

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



İŞBİRLİKLİ DİJİTAL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİ

YAZAR

Tuğçe DURMUŞ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA

ORDU- 2024

TEZ KABUL SAYFASI

Tuğçe DURMUŞ tarafından hazırlanan “İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi” başlıklı bu çalışma, **28.12.2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **DOKTORA tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza
Üye	Unvanı, Adı ve Soyadı Üniversitesi / Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğçe DURMUŞ

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İŞBİRLİKLİ DİJİTAL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA VE DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

TUĞÇE DURMUŞ

Dijital teknolojinin öğrenme ortamına girmesiyle birlikte öğrencilerden beklenen niteliklerin değiştiği görülmektedir. Bu kapsamda 21 yy. odağında araştıran, geliştiren, eleştiren, bilgiyi analiz ve sentez edebilen bireyler vardır. Beklentileri karşılamak üzere yapılan çalışmaların hedefinde dijital çağın içerisine doğmuş günümüz öğrenenleri yer almaktadır. Günümüz öğrenenlerinin öğrenme stillerindeki farklılıklar çağın gerektirdiği birey tipini yetiştirmek için dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak nitelendirilebilir. Dijital-sosyal çevresi gelişmiş bireyler olarak günümüz öğrenenlerinin öğrenme üzerindeki yönelimlerinin bir yansıması da dijital yazma eğilimidir. Bu kapsamda öğrencilere dijital araçlarla duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamların yaratılması önemli hale gelmekte, temel dil becerilerinin dijital çağla bütünleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca günümüz öğrenenlerinin ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi, öğrenme sürecinde uygulanan yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması ihtiyacını göstermektedir. Güncel öğrenme yöntemleriyle öğrenme sürecinin desteklenmesi beklenen becerilerin öğrenenler tarafından kazandırılmasına olanak sağlar. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerine etkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırma nicel ve nitel verilerin birleştirildiği araştırmalarda kullanılan karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırma nicel boyutta ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle, nitel boyutta ise durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nicel boyutta “Dijital Okuryazarlık Ölçeği”, “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği” ile nitel boyutta öğrenci ve öğretmen görüşme formları, araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma 14 haftalık uygulama ile gerçekleştirilmiştir. İş birlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri öncesinde ön-testler uygulanmış, uygulama sonrası son-testler ve görüşme formları uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinde deney grubu öğrencilerinin ön-son testlerinde anlamlı farklılığın olduğu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Nitel boyutta ise işbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleriyle Türkçe dersine karşı ilgi, motivasyon ve merakın arttığı, yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiği, zihinsel çaba harcadıkları ve bilişsel performans seviyesinin yükseldiği, geleneksel okuryazarlık ile dijital okuryazarlığın entegre edilmesine yönelik ihtiyacın olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirildiğinde; işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin öğrenciler için uygun olduğu, öğrencilerin sosyal etkileşimini artırdığı, ortak sorumluluk bilincini oluşturduğu ve paylaşma duygusunu geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda işbirlikli dijital yazma etkinliklerinin farklı derslerde, farklı sınıf kademelerinde uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Yaratıcı yazma, İşbirlikli öğrenme

ABSTRACT

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

THE EFFECT OF COLLABORATIVE DIGITAL LITERACY ACTIVITIES ON STUDENTS' CREATIVE WRITING AND DIGITAL LITERACY SKILLS

TUĞÇE DURMUŞ

It is obvious that the qualities expected of students have changed because the introduction of digital technology into the learning environment. The twenty-first century in this context. Its main focus is on people who gather, generate, evaluate, examine, and synthesize data. The learners of today who grew up in the digital age are the focus of the research done to match the expectations. Variations in the learning styles of today's students can be characterized as a factor that must be taken into account to develop the kind of person that the age requires. A tendency to write digitally is one indication of how today's learners approach learning as persons with a developed digital-social environment. In light of this, it becomes critical to establish settings in which children can use digital tools to communicate their emotions and ideas, and it becomes imperative to integrate fundamental language skills with the digital age. Furthermore, the constantly changing needs and interests of today's students point to the necessity of incorporating innovative teaching strategies into the curriculum. Learners are able to gain the necessary abilities when the learning process is supported by modern teaching approaches. The purpose of this research is to find out how collaborative digital literacy activities impact the creative writing and digital literacy abilities of fourth grade students. The mixed method, which combines quantitative and qualitative data in research, was the method used during the study for this objective. A pre-post test control group was included in the quantitative dimension of the quasi-experimental design, while a case study was included in the qualitative dimension. Thirty-three students registered in a public elementary school make up the research sample. The "Digital Literacy Scale" and the "Creative Writing Products Evaluation Scale" were used for collecting quantitative study data, and researcher diaries and student and teacher interview forms were used to gather qualitative data. The study was conducted over the course of 14 weeks. Prior to the group digital literacy exercises, pre-tests were given; following the application, post-tests and interview forms were given. Following a thorough analysis of the data, it was found that the experimental group's pre-post test results differed significantly from those of the control group, and the experimental group's post-test results varied significantly from the control group's. In the qualitative dimension, it has been discovered that collaborative digital literacy activities increase interest, motivation, and curiosity in Turkish lessons, improve creative writing and digital literacy skills, increase mental effort and cognitive performance, and there is a need to integrate traditional and digital literacy. Additionally, creative writing and digital literacy skills improve, cognitive load and performance level rise, and traditional and digital literacy must be integrated. Collaborative digital literacy exercises have been found to be beneficial for students, as they foster social connection, raise awareness of shared responsibility, and foster a sense of sharing. It is advised to incorporate collaborative digital writing exercises across several courses and grade levels in this regard.

Key Words : Digital literacy, Creative writing, Collaborative learning

ÖNSÖZ

Odu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında doktora eğitimime başladığım günden itibaren hem akademik anlamda çok verimli bir süreç yaşadım hem de çok kıymetli insanlar biriktirdim. Bu anlamda eğitimim boyunca bilgi ve deneyimi ile süreç boyunca yanımda hissettiğim, doktora öğrenim sürecimin en başından tezimin bitme aşamasına kadar geçen yoğun, uzun ve yorucu zamanlarımda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bütün sorularıma aynı içtenlik ve hoşgörüyle yaklaşan, demokratik tutumuyla düşüncelerimi önemseyen ve her düşüncemi sabırla dinleyerek bilgi çerçevesiyle kuşatan, bütün olay veya durumda profesyonel yaklaşımlarının yanında hayata dair akademik, sosyal ve daha birçok alanda şahsıma öğretileriyle önderlik yapan, kendi tarzı ve duruşunu akademik yaşamım boyunca rol model olarak benimseyeceğim, öğrencisi olmaktan her zaman onur duyacağım çok kıymetli sayın danışman hocam Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimim ve tez sürecim içerisinde yapıcı önerilerini ve desteğini esirgemeyen, doktora tez komitemde yer alarak tezime önemli katkılar getiren sayın hocam Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Doktora sürecinde ders alma şansını bulduğum, hayat felsefesi ve duruşuyla benim birçok konuda bakış açımı değiştiren, doktora tez komitemde yer alarak tezime önemli katkılar getiren çok değerli Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a çok teşekkür ederim.

Lisans eğitimimden itibaren hayatımda önemli bir yeri olan, şahsı ve akademik yaşantısıyla birçok konuda öğrendiklerimin mimarı, her şeyi yapabileceğime beni inandıran sayın hocam Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA'ya doktora sürecimde verdiği görüşler ve katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Doktora sürecimin ilk gününden beri yanımda olan, her türlü desteğini yanımda hissettiğim değerli arkadaşım Semra AKTAŞ KUBAL'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca enerjisi ve pozitifliği ile doktora sürecimi zenginleştiren ve eğlenceli hale getirmek için herşeyi yapmayı deneyen biricik dostlarım; Büşra BİLGİN ve Aksel Dil'e desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Tez uygulama süreci de dâhil olmak üzere doktora sürecimin her aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen sayın okul müdürüme ve değerli öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Beni hayatımın her anında destekleyen, zorluklarla mücadele etmemi ve bugünlere gelmemi sağlayan annem Şengül LEVENT'e, babam Osman LEVENT'e sonsuz teşekkür ederim. Doktora derslerine katılabilmem için en kıymetlime sahip çıkan ve bu süreçte desteklerini hiç esirgemeyen kayınpederim Bilal DURMUŞ'a, kayınvalidem İpek DURMUŞ'a ve sevgili eşim Kemal DURMUŞ'a sonsuz teşekkürler.

En değerlim, geçirdiğim yoğun zamanlar dolayısıyla sana ayırdığım vaktin kısaldığını ve yaş alırken her anında olamadığımı bilmeni isterim. Kıymetli zamanlarından alarak bu yolda yürüme inancımı anlayacağı umuduyla göstereceği hoşgörüden dolayı kızım Bahar İpek DURMUŞ'a sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar	xii
ŞEKİLLER	xiii
KISALTMALAR	xiv
TANIMLAR	xv
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 21.Yüzyılda Yaratıcı Yazma Becerisi.....	8
2.2 21. Yüzyılda Dijital Okuryazarlık Becerisi.....	18
2.3 Eğitimde Web Teknolojileri.....	24
2.4 Türkçe Eğitiminde Dijital Okuryazarlık ve Kullanılabilecek Bazı Web 2.0 Araçları	26
2.5 StoryJumper	27
2.6 LearningApps.....	27
2.7 Google Meet.....	28
2.8 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	29
2.9 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İçin Gerekli Temel Koşullar.....	32
2.10 İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri	33
2.11 İşbirliğine Dayalı Bazı Öğrenme Teknikleri.....	34
2.11.1 Birlikte Öğrenme Tekniği	34
2.11.2 Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği	34
2.11.3 Takım-Oyun-Turnuva Tekniği.....	35
2.11.4 Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği	35
2.11.5 Ayrılıp Birleştirme Tekniği.....	35
2.12 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri	36

3. ALANYAZIN İNCELEMESİ.....	38
3.1 Yazma ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	38
3.2 İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Yönelik Yapılan Araştırmalar	41
3.3 Dijital Okuryazarlık Becerisine Yönelik Araştırmalar	43
3.4 İlgili Araştırmalar Sonucu.....	45
4. AMAÇ, ÖNEM VE YÖNTEM	46
4.1 Amaç	46
4.2 Önem.....	47
4.3 Yöntem.....	48
4.4 Araştırma Modeli	49
4.5 Araştırmanın Nicel Boyutu	50
4.6 Araştırmanın Nitel Boyutu.....	51
4.7 Evren ve Örneklem	51
4.8 Veri Toplama Araçları	52
4.9 Dijital Okuryazarlık Ölçeği.....	53
4.10 Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği	53
4.11 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu	53
4.12 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu	54
4.13 Pilot Uygulama	54
4.14 Araştırma Uygulama Süreci.....	55
4.15 1. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	61
4.15.1 1. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	61
4.16 2. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	62
4.16.1 2. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	62
4.17 3. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	63
4.17.1 3. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	64
4.18 4. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	64

4.18.1 4. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	64
4.19 5. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma.....	65
4.19.1 5. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	65
4.20 6. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	66
4.20.1 6. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	66
4.21 7. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma	67
4.21.1 7. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	67
4.22 8. Hafta Dijital İçerik Toplama	67
4.22.1 8. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	68
4.23 9. Hafta Dijital İçerik Seçme.....	68
4.23.1 9. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	68
4.24 10. Hafta Dijital İçerik Düzenleme	69
4.24.1 10. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	69
4.25 11. Hafta Dijital İçerik Düzenleme	69
4.25.1 11. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	70
4.26 12. Hafta Dijital İçerik Yorumlama	70
4.26.1 12. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri.....	70
4.27 13. Hafta Dijital İçerik Yorumlama ve Yaratıcı Yazma Ürünlerini Paylaşım...	71
4.28 14. Hafta Öğrencilerin Sunumunu Yapması	71
4.29 Araştırmacının Rolü	72
4.30 Veri Analizi.....	73
4.30.1 Nicel Veri Analizi	73
4.30.2 Nitel Veri Analizi.....	74
4.31 Geçerlik ve Güvenirlik.....	76
5. BULGULAR.....	78
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	78
5.2 İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular	78
5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80

	<u>Sayfa</u>
6. TARTIŞMA.....	84
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
7.1 Sonuç.....	88
7.2 Öneriler	89
KAYNAKLAR	91
EKLER	132
EK 1. İDOE Etkinlik Örnekleri.....	132
EK 2. Deney grubu öğrencilerinin Uygulama Örnekleri	133
EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve İzinler.....	134
EK 4. İzinler	135
EK 5. YYÜDÖ Ön Test-Son Test.....	137
EK 6. Görüşme Formları.....	139
EK 7. Ders Planları	141
ÖZGEÇMİŞ	145

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 Dijital Okuryazarlık Becerisi	23
Tablo 2.2 Web 2.0 Araçları	25
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Ön-Test Puanlarına Ait Bilgiler	52
Tablo 4.2 Tanımlayıcı Bilgiler	52
Tablo 4.3 Veri Toplama Araçlarının Uygulama Aşaması	55
Tablo 4.4 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri Uygulama Takvimi	58
Tablo 4.5 Normal Dağılım Analizi	73
Tablo 4.6 Araştırmanın Nicel Boyutunun İç Geçerliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	76
Tablo 4.7 Araştırmanın Nicel Boyutunun Dış Geçerliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	76
Tablo 4.8 Araştırmanın Nicel Boyutunun Güvenirliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	77
Tablo 4.9 Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar	77
Tablo 5.1 Deney grubu öğrencilerinin Ön-Son Test Puanlarına Ait Bulgular.....	78
Tablo 5.2 Kontrol grubu öğrencilerinin Ön-Son Test Puanlarına Ait Bulgular.....	78
Tablo 5.3 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Son-Test Puanlarına Ait Bulgular ..	79
Tablo 5.4 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Fark Puanlarına Ait Bulgular	80
Tablo 5.5 Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	81

ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1 Dijital Yazma Türleri	16
Şekil 2.2 Dijital Okuryazarlığın Boyutları	20
Şekil 2.3 Dijital Okuryazarlık Bileşenleri	21
Şekil 2.4 Bilgi Toplumunda Dijital Okuryazarlık	22
Şekil 2.5 İşbirliğinin Olumlu Çıktıları.....	32
Şekil 4.1 Açıklayıcı Sıralı Desen	49
Şekil 4.2 İDOE Uygulama Sürecinin Şematik Gösterimi	56

KISALTMALAR

Kısaltmalar

DOB	: Dijital Okuryazarlık Becerisi
DOÖ	: Dijital Okuryazarlık Ölçeği
İDOE	: İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri
İÖY	: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi
NFER	: National Foundation For Educational Research
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖTBB	: Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği
TDB	: Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği
TOT	: Takım-Oyun-Turnuva Tekniği
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YYB	: Yaratıcı Yazma Becerisi
YYÜDÖ	: Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği

TANIMLAR

Dijital Okuryazarlık Becerisi: Çoklu elektronik formatlardaki kaynakları genel okuryazarlık becerileriyle eleştirel bir şekilde analiz edebilme, bütünleştirebilme becerisi olarak tanımlanabilir.

Günümüz Öğrenenleri: Alanyazında yeni nesil öğrenenler olarak ifade edilen günümüz öğrenenleri her kademedede öğrenim görmekte olan, teknoloji çağının içinde aktif yer alan, öğrenme stilleri dijital araçlarla zenginleştirilmiş, farklı ortamlarda öğrenmeye istekli, dijital-sosyal çevresi gelişmiş bireyler olarak tanımlanabilir.

İDOE: 21 yy. beklentilerini karşılamak üzere günümüz öğrenenlerinin beceri temelli gelişimine katkı sağlamak üzere işbirlikli öğrenme çatısı altında geliştirilmiş, dijital araçlarla iş birliğinin işe koşulduğu, çoklu ortam etkinliklerine dayalı, her ders sonunda dönüt-düzeltilme verilen, ilk altı haftalık dijital tanıtım etkinliklerinin yapıldığı, öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecini sınıf dışına taşıyarak zenginleştiren bir uygulama olarak tanımlanabilir.

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi: Eğitim yaklaşımlarından biri olarak öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden ve grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu oldukları öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı Yazma Becerisi: Yazma becerisinin ötesinde, yazı çalışmalarına zihinsel faaliyetleri entegre ederek bağımsız ve özgün yazabilme becerisi olarak tanımlanabilir.

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmaya konu olan kavramları, araştırmanın yapılmasındaki gerekçeleri ve amacı ortaya koymakta, problem durumunu içermektedir. Ayrıca çalışmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlıklar, tanımlar ve kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

Problem durumu

Yirmi birinci yüzyılın odağında, araştıran, eleştiren, sorgulayan, farklı bakış açıları geliştiren, yaratıcı fikirler sunan, özgüveni yüksek bireyler vardır. Her toplumun insanlar için belli bir ideali vardır ve eğitimin uzak hedefi bu ideale ulaşmaktır (Durkheim, 2016). Beklenen birey tipini yetiştirmek üzere her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da çağa uygun yeni yönelimler ortaya çıkmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerindeki yeni yönelimlerle sunulan programlar, sınıf ortamlarının öğrencilerin ilkokuldan itibaren hayat boyu kullanması gereken becerilerle bir arada zenginleştirilmesi görüşünü savunmaktadır. Öğretim sürecinin iyileşmesinde büyük katkı sağlayacağı görüşüyle, eğitim-öğretim faaliyeti sürdüren kurumların çoğu öğretim süreçlerine ilişkin politikalarını gözden geçirmekte, bu bakış açısıyla dünya üzerinde birçok eğitim kurumu dijital dünyaya kapılarını açmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın bir getirisi olarak dijitalleşme bu yönelimler arasında eğitim-öğretim sürecinin de fenomenlerinden biri haline gelmekte hem birey hem toplum hem de kamu otoriteleri için birçok kolaylığı, çeşitliliği, etkinliği, verimliliği ve yeniliği beraberinde getirmektedir (Parlak, 2017). Kamu otoriteleri öğretim sürecinde dijital teknolojiden faydalanmak, temel ve ileri düzey becerilerde bilgi edinirken teknoloji tabanlı öğretim faaliyetlerinin alt yapılarını geliştirmek ve sürdürebilmek üzere önerilerde bulunmaktadır. 21 yy.'nin gelişimini destekleyen (European Commission, 2019; Napal vd., 2020; Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2021) birçok kurum, öğretim programları aracılığıyla ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, ders planlarında dijital materyallere daha çok yer verilmesi gibi birçok yeniliği içeren ciddi adımlar atmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009; Huber ve Watson, 2014; Raja ve Nagasubramani, 2018). Gelişmiş ülkeler; hızlı değişen küresel dünyaya uyum sağlayabilmenin, eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu becerilerle donatılmasıyla mümkün olacağını ve bu yeterliklere katkı sağlayacak en önemli aracın eğitim-öğretim faaliyetleri olduğunu savunmaktadır (Atalay ve Belet

Boyacı, 2019; Shin-Jung Lee vd., 2008). Nitekim teknolojik gelişmeler ve yeni yönelimlerle öğretim programlarının içerikleri; Türkiye’de yenilenmiş, öğrenme-öğretme sürecindeki değişimlere göre programlar tekrar değerlendirilmiş, 21 yy. becerilerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Uygulanan öğretim programları içerisinde dijital yeniliklerin öğretim sürecine aktarılmasında atılan adımlar bu durumu kanıtlar niteliktedir (MEB, 2019).

Teknolojinin çok yönlü kazanımlarının edinilmesi sürecinde öğretim programlarının ve öğretim ortamının düzenlenmesinde öğrenen özellikleri önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin öğrenme alışkanlıkları çağla paralel şekilde değiştiği için günümüz öğrencileri “*Yeni Nesil Öğrenenler*” (Potter, 2013; Prensky, 2005) olarak nitelendirilmektedir (Bilgiç vd., 2011; Hashim, 2018; Rosen ve Nelson, 2008). Günümüz öğrenenleri eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler olarak nitelendirilebilir. Günümüz öğrenenlerine yönelik bakış açısı; her ülke, toplum ve kurum açısından büyük bir etki oluşturmakta (Drucker, 2017; Prensky, 2008b; Varsakelis, 2006), dijitalleşmeyle değişen öğretim süreçleri ve uygulamaları günümüz öğrenenlerin eğitim sürecindeki geleceği açısından çok yönlü irdelenmektedir. Günümüz öğrenenleri, günlük hayatlarındaki birçok olayı sınıf ortamının dışına aktaran, öğretim sürecinin sabit ve aynılığından farklı olarak çoklu ortam etkinliklerine ilgili bireyler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecine aktif katılarak kendilerinde var olan doğal yeteneklerini ve özelliklerini keşfetmekten zevk alan günümüz öğrenenleri, dijital araçlarla öğrenmeye hevesli bireyler olarak görülmektedir (Ardıç ve Altun, 2017; Jones ve Smith, 2007; McCarthy, 2010; Prensky, 2005; Selwyn, 2009). Günümüz öğrenenleri; öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyabilen, süreçle ilgili çeşitli kararlar alabilen, öğretim sürecinin her aşamasında bilişsel yeteneklerini kullanabilen bireylerdir (Mukherjee, 2020; Starkey, 2012). Günümüz öğrenenlerin özellikleri, yeterlilikleri ve dijital ortamlarda öğrenmeye daha istekli olmaları, öğrenme süreçlerinde teknolojinin zengin dünyasından faydalanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca günümüz öğrenenlerinin yazma eğilimlerinin dijital araçlar vasıtasıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretim faaliyetlerine dijital yazma etkinlikleriyle hazırlanmış içeriklerin eklenmesi, günümüz öğrenenleri için bilgiye ulaşabilme, kullanabilme, yorumlayabilme ve yaşam boyu öğrenme kazanımlarına katkı sağlaması açısından değerlidir (Bates, 1998; Prensky, 2008a). Dijital dünyaya uyum sağlayabilen, dijital-sosyal çevresi gelişmiş günümüz öğrenenleri için (Hett, 2012; Baki, 2015) teknolojiyi etkin bir şekilde

kullanabilmeyi öğretim programlarına entegre ederek öğretmek (Günüç, 2017), çağın ihtiyaç duyduğubirey tipini yetiştirmek için önemli bir adım olacaktır (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Duran ve Özen, 2018; Yamaç, 2018).

Dijital araçlarla çeşitlendirilen okuryazarlık kavramı, bir üst boyutta yaratıcılıkla birleşen yaratıcı yazma çalışmalarını çağa uygun bir biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bayat, 2016). İnternet ile öğrenme arasında bireyin öğrenme isteğini artıran ve teknolojinin öğrenme ortamına getirilmesini destekleyen köprü (Aydemir vd., 2019; Silva, 2009) dijital araçlarla yazma çalışmalarının yaratıcı yazma becerisini (YYB) geliştireceğini düşündürmektedir. Yenilik ve değişimin beraberinde getirdiği ana unsurlardan biri olan YYB'nin dijital ortamda geliştirilmesi, 21 yy. beklentilerinin karşılanmasına katkı sağlar (Boden, 2001; Fisher, 2004). Ayrıca öğrenenlerin dijital araçlarla yazma eğilimini doğru yerde kullanabilmelerine fırsat verir (Henriksen vd., 2016). Öğrencilerin dijital öyküler oluştururken içerikle, grup arkadaşlarıyla ve öğretmenleri ile girmiş oldukları aktif etkileşim, öğrenmeyi iyileştirme potansiyeli taşımaktadır (Bilici ve Yılmaz, 2023). Bu durum yaratıcı yazma çalışmalarının basit ve anlaşılır dijital araçlarla gerçekleştirilmesine itici bir güç oluşturmaktadır (Ahmed, 2022; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Türkel ve Koray, 2020). Ayrıca yaratıcı yazma çalışmalarının dijital araçlarla gerçekleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin iletişim, işbirliği ve grup içi tartışma, soru sorma ve fikirlerini daha rahat ifade edebilme becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır (Abdel-Hack ve Helwa, 2014; Hafner ve Miller, 2011; Malita ve Martin, 2010; Robin, 2006). UNESCO'nun dört temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisinin dijital araçlarla geliştirilebileceğine yönelik vurgusu, bu becerinin dijital araçlarla geliştirilebileceği yorumunu yaptırmaktadır.

Teknoloji ile doğdukları andan itibaren karşılaşılan günümüz öğrenenlerine, ders işleme sürecinde zaman zaman teknoloji destekli bir ortam, internet yoluyla iletişim ve dijital teknolojiler aracılığıyla bilgiye erişim sağlama imkânları sunulmakta, metinsel bilginin farklı gösterim biçimleri, hareketli ve hareketsiz görseller, grafikler, videolar ve ses içerikli zengin öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Hett, 2012; Kim vd., 2002; Pagani vd., 2016, 2011; Yaman ve Dağtaş, 2013; Yang ve Wu, 2012). Dijital teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasıyla, teknolojinin zengin dünyasından doğru bir biçimde yararlanabilmek, ifade etme biçimlerini dijital araçlar vasıtasıyla zenginleştirmek temel okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesine fırsat sağlar (Buckingham, 1993; Coiro vd., 2008). Dijital okuryazarlığın bileşenleri (NFER, 2010) irdelendiğinde; okuryazarlık

becerilerinde yaratıcılığın ve işbirliğinin dijital okuryazarlık bileşenlerinden biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dijital ortamda yaratıcı yazma çalışmaları yaparak YYB geliştirilirken DOB'yle bütünleştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Başka bir bakış açısıyla günümüz öğrenenlerinin öğrenme stillerindeki farklılıklar, 21 yy. beklentileri ve dijital araçlarla yazma çalışmalarının yapılması da dijital okuryazarlık becerisinin (DOB) geliştirilmesinin ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Günümüz öğrenenlerini okul dışındaki teknolojik okuryazarlık dünyasına (Çetin ve Çetin, 2021; Prensky, 2001) hazırlamak için DOB'nin geliştirilmesi (Aydemir vd., 2019; Direkçi vd., 2019; Silva, 2009; Türkyılmaz ve Başarmak, 2011; UNICEF, 2017; Yamaç ve Ulusoy, 2016) kaçınılmaz olmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA üzerinde öğrencilere yönelik arşivinin bulunması ve öğrencilerin bu arşive bağımsız bir biçimde ulaşmasının beklenmesi dijital okuryazarlık becerilerinin ilkokuldan itibaren geliştirilmesinin önemi için kanıt niteliğindedir. Günümüz ilkokul öğrencilerinin teknolojiye olan ilgisi, teknolojiyi kullanma istekleri, güvenli teknoloji kullanımının, öğrencileri doğru sitelere ve doğru internet kullanımına yönlendirmeyi gerekli hale getirmektedir. Bilindiği üzere okullar güvenli teknoloji kullanımının ve dijital okuryazarlık bileşenleri içerisinde yer alan doğru ve güvenli teknoloji kullanımının öğrencilere kazandırılması için en uygun yerlerden biridir. Bu bağlamda ilkokul öğretim programlarında da DOB'yi geliştirmeye yönelik bir aksiyon oluşturulmuştur.

Öğretim sürecinde evrensel olarak yaşanan değişimlerle günümüz öğretim programları, öğrencilerin bilgiyi ne kadar iyi özümseyebildikleri ve bu bilgiyi yeni fikirlere ne kadar entegre edebildikleri üzerinde durmaktadır (Hutchison ve Colwell, 2015; Karadaş vd., 2020; Kavcar vd., 2016; Moats, 2000; Ondrusek, 2021; Van Deursen ve Van Dijk, 2014). Yaşanan gelişmelerin eğitime yansıyan etkileriyle birlikte daha bireye özgü ve bireyi merkeze alan yöntemlerle dersler işlenmelidir (Korkmaz, 2012). Ayrıca günümüz öğrenenlerinin dijital araçlarla yaratıcı yazma çalışmaları yaparken iş birliği içerisinde sürece katıldıklarında farklı rollerde kendilerini hissettikleri ifade edilmektedir (Kajder, 2004). Bu bağlamda öğrenenleri pasif izleyici konumundan çıkarılarak bilgiyi edinme yollarını bilen ve öğrenmenin etkisini keşfeden bireylere dönüştürmek (Karakuş ve Ocak, 2019; Tezci ve Perkmen, 2013) doğru bir adım olacaktır. Bu dönüşümü gerçekleştirmek üzere kullanılacak öğrenme yöntemlerinden biri de *İşbirlikli Öğrenme Yöntemi* (İÖY) dir. İÖY öğrenme ortamlarının zengin bir biçimde oluşturulmasına olanak sağlamasıyla,

öğrenmeyi zevkli, heyecanlı ve kalıcı hâle getirmesiyle kullanılabilir yöntem olarak tanımlanabilir (Çelebi, 2006).

İÖY öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, sahip oldukları fikirleri rahat bir biçimde tartışabilecekleri öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili ve verimli bir şekilde yapıldığı bir yöntem olmasının yanında öğrenci merkezli ortamların oluşturulmasına elverişli bir öğrenme yöntemidir (Bayrakçeken vd., 2013; Chen ve Chen, 2012). Ayrıca öğrenmenin niteliğini artırmak üzere kullanılabilir, bireylere, liderlik, birlikte karar verme, iletişim, karşılıklı güveni inşa etme ve grup içi problemleri çözme gibi birçok sosyal beceriyi de edinme fırsatı sağlayan, tüm öğrenme ortamlarına uyarlanabilen, 21 yy. becerilerine hitap eden yenilikçi bir yöntemdir (Johnson vd., 2016). Değerlendirildiğinde, İÖY ortak bir amaca yönelik olarak takım hâlinde çalışma, başkalarından öğrenmeye ve başkalarının öğrenmelerine katkıda bulunma, sosyal ağ oluşturma becerilerini kullanabilme yeteneği ve farklı kişilerle çalışmada empati gösterebilme yeterliliği sağladığı için 21 yy. becerilerinin kazandırılması sürecinde de tercih edilebilecek niteliktedir (Saban, 2002; Gültekin, 2007).

İÖY kapsamında tasarlanan öğretim sürecinde günümüz öğrenenleri, bilgi üretiminin yanında bilgiyi öğretmek, düşünme becerilerini geliştirir ve öğrendiği bilgiyi kendi yaşamında deneyimleme fırsatı bulur (Özdemir, 2017). İÖY öğrenenlere öğrenme sürecinde yanlış anlamaların üstesinden gelmek için yeni anlayışlar inşa eder. Ayrıca öğrenme ürününün sonuçlarını paylaşarak, öğrenmeyi hatta işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek şekilde teknolojiyi kullanarak ve en önemlisi yaratıcılığı teşvik ederek tamamlar (Kıyasoğlu ve Ay, 2020). İÖY'nin üstün yönlerine bakıldığında; DOB'nin öğretim süreciyle harmanlanarak kullanılmasına fırsat verir, teknoloji ile her zeka alanında öğrenmenin kolaylaştırılmasını sağlar, sınıf etkinliklerinin desteklenmesi ve öğrenciler için daha etkili ve verimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekler (Chen, 2005; Işık vd., 2007; Ilgar ve Babacan, 2012; Yıldırım vd., 2006; Yıldırım vd., 2008; Yıldız, 2014).

Günümüz öğrenenlerinin değişen öğretim süreçleri ve bugünün şartları dolayısıyla hayatı algılayış ve yaşayış tarzından, okulların teknolojik altyapısına (Çiftçi vd., 2021), öğretmen becerilerine ve okul beklentilerine kadar birçok unsuru barındıran faaliyetlerin öğrenen, öğretim süreci, öğretene ve öğrenme ortamı açısından değişimi alanyazında yer almaktadır (Duran ve Özen, 2018; Kandasamy ve Habil, 2018; Yamaç, 2019). Bu değişim eğitim-öğretim açısından da irdelenerek birçok araştırmaya konu olmuştur. 21 yy.

becerilerini derslerde ve öğretim programlarında yer alma durumlarını (Dass, 2014; Bal, 2018; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018); 21 yy. becerilerini geliştirmek için kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikleri (Aliismail ve McGuire, 2015; Carlgren, 2013; Qian ve Clark, 2016; Soysal, 2019); teknoloji kullanımının ve çeşitli dijital uygulamaların öğrencilerin 21 yy. becerilerinin geliştirmesini (Farisi, 2016; Kotluk ve Kocakaya, 2015; Miller, 2009; Ming vd., 2014; Ulusoy, 2011; Van Laar vd., 2017) içeren çalışmalara rastlanmaktadır. Bunun yanında Türkçe dersinde farklı yöntemlerle yaratıcı yazmanın (Akdal, 2011; Demirbaş, 2019; Dülger, 2011; Erdoğan ve Çelikpazu, 2020; Gökçe, 2020; Maden ve Durukan, 2010; Oğuz, 2017; Özdemir ve Çevik, 2018; Susar Kırmızı, 2015; Türkel, 2013) geliştirilmesine katkı sağlayan çalışmalar mevcuttur. DOB'nin geliştirilmesine yönelik (Erdem vd., 2021; Tekeli, 2018; Tetik, 2020) çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. İÖY ile YYB'yi (Uslu, 2019) geliştirmek, öğretim sürecini yapılandıran ve alt yöntemleriyle ders içeriği oluşturan ve bu sürecin birçok yönden etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ancak ilkokul düzeyinde işbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri altında geliştirilen, öğrencilerin 21 yy. becerilerini kazanmasına olanak sağlayacak dijital ortamda yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştiren ve bu süreci İÖY'yle destekleyen bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde; ilkokulda eğitim-öğretim sürecini yeni dünya düzenine uygun, öğrenciyi merkeze alan, ilkokul birinci sınıftan itibaren mihver bir ders olan Türkçe dersinde, teknolojinin sınırsız materyal dünyasından faydalanarak öğrencilerin beklentilerine uygun bir öğretim faaliyeti gerçekleştirmelerini destekleyecek, yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık gibi önemli becerileri öğretim yöntemleriyle bütünleştirilerek kazandırılmasına katkı sağlayacak araştırmalara ihtiyaç olduğu fark edilmiştir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı işbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri'nin (İDOE) 4. sınıf öğrencilerinin YYB'ye ve DOB'ye etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin YYB ve DOB ön-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB ön-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB erişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Katılımcıların İDOE ile ilgili deneyimleri nelerdir?

Varsayımlar

Araştırmada,

- Öğrencilerin veri toplama araçlarına gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap verdiği,
- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol grubunu aynı ölçüde etkilediği,
- Öğrencilerin YYB ve DOB ölçümlerinin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma,

- Çalışmaya dâhil edilen 4. sınıf öğrencileriyle,
- Seçilen araştırma yöntemiyle,
- Araştırma kapsamında belirlenen uygulamalarla,
- Verilen uygulama süresiyle,
- Uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problem durumu ile ilgili tanımlar ve kavramlar alanyazına dayalı olarak açıklanmış, kuramsal temellere yer verilmiştir. Kuramsal temelde alanyazın incelenirken 21. yüzyıl getirileri ve çağa uygun geliştirilmesi istenen temel dil becerileri üzerinde kavramlar yapılandırılmıştır. Yaratıcı yazma ile ilgili kısımlarda yazmanın tanımı, yaratıcı yazma, YYB'nin geliştirilmesi yer alırken dijital okuryazarlık kısmında, DOB'nin tanımları, kavramlar ve geliştirilmesine yönelik açıklamalar yer almaktadır. Son kısımda ise İÖY'nin tanımı, bu yöntemle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken gerek yurt içinden gerekse yurt dışı alanyazından dolaylı ve doğrudan aktarımlara da yer verilmiştir.

2.1 21.Yüzyılda Yaratıcı Yazma Becerisi

Geçmişten günümüze kadar insanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile ifade ederek çevresiyle iletişim kurmaktadır. Bu anlamda dil, toplulukları millet yapan ve kültür aktarımını gerçekleştirerek sürekliliği sağlayan temel bir unsurdur (Uçgun, 2014). Yazının keşfi; medeniyetin oluşması ve şekillenmesinde, dilin ortaya çıkmasında önemli faktör olarak gürülmektedir (Karatay, 2011). Yazma kavramının birçok tanımı yapılmakta, farklı açılardan değerlendirilmektedir. Bu tanımlardan bazılarına bakıldığında;

“Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır.” (Güneş, 2013),

“Yazmak birtakım işaret ve semboller yoluyla duygularımızı, düşüncelerimizi paylaşma, iletişim kurma yoludur.” (Peker, 2015),

“Yazma, sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir.” (Adalı, 2016),

“Yazma; planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir.” (Benjamin, 2005; Clay, 2001; Marzano, 1993).

Bu tanımlarda yer alan ortak vurgu; sözlü iletişim aracı olan dilin, birtakım işaret ve sembollerin birleştirilerek yazma fiilinin ortaya çıktığı ve zihinde yer alan duygu,

düşünce, istek ve olayları belli şekilsel ve anlamsal kurallara uygun olarak yazılan yazılar olarak ifade edilmektedir. Yukarıdaki tanımlardan hareketle yazmanın, görsel ve tek boyutlu bir dizge olmaktan ziyade sembollerin birleştirilmesi, düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi gibi koordinasyon gerektiren karmaşık bir yapı olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Bu yapının oluşmasında bir dizi zihinsel sürecin işe koşulduğu görülmektedir. Yazma; sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetme yolu değil, aynı zamanda onları anlamlandırma yeteneğidir (Akyol, 2007; Demirel, 1999; Güteryüz, 2006; Mason ve Boscolo, 2000; Sever, 2004). Yazma, bireyin yaşamı boyunca kendini doğru ve amacına uygun şekilde ifade etmesini sağlayan, iletişim kurma sürecinin önemli bir parçası olarak etkili bir araçtır (Göçer, 2010; Güneş, 2019).

Bilgi, duyum, görünüm ve okumanın sıraya koyularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması sürecinde eş zamanlı olarak anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığı unsurlarının bir arada değerlendirilmesi, yazmanın çok yönlü olduğu bilgisini vermektedir. Ayrıca yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdüm içerisinde çalışması da yazma için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu kapsamda yazma belirli sembollerin bir araya gelmesi, bu sembolleri çözümlenmeye üzere zihinsel becerilerin işe koşulması sürecini kapsayan çok yönlü bir beceri olarak değerlendirilebilir (Temel ve Katrancı, 2019). Yazma becerisinin; sembolleri çözümlenmeye üzere zihinsel becerilerin işe koşulduğu, çok yönlü bir kavram olduğu aktif bir kavram olarak yer aldığı düşünüldüğünde, diğer becerilere göre daha yavaş geliştiği, daha fazla zaman ve çaba istediği çıkarımını yapmak mümkündür (Azizoğlu vd., 2019). Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için bahsedilen aşamalar düşünüldüğünde, yazma ile ilgili etkinliklerin yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2003; Göçer, 2010). Yazma becerisinin kazandırılması için yazma eğitiminin doğru bir biçimde verilmesi (Demirel, 2003; Göçer, 2010) öğrenenlerde; ortaya çıkması muhtemel olumsuz düşüncelerin azaltılmasına katkı sağlar. Öğrenenlerin kendisine ait duygu ve düşüncelerini, istek ve hayallerini ifade etmelerine fırsat verir. Cesaret ve zevk eşliğinde geçmiş birikimlerinden faydalanarak bir adım daha ileri seviyede yazabilir duruma gelmelerinin yolunu açar. Bu dönemde yapılacak yazma öğretimine yönelik çalışmalar, öğrencinin mekanik olarak yazmayı kavramasından öte yazmayı bir alışkanlık hâline getirmesine ve ileri düzeyde yazma çalışmaları yapmasına, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar (Erdoğan, 2012). Yazma becerisinin süreç içerisinde geliştiği göz önüne alındığında;

ilkokullar, çocuğunun yazmayı öğrenmesinde ve yazma becerisini geliştirmesinde önemli yerler olarak nitelendirilebilir. Yazma becerisi zihinsel bir dizi işlem gerektirdiği için aynı zamanda YYB'yle de bütün halde değerlendirilmektedir. Çünkü yazma becerisi, bir üst boyutta yaratıcı yazmayla birleşir ve yazmayla eş zamanlı ilerler (Güneş, 2019).

Yazma sürecinin bir üst boyutta yaratıcı yazmayla birleşmesi, yaratıcılığın yazma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması noktasına vurgu yapar. Bu bağlamda öncelikle yaratıcı yazmanın nasıl ortaya çıktığı ifade edilmelidir. Yaratıcı yazma ilk olarak 1837 yılında Emerson tarafından öne sürülmüş (Veit, 1981), edebiyat çalışmalarında da yapılan reformlarla dönem içerisinde etkililiği artmıştır. 1990'dan sonra yaratıcılık kavramı; eğitim ve toplum açısından giderek aranan ve ilgi duyulan bir alan hâline gelmiş, eğitim programlarının hedeflediği nitelikli insan yetiştirme gayreti adına oldukça önemli bir yetenek olarak ifade edilmiştir (Craft, 1999). 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında da Harvard Üniversitesinde tasarlanan kompozisyonların yaratıcı yazılara örnek olarak gösterildiği kabul edilmektedir (Myers, 1993). Yaratıcı yazma hakkında ilk düşünceyi ileri sürenlerden biri Wendell (1886)'dir. Wendell eğitimin amacının, bireye çalışma arzusu ve bunun sonucunda gerekli ilhamı vermesi olduğunu ifade etmiş, yaratıcı yazmanın edebiyat çalışmalarının nihai amacı olduğunu, edebi ürünlerden zevk almak değil ortaya edebi ürünler koyabilmek olduğunu savunmuştur. Yaratıcı yazma kavramı ile çalışmalarını yürüten ilk isim ise Hughes Mearns (1875-1965) olmuştur (Grudin, 1996).

Yaratıcı yazma; öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği, her öğrenciye uygun farklı ve zevkli, bireysel ve iş birliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına önem verildiği ve ürünün yanında sürecin de değerlendirildiği dinamik bir süreçtir. Tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği yazma yaklaşımı ise süreç temelli yazma yaklaşımıdır (Maltepe, 2006a). Yaratıcı yazma, çitlerle örülü alanı ve belirli bir kalıbı olmayan duyu ve düşüncelerin hayal gücüyle yoğrularak öznel bir ifade ile yazıya aktarılması olduğu için süreç içerisinde değerlendirilmeli ve ele alınmalıdır (Bolton, 1999; Ward, 2008).

İpşiroğlu'na (2006) göre yaratıcı yazmanın temel amaçları:

- Bireyin duyu algılarını geliştirerek hayal gücünü harekete geçirmek; duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlamak,

- Düşünme ve algılama ile akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde olduğunu bilerek birbirini tamamlamak üzere gerekli olanakları sağlamak,
- Düşüncelerin, yaşantıların ve gözlemlerin kurgusal bir bütünlük içinde temellendirilmesini ve dile dökülebilmesini sağlamak,
- Bireyin gözleme, düşünme, sorgulama, yorumlama ve eleştirme yetilerini geliştirmek,
- Zihindeki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilini bulabilme, özgün olanı dile getirebilmektir.

Hughes Mearns (1875-1965) yaratıcı yazmanın amacının öğrencilerin sahip oldukları gücü keşfetmek ve ortaya çıkarmak olduğunu ifade etmiştir. Parkhurst (1999) yaratıcılığın gelecekte de aranacak temel becerilerden olduğu görüşüyle öğrencilerin ilkokuldan itibaren YYB'yi kazanmak için gereken bilgi ve öğrenmeleri deneyimlemesinin önemine vurgu yapmıştır (Myers, 1993). Öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmak, kendi duygu ve düşüncelerini hayalleri ile birleştirerek kendi üsluplarıyla zenginleştirdikleri yeni, özgün çalışmalar üretme fırsatı da sunar (Tonyalı, 2010). Medhurst (2009)'a göre YYB'nin kazandırılması sırasında öğretmen, öğrencilere özgür olduklarını hissettirmeli, yaratıcı yazılar yazan öğrencilerin yazılarına içeriksel anlamda karışmamalı ve öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, yaratıcı düşüncelerine olanak sağlayacak nitelikte çalışmalara yer vermelidir. Ayrıca öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ve birbirleriyle paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulmalıdır (Torrance, 1965). Öğrencilere yaratıcı yazma ile ilgili etkinlikler yaptırılarak zihinleri meşgul edildiğinde ya da öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri aracılığı ile kendilerini ifade etme fırsatı sağlayan yazılı alıştırmalar sunulduğunda, öğrenciler için terapötik ve motive edici etkilerinin olduğu bilinmektedir (Maley, 2009). Bunun yanında yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla öğretmenler çocukların iç dünyalarını tanıma fırsatı bulur (Temizkan, 2010). Yaratıcı yazma öğretiminde amaç, öğrencilerde var olup da henüz açığa çıkmamış olan yaratıcılık özelliklerini keşfetmek ve çeşitli hislerin baskısıyla kullanamadığı gücü ortaya çıkarmaktır (Myers, 1993).

Graham (2006) öğrencilerin yazı yazarken birbirleriyle etkileşimde olmaları gerektiğini savunmaktadır. Çünkü yazma, diyaloga dayalı bir keşif süreciyle yaratıcı bir yazmaya evrilir (Prior, 2006). Ayrıca YYB'nin gelişimi için saçma ve farklı fikirlerin cesaretlendirildiği, başarısızlıkların olumlu karşılandığı, iş birliğinin olduğu ve bir kalıba dayalı olmayan özgür ortamlara ihtiyaç duyulduğu bir gerçektir (Bremner vd., 2014; Lee, 2010). Bu süreçte öğrencilerin yeni fikirleri tartışmalarına ve paylaşmalarına imkân

sağlayacak çalışmalar gerçekleştirmek, özgür ortamlarda yaratıcı yazma çalışmaları yaptırmak, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini teşvik ederek öğrenme ile ilgili deneyimlerini zenginleştirir (Dörnyei, 2001).

Yaratıcı ve özgün fikirler üretmek ancak özgür bir eğitim ortamında mümkündür. Öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile rahat iletişim kurabilmeleri, fikirlerinden dolayı yargılanmayacaklarını bilmeleri, kendilerini güvende ve rahat hissetmeleri önemlidir. Kendi fikirleriyle aktardıkları yazma çalışmaları öğretmenler açısından iyi ya da kötü hissettirmemeli, öğrenenler çalışmalarının değerli kısımları hakkında öğretmenleri tarafından bilgilendirmeli ve gelecekteki eylemleri için öğrenenlere rehberlik sağlanmalıdır (Brookfield, 2015).

Yaratıcı yazma teknik olarak yazmaya göre öğrenciyi temel alan, öğrenciyi eğlendirirken düşündüren, yapmacılıktan uzak bir şekilde kendini yansıtabilmesini sağlayan bir beceri olduğu için (Sulak ve Erdoğan, 2019) öğrenenlerin dil becerilerindeki yetkinliğini yaratıcılıkla birleştirebilmesi, özgür ve yaratıcı düşünerek düşüncelerini organize edip yazıya aktarabilmesi, bakış açısını genişleterek ifade gücünü zenginleştirebilmesi ve özgünlüğün yolunu açarak 21 yy. becerilerini kazanabilmesi için yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır (Erdoğan, 2019; Haerazi vd., 2020). YYB'nin geliştirilmesi günümüz öğrenenlerine iç dünyalarını yakından tanıma ve onlarla empati kurma gibi olanaklar sağladığı gibi öğrenenlerin kendilerini tanıma süreçlerine de yardım eder. Alanyazında kazandırılması gereken bir beceri olarak görülen YYB'nin yeni yöntemlerle geliştirilmesine yönelik ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar olduğu (Temizkan, 2010) ve bu araştırmalarda kullanılan farklı tekniklerin YYB'yi geliştirdiği görülmektedir (Demirbaş, 2019; Duru ve İşeri, 2015; Elçi, 2018; Erdoğan ve Çelikpazu, 2020; Majid vd., 2003; Maltepe, 2006b; Medd vd., 2003).

YYB'yi geliştirmeye yönelik iyi planlanmış, nitelikli, işlevsel ve günümüz öğrenenlerinin ihtiyaçlarına uygun tekniklerle geliştirmek (Deperlioğlu ve Köse, 2010; Göçer, 2010), duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde kâğıda aktarabilme becerilerini kazandırma, noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca YYB; kendi içinde eleştirel düşünebilme, yaratıcı düşünebilme, araştırma becerisine sahip olabilme, problem çözebilme, anadili güzel kullanabilme gibi becerilerin bir arada organize edilebilme yeterliliğine de hizmet eder (Ungan, 2007; Yılmaz, 2009). Nitkim YYB; ilkokulda diğer becerilerle birlikte, belirli bir disiplin ve bilinçli bir düzen içinde, bireyin anadilinin harf, sözcük ve cümlelerinin öğretilmesiyle başlayan, ilk okuma ve yazma sürecinden bağımsız yazmaya

kadar uzanan uzun, çok yönlü ve karmaşık bir beceridir (İşeri, 2018; Kasapoğlu, 2007; Özbay, 2014).

Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme

İlkokuldan itibaren öğrencilere yazma egzersizleri yaptırmak için yaratıcı yazmayı geliştirme basamaklarının sırasıyla uygulanması ve okuma-yazma faaliyetlerinin başlangıcından itibaren dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimlerini zihinde canlandırma ve kâğıda aktarma etkinlikleri yaptırılması gerekmektedir. Bu etkinliklerle birey duyuvar aracılığıyla dış dünyayı algılamak farklı ayrıntıları ortaya çıkaracak yetkinlik kazanır. Böylece kendini özgün bir biçimde ifade etme olanağı elde eder. Yazma becerisinin geliştirilmesi bireyin sınırlarını genişletir, böylece öğrenciler yaratıcı yazılar yazmaya hazır olur. Nitekim yaratıcı yazılar yazabilmek için gerekli şartlar sağlandığı takdirde herkes yaratıcı düşünüp yazabilir (Erdoğan ve Yangın, 2014).

Bir öğrenci yazı yazmaya güdülendiğinde, yaratıcı yazma ile yazdığı yazıyı içselleştirir, kendi içine döner, yazılarına kendini yansıtır ve özgürce yazabilir (Elbow, 1998; Eliasova, 2001). Böylece kendi iç dünyasından çıktığı yolda duygularını, düşüncelerini ve hayallerini özgür bir biçimde ifade edebilme olanağı bulur. Bu durum öğrencilerin duygularını daha rahat bir şekilde ifade ederek kendi yeteneklerinin de farkına varmasına fırsat verir ve duygusal yönlerinin gelişmesine katkı sağlar (Smith, 2013).

Yazma çalışmaları, şekil ve içerik yönünden ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımlarıyla geliştirilmektedir. Ürün temelli yazma çalışmalarında yazının değerlendirilmesinde önemli olan dilbilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlerdir. Yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir. Burada önemli olan tekniğin doğru bir şekilde uygulanmasıdır. Süreç temelli yaklaşımda ise öğretmen değerlendirme konumunda değildir. Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür. Süreç merkezli yaklaşımda öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta-çırak ilişkisini andırır (Temizkan, 2010). Sürece dayalı yazma yaklaşımı, öğrencileri yazmaya istekli bir duruma getirmek, her öğrenciye uygun farklı ve zevkli, bireysel ve iş birliğine dayalı yazma etkinliklerini uygulamak, oluşturulan metinleri paylaşmak ve ürünün yanında süreci de tümel olarak değerlendirmek üzere gerçekleştirilecek uygun yaklaşımlardan biridir. Ayrıca süreç temelli yazma yaklaşımının yaratıcılığı desteklediği söylenebilir (Aktay ve Gültekin, 2015; Maden ve Durukan 2010; Uslu, 2019).

Hayal gücü ile YYB etkileşim halinde (Susar Kırmızı, 2009) olduğu için yazma sürecini geliştirmek üzere kullanılan süreç temelli yaklaşımla öğrenciler YYB'yi hayal gücüyle destekleyerek eş zamanlı olarak geliştirebilir. Çünkü bu yaklaşım öğrencilerin yüksek kaliteli yazmayı planlama ve üretme süreçlerine yardımcı olan bir dizi adım veya aşamadan oluşur (Bayat, 2014; Kozlow ve Bellamy, 2004; Nauman, 2007; Winstead Fry ve Griffin, 2010). Bu sayede öğrenciler geri dönülmez bir yolda olmadıklarını bilerek süreç içinde zaman zaman yazdıklarını kontrol edebilirler (Tavşanlı vd., 2021). Tompkins ve arkadaşlarına göre (2014), sürece dayalı yazma aşağıdaki aşamaları içerir:

Yazma öncesi aşama: Öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak belirledikleri konulara yönelik okuma yapma, yazılan konunun okuyucu kitlesini belirleme, yazmanın işlevini, amacını tanımlama, ilk veya kabataslağı nasıl yazacağını seçme aşamalarını içerir. Bu noktada önyazım bölümünde elde edilen bilgiler ortaya çıkar, yazıların ilk hali oluşturulur (Karatay, 2011).

Gözden geçirme aşaması: Burada öğrenciler yazılarını öğretmenle, sınıf arkadaşlarıyla ve diğerleriyle paylaşır, yazının doğası ve kalitesi hakkında fikir alışverişinde bulunur. Öneriler doğrultusunda revizyonlar yaparak, yazının içeriği ve yapısı üzerinde çalışmaya devam ederler. Bu aşamada her öğrencinin taslağı ilk inceleme sürecine tabi tutulur (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Düzenleme aşaması: Yazım ve dilbilgisinde düzeltmeler yapmayı, anlaşılabilirliği artırmayı, diğer öğrencilere düzeltmeler yapmada yardımcı olmayı, stil ve biçimdeki hataları bulup düzeltmeyi ve son taslaktan önce öğretmene danışmayı içerir (Graves, 1983).

Paylaşma aşaması: Yazı ürününü herkese açık ve hedef kitleye erişilebilir hale getirmeyi içerir. Böylece, adımların bir sonucu olarak öğrenciler, sürekli iyileştirmeye yol açan yazılara karşı stratejik bir yaklaşım geliştirirler (Graham ve Sandmel, 2011; Kapar Kuvanç, 2008).

İpşiroğlu'na (2006) göre yazma etkinliğinin beş aşaması vardır:

Ön hazırlık aşaması: Yazma sürecinin en başında yer alan bu aşama çağrışımların harekete geçirilerek beyin fırtınasının yapıldığı çağrışım notlarından oluşan aşamadır.

Hazırlık aşaması: Bu aşamada beyin fırtınası yöntemiyle biriktirilen çağrışımlardan gereksiz olanlar elenir, eksikler tamamlanır. Amaç belirlenir. Neler yazmak istendiği, eldeki malzemelerin neler olduğu ne şekilde kullanılacağı belirlenir.

Tasarım hazırlama: Ön hazırlık ve hazırlık aşamalarından elde edilen verilerle dizgisel bir bütünlük sağlanır, seçme-ayıklama işlemiyle yazmanın kurgusu oturtulur.

Yazma süreci: En önemli ve en uzun süreci kapsayan bu aşamada kurgunun içerik açısından bağlamları, çözümlenmeleri ve biçimlendirilmesi gerçekleştirilir.

Öz denetim: Yazma sürecinin bitiminden sonra devreye giren bu aşamada yazılanlar yeniden gözden geçirilerek değerlendirilir.

Yazma becerisi yaratıcı yazma becerisiyle birleştiği için yaratıcı yazma sürecinin yazma aşamalarına uygun bir biçimde kurgulanması değerli görülebilir. Bu kapsamda YYB'yi geliştirmek üzere önerilere ihtiyaç vardır.

Hornig ve diğerleri (2005) öğrencilere yardımcı olmak ve YYB'yi geliştirmek için öğretmenlere bazı öneriler sunmaktadırlar:

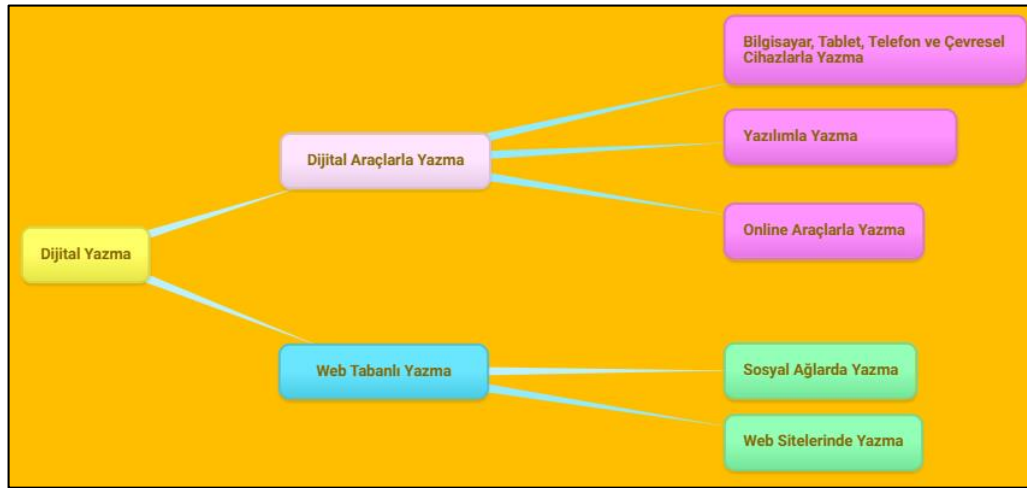
- Yaratıcı öğretim stratejileri ile donatılmış öğretim faaliyeti gerçekleştirmek,
- Okullarda sadece yaratıcılığı organize etmekle kalmayıp öğretim faaliyetleri düzenlemek ve yaratıcı yazma noktasında deneyimli bireylerle buluşmak,
- Yaratıcılığı paylaşmak için yaratıcı öğretimde deneyimler, stratejiler öğretmek.

Yukarıda bahsedilen öneriler, süreç temelli yazma yaklaşımının güncel öğrenme yöntemlerine uygunluğu, YYB'nin ilkökulda günümüz öğrenenlerine kazandırılması, YYB geliştirme sürecinde yeni yaklaşımların rolü göz önüne alındığında; ilkökulda öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarına etki edecek çeşitli uygulamaların ve etkinliklerin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin yazma yeteneklerine katkı sağlayacak bir diğer unsur da biliş ve teknolojinin zengin dünyasından faydalanmaktır. Dijital tabanlı yazma çalışmaları öğrenenlerin YYB'yi desteklemek üzere öğretmenlere yardımcı bir kaynak oluşturabilir (Gökçe, 2020). Eğitim ortamının dijital araçlarla çeşitlendirilmesi, eğitim programlarının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı yaratıcılığın gelişimi kazanımının öğrenciler tarafından edinilmesine de katkı sağlar (Bayat, 2016). Yaratıcı yazma sürecinde iyi bir birikimle donatılmış olmak etkili bir faktördür (Baki, 2019). Duygu, tecrübe, yöntem ve teknik zenginliğinin yanı sıra bilgi teknolojilerinin kullanımını da yaratıcı yazma sürecinde önemli bir yer tutar (Küçük, 2007). YYB'nin öğrenenler üzerindeki yukarıda bahsedilen olumlu katkıları göz önüne alındığında; günümüz öğrenenlerine alternatif öğrenme-öğretme ortamlarında, YYB'yi geliştirecek fırsatlar verilmeli (Nasir vd., 2013), teknoloji desteği

ile donanmış bir alt yapı kurarak dijital dünya ekseninde yolu açılmalıdır (Antoniou ve Moriarty, 2008; Dawilai vd., 2021; Sutherland ve Topping, 1999).

YYB'nin dijital araçlarla geliştirilmesi, öğrenme stillerindeki farklılıklarla daha da belirgin hale gelmektedir (Susar Kırmızı vd., 2021). Nitekim yaratıcı yazma etkinliklerinde birçok dijital araç öğretim sürecinde kullanılabilir (McKee-Waddell, 2015). Goulet ve Pelletier (2017) çalışmasında genel dijital yazma türlerini şu şekilde açıklamıştır:



Şekil 2.1 Dijital Yazma Türleri

Dil öğretiminde anlatma becerileri arasında yer alan yazma becerisi hemen hemen her ders için bilişsel giriş davranışı niteliğindedir ve akademik başarıda önemli bir yere sahiptir. Çünkü yazma becerisi okulda, işte ve günlük yaşamda başarılı olmak isteyen öğrencilerin ustalaşması gereken en temel becerilerden biridir (Çetinkaya ve Sulak, 2021). Çetinkaya (2022) DOB'nin geliştirilmesinde ön koşulun temel okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi olduğunu, bunun yanı sıra DOB'nin temel okuryazarlık becerisini desteklediğini vurgulamıştır. Ayrıca dijital yazma geleneksel yazma becerileriyle ilişkili olduğu için karşılaştırılarak incelenmesinin yazma eğitimcileri için önemli bir nokta olduğunu, bu anlamda önceliklerin belirlenmesine de katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Yazma becerisinin dijital yazma becerisi olarak günümüz teknolojisinde yer alması (Chun vd., 2016; Lemke, 2002) öğrencilerin yazmak için teknolojiyi (Microsoft [MS] Word, PowerPoint vb.) kullanması, metin üretimi için mevcut teknolojiye uyumlanmanın gerekliliği de başka bir noktadır. Bilgi teknolojilerindeki değişimle ortaya çıkan yeni araçlar dijital ortamda yazma eylemini yeniden yapılandırmış, birden fazla duyu organına hitap eden etkinlikler tercih edilmeye

başlanmıştır (Yee ve Hargis, 2012). Bu kapsamda öğrencilerin teknoloji araçlarını akıcı bir şekilde kullanabilmelerini sağlamalarının YYB'yi edinme sürecinde ön koşul olduğu açıktır (Alobaid, 2020; Huffaker, 2005).

Son yıllarda yaratıcı yazma bireysel bir etkinlikten ziyade sosyal bir etkinlik olarak algılanmakta (Topping vd., 2000) ve işbirlikli şekilde yapılan yazma çalışmaları öğretim sürecinde daha sık yer almaktadır (Dyson, 1995; Lundstrom ve Baker, 2009; Miell ve Littleton, 2008). Çünkü dijital ortamda yazma, yaratıcı yazmayı öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma gelmek için her öğrenciye uygun farklı, bireysel ve iş birliğine dayalı yazma etkinlikleri sunarak desteklemekte (Köksal, 2016), oluşturulan ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Özer ve Şahan, 2011; Susar Kırmızı, 2011). Yaratıcı yazmanın gelişimi sürece dayalı olduğu için öğrencilere yeterince deneyim kazanabilecekleri zamanı sunmak, süreci ilkokuldan itibaren başlatmak öğrenmenin etkililiği açısından önemlidir (Maltepe, 2012). İlkokuldan başlayarak yaratıcı yazma çalışmalarının dijital ortamlarda geliştirilmesinin önemi, bu sürecin yeni öğrenme yöntemleriyle bütünleştirilmesinin öğrenenler açısından dikkat edilmesi gereken bir unsur olduğu, öğrencilerin bildiklerini, düşüncelerini, duygularını ifade edebilecekleri ortamların, kendilerinin yaptığı etkinliklere ve yeterli zamanın ayrılmasıyla mümkün olacağı sonucuna ulaşılmaktadır (Bayat ve Coşkun, 2016; Bayat ve Küçükayar, 2016).

Yazarak anlatabilme, duygularını ifade edebilme ve farklı biçimlerde sunabilme becerisi üst düzey bir beceri olduğu için bu konuda bilginin değil; becerinin, uygulamanın ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha doğrudur (Digital Literacy in Primary Schools (DLIPS), 2009). Yaratıcılığın ve cesaretin gelişmesi için, eserin başkalarıyla paylaşılması ve geribildirim alınması gerekliliği de İÖY'nin kullanılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır (Demir, 2013; Gülbahar, 2009). Yazmayı kalıplardan uzaklaştırmak, yazma derslerini monotonluktan kurtarmak, öğrencileri düşünmeye sevk edip onların hayal dünyalarını geliştirmek ve yaratıcılıklarını kışkırtmak, yazmayı bireyler için zor bir uğraştan ziyade zevkli bir uğraş hâline getirecek olan yöntemlerden biri de İÖY'le tasarlanmış yaratıcı yazma etkinlikleridir (Karatay ve Ekinici, 2019). Öğrenciyi özgün ve yaratıcı kılmak için işbirlikli yazma etkinliklerinin yapılması, yazının kalitesini olumlu yönde etkileyen ve grup üyelerinin bir takım olarak konuyu seçme, planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında birbirlerine yardım ettikleri ortamların oluşmasına da katkı sağlar (Graham ve Perin, 2007). Başka bir ifade ile yaratıcı yazma iş

birliğini, eleştirel düşünmeyi, akranlarla birlikte öğrenmeyi ve nihai ürüne yönelik olarak aktif katılımında bulunmayı teşvik eden yöntemlerle geliştirilirse kalıcı hale gelir (Rojas-Drummond vd., 2010). İÖY'ye uygun olarak geliştirilen yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrenenler sürecin her aşamasında etkin bir rol üstlenir, taslak yazma çalışmaları yapma fırsatı elde eder, yazılarını gözden geçirir ve düzeltmek gibi yazma becerisindeki aşamaları takip etme olanağı bulur. Bu durum öğrencilerin de, etkinlikteki rol ve sorumluluklarına ve yazıların niteliklerine yönelik dönütler alabilmesi için süreç içinde kendilerini değerlendirmesine fırsat verir. İÖY'le yaratıcı yazmanın geliştirilmesinin en önemli amaçlarından biri de kâğıdın başına yalnız geçen öğrencinin hissettiği yalnızlığı kolaylaştırmak, onu daha hızlı bir şekilde harekete geçirmektir (Sutherland ve Topping, 1999). İÖY'nin bir getirisi olan grupla öğrenme süreci, grupta yer alan kişilerle yaratıcı yazma sürecini daha heyecan verici bir deneyim olarak görebilir (Monk, 2016). İÖY'le yaratıcı yazma deneyimi gerçekleştirmek öğrenenlere bireysel olarak yazı yazarken elde edemedikleri birçok fırsatı sunmakta (Storch, 2005), birey İÖY'le yazma etkinlikleri gerçekleştirerek grupla yazmayı deneyimlemekte, bilgilerini paylaşmayı, doğru kararlar almayı, anlaşmazlıkların üstesinden gelmeyi, stratejilerden faydalanmayı, hayal gücünü zenginleştirmeyi ve iş birliği yapmayı öğrenmektedir (Fung vd., 2010). Bununla birlikte İÖY'ye yönelik olarak geliştirilen YYB, öğrenenleri dil üzerinde düşünmeye, kullanmakta oldukları dili tartışmaya ve karşılaştıkları dilsel sorunları çözmek üzere ortaklık yapmaya itmektedir (Dobao, 2012). Grupça yapılan yazma çalışmalarında konuşmalar, başkalarının bakış açısından hareketle farklı düşüncelere yönelme, birlikte karar verme, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar (Erdoğan, 2012).

2.2 21. Yüzyılda Dijital Okuryazarlık Becerisi

Bilgisayar, elektronik, ağ ve internet, teknoloji, görsel ve medya okuryazarlığı ile girift bir kavram olan dijital okuryazarlığı ortaya atan Paul Gilster (1997), bu kavramı dijital ortamda sunulan farklı biçimlerdeki bilgiyi anlama becerisi olarak tanımlamıştır. Gilster (1997) "Dijital Okuryazarlık" kavramını çoklu elektronik formatlardaki kaynakları eleştirel bir şekilde analiz etme becerisi olarak nitelendirmiştir. British Futurelab'ın National Foundation for Educational Research el kitabında (NFER, 2010) dijital okuryazarlık; tüm gençler için faydalı, işbirlikçi, deneyim ve görüşlerden beslenen, bireylerin yaşantılarını dijital ortama aktarabilme kültürü sağlayan, güncel yaşamda gençlerin aktif rol almalarına yardımcı olacak becerilerle donatılmış birey betimlemesini yapmıştır. Bu temelde dijital okuryazarlık; genellikle teknik, yöntemsel, bilişsel ve sosyo-

duygusal becerileri çağrıştırmaktadır. Dijital platformların hızla çoğalması ile dijital okuryazarlık; bireyin, karmaşık dijital görevlerin üstesinden gelebilme yeterliliği olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2021; Aviram ve Eshet – Alkalai, 2006).

Dijital okuryazarlık kavramını anlamak için öncelikle insan yaşamının temel bilişsel hareketlerinden olan okuma-yazma faaliyetlerinin ve okuryazarlık kavramının anlamının bilinmesi gerekmektedir. Türk Dil Kurumu okuryazarlık kavramını “okuryazar olma durumu” olarak tanımlarken (TDK, 2019), uluslararası sözlükler okuryazarlık “literacy” kelimesi altında “*okuryazar olma durumu*”, “*belirli bir konu ya da alanla ilgili bilgi ve beceri sahibi olma durumu*” olarak tanımlamaktadır (Cambridge Dictionary, 2022; Oxford Learner's Dictionary, 2022). Ancak okuryazarlık kavramı 21 yy. becerileri ve iletişim teknolojileriyle birlikte yeni anlamlar kazanmış, okuryazarlık “çeşitli kaynaklardan gelen enformasyon, sosyo-kültürel bir bağlam içerisinde anlama ve kullanma becerisi” (Bayrakçı, 2020; Lankshear ve Knobel, 2011) şeklinde ifade edilmiştir.

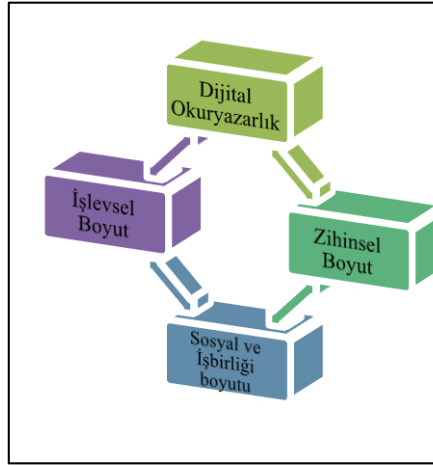
21 yy. becerileri içerisinde DOB çoğu kurum ve kuruluşlarca değişik biçimde sınıflandırılmış, bu alanda çalışma yapan kuruluşlar arasında yer alan International Society for Technology in Education (ISTE, 2007), 21 yy. becerileri; yaratıcılık ve yenilikçilik; iletişim ve iş birliği; araştırma ve bilgilendirme süreci; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme; teknoloji faaliyetleri ve kavramlar; dijital vatandaşlık olarak ayırdığı altı başlığın içerisinde DOB’ye yer vermiştir. En çok kabul görülen 21 yy. becerileri içerisinde DOB’ye yönelik sınıflandırma, Partnership for 21st Century Skills’in (P21) sınıflandırmasıdır. P21’e göre 21 yy. öğrenme alanları “*öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji*” temalarından oluşmaktadır. Trilling ve Fadel’e göre (2009) bu beceriler;

- Öğrenme ve yenilenme becerileri,
- Bilgi, medya ve teknoloji becerileri,
- Kariyer ve yaşam beceriler olarak gruplara ayrılmıştır.

Öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve beceri kuşağı ile yenilenmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinden oluşur. Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri “*Bilgi, Medya ve Teknoloji*” becerilerini meydana getirmektedir. Esneklik ve uyum sağlayabilme, girişim ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürler arası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk alma

becerileri de “*Kariyer ve Yaşam*” becerileri kısmının altında toplanmıştır. Bu açıdan DOB; öğrenme, yenilenme ve teknoloji kavramlarıyla bütünleştirilmiştir.

Alkali ve Hamburger (2004) ile Hague ve Payton (2010) çalışmalarında, dijital okuryazarlığı açıklayan becerilere yer vermiş, dijital okuryazarlığı dil, zihinsel, teknik ve sosyal boyutlarıyla değerlendirmiştir. Hague ve Payton’ nun (2010) işaret ettiği boyutlar aynı zamanda Güneş’in (2021a) Gilliot’tan (2019) aktardığı şekilde; dijital okuryazarlık alt boyutları iş birliği boyutuyla da ele alınmıştır.



Şekil 2.2 Dijital Okuryazarlığın Boyutları (Gilliot, 2019, Akt. Güneş, 2021a)

- ✓ **İşlevsel boyut:** Bilgiyi bulma, analiz etme, işleme, üretme, paylaşma gibi bir dizi işlevsel beceri içerir. Bu boyut teknolojik araçların kullanıldığı boyuttur.
- ✓ **Zihinsel Boyut:** Dijital araçlarla ilgili bilgileri yönetebilme ile ilgili bilişsel becerilerin yer aldığı boyuttur. Bilgiyi alma, kullanma, seçme ve üretme işlemlerini bütünleştirme işlemi burada gerçekleştirilir.
- ✓ **Sosyal ve İşbirliği Boyutu:** Çevrim içi çalışma yöntemlerinin işe koşulduğu, bilgilerin üretimi ve yeni ifade biçimlerinin yapıldığı, sosyal etkileşimin olduğu ve iletişimin kurulduğu boyuttur.

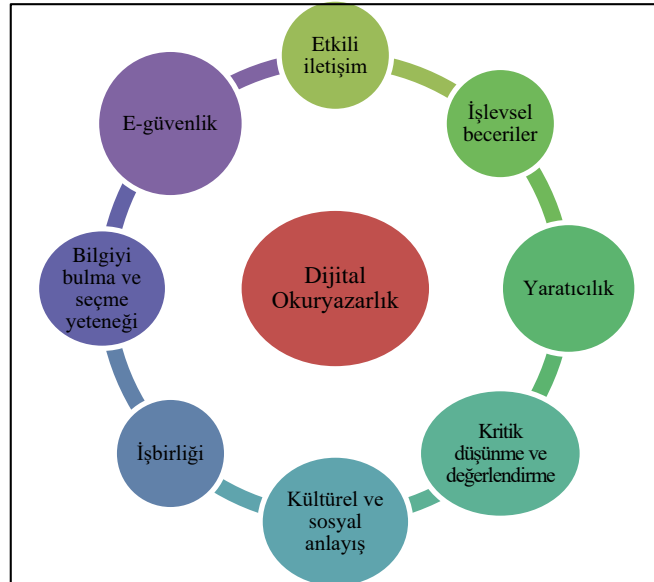
Martin (2008) ve Hague ve Payton (2010) DOB’ye sahip olan bireyin özelliklerini açıklarken sadece dijital bilgi ve becerisi olan kişiler değil dijital okuryazarlığın gerektirdiği teknolojiyi mantıklı, doğru ve güvenli şekilde kullanabilen, hayata aktarabilen ve bilgiyi analiz ve sentez yapabilen kişiler olarak açıklamıştır. Ayrıca dijital okuryazarlık; teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili yeterlilikleri de kapsamaktadır. Özetle dijital okuryazarlık; bilgi ve iletişim teknolojisinin öğrenilmesi yönüyle bireysel, üretimi destekleyerek başka bireylere katkı sağlaması yönüyle de toplumsal yeterlilikleri kapsar.

İnsanların teknolojiyi doğru şekilde kullanabilmeleri, bilgi topluluğu içerisinde doğru yanlış bilgiyi ayırt edebilmeleri için dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek olmalıdır (Voogt ve Roblin, 2012). Dijital okuryazar birey; yenilikçi ve yaratıcı fikirlerini işbirlikçi uygulamalarla zenginleştirebilmeli, bilginin doğru ve güvenli olduğunu fark edebilmeli, yaşadığı problemlere çözümler getirebilmeli ve teknolojik kavramları kullanarak yaşadığı durumları açıklayabilmelidir.

Ng (2012) dijital okuryazarlığı bilişsel, teknik ve sosyo-duyuşsal olarak 3 boyutta incelemiş ve dijital okuryazar bir bireyin özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Online gruplarda uygun davranabilme ve dijital platformların zararlarından korunabilme,
- Bilgileri doğru ve faydalı olacak şekilde sorgulayabilme, araştırabilme, tanımlayabilme ve değerlendirebilme,
- Temel bilgisayar tabanlı işleri yapabilme ve günlük hayatla ilgili kaynaklara ulaşabilme
- Günlük hayatta, iş hayatında yapılması gereken görevler, sorumluluklar için en uygun teknolojik araçları kullanarak problemleri çözebilme, yeni fikirlere uygun ürünler oluşturabilme.

NFER (2010)'e göre dijital okuryazarlık sekiz bileşenden oluşmaktadır.



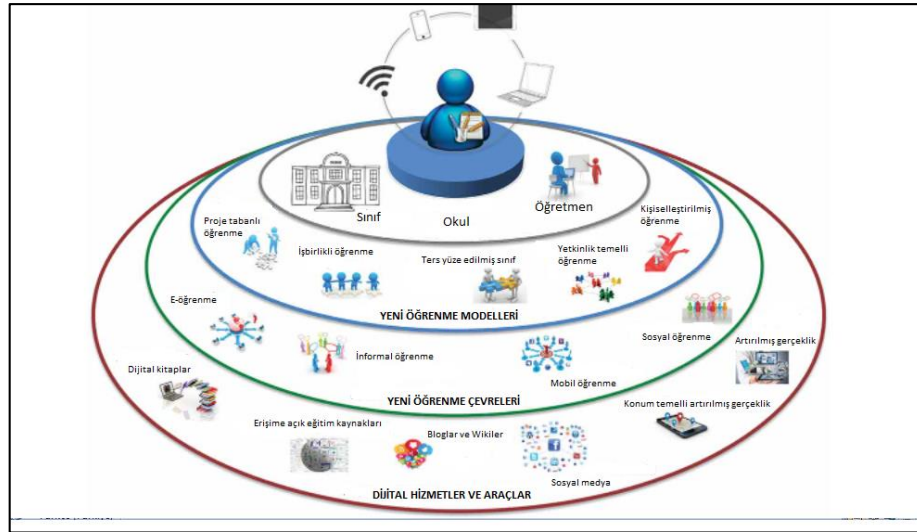
Şekil 2.3 Dijital Okuryazarlık Bileşenleri (NFER, 2010)

Toplumların, teknolojik anlayışı ilerletmeleri için teknolojik eğitime odaklanması bir gereklilik olarak görülmüş (Bessac, 2002) ve bireylerin gelişimi için teknoloji eğitimi kaçınılmaz hale gelmiştir (Akmal Oaks ve Barker, 2002; Daugherty, 2005; Lazaros vd.,

2010; Sabin, 2002). Öğrenciler evde ve okulda dijital dünyayla daha fazla iç içe bulunmaya başladıkları için (Bozkurt ve Çoşkun, 2018) müfredat ve müfredat dışı etkinliklere ihtiyaç doğmuş, DOB'yi geliştirmek üzere etkinlikler müfredatta yerini almıştır (McGillivray vd., 2015). Bilişim ve iletişim teknolojileri; öğrenmede yer ve zaman kısıtlamasını azaltması, hazırlanan bir içerikle birçok insana ulaşma olanağı, kişisel farklılıklara hizmet etmesi, öğrencilere anında dönüt verebilmesi, verilerin saklı tutulabilmesi gibi avantajlarından dolayı da eğitim ortamlarında tercih sebebi olmuştur (Ünal, 2017).

Coiro ve diğerleri (2008) dijital ortamda öğrenme sürecinde dört ana ön bilgi kaynağını kullanmışlardır. Bunlar:

- 1) Konuyla ilgili ön bilgi,
- 2) Basılı bilgilendirici metin yapıları hakkında önceden bilgi,
- 3) Bilgilendirici web sitesi yapıları hakkında önceden bilgi,
- 4) Web tabanlı arama motorları hakkında önceden bilgi



Şekil 2.4 Bilgi Toplumunda Dijital Okuryazarlık (Pérez-Escoda vd., 2019)

Şekil 2.4'te görülen eğitim ekosistemi değerlendirildiğinde, dijital okuryazarlığın bağlı olduğu dönüşümsel süreç göz ardı edilmemelidir. Çünkü DOB yaratıcılık, iş birliği ve iletişim sürecini kapsar, bireylere öğrenmeyi öğrenme üzerinde bir çerçeve oluşturur (Jeffrey vd., 2011). Ekosistem üzerinde yer alan öğrenme ortamlarındaki değişim teknoloji vasıtasıyla ve iletişim araçlarıyla gerçekleşmekte, öğrenme sürecinin tekno-pedagojik metodolojilerle zenginleştirildiği görülmektedir (Egüz, 2021).

Teknoloji desteğiyle öğrenme ortamları geleneksel ortamlardan öğretim sürecini genişleten ve işbirlikçi, esnek bir sürece dayalı ortamlara, basılı kitaplardan, dijital kaynaklara doğru ilerlemiştir. Bu kapsamda DOB'nin geliştirilmesinin, sınıf ortamında dijital kaynakların öğrenciler tarafından kullanılması ve öğrencilere dijital dünyanın zenginliklerinin doğru bir biçimde aktarılmasının önemi anlaşılmaktadır (Meyers vd., 2013; Oliver, 2000). Günümüz öğrenme yöntemlerine uygun olarak, öğrenenlerin kendi sorumluluklarını aldıkları, iş birliği içerisinde dijital kaynaklara ulaşma, üretme ve paylaşma yeterliliği kazanmaları, ilkokuldan itibaren dijital okuryazarlık eğitiminin kazandırılması sürecinde bir diğer önemli unsur da öğrenenlerin güvenli erişimini sağlayarak dijital kaynaklara ulaşırken kendi güvenliğini sağlayabilme yeterliliği kazandırmaktır (Taylan, 2020). Öğrenenler güvenli dijital ortamları tanımalı, dijital araçları kullanırken kişisel verilerini nasıl koruması gerektiğini bilmeli ve hangi dijital kaynakların güvenilir olduğunu ilkokuldan itibaren öğrenmelidir (Tapscott, 2008).

Güneş (2021a) DOB'yi aşağıdaki gibi kategorize etmiştir:

Tablo 2.1 Dijital Okuryazarlık Becerisi

Dijital Okuryazarlık Becerileri		
Kullanma	Anlama	Üretme
Ağa girme, gezme,	Düşünme,	Bilgiyi düzenleme,
Bilgiyi arama, bulma,	Yansıtma,	İçerik hazırlama,
Birleştirme,	Emin olma,	Düzeltilme,
Bütünleştirme,	Sorun çözme,	Yeniden yazma,
Seçme,	Karar alma,	Resim ve ses ekleme,
Özetleme,	Benzetme,	Sayı ve yazı ekleme,
İnceleme,	Yaratıcılık,	Kontrol etme,
Sınıflama,	Öğrenme,	Paylaşma,
Gruplama,	Değerlendirme,	Sunma,
Yorumlama,	...	Etkili iletişim,

Tablo 2.1' de DOB'nin kapsamı ortaya çıkarılmıştır. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde; hem günümüz öğrenenlerin beklentileri hem 21 yy. becerilerinin çerçevesi hem de öğrenme aşamalarının çok yönlü olması dolayısıyla DOB ilkokuldan itibaren desteklenmeli (Gelen, 2017), bu beceriler öğrenenlere erken yaşlarda kazandırılmaya başlanmalıdır. DOB aşamalı ve profesyonel bir biçimde kazandırılırsa nitelikli bir yeterlik elde edilebilir.

Öğrencilere DOB kazandırmak, farklı formatlarda anlam yaratma ve paylaşma yeteneğine hizmet eder. İhtiyaç duyulan dijital bilgi, beceri ve dijital dünyada güven ancak öğretim programları yoluyla, yeni öğretim yöntemleriyle ve güncel yaklaşımlarla öğrenenlere kazandırılabilir. Dijital araçların uygun ve doğru kullanımı için DOB'nin çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir. Dijital okuryazarlık öğreniminin, iletişim ve temsili için yeni teknolojiler vasıtasıyla geniş çaplı geliştirilmesinin gerekliliği ve dijital teknolojilerle

yazma becerilerinin öğrenenlere katkısı olduğu bilinmektedir. Bu durumda bireyler dijital ortamlarda karşılaştıkları yönergeleri, birtakım komutları, işaretleri ve görselleri doğru bir şekilde anlamlandırırken aynı zamanda dijital araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmeli, dijital ortamda tasarlanan yazılı ve görsel materyalleri düzenli ve işlevsel bir şekilde organize edebilmelidir (Malita ve Martin, 2010; Özbay ve Özdemir, 2014). Çünkü dijital okuryazarlık eğitimi; dijital becerilerin temel düzeyde kazandırılması; dijital araçları açma, kapatma, klavye kullanımı, fare kullanımı, dokunmatik yüzey kullanımı, sağ-sol tıklama, çift tıklama, uzun basma gibi donanımsal faaliyetleri, dil ve okuryazarlık becerilerini birleştirerek dijital araçlar üstünde yer alan yazılımsal faaliyetleri, günlük yaşamda dijital ortam yoluyla nasıl iletişim kurabileceğini bilme gibi çok yönlü aşamaları içerir (Literacy Information and Communication System (LINCS, 2015). DOB, basılı ve yazılı materyalleri çeşitli bağlamlarla ilişki kurarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma yeteneğidir (UNESCO, 2015).

2.3 Eğitimde Web Teknolojileri

Nesillerin eğitimden beklentileri, çağın gereklerine uygun olarak donatılmış bireyler yetiştirmektir. Eğitim sistemi de bu yeterliliği amaçlarına dâhil ederek toplumun her bir ferdine ulaşmayı hedeflemiştir (Çelebi ve Altuncu, 2019). Bu bağlamda da öğretmenlerin web teknolojilerine ve internet aracılığıyla ulaşılabilecek geniş kaynaklara olan ilgileri ve bu konuda gelişime ve değişime ne kadar açık oldukları sorunsal ortaya çıkmıştır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bilgi iletişim teknolojileri içerisinde yer alan, internet tabanlı olarak kullanılan Web 2.0 araçları; içerik oluşturulabilen, dijital araçlarla hem yazılabilir hem de okunabilir formda bulunan internet araçlarından biridir (Göksün vd., 2018). Web 2.0 araçları öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri içinde derslerde iş birlikçi çalışmalara imkân sunan, bilgiyi kolayca paylaşıp tartışma ortamlarına katabilen, öğrenciye hızlı dönüt vermeyi sağlayan araçlardır. Web 2.0 teknolojisinin kullanılması (Bal, 2019):

1. Teknoloji okur-yazarı, katılımcı ve aktif birey,
2. Bilgiyi üreten, değiştiren, kaynağını sorgulayan aktif öğrenen,
3. Kendilerine uygun öğrenme yöntemleriyle öğrenmeyi gerçekleştirebilen,
4. Ürün odaklı çalışabilen bireyler olma fırsatı sağlamaktadır.

İnternet teknolojisinden biri olan Web 2.0 araçları; iletişim kurabilme, etkileşimde bulunabilme, bilgiyi internet aracılığıyla paylaşabilme ve işbirlikçi içerik oluşturabilme gibi fırsatlar sunmasının yanında içeriği teknolojik araçlara depolama, düzenleme, değerlendirme

ve görselleştirme gibi imkânları bireylere sunan, her seviyede katılımcının kolayca yapabileceği basitlikte olan dijital içerik hazırlama araçlarıdır (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Altıok vd., 2017). Web 2.0 araçları avantajları ve kolay kullanımı sayesinde, öğrenci ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları kolaylık ve desteği sağlarken aynı zamanda öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımcı olmasına ve içeriğe katkıda bulunmasına olanak sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarıyla öğrenciler, içerik oluşturma, içeriği manipüle etme, içeriği denetleme ve sosyalleşme imkânı bulmaktadır. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olduğu düşünülmekte ve eğitim ortamlarına adapte edilmesi tavsiye edilmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının tercih edilmesinin en önemli nedeni, sadece verilen bilgilerin ekranda okunması değil, ortak bir akılla birçok kullanıcıyı bir arada sosyal ve aktif bir ortamda aynı hedefe ya da ürüne odaklayabilmesidir (O'Reilly, 2007).

İnternet ortamında yüzlerce Web 2.0 aracı bulunmakta ve çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu araçların bazıları dersin giriş, dikkat çekme, bazıları değerlendirme, bazıları dersi derinleştirme, bazıları keşfetme aşamalarında kullanılabilir (Akgündüz, 2013). Aşağıda eğitimde kullanılacak bazı Web 2.0 araçları örnekleri verilmiştir.

Tablo 2.2 Web 2.0 Araçları

Kategoriler	Web 2.0 Örnekleri
Animasyon Araçları	Cartoon Maker, Voki, Vyond, Go Animate, Powtoon, Brainpop, Creaza, Comic Creator, Toontastic, Drawing Cartoons, Explania, Tellagami, Wideo, Flipaclip, Animaker, Kerpoof, Stickdraw, Dvolver, Moovly, Zimmer Twins At School, Explee, Plotagan, Video Scribe, Xtranormal
E-Kitap Araçları	Issuu, Cube Creator, Wattpad, Book Creator, Ourboox, Flipsnack, Storybird, Zooburst, My Storymaker, Tikatok, Calameo, My Storybook
Hikâye Araçları	Book Press, Storybird, Story Creator, Storyboardthat, Comic Book Creator, Powtoon, Animaker, StoryJumper, Adobe Spark, Creaza, Knight lab, Joogmag, Littlebirtales, Halftone 2, Photo Story 3, Wevideo, Toontastic
İşbirlikli Çalışma Araçları	Remind, Deekit, Sutori, Doodle, Basecamp, MeetingWords, Gotomeeting, Trello, Delicious, Padlet, Diigo, Mentimeter, Google Dokümanlar, Nearpod, Twiddla
Sanal Duvar ve Pano Araçları	Padlet, Popplet, Befunky, Tagul, Realtimeboard, Edistorm, Wridea, Show And Tell, Spiderscribe, Slatebox, Bubbl. Us, Worditout, Edcansas, Tell Me Stories, Mind42, Gliffy, Dipity, Tagcrowd, Scribblar, Linoit, Wordle, Glogster, Cacao, Mindmeister, Lucid Chart, Penzu, Pixiclip, Sketch Toy, Text 2 Mind Map, Wise Mapping, Kelime Bulutu, Pixteller, Block Poster, Aww Whiteboard, Easelly
Slayt ve Sunum Araçları	Animoto, Fotobable, Prezi, Slidely, Nearpod, Slidetalk, Slideboom, Slideshark, Sideshare, Sway, Photobucket, Sliderocet, Movenote, Emaze, Slidesnack, Visme, Slidedog, Slide Show Creator, Explain Everything, Sliderocket, Museum Box, Moovly, Blendspace, Presentation, Tellagami, Empressr, Seesaw, Learningapps, Nearpod, Timetoast, Google docs, Venngage, Photpeach

Web 2.0 araçlarının oluşturulmasında çıkış noktası, benimsediği amaçların yapılandırmacı eğitim felsefesini, özellikle de sosyal yapılandırmacılık öğrenme kuramlarını destekler nitelikte olmasıdır (Conole ve Alevizou, 2010; Lu vd., 2010). Web 2.0 araçları ile öğrencilere içerik oluşturma, içeriği manipüle etme, içeriği denetleme ve

sosyalleşme imkânı sunulur (Horzum, 2012). Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının gelişimini eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olduğu düşünülebilir ve web 2.0 araçları rahatlıkla öğrenme ortamlarında kullanılabilir (Wright ve Akgündüz, 2018). Web 2.0 araçları sınıf içi öğrenme ortamlarında yeni bir alternatif sunarak bu araçları kullanan öğrenciler, sınıfta verilen bilgiyi tüketen konumundan; bilgiyi üreten, kaynağını sorgulayan ve yeni bilgiler üreten aktif öğrencilere dönüşmektedir (Genç, 2010). Öğrenciler arasında iş birliğini, etkileşim; sınıflarda olumlu bir öğrenme atmosferi oluşmasını da sağlayan bu araçlar bilgi paylaşımını destekleme yönüyle de eğitimin içinde yer alır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

2.4 Türkçe Eğitiminde Dijital Okuryazarlık ve Kullanılabilecek Bazı Web 2.0 Araçları

Dijital okuryazarlık teriminin kapsamına bakıldığında, Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi ile dijital teknolojiler arasında iki yönlü bir ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Türkçe dersinin dijital okuryazarlık kapsamında değerlendirilmesinin de bu ilişkiyle açıklanması mümkündür (Özbay ve Özdemir, 2014; Yalçın, 2018). Dil öğretiminde teknolojinin işe koşulması, okuryazarlık becerileri ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Mayer, 2014). Özellikle okuma ve anlama becerileri ve dinleme becerilerinin yanında yazma ve anlatım becerilerinin de söz varlığı gelişiminde teknoloji desteğinin olumlu sonuçları araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Chen vd., 2015; Hani ve Alghonaim, 2014; Hao, 2019; Trainin vd., 2016). 21 yy. becerilerinden biri olan dijital yeterliklerin Türkçe öğretiminde nasıl yer alması gerektiği ise üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Yıldız, 2020). Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan “*Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar*”, “*Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir*” kazanımları ve öğrencilerin yetkinlikleri içerisinde dijital yetkinlik “*İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve bilgi alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir*” ifadeleri Türkçe dersi kapsamında YYB’yi dijital ortamda kazandırılmasında DOB’nin önemi ortaya çıkmaktadır. Ersoy ve Ersoy (2021) Türkiye’de teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaları çeşitli

boyutlarla ele almak ve güncel eğilimleri içerik analizi ile ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, dil becerilerinin geliştirilmesinde, söz varlığı gelişiminde ve Türkçe öğretimine ilişkin tutumun, motivasyonun ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknolojinin kullanımına ilişkin yönelimler olduğunu ifade etmiştir. Türkçe dersinde kullanılacak Web 2.0 araçları örneklendirilmiş, temel dil becerilerini ve DOB'yi geliştirmeye yönelik kullanılan Web 2.0 araçları tanıtılmıştır. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardan hareketle tanıtılan dijital araçlar yardımıyla, öğretmen ve öğrencilerin kazanımlara ilişkin kendi tasarımlarını oluşturabilecekleri, geliştirilen etkinlikleri çeşitli kazanımlar için uyarlayabilecekleri ve farklı konularda alternatif olarak kullanabilecekleri yargısına varmak mümkündür.

2.5 StoryJumper

Süreçsel, etkileşimli bir hikâye oluşturma uygulaması olan StoryJumper öğrencilerin ilgisini çekmek, öğrencilere metin, resim ve sesli çok modlu hikâyeler oluşturmalarını sağlamak ve okuryazarlık ve dil gelişimini destekleyen bir araç olarak kabul edilebilir (Ezeh, 2020). Hem hikaye anlatımı gerçekleştirilebilen ses ve görüntü desteği hem de birden fazla dilsel mod olanağı bulunan StoryJumper uygulaması, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan teknoloji destekli bir Web 2.0 aracıdır. StoryJumper, çok modlu hikâye kitapları yapma aracıdır. Uygulamada renkli metinler hazırlayabilecek, zengin resim klasörü, kullanıcının seçebileceği hazır sahneler ve sesli anlatım yaratabilme gibi seçenekler sunulmaktadır (StoryJumper, 2023). Uygulama farklı türde metinler oluşturmak için de etkili bir araçtır. StoryJumper paylaşma, geri bildirim ve öğrenci görüşlerinin alınabildiği, geniş kitlelere hitap edebilen ve hem sınıf içinde hemde sınıf dışında kullanılabilen basit, açık ve erişilebilir bir araçtır. Kullanıcılara ücretsiz kayıt olma olanağı sunan bir araç olması yönüyle öğrenme ve öğretme sürecinde aktif olarak kullanılacak bir özelliğe sahiptir. StoryJumper uygulaması, eğitimcilerin basit bir dijital hikâye anlatımı yapmasına yardımcı olabilecek web sitelerinden biridir. Türkçe dersi kapsamında kolaylıkla kullanılabilir (Fansa, 2020).

2.6 LearningApps

LearningApps uygulaması, etkileşimli içerikleriyle eğitim ve öğretim süreçlerini desteklemek için tasarlanmış dijital bir uygulamadır. Mevcut içeriklere yeni eklentiler yüklenebilir, kullanıcılar eş zamanlı olarak yeni içerikleri birlikte tasarlayabilir, kullanıcılar oluşturdukları etkinlikleri yeniden düzenleyebilir. LearningApps uygulaması

kullanıcıların zihinlerinde ürettikleri kavram, şekil vb. öğeleri belli bir çerçeveye sokmaya yardımcı, kişilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yansıtabildikleri ve her yaş için uygun olarak tasarlanmış bir araçtır. Bu anlamda sadece içeriği kesinleşmiş ve tamamlanmış konular, içerikler sunulmamakta; aksine kullanıcı tarafından farklı ders ortamına entegre edilmeye imkan tanınan zenginleştirilmiş bir çok kaynak uygulama içerisinde yer almaktadır (LearningApps org., 2023). Kullanıcıların animasyonlu sunumlar hazırlayabilecekleri Web 2.0 araçlarından biri olan uygulama öğretmenler ve öğrenciler için herhangi bir konuda sunumlar, belgeseller, sesli öyküler hazırlama aracı olarak nitelendirilebilir. Kullanıcının sesini kaydedebildiği, öğrencilerin sayfalara yazılar ekleyebildiği, kullanım durumun göre dört temel dil becerisini harekete geçirebilen, etkili ve verimli bir teknoloji destekli ders işleme aracı olarak nitelendirilebilir. Türkçe dersi için son derece eğlenceli ve faydalı bir araç olan bu araçla kullanıcıların animasyonlu hazır sunum şablonlarını kullanabilmesi veya istenildiği takdirde tamamen kendi tasarımlarını içeren projeler üretmesi mümkündür. Sunumlara ses kayıtları, hareketli resimler, çeşitli efektler içeren yazılar eklenebilmektedir. Öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesi için bu araçla yapılacak çalışmalar, Türkçe dersinde yeni ve farklı bir etkinlik alternatifi ortaya koymaktadır.

2.7 Google Meet

Google Meet uygulaması, 2013 yılından beri içerik üreten, kendi yazar kadrosuna sahip, teknoloji ve oyun alanlarında haberler ve incelemeler yapan tarafsız teknoloji haber portalı Webtekno'nun yayınladığı dünya işletmelerinin en çok tercih ettiği görüntülü görüşme uygulamalarından biridir (Webtekno, 2020). Şirketler, okullar ve diğer kuruluşlar için de aktif olarak kullanılan bu dijital uygulama web sitesi üzerinden kullanılabilir (Bayram, 2021). Kullanıcının etkileşimde bulunacağı iki giriş butonu büyüklük kullanarak vurgulanmış ve tasarım yalın tutulmuştur (Google Meet, 2022). Eğitim ortamında kullanılacak dijital iletişim ortamlarından biri olan Google Meet öğrencilerin görüntülü görüşmelerini kolayca yapabilmelerine fırsat sağlayacak, arayüzü kullanıcıların doğrudan ve etkili bir şekilde yüz yüze görüşmesine olanak tanıyan, yönetimi zor olmayan ve birçok katılımcı tarafından takip edilebilir bir uygulamadır (Dewantara vd., 2021; Singh ve Awasthi, 2020). Ayrıca katılımcılarla paylaşım yapma fırsatı sunan, e-posta davetiyesi ile katılımcıların bilgisayar, cep telefonu veya herhangi bir dijital araçla katılımı sağlanmasını kolaylaştıran bir uygulama olması araştırma kapsamında kullanılacak bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Nitekim

Aswir ve diğeri (2021) Tanımlayıcı Metin materyali hazırlayarak bu materyalin öğrenme sürecinde Google Meet uygulaması üzerinden kullanımıyla açıklamayı amaçlayan çalışmalarında, uygulamanın Tanımlayıcı Metin öğrenme materyali sunmak için uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.8 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Öğretim ortamlarında öğrencilerin düşünme becerilerini etkin olarak kullanmalarını sağlayan, yaratıcılıklarını destekleyen, ezberlemekten ziyade anlayarak öğrenmeye yönelten (Şimşek vd., 2008) ayrıca her bir öğrencinin kendine özgü bir birey olarak kabul edilerek değer gördüğü, düşüncelerini rahatlıkla açıklayabildiği, farklı konularda tartışabildiği modern öğretim yöntemleri daha ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemlerin başında da; İÖY/ İşbirlikli Öğretim, Çoklu Zekâ, Proje Tabanlı Öğrenme, Aktif Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme (Bayrakçeken vd., 2013) gibi yöntemler yer almaktadır. İÖY, yapılandırmacılığı merkeze alarak hazırlanan öğretim programları arasında oldukça önemli bir yere sahiptir (Bayrakçeken vd., 2013; Erbil, 2020; Oral, 2000; Sharan, 2015).

İÖY, uluslar arası alan yazında “Cooperative Learning”, “Collective Learning”, “Collobarative Learning”, “Team Learning”, “Work Group”, “Learning Communities”, “Peer Learning”, “Reciproal Learning”, “Study Circles”, “Study Group”, “Peer Teaching” ve “Team Work” gibi kavramlarla eş olarak sıklıkla kullanılan ve adlandırmaları farklı olsa da içerik açısından aralarında söz benzerliklerin olduğu bir öğrenme yöntemidir (Bayrakçeken vd., 2015). Alanyazında “Kubaşık Öğrenme” ve “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” olarak iki farklı terimle ifade edilen İÖY, Ün Açıkgöz (1992), Baykara (2000), Bilen (1999), Saban (2002) ve Senemoğlu'na göre (2007) “İşbirliğine Dayalı Öğrenme” olarak adlandırmıştır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada kavram olarak “İÖY” benimsenmiştir.

İÖY tarihsel süreç içerisinde izlendiğinde, kökleri Talmud'a kadar dayanan, bir öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır (Kluge, 1999). Ayrıca öğrenilen bilgilerin diğer öğrencilere aktarmalarına olanak sağlamasının görülmesiyle benimsenen, eğitim sürecine bu aktarım desteğiyle giren bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Gartner vd., 1971; Johnson vd., 1984). İÖY, 1875'ten 1880'e kadar Quincy, Massachusetts'teki devlet okullarının müfettişi olan Albay Francis Parker'in görüşleriyle varlığını sürdürmüş, Dewey'in (Sharan ve Sharan, 1992), İÖY'yi proje eğitim yöntemine entegre etmesiyle tekrar canlılık kazanmış ve resmileştirilmiştir. Parker'ı izleyen John Dewey,

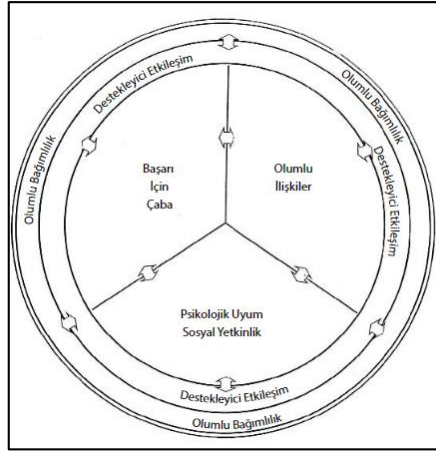
gerçekleştirdiği öğretim faaliyetleri için meşhur projesinde, işbirlikli öğrenme gruplarının öğretim yöntemi olarak uygulanmasını teşvik etmiştir. İÖY'nin teorik temelleri ise, Vygotsky'den Yakınsal Gelişim Teorisi ile Wittrock'tan Bilişsel Detaylandırma Teorisi ve Deutsch'in Hedef Yapıları Teorisi'ne dayanmaktadır. Vygotsky (1978), Yakınsal Gelişim Bölgesi'ni "*Bağımsız problem çözme ile belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla iş birliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe*" olarak tanımlamıştır. Buna karşılık Wittrock (1978), bir kişinin bir şey öğrettiğinde veya açıkladığında, o kişinin en etkili şekilde öğrendiğini söyleyerek İÖY'ye kuramsal bir bakış açısı getirmiştir. Slavin (1990) İÖY'ye üç farklı hedef yapısı (işbirlikçi, rekabetçi ve bireysel) tanımlayarak sınıfta işbirlikli öğrenmeye ilişkin birçok ampirik çalışmanın temeline hizmet edecek teorik bir çerçeve çizmiştir. İşbirlikli öğretime John Dewey'den sonra önemli katkısı olan araştırmacılardan biri de sosyal psikolog Kurt Lewindir. Kurt Lewin, grup içi dinamiklerin önemi, demokratik yapılanmaya sahip grup üyelerinin davranışları ve grup liderlerinin sergilediği davranışların özellikleri üzerinde yaptığı araştırmalarla "Alan Teorisi" adlı teorisini geliştirmiş, Kurt Lewin'in öğrencisi Morton Deutsch, alan teorisi temelinde "İşbirlikli ve Yarışmacı Teori" adlı teorisini oluşturmuştur (Cooper vd., 1994). Dünya genelinde ilerlemecilik akımının eğitimde etkili olmaya başlamasıyla İÖY öne çıkarak araştırmacıların dikkatini çekmiş, John Hopkins İÖY'yi geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırdığı çok sayıda çalışma yürütmüştür (Namlu, 1999). İşbirlikli öğretim gittikçe eğitimde daha fazla kullanılmaya başlanmış, başarılı olduğuna ilişkin pek çok bulgu elde edilmiştir (Slavin, 1999b).

Güncel eğitim anlayışının temelinde yer alan ilerlemeci eğitim felsefesinin önemli bir ilkesine göre okul, öğrencileri yarışmaktan çok iş birliğine özendirmeli ve yönlentmelidir. İlerlemecilere göre; doğası itibariyle insan sosyal bir varlıktır ve en büyük mutluluğu diğer insanlarla olan olumlu ilişkileriyle elde eder (Demirel, 2004). Bu bakış açısıyla iş birliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğrenmenin de en önemli uygulamalarından birini oluşturmaktadır, sosyal ilişkilerin önemi İÖY'de vurgulanmaktadır (Olssen ve Kagan, 1996; O'Donnel vd., 1987). Vygotsky'e göre akran iş birliği; sosyo-kültürel ortama, ortamın yapısına, sosyal statü ve rollere, kullanılan iletişim becerilerine göre farklılıklar gösterse de okul ortamında akran iş birliği, en iyi iş birliğine dayalı öğrenme yöntemidir ve öğrenme sürecinde desteklenmelidir (Forman ve McPhail, 1993). İşbirlikli öğrenme yöntemine ait bazı tanımlar incelendiğinde;

İşbirlikli öğrenme, güdülenmeyi artırmak, öğrencilerin kendileriyle ve diğer arkadaşlarıyla ilgili olumlu görüş geliştirmelerine yardımcı olmak, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünü geliştirmek için alt yapı sunan ve iş birliğine dayalı toplumsal becerileri bireylerde cesaretlendirmek için kullanılan bir öğrenme yöntemidir (Christison, 1990). İÖY öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yanında arkadaşlarının öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için küçük grupların birlikte çalışmasını sağlayarak sosyal öğrenmeye atıf yapan (Johnson vd., 1994), öğrenenler arasında sosyal olarak yapılandırılmış bilgi alışverişine bağlı, her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu tutulduğu ve diğerlerinin öğrenmesini artırmak için motive olduğu grup öğrenme etkinliğidir (Olsen ve Kagan, 1992).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları ve her grup üyesinin, en azından kendi öğrenme düzeyinin elverdiği ölçüde, diğer grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olduğu ve grupların değerlendirme sonuçlarına göre ödüllendirildiği bir öğretim yöntemidir (Slavin, 1980; Slavin, 2015). Ayrıca İÖY, farklı performans seviyelerinde bulunan öğrencilerin grup hedefine doğru birlikte çalışmasını sağlar. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf içi öğrenme ortamıdır (Watson, 1992). İşbirlikli öğrenme, öğrenciler arasında iş birliğini artırma, grupla etkinliğin yararlarını maksimum düzeye çıkarmak için kullanılan, çalıştıkları, olumlu sosyal karşılıklı bağımlılık biçiminde sınıf içi etkileşimin yapılandırıldığı, akranlar arasında bir görevi tamamlamak için, ortak bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmalarını içeren bir eğitim stratejisidir. (Flavell, 1985; Ghaith, 2002; O'Donnell vd., 1987). İşbirlikli öğrenmenin en temel özelliği, bir öğrencinin göstereceği başarının, başka öğrencilerin başarısına katkıda bulunmasını sağlamaktır (Şimşek, 2005). Böylece bir öğrencinin başarısıyla diğerlerinin başarıma şansı azalmaz, aksine diğerlerinin de başarması amacı taşınır (Slavin, 1987).

İşbirlikli öğrenme yöntemine yönelik ortak vurgu, öğrencilerin küçük sayıda gruplarla çalıştığı, iş birliği yaparak ortak bir hedefe doğru ilerleme kaydettikleri, bu sürede sosyal açıdan olumlu bağlılık gerçekleştirdikleri (Semercioğlu, 2020) ve iletişim becerilerinin geliştiğidir. Öğrenciler, her bir grup üyesi ödevi başarılı bir şekilde anlayana ve tamamlayana kadar çalışır, böylece bir başarı atmosferi yaratılır (Panitz, 1996'dan akt. Adams, 2013).



Şekil 2.5 İşbirliğinin Olumlu Çıktıları (Kocabaş, 2016)

İÖY, küresel düzeyde olduğu kadar bireysel ve toplumsal düzeylerde de iş birliğini sağlamak için ihtiyaç duyulan yetkinlikleri geliştirmeyi hedefleyen bir yöntemdir (Johnson vd., 2014). Bu kapsamda oluşturan grup çalışmaları, geleneksel modellerdeki basit yapılu küme çalışmalarıyla kesinlikle karıştırılmamalıdır (Ün Açıkgöz, 2016). Burada önemli olan ve işbirlikli öğrenmeyi sıradan bir küme çalışmasından ayırmaktır. Ayırma sürecindeki en önemli nokta her bir öğrencinin kendisinin ve grup arkadaşlarının öğrenme kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek (başarı için çaba) için çabalamasıdır (Johnson vd., 1998; Millis, 2010; Slavin, 1987). İÖY, öğrencinin grup başarısı arttıkça güveni artıran ve grup içinde arkadaşların daha yakından tanınmasına şans vererek arkadaşlık, dostluk bağlarını geliştiren (olumlu bağlılık), yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemine vurgu yapan öğrencilerin empati kurma becerisini (psikolojik uyum/sosyal yetkinlik) geliştiren bir yöntemidir (Sharan, 1999; Taşpınar, 2009; Yeşilyurt, 2009).

2.9 İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İçin Gerekli Temel Koşullar

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile oluşturulan bir öğrenme ortamında dikkat edilmesi gereken birçok husus söz konusudur. Bu hususların başında da yöntemin özünün ortaya çıkarılmasıdır. Öğrencileri öğrenmeleri için sadece gruplara yerleştirmek, öğrenciler arası iş birliğini sağlamak olarak düşünülmemeli ve bir dersin İÖY'ye uygun olarak tasarlanması için birtakım öğelerin gerekli olduğu görüldüğü edilmemelidir. Çünkü İÖY aşağıda bahsedilen bu öğeleri bir arada içermesi gereken bir yöntemdir (Johnson vd., 1998). Bu öğeler;

- Grup ödülü,
- Olumlu bağlılık,

- Yüz yüze etkileşim,
- Bireysel değerlendirebilirlik,
- Grup sürecinin değerlendirilmesi,
- Eşit başarı fırsatı ve sosyal beceriler şeklinde sıralanabilir.

Kurt (2001) İÖY'le tasarlanmış öğrenme ortamlarında, öğrencinin sadece kendi konusunu sınıfa sunarak elde ettiği bireysel başarının işbirlikli çalışma için yetersiz olduğunu, bu durumun birlikte çalışmadan beklenen yardım etme, paylaşma, sosyalleşme (Sharan, 1994) bilinci ile yapılan işten birlikte keyif alma gibi kazanımlara ulaşımı engellediğini vurgulamaktadır (Sharan, 1990).

2.10 İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Temel İlkeleri

İÖY'le oluşturulan bir öğrenme ortamının merkezinde öğrenci vardır ve sürece aktif olarak katılırken öğretmenler, bu süreçte öğretici olmaktan ziyade daha çok öğrenciye yol gösteren rehber pozisyonundadır (Aslan, 2016; Batdı, 2013; Genç ve Şahin, 2015; Zorlu, 2020). Öğrenciler öğretmenlerden bilgileri hazır olarak almadıkları için başarılı olmak ve grup hedeflerine ulaşmak amacıyla yeni fikirler üretmek, plan yapmak, çözüme yönelik çalışmalar yürütmek zorundadır. Bu mecburiyetler öğrencileri bireysel ve sosyal anlamda geliştirir (Johnson ve Johnson, 1999; Slavin, 1990). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı olarak pek çok farklı teknik geliştirilmiştir. Bu tekniklerin belli başlı ortak ilkeleri vardır. Bu ilkeler;

- ❖ Ortak bir amaç için aynı grupta bulunan öğrencilerin kendilerini grubun bir parçası olarak görmesi,
- ❖ Başarmak için birlikte hareket etmeleri gerektiğinin farkında olmaları,
- ❖ Ortak amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları sorunlarla birlikte mücadele etmeleri,
- ❖ Başarının veya başarısızlığın tüm gruba ait olduğunun kavranması,
- ❖ Grup çalışmalarında ortak sorumluluk,
- ❖ Diğer arkadaşlarıyla etkileşim,
- ❖ İşbirliği içinde çalışma olarak sıralanabilir (Ekinci, 2010; Johnson vd., 1994; Ün Açıkgöz, 2004).

Öğrenme sürecinde İÖY'le tasarlanmış öğretim teknikleri uygulanırken ilkelere ve uygulama kriterlerine dikkat etmek, hedeflenen başarıya ulaşmak için çok önemlidir (Ekinci, 2010).

Bu ilkeler;

- Olumlu bağıllık / Pozitif bağıllık
- Grup ödülü / Ortak ürün
- Yüz yüze destekleyici etkileşim
- Bireysel değerlendirilebilirlik
- Kişiler arası ve sosyal beceriler
- Eşit başarı fırsatı
- Grup süreci

2.11 İşbirliğine Dayalı Bazı Öğrenme Teknikleri

2.11.1 Birlikte Öğrenme Tekniği

Birlikte öğrenme tekniği, Minnesota Üniversitesi Öğrenme Merkezinde David ve Roger Johnson tarafından geliştirilen bir tekniktir (Slavin, 1990) ve tekniğin dört temel ögesi vardır:

- Yüz yüze etkileşim
- Olumlu Bağımlılık
- Bireysel Sorumluluk
- Kişisel-grup becerileri

Birlikte öğrenme tekniğinde öğrencilere çalışma konuları ya da çalışma üniteleri verilerek iki ya da altı kişilik gruplarda bu konu üzerinde birlikte çalışmalarını ister ve ortaya bir ürün koymaları beklenir. Çalışma sonucunda grup başarılarına ve bireysel çalışmalarına göre öğrenciler ödüllendirilirler.

2.11.2 Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri Tekniği (ÖTBB)

Slavin ve arkadaşları tarafından 1970'lerde geliştirilen (Slavin, 1977) bu teknikte öğrenciler (heterojen) dört üyeli öğrenme takımı olarak gruplara ayrılır ve her grup bir konu hakkında görevlendirilir. Görevlendirme sonrası öğretmen dersi öğrencilere sunar. Sunum sonrası öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi derinlemesine öğrenmiş olduklarından emin olmak için takım içinde anlatılan sunumu birlikte çalışırlar. Tüm öğrenciler birlikte çalışsa da sınavlarda bireysel hareket ederler (Shaaban, 2006). Öğrencilerin aldıkları sınav puanları kendilerinin geçmişteki ortalamaları ile karşılaştırılır. Öğrencilerin daha önceki kendi performanslarına dayalı olarak puanlar belirlenir (Ekinci, 2010). Teknik, öğretmenin derse ilişkin sunumu, öğrencilerin takım çalışması, bireysel sınav ve takım ödülü etkinliklerini içerir.

Teknik altı aşamada uygulanır:

- 1- Heterojen öğrenci grupları oluşturulur,
- 2- Grupla öğrenmek üzere ünite verilir,
- 3- Hangi grup çalışmasının yapılacağı belirlenir,
- 4- Grup çalışmasından sonra öğrenciler bireysel değerlendirilmek üzere sınav olur, bireysel olarak cevaplamaları istenir,
- 5- Öğrencilerin aldıkları puana göre başarı sırasına dizilir,
- 6- Bireysel başarılar sonucunda grubun topladığı puanlara göre en başarılı gruba ödül verilir (Demirel, 1999).

2.11.3 Takım-Oyun-Turnuva Tekniği (TOT)

DeVries ve Edwards tarafından 1970'lerde geliştirilen bu teknik John Hopkins Üniversitesi iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerinin ilkidir. Öğretmen sunumu ve takım çalışması ÖTBB tekniğinde olduğu gibidir. Öğretmen önce dersi sunar ve öğrenciler konuyu takım arkadaşlarına öğretirler.

2.11.4 Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği (TDB)

Slavin ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen bu teknik, ÖTBB ve TOT ile benzerlik göstermektedir. Bu teknik diğer iki teknikten, iş birliğine dayalı öğrenmeyi bireyselleştirilmiş öğretimle birleştirme yönüyle farklılaşmaktadır (Ekinci, 2010; Ün Açıkgöz, 1992).

2.11.5 Ayrılıp Birleştirme Tekniği (Jigsaw)

Aronson'un (1978) yap-boz tekniğinin uyarlaması olan Jigsaw tekniği, grup dinamiğini geliştirmek ve sosyal etkileşim alanlarını oluşturmak için uzun süren çalışmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Ün Açıkgöz, 2004). Jigsaw'a göre; öğrenciler 3-7 kişilik gruplara ayrılır, her grupta öğrencilere alt konular dağıtılır ve öğrenciler belirli bir süre çalışma yaptıktan sonra aynı konu üzerinde çalışan öğrencilerle yeni takım oluşturur. Uzman takım olarak nitelendirilen takım üyeleri, aynı konu üstüne çalışır, konuyu kendi aralarında tartıştıktan sonra açıklığa kavuşturur. Diğer arkadaşlarına nasıl öğretmeleri gerektiği üzerinde çalışmalarını yaparak asıl takımlarına geri dönerler. Yeniden bir araya gelen eski takım üyeleri, hazırladıkları konuları birbirlerine öğretmekle yükümlüdürler. Grup üyelerinin hepsinin tüm konuyu öğrendiği kararı verildikten sonra öğrenciler konuyla ilgili bireysel

değerlendirilmek üzere test olur, sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir. Öğrencilerin birbirinin önüne geçmesi gibi eğilimlerin olmadığı söylenebilir.

Jigsaw tekniği, sınırsız varyasyonlar ile oldukça esnek uygulamalara imkân sunar ve uygulama süreçlerinde sabit dört ana aşama içerir. Bu aşamalar;

- 1- Giriş
- 2- Uzman araştırması
- 3- Rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme
- 4- Tamamlama ve değerlendirme aşamalarıdır (Şimşek, 2007).

2.12 İşbirikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri (İDOE)

Günümüz eğitim anlayışında öğrenme ve öğretim sürecinin etkin biçimde sürdürülmesine yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmektedir (Dando, 2016). Yapılan çalışmalarda ulaşılmak istenen asıl amaç, 21 yy.'da bilgi toplumunun bir parçası olan öğrenenler açısından öğretimsel faaliyetleri çağın getirisine uygun bir biçimde dönüştürebilmektir (Keane vd., 2016; Van Deursen ve Van Dijk, 2016). Bu aşamada en önemli dönüşüm bilgi ve iletişimin temel kaynağı okuryazarlık becerisinin çağın getirisine uygun geliştirilmesidir (Johnson, 2013). Değişen teknoloji bağlamında kağıt üzerindeki yazılı sembollerini anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık anlayışı her geçen gün yeni okuryazarlık türleriyle birleşerek (medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık vb.) anlam sahasını genişletmektedir (Crockett vd., 2012; Güneş, 2019). Başka bir bakış açısıyla, bireyi hayata hazırlamak olan eğitimin sadece basılı materyallerle okuryazarlığa katkı sağlamanın günümüz gelişen teknoloji ve şartlarında zor olduğu görüşü (Hutchison ve Colwell, 2015) ve öğrenenlerin metinlerden daha çok olaylarla, filmlerle, internet ortamıyla karşılaşması dijital araçların okuryazarlık sürecine entegre edilmesini, özellikle Türkçe derslerinde materyal olarak kullanılabilmesini gerektirmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Ayrıca Neuman ve diğerleri (2017) dijital ve basılı metinlerin eş zamanlı ve birbirleriyle etkileşim halinde öğrenenler tarafından deneyimlenmesinin öğrenme sürecini desteklediğini ve zenginleştirdiğini söylemektedirler. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içerdiği için (Karabacak ve Sezgin, 2019), öğretim sürecinin ilk aşamasından itibaren sınıf ortamına aktarılmalı ve geleneksel okuryazarlıkla bütünleştirilmelidir. Larson'un (2010) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile yaptığı dijital okuma araçlarının öğrencilerin

yeni okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ve okur ile metin arasındaki bağlantıları genişlettiği sonucu bu görüşü kanıtlar niteliktedir. Dijital okuryazarlık ve geleneksel okuryazarlık becerileri eş zamanlı olarak geliştiği için çağın getirisi olan 21 yy. becerilerinin öğrenenlere kazandırılması ve yeni okuryazarlık becerilerinin entegre edilmesi noktasında dijital teknoloji yardımcı bir kaynak olarak nitelendirilebilir (Hutchison vd., 2012; Steven, 2003).

21 yy. becerilerinin odağında olan yaratıcılığın dijital okuryazarlıkla bütünleştirilmesi diğer önemli bir unsur olarak görülebilir. Çünkü yaratıcılık değişen okuryazarlık sürecine adaptasyon sağlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır (Oral, 2014; Ugbor, 2020). Yamaç'ın (2019) dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanılmasıyla ilgili sınıf öğretmeni adaylarının algılarını belirlediği çalışmasında öğretmen adaylarının dijital araçlarla yapılan etkinliklerin öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını besleyeceğini ifade etmesi, günümüz öğretim sürecinde YYB'yi dijital okuryazarlık ekseninde geliştirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda araştırma iki odak noktası üzerinde durmaktadır. Birinci odağı yukarıda da bahsedildiği üzere yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan DOB'nin YYB'le bütünleştirilerek 21 yy. becerilerinden olan YYB ve DOB'yi geliştirmektir.

İlkokulda yeni okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için öğrenenler açısından geleneksel yöntemlerden öte yeni öğretim yöntemlerinin kullanılmasına doğan ihtiyaç, yeni yöntemlerle bu bütünleştirme faaliyetini gerçekleştirmeyi gerekli kılmaktadır. Vygotsky (1978) sosyal ve kültürel deneyimlerin öğrencilerin hayal gücünü davranışlarına transfer etmesinde ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir faktör olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmanın ikinci odak noktası ise YYB ve DOB'yi bir bütün halinde geliştirirken öğretim sürecini İÖY'ye dayandırmaktır. Araştırma uygulama aşamalarının dijital okuryazarlık ve yaratıcı yazma sürecinin bütünleştirilmesi, uygulamanın başından itibaren dijital araçlardan destek alınması, öğretim faaliyetinin sınıf ortamının dışına aktarılması ve tüm bu etkinliklerin İÖY'nin gerektirdiği aktif katılım, küçük gruplar halinde bilimsel bilgiye ulaşma, öğrenmenin sorumluluğu üstlenme vb. aşamaları içererek gerçekleştirilmesi (Biasutti, 2011; Sharan, 1980) yönleriyle diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin geleneksel ve DOB'yi eş zamanlı olarak geliştirmesi, bu gelişimin İÖY ile desteklemeye fırsat veren etkinliklerle yürütülmesi esas alınmıştır.

3. ALANYAZIN İNCELEMESİ

3.1 Yazma ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Adler (2002) öğrencilerin rol oynamanın yaratıcı yazma çalışmaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla oynanan kelime türetme, bir nesneyi, durumu ifade etme içerikli oyunların yaratıcı yazmayı desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Vass (2002) işbirlikçi yaratıcı yazma çalışmalarında, arkadaşlığın rolünü ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, arkadaş çiftlerinin yazılı ürünlerinde ortak düşünme özelliğinin yansıtıldığı, yaratıcı yazmanın iş birliğine ve karşılıklı görev paylaşımına katkısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pardlow (2003) yaratıcı yazma tekniklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cheung ve diğerleri (2003) Hong Kong'daki Çinli öğretmenlerin yaratıcılık ve ilköğretim okulu çocukları tarafından YYB'nin kazanılması ve öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmalarında, öğretmenler tarafından ifade edilen yaratıcılığın belirgin değerine ve yaratıcılığı arttırmak için yöntemlere aşina olmalarına rağmen, çoğunluğun geleneksel yazma öğretme yöntemlerini kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Belet (2005) öğrenme stratejileri olarak ele aldığı not alma, özetleme ve kavram haritalarının beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelediği çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarına anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ataman (2006) yaratıcı drama uygulamaları ile yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkarmayı ve öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmayı amaçladığı çalışmada, yaratıcı drama yönteminin Türkçe dersi yazma kazanımlarını etkili şekilde kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin YYB'yi değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı (2008a) yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisini ortaya koymayı ve deney grubundan elde edilen yazılı ürünleri yaratıcı yazmanın gelişimi açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada; yaratıcı yazma başarısına ilişkin olarak, deney grubunun ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vass ve diğerleri (2008) yazma uygulamalarında iş birliğinin yaratıcı yazma başarısına etkisinin belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında, iş birliğinin öğrencilerin paylaşımını olumlu yönde etkilediği ve yaratıcı yazma etkinliklerine olan katılımı arttırdığı sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Susar Kırmızı (2008b) Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmada, yazmaya yönelik tutuma ilişkin olarak deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2016) kırsalda öğrenim gören ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, yazıların niteliğinde (fikir, kelime seçimi, akıcılık, imla vb.) gelişmeler olduğu, öğrencilerin yazma bilgilerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı (2015) yaratıcı drama yöntemi ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma çalışması üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısını olumlu yönde etkilediği, uygulama sonrası yapılan yaratıcı yazma çalışmaları sırasında eğlendikleri, kendilerini daha özgür hissettikleri, yazmaya yönelik olarak daha istekli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayat (2016) konuşma etkinliklerine dayalı bir yaratıcı yazma öğretim programı geliştirmeyi ve bunun ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarıları ve yazma tutumlarına etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma başarı puanlarında artış olduğu ve yaratıcı yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dalkılıç Fer (2017) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerini incelenmeyi ve değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada, yaratıcı yazma başarısının hazırbulunuşluğa bağlı olduğu, yaratıcı yazma çalışmaları

sayesinde katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, yaratıcı yazmaların özgünlüğe ve ırsak düşünmeye etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Maltepe ve Gültekin (2017) zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmalarında, bu tekniğin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bratitsis ve Prappas (2018) yaratıcı yazma ve dijital öykü kullanımıyla birinci sınıf öğrencilerin özgür, güvenli, eğlenceli ve çevreye bağlı bireyler olarak becerilerini geliştirmelerini amaçlayan çalışmasında, yaratıcı yaklaşımların öğrencilerin öğrenmeleri ve yazmaya yönelik motivasyonları üzerinde olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duman Yegen (2019) yazma alanında karşılaşılan sorunları tespit ederek yaratıcı drama yönteminin YYB'nin gelişimine etkisini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazmayı sevdikleri, yazmaya istek duydukları gibi olumlu duygular geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kasap (2019) yaratıcı okuma, yaratıcı yazma çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, yaratıcı okuma, yaratıcı yazma uygulamalarının 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişilerinin anlamlı bir artış göstermesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Santosa ve diğerleri (2019) yerel bilgelige dayalı öğretim materyallerinin ilkökul öğrencilerinin YYB üzerindeki etkililiğini betimlemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, öğretim faaliyetinin YYB'yi geliştirmede etkinliklerin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Akbaba (2020) yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, yaratıcı yazma sürecinin yazma, öyküleyici metin yazma ve okuma becerisi ile ileri okuma farkındalığını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rini ve Cahyanto (2020) görsel temsil stratejilerine dayalı süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerin YYB'ye etkisini incelemeyi amaçlayan

çalışmalarında, yaratıcı yazmanın öğrenilmesinde süreç temelli yazmanın bir alternatif olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Mandı (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin YYB'yi geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımını incelemeyi amaçladığı çalışmasında, artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü oluşturmada öğrencilerin klasik yöntemlerle yazdıkları öykülere göre daha üst düzey performans gösterdikleri, öykü yazmaya daha istekli hale geldikleri, artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı ile öğrencilerin hayal gücü geliştirme, farklı bakış açısı kazanma, anlamlı yazma, yazıda hâkimiyet gibi kazanımlar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulaş Taraf (2022) eleştirel düşünme uygulamaları ile zenginleştirilmiş yabancı dil öğretiminin, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerine dair etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, eleştirel düşünmeyi öğretmeye yönelik infüzyon yöntemini benimseyen ve yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri ve uygulamaları ile zenginleştirilmiş yabancı dil öğretiminin, özel yetenekli öğrencilerin düşünme ve dil öğrenimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.2 İşbirlikli Öğrenme Yöntemine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Sutherland ve Topping (1999) sekiz yaş öğrencileriyle yapılan işbirlikli yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, işbirlikli yazma çalışmaları deney grubunun yazmaya yönelik tutumlarını ve yaratıcı yazma başarısını olumlu yönde etkilediği, farklı yetenekteki çiftlerle çalışılan grupta anlamlı bir fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güngör Kılıç (2004) işbirlikli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, strateji kullanımı, okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerini cinsiyet değişkeniyle incelediği çalışmasında, İÖY'ye dayalı tekniklerden birlikte öğrenme tekniklerini kullanmış, araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi okuduğunu anlama başarıları, okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde birlikte öğrenme tekniğinin olumlu yönde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaş ve Diğerleri (2015) İlkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlenin öğelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında; Takım Oyun Turnuva tekniğinin geleneksel

yöntemle öğretim tekniğinden daha etkili olduğu ve Takım Oyun Turnuva tekniğinin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından cümlenin öğelerinin öğretilmesinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yıldırım (2010) İÖY'nin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine, akıcı okumalarına, okuma tutumlarına olan etkisini ve İÖY ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına, kelime hazinelerine ve akıcı okuma düzeylerine olumlu ve anlamlı etkisinin olduğu ancak okuma tutumlarına anlamlı bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erbil ve Kocabaş (2015) işbirlikli öğrenme yoluyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin İÖY'le ortaya çıkarıldığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin olumlu anlamda bir gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erden (2016) drama ve İÖY'nin 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkilerini incelediği çalışmasında, deney gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Serin ve Korkmaz (2018) iş birliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmasında, deney grubu, kontrol grubu öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; plan/strateji geliştirme, planı uygulama ve problem kurma alt boyutlarında ise sadece kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (2019) işbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, işbirlikli dijital hikâye hazırlamanın YYB'yi anlamlı bir şekilde arttırdığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerini ise anlamlı bir şekilde arttırmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tanrıverdi (2019) İlkokul ikinci sınıfta İÖY'nin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrenci takımları-başarı bölümleri tekniğinin, deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme başarıları açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılırken, türkçe dersine yönelik tutum noktasında; deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarının anlamlı bir artış göstermediği tespit edilmiştir.

Erdem Çocuk (2020) İÖY’de web tabanlı dijital öykü hazırlamanın Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algılarına etkisini belirleyi amaçladığı çalışmasında, web tabanlı dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarısını, Türkçe öğretimi özyeterlik ve Dijital okuryazarlık özyeterlik algılarını olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3 Dijital Okuryazarlık Becerisine Yönelik Araştırmalar

Ulusoy (2011) beşinci sınıf öğrencilerinin internet ortamında bilgiye ulaşma, ulaştıkları bilgileri analiz etme, verilen sorulara cevaplar bulabilme ve ulaştıkları bilgileri internet ortamında paylaşabilme yeteneklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin gözden geçirme ve tarama stratejisini kullanmadıkları, reklam sitelerine yönelerek gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etme davranışını gösteremedikleri ve internette yer alan bütün bilgilerin doğru olduğu ile ilgili kuvvetli algılarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) ekran ve kâğıttan okumada; hız, doğruluk, anlama açısından inceleme yaptığı çalışmasında, öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2016) Türkiye’de 2010-2015 yılları arasında güvenli internet kullanımına yönelik geliştirilmiş uygulamaları ve çalışmaları; 9-16 yaş grubu çocukların internet kullanımları, internette gerçekleştirdikleri etkinlikleri, internet kullanımında sahip oldukları becerileri, internette yaşadıkları riskleri ve bu risklerle başa çıkma stratejilerindeki değişimi ve uygulamalar ile sosyal çevrenin bu değişim üzerindeki yansımalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, çocukların internette gerçekleştirdikleri etkinliklerde, eğlence amaçlı kullanımının arttığı özellikle sosyal ağ kullanma, çevrimiçi film veya video klip izleme gibi etkinliklerde bir artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydemir (2017) internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, verilen eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sutter ve Kihara (2019) ilkökulda dijital okuryazarlık projesinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli belirleyicileri ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmalarında, dijital okuryazarlık projesinin uygulanmasında okul liderliğinin en büyük etkiye sahip olduğu, öğretmenlerin dijital okuryazarlığın uygulanmasını iş yükü olarak etkisinin az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Batty ve diğeri (2020) İlköğretimde dijital okuryazarlığın etkililiğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, dijital araçların öğrencilerin doğru okuma sayılarındaki artışa katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Marcos ve diğeri (2020) öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin, bir okuma ve yazma etkinliği bağlamında yapılandırılmış bir program aracılığıyla geliştirilip geliştirilemeyeceğini araştırmak üzere işbirlikli öğrenme sınıfı ve yaratıcı düşünmedeki gelişmeler ile akademik performanstaki gelişmeler arasındaki olası bir ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, işbirlikli öğrenme yoluyla uygulanan okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Pala ve Başbüyük (2020b) ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin DOB'yi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğrencilerin DOB düzeylerinin; yerleşim yeri, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, sosyal bilgiler dersi karne notu, evlerinde bilgisayar veya tablet olması durumu, evlerinde internet bağlantısı olması durumu ve internete bağlanma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin (2021) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, deney grubu öğrencilerine verilen dijital okuma eğitimi onların dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nerse (2021) 6. sınıf fen bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" ünitesinin Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş, çevrimiçi probleme dayalı öğrenme yöntemi ile sürdürülmesinin; öğrencilerin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalıklarına, teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerine ve dijital okuryazarlıklarına etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş çevrimiçi probleme dayalı öğrenme yönteminin; akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, dijital okuryazarlık ve teknoloji ile kendi kendine öğrenme üzerindeki etki düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tepe ve Çelik (2021) Bilgisayar destekli sosyal bilgiler dersinde farklı Web 2.0 araçları kullanımının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanım yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının sekiz haftalık Web 2.0 teknoloji uygulamalarının dijital okuryazarlıkları üzerinde anlamlı bir gelişim sağlayamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

3.4 İlgili Araştırmalar Sonucu

Bireyin zihinsel, sosyal ve ruhsal gelişimini doğrudan veya dolaylı etkileyen temel dil becerileri çok geniş yelpazeye sahiptir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, yazma eyleminin hayat boyunca kullanılan bir öğrenme aracı olduğu, ilkokuldan itibaren öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak güncel yöntemler ışığında beceri gelişiminin tamamlanmasının büyük önem arz ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin birbiriyle öğrenmelerine imkân tanıyan İÖY'ye yönelik geliştirilmiş çalışmaların YYB üzerindeki etkilerini ilgili araştırma sonuçları ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yöntemle geliştirilen yöntem ve teknikler üzerinde temel dil becerilerinin geliştiğine ve başarılı sonuçlar elde edildiğine yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde, DOB'yi ilkokul düzeyinde geliştirmeye yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu, yeni yüzyıl becerileri altında değerlendirildiği ve genelde yetişkin ve orta öğretim grubu öğrencileri üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmanın, ilkokul düzeyinde öğrencilere dijital dünyanın geniş zenginliklerinden faydalanabilme imkânı sunacağı ve doğru bir dijital kullanıcı olarak toplumda var olmasını destekleyeceği öngörülmektedir. Yaratıcı yazma ile ilgili birçok makale, tez vb. kaynağa ulaşılmış fakat araştırmanın özünü teşkil eden yazma çalışmalarını dijital destekli ele alan çalışmaların kısıtlı olduğu, YYB'nin dijital araçlarla desteklenmesi, farklı metin türleriyle dijital ortamlarda YYB'nin geliştirilmesi noktalarında eksiklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca DOB'nin ilkokulda geliştirilmesine yönelik çalışmaların kısıtlı oldu fark edilmiştir. Ancak YYB ve DOB çağa uygun öğrenme yöntemiyle değerlendirilmeli, dijital dünyanın zenginlikleri öğrenme sürecine aktararak günümüz öğrenenleri olarak nitelendirilen ilkokul öğrencilerinin DOB'lerine katkı sağlanmalıdır.

4. AMAÇ, ÖNEM VE YÖNTEM

4.1 Amaç

Bilginin hızlı ilerleyişi, içinde bulunan çağa ayak uydurmak üzere bazı becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. Bu gereklilik kendi kendine yetebilen ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilen, 21. yüzyılın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyleri yetiştirmede öne çıkan öğretim yöntemlerini geliştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı da; işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada, daha önceki çalışmalardan farklı olarak 21 yy. becerilerinin öğrenme ve yenilikçilik boyutu bir bütün olarak ele alınmakta, ilkökulda öğrencilere teknoloji çağında ortaya çıkan dijital tabanlı kavramlar ve dijital araçlar tanıtılarak, yeni öğrenen profilinin oluşturulması öngörülmektedir. Çünkü okuryazarlık kavramı teknolojiyle yenilenmiş, bu yenilik 21 yy. becerileriyle donatılarak günümüz öğrenenlerinden bilgiye ulaşma, zihnindeki bilgiyi sentezleme, sahip olduğu birikimini farklı ortamlarda kullanabilme ve dil becerilerini teknolojik araçlarla geliştirme gibi yeterlilikler beklemektedir. Bu noktada araştırma, öğretim sürecine yenilikçi bir bakış açısı yansıtmayı, ilkökul çağından başlayarak günümüz öğrenenlerine dijital dünyanın zenginliklerinden faydalanabilme yeterliliği kazandırmayı, okuryazarlık kavramını geliştirerek öğreneni merkeze alan bir yapıyı hedeflemektedir. Eğitim ve öğretimin daha etkili ve kalıcı olabilmesine yönelik geliştirilecek birçok çalışmaya katkı sağlamayı da amaçlayan araştırmanın, İÖY'ye dayalı olarak geliştirilmesinin en önemli nedeni, öğrenme üzerinde benimsenen öğrenme yönteminin etkisinin önemini ortaya koyan birçok çalışmanın var olmasıdır (Gümüş ve Buluç, 2007). 21. yüzyıl, öğrenmeyi öğrenme, araştırma yapabilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme gibi birçok özelliği kazandırmayı hedeflemektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Bu beklentileri karşılayacak biçimde öğretim faaliyetlerinin zenginleştirilmesi, günümüz öğrenenlerine sınıf dışında farklı öğrenme ortamlarında işbirlikli çalışarak karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilecekleri, bilimsel bilgiye kendi DOB'leriyle erişebilecekleri, öğrenme sorumluluklarını alabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmak araştırmanın bir başka boyutudur.

4.2 Önem

John Dewey 'in ifade ettiği “Eğer dün öğrettiğimiz yöntemle bugün de öğretiyorsak; çocuklarımızın geleceğinden alıyoruz.” (Dewey, 2016), Alkan'nın (2011) Thomas D. Balloy'un “Dünün yöntemiyle bugünün sorununu geleceğe yönelik bir amaçla özümleyemeyiz” sözlerinden de anlaşılacağı gibi, öğretim sürecinin yeniliklere uygun biçimde değişmesinin, çeşitlenmesinin ve geliştirilmesinin açısından önemi ortaya çıkmaktadır. 21 yy. becerilerinin gelişmesindeki ivmelerin başında da ilkokuldan itibaren okuryazarlık kavramının yeniden yapılandırılması, yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve DOB'ye ilkokulda yer verilmesi gelmektedir. Ayrıca bilişim teknolojilerinin insan hayatına girmesiyle temel alışkanlıklar farklı bir boyut kazanmış, bilgi edinme süreci 21 yy. becerileriyle zenginleştirilmiş, kendi kendine öğrenme boyutuyla birleştirilerek kitapların yerine bilişim teknolojileri ilkokuldan itibaren tercih edilir hale gelmiştir. Bu durum klasik okuryazarlığın ötesinde çağa uygun dijital araçlarla okuduğunu zihninde anlamlandırabilen ve çeşitli durumlara uyarlayabilen birey yetiştirme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İlkokulda günümüz teknolojisiyle öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak dijital kaynaklara bağımsız olarak erişebilmesi, YYB'yi geliştirebilmesi, bir ortamda çağa uygun bir biçimde kendini ifade edebilmesi ve okuryazarlık becerilerinin dijital teknoloji ile birleştirilmesi, dijital okuryazar olarak toplumda yerini alabilmek için önemlidir. Günümüz öğrenenlerine hem bilgi hem de beceri kazanımlarını çağın gerektirdiği teknolojik gelişimler ve değişimlerle bütünleştirilebilmek, iletişime ve öğretim sürecine yansıtılabilmek için ilkokuldan itibaren öğretim süreci değiştirilmeli, yeni yöntemlerle öğrenme ortamı zenginleştirilmelidir. Öte yandan öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan yenilikçi yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara uygun olarak geliştirilen öğretim yöntem-tekniklerin öğrenenler üzerindeki etkileri araştırma konusu olarak alanyazında oldukça ilgi görmektedir (Aslantaş, 2013; Can, 2020; Karadağ, 2015; Uslu, 2019). Bu kapsamda araştırmada odak noktalarının ve uygulama sürecinin, öğrencilerin 21 yy. becerilerini edinmelerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu, öğretim açısından etkili bir araştırma olarak alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Araştırmada benimsenen İDOE'nin uygulama öncesi, sırası ve sonrası aşamalarının olması, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel becerilerin desteklenmesi gibi edinimleri, araştırmanın güçlü

yönlerindedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, İDOE, öğrencilerin küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederken kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına fırsat veren İÖY benimsenerek tasarlanmıştır (Johnson vd., 2014; Johnon vd., 2016; Slavin, 2011). İÖY, öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak heterojen grupların oluşturulduğu bir yöntem olmasının yanında farklı öğrenme stillerine açık, bireysel farklılıkları dikkate alarak uygun materyalleri hazırlamaya imkân tanıyan, öğrencilere bilgiyi keşfetme fırsatı sunan hatta bireyi dışarıdan içeriye değiştirmeyi hedefleyen (Joyce vd., 2009; Snow, 1986) bir yöntem olduğu için (İleri vd., 2020) İDOE; İÖY'nin bir parçası olarak nitelendirilebilir. İÖY'nin yukarıda bahsedilen özellikleri doğrultusunda çağın kazanımlarına hizmet edecek nitelikte olduğu, altında geliştirilen İDOE ile temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin YYB'yle bütünleşmesine katkı sağlayacağına olan inancı güçlendirmektedir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgilerin, konu ile ilgili araştırmacılara yeni araştırma fikirleri oluşturmada da ışık tutması beklenmektedir. Diğer taraftan çalışmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerine de derslerde yenilikçi uygulamalara yer vermesi açısından fikir sunabilir.

Bu kapsamda,

Değişen okuryazarlık kavramıyla birlikte karşılaşacağı her duruma uyum sağlayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak dijital yazma etkinliklerine dayalı İÖY altında geliştirilen İDOE;

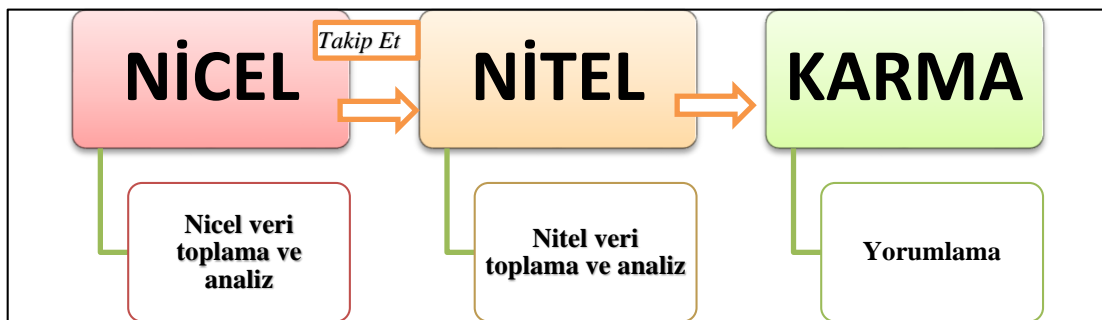
- İlkokulda öğrencilerin sahip olması gereken iletişim becerilerinden yazma becerisinin içerisinde dijital dünyayla birleşerek YYB'yi teknoloji tabanlı ele alması bakımından **güncel**,
- İlgili konunun akademik olarak yaygınlığını artırılması açısından **gerekli**,
- İÖY ve dijital okuryazarlık etkinliklerini bütünleştirmesi bakımından **özgün**,
- Alanyazına bulgu ve öneriler getirir nitelikte olması açısından **işlevsel** olarak görülmektedir.

4.3 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, araştırma süreci, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin nasıl analiz edildiği, araştırmacının rolü ve açıklamalar yer almaktadır.

4.4 Araştırma Modeli

İDOE'in 4. sınıf öğrencilerinin YYB ve DOB'ye etkisini incelemeyi amaçlayan araştırma, karma yöntem araştırması ekseninde yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, uygulamaya katılan katılımcıları tanımlama ve uygulama yapılırken kişisel deneyimleri daha detaylı açıklayabilme fırsatı sunması açısından metodolojik varsayımların sunulduğu, tek veya yakın ilişkili çalışma dizisinde elde edilen nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği/karıştırıldığı araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Christensen vd., 2015; Creswell, 2017). Karma yöntemde araştırmacı, bulguları tamamlamak ve zenginleştirmek için tek veya çok aşamalı bir çalışma için nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanır (Creswell ve Plano Clark, 2015; Tashakkori ve Teddlie, 2003; Venkatesh vd., 2016). Karma araştırmaların kullanılmasının önemli nedenlerinden biri de, bir kavramın ya da durumun eğilimlerini ve ayrıntılarını elde etmek için ne nicel ne de nitel yöntemlerin kendi başına yeterli gelmeyeceği gerekçesidir. Araştırmayı güçlendirmek, geniş ve derin bulgulara ulaşarak zenginleştirmek üzere (Maltepe, 2006b) bu araştırma karma yöntem araştırmalarının alt desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desenle desenlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desende araştırma ilk olarak nicel boyutta yürütülür ve araştırmanın nicel verileri analiz edilir, elde edilen sonuçlar için araştırmanın ilişkileri ve yönelimlerinin hangi sorularla derinlemesine keşfedileceği, nitel araştırmayla daha ayrıntılı bir şekilde nelerin açıklanacağı yeniden yapılandırılarak belirlenir (Creswell ve Creswell, 2021). Bu bağlamda araştırmanın nicel verileri toplanarak analiz edilmiş, nitel veriler için veriler sonuçlara göre şekillendirilmiş ve yorumlanmıştır. Modele ilişkin açıklayıcı şekil aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4.1 Açıklayıcı Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark, 2020; Creswell ve Creswell, 2021)

Bu araştırmada; nicel araştırma stratejisi içerisinde yer alan “ön-test-son-test kontrol gruplu” yarı deneysel model ile nitel araştırma yöntemi birlikte kullanıldığı için grup katılımcıları yansız atama yoluyla belirlenmez (Christensen vd., 2015). Deney ve kontrol

grubu öğrencileri, yansız olarak gruplara atanmadığından dolayı araştırma, yarı deneysel bir özellik taşımaktadır. Deney ve kontrol grubu belirlenen okulda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden rastgele seçilerek atanmış, anlamlı farklılık gözlenmeyen iki sınıftan biri bağımsız değişkenin etkisinin araştırıldığı deney grubu, diğeri ise herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrasında aynı araçlar ile ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme formu deneysel çalışma bittikten sonra deney grubu katılımcıları ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerle her uygulama haftasının sonunda küçük görüşmeler gerçekleştirilmiş ve deneysel uygulama sonunda uygulanan görüşme formuyla bütünleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış form aracılığıyla yapılan görüşmenin amacı, araştırmanın örneklemini oluşturan grubun doğası gereği deneyim ve algılarını tespit ederek nicel boyutun katılımcı görüşleriyle anlamlandırılmasıdır (Patton, 2014). Dersin öğretmeni ise süreci gözlemlemiş ve notlar olarak araştırmanın verilerine katkı sağlamıştır. Özetle, nicel veriler geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış ölçekler yardımı ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir.

4.5 Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutunda ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel model izlenmiştir. Yarı deneysel desende araştırma yapılacak grupların tamamen rastgele belirlenmesi söz konusu olmadığı için hazır gruplar üzerinde, rastgele atama yaparak gruplardan birini deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2011). Deney grubunda etkisi incelenen bağımsız değişken Türkçe dersinde kullanılan İDOE ekseninde gerçekleştirilen dijital okuryazarlık tanıtımı ve yaratıcı yazma uygulamalarıdır. Bağımlı değişkenler ise YYB ve DOB'dur. Nicel boyutta yapılan pilot uygulama neticesinde nicel boyutta uygulanan veri toplama araçlarına karar verilmiş, deney ve kontrol grubu öğrencilerine veri toplama aracı olarak belirlenen ölçekler ön-test olarak uygulanmıştır. Sonrasında yapılan deneysel çalışmada deney grubu öğrencileriyle 14 hafta İDOE gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmanın sona etmesiyle aynı ölçekler son-test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Nicel boyuttan elde edilen veriler SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarını ortaya çıkarmak üzere ve deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test puanları arasında anlamlı farklılığı belirlemek üzere Bağımlı Örneklem için t-Testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerin son-test puanları

arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkarılması için Bağımsız Örneklemeler için t-Testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Problem durumunda ortaya koyulan sorulara ilişkin istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Analizler neticesinde nicel veriler bulgularda raporlanmıştır.

4.6 Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırmalar, süreç izleme araştırmaları (Karataş, 2015) olarak nitelendirilir ve nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış formlarını nicel verilerin katılımcı görüşleriyle anlamlandırılmasıdır (Patton, 2014). Bu araştırmada derinlemesine ve çok yönlü veri elde etmek amacıyla (Gall vd., 2003; Miles ve Huberman, 1994; Orum vd., 1991) “Durum Çalışması” kullanılmıştır (Creswell, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda; deney grubu öğrencilerinin, çalışmanın nitel boyutuna katılan sınıf öğretmenin (SÖ1) ve sürecin başından bu yana gözlem yapan Araştırmacının (A) deneyimlerini ortaya çıkarmak üzere gözlem ve görüşme formları geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak formlar pilot uygulamada öğrencilere uygulanmış, uzman görüşleriyle tekrar düzenlenmiştir. Ancak açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği nitel veri toplama araçlarının son hali araştırma sonunda elde edilmiştir. Nitel boyutta İDOE ile ilgili derinlemesine bilgi almak üzere deney grubu öğrencileri ve dersin öğretmeniyle uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 14 hafta boyunca sınıf öğretmeni tarafından gözlenmiş veri toplama araçlarına ek olarak araştırmacı gözlemleri ile araştırma verileri bütünleştirilmiştir. Araştırma sürecine yönelik öğrencilerin her biriyle uygulama süresince sohbet tarzı konuşmalar gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sürece ilişkin fikirleri araştırmacı günlüğüne not edilmiştir. Nitel veriler içerik analiziyle detaylı bir biçimde analiz edilmiştir.

Ön-test ölçümlerinden sonra araştırma süresince Türkçe derslerinde deney grubuna YYB’yi ve DOB’yi İDOE çerçevesinde kazandırmak için öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu öğrencileri müfredatta yer alan Türkçe öğretim programına uygun olarak yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

4.7 Evren ve Örneklem

Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende araştırmanın deney ve kontrol grubu öğrencileri yansız atama yoluyla belirlenir (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada deney ve kontrol grubu, Giresun’da orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okulda öğrenim gören dört şube içerisinde tesadüfi olarak belirlenen 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin belirlenmesi için sağlanması gereken ön koşul olarak YYÜDÖ'den ve DOÖ'den aldıkları ön-test puan sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlılığına bakılmış, Bağımsız Gruplar için t-Testi sonuçlarına göre elde edidelen istatistiksel veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Ön-Test Puanlarına Ait Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		df	t(33)	p
	X	SS	X	SS			
YYÜDÖ	49,8	15,7	44,1	9,4	30	1,19	.555
DOÖ	55,7	12,7	58,6	14,3	30	5,98	.242

$p < .001$.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin YYÜDÖ ve DOÖ ön-test puanları arasında anlamlı farklılık sınıanmış, öğrencilerin ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,001$).

2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen araştırmanın deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin her biri 2013 doğumlu 10+ yaş seviyesinde olan öğrencilerdir. Ayrıca deney grubunun öğretmeni (SÖ₁), deney grubu seçildikten sonra belirlenmiş ve örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma sürecinin veri toplama aşamasında yer alan 14 haftalık uygulamaya katılımcı gözlemci olarak katılan SÖ₁, deney grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenidir. MEB'de 9 yıllık bir deneyime sahip sınıf öğretmeni, Sınıf Öğretmenliği lisans mezunu, 32 yaşında ve cinsiyeti kadındır. Aşağıda deney ve kontrol grubu ait demografik özellikler tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2 Tanımlayıcı Bilgiler

Evren-Örneklem	Cinsiyet	n	Yüzde (%)
Deney Grubu	Kadın	6	33,3
	Erkek	12	66,6
Kontrol Grubu	Kadın	6	40
	Erkek	9	60

Tablo 4.1'e göre, deney grubu 6 kız 12 erkek öğrenciden oluşurken, kontrol grubu 6 kız, 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

4.8 Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplama araçları, Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YYÜDÖ), Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ), Araştırmacı Günlüğü, Öğrenci Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Sınıf Öğretmeni Gözlemleri ile elde edilmiştir.

4.9 Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)

İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin DOB'ye etkisini incelemek amacıyla, Pala ve Başbüyük (2020a) tarafından geliştirilen “10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Bilgi-İşlem” (5 madde), “İletişim” (5 madde), “Güvenlik” (6 madde) ve “Problem Çözme” olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek “Her zaman = 5”, “Çoğu zaman = 4”, “Bazen = 3”, “Nadiren = 2” ve “Hiçbir zaman = 1” şeklinde 5’li likert tipi, 21 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçeğin, (KMO) değeri .823 ile anlamlı, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .877 ve test tekrar test analizi ile korelasyon katsayısı .72 olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

4.10 Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YYÜDÖ)

İDOE'nin 4. sınıf öğrencilerinin YYB'ye etkisini incelemek amacıyla, Kasap (2019) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (4. sınıf öğrencileri için)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “24-48 Puan Aralığı: Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden düşük düzeyde performans göstermiştir.”, “49-72 puan aralığı: Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden orta düzeyde performans göstermiştir.”, “73- 96 puan aralığı: Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden iyi düzeyde performans göstermiştir.” ve “97- 120 puan aralığı: Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden ileri düzeyde performans göstermiştir.” puanlama anahtarından oluşan, her öğrencinin ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 24, en çok 120'dir tek boyutlu bir ölçektir. Geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçlarına göre YYÜDÖ'nün KMO değeri .90, Cronbach's Alpha .91 olduğu ve öğrencilerin YYB'yi ölçer nitelikte olduğu araştırmada sunulmaktadır.

4.11 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Görüşmeler, belirlenen bir konu ile ilgili bireylerin kendi duygu ve düşüncelerine başvurulması olarak tanımlanabilir. Görüşme yöntemlerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler daha çok nitel araştırmalarda kullanılabilen ve eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulan tekniklerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu araştırma kapsamında da uygulanan İDOE'yi öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmek için görüşme formları hazırlanmış, bu kapsamda da öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar

sonunda 15 açık uçlu soru belirlenmiş, araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular alanında uzman iki öğretim üyesi, beş sınıf öğretmeninin ve iki Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorulardan bir kısmı çıkarılmış, bir kısmında ise düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra on açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir. Ortaya çıkan taslak görüşme formu deney grubu öğrencilerle deneysel uygulama gerçekleştirilmeden pilot çalışmada gerçekleştirilmiş, sonra tekrar ele alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formu Ek 3’de sunulmuştur.

4.12 İsbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinliklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz açısından daha kullanışlı, katılımcının kendisini ifade etme imkanının daha fazla olduğu ve gerek duyulduğunda bilginin daha ayrıntılı elde edilmesini sağlayan görüşme teknikleridir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu ekseninde araştırmada uygulanan İDOE’in öğretmen görüşüne göre değerlendirilmesine ilişkin görüşme formu hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar sonunda 12 açık uçlu soru belirlenmiş, araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular alanında uzman iki öğretim üyesi, beş sınıf öğretmeninin ve iki Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorulardan bir kısmı çıkarılmış, bir kısmında ise düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulaman elde edilen gözlemler ve yapılan düzeltmelerden sonra yedi açık uçlu soru ile görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali Ek 4’de sunulmuştur.

4.13 Pilot Uygulama

Araştırma deneysel desende yürütüldüğü için sorunsuz bir şekilde verilerin toplanması güçtür. Bu kapsamda araştırma sürecini sekteye uğratabilecek unsurların belirlenmesi gerekmektedir. Araştırma verilerin toplanmasını engelleyecek teknik hataları en aza indirmek, eğitim içeriğinde herhangi bir zorluk ya da problem olup olmadığını belirlemek ve deneysel çalışmada öğretilecek bilgilerin yararlılığı test etmek üzere pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, gerekli izinler alınıp, ön-testler yapıldıktan sonra belirlenen sınıftan bağımsız başka bir sınıfta 14 hafta boyunca uygulanmıştır. 2023 yılı bahar döneminde Ocak-Mart ayları arasındaki bir aylık süre içinde haftada üç saat, çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışmada yer alan öğrencilere deneysel çalışmada gerçekleştirilerek etkinlikler ve ölçme araçları araştırmanın yürütülme

basamaklarına uygun olarak bire bir uygulanmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerden stratejiler ve diğer konular hakkında geri dönüşler alınmıştır. Yapılan gözlem ve dönütler ışığında çalışmada bazı yerlerde düzeltmeler yapılmış, bazı yerlere eklemeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan günlük planların uygulama durumu değerlendirilerek sadeleştirmeler yapılmıştır. Ayrıca etkinliklerde fare kullanma egzersizleri, klavye üzerinde harf bulma, enter tuşu egzersizleri ve Word belgesini kaydetme egzersizi yapılması gerektiği ortaya çıkmış, dijital okuryazarlık etkinliklerinde bu hususlara dikkat edilmiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri tekrar ele alınmış, pilot uygulamaya katılan öğrencilerin hikâyelerini hazırlama ve planlama aşamalarında kâğıt-kalem kullanılmasının gerekliliği fark edilmiştir. Hikâye yazma unsurları ile ilgili bilgiler ve aşamaların daha detaylı bir biçimde anlatılmasının önemi ortaya çıkarılarak ders etkinlikleri revize edilmiştir. Böylece deney grubu için hazırlanan eğitim içeriği yeniden düzenlenmiş ve eğitim içeriğine son şekli verilmiştir. Ayrıca pilot uygulamada öğrencilerin uygulama sonunda gerçekleştirdiği sunuma ön hazırlık yapmasının gerekliliği farkedilerek ders planlarına kısa bir sunum etkinliği eklenmiştir.

4.14 Araştırma Uygulama Süreci

Araştırma ve uygulama süreci aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulama aşaması aşağıda sunulmuştur. Uygulama süreci; uygulama öncesi aşama, uygulama aşaması ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Üç aşamada gerçekleştirilen araştırma süreci genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir

Araştırma Giresun'da, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.3 Veri Toplama Araçlarının Uygulama Aşaması

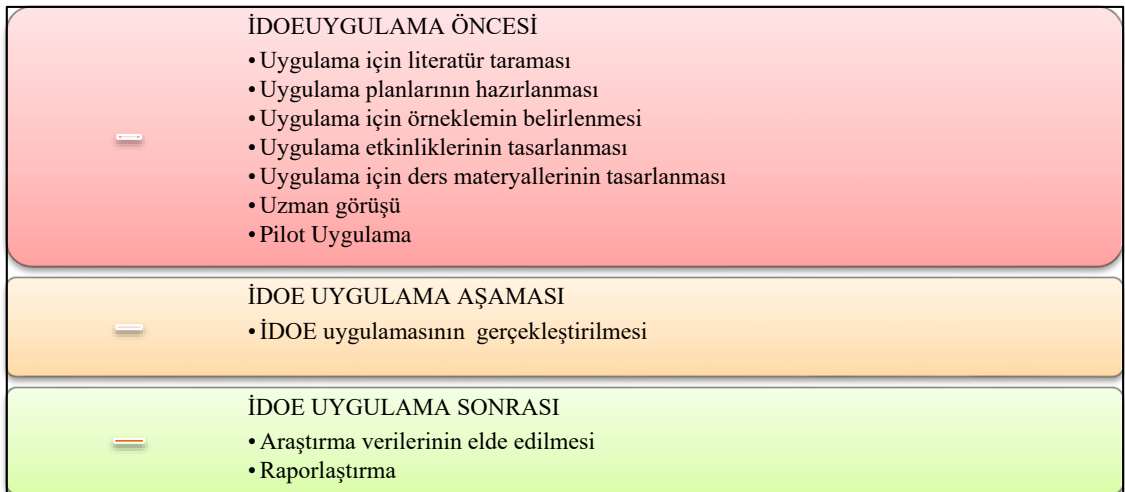
Deney Grubu	Ön-test	Uygulama	Son-test
	YYÜDÖ	Dijital okuryazarlık	YATYÜDÖ
	DOÖ	tanıtımı ve Yaratıcı	DOÖ
Kontrol Grubu	Ön-test	yazma etkinlikleri	Son-test
	YYÜDÖ		YYÜDÖ
	DOÖ	-	DOÖ

Araştırma kapsamında ön-test olarak her iki gruba da YYÜDÖ ve DOÖ uygulanmıştır. Ön-test ölçümlerinden sonra araştırma süresince Türkçe derslerinde deney grubu öğrencilerine İDOE yapılırken kontrol grubuna Türkçe öğretim programına uygun olarak okuma ve yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Ardından son-test olarak ölçekler

her iki gruba da uygulanmıştır. Buna ek olarak deney grubu öğrencilerine araştırma sonunda Öğrenci Görüşme Formu uygulanmış ve etkinlik sonlandırılmıştır.

➤ **Araştırma sırasında genel olarak şu yol izlenmiştir:**

- ❖ Konuya ilişkin olarak alan yazının taranması,
- ❖ Veri toplama araçlarının neler olacağına belirlenmesi,
- ❖ Pilot uygulama,
- ❖ Ders planları, çalışma yapıları ve etkinliklerin hazırlanması,
- ❖ Araştırma yapılacak ilkokulun belirlenmesi
- ❖ Belirlenen okulda deneysel çalışmanın yapılması için gerekli izinin alınması,
- ❖ Deney ve kontrol grubunun oluşturulması,
- ❖ Deney ve kontrol gruplarında ön-testlere ilişkin ölçümlerin yapılması,
- ❖ Deney grubuna 14 hafta boyunca deneysel işlemlerin uygulanması, kontrol grubunun müfredata uygun olarak ders etkinliklerine devam etmesi,
- ❖ Uygulama sonunda son-testlere her iki grubun ölçümlerinin yapılması ve nitel veri toplama araçlarına ilişkin verilerin elde edilmesi,
- ❖ Verilerin çözümlenmesi,
- ❖ Araştırma raporunun hazırlanması olarak ifade edilebilir.



Şekil 4.2 İDOE Uygulama Sürecinin Şematik Gösterimi

Yukarıda belirtilen işlem aşamalarına ek olarak araştırmanın uygulama öncesinde; uzman görüşlerine bağlı olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesi, uygulama grubunun hangi kademede gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Araştırmanın amacını ortaya koyabilecek uygun kademeye karar verildikten sonra çalışmanın uygulama ve pilot

uygulamaları için Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzinler Ek 1 'de sunulmuştur.

Resmi izinler alındıktan sonra alanyazın derinlemesine taranmış ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek adına hangi veri toplama araçlarının uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerine uygulanacağı belirlenmiştir. Tasarlanan plan ve materyaller alanında uzman üç öğretim üyesi, iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni ile paylaşılarak uzman görüşü alınmıştır. Verilen düzeltmeler ışığında araştırma uygulamaları hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamada belirlenen eksiklikler giderilerek deney grubu öğrencilerine uygulanan eğitim programı 14 oturumdan oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Her oturum iki ders saatinden oluşmuştur. Gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin ders planları EK 7'de verilmiştir.

Her oturumun iki ders saatinden oluşması deney grubu öğrencilerinin ne kadar süre etkinliklere odaklanabildiğini, ders saatinin etkinlikleri uygulama noktasında ne kadar yeterli olduğunu görmek adına önemli olmuştur. Uygulama sürecinin ilk oturumunda DOB kazandırmaya yönelik etkinlikler uygulanmış, ikinci ders saatinde ise dijital yazma ve yaratıcı yazma kavramları hakkında öğrencilerin fikir sahibi olması sağlanmış ve öğrencilerin dijital araçlarla YBB'yi geliştirmeleri için etkinlikler düzenlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ayrıca uygulama süresi boyunca İÖY'ye uygun faaliyetlerini sürdürmelerine olanak sağlanarak iki ayrı beceri İÖY çatısı altında birleştirilmiştir. Ayrıca YYB'nin geliştirildiği ikinci ders etkinliklerinde öğrencilere YYB'yi ortaya çıkaracak sorular sıklıkla sorulmuş, gerek kendi hazırladıkları hikâyeler gerekse farklı etkinlikler süresince yaratıcı yazmaya ilişkin kavramlar hakkında fikir sahibi olmaları yönünde destek verilmiştir. Ayrıca araştırmacı etkinlik süresince öğrencilere dijital kaynaklar aracılığı ile yaratıcılık ve yaratıcı yazmaya dair okumalar yapmış, öğrencilerin uygulama aşamasında kendini dijital araçları kullanarak yazı yoluyla ifade etmesini sağlayacak ortamlar hazırlanmıştır. İlk etkinlikler, metnin ilk aşaması olan cümle düzeyine yönelik hazırlanırken, ikinci etkinlik haftasından sonra öğrenciler metin yazma etkinliklerine başlamış, eş zamanlı olarak dijital araçları da kullanmışlardır. Her etkinlik sonrasında araştırmacı, sınıfı gezerek öğrencilere ders ile ilgili dönütler vermiş, yaratıcı yazma sürecinde rehber olmuştur. Dikkat çekici, yaratıcılığı yüksek etkinlik cevaplarını sınıfla paylaşan araştırmacı, bu davranışını uygulama boyunca aynı özenle devam ettirmiştir.

Tablo 4.4 İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinlikleri Uygulama Takvimi

Haftalar (2 ders saati)	Dijital yazma eğitimi ve İDOE hazırlık çizelgesi	
Ön-testlerin Yapılması		
	1. Ders	2. Ders
1. Hafta	Bilgisayarın temel parçaları ve Word vb. tanıtımı-e posta etkinliği	Uzaylılara mail atma etkinliği
2. Hafta	Power Point tanıtımı ve arama motorlarının tanıtımı-web sitesi tarama etkinliği	Scholastic uygulamasında hikâye planlama etkinliği-kâğıt/kalem etkinliği
3. Hafta	Güvenli internet kullanma tanıtımı-TDK, İstanbul Oyuncak Müzesi 360 sanal tur etkinliği	Word belgesinde hikâye yazma etkinliği
4. Hafta	Storyjumper tanıtımı-Storyjumper hazır hikâyeleri seçme ve okuma etkinliği	Word belgesinde hikâye yazma etkinliği
5. Hafta	LearningApps tanıtımı-LearningApps hazır içerikleri oynama etkinliği	Storyjumper hikâye aktarma-DALL-E hikâye görselleri hazırlama etkinliği
6. Hafta	Google Meet tanıtımı-Google Meet bağlantı sağlama etkinliği	Beyaz tahta etkinliği
7. Hafta	Bağımsız arama motoru kullanma etkinliği	Kıta-Ülke etkinliği
8. Hafta	Bağımsız arama motoru kullanma etkinliği	Röportaj etkinliği
9. Hafta	Web tabanlı arama etkinliğini Office programına aktarma etkinliği	Röportaj etkinliği
10. Hafta	Web tabanlı arama etkinliğini Office programına aktarma etkinliği	Röportaj etkinliği
11. Hafta	Web site etkinliği	Word belgesi özgün yazı yazma etkinliği
12. Hafta	Argümanların gözden geçirilmesi/düzenlenmesi	Sunum hazırlığı
13. Hafta	Argümanların gözden geçirilmesi/paylaşımı	Sunum hazırlığı
14. Hafta	(yüz yüze) sunum	
Son-testlerin Yapılması		

Tabloda belirtildiği üzere, İDOE deney grubu öğrencilerine NFER (2010) tarafından belirtilen dijital okuryazarlık bileşenlerini içerecek şekilde 6 hafta DOB'yi geliştirmek için dijital araçların kullanımına yönelik eğitimleri ve deney grubu öğrencilerinin bu eğitimde edindiği bilgileri uygulamak üzere dijital araçlar üzerinden YYB'yi geliştirecek etkinlikleri kapsamaktadır. Ön-son testlerde YYÜDÖ için Bayat'ın (2016) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin YYB'yi belirlemek amacıyla kullandığı "Tarihte geri veya ileri yolculuk yapabileceğiniz bir zaman tüneline olduğunuzu düşünün. Hangi döneme gitmek istersiniz? Orada nasıl bir dünya görmek isterdiniz?" adlı konu ile veriler elde edilmiştir.

Araştırma İDOE kapsamında öğrencilere dijital araçları kullanarak YYB'yi geliştirmeyi hedeflediğinden her dijital eğitimin ardından bir yaratıcı yazma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Dijital okuryazarlık eğitimi sürecinde deney grubu öğrencilerine İDOE kapsamında Word belgesi, Power Point sunum aracı, Gmail, Web 2.0 araçlarından StoryJumper ve LearningApps öğretimi, dijital araçlardan da Google Meet kullanımına yönelik eğitim verilmiştir. Bu aşamada deney grubu öğrencileri uygulama sonunda başka bir sınıfa sunum için hazırlık yapmak üzere gruplara ayrılmış, her bir grupta üç kişi olmak

üzere toplam altı grup elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin gruplara heterojen bir şekilde ayrılmasına özen gösterilmiştir. Dijital araçların sınırlı tutulmasının en önemli sebebi yaş ve gelişim seviyelerine göre öğrencilerin birçok uygulamayı bir anda görerek araçlara karşı olumsuz düşünce geliştirmelerini engellemek, öğrenememe kaygısını azaltmak ve dijital kaynakları kullanma konusunda kaygı yaşamalarını engellemektir. İDOE öğretim uygulaması ile DOB'ye katkı sağlamak üzere, bilgisayarın temel kavramları tanıtılmış, öğrencilerin bilgisayarın temel parçalarını tanıyabilmeleri, bir arama motoru kullanarak temel bilgilere ulaşabilmeleri, ulaştıkları web tabanlı sitelerin güvenilir olup olmadığına karar verebilmeleri ve temel Web 2.0 araçlarını kullanabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Dijital tanıtım sonrası araştırmacı tarafından YBB'yi geliştirmek üzere öğrencilere ders planında açıklanan öğretim faaliyeti sırasıyla uygulanmıştır.

Yaratıcı yazma çalışmaları öğretmenler tarafından desteklenmeli ve öğrencilerin gelişim aşamaları takip edilmelidir (Temizkan, 2010) görüşüyle araştırmada YYB'ye yönelik geliştirilen etkinlikler için YYB; hazırlık, planlama, yazma, gözden geçirme ve paylaşım aşamaları olarak haftalara paylaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin dijital ortamda YYB'yi geliştirmek üzere;

Hazırlık ve planlama aşamasında: Öğrencilere verilen bir konu hakkında hikâye yazmaları söylenmiş, verilen hikâyeyi yazmak için belirli bir hazırlığın yapılmasının gerekliliği yapılan etkinliklerle ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencileri öncelikle belirlenen konu hakkında dijital bir ortamdan mail atarak ön hazırlık yapmış, hikâyeleri için bir başlangıç oluşturmuştur. Bir sonraki aşamada öğrenciler konu ile ilişkili karakter ve olay örgüsünü planlamak üzere yine dijital bir araç kullanmış, hikâyeleri için plan oluşturmuştur.

Yazma ve gözden geçirme aşamasında: Yazma ve gözden geçirme öğrencilerin hem hikâyelerinin zihinlerinde genişlediği ve yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına yardımcı olan süreci hem de hikâyelerine eklemek istedikleri görselleri dijital ortamdan edinirken YYB'yi geliştirdiği aşamaları kapsar. Deney grubu öğrencileri bu aşamada görsellerle yazılarını desteklerken ayrıca yaratıcı yazma çalışmalarını gözden geçirmiş, hikâyelerin yazma işlemini gerçekleştirmiştir. Araştırmacı yaratıcı yazma çalışmalarına sıklıkla dönütler vermiş ve deney grubu görsellerle metnin son halini vermek üzere çalışmalarını sürdürmüştür.

Paylaşım aşamasında: Son aşama olan bu aşamada deney grubu öğrencileri hazırladıkları dijital argümanlarını paylaşmış ve yazma sürecine dijital araçları ve yaratıcılığı birleştirerek bir ürün ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin farklı sınıflarda sunum yapmalarının amacı grup bağlılığı, sorumluluğu artırma gibi İÖY'nin temel koşullarının sağlanmasıdır.

DOB'ye katkı sağlamak üzere, bilgisayar üzerinden web siteleri, arama motorları ve bir arama motorunda arama yapma, StoryJumper, LearningApps, Google Meet vb. etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin hazırladıkları etkinlikler kayıt altına almış, 14 hafta boyunca hazırladıkları etkinlikleri farklı bir sınıfa sunmak üzere bir argüman oluşturulmuştur.

İlk altı haftayı kapsayan İDOE, dijital okuryazarlık NFER tarafından belirtilen bilgiyi bulma ve seçme yeteneği, etkili iletişim, e-güvenlik ve işlevsel beceriler bileşenlerine hizmet edecek şekilde oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmacı dijital tanıtım içeriklerini deney grubuna sunmak üzere Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiştir. 6. hafta etkinliği sonunda deney grubu öğrencileri 14. haftaya kadar dijital kaynakları bağımsız bir biçimde kullanmış, içerikler oluşturmuş ve verilen tanıtım etkinliklerini uygulamalarla pekiştirmiştir. Eğitimin 12. haftasında deney grubu öğrencileri sunum haftasından önce hazırladıkları kaynakları "*İDOE Kahramanları*" adına açılan e-posta hesabı aracılığıyla dijital ortamda paylaşmış, sunum öncesi hazırlıklarını düzenleyerek 12 haftalık yaratıcı yazma etkinliklerini tamamlamışlardır. Benzer şekilde 13. Hafta kalan haftaların etkinliklerini düzenleyerek sunum için hazırlıklarını yapmışlardır. Uygulamanın 14. haftasında deney grubu öğrencileri hazırladıkları içerikleri (40 dakika*2 ders saati) farklı bir sınıfa sunmuştur. Bu süreçte dijital araçlarla etkinlikler hazırlanırken eş zamanlı olarak İDOE kapsamında grupların iş birliği içerisinde hareket etmelerine, öğrenciler hazırlık yaparken etkinliklerde grup bilincinin korunmasına, etkinlikleri tartışarak ortak kararlar doğrultusunda hazırlamalarına ve bilgi alışverişinde bulunmalarına dikkat edilmiştir. Deney grubu öğrencileri İDOE kapsamında yapacakları sunumla hem altı haftalık dijital okuryazarlık tanıtım etkinliklerini hem YYB bileşenlerinden; hazırlık, planlama, yazma, gözden geçirme ve paylaşım alt başlıklarıyla öğrenme fırsatı yakalamış hem de NFER tarafından belirlenen kritik düşünme ve değerlendirme, iş birliği ve yaratıcılık bileşenlerine göre etkinliklerini tasarlamışlardır.

Araştırmacı rehberliğinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin YYB'yi geliştirirken dijital araçları bağımsız olarak kullanabilme fırsatına sahip olmaları, ayrıca

gerçekleştirilen sunumlarla İÖY'ye uygun ortamların oluşturulması, araştırmanın verilerini uygun bir biçimde toplamaya yardımcı olması İDOE' ye dair şeffaf davranılmasına olanak sağlamıştır.

4.15 1. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

DOB'yi geliştirmek üzere gerçekleştirilen ilk ders etkinlikleri kapsamında teknolojik cihazların tanıtımı yapılmış, bilgisayarın temel kullanım birimlerini öğretmek, açma/kapama tuşlarını tanıtmak, bilgisayara ait klavye, ekran, fare gibi temel parçalarını ve görevlerini tanıtmak üzere ders sürdürülmüş, dijital materyaller tanıtılmıştır. Öğrencilere teknolojik cihazların temel işlevlerini yerine getirmesini sağlayacak içerikler oluşturulmuştur. Bir Word dosyası açıp kaydedebilme, masa üstü dosyaların ne olduğunu bilme ve Windows programlarından Word, Power Point gibi temel dosyaları nasıl kullanması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma becerileri kazandırılmaya çalışılmış, içerikler bu hususlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Birinci hafta öğrencilere verilen temel dijital okuryazarlık tanıtımıyla e-posta kullanımı anlatılmış ve YYB'yi geliştirmeye yönelik yapılan ikinci ders uygulamasına geçilmiştir.

4.15.1 1. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

YYB'yi dijital araçlar yardımıyla geliştirilmek üzere deney grubu öğrencileriyle mail gönderme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler İDOE kapsamında heterojen gruplara ayrılmış ve bu aşamadan sonraki bütün etkinlikler gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı yazma etkinliği kapsamında öğrencilere “Marsta bir yaşam bulunduğu ve orada yaşayan çocuklarla iletişime geçmek için onlara bir mail atsanız neler yazabilirsiniz?”, “Geçen dersimizde mail atmak için yapılması gerekenleri beraber konuşmuştuk. Söz edilen mail yazma kurallarına uyum sağlayarak bir mail yazmanızı, marsta yaşayan çocuklarla bu mail vasıtasıyla iletişime geçmenizi istiyorum.” yönergesinde bulunulmuştur. Öğrencilere mail yazma kuralları hatırlatılmış, öğrencilerin kâğıt-kalem üzerinde taslak oluşturmaları sağlanmış ve her grubun mail atma etkinliğinde ortak kararlar alma, bilgisayarı ortak kullanma ve özgün mailler ortaya çıkarmalarına dikkat edilmiştir. Çünkü kâğıt-kalem etkinlikleri ile dijital ortamda yazma etkinlikleri birbirini destekler ve paralel biçimde ilerler (Çetin, 2022; Susar Kırmızı vd., 2021; Wollscheid vd., 2016). Buradan hareketle deney grubu öğrencileri etkinliklerini dijital ortama aktarmadan önce kâğıt-kalem kullanarak taslak çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Öğrencilerle mail etkinliği gerçekleştirilirken araştırmacının mail adresi ve etkinlik için araştırmacı tarafından edinilen e-posta adresi kullanılmış, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyesi açısından kişisel mail kullanma yaşlarının uygun olmaması göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca etkinlik süreci araştırmacı ve öğretmen tarafından gözlemlenmiş, öğrencilerin iş birliği içerisinde etkinliklere katılmasına dikkat edilmiştir. Etkinlik kapsamında yazılan mail araştırmacının mail adresine gönderilmiştir.

4.16 2. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Uygulamanın ikinci haftasında ilk hafta verilen bilgisayar ve temel kavramlar tanıtımında yer alan programlardan Power Point sunusu anlatılmış, Word belgesi tekrar edilmiştir. Ayrıca arama motorları sunumuna geçiş yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri internette edindiği bilgilerin güvenilirliğini nasıl kontrol edebileceği ve internet siteleri üzerinden içerik oluşturmak için temel web tabanlı sitelerin neler olduğu sunum aracılığıyla öğrencilere aktarılmış, içerik oluşturmak için kullanılan site içi araç-gereçler tanıtılmıştır. İnternette başkalarının oluşturduğu/paylaştığı herhangi bir dokümana ulaşabilme ve dijital araçları kullanırken uyulması gereken kuralların neler olduğu etkinlik sürecinde vurgulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine internete bağlanabilmeyi öğretmek ve internet içerisinde Google arama motoru kullanılarak arama yapabilmesini sağlayacak ortamlar hazırlanmıştır. İnternette bilgiye ulaşmak için arama motorlarını tanıtmak ve arama motorunda anahtar kelimelerle tarama becerisi kazandırmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan tanıtım etkinliği deney grubu öğrencilerine sunulmuştur. Araştırmacı rehberliğinde deney grubu öğrencileri bağımsız bir biçimde yaratıcı yazma etkinliklerini Power Point aracında tasarlamak üzere pratikler yapmış, grup üyelerinin bir arada çalışarak bağımsız etkinlikler hazırlamaları için bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri, araştırmacı tarafından sunulan siteleri dijital ortamda grup arkadaşlarıyla bağımsız bir biçimde arama motorundan taramış, etkinlik sonlandırılmıştır.

4.16.1 2. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Deney grubu öğrencileribu hafta YYB'yi dijital araçlarla bütünleştirecek etkinlikler gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin günlük yaşantılarının dışında, soyut olaylar kurgulamalarına fırsat verilmiş, bu eksende neler yapılabileceği öğrencilerle konuşulmuştur. Ardından öğrencilere “Geçen hafta uzaydaki arkadaşlarımıza mail

atmıştık. Şimdi bu arkadaşlarımızla buluşmak üzere uzaya yolculuk yaptığımızı ve orada başımıza neler gelebileceği, nelerle karşılaşabileceğimize yönelik bir hikâye kurgulamanızı istiyorum.” yönergesinde bulunulmuştur. Ardından hazırlık ve planlama aşaması <https://www.scholastic.com/teachers/story-starters/index.html> sitesi aracılığıyla geliştirilmiş, bir hikâyenin yedi temel bileşeni olarak kabul edilen (Karakterler, Zorluklar, Motivasyon, Ortam, Engeller, Doruk ve Kapanış) bileşenlere göre hikâyeler tasarlanmıştır. Her grup site içerisinde yer alan “Macera”, “Fantastik”, “Bilim Kurgu” ve “Karıştırmacı” başlıklarından birini seçerek ve oyunu kullanarak kurgulayacağı hikâyenin taslağını kâğıt üzerinde tasarlamıştır. Taslağı hazırlanan hikâyeler Word belgesine aktararak çarpıcı başlıklar eklemeleri istenmiştir. Böylece yaratıcı yazma sürecine destek olunmuştur. Hikâyelerin alışılmadık dışında olması, ilginç fikirler ortaya koyması için hikâye kurgulama sitesi kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin kurguladığı hikâyelerin özgün olması sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri belirlenen hikâye planlarını grup arkadaşlarıyla birlikte değerlendirmiş, ortak kararlar doğrultusunda taslak hikâyeler Word belgesinde düzenlenmiştir.

4.17 3. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Uygulamanın üçüncü haftasında deney grubu öğrencileri internette bilgi aktarımında/paylaşımında bulunmak üzere etkinlikler gerçekleştirmiş, araştırmacı tarafından hazırlanan yol haritası öğrencilere gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kimlik bilgilerinin çalınabileceğinin farkında olması ve kişisel bilgileri internette paylaşmaması gerektiği sıklıkla hatırlatılmıştır. Deney grubu öğrencileri, tanıtım etkinliğinden sonra kendi bilgisayarlarında <https://istanbuloyuncakmuzesi.com/> ve <https://sozluk.gov.tr/> adreslerine erişim sağlamıştır. Site içerisinde arama çubuğunda yer alan uzantılarla sitenin güvenli olup olmadığını anlaşılmasının önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca bu siteler içerisinde yer alan bağlantılara tıklayarak site üzerinde gezinmelerine fırsat tanınmıştır. Araştırmacı eş zamanlı olarak site üzerinde yer alan bazı bağlantıları “Şimdi Oyuncak Müzesi sitesi içerisinde 360 Tur sekmesine tıklayalım”, “Şimdi sol üst köşede yer alan geri butonuna tıklayarak ana sayfaya geri dönelim”, “Site içerisinde sözlük seç sekmesine tıklayarak deyimler ve atasözleri kutusunu işaretleyelim”, “Buz üstüne yazı yazmak deyimini site içerisinde arama bölümüne birlikte yazalım”, “bilgi kelimesinin anlamına bakalım.”, “İcat kelimesinin anlamına bakalım.” gibi yönergelerle öğrenciler yönlendirilmiş ve öğretim süreci takip edilmiştir.

4.17.1 3. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Deney grubu öğrencileri bu hafta geçen hafta planlamasını yaptıkları hikâyelerini yazma ve gözden geçirme aşamasına geçmiştir. Deney grubu arkadaşlarıyla ortak bir biçimde yazma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu hafta hikâyelerin özgün, akıcı, içten bir anlatım biçimiyle kurgulamalarına destek olunmuştur. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri anlaşılır bir biçimde yazmalarına dikkat edilmiştir. Yazılan karakterlerin duygularını sıra dışı bir biçimde anlatılması sağlanmış, yer yer komikliklerin olması yönünde öğrencilere rehber olunmuş, farklı örnekler ve betimlemelerle kendi hikâyelerine eklemeler yapmaları için fikir verilmiştir. Hikâyenin planlanması aşamasında birbirinden bağımsız olay, karakter ve kişileri ana temaya göre uyarlamak üzere yaratıcı bağlantıların yapılması sağlanmıştır. Öğrencilerin hikâyelerini grup arkadaşlarıyla beyin fırtınası yaparak oluşturmaları sağlanmış, öğrenciler her aşamada birlikte karar vererek hikâyelerini şekillendirmiştir. Ayrıca grup içerisinde bilgisayarda yazarken birbirlerine klavye kullanımında destek olmuşlar, noktalama işaretlerinin yeri, olay örgüsü, farenin kullanımı vb. durumlarda iş birliği yaparak hikâyelerini yazmayı sürdürmüşlerdir. Deney grubu öğrencilerinin hikâyelerine uygun olarak belirledikleri görsel, video vb. içerikler kendileri tarafından oluşturulan, içerisinde Word taslaklarının olduğu klasöre kayıt edilmiştir.

4.18 4. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Bu hafta deney grubu öğrencilerine StoryJumper uygulaması araştırmacı tarafından tanıtılmıştır. Uygulama içerisindeki içerik oluşturma basamakları öğrencilere görsel sunu yardımıyla aktarılmıştır. Bu aşamada uygulama içerisinde yer alan her basamağın tanıtımı ve uygulaması deney grubu öğrencilerinin her birinin deneyimlemesine fırsat verilecek şekilde organize edilmiştir. Araştırmacı bu uygulama aracılığıyla üretilebilecek tasarımların, neler olduğunu <https://app.emaze.com/editor/@ALRQTZCQQ> bağlantısında yer alan sunumla gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencilerine uygulama içeriğinde yer alan kullanım biçimleri gösterilmiş ve YYB'yi geliştirmek üzere hikâyelerini bu uygulama aracılığıyla oluşturmaları sağlanmıştır.

4.18.1 4. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Deney grubu öğrencileri, bu hafta geçen hafta yazdıkları hikâyelerini yazma ve gözden geçirme basamağına uygun olarak ilerletmiştir. Öğrencilerin bu hafta yazdıkları hikâyeleri sesli bir biçimde okuyarak düzenlemelerine fırsat tanınmış, anlam yönünden

düşüklük olan yerler tekrar düzenlenmiştir. Öğrencilere yazma sürecinde yazım kuralları sıklıkla hatırlatılmış, Hikâyelerin iyi bir biçimde kurgulanması için dönütler verilmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanmaları sağlanmış, yapılandırma süreci desteklenmiştir. Klavye ile yazma becerisi bu hafta biraz daha geliştirilerek öğrencilere klavye üzerinde noktalama işaretlerinin nasıl koyulduğu tekrarlatılmış, hikâyelerin satır satır okunarak düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerini grup arkadaşlarıyla beyin fırtınası yaparak oluşturmaları sağlanmış, öğrenciler her aşamada birlikte karar vererek hikâyelerini şekillendirmiştir. Ayrıca grup içerisinde bilgisayarda yazarken birbirlerine klavye kullanımında destek olmuşlar, noktalama işaretlerinin yeri, olay örgüsü, farenin kullanımı vb. durumlarda iş birliği yaparak hikâyelerini yazmayı sürdürmüşlerdir. Deney grubu öğrencilerinin hikâyelerine uygun olarak belirledikleri görsel, video vb. içerikler kendileri tarafından oluşturulan, içerisinde Word taslaklarının olduğu klasöre kayıt edilmiştir.

4.19 5. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Deney grubu öğrencilerine web 2.0 araçlarından biri olan LearningsApps uygulaması <https://app.emaze.com/editor/@ALRQTZCQQ> aracılığıyla tanıtılmış, içerik oluşturma basamakları araştırmacı tarafından hazırlanan bu sunum aracılığıyla öğrencilere aktarılmıştır. Bu aşamada uygulama içerisinde yer alan her basamağın tanıtımı ve uygulaması deney grubu öğrencilerinin her birinin deneyimlemesine fırsat verilecek şekilde organize edilmiştir. Uygulama aracılığıyla üretilebilecek tasarımların, oyunların neler olduğu öğrencilere yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak ifade edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerle uygulama içerisinde yer alan hazır oyunlar oynatılarak egzersizler yapılmıştır. Oyunların ardından her grubun bir oyun seçmesi sağlanmıştır. Seçilen oyunun içeriğiyle ilişkili bir oyun tasarımları sağlanmıştır.

4.19.1 5. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Yaratıcı yazma sürecinin yazma ve gözden geçirme işleminin gerçekleştirildiği bu haftada deney grubu öğrencileri geçen hafta taslağını oluşturduğu hikâyelerini derinleştirmek ve pekiştirmek üzere zihinsel bir bekleme aşamasına girmiştir. Bu kapsamda hikâyeleri için geçen hafta hazırladıkları görsel, ses vb. materyalleri araştırmacı tarafından tanıtımı yapılan StoryJumper uygulamasına eklemiş, klasörlere kaydedilen görseller vb. uygulamalar StoryJumper'a aktarılmıştır. Ayrıca doğal dildeki

bir tanımdan gerçekçi görüntüler ve sanat oluşturabilen yeni bir AI sistemi olan, yapay zekâ içerikli DALL-E yardımı ile öğrencilerin hikâyelere uygun resimleri dile getirerek kitaplarına uygun görseller tasarlamalarına yardımcı olacak etkinlikler yapılmış ve öğrencilerin hayal ettiği görselleri somut bir şekilde kitaplarında kullanmalarına fırsat sağlanmış, hikâyelerinin olgunlaşma sürecinde öğrenciler yeni fikirlere fırsat sağlayacak hikâyelerine, ait özgün görseller tasarlanmıştır.

4.20 6. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Uygulamanın bu haftasında deney grubu öğrencilerine Google Meet uygulaması tanıtılmış ve uygulama içeriğinde yer alan kullanım biçimleri, çevrimiçi görüşmeleri nasıl gerçekleştirebilecekleri aşama aşama <https://app.emaze.com/editor/@ALRQTZCQQ> bağlantısında yer alan sunum aracılığıyla aktarılmıştır. Öğrencilerin bu uygulama aracılığıyla YYB'yi geliştirmek üzere hazırlayacakları ikinci ders etkinliklerini dinleyici gruba sunmaları için bir araç olduğu ifade edilmiş ve gruplar arası uygulama üzerinden deneme sunumları gerçekleştirilmiştir. Her bir grup farklı odalara alınarak deneme bağlantıları gerçekleştirilmiştir. Her grup bağımsız bir biçimde Google Meet uygulamasına giriş yapmıştır. Öğrenciler hazırlık yapma, uygulamayı kullanma, yönetme ve sürdürme noktasında pratikler yaparak sürece aktif katılmışlardır.

4.20.1 6. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Araştırmanın bu haftasında geçen hafta görselleriyle tamamlanan hikaye etkinlikleri gözden geçirilmiş, eksiklikler giderilerek sunulmak üzere bir argüman oluşturulmuştur. Sonra deney grubu öğrencileri Google Meet uygulamasını kullanarak bir beyaz tahta açmış ve herkes çevrimiçi ortamda uzay temalı yazdığı hikâyelerine eklenti yaparak uzayda bir “Sanat Atölyesi” olduğu bilgisi verilmiştir. Bu atölyeye hangi müzik aleti ile katılmak istediklerini beyaz tahtaya yazmaları, grupların bu atölye için müzik aleti seçmeleri ve bu alete ilişkin görseller, sesler ve müzikler seçmeleri istenmiştir. Seçilen müzik aletlerine ait bilgilere web tarayıcısı yardımı toplanmış, elde edilen bilgiler, resimler, ses ve video gibi materyallerle seçili müzik aletini tanıtmışlardır. Grup üyeleri müzik aletini ve özelliklerini anlatan tanıtıcı metinler oluşturmuştur. Öğrencilerin kendi gruplarıyla ilgili tasarladıkları metinler, web ortamında seçilen müzik aletinin seslendirmesiyle zenginleştirilmiştir. Bu aşamada Google Meet uygulamasında “Beyaz

Tahta” kullanılmış, müzik aletlerine ait metinler, görseller, sesler vb. materyaller burada hazırlanmıştır.

4.21 7. Hafta Dijital Araçları Tanıma, Seçme, Düzenleme, Yorumlama ve Dijital Araçlarla İçerik Oluşturma

Deney grubu öğrencileri bu hafta web tabanlı bilgileri doğru bir biçimde kullanarak araştırma yapabilme, güvenilir sitelerden elde ettikleri bilgileri seçebilme, kullanabilme ve yorumlayabilme becerisi kazanacak etkinlikler gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin dijital ortamda okuma yapabilmeleri, dijital ortamda notlar alabilmeleri, bilgiyi dijital araçlarla doğru bir biçimde toplamayabilmeleri ve dijital ortamdan bilgisayara kaydedebilme becerileri edinmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler yaratıcı yazma etkinliklerini arama motoru kullanarak bağımsız bir biçimde gerçekleştirdiği için site içerisinde arama yaparken nelere dikkat etmesi gerektiğini yaparak yaşayarak öğrenmiştir.

4.21.1 7. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Bu hafta deney grubu öğrencileri gelecek haftalarda tasarlayacakları etkinliğin ilk aşamasını gerçekleştirmek üzere internet üzerinden arama motoru kullanarak bir araştırma gerçekleştirmiş, Dünya kıtalarının neler olduğu, kıtalarda yer alan öne çıkmış ülkelerin neler olduğu konusunda bilgi toplamıştır. Elde edilen bilgiler Power Point sunum aracına eklenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin dijital ortamda okuma yapabilmeleri, dijital ortamda notlar alabilmeleri sağlanarak bilgiyi dijital araçlarla doğru bir biçimde toplama becerileri edinmelerine katkı sağlanmıştır. Toplanan dijital kaynaklı bilgiler hem YYB’yi geliştirmek üzere hem de bir sonraki yaratıcı yazma etkinliklerinde kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Böylece öğrenciler dijital kaynaklarla birlikte yaptığı etkinlikleri, belirlenen konuya yönelik dijital materyalleri saklayabilmeyi ve tekrar ortaya çıkarabilecek şekilde kullanabilmeyi öğrenmiştir.

4.22 8. Hafta Dijital İçerik Toplama

Deney grubu öğrencileribağımsız olarak bir bilgiyi dijital kaynakları kullanarak toplayabilme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırmacı hazırladığı günlük planla ilintili olarak deney grubu öğrencilerininin <https://natukbirkan.itugvo.k12.tr/bilim-insani-tanitiyorum-etkinligi> sitesini incelemelerini bu sitede yer alan bilim insanlarına ait bilgilere bağımsız olarak ulaşabilmelerini istemiştir. Ardından <https://matematikfen.bartın.edu.tr/haberler/benitaniyor-musun-isimli-bilim-insanlari-sergisi-gerceklestirildi.html> sitesi incelenerek bilim insanlarına ilişkin ön bilgiler oluşturulmuştur. Öğrenciler edindikleri bilgiler ışığında Google

Haritalar kullanarak verilen kıta ve kıtada yaşayan bilim insanlarının yaşadıkları yerleri gezme fırsatı elde etmiştir. Ayrıca arama motorunu kullanarak farklı sitelerden de belirledikleri bilim insanlarına yönelik bilgileri edinmişlerdir.

4.22.1 8. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Bu hafta yaratıcı yazma etkinlikleri tasarlamak üzere; seçilen temaya uygun olarak dünya üzerindeki önemli bilim insanları başlıklı büyük bir konu, belirlenen gruplara bölüştürülmüş ve dünya üzerinde yer alan kıtalar gruplara rastgele paylaştırılmıştır. Öğrencilerden arama motorunu açmaları istenerek, her grubun arama motorunu kullanarak kendi kıtasıyla ilgili bir bilim insanı ve geliştirdiği icadı belirlemesi sağlanmış, gruplar halinde bilim insanları ile ilgili tanıtım örnekleri ve görseller seçilmiştir. Grupların etkinlik süresince birlikte hareket etmelerine, ortak kararlar almalarına ve site içerisinde yer alan bilim insanlarına ait bilgilere bağımsız olarak ulaşabilmelerine rehber olunur. Edindikleri bilgiler ışığında her grup seçtiği bilim insanı karşısındaymış gibi geliştirdiği icatlarla ilgili ve özel hayatıyla ilgili röportaj soruları hazırlamaya başlamış, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuş ve Power Point sunum aracı ile taslak sorular hazırlanmaya başlanmıştır.

4.23 9. Hafta Dijital İçerik Seçme

Deney grubu öğrencileri ile bu hafta Öğrencilere bu hafta, konuya uygun bilgiyi, bilgiye uygun dijital kaynakları ve dijital içeriğe dönüştürecek uygulamayı eş zamanlı olarak seçebilme becerisi kazandırma noktasında katkı sağlanmıştır. YYB'yi geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı görüşüyle arama motoru aracılığıyla örnek dijital gazete haberleri incelenerek bilgilerini filtre kullanarak aramasını sürdürmeleri yönünde rehber olunmuştur. Ayrıca deney grubu doğru bilgiyi seçme çalışmaları yaparak, seçtiği bilgilere uygun olan dijital uygulamayı, içeriğe yükleyeceği konuyla ilintili görsel vb. materyalleri bilgisayarda nerede depolayacağını öğrenmiş, dijital ortamda bilgilerini saklama seçeneklerinden kendisine uygun olan Office programlarından (Power Point) seçilmesi yönünde rehber olunmuştur. Bu aşamada öğrencilerin ilk 6 hafta tanıtılan araçları kullanmaları sağlanmıştır.

4.23.1 9. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Bu hafta öğrenilen Power Point sunum aracı ile bağımsız çalışmalar sürdürülmüştür. Deney grubu öğrencileri geçen hafta hazırlamaya başladığı röportaj sorularını bu hafta

düzenlemiş, grup arkadaşlarıyla yaratıcı yazma etkinliklerini tasarlayarak Power Point sunum aracında kayıt altına almışlardır. Geçen hafta hazırlanmaya başlanılan bilim insanına yönelik röportaj soruları grup üyeleri tarafından tekrar ele alınmış, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuş, görsel ve şekiller yardımıyla dijital ortamda düzenlenmiştir. Ardından hazırlanan röportaj soruları sınıf içerisinde sesli bir biçimde paylaşılarak aynı soruların değiştirilmesi, özgün soruların kalması yönünde düzeltmeler yapılmıştır.

4.24 10. Hafta Dijital İçerik Düzenleme

Deney grubu öğrencileribu hafta bağımsız bir şekilde DOB'ye hizmet eden bileşenlere uygun olarak içerikleri dijital araçlarla düzenleme etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Her grup bağımsız olarak dijital kaynakları, belirlediği amaç çerçevesinde kullanabilme pratikleri yaparak araştırmacı rehberliğinde bağımsız dijital beceriler sergilemiş, YYB'yi dijital araçlarla geliştirerek bu araçları kullanma becerilerine katkı sağlanmıştır.

4.24.1 10. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Bu hafta Power Point sunum aracına yazılarak kayıt altına alınan röportaj soruları Power Point içerisine yerleştirilerek önce bilim insanları ile ilgili bilgi görsel, ses ve şekiller yardımıyla düzenlenmiş ve farklı sınıfta öğrenim gören öğrencilere sunulmak üzere bir argüman oluşturulmuştur. Ardından deney grubu öğrencilerininin geçen haftalarda hazırladıkları bilim insanına yönelik röportaj soruları eklenmiş ve etkinlik tamamlanmıştır. Her grubun farklı bir sunum tasarlamasına dikkat edilmiş, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilerin özgün materyaller oluşturmaları yönünde rehber olunmuştur. Bunun için hazırlanan materyaller sesli bir biçimde sınıfta okunmuş, cümleler düzeltilmiştir. Öğrencilerin grup olarak hareket etmeleri sağlanmış, her etkinliğin grup arkadaşlarıyla birlikte verilen kararlar doğrultusunda yapılmasına dikkat edilmiştir.

4.25 11. Hafta Dijital İçerik Düzenleme

Deney grubu öğrencilerine Atatürk ile ilgili çalışmalar yapılacağı yönergesi verilerek, bu hafta <https://www.ktb.gov.tr/TR-96393/aturk-siirleri.html> sitesinde yer alan Atatürk'e yazılan şiirler incelenmiştir. Her grup kendine bir şiir belirlemiş, belirlenen şiirle ilgili öğrencilerin içeriklerini düzenlemelerine rehber olunmuştur. Öğrenciler bu aşamada

bilgisayarda edindikleri bilgileri düzenleyebilmek üzere, gruplara ayırabilmeyi, klasör içerisinde kategorize edebilmeyi ve dijital araçlara materyalleri kaydedebilmeyi öğrenmiştir.

4.25.1 11. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Deney grubu öğrencilerinin site içerisinde belirledikleri şiirlerle ilgili “Şiir size ne hissettirdi?”, “Atatürk’le ilgili nasıl duygular hissetmenize neden oldu?”, “Şair bu şiiri sizce nasıl duygular içerisinde yazdı?” soruları ile duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Deney grubu öğrencileri, site içerisinde yer alan şiirleri yansıtan duygu ve düşünceleri, belirlediği şiirlerin onlarda bıraktığı duyguları, o şiirin yazılma nedenlerinin ne olabileceği, şiirde geçen kelimelerin farklı anlamları, şiirle ilgili kişisel düşünceleri içeren bir metin hazırlamıştır. Kısa metinler Word belgesinde düzgün bir biçimde düzenlenmiş, görsellerle desteklenmiş ve noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi unsurlar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Öğrencilerin bilgisayarda edindikleri dijital bilgileri düzenleyebilme, gruplara ayırabilme, klasör içerisinde kategorize edebilme ve dijital araçlarla kaydedebilme kazanımlarını elde etmelerine dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrenciler 14. Hafta sunumlarını yapmadan önce kendi arkadaşlarına yazdıkları metinleri paylaşmış ve sunum haftasına ön hazırlık yapılarak etkinlik sonlandırılmıştır.

4.26 12. Hafta Dijital İçerik Yorumlama

Araştırmacı rehberliğinde bu haftaya kadar hazırlanan etkinliklerin ilk beş haftası sırasıyla açılarak yaratıcı yazma içerikleri grup üyeleriyle tartışılmış, yeniden düzenlenerek dijital sunumlara yönelik fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca bu hafta deney grubu öğrencilerinin sunum için sırası kura usulüyle belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital araçlar kullanarak hazırladıkları 1.,2., 3., 4., 5. ve 6. hafta etkinlikleri ve kaydettikleri argümanlar düzenlenirken her grubun grup arkadaşıyla fikir alışverişinde bulunmasına özen gösterilmiş, arkadaşlarıyla ortak kararlar alarak düzenleme yapmaları yönünde rehber olunmuştur. Eksiklikler tamamlanarak son şekli ile sunuma hazır hale getirilmiştir.

4.26.1 12. Hafta Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirme Etkinlikleri

Bu hafta deney grubu öğrencileri geçen hafta hazırladıkları Word belgesinde yer alan kısa metinleri diğer grup arkadaşlarıyla paylaşarak 14. hafta yaptıkları sunuma ön hazırlık yapmışlardır. Bir dijital kaynak üzerinde var olan bilgiyi kendi zihinlerinde özgün bir biçimde tasarımları yönünde destek olmak üzere öğrencilerin sunum sırasında dijital araçları kullanabilme yeterliklerine katkıda bulunulmuştur. Bu kapsamda öğrenciler 14.

hafta yaptıkları sunum için geçen hafta hazırladıkları metinlere ek olarak LearningApps uygulamasında yer alan Atatürk temalı hazır oyunları kendi grup arkadaşları ile oynamış, seçilen bir oyunu 14. Hafta DİG öğrencileri ile oynamak üzere pekiştirmişlerdir. Bu aşamada hazır oyun içerisinde oyunun oynama kuralları, uygulama içerisinde nasıl açılacağı vb. unsurlar üzerinde deneyim sağlamaları sağlanmıştır.

4.27 13. Hafta Dijital İçerik Yorumlama ve Yaratıcı Yazma Ürünlerini Paylaşım

Bu hafta deney grubu öğrencileri yapacağı sunumlardan önce etkinliklerini düzenleyerek gözden geçirmiş, sunum sırasına koyarak gerekli hazırlıkları yapmıştır. Öğrencilerin dijital araçlar kullanarak hazırladıkları hafta etkinlikleri ve kaydettikleri argümanlar düzenlenirken her grubun grup arkadaşıyla fikir alışverişinde bulunmasına özen gösterilmiş, arkadaşlarıyla ortak kararlar alarak düzenleme yapmaları yönünde rehber olunmuştur. Eksiklikler tamamlanarak son şekli ile sunuma hazır hale getirilmiştir.

4.28 14. Hafta Öğrencilerin Sunumunu Yapması

İDOE kapsamında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin paylaşımının gerçekleştirildiği bu hafta, sunum yapılan sınıfta öğrenim gören öğrenciler, araştırmacı rehberliğinde sunum yapılacak ortamda hazır bulundurulmuş, deney grubu öğrencilerinin sunum gerçekleştireceği araçlar (Projeksiyon, bilgisayar, internet vb.) araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Deney grubu öğrencileri önceki hafta belirledikleri sunum sırasına göre sıralanmış, her grup kendi sırası geldiğinde hazırladığı argümanları öğrencilere sunmuştur. Sunum sırasında deney grubu öğrencileri süreci takip etmiş, iş birliği içerisinde öğrencilerin söz hakkı almasına, sunumlarını bu doğrultuda yapmalarına fırsat tanımıştır. Deney grubu öğrencileri sunum yaptığı öğrencilerin söz hakkı almasına dikkat etmiş, öğrencilerin söz hakkı istemesi durumunda araştırmacı rehber olmuştur. Belirtilen ders saatlerinin aşılmaması için araştırmacı dersi takip etmiş, sunum öncesi, sırası ve sonrasında oluşabilecek sorunlara çözüm getirecek tedbirler alınarak uygulamanın sorunsuz bir biçimde bitirilmesi sağlanmıştır.

Araştırma Türkçe dersi “*T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.*”, “*T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.*”, “*T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.*” ve “*T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.*” kazanımlarına dikkat edilerek ve paralel bir biçimde hazırlanmış, dijital materyallerin de yukarıdaki kazanımlara katkı sağlar nitelikte seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmacı günlüğü ön-testlerin uygulandığı süreden son-testlerin uygulanacağı süreye kadar titizlikle doldurulmuştur. Ders öğretmeninden ve deney grubu öğrencilerinden gerçekleştirilen etkinliklerle ve yapılan sunumla ilgili 14. hafta sonunda görüşme formlarının uygulanmasından önce sözlü olarak görüş alınmıştır.

4.29 Araştırmacının Rolü

Karma araştırma deseninde yürütülen araştırmalarda, araştırmacının seçilen alt desenlerde nicel ve nitel araştırmanın farklı doğalarda olması nedeniyle bu ayrımı yapabilecek deneyiminin olması bu süreçte çok önemlidir. Araştırmacı süreci yürütmedeki davranış (esnek, uyum, empatik vb.) ilkelerini araştırmanın başından sonuna uygulayabilmelidir (Ersoy ve Ersoy, 2021). Araştırma İDOE'ye dayalı olarak geliştirildiği için öğrencilerin YYB ve DOB'ye etkisine odaklanılmıştır. Bu açıdan öncelikle alanyazın desteği alınarak 4. sınıf öğrencilerine yönelik etkinlikler tasarlanmış, veri toplama araçları ve ders planları uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları için yine uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmacının araştırmayı gerçekleştirdiği okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapması araştırmada deney ve kontrol grubu ile etkileşim halinde olmasını sağlamış ve öğrencilerin tanınması ve sınıf iklimini bilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu “Yabancı”ya alışmaları ve tepkisellikten uzaklaşmaları sağlanma noktasında olumlu yönde katkı sağlamıştır. Araştırmacı uygulama sürecinin başlaması ile birlikte deney grubu olarak belirlenen sınıfta 14 hafta boyunca Türkçe derslerine katılmıştır. Araştırmacı uygulama öncesi, sırası ve sonrasında araştırma etiğine uygun hareket etmeye çalışmıştır. Bu nedenle araştırma sürecine nasıl bir yol izlendiğinin açıklanmasında fayda görülmektedir. Araştırmacı hem araştırma konusunda hem de nitel araştırma yürütebilme noktalarında deneyimlidir. Nitel araştırma kapsamında yayınlanmış araştırma makaleleri bulunmaktadır. Bununla birlikte araştırmacı doktora düzeyinde “*21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi*” ve “*Nitel Araştırmalarda Veri Analizi*” derslerini almıştır. Öğretmenlik deneyimi açısından ise 9 yıldır kadrolu öğretmenlik görevini ifa etmekte olup, öğretmenlik mesleği gelişimine yönelik onlarca seminer kurs ve çeşitli eğitim içerikli etkinliğe katılmıştır. Araştırma öncesinde öğretmenlik mesleği ve 21 yy. becerileri konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'na ait projelerde aktif rol oynamış, uzun süre alan yazın okumalarını gerçekleştirmiş ve saha uygulamalarını yakından takip etmiştir. Bu durum araştırmanın derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesine katkı sağlamıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde katılımcılara araştırma ile ilgili detayları görüşme öncesinde aktarmıştır. Araştırmacı görüşme formunda belirlenen

odakları ortaya çıkarmak, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine ve detaylı bilgiye ulaşmak amacıyla katılımcılarla esnek, uyumlu ve yönlendirme yapılmaksızın bir iletişim yolu seçmiş, yarı yapılandırılmış görüşme ilkelerini araştırmada titizlikle uygulamıştır. Görüşmeler esnasında anlaşılmayan hususların tekrar edilmesi yoluyla teyidinin sağlanması ve verilerde hata olmaması için gerekli özenin gösterilmesi sağlanmıştır. Nicel araştırmalarda dahi tam anlamıyla “Nesnellik” sergilemek mümkün değilken nitel araştırmada araştırmacı tarafından daha geçerli bilgilerin kaybedilmemesi amacıyla verilerin elde edildiği kaynaklara yakın olmak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı bu kapsamda verilerin elde edilmesinde ve bulguların yazımında, yöntem bölümünde aktarılanların şeffaf olması noktasında ve geçerlik ve güvenilirlik stratejilerinin tamamının gerçekleştirilmesinde verilere yakın olmak için büyük çaba göstermiştir. Bulguların yorumlanması ve raporlanmasında araştırma deseninin gerektirdiği üzere betimsel bir yaklaşım sergilenmiştir. Ayrıca araştırmacı nicel araştırmanın sonuçları ile nitel araştırmanın sonuçlarının bütünleştirilmesi hususunda titiz davranmıştır.

4.30 Veri Analizi

4.30.1 Nicel Veri Analizi

Araştırma kapsamında nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin ilk olarak ön koşulların sağlanması için normallik varsayımları sınanmış, 30 ve altında olan gruplarda Shapiro-Wilk testine (Can, 2014) bakılarak yorumlanmıştır. Normallik varsayımı için çarpıklık-basıklık değerlerinin de işe koşulması gerektiği, bu değerlere bakılarak bütün halinde yorumlanması (Can, 2014; Hair, 2011; George ve Mallery, 2010; Tabachnick vd., 2007) görüşü yer almaktadır. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DOÖ ve YYÜDÖ ölçeklerinden elde edilen çarpıklık-basıklık katsayısı incelenmiştir.

Tablo 4.5 Normal Dağılım Analizi

		Shapiro-Wilk	Çarpıklık	Basıklık
		<i>p</i>		
YYÜDÖ	Deney Grubu	,671	-,288	-,528
	Kontrol Grubu	,445		
DOÖ	Deney Grubu	,736	-,021	,233
	Kontrol Grubu	,854		

p > .001.

Yapılan Shapiro-Wilk Z testi sonucuna göre YYÜDÖ toplam puanlarının normallik testi sonuçlarına ilişkin ön-test deney grubu [*p* = .671, *p* ≥ .05], kontrol grubu [*p* = .445, *p* ≥ .05], anlamlılık değerinin, .05’den büyük olduğu, normal dağılım gösterdiği

görülmektedir. DOÖ toplam puanlarının normallik testi sonuçlarına ilişkin deney grubu [$p = .736, p \geq .05$], kontrol grubu [$p = .584, p \geq .05$], anlamlılık değerinin, .05'den büyük olduğu, normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Genel geçer bir kural olarak çarpıklık katsayısını, çarpıklığın standart hatasına ve basıklık katsayısını da basıklık standart hatasına böldüğümüzde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında ise dağılım normal kabul edilir (Can, 2014). YYÜDÖ ve DOÖ ölçeğinin deney grubu, kontrol grubu öğrencilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının aralığın dışına çıkmaması sebebiyle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ'den ve DOÖ'den elde edilen puanlarının $p=.05$ anlamlılık düzeyinde bulunduğu; normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Özetle nicel verilerin analizleri parametrik testlerle yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ ve DOÖ ölçelerinden aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farklılık, erişim puanları, parametrik testlerden biri olan Bağımsız Gruplar için t-Testi ile ayrı ayrı analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Erişim puanlarını ortaya çıkarmak üzere her iki ölçek için de son test-ön test farkı alınmış ve Bağımsız örneklem için t-Testi gerçekleştirilmiştir. Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları arasındaki anlamlı farklılık, son-test puanları arasındaki anlamlı farklılık Bağımsız örneklem için t-Testi ile sınanmış ve bulgularda raporlanmıştır. Etki büyüklüğü Cohen d formülü ile hesaplanarak belirtilmiştir.

4.30.2 Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel verileri için içerik analizine başvurulmuş ve açık kodlama yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu analiz tekniği insanın davranış ve doğasının dolaylı yollar ile belirlenmesini sağlarken, araştırmacı açısından metinlerin sistemli bir şekilde kodlama yoluyla özetlenmesini, belirli metinlere ilişkin kelime ve kavramların anlam ve ilişkisini belirlemesini ve analiz yoluyla çıkarımda bulunmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2018). Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından içerik analizi yöntemlerinden biri olan tümevarımcı analizin temel amacı elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşılması olarak tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada araştırma problemlerinin açıklanmasında nitel veri çözümlemeye yönelik izlenen yaklaşım tümevarımcı yaklaşımdır. Bu kapsamda nitel analiz aşaması; verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, verileri kodlama, temaları oluşturma, kod ve temaları düzenlemesi, son olarak bulguları tanımlama ve yorumlanma aşamalarını içermektedir. Verilerin çözümleme öncesinde araştırmacı elde ettiği nitel verileri 2 kez okunmuş ve yordamaya çalışılmıştır. Verilerin okunması sırasında dikkat çeken benzer ifadeler göz önünde tutularak kodlar

belirlenmiştir. Bu sayede sınıflandırmanın nasıl yapılacağına yönelik zihinsel altyapının tasarlanması sağlanmıştır. Metin okumalarına, kodlara ve temalara ulaşıldıkça tekrar tekrar süreç irdelenmiştir. Konuya ve araştırma problemine ilişkin alan yazındaki kodlamalarda incelenmiştir. Araştırmanın kodlamaları ile alanyazındaki kodlamaların ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Okumalar esnasında metin kâğıtları üzerindeki kenar notları alınmış, taslak kod ve temalar tespit edilmiştir. Araştırmacı öncelikleri ilk okumada belirlediği kodları ve kodların bir araya gelerek oluşturduğu alt kategorileri/kategorileri tablolaştırılmıştır. Elde edilen kategorilerden ilk temalara ulaşılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra asıl kodlamaya ilişkin derinlemesine kavram analizine geçilmiştir. Yani ilk başta tanımlamaya yönelik yürütülen kodlama aşamasından değerlendirmeye yönelik kodlama aşamasına geçilmiştir. Son olarak ulaşılan nihai kodlar belirlenmiştir. Nihai kod sürecinden sonra dahi zaman zaman tekrar başa dönüş yapılması yoluyla kodlara ilişkin değerlendirme süreçleri tekrar edilmiştir. Bu aşamadan sonra kodlara yönelik örüntüler belirlenmiştir. Bu yolla sınıflandırma ve temaların oluşturulması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda çok sayıda metin dosyasından oluşan bir veri seti elde edilmesi, buna bağlı olarak kod sayısında ciddi oranda fazlalığın ortaya çıkması, elde edilen kodların tamamının bulgularda açıklanmasının mümkün olmaması temalara dönüştürme işleminin yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kartal, 2021).

Nitel verilerin bir ek bilgi olarak sayısal yönden analizi için kodlara yönelik katılımcı tanımlama işlemine yani frekans belirleme işlemine geçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından bu işlem nitel verilerin belirli aşamalardan geçirilmesi yoluyla sayısallaştırılması olarak tanımlanmakla birlikte buradaki amacın nicel araştırmalarda olduğu gibi genellemelere ulaşmak için değil, verilerin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi için gerekli görülmesi vurgulanmaktadır. Özetle “Adil” bir yorumlamayı sağlamak şeklinde ifade edilmektedir. Bu bakımdan araştırma da nitel veriyi desteklemek, bulguların adil bir şekilde yorumlanmasını sağlamak için nitel bulguların frekans ve toplamlarına ilişkin sayısallaştırma işlemlerine yer verilmiştir. Veriler son olarak uzman görüşüyle değerlendirilmiş, araştırmacı tarafından oluşturulan kodların güvenilirlik katsayısı belirlenerek araştırmanın güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı gözlem formları analiz sürecinde tamamlayıcı birer kaynak olarak kullanılmıştır. Alıntılarda parantez içinde öğrencileri tanıtan kısaltmalar kullanılmıştır. Elde edilen veriler için her veri Ö₁, Ö₂, Ö₃.....Ö₁₈, SÖ₁ (Sınıf Öğretmeni), A (Araştırmacı) olarak kodlanmıştır. Elde edilen nitel veriler ve verilere ait alıntılar çarpıcı olma, farklı görüş sunma ve temayı temsil etme gücü ölçütleri dikkate alınarak seçilmiş ve

bulgularında sunulmuştur. Nitel veriler arasındaki tutarlılık teyit edilmiş ve anlaşılmayan noktalar için araştırmacı örneklemeden tekrar görüşme talep ederek süreç şeffaf ve net bir biçimde ortaya çıkarılmıştır. Böylece araştırmacı veri topladığı grubun bakış açısı, düşünme eylemleri ve hisleri gibi ifade edilmesi veya öğrenilmesi zor durumlarla ilgili daha çok bilgi elde etmeye çalışmış (Strauss ve Corbin, 1990), var olan bir durumla ilgili kontrol altına alınamayan olgular, olaylar ve detaylar derinlemesine incelenmiştir.

4.31 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu bölümde araştırmacının geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak üzere yapılan çalışmalar nicel boyutta ve nitel boyutta ayrı ayrı ele alınmış ve tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6 Araştırmanın Nicel Boyutunun İç Geçerliliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar

İç Geçerliliği Etkileyebilecek Etmenler	Gerçekleştirilen uygulamalar
Veri Toplama Aracı	Ölçme araçlarının deneysel koşullarda farklılaşması, deneklere uygulanan testlerin birbirinden farklı olması, farklı kişilerin ölçme araçlarını uygulaması gibi durumlarda araştırmadan elde edilen doğru veriler için tehdit ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirine aynı ölçme araçları uygulandığı, veri toplama araçları deney öncesi, uygulama, deney sonrası olarak araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirildiği için bu tehdidin önüne geçilmiştir.
Denek Kaybı Etkisi	Deneysel uygulama başladıktan sonra bazı nedenlerle denekler araştırmadan çekilmek isteyebilir. Bu da sonuçlar üzerinde etkili olabilir. Araştırmada denek kaybı olmaması adına önlemler alınmıştır.
Beklenti Etkisi	Deneysel uygulama sürecinde araştırmacının ya da deneklerin beklentilerinin olması, araştırmacının sonuçlarını etkileyebilir. Bu etkinin en aza indirilmesi için araştırmacı deneysel süreç ve uygulanacak ölççekler hakkında deneklere önceden ayrıntılı bilgi vermemiş, ayrıca derslerin sınıf öğretmeninin de bulunduğu ortamda gerçekleştirilmesi bu etkiyi en aza indirmiştir.

Tablo 4.7 Araştırmanın Nicel Boyutunun Dış Geçerliliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar

Dış Geçerliliği Etkileyebilecek Etmenler	Gerçekleştirilen uygulamalar
Örnekleme Etkisi	Araştırmada dış geçerliliği artırmak adına örneklemin evreni temsil edeceği şekilde deney grubu sayısı belirlenmiştir.
Tepkisellik Etkisi	Bir deneye katıldıklarından haberdar olan, ölçme araçlarını ve deneysel işlemi bilen deneklerin davranışları farklılaşabilir. Bunun için deneklerin deneyden habersiz olmaları önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu etkiyi en aza indirmek için deneklere deney süreci ile ilgili bilgi verilmemiş, ayrıca uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının okulundaki 4. sınıf öğrencileri seçilerek ve sınıfın kendi öğretmeni süreci gözlemleyerek araştırmacıya veri paylaşımında bulunmuştur. Araştırmacının kendi okulu olmasıyla, kendi sınıf öğretmenlerinin araştırma boyunca sınıfta olmasıyla, deneklerin farklı bir öğretmenle karşılaşmalarından doğacak davranış farklılıkları engellenmeye çalışılmıştır.
Ön-test – Deneysel Değişken Etkileşimi	Deneysel uygulamanın öncesinde yapılan ölçme ile deneysel değişkenden oluşan birleşim yalnızca deneysel değişkene bağlı bir değişimden farklı bir etki yaratabilir. Ön-testin uygulandığı ve uygulanmadığı durumlarda deneysel değişken farklılaşabilir. Yapılan araştırmada ön-test deney ve kontrol grubu öğrencilerininine uygulanmıştır.

Tablo 4.8 Araştırmanın Nicel Boyutunun Güvenirliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar

Güvenirliği etkileyebilecek etmenler	Gerçekleştirilen uygulamalar
Uzman Görüşü	Araştırma kapsamında yapılan olan etkinlikler için ve araştırma metodolojisine uygun bir çalışma olmasını sağlamak üzere yapılan her etkinlik araştırma alanında uzman kişilerden görüş alınarak düzenlenmiştir.
Çeşitleme	Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının uygunluğu ve analiz çalışmalarının doğruluğunun güçlendirilmesi için araştırma verileri farklı araştırmacılarla bağımsız bir biçimde tekrarlı analiz edilmiş ve raporlanmıştır.
Pilot Uygulama	Araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere araştırma kapsamına giren bütün aşamalar pilot olarak uygulanmış, pilot uygulama alt başlığı halinde sunulmuş, güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.
Derinlemesine Tekrarlı Gözlem	Araştırma verilerin toplanması, uygulama öncesi, sırası ve sonrasında notlar tutularak araştırmacı tarafından tekrarlı gözlemlenmiştir.
Çalışmacı Günlüğü	Araştırmanın başlangıç aşamasından sürecin bitimine kadar araştırmacı gözlem notları tutularak veri kaybı en aza indirilmiştir.
Tekrarlı Analiz	Araştırmadan elde edilen nicel veriler tekrarlı bir biçimde analiz edilerek analiz sonuçları karşılaştırılmıştır.
Değerlendiriciler Arası Güvenirlik	Araştırmanın verileri farklı alan uzmanlarıyla tekrarlı analiz edilmiştir.
Akran Değerlendirmesi	Araştırmaya konu olan örneklem grubu arasında süreç ve örneklemin diğer üyeleri değerlendirme yapma fırsatı elde etmiş, araştırmacı tarafından ortam sağlanmıştır.

Tablo 4.9 Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlik ve Güvenirliğini Sağlamak İçin Gerçekleştirilen Uygulamalar

Ölçütler	Gerçekleştirilen uygulamalar
İnandırıcılık	<p><i>Uzun süreli etkileşim</i></p> <p>Araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olmalıdır. Araştırmada araştırmacı 14 hafta süre ile uygulamayı yürütmüş, bu sayede gözlem ortamındaki bireylerin üzerinde başlangıç etkisinin azaldığı görülmüştür (Creswell, 2016). Ayrıca aynı bireylerle araştırmacının aynı okulda olması ve birden fazla görüşmesinin olması toplanan verilerin gerçeği yansıtmaya bakımından niteliğini artırmıştır.</p> <p><i>Üçgenleme</i></p> <p>Veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı çeşitlendirmeleri ile nitel araştırmaların inandırıcılığını artırmak amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama çoklu yöntemle elde edilmiş ve üçgenleme yapılmıştır. Görüşme, gözlem formlarından elde edilen verilerin birbirlerini desteklemeleri ve zenginleştirmeleri yönünde veri kaynakları çeşitlendirilmiştir.</p> <p><i>Uzman İncelemesi</i></p> <p>Nitel araştırma konusunda uzman kişilerin araştırmaya görüş bildirmesi, farklı boyutları ile inceleyip değerlendirmesi inandırıcılığı artırmaktadır (Merriam & Tisdell, 2015). Araştırmada nitel araştırmaların aktarılabirliğini artırarak, analiz ve sonuçları yorumlama gibi basamakları eleştirel bir gözle değerlendirmesi istenmiş ve alanında uzman bir BÖTE öğretim üyesi, bir Türkçe bölümü öğretim üyesi, bir Sınıf Eğitimi bölümü öğretim üyesi, iki sınıf öğretmeni ve iki uzmandan araştırma için görüş alınmıştır. Bu bağlamda inandırıcılığı artırmak amaçlanmıştır.</p> <p><i>Katılımcı Teyidi</i></p> <p>Nitel araştırmada elde edilen verilerin ve yapılan çıkarımların katılımcılara aktarılıp doğrulanması inandırıcılığı artıran başka bir stratejidir (Patton, 2014). Araştırmada veri toplama sürecinde çoğu kez araştırmacı topladığı verileri katılımcılara aktarmış, ulaşılanların doğruluğu adına fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler için katılımcı teyidine başvurularak eksik noktalar giderilmiştir.</p>
Aktarılabirlik	<p><i>Zengin ve yoğun tanımlama</i></p> <p>Çalışmanın gerçekleştirildiği durum ve ortamın ayrıntılı bir şekilde tanımlanması nitel araştırmaların aktarılabirliğini artırmaktadır. Araştırmada katılımcıların tanımlanmasına önem verilmiş, katılımcı görüşmelerinden ve araştırmacı gözlemlerinden alıntılarla bulguların ayrıntılı tanımlanması gerçekleştirilerek aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır.</p>
Tutarlık	<p><i>Tutarlık incelemesi</i></p> <p>Nitel araştırmalarda güvenilirlik, olay ve olguların değişkenliğini araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtmak olarak nitelendirilebilir. Tutarlığın sağlanması adına tutarlık inceleme stratejisi kullanılmakta, araştırmaya bütüncül bir şekilde bakılarak gerçekleşen etkinliklerin tutarlılığı kontrol etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarının tümünde ikinci bir uzmandan görüş alınmış, tutarlık incelemesinden yararlanılmıştır.</p>
Teyit Edilebilirlik	<p><i>Teyit incelemesi</i></p> <p>Teyit incelemesi araştırmacının vardığı sonuçları topladığı verilerle doğrulamasını içermektedir. Araştırmada toplanan veriler (görüşme kayıtları, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler, gözlem formları vb.) saklanarak gerektiğinde sonuçlarla karşılaştırılmıştır.</p>

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamına dâhil edilen okulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin DOÖ'den ve YYÜDÖ'den aldıkları puanlara ilişkin t-Testi sonuçları, alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sırasına göre verilmiştir.

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin YYB ve DOB ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin YYÜDÖ'den ve DOÖ'den aldıkları ön-son test puan sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlılığına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5.1 Deney grubu öğrencilerinin Ön-Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Ölçekler	Ön-test		Son-test		df	t(18)	p
	X	SS	X	SS			
YYÜDÖ	49,8	15,7	102,1	17,4	17	9,64	.000
DOÖ	55,7	12,7	80,3	9,8	17	5,79	.000

$p < .001$.

İDOE'nin deney grubu öğrencileri üzerindeki etkilerinin saptanmaya çalışıldığı araştırmada, görüldüğü üzere; deney grubu öğrencilerinin YYÜDÖ'den aldıkları ön-test puanları ($\bar{X}=49,8$; $S=15,7$) ve son-test puanları ($\bar{X}=102,1$; $S=17,4$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{18}=9,648$, $p<0,001$). Öğrencilerin DOÖ'den aldıkları ön-test puanları ($\bar{X}=55,7$; $S=12,7$) ve son-test puanları ($\bar{X}=80,3$; $S=9,8$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{18}=5,793$, $p<0,001$). Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde; deney grubu öğrencilerinin performansının orta düzeyden ileri düzeye yükseldiği görülmektedir.

5.2 İkinci Alt probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin YYÜDÖ'den ve DOÖ'den aldıkları ön-son test puan sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlılığına ilişkin Bağımlı Gruplar için t-Testi sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5.2 Kontrol grubu öğrencilerinin Ön-Son Test Puanlarına Ait Bulgular

Ölçekler	Ön-test		Son-test		t(15)	p
	X	SS	X	SS		
YYÜDÖ	44,1	9,4	59,5	20,6	1,56	.139
DOÖ	58,6	14,3	63,1	14	1,36	.194

$p < .001$.

Müfredata uygun olarak ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin Tablo 3.3.2’de de görüldüğü üzere; Kontrol grubu öğrencileri üzerindeki etkilerinin saptanmaya çalışıldığı araştırmada, kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’den aldıkları ön-test puanları ($\bar{X}=44,1$; $S=9,4$) ve son-test puanları ($\bar{X}=59,5$; $S=20,6$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{15}=1,567$, $p>0,001$). DOÖ’den aldıkları ön-test puanları ($\bar{X}=58,6$; $S=14,3$) ve son-test puanları ($\bar{X}=63,1$; $S=14$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{15}=1,364$, $p>0,001$).

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’den ve DOÖ’den aldıkları son-test puan sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlılığına ilişkin Bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5.3 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Son-Test Puanlarına Ait Bulgular

Ölçekler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		df	t(33)	p	d
	X	SS	X	SS				
YYÜDÖ	102,1	17,4	59,5	20,6	30	6,43	.000	0,85
DOÖ	80,3	9,8	63,1	14	31	4,24	.000	0,54

$p < .001$.

İDOE’nin gerçekleştirildiği deney grubu ve müfredata uygun olarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları açısından anlamlı farklılığı karşılaştırılmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’ye göre aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{33}=6,43$], $p < 0,001$, $d = 0,57$]. Deney grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=102,1$; $S=17,4$), kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’den aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=49,8$; $S=14,5$) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYÜDÖ’deki değişkenliğin %85’i İDOE ile açıklanmaktadır ($d = 0,85$). DOÖ’ye göre aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur [$t_{33}=4,24$], $p < 0,001$, $d = 0,36$]. Deney grubu öğrencilerinin DOÖ’den aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=80,3$; $S=9,8$), kontrol grubu öğrencilerinin DOÖ’den aldıkları puan ortalamalarından ($\bar{X}=63,1$; $S=14$) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin DOÖ’deki değişkenliğin %54’ü İDOE ile açıklanmaktadır ($d = 0,54$).

İDOE’den önce elde edilen verilerle uygulamalardan sonra elde edilen veriler karşılaştırıldığında; öğrencilerin YYB’de ve DOB’da deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem “Deney grubu öğrencilerinin YYB ve DOB’ye yönelik erişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt probleminde yer alan erişim puanlarına yönelik istatistiksel veriler tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5.4 Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Fark Puanlarına Ait Bulgular

Ölçekler	Deney Grubu			Kontrol Grubu			df	t	p	d
	X	SS	N	X	SS	N				
YYÜDÖ	52	22	18	9	26	14	30	4,87	.000	0,66
DOÖ	24	17	18	7	20	14	30	2,46	.000	0,40

$p < .001$.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-son test farkı alınarak elde edilen fark puanlarına ilişkin yapılan istatistiksel analizler neticesinde YYÜDÖ ölçeği için yaratıcı yazma erişim düzeylerinde son-test lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t_{(18)}=4,87$], $p < 0,001$]. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ($d = 0,66$) olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde DOÖ için dijital okuryazarlık erişim düzeylerinde son-test lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür [$t_{(18)}=2,46$], $p < 0,001$]. Anlamlı farkı etki büyüklüğü ise ($d = 0,40$) olarak tespit edilmiştir.

5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Katılımcıların İDOE ile ilgili deneyimleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda İDOE gerçekleştirildiği sürecin etkililiği, öğrenci görüşlerine göre yarı yapılandırılmış görüşme formları ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın alt problemine yanıt vermek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerden elde edilen veriler incelenerek kodlar tespit edilmiş ve benzer kodların bir araya getirilmesi ile kategori ve temalara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen gözlem notları, öğretmen görüşme formu, araştırmacı gözlem notları detaylı bir biçimde analiz edilerek elde edilen sonuçlar ve açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.5 Etkinliklerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

TEMA	Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar	f
Öğrenen açısından	Bilişsel alan	DOB	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , SÖ ₁ , A	11
		Zihinsel çaba	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈	8
		Bilişsel Performans	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅	6
		YYB	Ö ₁₂ , Ö ₁₇ , SÖ ₁ , A	4
		Yaratıcı düşünme	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₂	3
		Problem çözme	Ö ₅ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	3
		Analitik düşünme	Ö ₁₅ , Ö ₁₆	2
		Akran öğretimi	Ö ₁₀	1
		Söz varlığı	Ö ₁₂ , SÖ ₁	2
		Yazım ve dil bilgisi	SÖ ₁	1
	Duyuşsal alan	İlgi	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , SÖ ₁ , A	14
		Motivasyon	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈	14
		Merak	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ ,	11
		Akademik benlik tasarımı/başarı duygusu	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈	8
Özgüven		Ö ₄ , Ö ₁₁	2	
Öz düzenleme		Ö ₁₅ , Ö ₁₆	2	
Sosyal alan		İşbirliği içinde çalışma	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , SÖ ₁ , A	12
		Grup çalışmalarında çatışmaları çözme	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	7
	Yardımlaşma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₁₆ ,	3	
	Sosyal etkileşim	Ö ₃ , Ö ₅	2	
	Ortak sorumluluk	Ö ₆	1	
	Paylaşma	Ö ₄	1	
Öğreten açısından	Mesleki gelişim	Dijital teknoloji araçlarını derse entegre etme ihtiyacı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , SÖ ₁	19
		BİT becerilerini geliştirme motivasyonu	SÖ ₁	1
	Öğretim süreci	Dijital okuryazarlık ile okuryazarlık becerilerini entegre etme motivasyonu	SÖ ₁	1
		Farklı etkinlikler tasarlama ihtiyacı/motivasyonu	SÖ ₁	1
		Öğrenciye dönüt verme	SÖ ₁	1
		Derse aktif katılımı sağlama	SÖ ₁ , A	2
	Sınıf yönetimi	Derse karşı ilgi ve motivasyonu sağlama	SÖ ₁ , A	2
		Grup çalışmalarında çatışmaları çözme becerisi	SÖ ₁ , A	2
		Öğrencilere karşı yüksek beklenti oluşturma	SÖ ₁	1

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmenle yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle elde edilen verilerin analizi sonucunda, İDOE'nin "Öğrenen Açısından" ve "Öğreten Açısından" katkısı olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. "Öğrenen Açısından" katkı teması "Duyuşsal Alan", "Sosyal Alan" ve "Bilişsel Alan" olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. "Öğreten Açısından" katkı temasında "Mesleki Gelişim", "Öğretim Süreci" ve "Sınıf Yönetimi" kategorilerine ulaşılmıştır.

Öğrenen açısından,

Bilişsel alan kategorisinde DOB'nin gelişimi "...Dijital araçlar kullanarak Türkçe dersini işlediğimiz için bilim insanlarına ait konular aklımda daha fazla kaldı. Kendi sunumumda anlattığım bilim insanının resmini unutmuyorum... (Ö₃)", "...Teknolojiyle ilgili yeni konular

öğrenmemi sağladı... (Ö₁₄)”, zihinsel çaba “...Yaptığımız dijital hikâye kitabı oluşturma etkinliğinde birbiriyle hiç alakası olmayan kelimeleri birleştirmek hiç kolay değildi... (Ö₁₂)”, bilişsel performans “...Hikâyelerimizi planlarken farklı kelimeleri kullanmak hikâyelerimizde yaratıcı düşünmemizi sağladı... (Ö₇)”, yaratıcı düşünme “Hikâye yazma etkinliği, çünkü hayal dünyamızı geliştirip istediğimiz hikâyeyi zamamızı sağladı... (Ö₁₇)”, problem çözme “...Frank Drake’ye röportaj soruları hazırlarken çok eğlendim, bulmaca gibi oluyordu... (Ö₁₅)”, analitik düşünme “...Grup arkadaşlarımla yaratıcı yazma etkinlikleri yaparken planlı çalışmayı öğrendim. Hikâyemizin bir düzene göre yazıldığını fark ettim... (Ö₁₆)”, akran öğretimi “...Yaratıcı yazma etkinliklerinde benim bilmediğim şeyleri onlar, onların bilmediği şeyleri ben öğrettim... (Ö₁₀)”, söz varlığı “...Hikâyelerimizi planlarken farklı kelimeleri kullanmak hikâyelerimizde yaratıcı düşünmemizi sağladı... (Ö₁)”, yazım ve dil bilgisi “...Öğrencilerin Türkçe dersinde yer alan noktalama işaretleri, eş anlam zıt anlam ve kelimeleri anlamına uygun kullanımı konularına katkı sağladığını fark ettim. (SÖ₁)” alt kategorilerine ulaşılmıştır. Alıntılarda sunulduğu gibi İDOE’nin deney grubu öğrencilerine bilişsel alanda ulaşılan alt kategorilerde katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Duyuşsal alan kategorisinde; İDOE’nin öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgi “Her bir etkinlik öğrencilerin dijital ortamda yaratıcı yazmalarına hitap edecek biçimde tasarlandığı için öğrencilerin dersi sevdiği gözlenmiştir. (SÖ₁) ” ve motivasyonlarını artırdığı “Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım. (Ö₄) ”, derse ve dijital uygulamalara karşı merak duygusunun geliştiği “Türkçe dersinin üçüncü bir yüzünü gördük. Bakalım daha neler neler çıkar.”, planlı olmayı öğrendikleri ve güven hissini arttırdığı “Aslında bu kadar farklı bir hikâye yazabileceğimi düşünmezdim. Baya yaratıcıymışım. (Ö₈)” tespit edilmiştir.

Sosyal alan kategorisinde öğrencilerin iş birliği içinde çalışma eğilimi gösterdikleri “Ayrıca öğrencilerim daha sık birbiriyle fikir alışverişinde bulunma eğilimi gösterdi (SÖ₁)”, “Grup arkadaşımın hikâyelerimizle ilgili fikrimizi sorarken sırayla konuşmamızı söylemesi saygılı olmam gerektiğini gösterdi (Ö₂)”, grup çalışmalarında çatışmaları çözmeye yönelik fikirler geliştirdikleri “Grup halinde yazarken burası şöyle olsun burası böyle olsun gibi küçük tartışmalar oldu ama sonra çözüldü (Ö₁₄),” yardımlaşmaları “Öğrenciler kendi gruplarına öğrendikleri bilgileri grup arkadaşlarıyla paylaştıkları gözlemlendi (A)” sosyal etkileşim kurdukları “Birlikte hikâye yazmayı sevdim çünkü birlikte vakit geçirmemizi sağladı (Ö₃)”, ortak sorumluluk almanın önemini farkettileri “Birlikte çalışmayı, sorumluluk sahibi olmayı daha çok öğrendim. (Ö₆)”, paylaşmanın önemini farkettileri “İş bölümü yapınca her şey kolaylaştı (Ö₄)” bulguları elde edilmiştir.

Öğreten açısından,

Mesleki gelişim kategorisinde alt kategoriler incelendiğinde dijital teknolojileri derse entegre etme ihtiyacı ortaya çıkmış “...StoryJumper uygulamasını kendi derslerimde artık daha aktif kullanmak istediğimi fark ettim.”, BİT becerilerini geliştirme motivasyonunun olduğu “Öğrencilerin verdiği tepkiler ve ortaya çıkardıkları ürünlerin Türkçe dersi için hatta diğer tüm dersler için somut bir örneğinin oluşacağı kanaatine vardım. Bence öğrenme ortamları böyle zengin içeriklerin oluşturulacağı şekilde yeniden düzenlenmelidir... (SÖ₁)”, dijital okuryazarlık ile genel okuryazarlık becerilerini birleştirme motivasyonunun geliştiği “...Bir öğrenci “Fen bilimleri dersinde öğretmenimize söyleyelim. Yeryüzü katmanlarında da belki yaşam vardır. Onlara da mail atalım.” İfadesini kullandı... (A)”, farklı etkinlikler tasarlama ihtiyacı/motivasyonu olduğu “...Fen bilimleri derslerinde deney etkinlikleri gerçekleştirilirken dijital ortamda simülasyonları yapılabilir. Ayrıca konularla ilişkili hikâyeler yazılarak etkili, verimli ders planları oluşturulabilir...”, öğrenciye dönüt vermenin önemi “...Diğer derslerimde de farklı düşünceler ortaya koymaya başladıklarını, öğrencilerin daha çok dönüt istemeye başladığını fark ettim.” (SÖ₁) tespit edilmiştir.

Öğretim süreci kategorisinde alt kategoriler incelendiğinde derse aktif katılım sağlamanın gerekliliği “...Kendi tasarladıkları aktivitelerde birbirlerini daha etkili dinledikleri gözlemlendi... Ayrıca öğrencilerim daha sık birbiriyle fikir alışverişinde bulunma eğilimi gösterdi. (SÖ₁)”, derse karşı ilgi ve motivasyonu sağlamaya yönelik çalışmalara yer verilmesinin önemi “...Öğrenciler uygulama yapılan sınıfa etkinlik öncesinde gelerek hazır halde buldukları ve gerçekleştirilecek etkinlik için heyecanlı oldukları gözlemlendi... (A)” tespit edilmiştir.

Sınıf yönetimi kategorisinde grup çalışmalarında çatışmaları çözenin öğrenme üzerinde katkısı “Öğrencilerin grup çalışmaları esnasında fikir ayrılıklarını gidermek için birbirlerini dinlediklerini gözlemledim ve açıkçası derslerimde grup halinde hareket edebilecekleri etkinliklerin artırılmasının önemli olduğu kanaatine vardım...” (SÖ₁), öğrencilere karşı yüksek beklenti oluşturmanın gerekliliği “...Eş zamanlı olarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği intibas sınıf ikliminden fark edildi... Derslerin dijital araçlarla birlikte işlenebileceği, öğrencilerin dijital araçları kullanabileceği fikrini oluşturdu. (SÖ₁)”, “ Öğrencilerde etkinlikleri başarma duygusunun verdiği mutluluk “Öğretmenim bundan sonra başka bir hikâye daha tasarlayalım mı? StoryJumper çok kolaymış” gibi söylemlerde bulunduğu gözlemlendi. (A)” kategorilerine ulaşılmıştır.

6. TARTIŞMA

Araştırmanın 21. yy becerileri çerçevesinde yer alan YYB ve DOB bütünleştirerek geliştirmek ve öğretim sürecini İÖY'ye dayandırmak olmak üzere iki odak noktası bulunmaktadır. Araştırmada İDOE'nin YYB ve DOB üzerindeki etkililiği nicel ve nitel verilerle incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB'ye ilişkin nicel ve nitel bulguları birlikte yorumlanarak tartışılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularında; deney grubu öğrencilerinin ön-son test puanları, deney-kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları ve erişim puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda İDOE'nin ilkökul öğrencilerinin YYB ve DOB gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri, araştırmacı ve sınıf öğretmeni gözlem notlarından elde edilen nitel bulguların analizi sonucunda deney grubu öğrencilerinin öğretim sürecinde zihinsel çaba harcadıkları, bununla eş zamanlı olarak bilişsel performans becerilerinin geliştiği, YYB ve DOB'nin geliştiği tespit edilmiştir. Yine deney grubuna uygulanan İDOE'nin yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca İDOE'nin dil becerileri gelişimi açısından söz varlığı yazım ve dil bilgisinin gelişimine katkı sağladığı bulgularda raporlanmıştır.

Deney grubu öğrencileri 14 haftalık etkinlikler boyunca farklı dijital araçlarla ve farklı metin türlerinde yaratıcı yazma çalışmaları gerçekleştirmiştir. İDOE; YYB ve DOB'yi kazandırırken NFER kazanımlarına ve YYB'yi geliştirme stratejilerine odaklanmıştır. Etkinlikler kağıt-kalem kullanımı ve dijital araçlarda yazma etkinlikleriyle birlikte yürütülmüştür. İlk altı haftalık tanıtım etkinlikleri (Web 2.0 araçları) gerçekleştirilmiş, yaratıcı yazma stratejilerini destekleyecek nitelikte ders planlarının hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere çeşitli dijital uygulamalarla (Storyjumper, LearningApps, DALLE-2, vb.) yaratıcı yazma etkinliklerinin yaptırılması (Uzaylılara mail atma, bilim insanıyla röportaj yapma etkinliği, dijital hikâye oluşturma vb.); DOB'nin geliştirilmesinin yanı sıra YYB'nin desteklenmesine olanak sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerine yaratıcı yazma çalışmaları yaparken akranından destek alma, dijital araçları iş birliği içerisinde kullanarak yaratıcı yazma deneyimlerini paylaşma fırsatı sunulmuştur. Alanyazındaki bazı araştırmalar bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Susar Kırmızı ve Kasap'ın (2017) YYB ön-test ölçümleri birbirine yakın olan 4. sınıf

öğrencileri ile YYB'ye etkisini belirlemek üzere tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçebileceği grup çalışmalarına ağırlık vererek yaptıkları yaratıcı yazma çalışmalarında, anlamlı farklılık oluştuğu sonucunu elde etmişlerdir. Yamaç (2016) yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, yazıların niteliğinde (fikir, kelime seçimi, akıcılık, imla vb.) gelişmeler olduğuna yönelik sonuçlar elde etmiştir. Dayan ve Girmen (2018) dijital öyküleme çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturması sayesinde yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirdiklerini belirtmektedirler. Benzer şekilde Miralles (2023) online işbirlikli gruplar oluşturarak gerçekleştirdiği yazma çalışmalarında, öğrencilerin değerlendirme, söz varlığı ve noktalama işaretleri gibi becerilerde olumlu gelişmeler gözlemlediğini ifade etmiştir. Dijital araçlarla öğrencilerin yazılarındaki kelime ve cümle sayısının gelişebileceğine dair alanyazında görüşler (Baki, 2019; Hsiao vd., 2014; Temizkan, 2011) yer almaktadır. Yaşar (2021) ilkökul öğrencilerinin BİT algılarının ortalamasının altında olduğunu ve dijital uygulamalarla 21 yy. becerileri odağında yaratıcılığın geliştiğini (Romero vd., 2015) ifade etmiştir. Hsiao ve diğerleri (2014) yaratıcılığın etkili öğrenme araçlarıyla mevcut müfredattaki yazma etkinliklerine göre daha ekili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere araştırmalar işbirlikli yöntem ve dijital araçlarla gerçekleştirilen yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi ve YYB üzerinde etkili olduğu konusunda bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada İDOE'nin YYB ve DOB'nin gelişiminin yanı sıra bilişsel becerilere katkı sağladığı tespit edilmiştir. Schmidt ve diğerleri (2009) dijital öyküleme ile öğrencilerin yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkararak yazma becerilerini geliştirdiklerini, etkileşimli eğitsel yazılımların bilgi sunum aracı olmalarının yanı sıra, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini desteklediğini ileri sürmektedirler. Öğrencilerin kendi bilişsel kapasitesinin bir kısmını ya da tamamını zihinsel yükü karşılamak için zihinsel çaba olarak harcamasıyla (Kablan ve Erden, 2008) bilişsel performansında planlama yapma, öz yeterlik, biliş etkileşimi, duyuşsal zeka ilişkisi gibi becerilerde yüksek bilişsel performans sergilemesi (Brody, 2004; Laidra vd., 2007; MacCann vd., 2004; Perera ve DiGiacomo, 2013; Petrides vd., 2016; Ruiz vd., 2010; Ruiz-Ariza vd., 2017; Salovey ve Mayer, 1990) araştırmadan elde edilen nitel verilerle benzeşmektedir. Atalay (2015) ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ilkökul öğrencilerine 21 yy. becerilerinin kazandırılmasına yönelik deneyimler sunulduğunda öğrencilerin yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve iletişim becerileri

bakımından gelişim gösterdiğini ifade etmiştir. YYB'si gelişmiş bireylerin problem çözme becerilerinin de geliştiği (Temizkan, 2013; Yılmaz, 2009) göz önüne alındığında; İDOE'nin YYB geliştirme sürecine uygun tasarlanmış olması bu durumu açıklar niteliktedir. Çünkü YYB yaratıcı düşünebilme, araştırma becerisine sahip olabilme, anadili güzel kullanabilme gibi becerilerin bir arada organize edilebilme yeterliliğine hizmet eder (Ungan, 2007). Özetle İODE bilişsel performans, analitik düşünme, problem çözme gibi bilişsel becerileri destekleyerek YYB ve DOB gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırma alanyazında ifade edilen geleneksel okuryazarlık ve DOB'nin birlikte geliştirilmesi fikrine dayanarak YYB ve DOB'nin bütünleştirerek geliştirilmesinin etkililiğine kanıt sunmaktadır. Nitekim Neumann ve diğerleri (2017) dijital ve basılı metinlerin eş zamanlı ve birbirleriyle etkileşim halinde öğrenenler tarafından deneyimlenmesinin öğrenme sürecini desteklediğini ve zenginleştirdiğini ileri sürmektedirler. Ayrıca öğrenenlerin sosyal çevresinde geleneksel okuryazarlık ve DOB'nin birlikte geliştiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Çetinkaya (2021) temel okuryazarlık becerilerinin artık kâğıt-kalemle sınırlandırılmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Nitel verilerden elde edilen bulgular ele alındığında; İDOE'nin YYB ve DOB üzerindeki etkililiği ve bilişsel alandaki katkısının yanı sıra öğrencilere duyuşsal ve sosyal alanda da katkısı olduğu görülmektedir. İDOE'den sonra Türkçe dersine karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı, merak duygusunun geliştiği, grup çalışmalarında çatışmaları çözme becerilerinin geliştiği, ortak sorumluluk bilincinin oluştuğu, iş birliği içinde çalışma becerisinin geliştiği tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin uzay temalı metinlerle çalışmalar gerçekleştirdiklerinde merak duygusunun geliştiği, merak duygusunun da öğrenmenin gerçekleşebilmesi için olmazsa olmaz bir içsel itki olduğu ifade edilmektedir (Yerlikaya, 2021). Bu çalışmada da uzay, bilim insanları gibi konularda yazma çalışmalarının yapılmış olması öğrencilerin merak duygusunu tetiklemiş olabilir. Öğretimin İÖY temelinde düzenlenmesi; güven oluşturma, liderlik, başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma, empati kurma, karar verme ve iletişim konusunda teşvik etmesinin yanında öğrencilerin çatışma yönetimini geliştirmeleri için aktif öğrenme yolunun oluşmasına (Felder ve Brent, 2007; Johnson vd., 2007; Thomas, 2014; Zhang, 1994) katkı sağlamaktadır. Yine Baltalıoğlu ve Ün Açıkgoz (2012) ilköğretim öğrencilerinin işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntülerini incelediği çalışmasında, işbirlikli öğrenmenin bünyesinde yer alan “çatışmaların çözümü” adlı

olumlu iletişim becerilerini kazandıran çalışmaların yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Çetinkaya ve Durmuş (2021) işbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımıyla tasarlanmış çalışmaları derleyen araştırmasında; öğrencilere İÖY'nin belirlenen becerileri kazandırmada olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Suswandari ve diğerleri (2022), web tabanlı uygulamalarla dijital okuryazarlık ve motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, öğrenme motivasyonunun web uygulamalarıyla geliştiğini tespit etmişlerdir. Alanyazındaki tüm bu çalışmalardan da yola çıkarak İDOE İÖY'ye dayandırıldığı için bu yöntem temelinde öğrencilere yukarıda belirtilen duyuşsal ve sosyal alandaki katkıları sürpriz değildir. Ancak İDOE'nin güçlü yanlarından biri İÖY'nin dijital okuryazarlık etkililikleriyle yürütülmüş olmasıdır. Bu bağlamda İDOE'de Suswandari (2022) ve diğerlerinin de dikkat çektiği gibi etkinliklerde dijital araçların kullanılması öğrencilerin derse karşı ilgi, motivasyon ve merak duygularının gelişmesine katkı sağlamışlardır.

İDOE'nin YYB ve DOB'ye katkıları; öğretene açısından farklı etkinlikler tasarlama ihtiyacının oluştuğunu ortaya çıkarmış, dijital teknoloji araçlarının derse entegre edilmesi ihtiyacı tespit edilmiştir. Ayrıca BİT becerilerini geliştirme motivasyonunun oluştuğu görülmüştür. Campbell (2012) araştırmasında öğretmenlere yönelik BİT ihtiyacının olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerinin günlük hayattaki teknoloji kullanımına ait yeterlik düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki (Kum, 2022) olması, eğitim ortamlarında dijitalleşmeye ve teknolojik entegrasyona ihtiyaç duyulduğunu (Şengür, 2020; Tinggen vd., 2011; Türe, 2021) göstermektedir.

İÖY çatısı altında geliştirilen İDOE'nin; bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilere katkısı YYB ve DOB'nin bütün olarak gelişmesini sağlamıştır. Bu bağlamda İDOE öğretmenlere ders ortamına ve ders materyallerine ilişkin dijital araçların kullanımına yönelik farkındalık oluşturmuştur. Dijital araçlarla okuryazarlık becerilerinin bütünleştirmesine yönelik anlayışı desteklemiştir. Bu bağlamda İDOE'nin geleneksel okuryazarlık ve DOB'yi eş zamanlı geliştirmeyi destekler nitelikte olduğu yorumu yapılabilir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1 Sonuç

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları nicel ve nitel boyuttan elde edilen sonuçlar olarak iki başlıkta sunulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- 14 haftalık İDOE'den sonra deney grubunun YYB ve DOB üzerinde son-test lehine anlamlı düzeyde bir artışın olduğu görülmüştür. Buradan hareketle İDOE'nin deney grubu üzerinde YYB ve DOB açısından olumlu katkısının olduğu söylenebilir.
- Müfredata uygun olarak öğretim gerçekleştirilen kontrol grubu öğrencileri için uygulanan ön-son test analizinde kontrol grubu öğrenciler arasında YYB ve DOB üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu ve kontrol grubunun hem fark puanları incelendiğinde; İDOE'nin YYB ve DOB fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Her iki ölçek için deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin YYB ve DOB fark durumları kontrol grubu öğrencilerinin YYB ve DOB fark puanlarına oranla anlamlı bir artış gösterdiği, bu artış, Cohen *d* açısından incelendiğinde, deneysel uygulamanın çok yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. İDOE'nin deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla YYB ve DOB üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İDOE'ye bağlı olarak çalışma grubunun deneyimlerini ifade ettiği nitel verilerden elde edilen sonuçlar, iki tema altında açıklanmaya çalışılmıştır.

✓ Öğrenen açısından temasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde;

- Deney grubu üzerinde ilgi ve motivasyonu artırdığı, merak duygusunu geliştirdiği,
- Akademik benlik tasarımı/başarı duygusunu desteklediği,
- Bilişsel performansa katkı sağladığı,
- Grup içerisinde çatışmaları çözme sürecine katkı sağladığı,
- Sosyal etkileşiminin arttığı, ortak sorumluluk bilincinin oluştuğu ve paylaşma duygusunun geliştiği,

- İDOE'nin YYB'ye ve DOB'ye katkı sağladığı,
- Yaratıcı düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerine olumlu etkilerinin olduğu,
- Söz varlığının, yazım ve dilbilgisinin gelişmesine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

✓ **Öğreten açısından değerlendirildiğinde;**

- Dijital teknolojileri derse entegre etme ihtiyacının ve öğretmenlerin BİT becerilerini geliştirme farkındalığının oluştuğu,
- Türkçe dersinde dijital okuryazarlık ile okuryazarlık becerilerini derse entegre etme ve diğer derslerde farklı etkinlikler tasarlama ihtiyacına yönelik farkındalık oluştuğu,
- Öğretim sürecinin değerli unsurlarından biri olan öğrenciye dönüt vermenin gerekliliği, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanmasının öneminin fark edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

7.2 Öneriler

Bu bölümde çalışma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, uygulamaya yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler ve öğretmenlere yönelik öneriler olarak üç başlıkta sunulmuştur.

✓ **Uygulamaya yönelik öneriler,**

- İDOE'nin öğrencilerin YYB ve DOB'ye olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple belirtilen öğrenme alanlarında Türkçe öğretim programının uygulanmasında sınıf öğretmenleri İDOE'den yararlanabilir.
- Deneysel araştırmalarda İDOE'den faydalanılarak öğretim uygulamaları planlanabilir.
- İDOE ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde uygulanabilir.
- İDOE öğrencilere farklı derslerde sunulabilir.

✓ **Araştırmacılara yönelik öneriler,**

- İDOE'yle öğrencilerin farklı öğrenme alanlardaki etkilerini belirlemek üzere çalışmalar yapılabilir.
- İDOE'nin farklı beceriler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- İDOE'nin temel dil becerileri üzerindeki etkilerinin inceleneceği araştırmalar tasarlanabilir.

- Araştırmada İDOE sürecin iyileştirilmesi ve geliştirilmesini sağlayabileceği, uygulamanın etkilerinin keşfedilebileceği eylem araştırmasından yararlanılabilir.

✓ **Öğretmenlere yönelik öneriler,**

- Öğretmenler Türkçe derslerinde dijital araçlardan daha fazla yararlanabilir.
- BİT teknolojilerini derse entegre etme ihtiyacı doğrultusunda blog, simulasyon, dijital kavram haritaları gibi teknoloji destekli öğretim yaşantıları sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin BİT becerilerini geliştirmek üzere İDOE kullanılmasına yönelik projeler yazılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S. A. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41. <https://doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. Pan Yayıncılık.
- Adams, F. H. (2013). Using jigsaw technique as an effective way of promoting cooperative learning among primary six pupils in fijai. *International journal of education and practice*, 1(6), 64-74. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2013.1.6/61.6.64.74>
- Adler, M. R. (2002). *The role of play in writing development: A study of four high school creative writing classes*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University at Albany School of Education Department of Education.
- Ahmed, M. A. (2022). Empowering the 21st Century Materials for Basic Creative Writing Instructions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 1306-1334.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.05.002>
- Akbaba R., S. (2020). *yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgündüz, D. (2013). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve öğrenme öğrenmenin başarısı, motivasyon, tutum ve kendi kendini öğrenmenin etkisi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akmal, T., Oaks, M. M. & Barker, R. (2002). The status of technology education: A national report on the state of the profession. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(4), 6-25.

- Aktay, E. G., & Gültekin, M. (2015). Akran iş birliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291-309.
- Akyol, C. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde uygulanan şiiirle öğretim tekniğinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Al-Bataineh, A., Batty, C., Maubach, M. & Steve, J. (2020). The effects of using digital literacy in the elementary classroom. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 673-679). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 11, 2023 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/216026/>.
- Aliismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-155.
- Alkali, Y. E., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 421-429.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Alobaid, A. (2020). Smart multimedia learning of ICT: role and impact on language learners' writing fluency—YouTube online English learning resources as an example. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00134-7>
- Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgöl, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Ananiadou, K., & M. Claro (2009), "21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries", *oecd education working papers*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Antoniou, M., & Moriarty, J. (2008). What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13 (2), 157-167. <https://doi.org/10.1080/13562510801923229>

- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sbyy/issue/34271/374055>
- Aslan, A. (2016). *Türkiye’de çocukların güvenli internet kullanımında 2010-2015 yılları arasındaki değişimler ve uygulamaların yansımaları*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi],
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (2), 1-13.
- Aswir, A., Hadi, M. S., & Dewi, F. R. (2021). Google meet application as an online learning media for descriptive text material. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(1), 189-194.
<https://doi.org/10.30605/jsgp.3.3.2020.533>
- Atalay, N. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin “öğrenme ve yenilenme” boyutunun kazandırılmasında yavaş geçişli animasyon uygulamalarının etkisi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi],
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Atalay, N., & Boyacı, S. (2019). Slowmation Application in Development of Learning and Innovation Skills of Students in Science Course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 507-518.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87.
- Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1),
<https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=223>
- Aydemir, Z. (2017). *İnternette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674576>

- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 964-995.
- Bal, (2019). Öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanımlarının değerlendirilmesi. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/15140034_web20hulyabal.pdf
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922>
- Baltaoğlu, M. G., & Ün Açıkgöz, K. (2012). sosyal bilgiler dersindeki işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33,1-13.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2831/38447>
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bates, A. W. (2002). *Managing technological change: Strategies for college and universities*. CA: Jasley Bass
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1123–1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities (CWIPSA). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.
- Bayat, S., & Çoşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrencilerinin okudukları sınıflara göre inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(31), 60-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/24690/261076>

- Bayat, S., & Küçükayar, H. (2016). Relationship between Legible Handwriting and Level of Success of Third Grade Students in Written Expression. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 33-41. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1717>
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 201-210.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Pegem Akademi.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme çalışması*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Bayram, E. (2021) Görüntülü görüşme uygulamalarının ekran arayüz tasarımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(3), 234-244. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejnm/issue/64591/953406>
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenimin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Eğitim Bilimleri Uluslararası Dergisi*, 9(2), 708-738. <https://10.18039/ajesi.578170>
- Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Benjamin, A. (2005). *Writing in the content areas*. Eye On Education.
- Bessac, K. W. (2002) *Perceived importance students have of technological literacy, technical skills and the areas of instruction that best provide the information and skills needed to live in the twenty-first century*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. University of Wisconsin.
- Biasutti, M. (2011). The student experience of a collaborative e-learning university module. *Computers & Education*, 57(3), 1865-1875. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.006>
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Takav Matbaacılık.

- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.
- Boden, M. A. (2001). *Creativity and knowledge*. A. Craft, B. Jeffrey & M. Liebling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95-102). Continuum
- Bolton, G. (1999). *The therapeutic potential of creative writing: Writing myself*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bozkurt, F. & Çoşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>
- Bratitsis, T., & Prappas, I. (2018). Creative writing enhancement through digital storytelling tools in primary education. *Andreas Moutsios-Rentzos*, 21(23/09), 252-263.
- Bremner, S., Peirson-Smith, A., Jones, R., & Bhatia, V. (2014). Task design and interaction in collaborative writing: The students' story. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77 (2), 150-168. <https://doi.org/10.1177/2329490613514598>
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234–238. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. John Wiley & Sons.
- Buckingham, D. (1993). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, 20-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı.). Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary (2022). *Digital*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/digital>
- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424>

- Can, M., C. (2020). *Ayrılıp birleşme tekniğinin 3.sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlgren, T. (2013). Communication, critical thinking, problem solving: A suggested course for all high school students in the 21st century. *Interchange*, 44(1-2), 63-81. <https://10.1007/S10780-013-9197-8>
- Chen, B., Ma, L., Matsuzawa, Y. & Scardamalia, M. (2015). *The development of productive vocabulary in knowledge building: A longitudinal study*. O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschman, P. Tchounikine, & S. Ludvigsen. (Eds.), *Exploring the Material Conditions of Learning: The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*. The International Society of the Learning Sciences.
- Chen, C.-H. & Chen, C.-Y. (2012). Instructional Approaches on Science Performance, Attitude and Inquiry Ability in a Computer-Supported Collaborative Learning Environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(1), 113-122.
- Chen, S.-F. (2005). *Cooperative learning, multiple intelligences and proficiency: application in college english language teaching and learning*. [Doctoral Dissertation, Australian Catholic University], <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/877y5/cooperative-learning-multiple-intelligences-and-proficiency-application-in-college-english-language-teaching-and-learning>
- Cheung, W. M., Tse, S. K., ve Tsang H. W. H (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: discordance between the views and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00827.x>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Research methods: pattern and analysis* (Çev. A. Alpay). Anı Yayıncılık.
- Christison, M. A. (1990, October). Cooperative learning in the EFL classroom. In *English Teaching Forum* (Vol. 28, No. 4, pp. 6-9).

- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Lawrence Erlbaum Associate. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., ve Leu, D. J. (2008). *Handbook of research on new literacies*. NY: Erlbaum.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in highereducation. Teknik Rapor*. The Open University, UK. http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf
- Cooper, J. L., Robinson, P., & McKinney, M. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom, Changing College Classrooms*, Diane Halpern and Associates.
- Craft, W. (1999). *Running a thousand miles for freedom: the escape of william and ellen craft from slavery*. LSU Press.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. Beşir Demir, (Çev Eds.). *Karma yöntem araştırmalarının doğası*. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed: Y. Dede ve S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds), *Handbook on Mixed Methods The Behavioral and Social Sciences*. Sage Publications
- Crockett, L., Jukes, I., & Churches, A. (2012). *Literacy is not enough: 21st century fluencies for the digital age*. Hawker Brownlow Education

- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelebi, M., & Altuncu, N. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. *Educational Sciences Proceeding Book*, 231-244.
- Çetin, M., & Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.
- Çetin, S. A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274.
- Çetin, S., A. (2021). *Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106. <https://10.7822/omuefd.840185>
- Çetinkaya, S. & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649. <https://10.51460/baebd.1007193>
- Çetinkaya, S. & Sulak, S.E. (2021). Thematic content analysis of postgraduate theses on literacy. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 1218-1284. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.358>
- Çetinkaya, S. (2022). *Dijital çağda yazma eğitimi*. R. Dadaşova, B. Shukurova, F. Fazıl, M., S. Bhattı ve T. Fırat (Eds.). *International azerbaijan academic research congress* (pp. 185-191). Akademi Yayınevi.
- Çiftçi, C. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilköğretim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim*, 1(3), 24-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/temelegitim/issue/45576/554705>
- Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://10.29000/rumelide.995863>.

- Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Dando, P. (2016). Traditional literacy and critical thinking. *knowledge quest*, 44(5), 9-12.
- Dass, R. (2014). Literature and the 21st century learner. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 123, 289-298. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1426>
- Daugherty, M. K. (2005). A changing role for technology teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(1), 41-58.
- Dawilai, S., Kamyod, C., & Prasad, R. (2021). Effectiveness comparison of the traditional problem-based learning and the proposed problem-based blended learning in creative writing: A case study in Thailand. *Wireless Personal Communications*, 118(3), 1853-1867. <https://doi.org/10.1007/s11277-019-06638-x>
- Dayan, G. & Girmen, P. (2018). Türkçe Eğitimi Yazma Sürecinde: Dijital Öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228
- Demir, T. (2013). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Dewantara, D., Misbah, M., Mahtari, S., Azhari, A., Sasmita, F. D., Rusmawati, I., ... & Lutfi, M. (2021). Digital electronic practicum with logisim application using google meet. *In Journal of Physics: 1760(1)*, 1-5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1760/1/012006>

- Dewey, J. (2016). *Review of the curriculum for the diploma in basic education*. http://resourceshub.ncte.edu/files/docs/Learning%20Hub/Teacher%20education%20policy%20and%20institutional%20development/Policy%20Briefing%20010%20-%20DBE%20Curriculum%20review%20framework_Print3.pdf
- Digital Literacy in Primary Schools (DLIPS). (2009). *Report: Digital Literacy: Ne approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primaryschoolchildren*. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/9765/Digital_Literacy_in_Primary_Schools_-_Research_Report.pdf
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B.(2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of second language writing*, 21 (1), 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59. <https://doi.org/10.1017/S026719050100034>
- Drucker, P. (2017). *The age of discontinuity: Guidelines to our changing society*. Routledge.
- Duman Yegen G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji (Çev. Pelin Ergenekon)*. Pinhan Yayıncılık
- Duru, A., & İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2 (1), 40-51.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. [Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Dyson, A. H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4-46. <https://doi.org/10.1177/0741088395012001002>
- Egüz, Ş. (2021). *Eğitimde dijital okuryazarlık*. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-1*. Pegem akademi.
- Ekinci, N. (2010). *İşbirliğine dayalı öğrenme*. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. Oxford University Press, USA.
- Elçi, Z. A. (2018). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, yazma tutumları ve yazma kayguları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Eliasová, V. (2001). Uterature and creative writing projects. *Cauce Revista de Filología y su Didáctica*, (24), 473-480.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Front. Psychol.* 11, 1157. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
- Erbil, D., G. & Kocabaş, A. (2015). İşbirlikli öğrenme yoluyla ilkokul üçüncü sınıf 648 öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 63-79.
- Erdem Çocuk H. (2020). *Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi özyeterlik algularına etkisi*. [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine, tutuma ve kalıcılığa etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Erdoğan, Ö., & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erdoğan, R., & Çelikpazu, E. E. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467. <https://doi.org/10.16916/aded.756404>
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 7 (11), 113-124.
- Ersoy, B. G., & Ersoy, M. (2021). Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi Üzerine Yayınlanan Makalelerin İçerik Analizi: ULAKBİM-TR Dizin Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- European Commission (2019, Mart). *Information Society and Media*. https://www.ab.gov.tr/chapter-10-information-society-and-media_75_en.html
- Ezeh, C. (2020). Multimodal spaces for digital translanguaging: Using StoryJumper to engage bi/multilinguals in interactive storytelling. *Teaching English with Technology*, 20(2), 118-130.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin StoryJumper deneyimleri:“Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 259-275.
- Farisi, M. I. (2016). Developing the 21st century social studies skills through technology integration. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 17(1), 16-30. <https://doi.org/10.17718/tojde.47374>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the Analytical Sciences*, 970, 34-53.
- Fisher, R. (2004). *What is creativity?* R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 6- 20). David Fulton Publishers.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.

- Forman, E. A., & McPhail, J. (1993). *Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities*. E. A., Forman, J., C. & McPhail, A. Stone (Eds.). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, Oxford Univeristy press
- Fung, T. T., van Dam, R. M., Hankinson, S. E., Stampfer, M., Willett, W. C., & Hu, F. B. (2010). Low-carbohydrate diets and all-cause and cause-specific mortality: two cohort studies. *Annals of internal medicine*, 153 (5), 289-298. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-153-5-201009070-00003>
- Gall, K., Knight, D. W., Carlson, L. E., & Sullivan, J. F. (2003). Making the grade with students: The case for accessibility. *Journal of Engineering Education*, 92(4), 337-343. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2003.tb00778.x>
- Gartner, A., Kohler, M. C., & Riessman, F. (1971). Every child a teacher. *Childhood Education*, 48(1), 12-16. <https://doi.org/10.1080/00094056.1971.10727319>
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/33877/348852>
- Genç M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley
- Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy* (p. 1). Wiley Computer Pub.
- Google Meet (2022). *Meet'in yeni düzeni hakkında bilgi edinin*, <https://meet.google.com/>
- Goulet, M. J., & Pelletier, L. (2017). Contents and approaches to technology in digital writing instruction: evidence from universities of two canadian provinces. *Computers and Composition*, 43, 73-87. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.11.007>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.

- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Göksün, D. O., Filiz, O., & Kurt, A. A. (2018). Eğitim çantası: Web 2.0 araçlarını kategori bazlı sunan sosyal bir web sitesinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 505-533.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 317-321. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific studies of reading*, 11 (4), 313-335. <https://doi.org/10.1080/10888430701530664>
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Grudin, M. P. (1996). *Chaucer and the politics of discourse*. Univ of South Carolina Press.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme (I. Baskı)*. Ankara: PegemAkademi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı (3.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretimdeki Yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi. Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4 (3), 224-246. <https://doi.org/10.29250/sead.634908>

- Güneş, F. (2021a). *Dijital dönüşümde dijital okuryazarlık*. F. Susar Kırmızı (Ed.). *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi*. Anı yayıncılık.
- Güneş, F. (2021b). *Anlama öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güngör Kılıç, A. (2004).) *İşbirlikli öğrenme, strateji kullanımı ve tutum*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Anı Yayıncılık.
- Haerazi, H., Irawan, L. A., Suadiyatno, T., & Hidayatullah, H. (2020). Triggering Preservice Teachers' Writing Skills through Genre-Based Instructional Model Viewed from Creativity. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (1), 234-244. <https://10.11591/ijere.v9i1.203945>
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86. <http://lt.msu.edu/issues/october2011/hafnermiller.pdf>
- Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hair, J. F. (2011). Multivariate data analysis: An overview. *International encyclopedia of statistical science*, 904-907.
- Hani, N. A. B., & Alghonaim, A. S. (2014). The utilization of e-mail technology in developing writing skills to freshman EFL learners. *Instructional Technology*, 11 (8), 43-53.
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T. and Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208-216
- Hashim, H. (2018). Application of technology in the digital era education. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.24036/002za0002>
- Henriksen, D., Mishra, P., & Fisser, P. (2016). *Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change*. *Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.

- Hornig, J. S., Hong, J. C., & Chanlin, L. J. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>
- Horzum, M. B. (2012). The effect of web based instruction on students'web pedagogical content knowledge, course achievement and general course satisfaction. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 25-40.
- Hsiao, H.-S., Chang, C.-S., Lin, C.-Y. & Hu, P.-M. (2014) Development of children's creativity and manual skills within digital game-based learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 377-395. <https://doi.org/10.1111/jcal.12057>
- Huber, L., & Watson, C. (2014). Technology: Education and training needs of older adults. *Educational Gerontology*, 40(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.768064>
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 13(2), 91-98.
- Hutchison, A., & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K-6*. Rowman & Littlefield.
- Hutchison, A., & Colwell, J. (2015). *Bridging technology and literacy: Developing digital reading and writing practices in grades K-6*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hutchison, A., Beschoner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *Reading Teacher*, 66(1), 15-23. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01090>
- Ilgar, R.& Babacan, Ş. (2012). İşbirlikli öğretim yöntemi destekli çoklu zekâ kuramının coğrafya konularının öğretiminde başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 212-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7794/101985>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2022, Mart). "Digital citizenship in education." <https://www.iste.org/areas-of-focus/digital-citizenship>
- Işık, D., Tarım, K. ve Oflazoğlu, A. (2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 63-77. <http://ilkogretim-online.org.tr>

- İleri, Y. E., Selvi, M. ve Köse, M. (2020). Fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51-84. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/pub/issue/51451/67932>
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. Morpa Yayınları.
- İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Pegem Akademi.
- Jeffrey, L., Hegarty, B., Kelly, O., Penman, M., Coburn, D., & McDonald, J. (2011). Developing digital information literacy in higher education: Obstacles and supports. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10(1), 383-413.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational psychology review*, 19, 15-29.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1984). *Cooperative learning*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec J. E., & Kocabaş, A (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı(1. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Johnson, G. M. (2013). Traditional literacy skills and internet use among 8-to 12-year-old children. *Reading Psychology*, 34(5), 486-506. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.658144>
- Jones, D. M., & Smith, M. L. (2007). Making process, not progress: ASEAN and the evolving East Asian regional order. *International Security*, 32(1), 148-184.
- Joyce, B., Weil, M. ve Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching (8th edition)*. Pearson Education.

- Kablan, Z., & Erden, M. (2008). Bilişsel yük kuramına göre çoklu ortam öğretim materyallerinin tasarım ilkeleri. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 33(354), 5-10.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal*, 93(3), 64-68.
- Kandasamy, C., & Habil, H. (2018). Exploring cooperative learning method to enhance speaking skills among school students. *LSP International Journal*, 5(2), 1-16. <https://doi.org/10.11113/lspi.v5n2.59>
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Karadağ, R. (2015). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karadaş, E., Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Feray, U. E. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme, İnternet ve Dijital Teknolojilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 621-650. <https://10.23863/kalem.2020.169>
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karakuş, G., & Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.466549>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

- Karatay, H., & Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli yazmanın türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Kasap D. (2019). *Yaratıcı okuma- Yaratıcı okuma- yazma ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi*. [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Keane, T., Keane, W. F., & Blicblau, A. S. (2016). Beyond traditional literacy: Learning and transformative practices using ICT. *Education and Information Technologies*, 21, 769-781. 10.1007/s10639-014-9353-5
- Kıyasoğlu, E., & Ay, Ş. Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Kim, H., Lee, J. K., Park, J. H., Park, B. J., & Jang, D. S. (2002). Applying digital manufacturing technology to ship production and the maritime environment. *Integrated Manufacturing Systems*, 13(5), 295-305.
- Kluge, D. (1999). *A brief introduction to cooperative learning*. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (16-22). Japan Association for Language Teaching
- Kocabaş, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. Pegem Akademi.
- Korkmaz, Ö. (2012). A validity and reliability study of the online cooperative learning attitude scale (OCLAS). *Computers & Education*, 59(4), 1162-1169. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.021>
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.

- Kozlow, M., & Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6 þ 1 trait writing model on student achievement in writing*. Northwest Regional Educational Laboratory
- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Eğitim Yayınevi.
- Kum, O. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile dijital okuryazarlık yeterlilikleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(28), 283-298.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Turkology Research/Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 283-298.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları
- Laidra, K., Pullman, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441–451. <https://10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *EBOOK: New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The reading teacher*, 64(1), 15-22. <https://doi.org/10.1598/RT.64.1.2>
- Lazaros, E. J., Spotts, T. H. & Verdon, J. E. (2010). Scientific inquiry into home electronic technology usage. *Science Activities*, 47(3), 63-67.
- LearningApps.org. (2023). *Multimediale, interaktive Lernbausteine erstellen einfach gemacht*. <https://learningapps.org/LearningApps.pdf>
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *Calico Journal*, 27(2), 260-276.

- Lemke, C. (2002). *enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age*.
- Literacy Information and Communication System (LINCS). (2015, Mart). *Integrating Digital Literacy Into English Language Instruction: Issue Brief*.
https://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELL_Digital_Literacy_508.pdf
- Lu, J., Lai, M., & Law, N. (2010). Knowledge building in society 2.0: Challenges and opportunities. In *New science of learning* (pp. 553-567). Springer, New York, NY.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, 18 (1), 30-43.
- MacCann, C., Roberts, R. D., Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based emotional intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences*, 36, 645–662. [https://10.1016/S0191-8869\(03\)00123-5](https://10.1016/S0191-8869(03)00123-5)
- Maden, S., & Durukan, A. G. E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16969/177281>
- Majid, D. A., Tan, A. G., & Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: an exploratory study on using the internet and scamper as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13(2), 67-81.
- Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. Teaching English—British Council & BBC.
- Malita, L. & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe Öğretiminde Yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *dspace.ankara.edu.tr*, 132, 56-66.
- Maltepe, S. (2006b). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi],
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Maltepe, S. (2012). An alternative for the written expression activities in Turkish language teaching: Creative writing approach. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.

- Maltepe, S., & Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79- 92. <https://10.26650/hayef.2017.14.2.0008>
- Mandı M. (2021). *İlkokul 4.sınıf uygulamalarının yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış büyütülmüş gerçeklik destekli ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için dijital hikâye kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Marcos, R. I. S., Fernández, V. L., González, M. T. D., & Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100663. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100663>
- Martin, A. (2008). *Digital literacy and the digital society*. C. Lankshear, M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang
- Marzano, R. J. (1993). How classroom teachers approach the teaching of thinking. *Theory Into Practice*, 32 (3), 154-160.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and Conceptual Change. *What Changes? Instructional Science*, 28, 199–226.
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. *Australasian journal of educational technology*, 26(6), 729-740. <https://doi.org/10.14742/ajet.1039>
- Mcgillivray, D., McPherson G., Jones, J. & McCandlish, A. (2015). Young people, digital media making and critical digital citizenship. *Leisure Studies*, 35(6), 724-738. <https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1062041>
- McKee-Waddell, S. (2015). Digital literacy: Bridging the gap with digital writing tools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1), 26.
- Medd, E., Hills, B., & Houtz, J. C. (2003). The effects of facilitated incubation on fourth graders' creative writing. *Educational Research Quarterly*, 26, 2.

- Medhurst, N. (2009). *Water on the dessicated poet: Applying composition theory to the teaching of creative writing*. [Master's thesis, MastCalifornia State University]. <https://www.proquest.com/>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Wiley.
- Meyers, E. M., Erickson, I., & Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: an introduction. *Learning, media and technology*, 38(4), 355-367.
- Miell, D., & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.006>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R. D. (2009). *Developing 21st century skills through the use of student personal learning networks*. [Doctoral Dissertation, Northcentral University], <https://www.proquest.com/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millis, B. J. (2010). *Why faculty should adopt cooperative learning approaches*. B. J. Millis (Ed.). *In Cooperative learning in higher education*. Stylus.
- Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, N. A. ve Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067>
- Miralles, A. S. (2023). Aprendizaje cooperativo digital de la destreza escrita. Writing competence through digital cooperative learning. *El G uiniguada*, (32), 108-123. <https://orcid.org/0000-0002-2923-9424>
- Monk, J. (2016). Revealing the iceberg: Creative writing, process & deliberate practice. *English in Education*, 50 (2), 95-115. <https://doi.org/10.1111/17548845.2016.11912565>
- Mukherjee, M. (2020). Challenges of Mental Wellbeing of Digital Native Adolescent: Promotion of Mental Health. *BL College Journal*, 2(1), 28-46.

- Myers, C. & Jones, T.B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. Jossey-Bass.
- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.
- Namlu, A., G. (1999). *Fen öğretiminde bilgisayar destekli iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Napal, M., Mendióroz-Lacambra, A. M., & Penalva, A. (2020). Sustainability teaching tools in the digital age. *Sustainability*, 12(8), 3366. <https://doi.org/10.3390/su12083366>
- Nasir, L., Naqvi, S. M., & Bhamani, S. (2013). Enhancing Students' Creative Writing Skills: An Action Research Project. *Acta Didactica Napocensia*, 6(2), 27-32.
- National Foundation for Educational Research (NFER) (2010). *Digital literacy across the curriculum*. <https://www.nfer.ac.uk/publications/futl06/futl06.pdf>
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16–28.
- Nerse B., N. (2021). *Online eğitim sürecinde web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalıklarına, teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine ve dijital okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471-479. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0792-z>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers and Education*, 59(3), 1065-1078
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O'Donnell, A. M., Dansereau, D. F., Hall, R. H., & Rocklin, T. R. (1987). Cognitive, social/affective, and metacognitive outcomes of scripted cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 431.

- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Oliver, R. (2000, December). *When teaching meets learning: Design principles and strategies for web-based learning environments that support knowledge construction*. In *ASCILITE* (pp. 17-28).
- Olsen, R. E. W. B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. *Cooperative language learning: A teacher's resource book*, 1-30.
- Olsen, R., & S. Kagan (1992). *About cooperative learning*. In C. Kessler, (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Prentice Hall Regents.
- Ondrusek, A.L. (2012). What the research reveals about graduate students' writing skills: A literature review. *Journal of Education for Library and Information Science*, 53(3), 176-188. <https://www.jstor.org/kararlı/23249110>
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 2(19), 43-49.
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1(3), 17-37
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019, Mart). *Skills strategy 2019: Skills strategy: Turkey*. <http://www.oecd.org/turkey/Skills-Strategy-Turkey-EN.pdf>
- Orum, A. M., Feagin, J. R., & Sjoberg, G. (1991). *Introduction: The nature of the case study*. A case for the case study, 1.
- Oxford Learner's Dictionary (2022). *Literacy*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/literacy>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2022). *Merkezi ve mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde kullanılacak standart hizmet içi eğitim programları*. <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>.

- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar/A suggestion for Turkish Teaching Curriculum: Digital literacy objectives and standards. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20482/218137>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özdemir, S., & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>
- Özer, S. ve Şahan, M. (2011). Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramının Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri. https://www.academia.edu/3227553/Yarat%C4%B1c%C4%B1_Yazma_ve_Yarat%C4%B1c%C4%B1_Draman%C4%B1n_T%C3%BCrk%C3%A7e_Derslerinde_Kullan%C4%B1m%C4%B1_ve_At%C3%B6lye_%C3%96rneklere
- Öztürk E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Pagani, L., Argentin, G., Gui, M., & Stanca, L. (2016). The impact of digital skills on educational outcomes: evidence from performance tests. *Educational studies*, 42(2), 137-162.
- Pala, Ş. M., & Başibüyük, A. (2020a). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565.
- Pala, Ş. M., & Başibüyük, A. (2020b). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Pardlow, D. K. (2003). *Flight to flatland: A descriptive study of using creative writing pedagogy to improve the teaching of first year english composition*. [Doctoral of dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. <https://www.proquest.com/index>
- Parkhurst, H. (1999). Confusion, Lack of Consensus, and The Definition of Creativity As a Construct. *Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1999.tb01035.x>

- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduiibfd/issue/53208/708302>
- Partnership For 21st Century Skills (P21). (2013). Framework For 21st century learning. Erişim adresi: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı İle Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Perera, H., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <https://10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development/Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Culturay educación*, 31(2), 232-266.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Perez-Gonzalez, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. <https://10.1177/1754073916650493>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational leadership*, 63(4), 8-13.
- Prensky, M. (2008a). The role of technology. *Educational Technology*, 48(6), 1-3.
- Prensky, M. (2008b). Backup education?. *Educational Technology*, 48(1), 64.
- Prior, P. (2006). *A sociocultural theory of writing*. A.Charles MacArthur, G. Steve& J. Fitzgerald (Eds.). *A sociocultural theory of writing. Handbook of writing research*. The Guilford Press.

- Qian, M. ve Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. <https://10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>
- Rini, T. A., & Cahyanto, B. (2020). Supporting elementary students creative writing skill with assessment as learning. *Proceedings of the 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020)*, 487, 51-57.
- Robin, B. (2006, March). *The educational uses of digital storytelling*. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F., & Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, 1, 128-148.
- Romero, M., Usart, M. & Ott, M. (2015) Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10(2), 148–177. <https://doi.org/10.1177/1555412014548919>
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Castillo, R., Marti'n-Matillas, M., Kwak, L. Vicente-Rodri'guez, G., ... AVENA Study Group. (2010). Physical activity, fitness, weight status, and 1872 Journal of Educational Computing Research 57(7) cognitive performance in adolescents. *The Journal of Pediatrics*, 157(6), 917– 922. <https://10.1016/j.jpeds.2010.06.026>
- Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., Loureiro, N. E. M., & Marti'nez-Lo'pez, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108–133. <https://10.1080/1750984X.2016.1184699>
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayıncılık.

- Sabin, M. A. (2002). *Delivering quality technology education through teacherwritten or vendor-writtentechnology education modules*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. University of Wisconsin-Stout.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- San Francisco, Jossey-Bass. Damoense, MY (2003). Online learning: Implications for effective learning for higher education in South Africa. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 25-45. <https://doi.org/10.14742/ajet.1689>
- Santosa, A. B., Basuki, Y., & Puspita, A. M. I. (2019). The effectiveness of local wisdom-based teaching materials in enhancing creative writing skills of elementary school students. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 4(3), 349-359.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Selwyn, N. (2009, July). The digital native–myth and reality. In *Aslib proceedings*. Emerald Group Publishing Limited.
- Semerçioğlu, M. S., Çağlayan, K. T. & Kiroğlu, K. (2020). İşbirlikçi stratejik okuma modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerisine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 155-167. <https://doi.org/10.14686/buefad.508251>
- Semerçioğlu, S. (2020). *İş-Birlikçi okuma Stratejisi*. K. Kiroğlu (Ed.). *Okuduğunu anlama stratejileri*. Pegem akademi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Gönül Yayıncılık.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 17(2), 510-531. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418893>

- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problemi anlama ve tahmin süreçlerinde ortaya koydukları bilişsel-üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 131-173. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.327680>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Shaaban, K. (2006). An initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension, vocabulary acquisition, and motivation to read. *Reading Psychology*, 27(5), 377-403. <https://doi.org/10.1080/02702710600846613>
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543050002241>
- Sharan, S. (1999). Cooperative learning and the teacher. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (2. Baskı, ss. 336-348). London: Praeger.
- Sharan, S. E. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Publishing Group.
- Sharan, Y. (2015). Meaningful learning in the cooperative classroom. *Education 3-13*, 43(1), 83-94. doi: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961723>
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation (Vol. 1234)*. Teachers College Press.
- Shih, J. L., Shih, B. J., Shih, C. C., Su, H. Y., & Chuang, C. W. (2010). The influence of collaboration styles to children's cognitive performance in digital problem-solving game "William Adventure": A comparative case study. *Computers & Education*, 55(3), 982-993. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.009>
- Shin-Jung Lee, S., Liu, Y. C., Huang, T. S., Chen, Y. S., Tsai, H. C., Wann, S. R., & Lin, H. H. (2008). Comparison of the interferon- γ release assay and the tuberculin skin test for contact investigation of tuberculosis in BCG-vaccinated health care workers. *Scandinavian journal of infectious diseases*, 40(5), 373-380. <https://doi.org/10.1080/00365540701730743>
- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>

- Singh, R., & Awasthi, S. (2020). Updated comparative analysis on video conferencing platforms- zoom, Google meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings. *EasyChair Preprint*, 4026, 1-9.
- Slavin, R. E. (1977). *Student teams and achievement divisions: Effects on academic performance, mutual attraction, and attitudes*. USA: Johns Hopkins University
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (1999a). *Students teams-achievement divisions*. S. Sharan (Ed.). In *Handbook of cooperative learning methods* (2. Baskı, pp. 3-19). Praeger.
- Slavin, R. E. (1999b). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation Et Didactique*, 2(2), 149-157. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.334>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, 4(2), 12-23.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.
- Smith, C. (2013). Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(2), 11-18.
- Snow, R. E. (1986). Individual differences and the design of educational programs. *American Psychologist*, 41(10), 1029. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1029>
- Soysal, T. (2019). *Türkçe derslerinde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı.). Anı Yayıncılık.

- Starkey, L. (2012). *Teaching and learning in the digital age*. Routledge.
- Steven, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2): 137-160.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14 (3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- StoryJumper (2023). <https://www.StoryJumper.com/>
- Strauss, A.L. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research, 1st edn, Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Sulak, S. E., & Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139.
- Susar Kırmızı, F. (2008a). Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma başarısına etkisi ve yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 251-275.
- Susar Kırmızı, F. (2008b). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-68.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181),93-115. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4552>
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş., & Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 417-444.
- Susar Kırmızı, F. S., & Kasap, D.(2017). The effect of creative reading and creative writing activities on creative writing achievement. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(1), 48-62. <https://doi.org/10.29250/sead.286446>

- Suswandari, M., Budiwan, J., & Sholihah, A. M. (2022). The relationship of digital literacy with the help of anyflip. com to the learning motivation of elementary school students. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 14(1), 153-170. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v14i1.1443>
- Sutherland, J. A., & Topping, K. J. (1999). Collaborative Creative Writing in Eight-Year-Olds: Comparing Cross-Ability Fixed Role and Same-Ability Reciprocal Role Pairing. *Journal of research in reading*, 22 (2), 154-179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- Sutter, F., & Kihara, A. (2019). Determinants of Successful Implementation of Digital literacy project in public primary schools in Baringo County, Kenya. *Journal of Entrepreneurship and Project Management*, 4(1), 96-117.
- Şahin, E., & Doymuş, K. (2021). Dijital destekli işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri yönteminin fen bilimleri dersinin akademik başarısına etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (85), 173-186.
- Şengür, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Tabachnick, B. G.ve Fidell, L. S. (2015) *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu, (Ç.Ed). Nobel Yayınları.
- Tanrıverdi, T. (2019). İlkokul ikinci sınıfta işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tapscott, D. (2008). *Grown up digital: How the net generation is changing your world HC*. McGraw-Hill.

- Tashakkori, A., & Teddlie, Ç. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Data.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., & Tschantz, B. (2021). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & writing quarterly*, 37(5), 425-443.
- Taylan G., Ö. (2020). *Eğitim amaçlı internet kullanımı*. Ş., Sağıroğlu, H. İ., Bülbül, A., Kılıç & M. Küçükali (Eds.), *Dijital okuryazarlık*. Nobel Yayıncılık.
- TDK. (2019). *Türk dil kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=D%C4%B0J%C4%B0TAL>
- Tekeli, P. (2018). *Dijital hikâye anlatımı atölyesinde yaşlıların dijital okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). The Effect of creative writing activities on the story writing skill. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 933-939.
- Temizkan, M. (2013). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından nasreddin hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- Tepe, T., & Çelik, T. (2021). Farklı web 2.0 araçları kullanımının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve bit kullanım yeterlilikleri üzerine etkisi. *Gazi Antep Üniversitesi Dergisi*, 12(13), 215-223.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. [Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). *Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu*. K. Çağıltay, Y. Göktaş (Ed.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler (Birinci Baskı) içinde (s. 185-211)*. Pegem Akademi.
- Thomas, T. A. (2014). Developing team skills through a collaborative writing assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.850587>
- Tingen, J., Philbeck, L., & Holcomb, L. B. (2011). Developing classroom web sites for 21st century learning. *Kappa Delta Pi Record*, 47(2), 88-90. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516569>
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Pearson Australia
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim sınıf sınıflandırmasının içeriğinin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(2), 149-169. <https://doi.org/10.1080/713611428>
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding Creative Behavior; Experiments in Classroom Creativity. *Psychology in the Schools*, 3(1), 92-93. [https://10.1002/1520-6807\(196601\)3:1<92::aid-pits2310030127>3.0.co;2-2](https://10.1002/1520-6807(196601)3:1<92::aid-pits2310030127>3.0.co;2-2)
- Trainin, G., Hayden, H., Emily, W., K. & Erickson, J. (2016). Examining the impact of Quick-Reads' technology and print formats on fluency, comprehension and vocabulary development for elementary students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 93-116.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.

- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ortaokul 8. sınıf örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25113/265141>
- Türkel, A., & Koray, Ö. Z. (2020). The Effect of Creative Drama on Some Variables Related with Speaking. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 45-62.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hiper metin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 39, Sayı 175: 227-238.
- Ugbor, G. N. (2020). Developing imaginative and creative abilities in writing and oratory in ıgbo language: ıgbo language teachers' perceived roles in teaching. *International Journal Of Arts And Technology Education (Ijate)* 11(2), 48.
- Ulaş Taraf, H. (2022). *EFL öğrencilerinin eleştirel düşünme uygulamaları yoluyla eleştirel okuma ve yaratıcı yazmayı geliştiren bir vaka çalışması*. [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ulaş, A. H., Epçaçan, C., Aydın, S. M. ve Kurtlu, Y. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine cümlelerin öğelerinin öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuvasının akademik başarıya etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 935-950. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVME9ERTVPUT09>
- Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okur-yazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 1-27.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021, Mart). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development (2015-2019)*. <https://en.unesco.org/gap/partner-networks>

- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2017). *Dünya çocuklarının durumu 2017: dijital bir dünyada çocuklar*. Communication United Nations Plaza
- Uslu A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ün Açıkgöz, K. (1992). *İş birlikli öğrenme: kuram, araştırma ve uygulama*. Uğurel Matbaası
- Ün Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme (13. Baskı)*. Kanyılmaz Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10349/126748>
- Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumlar. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 180-195.
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2014). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- Van Deursen, A. J., & Van Dijk, J. A. (2016). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Varsakelis, N. C. (2006). Education, political institutions and innovative activity: A cross-country empirical investigation. *Research policy*, 35(7), 1083-1090. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2006.06.002>
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. ve Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mprenskeyutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3 (3), 192–202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>

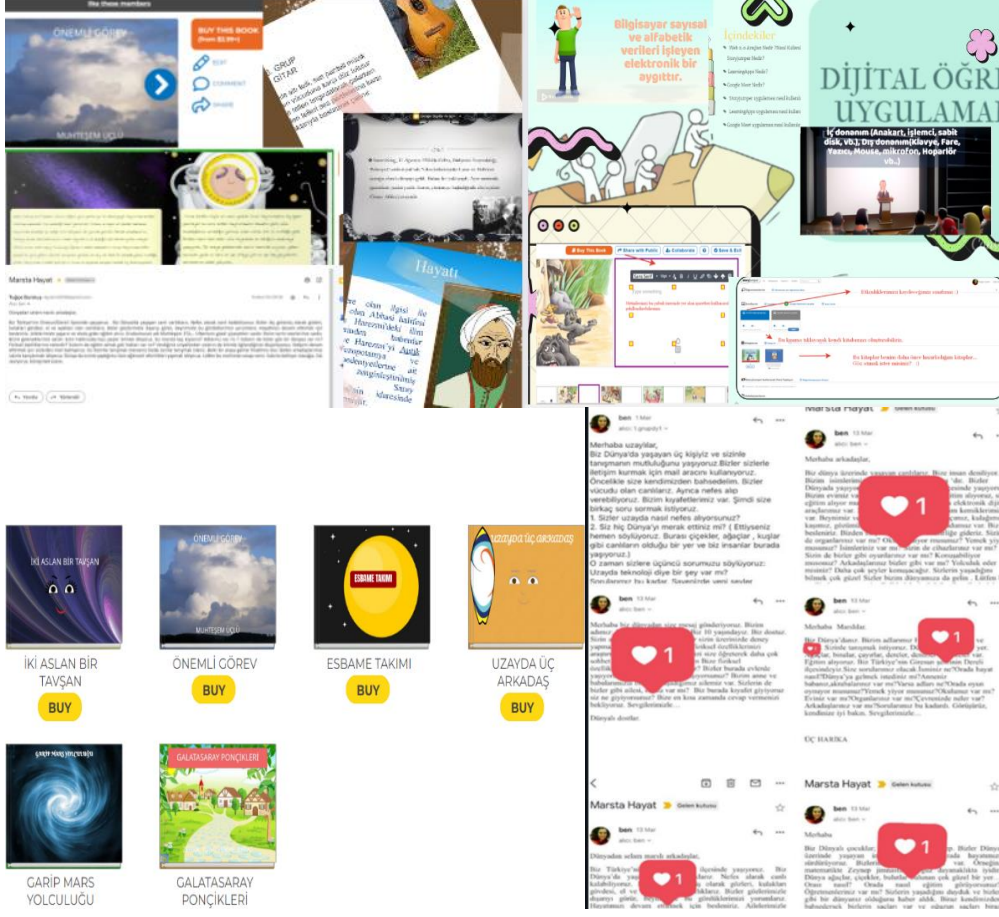
- Vass, K. (2002). Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(1), 102-110. 165
- Veit, W. (1981). History and temporality. Some theses against scepticism in the writing of literary history. *Neohelicon*, 8(2), 255-267.
- Venkatesh, V., Brown, S. A., & Sullivan, Y. (2016). Guidelines for conducting mixed-methods research: An extension and illustration. Venkatesh, V., Brown, SA, and Sullivan, YW'Guidelines for Conducting Mixed-methods Research: An Extension and Illustration. *Journal of the AIS* 17(7), 435-495. <https://doi.org/10.17705/1jais.00433>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vygotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *Linguagem, Desenvolvimento E Aprendizagem*, 10, 103-117.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Ward, M. (2008). *Planet Narnia: The seven heavens in the imagination of CS Lewis*. Oxford University Press.
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 84-86.
- Webtekno (2020). *En iyi beş görüntülü görüşme uygulaması*. <https://www.webtekno.com/ingiltere-de-5g-ye-gecen-vodafone-baglanti-hizinda-4g-nin-altinda-kaldi-h75522.html>
- Wendell, B. (1886). *Rankell's Remains: An American Novel (Vol. 3)*. Ticknor.
- Winstead Fry, S., & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: Teaching and learning 6 þ 1 trait writing as a collaborative experience. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 283–298. <https://doi.org/10.1080/19388070903117955>
- Wittrock, M. C. (1978). The cognitive movement in instruction. *Educational Psychologist*, 13(1), 15-29.

- Wollscheid, S., Sjaastad, J., & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen (cil) and paper on primary school students' writing skills–A research review. *Computers & education*, 95, 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.001>
- Wright, B., & Akgündüz, D. (2018). World journal on educational technology: current issues. *World*, 10(1), 70-87.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yamaç, A. & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410. <https://doi.org/10.30831/akukeg.370469>
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.33206/mjss.484876>
- Yamaç, A., Öztürk, E., & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education*, 157, 103981. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103981>
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yang, Y-T. C., & Wu, W-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yaşar, S. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenme deneyimlerine yönelik algılarının incelenmesi*. [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yee, K., & Hargis, J. (2012). Digital storytelling: kizoa, animoto, and photo story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1), 13-17.

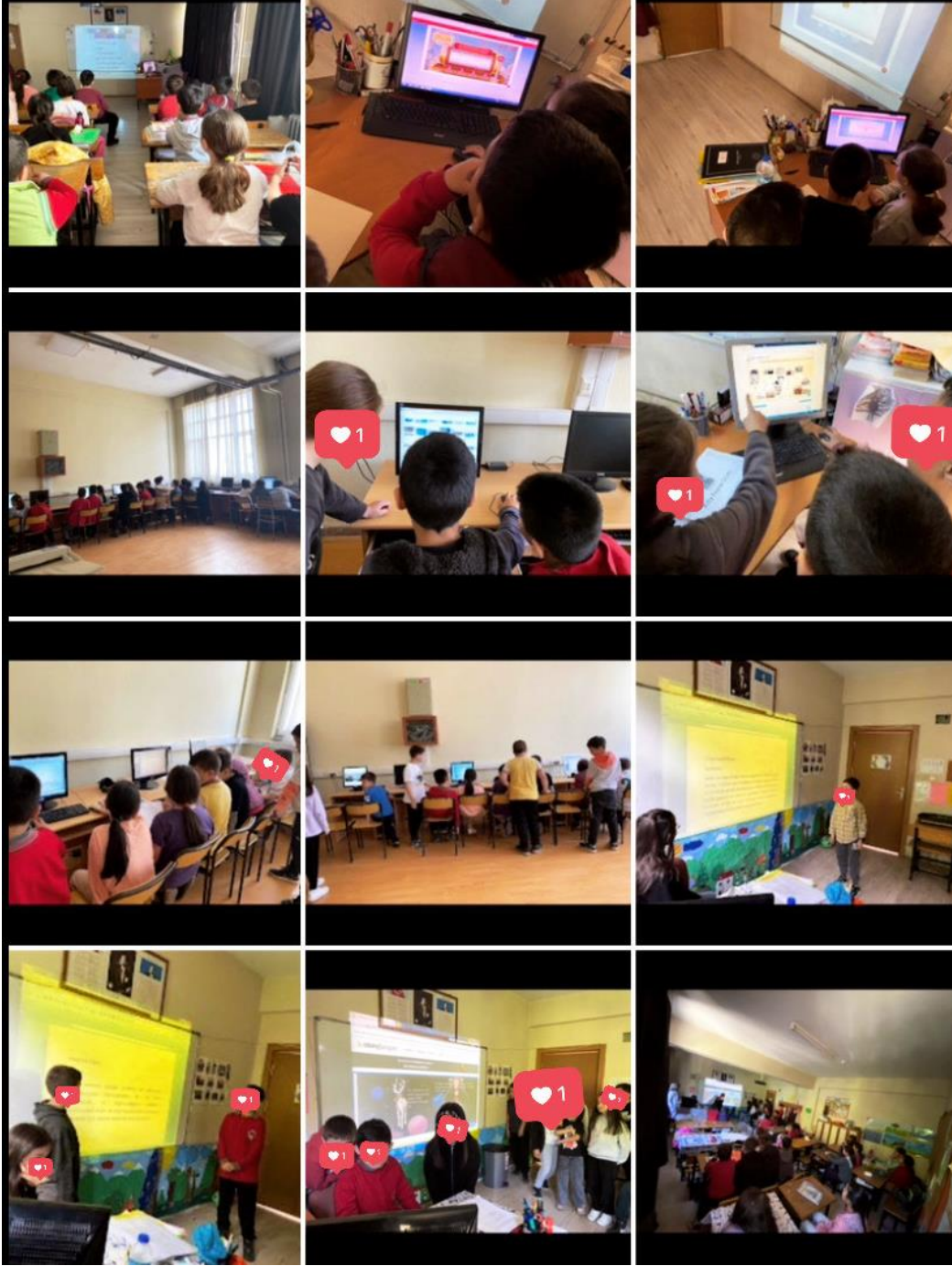
- Yerlikaya, A. (2021). Astronomi kavramlarına duyulan merak ile ilgili tanılayıcı bir kesit. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-11.
- Yeşilyurt, E. (2009) İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, K., Tarım, K. & Oflazoğlu, A. (2006). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 81-96.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi (1.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.
- Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(1), 95-115.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi], <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Zhang, Q. (1994). An intervention model of constructive conflict resolution and cooperative learning. *Journal of Social Issues*, 50(1), 99-116. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02400.x>
- Zin, N. A. M., Jaafar, A., & Yue, W. S. (2009). Digital game-based learning model and development methodology for teaching history. *WSEAS transactions on computers*, 8(2), 322- 333.
- Zorlu, F. (2020). İşbirlikli öğrenme modelinin uzaktan eğitim ortamlarında uygulanmasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 219-232. <https://doi.org/10.20860/ijoses.835074>

EKLER

EK 1. İDOE Etkinlik Örnekleri



EK 2. Deney grubu öğrencilerinin Uygulama Örnekleri



EK 3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve İzinler

Kime: Tuğçe DURMUŞ

Hocam merhabalar

Geliştirmiş olduğumuz dijital okuryazarlık ölçeğini çalıőmanızda kullanabilirsiniz.

Ölçeği geliştirdiğimiz tez çalışması künyesi:

Pala, Ő. M. (2019). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanına ilişkin akademik başarı ve becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Ölçeğin yayımlandığı makalenin künyesi:

Pala, Ő.M. & Baőıbbiyük, A. (2020). 10-12 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Dijital Okuryazarlık Ölçeği Geliştirme alıőması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(33), 542-565.

Ölçek "Her zaman" =5, "hiç bir zaman"=1 Şeklinde puanlanmaktadır.

İyi alıőmalar dilerim Hocam. Kolay gelsin

Dr. Öğr. Üyesi Őenol Mail PALA

Ynt: Doktora Tezi Hakkında 14 Ekim 2022 14:42

Kimden: demet kesep

Kime: Tuğçe DURMUŞ

Tarafımca geliştirilen "Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YARYÜDÖ)" ni tez çalıőmanızda kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Çalıőmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Demet KASAP

Windows için Posta ile gönderildi

Kimden: Tuğçe DURMUŞ
Gönderilme: 13 Ekim 2022 Perőembe 09:53
Kim: demet9682@hotmail.com
Konu: Doktora Tezi Hakkında

EK 4. İzinler

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
24/11/2022	15	2022-217

KARAR NO: 2022-217

Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'nın "Dijital Yazma Etkinliklerine Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisini İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'nın "Dijital Yazma Etkinliklerine Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisini İncelenmesi" başlıklı çalışmasının, etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29409993-605.01-67620399
Konu : Araştırma İzni
(Tuğçe DURMUŞ)

04.01.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Ordu Üniversitesi Rektörlüğünün 27.12.2022 tarih ve 66935815 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Tuğçe DURMUŞ' un "Dijital Yazma Etkinliklerine Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Dijital Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Giresun İli Dereli İlçesi Atatürk İlkokulu 4. Sınıf öğrencileri ile anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın 03.01.2023-17.05.2023 tarihleri arasında, ekleri müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış veri toplama araçlarını kullanarak; Atatürk İlkokulu Müdürlüğü sorumluluğunda/gözetiminde eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması ve çalışmanın sonuç raporunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine iletilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Önder KILIÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çiftakale Mah. Hizmetler Konak, C Blok. Kat 4, ARGE Birimi,
Merkezi/Giresun
Telefon No : 0 (454) 215 75 25
E-Posta: mmuzaretk0000@gmail.com
Kap Adresi : meb@hs01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>
Bilgi için: Mustafa ÖZTÜRK
Unvan : Vasi Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <https://giresun.meb.gov.tr> Faks: 4542157522

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden **5503-~~embc~~-33b6-b004-0a28** koda ile teyit edilebilir.

EK 5. YYÜDÖ Ön Test-Son Test

<p style="text-align: center;">ÇAĞLAR ARASI GEZİM</p> <p>İlk önce tarihçesine girerek isterdim. Orada teknolojinin buluşları bakardım isterim. Sonra oraya gitmek isterim. Yine orada yapılan icatlarla ilgili bilgi edinirim. Bir sonraki gezimde 1600'li yıllara gidip en sevdiğim kılamlardan Dado Kuvayı araştırırım. Sonra Çine gidip Çin Seddi'nin yapılına bakarım. Daha sonra S. Arabistan'da Mekke'ye görmek isterim. En sonra 1900'li yıllarda icat edilen icatları görmek isterim. 2000'li yıllara gidip görmek isterim. Birde Dünya şifalıları görmek isterim. Mesela Ronaldo, Messi, Pele, Neymar, Mbappe, Maradona... Bir araba icat etmek isterdim. Dünyadaki bütün faaliyetleri görmek isterim ama kesinlikle 700000'li yıllarda görmek isterdim.</p>	<p>Dinozorlarla dolu bir dünya ve garip kayalar, taslar, aşıkları görmek isterdim. Sonra 1300'li yıllara gidip M. Kemal Atatürk'ü görmek isterdim, Kuruluş Javasına katılıp savaşın heyecanını daha iyi yaşamak isterdim.</p>
Son-test	Ön-test

<p style="text-align: center;">BENİM İYİLİKLERİM</p> <p>Geleceğe gidip acaba o zamanda insanlar yere çöp atıyor, hayvanlara saygılı ve şevkatli davranıyor mu... diye bakardım. Ve yere çöp atmaları uyarır, yerddeki çöpleri toplarım, hayvanlara şevkat gösteren yeksa ben gösteririm ve onları sevin diririm. Onları üzenleri uyarırım yine dinleniyorsa biraz daha sert uyarırım. Ben hayvanları seven biri olduğum için onları çok seviyorum. Keşke onları evime götürüp besleyebilsem ama elimden gelenin en iyisini yapacağıma kendime ve bütün dünyaya söz veriyorum. Bütün dünya duy sesimi ben Yusuf Ege olarak hayvanları koruyacağıma söz söyleye bir şifalık atmak isterim emanetini daymadımı sesimi bir daha bir daha ama bir daha atarım. Beni Allah dışında kimse tutamaz ve yine hiç düşünmeden, pes etmeden, bütün dünya duyana kadar çağırım zaten zaman makinesi ne güne duruyordu ve hemen bindim dünyayı gezdim ve eve geri döndüm. Ama şöyle düşünerek ileri amana gittim. Eğer ben geldiğim için onlara yarar verinseler diye düşünerek hemen işlendim. Ben gidince gittiğimde hiç görmediğim bir hayvan görmüştüm. Bu güzel hep koruyabilmek için bir robot tasarladım adı ise hayvanseverim.</p>	<p>Ben bu dünyada ileri gidip yeni yeni mucitler, teknolojiler görmek isterim ama bu zamandaki arkadaşlarımdan ayrılmadan gitmek isterim gelecekteki uçan arabalar yeni arabalar görmek, robotlar tasarlamak isterdim. Sadece ağaçlarda zarar vermemeleri'dir.</p>
Son-test	Ön-test

Son-test

ZAMAN MAKİNESİNDEYİM

Hayallerim gerçek olmuştur artık bir zaman makinesindeyim. Geçmişe ve geleceğe hangi zaman olursa olsun gidebilirim. Ben geçmişide geleceğide görmek isterim.

İlk önce geçmişdeki evleri, yemekleri, insanların, nesli tükenmiş hayvanları, geçmişteki olayları ve daha neler neler görmek isterim. Geçmişte telefon, tablet, bilgisayar, lamba gibi teknolojik şeyler yok bu yüzden geçmişe gidip teknoloji olmadan nasıl yaşadığını öğrenmek isterim. Geleceğe gellersak gelecekte yeni teknolojik aletlerin nasıl ve ne işe yaradığını merak ederim. Biliyoruz ki bazı teknolojik aletlerden dolayı çevremiz kirleniyor. Acaba gelecekte çevremiz daha da çok kirli olacak mı yoksa bu kirlilikten dünyamız kurtulacak mı bunu merak ediyorum. Aynı şekilde diğer şeyleri de merak ediyorum. Benim süper güçlerim bu kadardı. 😊

Ön-test

Neler gerçekleşiyor diye bakmak isterdim. O zamanda Etiler, yollar, bahçeler ve okullar gibi daha birçok şey görmek isterdim. Gelecekte arabalar evleri uçakları nasıl acaba diye bakmak isterdim.

Son-test

ZAMAN MAKİNESİ

İlk geleceğe gitmek isterdim. İleride neler olur musun sordum. Çevreye bakıyordum. Uçan bisikletleri kendine giden parfümler, arabalarda giden uçak görmişim. Hani bir futbolcu vardıya kendi dijitalini bilip gitmişim. Hani daha emesine yaşamışım. Çoğu tipi sıgır çiyilemişim. Gülmeyen kişiye girip girip bakıyordum. Okul hastalık ve su diye bir şey yoktu. Sorduğumda "0 ne?" diye sordum. Bir kişiye hangi yıldayız diye sordum. Benim 1875 yılında doğduğum demiydi. Ben kaç yaşındayım burda herkes anlamıştı. Şimdi geçmişe gidecektim ama 2023'e dönüp ilk önce geçmişe gidecektim. Önceki anımları görebirdim.

2023'e döndüğümde alın her şeyi anlattım. Kayıtları set oluyordu. İleride deprem oluyordu. Bunu anlattım ve öğrendiğim bilgileri anlattım. Geçmişe gittiğimde o zamanın tarzına, halkına, yaşantısına, değişimlerine ama güzeldi. Orada insanların gelecekte ne kadar yaşadığını anlattım. Onlara her ne dursa da hep anlattım. Biraz daha gördüm ve birine yıl sordum "1210 yılındayız" demiydi. Onlara 2023'e geldiğimi söyledim ve vakti geçtin. Geri döndükten sonra zaman makinesinde ama çıktı. 1620 yılında kalın aletleri. Zaman makinesi çalışmıyordu. Bende 2023'e artık gitmişim.

Ön-test

Orada güzel bir gökyüzü, yarı dağlar isterim. İlk ileri sonra geçmişe giderim. Tertemiz bir ortam isterdim. İnsanların mutlu olduğu bir yer görmek isterdim. İlk gittiğim gideceğim orda Anadoluya gitmek isterdim. Daha sonra ilerideki haline bakardım.

EK 6. Görüşme Formları

Öğrenci Görüşme Formu

Merhaba sevgili öğrencim;

Dijital yazma etkinliklerine dayalı, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun öğretim sürecinizle ilgili değerlendirmeniz için aşağıda bazı sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar tez araştırması için kullanılacak olup farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu bakımdan tüm soruları eksiksiz ve samimi bir şekilde doldurmanız araştırmanın güvenilirliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğçe DURMUŞ
Sınıf öğretmeni – Doktora Öğrencisi

1. Arkadaşlarınızla grup halinde etkinlikleri yapmak size ne gibi katkılar sağladı?
2. Arkadaşlarınızla grup halinde yazma etkinlikleri yapmanın zorlukları oldu mu? Var ise bunların neler olduğunu açıklar mısınız?
3. Türkçe dersini dijital araçlar kullanarak işlemek Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
4. Yazma etkinliklerinden grup arkadaşlarıyla yaptığınız hangi etkinlik hoşuna gitti? Neden?
5. Dijital araçlardan grup arkadaşlarıyla kullandığınız hangi uygulama hoşuna gitti? Neden?
6. Sıkıldığınız veya zorlandığınız etkinlikler oldu mu? Neden?
7. Arkadaşlarına sunum yapmak sana ne hissettirdi?
8. Grup arkadaşlarıyla hazırlamış olduğunuz etkinlikleri hangi farklı derslerin işlenmesin de uygulamak istersiniz?
9. Öğretim sürecinin hangi aşaması size eğlenceli geldi?
10. Grup arkadaşlarıyla birlikte işlemiş olduğunuz dersle ilgili eklemek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen belirtiniz.

Öğretmen Görüşme Formu

Merhaba sevgili meslektaşım;

Dijital yazma etkinliklerine dayalı, işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak gerçekleştirdiğiniz öğretim sürecinizle ilgili değerlendirmeniz için aşağıda bazı sorulara yer verilmiştir. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar tez araştırması için kullanılacak olup farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu bakımdan tüm soruları eksiksiz ve samimi bir şekilde doldurmanız araştırmanın güvenilirliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Tuğçe DURMUŞ

Sınıf öğretmeni – Doktora Öğrencisi

1. Dijital yazma etkinliklerine dayalı geliştirilmiş işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlemiş olduğumuz dersin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkileri nelerdir?
2. Dijital yazma etkinliklerine dayalı geliştirilmiş işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlemiş olduğumuz dersin öğrencilerin dijital yazma becerilerine etkisi nelerdir?
3. Türkçe dersinde dil becerilerini geliştirmek üzere dijital araçların kullanılmasını nasıl değerlendirirsiniz?
4. İşbirlikli öğrenme yöntemiyle dijital uygulamaların bir arada kullanılmasının öğrenme ortamları üzerindeki etkilerini açıklar mısınız?
5. Türkçe ders kazanımlarıyla bütünleştirilerek hazırlanmış dijital yazma etkinliklerine dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine karşı duyuşsal farklılıklarını ne yönde etkiledi? Değerlendirir misiniz?
6. Dijital yazma etkinliklerine dayalı geliştirilmiş işbirlikli öğrenme yöntemi ile farklı hangi dersleri işlemek istersiniz? Evetse neden? Hayırsa neden?
7. Dijital yazma etkinliklerine dayalı geliştirilmiş işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlemiş olduğunuz dersle ilgili eklemek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen belirtiniz.

EK 7. Ders Planları

... / ... / 2021

TÜRKÇE DERSİ İDOE GÜNLÜK DERS PLANI (HAFTA 1)

BÖLÜM I:

SÜRE	2 Ders saati
DERS	TÜRKÇE
SINIF	4
TEMA	Bilim ve Teknoloji
ETKİNLİK	Bilgisayar vb. teknolojik araçların tanıtımı, Yaratıcı yazma, İDOE

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Gösterip yapıtırma, Yaratıcı yazma etkinliği, İDOE
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ-GEREÇLER ve WEB 2.0 ARAÇLARI	Bilgisayar, Projeksiyon, Ourboox, Google, Prezi sunum

BÖLÜM III:

ETKİNLİK SÜRECİ	
GİRİŞ ETKİNLİKLERİ <ol style="list-style-type: none">Araştırmacı öğrencilerle tanışma etkinliği kapsamında "Adımdaki Harfler" oyunu oynatarak derse giriş yapar.Bu kapsamda öğretmen alfabemizde yer alan sesli harfleri öğrencilere seslendirir. Öğrenciler söylenen harflerin içerisinde kendisine ait sesli harfi duyduğunda diğer arkadaşlarıyla yer değiştirir. "Arada bütün sesli harfler yer değiştirsin." Yönergesiyle bütün öğrencilerin yer değiştirmesi sağlanarak oyun sürdürülür."Bu dersimizle birlikte bilgisayarını tanıyacak ve bilgisayarın çalışma prensibi hakkında bilgi sahibi olacaksınız." hedeften haberdar edilir.Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan https://www.ourboox.com/create-edit-book/?book_ID=1359291&action=edit&updated=true sunum izletilerek etkinliğe giriş yapılır. Neler öğrenecekleri hakkında öğrencilerle sohbet edilir, dikkat çekilir-öğrenci görüşleri alınır.Öğrenciler araştırma kapsamında gruplara ayrılır ve her grup için hazırlanan bilgisayarlar öğrencilere verilir.	
GELİŞME ETKİNLİKLERİ <ol style="list-style-type: none">Araştırmacı tarafından https://prezi.com/i/8eepr1k7efbo/ hazırlanan sunum içerisinde yer alan temel kavramlar (donanım, yazılım vb.) ve mail ve Word uygulamaları tanıtılır.Soru-cevap tekniği ile verilen kavramlara ve uygulamalara ilişkin pekiştirme çalışması yapılır.Öğrencilere tanıtılan mail uygulaması aracılığıyla belirlenen yaratıcı yazma etkinliği gerçekleştirilir.Her bir öğrenciye mail hesabı aldırılır. Ayrıca her bir grup için belirledikleri grup adlarını içeren bir mail hesabı almaları istenir.Alınan mail hesaplarından öğrenciler grup olarak yaratıcı yazma etkinliğini gerçekleştirir.Öğrencilere Mars'ta bir yaşam bulunduğunu ve orada yaşayan çocuklarla iletişime geçmek için onlara bir mail atmaları gerektiği belirtilir. Gruplar öğrencileri ortak olarak birlikte tartışıp ortak bir karar doğrultusunda bir mail yazarlar.Gruplar yazdıkları mailleri araştırmacının mail adresine gönderirler.	
SONUÇ ETKİNLİKLERİ <ol style="list-style-type: none">Öğrencilerin gönderdiği mailler okunarak anlatım/içerik ve imla açısından öğrencilerle birlikte değerlendirilir.Yapılan etkinliklere ilgili öğrencilerin görüş ve önerileri alınarak dönütler verilir.İşlenen derse ve belirtilen kazanımlara yönelik KAHOOT! Web 2.0 aracıyla tasarlanan dijital çalışma kağıdı ile ölçme-değerlendirme faaliyeti gerçekleştirilir.	

BÖLÜM IV:

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	16. A) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. B) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
--	--

**TÜRKÇE DERSİ İDOE GÜNLÜK DERS PLANI
(HAFTA 4)**

BÖLÜM I:

SÜRE	2 ders saati
SINIF	4
TEMA	Bilim ve Teknoloji
ETKİNLİK	Bilgisayar vb. teknolojik araçların tanıtımı, Yaratıcı yazma, İDOE

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Gösterip yaptırma, Yaratıcı yazma etkinliği, İDOE
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ-GEREÇLER ve WEB 2.0 ARAÇLARI	Bilgisayar, Projeksiyon, Storyjumper, Ourboox, Google, Emaze Sunum, DALL-E

BÖLÜM III:**ETKİNLİK SÜRECİ****GİRİŞ ETKİNLİKLERİ**

1. Araştırmacı derse giriş yapmadan önce çizmeyi en çok sevdiği figürün ne olduğu sorulur. Öğrencilerden alınan dönütlerle sohbet havasında giriş etkinliği tamamlanarak derse giriş yapılır.
2. Öğrencilere, bu hafta bilgisayar üzerinden internet kullanımı hakkında bilgi sahibi olacakları, internet aracılığıyla ulaşılabilen Storyjumper uygulamasını tanıyacakları söylenerek hedeften haberdar edilir.
3. Öğrencilere geçen hafta yapılan etkinlikler üzerinden hatırlatmalarda bulunulur.
4. Geçen hafta dijital ortamda gerçekleştirilen uygulamalar her grubun bilgisayarında açılarak kontrolleri sağlanır.

GELİŞME ETKİNLİKLERİ

5. Bu hafta öğrencilere tanıtılacak olan uygulamayla ilgili araştırmacı tarafından hazırlanan https://www.ourboox.com/create-edit-book/?book_ID=1359291&action=edit&updated=true kitapçıkla derse giriş yapılır.
6. Öğrencilere arama motoru açarak Storyjumper uygulamasını taramaları istenir.
7. Uygulamanın ne işe yaradığı, bir uygulamaya ulaşırken arama motorunda hangi anahtar kelimelerin kullanılması gerektiği noktasında gruplarla soru-cevap yapılır.
8. Storyjumper uygulaması tanıtılır.
9. Öğrencilere uygulama içeriğinde yer alan kullanım biçimleri, içerik oluşturma basamakları öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan <https://app.emaze.com/editor/@ALROTZCQQ> görsel sunu yardımıyla anlatılır.
10. Araştırmacı deney grubu öğrencilerine Storyjumper uygulamasında içerik oluşturmak için bazı yönergeler sunar.
11. Yaratıcı yazma etkinlikleri kapsamında öğrenciler geçen hafta başladıkları yaratıcı hikâyeleri Word belgesinde yazar.
12. Gruplarda yer alan her bir öğrencinin uygulama ile ilgili pratikler yapmasına dikkat edilir.
13. Araştırmacı grupların iş birliği içerisinde hazırlıklarını gerçekleştirme rehber olur.

SONUÇ ETKİNLİKLERİ

14. Kullanılan uygulama ve hazırlanan içerikler anlatım/içerik ve imla açısından birlikte değerlendirilir, ilgili dönüt/düzeltilme verilir.
15. Yapılan etkinliklere ilgili öğrencilerin görüş ve önerileri alınarak dönütler verilir.
16. İşlenen derse ve belirtilen kazanımlara yönelik KAHOOT! web 2.0 aracıyla tasarlanan dijital çalışma kağıdı ile ölçme-değerlendirme faaliyeti gerçekleştirilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	17. A) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. B) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
---	--

**TÜRKÇE DERSİ İDOE GÜNLÜK DERS PLANI
(HAFTA 6)**

BÖLÜM I:

SÜRE	2 Ders saati
DERS	TÜRKÇE
SINIF	4
TEMA	Bilim ve Teknoloji
ETKİNLİK	Bilgisayar vb. teknolojik araçların tanıtımı ve yaratıcı yazma, İDOE

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Gösterip yaptırma, Yaratıcı yazma etkinliği, İDOE
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ-GEREÇLER ve WEB 2.0 ARAÇLARI	Bilgisayar, projeksiyon, Ourboox, Google, Emaze sunum, LearningApps, Google Meet

BÖLÜM III:**ETKİNLİK SÜRECİ****GİRİŞ ETKİNLİKLERİ**

1. Araştırmacı bu hafta deney grubu öğrencilerine “Mırıl Mırıl Mırıldan” oyunu oynatarak derse başlar. Bu kapsamda tüm grup büyüklüğüne göre küçük gruplara bölünür. Daha önceden grup sayısı düşünülerek hazırlanmış olan küçük kâğıtlara herkesin bilebileceği şarkı adları yazılır. Sepet ya da torbaya konan kâğıtlar herkese çekilir. Herkes çektiği şarkının müziğini sözlerini söylemeden mırıldanmaya başlar. Bu şekilde mırıldanarak küçük grup üyelerinin birbirini bulması ve gruplarını oluşturması beklenir. İlk oluşan grup sırasına göre, tüm gruplar şarkılarını söyleyerek etkinlik sona erdirilir.
2. Geçen hafta gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili hatırlatmalarda bulunarak giriş yapılır.
3. Araştırmacı tarafından hazırlanan https://www.ourboox.com/create-edit-book/?book_ID=1359291&action=edit&updated=true kitapçıkla ders tanıtımı gerçekleştirilir.
4. Google Meet uygulamasıyla ilgili ön bilgilerini “Online toplantı ne demek?”, “Hiç online toplantı yaparak ders işlediniz mi?” vb. sorularla ortaya çıkarır, derse dikkat çekilir. Bu derste Google Meet dijital uygulamasının ne olduğu, kullanım yerleri ve bu aracı ne zaman kullanacaklarıyla ilgili bilgi verileceği hatırlatılır.
5. Geçen hafta gruplar tarafından LearningApps uygulamasında hazırlanan oyunları bu hafta etkinliğimizde kullanacağımız bilgisi verilerek gelişme etkinliklerine geçilir.

GELİŞME ETKİNLİKLERİ

6. Tanıtılan uygulama deney grubu öğrencilerine uygulamalı bir biçimde kullanılmak üzere gruplar farklı sınıflara yerleştirilir. Öğrencilerin grup olarak Google Meet uygulamasına deneme bağlantısı gerçekleştirmelerine dikkat edilir. Öğrencilerinin online bir toplantıya hazırlık yapma, toplantı içerisinde dijital uygulama kullanma, online toplantıyı yönetme ve sürdürme noktalarında pratikler yapmasına rehber olunur. Tanıtılan uygulama deney grubu öğrencilerine uygulamalı bir biçimde kullanılmak üzere gruplar farklı sınıflara yerleştirilir.
7. Yaratıcı yazma etkinliklerini gerçekleştirmek üzere Google Meet uygulamasını kullanarak bir beyaz tahta açılır, çevrimiçi ortamda öğrencilerin önceki haftalarda yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik uzay temalı yazdığı hikâyelerine eklenti yaparak uzayda bir “Sanat Atölyesi” olduğunu, bu atölyeye hangi müzik aleti ile katılmak istediklerini beyaz tahtaya yazmaları yönergesinde bulunur.
8. Öğrenci grupların bu atölyeye müzik aleti seçmeleri ve bu alete ilişkin görseller, sesler ve müzikler seçmeleri istenir. Müzik aletlerine ait hikaye eklentileri, görseller, sesler vb. klasörlere kayıt edilerek etkinlik tamamlanır. Kaydedilen materyaller, dinleyici gruba sunulmak üzere bir argüman haline getirilir.

SONUÇ ETKİNLİKLERİ

9. Kullanılan uygulama ve hazırlanan içerikler anlatım/içerik ve imla açısından birlikte değerlendirilir, ilgili dönüt/düzeltilme verilir. Yapılan etkinliklere ilgili öğrencilerin görüş ve önerileri alınarak dönütler verilir.
10. İşlenen derse ve belirtilen kazanımlara yönelik KAHoot! Web 2.0 aracıyla tasarlanan dijital çalışma kağıdı ile ölçme-değerlendirme faaliyeti gerçekleştirilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	11. A) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. B) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
---	--

**DYİÖY ETKİNLİĞİ GÜNLÜK DERS PLANI
(HAFTA 10)**

BÖLÜM I:

SÜRE	2 Ders saati
DERS	TÜRKÇE
SINIF	4
TEMA	Bilim ve Teknoloji
ETKİNLİK	Bilgisayar vb. teknolojik araçların tanıtımı ve yaratıcı yazma, DYİÖY

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR	T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır. T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Eğitsel Oyun, Anlatım, Soru-cevap, Gösteri, Gösterip yaptırma, Yaratıcı yazma etkinliği, DYİÖY
KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ARAÇ-GEREÇLER ve WEB 2.0 ARAÇLARI	Bilgisayar, projeksiyon, Ourboox, Google, Storyjumper

BÖLÜM III:**ETKİNLİK SÜRECİ**

GİRİŞ ETKİNLİKLERİ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Araştırmamanın bu haftasında deney grubu öğrencilerine derse girişte araştırmacı tarafından dikkat çekme oyunu oynatılır. 2. Bu kapsamda öğrencilere "Palyaçom ol" oyunu oynanır. Oyun için öğrenciler 2 kişilik gruplara ayrılır. Gruplardaki öğrencilerden biri önde, diğeri ise onun arkasında durur. Müzik eşliğinde öndeki öğrenci dans eder, arkadaki öğrenci ise öndeki öğrenciyi taklit eder. Öndeki öğrenci arkadaki öğrenciyi taklit ederken yakalamaya çalışır. Arkadaki öğrenci ise öndeki öğrenci döndüğünde hareketsiz kalarak kaçmaya çalışır. Yakalanan öğrenci grubu elenir. 3. Dikkat çekme etkinliğinden sonra araştırmacı öğrencilere "Geçen hafta dijital içeriklerden kendi kullanım alanına yönelik bilgi ve kaynağı doğru bir biçimde seçebilme etkinliklerini gerçekleştirdik." hatırlatmada bulunulur. 4. Öğrencilere "Geçen hafta bir gazete haberi hazırlamak için etkinlikler hazırladık ", "Evde gazete okuyanlar kimler.", Gazete içerisinde en çok hangi haberleri okumaktan zevk alırsınız?" vb. sorular sorarak öğrencilerle soru-cevap etkinliği gerçekleştirilir. 5. Öğrenciler "Bir gazete haberi sizce nasıl olursa daha eğlenceli olur?" sorusuyla dijital gazete oluşturma sürecine bakış açıları değerlendirilir. 6. Öğrencilere "Bu hafta sizlerle dijital bir gazete oluşturacağız, oluşturacağımız gazete içerisinde müzik, video, ses vb. özellikler de yer alacak. Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?" yönergesiyle geliştirme etkinliklerine giriş yapılır. 7. Araştırmacı tarafından hazırlanan https://www.ourboox.com/create-edit-book/?book_ID=1359291&action=edit&updated=true kitapçıkla ders tanıtımı gerçekleştirilir.
GELİŞME ETKİNLİKLERİ	<ol style="list-style-type: none"> 8. Öğrenciler bilgisayarların açılması yönergesinde bulunulur ve öğrencilerden Power Point'e giriş yapmaları istenir. 9. Grupların önceki hafta hazırladıkları röportaj sorularına ait klasörlerde yer alan bilgiler uygulamaya aktarılır. 10. Her grubun tasarlama yapmasına ve özgün bir haber oluşturmaya dikkat edilir. 11. Hazırlanma aşamasında olan gazete haberlerine ses, görüntü ve video eklemeleri yönünde yönergelerde bulunulur. Ayrıca öğrencilerin 6 hafta boyunca işlemiş olduğu derslerde öğretilen bilgileri uygulamalarına özen gösterilir. 12. Her grubun ortak kararlar alarak haberlerini oluşturmalarına dikkat edilir. 13. İçerikler oluşturulurken öğrencilere rehber olunur. 14. Öğrenciler hazırladıkları dijital etkinlikleri kayıt altına alır. 15. Öğrenciler uygulama içerisinde haberlerini yükleyerek kaydeder. 16. Gruplar tarafından hazırlanan dijital içerikler dinleyici gruba sunulmak üzere kaydedilir, bir argüman oluşturulur.
SONUÇ ETKİNLİKLERİ	<ol style="list-style-type: none"> 17. Kullanılan uygulamada ve hazırlanan içerikler anlatım/içerik ve imla açısından birlikte değerlendirilir, ilgili dönüt/düzeltilme verilir. 18. Yapılan etkinliklere ilgili öğrencilerin görüş ve önerileri alınarak dönütler verilir. 19. İşlenen derse ve belirtilen kazanımlara yönelik KAHOOT! web 2.0 aracıyla tasarlanan dijital çalışma kağıdı ile ölçme-değerlendirme faaliyeti gerçekleştirilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	20. A) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. B) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
---	--

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Tuğçe DURMUŞ
Yabancı Dili	İngilize
Orcid Numarası	0000-0003-1053-9897
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	
Lise	Ali Fuat Kadirbeyoğlu Anadolu Lisesi
Lisans	Giresun Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi
Mesleki Deneyim	Dereli Atatürk İlkokulu, 8 yıl, Halen
Akademik Çalışmalar	Yayınlanan eserler <ol style="list-style-type: none">Ültay, E., Dönmez Usta, N., & Durmuş, T. (2017). Eğitim alanında yapılan zihinsel model çalışmalarının betimsel içerik analizi. <i>Yaşadıkça Eğitim</i>, 31(1), 21-40.Aksu, H. H., & Durmuş, T. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. <i>Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi</i>, 7(13), 616-631.Durmuş, T. & Dönmez Usta, N. (2020). İlköğretim öğrencilerinin erime kavramı ile ilgili zihinsel modelleri. <i>International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal</i>, 6(38), 2216-2231. http://dx.doi.org/10.31576/smryj.691?Durmuş, T. (2017). <i>İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin erime, donma ve buharlaşma kavramlarına yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi</i>. [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkeziÇetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. <i>Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi</i>, 12(2), 630-649. https://doi.org/10.51460/baebd.1007193Turan Güntepe, E., Durmuş, T., & Dönmez-Usta, N. (2023). Assessment of distance learning practices during the COVID-19 pandemic in grades K-12. <i>Athens Journal of Education</i>, 10(2), 249-270. https://doi.org/10.30958/aje.10-2-4Durmuş, T. & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul 4. sınıf türkçe ders kitabındaki ve morpa kampüs eğitim platformundaki hikâye edici metinlerin metinsellik ve

okunabilirlik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1136-1158. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2933>

Sempozyum/Bildiriler

8. Levent, T. İlköğretim öğrencilerinin “Çevre” metaforları. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK 2016). Ed. E. Avcı vd. 290-291. KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2016, Trabzon.
9. Durmuş, T. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma: Giresun ili örneği. VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD 2016). Ed. D. Köksal ve M. Küçük. 27-28. Nobel Yayıncılık:2016.
10. Durmuş, T., Çetinkaya, S. İşbirlikli öğrenme-öğretme yaklaşımına yönelik bir derleme çalışması. II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat Ve Teknoloji Sempozyumu 28-29 Mayıs 2021. 276-277. İzmir.
11. Seyhan, B. Ç.; Topal, T. & Levent T. Öğretmen adaylarının bakış açısıyla öğretim elemanlarının örnek öğretimsel davranışları. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 7-9 Mayıs 2014 Gaziantep Üniversitesi.
12. Çetinkaya, S., Durmuş, T. Digital based creative writing activity examples. 8TH International New York Academic Research Congress on Human and Social Sciences. New York, Amerika Birleşik Devletleri, 24 Haziran - 26 Temmuz 2023.
13. Durmuş, T. Günümüz eğitim anlayışında dijital materyallerin öğretim ortamına yansıtılması. Bilim Teknoloji Kültür Sanat Spor ve Eğitim Kongresi (BİTEKSEK 2023). Antalya/Manavgat, 18-23 Ekim, 2023.

Kitap bölümleri

14. Durmuş, T. (2022). *Okuma güçlüğü*. Eds. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya. *Dijital çağda okuma eğitimi*. Vizetek.
15. Aktaş Kubal, S. ve Durmuş, T. (2022). *Dijital çağda okumanın geliştirilmesi ve okuma güçlüklerinin giderilmesi*. Eds. S. E. Sulak ve S. Çetinkaya. *Dijital çağda okuma eğitimi*. Vizetek.

Projeler

16. Bilimsel Araştırmalar Proje birimi tarafından

	<p>desteklenen EĞT-BAP-C-140316-10 kodlu proje</p> <ol style="list-style-type: none">17. eTwinning Aile Sağlığı/ Family Health18. eTwinning Ailem Okulum/My Home My School19. TÜBİTAK 2237-A Yeni Dünya Düzenine Uygun Etkileşimli Öğretim Materyallerinin Tasarlanması ve Geliştirilmesi (1. Dönem)20. TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı 2021/ 1. dönem21. TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı 2021/ 2. dönem22. TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinliklerini Destekleme Programı 2021/ 3. Dönem23. Ukulelem 100. Yıl için çalışıyor. Milli Eğitim Bakanlığı Projesi <p>Ödüller/Belgeler</p> <ol style="list-style-type: none">24. eTwinning Aile Sağlığı/ Family Health Ulusal Kalite Etiket Ödülü25. eTwinning Aile Sağlığı/Family Health Avrupa Kalite Etiket Ödülü26. Başarı Belgesi: Bakanlık-41446969-Milli Eğitim Bakanlığı27. Başarı Belgesi: Kaymakamlık-64-Dursun SARIŞIK28. Başarı Belgesi: Bakanlık-50892489- Milli Eğitim Bakanlığı29. Üstün Başarı Belgesi-94-Dursun SARIŞIK30. 24 Kasım 2022 Yılı Öğretmeni- Giresun temsilcisi-Cumhurbaşkanı Davetlisi
--	---

