsel sunular öğrenciler tarafından değerlendirilmiş ve seçilen ürünler sınıf panosunda sergilenmiştir. Ayrıca birinci haftada öğrenciler ülkemizde ya da dünyamızda yaşanan doğal afetlerle ilgili resim, fotoğraf ve haber bulmak için bilişim teknolojilerinden de yararlanmışlardır.

Canlandırma ve rol yapmaya dayalı görsel sunu etkinliklerinde öğrencilerin sunular için gerekli materyal ve nesnelere kullandıkları, grup çalışmasına dayalı istasyon etkinliğinde öğrencilerin görev paylaşımı yaptıkları, görsel sunumlarda bilişim teknolojilerinden yararlandıkları ve etkinlikleri beğendikleri gözlemlenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme

Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerinde öğretmen süreç değerlendirmesi yapmıştır. Bu bağlamda öğretmen, öğrenciler tüm öğrenme alanları için hazırlanmış etkinlikleri yaparken ve yaptıktan sonra kontrol etmiştir. Öğretmen etkinliklerde öğrencilerden vermiş oldukları ya da yazmış oldukları yanıtları paylaşmalarını istemiş ve verdikleri yanıtlara dönütler vermiştir. Öğretmen olumlu dönütler verirken “afetin”, “çok güzel” gibi övücü sözler kullanmıştır.

Öğretmen bazı etkinlikler için akran değerlendirmesi yöntemine de başvurmuştur. Örneğin birinci hafta görsel sunu etkinliğinde yapılan grup çalışmasında gruplar bir doğal afeti betimleyen resimler çizmişler ve sloganlar yazmışlardır. Etkinlik bitiminde öğrenciler resim ve slogan açısından en iyi grubu oy vererek değerlendirmişlerdir. Beşinci hafta bilim insanların yaşamaları ve bilime yaptıkları katkılar üzerine birlikte yapılan konuşma ve görsel etkinliğinde öğrenciler arkadaşlarını, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirmişlerdir. Yapılan akran

değerlendirmeleri görüşmelerde bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Sedef, akran değerlendirmesi için şunları söylemiştir:

Tahtaya çıktık selden nasıl korunur onu söyledik, rüzgâr öyküsü vardı onu oynadık. Arkadaşlarımız da bize eleştiriler yaptılar, yorumlar yaptılar konuşmalarımız konusunda (Taha, Ö.G., 04.05.2015).

Tiyatro yani canlandırma yapmıştık orda çıkarımlar yaptık orda eleştirme yaptık (Sedef, Ö.G., 07.05.2015).

Hikâye yazdık, efsane yazdık. Görsel çizim ve yazma yaptık. Mesela tarihi eserlerimizi koruyalım ile ilgili resim çizdik, slogan hazırladık bir de metin yazdık. Birbirimize uygun. On dakikada bir değişiyorduk. Herkes devam ettiriyordu (Nida, Ö.G., 07.05.2015).

Görsel sunumlarda canlandırmalar yaptık, çocuk doğru söyledide münazara yaptık. Afrikalı çocuk canlandırmasını yaptık. Sonra arkadaşlarımızın konuşmalarını, canlandırmalarını konuştuk nasıl yaptılar diye. İyi yanlarını da söyledik, olmayan hım eksik, şunları yapsaydın iyi olurdu gibi konuştuk (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

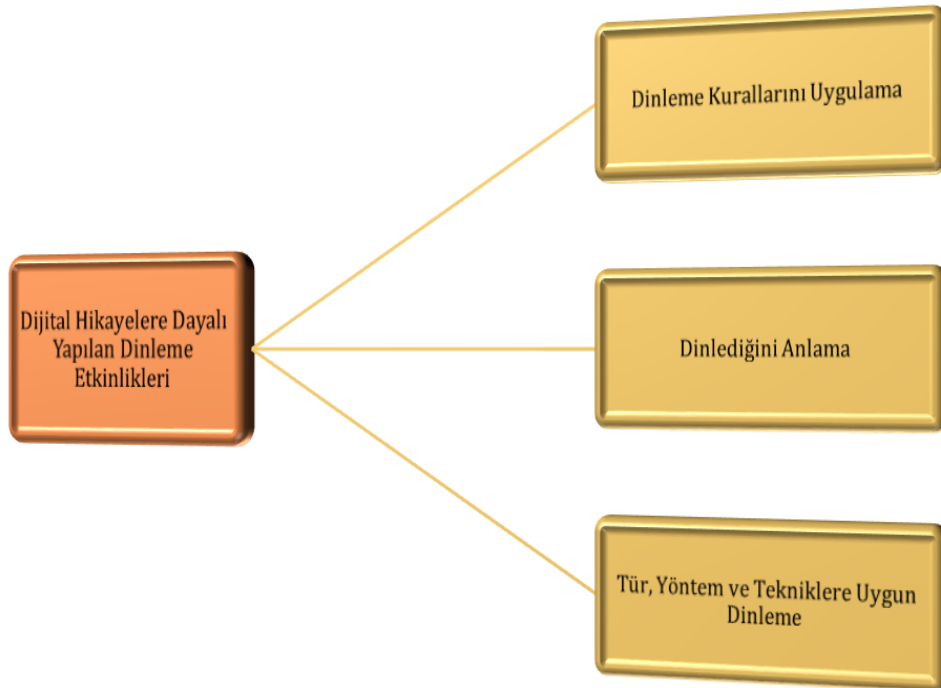
Öğrenciler, bazı konuşma ve görsel sunu etkinliklerinde arkadaşlarının yaptıkları konuşmaları ve sunumları değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca her bir dijital hikâyeye dayalı Türkçe dersinin sonunda öğrencilerden o haftaki dinleme kazanımlarına yönelik *dinleme öz değerlendirme formunu* doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler bu formu doldurarak kendi dinleme becerilerindeki gelişmeleri değerlendirme olanağına sahip olmuşlardır. Dinleme öz değerlendirme formu Ek J’de ders planı ve öğrenme materyalleri ile birlikte verilmiştir. Öz değerlendirme formlarının yanı sıra öğrencilerden bazıları tutmuş oldukları günlüklerin sonunda dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerini ve dinleme etkinliklerini değerlendirmişlerdir.

Dijital Hikâyelere Dayalı Dinleme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (MEB, 2009) dinleme becerilerini geliştirmek için öncelikle dinleme kurallarının üzerinde durulması gerektiği, bu bağlamda dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımların verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu kazanımların ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye yönelik ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi

çalışmaları yapılması istenmektedir. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not olarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içine alan kazanımlara da yer verilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinde farklı temalarda hazırlanmış sekiz dijital hikâye dinlemiş ve izlemişlerdir. Dijital hikâyelere dayalı olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009) dinleme öğrenme alanında yer alan dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama ve tür, yöntem, tekniklere uygun dinleme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler yapılmıştır ve bu alanlar bu temanın alt temaları olarak kabul edilmiştir. Dinleme alanındaki kazanımlara yönelik çalışmalar yalnızca dijital hikâyeleri izleme ve dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan etkinliklerle sınırlı olmayıp, okuma alanında yapılan sesli okuma ve paylaşarak okuma etkinlikleri ile konuşma ve görsel sunuda yapılan canlandırma etkinliklerini içine almaktadır. Bu nedenle bu tema altında sunulan bulgularda dinleme-okuma ve dinleme-konuşma ilişkilerine de yer verilmiştir (Şekil 8).



Şekil 8: Dijital Hikâyelerle Yapılan Dinleme Etkinlileri Temaları

Dinleme Kurallarını Uygulama

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dördüncü sınıf dinleme alanındaki kazanımların sınıflandırıldığı ilk başlık olan dinleme kurallarını uygulamada 5 kazanım yer almaktadır:

- Dinlemek için hazırlık yapar.
- Dinleme amacını belirler.
- Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Görgü kurallarına uygun dinler.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) dinleme sürecinde öğrencilerin dikkatini dinlediğine yoğunlaştırması önemli ve tüm dinleme sürecini etkileyen bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu beceri özellikle işitilenlerin seçilmesi, zihinde işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Ayrıca öğrencinin dikkatini dinlediğine yoğunlaştırması için kendisine dinleme amacı belirlemesi gerekmektedir. Öğrencinin bir amaca yönelik dinleme yapması beraberinde hangi yönteme göre dinleme yapacağı konusunda karar verilmesini gerektirmektedir. Dinleme öncesinde öğrencilerin dinleme amacını ve yöntemini belirlemesi, dinleme sürecini kontrol altına almasını ve dikkatini dinlediğine yoğunlaştırmasını sağlayacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın uygulama boyutuna geçmeden önce yapılan üç haftalık gözlem sürecinde deney grubunda yapılan dinleme etkinlikleri incelenmiş, dinleme etkinliklerinde öğretmenin ya da öğrencilerin metni sesli okuma yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca dinleme öncesinde öğretmenin dinleme kurallarına yönelik bir çalışma yapmadığı, dolayısıyla da öğrencilerin herhangi bir dinleme amacı ve yöntemi belirlemedikleri; bu nedenle de dinleme etkinliklerinde birçok öğrencinin sesli okumaya dayalı yapılan dinleme çalışmalarında sıkıldığı ve okunan metni izlemedikleri gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde gözlenen bu eksikliği gidermek için, dijital hikâyelere dayalı hazırlanan ders planları ve etkinliklerinde öğrencilerin dinleme kurallarını anlama ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

Birinci hafta Doğal Afetler teması kapsamında hazırlanan *Dost Irmak* dijital hikâyesini izlemeden ve dinlemeden önce öğretmen, dinlemeye hazırlık aşamasında öğrencilere şunları söylemiştir:

Öğretmen : Şimdi beni dinleyin. Önceki derslere göre farklı olan şey yazılı metin olmayacak önünüzde. O nedenle dinlemeye hazırlık yapmanız gerekiyor. Dinleme kurallarını uygulamanız gerekiyor. Bir kere oturduğumuzu düzelteceğiz. Sağlıklı dinleme oturuşu nasıldı? Evet başımızı dik tutacağız, geriye yaslanacağız, rahat bir pozisyonda oturacağız. Bir hatırlatma daha; düzgün oturacağız, ses çıkarmayacağız, dikkatimizi oraya vereceğiz (öğretmen dijital hikâyenin projeksiyon cihazıyla yansıtılacağı beyaz tahtaya işaret eder) çünkü herhangi bir yerde durdurabilirim, size tahminlerinizi sorabilirim bundan sonra ne olur diye ya da dinlediğiniz kısım ile ilgili sorular sorabilirim. O nedenle dikkatimizi tam vererek dinleyeceğiz (V.K. 09.03.2015/ 15.48 – 17.00).

Uygulamanın ilk haftasında öğrenciler yaptıkları hazırlık çalışmaları, anahtar kelimelere dayalı olarak dinleyecekleri metni tahmin etme çalışmaları ve görsel okuma alanında hazırlanan etkinlikleri yaptıktan sonra ilk dijital hikâyeyi izlemeye ve dinlemeye geçmeden önce öğretmen nasıl iyi bir dinleyici olunacağını, dinlerken hangi kurallara uyulması gerektiğini ayrıntılı olarak öğrencilere açıklamıştır. Ayrıca öğretmenin dijital hikâyeyi belli bir yerde durdurarak tahmine yönelik soru sorabileceğini söyleyerek öğrencilerden dikkatlerini dinledikleri ve izledikleri hikâyeye vermelerini istediği ve öğrencilerin katılımlı ve seçici dinleme yapacaklarına işaret ettiği söylenebilir. Öğretmenin söylemiş olduğu ilk cümlelerden uygulamanın yapılmaya başlamadan önceki Türkçe derslerinde öğrencilerin dinlemeye geçmeden önce dinlemeye hazırlık yapma çalışmaları yapmadıkları, dinlenecek metnin öğrencilerde olduğu ancak belli bir amaç ve yöntemle dayalı dinleme yapılmadığı sonucuna varılabilir. Ancak dinleme çalışmalarında amaç öğrencilerde olmayan bir metni kendileri dışında öğretmenin sesli okumasıyla ya da CD ya da DVD gibi kaynaklardan dinleme yapılmasını gerektirmektedir.

Yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler uygulama öncesinde Türkçe derslerinde yaptıkları dinleme çalışmaları konusunda bilgiler vermişlerdir. Tuba bu konuda şunları söylemiştir:

Ben Türkçe dersini gerçekten fazla sevmiyordum, özellikle bu kitaplarda mesela böyle anlatırken. Özellikle bazen öğretmenimiz biz anlayalım diye bütün sınıfa okutturuyordu bir hikâyeyi. Gerçekten çok sıkıcı oluyordu. Dinleyemiyor dinlemiyorduk artık. Onları takip edemiyorduk (Tuba, Ö.G. 08.05.2015).

Tuba, bu araştırmadan önce yapılan Türkçe derslerinde dinleme çalışmalarında önlerinde olan bir metni sesli okuduklarını, öğretmenin bazı derslerde metinleri tüm öğrencilere tek tek sesli olarak okuttuğunu; ancak böyle bir uygulamada kendisinin ve

diğer öğrencilerin dinleme yapmadıklarını ve takip etmediklerini, dinleme etkinliklerini sıkıcı bulduğunu belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten Sine, Aysun ve Kağan da şunları söylemişlerdir:

Eskiden daha sıkıcı geliyordu dersler. Herkes aynı şeyi okuyordu ders boyunca ve ben de diğerleri de dinlemiyorduk. Başka şeylerle uğraşıyorduk. Karşımdakini dinlemiyordum (Sine, Ö.G. 08.05.2015).

Bu izlediğimiz dijital hikâyelerden önceki derslerde ben çok sıkılıyordum. Birisi bir şey okurken içimden dinlemek gelmiyordu. Hiç nasıl diyeyim böyle heyecanlı olmuyordu çünkü herkes okuyordu tek tek. Bazılarının sesini duymuyorduk okurken. Metinleri okuduktan sonra zaten ders bitiyordu. Hım zaman olursa kitaptaki etkinliklerin çok azını yapıyordu öğretmen (Aysun, Ö.G., 07.05.2015).

Önceden okuduğumuz şey önümüzde olduğu için birisi onu okusa da dinlemiyorduk. Öğretmenimiz bazen dinleyin arkadaşınızı diyordu ama çoğumuz dinlemiyorduk. Çünkü zaten ben onu okuduğumda kendim anlıyordum. Hiç birimiz dinleme kurallarına uymuyorduk diyebilirim (Kağan, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrencilerin görüşlerinden, araştırmanın uygulama basamağından önceki Türkçe derslerinde dinleme etkinlikleri kapsamında öğrenciler dinlemesi gereken metinlerin öğrencilerde bulunduğu ve yalnızca bu metinleri sesli okudukları, dinleme öncesi, dinleme sırasında etkinliklere yer verilmediğı, dinleme sonrasında da kimi zaman kitaptaki etkinliklerin bir kısmını yaptıkları söylenebilir. Elde edilen bu bulguların, uygulama öncesi gözlem sürecinde elde edilen verilerle örtüştüğü söylenebilir.

Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenin, dinlemeye geçmeden önce öğrencilere dinleme kurallarını açıkladığı ve öğrencilerinin bu kurallara uygun dinleme yapmalarını sağladığı gözlemlenmiştir.

Dinleme öncesi öğretmenin dinleme kurallarına yönelik yaptığı açıklamadan sonra dinleme sırasında bazı öğrencilerin dinlemeye uygun oturma pozisyonu sergilemedikleri gözlemlenmiştir.

Uygulamanın ilk gününde araştırmacı günlüğüne şunları yazmıştır:

Bugün uygulama sürecinin ilk günü ve öğrenciler ilk dijital hikâyeyi izlediler ve dinlediler. Öğretmen dinleme öncesinde öğrencilerine dinleme yaparken uyması gereken kuralları ayrıntılı olarak açıkladı. Öğretmen açıklama yaparken öğrenciler söylenen her kuralı gereken biçimde uygulamaya başladıkları, dinlemeye uygun oturma pozisyonu aldıkları, dikkatlerini öğretmenlerinin açıklamalarına verdikleri ve dijital hikâyeyi izlemek ve dinlemek için istekli ve heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen, dinleme sırasında belli yerde metni durdurarak hikâyenin devamını ve sonucunu tahmin etmelerini isteyeceğini söyleyerek öğrencileri için dinleme amacı ve dinleme yöntemi belirlemiştir (A.G. 09.03.2015).

Araştırmacı, öğretmenin uygulamanın ilk gününde dinleme kurallarını ayrıntılı bir biçimde ele aldığını, öğrencilerin de öğretmenlerinin uyarılarını dikkate alarak dinlemeye hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk kez dijital hikâye izleyecek olmaları nedeniyle dinlemeye istekli bir biçimde hazırlık yaptıkları gözlemlenmiştir.

İkinci hafta ilk derste öğretmen, öğrencilerin Çanakkale Savaşı konusunda farklı kaynaklardan buldukları ya da kendi yazdıkları şiirleri çıkarmalarını istemiş ve sesli okuma-dinleme çalışmasından önce şunları söylemiştir:

Öğretmen : Şimdi ödev dosyalarınızdan Çanakkale ile ilgili getirdiğiniz şiiri çıkarın. Evet şiirleri çıkart. (Sınıfta öğrenciler birbiriyle konuşur ve gürültü oluşur). Yavrum şiirini çıkart, önüne koy otur. Evet oturalım (bazı öğrenciler sınıfta gezinirler). Yavrum oturacak mısınız? Oturalım. Evet şiirini okumak isteyen var mı? (öğrenciler parmak kaldırır ve öğretmen bir öğrenciyi işaret eder) Şuradan başlayalım. Oku Sine (V.K. 19.03.2015/ 00.17 – 1.38).

Öğretmen, şiir okuma etkinliği öncesinde öğrencilere dinleme kuralları konusunda açıklama yapmamıştır. Etkinlikte, öğretmen 11 öğrenciye şiirlerini okutturmuştur. Yaklaşık 10 dakika süren bu etkinlikte öğrencilerin ilk dört şiir okunurken dikkatlerini dinlediklerine yoğunlaştırdıkları ve görgü kurallarına göre dinleme yaptıkları, ancak diğer şiirleri birçok öğrencinin dinlemediği, kendi aralarında konuştukları ya da başka şeylerle uğraştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dördüncü şiirden sonra sergiledikleri bu olumsuz davranışın nedeninin etkinliğin uzun sürmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

İkinci hafta dijital hikâye izleme ve dinleme çalışması ikinci derste yapılmıştır. Öğrenciler dijital hikâyeyi iki kez dinlemiş ve izlemişlerdir. Öğretmen, birinci dinlemeye geçmeden önce öğrencilere şu açıklamaları yapmıştır:

Öğretmen : Evet şimdi metni dinleyeceğiz. Dinlerken siz de bu resimler var ya önünüzde sıralamayı hem kontrol etmeye çalışın hem de dinleyin. Belirli bir noktada yine metni durduracağız. Sizden, daha sonra neler olacak diye tahminlerinizi alacağız. Şimdi dinleme kurallarına göre bir oturalım. Arkamıza yaslanalım. Oğlum şu su içme işini bırak artık. Aysun oturacak mısın? (V.K. – 2. 19.03.2015/1.20 – 2.07).

Öğretmenin yapmış olduğu açıklamada dinleme kurallarına uygun dinleme kapsamında öğrencilere hatırlatmada bulunmuştur. Bu hatırlatma üzerine öğrencilerin dinlemeye uygun pozisyon aldıkları ve dikkatlerini dijital hikâyenin yansıtılacağı

tahtaya yönelttikleri gözlemlenmiştir. Ancak bir öğrencinin su içtiğini ve bir başka öğrencinin ayakta olduğunu gören öğretmen, bu öğrencileri uyarmıştır. Öğrencilerinin uygun dinleme pozisyonu aldıklarından emin olduktan sonra öğretmen dijital hikâyeyi başlatmıştır. Ayrıca öğretmen, dinlemeden önce öğrencilerin yaptıkları etkinliği dinlerken kontrol etmelerini ve aynı zamanda dikkatli dinlemelerini istemiştir. Bu açıklamayla öğretmenin seçici dinleme yöntemine dayalı dinleme yapılacağını belirtmek istediği ve öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine yoğunlaştırmalarını istediği ve dinleme için amaç belirlediği söylenebilir. Öğretmen, dinleme sırasında metni belli bir yerde durduracağını ve öğrencilerden tahminlerini alacağını söyleyerek katılımlı dinleme yöntemini de dinlemede işe koşacağını belirttiği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin birinci dinlemede dikkatlerini dinlediklerine yoğunlaştırdıkları ve aynı zamanda seçici dinleme yöntemine dayalı olarak birinci etkinlikte verdikleri yanıtları kontrol ettikleri gözlemlenmiştir. İkinci dinlemede ise öğrencilerin tümünün dikkatli bir biçimde dinleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak üç öğrencinin dinlemeye uygun oturma pozisyonu olmadığı ve iki öğrencinin ise dijital hikâyeyi izlemedikleri; ancak dinledikleri de gözlemlenmiştir.

Üçüncü hafta öğrenciler dostluk, arkadaşlık temalı bir şarkı ve sonrasında *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesini dinlemiş ve izlemişlerdir. Şarkıyı dinlemeye geçmeden önce öğretmen şu açıklamalarda bulunmuştur:

- | | |
|------------|---|
| Öğretmen | : Barış Manço'yu tanıyan var mı? (Öğrenciler parmak kaldırıyorlar). |
| Öğrenciler | : Ben, ben, tanımayan var mı onu? |
| Öğretmen | : Evet Barış Manço'yu tanıyorsunuz. Tamam, tamam indirin parmağınızı. Evet Barış Manço'yu tanıyorsunuz. Uzun saçlı, bıyıklı (öğrenciler güler), siz doğmadan yıllar önce öldü. 1999'da vefat etti kendisi. Evet şimdi onun bir şarkısını dinleyeceğiz. Şimdi bu dinleyeceğimiz şarkıyı izleyeceğimiz metinle ilişkilendirmeye çalışacaksınız. Ama önce bir şarkıyı dinleyelim (V.K. 23.03.2015/00.36 – 1.32). |

Öğretmen, şarkıyı dinlemeye geçmeden önce dinleme kuralları konusunda açıklamada bulunmamış; ancak öğrencilerin şarkıyı dikkatli bir biçimde izledikleri ve bazı öğrencilerin de şarkıyı söyledikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerin şarkıyı dinleme amacını belirlemek için şarkı ile izleyecekleri dijital hikâye arasında ilişki kurmalarını istemiştir.

Dijital hikâye dinleme ve izleme çalışması öğrenciler şarkıyı dinledikten ve bu şarkının konusunu konuştuğundan sonra yapılmıştır. Öğretmen, dijital hikâyeden önce şu yönergeleri vermiştir:

Öğretmen : Şimdi yine metni iki kez dinleyeceğiz sesli olarak. Birincisinde vurguya, tonlamaya, anlatım tarzına dikkat edeceğiz. İkinci kez dinlerken metni ne yapacağız? Yine belli bir yerde durduracağız. Sonra tahminlerimizi söyleyeceğiz. Olayların nasıl gelişeceğini söyleyeceğiz. İkinci dinlemede siz 5N 1K sorularını yaparken metin nerede geçiyor, nasıl geçiyor, zamanı, kimler var metinde, bunlara ikinci dinlemede dikkat ediyorsunuz. Şimdi açacağım ben dinleyin. Hazırsınız değil mi? (V.K. 23.03.2015/12.33 – 13.33).

Öğretmen, dinlemeden önce vermiş olduğu yönergede öğrencilerin birinci ve ikinci dinlemede nelere dikkat etmeleri gerektiğini söyleyerek dinleme için amaç belirlediği söylenebilir. Ayrıca birinci dinlemede yapılacak tahmin ve ikinci dinlemede yapılacak olan 5N 1K etkinliği ile öğretmenin seçici dinleme yöntemine dayalı dinleme yaptıracığı söylenebilir. Öğretmen, yaptığı açıklamada birinci ve ikinci dinlemeden önce dinleme kuralları konusunda herhangi bir çalışma ya da hatırlatma yapmamıştır. Buna rağmen birinci dinlemede öğrencilerin tümünün dinleme kurallarına uygun ve dikkatli bir biçimde dinleme yaptıkları, ikinci dinlemede de yine aynı biçimde dikkatli bir biçimde dinleme yaparak dinleme sonrası yapacakları 5N 1K etkinliği için not aldıkları gözlemlenmiştir. Ancak ikinci dinleme sırasında iki öğrenci sıra üzerine kollarını yaslayarak dinledikleri ve not aldıkları gözlemlenmiştir.

Dördüncü hafta öğrenciler dijital hikâye dinleme ve izleme etkinliğini ikinci derte yapmışlardır. Birinci dinlemeden önce öğretmen dinleme kuralları konusunda şunları söylemiştir:

Öğretmen : Evet dinliyoruz. Dinleme kurallarına uygun dinliyoruz.
Taha : Öğretmenim. Tahtayı silebilir misiniz?
Öğretmen : Ne yapıyorduk dinlerken? Dinlerken ne yapıyorduk?
Öğrenciler : Konuşmuyorduk, dik oturuyorduk, dinliyoruz, dikkatimizi veriyoruz.
Öğretmen : Evet dik oturuyoruz. Dikkatimizi oraya veriyoruz. O zaman şimdi dinleme kurallarını uyguluyoruz. Ayrıca ilk dinlemede seslendirmeyi yapan kişinin ses tonuna, vurgusuna ve telaffuzuna da dikkat ediyorsunuz (V.K. – 2. 30.03.2015/3.02 – 3.28).

Bu haftaki dinleme etkinliğine geçmeden önce öğretmen dinleme kurallarını kendisi söylemek yerine, öğrencilerinden bu kuralları söylemelerini istemiştir. Öğrencilerin, bu kuralları söylerken dinlemeye uygun oturma pozisyonu aldıkları, kendi aralarında konuşmayı bıraktıkları, dikkatlerini tahtaya yönelttikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin dinleme yaparken dikkatlerini dinlediklerine yoğunlaştırdıkları ve dinleme kurallarına uygun dinleme yaptıkları Fotoğraf 22’de verilmiştir.



Fotoğraf 22: Dinleme Kurallarına Uygun Dinleme

Önceki üç haftadan farklı olarak, öğretmen bu hafta öğrencilerin dinleme sırasında ne yapmaları gerektiği konusunda açıklama yapmadığı gözlemlenmiştir.

Ancak ikinci dinleme öncesinde öğretmen şu açıklamayı yapmıştır:

- Öğretmen : Şimdi siz ikinci etkinlikte. Metni dinlediniz değil mi?
 Öğrenciler : Evet.
 Öğretmen : Metnin içinde geçen hayvanların özelliklerini de dinlediniz. İkinci etkinlikte doğru yaptıklarınızın başına artı, yanlış yaptıklarınızın başına eksi koyuyorsunuz. Aslında bunu metni ilk dinlerken yapacaktık, ama ben sizin dikkatiniz dağılmasın diye şimdiye bıraktım. Evet doğru yaptıklarınıza artı, yanlış yaptıklarınıza eksi koyacaksınız. Mesela kargaya aptal dediysen eksi koyacaksın. Bakın burada karga pek de aptal değil. (Öğrenciler etkinlik üzerinde doğru ve yanlışlarını tespit ederler). Bitirdiniz mi etkinliği? Tamam. Şimdi beni iyi dinle. Şimdi size üçüncü etkinliği dağıtacağım. Üçüncü etkinlikte mesela tilki demiş. Tilkinin özelliği, yaşadığı sorun, şurada da soruna benim çözümlüm. Yani sen nasıl çözüm bulursun o yazılacak. O nedenle metni iyi dinlemeniz lazım ve oradaki şeyleri yakalayıp buraya yazmanız gerekiyor. Mesela tilkiyle ilgili özelliği buraya yazmanız ve iyi dinlemeniz gerekiyor. Var mı anlamayan? Şimdi dağıtacağım bunları. Önünüze gelince daha iyi anlarsınız. Şimdi değil, dinlerken dolduruyorsunuz. Bakın dinleyin. Ben şimdi dinlerken doldururken, beni iyi dinleyin çok önemli bir şey söylüyorum. Ben şimdi dinlerken doldurursam, bazı yerleri kaçırabilirim diyorsan çok iyi dinle, dinledikten sonra bunları doldur. Söylediğimi anladınız mı?
 Öğrenciler : Anladık (V.K. – 2. 30.03.2015/9.54 - 13.39).

Öğretmenin, ikinci dinlemeden önce yaptığı açıklamada dinleme sırasında yapılacak olan etkinlik için seçici ve sorgulayıcı dinleme yöntemini uyguladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen ikinci dinlemede öğrencilerin çok dikkatli dinlemelerini ve dinleme sırasında kendilerine verilen dinleme etkinlik kâğıdını doldurmalarını söylemiştir.

Beşinci hafta, diğer haftalarda olduğu gibi öğrenciler *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesini iki kez dinlemişler ve izlemişlerdir. Yapılan birinci dinleme etkinliğinden önce sınıfta şu diyalog gerçekleşmiştir:

Öğretmen : Evet dinleme kurallarına uygun bir biçimde oturuyoruz. Dinleme kurallarına uygun oturuyoruz. Elimize gereksiz aletler almıyoruz Hasan. Evet oturdu mu herkes düzgün? Cansu dinleme kurallarına uygun oturuyoruz. Eren (V.K. 06.04.2015/32.25 – 33.07).

Sınıfta yaşanan bu diyalogda öğretmen üç öğrencisinin dinlemeye hazırlık yapmadığını gözlemlemiş ve bundan dolayı öğrencileri uyarmıştır. Uyarılardan sonra bu üç öğrenci ve diğer öğrencilerin dinlemeye hazırlık yaptıkları, dinlemeye uygun oturma pozisyonu aldıkları ve görgü kurallarına uydukları gözlemlenmiştir. Birinci dinleme öncesi öğretmen, dinleme sırasında öğrencilerin neler yapacağı konusunda herhangi bir açıklama yapmamıştır. Ancak dinlemeye geçmeden önce öğretmen, *Şarbon Aşısı* başlıklı dijital hikâyeyi niye dinleyeceklerini ve dinledikten sonra neler öğreneceklerini sorarak öğrencilerin dinleme amacını belirlemelerini istediği söylenebilir.

Araştırmacı, birinci dinleme öncesinde öğretmenin bazı öğrencileri dinleme kurallarına uyma konusunda uyardığını günlüğüne şu biçimde yazmıştır:

Bugün öğretmen dinlemeye geçmeden önce öğrencileri dinleme kurallarına uygun oturmaları ve dikkatlerini dinleyecekleri metne vermeleri konusunda uyarıda bulunmasına rağmen, üç öğrenciyi uyararak zorunda kalmıştır. Ancak diğer öğrencilerin dinlemeye hazırlık yaptıkları ve dikkatlerini dijital hikâyeyi izleyecekleri tahtaya verdikleri gözlemlenmiştir (A.G. 06.04.2015).

Öğretmen, ikinci dinleme öncesinde öğrencilere dinleme sırasında yapacakları bir etkinlik kâğıdını dağıtırken öğrencilere ikinci dinleme için şunları söylemiştir:

Öğretmen : Çocuklar. Şimdi size 5N 1K etkinliği dağıtacağım. Dinliyor musun? Beni dinliyor musun? İkinci kez metni dinleyeceksiniz. Dinlerken soruların yanıtlarını bulacaksınız. Anladınız mı?
Öğrenciler : Evet.

Öğretmen : Evet dinliyoruz artık. Dinleme pozisyonu alıyorsunuz. Evet iyi dinliyorsunuz, çünkü soruların yanıtlarını dinlerken buluyorsunuz (V.K. – 2. 06.04.2015/00.14 – 2.43).

Öğretmenin, ikinci dinlemeden önce yaptığı açıklamada dinleme sırasında yapılacak olan 5N 1K etkinliği için seçici dinleme yöntemini uyguladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenin dinleme kurallarını tekrar kısaca hatırlattığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin her iki dinlemede de dinleme kurallarına uygun dinledikleri gözlemlenmiştir.

Altıncı hafta öğrenciler *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesini iki kez dinlemişlerdir. Öğretmen birinci dinlemeden önce öğrencilere bir etkinlik kâğıdı dağıtırken, dinleme sırasında neler yapmaları gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen : Şimdi size ikinci etkinlik kâğıdını dağıtacağız. Metni iki kez dinleyeceğiz yine. Birinci dinlemede metni dört yerde durduracağız.
 Tuba : Dört yerde!
 Öğretmen : Evet. Burada ona göre sorular var. Siz, ne olmuş devamını yazıyorsunuz. Hikâyede olayların nasıl gelişeceğini yazacaksınız. Burada zaten yazıyor. Evet şimdi herkes dinleme kurallarına uygun otursun. Kerim otur yerine. Bakayım herkes oturuyor mu düzgün? Aygül. Evet dinliyoruz. İyi dinliyorsunuz. Önünüzdeki etkinliği ona göre yapıyorsunuz. Bir de birinci dinlemede neye dikkat ediyorduk? Telaffuza, tonlamaya ve vurguya (V.K. 13.04.2015/9.48 – 12.10).

Öğretmen, dinlemeden önce vermiş olduğu yönergede, dikkatli dinleyerek tahmin etkinliği yapacaklarını söyleyerek dinleme için amaç belirlediği söylenebilir. Ayrıca birinci dinlemede yapılacak tahmin öğretmenin seçici ve sorgulayıcı dinleme yöntemine dayalı dinleme yaptıracağını göstermektedir.

İkinci dinlemeye geçmeden önce öğretmen, tekrar bir etkinlik kâğıdı dağıtmıştır. İkinci dinleme sırasında öğrencilerin neler yapacağını ise öğretmen şu biçimde açıklamıştır:

Öğretmen : Şimdi üçüncü etkinliği dağıtacağım size. Metni bir daha dinleyeceğiz. Bu sefer durdurmadan dinleyeceğiz. Siz de önünüzdeki kâğıtta yazılan cümleleri metne göre doğruysa doğru, yanlışsa yanlış işaretleyeceksiniz. Şimdi baştan sona kesintisiz dinliyoruz. Dinleme pozisyonu al. (Bir öğrencinin etkinlik kâğıdını doldurduğunu görür) şimdi doldurma (V.K. 03.04.2015/30.00 - 31.10).

Öğretmen, ikinci dinleme sırasında seçici ve sorgulayıcı dinleme yöntemine dayalı dinleme yapılması için öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtmış ve dinleme sırasında

öğrencilerin ne yapması gerektiğini açıklamış ve onların dinleme kurallarına uygun oturma pozisyonu almalarını istemiştir. Her iki dinlemede öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri ve izledikleri hikâyeye verdikleri, ikinci dinlemede ise öğrencilerin tümünün etkinliği yaptıkları gözlemlenmiştir.

Yedinci hafta öğrenciler *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesini iki kez dinlemiş ve izlemişlerdir. Öğretmen birinci dinleme öncesinde öğrencilerin dinleme sırasında yapması gerekenleri şu biçimde ifade etmiştir:

- Öğretmen : Evet şimdi dinlemeye geçeceğiz yavaş yavaş. Ne dinleyeceğimizi biraz önce az çok tahmin ettik. Birinci dinlemede ne yapıyorduk?
- Taha : Durdurma.
- Öğretmen : Evet yine bir yerde durduracağız. Size sonra ne olmuş gibi sorular soracağız. Aynı zamanda hikâyeyi seslendiren kişinin ses tonu nasıl, telaffuzu nasıl, nerelerde vurgu yapıyor onlara da dikkat edin her zamanki gibi. Şimdi dinlemeye hazırlık yapıyor herkes. Dinlemeye uygun oturuyoruz. Düzgün oturuyoruz. Herkes düzgün oturdu mu? Bakayım. Başlayacağız şimdi (V.K. 20.04.2015/12.20 – 13.25).

Öğretmen, birinci dinleme öncesi öğrencilerin dinleme kurallarına uygun hazırlık yapmalarını istemiştir. Ayrıca diğer tüm dijital hikâyelerde olduğu gibi metni bir yerde durdurup tahmin sorusu soracağını söyleyerek öğrencilerin dinleme amacını belirlemiş ve katılımlı dinleme yöntemine dayalı dinleme yapılacağını belirtmiştir. Öğrencilerin tümünün dikkatlerini dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeye verdikleri gözlemlenmiştir.

İkinci dinlemeye geçmeden önce öğretmen ve öğrenciler dinledikleri hikâye konusunda kısa bir tartışma yaptıktan sonra, öğretmen ikinci dinlemeye geçmeden önce şunları söylemiştir:

- Öğretmen : Şimdi baştan sona kesintisiz dinleyelim bir de. Tamam mı? Ama doğru tahmin ettiler. Çok güzel yakaladılar (V.K. 20.04.2015/26.03 – 26.10).

Öğretmen, ikinci dinleme öncesi metni ikince kez kesintisiz dinleyeceklerini söylemiştir. Dinleme kuralları konusunda bir uyarıda ya da hatırlatmada bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin ikinci kez dinlemede dikkatlerini hikâyeye vermiş oldukları gözlemlenmiştir.

Uygulama basamağının son haftasında öğrenciler efsane türünde hazırlanmış olan *Hüdaî Efsanesi* dijital hikâyesini diğer dijital hikâye dinleme etkinliklerinde

olduğu gibi iki kez dinlemişlerdir. Öğretmen, birinci dinleme öncesinde öğrencilere şu açıklamalarda bulunmuştur:

Öğretmen : Şimdi herkes dinleme pozisyonunda oturuyor (V.K. 27.04.2015/14.50 – 14.55)

Öğretmen birinci dinlemeden önce yalnızca öğrencilerin dinlemeye uygun pozisyonda oturmalarını istemiştir. Nitekim öğrencilerin efsaneyi dikkatli bir biçimde izledikleri gözlemlenmiştir. İkinci dinlemeden önce ise öğretmen yine çok kısa bir açıklamada bulunmuş ve şunları söylemiştir:

Öğretmen : Şimdi bir kez daha kesintisiz dinleyelim. Sonra etkinlikleri yapmaya geçelim (V.K. 27.04.2015/24.20 – 24.24).

İkinci dinlemeden önce öğretmen birinci dinlemeden önce yaptığı gibi çok kısa bir açıklamada bulunmuştur.

Sekiz hafta süren uygulama sürecinin ardından yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler dinleme kurallarına uygun dinleme alanındaki kazanımlar doğrultusunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler dinleme kurallarına uygun dinleme alanındaki kazanımlar doğrultusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler dijital hikâye dinleme etkinlikleriyle sınırlı kalmamış, okuma ve konuşma alanlarını da içine almıştır.

Öğrencilerden Kerim dinleme kurallarını uygulama bağlamındaki kazanımlara yönelik kendinde gözlemlendiği gelişmeyi şu sözlerle ifade etmiştir:

Dinleme yaparken herkes dikkatini dinlemeye veriyordu. Ben ara sıra etrafıma bakıyordum. Sonra benim de dinlemede dikkatim daha da arttı. Dinlemeye başladım (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Kerim ilk önceleri kendisinin dinleme kurallarına uymadığını; ancak ilerleyen süreçte dikkatini dinlemeye verdiğini ve dinleme kurallarını uygulamaya başladığını ifade etmiştir.

Yapılan görüşmelerde Aygöl dinleme alanında kendisinde ve diğer arkadaşlarında gerçekleşen değişimi şu biçimde ifade etmiştir:

Herkes böyle sessiz olmaya başladı, sustuk, dinleme şekillerimiz değişti. Önceden ben de hiç dinlemiyordum hiç sevmiyordum Türkçe dersini, ama artık daha iyi dinliyorum yani çok şey değişti (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül, dijital hikâyelere dayalı yapılan çalışmaların kendisinde olumlu gelişmeler yarattığını ifade etmiştir. Aygül'ün “*dinleme şekillerimiz değişti*” ifadesinden daha önceden dinleme kurallarına uygun dinleme yapmadıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca dinleme etkinliklerinin, Aygül'de dinlemeye ve Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar gelişmesine de neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerden Tunç, dinleme yapmadan önce dinleme kurallarını uygulamaya yönelik neler yaptıklarını şu sözlerle dile getirmiştir:

Dinleme pozisyonuna geçmemizi istiyordu. Dik oturuyorduk, beynimizi oraya veriyorduk (Tunç, Ö.G., 07.05.2015).

Tunç, kendisi ve arkadaşlarının dinlemeye geçmeden önce dinleme kurallarına uygun olarak oturma pozisyonu aldıklarını ve dikkatlerini dinlediklerine verdiklerini belirtmiştir.

Seçil, dijital hikâyelere dayalı dinleme öncesi ve dinleme sırasında yaptıkları çalışmalar için şunları söylemiştir:

Eskiden canım sıkılıyordu. Şimdi daha keyifli bir ders geçiyor. Dinlemeyle daha çok başarı oldu. Eskiden dinlemiyordum hiç. Ama şimdi dikkatli dinliyorum, dinlerken oturmama bile dikkat ediyorum artık biliyor musunuz? Hem dinleyip hem de etkinlik bile yapabiliyorum. Önceden yapamıyordum dinlerken bir şey (Seçil, Ö.G., 04.05.2015).

Seçil, dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde dinleme kurallarını uygulamaya başladığını, dinleme sırasında seçici dinleme yöntemine dayalı etkinlikleri artık yapabildiğini ifade etmiştir.

Cansu ise dijital hikâyeye dayalı etkinliklerin kendisinde dinleme kuralları açısından nasıl bir etki yarattığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Dinleme kurallarını da öğrendim. Dinlemeye başladım (Cansu, Ö.G., 07.05.2015).

Cansu'nun görüşmelerde söylediği bu cümleden daha önce dinleme kurallarını tam olarak bilmediği; ancak uygulama sayesinde dinleme kurallarını öğrendiği ve böylece etkili dinleme yapmaya başladığı sonucuna varılabilir.

Öğretmen, dinleme kuralları açısından dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkatlerini artırdığını, kendilerini dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeye verdiklerini belirtmiştir.

Öğrenciler dinleme kurallarını yalnızca dijital hikâyeleri dinleme etkinliklerinde uygulamamışlardır. Nitekim öğrencilerden okuma alanında yapılan sesli ve paylaşarak okuma etkinliklerinde ve konuşma etkinliklerinde de dinleme kurallarını uygulamaları beklenmiştir. Bu bağlamda dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda öğrenciler okuma alanındaki metinleri paylaşarak okumuşlardır. Bu okuma etkinliklerinde öğrencilerin metni okuyan arkadaşlarını dikkatli dinledikleri ve metni takip ettikleri, kendine sıra gelen öğrencinin metni kaldığı yerden okumaya devam ettiği gözlemlenmiştir.

Okuma alanında paylaşarak okuma etkinliğinde öğrencilerin dikkatlerini arkadaşlarının sesli okuduğu metne vermeleri istenmiştir. Öğretmen, dördüncü hafta yapılan paylaşarak okuma etkinliğinde öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri metne verme konusunda gelişim kaydettiklerini etkinlik sonrasında şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen : Evet çok güzel takip ettiniz. Biraz Seçil şaşırdı. Biraz da Sine şaşırdı. Onun haricinde, hatta Mehmet'i tebrik ederim. Seyrettim yani gözünü ayırmadan on beş dakika takip etti. Güzel. Tebrik ederim hepinizi (V.K..02.04.2015/34.33 – 34.49).

Öğretmen, öğrencilerinin paylaşarak okuma etkinliğinde dikkatlerini başarılı bir biçimde dinledikleri metne vermelerinden duyduğu memnuniyeti dile getirmiş, öğrencilerini bundan dolayı tebrik etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmene Mehmet'i neden tebrik ettiğini sorduğunda, öğrencinin bu araştırmadan önce Türkçe dersine ve özellikle dinlemeye karşı olumsuz tutumu olan bir öğrenci olduğu; ancak derse katılım ve dikkatini dinlediğine verme konusunda gelişme gösterdiğini ifade etmiştir.

Araştırmacı, günlüğünde öğrencilerin dinleme kurallarını sesli ve paylaşarak okuma etkinlikleri ile konuşma etkinliklerinde de uygulamaya koyduklarını şu biçimde ifade etmiştir:

Dün (02.04.2015) yapılan okuma etkinliğinde öğretmen metni öğrenciler arasında paylaştırarak okutmuştur. Öğretmen kendisinin belirlediği öğrencilere okuma yaptırmıştır. Bu nedenle öğrencilerin metni okuyan kişiyi dikkatli takip etmeleri kendileri için önemlidir. Nitekim öğrenciler sıranın kendisine gelebileceğini düşünerek metni okuyan arkadaşlarını dikkatli bir biçimde dinlemişler ve ellerindeki metni takip etmişlerdir. Öğrencilerin tümü görgü kurallarına uygun sessiz bir biçimde metni takip etmişlerdir. Bugün yapılan konuşma etkinliğinde ise öğretmen öğrencilerden konuşma yapacakları dikkatli dinlemelerini istemiş ve her konuşmadan

sonra konuşmacıyı ve konuşmanın içeriğini değerlendirmelerini istemiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine verdiği bu dinleme amacı doğrultusunda dinlemeye hazırlık yapmışlar, dikkatlerini konuşmacıya vermişler ve görgü kurallarına uygun dinlemişlerdir (A.G. 03.04.2015).

Araştırmacı günlüğüne yazdığı bu ifadelerle öğrencilerin dinleme kurallarını yalnızca dijital hikâye izleme ve dinleme etkinliklerinde uygulamadıklarını aynı zamanda okuma ve konuşma alanlarında yapılan etkinliklerde de uyguladıklarını belirtmiştir.

Konuşma alanında yapılan etkinlikler incelendiğinde ilk dört hafta öğrenciler kendilerine verilen konular için hazırlıklı konuşma etkinliği yapmışlardır. Öğretmen konuşma etkinliklerinden önce öğrencileri, yapılacak sunumları dikkatli dinlemeleri konusunda uyarmıştır ve yapılan sunumların içerik açısından değerlendirileceğini söylemiştir. Bu uyarı ve açıklama ile öğretmen öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenin uyarıları sayesinde öğrencilerin dinlemeye hazırlık yaptıkları, dikkatlerini konuşmacıya ve konuşmanın içeriğine verdikleri ve görgü kurallarına uygun dinledikleri gözlemlenmiştir. Beşinci ve altıncı hafta konuşma etkinliği görsel sunu etkinliği ile birlikte yapılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler beşinci haftada daha önceden belirledikleri bir bilim adamının yaşamını ve bilime yaptığı katkıları canlandırma yöntemiyle sunmuşlardır. Altıncı hafta ise öğrenciler dinledikleri *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesini gruplar halinde canlandırmışlardır. Her iki etkinlikte de öğrencilerin tahtada sunum yapan arkadaşlarını ve grupları görgü kurallarına uygun dikkatli bir biçimde izledikleri ve dinledikleri gözlemlenmiştir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin konuşma alanında yapılan etkinliklerde uyguladıkları dinleme kurallarına ilişkin görüşler de paylaştıkları belirlenmiştir.

Tuba, yapılan görüşmede konuşma-dinleme arasında ilişki kurarak dinleme kurallarını kendisinin ve arkadaşlarının nasıl uyguladıklarını şöyle ifade etmiştir.

Bence mesela artık herkes biri konuşurken bazı etkinlikler sayesinde mesela biri konuşurken dikkatle dinliyoruz onu. Bu diğer çevrede de sınıfta da. Öğretmenimizi mesela derslerde artık daha iyi şey yapıyoruz, dinleme kurallarına uyararak dinliyoruz. Gene aynı biçimde sınıfta da dediğim gibi mesela biri konuşurken ona yoğunlaşıyoruz böyle, onu dinlememizden gelmiyoruz, ona saygı duyuyoruz konuşurken (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmaları sayesinde dinleme kurallarını öğrendiğini ve bu öğrendiklerini de artık sınıf içinde ve sınıf dışında görgü kurallarına uygun bir biçimde dinleme yaptığını belirtmiştir.

Yapılan görüşmede Can da konuşma-dinleme arasındaki ilişkiyi ön plana çıkartmış ve bu konuda şunları söylemiştir:

Dinlerken daha iyi bir dinleyici olup olmadığımızı ölçtük. Arkadaşlarımızı daha dikkatli dinlememiz gerektiğini öğrendik. Ben de dahil herkesin geliştiğini düşünüyorum (Can, Ö.G., 08.05.2015).

Can, görüşmede öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaparak dinleme kurallarına uygun bir biçimde dinlemenin, kendilerinin iyi bir dinleyici olmasına olanak sağladığını, birisi konuşurken dikkatli dinlemeleri gerektiğini öğrendiklerini ve bu sayede dinleme becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir.

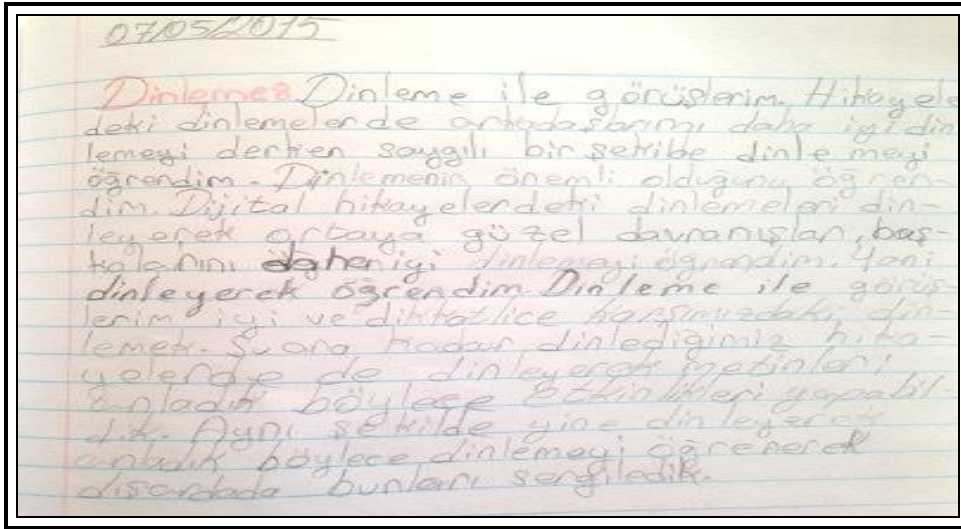
Öğrencilerden Selin ve Nurcan konuşma etkinliklerinde dinleyici olarak dinleme kurallarına uyma konusunda şunları söylemişlerdir:

Arkadaş olarak birbirimizi daha çok dinlemeye başladık sözlerimizi kesmeden (Selin, Ö.G., 08.05.2015).

Birisi bir şey anlatırken sözünü kesmeden gözünün içine bakarak dinlemeyi öğrendim. Artık birbirimizi daha iyi dinliyoruz ve anlıyoruz (Nurcan, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrenciler, bir kişinin konuşma yaparken onun sözünü kesmeden ve göz teması kurarak dinlemeyi öğrendiklerini, daha iyi bir dinleyici olmaya başladıklarını ve bu sayede dinlemeye karşı daha önceden olumsuz olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, kurallara uyarak dinlemelerinden dolayı insanlarla daha iyi ilişkiler kurabildiklerini dile getirmişlerdir.

Görüşmelerde elde edilen verilerin dışında, öğrenciler günlüklerinde yapılan dinleme etkinliklerinden söz ederken dinleme kuralları konusunda da düşüncelerini yazdıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda Esin'in günlüğüne yazdıkları Fotoğraf 23'te verilmiştir.



Fotoğraf 23: Esin'in Günlüğü

Esin, tutmuş olduğu günlükte, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleriyle ilgili genel bir değerlendirme yapmıştır. Esin günlüğünde dinlemenin ne kadar önemli olduğunu, dinleme kurallarına uygun bir dinlemenin nasıl yapılması gerektiğini öğrendiğini yazmıştır. Ayrıca Esin, dinlediğini anlama etkinliklerinde gösterdiği performansın da iyi ve dikkatli bir dinleyici olması nedeniyle gerçekleştiğini belirtmiştir.

Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğretmen, birinci hafta ayrıntılı olarak yaptığı açıklamanın ardından, diğer haftalarda öğrencilere dinleme kurallarını ayrıntılı bir şekilde açıklamamıştır. Buna rağmen öğrencilerin, gerek dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmalarında gerek sesli, paylaşarak okuma ve konuşma etkinliklerinde kurallara uygun dinlemede yer alan kazanımlara uygun dinleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğrenciler dinleme kuralları alanına ait becerilerinin geliştiğini, daha iyi dinleyiciler olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen de dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin artık dikkatlerini dinlediklerine vermeyi öğrendiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen, dijital hikâyelerden önce dinleme kurallarını açıkladıktan sonra hangi yöntem ve tekniğe dayalı dinleme yapılacağına ilişkin açıklamada bulunmuştur. Öğretmen, öğrencilerin dinleme amacı belirlemeleri için dijital hikâyelerin başlıklarını söyleyerek bu metinleri dinleyeceklerini, metinleri dinledikten sonra neler öğreneceklerini düşündüklerini sormuş ve öğrencilerin görüşlerini almıştır. Ayrıca

öğretmen birinci dinleme sırasında hikâyeleri belli yerlerde durdurup hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını tahmin etmelerini istediğini söyleyerek ve yine birinci dinlemede vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmesini belirterek öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemiştir. Öğretmen, öğrencilerin dinleme amaçları belirlendikten sonra amaçlara uygun yöntem ve teknik belirlemeye yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenciler hikâyelerin tümünde yapılan tahmin etkinliği ile katılımlı dinleme yöntemini uygulamışlardır.

Katılımlı dinleme yöntemine ek olarak öğrenciler ikinci, altıncı ve yedinci haftalardaki dijital hikâyeler hariç diğer tüm hikâyelerde dinleme sırasında farklı etkinlikler yaparak seçici dinleme yapmışlardır. Altıncı hafta ise öğrenciler sorgulayıcı dinleme yöntemine dayalı etkinlik yapmışlardır. Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme alanındaki kazanımlara yönelik yapılan etkinlikler ilgili alt temada ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Dindiğini Anlama

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dördüncü sınıfta dinlediğini anlama başlığı altında 33 kazanım yer almaktadır:

- Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
- Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
- Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
- Dinlediklerini zihninde canlandırır.
- Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar.
- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
- Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
- Dinlediklerinde neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.

- Dinlediklerinin konusunu belirler.
- Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
- Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.
- Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
- Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.
- Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.
- Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
- Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
- Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
- Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
- Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.
- Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
- Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara yanıt verir.
- Dinlediklerini özetler.
- Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.
- Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
- Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.
- Dinlediklerinde hikâye unsurlarını belirler.

Dinlediğini anlama basamağına ait kazanımlar listesinde yer alan ilk dört kazanım tüm ders planlarında yer almıştır. Bu kazanımlara yönelik bulgular sınıfta geçen bazı diyaloglara, öğrencilerin görüşmelerde paylaştıkları görüşlere ve araştırmacı günlüğüne göre verilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanmaları için öğretmen, izleyecekleri ve dinleyecekleri dijital hikâyelerin konusu hakkında öğrencilere daha önceden araştırma ödevleri vermiştir. Öğrenciler, bu ödevlerde internet, gazete, dergi, kitap gibi farklı kaynaklardan dijital hikâyelerin dayalı olduğu tema ya da konular hakkında bilgi edinmeye çalışmışlardır. Öğretmen, dersin hazırlık aşamasında öğrencilerin araştırmalarda elde ettikleri ya/ya da yaşantılarından, deneyimlerinden, diğer derslerden daha önce edindikleri ön bilgileri harekete geçirmek

için farklı etkinlikler yapmıştır. Bu etkinlikler, araştırmanın bulgular bölümünde *hazırlık* alt teması başlığı altında ayrıntılı olarak verilmiştir.

İlk hafta Türkçe dersi için öğretmen, öğrencilerden ülkemizde ya/ya da dünyada yaşanan doğal afetlere yönelik araştırma yapmalarını istemiştir. Öğrenciler internette, gazete ve dergilerde yaptıkları araştırmaları doğal afetlere ve bu afetlerin kötü sonuçlarına yönelik ön bilgi edinmeye çalışmışlardır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanmaları için öğrencilerin diğer derslerde öğrenmiş oldukları bilgileri dinleme sürecine dâhil etmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu konuda, *Dost Irmak* dijital hikâyesi dinleme çalışmalarında sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

- Öğretmen : Evet şimdi iyi dinle. Bu parça, siz verebilirsiniz soracağım sorunun cevabını. Hatırlayın birinci dönemden itibaren sosyal bilgiler ve fen dersleriyle, hani bazen ne yapıyorduk konuları bazı derslerle ilişkilendiriyorduk. Mesela matematikte ölçüler, fen bilgisiyle aynı olabiliyordu. Burada da var. Bir düşünün. Bu parça sosyal bilgilerde hangi üniteyle alakalıdır? (Bazı öğrenciler parmak kaldırır).
- Tuba : Doğal afetler.
- Öğretmen : Evet. Konunun geçtiği ünite?
- Tuba : Sel.
- Öğretmen : Yaşadığımız yer. Fen ile? Fen dersiyle hangi ünite? Bir hatırlayın.
- Hasan : Gezegenimiz ve dünya.
- Öğretmen : Daha gelmedik oraya. Onda da var ama.
- Tuba : Denizler, göller.
- Sine : Canlılar.
- Öğretmen : Maddeyi tanıma bu (V.K. – 2. 12.03.2015/10.28 - 11.45).

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi ve Sosyal Bilgiler dersinde işledikleri ünite ve konuları öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve bu bilgileri dinledikleri parçayı anlamlandırmada kullanmalarını istemiştir. Ancak öğrencilerin verdiği yanıtlardan öğrencilerin istenilen düzeyde ön bilgilerini kullanamadıkları söylenebilir.

Ayrıca öğretmen dinleme öncesi hazırlık aşamasında dijital hikâyelerin konusuna yönelik soru-yanıt, tartışma, şarkı ve şiir dinletme gibi farklı etkinlikler yapmıştır. Örneğin birinci hafta öğretmen, öğrencilerin araştırma sonucu elde ettikleri bilgileri paylaşmalarını istemiş, daha sonra dinlemeye geçmeden önce dersin hazırlık aşamasında dijital hikâyenin konusu olan sel felaketi konusunda öğrencilerin görüşlerini alarak onların ön bilgilerini harekete geçirmiş ve bu bilgileri dinleme sırasında kullanmalarını sağlamaya çalışmıştır. Dinlemeye geçmeden önce yapılan 1. Etkinlikte

öğrenciler kendilerine verilen metnin başlığına ve metinde geçen anahtar kelimelere dayalı olarak dinleyecekleri metni tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu etkinliğin de öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanmalarına olanak sağladığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen, dinleme sırasında hikâyeleri durdurup metnin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını sorduğu etkinliklerin bazılarında öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarını sağlayacak yönlendirmeler yapmıştır. Örneğin altıncı hafta *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyesinde öğretmen hikâyeyi belli bir yerde durdurduğunda öğretmen ile öğrenciler arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

- Öğretmen : Diyor ki padişah. İyi dinlediniz mi?
 Öğrenciler : Evet.
 Öğretmen : Diyor ki Süleymaniye Camisi'nin karşısına görkemli bir cami istiyorum diyor. Yani ondan daha gösterişli olsun diyor. Ben de size soruyorum. Ondan daha gösterişli bir camiyi Süleymaniye'nin karşısına yapmış mıdır yapmamış mıdır?
 Tuba : Bence yapmamıştır. Onu böyle ezik herkes ora böyle görkemli diye oraya gitmesin diye, ezilmesin o cami diye yapmamıştır.
 Öğretmen : Nereye yapmıştır?
 Tuba : Yani onu uzaklarda başka yerlere.
 Sine : İnsanlar ibadetlerini yapması için o caminin karşısına yapmamıştır.
 Öğretmen : Tamam. Şimdi şöyle söyleyeceğim size. Önceki, böyle bilinçaltındaki bilgilerinizi kullanmıyorsunuz. Sulatanın adı ne?
 Öğrenciler : Selim.
 Öğretmen : Selim. Peki, caminin adı neydi?
 Öğrenciler : Selimiye.
 Öğretmen : Selimiye Camii nerede?
 Öğrenciler : Edirne.
 Öğretmen : Edirne'de Selimiye Camii. Süleymaniye nerede?
 Öğrenciler : İstanbul'da.
 Öğretmen : O zaman Mimar Sinan yapmış mı?
 Öğrenciler : Hayır yapmamış (V.K. 20.042015/15.50 – 17.13).

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen, öğrencilerden “*önceki*” bilgileri kullanmasını isteyerek onların ön bilgilerini harekete geçirmek istemiştir. Öğretmenin sorduğu sorular sayesinde öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirildiği, öğrencilerin dinledikleri dijital hikâyede geçen Süleymaniye ve Selimiye Camileri konusunda bilgi verdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin dinlediğini anlamalarını sağlayan bir diğer unsur dinlemede görsellerin kullanılmasıdır. Öncelikle öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için hazırlanan dijital hikâyelerin bileşenlerinden biri de resim, fotoğraf, video gibi görsellerin kullanılmasıdır. Bu bağlamda uygulama sürecinde işe koşulan tüm dijital hikâyelerde 8 ile 10 kareden oluşan resimler kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen dinleme

öncesinde yapılan görsel sunu etkinliğinde bu resimleri tahtaya yapıştırarak öğrencilerin dinlemeye hazırlık yapmalarını, bu görsellerden yararlanarak dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeleri anlamlandırmalarını sağlamıştır. Ayrıca dijital hikâyelerde kullanılan bu resimler dinlediğini anlama basamağında yer alan “dinlediklerini zihninde canlandırır” kazanımının uygulanmasına olanak sağladığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrenciler bu iki becerinin kendilerinde gelişmesinde dijital hikâyelerde kullanılan resimlerin yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmede Tuba dijital hikâyede kullanılan görseller konusunda şunları söylemiştir:

Resimler de çok güzeldi. Baya bir güzel çizilmişti yani. Çok güzeldi. Onlar da mesela metni bize anlatıyordu, böyle şeyleri anlayabiliyorduk o resimler sayesinde (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba yaptığı bu açıklama ile dijital hikâyelere ait resimlerin dinlediklerini anlamalarına olanak sağladığını belirtmiştir.

Pelin, dijital hikâyelerdeki “resimler hikâyenin nasıl devam edeceğini hissettiriyordu” diyerek dinlediğini anlamlandırıdığına ve hikâyeyi zihninde canlandırıdığına dikkat çekmiştir (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Fatih ise dijital hikâyelerdeki resimlerin dinlediğini anlamasında nasıl yardımcı olduğunu şu biçimde ifade etmiştir:

Artık görsellik olduğunda daha iyi anladığımı düşünüyorum. Eskiden kelime okumada zorlanıyordum, ama artık daha kolay oluyor ve keyifli hale geliyor. Dinlerken resimleri daha iyi anlayıp yerine koyabiliyorum (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Dinlediğini anlama basamağının üçüncü kazanımı öğrencilerin dinlediklerinde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleridir. Bu kazanım için öğretmen tüm haftalarda dijital hikâyeleri dinlemeye geçmeden önce öğrencilerinden seslendirmeyi yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat etmelerini istemiştir. Öğretmen; bir, üç, dört, altı ve yedinci haftalarda dijital hikâyeleri izleme ve dinlemeye hazırlık aşamasında bazı dijital hikâyelerden önce öğrencileri dinleme sırasında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleri konusunda uyarmıştır.

Üçüncü hafta öğrenciler *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesini dinlemeye ve izlemeye geçmeden önce öğretmen, öğrencilerine şunları söylemiştir:

Öğretmen : Şimdi yine metni iki kez dinleyeceğiz sesli olarak. Birincisinde vurguya, tonlamaya, anlatım tarzına dikkat edeceğiz. İkinci kez dinlerken metni ne yapacağız? Yine belli bir yerde durduracağız. Sonra tahminlerimizi söyleyeceğiz. Olayların nasıl gelişeceğini söyleyeceğiz. İkinci dinlemede siz 5N 1K sorularını yaparken metin nerede geçiyor, nasıl geçiyor, zamanı, kimler var metinde, bunlara ikinci dinlemede dikkat ediyorsunuz. Şimdi açacağım ben dinleyin. Hazırsınız değil mi? (V.K. 23.03.2015/12.33 – 13.33).

Öğretmen, dinlemeye hazırlık aşamasında öğrencilerin dijital hikâyeyi iki kez dinleyeceklerini, ilk dinlemede vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmelerini istemiştir. Ayrıca öğretmen, öğrencilere dinleme kurallarını ve hangi tür, yöntemeye dayalı olarak dinleme yapacaklarını da söylemiştir.

Dördüncü hafta *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesi dinleme etkinliğinden önce öğretmen, dinleme kurallarını hatırlattıktan sonra hikâyenin seslendirmesinde vurgu, telaffuz ve tonlamaya dikkat edilmesini şu biçimde ifade etmiştir:

Öğretmen : Evet dik oturuyoruz. Dikkatimizi oraya veriyoruz. O zaman şimdi dinleme kurallarını uyguluyoruz. Ayrıca ilk dinlemede seslendirmeyi yapan kişinin ses tonuna, vurgusuna ve telaffuzuna da dikkat ediyorsunuz (V.K. – 2. 30.03.2015/3.02 – 3.15).

Sınıfta yaşanan diyaloga dayalı olarak öğretmen, öğrencilerin ilk dinlemede dijital hikâyede seslendirmeyi yapan kişinin ses tonuna, yaptığı vurgulara ve telaffuzuna dikkat etmelerini istemiştir.

Yedinci haftada ise öğretmen, öğrencilere öncelikle birinci dinlemede tahmine yönelik etkinlik yapacaklarını; dinlerken vurgu, telaffuz ve tonlamaya dikkat etmeleri gerektiğini şu biçimde söylemiştir:

Öğretmen : Evet şimdi dinlemeye geçeceğiz yavaş yavaş. Ne dinleyeceğimizi biraz önce az çok tahmin ettik. Birinci dinlemede ne yapıyorduk?
Taha : Durdurma.
Öğretmen : Evet yine bir yerde durduracağız. Size sonra ne olmuş gibi sorular soracağız. Aynı zamanda hikâyeyi seslendiren kişinin ses tonu nasıl, telaffuzu nasıl, nerelerde vurgu yapıyor onlara da dikkat edin her zamanki gibi. Şimdi dinlemeye hazırlık yapıyor herkes. Dinlemeye uygun oturuyoruz. Düzgün oturuyoruz. Herkes düzgün oturdu mu? Bakayım. Başlayacağız şimdi (V.K. 20.04.2015/12.20 – 13.25).

Sınıfta yaşanan bu diyalogların yanı sıra öğrenciler izledikleri ve dinledikleri tüm dijital hikâyelerde seslendirmeyi yapan kişinin ses tonu, telaffuzu ve tonlaması için

görüş ve önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda, Yalçın dijital hikâyelerde yapılan seslendirmeler konusundaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Müzikler çok güzel ve çok duygusaldı. Hüdai efsanesindeki müzik, Şehit Kınalı Ali'deki ney sesi çok güzeldi ve duygulandırıcıydı. Beyaz Kız'ın Kolyesi hikâyesindeki müzik de çok güzeldi. Resimler güzeldi. Şehit Kınalı Ali'deki savaş resmi oldukça güzeldi ve etkileyiciydi. Görsel duygumu geliştirdi. Seslendirme güzeldi. Müzikle uyum içerisinde ilerliyordu. Kişinin sesi de güzeldi. Anlamamıza da yardımcı oldu (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Yalçın, seslendirmeyi güzel bulduğunu ve seslendirmeyi yapan kişinin sesinin müziklerle uyum içinde olduğunu; böylece de hikâyeleri anlamaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Dijital hikâyelerin tümünde geliştirilmeye çalışılan becerilerden biri de tahmin etmeye yöneliktir. Bu kazanım doğrultusunda öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde olayların nasıl gelişeceğini ve sonuçlarını tahmin etmeye çalışmışlardır. Öğretmen dijital hikâyeleri belli yerlerde durdurarak hikâyenin nasıl gelişeceğini ve sonucunu öğrencilerinden tahmin etmelerini istemiştir. Öğretmen, öğrencilerin tahminlerini sözlü olarak alırken, yalnızca altıncı hafta izletilen ve dinletilen dijital hikâyede öğrenciler tahminlerini etkinlik kâğıdına yazmışlardır.

Öğretmen bir, iki, üç, dört ve beşinci haftada dijital hikâyeleri bir yerde durdururken, yedinci ve sekizinci hafta ise üç farklı yerde durdurarak öğrencilerin tahminlerini almıştır. Birinci hafta yapılan dinlemeden sonra öğretmen öğrencilerine şu dönütü vermiştir:

Öğretmen : Hani demin biz durduk, siz tahminde bulundunuz. Şöyle dinlediğim tahminlere göre sınıfın büyük bir çoğunluğu ne yaptı? Olayı doğru tahmin etti. Lan Yin'in evi sular altında kalacak demiştiniz. Sular altında kaldı (V.K. 09.03.2015/ 36.31 – 36.51)

İkinci hafta *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesinde öğretmen hikâyeyi belli bir yerde durdurarak olayların nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını sormuş ve öğrencilerin tahminlerini almıştır. Bu etkinlikte şu diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen : Evet. Burada durduruyoruz. Bundan sonra ne olmuş olabilir Hasan?
 Hasan : Savaş daha da şiddetlenecek. Ali de şehit olacak.
 Öğretmen : Şehit olacak diyorsun. Evet. Başka var mı fikrini söylemek isteyen? Mahmut?
 Mahmut : Savaş büyüyecek. Ondan sonra arkadaşları ölecek. Bir tek Ali kalacak.
 Öğretmen : Başka fikri olan var mı? Evet Hakan.
 Hakan : Ali ölecek. Şehit olacak.

Taha : Savaş büyüyecek ve yalnızca Ali ve komutanı kalacak.
 Öğretmen : Başka değişik fikri olan var mı? Yok. Devam edelim bakalım nasıl olmuş?
 (V.K. – 2. 19.03.2015/5.02 - 5.52).

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler dijital hikâyeyi dinlemeye ve izlemeye başladıklarında hikâyenin başlığı olan Şehit Kınalı Ali'yi görmelerine rağmen bazı öğrenciler Ali'nin savaşta sağ kalacağını söyleyerek yanlış tahminde buldukları gözlemlenmiştir.

Beşinci hafta öğrenciler dijital hikâyeyi dinlemeden önce ve dinlerken yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığı konusunda öğretmen dönüt verirken sınıfta şu diyalog yaşanmıştır:

Öğretmen : Evet. Sizce tahmininiz doğru çıktı mı?
 Öğrenciler : Evet.
 Öğretmen : Yüzde seksen, yüzde doksan doğru tahmin ettiniz (V.K. 06.04.2015/38.30 – 38.38).

Öğrencilerin tahmin etkinliğine istekli bir biçimde katılmak istedikleri ve tahminlerinin doğru olup olmadığını görmek için hikâyelerin kalan kısmını çok dikkatli dinledikleri, tahminleri doğru çıkan öğrencilerin sevinçli bir biçimde durumu arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin hikâyeyi birden fazla yerde durdurduğu hikâyelerde öğrencilerin tahminlerinin her durduruşta değiştiği gözlemlenmiştir. Öğretmen, her hikâyeden sonra öğrencilerin tahminleri konusunda yorumlar yapmış, doğru tahminlerde öğrencilerine olumlu dönütler vermiştir.

Altıncı hafta öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyedeki olayların nasıl gelişeceğini ve sonucunun nasıl olacağını kendilerine verilen etkinlik kâğıdına yazmışlar ve dinlerken tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Bu etkinliğe ait etkinlik kâğıdı Fotoğraf 24'te verilmiştir.

Etkinlik 2 – Dinleme metninde durdurulan yerlerde geçen olayın devamını tahmin ederek yazınız.

1) Çiftçi Dayı rüzgârdan ne yapmasını istedi?
 + *Aradan yağmur yağdığını istedi.*

2) Güneş, rüzgârın yeterli buharı bulması için nereye gitmesini istemiş olabilir?
 + *Denize gitmesini istemiş olabilir.*

3) Sizce denizle karanın anlaşmadığı konu neydi ve neden tartışıyorlardı?
 + *Ben burdan denize bulduğum kargası.*

4) Rüzgâr yanlış yerde yükselip soğuk hava katına girince, soğuk hava katı ne yapmış olabilir?
 + *Çok fazla yağmur yağmış olabilir.*

Fotoğraf 24: Tahmin Etkinliği

Öğretmen bu etkinliğin yapılması için öğrencilere şu biçimde bir yönerge vermiştir:

- Öğretmen : Şimdi size ikinci etkinlik kâğıdını dağıtacağız. Metni iki kez dinleyeceğiz yine. Birinci dinlemede metni dört yerde durduracağız.
 Tuba : Dört yerde!
 Öğretmen : Evet. Burada ona göre sorular var. Siz, ne olmuş devamını yazıyorsunuz. Hikâyede olayların nasıl gelişeceğini yazacaksınız. Bu arada zaten yazıyor. (V.K. 13.04.2015/9.48 – 11.40).

Ayrıca etkinlik sırasında öğretmen öğrencilere yazdıkları tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek için şunları söylemiştir:

- Öğretmen : (Hikâyeyi durdurur) Sizce çiftçi dayı rüzgârdan ne yapmasını istemiş olabilir? (Öğrencilerden bazıları parmak kaldırır.) Tahmininizi yazın. Siz kendiniz kontrol edeceksiniz şimdi. Evet, şimdi zaten devamında anlayacaksınız zaten doğru mu yazdın yanlış mı yazdın. Şimdi dinlerseniz anlayacaksınız. (Öğretmen ikinci kez hikâyeyi durdurur, ikinci tahmine geçmeden önce) Kimlerin doğru çıktı? (Öğrencilerin tümü parmak kaldırır). Evet, ne istemiş çiftçi dayı rüzgârdan?
 Öğrenciler : Yağmur yağmasını.

- Öğretmen : Evet tamam. Evet okuyalım. Güneş yeterli buharı bulması için rüzgârın nereye gitmesini istemiş olabilir? Güneş rüzgârın nereye gitmesini istemiş olabilir? En çok bulut nerden ortaya çıkar? Uzaya doğru gidecek hali yok. Nereye dönecek yine rüzgâr?
- Tuba : Aşağıya.
- Öğretmen : Güneşin yanından nereye dönecek?
- Tuba : Yeryüzüne
- Öğretmen : Evet yeryüzüne. Yeryüzünde nereye gönderdi ama? Dağa mı gönderdi? Ovaya mı gönderdi? Bulduysan yaz. Evet güneş rüzgarı kime gönderdi? Yaz. Yazdı mı herkes?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Evet. Dağa gönderdi diyenler? (İki öğrenci parmak kaldırır). Denize gönderdi diyenler? (Öğrencilerin geri kalanı parmak kaldırır). Evet denize gönderdi diyenler büyük bir çoğunluk. Evet devam edelim. Dinliyoruz. (Öğretmen metni üçüncü kez durdurur). Evet deniz kara ile tartışıyor mu?
- Öğrenciler : Neden?
- Öğretmen : Sizce denizle karanın anlaşamadığı konu neydi ve neden tartışıyorlardı? Size bir örnek vereyim o zaman. Şimdi böyle kreşe giden çocuklar ya da daha küçükleri gelirler yan yana. Oynarlarken bir anda anlaşmazlık çıkar aralarında. Biri der ki benim babam senin babanı döver. Benim babam daha güçlü falan filan.
- Öğrenciler : Aaa evet. Hım tamam.
- Öğretmen : Evet tahmininiz yanlış da çıkabilir. Zaten bunu tahmin etmek çok kolay değil yani. Yanlış olabilir. Mesela birinci soruyu tahmin etmek çok kolaydı. İki de kolaydı. Ama bu biraz farklı.
- Öğrenciler : Aynen. Evet kolaydı.
- Öğretmen : Fikrini belirtmek isteyen var mı? (Öğrenciler parmak kaldırır). Akman?
- Arda : Ben senden daha güçlüyüm, ben senden daha büyüğüm diye tartışıyorlardı.
- Sine : Ben senden daha büyüğüm kavgası.
- Aygül : Rüzgâr bana gelecek kavgası.
- Nida : Ben senden daha çok yer kaplarım diye.
- Tuba : Bulutlar bana mı gelecek bana mı gelecek. Yani bulut nereye gidecek kavgası.
- Öğretmen : Evet doğru tahmin edenler var, ama ben söylemeyeceğim. Siz dinlerken kendiniz dikkat edin. Bakalım neymiş? (Hikâye devam eder ve dördüncü kez durdurur). Rüzgâr yanlış yerde yükselip soğuk hava katına girince, soğuk hava katı ne yapmış olabilir? Yazıyoruz. Bulutlar soğuk hava katına girince ne oluyor yazıyoruz. Su döngüsünü bilmeyen var mı? Su döngüsünü bilmeyen aranızda? Bilen var mı? (Tüm öğrenciler parmak kaldırır). Bilmeyen yok. Yazdı mı herkes? Evet, ne olmuş olabilir?
- Sine : Yağmur olabilir.
- Öğretmen : Yağmur yağdırdı diyorsun.
- Tuba : Çok yağmur yağdırıp sele neden olmuş olabilir.
- Öğretmen : Evet.
- Kerim : Etrafa gereğinden fazla yağmur yağdırmış olabilir.
- Taha : Yağan yağmurlar dolu olmuştur.
- Öğretmen : Olabilir. Evet, daha da soğursa dolu olur değil mi? Doğru.
- Aysun : Fırtına çıkmış olabilir.
- Öğretmen : Devam edelim o zaman. Evet, çok güzel tahmin ettiniz bu sefer. Yani bir meteoroloji uzmanı gibi tahminde bulundunuz bu sefer. Kontrol ediyoruz dinlerken (V.K. 13.04.2015/ 12.44 - 28.43).

Sınıfta geçen bu diyalogda öğretmen, öğrencilerin tahminlerini almış ve dinlerken tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerini istemiştir. Ayrıca öğretmen, bazı tahmin sorularında öğrencilere ipuçları vermiştir. Öğrencilerin üçüncü soruda

zorlandıkları görülmüştür. Ancak öğretmen de bu sorunun diğerlerinden farklı ve tahmin edilmesi daha zor olduğunu söylemiştir. Ayrıca dördüncü tahminde öğretmen öğrencilerin “çok güzel ve bir meteoroloji uzmanı gibi” tahminde bulduklarını söylemiştir. Öğrencilerin dinleme yaparken tahminlerinin doğru çıkması durumunda mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin etkinlik kâğıtları incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun doğru tahminlerde bulunduğu, yanlış yaptıkları tahminleri ise dijital hikâyenin devamını dinlerken düzelttikleri gözlemlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, uygulama sürecinde tahmine yönelik yapılan etkinlikler konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. Taha bu konuda şunları söylemiştir:

Mesela tahmin ediyorduk ya onlar hoşuma gitti benim. Çünkü bittiğinde tahminlerimizi karşılaştırıyorduk bir de dinleme sırasında mesela dost ırmakta yaptık dolduruyorduk boşlukları onu yaparken hem oraya baktık iki şeye dikkatimizi verdik o da bizi geliştirdi, böyle o yüzden onu da sevdim (Taha, Ö.G., 04.05.2015).

Taha, hikâyenin nasıl gelişeceğine ve sonlanacağına yönelik yapılan etkinlikleri beğendiğini, hikâyenin sonunda arkadaşlarıyla birlikte tahminlerini tartıştıklarını belirtmiştir.

Tuba ise tahmin etkinliklerine yönelik şunları ifade etmiştir:

Böyle mesela metni tahmin ediyorduk. Bir de farklı farklı fikirler geldiği için metin iyice meraklandırıyordu insanı. Böyle değişik geliyor (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, tahmine dayalı yapılan etkinliklerde farklı tahminlerin olması kendisinde merak duygusunu artırdığını ve bu tür bir etkinliğin kendisi için farklı bir etkinlik olduğunu söylemiştir.

Dinlediğini anlama basamağındaki beşinci kazanım ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına öğrencilerin yanıt aramasıdır. Öğrenciler; bir, üç ve beşinci haftalarda dijital hikâyeleri dinledikten sonra 5N 1K çalışmaları yapmışlardır. Birinci hafta öğretmen ikinci dinlemeden sonra 5N 1K sorularını sözlü olarak kendisi sormuştur. Bu etkinlikte öğretmen yalnızca iki soru sormuş ve etkinliği bitirmiştir. Yapılan etkinlikte öğretmenin sorduğu sorular ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar şöyledir:

- Öğretmen : Hani demin biz durduk, siz tahminde bulundunuz. Şöyle dinlediğim tahminlere göre sınıfın büyük bir çoğunluğu ne yaptı? Olayı doğru tahmin etti. Lan Yin'in evi sular altında kalacak demiştiniz. Sular altında kaldı. Şimdi, dinlediniz iki kez. Birkaç soru sorayım o zaman. Evden nasıl kurtuldular? Parmak kaldırarak bir yanıt alayım. Kerim.
- Kerim : Öğretmenim, kapıdaki tahtaları söktüler.
- Öğretmen : Kapının menteşesini söktüler. Evet?
- Kerim : Ondan bir kayık gibi bir şey oluşturup salın arkasına koydular.
- Öğretmen : Koydular. Evet. Neleri yanına aldılar? Kim söyleyecek? Evet Kağan?
- Kağan : Hayvanları.
- Öğretmen : Evet hayvanları. Evet tamam. (V.K. 09.03.2015/ 36.31 – 38.00)

Birinci hafta 5N 1K etkinliği olarak öğretmen sözlü biçimde iki soru yönelmiş ve bu soruların yanıtlarını almıştır. Öğrencilerin tümünün sorulan sorulara yanıt vermek için istekli bir biçimde parmak kaldırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen, birinci soruda öğrenci yanıt verirken zorlandığı yerde ya da yanlış söylediği yerde öğrenciye yardım etmiştir.

Üçüncü hafta öğrenciler, 5N 1K etkinliğini ikinci dinlemeden sonra yapmışlardır. Öğretmen, birinci dinlemeye geçmeden önce dinleme sonrası yapılacak olan 5N 1K etkinliği için öğrencilerinden yapması gerekenleri şu biçimde ifade etmiştir:

- Öğretmen : İkinci dinlemede siz 5N 1K sorularını yaparken metin nerede geçiyor, nasıl geçiyor, zamanı, kimler var metinde, bunlara ikinci dinlemede dikkat ediyorsunuz. Şimdi açacağım ben dinleyin. Hazırsınız değil mi? (V.K. 23.03.2015/12.33 – 12.45).

Ayrıca ikinci dinlemeye geçmeden önce öğretmen, dinleme sonrası yapılacak olan 5N 1K etkinliği için şunları söylemiştir:

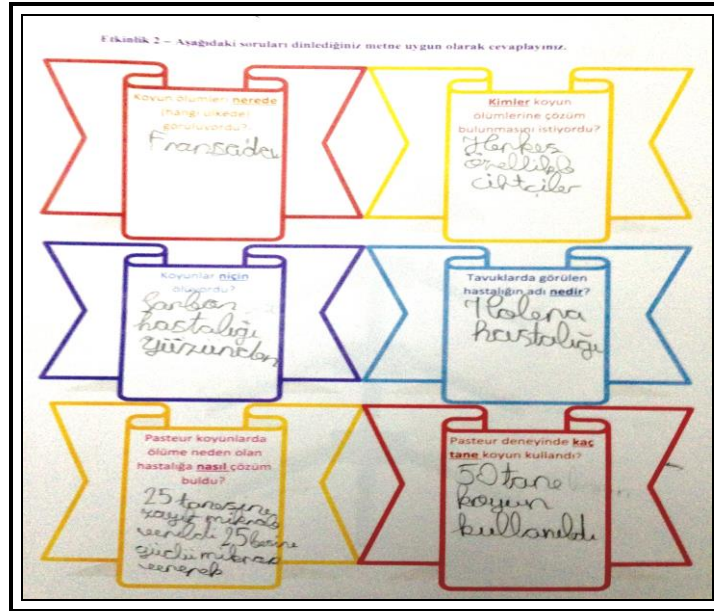
- Öğretmen : Evet şimdi bir daha dinleyeceğiz. Bu esnada siz ne yapıyorsunuz? Yer, zaman, karakterler, bunları aklınızda tutabiliyorsanız aklınızda tutun. Tutamiyorsanız bir yere not edin. Tamam mı? (V.K. 23.03.2015/22.36 – 22.58).

Öğretmenin yapmış olduğu bu açıklamanın ardından öğrencilerin kâğıt ya da deftere dinleme sırasında öğretmenin belirttiği hususlarda notlar aldıkları, bu notları daha sonra 5N 1K etkinlik kâğıdındaki soruları yanıtlarken kullandıkları ve bazı öğrencilerin etkinlik sırasında soruların yanıtlarını tartıştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen, etkinlik sonrasında öğrencilerin sorulara verdiği yanıtları kontrol etmiş, öğrencilerin “ne” ve “kim” sorularına doğru yanıt vermekte zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Beşinci hafta 5N 1K etkinliği, ikinci dinleme sırasında yapılmıştır. Öğretmen, bu etkinliğe başlamadan önce öğrencilere etkinlikle ilgili şunları söylemiştir:

- Öğretmen : Çocuklar. Şimdi size 5N 1K etkinliği dağıtacağım. Dinliyor musun? Beni dinliyor musun? İkinci kez metni dinleyeceksiniz. Dinlerken soruların yanıtlarını bulacaksınız. Anladınız mı?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Evet dinliyoruz artık. Dinleme pozisyonu alıyorsunuz. Evet, iyi dinliyorsunuz, çünkü soruların yanıtlarını dinlerken buluyorsunuz (V.K. – 2. 06.04.2015/00.14 – 2.43).

Öğretmenin, ikinci dinlemeden önce yaptığı açıklamada dinleme sırasında yapılacak olan 5N 1K etkinliği için seçici dinleme yöntemini uygulamaya koymuş ve öğrencilerin dinleme sırasında sorulara yanıtlarını yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine verdikleri ve aynı zamanda da dinleme sırasında soruları yanıtladıkları görülmüştür. Etkinlik sonrası öğretmen sorulara verilen yanıtları kontrol etmiş, yalnızca üç öğrencinin ikinci soruya yanlış yanıt verdikleri ancak diğer sorulara öğrencilerin tümünün doğru yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Bu hafta yapılan 5N 1K etkinliği Fotoğraf 25’te verilmiştir.



Fotoğraf 25: 5N 1K Etkinliği – Şarbon Aşısı

Dinlediğini anlama basamağının 6., 7., 8., 9. ve 23. kazanımları kelime çalışmalarına yöneliktir. Altıncı kazanım “Dinlediklerinde bilmediği kelimelerin

anlamını tahmin eder.” biçimindedir ve tüm dijital hikâye dinleme etkinliklerinde ele alınan bir kazanımdır. Bu kazanım kelime çalışmalarına yönelik etkinlik kâğıtlarında yer almasının yanı sıra dinleme sırasında öğrenciler anlamını bilmediği kelimeleri öğretmenlerine sormuşlardır. Öğretmen, öğrencilerin bilmediği kelimeleri diğer öğrencilere sorarak tahmin ettirmiş ya da öğrencilerin tahmin etmeleri için ipuçları vermiştir. Örneğin üçüncü hafta öğrencilere dijital hikâyeyi dinledikten sonra içerisinde eş ve zıt anlam, gerçek ve mecaz anlam, eş sesli kelimelerin bulunduğu bulmaca etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrenciler etkinliği yaparken öğretmen, bulmacada bulunan beşinci sorunun cevabı olan “üşüşmek” kelimesini öğrencilerin tahmin etmeleri için çocukların yaşantısından bir örnek vermiştir. Bu konuda sınıfta şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

- | | |
|------------|--|
| Öğretmen | : (Etkinlikteki beşinci soruyu dikkate alarak) beş ne biliyor musunuz? Gittin şeye valiliğin oraya. Gittiniz mi valiliğin oraya? |
| Öğrenciler | : Gittik evet. |
| Öğretmen | : Bir avuç yemi atıverdin yere. Güvercinler havadaydı. Attın yere. Güvercinlerin hareketi o. |
| Öğrenciler | : Aaaa, evet, tamam. |
| Öğretmen | : Yem attığını gördükleri anda bir hareket yaparlar, o hareket. |
| Öğrenciler | : Tamam. Evet. Çok basit (VK. 23.03.2015/ 31.35 – 32.05). |

Yine bulmaca etkinliğinde öğrenciler, bulmacanın üçüncü sorusunun cevabı olan “filozof” kelimesini bulmakta zorlanmışlar ve öğretmen öğrencilerden sözlüğe bakmalarını istemiştir. Öğrencilerden biri kelimeyi sözlükten bulup sesli okumuştur. “Dinlediklerinde bilmediği kelimeyi araştırır.” kazanımı yalnızca üçüncü hafta yer almış, diğer haftalarda öğretmen, kelimelerin anlamlarını öğrencilere tahmin ettirmeye çalışmıştır.

Kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt etmeye yönelik etkinlikler üçüncü haftanın yanı sıra iki, sekiz ve yedinci haftalarda da yapılmıştır. Öğrencilerin dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt etme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ise üç ve sekizinci haftalarda yapılmıştır. Kelime çalışmalarının diğer bir kazanımı olan “Eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.” kazanımına yönelik etkinlikler ise üçüncü haftayla birlikte sekizinci hafta dinleme sonrası etkinlik olarak yapılmıştır. Kelime kazanımlarının tümünü içine alan üçüncü haftadaki bulmaca etkinliğine ait etkinlik kâğıdı ve sekizinci hafta yapılan kelime tahmini etkinliği Fotoğraf 26’da verilmiştir.

ETKİNLİK 1 – Aşağıdaki bulmacayı sorulara göre doldurunuz.

BULMACA ETKİNLİĞİ

SORULAR

1) Eş anlamlısı "sehir" anlamına gelen kelime	7) Eski imparatorluklarda kral, padişah.
2) Kılıf ve sahane anlamına gelen eş sesli kelime	8) Bir iş zorla yaptırma, zorlama
3) Felsefe ile uğraşan; felsefeci	9) Zıt anlam "yaray yaray, ağır ağır": eş anlamlı "beton, çabucak" anlamına gelen kelime
4) Yalın, beta, hıyık zararı ve fedakâriye yol açan anlamına gelen ve gençlikte dırmın, sel gibi doğal afetler için kullanılan kelime.	10) Eş anlamlı "ölem" anlamına gelen kelime
5) Her yarıdan önce bir araya gelmek, toplanmak, ömek.	11) "Köni" kelimesinin zıt anlamı
6) Sattımı, canı yakın	12) Arkadaş

Etkinlik 1

A) Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını tahmin ederek yazınız.

BENİM TAHMİNİM	
elinin altında olmak	Harikeler, her şeyi yapabilen
yayıp tutuşmak	Çok acı çekmek
gözünden sakınmak	İnsanlar arasında ayırım yapmak ama çok ağır yapmak
akıl vermek	Biber vermek
bağrına taş basmak	İnsanlara karşı istemediği bir şeyi yapmak
fedâ etmek	Bir şeyi isteneği buldu vermek
yas tutmak	Çok üzülme
bağrına basmak	Çok mutlu olmak
göz dikmek	Bir şeyi altına koymak Bununla ilgili olarak istemek
işin içinden çıkamamak	Bir olayla başa çıkamama

Fotoğraf 26: Kelime Etkinlikleri

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrenciler sınıfta yaptıkları kelime etkinliklerinin kendileri için yararlı olduğunu ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden Fatih, Tuba, Kerim ve Aysun dijital hikâyelere dayalı kelime çalışmalarının yararlarını şu biçimde ifade etmişlerdir:

Bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyordum ve bunları öğrenmiş oldum. Kelimelerin eş anlamlısını, zıt anlamlısını, hım bir de mesela hani iki üç kelime oluyor ya, deyim evet deyim öğrendim. Mesela göz dikmek (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Sonra mesela altını çiziyorduk bilmediğimiz kelimelerin. Onları açıklıyorduk ve böylece bilmediğimiz kelimeleri öğrenmiş oluyorduk. Ve bunları artık günlük hayatta cümlelerimizde kullanabileceğiz. Mesela daha iyi anlatabiliriz. Daha önce bilmiyorduk o kelimeleri biz, konuşmıyorduk, öyle şeyleri söyleyemiyorduk (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Etkinliklerin hepsini beğendim de ben o Şarbon Aşısında kolerada falan zorlandım. Anlamlarıyla eşleştiriyordum. Onda zorlandım. Şey çünkü anlamlarını bilmiyordum koleranın, şarbonun. Metinden önce yapmıştık o nedenle anlamlarını çıkaramamıştım. Metinden sonra öğrendim anlamlarını ve yeni kelimeler öğrendim (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Dijital hikâyeler bana bilemediğim birçok kelime öğretti. Bazılarının anlamı öyle dikkatlice dinleyince hikâyeden bulabiliyordum. Bazılarını da hani dinlemeden ve dinledikten sonra etkinlikler yaptık ya kelimelerle ilgili orda öğrendim. Bir de eskiden deyimleri ve mecazı bulamıyordum. Dijital hikâyelerle birçok mecaz anlam ve deyim öğrendim. Onları kullandım sonra konuşurken ve yazarken (Aysun, Ö.G., 07.05.2015).

Öğrencilerin görüşmelerde söylediklerinden eş-zıt anlam, gerçek-mecaz anlam, eş sesli, deyim gibi kelime çalışmalarının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiği, yeni öğrendikleri kelimeleri konuşurken ve yazarken kullandıkları, dinleme öncesi yapılan bazı kelime çalışmalarında bazı kelimelerin anlamını bulmakta ya da tahmin etmekte zorlandıkları; ancak dijital hikâyeyi dinlerken kelimelerin anlamlarını çıkardıkları sonucuna varılabilir.

Dinlediğini anlama basamağının 10. kazanımı için öğrencilerin “dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.” kazanımına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler birinci ve sekizinci hafta dinleme sonrası etkinlikler kapsamında yapılmıştır. İlgili kazanıma yönelik ilk hafta öğretmen etkinlik kâğıdını dağıtmadan önce öğrencilere duygusal ve abartılı ifadelerle ilgili bir etkinlik yapacaklarını söylemiş ve öğrencilerden içinde duygusal ya da abartılı ifadeler geçen örnek cümleler söylemelerini istemiştir.

- Öğretmen : Evet. Şimdi çocuklar dördüncü etkinliğe geçeceğiz. Dördüncü etkinliğimiz, bu son etkinliğimiz. Dördüncü etkinliğimizde, dinliyor musun beni? Dördüncü etkinliğimizde duygusal ve abartılı ifadeleri arayacağız. Şimdi bana, düşünün. Tabi ki herkesten alamayacağız. Birkaç kişiden içinde duygusal ifade geçen cümle ve içinde abartılı bir ifade geçen cümle alacağız. Bir düşünün önce. Tuba da dağıtsın kâğıtları. Bu arada siz düşünün. (Öğrenciler parmak kaldırarak söz isterler) Tamam düşünün siz. Evet, sessiz düşünelim. Herkes kendi düşünsün. Evet, düşündük mü?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Evet Hasan. Abartı mı duygusal mı?
- Hasan : Duygusal.
- Öğretmen : Duygusal bir cümle alıyoruz.
- Hasan : Sinemaya gideceğimiz için çok heyecanlıyım.
- Öğretmen : Sinemaya gideceğim için çok heyecanlıyım. Var mı içinde duygusallık?
- Pelin. : İlk kez, uçağa ilk kez bineceğim için çok heyecanlıyım.
- Öğretmen : Uçağa bineceğim için çok heyecanlıyım. Evet Yalçın.
- Yalçın : Manavda kafam kadar domatesler var.
- Öğretmen : Manavda kafam kadar domatesler var. Ne var burada?
- Öğrenciler : Abartı (V.K. 09.032015/20.50 – 22.50).

Öğrencilerin verdiği örnek cümlelerden ve etkinlik kâğıdındaki soruların tümüne doğru yanıt verdiklerinden dolayı ilgili kazanımın bu araştırmanın uygulama boyutundan önce öğrenciler tarafından kazanıldığı söylenebilir. Öğrencilerin birinci hafta yaptıkları etkinlik kâğıdı Fotoğraf 27’de verilmiştir.

ETKİNLİK 4 – Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde <u>duygusal ve abartılı sözler</u> vardır.		
	VAR	YOK
1) Lan Yin'in annesi balıkları ince bambu çubuklarıyla bir tahtaya çiviler, güneşte kuruturdu.		×
2) Kocaman tekerlekler gibi döne döne yuran dalgalar, kayıları dövüyordu.	×	
3) Sular, yavaş yavaş tarlaları kaplamaya başlamıştı.		×
4) Lan Yin, dünyanın en güzel yerinde, en iyi hayatı yaşadığına inanırdı.	×	
5) Kapıyı menteşelerinden söküp bir sal yaptılar, kayığın arkasına bağladılar.		×
6) Göğe karşı bir çıkıntıda yükselen kara parçası, cennet gibi göründü gözlerine.	×	
7) Dünyayı verseler bile yaşadığı müddetce Dost İrmak'ın kıyısından bir adım bile ayrılmayacaktı.	×	

Fotoğraf 27: Duygusal ve Abartılı İfadeler Etkinliği

Dinlediğini anlama alanındaki 12. kazanım için öğrencilerle “Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü ayırt eder.” kazanımına yönelik çalışma yapılmıştır. Uygulama sürecindeki dijital hikâyelerden dördüncü haftadaki *Beyaz Kızın Kolyesi*, Hayal Gücümüz temasına dayalı olarak hazırlandığı için yalnızca bu haftada ilgili kazanıma yönelik etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler okuma alanında yapılacak etkinlikler için dinledikleri dijital hikâyenin metnini okumuşlar ve gerçek olan ile hayal ürünü olanı ayırt etme etkinliği okuma etkinliği ile birleştirilmiştir. Etkinlik kâğıdı okuma alanına ait alt temada Fotoğraf 12’de verilmiştir.

Dinlediğini anlama basamağının 13. Kazanımı olan “Dinlediklerinde neden-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımı için öğrenciler iki, dört ve yedinci haftalarda etkinlikler yapılmıştır. Neden-sonuç ilişkisine yönelik ikinci hafta yapılan ilk etkinlikte öğretmen öğrencilerinin daha önceden de bu tür etkinlikler yaptığını söyleyerek etkinlik kâğıdını dağıtmıştır. Öğretmen etkinlik öncesi şunları söylemiştir:

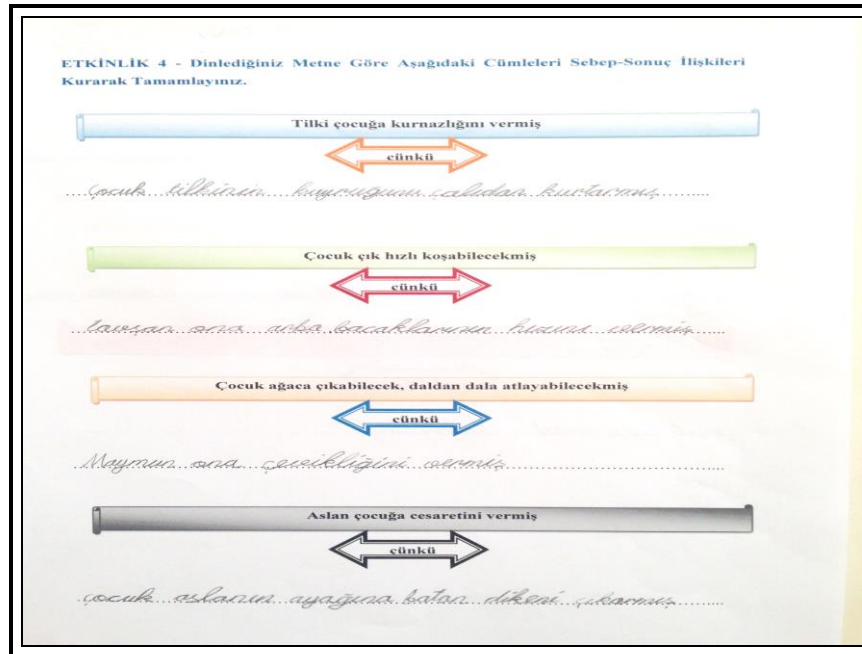
- Öğretmen : Şimdi dördüncü etkinliği dağıtacağım size. Burada neden-sonuç cümlelerini biliyorsunuz zaten, değil mi?
- Öğrenciler : Evet.
- Öğretmen : Ya size neden verilmiş sonuç isteniyor ya da sonuç verilmiş neden nedir diye soruluyor. Buna göre yanıtıyoruz. Gayet anlaşılır zaten. Okuyunca anlayacaksınız (V.K. 19.03.2015/31.16 – 31.40).

Öğretmen, öğrencilerin etkinlik kâğıdında verdiği yanıtları kontrol etmiş ve öğrencilerin verdikleri yanıtlara “çok güzel cevap verdiniz” diyerek geri bildirimde bulunmuştur. Yukarıda verilen diyalogda öğretmenin, öğrencilerin dinlediklerinde neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini bu araştırmanın uygulama basamağından önce yapılan Türkçe derslerinde geliştirdiklerini ifade etmek istediğı söylenebilir. Ancak denel işlem sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazıları kendilerinde bu becerinin dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda Sena ve Nida şunları söylemiştir:

Neden-sonuç ilişkilerini beğendim ve orda daneden ve sonuç ilişkisi kurabildiğimi gördüm (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Orda mesela abartılarda falan kavram haritasını doldururken mesela o metinden neler çıkardığımızı anladım. O balık kılıçığında, aynı biçimde neden sonuç kurmayı onları öğrendim. Bilmediğim birçok şeyi öğrendim (Nida, Ö.G., 07.05.2015).

Öğrencilerin dördüncü hafta dinleme sonrası yaptıkları neden-sonuç ilişkisi kurma etkinliğı Fotoğraf 28’de verilmiştir.

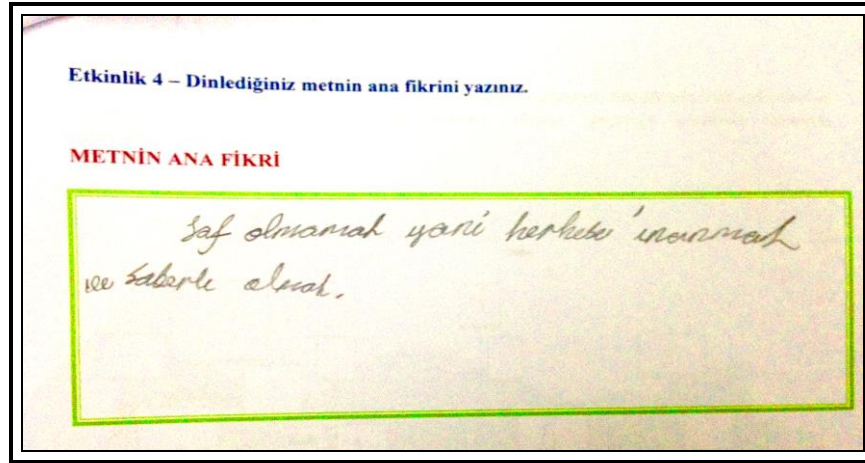


Fotoğraf 28: Neden-Sonuç İlişkisi Etkinliğı

14. kazanım olan “Dinledikleri şiirin ana duygusunu belirler.” kazanımına yönelik etkinliği, yalnızca ikinci hafta dijital hikâye dinleme etkinliğinden önce dersin hazırlık aşamasında yapılmıştır. Öğretmen, birinci haftanın sonunda öğrencilerden ikinci hafta için Çanakkale Savaşı ile ilgili şiir bulmalarını istemiştir. Öğretmen, dijital hikâye dinlemeye geçmeden önce isteyen öğrencilere buldukları ya da kendi yazdıkları şiirleri okutmuştur. Her okunan şiirin ardından öğretmen, okunan şiirin ana duygusunu sormuştur. Öğrencilerin şiirlerin ana duygusu yerine şiirlerin konusunu söyledikleri, öğretmenin bu karışıklık konusunda herhangi bir uyarı yapmadığı gözlemlenmiştir.

Dinlediğini anlama basamağının 15. kazanımı olan “Dinlediklerinin konusunu belirler” kazanımına yönelik etkinlikleri bir ve üçüncü haftalarda yapmışlardır. Birinci hafta öğrencilere dinledikleri hikâyenin özetini, konusunu yazacakları ve hikâyeye farklı başlıklar bulacakları etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Üçüncü hafta ise öğrenciler dersin hazırlık aşamasında dijital hikâyenin konusuyla ilişkili olan bir şarkı dinlemişlerdir. Öğretmen öğrencilere dinledikleri şarkının sorusunu sormuştur. Öğrenciler dinledikleri parçanın dostluk ve arkadaşlıkla ilgili olduğunu söylerken, Sena dinledikleri şarkının dostluğun değeri ile ilgili olduğunu söyleyerek dijital hikâyenin başlığını da tahmin etmiştir.

Öğrenciler 16. kazanım için “Dinledikleri hikâyelerin ana fikrini belirler.” kazanımına yönelik etkinlikleri iki, üç ve sekizinci haftalarda yapmışlardır. Öğrenciler iki ve üçüncü hafta dinledikleri dijital hikâyelerin ana fikrini sözlü olarak söylerken, sekizinci hafta ana fikri etkinlik kâğıdına yazmışlardır. Ancak öğrencilerin ikinci hafta ana fikir olarak söylediklerinin aslında dinlediklerinin konusu olduğu, ana fikir söylerken cümle kurmaları gerektiğini bilmedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen ise bu konuda herhangi bir düzeltme ve hatırlatma yapmamıştır. Sekizinci hafta yapılan etkinlikte ise söz alan öğrencilerden yalnızca dördü dinledikleri hikâyenin ana fikrini cümle içerisinde söylerken, diğer öğrencilerin dinledikleri metnin konusunu söyledikleri ve yazdıkları gözlemlenmiştir. Sekizinci haftaya ait ana fikir etkinlik kâğıdı Fotoğraf 29’da verilmiştir.



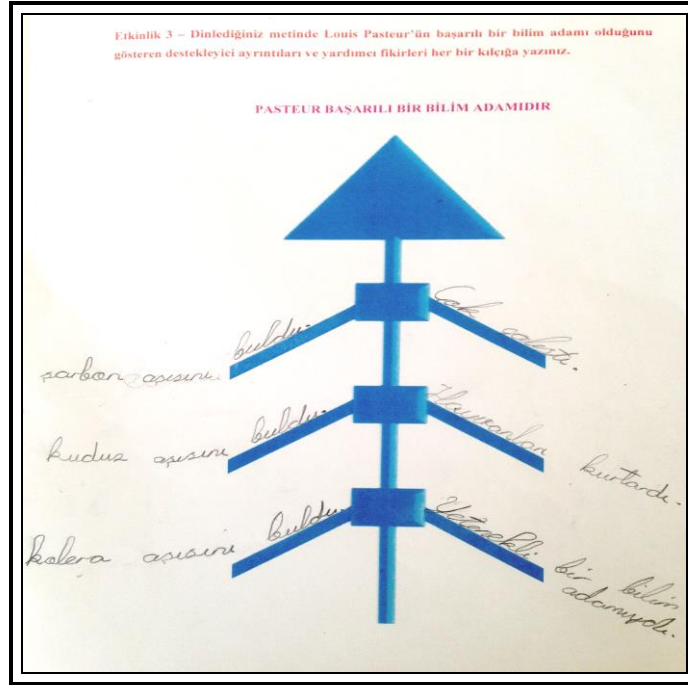
Fotoğraf 29: Ana Fikri Belirleme Etkinliği

Öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin ana fikri yerine hikâyelerin konusunu söyledikleri ve yazdıkları araştırmacı günlüğünde şu biçimde ifade edilmiştir:

Dinlediklerinin ana fikrini belirleme etkinliğinde öğrencilerin çoğu ana fikir ile dinlenen konusunu karıştırmışlardır. Öğrenciler ana fikri belirlemek yerine dinlediklerinin konusunu belirlemişlerdir. Benzer bir durum ikinci hafta da yaşanmıştır. İkinci hafta öğrenciler okudukları şiirlerde ana duyguyu belirlemek yerine şiirlerin konusunu belirlemişlerdir. (A.G. 30.04.2015)

Dinlediğini anlamamanın bir sonraki kazanımı için öğrenciler dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler dört, beş ve altıncı haftalarda dinleme sonrası etkinliklerde yer almıştır. Dördüncü hafta öğrencilere ikinci dinlemeden önce dağıtılan 3. Etkinlik kâğıdında dijital hikâyede geçen hayvanların özelliklerini yazmaları istenmiştir. Öğrenciler hikâyedeki hayvanların özelliklerini belirlemek için dinlemede ayrıntılara ve yardımcı fikirlere dikkat ederek etkinliği yapmışlardır. Beşinci hafta yapılan balık kılıçığı etkinliğinde ise öğrenciler, dijital hikâyenin kahramanı olan Louis Pasteur'ün başarılı bir bilim adamı olduğunu gösteren destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri her bir kılıçığa yazmışlardır. Altıncı haftada öğrencilere içerisinde yanlış ve doğru ifadelerin bulunduğu 3. Etkinlik kâğıdı verilmiştir ve öğrencilerin ifadelerinin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeye göre doğru ya da yanlış olduklarını, yanlış olanların doğru ifadesinin nasıl olacağını belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu üç haftada ilgili kazanıma yönelik etkinliklerde kimi zaman destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri

belirleyemedikleri gözlemlenmiştir. Beşinci haftaya ait balık kılıcı etkinliği Fotoğraf 30’da verilmiştir.



Fotoğraf 30: Balık Kılıcı Etkinliği

Dinlediğini anlamamanın 19. ve 20. kazanımlarına ilişkin çalışmalar dördüncü ve altıncı haftalarda konuşma alanında yapılan hazırlıklı konuşma ve münazara etkinliklerinde yapılmıştır. 19. kazanım olan “Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.” kazanımı için öğrenciler, verilen konuşma konularında konuşma yapan arkadaşlarını ve konuşmanın içeriğini değerlendirmişlerdir. Ayrıca konuşmacının yaptığı dil, ifade ve bilgi yanlışlarını da belirlemişlerdir. Dördüncü hafta öğrenciler, Tuba’nın yaptığı konuşma konusunda şu değerlendirmelerde bulunmuşlardır:

- | | |
|-------|---|
| Nida | : Biraz “ııı” falan yaptın ama geri kalan her şey çok güzeldi. Elinle anlatmaya çalıştın. |
| Taha | : Konuşma uzunluğunu sevdim, yani güzel olmuş. Kısa olmamış. |
| Aysun | : Çok güzel konuştun. |
| Ünal | : Ben beğendim. Metnin uzunluğu güzeldi. Göz teması da kurabildin. Yalnızca “ııı”dedin. |
| Tunç | : Bilgilendirici şeyler verdiğin için beğendim. |
| Sena | : Önceden hazırlıklı olduğun düşünüyorum ve fikirlerini çok beğendim. |
| Pelin | : Cesurdun Cesur çıktın oraya. |
| Taha | : Vakıflardan bahsetmen hoş oldu (V.K. 03.04.2015/ 19.00 – 19.35). |

Her bir konuşmacı konuşmasını yaptıktan sonra sınıftaki diğer öğrenciler konuşmanın içerik olarak yeterli olup olmadığını, konuşmacının nasıl bir performans sergilediğini ve varsa yaptığı dil, ifade ya da bilgi yanlışlarını dile getirmişlerdir. Ayrıca altıncı hafta münazara etkinliği için öğretmen sınıfta iki grup oluşturmuş ve öğrenciler etkinlikte karşı grubun söylediklerini içerik ve bilgi açısından değerlendirerek karşı görüş oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin ve öğretmenin üzerinde çalıştıkları bir diğer kazanım olan “Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.” kazanımı kapsamında dijital hikâyelerden çıkarımlar yapma etkinlikleri iki, üç, altı ve yedinci haftalarda yapılmıştır. İkinci hafta öğrenciler, izledikleri ve dinledikleri *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesine ilişkin şu çıkarımlarda bulunmuşlardır:

- | | |
|----------|---|
| Akman | : Herkes fiziksel olarak farklıdır, bu yüzden dalga geçmemeliyiz. |
| Sine | : Fiziki görünüşleriyle dalga geçtiğimizi kişi üzülebilir, o yüzden dalga geçmemeliyiz. |
| Kerim | : Herkesin fiziksel özellikleri birbirinden farklıdır. |
| Öğretmen | : Peki neden dalga geçmemeliyiz? |
| Aysun | : Onu da Allah yaratmış. Öyle kabul etmeliyiz. |
| Öğretmen | : Aynen öyle. Yani sahip olduğumuz fiziki görünüşü değiştirme şansımız yok. Allah öyle yaratmış, öyle görünüyoruz. Bunu değiştirme şansımız yok. Bu bizim suçumuz değil beğenmiyorsak ya da karşımızdakinin suçu değil. O yüzden onunla dalga geçmemeliyiz. Diğer konu olan vatan sevgisi ile görüş belirtmek isteyen var mı? |
| Tuba | : Vatan sevgisi; vatani, milletini seven ve koruyan demektir. Vatan sevgisi; her şeyini feda eder, kendini feda eder, canını feda eder, işte onları korumaya çalışarak gösterebiliriz. |
| Hakan | : Vatanını seven şehit olur, her şeyini verir. |
| Öğretmen | : Yalnızca şehit olmakla, savaşmakla vatan sevgisi gösterilmez. Başka yolları da var vatani sevmenin. |
| Sine | : Vergi vermek, şehit olmak. |
| Öğretmen | : Aynen. Vergini tam verirsin. Başka? |
| Yunus | : Okula gitmek. |
| Öğretmen | : Aynen. Okula gitmek, eğitim görmek. |
| Sine | : İşini tam yapmak. |
| Öğretmen | : İşini tam yapmak, doğru yapmak. Kısacası sorumluluklarını bilmek (V.K. 20.03.2015/9.35 – 11.41). |

Dinlediklerinden çıkarımlar yapma kazanımına yönelik yapılan bu etkinlikte, *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesinden öğrencilerin; insanların fiziki görünüşlerinden dolayı dalga geçilmemesi gerektiği ve vatan sevgisinin şehit olmak, vergi vermek, işini doğru yapmak, kendini feda etmek gibi sorumlulukların yerine getirilmesi ile olanaklı olduğu çıkarımlarını yaptıkları gözlemlenmiştir.

Üçüncü hafta öğrencilerden, hikâye haritası etkinliğinde izledikleri ve dinledikleri *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesinden ne ders çıkarttıkları hikâye haritası etkinliğinde sorulmuş ve öğrencilerin genel olarak dostlarımıza değer verilmesi gerektiği ve dostların kötü günlerde belli olduğu çıkarımlarını yaptıkları gözlemlenmiştir.

Altıncı hafta ise öğrencilerin izledikleri ve dinledikleri dijital hikâyeden yaptıkları çıkarımları yazacakları etkinlik kâğıdı düzenlenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler dijital hikâyenin kahramanları olan rüzgâr, güneş, deniz, kara ve soğuk hava katmanlarına insanlara ait hangi özellik ya da sıfatların yüklenebileceğini metinden çıkarımlar yaparak yazmışlardır. Bu etkinlik Fotoğraf 30'da verilmiştir. Yedinci hafta dinledikleri metinden çıkarım yapma ve ana fikri belirleme etkinliği birlikte yapılmıştır. Öğrenciler dijital hikâyeleri iki kez ve dikkatli dinledikleri için dinlediklerinden çıkarım yapma etkinliklerini istenilen biçimde yaptıkları gözlemlenmiştir.



Fotoğraf 30: Metinden Çıkarım Yapma Etkinliği

Ayrıca uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin dinledikleri hikâyelerden çıkarımlar yaptıkları belirlenmiştir. Bu konuda Sena şunları söylemiştir:

Bizleri bilgilendirdiğini düşünüyorum. Hem eğlendirdiğini hem öğrettiğini düşünüyorum. Görsel açıdan bilgimizi zenginleştirdiğini düşünüyorum. Kötülük yaparsak hep kaybedeceğimize, iyilik yaparsak bizimde iyilik görebileceğimize, efsaneler konusunda, geçmişimizde olan şeyler konusunda bilgiler öğrendik (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Sena, “kötülük yaparsak hep kaybedeceğimize, iyilik yaparsak bizimde iyilik görebileceğimize” diyerek *Dostluğun Değeri ve Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyelerinden çıkarım yaptığı söylenebilir.

Can ise dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerden aldığı dersleri ve yaptığı çıkarımları şöyle ifade etmiştir:

Dostluğun ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Dostlarımızın kıymetini bilmemiz gerektiğini öğrendim. Mimar Sinan'ın çocuğu kırmamak için yamuk olmayan minareyi yamuklaştırmıştı, buradan da çocukların fikirlerini önemsememiz gerektiğini öğrendim. Şarbon aşısını öğrendim. Hayvanlara ne kadar değer vermemiz gerektiğini öğrendim. Kolera aşısının bulunduğunu öğrendim (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can, dinlediği hikâyelerden yaptığı çıkarımlar doğrultusunda dostluğun önemli olduğunu, çocukların düşüncelerinin önemsenmesi gerektiğini, hayvanlara değer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Can'ın bu çıkarımları *Dostluğun Değeri, Çocuk Doğru Söyledi ve Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyelerinden yaptığı söylenebilir.

Dinlediğini anlama basamağının 22. kazanımı olan “Bir etkinliğin ya da işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” kazanımı kapsamında öğrencilerle yönergeleri uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kazanım, dijital hikâyelere dayalı hazırlanan ders planları içerisinde yalnızca sekizinci hafta için hazırlanan ders planında yer almasına rağmen uygulamanın yapıldığı tüm Türkçe derslerinde işe koşulan bir kazanım olmuştur. Öğretmen uygulamanın başından sonuna kadar olan süreçte derslerin her aşamasında yapılan tüm etkinliklerden önce öğrencilere etkinliklerde neler yapmaları gerektiği konusunda yönergeler vermiştir. Öğretmen özellikle etkinlik kâğıtlarını dağıtmadan önce ya da dağıtırken yönergeler vermiştir. Etkinlik kâğıtları üzerinde yönergeler yazılı olmasına rağmen, öğretmen tüm etkinliklerde neler yapılacağını sözlü olarak da açıklamıştır. Örneğin tüm dijital hikâyeler izlenmeden ve dinlenmeden önce öğretmen, öğrencilerine birinci dinlemelerde vurgu, telaffuz ve tonlamalara dikkat etmeleri, hikâyeleri belli yerlerde durdurup tahmin soruları soracağı yönünde yönergeler vermiştir. İkinci dinlemede de belirlenen dinleme yöntemlerine göre dinleme yapmaları konusunda yönergeler vermiştir. Uygulama süreci boyunca

öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen yönergeleri dikkatli dinledikleri, etkinliklerin yapılması aşamasında öğrencilerin yönergeleri eksik ya da yanlış anladıkları durumlar olduğunda da öğretmenin yönergeleri tekrar hatırlattığı gözlemlenmiştir. Sekizinci haftaya gelindiğinde öğrenciler dijital hikâye dışında öğretmenin sesli okuduğu başka bir metni dinlemişlerdir. Bu etkinlikte öğrencilere Türkiye haritasının bulunduğu bir etkinlik kâğıdı verilmiştir. Öğretmen, araştırmacı tarafından yazılan metni sesli olarak okurken metinde geçen yönleri takip ederek haritada hangi şehirlere gidildiğini belirlemiş ve boş kutulara yazmışlardır. Öğrencilerin bu etkinlikte biraz zorlandıkları görülmesine rağmen etkinliği beğendikleri gözlemlenmiştir. Yapılan etkinlik Fotoğraf 31’de verilmiştir.



Fotoğraf 31: Yönergeleri Uygulama Etkinliği

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin yapılan dinleme etkinlikleri içerisinde yönergeleri uygulama etkinliğinden söz ettikleri görülmüştür. Tuba, yapılan bu etkinlik için şunları söylemiştir:

Kaplıcaların hikâye haritası vardı. Bir de o kaplıcaların şeyi de çok güzeldi. Orda dikkatimizi topladık, dikkat şeyimizi de ölçmüş oldu. Babasıyla şuradan yola çıktı oraya gidecek falan demişti. Yönergeleri takip ettim ben o etkinlikte. Bir de mesela özellikleri falan elmasıyla meşhurdur gibi. Onların da bazılarını az çok bildiğimiz için onlardan da yararlandık (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Aynı etkinlik için görüş belirten öğrencilerden bir diğeri ise Eren'dir. Eren bu türde bir etkinliği ilk kez yaptıklarını ve etkinlikte kendisinin neler yaptığını şu biçimde ifade etmiştir:

Türkiye haritası üzerinde yönleri takip etmiştik. O etkinlik çok güzeldi. Haritada Eskişehir'den yola çıktık sonra işte güney, kuzey, kuzey batı falan geçiyordu öğretmenin okuduğunda. Biz de o yönleri takip ederek Can ve ailesinin hangi şehirlere ve kaplıcalara gittiğini şey yaptık, kutuya numarasını yazdık. Bir de şehirlerin özellikleri geçti ya hani. Mesela elmasıyla ünlü şehir ya da peri bacaları olan şehir. Bunlar da bana ve arkadaşlarıma yardım etti haritada yön bulurken. Biraz zorlandık ama öğretmen ikinci kez okuyunca çoğumuz doğru yaptık. Güzeldi hoşuma gitti (Eren, Ö.G., 04.05.2015).

Öğrencilerin belirttiği görüşlerden yapılan etkinliğin öğrenciler tarafından beğenildiği ve öğretmenin sesli okuduğu metni dikkatli dinleyerek yönergeleri yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Uygulama süreci içerisinde dijital hikâyelere dayalı olarak geliştirilmeye çalışılan bir diğeri beceri de öğrencilerin dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük yaşamdan örnekler verebilmeleridir. Bu bağlamda tüm dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanan ders planlarının metin aracılığıyla öğrenme basamağında yer alan günlük yaşamla ilişkilendirme başlığı altında tüm dijital hikâyelerde geçen konu ve olaylar öğrenciler tarafından günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Bu alanda yapılan etkinlikler ayrıntılı olarak ilgili başlığa ait alt temada açıklanmıştır. Nitekim öğrencilerin dijital hikâye dinleme sonrasında, konuşma ve görsel sunu alanlarında kendi yaşantılarından ve günlük yaşamlarından örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Üçüncü hafta *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesine dayalı olarak öğrenciler konuşma etkinliklerinde bir dostu ya da arkadaşıyla yaşadığı anıyı anlatmışlardır.

Beşinci hafta Şarbon Aşısı dijital hikâyesini dinledikten sonra öğrenciler ilkököl birinci sınıftayken oldukları aşılardan ve o an yaşadıkları duygulardan örnekler vermişlerdir. Yedinci hafta konuşma alanında yapılan münazara etkinliğinde öğrenciler, yetişkinlerin karar alırken çocuklara danışmaları ya da danışmamaları konusunda kendi yaşamlarından örnekler vererek açıklamışlardır. Münazara etkinliği sırasında görüşünü belirtmek için söz alan Sine ve Taha savunduğu görüşleri açıklarken kendi yaşantılardan şu biçimde örnekler vermiştir:

Sine : Mesela çocuğa oyuncak alacağız. Onun fikrini almadığımızda çocuk beğenmeyebilir. O çocuğa oyuncak alacaksak onun da fikrini almalıyız.

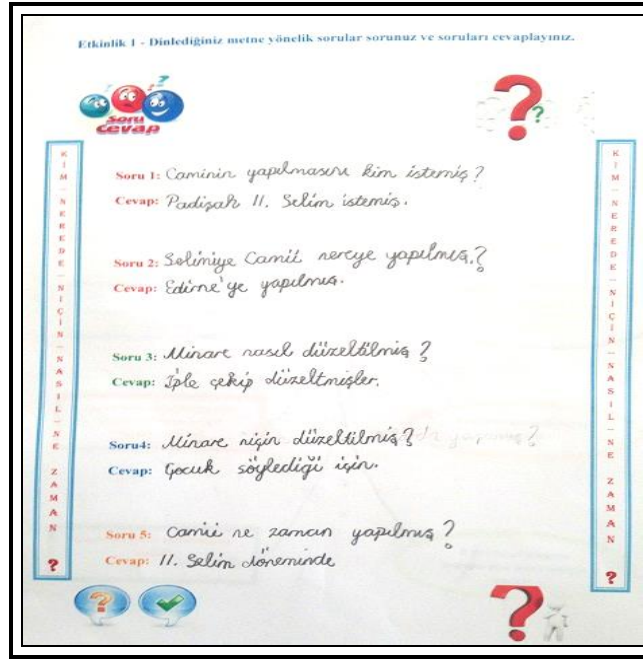
- Mesela bana bir oyuncak alınacaktı. Annemler bu Barbie'yi alalım dedi. Ben de anneme o Barbie'yi istemiyorum dedim. Annem de tamam dedi, onu alalım dedi.
- Öğretmen : Sırayla gidelim çocuklar. Evet Taha.
- Taha : Bir kere babamın oturma odasını boyuyordu. Bana hangi renk olsun falan diye sormadılar. İyi ki de sormamışlar. Zaten ben pek anlamıyorum, onlar da biliyorlar. Ama bizim odaya ranza alacaklardı. Nasıl olsun falan diye sordular (V.K. 24.04.2015/34.12 – 34.57).

Sınıfta yaşanan bu diyaloglarda öğrenciler, münazara etkinliğinde savundukları konuda görüş belirtirlerken kendi yaşamlarından örnekler vererek görüşlerini desteklemeye çalışmışlardır.

Dinlediğini anlama teması kapsamında öğrencilerin yaptığı etkinliklerden bir diğeri olan dinledikleri metne farklı başlıklar bulma etkinliği birinci hafta dinleme sonrası etkinliklerde ele alınmıştır. Öğrenciler sel felaketini konu alan *Dost Irmak* dijital hikâyesi için “Sel Felaketi, Lan Yin ve Sel, Lan Yin ve Dost Irmak, Selin Zararları” gibi başlıklar belirlemişlerdir.

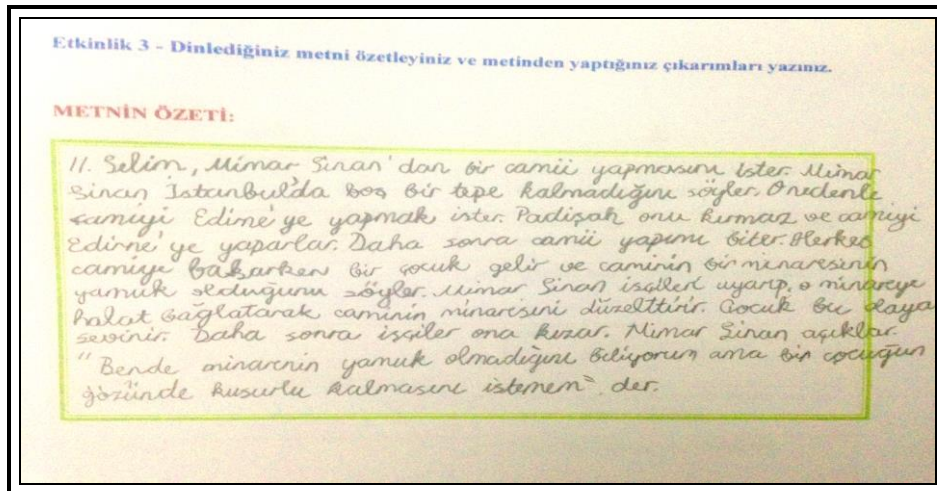
Dinlediğini anlama basamağının 26 ve 27. kazanımları olan “Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.” ve “Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.” kazanımları; dört, altı ve sekizinci haftalarda dinleme sonrası yapılan etkinliklerde birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ilgili haftalarda dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde karşılaştırmalar yapmışlar, dijital hikâyede geçen varlıkları ve olayları sınıflandırmışlardır. Dördüncü hafta öğrenciler hayvanları “etçil, otçul, karada yaşayanlar, denizde yaşayanlar, hızlı koşanlar” gibi sınıflandırarak bu hayvanların benzer ve farklı özelliklerini karşılaştırmışlardır. Altıncı hafta öğrenciler dijital hikâyenin kahramanları olan güneş, kara, deniz, rüzgâr ve hava katmanlarının özelliklerini sınıflandırmışlar ve bu özelliklerini karşılaştırmışlardır. Sekizinci hafta öğrenciler efsane türüne dayalı dijital hikâyenin kahramanlarının kişisel özelliklerini karşılaştırmışlardır.

28. kazanım olan “Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.” kazanımı için öğrenciler yedinci hafta dinledikleri dijital hikâyeye ilişkin sorular sormuşlar ve bu sorulara yanıt vermişlerdir. Bu kazanım için öğrenciler, Fotoğraf 32'deki etkinlik kâğıdını kullanmışlardır. Etkinlikte öğrenciler yazdıkları soruları kendileri yanıtladığı gibi öğretmen soruları birbirlerine sormalarını da istemiştir. Bu etkinlikte öğrenciler, sordukları soruları doğru yanıtlamışlardır.



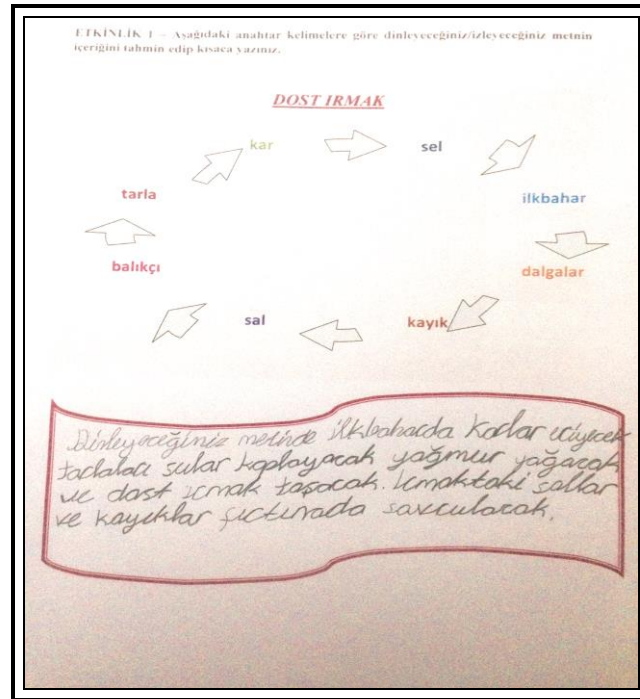
Fotoğraf 32: Dinlenen Metne İlişkin Sorular Sorma

Öğrencilerin dinlediklerini özetleme becerilerine yönelik etkinlikler üç, yedi ve sekizinci haftalarda yapılmıştır. Öğretmen, üç ve sekizinci haftada öğrencilerden izledikleri ve dinledikleri dijital hikâyeleri sözlü bir biçimde özetlemelerini istemiştir. Yedinci hafta için öğrencilere dinledikleri hikâyenin özetini yapmaları istenen etkinlik kâğıdı verilmiştir. Öğrenciler, dijital hikâyeleri iki kez dikkatli bir biçimde dinledikleri için hikâyelerin özetini söylerken ya da yazarken zorluk yaşamadıkları gözlenmiştir. Yedinci haftaya ait metin özeti etkinliği Fotoğraf 33'te verilmiştir.



Fotoğraf 33: Dinlenen Metnin Özetini Yazma Etkinliği

Dinlediğini anlama basamağında yer alan “Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.” kazanımına yönelik etkinlikleri öğrenciler; bir, beş ve yedinci haftalarda yapmışlardır. Bu bağlamda, öğretmen birinci haftadaki ilk dijital hikâye için öğrencilere, hikâyenin başlığının ve hikâyede geçen anahtar kelimelerin bulunduğu etkinlik kâğıdını dağıtmıştır. Öğrenciler, bu etkinlikte dijital hikâyenin başlığına ve kendilerine verilen anahtar kelimelere dayalı olarak hikâyeyi tahmin edip etkinlik kâğıdına yazmışlardır. Öğrencilerin etkinlik kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin tümünün dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyeyi tahmin etmeye çalıştıkları; ancak etkinlik kâğıdında kendilerine verilen anahtar kelimelerin tümünü kullanamadıkları, bazı öğrencilerin tek cümlelik tahminlerde buldukları gözlemlenmiştir. Bu etkinlik Fotoğraf 34’te verilmiştir.



Fotoğraf 34: Başlıktan ve Anahtar Kelimelerden Hareketle Dinlenecek Metni Tahmin Etme Etkinliği

Beşinci hafta öğretmen, tahtaya Şarbon Aşısı yazmış ve öğrencilerin başlıktan yola çıkarak dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyenin içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. Bu etkinlikte sınıfta şöyle bir diyalog yaşanmıştır:

- Öğretmen : (Tahtaya dijital hikâyenin başlığını yazar). Evet, tahtaya yazdığım ne olabilir sizce?
 Öğrenciler : Şarbon aşısı.
 Öğretmen : Ne bu?
 Tuba : Şey, şarbon hastalığına karşı yapılan bir aşı, onu geçirmek için.
 Öğretmen : Yok, yok anlamını sormuyorum. Dinleyeceğimiz metnin?
 Öğrenciler : Başlığı (V.K. 06.04.2015/14.21 – 14.51).

Bu diyalogdan sonra öğretmen, dijital hikâyeye ait resimleri tahtaya karışık bir biçimde yapıştırmış, öğrencilerden resimleri yorumlayarak onların doğru sırasını bulmalarını istemiştir. Daha sonra öğretmen, öğrencilerden hikâyenin konusunu ve içeriğini, hikâyelerde neler olabileceğini tahmin etmelerini istemiştir. Öğretmen, bu etkinlikte tahminde bulunmak isteyen bütün öğrencilere söz hakkı vermiştir. Etkinliğin sonunda öğretmen öğrencilere şöyle bir dönüt vermiştir:

- Öğretmen : Evet. Tamam. Bitti sanırım. Hepinizin yaptığı tahminlere bakarsak gayet güzeldi. Hepinizin de tahminlerinde doğruluk payı var. Başlık ve resimleri doru yorumlayarak tahminde buldunuz (V.K. 06.04.2015/29.01 – 29.13).

Diyalogda görüldüğü gibi öğrenciler, dijital hikâyenin başlığına ve resimlerine dayalı olarak dinleyecekleri metnin konusu ve içeriğini, hikâyede geçecek olayları tahmin etmişlerdir.

Yedinci haftada öğretmen tahtaya dijital hikâyenin başlığını ve metinde geçen anahtar kelimeleri yazmış ve öğrencilerden başlığa ve anahtar kelimelere dayalı olarak dinleyecekleri hikâyenin içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. Etkinlik sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

- Öğretmen : (Öğretmen ve öğrenciler tahtada yazılı olan anahtar kelimelerin anlamalarına yönelik çalışmayı yapar). Şimdi altta iki tane kelime var: “çocuk” ve “eğri”. Bu parçada geçen kelimeler. Sizce nasıl olabilir parçanın içeriği? Tahmin etmek isteyen? Bu arada neydi metnin başlığı onu da söyleyelim. Çocuk doru söyledi. Evet bu, izleyeceğimiz hikâyenin başlığı. Evet tahmin. Tahminlerin illa ki gerçek çıkması gerekmiyor. Evet Kağan.
 Kağan : Padişah, Mimar Sinan’a bir cami yaptırmak istiyor. Camiyi yaparlarken, caminin minaresi yamuk oluyor. Sonra bir çocuk geliyor, onu fark ediyor. Bu caminin minaresi yamuk diyor. Sonra oradaki inşaatçılar inanmıyor buna. Ama Mimar Sinan bunu fark ediyor ve bu gerçekten eğri diyor.
 Öğretmen : Düzeltiyorlar mı?
 Kağan : Evet.
 Tuba : İşte padişah, Mimar Sinan’a hım bir cami yaptırmak istiyor. O caminin minaresini yamuk yapıyorlar. Sonra bir çocuk geliyor ve o caminin minaresinin yamuk olduğunu söylüyor herkese. Kimse ona inanmıyor. Çocuk sonra onu Mimar Sinan’a söylüyor. Mimar Sinan da bir daha bakıyor ve

inceliyor onu. Sonra padişaha gidip çocuğun doğru söylediğini söylüyor ve onu inandırmaya çalışıyor ve sonra minareyi düzeltiyorlar.

Öğretmen : Tamam. Tahminleriniz güzeldi. Ama başlık ve tahtadaki eğri ile çocuk kelimesi, bilhassa başlık sizi etkiledi. Başlıktan bakarsak herkes sizinki gibi tahmin eder. Güzeldi yani. Ama bakalım tahmininiz doğru çıkacak mı? (V.K. 20.04.2015/ 5.36 – 7.44).

Bu etkinlikte çocukların hikâyede geçen olayları doğru tahmin ettikleri; ancak sonucunu yanlış tahmin ettikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenin dediği gibi dijital hikâyenin başlığının etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler bu kazanıma yönelik yapılan çalışmalar konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. Mehmet, yapılan etkinlikler hakkında şunu söylemiştir:

İlk başta tahmin etmeye çalıştık hikâyeleri. Onlarla ilgili sorular sordu. Metin başlığını da verdikten sonra hikâye konusunda konuşmaya başladık (Mehmet, Ö.G., 08.05.2015).

Mehmet, dijital hikâyeleri dinlemeye ve izlemeye geçmeden önce başlıktan hareketle hikâyelerin içeriklerini tahmin etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Can ise bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Dinleme öncesi etkinlikleri beğendim. Çünkü ben o hikâyeyi dinlemeden tahmin ediyorsam ve tahminim doğru çıkıyorsa bu çok keyifli ve zevkli oluyor (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can dinleme öncesinde başlıktan hareketle yapılan tahmin etkinliklerini beğendiğini, tahminleri doğru çıktığında ise çok mutlu ve keyifli hissettiğini belirtmiştir.

Bu konuda görüş belirten bir diğer öğrenci de Cansu'dur. Cansu dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinlikleri içerisinde tahmin etkinlikleri için şunları söylemiştir:

Başlıktan ve hikâyenin yarsından sonra artık şeyi rahat yapıyorum, tahmin yapıyorduk nasıl olur, ne olacak bundan sonra falan diye (Cansu, Ö.G., 07.05.2015).

Cansu, başlıktan hareketle dinleyecekleri konuyu ve içeriği tahmin etme etkinlikleri sayesinde artık dinleyeceklerini daha rahat tahmin etmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Dinlediğini anlama kazanımlardan “Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” kazanımı için öğrenciler dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerdeki sorunları belirlemeye ve bu sorunlara kendi çözüm önerilerini sunmaya yönelik etkinlikleri dört ve altıncı haftada yapmışlardır. Altıncı hafta öğretmen, bu kazanıma yönelik hazırlanmış etkinlik için öğrencilere şu yönergeyi vermiştir:

- Öğretmen : Evet dördüncü etkinlik. Dinlediğiniz metinde rüzgârın karşılaştığı sorunlardan iki tanesini belirleyiniz. Rüzgârın karşılaştığı iki tane sorun belirleyeceksiniz. Bu sorunları rüzgâr nasıl çözdü bunu anlatacaksınız. Ben olsaydım nasıl çözerdim. Sen olsaydın nasıl çözerdin onları yazacağız buraya. Etkinliği anlamayan var mı? Yok. O zaman yazın. Bir hatırlayın hikâyeyi. Rüzgâr neredeydi ilk önce? İlk önce kiminle konuşuyordu?
- Öğrenciler : Güneşle. Çiftçi dayıyla.
- Öğretmen : Çiftçiyle. Oradan nereye gitti?
- Öğrenciler : Güneş.
- Öğretmen : Güneşin yanına. Oradan nereye gitti? Denize. Oradan nereye gitti?
- Öğrenciler : Çiftçiye.
- Öğretmen : Çiftçiye. Hatırlayın bu süreci. Evet dikkatsizsiniz, o yüzden oluyor. Biraz daha dikkatli. (Öğretmen bazı öğrencilerin etkinlikte zorlandığını görür ve dijital hikâye metnini Sena’dan okumasını ister).
- Taha : Öğretmenim okuyabilir miyim yanıtlarımı?
- Öğretmen : Evet Taha, oku bakalım.
- Taha : İki sorunu da okuyayım mı?
- Öğretmen : Birini oku bir önce.
- Taha : Soru bir: çiftçi dayının bulutlara ihtiyaç duyması. Rüzgârın çözümü: bulut getirmesi. Benim çözümlüm: aynı.
- Öğretmen : Farklı çözüm bulamadın mı?
- Taha : Buldum da birazcık saçma oldu.
- Öğretmen : Zaten çözüm bulman gerekiyordu. Bulamamışsın. Evet Aysun.
- Aysun : Sorun: rüzgârın yağmur bulutu bulamaması. Rüzgârın çözümü: güneşe gidip yağmur istemesi.
- Öğretmen : Evet istemesi. Sen olsaydın?
- Aysun : Benim çözümlüm: havanın az karanlık olan yerine girerdim.
- Öğretmen : Karanlıkta bulacağımı düşünüyorsun (V.K. – 2. 13.04.2015/7.30 – 19.20).

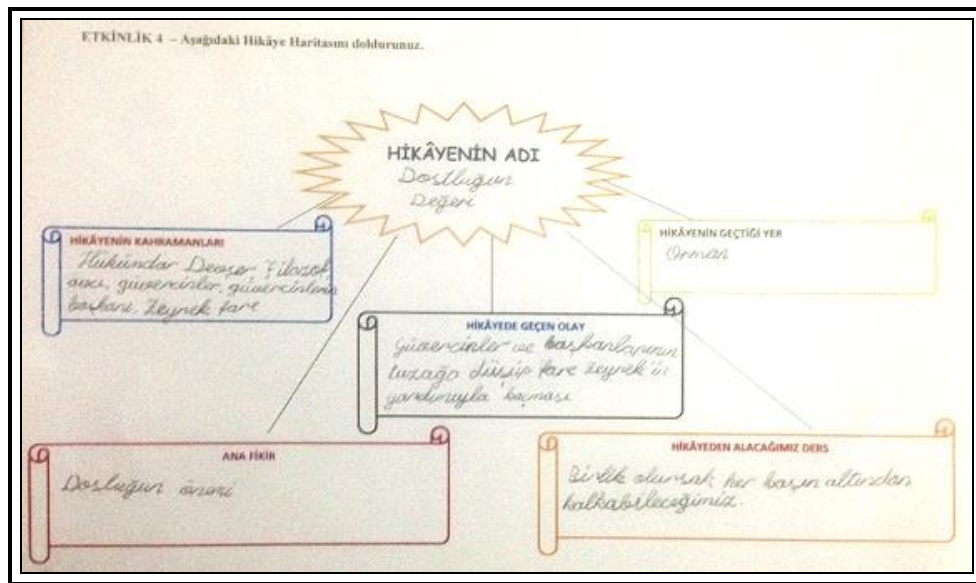
Sınıfta yaşanan bu diyalogda öncelikle öğrencilerin önceki günlerde dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeyi hatırlamadıkları, bu nedenle etkinliği yapmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen, bu soruna karşılık dijital hikâyeye ait metni iki öğrenciye paylaştırarak okutmuş ve tekrar öğrencilerden sorulara yanıtlar yazmalarını istemiştir. Öğretmen, öğrencilerin verdikleri yanıtları kontrol ederken metinde geçen sorunları ve çözümleri belirleyebildiklerini; ancak kendilerinin çözüm bulamadıklarını ya da bulunan çözümlerin mantıklı olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin etkinlik kâğıtları incelendiğinde de dinledikleri dijital hikâyede geçen iki

sorunu ve çözümünü belirleyebildikleri; ancak öğrencilerin çoğunun sorunlara kendi uygun çözümlerini bulamadıkları gözlemlenmiştir.

Dinlediğini anlama basamağının 32. kazanımını olan “Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.” kazanımını yalnızca dördüncü hafta hazırlanan ders planında yer almasına rağmen tüm haftalarda öğrenciler dinleme sonrası yaptıkları dinledikleri metni özetleme, dinlediklerinden çıkarımlar yapma, hikâye haritası gibi yapılan etkinliklere verdikleri yanıtla dinlediklerini sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bunun dışında öğrencilerin dijital hikâyeleri diğer sınıflardaki arkadaşlarıyla paylaştıkları da anlaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin dijital hikâyeleri diğer sınıflarda bulunan arkadaşlarıyla paylaşmaları konusunda günlüğüne şunları yazmıştır.

Bugün ilk teneffüste okul bahçesindeyken araştırmaya katılmayan farklı sınıflardan birkaç öğrenci yanıma gelerek, “Öğretmenim 4/E sınıfına hikâyeler izletiyormuşsunuz. Taha ve diğer öğrenciler geçen gün beden eğitimi dersinde dışarıdayken söylediler. Bize de izletseniz öğretmenim” dediler. Öğrencilerle yaşanan bu diyalog, uygulamaya katılan öğrencilerin izledikleri dijital hikâyeleri başkalarıyla paylaştıklarını gösteriyor (A.G. 30.03.2015).

Dinlediğini anlama basamağının son kazanımını için öğrenciler iki ve üçüncü dijital hikâyelere dayalı hikâye haritası etkinliği yapmışlardır. Öğrenciler dijital hikâyeleri iki kez izledikleri ve dinledikleri için hikâye haritasındaki alanları doldurmakta zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Üçüncü hafta yapılan hikâye haritası etkinliği Fotoğraf 35’te verilmiştir.



Fotoğraf 35: Hikâye Haritası Etkinliği

Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrenciler dinlediğini anlama basamağında yer alan tüm kazanımlara yönelik çalışmalar yapmışlardır. Dijital hikâyelere dayalı hazırlanan ders planlarında dinlediğini anlama kazanımlarından bazıları tüm ders planlarında yer alırken diğer kazanımlar ders planlarında farklı sayıda yer almıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin yaptıkları araştırma ödevlerinde ve daha önceki Türkçe dersleri ile diğer derslerde öğrendikleri ön bilgileri kullandıkları, dijital hikâyeleri izlerken ve dinlerken seslendirmeyi yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat ettikleri, dijital hikâyelerdeki resimlerden yararlanarak dinlediklerini ve izlediklerini anlamlandırdıkları gözlemlenmiştir. Dinleme sırasında öğretmen, tüm dijital hikâye izleme ve dinleme etkinliklerinde metinleri belli yerlerde durdurarak hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını öğrencilerden tahmin etmelerini istemiştir. Bu etkinliklerde katılımın yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek için metinlerin kalan kısımlarını dikkatli bir biçimde dinledikleri gözlemlenmiştir. Dinleme sonrası yapılan etkinliklerde öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin ana fikirlerini ve dinlenen metinlerde ortaya konulan sorunları belirleme ve sorunlara farklı çözümler bulmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca dinleme öncesinde yapılan kelime çalışmalarında öğrencilerin, bazı kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları ya da tahmin edemedikleri; ancak dinleme ve izlemeden sonra kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından dijital hikâyelerdeki bağlama dayalı olarak kavrandığı gözlemlenmiştir.

Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme:

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dördüncü sınıf dinleme alanında kazanımların sınıflandırıldığı tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme başlığı altında 7 kazanım yer almaktadır:

- Katılımlı dinler.
- Seçici dinler.
- Sorgulayarak dinler.
- Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.
- Eğlenmek için masal, hikâyeye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler.
- Şiir ve müzik dinletilerine katılır.

- Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

Uygulama sürecinde dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinliklerinde öğrenciler sekiz haftanın tümünde katılımlı dinleme yaparlarken; ikinci, altıncı ve yedinci hafta hariç diğer haftalarda seçici dinleme, altıncı hafta sorgulayarak dinleme yapmışlardır. Öğretmen dijital hikâyeleri iki kez izletmiş ve dinletmiştir. Öğrenciler, ilk dinlemede katılımlı dinleme yaparken, ikinci dinlemede ise hazırlanan etkinliklerle seçici ve sorgulayarak dinleme yapmışlardır. Ayrıca üçüncü hafta öğrenciler dersin hazırlık aşamasında Barış Manço'nun *Arkadaşım Eşek* şarkısını izlemişler ve dinlemişlerdir. Yedinci hafta konuşma alanında yapılan münazara etkinliğinde ise öğrenciler grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinlemişlerdir. Bu kazanımlar dışında kalan “Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler” kazanımı ile “Şiir ve müzik dinletilerine katılır” kazanımı dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine dâhil edilmemiştir.

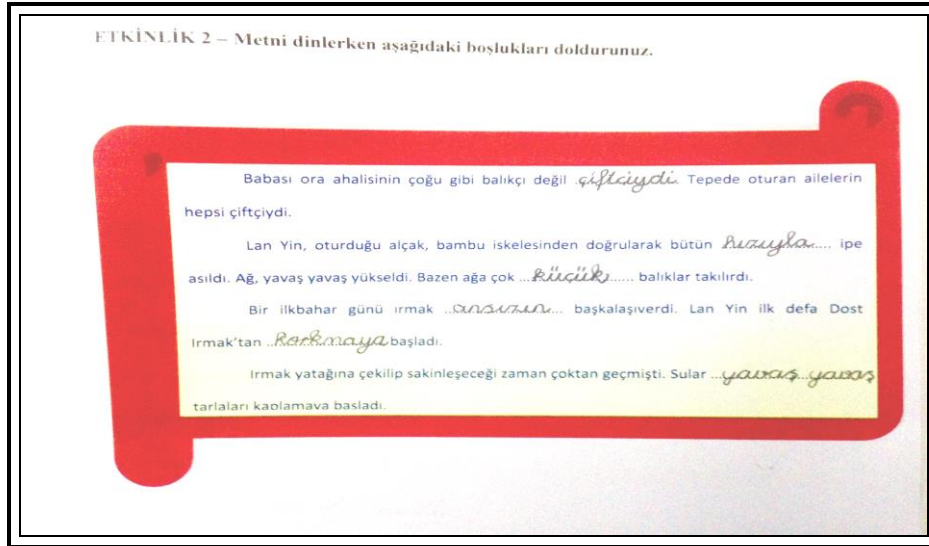
Öğretmen dijital hikâyelere dayalı yapılacak tüm dinleme etkinliklerinden önce uyulması gereken dinleme kurallarını ve hangi tür, yöntem ve tekniğe uygun dinleme yapılacağını birlikte ele almıştır. Her bir dijital hikâyenin izlenmesine ve dinlenmesine geçilmeden önce öğretmen, hikâyeleri belli yerlerde durdurarak hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını söylemiş; böylece öğrencilerin katılımlı dinleme yapmalarını sağlamıştır. Öğretmenin birinci hafta öğrenciler dijital hikâyeyi dinlemeye geçmeden önce dinleme kurallarını hatırlatmış ve daha sonra dinleme yöntem ve tekniğini belirlerken şu biçimde bir açıklama yapmıştır:

Öğretmen : Şimdi bir açıklama daha yapacağım size. Burayı iyi dinleyin. Hikâyeyi iki kez dinleteceğiz size. Birinci dinlemede vurgu tonlama, anlatan kişinin işte konuşma şekli onlara dikkat edeceksiniz, telaffuzuna dikkat edeceksiniz. Dinleme metnini bir yerde durduracağız; size bundan sonra olaylar nasıl gelişecek diye tahminlerinizi soracağız. (V.K. 09.03.2015/20.25 – 21.00).

Öğretmen, birinci dinlemede öğrencilerin dijital hikâyeyi seslendiren kişinin vurgu, telaffuz ve tonlamasına dikkat etmeleri gerektiğini söyleyerek birinci dinleme için amaç belirlemiş ve dilediğini anlama alanında yer alan ilgili kazanım için ön hazırlık yapmıştır. Öğretmenin öğrencilere birinci dinlemede metni bir yerde durdurarak metnin nasıl gelişeceğini soracağını söyleyerek katılımlı dinleme yapılacağına işaret etmiştir. Ayrıca bu açıklamasıyla dinlediğini anlama alanında yer alan “Dinlediği olayın

nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.” kazanımı için hazırlık yapmıştır. Diğer haftalarda da öğretmen benzer açıklamalar yaparak katılımlı dinleme yapılması konusunda öğrencileri hazırlamıştır.

Öğrenciler seçici ve sorgulayıcı dinleme yöntemlerini dijital hikâyeleri ikinci kez dinlerken uygulamışlardır. Her iki dinleme yöntemi için öğrenciler, hazırlanan etkinlikleri yapmışlardır. Öğretmen, dinleme öncesinde öğrencilere yönergeler verirken ikinci dinlemede seçici ve sorgulayıcı dinleme yaparak hangi etkinlikleri yapacağını ifade etmiştir. Birinci haftaya ait dijital hikâyeyi ikinci kez dinlerken öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlikte dinleme sırasında öğrencilerin boşlukları doldurmaları istenmiştir. Seçici dinleme için hazırlanmış etkinlik Fotoğraf 36’da verilmiştir.












Fotoğraf 36: Seçici Dinleme Etkinliği – Dost Irmak

Fotoğraf 36’da görüldüğü gibi öğrencilere metinde geçen cümleler verilmiş ve bu cümlelerde boşluklar bırakılmıştır. İkinci dinleme sırasında öğrenciler boşlukları doldurmuştur. Öğretmen doğru yanıtları verdikten sonra kaç kişinin doğru yanıt verdiğini sorduğunda öğrenciler parmak kaldırmışlar, yalnızca bir kişinin yanlış yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir.

Üçüncü hafta dinleme öncesinde öğretmen ikinci dinleme öncesinde öğrencilerden hikâyede geçen zamanları, yer isimlerini, olayları, kahramanları not etmelerini isteyerek öğrencilere seçici dinleme yöntemini uygulamıştır. Öğrenciler aldıkları notları daha sonra yapacakları 5N 1K etkinliğinde kullanmışlardır.

Dördüncü hafta öğrencilere dinleme öncesinde etkinlik kâğıdı dağıtılmış, etkinlik kâğıdında yer alan hayvanların kendilerinde çağrıştırdığı özellikleri yazmaları istenmiştir. Öğrenciler dijital hikâyeyi ikinci kez dinlerken etkinlik kâğıdında yazdıkları özelliklerin doğru olup olmadığını kontrol ederek seçici dinleme yapmışlardır. Seçici dinleme için hazırlanmış etkinlik kâğıdı Fotoğraf 37’de verilmiştir.

ETKİNLİK 2- Aşağıda resimlerini gördüğünüz hayvanların sizde çağrıştırdığı özelliklerini yazınız.

HAYVANLAR	ÖZELLİKLERİ	
	cesur, çevik ve saldırgan	-
	Kurnaz, akıllı	+
	Hızlı, sabırlı, güçlü ve iyi gören	+
	Güçlü ve dayanıklı	+
	akıllı	+
	Yavaş, güçlü, akıllı	-
	hızlı, atik ve masum	+
	çevik, cesur ve tembel	+
	Hareketli, zeki, çeviklik	+

Fotoğraf 37: Seçici Dinleme Etkinliği – Beyaz Kızın Kolyesi

Beşinci hafta dinleme etkinliği için öğrencilere 5N 1K etkinliği hazırlanmış ve öğrencilerden ikinci dinlemede bu etkinliği yapmaları istenmiştir. Altıncı ve yedinci hafta seçici dinleme yöntemi uygulanmamıştır. Sekizinci haftada ise öğrenciler dijital hikâye dışında bir metin daha dinlemiştir. İkinci metinde bir ailenin Eskişehir’den yola çıkarak ülkemizin farklı şehirlerinde bulunan kaplıcalarına gittiğini anlatan metni dinlemişlerdir. Öğrencilerden metni dinlerken kendilerine verilen Türkiye haritası üzerinde şehirleri numaralandırmaları istenmiştir.

Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme basamağında öğrenciler sorgulayarak dinleme çalışmaları da yapmışlardır. Bu bağlamda altıncı hafta öğrenciler dijital hikâyeyi ikinci kez dinlerken kendilerine verilen etkinlik kâğıdındaki ifadelerin doğru ya da

yanlış olduğunu yazmışlar, yanlış ifadelerin doğrularını dinleme sonrasında söylemişlerdir. Ayrıca dördüncü hafta konuşma alanında yapılan hazırlıklı konuşma etkinliğinde öğrenciler dinledikleri konuşmayı ve konuşmacıyı değerlendirmişlerdir. Yedinci hafta konuşma alanında yapılan münazara etkinliğinde öğrenciler gruplara ayrılarak kendi gruplarının görüşlerini savunmaya ve karşı grubun görüşünü çürütmeye çalışmışlardır. Bu etkinlikte öğrenciler arkadaşlarınının söylediklerini sorgulayarak dinlemişler ve bu doğrultuda karşı görüş geliştirmişlerdir. Yine bu etkinlikte öğrenciler tür, yöntem ve teknikler uygun dinleme basamağında yer alan “Grup konuşmalarını ve tartışmaları dinler” kazanımına uygun dinleme yapmışlardır.

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrenciler, hangi dinleme yöntem ve tekniklerini uyguladıkları konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden Akman ve Sena yaptıkları katılımlı ve seçici dinleme çalışmaları için şunları söylemişlerdir:

Dinlemeden önce öğretmen tahtaya resim yapıştırıp eşleştirmemizi istiyordu. Hayvanların özelliklerini yazdık. Dinlerken doğru mu diye kontrol ettik. Dinlerken öğretmen durduruyordu ve tahmin ediyorduk. Yine dinlerken de etkinlikler yapıyorduk (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Başlıktan yola çıkarak hikâyenin içeriğini tahmin ettik, bazı hayvanların özelliklerini yazdık, bizlere ne çağrıştırdığını yazdık. Dinlerken, hikâyeyi durdurup neler olabileceğini soruluyordu (Sena, Ö.G. 04.05.2015).

Akman ve Sena, hayvanların özelliklerini yazıp kontrol ettiklerini ifade ederek dördüncü haftada yapılan seçici dinleme yönteminden söz etmiştir. Ayrıca dinleme sırasında öğretmen metni durdurup hikâyenin nasıl gelişeceğini sormasına yönelik verdikleri yanıtlarla da katılımlı dinleme yöntemine işaret etmiştir.

Esin, Pelin, Kerim ve Fatih birinci hafta yapılan seçici dinleme ve diğer haftalarda yapılan katılımlı dinleme yöntemlerinin sınıfta uygulanışı ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

Dinlemede öğretmenimiz durdurup devamında neler olabilir diye sordu, etkinlikler dağıtılıp hikâyede geçen cümlelerin boşluklarını doldurduk (Esin, Ö.G., 07.05.2015).

Resimleri eşleştiriyorduk. Dinlerken durdurup devam ediyorduk, boşluklar dolduruyorduk (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Dinlerken öğretmen ara sıra etkinlik dağıtıyordu. İlk dinlemede dinliyorduk. Yarısından sonra tahmin etmeye çalışıyorduk. İkinci dinlemede etkinlik dağıtıyordu, boşluklar varsa boşlukları

dolduruyorduk dinlerken ya da başka sorular varsa onları yanıtlıyorduk metne göre (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Dinlerken ise metni durdurup daha sonrasında neler olabileceğini tahmin ettik, tartıştık. Dinlerken bazı kelimeleri yakaladık ve boş bırakılan yerlere doldurduk (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrenciler birinci hafta dijital hikâyeyi ikinci kez dinlerken kendilerine verilen etkinlik kâğıdında cümlelerde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Bu etkinliği hatırlayan Esin, Pelin, Kerim ve Fatih uyguladıkları seçici dinleme yöntemine işaret etmişlerdir. Ayrıca diğer öğrencilerin görüşmelerde belirttiği gibi bu öğrenciler de katılımlı dinleme yönteminde hikâyenin nasıl gelişeceğini açıkladıklarını belirtmişlerdir.

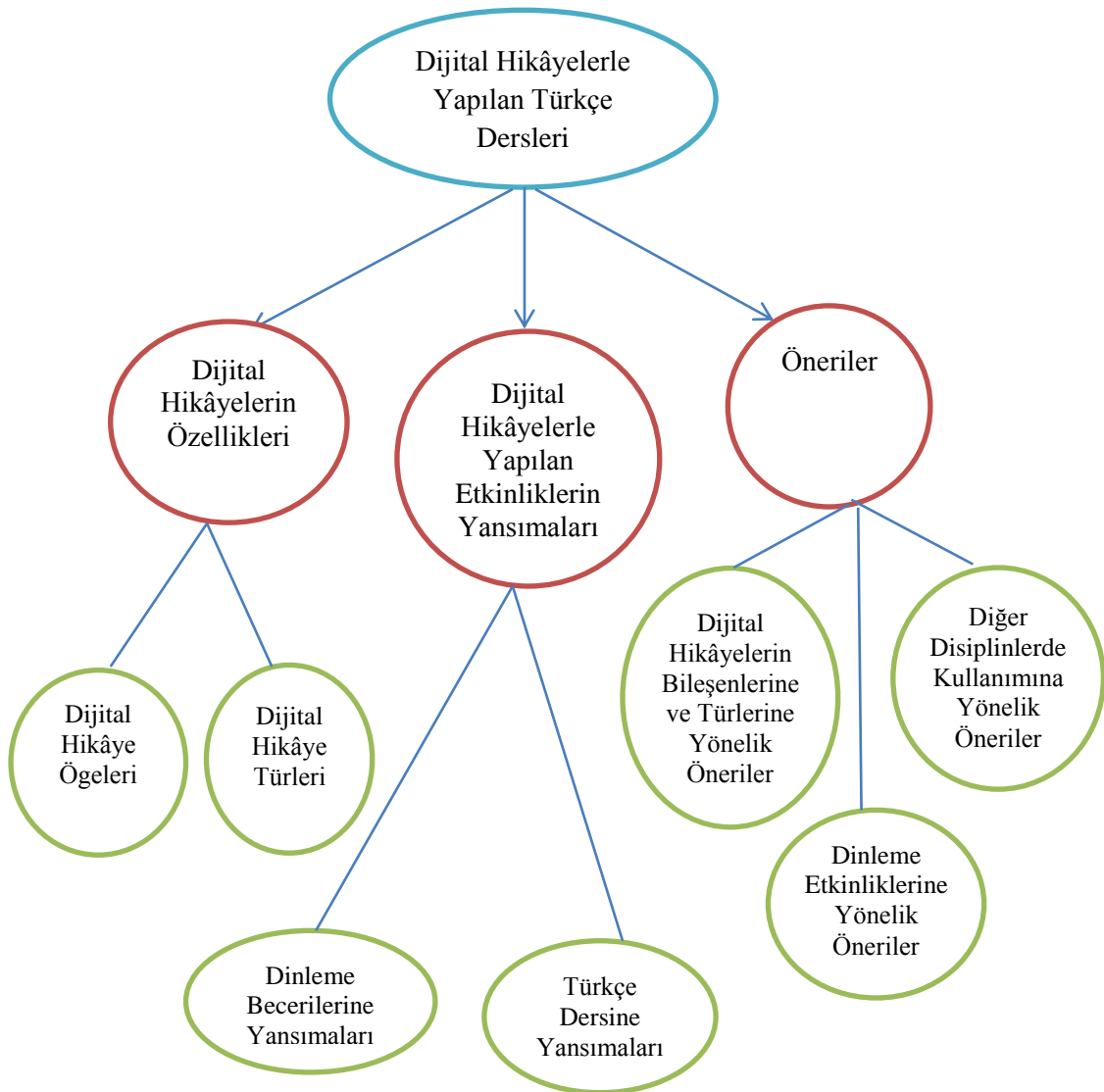
Araştırmacı, uygulama sürecinde yapılan dinleme çalışmalarına yönelik yaptığı genel değerlendirmede günlüğüne şunları yazmıştır:

Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrenciler dijital hikâyeleri iki kez dinlemişlerdir. Birinci dinlemelerde öğretmen hikâyeleri belli yerlerde durdurup öğrencilerinden olayların nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini istemiştir. Bu sayede öğretmen öğrencilerin dinlemeye katılımlarını sağlamıştır. Bazı haftalarda öğretmen ikinci dinlemeye geçmeden önce öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtmış ve ikinci dinleme sırasında etkinlikleri yapmalarını istemiştir. Öğrenciler bu etkinliklerde seçici dinleme yöntemine başvurmuşlardır. Altıncı hafta öğretmen ikinci dinlemeye geçmeden önce bir etkinlik kâğıdı dağıtmıştır. Öğrenciler etkinlik kâğıdında bulunan ifadelerin dinledikleri metne göre doğru olup olmadığına karar vermeye çalışmışlardır. Karar verme sürecinde öğrenciler dinlediklerini sorgulamışlardır. Ayrıca yapılan bazı konuşma etkinliklerinde (hazırlıklı konuşma ve münazara) öğrencilerin konuşmacıyı ve konuşmanın içeriğini değerlendirmişlerdir. Bu süreçte de öğrenciler konuşmacının söylediklerini sorgulamışlar ve konuşmacıya katılıp katılmadıklarını nedenleriyle ifade etmişlerdir (A.G., 01.05.2015).

Uygulama sürecinde dinleme yöntem ve teknikleri dijital hikâye dinleme ve konuşma alanlarında kullanılmıştır. Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme basamağında yer alan 7 kazanımdan beşi uygulama sürecine dâhil edilirken 2 kazanım sürece dâhil edilmemiştir. Öğrencilerin hangi yöntem ve tekniğe uygun dinleyeceğini sınıf öğretmeni belirlemiş ve bu bağlamda öğrencilerin nasıl bir dinleme gerçekleştireceklerini açık ve anlaşılır bir dille açıklamıştır. Bu sayede öğrencilerin dinleme yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde uyguladıkları gözlemlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde de öğrenciler dinleme yöntem ve tekniklerini nasıl uygulamaya koyduklarını örnekleriyle açıklamışlardır.

Dijital Hikâyelere Dayalı Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bulgular

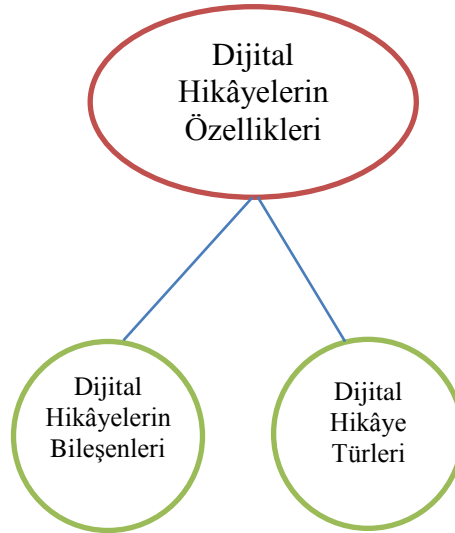
Dijital hikâyelere dayalı uygulamaların yapıldığı deney grubu öğrencileri ve öğretmeni ile uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda üç tema belirlenmiştir. Bu üç tema da kendi içerisinde alt temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Temaların yorumlanmasında öğrencilerin, öğretmenin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan ve öğrenci günlüklerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan ana ve alt temalar Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9: Dijital Hikâyelerle Yapılan Türkçe Derslerine Yönelik Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temalar

Dijital Hikâyelerin Özellikleri Temasına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmeni ve öğrenciler; dijital hikâyelerin bileşenleri olan resim, müzik, efekt ve seslendirme konusunda ve dijital hikâyelerin türleri konusunda düşüncelerini paylaşmışlardır. Görüşmelerde dijital hikâyelerin özellikleri teması kapsamında elde edilen alt temalar Şekil 10’da verilmiştir.

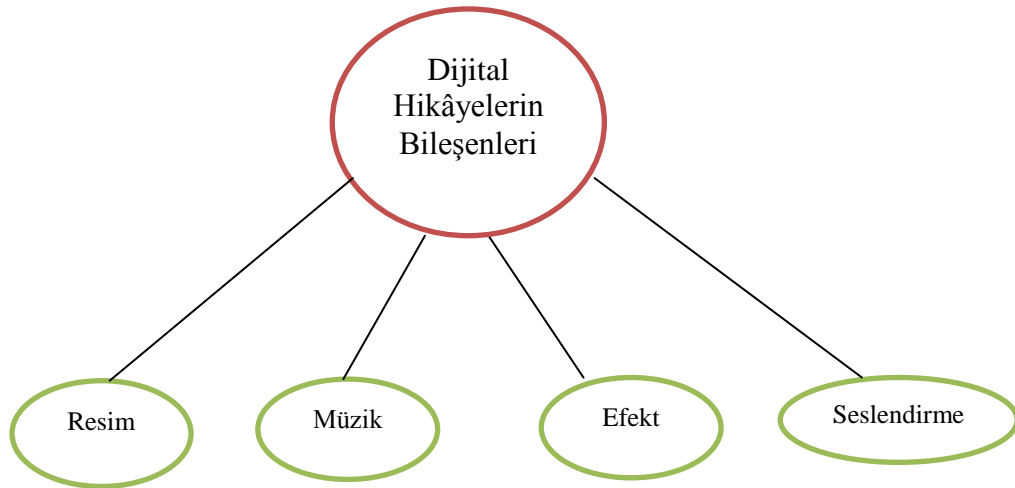


Şekil 10: Dijital Hikâyelerin Özellikleri

Şekil 10’da görüldüğü gibi dijital hikâyelerin özellikleri, “*dijital hikâyelerin bileşenleri*” ve “*dijital hikâyenin türleri*” olarak iki alt tema altında toplanmıştır.

Dijital hikâyelerin bileşenleri

Dijital hikâye oluşturma sürecinde, senaryoya dayalı olarak resim, fotoğraf, müzik, efekt, video gibi çoklu ortam öğelerini belirlenir ve kullanılır. Kullanılan bu çoklu ortam öğeleri izleyicinin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Uygulama sürecinde öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin tümünde hikâyenin konu ve içeriğine uygun müzik, ses efektleri, resimler ve seslendirme kullanılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğretmeni ve öğrencileriyle yapılan görüşmelerde dijital hikâyelerin bileşenlerinden olan çoklu ortamlar konusunda görüş paylaşıldığı görülmüştür. Bu görüşler, Şekil 11’de görüldüğü gibi dijital hikâyelerin bileşenleri alt temasında “resim”, “müzik”, “efekt”, “seslendirme” kategorilerine ayrılmıştır.



Şekil 11: Dijital Hikâyelerin Bileşenleri Alt Temasına İlişkin Kategoriler

Dijital hikâyelerde kullanılan resimleri, müzikleri, efektleri ve seslendirme konusunda düşüncelerini Sena şöyle ifade etmiştir:

Müzikler konusunda güzel ve dikkat çekici olduğunu düşünüyorum. Resimler konusunda da tam istediği şeyi yansıtabildiğini düşünüyorum. Metni okuyanın konusunda sesinin ilginç olduğunu düşünüyorum (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Sena, dijital hikâyelerde kullanılan müziklerin dikkat çekici olduğunu, resim karelerinin her birinin hikâyelerde anlatılan olayları yansıttığını ve dijital hikâyeleri seslendiren kişinin sesini ilginç bulduğunu belirtmiştir.

Sedef, dijital hikâyelerin tasarımında kullanılan müzik, efektler, resimler ve seslendirme öğeleri konusundaki görüşlerini şu biçimde dile getirmiştir:

Resimler çok net hatta tahtaya yapıştırmıştık, sıraya dizmiştik. Müzik de iyiydi yani gürültüsü derken güçlü bir müzikti. Sesi konusunda iyi yani iyi okudu iyi anlattı (Sedef, Ö.G., 07.05.2015).

Sedef, dijital hikâyelerde kullanılan resimlerin vermek istediği mesajı açık bir biçimde aktardığını, müziklerin ses düzeyinin güçlü ve iyi olduğunu, dijital hikâye metinlerini seslendiren kişinin sesini iyi bulduğunu söylemiştir.

Pelin ise dijital hikâyeleri oluşturan ses, müzik, efektler ve resim bileşenleri konusundaki görüşlerini şu biçimde ifade etmiştir:

Müzikler de uygundu. Resimler hikâyenin nasıl devam edeceğini hissettiriyordu. Müzikler hikâyeye sevinç katmıştı bazısında hüznü katmıştı. Seslendirme güzeldi (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Pelin, müziklerin dijital hikâyenin konusu ve tonuna uygun olarak seçildiğini, resimlerin hikâyeleri tahmin etmede yardımcı olduğunu ve seslendirmenin ise güzel olduğunu söylemiştir.

Tuba ise dijital hikâyelerde kullanılan müzik, efektler, resimler ve seslendirme için şunları söylemiştir:

O böyle arkadan verilen ses tonları, savaş şeyleri falan çok böyle metnin içinde olmamızı sağlıyor bizim, o metni yaşıyormuş gibi oluyoruz böyle efektlerle. Resimler de çok güzeldi. Baya bir güzel çizilmişti yani. Çok güzeldi. Onlar da mesela metni bize anlatıyordu, böyle şeyleri anlayabiliyorduk o resimler sayesinde. Seslendiren kişi ne biliyim güzel aslında çok değişik bir ses tonu var da çok garip bir ses geldi bana o kişinin sesi ama gene de çok güzeldi (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, dijital hikâyelerde kullanılan efektlerin hikâyede geçen olayları yaşıyorlarmış hissi verdiğini söylemiştir. Bu konuda *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesinde kullanılan savaş efektlerini örnek olarak göstermiştir. Resimlerin ise dinledikleri metni anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunu garip bulmasına karşın, Tuba dijital hikâyelerdeki seslendirmeleri beğendiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğretmen dijital hikâyelerin müzik ve seslendirmeleri için şunları söylemiştir:

Hikâyelerin müzikleri iyiydi. Seslendirmeyi yapan, o da iyiydi. Ses tonu baya güzeldi. Şimdi, çocukların en çok dikkat ettikleri şey anlatan kişideki ses tonu. Birincisi ses tonu. İkincisi de akıcı konuşma. Yani sınıfa dışardan biri gelsin. Ses tonu hoşlarına gitmesin. Bir de “hııı, uuuu” hani akıcı konuşmasın, ikinci ders gelsin bir dakika dinlemezler. Ben bunu çok yaşadım. Direkt baktıkları şey ses tonu. İkinci olarak da konuşma akıcılığı (SÖ.G., 04.05.2015).

Öğretmen, dijital hikâyelerin müziklerinin iyi olduğunu belirtirken seslendirme konusunda ayrıntılı bir açıklama yapmış ve hikâyelerdeki seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunun çok iyi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, sınıf dışından birisinin sınıfa geldiğinde ses tonuna ve akıcı konuşmasına çok dikkat ettiklerini, konuşmada ses tonunu iyi kullanmayan ve akıcı konuşmayan bir kişiyi dinlemeyeceklerini söylemiştir.

Bazı öğrenciler, dijital hikâyelerde kullanılan müzik, efekt ve resim konusunda olumlu, ancak seslendirme konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Akman, müzik ve resimleri beğendiğini; ancak seslendirmeyi beğenmediğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Müzikler hepsi güzel ve değişikti. Hikâyelere uygun, duygusal ve eğlenceliydi. Resimler de gerçek olan şeyler de vardı gerçek olmayanlar da vardı. Ve hikâyeleri düşünmemizi sağlıyordu. Hikâyeler çok güzeldi. Fakat anlatıcının sesini beğenmedim (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Akman, dijital hikâyelerde kullanılan müziklerin ve resimlerin hikâyelerle uyumlu olduğunu; ancak seslendirmeyi beğenmediğini belirtmiştir.

Seçil de Akman gibi dijital hikâyelerin seslendirmesini beğenmediğini şu biçimde ifade etmiştir:

Ama hikâyeler sesi hariç çok güzeldi. Çok hoşuma gitmedi. Biraz yaşlı dede gibi ses vardı genç olsa daha iyi olurdu (Seçil, Ö.G., 04.05.2015).

Seçil, dijital hikâyelerde seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunu beğenmediğini, seslendirmelerin genç bir kişi tarafından yapılmasının daha iyi olacağını belirtmiştir.

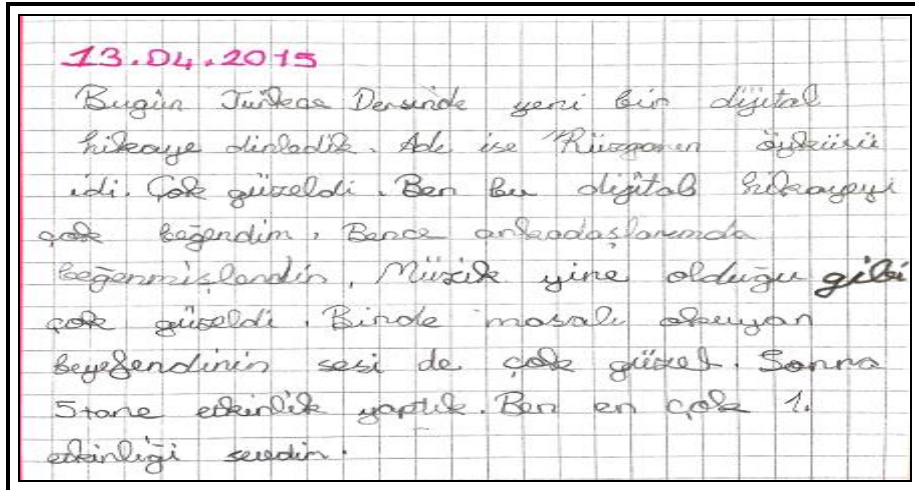
Dijital hikâyelerdeki seslendirmeyi eleştiren bir diğer öğrenci olan Kağan ise şunları söylemiştir:

Dijital hikâyelerin müziklerini ve resimlerini beğendim. Ama seslendirmesi çok kötüydü. Bazen konuşan adamın sesi çok kalın ve ince çıkıyordu ve bu da hikâyelerde pek hoş durmuyordu (Kağan, Ö.G., 08.05.2015).

Dijital hikâyeler hazırlanırken her hikâyenin içeriği, konu ve türüne göre seslendirmede farklı tonlamaları kullanılması tercih edilmiştir. Ancak Kağan, seslendirme yapan kişinin her bir dijital hikâyede farklı ses tonu kullanmasından dolayı seslendirmeyi beğenmediğini dile getirmiştir.

Öğrenci günlükleri incelendiğinde öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde kullanılan resim, müzik, efekt ve seslendirmeye ilişkin görüşlerini yazdıkları görülmüştür.

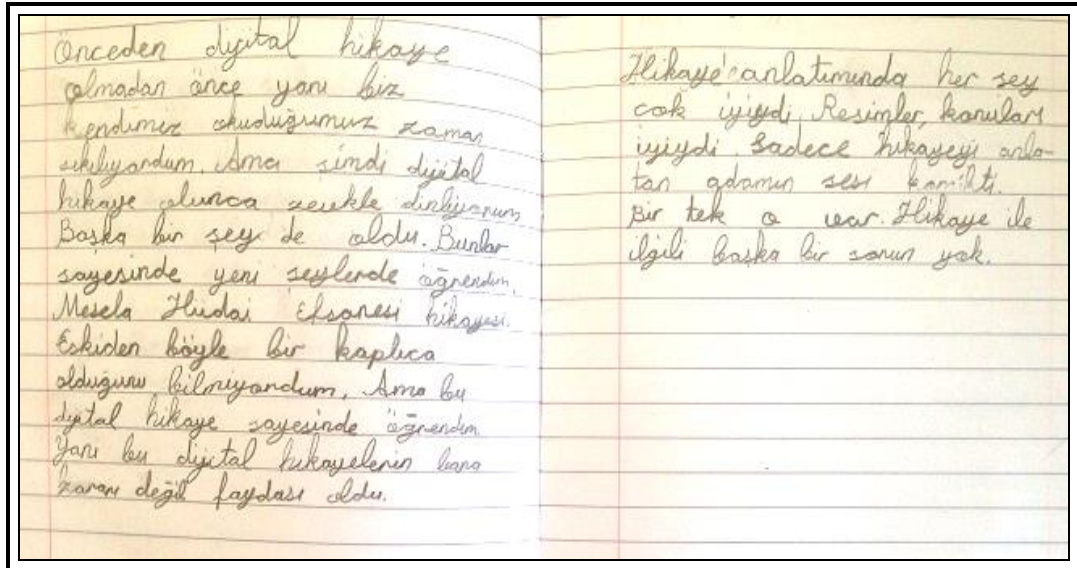
Sena 13.04.2015 tarihinde günlüğüne dinledikleri ve izledikleri *Rüzgârın Öyküsü* isimli dijital hikâyesine dayalı olarak hikâyede kullanılan resim, müzik, efekt ve seslendirme konusunda yorumlarda bulunmuştur (Fotoğraf 38).



Fotoğraf 38: Dijital Hikâye Bileşenlerine Yönelik Sena'nın Günlüğüne Yazdığı Cümleler

Fotoğraf 38'de görüldüğü gibi Sena, o gün dinlediği ve izlediği dijital hikâyeyi çok beğendiğini, hikâyenin müziğinin diğer dijital hikâyelerde olduğu gibi çok güzel olduğunu, seslendirmeyi yapan kişinin sesini çok beğendiğini yazmıştır.

Dijital hikâyelerin bileşenleri konusunda yorumda bulunan bir diğer öğrenci Cansu, günlüğüne şunları yazmıştır (Fotoğraf 39).



Fotoğraf 39: Dijital Hikâye Bileşenlerine Yönelik Cansu'nun Günlüğüne Yazdıkları

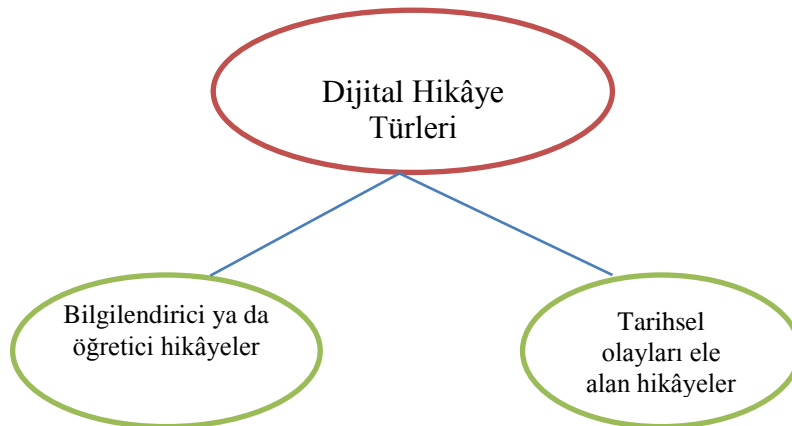
Fotoğraf 39’da görüldüğü gibi Cansu, dijital hikâyelerin konularını, resimlerini ve müziklerini beğendiğini; ancak seslendirmeyi komik bulduğunu yazmıştır.

Öğrenci ve öğretmenle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerin tuttukları günlüklerden, öğretmen ve öğrencilerin genel olarak dijital hikâyeleri beğendikleri söylenebilir. Sınıf öğretmeni ve öğrencilerin tümü dijital hikâyelerde kullanılan müzikleri ve efektleri beğendiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler müziklerin ve efektlerin hikâyenin duygusunu aktardığını, o anı yaşıyorlarmış hissi verdiğini, resimlerin gayet iyi çizilmiş olduğunu, görsel okuma becerilerini geliştirdiğini, hikâyeleri tahmin etme ve anlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Seslendirme konusunda öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüş ifade ettikleri ve sınıf öğretmenin dijital hikâyelerdeki seslendirmeyi beğendiği görülmüştür.

Dijital hikâye türleri

Dijital hikâyeler, *kişisel anlatılar, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler* olarak üç başlık altında toplanmaktadır.

Uygulama kapsamında dijital hikâyeler öyküleyici, bilgilendirici ya da öğretici, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler türünde hazırlanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, bilgilendirici ya da öğretici hikâye ve tarihsel olayları ele alan hikâye türleri konusunda görüşlerini paylaşmışlar; hikâyelerin bilgilendirici, öğretici, eğlendirici yönlerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Dijital hikâye türleri alt temasına ait kategoriler Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12: Dijital Hikâye Türleri Alt Temasına İlişkin Kategoriler

Görüşmelerde öğrencilerin büyük bir bölümü dijital hikâyelerin bilgilendirici, öğretici ve eğlenceli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu yönde görüş belirten öğrencilerden Akman, şunları söylemiştir:

Bilgilendirici ve eğlendirici hikâyelerdi. Bilgilendirirken eğlendiren hikâyelerdi ve bu nedenle de çok beğendim (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Sena da Akman gibi dijital hikâyelerin bilgilendirici ve eğlenceli olduğunu, dijital hikâyelerden neler öğrendiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Bizleri bilgilendirdiğini düşünüyorum. Hem eğlendirdiğini hem de öğrettiğini düşünüyorum. Görsel açıdan bilgimizi zenginleştirdiğini düşünüyorum. Kötülük yaparsak hep kaybedeceğimize, iyilik yaparsak bizim de iyilik görebileceğimize, efsaneler konusunda, geçmişimizde olan şeyler konusunda bilgiler öğrendik (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Dijital hikâyelerin bilgilendirici, öğretici ve eğlendirici yönlerine dikkat çeken Sena, iyilik yapma konusunda üçüncü haftadaki *Dostluğun Değeri* ve dördüncü haftadaki *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyelerine işaret ettiği söylenebilir. Diğer taraftan, tarihsel olayları ele alan dijital hikâyeler kapsamında efsaneler için sekizinci haftadaki *Hüdaî Efsanesi* dijital hikâyesine ve geçmişle ilgili öğrendiği bilgiler için de yedinci haftadaki *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyelerine işaret ettiği söylenebilir.

Yalçın ise dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde farklı duygular hissettiğini ve dijital hikâyelerden neler öğrendiğini şöyle ifade etmiştir:

Ben Şehit Kınalı Ali'de çok duygulanmıştım. Hikâyeler çok güzeldi. Çok duygulandırıcıydı. Hikâyeleri dinlerken ve izlerken mutlu oldum, sevindim. Mesela petrolün nasıl temizleneceğini öğrendim, kaplıca suyunun yararlarını öğrendim, Mimar Sinan'ı, efsaneleri öğrendim (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Yalçın, her bir dijital hikâyenin onda farklı duygular uyandırdığını ve dijital hikâyelerden farklı bilgiler öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca Yalçın, tarihsel olayları ele alan dijital hikâye türü kapsamında *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesini örnek olarak göstermiştir.

Can dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerden neler öğrendiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Dostluğun ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Dostlarımızın kıymetini bilmemiz gerektiğini öğrendim. Mimar Sinan'ın çocuğu kırmamak için yamuk olmayan minareyi yamuklaştırmıştı,

buradan da çocukların fikirlerini önemsememiz gerektiğini öğrendim. Şarbon aşısını öğrendim. Hayvanlara ne kadar değer vermemiz gerektiğini öğrendim. Kolera aşısının bulunduğunu öğrendim (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can, dijital hikâyelerden yeni bilgiler öğrendiğini belirtmiş ve üçüncü haftadaki *Dostluğun Değeri*, dördüncü haftadaki *Beyaz Kızın Kolyesi*, beşinci haftadaki *Şarbon Aşısı* ve yedinci haftadaki *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyelerine işaret etmiştir.

Dijital hikâyelerden ne tür dersler çıkardığını, dijital hikâyelerden neler öğrendiğini ve dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersine yönelik bakış açısında ne tür bir değişiklik olduğunu Pelin şu sözlerle söylemiştir:

Hikâyeler öğreticiydi. Güzeldi. Türkçe dersini sevmiyordum artık sevmeye başladım. Bazı hikâyelerde ders aldık. Herkese inanmamak gerektiğini öğrendim. Çanakkale savaşının önemi öğrendim. Şarbon aşısını öğrendim (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Pelin, tarihsel bir olayı ele alan *Şehit Kınalı Ali* ve bilgilendirici hikâye türünde olan *Şarbon Aşısı* gibi dijital hikâyelerden dersler çıkardığını ve yeni bilgiler edindiğini; ayrıca dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersini artık çok sevdiğini ifade etmiştir.

Hikâyelerin bilgilendirici ve öğretici yönleri konusunda görüş belirten bir diğer öğrenci Kerim şunları söylemiştir:

Hikâyeler hepsi çok güzeldi bize bilgi veriyordu. Mesela kaplıcaların Hüda Efsanesinde kaplıcaların ne gibi faydası olduğunu, Şehit Kınalı Ali’de nasıl diyeyim savaşların askerlerin bizim için kan döktüğünü. Şarbon Aşısında hastalıkları öğrendik. Hayvanlardan bize geçen hastalıkları. Dost Irmakta doğal afetlerden seli öğrendik. Onun zararlarını öğrendik (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Kerim, bilgilendirici hikâye türünde hazırlanan *Şarbon Aşısı*, *Dost Irmak* ve tarihsel olayları ele alan *Şehit Kınalı Ali* ve *Hüda Efsanesi* dijital hikâyelerinden yeni bilgiler öğrendiğini dile getirmiştir.

Kağan ise hikâyelerin bilgilendirici yönüne işaret ederek şunları söylemiştir:

Sesli anlatım ve görsellik olduğu için hikâyeleri anlamak daha kolaydı ve bu nedenle güzeldi. Ve en çok kınalı Ali’yi sevmişim. Çünkü milleti için şehit oluyordu ve bu çok duygu vericiydi. Mesela ben şarbon aşısını bilmiyordum nasıl olduğunu nasıl bulunduğunu öğrendim. Sultan Selim’in Camii kaç tarihinde nerede yaptırdığını öğrendim (Kağan, Ö.G., 08.05.2015).

Kağan, dijital hikâyelerde kullanılan seslendirme ve resimlerin dijital hikâyeleri anlamayı kolaylaştırmasını beğendiğini, *Şehit Kınalı Ali* dijital hikâyesinden çok

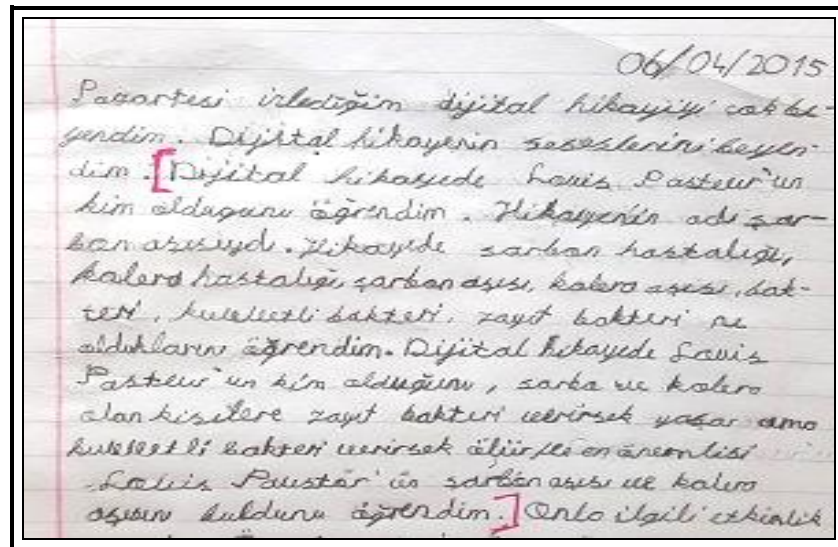
etkilendiğini, *Şarbon Aşısı* ve *Çocuk Doğru Söyledi* dijital hikâyelerinden daha önce bilmediği yeni bilgileri öğrendiğini belirtmiştir.

Her hikâyede farklı şeyler öğrendiğini belirten Mesut dijital hikâyeler konusunda şunları ifade etmiştir:

Hepsi birbirinden güzeldi. Çünkü daha farklı hikâye, daha farklı olaylar vardı. Hikâye müzikleri, seslendirmeler çok güzeldi. Hikâyeler samimiyet, dürüstlük, öğretici hikâyelerdi hep ve bu nedenle de çok güzeldi (Mesut, Ö.G., 08.05.2015).

Mesut, her bir dijital hikâyede farklı konu ve olayların yer almasından dolayı hikâyeleri çok beğendiğini ve hikâyelerde işlenen farklı konu ve olayların kendisine farklı şeyler öğrettiğini belirtmiştir.

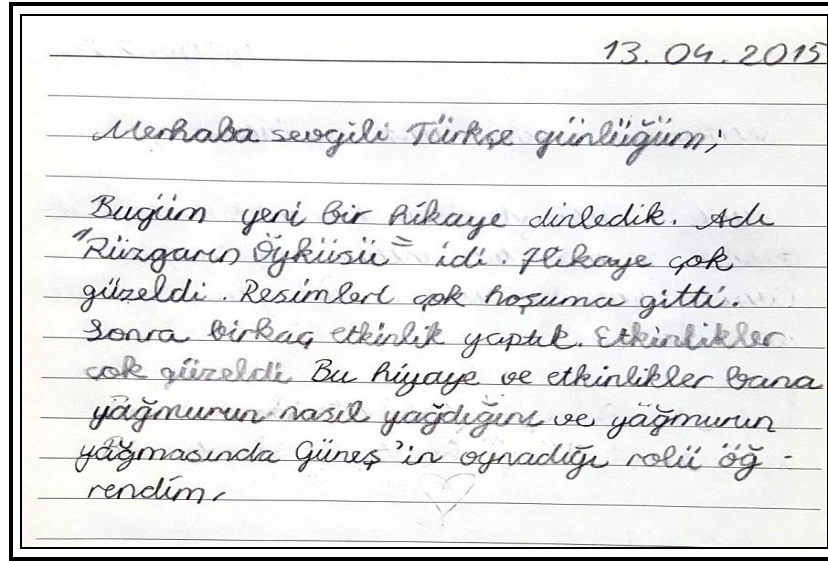
Öğrenci günlüklerinde de öğrencilerin dijital hikâyelerin bilgilendirici ve öğretici yönlerini vurguladıkları görülmüştür. Mehmet, 06.04.2015 tarihinde günlüğüne o gün izledikleri ve dinledikleri *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesinde neler öğrendiğini yazmıştır. Öğrenciye ait günlük Fotoğraf 40'ta verilmiştir.



Fotoğraf 40: Mehmet'in Günlüğü

Fotoğraf 40'ta görüldüğü gibi Mesut, Louis Pasteur'un kim olduğunu, onun şarbon ve kolera hastalıklarına karşı aşılar geliştirdiğini öğrendiğini yazmıştır.

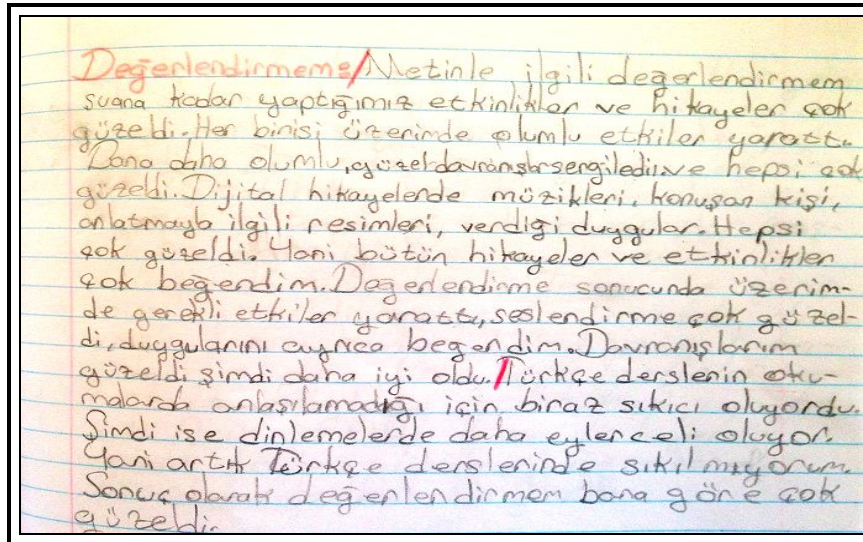
Dijital hikâyelerin ve bu hikâyelerle yapılan dinleme etkinliklerinin öğretici ve bilgilendirici yönü kapsamında Tuba günlüğüne şunları yazmıştır (Fotoğraf 41).



Fotoğraf 41: Tuba'nın Günlüğü

Tuba, 13.04.2015 tarihinde dinledikleri ve izledikleri *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesinde yağmurun oluşumunu ve yağmurun olumunda güneşin üstlendiği görevi öğrendiğini yazmıştır.

Esin, uygulama sonunda günlüğüne yazdığı değerlendirmede dijital hikâyelerin öğretici yönüne yönelik şunları yazmıştır (Fotoğraf 42).



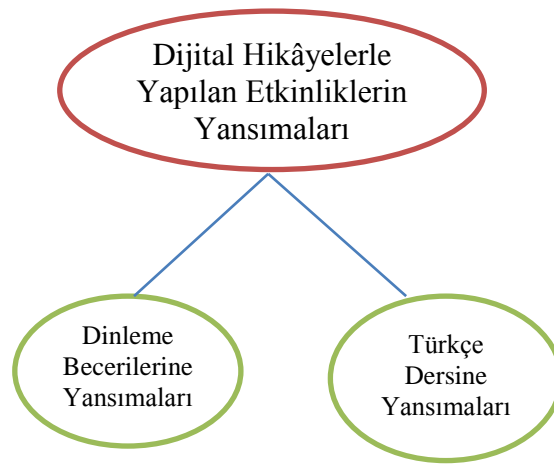
Fotoğraf 42: Dijital Hikâye Bileşenlerine Yönelik Esin'in Günlüğüne Yazdıkları

Esin, günlüğünde dijital hikâyelerin üzerinde olumlu etki yarattığını, hikâyelerden yeni bilgiler öğrendiğini yazmıştır. Ayrıca dijital hikâyelerin bileşenlerinden olan seslendirme, müzik, efekt ve resimleri çok beğendiğini belirtmiştir.

Görüşme ve günlüklerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin bilgilendirici ya da öğretici ve tarihsel olayları ele alan dijital hikâye türleri sayesinde yeni bilgiler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital Hikâyelerle Yapılan Etkinliklerin Yansımaları Temasına İlişkin Bulgular

Dijital hikâyelerin yansımaları, “dinleme becerilerine yansımaları” ve “Türkçe dersine yansımaları” olarak iki alt tema altında toplanmıştır. Dijital hikâyelerin, dinleme becerilerinin ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu iki alt tema arasında örüntü bulunduğu ve birbirlerini tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâyelerin yansımalarına ait alt temalar Şekil 13’te gösterilmiştir.



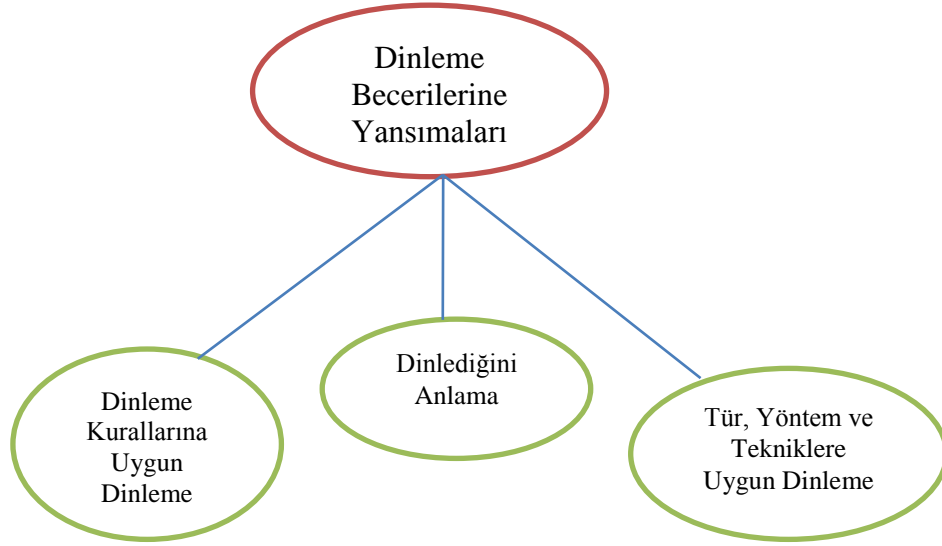
Şekil 13: Dijital Hikâyelerin Yansımaları Alt Temaları

Dijital hikâyelerle yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine yansımaları

Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler, dijital hikâyelerle yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi üzerine görüşlerini paylaşmışlardır. Ayrıca öğrenciler günlüklerinde yapılan etkinliklere dayalı olarak dinleme becerilerinde yaşadıkları gelişmeleri yazmışlardır. Görüşme ve günlüklerde bu alt tema için *dinleme kurallarını uygun dinleme, dinlediğini anlama ve tür, yöntem ve tekniklere uygun*

dinleme becerileri olarak üç kategoride görüşlerin paylaşıldığı belirlenmiştir.

Dijital hikâyelere yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine yansımaları kapsamındaki kategoriler Şekil 14'te gösterilmiştir.



Şekil 14: Dinleme Becerilerine Yansımaları Alt Temasına İlişkin Kategoriler

Uygulama sonrası yapılan görüşmede öğretmen, dijital hikâyelere dayalı uygulama sürecinde öğrencilerin dinleme becerilerinde oluşan değişimi şu sözlerle ifade etmiştir:

Dijital hikâyeleri sınıfta en çok uygulama sebebim dinleme ve ilgi odaklarını artırabilmek, yani kendilerini daha iyi vermelerini sağlamaktı. Bunu ne gibi düşündüm? Yazılı metin önlerinde olmayacağı için, dinleyerek yalnızca etkinlikleri yapabildiklerini bildikleri için daha dikkatli dinlediler. Yani dikkatlerini yoğunlaştırmış oldular. Burada amacım neydi? Dikkatlerinin gelişmesini sağlamaktı. Faydalı da oldu yani... Ben bunu okuyamayacağım, erteleyemeyeceğim dinleme anında dinledim dinledim, anladım anladım; anlamazsam etkinlikleri yapmakta zorlanacağım yani sıkıntı yaşayacağım hesabıyla ne oldu herkes dinledi, dinlemeyen de kalmıyor zaten farkındaysan. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye bakış açıları değiştiğini gördüm. Önceden çoğu dinleme etkinliklerini sevmezken şimdi dinleme etkinliklerine büyük ilgi gösteriyorlar. Bizim Türkçe kitabındaki dinleme metinlerini ve oradaki dinleme etkinliklerini yaptığımız zamanlarda öğrenciler dinlediklerinde detayları tam yakalayamıyorlardı. Görsel kullanılmadığı için ve dikkatli dinlemedikleri için metnin bir yerinde duruyoruz ya ondan sonra tahminde zorlanıyorlardı. Aslında şöyle söylesem daha iyi olacak sanırım. Her temanın başında kazanımlar listesi var ya hani bizim Türkçe kitaplarında. Evet, işte dinleme kazanımlarını öğrenciler dijital hikâyeler sayesinde kazandılar bence. Önceden belki de birçok dinleme becerisi ya da kazanımı diyeyim. O kazanımların bazılarını öğrencilerle çalışmıyorduk bizim kitaplardaki metinlerle. Bu sınıfta yaptığımız uygulama sayesinde işte onun faydası şey oldu. Dikkatlerini daha iyi toparlamayı öğrendiler. Pelin’de çok büyük değişiklikler oldu, Seçil’de değişiklikler oldu. Önceki derslerde pasif görünen ama şimdi direk aktif hale geçenler oldu. Mesela Mehmet’te çok büyük değişiklikler oldu (SÖ.G. 04.05.2015).

Öğretmen, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde

öğrencilerin daha dikkatli dinlemeye başladıklarını ve dikkatlerini dinledikleri hikâyelere yoğunlaştırdıklarını söyleyerek dinleme kurallarına uygun dinleme basamağında yer alan becerilerin öğrencilerde geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin hikâyeleri dikkatli izlemeleri ve dinlemelerinden dolayı etkinlikleri daha rahat yaptıklarını, uygulamadan önce ders kitabına dayalı olarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen, dinlediğini anlama basamağında yer alan belli kazanımların öğrencilerde beceriye dönüştüğünü, dijital hikâyeler sayesinde dinleme alanında yer alan tüm kazanımlara yönelik çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, Türkçe derslerinde ve özellikle dinleme etkinliklerinde etkin olmayan öğrencilerde dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Dijital hikâyelerin, dinleme kurallarına uygun dinleme becerilerine etkisi konusunda öğrenciler de görüş belirtmiştir. Bu bağlamda Aygül, dinleme kurallarına uygun dinleme konusunda şunları söylemiştir:

Herkes böyle sessiz olmaya başladı, sustuk, dinleme şekillerimiz değişti, önceden ben de hiç dinlemiyordum hiç sevmiyordum Türkçe dersini ama artık daha iyi dinliyorum yani çok şey değişti (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül'ün "*dinleme şekillerimiz değişti*" ifadesinden daha önceden dinleme kurallarına uygun dinleme yapmadıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca Aygül'ün dinleme becerilerinin geliştiği; buna bağlı olarak da dinlemeye ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Öğrenciler, okuma ve konuşma alanlarında uyguladıkları dinleme kurallarına ilişkin görüşler de belirtmişlerdir. Öğrencilerden Yalçın ve Sine konuşma etkinliklerinde dinleme kurallarına uymanın önemli olduğunu ve bu sayede dinleme becerilerinin geliştiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Artık arkadaşlarım uzunca bir şeyler anlattığında onların sözlerini kesmeden dinleyebiliyorum (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Eskiden daha sıkıcı geliyordu dersler. Karşımdakini dinlemiyordum artık dinleme kurallarını uygulayarak dinlemeye başladım. Kelime dağarcığım gelişti. Ve arkadaşlarımla artık daha sıcak ilişkiler kuruyorum (Sine, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrenciler, konuşma yapan kişinin sözünü kesmeden ve göz teması kurarak dinlemeyi öğrendiklerini, daha iyi bir dinleyici olmaya başladıklarını ve bu sayede dinlemeye karşı daha önceden olumsuz olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, kurallara uyarak dinlemelerinden dolayı insanlarla daha iyi ilişkiler kurabildiklerini dile getirmişlerdir.

Diğer taraftan öğrenciler dijital hikâyelerin, *dinlediğini anlama ve yöntem ve tekniklere uygun dinleme* becerileri üzerine etkisi konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. Selin, bu konuda şunları söylemiştir:

Dinlemeyi öğrendim ve dinledikçe de öğrendim. Rüzgârın öyküsündeki boşluk doldurma etkinliğini çok beğenmişim. Abartı ve duygusal olan etkinlikler hoşuma gitmişti. Ben eskiden dinliyordum ama çok çabuk unutuyordum. Bunları yapınca unutmuyorum artık. Görsellik var çünkü akılda kalıcı oluyor (Selin, Ö.G., 08.05.2015).

Selin, dijital hikâyelerin kendisine nasıl bir dinleyici olması gerektiğini öğrettiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle, dinleme kurallarına uygun dinleme yaptığını ve yeni bilgiler öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerin önemli öğelerinden biri olan görsellerin kullanımıyla dinlediklerindeki ayrıntıların akılda daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir.

Kerim yapılan dinleme etkinlikleri konusunda ise şunları söylemiştir:

Dinleme etkinliklerinin hepsi hoşuma gitti. Eskiden dinlemeye şey eskiden dinlemede bir beş on dakikada sıkılıyordum artık sıkılmamaya başladım. Sonra sıkılmadığım için de güzel gelmeye başladı etkinlikler de. Doğru, güzelce yanıtlatabiliyordum; o nedenle de hoşuma gitmeye başladı. Bir de etkinlik kâğıtları hepsi çok güzeldi. Ben arkadaşlarımı bilmem ama ben hepsini sevdim (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Kerim, dikkatini dinlediği ve izlediği dijital hikâyelere yoğunlaştırdığını; bu sayede dinleme sırasında ve sonrasında yapılan etkinliklerde zorlanmadığını belirtmiştir.

Pelin, Seçil ve Mehmet dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinlikler için şunları söylemişlerdir:

Bulmaca, özellikleri yazma, neden-sonuç hoşuma gitti. Çünkü eğlenceli ve öğretici etkinlikler olduğu için beğendim. Hikâye haritası güzeldi. Eğlenceliydi. İlk önce ben sıkıcı olur diye düşünüyordum. Sonra etkinlikler yaptıkça keyif verici oldu. Dinlememde değişiklik oldu. Daha dikkatli dinliyorum. Ve böylece soruları daha rahat yapıyorum (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Pelin, dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinlikleri sayesinde daha dikkatli dinleme yapabildiğini ve böylece dinleme sonrası etkinliklerde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Pelin, uygulamanın başında yapılacak olan çalışmanın sıkıcı olacağını düşündüğünü; ancak dijital hikâyeleri izledikçe ve etkinlikleri başarılı bir biçimde yaptıkça uygulama sürecinin keyifli olduğunu ifade etmiştir.

Eskiden canım sıkılıyordu. Şimdi daha keyifli bir ders geçiyor. Dinlemeyle daha çok başarı oldu. Eskiden dinlemiyordum hiç. Ama şimdi dikkatli dinliyorum, dinlerken oturmama bile dikkat ediyorum artık biliyor musunuz? Hem dinleyip hem de etkinlik bile yapabiliyorum. Önceden yapamıyordum dinlerken bir şey (Seçil, Ö.G., 04.05.2015).

Seçil, dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde dinleme kurallarını uygulamaya başladığını, dinleme sırasında seçici dinleme yöntemine dayalı etkinlikleri artık yapabildiğini ifade etmiştir.

İlk başta tahmin etmeye çalıştık hikâyeleri. Onlarla ilgili sorular sordu. Metin başlığını da verdikten hikâye konusunda konuşmaya başladık. Dinlerken sorular sorup bu soruları durdurup bundan sonra neler olabileceğini sordu. Etkinlik kâğıtlarını dolduruyorduk. Dinledikten sonra balık kılıcı, eşleştirmeler, hayvanların özelliklerini yazdık, hayvanları sınıflandırdık, 5N 1K, canlandırmalar, hayvanların yaşadığı sorunlara kendi çözüm önerilerimizi sunduk. Kelime eşleştirme etkinliğinde zorlandığımı düşünüyorum. Daha iyi dinliyorum. Kendimi vererek dinliyorum ve okumada zorlanmıyorum. Önceden arkadaşlarıma acil bir şey söylediğimde ya yanlış yanıt veriyordum ya da anlamayacak biçimde yapıyordum. Artık öyle yapmıyorum. Arkadaşlarımı daha iyi dinleyebiliyorum artık (Mehmet, Ö.G., 08.05.2015).

Öncelikle Mehmet dinleme öncesi, sırası ve sonrasında yaptıkları etkinliklerinin birçoğunu söylemiştir. Bu etkinlikleri söyledikten sonra da zorlandığı kelime eşleştirme etkinliğini ifade etmiştir. Ayrıca Mehmet artık dinleme kurallarına uygun dinleme yaptığını, bu sayede daha iyi dinlediğini belirtmiştir. Dinleme becerilerindeki gelişimin okuma becerilerini de etkilediğini ifade eden Mehmet, arkadaşlarıyla olan iletişimde de artık iyi bir dinleyici olduğunu söylemiştir.

Can, dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinliklerden hangilerini beğendiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Dinleme öncesi etkinlikleri beğendim. Çünkü ben o hikâyeyi dinlemeden tahmin ediyorsam ve tahminim doğru çıkıyorsa bu çok keyifli ve zevkli oluyor. Balık kılıcımdan hoşlanmıştım. Çok hoşuma gitmişti. Türkiye haritasını beğenmiştim (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can, dinleme öncesinde görsellere, anahtar kelimelere ve dijital hikâyelerin başlıklarına dayalı olarak dinleyecekleri ve izleyecekleri hikâyeleri tahmin etme etkinliğini beğendiğini, tahminlerinin doğru çıkması durumunda mutlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dinleme sonrası etkinliklerden balık kılçığı ve Türkiye haritası etkinlikleri diye adlandırdığı çalışmalarla dinlediklerinde destekleyici fikirleri ve ayrıntıları belirleme ile kendilerine verilen yönergeleri yerine getirme kazanımları için yapılan etkinliklere işaret etmek istemiştir.

Cansu ise yapılan dinleme etkinliklerinden hangilerini beğendiğini, bu etkinliklerin kendisine neler kazandırdığını şöyle ifade etmiştir:

Görsel sunumlar hoşuma gitti. Bulmaca, özellikleri yazma, neden-sonuç hoşuma gitti. Çünkü eğlenceli ve öğretici etkinlikler olduğu için beğendim. Artık neden-sonuç bulabiliyorum. 5N 1K sorularını da kolaylıkla yanıtlatabiliyorum dikkatli izlediğim için. Başlıktan ve hikâyenin yarsından sonra artık şeyi rahat yapıyorum, tahmin yapıyorduk nasıl olur, ne olacak bundan sonra falan diye. Bir de artık gerek not alıp işte bir de dinlerken etkinlik de yapabiliyorum ve böyle hikâyenin her bilgisini hım böyle ayrıntıyı kaçırmıyorum, aklımda tutabiliyorum dijital hikâye izleyip dinleyince. Bence arkadaşlarımda da dinlemeleri çok iyi oldu. Onlar da ben gibi yapamadıklarını artık yapabiliyorlar. Dinleme kurallarını da öğrendim. Dinlemeye başladım (Cansu, Ö.G., 07.05.2015).

Cansu, dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklere bağlı olarak dinleme becerilerinin gelişimi açısından ayrıntılı bilgi vermiştir. Cansu, öncelikle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası yapılan etkinliklerin ismini vermiş; hikâyeyi tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, 5N 1K sorularını yanıtlama, seçici ve katılımlı dinleme yapma ve dinleme kurallarına uygun dinleme becerilerinde gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu gelişmelerin yalnızca kendisinde olmadığını, diğer öğrencilerde de dinleme becerilerinin geliştiğini söylemiştir.

Mesut, dinleme sonrası yapılan etkinliklere dikkat çekerek, bu etkinliklerin dinleme becerilerini geliştirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Balık kılçığı, hikâye özeti, ana fikri etkinliği çok hoşuma gidiyordu. Çünkü bu etkinlikler hikâyeleri nasıl dinlediğimizi ve neler öğrenebileceğimizi gösteren etkinliklerdi (Mesut, Ö.G., 08.05.2015).

Mesut dinleme sonrası yapılan balık kılçığı, hikâye özeti ve hikâyenin ana fikrini bulma gibi etkinliklerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Sine, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme ve diğer alanlardaki etkinliklerin gerek okul yaşamında gerek okul dışı yaşamda olumlu etkilerini şu biçimde belirtmiştir:

5N 1K, hikâye haritası çok hoşuma gitti. Çünkü onlardan da çok fazla şeyler öğrendim ve eğlenceliydi. Ve bütün etkinlikleri de beğenerek yaptım. Hem dış hayatımda hem de okul hayatımda değişti. Kalem tutuşum değişti, eskiden daha kısık ses tonuyla okuyordum ama şimdi daha anlaşılır tonda okuyorum artık. Kitap okuma sevgim daha da arttı. Eskiden daha sıkıcı geliyordu dersler. Karşımdakini dinlemiyordum artık dinleme kurallarını uygulayarak dinlemeye başladım. Kelime dağarcığım gelişti. Ve arkadaşlarımla artık daha sıcak ilişkiler kuruyorum (Sine, Ö.G., 08.05.2015).

Sine, dijital hikâyeye dayalı olarak yapılan Türkçe dersleri sayesinde dinleme becerilerinin yanı sıra okuma becerilerinin de geliştiğini, okumaya ve dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini, dinleme kurallarına uygun bir biçimde derslerini ve arkadaşlarını dinlediğini, kelime dağarcığının geliştiğini ve insanlarla ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşadığını ifade etmiştir.

Tuba, dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinlikleri ve bu etkinlikler sayesinde dinleme becerilerindeki gelişimi en ayrıntılı olarak ifade eden öğrenci olmuştur. Dinleme sırasında yapılan tahmine dayalı etkinlikler ve seçici, katılımlı dinleme gibi yöntemlere dayalı yapılan etkinlikler için şunları söylemiştir:

Bence çok güzeldi böyle. Mesela benim hayal gücümü çok geliştirdi bu hikâyeler. Mesela nasıl diyeyim artık bir olayı böyle zihnimde canlandırabiliyorum, nasıl olmuş. Okuduğumuzda onu pek yapamıyordum, hiç böyle dijital hikâyeler dinlemediğimiz için. Ama böyle hikâyeler gelince artık mesela bir şeyi canlandırabiliyorum kafamda, daha çok iyi anlıyorum böylelikle. Böyle mesela metni tahmin ediyorduk, bir de farklı farklı fikirler geldiği için metin iyicene meraklandırıyor insanı. Böyle değişik geliyordu. Evet, daha dikkatli oluyordum. Hangimizinki doğruymuş hangimizinki değilmiş (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

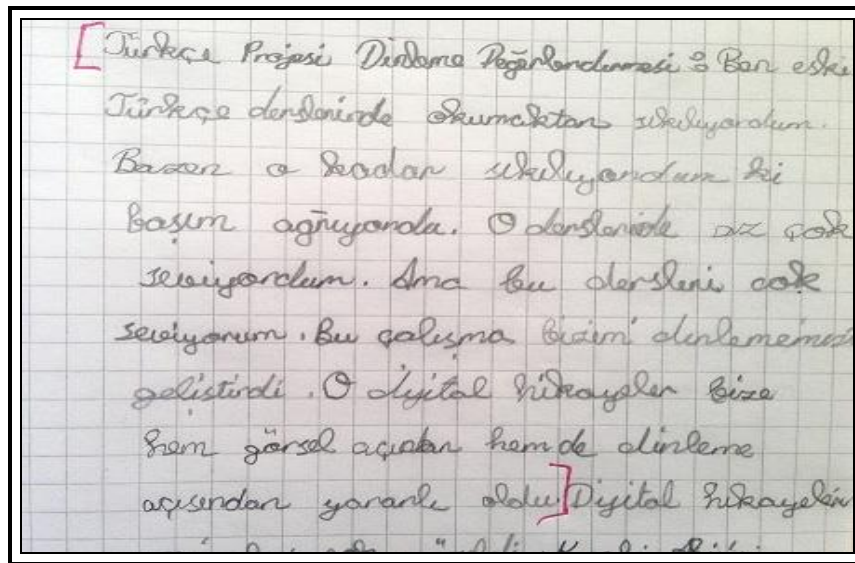
Tuba, daha önceki Türkçe derslerinde öğretmenleri ya da kendileri sesli okumaya dayalı etkinlikler yaptıkları için dinlediklerini zihinde canlandıramadıklarını; ancak dijital hikâyeler sayesinde dinlediklerini zihinde canlandırabildiğini, hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin edebildiğini, tahmine dayalı yapılan etkinliklerin kendisinde merak uyandırdığını ifade etmiştir. Dinleme sonrası yapılan etkinliklerin neler olduğu ve bu etkinliklerin dinleme becerilerini nasıl geliştirdiği konusunda ise şunları söylemiştir:

Beyaz Kızın Kolyesinde mesela hayvanların özelliklerini ve çocuğa ne güçler verdiğini, sorunları falan yazmıştık. O sorunlara kendi çözümlerimizi de yazmıştık ve orda verilen çözümü yazmıştık. 5N1K vardı ve birçok 5N1K yaptık. Kaplıcaların hikâye haritası vardı. Bir de o kaplıcaların şeyi de çok güzeldi. Orda dikkatimizi topladık, dikkat şeyimizi de ölçmüş oldu. Türkiye haritası etkinliği. Hani siz anlatmıştınız. Babasıyla şuradan yola çıktı oraya gidecek falan demişti. Yönergeleri takip ettim ben o etkinlikte. 5N 1K güzeldi. Metinle ilgili sorular sorup yanıtladık. Mesela yapmakta zorlandığım 5N 1K çok güzeldi ama mesela ben bazen soru buluyordum da ama bazen bazı hikâyelerde onlarla ilgili soruları tam yapamıyordum ama en

sonlarda bunu da düzelttim birkaç kez yaptığımız için bu tür etkinlikleri. Bulabildim artık. Metni daha iyi anlamamızı sağladı. Sonra mesela bilmediğimiz kelimelerin. Onları açıklıyorduk ve böylece bilmediğimiz kelimeleri öğrenmiş oluyorduk. Ve bunları artık günlük hayatta cümlelerimizde kullanabileceğiz. Mesela daha iyi anlatabiliriz. Daha önce bilmiyorduk o kelimeleri biz, konuşamıyorduk, öyle şeyleri söyleyemiyorduk. Abartılı, duygusal, mecaz anlam falan da çok güzeldi. Hayal ürünü gerçek onlar da güzeldi (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

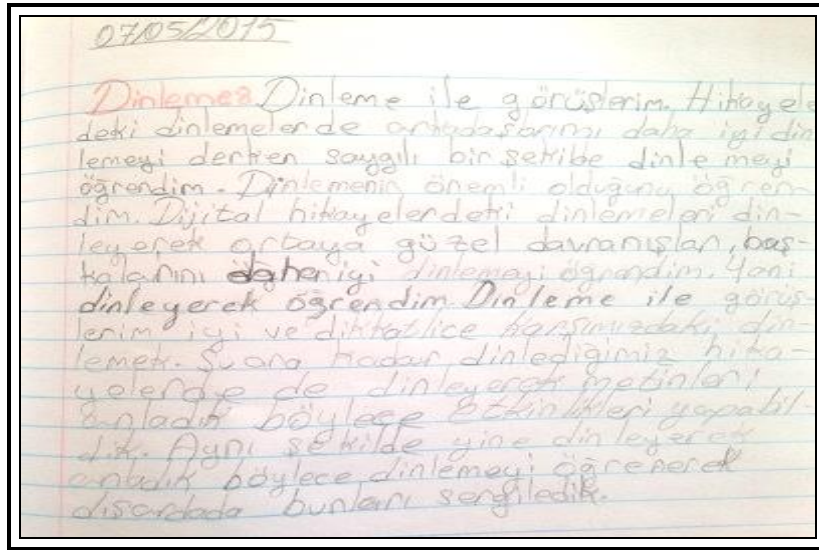
Tuba, dinleme sonrası yapılan etkinliklerin birçoğunun isimlerini vermiş ve bu etkinliklerde neler yaptıklarını söyleyerek dinlediğini anlama kazanımlarına işaret etmiştir. Öncelikle bu etkinlikleri yapabilmek için dijital hikâyeleri dikkatli bir biçimde izlediklerini ve dinlediklerini ifade etmiştir. Yapmakta zorlandığı 5N 1k etkinliklerine dikkat çekerek dijital hikâyelere dayalı etkinlikleri yaptıkça artık zorlanmadan sorulara yanıt verebildiğini belirtmiştir. Ayrıca dijital hikâyeler sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini ve bu kelimeleri de konuşmalarında kullanmaya başladığını ifade etmiştir.

Dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin dinleme becerilerine olan etkisi öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde açık bir biçimde ifade edilirken, dijital hikâyelerin olumlu etkileri öğrencilerin günlüklerine de yansımıştır. Sena, günlüğünde uygulamadan önce Türkçe derslerinde yaptıkları dinleme ile dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerini karşılaştırmış ve dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinden zevk aldığını, yapılan etkinliklerin dinleme ve görsel açıdan yararlı olduğunu yazmıştır. Sena'nın yapmış olduğu bu değerlendirme Fotoğraf 43'te verilmiştir.



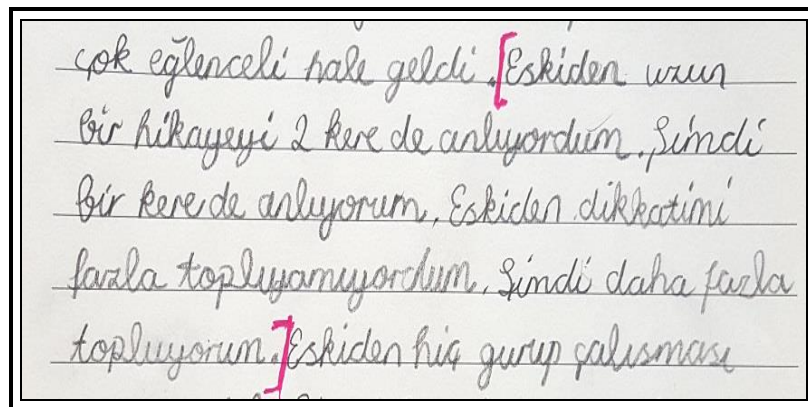
Fotoğraf 43: Sena'nın Günlüğü

Esin de günlüğünde, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleriyle ilgili bir genel değerlendirme yapmıştır. Esin günlüğünde dinlemenin ne kadar önemli olduğunu, dinleme kurallarına uygun bir dinlemenin nasıl yapılması gerektiğini öğrendiğini yazmıştır. Ayrıca dinlediğini anlama etkinliklerinde gösterdiği performansın da iyi ve dikkatli bir dinleyici olmasını öğrendiğine bağlamıştır. Esin'e ait genel değerlendirme Fotoğraf 44'te verilmiştir.



Fotoğraf 44: Esin'in Günlüğü

Tuba da günlüğünde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde daha önceden uzun bir metni iki kez dinledikten sonra anlayabildiğini; ancak artık tek seferde anlayabildiğini ve dikkatini dinlediğine verebildiğini belirtmiştir. Tuba'ya ait günlük Fotoğraf 45'te verilmiştir.



Fotoğraf 45: Tuba'nın Günlüğü

Öğretmen, öğrenci görüşmelerinden ve öğrenci günlüklerinden elde edilen bu bulgular ışığında öğrencilerin büyük bir bölümünün dijital hikâyelerde farklı konuların ele alınmasından dolayı yeni bilgiler öğrendikleri, dijital hikâyeleri eğlenceli buldukları ve dijital hikâyelerin bilgilendirici, öğretici ve eğlendirici özelliklerinden dolayı hikâyeleri beğendikleri söylenebilir. Öğrencilerin her hikâyede farklı bilgiler öğrenmeleri, her bir hikâyeden farklı çıkarımlar yapmaları bu araştırmanın öğrencilere kazandırdığı önemli unsurlardan biri olarak ele alınabilir.

Öğretmen ile yapılan görüşmede dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme kurallarına uygun dinleme becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri metne daha çok vermeye başladıkları yönünde bilgiler edinilmiştir. Ayrıca öğretmen, uygulamadan önceki Türkçe derslerinde ders kitabına dayalı olarak dinleme etkinliklerini yeterli ölçüde yapamadıklarını, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin dinlediğini anlama basamağında yer alan tüm kazanımlara yönelik çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenin özellikle altını çizdiği konulardan biri de daha önceden Türkçe derslerine ve özellikle dinleme etkinliklerine karşı olumsuz tutuma sahip olan ve etkinliklere katılmayan öğrencilerde olumlu değişiklikler yaşandığını ve dinlemeye karşı olumlu tutum geliştiğini belirtmiştir.

Bu bilgilere bağlı olarak dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme kurallarına uygun dinleme, dinlediğini anlama ve tür, yöntem ve tekniklere göre dinleme basamaklarında yer alan kazanımların genel olarak öğrencilerde geliştiği, özellikle dinlemeye karşı olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin, bu araştırma sayesinde olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılabilir. Öğrenci günlüklerinde ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerini; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak üç başlıkta ele aldıkları, öncelikle bu alanlarda ne tür etkinliklerin yapıldığını ve sonrasında da dinleme etkinliklerinin dinleme becerilerine etkileri konularında bilgi verdikleri gözlemlenmiştir.

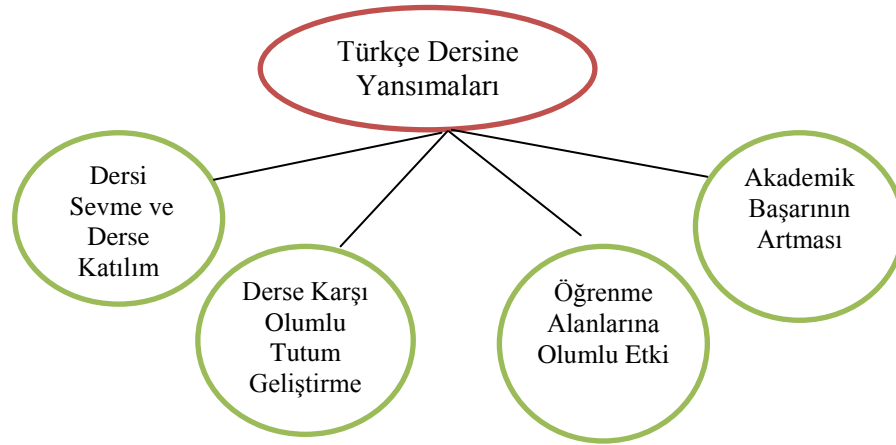
Öğrenciler, dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde dikkatlerini dinledikleri metne verdiklerini, dijital hikâyeleri, öğretmen ve arkadaşlarını görgü kurallarına uygun bir biçimde dinlediklerini belirterek dinleme kurallarına uygun dinleme alanındaki becerilerinde gelişmeler olduğuna işaret etmişlerdir. Dinleme sırasında; başlıktan hareketle tahminde bulunma, dinledikleri metnin nasıl gelişeceğine ve sonuçlanacağına yönelik tahminde bulunma, dinleme yaparken boşluk doldurma, not alma gibi

etkinlikler yaptıklarını ifade eden öğrenciler, dinlediğini anlama alanındaki ilgili kazanımlara ve seçici, katılımlı ve sorgulayarak dinleme gibi dinleme yöntemlerine dikkat çekmişlerdir. Dinleme sonrası etkinlikler için öğrenciler, dijital hikâyeleri iki kez ve dikkatli dinledikleri için dijital hikâyeleri iyi anladıklarını, hikâyelere ait önemli detayları kaçırmadıklarını, bu sayede de 5N 1K, neden-sonuç ilişkisi kurma, metinde geçen sorunlara çözüm önerileri getirme, metni özetleme, konusunu ve ana fikrini belirleme, hikâye haritası doldurma gibi etkinlikleri daha kolay yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, uygulama öncesinde dinlediğini anlama becerilerinde yaşadıkları sorunların uygulama sürecinde ortadan kalktığını ve dinlediğini anlama becerilerinde gelişmeler yaşadıklarını ifade etmiştir. Sınıfta dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeleri ve yapılan etkinlikleri okulda diğer sınıflarla ve aileleriyle paylaştıkları da araştırma gözlenen diğer bir önemli husustur. Gözlem, görüşmeler, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden ve öğrenci ürün dosyalarından elde edilen veriler ışığında dijital hikâyelere dayalı olarak yapılan dinleme etkileri ile dinleme alanında yer alan dinleme kurallarına uygun dinleme, dinlediğini anlama, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme alanında yer alan kazanımların öğrencilerde gözlemlendiği sonucuna varılabilir.

Dijital hikâyelerle yapılan etkinliklerin Türkçe dersine yansımaları

Uygulama sonunda yapılan görüşmelerde ve öğrencilerin tuttıkları günlüklerde öne çıkan görüşlerden biri de birçok öğrencinin Türkçe dersine karşı olan olumsuz tutumunun dijital hikâyelere dayalı Türkçe dersleriyle olumlu tutuma dönüşmesi, derse katılımın artması, diğer öğrenme alanlarına ait becerilerin gelişmesi, Türkçe derslerindeki akademik başarılarının artmasıdır. Bu alt temaya ilişkin kategoriler Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15: Türkçe Dersine Yansımaları Alt Temasına İlişkin Kategoriler

Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, dijital hikâyelere dayalı yapılan derslerle öğrencilerinin Türkçe dersine olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, derse katılımlarının arttığını ve akademik başarılarında artış olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

Türkçe derslerinde kullanılsa iyi olur. Kullanılabilir mi bilmiyorum ama. Önlerinde yazılı metin olmasından daha iyi olur. Dikkatlerini daha iyi toparlamayı öğrendiler. Selin’de çok büyük değişiklikler oldu, Seçil’de değişiklikler oldu. Yani böyle aktif öğrencilerde çok fazla değişim gözlemleyemiyorsun. Ama normal önceki derslerde pasif görünen ama şimdi direkt aktif hale geçenler oldu. Mesela Mehmet’te çok büyük değişiklikler oldu. Akademik başarı tarzında bir iki soru artırdılar doğru yanıt sayılarını. Ama daha çok Türkçeyi sevmeye başladılar. Çünkü birinci sınıftan beri okuma parçası, okuma parçası standart gidiyorsun. Yani değişiklikleri sevmelerinden de kaynaklanıyor bu yani. Uyguladığımız şeyin çok sağlıklı, çok iyi olduğu bir yana değişikliği de seviyorlar. Farklı bir metot uygulasan belki yine daha çok ilgi gösterecekler. Yani değişikliği seviyorlar, standart olmayacak bir şey (SÖ.G., 04.05.2015).

Sınıf öğretmeni, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin arttığını, derslere katılım ve akademik başarı açısından düşük olan öğrencilerde olumlu değişiklikler gerçekleştiğini söylemiştir. Öğrencilerinin sınavlarda ve denemelerde Türkçe sorularında doğru yanıtlarının artış gösterdiğini dile getiren öğretmen, özellikle öğrencilerin Türkçeyi sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerin büyük bir bölümü de gerek görüşmelerde gerek tuttıkları günlüklerde bu araştırmadan önce Türkçe derslerine çok fazla ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birinci sınıftan bu yana okuma parçası okumaktan sıkıldıklarını söylemiştir. Bu ifadeden öğretmenin birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde dinleme, konuşma, görsel okuma-görsel sunu ve yazma gibi beceri

alanlarından daha çok okuma alanında çalışmalar yaptığı sonucuna varılabilir. Dijital hikâyelere dayalı yapılan sekiz haftalık uygulamanın çok iyi ve sağlıklı olduğunu belirten öğretmen, öğrencilerinin değişik yöntem ya da yöntemlerle yapılan dersleri daha çok sevdiklerini dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenin öğrencilerde gözlemlediği Türkçe derslerine karşı olum tutum değişikliği ve akademik başarı artışı öğrenciler tarafından da görüşmelerde ifade edilmiştir. Akman, dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerine ilişkin şu sözleri söylemiştir:

Eskiden dinleme yaparken kitap okuyordum dinleyemiyordum. Artık dinleyebiliyorum. Sıkıcı geliyordu artık daha eğlenceli ve önemsiyorum dersi ve daha çok çalışıyorum. Bilmediğim kelimeleri öğrendim. Dinlemeyi öğrendim. Daha çok çalışıyorum ve önemsiyorum. Dersi anlama yetim gelişti (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Akman, daha önceden Türkçe derslerini önemsemediğini belirtirken, dijital hikâyeler sayesinde dersleri eğlenceli bulduğunu, derslerine daha çok çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca bu hikâyeler sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini, nasıl iyi bir dinleyici olunacağını öğrendiğini sözlerine eklemiştir.

Taha ise uygulamadan önce ve sonra Türkçe derslerine olan tutumu ve Türkçe dersindeki akademik başarısındaki değişikliklere ilişkin şunları söylemiştir:

Eskiden Türkçeyi sevmiyordum artık çok sevmeye başladım. Şu an Türkçe sınavlarındaki başarıım arttı. İlk dönem biri 90 biri 95'di. Bu dönem ikisi de 100 oldu. Bazen siz gittikten sonra Türkçe işliyorduk kendimiz okuduk tahtada izleyeceğimiz gibi izlemeyince canım çok sıkıldı. Öğretmen tahmin falan da almadı okudu o nedenle daha güzel bence (Taha, Ö.G., 04.05.2015).

Taha, dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersini sevmeye başladığını ve birinci döneme göre ikinci dönem Türkçe dersi sınav notlarında artış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulamadan sonra yapılan Türkçe derslerinde uygulamadan önce olduğu gibi okuma yaptıkları ve tekrar sıkılmaya başladığını da dile getirmiştir.

Aygül de yapılan görüşmede dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerine ilişkin ayrıntılı bilgi vermiştir.

Ben önceden aslında Türkçe dersini hiç sevmiyordum, sınavları ben sevmiyordum çalışmam gerek yok falan diyordum ama artık Türkçe dersi en çok sevdiğim derslerden biri oldu artık. Önceden öğretmen bize metni okutuyordu ve direk soruları yanıtlıyordu. Ama bunda görseller oluyor, okuyoruz, dinliyoruz, eğlenceli şeyler yapıyoruz, resim çiziyoruz yani güzel şeyler vardı. önceden 90 falan alıyordum Türkçe dersinden, deneme sınavlarından 3 yanlış çıkartıyordum çok

üzülüyordum, okulistikten 3 yanlış çıkartıyordum ve ben buna çok üzülüyordum ama şimdi hiç yanlış çıkarmıyorum ful gidiyor (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül, daha önce en sevmediği ders olan Türkçe dersinin artık kendisi için en sevdiği ders haline geldiğini, uygulamadan önceki Türkçe derslerinde çoğunlukla okuma yaptıklarından dolayı sıkıldığını; ancak dijital hikâyelere dayalı etkinliklerle derslerin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Ayrıca dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersindeki akademik başarısında da yükselme olduğunu söylemiştir.

Sedef görüşmenin yapıldığı gün yapılan Türkçe sınavını gündeme getirerek dijital hikâyelere dayalı dersler sayesinde kendisinde oluşan değişiklikleri dile getirmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan Dinlediğini Anlama Testine ilişkin sözler de söylemiştir.

Örneğin biz bugün sınav olmuştuk öğretmen böyle bir metin vermişti onu böyle iyice okudum. Daha sonra 100 aldım ve metni iyi okuduğum için anladım ve bunda yararı oldu. Bence evet siz hani dersimizi bitirdikten sonra test uygulamıştınız ya derse başlamadan öncede test uygulamıştınız oradan bir uygulama, karşılaştırma yaptık bence yararı olmuş diye düşünüyorum ben (Sedef, Ö.G., 04.05.2015).

Sedef, Türkçe dersindeki başarısının arttığını o gün oldukları sınavdan aldığı yüksek puanla belirtmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan Dinlediğini Anlama Testini hatırlatan Sedef, ön test – son test puanlarında anlamlı farklılık olabileceğini de belirtmiştir.

Can da dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinden sonra kendisinde gözlemediği değişiklikleri şu biçimde belirtmiştir:

Eskiden Türkçe dersini orta düzeyde seviyordum. Ama artık Türkçe dersi daha zevkli ve keyif verici. Konular daha önceden karışık geliyordu. Ama dijital hikâyeleri yapınca daha iyi anlamaya başladım ve deneme sınavlarında da daha az yanlış yapmaya başladım. Öğretmenin sorduğu sorulara daha hızlı yanıt vermeye başladım ve bu da benim başarımda büyük etki yarattı (Can, Ö.G., 07.05.2015).

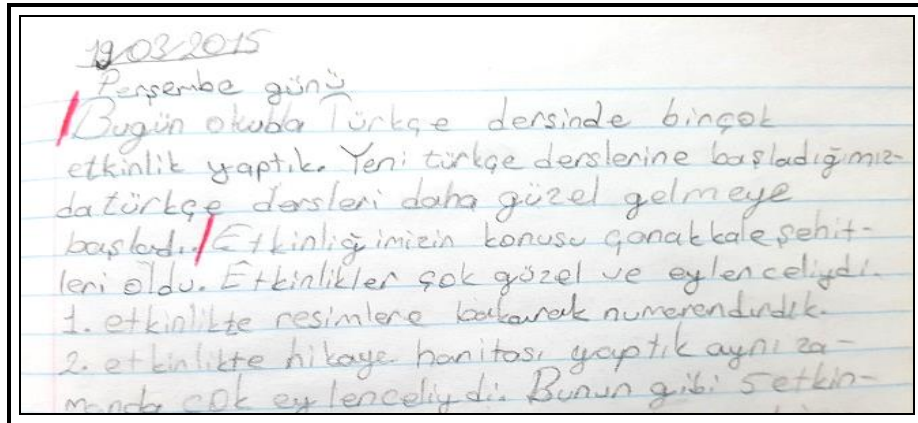
Can, dijital hikâyelere dayalı uygulama sayesinde Türkçe dersine olan sevgisinin daha çok arttığını, dijital hikâyelerle artık dersleri ve konuları daha iyi anladığını, dolayısıyla da akademik başarısında da yükselme olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde en dikkat çekici sözlerden birini söyleyen öğrenci Nida olmuştur. Uygulamadan sonra kendisinde ne tür değişiklikler olduğunu şu biçimde ifade etmiştir:

Eskiden hiç sevmiyordum Türkçe dersini ilk başta dediğim gibi Türkçe dersinden nefret ediyordum, en sevmediğim dersti ama artık çok seviyorum. Çünkü dijital hikâyelerde falan eğlendim. Hep metin okuyorduk yalnızca birer sayfa ama onlardan eğlenmiyordum ama bu dijital hikâyelerden falan çok eğlendim. Mesela başta sınavlarda falan da kötüydüm. Şimdi daha iyiyim (Nida, Ö.G., 07.05.2015).

Nida, daha önceki Türkçe derslerinde sürekli olarak metin okuduklarını ve Türkçe dersini hiç sevmediğini hatta nefret ettiğini belirtmiştir. Ancak dijital hikâyeler sayesinde Türkçe derslerinde eğlendiğini ve dersi çok sevmeye başladığını, buna bağlı olarak da daha önceden düşük olan sınav notlarının artık daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

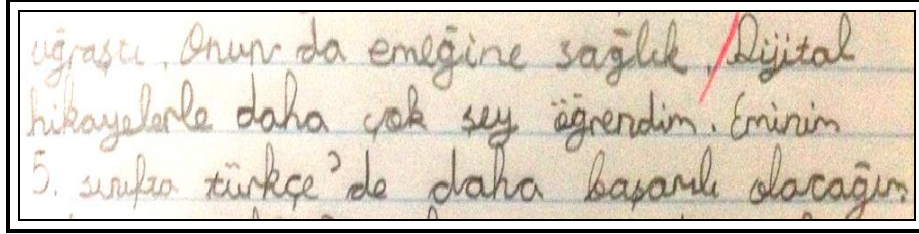
Öğrenciler, uygulamanın birinci haftasından başlayarak son haftaya kadar günlüklerinde yer yer Türkçe dersine karşı tutumlarında ne tür değişiklikler olduğunu yazmışlardır. Esin, günlük tutmaya başladığı ilk günden itibaren Türkçe derslerinde yaşananları günlüğünde yansıtmıştır. Henüz uygulamanın ikinci haftasındayken dijital hikâyelere dayalı Türkçe dersleri için hissettiklerini Fotoğraf 46’da gösterildiği gibi yazmıştır.



Fotoğraf 46: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Esin’in Yazdıkları

Fotoğraf 46’da görüldüğü gibi Esin, dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerini “Yeni Türkçe Dersleri” olarak adlandırmıştır. Kullandığı bu yeni terimle Esin için Türkçe derslerinin daha öncekinden farklı olduğu söylenebilir. Esin, Türkçe derslerinin daha güzel geçtiğini uygulamanın ikinci haftasında dile getirmiştir.

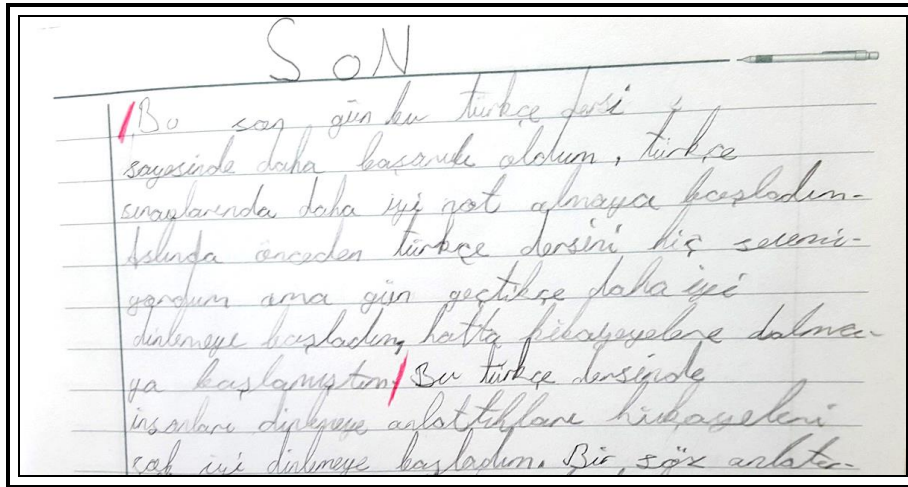
Sine ise son hafta günlüğüne yazdıklarıyla Türkçe derslerinde nelerin değiştiğini, kendisinde ne tür değişiklikler olduğunu belirtmiştir (Fotoğraf 47).



Fotoğraf 47: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Sine'nin Yazdıkları

Sine, dijital hikâyeler sayesinde yeni bilgiler öğrendiğini ve daha önce sevmediği Türkçe dersini artık çok sevdiğini yazmıştır. Ayrıca bu uygulamada elde ettiği kazanımlar sayesinde beşinci sınıf Türkçe derslerinde de başarılı olacağına inandığını belirtmiştir.

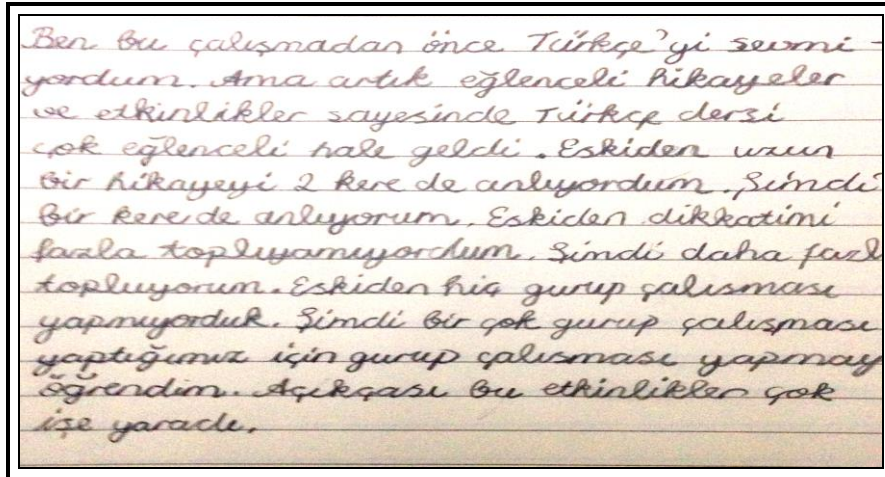
Nurcan da uygulamanın son haftasında yazdıklarıyla Türkçe dersinde kendinde nelerin değiştiğini yazmıştır (Fotoğraf48).



Fotoğraf 48: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Nurcan'ın Yazdıkları

Nurcan, dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe dersleri sayesinde akademik başarısında artış olduğunu ve Türkçe dersini gün geçtikçe daha çok sevdiğini yazmıştır.

Tuba ise günlüğünün son sayfasında yapılan uygulamayı değerlendirmiştir. Değerlendirmesinde dijital hikâyelere dayalı olarak ne tür etkinliklerin yapıldığını da yazmıştır (Fotoğraf 49).



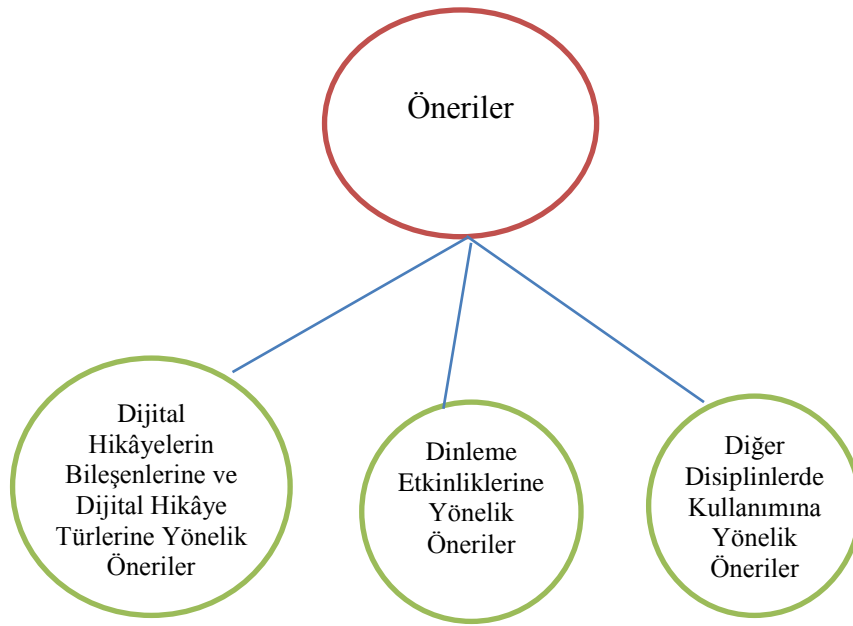
Fotoğraf 49: Dijital Hikâyelere Dayalı Türkçe Dersine İlişkin Tuba'nın Yazdıkları

Tuba, uygulamadan önce Türkçe derslerini sevmediğini; ancak dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde Türkçe derslerinin eğlenceli olmaya başladığını yazmıştır. Daha önceleri dinlediği bir metni bir seferde anlamakta zorluk çekerken, dijital hikâyeler sayesinde tek seferde anlayabildiğini belirtmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde daha önce grup çalışmaları yapılmadığını; ancak uygulama sürecinde grup çalışmaları yapma fırsatı bulduklarını da yazmıştır.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve öğrencilerin tuttukları günlüklerden, öğrencilerin uygulamadan önce Türkçe dersini çok sevmedikleri ve sürekli benzer etkinlikler yaptıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerde Türkçe dersine karşı olan olumsuz tutumun akademik başarıyı da olumsuz etkilediği söylenebilir. Ancak sekiz haftalık uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı olarak dinleme, okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarında yapılan etkinliklerin eğlenceli bulunduğu; buna bağlı olarak da öğrencilerin Türkçe dersini sevmeye başladıkları ve akademik başarılarında da artışlar olduğu görülmüştür.

Öğretmen ve Öğrencilerin Önerilerine İlişkin Bulgular

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrenciler dijital hikâye bileşenleri (resim, müzik, efekt, seslendirme), Türkçe derslerinde yapılacak dinleme etkinlikleri ve dijital hikâyelerin diğer derslerde kullanımı başlıklarında öneriler getirmiştir. Öğrencilerin görüşmelerde getirdikleri önerilere ait alt temalar Şekil 16'da verilmiştir.



Şekil 16: Öneriler Temasına İlişkin Alt Temalar

Dijital hikâyelerin bileşenlerine ve dijital hikâye türlerine yönelik öneriler

Dijital hikâyelerin bileşenleri konusunda öğrenciler; dijital hikâyede kullanılacak resimlere, seslendirmeye, müziğe ve hikâyelerin içeriğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda Eren önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Seslendirilmeler yapılmalı, resimlerden, müziklerden yararlanırdım (Eren, Ö.G., 04.05.2015).

Eren, uygulama sürecinde kullanılan dijital hikâyelerde olduğu gibi seslendirme, resim ve müziklerin kullanılması gerektiğini söylemiştir.

Diğer taraftan Aygül dijital hikâyelerde kullanılacak resim, müzik ve seslendirme konusunda şu önerileri dile getirmiştir:

Resimleri güzel çizen anlaşılabilen birine verirdim; ben söyledim o çizerdi, müzikler de tam anlatıcı anlaşılabilir biçimde yapardım (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül, dijital hikâyelerde kullanılacak resimlerin çizimi için profesyonel desteğe başvurulmasını, müziklerin dijital hikâyenin içeriğine ve konusuna uygun yapılmasını önermiştir.

Görsellerin artırılması ve hikâyeye uygun ses tonu kullanılmasını öneren Esin şunları ifade etmiştir:

Seslendirmelerde belirleyici ses kullanırdım hikâyenin tonuna göre, nasıl anlatılıyorsa ona göre müzik kullanırdım, görsellerde biraz fazla resim yapabiliirdim (Esin, Ö.G., 07.05.2015).

Dijital hikâyelerde müzik kullanımına ve seslendirmeye farklı bir açıdan bakan Can, şunları söylemiştir:

Müziği yalnızca çok kritik yerlerde koyardım. Resimleri de ressama çizdirirdim. Seslendirmeyi farklı farklı kişilere yaptırırdım (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can, dijital hikâyenin başından sonuna müzik kullanmak yerine yalnızca hikâyede önemli görülen yerlerde kullanılmasını ve her hikâyede farklı kişilerin seslendirmeyi yapmasını önermiştir.

Uygulamada kullanılan dijital hikâyelerde yapılan seslendirmede ve resimlerde değişiklik yapmak isteyen Pelin şunları söylemiştir:

Seslendirmeleri daha iyi yapmaya çalışırdım. Kalın ve dikkat çekici bir seslendirme yapardım. Resimleri en küçük ayrıntılara kadar çizirdim (Pelin, Ö.G., 08.05.2015).

Pelin, dinlediği ve izlediği dijital hikâyelerdeki seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunu ince bulduğunu, bu ses tonu yerine daha kalın bir ses tonu kullanılması gerektiğini ve resim karelerinde daha fazla ayrıntı yer alması gerektiğini söylemiştir.

Yalçın ise dijital hikâyelerde kullanılan seslendirme ve müzikler için şu öneride bulunmuştur:

Seslendirmeyi biraz kalın yapardım. Seslendirmenin sesini biraz titretirdim. Çünkü öyle daha dramatik olurdu. Hikâyelerimin müziklerini piyano yapardım (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Yalçına göre dijital hikâyelerde daha kalın bir ses tonu kullanılmalı, ayrıca hikâyelerin belli yerlerinde seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunda değişiklikler yapması gerektiğini söylemiştir. Bu önerisiyle Yalçın'ın hikâyelerde sevinçli, üzüntülü, heyecanlı vb. anları anlatırken ses tonunda değişiklik yaparak o anların yansıtılabileceğini belirtmek istediği söylenebilir. Ayrıca kullanılacak müzik konusunda da enstrüman olarak yalnızca piyanoyu tercih etmiştir.

Resimlerin çiziminde profesyonel destek yerine kendi çizimlerini yapmayı tercih eden Kağan ise şunları ifade etmiştir:

Resimleri kendi elimle çizip koyardım. Çünkü kendi hikâyemde kendi çizimlerimin olması daha iyi olurdu (Kağan, Ö.G., 08.05.2015).

İzledikleri ve dinledikleri dijital hikâyelerde kullanılan resim sayısı ve müziğin kullanımıyla ilgili Fatih, Nurcan ve Mesut şunları belirtmiştir:

Daha fazla resim koyardım. Müziğin sesini biraz kıstardım (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Biraz daha sesli, resimlerin daha fazla olmasını, hikâyelerin uzun olmasını istedim (Nurcan, Ö.G., 08.05.2015).

Resimleri çoğaltırdım. Farklı kişiler seslendirirdim. Ses efektlerini iyi kullanırdım (Mesut, Ö.G., 08.05.2015).

Fatih, Nurcan ve Mesut'un, uygulama sürecinde kullanılan dijital hikâyelerde kullanılan resim sayısını artırılması gerektiğini, Fatih ve Nurcan'ın müziğin sesinin azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Nurcan'ın önerilerinden, dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin süresini kısa buldukları ve daha uzun hikâyelerin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Mesut ise hikâyelerin farklı kişiler tarafından seslendirilmesini ve hikâyelerde ses efektlerinin etkin bir biçimde kullanılmasını önermiştir.

Sınıf öğretmeni ise dijital hikâyelerin müzik ve seslendirme konusunda şunları söylemiştir:

Hikâyelerin müzikleri iyiydi. Seslendirmeyi yapan o da iyiydi. Ses tonu baya güzeldi. Şimdi bak çocukların en çok dikkat ettikleri şey anlatan kişideki ses tonu. Birincisi ses tonu. İkincisi de akıcı konuşma. Yani sınıfa dışardan biri gelsin. Ses tonu hoşlarına gitmesin. Bir de "hııı, uuu" hani akıcı konuşmasın, ikinci ders gelsin bir dakika dinlemezler. Ben bunu çok yaşadım. Direk baktıkları şey ses tonu. İkinci olarak da konuşma akıcılığı (SÖ.G., 04.05.2015).

Sınıf öğretmeni, dijital hikâyelerdeki seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunun öğrencilerin dikkatlerini çekecek biçimde olduğunu ve akıcı bir biçimde hikâye metinlerini seslendirdiğini; bu nedenle de öğrencilerin hikâyeleri dikkatli bir biçimde dinlediklerini ve izlediklerini ifade etmiştir.

Ayrıca bazı öğrenciler, uygulama sürecinde kullanılan sekiz dijital hikâyenin müzik, seslendirme ve resimlerini beğendiklerini, herhangi bir değişikliğe gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Sena bu konuda şunları söylemiştir:

Ben de sizin yaptığınız gibi yapardım, başka napa bilirdim ki? Ben de sizinkiler gibi resimleri ayrıntılı çizerdim, hikâyeyi okuyan kişi ile resmi bağdaştırırdım, etkinlikte olan soruları daha çok vurgulardım ve daha yüksek sesle okurdu o okuyan kişi (Sena, Ö.G., 04.05.2015).

Sena, dijital hikâyelerin bileşenlerinde herhangi bir değişiklik yapmayacağını dile getirmiştir.

Benzer bir görüş belirten Kerim ise şu ifadelerde bulunmuştur:

Sizinkiler güzeldi o nedenle sizinkilere benzer hikâyeler hazırlayabilirdim. Resimlerle ilgili hım metne uygun metinle ilgili bir şey yapmazdım çünkü sizinkiler güzeldi (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Kerim, hikâyelerin tasarımını genel olarak beğendiği, dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin resimleri ile metinlerin uyumlu olduğunu belirtmiştir.

Selin ise dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin tasarımını için şunları söylemiştir:

Sizin getirdiğiniz gibi hikâyeleri getirirdim ve okuturdum tek tek. Resimleri çok ünlü olanlara yaptırırdım. Bizim resimlerin kalitesi de çok iyiydi (Selin, Ö.G., 07.05.2015).

Uygulama sürecine geçilmeden önce öğrencilere yapılacak çalışmalar ve dijital hikâyeler konusunda bilgi verilirken, dijital hikâyelerdeki resimlerin profesyonel bir ressam tarafından çizildiği bilgisi verilmiştir. Selin'in "*resimleri ünlü olanlara yaptırırdım*" ifadesini uygulama öncesi bilgilendirmeye dayandırmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan dijital hikâyelerde resimler, Movie Maker programıyla birleştirilmiş ve metinlerde aktarılan bilgilere göre belli zaman dilimlerinde sırasıyla değişmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde dört öğrenci ve sınıf öğretmeni, dijital hikâyelerin çizgi film ya da video formatında olması yönünde öneride bulunmuşlardır. Taha bu konuda şunları söylemiştir:

Dijital hikâyeler 3 boyutlu film gibi olsa daha güzel olabilir. Mesela orda hani biz bir tane etkinlik dinlemiştik kuşlar uça uça kaçıyor ve gereken bizim yanımızda olsa daha güzel olabilirdi (Ö.G., Taha, 04.05.2015).

Taha, dijital hikâyelerin 3D film formatında olmasını önermiş ve bu format sayesinde izleyecekleri sahnelerin daha canlı ve gerçekçi olabileceğini ifade etmiştir. Taha'nın söylediklerine benzer bir görüş belirten Tunç şunları ifade etmiştir:

Video gibi yapardım. Tek resim koymazdım. Hareketli yapardım. Hikâyeye göre müzik seçerdim. Açık ve orta hızla okuyan biri tarafından seslendirirdim (Tunç, Ö.G., 07.05.2015).

Tunç da dijital hikâyelerde resimlerin hareketli videolar biçiminde olması gerektiğini söylemiş ve müzik ile hikâyenin uyum göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Seslendirmenin orta hızda ve akıcı olması gerektiğini söyleyerek dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde seslendirmeyi hızlı ya da yavaş bulduğu ve ses tonunu pek açık, anlaşılabilir bulmadığı söylenebilir.

Kerim, dijital hikâyelerde yapacağı bir değişikliği şöyle ifade etmiştir:

Sizinkiler güzeldi o nedenle sizinkilere benzer hikâyeler hazırlayabilirdim. Ama şey çizgi filmlerde olduğu gibi böyle hareketlendirme yapabiliirdim (Kerim, Ö.G., 07.05.2015).

Kerim, uygulama sürecinde izlediği ve dinlediği dijital hikâyelerin türü ya da içeriğini beğendiğini; ancak hikâyelerde resimlerin çizgi filmlerde olduğu hareketli olması gerektiğini belirtmiştir.

Sine ise yapılan görüşmede hikâyelerin çizgi film türünde olması önerisini şöyle söylemiştir:

Güzeldi ama daha güzel olabilirdi. Başka şeyler olabilirdi hareket edebilirdi. Çizgi film gibi hareketli olmasını isterdim (Sine, Ö.G., 08.05.2015).

Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni de dijital hikâyelerin çizgi film biçiminde hareketli olması önerisini şu biçimde ifade etmiştir:

Mesela teknoloji nasıl uygulanabilir mi bilmiyorum? Hareketli olsaydı hikâyeler çok daha iyi olurdu. Resim değil de çizgi film tarzında düşün. Yani onu hareketli olsa çok daha ilgi çekerdi. O zaman böyle daha iki katına üç katına çıkardı diye düşünüyorum dikkatleri (SÖ.G.04.05.2015).

Öğretmen, dijital hikâyelerin çizgi film biçiminde hazırlanması durumunda öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini daha da çok artıracığını belirtmiştir.

Dijital hikâyelerin bileşenleri konusunda öğrenciler; seslendirme, efekt, resim ve müzik unsurları açısından vermiş oldukları önerilerin yanı sıra hazırlanacak dijital hikâyelerdeki metinlerin türlerine, içeriklerine, hikâyelerin konularına, kahramanlarına ve vermek istedikleri mesajlara yönelik çeşitli öneride bulunmuşlardır.

Akman, dijital hikâyelerin türü, içerikleri ve hikâyelerin vermesi gereken mesajlar konusunda şunları ifade etmiştir:

Hayvanların birbiriyle tartışıp, kavga edip sonra barışıp arkadaşlığın önemini anlatan hikâyeler yaratmak isterdim. Yine efsanelerle ilgili hikâye yaratmak isterdim. Eşyaların önemini anlatan hikâyeler yaratmak isterdim (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Akman, yaşamımızda kullandığımız eşyaların önemini vurgulayan ve kahramanları hayvanlar olan dijital hikâyeler üzerinden arkadaşlığın önemini vurgulayan hikâyeler yapmak istediğini belirtmiştir. Ayrıca, dijital hikâyelerdeki metin türü olarak efsanelerin kullanılmasını önermiştir. Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrenciler dostluğun önemine dair iki dijital hikâye (*Dostluğun Değeri*, *Beyaz Kızın Kolyesi*) dinlemiş ve izlemişlerdir. *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesi fabl tarzındadır. Diğer dijital hikâye *Beyaz Kızın Kolyesi* ise hayvanlara ve beyaz kıza yardım eden bir çocuğun hikâyesidir. Sekizinci haftaya gelindiğinde öğrenciler, *Hüda Efsanesi* dijital hikâyesini dinlemişler ve izlemişlerdir. Buna bağlı olarak Akman'ın bu izledikleri dijital hikâyelerden etkilenmiş olabileceği ve bu nedenle de fabl ve efsane türünde dijital hikâyeleri tercih etmiş olabileceği söylenebilir.

Dijital hikâyelerin efsane türünde olmasını öneren Fatih ve Yalçın ise şunları söylemiştir:

Ejderhali, kaleli, efsaneler olan hikâyeler oluştururdum (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Efsaneleri anlatırdım. Ders veren, bilgilendiren, dostluk, macera, romantik hikâyeler yapardım (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Fatih ve Yalçın dijital hikâyelerde efsanelerin kullanımını önerirken, Yalçın efsanelerin yanı sıra dostluk temalı, maceralı, romantik hikâyelerin yapılmasını belirterek dijital hikâye türlerinin çeşitlendirilmesini önermiştir.

Can ise dostluk temalı dijital hikâyelerin yanı sıra masal türünde dijital hikâyelerin yapılmasını şu sözlerle ifade etmiştir:

Dostluğu satmak değil dostluğu kazanmak gibi hikâye hazırlardım ve öğütler verebilirdim. Dostluğu öğrenmek adına bir hikâye olmasına isterdim ve bu hikâyelerde öğütler verilsin isterdim. Bir cadı koyardım ve bir köy yapardım. Bir köy yapardım o köydeki herkesi iyi yapardım iyi kalpli yapardım. Ama o cadı köye geldiğinde bir ilaç yapardı ve bütün köylülere kötülük aşıları ve köydeki herkes birbiriyle kavga etmeye başlardı. Bu durumu da kral fark ederdi. Ve şövalyelerini gönderirdi. Cadı zorla şövalyelerde içirirdi. Onları da kötü yapardı. Kral artık bu işi kendisi halledeceği için daha çok şövalye gönderirdi ve o cadıyı uyurken ters döndürürlerdi o kötü iksiri iyi iksir yapardı. Kral da bunu başardığı için mutlu olurdu (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Can, Akman ve Yalçın gibi dostluğun önemi temalı dijital hikâyelerin yapılmasını önermiştir. Bu öğrencilerin uygulama sürecinde dinledikleri ve izledikleri dostluk temalı *Dostluğun Değeri* ve hayvanlara yardım etme temalı *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyelerinden etkilenmiş oldukları söylenebilir.

Kağan dijital hikâyelerde bayramlar gibi belirli gün ve haftalara yönelik dijital hikâyelerin hazırlanmasını önermiştir:

Dijital hikâyeleri özel günlerle, bayramlarla ilgili olmasını isterdim (Kağan, Ö.G., 08.05.2015).

Öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri sekiz hikâyeden biri olan *Şehit Kınalı Ali*, 18 Mart Çanakkale Zaferi haftasına yönelik hazırlanmıştır. Kağan'ın yapmış olduğu önerisiyle bu dijital hikâyeden etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

Son olarak, öğrencilerden Seçil, Tuba, Pelin ve Aygül dijital hikâyelerin dinleyiciyi bilgilendirirken eğlendirmesi gerektiği konusunda öneride bulunmuşlardır. Bu konuda Seçil şunu söylemiştir:

Eğlenceli, duygulu, komik olmasını isterdim (Seçil, Ö.G., 04.05.2015).

Tuba, dijital hikâyenin nasıl daha eğlenceli bir içeriğe sahip olabileceğini şu biçimde ifade etmiştir:

Ben mesela çocukların dikkatini çekebilecek şeyler hazırlardım. Mesela o hikâyeye uygunlaşacak şeyler hazırlardım. Mesela bir hikâyeyi eğlenceli bir hale getirirdim. Çocuklar böyle eğlenirler. Mesela aralarına komik komik cümleler koyabilirdim. Çocuklar orda gülerken hem daha komik derlerdi ve daha çok izlemek için şey yaparlardı, daha çok dikkatlerini toplarlardı, kendini hikâyeye verirlerdi. Komik komik cümleler kurardım (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, dijital hikâye metinlerinin içerisinde geçecek komik cümle ya da ifadelerin öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekeceğini düşünmektedir.

Dijital hikâyelerin eğlendirici, komik ve ders verici olması gerektiğini düşünen Pelin ise şöyle söylemiştir:

Eğlenceli komik, ders verici olması isterdim (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Dijital hikâyelerin eğlenceli ve bilgilendirici olması konusunda Aygül şu önerilerde bulunmuştur:

Biraz eğlendirici, biraz bilgilendirici yani çocukları hem eğlendirici hem de bir şeyler öğretebileceği hikâyeler yapardım sizin gibi şaşırtıcı hikâyeler yapardım (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül, hazırlanacak dijital hikâyelerin çocukları bilgilendirmesini ve aynı zamanda eğlendirmesini önermiştir.

Dinleme etkinliklerine yönelik öneriler

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, dijital hikâyeleri dinleme alanında nasıl kullanılacağına ve ne tür dinleme etkinlikleri kullanılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu alanda vermiş oldukları öneriler incelendiğinde; sınıfta yapılan dinleme çalışmalarına benzer olan ve sınıfta yapılan dinleme çalışmaları ve etkinliklerinden farklı olan çalışmalar önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenin dijital hikâyeleri dinleme alanında uygulamaya koyduğu biçimde uygulamalar yapacaklarını ve dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrası sınıfta yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yaptıracağını belirten Akman şunları söylemiştir:

Dinleme öncesinde resimlerle nasıl sıralamalar olacağını sorardım. Hikâyelerin nasıl olacağını anlatmalarını isterdim. Etkinler dağıttım ve bazı yerleri boş bırakır bunları hikâyeye göre doldurmalarını isterdim. Dinlemeden sonra, etkinlik verirdim yine canlandırmalarını isterdim. Soru-yanıt, bulmaca yaptırırdım. Kendilerinin hikâye yazmalarını isterdim. Yine 5N 1K isterdim (Akman, Ö.G., 04.05.2015).

Uygulama sürecinde öğretmen, tüm dijital hikâyeleri ikişer kez dinletmiştir ve ilk dinlemelerin tümünde hikâyeleri belli bir yer ya da yerlerde durdurarak hikâyenin devamında ve sonucunda neler olabileceği konusunda öğrencilerin görüşlerini almıştır.

Akman da bu uygulamaya benzer bir uygulamayı dile getirmiştir. Diğer taraftan, Akman, dinleme sırasında öğrencilere boşluk doldurma vb. etkinlikler yaptırılmasını önermiştir. Bu noktada, öğrenciler birinci haftada *Dost Irmak* dijital hikâyesini dinlerlerken boşluk doldurma etkinliği yapmışlardır. Üçüncü haftada *Dostluğun Değeri* dijital hikâyesini dinlerken öğrencilerden dinleme sonrasında yapılacak 5N 1K etkinliğindeki soruları yanıtlamalarına yardımcı olacak notlar almışlardır. Dördüncü haftada *Beyaz Kızın Kolyesi* dijital hikâyesini dinlemeden önce öğrenciler, yaptıkları 1. Etkinlikte (hayvanların özelliklerini yazma) verdikleri yanıtların doğru olup olmadığını dinlerken kontrol etmişlerdir. Beşinci haftada *Şarbon Aşısı* dijital hikâyesi ikinci dinlemeden öğrencilerden 5N 1K sorularına yanıt vermeleri istenmiştir. Altıncı haftada *Rüzgârın Öyküsü* dijital hikâyesi ikinci dinlemeden öğrenciler doğru –yanlış etkinliğini yapmışlardır. Akman, dinleme sırasında yapılacak etkinlikler dağıtacağını ve boş bırakılan yerleri öğrencilerden doldurmalarını isteyeceğini ifade etmiştir. Bunun yanın sıra Akman, dinlemeden sonra canlandırma ve hikâye yazma etkinliklerinin yapılmasını önermiştir. Bu önerisiyle Akman'ın uygulama sürecinde yapılan canlandırma ve hikâye yazma etkinliklerine işaret ettiği söylenebilir. Son olarak Akman, 5N 1K ve bulmaca etkinlikleri yapılmasını önererek, uygulama sürecinde bazı haftalarda yapılan 5N 1K ve bulmaca etkinliklerine dikkat çektiği söylenebilir.

Dijital hikâyelere dayalı olarak yapılacak dinleme etkinliklerine yönelik Can, şu önerilerde bulunmuştur:

Dinleme öncesinde ben başlıktan yola çıkarak değil anahtar kelimeler koyardım. Metni tahmin etmelerini isterdim. Dinlerken; durdurur, şuna kadar dinlediklerinizden neler öğrendiniz derdim. Ne tür bir ders aldınız derdim. Dinledikten sonra da etkinlikler yapardım. Boşluklar bıraktım ve onları doldurmalarını isterdim. Metinde geçen karakterlerin özelliklerini sorardım. Hikâye haritaları özet yapardım. Bir de metni dinlediğimizde neler öğrendiğimizi sorabilirim (Can, Ö.G., 07.05.2015).

Dijital hikâyeleri dinlemeden ve izlemeden önce öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemek ve dinleyecekleri metinlerin içeriğini, konusunu ya da hikâyelerde geçecek olayları tahmin etmeleri için dijital hikâyelerin başlıkları ve dinleme metinlerinde geçen anahtar kelimeler ile çalışmalar yapılmıştır. Can da dijital hikâyelerin içeriğini ve konusunu tahmin etme çalışmalarının yaptırılmasını belirtmiş; ancak bunu yaparken dijital hikâye başlıklarını vermek yerine anahtar kelimeler üzerinden yapılmasını önermiştir. Uygulama sürecinde öğretmenin dinleme sırasında metni belli yer ya da

yerlerde durdurup sorular sorduğu gibi Can da dijital hikâyeleri belli yerlerde durduracağını belirtmiştir. Dinleme sonrası etkinlikler için hikâye haritaları, hikâyelerin özetini çıkarma ve metinden çıkarımlar yapma gibi etkinliklerin yapılmasını önermiştir. Bu etkinliklerden hikâye haritası; birinci, ikinci, üçüncü ve altıncı haftalarda yapılmıştır. Dinlenen metnin özetini çıkarma ve metinden çıkarımlar yapma etkinlikleri ise birinci, yedinci ve sekizinci haftalarda yapılmıştır.

Yapılan görüşmelerde Pelin, sınıfta yapmış oldukları dinleme etkinliklerine benzer etkinlikler yaptıracağını şu biçimde ifade etmiştir:

İlk baş ben de sizin gibi fotoğrafları gösterir başlığı tahmin ettirmeye çalıştım. Başlıktan hikâyeyi çıkarmalarını isterdim. Dinlerken boşluk doldurma yaptırardım. Olayları anlattırardım. Dinledikten sonra ilk önce düşünürdüm eğlenceli etkinlikler hazırlamaya çalıştım. Sizlerin yapmış olduğu etkinlikler gibi yapardım. Sorular sorardım (Pelin, Ö.G., 07.05.2015).

Bu ifadelerden Pelin'in uygulama sürecinde yapılan dinleme etkinliklerinden farklı etkinlik önerisinde bulunmadığı, dinleme öncesi görsel sunu etkinliğinde dijital hikâyelerin resimlerinden hikâye içeriğini tahmin etme çalışmalarını, seçici dinleme çalışmalarını ve dinleme sonrası yapılan etkinlikleri beğendiği söylenebilir.

Selin ise yapılacak dinleme etkinlikleri konusunda şunları söylemiştir:

Dinlemeden önce bazı kelimeler verirdim onlardan hikâye yazmalarını isterdim, hikâye ile ilgili bulmacalar verirdim. Kendilerinden başlık bulmalarını isterdim. Dinlerken boşluk doldurma, hangisinin haklı olup olmadığını sorardım. Dinledikten sonra neden-sonuç yapardım, bulmacalar yaptırardım, hikâyeleri tartıştırdım (Selin, Ö.G., 08.05.2015).

Selin, dijital hikâyeleri dinlemeye geçmeden önce uygulama sürecinde anahtar kelimelerle yaptıkları tahmin çalışmalarına benzer çalışmaları önermiştir. Ancak bu tahmin çalışmalarının sözlü olması yerine yazılı olmasını önermiştir. Yine, anahtar kelimelere yönelik bulmaca çalışmalarının yapılmasını önererek birinci hafta yapılan bulmaca etkinliğine işaret ettiği söylenebilir. Diğer taraftan, birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda yapılan seçici dinleme etkinliklerinde olduğu gibi dinleme sırasında boşluk doldurma gibi etkinliklerinin yapılmasını önermiştir. Dijital hikâyeleri dinledikten sonra yapılmasını önerdiği neden-sonuç etkinlikleri ile Selin'in, ikinci, dördüncü, beşinci ve yedinci haftalarda dinleme sonrası yapılan neden-sonuç etkinliklerine işaret ettiği söylenebilir.

Yalçın, dijital hikâyelere dayalı olarak yapılan dinleme etkinlikleri konusunda

şunları önermiştir:

Dinleme öncesinde hikâyeleri tahmin etmeleri için başlığı yazardım, anahtar kelimeler verirdim. O anahtar kelimelerle kendileri bir hikâye yazmaları isterdim ve benim hikâyelerimle karşılaştırmalarını isterdim. Dinleme sırasında kendi sorunları ile hikâyelerdeki sorunlar ile karşılaştırıp çözüm bulmalarını isterdim (Yalçın, Ö.G., 08.05.2015).

Yalçın, sınıf arkadaşı Selin gibi anahtar kelimelere ve dijital hikâye başlıklarına dayalı olarak metni sözlü olarak tahmin etmek yerine tahminlerin yazılmasını önermiştir. Diğer bir öneri ise dinleme sırası ve sonrasında dinledikleri metinde belirledikleri sorunlara kendi çözümlerini bulma etkinliğidir. Bu türde etkinlikler dördüncü, altıncı ve sekizinci haftalarda yapılmıştır.

Sınıfta yapılan dinleme etkinliklerine benzer etkinlikler öneren bir diğer öğrenci de Mesut'tur. Mesut önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Dinledikten sonra bir etkinlik yaptırırdım, sonra tekrar hikâye dinletirdim. Dinletmeden önce anahtar kelimeler verirdim tahmin edenleri de ödüllendirirdim. Dinlerken herkesi uyarırdım, dinleme kurallarını hatırlatırdım. Dinledikten sonra hikâye haritası yaptırırdım (Mesut, Ö.G., 08.05.2015).

Mesut, dinledikten sonra bir etkinlik yaptırıp daha sonra tekrar hikâyeyi dinleteceğini söyleyerek sınıfta yapılan uygulamalara işaret etmiştir. Öğrenciler dijital hikâyeleri iki kez dinlemişler ve birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı haftalarda ikinci dinleme sırasında bazı etkinlikler yapmışlardır. Mesut, dinlemeye geçmeden önce ve dinlerken dinleme kurallarını uygulama konusunda öğrencilerin uyarılmasını önermiştir. Bu öneri, uygulama sürecinde dijital hikâyeler dinlemeden önce sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Dinleme sonrası yapılmasını önerdiği hikâye haritası ile Mesut'un birinci, ikinci, üçüncü ve altıncı haftalarda yapılmış olan hikâye haritası etkinliklerine işaret ettiği söylenebilir.

Uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı olarak yapılan dinleme etkinliklerine benzer olarak verilen önerilerin yanı sıra, bazı öğrencilerden dinleme etkinliklerine yönelik farklı öneriler de gelmiştir.

Tuba, dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine getirdiği farklı bakış açısını şu biçimde ifade etmiştir:

Mesela resim şeyini yapardım. Orda mesela en dikkatimizi çeken böyle bir olayı, hikâyeye ilgili bir olayı, hoşumuza giden bir olayın resmini çizdirirdim, onu yazdırmak yerine. Anlattırırdım

onlara. Ben de dinleme sırasında dururdur sonrasında neler olabilir diye sorardım. Sonra mesela doğru çıktıklarını falan tartıştırdım. Dinleme sonrasında dediğim gibi. Mesela ben şöyle bir şey de yaptırırdım. Bu hikâyenin konusu olacak ama hikâyeyi değiştirilir yani böyle aynı konu olacak ama cümleleri farklı yazdırıp o hikâyeyi tekrardan isteyen kişilere anlattırırdım (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, yazılı dinleme etkinlikleri yerine sözlü ve resim çizimine dayalı etkinliklerin yapılmasını önermiş ve bu duruma örnek olarak da öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde dikkatlerini çeken ya da hoşlarına giden bölümlerin resimlerini çizip anlatmalarını önermiştir. Diğer taraftan, uygulama sürecinde yapıldığı gibi dijital hikâyelerin belli yerlerde durdurulup öğrencilerin hikâyenin geri kalan kısmını ve sonucunu tahmin etme etkinliğinin yapılmasını öneren Tuba, öğrencilerin tahminlerinin dinlemeden sonra tartışılması gerektiğini de belirtmiştir. Ayrıca dinleme sonrası dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin konusuna bağlı kalarak öğrencilerin farklı hikâyeler yazmalarını da önermiştir.

Sine, yapılan dinleme etkinliklerinin uzunluğu, sayısı ve dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinin sayısı konusunda önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Etkinlikler çok uzun ve yazılmasını istemezdim. Ve bir hikâyede de 5'ten fazla etkinlik olmasını da istemezdim. Araştırma etkinliği verirdim daha çok. Daha uzun sürebilirdi hikâyeler. Çünkü çok keyifli ve çok güzellerdi (Sine, Ö.G., 08.05.2015).

Sine'nin uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin sürelerini uzun ve etkinlik sayısını fazla bulduğu söylenebilir. Ayrıca sınıfta yapılan etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı araştırma etkinliklerinin de yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerle yapılan Türkçe derslerinin güzel ve keyifli geçtiğini dile getiren Sine, uygulama sürecinin daha uzun olmasını ve dijital hikâye sayısının artırılmasını önermiştir.

Uygulama sonrası yapılan görüşmede öğretmen, dijital hikâyelere dayalı etkinliklerde dil bilgisine yönelik etkinliklerin artırılması konusunda önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Mesela o etkinliklerin içine dil bilgisi etkinlikleri biraz daha katılabilir ki katılması lazım zaten. Şimdi ders kitaplarında da sıkıntılı o. Bugün ben bir Türkçe değerlendirme sınavı yapayım derken okuma anlamadan öteye içine çok dil bilgisi koyamıyorsun. Çünkü çok net olarak böyle etkinliklerin içinde dil bilgisi yok yani. Dil bilgisini etkinlikler sayesinde aldırabilirsin çok rahat bir biçimde (SÖ.G., 04.05.2015).

Sınıf öğretmeni, Türkçe dersinde kullandıkları ders kitabında dil bilgisi etkinliklerinin sayısının yetersiz olduğunu, yaptığı değerlendirme sınavlarında okuduğunu anlamaya yönelik soruların daha fazla olduğunu; ancak dil bilgisi soru sayısının az olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak da uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı hazırlanmış ders planları ve öğrenme materyalleri içerisinde dil bilgisine yönelik etkinliklerin artırılmasını önermiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dinleme etkinliklerini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak sınıflandırdıkları, uygulama sürecinde yapılan dinleme etkinliklerine benzer etkinlikler yapılmasını önerdikleri görülmüştür. Görüşmelerde, dinleme öncesi etkinliklerde başlıktan ve anahtar kelimelerden hareketle hikâyenin konusunu ve içeriğini tahmin etme etkinliğinin ön plana çıkmıştır. Dinleme sırasında yapılan etkinliklerde seçici dinleme yöntemine dayalı etkinliklerin ve dijital hikâyelerin belli yerlerde durdurulup hikâyelerin devamını ve sonucunu tahmin etme etkinliklerinin dile getirildiği söylenebilir. Dinleme sonrası etkinliklerde ise 5N 1K, hikâye haritası, neden-sonuç, hikâyelerde geçen sorunlara kendi çözümlerini bulma, hikâyelerin özetini çıkarma, hikâyelerden çıkarımlar yapma gibi dinleme etkinliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca bazı öğrencilerin, dinleme etkinliklerine yönelik farklı öneriler getirdikleri de görülmüştür. Bu öneriler, yazılı dinleme etkinlikleri yerine sözlü ve resim çizme, dinlenen ve izlenen dijital hikâyelerin konusuna yönelik farklı hikâyeler üretilmesi biçiminde olduğu görülmüştür. Ayrıca dinleme etkinliklerinin sayısı ve sürelerinin azaltılması, dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinin sayısının artırılmasına yönelik önerilerde de bulunulmuştur. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğretmen, dil bilgisine yönelik etkinliklerin sayısının artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Dijital hikâyelerin diğer disiplinlerde kullanımına yönelik öneriler

Uygulama sonrası öğrencilerle ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde dijital hikâyelerin yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer derslerde de kullanılması gerektiği, diğer dersler için hazırlanacak dijital hikâyelerin yararlı olacağı yönünde öneriler dile getirilmiştir.

Dijital hikâyelerin Türkçe dersi ile birlikte diğer derslerde kullanılmasına yönelik önerisini Aygül şu biçimde ifade etmiştir:

Yani Türkçe dersinde her zaman hiçbir çocuk sevmez demeyeyim de kimileri hoşlanmaz kimileri hoşlanır hoşlanmayan çocuklar böyle şeyler yaparlarsa daha çok hoşlanırlar böyle yapabilirler. Diğer dersler içinde geçerli mesela İngilizce 'de İngilizce film izlemek örnek olarak verilebilir (Aygül, Ö.G., 04.05.2015).

Aygül, Türkçe derslerinde uygulanan dijital hikâyelerin Türkçe dersine olan tutumlarını olum yönde geliştirdiğini, İngilizce ve diğer derslerde de uygulanacak olan dijital hikâyelerin ya da çizgi filmlerin Türkçe derslerinde olduğu gibi benzer olumlu sonuçları vereceğini düşünmektedir.

Fatih, dijital hikâyelerin öğretici ve bilgilendirici olduğunu, dijital hikâyelerin Türkçe dersi dışında diğer tüm derslerde ve sınıflarda kullanılması gerektiğini şu biçimde söylemiştir:

Ve bu hikâyeler oldukça öğretici oldu. Bilgilendirici metinler olması çok güzeldi. Bu tür hikâyeler tüm okullarda tüm sınıflar da olmalı. Bu tür çalışmalar yalnızca Türkçe dersi için değil tüm dersler için olmalı (Fatih, Ö.G., 08.05.2015).

Yine yapılan görüşmelerde, dijital hikâyelerin diğer derslerde kullanımına yönelik Tuba, Fatih ve Aygül'ün önerilerine benzer öneri de bulunmuştur.

Ve mesela bunlar sırf Türkçede değil matematikte de bütün derslerde de yararlı olur bize artık. Bunlar diğer derslerde de kullanılсын. Mesela matematikte, fende, sosyalde bütün derslerde böyle anlatımlar yaptırılabilir (Tuba, Ö.G., 08.05.2015).

Tuba, dijital hikâyelerin diğer bütün derslerde kullanılmasının öğrenciler için yararlı olacağını belirtmiştir.

Dijital hikâyelerin diğer derslerde kullanılması konusunda öğrenciler ifade ettikleri önerilerin yanı sıra sınıf öğretmeni de bu konuda görüş ve önerilerini şu biçimde ifade etmiştir:

Dijital hikâyeler yalnızca Türkçe 'ye göre değil, Sosyal'e göre de yapılabilir, Fen'e göre yapılabilir. Örneğin dünyanın katmanları konusunda bir hikâye vardı mesela işte onu kullanabiliriz. Dijital hikâyeleri diğer derslerde mutlaka kullanabiliriz, çünkü dikkati artırıyor. Dikkati artırdığında diğer derslerde de, kalıcı öğrenmeye neden olur (SÖ.G., 04.05.2015).

Sınıf öğretmeni, Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerin öğrencilerin derse olan dikkatlerini artırdığını, bu nedenle diğer derslerde de dijital hikâyelerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, dijital hikâyeler kullanarak öğrencilerin derslere olan dikkatlerinin artmasıyla kalıcı öğrenmenin de mümkün olacağını belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyeleri uygulamalarla öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla ilişkilendirerek tartışılmasına ve uygulama ile yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Türkçe dersinde dijital hikâyelerin dinleme becerilerini geliştirmedeki etkisi, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi, dijital hikâyelere dayalı derslerde yapılan etkinlikleri, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerini ve dijital hikâyelere dayalı etkinliklere ilişkin görüş ve önerilere ilişkin bilgiler içermektedir.

Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Dinleme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DAT sontest puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,001$). Bu bağlamda, Türkçe dersinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri etkili olmuştur.

Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin işe koşulması öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur.

Türkçe Dersinde Dijital Hikâyelerle Yapılan Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanımını amaçladığı için yapılan dinleme etkinlikleri ve dinlemeye dayalı metin inceleme çalışmaları ayrı bir tema başlığında ele alınmıştır. Buna göre Türkçe dersinde dijital hikâyelerle yapılan etkinliklere ilişkin sonuçlar şu biçimdedir:

- ✓ Hazırlık basamağının ön hazırlık aşamasında, öğretmen ve öğrenciler derste kullanacakları araç gereçlerin hazırlığını yaptıktan sonra zihinsel hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyelerin konusu ve haftanın temasına yönelik şarkı dinleme, şiir okuma, daha önce verilen araştırma konularının derste sunumu gibi çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalara öğrencilerin katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.
- ✓ Hazırlık basamağının anahtar kelimelerle çalışma aşamasında dijital hikâyeleri dinleme ve izlemeye geçmeden önce hikâyelerin konu ve içeriğinin tahmin edilmesi ve dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyeleri anlamalarında önemli rol oynayacak kelimelerle çalışmalar yapılmıştır. Anahtar kelimelerle çalışmalar kapsamında öğretmen bazı haftalarda kelimeleri tahtaya yazarak öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini istemiş, bazı haftalarda ise öğrenciler hazırlanan etkinlik kâğıtları üzerinde kelime çalışmaları yapmışlardır. Ayrıca anahtar kelimelerle çalışma ile dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyelerin konusunu ve içeriğini tahmin etme çalışmaları birlikte yapılmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere istekli biçimde katıldıkları, dijital hikâyelerin gerçek konusu ve içeriklerinin kendi tahminleri ile örtüşüp örtüşmediğini merak ettikleri ve buna bağlı olarak da dijital hikâyeleri dikkatli biçimde dinledikleri ve izledikleri gözlemlenmiştir.
- ✓ Hazırlık basamağının amaç belirleme aşamasında öğretmen dinleme/izleme çalışmalarından önce dijital hikâyeleri neden dinleyecekleri ve dinledikten

sonra dijital hikâyelerden neler öğrenecekleri sorularını sorarak ve öğrencilerin bu sorulara ilişkin yanıtlarını alarak öğrencilerin bir amaca dayalı dinleme ve izleme yapmalarına yönelik çalışmalar yapmıştır. Bu aşamada öğrencilerin, tahminlere dayalı olarak sorulara yanıt verdikleri gözlemlenmiştir.

- ✓ Dersin ikinci basamağı olan anlama aşamasında öğrenciler görsel okuma alanında; harita ve kroki okuma, resim ve fotoğrafları yorumlama, metin ve görsel ilişkisini sorgulama, çevresindeki sosyal olayları anlamlandırma ve sorgulama, görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazma, bilgi toplamak için bilişim teknolojilerinden yararlanma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu aşamada, dijital hikâyelere ait resimleri kullanılarak metin ve görsel ilişkisini sorgulama ve öğretmen tarafından karışık halde verilen resimlerin tahmine dayalı olarak sıraya konulması, internet, gazete ve dergi gibi medya araçlarından elde edilen görsellerin yorumlanması gibi çalışmalar yapılmıştır. Dijital hikâyelerin resimlerinin karışık olarak verildiği görsel okuma etkinliklerinde öğrencilerin resimlere bakarak hikâyeyi tahmin etme becerilerinin geliştiği, bu etkinliğin öğrencilerde metin-görsel ilişkisi kurmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını merak etmeleri, dijital hikâyeleri daha dikkatli yapmalarına olanak sağlamıştır.
- ✓ Okuma alanına ait kazanımlara yönelik etkinlikler kapsamında okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme, tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler sesli okuma, sessiz okuma ve paylaşarak okuma yöntemlerini kullanmışlardır. Öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinin altı haftasında dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin yazılı metinlerini okurken, iki hafta dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin konusuna uygun okuma metinlerini okumuşlardır. Okumaya geçmeden önce öğretmen ve öğrenciler, okuma kuralları konusunda çalışmalar yapmışlardır. Metni inceleme alanında yapılan etkinliklerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu etkinlikler kapsamında; kelime

çalışmaları, neden-sonuç ilişkisi kurma, 5N 1K sorularını yanıtlama, hikâye unsurlarını belirleme, metinden çıkarımlar yapma, metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuma, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri konusunda tahminde bulunma, başlık ve içerik ilişkisini sorgulama, başlıktan hareketle metnin konusu ve içeriğini tahmin etme, metinde ortaya konan sorunları belirleme ve onlara farklı çözümler sunma, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları belirleme becerilerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkatlerini okuduğu metinlere verdikleri, okuma yaparken bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri, paylaşarak sesli okumada sıranın kendisine gelebileceğini düşünerek metni okuyanı dikkatli bir biçimde takip ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma sonrası yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin istekli ve hevesli oldukları, derse katılım gösterdikleri de gözlemlenmiştir.

- ✓ Metin aracılığıyla öğrenme ya da zihinde yapılandırma basamağında öğrenciler dijital hikâyeler ve okuma metinlerinde ele alınan konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Günlük yaşamla ilişkilendirme; derse hazırlık aşamasında, dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında ya/ya da sonrasında gibi farklı aşamalarda ya da konuşma, görsel sunu alanlarında yapılan etkinliklerde gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde öğrencilerin söz alma ve derse katılma konusunda istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin ve okudukları metinlerin konu ve içeriklerini Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık gibi derslerle ilişkilendirmişlerdir. Metin aracılığıyla öğrenmenin araştırma aşamasında ise öğretmen, her hafta izlenecek ve dinlenilecek dijital hikâyenin konu ve içeriğine yönelik araştırma görevleri vermiştir. Araştırma görevleri kapsamında öğrenciler bilişim teknolojilerinden yararlanma, şiir bulma/yazma, haber bulma gibi etkinlikler yapmışlardır.
- ✓ Kendini ifade etme basamağında öğrenciler; konuşma, yazma ve görsel sunu etkinlikleri yapmışlardır. Konuşma alanında yapılan etkinlikler kapsamında öğrenciler ilk dört hafta kendilerine verilen konularda hazırlıklı konuşma

yapmışlardır. Yedinci hafta münazara ve sekizinci hafta ise sınıf tartışması yapmışlardır. Beş ve altıncı haftadaki konuşma etkinlikleri görsel sunu ile birlikte yapılmıştır. Öğrenciler beşinci hafta rol oynama ve altıncı hafta dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeyi canlandırmışlardır. Konuşma etkinliklerinden önce sınıf öğretmeninin konuşma kurallarını öğrencilere hatırlattığı gözlemlenmiştir. Kendini sözlü olarak ifade etme etkinlikleri kapsamında öğrenciler; kendine güvenerek konuşma, olayları oluş sırasına göre anlatma, söz varlığını kullanma, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları vurgulama, düşünceleri mantıksal bütünlük içinde sunma, yaşantılarından ve günlük yaşamdan örnekler verme, neden-sonuç ilişkileri kurma, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme, 5N 1K öğelerini vurgulama, konuşmanın başında ve sonunda çekici ve çarpıcı ifadeler kullanma, yeni öğrenilen kelimeleri kullanma, konuşmayı görsel sunuyla destekleme, dinleyici grubunu ve bulunulan ortamı dikkate alarak konuşma, bir düşünceye katılıp katılmadığını nedenleriyle birlikte ortaya koyma becerilerinin gelişmesine yönelik etkinlikler yapmışlardır.

- ✓ İlk dört hafta yapılan hazırlıklı konuşma ve beşinci ve altıncı hafta görsel sunu etkinliği ile birleştirilen konuşma etkinliklerinde öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini sergileyemedikleri gözlemlenmiştir. Yalnızca yedinci hafta yapılan münazara etkinliğinde öğrencilerin beklenen becerileri etkili bir biçimde kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Ancak öğrenciler, sekiz haftalık uygulama sürecinde genel olarak konuşma öğrenme alanında çok etkili olamamalarına karşın, başta münazara olmak üzere tüm konuşma etkinliklerini sevdikleri ve etkinliklerde istekli oldukları söylenebilir.
- ✓ Yazma alanında öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinde tebrik kartı, mektup, hikâye ve efsane, bilgilendirici metin yazma etkinlikleri yapmışlardır. Yedinci hafta istasyon tekniğine dayalı yapılan grup çalışmasında ve dördüncü hafta hikâye yazma çalışmasında yazma ve görsel sunu birlikte yapılmıştır. Öğrencilerin yazma ürünleri incelendiğinde; çoğunda yazım kurallarında eksiklik olduğu, bazı öğrencilerin sayfa düzenine dikkat etmedikleri, yazılarını çok kısa tuttıkları, çoğunun satır başı yapmadan tek paragrafta yazdıkları görülmüştür. Grup çalışmasının yapıldığı

istasyon etkinliği ile hikâye ve efsane yazma etkinliği başta olmak üzere, öğrencilerin genelinin yazma etkinliklerinde istekli ve ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma ürünleri içerik ve kendini yazılı olarak ifade etme becerileri açısından incelendiğinde; çok kısa yazılmış olan yazılı metinlerin dışındaki yazılarda öğrencilerin mantıksal bütünlüğe özen gösterdikleri, konu dışına çıkmadıkları, duygu, düşünce ve hayalleri uygun söz varlığı ve kurallı cümlelerle ifade ettikleri, neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalıştıkları, olayları oluş sırasına göre yazdıkları, yazılan metne uygun başlıklar belirledikleri görülmüştür.

- ✓ Görsel sunu etkinlikleri kapsamında öğrenciler; resim çizme, slogan yazma, rol oynama, canlandırma gibi etkinlikler yapmışlardır. Rol oynama, canlandırma, resim çizme gibi görsel sunu etkinlikleri grup çalışması kapsamında yapılırken, diğer görsel sunu etkinlikleri bireysel olarak yapılmıştır. Bu etkinliklerde öğrenci katılımının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu etkinliklerde öğrencilerin görsel sunumlar için gerekli hazırlıkları yaptıkları, sunum yöntemlerini belirledikleri, duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve renkler kullanarak gösterdikleri, duygu, düşünce ve izlenimlerini canlandırma, rol oynama yollarıyla sundukları, sunularında beyaz önlük, gözlük, oyuncak hayvanlar gibi gerçek nesnelere kullandıkları ve sunuların içeriğine uygun görseller kullandıkları, sunumlarında bilişim teknolojilerinden yararlandıkları ve sunuları değerlendikleri görülmüştür.
- ✓ Ölçme ve değerlendirmede basamağında öğretmenin dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe derslerinde süreç değerlendirmesi yaptığı, etkinlikler sırasında ve sonrasında öğrencilerin yaptıklarını kontrol edip dönütler verdiği görülmüştür. Ayrıca grup çalışmalarına dayalı görsel sunu etkinliklerinde ortaya çıkan ürünlerde ve hazırlıklı konuşmada akran değerlendirmesinin işe koşulduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca her bir dijital hikâyeye dayalı Türkçe dersinin sonunda öğrencilerden o haftaki dinleme kazanımlarına yönelik *dinleme öz değerlendirme formunu* doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler bu formu doldurarak kendi dinleme becerilerindeki gelişmeleri değerlendirme olanağına sahip olmuşlardır.

Dijital Hikâyelere Dayalı Yapılan Dinleme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler sekiz haftalık uygulama sürecinde farklı temalarda hazırlanmış sekiz dijital hikâye dinlemiş ve izlemişlerdir. Dijital hikâyelere dayalı olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009) dinleme öğrenme alanında yer alan *dinleme kurallarını uygulama, dinlediğini anlama ve tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme* alanlarında yer alan kazanımlara yönelik etkinlikler yapılmıştır. Dinleme alanındaki kazanımlara yönelik çalışmalar yalnızca dijital hikâyeleri izleme ve dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılan etkinliklerle sınırlı olmayıp, okuma alanında yapılan sesli okuma ve paylaşarak okuma etkinliklerinde, konuşma alanında yapılan etkinlikleri de içine almaktadır. Bu nedenle bu tema altında sunulan sonuçlarda dinleme-okuma ve dinleme-konuşma ilişkilerine de yer verilmiştir.

- ✓ Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğretmen; dinleme kurallarını öğrencilere hatırlatmış, öğrencilerin bu kurallara uygun dinleme yapmalarına özen göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin, gerek dijital hikâyelerle yapılan dinleme çalışmalarında gerek sesli, paylaşarak okuma ve konuşma etkinliklerinde kurallara uygun dinlemede yer alan kazanımlara uygun dinleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama sonunda yapılan görüşmelerde öğrenciler dinleme kuralları alanına ait becerilerinin geliştiğini, daha iyi dinleyiciler olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen de dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin artık dikkatlerini dinlediklerine vermeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamalarının nedeni olarak öğretmenin dinleme ve izleme öncesi uyarılarının etkili olduğu ve öğrencilerin dijital hikâyelerin konu ve içeriklerini merak etmelerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır.
- ✓ Sekiz haftalık uygulama sürecinde öğrenciler dinleme etkinliklerinde dinlediğini anlama basamağında yer alan tüm kazanımlara yönelik çalışmalar yapmışlardır. Dijital hikâyelere dayalı hazırlanan ders planlarında dinlediğini anlama kazanımlarından bazıları tüm ders planlarında yer alırken diğer kazanımlar ders planlarında farklı sayıda yer almıştır.
- ✓ Öğrencilerin yaptıkları araştırma ödevlerinde ve daha önceki Türkçe dersleri ile diğer derslerde öğrendikleri ön bilgileri kullandıkları, dijital hikâyeleri

izlerken ve dinlerken seslendirmeyi yapan kişinin vurgu, tonlama ve telaffuzuna dikkat ettikleri, dijital hikâyelerdeki resimlerden yararlanarak dinlediklerini ve izlediklerini anlamlandırdıkları gözlemlenmiştir. Özellikle hikâyelerde kullanılan resimlerin öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerini geliştirdiği anlaşılmıştır.

- ✓ Öğretmen, dinleme ve izleme öncesinde hikâyelerin başlıklarına, metinde geçen anahtar kelimelere ve bazı haftalarda hikâyelerin resimlerine dayalı olarak öğrencilerden dinleyecekleri ve izleyecekleri dijital hikâyelerin konusu ve içeriklerini tahmin etmelerini istemiştir. Dinleme sırasında öğretmen, tüm dijital hikâye izleme ve dinleme etkinliklerinde metinleri belli yerlerde durdurarak hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını öğrencilerden tahmin etmelerini istemiştir. Bu etkinliklerde katılımın yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, yaptıkları tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etmek için metinlerin kalan kısımlarını dikkatli bir biçimde dinledikleri gözlemlenmiştir.
- ✓ Dinleme sonrası yapılan 5N 1K, neden-sonuç ilişkisi kurma, gerçek olanla hayal ürünü olayı ayırt etme, dinlenen metne farklı başlıklar bulma, dinlenen metinlere ilişkin karşılaştırmalar yapma, dinlenen metinlerde geçen varlıkları ve olayları sınıflama, dinlenen metinlere ilişkin sorular sorma ve sorulara yanıt verme, dinlenen metinlerde ortaya konulan sorunları belirleme ve sorunlara farklı çözümler bulma ve dinlenen metinlerde hikâye unsurlarını belirleme etkinliklerine öğrencilerin katılım gösterdikleri, bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişme gösterdiği söylenebilir. Ancak dinlenen metinlerde ortaya konulan sorunları belirleme ve sorunlara farklı çözümler bulma becerisinin istenilen düzeyde gelişmediği gözlemlenmiştir.
- ✓ Konuşma etkinliklerinin bazılarında öğrenciler arkadaşlarının yaptıkları sunumların içeriğini ve konuşmacıyı değerlendirmişler; dinlediklerinde geçen dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirlemişlerdir.
- ✓ Konuşma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelere yönelik kendi yaşantılarından ve günlük yaşamdan örnekler verdikleri gözlemlenmiştir.

- ✓ Öğretmen bazı haftalarda öğrencilerden dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyeleri özetleyerek tekrar anlatmalarını istemiş ve öğrencilerin hikâyeleri rahatlıkla özetledikleri gözlemlenmiştir.
- ✓ Dinlediğini anlama basamağında yer alan becerilerin bazılarının öğrenciler tarafından istenilen biçimde sergilenemedikleri görülmüştür. Öğrenciler, dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerin ana fikrini belirme çalışmalarında ana fikir yerine dinlediklerinin konusunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle ana fikir için gerekli olan cümle kurmak yerine hikâyelerin konularını bir ya da birden fazla kelime ile ifade etmişlerdir. Ana fikir ile dinlenen metnin konusunu belirlemede yaşanan bu sorundan dolayı dijital hikâyelerin öğrencilerin ana fikir ve ana duygu bulma becerilerini geliştirmedeği anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin dinleme sonrası dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerden dersler çıkardıkları ve metinlere uygun çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir.
- ✓ Dinlediğini anlama basamağında yer alan kelime çalışmalarının bazılarında öğrencilerin zorluklar yaşadıkları ve bu durumu görüşmelerde dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle dinleme öncesinde yapılan kelime çalışmalarında öğrencilerin, bazı kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları ya da tahmin edemedikleri; ancak dinleme ve izlemeden sonra kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından dijital hikâyelerdeki bağlama dayalı olarak kavrandığı anlaşılmıştır. Ayrıca dinleme sonrası mecaz, eş sesli, eş ve zıt anlamlı kelimeler ve deyimler üzerine yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilgili alanlardaki becerilerinin geliştiği ve bu kelimeleri kendini ifade etme basamağında yer alan konuşma ve yazma etkinliklerinde kullandıkları gözlemlenmiştir.
- ✓ Öğretmen, tüm etkinliklerden önce öğrencilere yapacakları etkinliklere yönelik yönergeler vermiş ve etkinliklerde neler yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin, öğretmenin verdiği yönergeleri dikkatli bir biçimde dinledikleri ve bu yönergeleri etkinliklerde uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Yönergelerin eksik ya da yanlış anlaşılması durumunda öğretmen yönergeleri tekrar etmiş ve böylece öğrencilerin yönergeleri tam ve doğru anlamalarını sağlamıştır. Ancak bu beceriye yönelik hazırlanan harita

üzerinde yönergelere dayalı yer bulma etkinliğinde öğrencilerin bazılarının zorlandıkları gözlemlenmiştir.

- ✓ Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme basamağında yer alan kazanımlara yönelik yapılan çalışmalar kapsamında öğrenciler; katılımlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayarak dinleme, eğlenmek için masal, hikâye, şarkı vb. dinleme ve izleme, grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Dinleme sırasında öğrenciler dijital hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonuçlanacağını tahmin ederek katılımlı dinleme becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.
- ✓ Sorgulayarak dinleme kapsamında öğrenciler kendilerine verilen etkinlik kâğıtlarındaki ifadelerin doğru olup olmadıklarını sorgulamışlardır. Ayrıca konuşma alanında yapılan münazara etkinliğinde öğrenciler karşı grupta yer alan arkadaşlarının savundukları konuya ilişkin söylediklerini sorgulayarak dinlemişler ve karşı görüş geliştirmeye çalışmışlardır. Bu etkinlikte öğrenciler aynı zamanda grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinleme çalışmaları da yapmışlardır. Öğrencilerin grup konuşmalarını ve tartışmalarını dikkatli bir biçimde, konuşmacının sözünü kesmeden dinledikleri ve söz isteyerek kendi görüşlerini sundukları gözlemlenmiştir.
- ✓ Uygulama sürecinde işe koşulan sekiz dijital hikâyenin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin dijital hikâyeleri iki kez dinlemiş ve izlemiş olmaları söylenebilir ve öğrencilerin daha önceki Türkçe derslerinde öğretmenin ya da bir öğrencinin sesli okumasına dayalı dinleme yaptıkları için dijital hikâyeleri daha ilgi çekici bulmalarıdır.
- ✓ Uygulama sürecinde yapılan gözlemler, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve öğrenci ürün dosyalarına dayalı olarak elde edilen verilerden; ses, müzik, efekt, resim gibi çoklu ortam kullanılarak hazırlanan dijital hikâyelerle dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası yapılan etkinlikler ile öğrencilerin dinlemede motivasyonlarının arttığı ve dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Uygulama sonrası öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve öğrenci günlüklerinde dijital hikâyelerin bileşenlerine (müzik, efekt, seslendirme, resim, hikâye içeriği ve kahramanları), dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerine, dijital hikâyeye dayalı dinleme etkinliklerine yönelik görüşler ve öneriler ön plana çıkmıştır. Bu dört alt temaya ilişkin sonuçlar şu biçimdedir:

- ✓ Dijital hikâyelerin bileşenleri kapsamında öğretmen ve öğrenciler hikâyelerin konuları ve içerikleri konusunda olumlu görüşler belirterek, dijital hikâyelerde kullanılan müzikleri ve efektleri beğendiklerini, hikâyelerde kullanılan müziklerin ve efektlerin hikâyelerin duygusunu aktardığını belirtmişlerdir.
- ✓ Dijital hikâyelerde kullanılan resimler konusunda öğrenciler resimleri beğenmişler, resimlerin hikâyeleri tahmin etmelerine ve dinlediklerini anlamaya yardımcı olduğu, görsel okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen ve bazı öğrenciler dijital hikâyelerde kullanılan resimlerin animasyonlardaki gibi hareketli olmasının daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.
- ✓ Dijital hikâyelerde kullanılan seslendirme konusunda; öğrencilerin bir bölümü ve öğretmen seslendirmeyi yapan kişinin sesini ilgi ve dikkat çekici olduğunu ve seslendirmeyi beğendiklerini belirtirken, diğer öğrenciler ise seslendirmeyi yapan kişinin ses tonunu beğenmediklerini belirtmişlerdir.
- ✓ Öğrenciler görüşmelerde ve tuttukları günlüklerde uygulamadan önce Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını, bu olumsuz tutumun akademik başarıyı da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinlikler sayesinde öğrenciler, Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini, dijital hikâyelerin derse katılım ve motivasyonda, akademik başarıda olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan görüşmede öğretmen, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin dikkatlerinin arttığını, Türkçe dersini sevmeye başladıklarını, daha önceden etkinliklere ve özellikle dinleme etkinliklerine etkin katılım göstermeyen öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin Türkçe dersinin her alanında zengin ve eğlenceli etkinlikler

yapma fırsatı bulduklarını ve buna bağlı olarak da tüm öğrenme alanlarında öğrencilerin belirgin bir biçimde becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

- ✓ Dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinliklerine yönelik olarak öğrenciler dijital hikâyeleri eğlenceli, bilgilendirici ve öğretici bulduklarını, dijital hikâyelerden yeni bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca dijital hikâyeler sayesinde dinleme kurallarına uygun bir biçimde dinleme yapmaya başladıklarını, dinlediklerini daha iyi anladıklarını ve bundan dolayı da dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası etkinliklerini daha kolay yaptıklarını, daha önce sevmedikleri dinleme etkinliklerine karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini, dinleme etkinliklerinde motivasyonlarının ve derse katılımlarının arttığını dile getirmişlerdir. Öğretmen ise dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin dikkatlerini dinledikleri metne daha çok verdiklerini, dinleme kurallarını uygulamaya başladıklarını, uygulamadan önceki Türkçe derslerinde yapılan dinleme etkinliklerine katılmayan öğrencilerin artık istekli bir biçimde dinleme etkinliklerine katıldığını, uygulama ile öğrencilerin zengin bir dinleme etkinliği çeşidiyle karşılaştıklarını ifade etmiştir.
- ✓ Dijital hikâyelerin bileşenleri konusunda öğrencilerin bir kısmı ve öğretmenin dijital hikâyelerdeki resimlerin animasyon formatındaki gibi hareketli olmasını ve resim sayısının artırılmasını önermişlerdir. Dijital hikâyelerde yapılan seslendirmeye yönelik ise öğrencilerden bir kısmı dijital hikâyeyi daha genç birisinin seslendirmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunurken, bir diğer grup hikâyelerde geçen kahramanların ve olayların farklı ses tonlarıyla bayan ve erkek sesleri kullanılarak yapılmasını önermişlerdir. Dijital hikâyelerin içerikleri konusunda ise bazı öğrenciler komik, eğlenceli ve dersler çıkarabilecekleri dijital hikâyeler yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.
- ✓ Yapılan görüşmelerde dinleme etkinliklerine yönelik öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dinleme etkinliklerini dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak sınıflandırmışlar ve uygulama sürecinde yapılan dinleme etkinliklerine benzer etkinlikler yapılmasını önermişlerdir. Öğrenciler, dinleme sırasında yapılan etkinliklerde seçici dinleme yöntemine dayalı

etkinliklerin, dijital hikâyelerin belli yerlerde durdurulup hikâyelerin devamını ve sonucunu tahmin etme etkinliklerinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, uygulama sürecinde yapılan dinleme etkinliklerinden farklı olarak yazılı dinleme etkinlikleri yerine sözlü ve resim çizme, dinlenen ve izlenen dijital hikâyelerin konusuna yönelik farklı hikâyeler üretilmesini önermişlerdir. Ayrıca dinleme etkinliklerinin sayısı ve sürelerinin azaltılması konusunda da öğrenciler dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerinin sayısının artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğretmen, dil bilgisine yönelik etkinliklerin sayısının daha fazla olmasını önermiştir.

- ✓ Öğrenciler, dijital hikâyelerin Türkçe dersine ve dinlemeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, bu nedenle de bu tür hikâyelerin İngilizce, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler derdi gibi farklı derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni ise Türkçe derslerinde kullanılan dijital hikâyelerin öğrencilerin derse olan dikkatlerini artırdığını, bu nedenle diğer derslerde de dijital hikâyelerin kullanılmasını önermiştir. Ayrıca öğretmen, dijital hikâyeler kullanarak öğrencilerin derslere olan dikkatlerinin artmasının beraberinde kalıcı öğrenmeyi de getireceğine inanmaktadır.

Tartışma

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin ve bu hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama testi sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, dijital hikâyelerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Collen'in (2007) yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin dinlediğini anlama üzerine etkisini incelemiş, deney grubunda yer alan öğrencilerin dijital hikâyeleri izledikten sonra hikâyelerle ilgili sorulara daha fazla doğru yanıt verdiklerini ortaya koymuştur. Verdugo ve Belmonte (2007), 6 yaş grubu

öğrencilerin yabancı dilde dinlediğini anlama becerileri üzerine dijital hikâyelerin etkisini deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel çalışmada incelemiş ve dinlediğini anlama son test puanlarında deney grubu öğrencilerinin daha yüksek başarı sağladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Abidin vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimi alan çocukların yabancı dil öğretiminde dijital hikâyelerin dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilere dijital hikâyeler izletilmiş ve sontesten elde edilen veriler deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Sandaran ve Kia (2013) Malezya’da Çince eğitim veren bir ilkokulda üçüncü sınıf (9 yaş) öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmış, gözlemlere dayalı elde edilen veriler dinlediğini anlamaya yönelik dijital hikâyelerle yapılan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerini artırdığını göstermiştir.

Dijital hikâyelere dayalı olarak yapılan bu araştırmaların yanı sıra alan yazında video, animasyon gibi çoklu ortamların dinlediğini anlama becerilerine etkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Özdener ve Eşfer (2009) tarafından öntest-sontest gruplu deneysel desene dayalı yapılan çalışmada ELVES yöntemine dayalı video izleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre araştırmada ele alınan dinleme becerilerinde daha fazla gelişme gösterdikleri ve sınıf arkadaşlarının yer aldığı videoyu izleyen öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar sergiledikleri ve testlerde daha başarılı oldukları bulguları elde edilmiştir. Türkyılmaz (2010) deneysel desene dayalı olarak 12’şer kişilik dört gruptan oluşan 48 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada, deney grubu için öğretmen tarafından Windows Movie Maker kullanılarak resim ve fotoğraflar aracılığıyla seslendirilmiş metin eşliğinde bir slayt gösterimi hazırlanmıştır. Çoklu ortam kullanılarak dinleme etkinliklerinin yapıldığı deney grubunda öğrencilerin diğer gruplara göre dinlediğini anlama sontest puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Woottipong (2014) tarafından İngilizce dersi için yapılan tek grup deneysel desene gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere; kültür, çevre ve macera konularına dayalı 3-5 dakika uzunluğunda videolar izletilmiş ve uygulanan başarı testinde izletilen videoların öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği bulgusu elde edilmiştir. Lin ve Duy (2014) yaptıkları çalışmada, video-temelli internet materyallerinin öğrencilerin İngilizce dersinde dinlediğini anlama

becerilerine etkisini incelemiştir. Dinlediğini anlama sontest puanlarına göre deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Iubad (2013), hikâyeler ve şarkılardan oluşan çoklu ortama dayalı öğrenme programının 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi dinleme alanı 4 alt becerisine (dinlediklerinde ana fikri belirleme, dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı düşünceleri bulma, anlamını bilmediği kelimeleri tahmin etme ve dinlediklerinden çıkarım yapma) etkisini deney ve kontrol grubundan oluşan deneysel çalışmada incelemiştir; başarı testi son test puanlarında deney grubu öğrencilerinin daha yüksek başarı sağladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Çoklu ortama dayalı yapılan bu çalışmalarda dinleme becerilerinin gelişimine yönelik elde edilen bulgular bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmada dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile uygulama sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Türkçe dersinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelerde, video kayıtlarında ve öğrenci günlüklerinde, öğrencilerin Türkçe dersine ve dinlemeye karşı tutumlarının ve motivasyonlarının dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde olumlu yönde gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmen dijital hikâyelerin Türkçe derslerini ve dinleme etkinliklerini daha eğlenceli ve zevkli duruma getirdiğini, derse katılımı ve dersin niteliğini artırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgular; Abdollahpour ve Maleki (2012), Abidin vd. (2011), Demirer (2013), Kahraman (2013), Sandaran ve Kia (2013), Shin ve Park (2008), Tsou, Wang ve Tzeng (2006), Yang ve Wu (2012) ve Yoon (2013) tarafından dijital hikâyelerin öğrenci tutumlarına etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda, dijital hikâyeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinlemeye ve derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiğine, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse katılımı artırdığına, dersleri daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiğine ve kalıcı öğrenmeyi sağladığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

Alanyazında dijital hikâye gibi diğer çoklu ortama ve teknoloji kullanımına dayalı ders etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda, Akın ve Çeçen (2015), Mayersmith ve Pedretti (2000) ve Shea (2000) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shea (2000) tarafından yapılan çalışmada da derse katılımı düşük olan öğrencilerin akademik başarılarında ve derse katılımlarında artış olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada, Türkçe dersinde dijital hikâyelerle yapılan derse hazırlık, görsel okuma ve görsel sunu, okuma konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda, derse hazırlık aşamasında öğrenciler, dijital hikâyeleri dinlemeden önce anahtar kelimeler üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Yapılan görüşmelerde ve video kayıtlarında öğrencilerin dijital hikâye dinlemeye geçmeden önce kelimelerin anlamlarını tahmin etmede zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ancak dijital hikâyeleri dinledikten ve izledikten sonra öğrencilerin kelimelerin anlamlarını tahmin etmede zorlanmadıkları görülmüştür. Bu konuda Sanadaran ve Kia (2013), öğrencilerin dijital hikâyelerde dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesi için uygulama öncesi kelime öğretimi çalışmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Sanadarn ve Kia'nın (2013) elde ettikleri bu bulgu, dinleme öncesi kelime çalışmalarına yönelik bu araştırma tarafından elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştiği, derse hazırlık aşamasında öğrencilerin dijital hikâyeye ait resimleri ve diğer görselleri kullanarak dinledikleri ve okudukları metinleri anlamlandırmada kullandıkları görsel sunu etkinliklerinde öğrencilerin duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve renkler kullanarak gösterdikleri, duygu, düşünce ve izlenimlerini canlandırma ve rol oynama yoluyla sundukları, sunularında beyaz önlük, gözlük, oyuncak hayvanlar gibi gerçek nesnelere kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Jakes ve Brennan (2005), Martin (2006) ve Robin (2008) 21. yüzyıl becerileri kapsamında gerek öğretmen gerek öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin görsel imgeleri anlama, oluşturma ve bu görsellerle iletişim kurma becerilerinin artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, Churchill, Lim, Oakley ve Churchill (2008) İngilizce dersinde görsel okuryazarlığın gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini incelemiş ve öğrenci ürünlerine dayalı olarak öğrencilerin görsel okuryazarlıklarında gelişme yaşandığı bulgusuna

ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada dijital hikâyelerin öğretmenlerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Standley (2003) yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde, resimleri daha iyi yorumlama ve kullanabilme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırmada öğrencilerin dijital hikâyelerde kullanılan görsellerin hikâyeleri tahmin etme, dinlediklerini anlama ve olayları zihinde canlandırmaya yardımcı olduğu görüşleriyle örtüşmektedir. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler, görsel sunu etkinlikleri kapsamında dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelere dayalı olarak canlandırma ve rol oynama etkinlikleri yapmışlardır. Bu etkinliklerden birinde öğrenciler izledikleri ve dinledikleri tarihi hikâyeye türünde olan dijital hikâyeyi canlandırmışlardır. Tally ve Goldberg (2005), tarihi olaylara dayalı dijital hikâyelerde geçen olayların öğrenciler tarafından yeniden canlandırılması ya da tarihi olayları düşünmeye ve anlamaya teşvik edilmesi için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmanın uygulama sürecinde öğrenciler, bazı görsel sunu etkinliklerinde grup çalışmaları yapmışlardır. Öğrenciler bu çalışmaların kendi düşüncelerini yansıtmada onlara yeni olanaklar sağladığını, bu tür çalışmaların kendileri için yeni ve farklı olduğunu, grup bireyleriyle işbirliğine dayalı olarak çalışma yapma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer biçimde Dupain ve Maguire (2005) ve Jenkins ve Lonsdale (2007) dijital hikâyelere dayalı çalışmaların farklılaştırılmış öğretim ortamlarının sağlanmasına, öğrencilerin kişilik gelişimlerine, grup çalışmalarıyla işbirliğine dayalı çalışma becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada gözlem, görüşme ve günlüklerden elde edilen bulgular dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki yaptığını göstermiştir. Okuma etkinlikleri kapsamında öğrenciler, sesli okuma, paylaşarak okuma ve sessiz okuma yöntemlerini kullanmışlardır. Bazı okuma etkinlikleri dijital hikâyeyi dinlemeden ve izlemeden önce yapılırken, diğer okuma etkinlikleri dijital hikâyeye dinlendikten ve izlendikten sonra yapılmıştır. Dijital hikâyeye dinleme ve izleme öncesi yapılan okuma etkinliklerinde metni okumaya geçmeden önce öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek etkinlikler yapılmıştır. Okuma sırasında ise öğrencilerden sessiz okuma yapmaları istenmiş ve okuma sonrasında dijital hikâyeye çalışmaları yapılarak öğrencilerden ön bilgilerini ilişkilendirerek metin ile ilgili tartışma yapmaları

istenmiştir. Öğrencilerin sessiz okuma etkinliğinde dikkatlerini okuduğu metinlere verdikleri, okuma yaparken bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri, paylaşarak sesli okumada sıranın kendisine gelebileceğini düşünerek metni okuyanı dikkatli bir biçimde takip ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okuma sonrası yapılan tüm etkinliklerde öğrencilerin istekli ve hevesli oldukları, derse katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağında dijital hikâyelere dayalı olarak öğrencilere yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak mektup, hikâyeye, efsane ve bilgilendirici metin yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma ürünleri içerik ve kendini yazılı olarak ifade etme becerileri açısından incelendiğinde; mantıksal bütünlüğe özen gösterildiği, konu dışına çıkmadığı, duygu, düşünce ve hayallerini uygun söz varlığı ve kurallı cümlelerle ifade edildiği, neden-sonuç ilişkilerinin kurulmaya çalışıldığı, olayların oluş sırasına göre yazıldığı, yazılan metne uygun başlıklar belirlendiği görülmüştür. Araştırmada dijital hikâyelere dayalı bazı yazma etkinliklerinin zaman yetersizliğinden dolayı sınıf ortamında yapılamadığı ve sınıf öğretmeninin bu etkinlikleri ev ödevi olarak verdiği gözlemlenmiştir. Benzer biçimde Kulla-Abbott (2006) da yazma çalışmalarında zaman yetersizliği probleminin yaşandığını belirtmiştir.

Araştırmada dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlıklı konuşma, münazara, sınıf tartışması gibi etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerde öğrencilerin kendi yaşamlarından ve yaşadıkları çevrelerden örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Brown, Collins ve Duguid (1989) ve Kılıç (2004) öğrenmenin gerçekleşmesinde sosyal bağlam içerisinde gerçek yaşamla bağlantılı görevlerin ve deneyimlerin, çevremizde gerçekleşen her türlü etkileşimin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin hazırlıklı konuşma yapma etkinliklerinde istenilen konuşma becerilerini sergileyemedikleri; ancak münazara, sınıf tartışması ve görsel sunu etkinliğinde yapılan canlandırma etkinliklerinde ise öğrencilerin kendi yaşantılarından örnekler verdikleri, neden-sonuç ilişkileri kurdukları, 5N 1K öğelerini vurguladıkları, söz varlıklarını ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullandıkları, yardımcı düşünceleri ve destekleyici ayrıntıları vurguladıkları, konuşmanın başında ve sonunda ilgi çekici ve çarpıcı ifadeler kullandıkları, konuşmalarını görsel sunuyla destekledikleri gözlemlenmiştir. Demirer (2013) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâyeye çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.

Ayrıca araştırmada münazara, sınıf tartışması ve grup çalışmalarına yönelik dinleme etkinliklerinde öğrencilerin konuşmacıyı ve konuşmanın içeriğini değerlendirdiklerini, bir düşünceye katılıp katılmadıklarını nedenleriyle belirttikleri, dinleyici grubunu ve bulunulan ortamı dikkate alarak konuştukları, tartışmaları birbirlerine karşı saygı çerçevesinde yaptıkları ve konuşma etkinliklerinde istekli olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda Howell ve Howell (2003), Banaszewski (2005) ve Jakes ve Brennan (2005) tarafından yapılan çalışmalarda dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerde karşılıklı saygı duygusunu geliştirdiği, tartışma etkinliklerinde daha önceden katılımı düşük olan öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde dijital hikâyelerde geçen konu ve olayların Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık gibi diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu Karakoyun (2014) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin diğer disiplinlerde kullanılması ve ilişkilendirilmesine yönelik verdikleri önerilerle örtüşmektedir.

Araştırmada görüşme, gözlem, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünlerinden elde edilen nitel verilere dayalı olarak dijital hikâyelerin dinleme kurallarına uygun dinleme, dinlediğini anlama, tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme becerilerinin gelişimine ve öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve derse katılıma olumlu etki yaptığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular alan yazında dijital hikâyelerin ve video, animasyon gibi çoklu ortama dayalı yöntemlerin dinleme becerilerine ve tutuma etkisi konusunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir (Abdollahpour ve Maleki, 2012; Abidin vd., 2011; Collen, 2007; Demirer, 2013; Iubad, 2013; Kahraman, 2013; Lin ve Duy, 2014; Özden ve Eşfer, 2009; Sandaran ve Kia, 2013; Shin ve Park, 2008; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Türkyılmaz, 2010; Verdugo ve Belmonte, 2007; Woottipong, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013). Ancak araştırmanın gözlem boyutunda öğrencilerin dinledikleri ve izledikleri dijital hikâyelerde ana fikri belirleme becerilerinin gelişmediği gözlemlenmiştir. Öğrenciler ana fikir cümlesi kurmak yerine dinlediklerinin konusunu belirten bir ya da birkaç kelimedenden oluşan ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu

bulgu Iubad'ın (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin ana fikri belirleme becerilerinin geliştiğine yönelik bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmada uygulama sonunda yapılan görüşmelerde deney grubu öğretmeni ve öğrencileri resim, müzik, seslendirme, efekt gibi dijital hikâyelerin tasarımına, dijital hikâyelerle yapılan Türkçe derslerine ve dinleme etkinliklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler ve sınıf öğretmeni; dijital hikâyelerde kullanılan görsellerin, müziklerin efektlerin ve seslendirmenin dinledikleri ve izledikleri hikâyeleri anlamalarına yardımcı olduğunu, dinleme ve diğer alanlarda yapılan etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olduğunu, bu sayede Türkçe dersini ve dinleme çalışmalarını daha çok sevdiklerini, dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersinde başarının ve derse katılımın arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak, Demirer (2013) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital hikâyelerin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını, dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini, katılımı artırdığını, görselleştirdiğini ifade ettiklerini belirtmektedir. Diğer taraftan Kahraman (2013) fizik derslerinde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin derste kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, katılımı artırdığını, anlamayı kolaylaştırdığını, kalıcılı öğrenmeyi sağladığını, fizik dersi ile yaşam arasında ilişki kurulmasına yardımcı olduğunu ve dersi eğlenceli duruma getirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmalara ek olarak öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak dijital hikâyelerin başarıyı artırdığına (Barrett, 2005; Tsou vd., 2006; Xu ve Ahn, 2011; Yang ve Wu, 2012), dinleme ve diğer alanlarda dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinliklerin daha iyi ya da kalıcı öğrenme sağladığına (Dupain ve Maguire, 2005) yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırmada uygulama sonunda yapılan görüşmelerde deney grubu öğretmeni ve öğrencileri, Türkçe derslerinde yapılacak dinleme etkinlikleri ve dijital hikâyelerin diğer derslerde kullanılmasını önermişlerdir. Nitekim bu önerilere paralel olarak dijital hikâyelerin Tarih, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar Eğitimi, Fen ve Teknoloji, Fizik gibi diğer derslerde kullanımına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013; Chung, 2007; Foley, 2013; Kahraman, 2013; Sadik, 2008). Ayrıca Dupain ve Maguire (2005), Gakhar (2007) ve Karakoyun (2014) öğretmen ve öğrenci önerilerine dayalı olarak dijital hikâyelerin öğrenme aracı olarak Tarih, Fen ve

Teknoloji, Matematik, Yabancı Dil, Hayat Bilgisi, Edebiyat, Görsel Sanatlar Eğitimi gibi bir çok derste kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın önerileri uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmada, hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Türkçe ve yabancı dil derslerinde yapılacak dinleme çalışmalarında öğretmenler, sesli okuma, görsellerle destekli olmayan CD'ler kullanarak yapılan geleneksel dinleme çalışmaları yerine öğretmenler tarafından hazırlanacak ya da internet ortamında mevcut olan dijital hikâyeleri izletebilir ve dinletilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyelerin kullanımı öğrencilerde Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar gelişmesine, derse katılımın ve motivasyonun artmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle dijital hikâyeler, beş öğrenme alanı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin hazırlayacakları dijital hikâyelerin yanı sıra, öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini yapmalarına yönelik çalışmalar yapılması öğrencilerin öğrenme sorumlulukları kendi üzerlerine almalarını sağlayacaktır. Bu nedenle Türkçe derslerinde farklı dijital hikâye türlerine dayalı olarak öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanabilir.
- Araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimine olanak sağlayan etmenlerden birinin de öğrencilerin dijital hikâyeleri izlemeleridir. Bu nedenle ilkökul düzeyinde yapılacak dinleme etkinliklerinin izleme etkinlikleriyle birlikte yapılması yarar sağlayacaktır. Bu bağlamda Türkçe dersi kitaplarındaki temalarda yer alan dinleme metinleri çoklu ortamlar kullanılarak görseller, müzik ve efektlerle desteklenebilir.




Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Dijital hikâyelerin dinleme dışındaki diğer öğrenme alanlarına etkisi incelenebilir.
- Dijital hikâyelerin ilkokulların diğer sınıf düzeylerinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Dijital hikâyelerin Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Hayat Bilgisi gibi derslerde uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- İlgili alan yazında 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede dijital hikâyelerin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kendilerinin hazırlayacakları dijital hikâyelere yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile dijital hikâyelere ve dijital hikâye anlatımına dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe dersi dinleme becerilerine yönelik bilgilendirici ve öğretici metinlere dayalı dijital hikâyelerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

EKLER

EK A- ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN UYGULAMA
SÜRECİNE YÖNELİK ALINAN İZİN

	T.C ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : 88074293/604.01/4353596		01/10/2014
Konu : Araştırma Projesi		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreerliği' nin 08/09/2014 tarih ve 10424 sayılı yazısı.		
İlgi yazı ile; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora öğrencisi Fatih Mehmet C.ĞERÇİ' nin "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Dinlene Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması" başlıklı proje öneri başvurusu Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.		
Makaralarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.		
Barış HANCI Millî Eğitim Müdür Yardımcısı		
OLUR .../10/2014		
Neemi ÖZEN Vali v. İl Millî Eğitim Müdürü		
		
Güvenli Elektronik İmzalı		
Aslı ile Aynıdır		
Büyükdere Mh.A. s/nok Biv. No 247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR Elektronik Ad: http://eskisehir.meb.gov.tr e-posta: strateji26@mek.gov.tr		
Ayrıntılı bilgi için: Tel: (0 222) 239 72 10-213/425 Faks: (0 222) 139 34 22		
Bu elektronik güvenli elektronik yazı ile iletildiği için http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8b89-9b9b-3097-bdd9-661f kodu ile teyit edilebilir.		

EK B - VELİ ONAY FORMU

__ / __ / ____

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, İlkokul 4. Sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılmasını amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin görüşleri ve uygulanacak Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği, Dinlediğini Anlama Testi, ders etkinliklerinin kayda alındığı video kayıtları sonuçları, öğrenci bilgi formu ve öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci ve öğrenci görüşmeleri araştırmanın veri kaynaklarını oluşturacaktır.

Velisi bulduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin istediğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtlar ve yazılan raporlar size teslim edilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi:

Fatih Mehmet CİĞERCİ

İmza:.....

EK C – ÖĞRENCİ İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan Fatih Mehmet CİĞERCİ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Fatih Mehmet CİĞERCİ'nin bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses, video kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

İmza

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Fatih Mehmet CİĞERCİ

İmza

EK D – ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan Fatih Mehmet CİĞERCİ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Fatih Mehmet CİĞERCİ'nin bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses, video kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza

Telefon Numarası:

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Fatih Mehmet CİĞERCİ

İmza

EK E – ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenci,

Bu kişisel bilgi formu yapılacak olan araştırma için bilgi elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar hiçbir biçimde araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak olup araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamında sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için bu formda yer alan soruları size en uygun biçimde ve eksiksiz olarak doldurmanız önemlidir.

NOT: Sorunun karşısında ya da altında bulunan seçeneklerden sizin durumunuza en uygun olanın önündeki paranteze (X) işareti koyunuz.

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:	Anne	Baba
Okuma-yazma bilmiyor	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()

4. Ailedeki Kardeş Sayısı:

5. Ailedeki Birey Sayısı:

6. Anne ve Babanızın Mesleki Durumu:	Anne	Baba
Çalışmıyor	()	()
Devlet Memuru	()	()
Özel Sektör	()	()
Serbest Meslek	()	()
Emekli	()	()

EK F – DİNLEMeye YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu form sizin dinlemeye yönelik tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda verilen 21 maddenin her birini dikkatlice okuyarak, o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirleyiniz. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırmamız için önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1. Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.			
2. Bir şeyler dinlerken genellikle canım sıkılır.			
3. Türkçe dersinde dinleme etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.			
4. Dinleme etkinlikleri olmasa Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.			
5. Dinleme etkinlikleri sırasında zaman çabuk geçiyor.			
6. Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri eğlencelidir.			
7. Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissedirim.			
8. Dinlemenin, okumaya göre daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			
9. Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.			
10. Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.			
11. Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.			
12. Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.			

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
13. Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri zaman kaybıdır.			
14. Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.			
15. Bir şeyler dinlerken çabuk yorulurum.			
16. Dinlerken sözcük dağarcığımanın geliştiğini düşünüyorum.			
17. Dinleyerek daha iyi öğrenirim.			
18. Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.			
19. İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.			
20. Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımlın artacağına inanıyorum.			
21. Dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.			

EK G – DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

1- Dinlediğiniz parçaya göre çiftçi neden oğullarından çubukları kırmalarını istemiştir?

- a. Onlara sevgiyi anlatmak
- b. Onları sevdiğini göstermek
- c. Onlara bir ders vermek
- d. Neden kavga ettiklerini anlamak

2- Dinlediğiniz parçada aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı vardır?

- a. Çiftçinin oğulları birbirlerini neden sevmiyorlar?
- b. Çiftçinin oğulları kavga etmeyi bıraktılar mı?
- c. Çiftçi, oğullarının kavgalarını nasıl bitirdi?
- d. Düşmanlar, çiftçinin oğullarını neden kavga ettiriyorlar?

3- Aşağıdaki atasözlerinden hangisi, dinlediğiniz parçanın ana düşüncesini anlatır?

- a. Ne ekersen onu biçersin
- b. İki karpuz bir koltuğa sığmaz
- c. Bir elin nesi var, iki elin sesi var
- d. Ne verirsın elinle o da gelir seninle

4- Dinlediğiniz cümlede “göz fırlattı” ifadesinin yerine hangisi getirilemez?

- a. Göz koydu
- b. Gözden geçirdi
- c. Göz attı
- d. Göz gezdirdi

5- Dinlediğiniz şiirde üzerinde durulan ana duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Yalnızlık
- b. Sevinç
- c. Üzüntü
- d. Özlem

6- Parçaya göre sizce şair şiirde kime sesleniyor olabilir?

- a. Bayrağa
- b. Memleketine
- c. Sevgilisine
- d. Annesine

7- Dinlediğiniz cümleye göre hangisi doğrudur?

- a. Fatma, Ayşe'den daha konuşkandır
- b. Ayşe, Fatma'dan daha konuşkandır

8- Dinlediğiniz cümleye göre hangisi doğrudur?

- a. Ali'nin kendinden küçük iki kardeşi vardır
- b. Ali'nin kendinden başka üç kardeşi vardır
- c. Ali, kendisiyle birlikte dört kardeştir

9- Dinlediğiniz cümleye göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a. Kütahya Konya'ya göre çok küçüktür
- b. Kütahya Konya'ya göre biraz küçüktür

10- Dinlediğiniz paragrafın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Herkes sıkıntılılarıyla rahatlıkla baş edemez.
- b. Umutsuz olmak kişiyi zorluklarla mücadele etme gücü verir.
- c. Umutsuz olmayan bir kişi her zorluğu yener.
- d. Umutsuz olan herkes sıkıntılı bir hayat geçirir.

11- Bu cümlelere göre aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

- a. 1- Pahalı 2- Ucuz 3- Bayat
- b. 1- Güzel 2- Kötü 3- Çirkin
- c. 1- Beyaz 2- Kara 3- Ak
- d. 1- Artı 2- Eksik 3- Bölü

12- "Teknolojinin Serüveni" başlıklı bir metinde sizce ne anlatılıyor olabilir?

- a. Teknolojinin Faydaları
- b. Teknolojinin Gerekliliği
- c. Teknolojinin Gelişimi
- d. Teknoloji ve Bilim

13- Dinlediğiniz parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Dünyada teknolojinin sürekli geliştiği
- b. Eskiden teknolojinin olmadığı
- c. Eskiden bilim adamının olmadığı
- d. Şu anki teknolojinin gerekli olduğu

14- Aşağıdakilerden başlıklardan hangisi dinlediğiniz parçaya uygun değildir?

- a. Dinlemesini biliyor muyuz?
- b. Dinlediğimizi anlıyor muyuz?
- c. Dinliyor muyuz?
- d. İyi bir dinleyici miyim?

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">3</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Ayakkabı Dünyası</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Otogar</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Berber</td> </tr> </table>	3	Ayakkabı Dünyası	Otogar	Berber	Yeşil Caddede	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">2</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">9</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Alışveriş Merkezi</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">5 4</td> </tr> </table>	2	9	Alışveriş Merkezi	5 4							
3	Ayakkabı Dünyası																
Otogar	Berber																
2	9																
Alışveriş Merkezi	5 4																
Birinci Bulvar		Birinci Bulvar															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">10</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Cami</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Okul</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">6</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Kütüphane</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Pizza Evi</td> </tr> </table>	10	Cami	Okul	6	Kütüphane	Pizza Evi	Yeşil Caddede	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Emlakçı</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Terzi</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Kuru Temizleme</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">8</td> <td colspan="2" style="padding: 5px;">İstasyon</td> </tr> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">1</td> <td colspan="2" style="padding: 5px;">Banka</td> </tr> </table>	Emlakçı	Terzi	Kuru Temizleme	8	İstasyon		1	Banka	
10	Cami																
Okul	6																
Kütüphane	Pizza Evi																
Emlakçı	Terzi	Kuru Temizleme															
8	İstasyon																
1	Banka																
İkinci Bulvar		İkinci Bulvar															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Necmi Bakkal</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Kitapçı</td> </tr> </table>	Necmi Bakkal	Kitapçı	Yeşil Caddede	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">7</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Kahve Dünyası</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Kafe</td> </tr> </table>	7	Kahve Dünyası	Kafe										
Necmi Bakkal	Kitapçı																
7	Kahve Dünyası	Kafe															

• 10 saniye aralıkla cümleler dinleyeceksiniz. Söylenen yerlerin hangi numaralar olduğunu karşısına yazınız.

15- Jimnastik Salonu	<input type="text"/>
16- Belediye	<input type="text"/>
17- Ekmek Fırını	<input type="text"/>
18- Kaya Tantuni	<input type="text"/>
19- Çiçekçi	<input type="text"/>
20- Postane	<input type="text"/>
21- Sağlık Ocağı	<input type="text"/>
22- Lokanta	<input type="text"/>

23- Aşağıdaki neden-sonuç eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

	NEDEN	SONUÇ
a.	Ayn suda parlaması	Nasreddin Hoca'nın ayn kuyuya düştüğünü sanması
b.	İpin kopması	Nasreddin Hoca'nın düşmesi
c.	Nasreddin Hoca'nın abdest almak istemesi	Nasreddin Hoca'nın ayn kuyudan çıkarmaya çalışması
d.	İplerin suda çabuk çürümesi	Kovaların iplerinin sık sık kopması

24- Aşağıdaki hikâye haritalarından hangisi dinlediğiniz fıkraya uygundur?

1.	<p>Hikayenin Başlığı Nasreddin Hoca ve Ay</p> <table border="1"> <tr> <td>Kahramanlar Kova</td> <td>Zaman Akşam</td> </tr> </table> <p>Olay Nasreddin Hoca'nın abdest alması</p>	Kahramanlar Kova	Zaman Akşam	2.	<p>Hikayenin Başlığı Kuyu ve Ay</p> <table border="1"> <tr> <td>Kahramanlar Kuyu</td> <td>Zaman Öğle</td> </tr> </table> <p>Olay Ayn kuyuya düşmesi</p>	Kahramanlar Kuyu	Zaman Öğle
Kahramanlar Kova	Zaman Akşam						
Kahramanlar Kuyu	Zaman Öğle						
3.	<p>Hikayenin Başlığı Ay Kuyuya Düşünce</p> <table border="1"> <tr> <td>Kahramanlar Nasreddin Hoca</td> <td>Zaman Akşam</td> </tr> </table> <p>Olay Nasreddin Hoca'nın ayn kuyuya düştüğünü zannedip kurtarmaya çalışması</p>	Kahramanlar Nasreddin Hoca	Zaman Akşam	4.	<p>Hikayenin Başlığı Nasreddin Hoca'nın Kuyusu</p> <table border="1"> <tr> <td>Kahramanlar Nasreddin Hoca</td> <td>Zaman Sabah</td> </tr> </table> <p>Olay Nasreddin Hoca'nın ayn kuyuya düştüğünü zannedip kurtarmaya çalışması</p>	Kahramanlar Nasreddin Hoca	Zaman Sabah
Kahramanlar Nasreddin Hoca	Zaman Akşam						
Kahramanlar Nasreddin Hoca	Zaman Sabah						

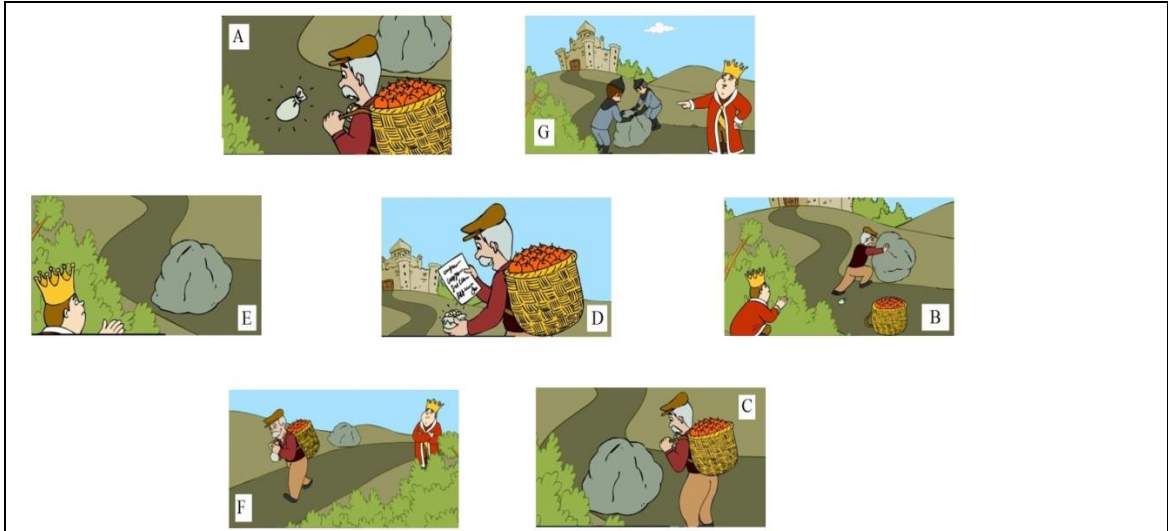
25- Dinlediğiniz parçaya göre yukarıdaki 5n1k haritasını aşağıdakilerden hangisi doldurabilir?



- | | | | |
|----|--------------------------|---------------|------------------------------------|
| a. | 1-Apartmanların arasında | 2-Silahla | 3-Polis çağırdığı için |
| b. | 1-Parkta | 2-Yanlışlıkla | 3-Kadının evine ateş edildiği için |
| c. | 1-Apartmanların arasında | 2-Yanlışlıkla | 3-Kadının evine ateş edildiği için |
| d. | 1-Sessiz bir alanda | 2-Silahla | 3-Ateş edildiği için |

26- Metinde görüşleri alınan kişilerle ilgili olarak hangisi söylenemez?

- Bu proje sayesinde belli bir su miktarı boşa harcanmamıştır.
- Öğrencilerin öğretmeni de saçlarını kestirmiştir
- Bu proje sonucunda diğer illerdeki okullarda da etkili olmuştur.
- Öğrenciler saçlarını kestirmek için ailelerinden izin almışlardır



27- Hangi seçenekte görseller, dinlediğiniz parçadaki olay sırasına göre sıralanmıştır?

- A-B-C-D-E-F-G
- G-E-C-B-A-D-F
- G-E-A-D-C-F-B
- D-F-A-C-B-E-G

28- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

- Doğru yargı
- Öznel yargı
- Nesnel yargı
- Duygusal yargı

29- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

- Duygusal ifade
- Abartılı ifade

30- Dinlediğiniz cümle ne tür bir yargı içermektedir?

- Duygusal ifade
- Öznel ifade
- Hayal ürünü ifade
- Nesnel ifade

31- Aşağıdakilerden hangisinde "ağır" kelimesi, parçada kullanılan anlamıyla kullanılmıştır?

- Bu fabrikanın işleri ağır gelmeye başladı
- Sizin apartmanın girişinde ağır bir koku var
- Dışarıda çok ağır bir hava var
- Bu un çuvalı 50 kilo ağırlığında

• Dinlediklerinizde geçen mecaz anlamlı ifade içeren cümleleri işaretleyiniz.

	VAR	YOK
34-		
35-		
36-		
37-		
38-		
39-		

EK H – ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

- 1) Türkçe dersinde dinlemenin yerine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
 - a) Türkçe dersinde dinlemeyi nereye koyuyorsunuz?
 - b) Türkçe dersinde dinlemenin önemi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 2) Türkçe derslerinde kullandığınız dijital hikâyelere ilişkin neler düşünüyorsunuz?
 - a) Hikâyelerin içeriği, resim, müzik, seslendirme ve efektler konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - b) Dijital hikâyelerin öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygunluğu açısından neler düşünüyorsunuz?
 - c) Türkçe derslerinde dijital hikâyelerin kullanımı konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - d) Size göre dijital hikâyelerin olumlu-olumsuz tarafları nelerdi?
- 4) Dijital hikâyelerle yaptığınız etkinliklerle;
 - a) Türkçe dersinde neler değişti?
 - b) Öğrencilerinizin dinleme becerilerinde neler değişti?
 - c) Öğrencilerinizi akademik başarıları ve dinlemeye yönelik tutumlarında ne tür değişiklikler gözlemlediniz?
- 5) Bundan sonraki süreçte Türkçe derslerinizde dijital hikâye kullanmaya yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 6) Dijital hikâyeleri, dinleme dışındaki diğer beceri alanlarında nasıl kullanırdınız?
- 7) Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK I – ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

- 1) Türkçe derslerinizde kullanılan dijital hikâyeler konusunda neler düşünüyorsun?
 - a) Dijital hikâyelerin; içeriği, resimleri, müzikleri, seslendirmeleri ve ses efektleri konusunda neler düşünüyorsun?
- 2) Türkçe derslerinizde öğretmeniniz ve siz dijital hikâyelerle neler yaptınız? Bahsedermisin?
- 3) Dijital hikâyelere dayalı olarak dinleme etkinliklerinde neler yaptınız?
 - a) Dinleme öncesinde ne tür etkinlikler yaptınız?
 - b) Dinleme sırasında ne tür etkinlikler yaptınız?
 - c) Dinleme sonrasında ne tür etkinlikler yaptınız?
- 4) Yaptığınız dinleme etkinliklerinden hangileri hoşuna gitti? Neden?
- 5) Dinleme etkinleri içerisinde yapmakta zorlandığın ya da beğenmediğin etkinlik oldu mu? Neden?
- 6) Hayatında Türkçe dersi ile ilgili neler değişti?
 - a) Sence sınıf içerisinde neler değişti?
 - b) Türkçe dersindeki başarında nasıl bir değişim oldu?
 - c) Günlük hayatında ne tür değişiklikler oldu?
- 7) Sen dijital hikâyeler hazırlayacak olsan dijital hikâyelerinin nasıl olmasını isterdin? Hikâyelerinde neler yapmak isterdin?
- 8) Hazırladığın dijital hikâyelerle ne tür dinleme etkinlikleri yapardın? Neden?
- 9) Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK J – ÖRNEK DERS PLANI ve ÖĞRENME MATERYALLERİ

DOST IRMAK (Dinleme ve Okuma Metni)

Bütün hayatı boyunca Lan Yin; annesi, babası ve üç küçük erkek kardeşiyle birlikte ırmak kenarında yaşamıştı. Lan Yin, babasının balık ağlarını beklerken hep bu ırmağın kaynağını düşünüyordu. Ağların dibinde, Lan Yin'in tam ayağının altında ırmak, çok derin ve genişti. Onun, ötelerden ufak bir dere şeklinde güçsüz aktığına inanmanın imkânı yoktu.

Balık ağlarının başında sabırla bekleyen Lan Yin; ırmağa, çok sevdiği annesi, babası kadar alışmıştı. Babası, ora ahalsinin çoğu gibi balıkçı değil çiftçiydi. Tepede oturan ailelerin hepsi çiftçiydi. Onların da tıpkı Lan Yinler gibi balık ağları, balık takımları vardı. Bu ağları ya çocuklar ya da tarlada çalışamayan büyük babalar beklerdi.

Lan Yin, oturduğu alçak, bambu iskelesinde doğrularak bütün hızıyla ipe asıldı. Ağ, yavaş yavaş yükseldi. Çoğu zaman içinde hiçbir şey bulunmazdı. Bazen ağa çok küçük balıklar takılırdı. İki üç günde bir, büyük balıkların düştüğü de olurdu. Fakat şimdi ağa ufacık sazan balıkları yakalanmıştı. Lan Yin, eğilerek balıkları kepçeyle ağdan topladı. Annesi, bunları ince bambu çubuklarıyla bir tahtaya çiviler, güneşte kuruturdu. Sabah kahvaltısında pirinç yemeğine katık yapardı.

Babası, her zaman sözlerine şunları eklerdi:

— Görüyorsunuz ya, Dost Irmak'ın kenarında yaşamak ne kadar faydalı. Kovalarımızı doldurduk mu tarlalarımızı sulayacak bol bol su çekeriz. Ağlarımızı serdik mi karnımızı doyuracak çeşit çeşit balıklar tutarız. Dost Irmak, bizi beslemek için tam yüz vadiden su topluyor.

Lan Yin bunları duyunca, dünyanın en güzel yerinde, en iyi hayatı yaşadığına inanırdı. Ardından da verimli tarlaları, yemyeşil söğütleri için Irmak'a dua ederdi. Dünyayı verseler bile yaşadığı müddetçe Dost Irmak'ın kıyısından bir adım bile ayrılmayacaktı.

Bir ilkbahar günü ırmak, ansızın başkalaşiverdi. Her ilkbaharla birlikte karlar eriyince ırmak kabarıyordu. Fakat bu yılki hepsinden başkaydı. Kocaman tekerlekler gibi döne döne vuran dalgalar, kıyıları dövüyordu. Kıyıdaki toprak parçaları, yerlerinden kopup sulara gömülüyordu. Lan Yin, ilk defa Dost Irmak'tan korkmaya başladı.

Irmak'ın yatağına çekilip sakinleşeceği zaman çoktan geçmişti. Sanki gizli ve bitmez bir okyanusla besleniyordu. Sular, yavaş yavaş tarlaları kaplamaya başladı. Dağların yukarılarındaki boğazlardan tekneleri ile inen kayıkçılar; dinmeyen sağanakları, çevreyi basan selleri anlatıyorlardı.

Dost Irmak, her gün yarımşar metre yükselerek yarı yetişmiş buğday başaklarını, pirinç tarlalarını kapladı. Harman umutlarını söndürdü. En sonunda su, Lan Yinlerin evinin kapısına kadar yükseldi.

Bir gece babası:

— En yukarıdan sete girmeliyiz, dedi.

— Oğlağımı da alayım mı, diye sordu Lan Yin.

Kardeşi ağlayarak:

— Elbette. Bütün hayvanları alacağız. Yoksa ne yiyip içeceğiz, dedi.

Kapıyı menteşelerinden söküp bir sal yaptılar, kayığın arkasına bağladılar. Babasından başka herkes, keçilerle birlikte buna bindi. Sığır ve ördekleri bir iple sala bağlayarak iç sete doğru yola koyuldular. Suyla kaplı yüzlerce dönüm araziye geçtikten sonra sete vardılar. Göğe karşı bir çıkıntıda yükselen kara parçası, cennet gibi göründü gözlerine.

Pearl S. BUCK (Pörl S. Bak)

Nobelcilerden Çocuk Hikâyeleri

(Düzenleme yapılmıştır.)

DERS PLANI

Ders: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 5 * 40 dakika

Konu: Dost Irmak

Öğrenme Alanı: Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Görsel Okuma-Görsel Sunu

Materyaller: Dijital Hikâye, bilgisayar, projeksiyon, hoparlör, çalışma kağıtları, resimler, okuma metni, beyaz kartonlar.

Kazanımlar:

Dinleme

I. Dinleme Kurallarını Uygulama

1. Dinlemek için hazırlık yapar.
2. Dinleme amacını belirler.
3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler.
4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
5. Görgü kurallarına uygun dinler.

II. Dinlediğini Anlama

1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
3. Dinlediklerinde vurgu, telaffuz ve tonlamalara dikkat eder.
5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar.
9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.
10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
15. Dinlediklerinin konusunu belirler.
18. Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.
25. Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.
29. Dinlediklerini özetler.
30. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.

III. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme

1. Katılımlı dinler.
2. Seçici dinler.

Konuşma

I. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.
3. Konuşma yöntemini belirler.
4. Dinleyicilerle göz teması kurar.
5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
7. Akıcı konuşur.
8. Sesine duygu tonu katar.
9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
11. Konu dışına çıkmadan konuşur.
12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.
13. Konuşma konusunu belirler.

II. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.
3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanılır.
8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
9. Konuşmasında, önemseydiği bilgileri vurgular.
10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
13. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
19. Konuşmalarında neden-sonuç ilişkileri kurar.

27. Konuşmalarında 5N-1K öğelerini vurgular.

III. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

3. Topluluk önünde konuşur.
4. Üstlendiği role uygun konuşur.
5. Masal, hikâye, fıkra ya da filmi tekniğine uygun anlatır.
7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
8. İkna edici konuşur.
9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.

Okuma

I. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacını belirler.
3. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
8. Kurallarına uygun sessiz okur.
9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.

II. Okuduğunu Anlama

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları yanıtlar.
7. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına yanıt arar.
31. Okuduklarında “hikâye unsurlarını” belirler.

III. Anlam Kurma

1. Metin içi anlam kurar.

IV. Söz Varlığını Geliştirme

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.

4. Bilmediği kelimelerin anlamını araştırır.

V. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

5. Metin türünü dikkate alarak okur.

Yazma

I. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazmak için hazırlık yapar.
2. Yazma amacını belirler.
3. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
4. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
5. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
7. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
8. Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.
9. Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.
10. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
11. Konu dışına çıkmadan yazar.
12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
13. Yazma yöntemini belirler.
14. Yazma konusunu belirler.

II. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
5. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
10. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
18. Yazılarında neden-sonuç ilişkileri kurar.
19. İmza atar ve anlamını bilir.
21. Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
23. Özet çıkarır.

III. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

2. Davetiye ve tebrik kartı yazar.

Görsel Okuma

5. Resim ve fotoğrafları yorumlar.

7. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.

14. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

Görsel Sunu

1. Sunuma hazırlık yapar.

2. Sunum yöntemini belirler.

3. Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.

9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

10. Sunularını değerlendirir.

1. HAZIRLIK

a. Ön Hazırlık

1) Öğrenci Hazırlığı

Öğrenciler, gazete, internet gibi kaynaklardan ülkemizde ya da dünyada yaşanan doğal afetlerle ilgili haberleri sınıfa getirirler.

2) Öğretmen Hazırlığı

Öğretmen, derste kullanacağı araç gereçleri (projeksiyon, bilgisayar, ses sistemi) çalışma kağıtlarını hazır eder.

b. Zihinsel Hazırlık

1) Ön Bilgileri Harekete Geçirme

- Öğretmen bazı öğrencilerden sınıfa getirmiş oldukları haberlerden bazılarını okutur.
- Öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmek amacıyla öğretmen aşağıdaki soruları sorar:
 - Doğal afetlerden birisi olan selin oluş nedenleri nelerdir?
 - Sel felaketlerini önlemek için ne gibi önlemler alınmalıdır?
 - Bir ırmak kenarında yaşadığınızı hayal edin ve eviniz sular altında kalsa neler yapardınız?

2) Anahtar Kelimelerle Çalışma

- Öğretmen, içerisinde anahtar kelimelerin bulunduğu **1. Etkinliği** öğrencilere dağıtır ve öğrencilerden, anahtar kelimelere dayalı olarak dinleyecekleri metnin içeriğini tahmin etmeleri ve tahminlerini kısaca yazmalarını ister.

II. ANLAMA

1. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma

a. Görsel Okuma

- Öğretmen, dünyada ya da ülkemizde yaşanmış olan sel felaketlerine ait fotoğraflarını öğrencilerle paylaşır ve öğrencilerin fotoğraflarda neler gördükleri, olayların nerede olduğu konularında yorumlarda bulunmalarını ister.

b. Dinleme

- Öğrencilerden dinlemeye hazırlık yapmaları istenir ve dinleme yaparken uymaları gereken kurallar öğrencilere hatırlatılır.
- Dost Irmak başlıklı bir metni sizce neden dinleyeceksiniz? Metni dinledikten sonra neler öğreneceğinizi düşünüyorsunuz soruları sorularak öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemeleri sağlanır.
- Hikâyeyi iki kez dinleyecekleri ve birinci dinlemede vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeleri söylenir. Dinleme metni belli bir yerde durdurularak öğrencilere metindeki olayın nasıl gelişeceği ve sonlanacağı sorulur. İkinci dinlemede **seçici dinleme** yapacakları söylenir ve çalışma kâğıdında **2. Etkinlikteki** cümleleri tamamlamaları istenir.

c. Okuma

- Öğrencilere okuma kuralları hatırlatıldıktan sonra bir kez sessiz okuma yaptırılır ve okuma yapılırken bilmediği kelimeleri tespit etmeleri istenir. Sessiz okuma yapıldıktan sonra öğrencilerin metin içerisinde belirledikleri bilmedikleri kelimeler tahtaya yazılır ve kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri istenir. Tahmin edemedikleri kelimeler için sözlüğe bakmaları ve anlamı arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

2. Metni İnceleme

- İkinci dinlemeden sonra öğretmen öğrencilere 5N 1K soruları yöneltir ve öğrencilerin yanıtlarını alır.
- Öğretmen, duygusal ve abartılı sözlerin bulunduğu 4. Etkinliğe geçmeden önce öğrencilerden içerisinde duygusal ya da abartılı ifadelerin bulunduğu örnek cümleler vermelerini ister.
- Öğrenciler, **4. Etkinlikte** içerisinde duygusal ve abartılı sözler bulunan cümleleri bulur.
- Öğrenciler, **5. Etkinlikte** dinlediği konusunu belirler, metni özetler ve metne farklı başlıklar bulur. Etkinlikteki yanıtlarını arkadaşlarıyla paylaşır.
- Metin okunduktan sonra öğrencilerden **6. Etkinlikteki** hikâye haritasını tamamlamaları istenir.

- Öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metne ilişkin sorular sormaları ve sorulara yanıt vermeleri istenir.

3. Söz varlığını Geliştirme

- Öğrencilerden, çalışma kâğıtlarındaki **3. Etkinlikte** (eş ve zıt anlamlı sözcükler) yapmaları istenir.

2. METİN ARACILIĞIYLA ÖĞRENME

a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

- Öğrencilere “Yakın zamanda çevrenizde ya da ülkemizde sel felaketine uğrayan bir yer oldu mu? Bu tür bir felaketi duyduğunuzda neler hissettiniz?” sorusu sorularak tartışma ortamı yaratılır.

b. Diğer Derslerle İlişkilendirme

- Sosyal Bilgiler - Yaşadığımız Yer Ünitesi, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı, “Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur” kazanımı Okuma basamağında ilişkilendirilir.
- Fen ve Teknoloji – Maddeyi Tanıyalım Ünitesi, Madde ve Değişim öğrenme alanı, “Doğa olaylarından rüzgâr, akarsu, yağmur ve buzlanmanın madde üzerine etkisini örnekleriyle açıklar” kazanımı Okuma basamağında ilişkilendirilir.

3. KENDİNİ İFADE ETME

a. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu

Öğrencilerin belirlediği konularda; amaç, yöntem ve tekniklere uygun olarak konuşma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilir.

1) Konuşma

- Lan Yin ve ailesinin yaşadığı sel felaketini Lan Yin’in ağzından tekrar anlatın.
- Sel nasıl oluşur ve sel felaketinde alınması gereken önlemler konusunda bir konuşma hazırlayın.
- Yukardaki konular öğrencilere verilir ve bu konudan bir tanesini seçip bu konuda konuşma hazırlamaları istenir (hazırlıklı konuşma).

- Öğrencilere konuşma kuralları hatırlatılır.
- Konuşmalar, öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir.

2) Yazma

- Öğrencilere, Eskişehir'in belediye başkanı olduklarını, şehirde yakın geçmişte yaşanmış olan sel felaketinde evsiz kalan bir aileye, iş adamı Ahmet Bey çok yardım ettiği söylenir. Öğrencilerden, belediye başkanı olarak Ahmet Bey'e yardımseverliğinden dolayı tebrik kartı yazmaları istenir.
- Öğrencilerden, tebrik kartını yazarken sesleniş sözüne dikkat etmeleri, sonuç cümlesini özenle seçmeleri, adı ve soyadının üstünü imzalamaları hatırlatılır.
- Öğrenciler yazmış oldukları tebrik kartlarını sınıfta okurlar ve mektuplar öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir.

3) Görsel Sunu

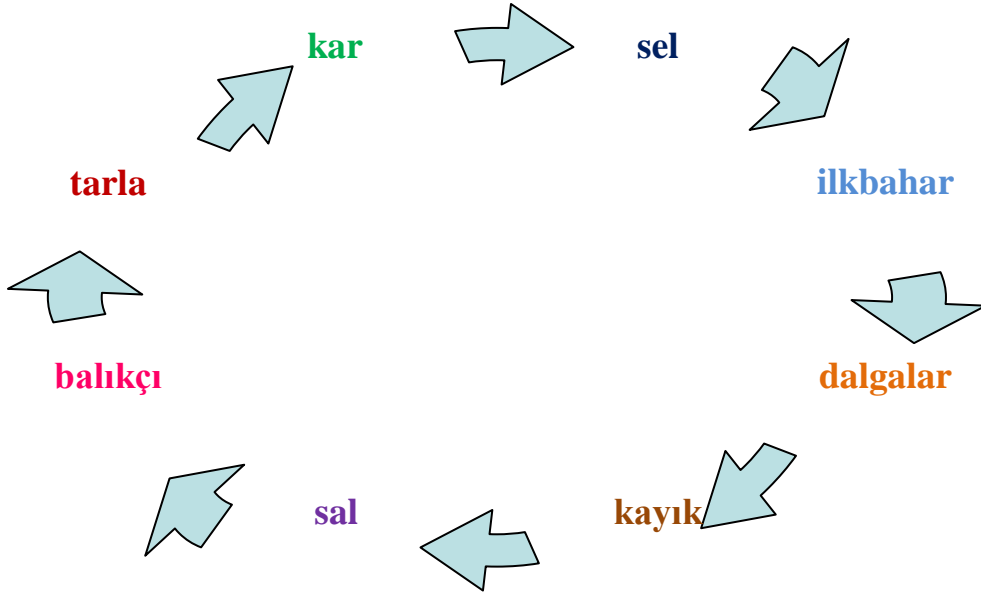
- Öğrenciler 6 gruba ayrılır. Her bir gruba doğal afetlerden biri verilir. Bu doğal afetlere yönelik resim çizmeleri ve yaşanan felakette insanlara yardım edilmesi için sloganlar geliştirmeleri istenir. Gruplara bu etkinlik için beyaz kartonlar dağıtılır.

4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- Öğrencilerin "Doğal Afetler" temasında ele alınan sel felaketinde ne tür önlemler alınması gerektiği konusunda öğrencilerin görüşleri tema göz önüne alınarak değerlendirilir.
- Öğrenciler, dinleme öz değerlendirme formlarını doldurur.

ETKİNLİK 1 – Aşağıdaki anahtar kelimelere göre dinleyeceğiniz metnin içeriğini tahmin edip kısaca yazınız.

DOST IRMAK



ETKİNLİK 2 – Metni dinlerken aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Babası ora ahalisinin çoğu gibi balıkçı değİ..... Tepede oturan ailelerin hepsi çiftçiydi.

Lan Yin, oturduğu alçak, bambu iskelesinden doğrularak bütün ipe asıldı. Ağ, yavaş yavaş yükseldi. Bazen ağa çok..... balıklar takılırdı.

Bir ilkbahar günü ırmak başkalaşiverdi. Lan Yin ilk defa Dost Irmak'tan başladı.

Irmak yatağına çekilip sakinleşeceği zaman çoktan geçmişti. Sulartarlaları kaplamaya başladı.

ETKİNLİK 3 – Eş ve Zıt Anlamlı Sözcükler Etkinliği

A) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcükler yerine eş anlamlı sözcükler yazınız.

1) Dost Irmak'ın ötelerden ufak bir dere şeklinde güçsüz aktığına inanmanın imkânı yoktu.

Eş Anlamlı Sözcük:.....

2) Görüyorsunuz ya, Dost Irmak'ın kenarında yaşamak ne kadar faydalı.

Eş Anlamlı Sözcük:.....

3) Bir ilkbahar günü ırmak, ansızın başkalaşırverdi.

Eş Anlamlı Sözcük:.....

4) Kayıkçılar, dinmeyen sağanakları, çevreyi basan selleri anlatıyorlardı.

Eş Anlamlı Sözcük:.....

5) Irmak, sanki gizli ve bitmez bir okyanusla besleniyordu..

Eş Anlamlı Sözcük:.....

B) Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeler yerine zıt anlamlı kelimeler yazınız.

1) Lan Yin, oturduğu alçak bambu iskelesinde doğrularak bütün hızıyla ipe asıldı.

***Zıt Anlamlı Sözcük:*.....**

2) Sanki gizli ve bitmez bir okyanusla besleniyordu.

***Zıt Anlamlı Sözcük:*.....**

3) Irmağın yatağına çekilip sakinleşeceği zaman çoktan geçmişti.

***Zıt Anlamlı Sözcük:*.....**

4) Lan Yin'in tam ayağının altında ırmak, çok derin ve geniştir.

***Zıt Anlamlı Sözcük:*.....**

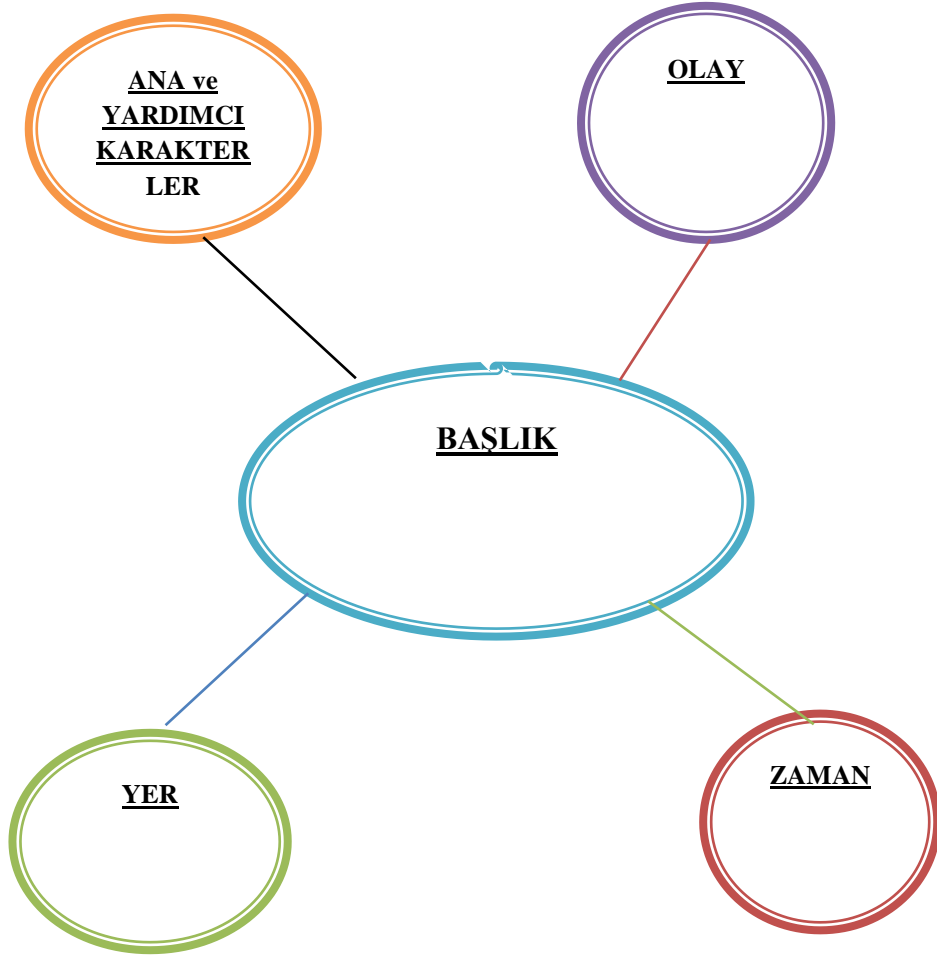
ETKİNLİK 4 – Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde duygusal ve abartılı sözler vardır.

	VAR	YOK
1) Lan Yin'in annesi balıkları ince bambu çubuklarıyla bir tahtaya çiviler, güneşte kuruturdu.		
2) Kocaman tekerlekler gibi döne döne vuran dalgalar, kıyıları dövüyordu.		
3) Sular, yavaş yavaş tarlaları kaplamaya başlamıştı.		
4) Lan Yin, dünyanın en güzel yerinde, en iyi hayatı yaşadığına inanırdı.		
5) Kapıyı menteşelerinden söküp bir sal yaptılar, kayığın arkasına bağladılar.		
6) Göğe karşı bir çıkıntıda yükselen kara parçası, cennet gibi göründü gözlerine.		
7) Dünyayı verseler bile yaşadığı müddetçe Dost Irmak'ın kıyısından bir adım bile ayrılmayacaktı.		

ETKİNLİK 5 – Dinlediğiniz metnin konusunu ve özetini yazınız. Metne farklı bir başlık bulunuz. Yanıtlarınızı arkadaşlarınızla paylaşın.



ETKİNLİK 6 – Aşağıdaki hikâye haritasını tamamlayınız.



DİNLEME ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım Soyadım :

Tarih:

Sınıfım :

Kazanımlar	Evet	Kısmen	Hayır
1. Görgü kurallarına uygun dinledim ve dikkatimi dinlediğime yoğunlaştırdım.			
2. Dinlediğimi anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlandım.			
3. Başlıktan hareketle dinleyeceğim konunun içeriğini tahmin ettim.			
4. Dinlediğim olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin ettim.			
5. Dinlediklerimde geçen eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt ettim.			
6. Dinlediğimle ilgili 5N 1K sorularını yanıtladım.			
7. Dinlediğimde duygusal ve abartılı sözleri ayırt ettim.			
8. Dinlediğim metnin konusunu belirledim.			
7. Dinlediğim metni özetledim.			
9. Dinlediğim konuya uygun farklı başlıklar buldum.			
Toplam			
Genel			
Toplam			

KAYNAKÇA

- Abdollahpour, Z. ve Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Da, C., ve Ong, L. K. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abou Shaaban, S.S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and story-reading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Aiex, N. K. (1988). Storytelling: Its wide-ranging impact in the classroom. ERIC Digest, ED299574, 14.09.2013 tarihinde www.ericdigests.org/pr929/wide.htm adresinden erişilmiştir.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Aksu, D. (2013). *Bütünleştirici dinleme modeli uygulamalarının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142. 14.09.2013 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm> adresinden erişilmiştir.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alrutz, M. (2013). Sites of possibility: Applied theatre and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 44-57.

- Arslan, A. (2009). Okul öncesi eğitimi almış ve almamış ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlama eğitimindeki farklılıklar. *Ekev Akademi Dergisi*, 40 (1), 1-2.
- Ata, B. (2000). Tarih öğretiminde bir araç olarak tarihî romanlar. *Türk Yurdu Dergisi*, 153-154, 158-165.
- Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodern oluşturmacıliğa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.
- Barker, M. (1985). Using children's literature to teach ESL to young learners. *English Teaching Forum*, 23(1), 24-29.
- Barrett, H. (2005). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool.[Online]:<http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf> adresinden 19.02. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Barrett, H. (2009). How to create simple digital stories. 19.04.2014 tarihinde <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden erişilmiştir.
- Barzaq. M. (2009) *Integrating sequential thinking thought teaching stories in the curriculum. Action research*. Al-Qattan Center for Educational Research and Development QCERD. Gaza.
- Bendt, H. ve Bowe, S. (2000). Enriching high school English through storytelling. *Multimedia School*, 1(1), 1-11.

- Borneman, D., ve Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- Brewster, J. ve Ellis, G. (1991) .*The storytelling handbook for teachers*. Great Britian: Penguin Books.
- Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brumfit, C. J (1997). How applied linguistics is the same as any science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 86-94.
- Bull, G., ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi biçimde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y. ve Chang Y. H. (2013). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. *21st International Conference on Computers in Education. Indonesia: Asia-Pacific Society for Computers in Education*.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.

- Churchill, N., Lim, C. P., Oakley, G. ve Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *ICICTE 2008: International Conference on Information Communication Technology in Education*, Corfu: Greece, 418-430. 30.10.2013 tarihinde www.icicte.org/ICICTE2008Proceedings/churchill043.pdf adresinden erişilmiştir.
- Clarke, R. ve Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11 (1-2), 157-176.
- Collen, L. (2007). The digital and traditional storytimes research project: using digitized books for preschool group storytimes. 26 Eylül 2015 tarihinde http://laurencollen.com/CAL_winter06_collen.pdf adresinden erişilmiştir.
- Collier, J., ve Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W. ve Clark, P.L. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications Inc.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çıralı, H. (2012). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Koç, S., Topbaş, S., Odabaşı, F., Namlu, A. G., Yangın, B. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi* (s.55-67). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları

- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston.
- Dogan, B., ve Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR-XXVII-Bahar*. 263-274.
- Dupain, M. ve Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*. 30.10.2014 tarihinde www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_2012.pdf adresinden erişilmiştir.
- Duzer, C.V. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: at the workplace and beyond*. Center for Applied Linguistics, Project in Adult Immigrant Education (PAIE), Department of Education (ED), Office of Educational Research and Improvement. Washington.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emert, T. (2013). The Transpoemations Project: Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Emiroğlu, S ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), s. 769-782.
- Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, Cem. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersöz, A. (2007). *Teaching English to young learners*. Ankara: Kozan Ofset.
- Fields, A. M., ve Diaz, K. R. (2008). *Fostering community through digital storytelling: a guide for academic libraries*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Foley, L.M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University, Pheonix.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Societyfor Technology in Education.
- Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1).
- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning. Ames*. Unpublished doctoral dissertation. University of IA: Iowa State University.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çeviren: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma: 2011).
- Goh, C., ve Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés*, 16(1), 43-49.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Harrison, L. (1999). *Curriculum bank - key stage one- scottish levels A-B - Drama*. U.K: Scolastic Ltd.
- 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.
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An emprical study of the impact of digital storytelling on preservice teachers' self efficacy and dispositions towards educational technology. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405-428.
- Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: Cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, 47(1), 17-25.
- Howe, A. ve Johnson J.(1992).*Common bonds: storytelling in the classroom sevenoaks*. London: Hodder & Stoughton.
- Howell ve Howell (2003).What is your digital story? *Library Media Connection*, 22(2), 40.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished masters thesis, University of Denver.

- Hull, G. A., ve Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Iubbad, S.H. (2013). *The effectiveness of a multimedia based learning program on developing seventh graders' listening comprehension skills and attitudes in Gaza governorate*. Unpublished master thesis. The Islamic University, Gaza.
- İleri, C., Güneş, Z., Pilancı, H. ve Çelik, Z. (1998). Yazılı anlatım türleri II: Sanat değeri olan yazılar. H. Pilancı (Ed.). *Sözlü ve yazılı anlatım içinde* (ss. 133-156). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 590.
- Jacobs, W. R. (2010). Speaking the lower frequencies 2.0: Digital ghost stories. *Association of Literacy Educators and Researcher Yearbook*, 31, 27-33.
- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005a). Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling. 04.11.2013 tarihinde http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf adresinden erişilmiştir.
- Jakes, D. S., ve Brennan, J. (2005b). Digital storytelling, visual literacy and 21st century skills. *In Online Proceedings of the Tech Forum New York*. [Online] ERIC 04.11. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Jenkins, M. ve Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *ICT: Providing choices for learners and learning, Proceedings Ascilite conference*, 440-444, Singapore 2007. 03.11.2014 tarihinde <http://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/jenkins.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış*. 2(1), 53-63.

- Kantarcıoğlu, S. (1988). *Eğitimde masalın yeri*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, M.F. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin web tabanlı bir sistem yardımıyla ölçülmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kelly, G. (2005). *Storytelling audit. An audit of personal story, narrative and testimony initiatives related to the conflict in and about northern Ireland*. Belfast: Healing Through Remembering . 14.09.2013 tarihinde www.healingthroughremembering.org/images/pdf/storytelling_audit_reprint_june_2007.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (ss.53-70). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Koki, S. (1998). *Storytelling: The heart and soul of education*. Honolulu, HI: Pasific Resources for Education and Learning.
- Koltuk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Korkmaz, R. ve Deveci, M. (2011). *Türk edebiyatında yeni bir tür küçürek öykü*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Missouri. St. Louis.
- Küçükturan, G. (2004). *Öykülerle öğreniyorum*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- LaFrance, J., ve Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital story telling as a learning-tool for educational leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 25-43.
- Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lin, L.F. ve Duy, L. D. (2014). The impacts of the video-based internet materials on international students' listening comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(8), 106-115.

- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. Martin A. ve Madigan D. (eds.), *Digital Literacies for Learning*, London: Facet.
- Matthews, G. (2008). *Digital storytelling tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Mayersmith, J., Pedretti, E. ve Woodrow, J. (2000). Closing of the gender-gap in technology enriched science education. *Computer & Education*, 35, 51-63.
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group, Second editon.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- MEB (1998). *İlköğretim okulu Türkçe dersi taslak öğretim programı*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2014). Sanat metinleri.09.03.2015 tarihinde [http://hbogm.meb.gov.tr/aol/kitaplar/aol/2014/dil_ve_anlatim7 /unite2.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/aol/kitaplar/aol/2014/dil_ve_anlatim7/unite2.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviren: S. Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Özgün çalışma: 2009).
- Miller, E. A. (2009). *Digital storytelling*. Unpublished master's thesis. University of Northern Iowa.

- Militello, M., ve Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Hong Kong: Macmillan Publishers Limited.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 54-68.
- Myres, G.E. ve Myers, M.T. (1988). *The dynamics of human communication: A laboratory approach*. McGraw. Hill Publishing Company.
- Nakagawa, A. (2004). *Using digital storytelling for intermediate Japanese language learning*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 03.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F.(2001). *Çocuk edebiyatı*. (1. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership* 63(4), 44-47.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: dinleme eğitimi, cumhuriyetin kuruluşunun 80. yılında Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (2. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Özbay, Y., ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özdener, N. ve Eşfer, S. (2009). A comparative study on the use of information technologies in the development of students' ability to comprehend what they listen to and watch. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 275 – 291.
- Özkaya, N. (1985). *Açıklamalı hikâye antolojisi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Pedersen, E.M. (1995). Storytelling and the art of teaching. *Forum*, 33, 2-6.
- Pierotti, K. E. (2006). *Digital storytelling: An application of vichian theory*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Brigham Young Universitisi, İngiltere.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. USA: Bernajean Porter Consulting.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çeviren: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., ve McNeil, S. G. (2013). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22, 37-51.
- Rossiter, M. ve Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin English Applied Linguistics.

- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Salkhord, S. ve Gorjian, B. (2013). The effect of digital stories on reading comprehension: an internet-based instruction for Iranian EFL young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistic World*, 4(4), 11-124.
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama- eğitsel boyutları. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı drama içinde (81-90). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sandaran, S.C. ve Kia, L.C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook*, [Online] ERIC 03. 04. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Sawyer, C. B., ve Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*.(4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shea, P. (2000). A study of captioned interactive video. *Journal of Educational Computing Research*, 22, 243-263.
- Shin, B. J., ve Park, H. S. (2008). The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 12(4), 417-425.
- Simmons, A. (2008). *Hikâyenin gücü*.(1. Baskı). (Çeviren: Gökçesu Tamer). İstanbul: MediaCat Kitapları.

- Skinner, E., ve Hagood, M. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.
- Smeda, N., Dakich, E., ve Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (ed.), *Collaborative learning 2.0: Open educational resources*. 145-163. Hershey: IGI Global.
- Standley, M. (2003). Digital storytelling: Using new technology and the power of stories to help our students learn and teach. 19.04.2014 tarihinde http://www.mstandley.com/digital_storytelling.pdf adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde hikâye anlatım yönteminin etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Tatum, M. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Miami.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tendero, A. (2006). Facing your selves: The effects of digital storytelling on teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194.
- Tıngöy, Ö., Güneşer, A., Öngün, E., Demirağ, A. ve Koroğlu, O. (2010). Using storytelling in education. 03.04.2014 tarihinde http://newmedia.yeditepe.edu.tr/pdfs/isimd_06/24.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tolisano, S. (2008). Digital storytelling part II. Langwitches. 19.04.2014 tarihinde <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> adresinden erişilmiştir.

- Tsou, W., Wang, W., ve Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Türkyılmaz, M. (2010). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: “Eskici” metni örneğinde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII(1), 207 – 220.
- Umagan, S. (2007). *Dinleme-ilköğretimde Türkçe öğretimi*. (1. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Wacker, K. G., ve Hawkins, K. (1996). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, 10, 14-28.
- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Woottipong, K. (2014). Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200-212.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A.(2000).*Creating stories with children*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Xu, Y. Ve Ahn, J. (2011). Effects of writing for digital storytelling on writing self efficacy and flow in virtual worlds [Online]. 14.12.2014 tarihinde <http://editlib.org/p/33675> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-Yeni yaklaşımlar*. (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yang, Y.C. ve Wu, W.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede Elves yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi: İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı*. (Modül 4). Ankara: MEB Yayınları.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2002). Uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapısalcı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi. Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumuna Sunulan Bildiri.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yılmaz, A. (2013). Hikâye (öykü). 12. sınıflar – Dil ve anlatım.
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/59/08/320237/dosyalar/2013_10/27030148_hkayeyk.pdf.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Yüksel, H. G. (2007). Anlatısal metinler ve kısa öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zipes, J. (1995). *Creative storytelling*. USA: Routledge.