

**T. C.  
ORDU ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**DIJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMANIN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**YAZAR  
ADEM KARAOĞLU**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. SÜLEYMAN ERKAM SULAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORDU 2021**

## **ETİK BEYANI**

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

**Adem KARAOĞLU**

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin (doğruluk, okuma hızı ve prozodi) gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Gelişen teknolojinin etkisiyle eğitim kurumları bu teknolojik gelişmeleri yakından takip etmektedir. Artık öğrencilerin öğrenim hayatlarında dijital araç-gereçler önemli bir konuma sahip olmaya başlamıştır. Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de bu araçlar eğitim ortamlarında yer almaktadır. Bilgiye ulaşmanın kolay ve etkili yolu olan akıcı okuma becerisinin gelişmesi için Türkçe derslerinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de dijital hikâyelerdir.

Çalışmanın başında araştırmanın problemine, amacına, alt amaçlarına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. Bu çalışmanın birinci bölümünde ise akıcı okuma becerisi ve dijital hikâyelerle ilgili kavramsal bilgiler yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde yurt içi ve yurt dışında yapılan diğer araştırmalara da yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın yöntemine ve veri toplama araçları bilgisine, üçüncü bölümde ise bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde dijital hikâyelerin etkisinin incelendiği bir yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Tez konumun belirlenmesi, çalışmanın yürütülmesi ve yazımı esnasında başta danışmanım Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'a, yüksek lisans derslerimizde bize katmış olduğu değerli bilgiler için Temel Eğitim Bölümü Anabilim Dalı Başkanı Sayın Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya, Sayın Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'a ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hayriye Gül KURUYER'e teşekkür ederim.

Aynı zamanda, yaşamım boyunca her zaman yanımda olduklarını hissettiren aileme, tez yazım sürecinde beni destekleyen canım eşime, oğullarım Buğrahan ve Metehan'a sonsuz teşekkürler...

**Adem KARAOĞLU**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR .....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR .....	vii
TABLOLAR.....	viii
ŞEKİLLER. ....	x
EKLER.....	11
1. GİRİŞ.....	12
1.1 Problem Durumu .....	12
1.2 Araştırmanın Amacı .....	18
1.2.1 Alt Amaçlar .....	18
1.3 Araştırmanın Önemi .....	19
1.4 Sayıtlılar .....	20
1.5 Sınırlılıklar .....	20
1.6 Tanımlar .....	21
2. BÖLÜM .....	22
2.1 Kavramsal Çerçeve.....	22
2.1.1 Okuma .....	22
2.1.2 Okuma Çeşitleri.....	24
2.1.3 Akıcı Okuma .....	28
2.1.4 Okuma Hataları.....	37
2.1.5 Akıcı Okuma Stratejileri .....	39
2.1.6 Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma.....	43
2.1.7 Metin ve Türleri.....	44
2.1.8 Teknolojik Okuma Araçları.....	46
2.1.9 Dijital Hikâye ve Türleri .....	49
2.2 İlgili Araştırmalar .....	62
2.2.1 Yurt İçi Çalışmalar.....	62
2.2.2 Yurt Dışı Çalışmalar .....	67
3. BÖLÜM.....	70
3.1 Yöntem.....	70

3.1.1 Araştırmanın Modeli.....	70
3.1.2 Çalışma Grubu.....	70
3.1.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	71
3.1.4 Hazırlık ve Uygulama Süreci .....	76
3.1.5 Verilerin Analizi.....	77
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	79
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	79
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	80
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	82
4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	85
5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER .....	87
5.1 Tartışma ve Sonuç .....	87
5.2 Öneriler .....	93
6. KAYNAKÇA .....	95
EKLER.....	116
ÖZGEÇMİŞ.....	145

## ÖZET

### DİJİTAL HİKÂYE OLUŞTURMANIN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemektir.

Araştırmanın örneklemini Ordu ili Ünye ilçesinde bulunan bir ilkokuldan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen deney grubunda 10 öğrenci, kontrol grubunda 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bir bilgilendirici bir de hikâye edici metin olmak üzere iki metin üzerinden toplanmıştır. Bu metinler deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin toplanması öğrencilerin ses kayıtları alınarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubundaki öğrencilere bir hikâye edici bir de bilgilendirici metin olmak üzere iki metinden yola çıkarak iki dijital hikâye hazırlanmıştır. Uygulama ve veri toplama sürecinde kullanılan metinler uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Metinlerin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulama süreci on haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bağlı kalarak derslerini yürütmüşlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlara göre dijital hikâye oluşturularak yapılan okuma çalışmalarının okuma hızı, doğruluk ve prozodi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Akıcı okuma becerisinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede dijital hikâyeleri bir öğrenme aracı olarak kullanması bakımından önemli görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Akıcı Okuma Becerisi, Dijital Hikâye, Dördüncü Sınıf Öğrencileri.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF DIGITAL STORY CREATION ON 4 TH GRADE STUDENTS FLUENT READING SKILLS

The purpose of this research is to determine the effect of digital stories on the development of fluent reading skills of primary school fourth grade students.

The sample of the study consisted of a total of 20 fourth grade students, 10 students in the experimental group and 10 students in the control group, selected by convenient sampling method from a primary school in Ünye, Ordu. Experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The data of the research were collected through two texts, an informative and a narrative text. These texts were applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. Data collection was carried out by taking the voice recordings of the students. In the application phase of the research, two digital stories were prepared by the students in the experimental group, based on two texts, one narrative and one informative. The texts used in the application and data collection process were selected by taking expert opinions. The application process of the texts to the students in the experimental group was completed in ten weeks. The students in the control group carried out their lessons by adhering to the Turkish Language Curriculum.

A significant difference was found between the fluent reading (reading speed, accuracy and prosody) pretest and posttest scores obtained from informative and narrative texts by the students in the experimental group. There was no significant difference between the fluent reading pre-test and post-test scores of the students in the control group obtained from informative and narrative texts. According to these results, it was seen that the reading studies made by creating digital stories contributed to the development of reading speed, accuracy and prosody skills. It has been concluded that digital stories are effective in the development of fluent reading skills. This study is considered important in that teachers use digital stories as a learning tool in developing students' fluent reading skills in their classrooms.

***Key Words:*** Reading, Fluent Reading Skills, Digital Story, Fourth Grade Students.

## SİMGELER ve KISALTMALAR

### Simgeler

n	Öğrenci Sayısı
p	Anlamlılık
S	Standart Sapma
S.	Sayfa
%	Yüzde
$\bar{x}$	Ortalama

### Kısaltmalar

Akt.	Aktaran
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	Ulusal Okuma Paneli
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	Statistical Package for the Social Science
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
WEB	Bilgisayar ağı



## TABLolar

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 1.</b> Okumanın Alt Bileşenleri.....	22
<b>Tablo 2.</b> 4. Sınıf Türkçe Dersi Akıcı Okuma Kazanımları.....	24
<b>Tablo 3.</b> Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları.....	34
<b>Tablo 4.</b> Türkçe Metinler için Okunabilirlik Aralıkları.....	45
<b>Tablo 5.</b> Dijital Hikâyelerde Bulunması Gereken Öğeler.....	52
<b>Tablo 6.</b> Dijital Hikâye Oluşturma Süreci.....	54
<b>Tablo 7.</b> Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar.....	56
<b>Tablo 8.</b> Akıllı Telefon ve Tablet Bilgisayar Yazılımları.....	57
<b>Tablo 9.</b> Yarı Deneysel Süreç Tablosu.....	70
<b>Tablo 10.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı.....	71
<b>Tablo 11.</b> Çalışmada Kullanılan Metinlerin Özellikleri.....	72
<b>Tablo 12.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
<b>Tablo 13.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 14.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
<b>Tablo 15.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	82
<b>Tablo 16.</b> Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	83

<b>Tablo 17.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları.....	84
<b>Tablo 18.</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Erişi Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85
<b>Tablo 19.</b> Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Erişi Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86

## ŞEKİLLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 1. Okuma Becerisinin Gelişim Süreci.....	23
Şekil 2. Sessiz Okuma Süreci.....	24
Şekil 3. Sesli Okuma Süreci.....	25
Şekil 4. Akıcı Okuma Modeli .....	30
Şekil 5. Akıcı Okuma Becerileri .....	31
Şekil 6. Logan (1979)'ın Otomatikleşme Becerisi Göstergeleri .....	33
Şekil 7. Okuduğunu Anlama Sürecinin Unsurları.....	43
Şekil 8. Dijital Hikâye Türleri.....	50
Şekil 9. Dijital Hikâye ve Okuryazarlık.....	58
Şekil 10. Dijital Hikâye ve Eğitim .....	60
Şekil 11. Okuma Hızının Hesaplanmasında Kullanılan Formül .....	75
Şekil 12. Doğru Okuma Yüzdesinin Hesaplanmasında Kullanılan Formül .....	75

## EKLER

	<u>Sayfa</u>
EK-1: Bilgilendirici Metin (Ön Test) .....	116-117
EK-2: Hikâye Edici Metin (Ön Test).....	118-119
EK-3: Bilgilendirici Metin (Uygulama Metni).....	120
EK-4: Hikâye Edici Metin (Uygulama Metni) .....	121-122
EK-5: Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi .....	123
EK-6: Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi .....	124
EK-7: Prozodik Okuma Ölçeği .....	125
EK-8: Ölçek Kullanma İzni.....	126
EK-9: Araştırma İzin Onayı .....	127
EK-10: Öğrencilerin Dijital Hikâye Örneği (Hikâye Edici Metin) .....	128-131
EK-11: Öğrencilerin Dijital Hikâye Örneği (Bilgilendirici Metin).....	132-136
EK-12: Ders Planı Örneği 1 .....	137-138
EK-13: Ders Planı Örneği 2 .....	139-140
EK-14: Dijital Hikâye Oluşturulurken Çekilmiş Fotoğraflar .....	141-143

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacına, alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlamalara yer verilmiştir.

## 1.1 Problem Durumu

Dil kendi içinde bazı kurallar barındıran bir iletişim aracıdır (Yalçın ve Şengül, 2007). Dil, insanın doğumundan itibaren çevresindeki kişilerle iletişim kurduklarında çıkarmış olduğu sesleri davranış, durum ve söz ilişkisi gibi bilişsel süreçlerle anlamlandırdığı semboller bütünüdür (Şahin, 2015). Dil becerileri; konuşma, okuma, dinleme ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşur (Doğan, 2008). Dört temel beceri birbirini etkiler ve geliştirir (Yüce, 2005). Bu nedenle Türkçe derslerinde öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirecek etkinlikler planlanmalıdır.

Dört temel dil becerilerinden biri olan okuma; metinlerdeki ses, kelime ve cümleler arasındaki bağlamın ya da anlamlandırmanın oluşturulması ile gerçekleşir (Akyol, 2011). Okuma sadece seslendirme eylemi olmayıp zihinde somut hale getirme olarak tanımlanmaktadır (Epçaçan, 2012). Okumanın doğru gerçekleştirilebilmesinde kelimelerin ayırt edilmesi önemlidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Akyol (2008)'a göre kelimenin ayırt edilmesinde, kelimenin doğru tanımlanması ve seslendirilmesi ile birlikte anlamlandırılması da gerekmektedir. Yabancı dildeki bir sözcüğün telaffuzu doğru yapılabilirken, anlamı bilinmediği için o kelimenin ayırt edilememesi bu durumla açıklanabilir. Okuma, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer öğelerin kavranma ve algılanma sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Özdemir (2000) ise okumayı, sözcükleri anlamlandırarak dil aracılığıyla ifade etme olarak tanımlamaktadır. Okuma, daha önceki bilgilerimizden hareketle, okuyan ve yazan arasında etkileşimin olduğu, uygun bir yöntemde ve ortamda gerçekleşen bir anlam kurma süreci olarak ifade edilir (Akyol, 2005). Okumanın akıcı, stratejik olması, okuyucuyu güdülemesi, yaşam boyunca devam etmesi ve anlam kurma sürecine katkıda bulunması başlıca prensipleridir (Akyol, 2011, s. 4). Bu prensiplerden akıcı okumanın önemli olduğu düşünülmektedir. Güdülenme prensibi, okuma becerisi için gerekli olduğu kadar öğrenme için de gereklidir (Güneş, 2013). Ayrıca okumada bireylerin çeşitli bilgi

ve becerilere (söz dizimi, anlambilim, ses ve biçim bilgisi) sahip olması da beklenir (Çaycı ve Demir, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) okuma becerisine ilişkin kazanımlar metinlerin doğru bir şekilde okunup değerlendirilmesine ve okuma alışkanlığının kazandırılmasına yöneliktir. Bu kazanımlar programda üç başlıkta toplanmıştır: Okuduğunu anlama, akıcı okuma ve söz varlığı (MEB, 2019). Okuma becerisi; düşünme, sorgulama, analiz etme gibi birtakım bilişsel becerileri geliştirir (Güneş, 2009). Okuma becerisi, bilişsel düşünme becerisini geliştiren, düşüncelerin ve duyguların bireylere sözlü ya da yazılı bir şekilde ifade edilmesini sağlayan, yeni bilgiler öğrenmeye yardımcı olan bir beceri olduğundan geliştirilmesi gerekmektedir (Karadüz, 2010).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 yılında 72 farklı ülkede öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerini incelemiştir. Bu araştırmada Türkiye'nin 50. sırada yer aldığı tespit edilmiştir. PISA 2018 araştırmasına 79 ülke katılmış olup Türkiye 40. sırada yer almıştır. Bu yükselmeye bakarak Türkiye'de okuma becerisi alanında önemli düzeyde gelişme yaşandığı söylenebilir (PISA, 2018). Ayrıca okuma becerilerinin sosyal yönüne de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda vurgu yapılmıştır (PISA, 2009). Okuma becerisi kişinin kendi potansiyelini artırarak sosyal bir birey olmasında, evinde ve işinde sağlıklı iletişim kurmasında oldukça önemli bir konuma sahiptir (Kaya-Tosun, 2018). Kişiler sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmak, yaşananlardan haberdar olmak, topluma katkıda bulunmak için çeşitli metinlerden yararlanabilirler.

Okumanın beş temel ögesi akıcı okuma, okuduğunu anlama, fonemik farkındalık, fonetik ve kelime dağarcığıdır (NRP, 2000; Yamaç, 2015). Bu öğelerden biri olan akıcı okuma; vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine uyarak heceleme ve tekrara düşülmeden anlam ünitelerine dikkat edilip konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2017). Akıcı okumayı oluşturan yapılar, kelimeyi doğru okuma, okumada otomatikleşme ve okumanın prozodik özellikleridir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Zutell ve Rasinski (1991) ise akıcı okumayı, metnin anlam yönünü dikkate alıp duyguların okuma eylemine yansıtılması, vurgu ve tonlamaların doğru uygulanması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu şekilde yapılan okumada prozodik özellikler görülebilir. Akıcı okuma esnasında

okuyucu bilişsel enerjisini kelimeyi tanıma ve seslendirme dışında anlamlandırmaya yönlendirdiği için bu becerinin kazanılmış olması gerekmektedir (Keskin, 2012). Bu becerinin kazanılmasında önemli rol oynayan faktörler; okuma alıştırmaları ve sürekli okumadır (Stahl ve Heubach, 2005). Akıcı okuma becerisi kazanamamış öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmeleri için tekrar ve alıştırmalar gibi çeşitli yöntemler geliştirilmiştir.

Akıcı okuma, okuma becerisinin temel bir ögesidir. Amerikan Ulusal Okuma Paneli'nde (2000) okumanın alt bileşeni olarak belirtilen akıcı okumanın üzerinde durulması ile birlikte akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışma sayısında artış olduğu söylenebilir. Bu panelde öğrencilerin yeterli okuma beceri düzeyine ulaşabilmesi için akıcı okuma becerisini kazanması gerektiği vurgulanmıştır. Raporda akıcı okuma becerisini geliştirmek için yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu, akıcı okuma becerisini kazanan öğrencilerde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde de gelişme olduğu ifade edilmiştir. Akıcılığın öğrencilerde geliştirilebilmesi için uygulanabilir çeşitli çalışmalara ihtiyaç vardır (Kuhn ve ark., 2006). Akıcı okuma becerisinin doğru bir şekilde gerçekleşmesiyle okuma eylemi gerçekleşmiş olur (Rasinski, Rikli, ve Johnston, 2009). Yapılan çalışmalarda akıcı okuma öğretiminin sonunda akıcı okuma başarısının arttığı tespit edilmiştir (Stahl ve Heubach, 2005; Stahl ve Kuhn, 2002; Rasinski ve Hoffman, 2003). Ayrıca akıcılık ile okuduğunu anlama arasında da pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmıştır (Akyol, 2008; Baştuğ ve Akyol, 2012; Cohen, Krustedt ve May, 2009; Kuhn, 2004). Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki bu güçlü ilişki akıcı okuma becerisinin gelişmesinin önemini göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde akıcı okumayla ilgili çok sayıda (Akyol, 2008; Baştuğ, 2012; Epçaçan, 2012; Keskin, 2012; Marr, Algozzine ve Nicholson, 2011; Paige, 2011; Rasinki ve ark., 1994; Yamaç, 2015) araştırma yapılmıştır. İncelenen bu araştırmalarda, akıcı okumanın unsurları (doğruluk, okuma hızı ve prozodi) ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelendiği tespit edilmiştir. Ulusal literatür incelendiğinde, akıcı okuma unsurları ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye yönelik bilgi çok azdır (Baştuğ, 2012). Okuma ve anlama becerileri öğrencilerin akademik başarıları yanında bilişsel ve dil gelişimlerini de geliştirir (Karasar, 2011). Okuma sürecinin etkili bir şekilde

yürütülebilmesi akıcı okuma becerisine sahip olmayı gerektirir (Grabe, 2002). Okuduğunu anlamının temel koşulu sözcüklerin akıcı bir şekilde doğru tanımlanıp okunmasıdır (Özata ve Haznedar, 2018). Akıcı okuma becerileri okuma sırasında gözlemlenebilir. Okumanın akıcılığını sağlayan üç unsur bulunmaktadır: Doğruluk, okuma hızı ve prozodidir (Zarain, 2007). Doğru okuma, sözcüğü doğru tanıyarak ayırt etmeyi ifade eder. Doğru okuma bir dakikada okunan toplam sözcüğün doğruluk yüzdesi diye söylenebilir (Massey, 2008). Okuma hızı ise sözcüğün tanınıp okunma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2012). Akıcı okumanın kazanılmasında okuduğunu anlama için bir ön koşul olan sözcük tanıma tek başına yetersiz kalır (Adams, 1990; Stanovich, 1991; Akt. Baştuğ, 2012). Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin metinleri akıcı bir şekilde okuması beklenmektedir. Okuma hızı, akıcı okumanın gelişiminde önemli bir göstergedir (NRP, 2000). Akıcı okumanın en son bileşeni ise prozodidir. Prozodi, durak, ezgi, aksan gibi öğelerinin tamamı olarak tanımlanır (TDK, 2020). Prozodi, konuşmanın ritimsel ve tonsal özelliklerini karşılayan genel bir terim olarak söylenebilir. Prozodik okuma becerisi öğrencilerin sahip olması gereken önemli becerilerden biridir (Ulusoy, Dedeoğlu ve Ertem, 2012). Prozodi ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır. Prozodi, okuduğunu anlamının bir sebebi veya sonucu olabilir. Öğrenciler metinleri prozodik okuduklarında metni daha kolay anlayabilirler. Araştırmacılar, anlama ve prozodi arasında çok yönlü bir bağlantının olduğunu söylemektedirler (Kuhn, 2005).

Öğrencilerin akıcı okuma becerisinin gelişmesini sağlamak için akıcı okuma bileşenleri olan doğruluk, okuma hızı ve prozodi kavramlarının öğretmenler tarafından iyi bir şekilde bilinmesi gerekir. Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş (2013) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin akıcı okuma becerisi hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiş ve bu becerinin nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceği konusunda yetersiz olduklarını söylemiştir. Akıcı okuma becerisi ile ilgili sınıf içi etkinliklere öğretmenler tarafından fazla yer verilmemektedir (Kuhn, vd., 2006). Akıcı okuma becerisi, çeşitli yöntemler kullanılarak yapılan sürekli uygulamalarla ve tekrarlarla belli bir zaman diliminde kazanılabilir. Okuma akıcılığının geliştirilmesi için yapılan uygulamaların akıcılığı geliştirdiği sonucuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Duran ve Sezgin, 2012; Kaman ve Şahin, 2013; Stahl ve Heubach, 2005). Eğitim yoluyla kazanılabilecek



bir beceri olan akıcılık uygun yöntem, teknik ve uygulamalarla geliştirilebilir. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi öğretmenler tarafından sınıf içinde yapılacak yeni uygulamalarla sağlanabilir. İlkokulda okuma becerisinin tüm öğrencilere doğru ve etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere birtakım görevler düşmektedir. Eğitim paydaşları tarafından, bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının gerektiği düşünülmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde okuyuculara gerekli teknolojik imkânlar sağlanmalı, yeterli seviyeye gelmeleri için çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Günümüzde bilişim teknolojisinin gelişmesiyle öğrencilerin edinmeleri gereken bilgi ve becerilerde değişiklik yaşanmaktadır. Bu değişiklikler okuma ortamlarını ve okuma yöntemini de etkilemiştir (Keskin ve Baştuğ, 2013, s. 190). Böylece bilginin nasıl ve ne şekilde öğrenileceği önem kazanmış, 21. yüzyıl becerilerinin neler olabileceği üzerine çalışmalar yapılmıştır (Kotluk ve Kocakaya, 2015). Bu sebeple dijital hikâyeler günlük hayatta ve öğrenim hayatında eşsiz fırsatlar yaratabilir, daha iyi öğrenme ortamları sağlayabilir.

Teknolojinin gelişmesiyle bireylerin sosyal hayatlarında bilgi edinme ve bilgiyi aktarma yöntemlerinde farklılık görülebilir. PISA (2018) sonuçları incelendiğinde 2012’den 2018 yılına kadar öğrencilerin dijital ortamlarda geçirdikleri sürenin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin evlerinde tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlara sahip olduğu söylenebilir. Okullarda da sınıflara etkileşimli tahta ve bilgisayar kurulumları yapılarak Z kuşağına uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bireyler, yaşanan teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak teknolojik öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Teknolojideki bu gelişmelerle birlikte eğitim araç ve gereçlerinde de değişim olması beklenmektedir. Bu gelişmeler sonucunda eğitimde teknolojik anlamda değişiklik yapılmazsa toplumsal gereksinimlerini tam karşılayamayacağı düşünülmektedir (Güllüpcinar ve ark., 2013). Bu gelişmeler toplumun her alanında daha verimli olmayı sağlamaktadır (Değirmenci, 2014). Teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılmasıyla öğrenciler, öğretmenlerle etkileşimli bir öğrenme ortamına kavuşmuştur. Okullar arasında eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi yürütülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle dijital hikâyelerin eğitim ortamlarında kullanılmasının eğitim ortamlarında zenginlik sağladığı

düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırmakta duygusal zekâlarında ve iletişim becerilerinde gelişim sağlamak ve 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Robin, 2006; Sylvester ve Greenidge, 2009). Akıcı okuma becerisinin gelişmesinde teknolojideki bu değişimler de dikkate alınarak dijital hikâye yöntemi kullanılabilir.

Hikâyelerin teknolojik araç ve gereçler aracılığıyla dijital ortamlara aktarılması ile oluşan dijital hikâyeler Türkçe derslerinde kullanılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Günümüzde yeni bir kavram olarak nitelendirilen dijital hikâyeler; ses, resim, video gibi araçların hikâye kurgusu şeklinde dijital ortamda bir araya getirilmesi ile gerçekleşen uygulamalı bir yöntemdir (Haliloğlu-Tatlı, 2016). Robin (2008) dijital hikâyeyi; metin, ses ve görseller aracılığıyla hikâyedeki konunun ilişkilendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Dijital hikâyeler, çoklu ortam teknolojilerini içeren etkileşimli dijital araçlar ile hikâye oluşturma sürecidir (Rubino, Barberis ve Malnati, 2018). Öğrenciler tarafından tasarlanan dijital hikâyeler geleneksel hikâyelere göre birtakım faydalar sağlamaktadır. Dijital hikâyeler bireyin kendini daha güvende hissettiği rahat bir ortam sunmakta ve paylaşım yapmasına olanak tanımaktadır (Duveskog ve ark., 2012). Geleneksel hikâye anlatımının yerini alan bilgisayar ve internet sayesinde gelişen kişisel girişime dayalı çoklu ortamlar, hikâye anlatmak için önemli ortamlar olarak görülebilir. Günümüzde bu önemli gelişmelerle oluşturulan dijital hikâyeler geleneksel öykü anlatımına farklı bir bakış açısı getirmiş olup çeşitli disiplinlerdeki bilgi ve becerileri çok yönlü bir şekilde ortaya koyan sanatsal bir araç hâline gelmiştir (Banaszewski, 2005; Hodge ve Wright, 2010; Rossiter ve Garcia, 2010). Dijital hikâyelerin öğrenme ortamına alınması ile öğrencilerin beceri gelişimleri hızlanmış, eleştirel düşünme yetisi gelişmiş ve teknolojiyi kullanma becerisi artmıştır (Karaoğlu, 2016). Görsel ve işitsel öğelerle oluşturulan dijital hikâyeler, öğrencilerin becerilerini çağın teknolojisiyle harmanlamaktadır (Çıralı, 2014). Dijital hikâyeler, günümüz Z kuşağını kapsayan bu dinamik yapısıyla “yaparak-yaşayarak öğrenme” sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını gerektirecek özelliğe sahiptir (Baki, 2015). Eğitimin her alanında kullanılabilecek nitelikte olan dijital hikâyelerin eğitim ortamlarında etkin bir şekilde uygulanabilmesi için hikâye oluşturma sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin çoklu ortam öğelerinde yazma, hikâye panosu oluşturma, senaryo, dijital hikâyeyi üretme ve

paylaşım yapma gibi süreçlere hâkim olması gerekmektedir (Karoğlu, 2015). Öğretmenler bu yöntemin özelliklerine hâkim olduklarında dijital hikâyeleri daha kolay oluşturmaktadır (Erden-Kurtoğlu ve Uslupehlivan, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin dijital hikâye anlatımında kullanılacak araç-gereçleri (Microsoft Movie Maker, Microsoft Photo Story 3, iMovie, PowToon, Storyjumper, Microsoft Power Point, Toondoo, Tellagami, Photoshop vb.) öğrenme sürecinde nasıl kullanabilecekleri hakkında bilgi edinmeleri gerekmektedir.

Akıcı okuma becerisinin gelişmesinde birçok farklı yöntemin ele alınmasına rağmen dijital hikâyelerin kullanıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve akıcı okuma bileşenlerinin hepsini içermediği tespit edilmiştir (İnceelli, 2005). Bu araştırmayla akıcı okuma becerisinin geliştirilme sürecini daha zevkli bir hale getirecek olan dijital hikâyeler Türkçe öğretimine yeni bir bakış açısı getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde dijital hikâyelerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada dijital hikâye oluşturmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

### **1.2.1 Alt Amaçlar**

- 1- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma ön test ve son test puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma erişim puanları arasında anlamlı

farklılık var mıdır?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Okuma becerisinin bireylerin günlük yaşamlarında ve öğrenim hayatlarında önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Okuma; görme, seslendirme, dikkat, analiz etme, anlamlandırma, sentezleme ve yorumlama gibi bileşenleri içinde barındıran bilişsel bir süreçtir (Sidekli, 2010, s. 20). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere okuma sadece harflerin ifade edildiği bir süreç değil, okunan bilginin anlamlandırılıp kavranmasında, değerlendirilmesinde, yorumlanmasında ve önceki bilgilerle ilişki kurulmasında önemli bir beceridir. Bu süreçte gerçekleşen eğitim ve öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler olarak yetişmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin akıcı okuma becerisine sahip olmadan okuduğunu anlamaları, okumaya karşı motive olmaları ve akıcı okuma becerisini alışkanlık haline getirmeleri beklenemez (Akyol ve Baştuğ, 2015). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ilkökul döneminde kazandırılması ve geliştirilmesi kritik öneme sahiptir (Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2015). Çünkü akıcı okuyan öğrencilerin metinle daha fazla bağ kurdukları için öğrencilerde anlamlandırmanın, okuma motivasyonunun ve kelime hazinesinin gelişmesi beklenmektedir (Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013).

Okuduğunu anlama becerisi ile hızlı ve doğru okuma becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015). Akıcı okuma becerisi gelişmiş öğrenciler doğru, uygun bir hızda ve prozodik olarak okumalarını gerçekleştirirler (Karasu, 2011). Akıcı okuma becerisinin önemli bir unsuru olan prozodi, metnin etkili bir şekilde okunması için vurgu, tonlama ve duraklama gibi özelliklerin sesli okumaya yansıtılmasıdır (Akyol, 2020). Mathson, Allington ve Solic (2006)'e göre öğrenciler akıcı okumayı, doğru okuma, kelime tanımada otomatiklik ve prozodik unsurlarla geliştirmektedirler. Akıcı okuma ile okuduğunu anlamının geliştirilmesine yönelik nasıl bir yöntem kullanılması ilgili çalışmalar alanyazında mevcuttur (Alkan-Yılmaz, 2019; Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Keskin, Baştuğ ve Akyol 2013; Uzunkol, 2013). Günümüzde teknoloji alanında yapılan yenilikleri eğitimde kullanarak bireylerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesi sağlanabilir. Ertem (2014, s. 4) okuryazarlığı, teknoloji ile anlamlı etkileşim içinde anlam kurma,

okuma ve yazmayı öğrenme olarak tanımlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde okuma becerisi ve teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma tespit edilmiştir (Aytaş ve Kaplan, 2017; Özarbaş ve Güneş, 2015; Yürektürk ve Coşkun, 2020). Bu çalışmalar okumanın sadece basılı materyallerle değil, elektronik kitaplar, dijital hikâyeler, online okuma metinleri gibi çeşitli dijital araçlarla yapıldığını göstermiştir. Güneş (2017) derslerde dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini, bu sayede öğrencilerin akıcı okuma becerisini kazanabileceklerini belirtmiştir. Bu çalışma akıcı okuma becerisini geliştirmede kullanılan yöntemlere örnek olabilecek özellikte olması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde ya da diğer derslerde dijital hikâyeleri kullanabilecekleri alternatif bir yöntem olması bakımından önemli görülmektedir. Dijital hikâye oluşturmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada dijital hikâyeler bir araç olarak kullanılmıştır. Bu araştırma dijital hikâyelerin akıcı okumaya etkisini açığa çıkarması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4 Sayıtlar**

- Araştırmada yer alan öğrencilerin metinleri istekli bir şekilde okudukları,
- Araştırmanın uygulama sürecinde dışsal değişkenlerden tüm öğrencilerin eşit derecede etkilendiği,
- Ses kaydı alınan öğrencilerin ses kayıt çekimlerinden etkilenmediği varsayılmıştır.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

- Araştırma Ordı ili Ünye ilçesinde bulunan resmi bir ilkökulda gerçekleşmesiyle,
- Dördüncü sınıf öğrencileriyle ve 10 haftalık uygulama süresi ile,
- Sunulan içerik açısından araştırma, iki metnin “StoryJumper” adlı uygulama yardımıyla dijital hikâye formatına dönüştürülmesi ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Akıcı Okuma:** Noktalama işaretlerine, tonlamaya, anlam ünitelerine dikkat edilerek heceleme, kelime tekrarına yer verilmeden konuşur gibi yapılan okumadır (Akyol, 2012, s. 4).

**Okuma Hızı:** Öğrencilerin bir dakika içerisinde doğru okudukları kelime sayısıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, s. 8).

**Doğru Okuma:** Bir dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesidir (Massey, 2008).

**Prozodik Okuma:** Metinlerin okuyucular tarafından pürüzsüz bir şekilde okunmasıdır (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu, 2012).

**Dijital Hikâye:** Ses, görsel, grafik ve metin gibi unsurların birbirleriyle dijital ortamlarda ilişkilendirilmesi ile ortaya çıkan kısa süreli hikâyelerdir (Robin, 2008).

## 2. BÖLÜM

### 2.1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal çerçeveye ve çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.1 Okuma

Dört temel dil becerilerinden biri olan okuma; metinlerdeki ses, kelime ve cümleler arasındaki bağlamın ya da anlamlandırmanın oluşturulması ile gerçekleştirilir (Akyol, 2017). Okumanın doğru gerçekleştirilebilmesinde kelimenin ayırt edilmesi gerekmektedir. Akyol (2008)'a göre kelimenin ayırt edilebilmesinde, kelimenin doğru tanımlanması ve seslendirilmesi ile birlikte anlamlandırılması da gerekir. Yabancı dildeki bir sözcüğün telaffuzu doğru yapılabilirken, anlamı bilinmediği için o kelimenin ayırt edilememesi bu duruma örnek verilebilir. Okuma, yazıyı oluşturan harf ya da sembollerin seslendirilmesidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Öz (2001, s. 193) okumayı, sembol ve şekillerin anlamına uygun seslere dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır. Okuma kavramının tanımında birçok farklılık görülmesinin nedeni, okumanın gözle görülmeyen karmaşık yapısından kaynaklanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Huang, Nelson ve Nelson (2008) tarafından okumanın alt bileşenleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

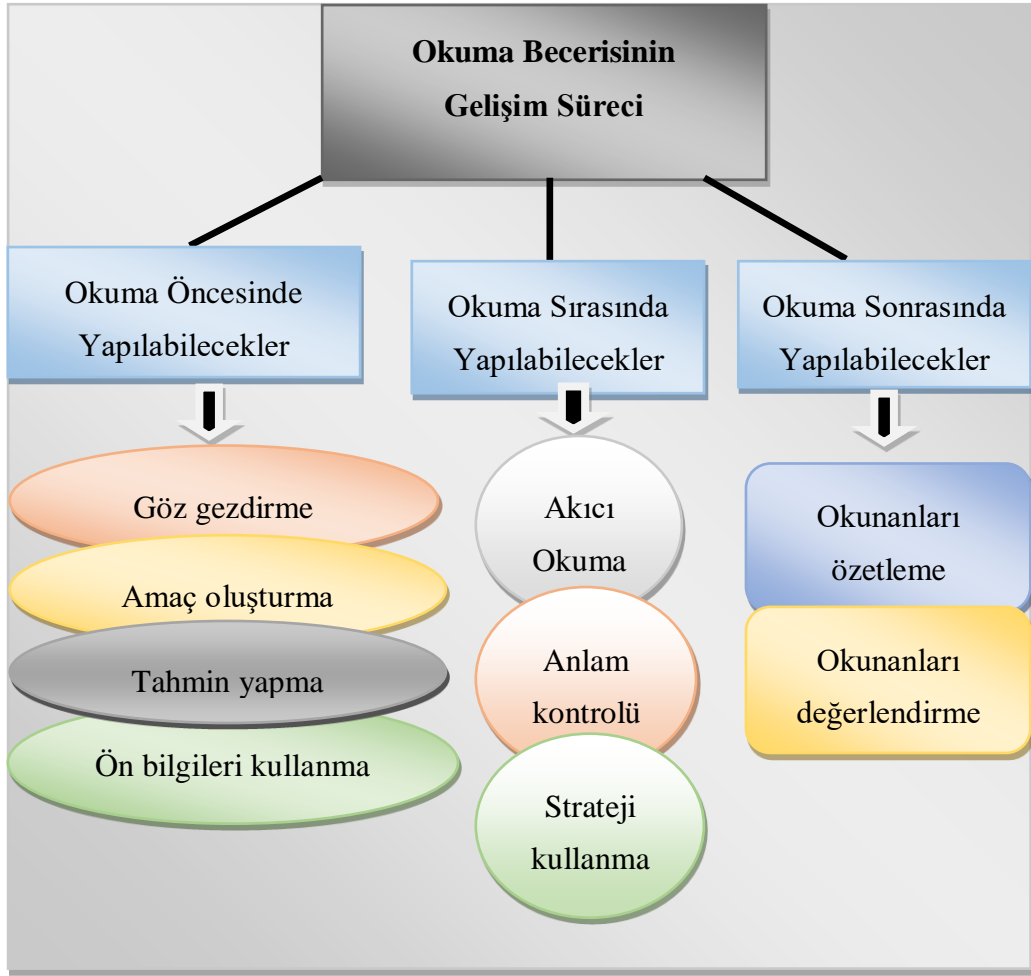
**Tablo 1.** Okumanın Alt Bileşenleri

Okuma Alt Bileşenleri	Tanımlar
Fonemik Farkındalık	Farklı harflerin sözcüklere dönüştürülme işlemi
Ses	Harf ve ses ilişkisi
Akıcılık	Sözcükleri pürüzsüz bir şekilde okuma
Kelime Bilgisi	Yazılmış sözcükleri tanıma
Anlama	Metnin okunmasından sonra bir bölümünü ya da tamamını anlama düzeyi

Eğitimde davranışsal yaklaşımın ön planda olduğu zamanlarda okuma becerisinin fiziksel ve gözlemlenebilir bir yapıda olduğu söylenebilir. Bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların kabul görmesiyle okuma becerisi üzerine yeni tanımlamaların yapılması gerekmektedir. Günümüzde okunacak olan metinlerin ve

okuma ortamlarının sayısında artış olması okumanın nitelik boyutunda değişime neden olmuştur. Harflerin seslendirilmesi olarak düşünülen okuma, zamanla yerini “yeni bir anlama ulaşma çabası” olarak değiştirmiştir (Keskin ve Baştuğ, 2013). Epçaçan (2009)’a göre okuma; başlangıcı, gelişim süreci ve sonucu olan, sadece seslendirmeden ibaret olmayan somut bir beceridir.

Akyol (2006) etkili bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için okuma eğitiminin belirli program dâhilinde yapılması gerektiğini belirterek, okuma sürecinde yapılacak etkinlikleri Şekil 1’de şu şekilde belirtmiştir.



Şekil 1. Okuma Becerisinin Gelişim Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) ile öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Programda okuma kazanımları üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlamadır. Akıcı okumanın, okuma becerisi bakımından önemli olduğundan Türkçe Dersi Öğretim Programında her sınıf düzeyinde akıcılık kazanımlarına yer verilmiştir. Türkçe



Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumaya yönelik kazanımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 4. Sınıf Türkçe Dersi Akıcı Okuma Kazanımları (MEB, 2019)

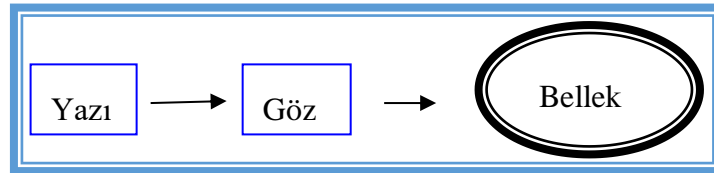
<b>KAZANIM İFADESİ</b>	
<b>Akıcı Okuma</b>	T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.
	T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
	T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
	T.3.3.4. Şiir okur.
	T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
	T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.

### 2.1.2 Okuma Çeşitleri

Okunan metnin amacına, yapısına, türüne ve okuyan kişiye göre çeşitli okuma türleri ortaya çıkmıştır. Eğitimde en çok sesli ve sessiz okuma türleri kullanılmaktadır. Bu bölümde sesli, sessiz ve diğer okuma türlerinden bahsedilmiştir.

#### 2.1.2.1 Sessiz Okuma

Sessiz okuma, göz ile zihnin etkileşim haline girmesi ile yapılan bir okuma türüdür (Güneş, 2017; Özbay, 2011). Sessiz okumada göz, metni takip ederek okuma gerçekleşir ve kelimeler, cümleler sesli olarak ifade edilmez. Ses organları (dil, ağız, diş, ses teli, dudak vb.) bu okuma türünde kullanılmadığından ve okuma işlemi sadece göz ile gerçekleştirildiğinden sessiz okuma hızlı gerçekleşmektedir (Güneş, 2007, s. 136). Güneş (2004) sessiz okuma sürecini Şekil 2’de şu şekilde ifade etmektedir.



**Şekil 2.** Sessiz Okuma Süreci

Şekil 2’de görüldüğü gibi sessiz okumada bilgi bölünmeden hemen belleğe aktarılmaktadır. Bireyler sesli okuma yaparken hem seslendirmeye hem de

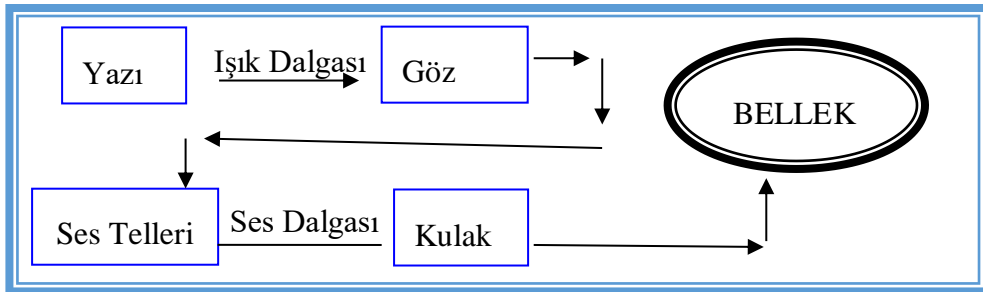
anlamlandırmaya odaklanmaktadır; ancak sessiz okuma yapılırken sadece anlamlandırmaya odaklanıldığından sessiz okumada anlamlandırma düzeyinin sesli okumaya göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Akyol ve Şahin, 2019, s. 42).

Sessiz okumada amaç, öğrencilerin okuma zevkini hissederek okumalarını pekiştirmek ve okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktır (Çelik, 2006). Demirel ve Şahinel (2006) sessiz okuma becerisini geliştirmek için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin ders çalışırken sessiz okunması gerektiği söylenmelidir.
- Öğrenciler sessiz okuma çalışmaları için heveslendirilmelidir.
- Öğrencilere sessiz okuma yapmanın sadece sesini çıkarmama olmadığı anlatılmalıdır.
- Sessiz okuma sırasında baş ve gövde hareketlerinin nasıl olması gerektiği öğrencilere gösterilmelidir.

### 2.1.2.2 Sesli Okuma

Güneş (2011) sesli okumayı, metnin gözle görülerek seslendirilmesi, anlaşılıp kavranması ve zihinde yapılandırılması bakımından karmaşık bir beceri olarak tanımlamaktadır. Metindeki harf ve kelimelerin gözle görülerek anlamlandırılması sesli okumanın zihinsel boyutunu; harflerin ve kelimelerin seslendirilmesi ise sesli okumanın fiziksel boyutunu oluşturmaktadır (Akyol ve Şahin, 2019). Sesli okuma, yazılı ifadelerin dinleyicilerin duyabileceği bir sesle okunması şeklinde yapılır (Korkmaz, 2008). Güneş (2004) sesli okuma sürecini Şekil 3'te şu şekilde ifade etmektedir.



Şekil 3. Sesli Okuma Süreci

Şekil 3'te belirtildiği gibi sesli okuma sürecinde göz gördüğü bir yazıyı seslendirerek kulağa, kulaktan da belleğe göndermektedir. Bu süreç uzun bir zaman alabilir. Bireylerin sesli okuma yaparken konuşma dilinin özelliklerini yansıtır şekilde ve okuma hatasına yer vermeden seslendirmeleri çok önemlidir (Demirel ve Şahinel, 2006). Sesli okuma yaparken okuyucu metni uygun bir vurgu ve tonlamayla okuduğunda dinleyicileri etkileyebilir (Sidekli, 2010). Öğrenciler sesli okumalarla;

- Vurgu ve tonlama becerilerini,
- Kelime tanıma ve anlama becerilerini,
- Dinleme ve konuşma becerilerini,
- Dikkatlerini geliştirebilirler (Güneş, 2011, s. 9).

Sesli okumaların öğrenme sürecinde en çok tercih edilen okuma türü olduğunu söyleyebiliriz (Güneş, 2017). Öğrencilerin akıcı okuma beceri düzeylerinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde sesli okuma yönteminden yararlanabilirler.

### **2.1.2.3 Eleştirel Okuma**

Eleştirel okuma, yazarın anlatımındaki amacı sorgulayıcı bir şekilde gerçekleşen okuma olarak tanımlanmaktadır (Abouhadid, 2003). Eleştirel okumada birey var olan bilgilerinden yola çıkarak yeni düşüncelerini değerlendirerek analiz etme, tahminde bulunma gibi beceriler kullanabilir (Yılmaz, 2014, s. 90). Eleştirel okuma, metin okunduktan sonra anlama süreciyle devam etmez, okuyucunun metinle anlam kurabilmesi için içeriğin taranması, yorumlanması, sorgulanması, zihinden geçirilerek anlama ulaştırılması şeklinde devam etmektedir (Ateş, 2013). Öğrencilere bu okuma becerisinin kazandırılması eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önemli görülmektedir.

### **2.1.2.4 Göz Atarak Okuma**

Bir eser hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla yapılan bu okuma türünde ayrıntılı bilgi elde edilmeyebilir (Aytaş, 2005, s. 464). Genellikle yazılanlarla ilgili genel bir düşünce elde etmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle eserin içindekiler kısmına veya özet bölümüne göz atılabilir. Ayaküstü okuma olarak da

tanımlanmaktadır. Göz atarak okuma türünde öğrencilerin okuduğu metni anlamaları tam olarak gerçekleşmeyebilir (Aytaş, 2005).

#### **2.1.2.5 GÜDÜMLÜ OKUMA**

Güdümlü okumada okuyucuların dikkati sorularla yönlendirme yapılarak yazarın bakış açısına çekilebilir (Aytaş, 2005). Öğretmenler metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli bilgileri önceden verebilir. Okuma esnasında da önemli noktalarda durup öğrencilere incelemeler yaptırılabilir. Her bölümün sonunda, öğrenciler tarafından eserin anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek için kontrol yapılabilmektedir.

#### **2.1.2.6 SERBEST OKUMA**

Öğrencilerin ders saati dışında, kendi isteğiyle gerçekleşen her türlü okuma etkinliğine serbest okuma denmektedir (Yıldız ve Okur, 2010). Serbest okuma öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları (Ülper, 2010), öğretmenlerin ise okuduğunu anlamayı kontrol etmek için yaptığı okuma türüdür (Yılmaz, 2014, s.91-92). Bu türde yapılan okumalar okuyucuya okuma zevki verebilir.

#### **2.1.2.7 EKRAM OKUMA**

Ekran okuma, bilgisayar, tablet, telefon gibi dijital araçların aracılığıyla sunulan metnin fiziksel ve bilişsel süreçlerden geçerek yeniden anlamlandırılması sürecini kapsamaktadır (Güneş, 2010). Ekran okumada okuyucunun görme, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri gelişebilir. Güneş (2016) ekran okumada metnin sunumu, sayfa yapısı, içeriği, mantık bağları, anlatım biçimi gibi öğelerin okuma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Güneş (2016) ekran okumanın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Dijital ortamdan kaynaklı faktörler okumayı engelleyebilmektedir.
- Ekran sayfasında metnin fazla yer alması metnin genel yapısı ile ilgili bilgi sahibi olmayı zorlaştırmaktadır.
- Ekranda metin ile ilgili ifadelerin net bir şekilde görülmemesi dikkat, anlama ve hatırlama gibi bilişsel işlemlerin sürekli canlı tutulmasını gerektirir.

- Ekranda sunulan görsel ve işitsel unsurları hızlı ve doğru anlamak için zihin üst seviyede kullanılmalıdır.
- Ekran okumada kısa metinler daha kolay okunmaktadır.

Gelişen teknolojiyle birlikte günümüzde okuma materyallerinde değişim olmuş ve çeşitlilik artmıştır. Bireyler bu gelişmeleri yakından takip etmelidirler. Ayrıca bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmak ve çağın gereksinimleri karşılamak için öğrenciler ekran okuma becerisini kazanmalıdırlar.

### **2.1.2.8 Dijital Okuma**

Dijital metin, kâğıtta basılı olan bilgi aktarımının dinamik hale geldiği, harflerin hareketlendiği ve yaratıcı bilginin sunulduğu, basılı metnin ekrandaki sunumudur (Callum, Jeffrey ve Kinshuk, 2014). Günümüzde dijital teknolojiler sayesinde yoğun bir iletişim ağı oluşmuş, bilgi kaynakları üzerinde tarama ve gözden geçirme yaklaşımıyla şekillenen yeni bir okuma türü olan dijital okuma ortaya çıkmıştır (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018). Dijital okuma, ekran üzerinde gösterilen verilerin ve bilgilerin okunması anlamına gelmektedir. Bu yeni okuma şeklinin alanyazında ekran okuma, e-okuma ve hiper-okuma şekillerinde kavramsallaştırıldığı belirtilmiştir (Elkatmış, 2015, s. 4).

Dijital okuma, interaktif özelliğiyle öğrencilerin dikkatini çekebilir ve öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunabilir. Ancak dijital metinlerin çok sık kullanılması, seçilen metinlerin içeriğinin zenginleştirilmemiş olması ve uygun bir şekilde düzenlenmemesi öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve yorumlama gücünü engelleyebilir (Akyol ve Şahin, 2019). Yapılan bu araştırmada dijital bir metin özelliği taşıyan dijital hikâyeler kullanılmış olup, dijital hikâyelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine etkisi incelenmiştir.

### **2.1.3 Akıcı Okuma**

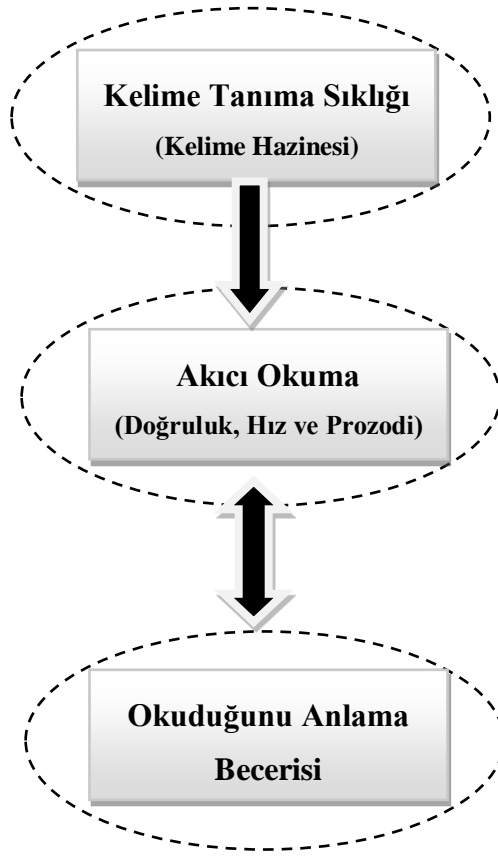
Akıcı okuma, bilişsel psikolojinin gelişmesiyle birlikte önem kazanan bir beceridir (Keskin ve Baştuğ, 2013). Davranışsal yaklaşımda okuma faaliyetinin kelime tanıma gibi gözlenebilen becerileri üzerinde durulmuş, anlama becerileri gibi bilişsel süreçlere yer verilmemiştir (Samuels, 2006a). 1970’li yıllarda Allington (1983) akıcı okumada yaşanan bu problemi fark ederek akıcı okumanın ihmal edilmiş bir okuma hedefi olduğunu belirtmiştir. Günümüzde akıcı okumanın

önemi anlaşılmış olup akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar artmıştır (Başaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Kim ve Wagner, 2015; Ribeiro ve ark., 2016; Rasinski vd., 2009; Schwanenflugel ve ark., 2004).

Akıcı okuma becerisi, bireylerin metinde gizlenen anlamı kavramak için metne dikkatlerini vererek gerçekleşebilir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma, metinden çıkarılan anlama uygun bir şekilde seslendirme yapılarak metnin prozodik okunmasıdır (Allington, 2006). Doğru ve etkili okumanın gerçekleşmesi için metnin akıcı okunması gerekmektedir (Baydık, Ergül, ve Kudret, 2012). Akyol (2017, s. 4) akıcı okumayı duraklamalara yer vermeden, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmektedir. Zutell ve Rasinski(1991)'e göre akıcı okumanın olabilmesi için üç özellik sağlanmalıdır. Bu özellikler şunlardır:

- Cümleleri anlamına uygun şekilde sözcüklere ayırarak,
- Metne uygun biçimde vurgu ve tonlama yaparak,
- Kolay bir şekilde yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991).

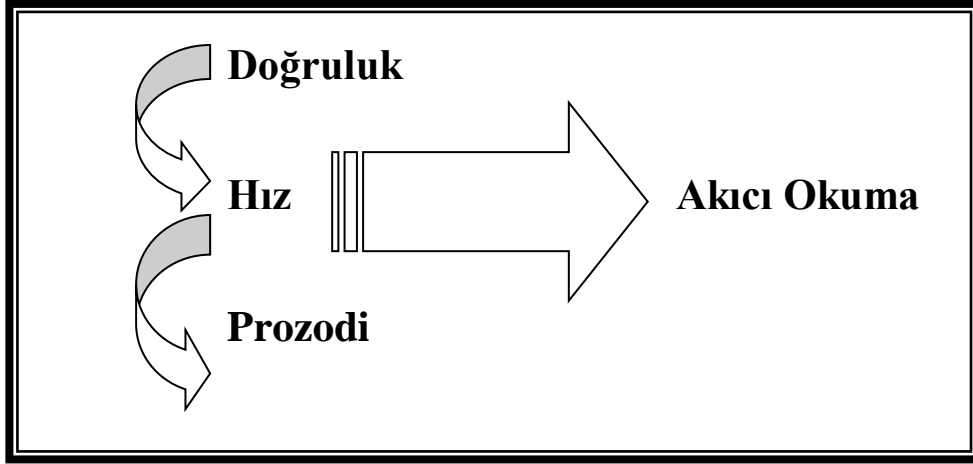
Akıcı okumayla ilgili yapılan tanımlamalara göre otomatikleşmiş, uygun hızda ve pürüzsüz bir şekilde yapılan okumanın anlamaya yansıtılması gerekmektedir (Uysal, 2018). Burada bahsedilen tüm becerilerin kazanılmasıyla akıcı okumadan bahsedilebilir. Akıcı okuma becerisinin temelinde sözcük tanıma becerisi bulunmaktadır. Akıcı okuma becerisi, sözcüğü tanıma ve anlama arasında bağlantı kurmaktadır (Rasinski, 2014). Öğrenciler sözcük tanımaya odaklanarak okumada fazla zaman kaybederlerse okudukları metni anlamada zorluk yaşayabilirler (Bender ve Larkin, 2003). Şekil 4'te okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisi arasındaki ilişki gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Akıcı Okuma Modeli (Rasinski, 2014)

Akıcı okuma becerisi zihin tarafından otomatik bir şekilde gerçekleşmektedir (Başaran, 2013). Okuyucular akıcı okuma yaparken anlama üzerine yoğunlaşabilir. Okuyucu metni seslendirirken zorlanıyorsa zihni yorulacağı için metnin anlamını kavrayamayabilir (Yıldız ve ark., 2009). Böylelikle akıcı okuma gerçekleşmeyebilir. Bireyler akıcı okuma becerisini kazanmışsa kelimeleri doğru ve hızlı seslendirdikleri için metni anlamaları kolaylaşır (Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017). Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucun doğruluk ve hız becerilerini yeterince kazanması gerekir (Keskin, 2012). Akıcı okuma; hız, doğruluk ve prozodik okuma becerilerinin uyumlu bir şekilde hareket etmesiyle okunan metinden anlam çıkarılması olarak tanımlanabilir (Keskin ve Akyol, 2014). Akıcı okuyan öğrenciler metinleri doğru bir şekilde çözümlediklerinde anlamaya yoğunlaşabilirler. Böylece öğrencilerin okuduğu metni anlaması kolaylaşabilir (Yılmaz ve Baydık, 2017). Okuyucu, okumada otomatikleştirse kelimeyi tanıma çabası içinde olmaz ve kelimeyi tanımaya harcayacağı potansiyelini anlama üzerine odaklar (Logan, 1997). Bu durumda okuyucu akıcı okuma yapmış olur. Baştuğ ve Keskin (2012) yapmış olduğu çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, doğruluk becerisinin, doğru okuma ya da kelime tanıma; okuma hızının ise otomatikleşme olarak kullanıldığı görülmüştür (Aktaş, 2021; Kuhn, vd., 2010; Stahl ve Kuhn, 2002). Akıcı okuma birbiriyle ilişkili olan üç farklı beceriyi içinde barındırmaktadır. Bunlar hız, doğruluk ve prozodidir. Akıcı okuma, Şekil 5’te görüldüğü gibi üç alt becerinin okuma sürecinde aynı anda gerçekleştirilmesi ile oluşmaktadır.



**Şekil 5.** Akıcı Okuma Becerileri (Baştuğ, 2012)

Akıcı okumanın gerçekleşmesinde gerekli olan üç temel bileşen birbirinden etkilenmekte olup, bu bileşenlerin doğru öğrenilmesi akıcı okumayı mümkün kılmaktadır (Baştuğ, 2012, s. 34).

### **2.1.3.1 Doğruluk**

Okuyucular, sözcüğü oluşturan sesleri ve seslerin sırasını uzun süreli bellekte doğru bir şekilde saklayabiliyorsa sözcükleri tanıyıp hızlı okuyabilirler (Babür ve ark., 2011, s. 4). Geniş bir sözcük hazinesine sahip okuyucular, akıcı okumanın temel şartını yerine getirebilmektedirler (Başaran, 2013). Öğrencilerin doğru okuma ve otomatikleşme becerisinin gelişmesi için günlük yaşamlarında kullandıkları sözcükleri daha sık kullanmaları gerekebilir. Sözcük hazinesi gelişmemiş öğrenciler metni okurken seslendirmeye odaklandıkları için anlama becerisinde zorluk yaşayabilir (Kuhn vd., 2010). Rasinski (2014) iyi bir okuyucunun sözcükleri otomatik olarak tanıdığına bilişsel kaynaklarının büyük bir bölümünü metni anlama için kullandığını belirtmiştir. Sözcükleri doğru okuyabilmek için sözcük bilgi düzeyinin yüksek olması gerekmektedir (Rasinski ve Padak, 2001). Sözcüğü ayırt etme de doğru okuma ile ilgili diğer bir kavram

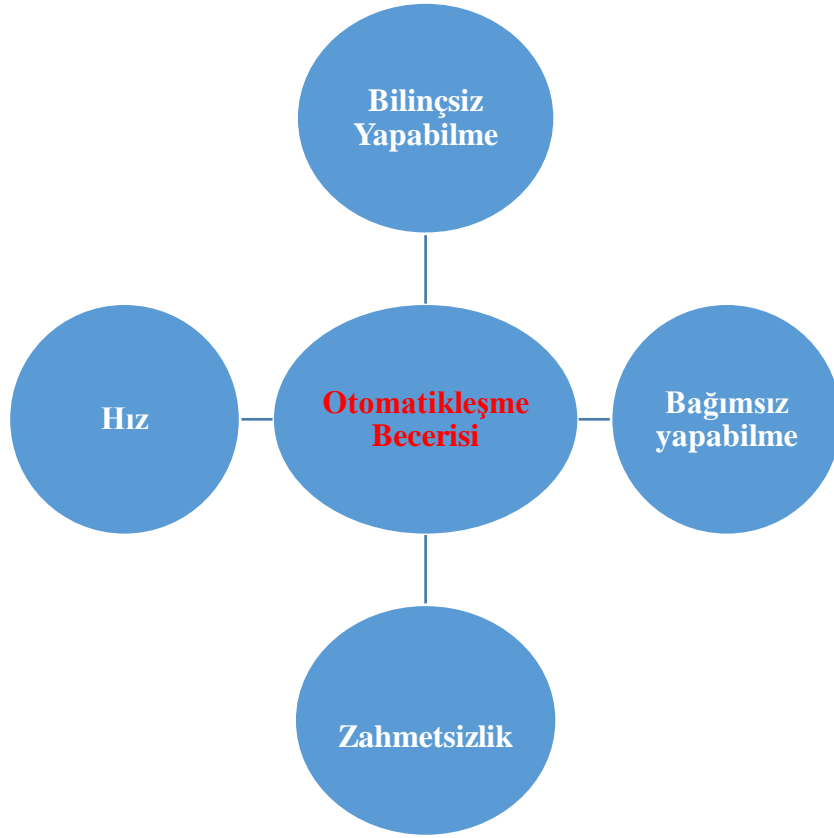


olarak düşünülebilir (Baştuğ, 2012, s.37). Akyol (2014, s. 22)'a göre okuma düzeyi yüksek olan okuyucuların sözcük tanıma ve ayırt etme hızları yüksektir.

Sözcüğü tanımakta zorlanan bir okuyucunun okumanın diğer becerilerine sahip olması mümkün olmayabilir. Sözcüğü doğru tanımada sorun yaşayan öğrenciler tekrarlar yoluyla bu sorunu çözebilirler. Yapılan bu tekrarlı okumalar sayesinde öğrencilerin otomatikleşme becerisinin gelişmesiyle kelime tanıma becerisinin de gelişmesi beklenmektedir (Uysal, 2018). Doğru okuma beceri düzeyi düşük olan okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri de düşüktür (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Samuels, 1997). Bu becerinin ölçülmesinde çeşitli yöntemlerden yararlanılabilir. Doğru okuma becerisinin ölçülmesinde yüzdeler dilimler kullanılarak öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri belirlenebilir. Yüzdeler dilim, bir dakikada doğru okunan kelimelerin hesaplanması ile oluşturulur. Bu da doğru kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Sonuç %92-98 aralığında ise öğretimsel düzeyi, bu yüzde aralığının altında ise endişe düzeyini, bu yüzde aralığının üstünde ise bağımsız okuma düzeyini göstermektedir (Akyol vd., 2014).

### **2.1.3.2 Okuma Hızı**

Okuyucuların kelimeyi görüp seslendirdikleri zamana kadar geçen süreye hız denir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kaya ve Doğan (2016) ise okuma hızını, kelime tanıma ve okuma süresi olarak tanımlamaktadır. Rasinski (2004) ise okuma hızını, kelimeyi tanımada otomatiklik olarak tanımlamıştır. Okuyucunun okuma sırasında hatalara yer vermeden kelimelerin hızlı bir şekilde okuması otomatikliği kazanmış olduğunu bize göstermektedir. Doğru okuma ve okuma hızı becerileri birbiri ile bağlantılı iki beceridir. Logan (1979), otomatikleşme becerisinin kazanılmasında Şekil 6'da gösterildiği gibi dört temel durum üzerinde durmuştur.



**Şekil 6.** Logan (1979)'ın Otomatikleşme Becerisi Göstergeleri

Okuyucunun otomatikleşerek belirli bir hızda metni okumasının okuduğunu anlamaya olumlu etkisi bulunmaktadır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016). Okuma esnasında kelimelerin otomatik olarak tanınmaması okuyucunun metne odaklanmasını zorlaştırabilir. Okuyucu bu şekilde metinde yer alan kelimeler arasında sık sık göz sıçraması yapmak zorunda kalabilmektedir. Eğer metin kesik kesik veya duraksayarak okunursa, okuyucuda anlama üniteleri oluşmayabilir ve metin içi anlam kurulamayabilir (Rasinski, 2004). İlkokuldaki öğrencilerin okumalarında buna benzer hatalar varsa erkenden tespit edilmeli ve düzeltilmelidir. İlkokul öğrencileri, bu şekilde hatalı okumayı uzun süre sürdürürlerse artık zihinlerinde yanlış okuma eylemi otomatikleşir ve sonraki yıllarda düzeltilmesi zorlaşabilir (Logan, 1979).

**Tablo 3.** Sınıf Bazında Hedeflenen Okuma Oranları (Akyol vd., 2014).

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

Öğretmenlerin öğrencilerin okuma durumlarını değerlendirmelerinde yardımcı olmak için Tablo 3'ü hazırlamışlardır (Akyol ve ark., 2014). Keskin ve Akyol (2014) kelimeyi doğru okuyan öğrencilerin okuma hız düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Okuma hızı ve doğru okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma hızı, okuyucuların okuma performansları ile ilgili önemli bilgiler sunabilir. Crawford, Tindal ve Stieber (2001, s. 307) okuma hızı ile öğrencilerin kitap okuma performanslarını açığa çıkarmakla birlikte sözel olmayan derslerdeki başarının gelişmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerimizin de okuma hızlarını arttıracak çalışmalar yapmalıyız. Akyol (2008)'a göre okuyucular okuma hızlarını arttırabilmesi için şunları yapmalıdırlar:

- Hızlı okumaya motive olmalıdır.
- Okuma hızını ölçmeli ve kayıt etmelidir.
- Okuma zamanını ve ortamını iyi seçmelidir.

- Metni anlayıp anlamadığını kontrol etmelidir.
- Okumaya başlamadan önce özetlemeye bakabilir.
- Okumada önceliklerinin ne olduğuna karar vermelidir.

Akıcı okuma becerisi bileşenlerinden olan okuma hızı ihmal edilmemesi gereken bir beceridir (Logan, 1979). Okuma hızı, metnin hızlı bir şekilde okunup bitirilmesi değildir. Metinlerin hıza, doğruluğa ve prozodiye uygun bir şekilde okunması gerekir. Uygun hız ve doğrulukta okuma yapılırsa anlamaya daha fazla dikkat edileceği söylenebilir (Yılmaz, 2020). Okuma hızı bize sadece anlamın değil okumanın da ne kadar yeterli olduğunu gösterebilir. Öğretmenler, öğrencilere doğru okuma becerisi ile birlikte okuma hızının da kazandırılması için çalışmalar yapmalıdırlar. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu sesli okumaların anlama üzerinde ne kadar durulduğunun tespiti için prozodi becerisinin okumaya yansıtılıp yansıtılmadığına bakılmalıdır.

### **2.1.3.3 Prozodi**

TDK (2019) prozodi kavramını vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin hepsi olarak tanımlamıştır. Deeney (2010) prozodiyi okuyucunun pürüzsüz bir şekilde, uygun cümlelerle ve ifadelerle gerçekleşen okuma yeteneği olarak belirtmiştir. Sarris ve Dimakos (2015, s.50) ise prozodiyi, konuşma dilinin ritmik ve tonal ifadesi şeklinde tanımlamıştır. Prozodi, okumayı gerçeğe uygun bir şekilde konuşur gibi yapılmasıdır (Rasinski, 2011). Prozodi, ton, vurgu ve zamanlamayı içinde barındıran bir kavramdır. Bu kavramların okuma işine yansıtılmasıyla prozodik okuma gerçekleşmektedir. Dilin kendine özgü melodisi sesli okumalarda hissedilir (Keskin ve Akyol, 2014). Kısaca prozodi, dilimizin melodisi olarak ifade edilebilir. Başaran (2013) prozodik okumayı, ritim, boğumlama, vurgu, tonlama ve duraklamalara dikkat ederek, metnin içeriğine uygun şekilde ahenkli ve doğal okunması olarak tanımlamaktadır. Prozodi ile metnin seslendirilişinde vurgu ortaya çıkması beklenilir (Sinambela, 2017, s. 84-85). Prozodik okuma aynı zamanda metnin anlam ünitelerini doğru bir şekilde bölmeyi sağlar. Bu şekilde okunan metin daha anlaşılır olmaktadır (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017). Prozodik okumanın anlamayı arttırdığını tespit eden çalışmalar vardır (Dowhower, 1987; Kuhn vd., 2010; Miller ve Schwanengflugel, 2006; Rasinski, 2004; Rasinski vd., 2009). Aktaş ve Çankal (2019) akıcı okuma

becerisinin kelime tanıma, okuma hızı ve prozodiyle yeterli olabileceğini belirtmişlerdir.

Prozodi, sadece dilsel bir bilgi değildir, dilin kendi başına anlamlı bir yönüdür (Sulak ve Sönmez, 2019). Bir robotun konuşmasında prozodin eksikliğini ve önemini anlayabiliriz. Prozodi dili birden çok düzeyde etkileyen özelliği vardır (Breznitz, 2006). Bunlar:

- Psikolinguistik işleme: Prozodi, anlam çıkarmak için gerekli söz dizimi, semantik yapıyı ve sözlü oluşabilecek sorunların çözümlenmesini doğrudan kolaylaştırır.
- Kısa Süreli Bellek İşleme: Prozodi bellek için başlangıç sağlayabilir.
- Uzun Süreli Bellek İşleme: Prozodi anlamlı çağrışımları kolaylaştırabilir.

Prozodi kavramı ile konuşma dili arasında yakın bir ilişkinin olduğu, konuşma dilindeki prozodi o dilin kurallarına ve yapısına göre şekillenip geliştiği söylenebilir (Keskin vd., 2013). Prozodinin değerlendirilmesi sözel veriler üzerinden yapılmaktadır. Prozodi, akıcı okumanın gerçekleşmesinde tek başına yeterli olmayıp anlama sürecine katkı sunan dilsel yapıdır (Breznitz, 2006). Prozodi dilin yapısına göre değişkenlik gösterebilir. Bu sebeple prozodi, ait olduğu dilin melodisi olarak da tanımlanabilir (Kuhn vd., 2010). Prozodi, konuşma içerisinde doğal olarak yer alırken, okuma becerisindeki prozodinin kazanılması belli aşamaları geçerek olmaktadır (Schreiber, 1991).

Seslerin kazanılmaya başlandığı bebeklik döneminden itibaren çocukların anne-babalarının seslerine ve çevrelerinde çıkan diğer seslere karşı ilgi duydukları söylenebilir. Bu ilgileri çocuklardaki söz dizimi becerisi gelişimine katkı sunabilir. Çocukların yetişkinlere göre prozodik beceri gelişimlerinin daha hızlı olduğu, bu dönemlerde anne, baba ve öğretmenler tarafından sergilenen doğru konuşma davranışları çocukların kendi diline ait prozodik kuralları anlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir (Keskin vd., 2013). Çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimini tamamlamasıyla önce konuşmasında daha sonra okumasında prozodi oluşmaktadır (Aşıkcan, 2019). Ayrıca prozodinin gelişimi bir süreç olarak devam etmektedir (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007). Prozodinin gelişmesi için çeşitli eğitimsel yöntemler kullanılmaktadır. Ancak bu gelişim sürecinde prozodinin

gelişmesini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bunlar; okuyucun ön öğrenmeleri, metnin okunabilirliği, okuyucunun okuma amacı, kelime hazinesi, kelime tanımada otomatikleşmesi, kelimeleri okuma ve anlama hızı gibi nedenler olarak sıralanabilir (Başaran, 2013).

#### **2.1.4 Okuma Hataları**

Öğrencilerden bazıları okumaya ilk başladıkları zamanlarda okuduğunu anlama becerisini olumsuz bir şekilde etkileyecek okuma hataları yapabilmektedirler. Eğer bu hatalar erken tespit edilip düzeltilmezse öğrenme hayatının ilerleyen yıllarında düzeltilmesinin çok zor olduğu düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında öğrencilerin yapmış oldukları sesli okuma hatalarını inceleyen araştırmacılar (Akyol, 2017; Duran ve Sezgin, 2012; Dündar ve Akyol, 2011; Yılmaz, 2018) aşağıda belirtilen hata türlerinden bahsetmişlerdir.

##### **2.1.4.1 Atlama**

Metinleri okurken ses, hece, kelime veya cümlelerin okunmadan geçilmesi hatasıdır (Dağ, 2010). “Evde çingıraklı oyuncak var.” cümlesini “Evde çingırak var.” şeklinde okunursa hem hece hem de kelime atlaması yapılarak okuma hatası oluşmuş olur. Okuyucunun dikkatini okumaya vermemesi, hızlıca okuma isteği ve sözcükleri tanımakta zorluk yaşaması bu hata türünü ortaya çıkarabilir (Soydaş, 2019). Okuma esnasında atlama hatası yapılırsa anlama süreci bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Bu hatanın azaltılması için okuma sırasında belirli bir süre içinde kalemle satır takibi yapılabilir (Akyol, 2017).

##### **2.1.4.2 Ekleme**

Metinleri okurken metinde olmayan harf, hece ya da sözcüklerin metne eklenmesidir (Yıldız ve Ateş, 2010). Kişi “kale” kelimesini “kalem” şeklinde okursa ekleme hatası yapmış olur. Okurken eklenen harf, hece ve kelimeler birden fazla olabilmektedir. Yapılan eklemelerin sayısının artması cümlenin anlamına zarar verebilir (Akyol, 2005). Böyle bir durumda okuyucun dikkati metin üzerinde yoğunlaştırılmalıdır. Eğer eklemeler metnin anlamını olumsuz etkilemiyorsa ve çok tekrar etmiyorsa bir problem oluşturmayabilir (Soydaş, 2019).

#### **2.1.4.3 Tekrar Etme**

Okurken hece veya kelimelerin tekrarlı bir şekilde okunmasıdır (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Okuyucunun kelime tanımada zorlanması bu hata türüne neden olabilir. Okuyucu bilmediği hece ve sözcükleri tanımak amacıyla bildiği hece ve sözcükleri tekrar edebilir (Gürbüz, 2015). Bunu metni okurken zaman kazanmak için yapar. Okuyucu metni okurken çok sık tekrar etme hatası yapıyorsa bu durum okuyucunun okumasıyla ilgili farklı sorunlar olabileceğini gösterir (Akyol, 2017).

#### **2.1.4.4 Yanlış Okuma**

Kelimelerin doğru seslendirilmemesinden kaynaklı hatalardır. Okuyucunun okuduğu kelimeyi olduğundan farklı olarak okumasıdır. Örneğin; “sıcak” kelimesini “kaçak” olarak okunması yanlış okuma hatasıdır. Bu hata türünde okunan kelimeler doğru çözümlenemeyeceği için akıcı okuma olumsuz etkilenir (Özcan, 2019).

#### **2.1.4.5 Ters Çevirme**

Metni okuyan kişinin kelimeyi tersten okuması ya da şekil olarak benzeyen harfleri karıştırma hatasıdır (Edis ve Yılmaz, 2020). Örneğin, “yat” kelimesini “tay” şeklinde okunmasıdır. Ters çevirme, birinci sınıf öğrencilerinin sık yapmış olduğu hatalardan biridir (Harris ve Sipay, 1990). Öğrencilerin yapmış oldukları ters çevirme hatası okuma ve yazma öğrenildikten sonra zamanla azalabilir. Öğrenciler okuma ve yazma becerisi kazandıktan sonra sık bir şekilde ters çevirme hatası yaparsa alanında uzman kişilerin görüşü alınmalıdır (Akyol, 2017).

#### **2.1.4.6 Telaffuz Hatası**

Bireyin kelimeye baktığı zaman tanıyamaması, seslerin gelişile ilgili ipucunu kullanamaması, hecelere dikkatlice bakmaması, kelimenin ilk sesine ya da ikinci sesine göre kelimeyi tahmin etme şeklinde yapılan hatalar telaffuz hataları olarak belirtilmektedir (Yılmaz, 2018). İnsanların yaşadıkları bölgelerdeki şive yapısı da telaffuz hatasına neden olabilir (Duran ve Sezgin, 2012). Yapılan telaffuz hatası, sözcüğü tanıma ve doğru okuma eksikliğinden kaynaklanırsa sözcüğün tekrar okutulması sağlanmalıdır (Yılmaz, 2006).

#### **2.1.4.7 Duraklama**

Okuyucu, kelimeyi ya da heceyi okurken okumayı aksatacak düzeyde (en az iki saniye) beklediği zaman okuma hatası yapmış olur (Salvia ve Ysseldyke, 1978; akt. Duran ve Sezgin, 2012). Eğer okuyucu okunması zor olan bir kelimeyi okurken kısa bir süre beklemesi önemli bir okuma hatası olarak değerlendirilmemelidir. Öğrenciler metni okurken durakladığında öğretmenler 3-5 saniye beklemelidir; fakat öğrenci okuyamıyor ise öğretmen sözcüğü söyleyerek okumanın devamını sağlamalıdır (Soydaş, 2019).

Okuma sırasında yukarıda belirtilen birçok hatalar oluşabilmekte ve bu tür hatalar akıcı okumanın gelişmesini engellemektedir (Yılmaz, 2020). Akıcı okuma, kelimelerin tanınmasında ve anlama arasında köprüdür (Varol, 2017). Akıcı okuma; doğru okuma, hızlılık, prozodi ve anlama bileşenlerinin tam olarak gerçekleştiğinde ortaya çıkan bir beceridir (Samuels, 2006b). Okuma esnasında yapılan küçük bir hata bile okuduğunu anlama kaybı oluşturabilir, bu durum akıcı okuma beceresinin gelişmesine de engel olabilir. Öğretmenlerin yapması gereken öğrencilerin okuma hatalarına yoğunlaşarak bu hataları ortaya çıkaran sebepleri ortadan kaldırmaktır.

#### **2.1.5 Akıcı Okuma Stratejileri**

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için birçok strateji geliştirilmiştir. Bu bölümde en sık kullanılan stratejiler üzerinde durulmaktadır.

##### **2.1.5.1 Tekrarlı Okuma**

Tekrarlı okuma, okumada güçlük yaşayan öğrencilerin metni kolaydan zora doğru akıcı okuyabilen bir yetişkin aracılığı ile düzenli bir şekilde birden fazla tekrarlı okuması ile gerçekleşir (Yılmaz, 2006, s. 23). Öğrenciler kendilerini çalıştıran yetişkinlerin hızına yetişene kadar yalnız okumaya devam ederler (İlhan, 2014, s. 52). Sık yapılan okumalar neticesinde okuyucu deneyim ve hız kazanır (Rasinski ve ark., 2016, s.166). Öğretmenler, okumada güçlük yaşayan öğrencilere rehberlik ederek tekrarlı okuma ile akıcı okuma becerilerinin gelişimini destekleyebilirler. Akıcı okumanın gelişmesine yardımcı olan bu stratejide asıl amaç okuyucunun yeterli bir akıcılık düzeyine gelene kadar aynı metnin birden fazla okunması temeline dayanmaktadır. Tekrarlı okuma stratejisini LaBarge ve



Samuels (1974) otomatikleşme becerisi kavramına dayandırmaktadırlar. Bu model, okuma sürecinde beş ana bileşen olduğunu göstermektedir:

- Görsel hafıza,
- Fonolojik hafıza,
- Epizodik hafıza,
- Anlamsal hafıza,
- Dikkat (LaBarge ve Samuels, 1974; Akt. Soydaş, 2019).

Reutzel ve Cooter (1996) tekrarlı okumanın dört aşaması olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. İlk aşamada öğrenci metni okur, öğretmen ise öğrencinin okuduğu metni kayıt altına alır. Sonra öğrencinin hataları belirlenir.
2. Öğrenci aynı metni sesli ve sessiz bir şekilde kendi başına okur.
3. Öğretmen, öğrencinin tekrar eden okumalarına bakarak okuma hızını ve hataları kayda alır.
- 4- Son aşamada ise öğretmen öğrencinin ilk ve son okuma arasındaki farkları ortaya çıkarır.

### **2.1.5.2 Koro Halinde Okuma**

En az iki okuyucunun bir araya gelmesiyle metinlerin uyumlu bir şekilde okunmasıdır (Keskin, 2012). Koro okuma stratejisi iyi ve zayıf okuyucuyu da bir araya getirmesi yönüyle de bilinmektedir. Okuma becerisi zayıf olan okuyucuların koro halinde okuma yapabilmeleri için okuma becerisi iyi olan okuyucuları dikkatli bir şekilde takip etmeleri gerekir.

Öğrenciler, öğretmenle birlikte aynı metni yüksek sesli olarak okumasıyla koro halinde okuma gerçekleşir. Öğretmen okuma esnasında öğrencilerine telaffuz, okuma hızı ve prozodi konusunda iyi bir model olmalıdır (Bulut ve Kuşdemir, 2017). Öğretmenler, öğrencilerin metnin okunma sürecinde prozodik okuma ile ilgili geri dönütler verir ve öğrencileri tek bir sesten okuma konusunda cesaretlendirebilir (Paige, 2011). Öğrencilerin koro halinde okumaya istekli oldukları söylenebilir. Öğrencilerin keyif aldıkları şiir yazma etkinlikleri gibi

çalışmalarda prozodik beceriler ön plana çıktığından koro halinde okuma yapılabilir.

### **2.1.5.3 Eşli Okuma**

Eşli okuma, deneyimli ya da deneyimsiz en az iki okuyucunun eşleşerek grup oluşturmaları ile yaptıkları okuma türüdür (Akyol, 2011). Bu stratejide yapılması gereken en önemli durum iyi okuyan öğrencinin, zayıf olan öğrencinin okuma hızına göre kendini ayarlamalı ve ona geribildirimler verebilmelidir. Zayıf okuyucunun takıldığı yerde yardımcısı/eşi hemen devreye girip devam etmesini sağlar (Akyol, 2014). Bu okuma türü öğrencinin okumaya karşı motivasyon ve dikkatini artırmaktadır (MacDonald, 2010).

### **2.1.5.4 Arkadaşla Okuma**

Başarı düzeyleri benzer öğrencilerin birlikte yaptıkları okuma stratejisidir (Akyol, 2019, s. 87). Arkadaşla okuma yaparken öğrenciler farklı sayfaları sessiz bir şekilde kendileri okuyabilir ve okuma sonrasında arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabilirler. Ancak bu okuma türünde öğrencilerin birbirlerine karşı göstermiş oldukları davranışlara dikkat edilmelidir (Akyol, 2011). Ayrıca arkadaşla okuma türünde okuyucuların okuma esnekliğine sahip oldukları söylenebilir. Okuyucuların yaş grupları, okuyacakları sayfalar gibi özellikler değişebilir. Arkadaşla yapılan okuma sonrasında okunan bölümlerin arkadaşlar arasında konuşulması, okuyucuların okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayabilir.

### **2.1.5.5 Okuyucu Tiyatroları**

Okuma tiyatrosu akıcı okuma, kelime öğretimi ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Uysal, 2021). Bu okuma türünde öğrenciler okudukları metinlerin kısa bir bölümünü canlandırırılar. Öğrenciler aldığı rollere uygun performans sergiler, bu rollerde söyleyecekleri ifadeleri sık sık okurlar. Okuyucu tiyatroları, tekrarlı okumaya dayalı olan ve senaryo metinlerini içeren bir yöntemdir (Reutzel ve Cooter, 2012). Tekrarlı bir şekilde yapılan bu okuma türü sayesinde öğrencilerin akıcı okuma becerisinin gelişmesi sağlanabilir. Tekrarlanan okumalarla sergilenen performans öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de güven duygularını geliştirir (Akyol, 2019; Rasinski ve Young, 2017). Ayrıca bu

yöntemde canlandırma esnasında herhangi bir kostüm ya da sahne olmasına gerek yoktur.

#### **2.1.5.6 Nörolojik Etki Metodu**

Eşli okuma yöntemine benzeyen bu yöntemde öğretmen ve öğrenci yan yana oturarak aynı anda sesli okuma yaparlar (Baştuğ ve Kaman, 2013). Öğretmen okuma esnasında öğrenciden daha sesli, hızlı ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumalıdır. Bunun nedeni, öğrencinin beyninde metnin okunuşuna dair bir etki oluşturmaktır (Rasinski, 2010). Öğrenci de öğretmenin peşinden okunanları tekrar eder. Nörolojik etki yöntemi yardımcı ya da koro şeklinde okuma yöntemlerine benzemektedir. Nörolojik etki metodu yönteminin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde kullanılabilecek uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntem sayesinde öğrencilerin rol model aracılığı ile tekrarlı okumalar yaparak akıcı okuma becerisi gelişebilir.

#### **2.1.5.7 Paylaşarak Okuma**

Metnin bölümleri öğretmen ve öğrenciler arasında paylaştırılarak yapılan okuma türüdür (Güneş, 2007). Paylaşarak yapılan okumada öğrenciler okumayı cesaretli ve istekli bir şekilde yaparlar (McLoughlin, 2010). Paylaşarak yapılan okuma tüm sınıfla yapılabileceği gibi küçük gruplar oluşturularak da yapılabilir. Her öğrenci aynı metni okuyabileceği şekilde görmeli ya da elinde bulundurmalıdır. Paylaşarak okumayı önce öğretmen başlatmalı, daha sonra öğrenciler paylaşımlı bir şekilde okumaya devam etmelidir (Güneş, 2007). Bu okuma türü öğrencilerin okumaya motive olmasını sağlayarak akıcı okuma becerisini geliştirebilir (Demir, 2019).

#### **2.1.5.8 Yapılandırılmış Akıcı Okuma**

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için Keskin (2012) tarafından geliştirilmiştir. Yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, cümleleri anlam gruplarına ayırma ve prozodik modelleme şeklinde gerçekleştirilmektedir (Akyol ve Baştuğ, 2015). Bu yöntemde sesli hikâyelerden yararlanılmaktadır. Sesli hikâyeler metne dönüştürülür ve metinde herhangi bir noktalama işareti kullanılmaz. Metin öğrencilere dağıtılır, konu ve yazar hakkında ön bilgiler sonucunda harekete geçirilir. Sesli hikâye birkaç kez öğrenciler

tarafından dinlendikten sonra noktalama işaretleri uygun yerlere yerleştirilir. Daha sonra metin durdurularak anlamlı bölümler kesme işareti ile ayrılır. Daha sonra sesli hikâyenin cümle cümle dinlenmesi sağlanır. Anlamlı kelime grupları öğrencilere sırayla okutulur. Öğrencilerden sesli hikâyedeki gibi okuma yapmaları istenir.

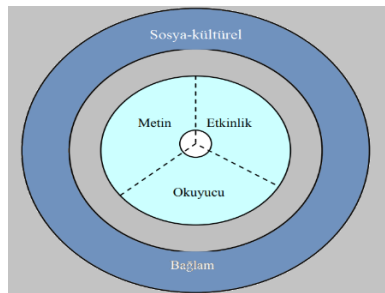
### 2.1.5.9 Yankılayıcı/Eko Okuma

Eko okuma yönteminde öğretmenler öncelikle metni ya da cümleleri okur, öğrenciler de tekrar eder. Öğretmen okuma yaparken sesin doğru kullanılması konusunda öğrenciye model olur (Güneş, 2016). Yöntemdeki en önemli özellik, öğretmenin okuma yaparken kuralına uygun seslendirme yapması ve öğrencilerin de öğretmenin okuduğu şekilde okuma yapmasıdır. Öğrenciler bu okuma yönteminden zevk alabilir. Bu yöntem sayesinde öğrenci seviyesinin üstünde metinlerin okuması yapılabilir. Akıcı okumanın gelişmesinde eko okumanın etkisi oldukça büyüktür (Rasinski ve Hoffman, 2003).

### 2.1.6 Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma

Okuduğunu anlama, bireylerin var olan bilgilerinden yola çıkılarak gerçekleştirilen çok bileşenli ve basit olmayan bir süreci ifade etmektedir (Klingner, Vaughn, ve Boardman, 2007, s.9). Bu süreçte okuma ile anlama arasında bir etkileşimin olduğunu söyleyebiliriz. Eğer okuyucu, okuduğunu anlamamışsa okuma hedefine ulaşamamış demektir (Çiftçi ve Çeçen, 2009). Zihin okuma esnasında düşünceleri birbirine bağlayarak anlamlandırmaya çalıştığı için bu işleme anlam oluşturma da denilebilir (Güneş, (2009, s. 217).

Okuduğunu anlama süreci üç unsurdan oluşmaktadır: Okuyucu, metin ve bağlam. Snow ve Sweet (2003) okumanın anlama ile sonuçlanmasını okuyucu ve metin ile ilgili değişkenlere bağlamaktadır. Snow (2002) bu değişkenleri Şekil 7’de belirtmiştir.



Şekil 7. Okuduğunu Anlama Sürecinin Unsurları (Snow, 2002, s. 12)

Şekil 7’de belirtildiği gibi okuma etkinliği okuyucu, metin ve etkinlik unsurları içinde barındıran sosyo-kültürel bir bağlamda olmaktadır. Bu unsurlar birbirleriyle etkileşim hâlinindedir (Snow ve Sweet, 2003). Okuduğunu anlamak için metinde yer alan iletinin doğru bir şekilde alınması gerekmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun sosyo-kültürel bağlamının, geçmiş yaşantılarının ve ön bilgilerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki iki yönlü olup karşılıklı ve etkileşimlidir. Akıcı okuma becerisinin anlama için temel bir beceri olduğu söylenebilir. Böylece iyi bir anlama becerisi doğru, hızlı ve prozodik okumayla gerçekleşebilir (Schwanenflugel ve Kuhn, 2015). Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, akıcı okumayı oluşturan bileşenlerle anlama arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmıştır (Çetinkaya vd., 2016; Fuchs ve ark., 2001; Kim, 2015; Yıldırım, 2013; Yıldız ve ark., 2014). Metnin akıcı biçimde okunmasıyla okuyucular metni anlamada kolaylık yaşayabilir. Akıcı okuyamayanlar ise metnin anlamını yapılandırmada zorlanabilirler. Öğretmenlerin akıcı okuma becerisinin anlamada önemli bir bileşen olduğunu bilmesi gerekir (Başaran, 2013). Ayrıca sınıflarında akıcı okumayı geliştirici etkinlikler yapabilir ve anlamayı ölçmek için akıcı okuma becerilerini kullanabilir.

Metinlerin yapısal özellikleri akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkilediğinden dikkate alınmalıdır (Keskin ve Baştuğ, 2013). Tosunoğlu (2010)’na göre metnin anlam ve yapısal nitelikleri anlama becerisi üzerinde etkilidir. Okumanın anlamlandırma sürecinde metinsel etmenlerin etkili olması nedeniyle bilgilendirici ve hikâye edici metin yapılarının tanınması gerekmektedir (Ülper, 2010).

### **2.1.7 Metin ve Türleri**

Akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir göstergedir (Fuchs ve diğerleri, 2001). Akıcı okuyan bireyler metinleri daha iyi anlayabilirler; ancak metinlerin yapısı ve türü okuma hızını ve prozodiyi; dolaylı olarak ise akıcı okumayı etkilemektedir (Benjamin ve Schwanenfluge, 2010).

Ulusal literatürde yer alan çalışmalarda metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde genellikle Ateşman (1997)’ın geliştirmiş olduğu formülün

kullanıldığı görülmektedir. Geliştirilen bu formülde zorluk düzeyleri ve türleri farklı olan metinlerin analiz edilmesiyle bir sıralama yapılmıştır. Okunabilirlik, okuyucu tarafından metnin zor ya da kolay anlaşılma düzeyidir (Ateşman, 1997, s. 71). Yapılan bu tanımdan yola çıkarak Tablo 4'te Ateşman (1997)'in geliştirdiği formülde metinler üzerinde sınıflandırma şu şekildedir:

**Tablo 4.** Türkçe Metinler için Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Düzeyleri	Okunabilirlik Aralığı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Bir metnin okunabilirlik düzeyi 100'e yaklaştıkça kolay; 0'a (sıfır) yaklaştıkça zor olduğu Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Aşağıda metin türleri olarak hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden bahsedilmiştir.

#### **2.1.7.1 Hikâye Edici Metinler**

Hikâye edici metin, bir konu çerçevesinde gerçekleştirilen güzel bir sanat faaliyeti olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2015). Hikâye edici metinlerde, okuyan kişiye doğrudan bilgi verilmez. Roman, hikâye, masal türü tercih edilerek yazılmış eserler genellikle hikâye edici metin türünde yazılmıştır. Hikâye edici metinler sayesinde okuyucular zengin hayal dünyalarına sahip olurlar (Güneş, 2016, s.248). Hikâye edici metinlerin öğrencilerin kişilik ve empati duygularının gelişimine de katkısı olduğu söylenebilir. Akyol (2019, s.161)'a göre hikâye edici metinler vasıtasıyla öğrencilerin dil gelişimindeki yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak mümkündür. Dijital hikâyelerin de hikâye edici metinler gibi öğrenciler tarafından oluşturulurken yaratıcı, aktif ve işlevsel özellikleri bulunmaktadır (Karaoğlu, 2016; Nam, 2017; Tunç ve Karadağ, 2013). Hikâye edici metinlerin ilkökul düzeyinde daha çok tercih edilmesinin nedeni, anlaşılmasının daha kolay

olması ve dilinin sadeliğidir (Kaldırım ve Tavşanlı, 2018). Okuma ve anlama çalışmalarında genellikle hikâye edici metinlerden yararlanıldığı söylenebilir.

Bu metin türünün bilgilendirici metinlerden farklı özellikleri bulunmaktadır: Hikâye edici metinlerde anlatılan olay ve verilmek istenen ana düşüncenin ele alınma şekli genellikle kurgusal ve sanatsaldır. Bilgilendirici metinlerde ise anlatılmak istenen olay doğrudan okuyucuya verilmektedir (Çetin ve Bulut, 2020).

### **2.1.7.2 Bilgilendirici Metinler**

Bilgilendirici metinler, bilinen ya da bilinmeyen bir konu hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlayan metin türüdür (Günay, 2013). Bilgilendirici metinlerde herhangi bir dolaylı anlatıma başvurulmadan anlatılmak istenen düşüncenin en sade şekli ile dile getirilmesi söz konusudur (Kodan, 2015). Bu metin türünde yazılan eserlerde kullanılan kelimeler daha çok kelimenin akla gelen ilk anlamı ile kullanılır (Temizkan, 2007, s.26). Bilgilendirici metinler, genellikle bireye bilgi verilmesi amacıyla yazıldığı için çeşitli konuları kapsayabilmektedir: Tarihi olaylar, gerçek hayat hikâyeleri, bilimsel konular gibi (Güneş, 2016). Bilgilendirici metin türlerine makale, biyografi, deneme, broşür vb. yazılar girmektedir (MEB, 2019). Öğrenciler bilgilendirici metinler ile çalışma yaptıklarında bu metinleri anlamada güçlük çekebilirler (Dymock ve Nicholson, 2010). Bilgilendirici metinler seçilirken öncelikle öğrenci seviyesine uygunluk aranmalıdır. Öğretmenler genellikle bu tür metinleri, öğretme aşamasında kullandıkları için öğretmen rehberliği gerektirebilir. Literatür incelendiğinde dijital hikâye oluşturma çalışmalarında bilgilendirici metinlerin kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### **2.1.8 Teknolojik Okuma Araçları**

Teknolojinin gelişmesiyle okuma araç ve gereçlerinde değişiklikler yaşanmaktadır. Bu araç gereçlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

#### **2.1.8.1 Sesli Kitap**

Basılı bir kitabın orijinalliğini bozmadan profesyonel bir şekilde teknolojik aletlere (CD, hafıza kartı, telefon kaydı gibi) kaydedilmesiyle oluşmuş olan kitaplara sesli kitaplar denilmektedir (Ertem, 2014). 2020 yılında sesli kitapların popülerliğini artıran en önemli durum Covid-19 salgını olmuştur. Dünyadaki

milyarlarca insan izolasyon günlerini iyi bir şekilde değerlendirmek için sesli kitapları seçmiş olup yayıncılar da bu ilgiyi fark ederek sesli kitaplar oluşturmaya hız vermiştir (Whitten, 2020). Sesli kitaplar, teknolojik araçlar sayesinde her an ve her yerde erişilen bir formattır ve bu kitapların yaygınlığı günden güne artmaktadır (Göçerler ve Asutay, 2016). Günümüzde dijital gelişmelerin artmasıyla birlikte kitabın biçimsel özellikleri de değişmiştir. Oluşturulan kitaplar, teknoloji sayesinde sayısallaşmakta, bir ekran üzerinden okunabilmektedir. Sayısal ortamların sağladığı bu imkânlar sayesinde kitaplar sadece basılı halde kalmamakta, görsel ve işitsel biçimleriyle insanlara ulaşmaktadır (Kaplan ve Ataizi, 2020).

Sesli kitaplar, öğrencilerin okuma başarısını artırmakta (Türker, 2010), kelime dağarcığını geliştirmekte ve okumaya yönelik olumlu tutum oluşmasını sağlamaktadır (Lipson ve Wixson, 2013).

#### **2.1.8.2 Elektronik Kitap (e- Kitap)**

E-kitap, elektronik ortamda oluşturulmuş içeriğin yazılımlar sayesinde zenginleştirilerek bilgisayar ve telefon gibi donanımlarda sunulduğu içeriklerdir (Önder, 2010). Elektronik kitap oluşturma maliyetinin düşük olması nedeniyle e-kitap sayısında artış yaşandığı söylenebilir. Oluşturulan e-kitaplar okuyucular tarafından hem çevrimiçi hem çevrimdışı araçlar yardımıyla okunabilmektedir (Önder, 2011). Ayrıca bu tür kitapların her zaman ulaşılabilir olması gibi avantajları da bulunmaktadır.

Öğrenme sürecinin verimini artırmak için iyi tasarımlar yapılarak oluşturulan e-kitaplar günümüzde eğitim ortamlarında kullanılabilir (Öngöz, 2011). E-kitaplar, durağan bir yapıda tasarlanmamalıdır. Öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil ederek etkileşim öğelerini içinde kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır (Çankaya ve İzmirli, 2018). Öğrencilerin aktif bir biçimde e-kitap okurken göz hareketlerinde, anlama ve zihinde yapılandırma becerilerinde değişimler olabilir. E-kitaplar sayesinde okuyucuların farklı bakış açısı geliştirme, sorgulama, araştırma gibi üst düzey bilişsel becerileri gelişebilir (Susar ve Güneş, 2015).

#### **2.1.8.3 Çoklu Ortam Metinleri (Hiper Metin)**

Hiper metinler, farklı metin sayfalarının ya da metinlerin birleşmesiyle oluşur (Wallen, 2002). Çakmak ve Altun (2008) ise hiper metni dijital ekranlardan



sunulan, köprüler aracılığı ile geçişler yapılabilen, okuma sürecinin net olmadığı, bilgiye ulaşmada kontrolü okuyana bırakan bir metin türü olarak ifade eder. Hiper metinlerin özellikleri şunlardır:

- Bilgisayar üzerinden sunulmaktadır.
- Dijital ortamlarda kullanılan özellikler sayesinde zenginleştirilebilir.
- Oluşturulan metinlerin başlama ve bitiş sayfaları olmayabilir.
- Yazılımlar aracılığıyla oluşturulan metinlerde ara yüz, dijital buton ve tabakalar bulunur.
- Okuyucular içerikte köprüler aracılığıyla geçiş yapabilir.
- Öğrenciler istedikleri sıradan başlayarak bilgiye ulaşabilir (Çakmak ve Altun, 2008; Duffy ve Knuth, 1989).

Hiper metinlerin bu özellikleri sayesinde okuyucu sayfalar arasında kolayca dolaşabilir, ulaşmak istediği bilgiye hızlıca ulaşabilir. Hiper metinlerin eğitim ortamlarında kullanılmasının en önemli nedeni, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda bilgiye ulaşmalarını sağlayan bir ortam yaratmasıdır (Özen ve Ertem, 2014).

#### **2.1.8.4 Dijital Metin**

Klasik yöntemlerle yapılan okuma eylemi zamanla yerini dijital ortamlara bırakmıştır. Bu nedenle dijital ortamda okunan metinlerin sayısında artış yaşanmaktadır (Güneş, 2016). Bireyler bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araç gereçleri kullanmakta ve bu teknolojik araçlar sayesinde dijital metinleri okuyarak yeni bilgiler edinmektedirler (Maden ve Maden, 2016). Duran ve Topbaşoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada dijital metinler ile kâğıda basılı metinler arasındaki fark incelenmiş olup öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Ertem (2014)'e göre dijital metin; resim, grafik, animasyon, müzik, video gibi çoklu ortam araçlarının, farklı yazı tipi, renk, boyutlarda metin yazısı ile birlikte görüntülenerek dijital ortamda gösterilmesidir. Dijital metinlerin özellikleri şunlardır:

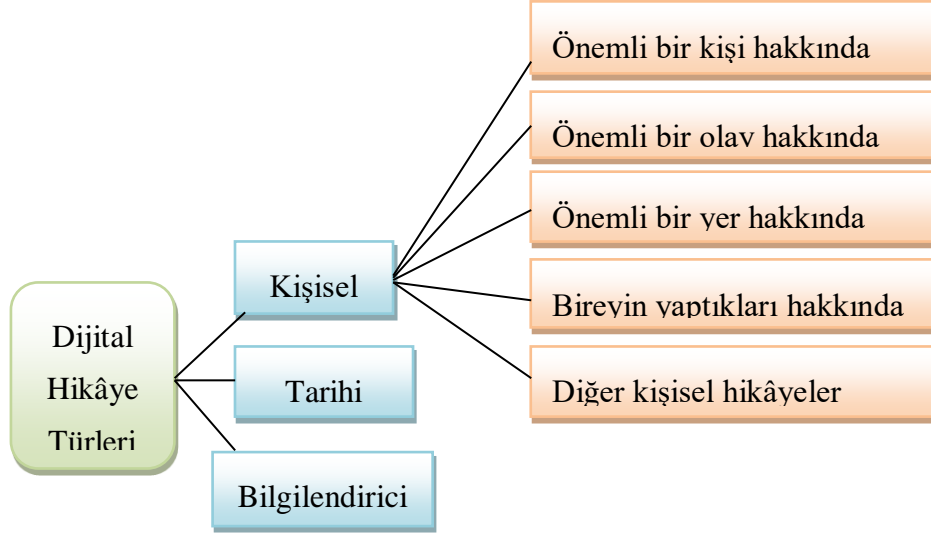
- Bireysel olarak kullanılabilmesi,

- Bireysel ya da sınıfça okunabilmesi,
- Çevreye duyarlılık,
- Maliyet düşüklüğü,
- İsrafin önüne geçmesi,
- Eğlenceli oluşu,
- Kolay taşınabilmesi,
- Çevrimiçi ya da çevirimdışı ulaşılabilirliği,
- Grupla ya da bireysel okumaya uygun olması,
- Birden çok duyu organına hitap etmesi (Güneş, 2016; Mizrachi, 2015; Ertem, 2014; Larson 2010).

Öğretmenlerin sınıflarında dijital metinleri kullandığını söyleyebiliriz. Sınıflarda kullanılan dijital metinler sayesinde okuma daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmektedir (Thoermer ve Williams, 2012). Dijital metinleri içinde barındıran dijital hikâyeler de sınıf içi uygulamalarda kullanılmalıdır. Dijital hikâye yöntemi, hikâye anlatımı ile çoklu ortam araçlarının ilişkilendirilmesi sonucu oluşmaktadır (Norman, 2011). Metin, ses, görüntü, video ve müzik gibi çoklu ortam araçlarının bir araya gelmesiyle dijital hikâyeler oluşabilir. Dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında kullanılması öğrencilerinin dikkatini çekmekte, motivasyonunu ve akademik başarısını arttırmaktadır (Hung, Hwang ve Huang, 2012).

### **2.1.9 Dijital Hikâye ve Türleri**

Dijital hikâyeler, etkileşimli bir ortamda, bireye ortamın kontrolünü verip onu aktifleştiren, bir hikâye senaryosu içinde ilerlerken bireyin zihnindeki bilgiyi anlamlı bir biçimde oluşturmasına fırsat veren, uygulamalar ile bu bilgiyi pekiştirmesini sağlayan ve edindiği bilgiyi günlük yaşama aktarılmasını sağlar (Tunç ve Karadağ, 2013). Dijital hikâye, çoklu ortam uygulamalarıyla hazırlanmış anlatımların sunulduğu bir yöntemdir (Meadows, 2003). Çeşitli dijital hikâye türleri bulunmaktadır (Frazel, 2010; Ohler, 2013; Robin, 2008).



Şekil 8. Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâye türleri Şekil 8’de gösterildiği gibi bilgilendirici hikâyeler, kişisel (yansıtmacı) hikâyeler ve tarihsel olaylarla ilgili hikâyeler olmak üzere üç başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir (Robin, 2006). Bu başlıklardan yola çıkarak dijital hikâye türlerine aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

**Kişisel Hikâyeler:** Dijital hikâyelerin en çok kişisel hikâyeleri anlatmada kullanıldığı söylenebilir. Kişisel hikâyeler bireyin hayatındaki önemli olayların ve durumların aktarıldığı hikâyelerdir. Kişisel (yansıtmacı) hikâyeler; anılar, olaylar, kişisel deneyimler ve otobiyografilerden oluşmaktadır. Bu türdeki dijital hikâyeler; karakter hikâyeleri, hatırlatıcı hikâyeler, önemli bir olayla ilgili hikâyeler olarak çeşitlendirilebilir (Lambert, 2007; Robin, 2008). Kişisel hikâyeleri Lambert ve Hessler (2018) beş grupta ele almaktadır. Bunlar:

- **Önemli Bir Kişi Hakkında:** Bu hikâyelerde tanımak istediğimiz, hayatımızda önemli olduğunu düşündüğümüz, sevgimizi ifade eden, anılarımızı anlatarak hatırlamak istediğimiz karakterler anlatılır.
- **Önemli Bir Olay Hakkında:** Bu hikâyeler, maceralarımızı, seyahatlerimizde yaşadığımız yeni heyecan ve deneyimlerimizi ifade eden hikâyelerdir.
- **Önemli Bir Yer Hakkında:** Bu hikâyelerde önceden oturduğumuz bir ev, sevdiğimiz bir orman veya mağaza gibi yaşadığımız yerler hakkındaki bilgi verilir.

- **Bireyin Yaptıkları Hakkında:** Günlük yaşantımızda yapmış olduğumuz meslek, hobi ve iş yeri arkadaşları gibi konuların anlatıldığı hikâyelerdir.
- **Diğer Kişisel Hikâyeler:** Yaşımıza ait hikâyelerin anlatıldığı kişisel hikâyelerdir. Yaşanılan zorlukların üstesinden gelme, aşk hikâyeleri, evlenilecek kişi ile tanışma, bebek sahibi olduğunda yaşanan duygular, keşif hikâyeleri gibi.

**Bilgilendirici Hikâyeler:** Belli bir konu ya da uygulamaları öğretmek amacıyla hazırlanan matematik, sağlık, fen bilgisi, eğitim teknolojileri gibi alanlarda kullanılan hikâyelerdir. Bu hikâye türü, dersin içeriğinin yapılandırılıp hikâye şekline dönüştürülmesiyle oluşur (Garcia ve Rossiter, 2010).

**Tarihi Olaylarla İlgili Hikâyeler:** Geçmişe ilişkin bilgi edinmede önemli olay ve durumları anlatan hikâyelerdir (Robin, 2006). Tarihi olaylarla ilgili oluşturulan hikâyeler, tarihsel içeriği olan konularda öğrencilerin konu hakkında bilgi edinerek olaylara karşı bilgi edinmesini sağlamaktadır.

Dijital hikâyeler farklı amaçlarla kullanılabilir. Eğitim ortamlarında dijital hikâyeler kullanım amacına göre kişisel, tarihi ve bilgilendirici türlerde bulunmaktadır.

### 2.1.10 Dijital Hikâye Tarihçesi

Dijital hikâye kavramı günümüzde yeni bir kavram olarak görülse de aslında ortaya çıkışı 1980'lere dayanmaktadır. Dijital hikâyelerin yaygınlaşmasını sağlayan iki kurum vardır: Bu kurumlardan birincisi Joe Lambert'in öncülüğünü yaptığı Kaliforniya'da yer alan Dijital Hikâye Anlatım Merkezi'dir (Center for Digital Storytelling). Dijital hikâyeleme ile ilgili çalışmalar Joe Lambert ve Dana Atchley'in öncülüğünde 1980'li yılların sonlarına doğru yapılmıştır. 1990'lı yılların başından beri insanların kendi dijital hikâyelerini yaratmalarına ve paylaşım yapmalarına yardımcı olmuşlardır. 1994 yılında Nina Mullen'in de katkısıyla San Francisco'da Dijital Medya Merkezi açılmıştır. Dijital Medya Merkezi Berkeley'de 1998 yılında Dijital Hikâye Anlatım Merkezi adıyla yenilenmiştir. Bu merkezde dijital hikâyelerini oluşturmak isteyen insanlara eğitim verilerek hikâye bileşenleri anlatılmıştır (Bull ve Kajder, 2004). İkinci kurum ise Dijital Hikâye Anlatımının Eğitsel Kullanım Merkezi'dir (The Educational Uses of Digital Storytelling). Bu

kurum Bernard Robin tarafından Houston Üniversitesi'nde kurulmuştur. Atchley ve Lambert çalışmalarına başladıklarında pahalı olmayan ve kolay ulaşılabilir dijital medya araçlarını çok fazla düşünemezlerken günümüzde daha uygun, erişebilir ve yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Böylece dijital hikâyelerin öğrenme ortamlarında kullanılmasında artış görülmektedir (Robin, 2008). Dijital hikâyelerin öğrenme aracı olarak ortaya çıkışı uzun geçmişe dayanmaktadır. Dijital hikâye merkezleri ve bu merkezlerin kurucuları bu hareketin öncüleri olmuştur. Dijital hikâyeler her sınıf düzeyinde, çeşitli disiplinlerde ve farklı kültürlerdeki öğrencilerle bir araç olarak kullanılabilir (Rossiter ve Garcia, 2010).

Bu iki kurumda yapılmış olan çalışmalar ve verilen eğitimlerle dijital hikâyelemeye karşı ilginin artarak alandaki çalışmaların sayısında da artış görülmektedir (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Hubbel, 2011; Lambert, 2002; Robin, 2008; Rossiter ve Garcia, 2010). Joe Lambert'in 2003'te yayınlanan "Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities" isimli kitabı dijital hikâye oluşumunu geniş bir şekilde ele almaktadır. Bu kitap dijital hikâyenin tanınması ve yaygınlaşmasında önemli bir konuma sahiptir.

### 2.1.11 Dijital Hikâyelerin Öğeleri

Dijital hikâyeler birbiriyle bağlantılı ve kendi içinde dinamik bir yapıda olan yedi öğeden oluşmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Lambert, 2010; Robin, 2006). Bu öğeler; bakış açısı, dikkat çekici soru, duygusal içerik, ses, müziğin gücü, ekonomiklik ve hızdır. Dijital hikâye öğeleri Tablo 5'te açıklanmıştır.

**Tablo 5.** Dijital Hikâyelerde Bulunması Gereken Öğeler (Erdem, 2017)

Öğeler	Açıklamalar
Bakış Açısı	Hikâyenin teması ve yazarın bakış açısı
İlgi Çekici Soru	Hikâyede cevabı aranan soru
Duygusal İçerik	Hikâye ve dinleyiciler arasında duygusal bağ kurması
İyi Seslendirme	Hikâyenin anlaşılması için hikâyeyi seslendirme

---

Müziğin Gücü	Hikâyeyle ilgili fon müzik kullanımı
Ekonomiklik	İçeriğin sade olması, fazla bilgi verilmesinden uzak durulması
Hız	Hikâyenin ritminin iyi ayarlanması (hızlı yavaş vb.)

---

### 2.1.12 Dijital Hikâye Oluşturma Sürecinde Aşamalar

Alanyazın incelendiğinde dijital hikâye oluşturma aşamalarının farklı şekillerde oluştuğu tespit edilmiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecini Barrett, (2009) beş basamakta ifade etmiştir. Bunlar; metnin yazımı, ses ekleme, resimleri düzenleme, hikâye oluşturma ve paylaşmadır. Kaffell (2017) ise dijital hikâye oluşturma aşamalarını dört aşamada açıklamıştır. Bu aşamalar:

- Tanım yapma, derleme ve karar verme,
- Seçim yapma, içe aktarım oluşturma,
- Karar verme, yazma, kayıt etmek ve bitirmek,
- Gösteri yapma, değerlendirmek ve çoğaltmak şeklindedir (Akt. Eryılmaz ve Er, 2018).

Tolisano (2008) ise dijital hikâye oluşturma aşamalarını üçe ayırmıştır. Bunlardan birincisi hazırlanma aşamasıdır. Hazırlanma aşamasında, hikâye metninin oluşturulması, kullanılacak olan resim gibi görsellerin toplanması sağlanır. İkinci aşamada bilgisayarlar yardımıyla (Movie Maker, StoryJumper, Photo Story vb.) ses ve müzik gibi öğeler bir araya getirilir. Son aşamada ise oluşturulmuş olan dijital hikâyeler paylaşılır.

Kearney (2011) ise dijital hikâye oluşturma sürecini üretim öncesi, üretim, üretim sonrası ve dağıtım olmak üzere dört basamakta toplamıştır. Yapılan bu sınıflamalar dikkate alınarak dijital hikâye oluşturma aşamaları ve bu aşamalarda öğrenci davranışlarına ilişkin rol bilgileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Dijital Hikâye Oluşturma Süreci

Süreç	Dijital Hikâye Adımları	Öğrenci Roller	
<b>ÜRETİM ÖNCESİ</b>	Fikirlerin üretilip geliştirilmesi	Çalışma konusunun ve amacının belirlenmesi, oluşturulacak olan dijital hikâye türünün (kişisel, tarihi ya da bilgilendirici) seçilmesi ve genel bir çerçeve oluşturulması	
	Senaryonun yazımı	İçerikte yer alacak kişi ve olayların belirlenir	
	Olayların zaman sırasına koyulması	Senaryonun kronolojik olarak düzenlenmesi	
	Duygusal içerik	Sahnedeki temel sorunun belirlenmesi, sorun verilirken içerikte verilmesi gereken mesaj ve hitap edilen kitlenin dikkate alınması	
	Hikâye haritası oluşturulma	Zihin haritası tekniği kullanılması	
	Çoklu ortam öğelerinin araştırılması	Senaryoda sesin kullanıldığı sahnelerin belirlenmesi	
<b>ÜRETİM</b>	Görsellerin hazırlanması	Dijital hikâyede yer verilecek görsellerin (çizim, fotoğraf, resim vb.) oluşturulması	
	Tasarım	Ses/müziklerin hazırlanması	Ses kayıtlarını oluşturma, fon müziklerinin seçilmesi
	Arayüz tasarımı	Oluşturulacak yazılımın seçilmesi	
	Dijital hikâyenin oluşturulması	Ses ve görsel özelliklerin düzenlenerek dijital hikâyenin senaryoya uygun bir şekilde tamamlanması	
	Düzenleme	Ön izleme yapılarak düzenlemelerin yapılması	
<b>ÜRETİM SONRASI</b>	Hikâyenin Kaydedilmesi	Oluşturulan dijital hikâyenin kaydedilmesi	
	Akran Değerlendirmesi	Farklı kişilere izletilerek farklı bakış açılarının alınması	
	Değerlendirme	Öğretmen Değerlendirmesi	Öğretmen tarafından değerlendirilerek dönüt alınması
	Uzman Değerlendirmesi	Uzman kişilerce izlenip dönütlerin alınması	
<b>DAĞITIM</b>	Yeniden Düzenleme	Dönütlere göre dijital hikâye de son düzenlemelerin yapılması	
	Küçük Grup Sunumu	Oluşturulan dijital hikâyenin sunumu ve yorumlanması	
	Dijital Hikâyelerin Yayınlanması	Dijital hikâyelerin sosyal medyada yayınlanması	

Lambert ve Hessler (2018)'e göre dijital hikâye oluşturma'nın yedi aşaması bulunmaktadır. Bunlar:

- **Bilgilere Sahip Olmak:** Hikâyedeki durumların organize edilerek anlatılmasıdır.
- **Duygulara Sahip Olmak:** Sözcüklerin ifade ettiği duygusal güçle hikâyenin anlam ve duygu bütünlüğü sağlanır.
- **Anı Bulma:** Anılarla hikâyenin şekillenmesi sağlanır.
- **Hikâyeyi Görmek:** Hikâye için kullanılacak resimlerin seçilmesi ve kullanılmasıyla gerçekleşir.
- **Hikâyeyi Duymak:** Hikâyeyi oluşturan kişinin sesini tanımlayıp, ortamdaki ses ve müziği duymasındır.
- **Hikâyeyi Birleştirmek:** Hikâyedeki resim, ses, müzik ve senaryonun uygun şekilde birleştirilmesiyle oluşur.
- **Hikâyeyi Paylaşmak:** Hikâyenin gözden geçirilip amaca uygun olarak kişilerle paylaşılmasıdır.

Dijital hikâye oluşturma aşamaları farklı şekillerde gösterilse de dijital hikâye sürecinin metin, görsel, ses yükleme, müzik ekleme ve yayınlama gibi özelliklerden oluştuğu görülmektedir. Günümüzde bilgisayar kullanımının artması ile birlikte dijital hikâye oluşturulmasını sağlayan birçok yazılım ve programlar geliştirilmiştir. Bunlar: Toondoo, StoryJumper, Windows Movie Maker, Microsoft Power Point, İmovie, Photo Story 3 gibi çeşitli yazılımlardır.

### 2.1.13 Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar

Dijital hikâye oluşturma, uygulanan ortam ve teknolojinin değişimine göre bilgisayar tabanlı ve web tabanlı şekilde gerçekleştirilebilir (Demirer, 2013).

Dijital hikâye oluşturmak için teknolojik altyapının kurulu olması, öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğrencilerin dijital hikâye tasarlayabilmeleri için kullanacakları teknik araçların (bilgisayar, kamera, mikrofon vb.) planlanıp okul içinde hazır bulunması gerekmektedir (Demirer, 2013; Hubbell, 2011; Robin, 2006). Dijital hikâyeler iletişim, işbirliği ve bağlantı kurma gibi teknolojik özellikleri sayesinde öğrenmeyle



arasında köprü görevi kurmaktadır (Karoğlu, 2015). Dijital hikâye oluşturma sürecinde ses ekleme, video oluşturma, fotoğraf düzenleme, yazma ve sunum yapma yazılımları kullanılabilir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde kullanılan bazı araç ve yazılımlar Tablo 7’de gösterilmiştir:

**Tablo 7.** Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017)

<b>Kullanılan Yazılımlar</b>	<b>Kullanılan Araç ve Gereçler</b>
Photoshop	Masaüstü ya da dizüstü bilgisayarlar
Photo Story 3	Telefon, tablet vb.
Movie Maker	Ses Kayıt Cihazları(mp3, mikrofon gibi)
WEB Tabanlı Yazılımlar (StoryJumper, Powtoon vb.)	Video Kayıt Cihazları (Web Cam, Fotoğraf makinesi gibi)
iMovie	Hoparlör ve kulaklık
Audacity	İnternet
Paint.net	Tarayıcılar, CD/DVD, Flash Bellekler
Microsoft Power Point	Projeksiyon

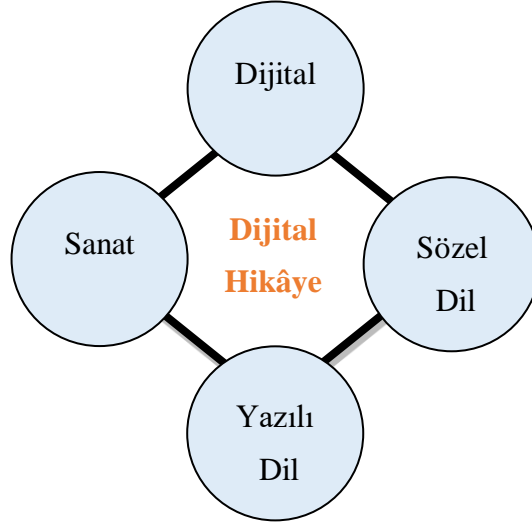
Dijital araç kullanma becerisi gelişmemiş olan bireylerin dijital ortamlarda bir ürün hazırlamaları kolay olmayabilir (Sadık, 2008). Günümüzde tablet, bilgisayar ve akıllı telefonlar zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak kişisel öğrenmeler için bir fırsat oluşturmaktadır. Buna benzer araçları kullanarak dijital hikâyeler oluşturulabilir. Bu araçlarda kullanılması için tasarlanan bazı yazılımlar Tablo 8’de gösterilmiştir (Karakoyun, 2014).

**Tablo 8.** Akıllı Telefon ve Tablet Bilgisayar Yazılımları

Uygulama	Link Bilgisi
StoryKit	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/storykit/id329374595?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/storykit/id329374595?mt=8</a>
Storyrobe	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/storyrobe/id337670615?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/storyrobe/id337670615?mt=8</a>
iTalk	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/italkrecorder/id293673304?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/italkrecorder/id293673304?mt=8</a>
Fotobabble	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/fotobabble/id353078443?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/fotobabble/id353078443?mt=8</a>
iMoviefori Pad	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/imovie/id377298193?mt=8&amp;ign-mpt=uo%3D4">https://itunes.apple.com/us/app/imovie/id377298193?mt=8&amp;ign-mpt=uo%3D4</a>
8mm HD foriPad	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/8mm-hd/id441875100?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/8mm-hd/id441875100?mt=8</a>
Reel Director	<a href="https://itunes.apple.com/us/app/reeldirector/id334366844?mt=8">https://itunes.apple.com/us/app/reeldirector/id334366844?mt=8</a>

#### 2.1.14 Dijital Hikâye ve Okuryazarlık

Ertem (2014) okuryazarlığı öğrencinin anlam kurma ve teknolojiyle etkileşim halinde olması şeklinde tanımlamaktadır. Teknolojinin eğitim öğretim ortamlarında kullanılması, öğrenme sürecini çeşitlendirmesinin yanı sıra dijital okuryazarlık becerilerinin de gelişmesini sağlayabilir. Dijital hikâyeler öğrencilerin hem geleneksel okuryazarlık becerilerini geliştirmekte hem de çoklu ortam okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Kulla-Abbot, 2007). Şekil 9'dan anlaşılacağı gibi, dijital hikâyeler geleneksel ve çoklu okuryazarlık becerilerini bütünleştirerek okuryazarlığı dijital boyuta taşımıştır.



**Şekil 9.** Dijital Hikâye ve Okuryazarlık

Ciğerci (2015) teknolojinin özellikle de bilgisayarların eğitim ortamlarına entegre olmasıyla öğrenme sürecine kazandırmış olduğu olanaklar sayesinde dijital okuryazarlık becerilerinde gelişme olduğunu söylemektedir. Günümüzde bilgi teknolojilerine ulaşmak hem kolay hem maliyetinin uygun olması nedeniyle eğitim programlarına teknolojinin daha çok dâhil olması gerekmekte olup sınıflarda bu imkânlardan yararlanılmasına olanak sağlanmalıdır.

Robin (2008) öğrencilerin kendi yapmış oldukları dijital hikâye çalışmalarını inceleyerek hem eleştirel düşünme hem de sosyalleşme becerisinin geliştiğini söylemektedir. Kişilerin dijital bir hikâye oluşturma süreçlerinden elde ettikleri okuryazarlık becerilerini Robin (2008) şu şekilde sıralamaktadır:

- Teknoloji okuryazarlığı becerileri,
- Dijital okuryazarlık becerileri,
- Görsel okuryazarlık becerileri,
- Bilgi okuryazarlığı becerileri,
- Araştırma yapma becerileri,
- Problem çözme becerileri,
- Yazma becerileri,
- Sunum yapma becerileri,

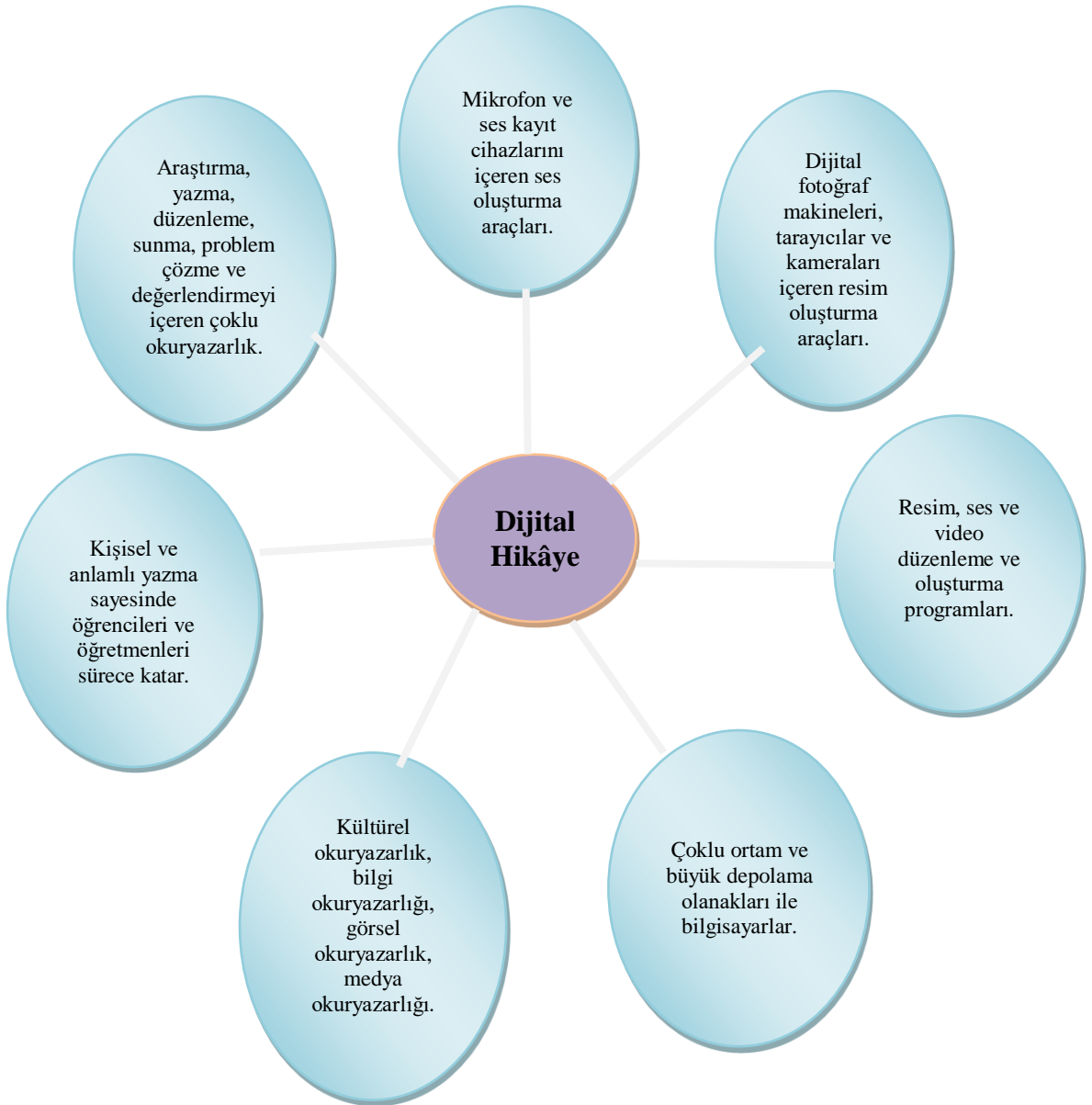
- Kişiler arası ilişki becerileri,
- Organizasyon becerileri,
- Değerlendirme yapma becerileri.

### **2.1.15 Dijital Hikâyelerin Eğitim Amaçlı Kullanılması ve Akıcı Okuma**

Eğitimde kullanılan dijital hikâyeleri Robin (2006), öğretmenlerin öğretim aracı olarak hazırlamış olduğu dijital hikâyeler ve öğrencilerin öğrenme aracı olarak hazırladığı ya da kullanacağı dijital hikâyeler şeklinde sınıflandırmaktadır. Eğitim aracı olarak dijital hikâyeyi kullanan öğretmenler, öğrencilerin yeni bilgileri keşfetmelerini, derse karşı ilgisinin artmasını ve çoklu ortam içeriğiyle daha kolay öğrenmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenler, kendi hazırlamış olduğu dijital hikâyeyi kullanıp derslerindeki anlaşılması zor olabilecek kavram veya konuların daha anlaşılır hale getirebilirler. Öğretmenler, bu yöntemin özelliklerini, aşamalarını öğrenmeleri ve dijital hikâyelerin derslerin hangi aşamasında yararlanacaklarını planlamalıdır. Ayrıca öğretmenler derslerin giriş bölümünde dijital hikâyeleri şu amaçlarla kullanabilirler: Dersi tanıtmak, konuya dikkat çekmek, merak uyandırmak ve önceki öğrenmeleri hatırlatmak (Kabaran ve ark., 2019).

Dijital hikâyeleri öğretmenlerin tasarlayabileceği gibi öğrenciler de kendi dijital hikâyelerini tasarlayabilirler. Bu durumda öğrencilere dijital hikâye hazırlamadan önce dijital hikâye öğelerini ve hikâye oluşumunun sıralamasını anlatmak gerekir. Dijital hikâye tasarlayan öğrenciler; görüşlerini ifade etmeyi, yaptıklarını düzenlemeyi, çoklu ortam içeriği hazırlamayı, hazırlamış olduğu içeriği izleyicilere sunmayı öğrenebilirler. Böylece dijital hikâye oluşturmak öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede fırsat olabilir. Dijital hikâye oluşturma yaklaşımı, bir eğitim-öğretim modeli olarak yaşadığımız zamanın beklentilerini karşılayabilir. Dijital hikâyeler, öğrencilerin daha yaratıcı, aktif ve işlevsel olabileceği bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Dupain ve Maguire, 2007; Hathorn, 2005; Lambert, 2003; Tunç ve Karadağ, 2013). Dijital hikâyeler, kazanılan bilgilerin daha fazla akılda tutulmasını sağlamakta ve öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi başına sorumluluk alma duygusunu desteklemektedir (Bromberg, 2013).

Robin (2008) dijital hikâyelerin günümüzde sınıflarda kullanımına yönelik çok büyük bir gelişme olduğunu belirtmiştir. Dijital hikâyeler, iyi bir planla organize edilirse Türkçe, Matematik, Resim, Müzik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi gibi derslerin yanında disiplinler arası da etkin olarak kullanılabilir (Rossiter ve Garcia, 2010). Eğitim sürecinde kullanılan dijital hikâyelerin sahip olduğu bileşenler Şekil 10'da gösterilmiştir:



Şekil 10. Dijital Hikâye ve Eğitim (Robin, 2008)

Dijital hikâyelerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının birçok faydası bulunmaktadır. Bunlar:

- Dijital hikâyeler, bireylerin analitik düşünmelerine imkân sağlar (Robin ve McNeil, 2013).
- Pedagojik amaçlarla sınıflarda kullanılabilir (Meadows, 2003).
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmasını desteklemektedir (Wang ve Zhan, 2010).
- Dijital hikâyeler öğrencilerde görsel ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirmektedir (Robin, 2008).
- Dijital hikâyeler öğrencilerin yaratıcılığını ve işbirliğine dayalı çalışma becerilerini geliştirmektedir (Karaoğlu, 2016; Nam, 2017).
- Öğrencilerin motivasyonlarını geliştirmektedir (Doğan ve Robin, 2008; Morgan, 2014).
- Aktif bir ortam gerektiren dijital hikâye oluşturma süreci heyecan verici ve eğlenceli bir iklim sağlamaktadır (Frazel, 2010).
- Öğrencilerin teknolojiyi kullanma düzeyini artırır (Heo, 2009).
- Öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlar ve yaratıcılıklarını geliştirir (Miller, 2009).
- Öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirir (Abdul-Ameer, 2014; Çokyaman ve Çelebi, 2021; Gündüz, 2019; Morris, 2013; Robin, 2008; Xu ve Ahn, 2011).
- Öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirir (Ohler, 2006).
- Dijital hikâyeler, çocukların kelime haznesini arttırmakta, ifade ve alıcı edici dil gelişimini desteklemektedir (Turgut ve Kışla, 2015).
- Öğrencilerin analitik düşünme, sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzeyde bilişsel öğrenmelerini gerçekleştirebilmesini sağlamaktadır (Yang ve Chi I. Wu, 2012).
- Dijital hikâyeler iletişim becerilerini geliştirmektedir (Ohler, 2006; Robin, 2008).
- Anlatılması zor olan konular dijital hikâyeler kullanılarak daha kolay bir şekilde anlatılabilmektedir (Yüksel, Robin ve McNeil, 2011).

- Dijital hikâyeler öğrencilerin kendi başından geçtiği olayları duygu ve düşüncelerini dijital ortamda canlandırma fırsatı vermektedir (Gils, 2005).
- Dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin kişiliklerinin nasıl olduğu ortaya çıkmaktadır (Banaszewski, 2005).

Eğitim ortamlarında öğrenciler metinler aracılığıyla hazırlamış oldukları dijital hikâyeleri tekrar tekrar okuyarak hatalarını bulmaya çalışır ve bu durum sayesinde öğrencilerin okuma becerileri gelişebilir. Akıcı okuma stratejilerinden biri olan tekrarlı okuma, yetişkin bireylerin dönütleriyle öğrenci istenen düzeyde okuma gerçekleştirinceye kadar devam eder (Therrien, 2004; Yılmaz, 2006). Tekrarlı okumalar sayesinde öğrenciler metni çok fazla okuyacaklarından kelime tanımada otomatikleşme olacak ve akıcı okuma becerisi gelişecektir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2001; Uysal, 2018). Öğrenciler dijital hikâye oluştururken hazırlamış olduğu metinleri vurgu ve tonlamalara uygun bir şekilde okuyarak kaydeder. Oluşturmuş olduğu ses kayıtlarını beğenmezse tekrarlı okumalar yaparak düzeltirler. Bu durum öğrencilerin akıcı okuma becerisini geliştirebilir. Bu araştırmada dijital hikâye oluşturmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine etkisi incelenmiştir.

## **2.2 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde akıcı okuma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.2.1 Yurt İçi Çalışmalar**

Eroğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada dijital hikâye anlatımının Türkçe dersini alan ortaokul 7. sınıf öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarına, hikâye yazma kaygılarına ve dijital okuryazarlıklarına etkisine bakılmıştır. Araştırma yöntemi olarak karma yöntem seçilmiştir. Çalışmadan elde edilecek nicel verilerin toplanmasında yarı deneysel desen kullanılmış, araştırma öncesinde ön test ve son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen ile çalışma sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda, gruplar arası hikâye yazmaya yönelik tutum, hikâye yazma kaygısı ve dijital okuryazarlık puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Baki (2019) yapmış olduğu araştırmada dijital öykülerin, Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerine etkisi ve dijital öykü oluşturma becerilerini

değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmada ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen ile durum çalışma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 43 Türkçe öğretmeni adayı deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası dijital öyküler oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişiminde son test puanları lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüş olup, dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Köse (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı dijital hikâye anlatım yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 60-72 aylık sınıf gruplarında bulunan 75 öğrenci üç farklı deneysel gruba seçkisiz atanmıştır. Hikâyelerin gruplara farklı anlatım yöntemleri ile sunulduğu araştırmada veri toplama sürecinde 11 hikâye kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, dijital hikâye anlatımı 60-72 ay grubundaki okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerini üzerine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür.

Leylek (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisine bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 44 öğrenci oluşturmakta olup araştırma deneysel modelde gerçekleşmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre dijital hikâye ile işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Asıl gelişme ise dijital hikâye oluşturulma aşamasından sonra öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodi puanlarındaki önemli derecede artış olmuştur.

Kaman (2018) tarafından yapılan doktora araştırmasında amaç, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dijital metin okumalarının; anlama, okuma hataları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve deney grubu öğrencilerinin dijital metin okumaları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâyelerin kullanılması öğrencilerin okuma tutumlarında etkili olmadığı, ancak okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dijital metinlerin okuma sırasında yapılan okuma



hatalarını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dijital metinleri derslerinde uygun gördükleri durumlarda kullanarak eğitim ortamına katkı sağlayabilecekleri önerisinde bulunulmuştur.

Kaya-Tosun (2018) hazırlamış olduğu doktora tezinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlamaya, okuma motivasyonuna ve sosyal beceriler üzerindeki etkisinin ve okur tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntemlerden gömülü deneysel desende yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberleri yönteminin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Fakat akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal beceriler üzerinde okuma çemberi yönteminin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Baki ve Feyzioğlu (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına karşı etkisine bakılmıştır. Araştırma 60 öğrenci ile gerçekleşmiş olup deneysel desende modellenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre deney grubunda bulunan öğrencilerin yazmaya yönelik son test puanlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği, dijital hikâyelerin yazmaya yönelik tutumların gelişmesine olumlu bir katkı sağladığı gösterilmiştir.

Özerbaş ve Öztürk (2017)'ün yapmış oldukları araştırmada 5. sınıf Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerine etkisine bakmışlardır. Bu araştırmaya göre deney grubunda olan öğrencilerinin ön test-son test başarı puanlarına ait erişim puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin erişim puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubu arasında ise kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akyol ve Kodan (2016) okuma güçlüğü olan bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında akıcı okuma stratejilerinin okuma becerisini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum deseni kullanılarak yapılmıştır. Öğrenciye özgü bir okuma programı oluşturulmuştur. Programda kullanılan akıcı okuma stratejileri 45 ders saati boyunca uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma beceri düzeyinde yükselme tespit edilmiştir.

Özer (2016) tarafından yapılan araştırmada dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolüne bakılmıştır. 23 lisans öğrencisiyle gerçekteşen araştırma bir durum çalışmasıdır. Bu çalışma sonucunda dijital hikâye anlatımının kelime öğretiminde etkili bir yöntem olabileceği bulgusu ortaya çıkmıştır.

Ertem (2016) tarafından yapılan araştırmada, oyun temelli dijital ortamların niteliği ve Türkçe dersinde öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen bu araştırmanın çalışma grubunu 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda şu sonuçlara varılmıştır: Sınıf öğretmenleri dijital ortamları zaman yetersizliği, sınıfta disiplin sorunları ve donanım eksikliği nedeniyle Türkçe derslerinde sıklıkla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde dijital ortamların kullanılmasına olumlu yaklaşmakta ancak dijital ortamları nasıl kullanacakları ve kaynakları nereden temin edecekleri konusunda sorun yaşamaktadır.

Ciğerci (2015) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin etkisine bakılmıştır. Araştırma karma modelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekteşmiştir. Araştırmada Türkçe derslerinde dijital hikâyeler kullanılarak yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği ve öğrencilerde dinlemeye yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği sonuçları elde edilmiştir.

Yamaç (2015) tarafından yapılan çalışmada, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisine bakılmıştır. Eylem araştırması olarak yapılan bu araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olarak üç dijital hikâye uygulamasına katılım göstermişlerdir. Araştırma sonucunda, yazma niteliği taşıyan fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu gözlemlenmiş ve kullanılan kelime sayısında artma olduğu anlaşılmıştır. Süreç içinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve yeterliklerinin gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâyelerin öğeleri ve

dijital hikâye oluşturma sürecindeki aşamalar konusunda bilgilerinin geliştiği de görülmüştür.

Göçen (2014)'in yapmış olduğu çalışmada dijital öyküleme yöntemine dayalı öğrenimin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisini incelenmiştir. Araştırma deseni olarak, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital hikâye yönteminin akademik başarıyı artırma ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanımı üzerinde sunu destekli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Bal (2014) tarafından yapılan çalışmada dijital hikâye anlatımının Türkçe dersinde kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmacılar araştırma verilerini dökümanlar aracılığıyla elde etmiştir. Betimsel analizin yapıldığı bu araştırma sonucunda dijital hikâyelerin dil becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2013) okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalıştığı çalışmasında performansa dayalı geribildirim ile tekrarlanan akıcı okuma uygulamasının öğrenci üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Uygulanan etkinliklerde performansa dayalı tekrarlı akıcı okuma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin kelime tanıma doğruluğunda gelişme ve okuma hatalarında azalma tespit edilmiştir.

Başaran (2013) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi nicel yöntemlerden ilişkisel tarama desenini kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde akıcı okumanın önemli olduğu, prozodinin anlam oluşturmada diğer akıcı okuma becerilerinden daha etkili olduğu, sesli okuma yapmanın okuma hızı ile anlama arasındaki ilişki düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Uzunkol (2013) akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma esnasında yaptığı hataları belirlemiş ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapmıştır. Araştırma durum

çalışmasının bütüncül tek durum deseninde planlanmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma beceri düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Baştuğ ve Akyol (2012) ilkokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında okuduğunu anlama becerisi ile akıcı okuma becerisi arasında ilişki olup olmadığını anket aracılığı ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda akıcı okuma, okuma hızı ve prozodi arasında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında da yüksek düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Duran ve Sezgin (2012) tarafından yapılan araştırmada bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan rehberli ve yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisini nitel araştırma yöntemlerinden durum desenini kullanarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencinin sesli okuma becerisi her hafta gözlenmiştir. Uygulama öncesi sesli okuma beceri düzeyi endişe düzeyindeyken, uygulamalar sonucunda öğretim düzeyine yükselmiştir. Araştırma sonucunda rehberli okuma yönteminin sesli okuma hatalarında azalmaya, kelime tanıma ve anlama düzeyinde artışa katkısı olmuştur.

### **2.2.2 Yurt Dışı Çalışmalar**

Hamdy (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, dijital hikâye anlatımı stratejisi kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada yöntem olarak yarı deneysel yöntem seçilmiştir. Uygulama sonrası yapılan son test puanlarında deney grubu lehine okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin uygulama öncesi anlama düzeyleri benzer olmuş ve deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği görülmüştür. Böylece dijital hikâye anlatımının kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varıldı.

Abou Shaaban (2015) tarafından yapılan araştırmada, dijital hikâye anlatımının ve geleneksel öykü anlatımının ve hikâye okumanın paragraf yazma becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Öğrenciler dört gruba ayrılmış olup üç grubu oluşturan öğrenciler deney grubunu, diğer dördüncü grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Birinci gruba dijital öykü izlettirilmiş, ikinci gruba dijital öyküler

sözlü olarak anlatılmış ve üçüncü gruptaki öğrenciler ise dijital öykülerin yazılı metinlerini okumuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, kontrol grubu ile deney grupları arasında yazma becerileri ortalama puanları arasında deney grupları lehinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Salkhord ve Gorjian (2013) yapmış oldukları araştırmada dijital hikâyelerin 11- 16 yaş grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada, dijital hikâyelerin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin diğer grupta yer alan öğrencilere göre daha iyi düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Crosson ve Lesaux (2010) tarafından yapılan araştırma İspanyolca konuşan 76 LM beşinci sınıf öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada akıcı okuma ile okuduğunu anlama ve tahmin edicilerle ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Akıcı okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kod çözme becerisi akıcı okumanın önemli yordayıcılarından. Sonuç olarak, LM öğrenenler için akıcı okuma ve anlama arasındaki mevcut tahminlerin her zaman geçerli olmayabileceğini ortaya çıkarmıştır.

Tatum (2009), tarafından yapılan araştırmada, dijital hikâyelerin yönlendirilmiş bir okuma etkinliği tekniğini (DRA-Directed Reading Activity) üzerinde etkisi incelemiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin grupta yer alan bireyler arasında sosyal etkileşimi geliştirdiği görülmüştür. Dijital hikâye anlatım yönteminin, özgün bir okuryazarlık etkinliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Kuhn ve diğerleri (2006) tarafından yapılan araştırmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarını geliştirmek için tasarlanan iki öğretim yaklaşımının etkilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. İlk yaklaşım olarak, akıcılığa yönelik okuma talimatı, ikinci yaklaşım ise daha az tekrarlı yapılan geniş okuma yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki yaklaşımın da küçük çocuklarda akıcı okumayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Chafouleas ve diğerleri (2004) okuma güçlüğü yaşayan üç ilkökul öğrencisi ile beceri temelli bir uygulamaya performans temelli bir uygulama yapılmasının akıcı okumaya etkisini incelemişlerdir. Beceriye dayalı uygulamada tekrarlanan okuma uygulanmış olup iki tane performans dayalı uygulama ile birleştirilmiştir.

Tekrarlanan okumalara performans geribildirimi ve koşullu ödül eklenmiştir. Araştırma sonucunda, tekrarlanan okumanın tek olarak uygulandığında okuma akıcılığında en iyi ilerlemenin sağlandığı görülmüştür. Hata oranı fazla olan katılımcılar performans geribildirimi ya da koşullu ödül ilavesi yapıldığında büyük katkı sağlamıştır.

Schwanenflugel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmada okuma prozodisinin kod çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisini 123 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ve 24 yetişkinle belirlemeyi amaçlamışlardır. Kod çözme hızı ve okuma prozodisi ile kod çözme hızı ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlamada akıcı okumanın etkisinin çok fazla olmadığı gözlemlenmiştir.

Rasinski (1990) tarafından yapılan araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarını geliştirmede tekrarlı okuma ve dinlerken okuma yöntemlerinin etkisini karşılaştırma amaçlanmıştır. Uygulamalar bir ön test, iki uygulama ve bir son test şeklinde yapılmıştır. Her iki yaklaşım da öğrencilerin okuma hızında ve kelime tanıma doğruluğunda gelişme görülmüştür. Ayrıca, yöntemler arasında anlamlı ve önemli bir fark bulunmamıştır.

Chapman (1979) sekiz yaşındaki 74 öğrencinin akıcı okuma yaparken öğrencilerin dil uyumunu incelemeyi amaçlamıştır. Öğrenciler hem akıcı okuma yapabilen hem de akıcı okuma yapamayan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama bölümünde öğrencilere zamirlerin semantik alanı deneysel bir tasarımla sunulmuştur. Eksik kelimeler verilmesi akıcı olmayan okuyucuların genel performansında çok fazla bir gelişme olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda ipuçları aracılığı ile tutarlı bağların oluşturulmasının akıcı okuma becerisini geliştirdiğine ulaşılmıştır.

## 3. BÖLÜM

### 3.1 Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

#### 3.1.1 Araştırmanın Modeli

Dijital hikâyelerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, sebep-sonuç ilişkilerini belirlemeyi hedefleyen, araştırmacın kontrolü altında olan, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2017). Yarı deneysel desenlerde eşleştirilmiş olan gruplar seçkisiz bir şekilde deney gruplarına atanır (Büyüköztürk ve ark., 2018, s. 198). Gruplar tesadüfi bir şekilde bir deney bir de kontrol grubu olacak şekilde belirlenir. Araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur.

Araştırma yarı deneysel desenlerden “denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test deseni” kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, bir ilkökulda eğitim-öğretime devam eden hazır gruplar olduğu için gruplar rastgele atanmamıştır. Bu sebeple “denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test-son test” deseninden yararlanılmıştır. Ön test ve son testler her iki gruba da uygulanmasına rağmen deneysel işlem yalnızca deney grubuna uygulanır (Creswell, 2016). Yarı deneysel süreç Tablo 9’da gösterilmiştir:

**Tablo 9.** Yarı Deneysel Süreç Tablosu

Gruplar	Ön Test	Uygulama (10 hafta)	Son Test
Deney Grubu	✓	✓	✓
Kontrol Grubu	✓		✓

#### 3.1.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ordu ili Ünye ilçesinde bulunan bir ilkökulda dördüncü sınıfta

öğrenim gören 20 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Örneklem uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme; zaman, iş gücü ve ekonomik açılardan var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin daha kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2015, s. 92). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre uygun örnekleme yöntemi araştırmacının istediği verilere hızlı bir şekilde erişebilme ve ekonomiklik sağlamaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından özellikleri Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Grup	Cinsiyet	n	%
<b>Deney Grubu</b>	Kız	4	40
	Erkek	6	60
	Toplam	10	100
<b>Kontrol Grubu</b>	Kız	5	50
	Erkek	5	50
	Toplam	10	100

Bu tabloya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin (n=10), 4'ü kız, 6'sı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise (n=10), 5'i kız, 5'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki n=10 öğrenci ile kontrol grubundaki n=10 öğrenci buldukları sınıflardan rastgele seçilerek deney ve kontrol grubuna alınmış olup toplam 20 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Değerlendirme aşamasında herhangi bir nedenden dolayı değerlendirmeye alınmayan öğrenci olmamıştır.

### 3.1.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemek için yapılan bu çalışma, deney grubunda yer alan her öğrenciyle haftada iki ders saati olmak üzere 10 hafta boyunca araştırmacı



tarafından uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada veriler metinler üzerinden toplanacağı için metin seçimi çok önemlidir. Seçilen metinlerin okuma düzeyleri ile öğrencilerin okuma düzeylerinin birbirine yakın olması metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır (Ulusoy, 2009). Öğrencilerin düzeyinden daha yüksek düzeyde olan metinlerin anlaşılması da zorlaşacaktır. Araştırmanın verileri, bir bilgilendirici bir de hikâye edici metin olmak üzere iki metin üzerinden toplanmıştır. Metinlerin seçim sürecinin başında 30 bilgilendirici, 30 hikâye metin olmak üzere toplam 60 metin seçilmiştir. Alanında uzman bir akademisyen tarafından bilgilendirici metinler 6, hikâye edici metinler 6 olmak üzere toplam 12 metne düşürülmüştür. Sonuç olarak, ön test-son test olarak kullanılmak üzere bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metin olmak üzere toplam iki metin seçilmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama aşamasında uygulanacak olan bir bilgilendirici bir de hikâye edici metin olmak üzere iki tane metin seçilmiştir. Seçilen bu metinler alanında uzman bir akademisyen ve iki Türkçe öğretmenin görüşü alınarak seçilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak metinlerin özellikleri aşağıdaki Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Çalışmada Kullanılan Metinlerin Özellikleri

<b>Metin Adı</b>	<b>Türü</b>	<b>Kelime Sayısı</b>	<b>Hangi Aşamada Kullanıldığı</b>	<b>Kaynak</b>
Kör Nişancılar	Hikâye Edici	314	Ön Test- Son Test	(Kızgın, 2019)
Edison Ampülü Buluyor	Bilgilendirici	269	Ön Test- Son Test	(Sulak ve Dönmez, 2019)
Komşu Kunduzlar	Hikâye Edici	336	Uygulama	(Ören, 2019)
Kazların Uçuşu	Bilgilendirici	253	Uygulama	(Kula, 2018)

Seçilen metinlerin okunabilirliği ise Ateşman (1997)’ın Türkçe’ye uyarladığı okunabilirlik formülü ile hesaplanmıştır. Okunabilirlik sayısı 70-89 aralığında bulunan kolay metinler seçilmiştir. Seçilen okuma metinleri uygulama öncesinde öğrencilerin okuma hızı, doğruluk ve prozodi puanlarını elde etmek için deney ve

kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilere okutturulmuştur. Veriler, sessizliği sağlanan bir ortamda öğrencilerle bireysel olarak görüşülerek toplanmıştır. Çalışma verilerinin güvenilirliği ve doğru değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin okumaları ses kayıtları alınarak gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde uygun bir yere konularak öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir öğrenci ile görüşme yaklaşık 20-25 dakika arası sürmüştür. Öğrencilere yapacakları okumalarının herhangi bir ders notu olarak değerlendirilmeyeceği anlatılmıştır. Sesli okumalar esnasında herhangi bir olumsuz durumla karşılaşılmamıştır.

Uygulama aşamasında deney grubunda yer alan öğrencilerin verilen metinlere uygun bir şekilde dijital hikâye oluşturmaları sağlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere bir bilgilendirici, bir hikâye edici metin olmak üzere toplam iki metin hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde deney grubundaki öğrenciler genellikle bireysel olarak bilgisayar başında uygulamaya katılmıştır. Dijital hikâye oluştururken bazı ses kayıtlarının yüklenmesi esnasında deney grubundaki öğrenciler ikişerli grup şeklinde katılım sağlamışlardır. Araştırma sürecinde kullanılacak ders planları araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra bir öğretmen üyesi ile iki sınıf öğretmenin görüşleri alınarak son hâlini kazanmıştır. Uygulamaların tüm aşamasında üç alan uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir uygulama işlemi yapılmamıştır. Araştırma süreci boyunca kontrol grubunda yer alan öğrenciler Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bağlı kalarak Türkçe derslerini yürütmüşlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler haricinde akıcı okuma becerisini geliştirecek farklı yöntem ve teknik kullanmamışlardır.

Akıcı okuma becerilerinin (hız, doğruluk ve prozodi) ölçülmesinde şu sıralamaya dikkat edilecektir: İlk aşamada, çoğu araştırmacı bir dakikada okunan doğru kelime sayısını hesaplayarak bunu okumada hız olarak esas almışlardır (Deeney, 2010). Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okumada geçen süre olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, 2012). Bu çalışmada okuma hızı olarak, bir dakikada okunan “doğru kelime sayısı” esas alınarak veriler elde edilmiştir. Bu nedenle “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplama yöntemiyle okumalar değerlendirilmiştir. Geçerliliği ve

güvenilirliği kabul edilmiş bu yöntem program tabanlı ölçme prosedürüne uygun olup akıcı okumanın bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Keskin, 2012). Araştırmacı, çalışma öncesinde hazırlanan kılavuz okuma metninde satır sonlarına kelime sayılarını gösteren formları düzenlemiştir. Öğrencilerin ses kayıtları birden fazla dinlenilerek bir dakikalık süre sonunda okuduğu yere işaret konulmuştur. Böylece öğrencinin okuduğu toplam kelime sayısı ortaya çıkmıştır. Bu işlem tüm öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Ses kayıtları tekrar tekrar dinlenilerek ve hem dakikada yaptıkları doğru okuma hızı hem de hatalı okunan kelime sayısı belirlenerek “Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi” ve “Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi”ne işlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Okuma hızına ait verilerin yorumlanması, Rasinski (2010) tarafından belirtilen ilkökul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken sözcük sayısı kriterlerine göre yapılmıştır. Rasinski’ye (2010, s. 194) göre ilkökul öğrencilerinin bir dakikada okuması gereken sözcük sayısı aralığı aşağıda belirtilmiştir:

- 2. sınıf öğrencileri 30-130 sözcük aralığında,
- 3. sınıf öğrencileri 50-140 sözcük aralığında,
- 4. sınıf öğrencileri 80-140 kelime aralığında olması beklenmektedir.

İkinci aşamada; doğru okuma becerisinin ölçülmesi yer almaktadır. Doğru okuma becerisi, akıcı okumada ölçülmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Doğru okuma, akıcı okumanın niteliği ve anlama için oldukça önemli bir akıcı okuma bileşenidir (Dowhower, 1991; Keskin, 2012; Keskin ve Akyol, 2014). Öğrencilerin, “Doğru Okuma Yüzdesi” = (doğru okunan kelime sayısı / okunan toplam kelime sayısı) x 100 şeklinde hesaplanmıştır. Örneğin; dakikada 100 kelime okuyan ve 5 yanlış yapan bir öğrenci için “doğru okuma yüzdesi % 95’tir” denir. Bu şekilde doğru okuma yüzdesine ulaşılmaktadır. Doğru okuma puanlarının yorumlanmasında Rasinski (2010, s. 182) tarafından belirlenen doğru okuma kriterleri esas alınmıştır. Bu kriterler % 92’nin altı endişe düzeyi, % 92-98 öğretim düzeyi, % 99-100 ise serbest düzey olarak belirlenmektedir. Doğru okumanın ve okumada hızın ölçümünde öğrencilerin okumalarındaki hataların belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmada okuma hatalarının belirlenmesinde tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler ve öğretmen tarafından verilen kelimeler olmak üzere altı hata türü hesaba katılacaktır (Akyol, 2017). Akıcı okumanın

boyutlarından olan okuma hızı ve doğru okuma düzeylerinin ölçülmesinde ve okuma yanlışlarının tespitinde Akyol'un (2013), Ekwall ve Shanker (1988)'den Türkçeye uyarlamış olduğu "Yanlış Analiz Envanteri"nden yararlanılmıştır. Envantere göre öğrencilerin okuma hızı Şekil 11'de, doğru okuma yüzdesi Şekil 12'de gösterilen formüle göre hesaplanmıştır (Keskin, 2012).

$$\text{Okuma Hızı (1 dakika)} = \frac{\text{Toplam Okunan Kelime Sayısı} - \text{Yapılan Hata}}{1 \text{ dakika}}$$

Şekil 11. Okuma Hızının Hesaplanmasında Kullanılan Formül

$$\text{Doğruluk Yüzdesi} = \frac{\text{Doğru Okunan Kelime Sayısı} \times 100}{\text{Metindeki Toplam Kelime Sayısı}}$$

Şekil 12. Doğru Okuma Yüzdesinin Hesaplanmasında Kullanılan Formül

Üçüncü aşamada; öğrencilerin prozodik okuma düzeylerine dair verilerin toplanmasında Keskin, Baştuğ ve Akyol (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılacaktır. Bu ölçek 15 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.981, yapı geçerliliği KMO=.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 60'tır. Toplam puanın %50'sini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli düzeydedir (Keskin ve diğerleri, 2013, s. 171). Ölçeğin ifade ettiği her bir madde için aşağıda gösterilen puanlara göre işlem yapılacaktır:

- Her Zaman Gözlendi (4),
- Çoğu Zaman Gözlendi(3),
- Zaman Zaman Gözlendi (2),

- Nadiren Gözlendi (1),
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0).

Ölçeğin puanlama tutarlılığını sağlamak için öğrencilerin ses kayıtları gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bir Türkçe öğretmenine dinletilerek prozodik okuma ölçeğine göre puanlama yapması istenmiştir. Araştırmacının ve Türkçe öğretmenin puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve ön test ölçümleri arasındaki korelasyon katsayısı  $r = 0.937$ , son test ölçümleri arasındaki değerlendirme ölçümleri arasındaki korelasyon katsayısı  $r = 0.961$  olarak bulunmuştur.

### 3.1.4 Hazırlık ve Uygulama Süreci

- Araştırmaya başlamadan önce dijital hikâye oluşturacak deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerine devam edecek kontrol grubunu oluşturacak sınıflar belirlenmiştir.
- Bu sınıflardan seçilen deney ve kontrol gruplarını oluşturacak öğrencilerin içinde okuma-yazma bilmeyen ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanan hiçbir öğrenci yer almamıştır.
- Araştırmaya katılan tüm öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiş olup gönüllü olmayan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına alınmamıştır.
- Deney grubu ile yapılmış olan uygulama süreci öğrencilerin ders saatleri dışında yapılmış, her öğrenci için haftada iki saat sürmüştür.
- Uygulama sürecinde sessizliği sağlanmış olan bir odanın kullanılması için okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmada dijital hikâye oluşturma uygulamalarına başlamadan önce her iki gruba katılan öğrencilerin akıcı okuma beceri (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) düzeylerini belirlemek için biri bilgilendirici ve biri hikâye edici metin türünde olan iki ön test uygulanmıştır.
- Ön test uygulamasından sonra deney grubunda bulunan öğrencilerle ön uygulama yapılmış ve uygulamalarda karşılaşılan problemlerle ilgili

önlemler alınmıştır. Bu süreçte öğrencilere dijital hikâye oluşturma ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir.

- Deneysel gruba ile uygulama sürecine başlamadan önce yapılan ön test sonuçlarına bakılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir.
- Uygulama sürecine geçildiğinde deneysel grubunda yer alan öğrencilere öncelikle bir bilgilendirici metin verilmiştir. Öğrenciler bu metni okuyup incelemiştir. Öğrenciler dijital hikâye oluşturma öğelerine ve aşamalarına dikkat ederek bir diz üstü bilgisayar ve online program yardımıyla bilgilendirici metinden yola çıkarak kendi dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Bilgilendirici metinle yapılan bu uygulama süreci beş hafta sürmüştür. Aynı uygulama süreci hikâye edici metinde de uygulanmış olup öğrencilerin bir dijital hikâye daha oluşturmaları sağlanmıştır.
- Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilere bu süreçte araştırmacı tarafından herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler kendi sınıflarında Türkçe ders planlarına göre derslerini işlemişler ve akıcı okuma becerilerini geliştirecek ek bir uygulama yapmamışlardır.
- Çalışma sonucunda deneysel grubunda yer alan öğrencilerle on hafta sürecek uygulama sürecinde iki uygulama yapılmıştır.
- Deneysel ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin nasıl gelişim gösterdiğini belirlemek için çalışmanın bitirilmesinin ardından iki hafta sonra öğrencilere son test yapılmıştır.

### **3.1.5 Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilmiş olan veriler SPSS-22 programına girilmiş, verilerin analiz edilmesinde araştırmacının alt amaçlarına göre Mann-Whitney U Testi ile Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Gruplarda yer alan öğrenci sayıları toplamının 50'den az olması nedeniyle veri toplama araçlarından elde edilen ön test ve son test puanlarının gruplara göre normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilks Testi ile tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2015). Grupların normal dağılım göstermemesi ve

gruplarda yer alan öğrenci sayısının az olması nedeniyle (genellikle 30'dan az olduğunda) parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerisinden (doğruluk, okuma hızı ve prozodi) elde ettikleri puanların gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney *U*-Testi; ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analizinde betimsel sonuçlar elde etmek amacıyla frekans, yüzde, ortalama gibi istatistiklerden yararlanılmıştır.

#### 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde sunulan bulgular araştırmanın alt amaçlarındaki sıralamaya göre verilmiştir.

##### 4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı		N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
	Okuma	Grup						
Bilgilendirici	Doğruluk	Deney	10	84,50	10,43	88,6	48,000	,880
		Kontrol	10	84,24	9,59	85,5		
	Okuma hızı	Deney	10	64,90	16,51	67,5	47,000	,820
		Kontrol	10	62,40	19,70	65,0		
	Prozodi	Deney	10	30,60	7,69	31,0	42,000	,544
		Kontrol	10	27,80	8,74	27,5		

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).



Öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 13’de gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı Okuma Göstergeleri	Grup	N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
Hikâye Edici	Doğruluk	Deney	10	84,42	11,05	86,0	40,000	,450
		Kontrol	10	80,76	10,56	83,3		
	Okuma hızı	Deney	10	75,60	17,28	80,0	36,500	,307
		Kontrol	10	65,50	25,02	72,5		
Prozodi	Deney	10	33,90	8,23	35,5	27,500	,088	
	Kontrol	10	26,60	9,12	27,5			

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 14’de gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı		N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
	Okuma	Grup						
Bilgilendirici	Doğruluk	Deney	10	91,49	9,14	95,3	23,500	,045*
		Kontrol	10	83,57	11,44	84,8		
	Okuma hızı	Deney	10	77,90	16,08	83,5	30,500	,140
		Kontrol	10	64,30	22,39	64,5		
	Prozodi	Deney	10	38,30	7,20	37,5	13,000	,005*
		Kontrol	10	26,90	7,96	28,5		

\* $p < 0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) son test puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri doğru okuma ve prozodi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Ancak, deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri okuma hızı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) son test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı Okuma Göstergeleri		Grup	N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
Hikâye Edici	Doğruluk	Deney	10	88,16	8,22	88,7	37,000	,326	
		Kontrol	10	84,20	10,82	86,9			
	Okuma hızı	Deney	10	84,70	14,44	87,5	37,500	,344	
		Kontrol	10	71,10	26,72	77,0			
	Prozodi	Deney	10	42,30	9,37	47,0	13,500	,006*	
		Kontrol	10	28,20	7,10	28,5			

\* $p < 0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) son test puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri prozodi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Ancak, deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğru okuma ve okuma hızı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

### 4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon Testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı Okuma Göstergeleri	$\bar{x}$	S	Ortanca	Z	p
Bilgilendirici	Doğruluk	Öntest	84,50	10,43	88,6	-2,807 ,005*
		Sontest	91,49	9,14	95,3	
	Okuma hızı	Öntest	64,90	16,51	67,5	-2,652 ,008*
		Sontest	77,90	16,08	83,5	
	Prozodi	Öntest	30,60	7,69	31,0	-2,810 ,005*
		Sontest	38,30	7,20	37,5	
Hikâye Edici	Doğruluk	Öntest	84,42	11,05	86,0	-1,955 ,051
		Sontest	88,16	8,22	88,7	
	Okuma hızı	Öntest	75,60	17,28	80,0	-2,192 ,028*
		Sontest	84,70	14,44	87,5	
	Prozodi	Öntest	33,90	8,23	35,5	-2,807 ,005*
		Sontest	42,30	9,37	47,0	

\* $p < 0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Ancak, deney

grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğru okumada ön test ve son test puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanlarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Wilcoxon Testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı Okuma Göstergeleri	$\bar{x}$	S	Ortanca	Z	p	
Bilgilendirici	Doğruluk	Öntest	84,24	9,59	85,5	-,357	,721
		Sontest	83,57	11,44	84,8		
	Okuma hızı	Öntest	62,40	19,70	65,0	-,051	,959
		Sontest	64,30	22,39	64,5		
	Prozodi	Öntest	27,80	8,74	27,5	-,564	,573
		Sontest	26,90	7,96	28,5		
Hikâye Edici	Doğruluk	Öntest	80,76	10,56	83,3	-1,479	,139
		Sontest	84,20	10,82	86,9		
	Okuma hızı	Öntest	65,50	25,02	72,5	-1,823	,068
		Sontest	71,10	26,72	77,0		
	Prozodi	Öntest	26,60	9,12	27,5	-1,131	,258
		Sontest	28,20	7,10	28,5		

Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgilendirici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Erişim Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı		N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
	Okuma	Grup						
Bilgilendirici	Doğruluk	Deney	10	6,99	4,48	6,10	15,000	,008*
		Kontrol	10	-0,67	8,03	1,40		
	Okuma hızı	Deney	10	13,00	10,17	12,00	20,000	,023*
		Kontrol	10	1,90	9,75	-1,00		
	Prozodi	Deney	10	7,70	4,16	8,50	9,000	,002*
		Kontrol	10	-0,90	5,95	-,50		

\* $p<0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde

ettikleri doğru okuma, okuma hızı ve prozodi erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ).

Öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerden Elde Ettikleri Akıcı Okuma (Okuma Hızı, Doğruluk ve Prozodi) Erişim Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metin Türü	Akıcı Okuma Göstergeleri		Grup	N	$\bar{x}$	S	Ortanca	U	p
	Okuma	Grup							
Hikâye Edici	Doğruluk	Deney	10	3,74	5,58	1,85	49,000	,940	
		Kontrol	10	3,44	7,63	1,05			
	Okuma hızı	Deney	10	9,10	9,84	10,00	39,000	,405	
		Kontrol	10	5,60	9,00	6,50			
	Prozodi	Deney	10	8,40	4,33	9,50	9,500	,002*	
		Kontrol	10	1,60	3,37	,50			

\* $p<0.05$

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanları, nispeten daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri prozodi erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Ancak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğru okuma ve okuma hızı erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular farklı araştırma sonuçlarının benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital hikâye oluşturmaları sağlanmış ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin akıcı okuma becerisindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden almış oldukları ön test puanlarına bakıldığında iki grubun da her iki metin türünde doğruluk, okuma hızı ve prozodik okuma puanlarına ait ölçümlerin benzerlik gösterdiği, gruplar arasında bu değerler açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Rasinski (2010)'ye göre, ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin bir dakikada okuması gereken sözcük sayısı 80-140 kelime arasında olması gerekmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön değerlendirme sonuçları olarak kullanılan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde bu sözcük aralığında okuyan öğrenci sayılarının her iki grupta da eşit sayıda olduğu tespit edilmiştir. Güneş (2016) ise dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma hızlarının dakikada 120 kelime olması gerektiğini belirtmiştir. Deney ve kontrol gruplarında her iki metin türünde de bu kelime sayısına ulaşan öğrenciye rastlanmamıştır.

Yapılan bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden almış oldukları son test puanlarına bakıldığında iki grubun da her iki metin türünde prozodi puanları arasında anlamlı fark olduğu; ancak öğrencilerin okuma hızı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bilgilendirici metinlerden elde edilen son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre doğru okuma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere



göre bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) son test puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Leylek-Şentürk (2018) ilkökul üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında dijital hikâye hazırlatmanın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmesi bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Skinner ve Hagood (2008) araştırmalarında yedi ve on altı yaşındaki iki öğrencinin dijital hikâye hazırlamak için sosyokültürel ve okuryazarlık yeterliliklerini nasıl kullandıklarını incelemeyi amaçlamışlar. Araştırma sonucunda okuma akıcılığı, yazma becerisi ve kelime hazinesine olan katkısını tespit etmişlerdir. Skinner ve Hagood (2008) dijital hikâye tasarlamının gençleri ve çocukları motive ettiğini belirtmiştir. Çünkü dijital hikâyeler öğrenciyi zorlamadan dijital ortamda tasarım yapma fırsatı sunmaktadır.

Lee (2014) dijital hikâyelerin yabancı dil eğitimi alan üniversite öğrencilerinin içerik ve sözel dil yeterliliğine etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerilerinde gelişme olduğunu tespit etmiştir. Morgan (2014) öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için dijital hikâyelerden yararlanmanın önemini ve dijital hikâye anlatımının öğrencilerde birçok beceriyi geliştirdiğini savunmaktadır. Araştırmacıya göre dijital hikâyeler öğrencilerin hem sözcük dağarcığını geliştirmekte hem de daha doğru ve hızlı okuma becerilerine katkı sunmaktadır. Enokida (2016) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. 2014-2015 yılları arasında 27 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışma sonucunda akıcı okuma ve dijital hikâye oluşturma yönteminin okuma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğru okumada ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan araştırmada deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri doğruluk (Ön Test= 84.5, Son Test= 91.49), okuma hızı (Ön Test= 64.9, Son Test= 77.9) ve prozodi (Ön Test= 30.6, Son Test= 38.3) puan ortalamalarında artış olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğruluk (Ön Test=

84.42, Son Test= 88.16), okuma hızı (Ön Test= 75.6, Son Test= 84.7) ve prozodi (Ön Test= 33.9, Son Test= 42.3) puan ortalamalarında da artış olduğu tespit edilmiştir. Akıcı okuma becerisinin içinde yer alan bu üç becerinin anlama için ön koşul olduğu ve öğrencilerin okuduğunu anlaması için sözcükleri hızlı bir şekilde tanıyıp doğru okuması ve uygun bir dille ifade etmesi gerekmektedir (Hudson, vd., 2005). Akıcı okuma becerisinde yer alan doğruluk, okuma hızı ve prozodi becerilerindeki gerilik öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişimini engellemektedir (Sidekli, 2010). Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metinlerden elde ettikleri doğruluk (Ön Test= 84.24, Son Test= 83.57), okuma hızı (Ön Test= 62.40, Son Test= 64.3) ve prozodi (Ön Test= 27.8, Son Test= 26.9) puan ortalamalarında anlamlı bir artış tespit edilmemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğruluk (Ön Test= 80.76, Son Test= 84.2), okuma hızı (Ön Test= 65.5, Son Test= 71.1) ve prozodi (Ön Test= 26.6, Son Test= 28.2) puan ortalamalarında da çok fazla bir artış tespit edilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) ön test ve son test puanların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundan elde edilen bu sonuç, uygulama boyunca Türkçe Öğretim Programı'na bağlı kalınarak Türkçe derslerine devam eden öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirecek herhangi bir farklı yöntem uygulanmadan bu becerilerin gelişmesinde zorluklar yaşanabileceği düşüncesini ortaya çıkarabilir. Alanyazın incelendiğinde akıcı okuma becerilerinin gelişebilmesi için çeşitli yöntemler kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Akyol ve Kodan, 2016; Gürkaner ve Güven, 2020; Mete, 2020). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testlerden elde ettikleri puanlar da bu durumu destekler niteliktedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bağlı kalınarak işlenen Türkçe derslerinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde etkisinin yeterli olmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden elde edilen son test puanları incelendiğinde doğruluk, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin her iki metin türünde de prozodi puanlarında görülen artışın dijital hikâye oluşturma yöntemiyle yapılan uygulamalardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğruluk, okuma hızı ve prozodi) ön test ve son test puan ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerden yararlanarak oluşturdukları dijital hikâyeler sayesinde akıcı okuma becerilerinde gelişme tespit edilmiştir. Bu alanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde bu bulguyla paralellik gösteren ve dijital hikâye kullanımının bireylerin diğer dil becerilerinin de gelişiminde katkısının olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Abidin ve ark., 2011; Adıgüzel ve Kumkale, 2018; Bogard ve McMackin, 2012; Campbell, 2012; Daigle, 2008; Demirbaş, 2019; Dogan, 2007; Foley, 2013; Green, 2011; Gregori-Signes, 2014; Michalski, Hodges ve Banister, 2005; Saunders, 2014; Tatlı ve Arzugül Aksoy, 2017; Verdugo ve Belmonte, 2007; Yoon, 2013).

Alanyazın incelendiğinde dijital hikâyeler kullanılarak akıcı okuma becerilerinin metin türlerine göre etkisini ayrıntılı bir şekilde inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Baştuğ (2012) ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini çeşitli değişkenler bakımından incelediği araştırmasında akıcı okuma becerilerinin metin türlerine göre etkisini incelemiştir. Araştırmacı, araştırma sonucunda doğruluk ve okuma hızı puanlarının metin türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini; ancak prozodi puanlarının metin türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öğrencilerin hikâye edici metinleri, bilgilendirici metinlere göre daha prozodik okudukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, yapılan araştırmada dijital hikâyeler sayesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin her iki metin türünde de prozodi puanlarından elde edilen sonuçların yüksek olmasıyla tutarlılık göstermektedir. Soydaş (2019) dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın okuma hızı ön test ve son test puanları incelendiğinde öğrencilerin okuma hızlarında, doğruluk ve prozodi puanlarında artış olduğu görülmüştür. Tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkisinin olduğunun tespit edilmesi bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Çayır ve Ulusoy (2014) akıcılığı geliştirme programının ilkökulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğrencilerin ön testte yapmış oldukları okuma hatalarının büyük bir kısmını son testte yapmadıklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinde, okuma hızlarında ve prozodi puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Akıcılığı Geliştirme Programı'nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dijital hikâye anlatımının okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında dijital hikâye anlatımının, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan temel becerilerin kazanılmasındaki önemi de vurgulanmıştır. Yılmaz ve diğerleri (2017) ortaokul Türkçe ders kitabındaki hikâyelerin dijital hikâyelere dönüştürülerek kullanılmasını temel alan öğretim uygulamasının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğunu tespit etmiş, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yeni uygulamaya ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğunu ifade etmiştir. Hani (2014) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin de öğrencilerin akıcılık ve kelime bilgisi gibi okumanın diğer önemli bileşenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için dijital hikâyeleri kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Royer ve Richards (2007) öğrencilerin dijital hikâyelerini oluştururken hikâye senaryolarını kaydetmeden önce tekrarlı okuma yapmalarının akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Dijital hikâye oluşturmada öğrenci senaryoyu kurarken, seslendirirken ve senaryoda düzeltmeler yaparken okumaya çok fazla zaman ayırmaktadır. Yapılan araştırmanın uygulama boyutunda öğrenciler, dijital hikâye oluşturma sürecinin her aşamasına aktif bir şekilde katılarak kendi dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Dijital hikâye oluşturma etkinlikleri öğrencilerin aktif bir şekilde özgün bir ürün ortaya koymalarına katkı sunduğundan akıcı okuma becerileri üzerinde de olumlu etki ortaya çıkarmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgilendirici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre hikâye edici metinlerden elde ettikleri akıcı okuma (okuma hızı, doğruluk ve prozodi) erişim puanları incelendiğinde prozodi erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin hikâye edici metinlerden elde ettikleri doğru okuma ve okuma hızı erişim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özerbaş ve Öztürk (2017) beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerine etkisini incelediği araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test başarı puanlarına ait erişim puanlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmeleri araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde dil becerilerinin geliştirilmesinde dijital uygulamalardan yararlanılmasının olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu tespit eden birçok çalışmaya rastlanmıştır (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Demirel ve Baki, 2018; Sadık, 2008; Türker, 2018; Yang ve Wu, 2012). Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında dijital hikâyelerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini tespit eden çalışmalar mevcuttur (Baki, 2015; Karakoyun, 2014; Leylek-Şentürk, 2018; Nassim, 2018; Rosalia ve Artiglier, 2012; Snow, Doucette ve Francis, 2020; Sweeney-Burt, 2014; Yang ve Wu, 2012; Yılmaz vd., 2017). Çiftçi (2019) ise dijital hikâyelerin ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin elde ettikleri doğruluk, okuma hızı ve prozodik yeterlilik puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubu ile yazılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığında sadece deney grubundaki öğrencilerin prozodik yeterlilik puanları yüksek çıkmıştır. Dijital hikâyelerin akıcı okuma becerisine etkisinin olmadığı tespit edilmesi bu çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bunun nedeni, MEB 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bir metin üzerinden verilerin toplanması olabilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin daha önceden bu metni okumuş olma olasılığı elde edilen puanları olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilere dijital hikâye hazırlanmamıştır. Bu nedenler Çiftçi (2019)'nin elde ettiği sonucu olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Okuma, dijital hikâye oluşturma sürecinin en önemli unsurlarındandır. Öğrenciler dijital hikâyelerini oluştururken birçok bilgi kaynağına ulaşır ve bu kaynaklardan bilgiler edinirler. Bu bilgiler ışığında çeşitli çözümler yaparak üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilirler. Brenner (2014)'a göre dijital hikâye oluşturma sayesinde öğrencilerin metni seslendirmesiyle okuma, yazma ve

konuşma; telaffuz, tonlama ve dinleme pratiği için konuşma ve dinleme becerileri gelişmektedir. Ayrıca dijital hikâye oluşturma süreci akran ve işbirlikli öğrenmeyi geliştirmekte, bilgisayar okuryazarlık becerisinin gelişmesini sağlamaktadır. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini kullanmaktadırlar. Bu nedenle dijital hikâyeler öğrenme ortamlarında temel dil becerilerinin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılabilir. Yapılan bu çalışmada dijital hikâye kullanımının öğrencilerin akıcı okuma becerisine katkısının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmede dijital hikâyelerin sınıflarda kullanılabilir bir öğrenme aracı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

## 5.2 Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda akıcı okuma becerisi ve dijital hikâye yöntemine ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir:

1. Dijital hikâyeler Türkçe derslerinde yer alan akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde etkin bir araç olarak kullanılabilir.
2. Dijital hikâye oluşturma yönteminin Türkçe dersinde yer alan diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.
3. Dijital hikâyelerin farklı disiplinlerdeki etkisi araştırılabilir.
4. Farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerle dijital hikâye oluşturma çalışmaları düzenlenerek araştırmacılar tarafından sonuçları paylaşılabilir.
5. EBA'da dijital hikâye oluşturmak için çevrimiçi programlar kurularak öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulabilir.
6. Dijital hikâyeleri kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlere hizmet içi kurslar verilebilir.
7. Öğretmen adayları için eğitim fakültelerinde öğretim programlarına dijital hikâyeler konulu dersler konulabilir.
8. Dijital hikâye oluşturma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olan etkisinin incelendiği bu çalışmada çalışma grubunda bir

okuldan seçilen 20 öğrenci bulunmaktadır. Bu araştırma birden fazla okulda ve daha fazla katılımcı ile yapılabilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Abdul-Ameer, M. A. (2014). Improving Vocabulary Learning Through Digital Stories With Iraqi Young Learners of English At The Primary Level. *Journal of Studies in Social Sciences*, 8(2), 197-214.
- Abidin, M. J., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. ve Kim, N. O. (2011). Improving Listening Comprehension Among Malay Preschool Children Using Digital Stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abouhadid, I. A. (2003). *Using Free Reading In Public Libraries For Developing Reading Comprehension For Intermediate Experimental Language School Student, Case Study*, (Unpublished master Thesis). Ain Shams University.
- Adıgüzel, A. ve Kumkale, Z. (2018). The Effect of Digital Story Preparation Program on Reading Comprehension in English. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 176-186.
- Agourram, A. G. (2013). Phenolic Content, Antioxidant Potential and Antimicrobial Activeites of Fruit and Vegetable By-Product Extracts. *International Journal of Food Properties*, 16(5), 1092-1104.
- Aktaş, E. (2021). Akıcı Okuma Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitapları Üzerine Eleştirel Bir Analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10 (2), 1140-1165.
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 85-114.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (4. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.



- Akyol, H. (2021). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). Okuma Eğitimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme Öğretmenler İçin Kolay ve Pratik Bir Yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2020). *Okuma Sürecinde Prozodik ve Anlam Üniteleri ile Okuma Etkinliklerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi*, (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya .
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Alkan-Yılmaz, Z. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmede Tekerlemelerin Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ordu Üniversitesi.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The Neglected Reading Goal. *The Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2001). *Put Reading First (3rd ed.)*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <https://staff.gvsu.edu/FISHERJ/3.Put%20Reading%20First%20Handout.pdf> adresinden alındı
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Türk Eğitim Dergisi*, 2 (3), 40-49.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 171-174.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 3 (4), 461-470.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 291-310.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekerek, E. E. (2016). *Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi*. 20.04.2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3834/51450> adresinden alındı
- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*, (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Baki, Y. (2019). *Ana Dili Eğitimi Dergisi Sitesi*. 20.04.2021 tarihinde <http://www.anadiliegitimi.com> adresinden alındı
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 686 - 704.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy In Grades 4-12*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Georgia Institute Of Technology.
- Barrett, H. (2009). *How to Create Simple Digital Stories*. 26.02.2021 tarihinde <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden alındı
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Doktora Tezi): <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik Etki Yönteminin Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 291-309.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri ile Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-274.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bender, W. N. ve Larkin, M. J. (2003). *Reading Strategies for Elementary Students with Learning Difficulties*. Georgia: Corwin Press.
- Benjamin, R. G. ve Schwanenfluge, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Bogard, J. M. ve McMackin, M. C. (2012). *Combining Traditional and New Literacies in a 21st. Century Writing Workshop*. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323. <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01048> adresinden alındı
- Brenner, K. (2014). *Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool For The English Language Classroom*. *English Teaching Forum*, 52 (1), 22-29. [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/52\\_1\\_5\\_brenner.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52_1_5_brenner.pdf) adresinden alındı
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of Processes*. Mahwah NJ.
- Bromberg, N. R. (2013). Engaging Students: Digital Storytelling in Information Systems Learning. *Pacific Asia Journal of the Association for Information Systems*, 1-22.

- Bull, B. G. ve Kajder, S. (2004). Digital Storyelling in the Language Arts Classroom. *Learning and Leading With Technology*, 46-49.
- Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital Storytelling in Writing: A Case Study of Student Teacher Attitudes Toward Teaching With Technology*. The Faculty of the Graduate School University of Missouri.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (10. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callum, K. M., Jeffrey, L. ve Kinshuk. (2014). Comparing The Role of ICT Literacy and Anxiety in the Adoption of Mobile Learning. *Computers in Human Behavior*, 8-19.
- Campbell, T. A. (2012). Digital Storytelling in an Elementary Classroom: Going Beyond Entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 385-393.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S. ve Gardner, K. B. (2004). Fluent Reading As The Improvement of Stimulus Control: Additive Effects of Performance-Based Interventions To Repeated Reading On Students' Reading and Error Rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67-81.
- Chapman, L. J. (1979). *The Perception of Language Cohesion During Fluent Reading (pp. 403-411)*. Boston, MA: Springer.
- Çiğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*, (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cohen, L., Krustedt, R. L. ve May, M. (2009). Fluency, Text Structure and Retelling: A Complex Relationship. *Reading Horizons*, 49(2), 101-124.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Crawford, L., Tindal, G. ve Stieber, S. (2001). Using Oral Reading Rate to Predict Student Performance on Statewide Achievement Tests. *Educational Assesment*, 7(4), 303-323.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları (2. Baskı)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Crosson, A. C. ve Lesaux, N. K. (2010). Revisiting Assumptions About The Relationship of Fluent Reading To Comprehension: Spanish-Speakers' Text-Reading Fluency in English. *Reading and Writing*, 23(5), 475-494.

- Çakmak, E. ve Altun, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-74.
- Çankaya, S. ve Şahin İzmirli, Ö. (2018). Çevrimiçi Öğrenenler İçin Örnek Bir Etkileşimli E-Kitap Tasarımı. *Bildiri Tam Metin Kitabı*, 463-470.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(2), 26-43.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinleri Özetleme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Üzerinde Konuşma ve Okuma Prozodisinin Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 451-464.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Becerileriyle Kavrama Başarıları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004. İlköğretim Online, 14(3), 993-1004, 2015. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. adresinden alındı
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlgili Bilişsel Becerilere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 637-648.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çokyaman, M. ve Çelebi, M. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

- Daigle, B. A. (2008). *Digital Storytelling as Aliteracy-Based Intervention For a Sixth Grade Student With Autis Spectrum Disorder: An Exploratory Case Study. (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Louisiana State University.
- Deeney, T. A. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages in Assessment and Instruction. *The Reading Teacher*, 440-450.
- Demir, T. (2019). *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri (Doktora Tezi)*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öyküleme Sürecine İlişkin Görüşleri ve Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Dogan, B. (2007). *Implementation of Digital Storytelling in the Classroom By Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop (Doctoral Dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations Theses Global.
- Doğan, B. ve Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. *In Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 902-907.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Dowhewer, S. L. (1987). Effects of Repeated Reading on Second Grade Transitional Readers Fluency and Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Dowhower, S. (1991). Speaking of Prosody: Fluency's Unattended Bedfellow. *TheoryInto Practice*, 30(3).
- Duffy, T. M. ve Knuth, R. A. (1989). Hypermedia and Instruction: Where is the Match? *Designing Hypermedia for Learning*, 199-225.
- Dupain, M. ve Maguire, L. L. (2007). Health Digital Storyelling Projects. *American Journal of Health Education*, 41-43.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Akıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.

- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. ve Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling In A Primary School In Rural Tanzania. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.
- Dünder, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Dymock, S. ve Nicholson, T. (2010). High 5! Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *Reading Teacher*, 64(3), 166-178.
- Edis, Ş. ve Yılmaz, M. (2020). Kelime Tekrar Tekniğinin Okuma Güçlüklerini Gidermedeki Önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 1594-1604.
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan Ekran: Ekran Okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 1-15.
- Enokida, K. (2016). *Digital Story (re)Telling Using Graded Readers and Smartphones*. In S. Papadima- Sophocleous, L. Bradley and S. Thousesny (Eds). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.550> adresinden alındı
- Epeçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erdem, M. N. (2017). Dijital Çağda Kültür, Yeni Tüketici Kapitalizmi ve Reklam Anlatısı. 1. *Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı*, 247-259.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması*, (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma Yazma Eğitimi ve Teknolojisi, Ankara: Nobel Yayınları. *Flood, J.; Lapp, D.; Fisher, D. (2006). Neurological Impress Method Plus. Reading Psychology*, 26(2), 147-160.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun Temelli Dijital Ortamlar ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1-10.
- Eryılmaz, H. ve Er, F. (2018). Dijital Öykülemenin Açıklayıcı Veri Analizinde Uygulanması. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 5(1), 10-16.
- Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-Grade Classrooms (Doctoral Dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations. Theses Global.
- Frazel, B. M. (2010). *Frazel, M. (2010). Digital Storytelling Guide For Educators*. Dc. Washington.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency As an İndicator of Reading Competence: A theoretical, Empirical and historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Garcia, P. A. ve Rossiter, M. (2010). Digital Storytelling as Narrative Pedagogy. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1091-1097.

- Gils, F. V. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education . *University of Twente, Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science*.
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Göçerler, H. ve Asutay, H. (2016). Yazınsal Bir Ürün Olarak Sesli Kitapların Okuma Derslerindeki Etkililiği ve Kullanılabilirliği,. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2).
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the Development of Second Language Reading Abilities. *J. C. Richards ve W. A. Renandya, Methodology in language teaching*, 276-286.
- Green, M. R. (2011). *Teaching The Writing Process Through Digital Storytelling in Pre-Service Education*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Texas: University of Texas.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education. *Porta Linguarum*, 237-250.
- Güllüpmar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. ve Gültekin, M. (2013). Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi'nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 195-216.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- Güneş, F. (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı Dakika Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Akıcı Okuma ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* , 10 (1), 347-363.
- Haliloğlu-Tatlı, Z. (2016). Dijital Öyküleme. A. İşman ve diğerleri (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 219-234.
- Hamdy, M. F. (2017). The Effect of Using Digital Storytelling on Students' Reading Comprehension and Listening Comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, 112-123.
- Hani, M. (2014). Using Dijital Story Projects to Help Students Improve in Reading and Writing . *Reading Improvement*, 1 , 20-26.
- Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How To Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Hathorn, P. P. (2005). Using Digital Storytelling as a Literacy Tool for the Inner City Middle School Youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 32-38.
- Heo, M. (2009). Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-service Teachers Self-efficacy and Dispositions towards Educational Technology. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 405-428.
- Hodge, L. L. ve Wright, V. (2010). Using Digital Storytelling in Teacher Learning: Weaving Together Common Threads. *Journal of Technology Integration*, 2(1), 25-37.
- Huang, L. V., Nelson, R. B. ve Nelson, D. (2008). Increasing Reading Fluency Through Student-Directed Repeated Reading And Feedback. *California School Psychologist*, s. 33-40. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ878349.pdf> adresinden alındı
- Hubbell, N. (2011). *Digital St Digital Storytelling and Study Abr ytelling and Study Abroad: The Impact of a Narr oad: The Impact of a NarrativeBased, Reflective Practice upon Identity Construction (Unpublished masters thesis)*. University of Denver.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C. ve Lane, H. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. ve Huang, I. (2012). A Project-Based Digital Storytelling Approach For Improving Students Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368-379.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kırşehir.
- İnceelli, A. (2005). Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.



- Kabaran, G. G., Karalar, H., Altan, B. A. ve Altıntaş, S. (2019). Sınıf Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adayları Dijital Öykü Atölyesinde. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 235-257.
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine ve Metinlerin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 397-414.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaplan, İ. ve Ataizi, M. (2020). Sesli Kitapların Yükselişi: Nitel Bir Araştırma.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*, (Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karoğlu, A. K. (2015). Öğretim Sürecinde Hikâye Anlatmanın Teknolojiyle Değişen Doğası. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* (s. 89-106).
- Karoğlu, A. K. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu: Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 175-205.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, F. (2016). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*, (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kearney, M. (2011). A Learning Design For Student-Generated Digital Storytelling. 169-188.
- Keskin, H. K. (2012). Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi, (Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.

- Keskin, H. K. ve Baştuğ, M. (2013). Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 189-208.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozedisi: İlişkisel Bir alışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Kim, Y. G. ve Wagner, R. K. (2015). Text (oral) Reading Fluency as a Construct in Reading Development: An Investigation Of Its Mediating Role For Children From Grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19, 224-242.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2007). Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties. K. R. Harris ve S. Graham içinde, *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).
- Kodan, H. (2015). *Koro, Tekrarlı Okuma ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri zerine Etkisi*, (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma Eğitimi. S. elenk ve A. Tazebay (Editörler). *Türkçe ğretimi İlke-Yöntem-Teknikleri içinde* (s. 69-127). Ankara: Maya Akademi.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21.Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital yklemeler: Ortaöğretim ğrencilerinin Grşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(36), 354-363.
- Kse, H. B. (2019). *Okul ncesi Dnem ocuklarında Dikital Hikaye Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ktahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Kuhn, M. (2004). Helping Students Become Accurate, Expressive Readers: Fluency Instruction for Small Groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M. R. (2005). A Comparative Study of Small Group Fluency Instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuhn, M. R., Scwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., . . . Stahl, S. A. (2006). Teaching Children To Become Fluent and Automatic Readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı ğretim Tekniğinin İlkokul ğrencilerinin Okuduğunu Anlama, ğrenme Kalıcılığı ve z Yeterlik Algısına Etkisi*, (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kulla-Abbot, T. M. (2007). *Developing Literacy Practices Through Digital Storytelling (Doktora Tezi)*. University of Missouri, St. Louis.
- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2016). Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Dijital Öykü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi. *International Conference on Quality in Higher Education Bildiriler Kitabı*, 244-253.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi (GUJGEF)*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, (28), 74-95.
- LaBarge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. USA: Erişim adresi: <http://redcrossyouth.org/wp-content/uploads/2012/03/cds-cookbook.pdf>.
- Lambert, J. (2010). *The Digital Storytelling Cookbook*. California: Digital Diner Piress.
- Lambert, J. ve Hessler, B. (2018). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. New York.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity For Lasting School Improvement. Leadership And Mentoring In Education*.
- Larson, L. C. (2010). Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Lee, L. (2014). Digital News Stories: Building Language Learners Content Knowledge and Speaking Skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Leylek-Şentürk, B. (2018). *İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişiminde ve Okuma Tutumlarında Dijital Hikayelerin Etkisi (Doktora Tezi)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (2013). *Assessment and Instruction of Reading and Writing Difficulty: An Interactive Approach (5 ed.)*. New Jersey: Pearson.
- Logan, G. D. (1979). On the Use of a Concurrent Memory Load to Measure Attention and Automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5(2), 189-207.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives From the Instance Theory of Automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 123-146.
- MacDonald, P. (2010). Paired Reading: A Structured Approach to Raising Attainment in Literacy. *Support Learning*, 25 (1), 15-23.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Marr, M. B., Algozzine, B. ve Nicholson, K. (2011). Building Oral Fluency With Peer Coaching. *Remedial and Special Education*, 32(3), 256-264.

- Massey, S. (2008). *Effects of variations of Text Previews on the Oral Reading of Second Grade Students*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Miami University.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. ve Solic, K. L. (2006). Hijacking Fluency and Instructionally Informative Assessments (pp. 106–119). T. V. Rasinski, C. Blachowicz ve K. Lems içinde, *In: Fluency Instruction: Researchbased Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- McLoughlin, A. (2010). Shared Reading, Guided Reading and The Specialist Dyslexia Lesson. *Dyslexia Review*, 21 (2), 4-6.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2 (2), 189-193.
- MEB. (2019). *Türkçe Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Mete, G. (2020). Okuma Eğitiminde Okuma Çemberi Yönteminin Uygulanması. *Journal of History School*, 45, 1147-1158.
- Michalski, P., Hodges, D. ve Banister, S. (2005). *Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A Teacher's Story of Adaptations*, 1(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966517.pdf> adresinden alındı
- Miller, E. A. (2009). Digital Storytelling. Unpublished Master's Thesis. *University of Northern Iowa*.
- Miller, J. ve Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839-853.
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduates Academic Reading Format Preferences and Behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301-311.
- Morgan, H. (2014). Using Digital Story Projects to Help Students Improve in Reading and Writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Morris, R. J. (2013). Creating, Viewing, and Assessing: Fluid Roles of the Student Self in Digital Storytelling. *School Libraries Worldwide*, 54-68.
- Nam, C. W. (2017). The Effects of Digital Storytelling on Student Achievement, Social Presence, and Attitude in Online Collaborative Learning Environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412-427.
- Nassim, S. (2018). Digital Storytelling: An Active Learning Tool For Improving Students' Language Skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-27.
- Norman, A. (2011). Digital Storytelling in Second Language Learning. *Master's Thesis in Didactics For English and Foreign Languages*. Norway: Norwegian University of Science and Technology.
- NRP. (2000). 10.07.2021 tarihinde <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> adresinden alındı

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Dijital / E-Kitap Okuma Kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği. *DTCF Dergisi*, 139-171.
- Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 44-47.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital Storytelling in The Classroom. New Media Pathways To Literacy, Learning, And Creativity*. New Media Pathways To: Corwin Press.
- Önder, I. (2010). *E-Kitap Olgusu ve Türkiye'de Durum*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, I. (2011). e-Kitap ve Dünyada Elektronik Kitap Yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği* 25, 1 (2011), 97-105.
- Öngöz, S. (2011). Bir Öğrenme Aracı Olarak Elektronik Kitap. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi*. Elazığ.
- Ören, B. (2019). *Estetik Dinlemenin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özarbaş, M. A. ve Güneş, A. M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1775-1788.
- Özata, H. ve Haznedar, B. (2018). İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 1-35.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, Z. E. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türündeki Okuma Hatalarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, M. ve Ertem, İ. S. (2014). Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7 (22) , 319-350.
- Özer, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatımının Kelime Öğrenme ve Akılda Tutmadaki Rolü: Harran Üniversitesi'nde Bir Durum Çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Akademik Başarı, Motivasyon ve Kalıcılık Üzerinde Etkisi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 102-110.
- Paige, D. D. (2011). Engaging Struggling Adolescent Readers Through Situational Interest: A Model Proposing The Relationships Among Extrinsic Motivation, Oral Reading Proficiency, Comprehension, and Academic Achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425.

- Paige, D. D. (2011). That Sounded good!: Using Whole-Class Choral Reading to Improve Fluency. *The Reading Teacher*, 64(6), 435–438.
- PISA. (2009). 20.07.2021 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden alındı
- PISA. (2018). 16/08/2021 tarihinde [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinden alındı
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D. ve Nichols, W. D. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 164-178.
- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2011). The Art and Science of Teaching Reading Fluency. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts (3rd ed.)*, 238-246.
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of Repeated Reading and Listening-While-Reading On Reading Fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151.
- Rasinski, T. V. ve Hoffman, J. V. (2003). Oral Reading In The School Literacy Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Rasinski, T. V. ve Padak, N. D. (2001). *From Phonics to Fluency: Effective Teaching of Decoding and Reading Fluency in the Elementary School*. New York: Longman.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. ve Sturtevant, E. (1994). Effects of Fluency Development on Urban Second-Grade Readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T. ve Young, C. (2017). Effective Instruction for Primary Grade Students Who Struggle With Reading Fluency. *Inclusive Principles and Practices In Literacy Education*. içinde Emerald Publishing Limited.
- Rasinski, T., Rikli, A. ve Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern For The Primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (1996). *Teaching Children to Read: From Basals to Books. Second Edition*. Columbus: Hall Publishing Company.
- Reutzel, D. R. ve Cooter, R. B. (2012). *Teaching Children to Read: The Teacher Makes The Difference*. Boston: Pearson.
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T. ve Viana, L. F. (2016). Beyond Word Recognition, Fluency and Vocabulary: The Influence of Reasoning on Reading Comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115.

- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. *Proceedings Of Society For Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool For The 21st Century. *Theory Into Practice*, 220-228.
- Robin, B. R. ve Mcneil, S. (2012). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education Review*, 37-51.
- Robin, B. ve McNeil, S. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. . Association for the Advancement o. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1712-1720)*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Rokni, S. J. ve Qarajeh, M. (2014). Digital Storytelling In EFL Classrooms: The Effect On The Oral Performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Rosalia, C. ve Artigliere, M. (2012). *Assessing the Effects of Digital Storytelling on Middle School English Language Learners*. <https://www.learntechlib.org/p/39785/> adresinden alındı
- Rossiter, M. ve Garcia, P. A. (2010). Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 37-48.
- Royer, R. ve Richards, P. (2007). *Increasing Reading Comprehension with Digital Storytelling*. <https://www.learntechlib.org/p/25691/> adresinden alındı
- Rubino, I., Barberis, C. ve Malnati, G. (2018). Exploring the Values of Writing Collaboratively Through A Digital Storytelling Platform: A Mixed-Methods Analysis of Users' Participation, Perspectives and Practices. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 882-894.
- Sadik, A. (2008). Digital Storytelling: A Meaningful Technology-Integrated Approach For Engaged Student Learning. *Educational Technology Research And Development*, 487-506.
- Salkhord, S. ve Gorjian, B. (2013). The Effect Of Digital Stories On Reading Comprehension: An İnternet-Based İnstruction For Iranian Efl Young Learners. *International Journal Of Language Learning And Applied Linguistic World*, 11-124.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50 (5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006a). Toward a Model of Reading Fluency. *International Reading Association*, 24-46.
- Samuels, S. J. (2006b). Looking Backward: Reflection on a Carrier in Reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sarris, M. ve Dimakos, I. C. (2015). Oral Reading Fluency and Prosody: A Preliminary Analysis of the Greek Language. *Themes in Science & Technology Education* , 8(1), 47-62.

- Saunders, J. M. (2014). *Where Writing Happens: : Elevating Student Writing and Developing Voice Through Digital Storytelling, Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 3(1), 61-70. <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1079&context=wte> adresinden alındı
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Schwanenflugel, P. J. ve Kuhn, M. (2015). *Reading Fluency, In P. Afflerbach (eds), Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context, Routledge.*
- Schwanenflugel, P., Hamilton, A., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. ve Stahl, S. A. (2004). Becoming A Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in The Oral Reading of Young Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Shaaban, S. S. (2015). *European Journal of Educational Studies*, 23-34.
- Sidekli, S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sinambela, S. E. (2017). Prosody as a Tool for Assessing Reading Fluency of Adult ESL Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 83-87.
- Skinner, E. ve Hagood, M. (2008). Developing Literate Identities With English Language Learners Through Digital Storytelling. *The Reading Matrix, An International Online Journal*, 8(2), 12-38.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Pittsburgh: Rand Corporation.
- Snow, C. E. ve Sweet, A. P. (2003). *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Snow, K., Doucette, N. ve Francis, N. (2020). Generational Bridges Supporting Literacy Development With Elder Storytelling and Video Performance. *Learning Landscape*, 219-235.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stahl, S. A. ve Heubach, K. M. (2005). Fluency-Oriented Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.



- Stahl, S. A. ve Kuhn, M. R. (2002). Center for the Improvement of Early Reading Achievement: Making It Sound like Language: Developing Fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-584.
- Sulak, S. E. ve Dönmez, Y. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Prozedileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Susar Kırmızı, F. ve Güneş, F. (2015). Orta Öğretim Öğrencilerinin E-Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 787-800.
- Sweeney-Burt, N. (2014). Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Sylvester, R. ve Greenidge, W. (2009). Digital Storytelling: Extending The Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher Journal*, 63(4), 284-295.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Tatlı, Z. ve Arzugül Aksoy, D. (2017). *Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı*. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 137-152. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/29103/311404#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/29103/311404#article_cite) adresinden alındı
- Tatum, M. (2009). *Universtiy Miami*. 21.04.2021 tarihinde <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/doctoral> adresinden alındı
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Metaanalysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Thoermer, A. ve Williams, L. (2012). Using Digital Texts to Promote Fluent Reading. *The Reading Teacher*, 65(7) , 441-445.
- Tolisano, S. (2008). *Digital storytelling part II. Langwitches*. 12 11, 2020 tarihinde <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii> adresinden alındı
- Tosunoğlu, M. (2010). *Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi, Türklük Bilimi Araştırmaları*, 679-690 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177254> adresinden alındı
- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikaye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 97-121.

- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe Sözlük*. 28 Aralık 2020 tarihinde <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük*. (2017). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkbay, T. ve Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin Prozodik Özellikleri, Disprozodi ve İlişkili Bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 113-119.
- Türker, M. S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Türker, S. (2010). *Sesli Kitapların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Farklı Yeterlik Seviyesindeki Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Metinleri Anlamalarına Olan Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Türkoğlu, N. Ş. (2016). Effects of climate changes on phonological periods of apple cherry and hheat in Turkey Türkiye'de iklim değişikliklerinin elma kiraz ve buğdayın fenolojik dönemlerine etkileri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1036-1057.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini Ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Ulusoy, M., Dedeoğlu, H. ve Ertem, İ. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Akıcı Okumanın Öğretimi ve Değerlendirilmesine Yönelik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 46-58.
- Uysal, P. K. (2018). *Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*, (Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Verdugo, D. R. ve Belmonte, I. A. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension With Spanish Young Learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Wallen, E. S. (2002). *The Effect of Different Types of Hypertext Annotations on Vocabulary Recall, Text Comprehension and Knowledge Transfer in Learning From Scientific Texts*. The University of New Mexico.

- Wang, S. ve Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning With Digital Storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Whitten, R. (2020). Audiobooks and Isolation. *AudioFile*, 29(2).
- Willingham, D. (2016). Is Listening to an Audiobook “Cheating”. *AudioFile*, 25(3).
- Xu, Y. ve Ahn, J. (2011). Effects of Writing for Digital Storytelling on Writing Self-Efficacy and Flow in Virtual Worlds. *Korea National University of Education*, 2118-2125.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Aratırmaları*, 2 (2), 749-769.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikayelerin Etkisi*, (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzaslanoğlu, E. G. (2016). Distribution of The Entamopathogenic Nematods in Apple Growing Areas of Karaman Turkey,. *Pakistan Journal of Nematology*, 34(1), 53-62.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-Based Reading Skills and Their Relations With Reading Comprehension of Elementary School Children. *International Journal of Academic Research*, 134-139.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi, Teacher Knowledge on Reading Fluency. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 263-281.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 753-773.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık Ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An Evaluation of the Oral Reading Fluency of 4th Graders With Respect to Prosodic Characteristic . *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 354-360.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T. ve Zimmerman, B. (2014). Components Skills Underlying Reading Fluency and Their Relations With Reading Comprehension in Fifth Grade Turkish Students. *International Journal of School. Educational Psychology*, 2, 35-44.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2018). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Yılmaz, Ş. S. ve Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim Materyali Olarak Dijital Hikâye Geliştirme Aşamalarının ve Araçlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Gürbüz, Ç. (2017). Dijital Hikayeleme Yöntemi ile Türkçe Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yoon, T. (2013). Are You Digitized? Ways to Provide Motivation for ELLs Using Digital Storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 25-34.
- Yüce, S. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 419-429.
- Yüksel, P., Robin, B. ve McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling All Around The World. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 1264-1271.
- Yürektürk, F. N., ve Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğe Dair Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.
- Zarain, X. (2007). Growth mixture Modeling With a Distal Outcome: An Application to Reading and High Stakes Testing. *University of Delaware. Unpublished doctoral dissertation, Newark, USA.*
- Zutell, J. ve Rasinski, T. V. (1991). Training Teachers To Attend To Their Students' Oral Reading Fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.

## EKLER

### EK-1. BİLGİLENDİRİCİ METİN (ÖN TEST)

#### EDİSON AMPULU BULUYOR

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu.

Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

“Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunlardan yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğinin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı! Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık.

Akşama doğru ikinci bir parça kömürleşmiş iplik elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasını boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir

elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek etrafa zayıf bir ışık vermeye başladı.

O gün, 1879 yılı kasım ayının 21. günü idi.”

Yabancı Meşhur Adamlar Ansiklopedisi

(Yeniden Düzenlenmiştir.)

## EK-2. HİKÂYE EDİCİ METİN (ÖN TEST)

### KÖR NİŞANCILAR

Tabiatın canlandığı, etrafın yeşillere boyandığı, sıcak bir bahar günüydü. İnsanın evde durması gelmiyordu. Ödevlerini bitiren Çetin, annesinden dışarıda oynamak için izin aldı. Yanlarındaki komşu bina ile evleri arasında boş bir arsa vardı. Burası güvenli olduğundan arkadaşları da oyun oynamaya buraya gelirdi.

Sokağa çıkan Çetin, mahalle arkadaşlarının söz verdikleri saatte gelmelerini bekliyordu. Canı sıkılmaması için kendi kendine bir oyun bulmuştu. Birkaç adım ötesine koyduğu boş bir kola tenekesini küçük taşlar atarak vurmaya çalışıyordu. Vurduğunda da 'İsabet!' diye bağırarak seviniyordu. Kısa bir zaman sonra arkadaşları Fuat, Aykut ve Tuğrul geldiler. Çetin'in oyunu onların da hoşuna gitti. Aykut:

– Biz de oynayabilir miyiz? diye sordu. Çetin de kabul etti.

Kutuyu ortaya koydular. Kutunun on adım gerisine çizgi çektiler. Taşları ellerinde biriktirip sırayla atmaya başladılar. Bu oyun pek eğlenceli gelmişti. Bir ara kendilerini kaybedip ellerindeki taşların hepsini attılar. O esnada karşı evin bodrum katından 'Şangırt!' diye ses geldi. Evlerine bakan tozlu, küçük cam kırılmıştı. Üç arkadaş suçlu suçlu birbirlerinin yüzüne baktılar. Hepsi bir ağızdan:

– Ben kırmadım, dedi. Bir anlık sessizlikten sonra Tuğrul:

– Engin amca gelmeden kaçalım, dedi.

Bir nefeste öteki sokağın caddeye bağlandığı köşesindeki parka koştular. Hiçbir şey olmamış gibi salıncağa bindiler, kaydırdan kaydılar. Ancak eğlencenin tadı kaçmıştı bir kere. Kırdıkları cam, bir türlü akıllarından çıkmıyordu. Fuat, üzüntülü bir ses tonuyla:

– Acaba, kırılan camı harçlıklarımızla ödeyebilir miyiz, diye sordu. Çetin:

– Benim de içimden o geçiyordu. Gelin arkadaşlar, gidip Engin amcayla konuşalım, dedi.

Engin amca önce camının kırıldığına kızmıştı. Fakat dört afacan, harçlıklarını biriktirerek yeni cam taktıracaklarını söyleyince onların masum ve dürüst tavırları

hoşuna gitti. Bu olay, kulaklarına küpe olsun diye camın parasını ödemelerine müsaade etti. Onları sevindirecek bir fikir sundu:

– Ailelerinizden izin alın, hafta sonu sizi çiftliğime götüreyim. Torunlarım gelecek. Onlarla ata binersiniz. Piknik yaparsınız. Haaa, unutmadan söyleyeyim. Yanınıza boş teneke almayı unutmayın. Taşlar da benden. Çiftlikte kimseye zarar vermeden nişancılık oynarsınız.

Çetin ve arkadaşları, o hafta eğlence dolu bir pazar geçirdiler. Hem de yeni arkadaşlar edindiler.

Hulusi Mutlu Ertan



### **EK-3. BİLGİLENDİRİCİ METİN (UYGULAMA METNİ)**

#### **KAZLARIN UÇUŞU**

Kazları havada uçarken gördünüz mü hiç? Kazlar, özellikle göç ederken farklı bir uçuş tekniği kullanırlar. Öyle çevremizde gördüğümüz kuşlar gibi dağınık uçmazlar. Göç eden yaban kazları “V” şekli oluşturarak uçarlar. Bilim adamları, kazların neden böyle uçtuğunu merak edip araştırmışlar. Sonuçlar oldukça ilginç... Yaban kazları “V” şeklinde uçarken aslında çok fazla enerji tasarrufu sağlıyorlarmış.

Uçan her kaz, kanat çırpıtığında arkasındaki kazların hareketlerini kolaylaştıran bir hava akımı oluşturuyormuş. “V” şeklinde uçan kaz grubu, birbirlerinin kanat çırpmaları sonucu ortaya çıkan hava akımını kullanıyormuş. Böylece varmak istedikleri yere yarımından fazla enerji tasarrufu sağlayarak ulaşıyorlarmış. Sonuçta, bir kazın tek başına gidebileceği en fazla yolu, kaz grubu neredeyse ikiye katlıyormuş.

Kazların özellikleri bununla da bitmiyor. Ayrıca onlarda adalet sistemi de vardır. Şöyle ki:

Kazlar, herkesin aynı oranda güç harcaması için uçarken sık sık yer değiştiriyorlar. Yorulan kaz arkaya geçiyor, onun yerini hemen arkasındaki alıyor. Kazlar dönüşümlü olarak yer değiştirerek binlerce kilometreyi daha az enerji harcayarak uçuyorlar. Eh zaman, tasarruf zamanı ne de olsa!

Sadece adalet sistemleri mi? Kazlarda topluluk bilinci, yardımlaşma ve dayanışma da son derece gelişmiştir. Bu uzun uçuş sırasında hastalanan ya da yaralanan bir kaz olduğunda o kaz yalnız bırakılmaz. “Ne hâlin varsa gör!” ya da “Kendi başının çaresine bak!” denerek dışlanmaz. Peki, ya ne yapılır? Gruptan hemen bir iki kaz onun yanına verilir. Yaralı kaz iyileşene kadar, yardımcı kazlar arkadaşlarına bakar. Sonra yola birlikte devam ederler ya da başka bir kaz sürüsüne katılırlar. Onlar da “Niye katıldınız bize?” demezler. Siz siz olun, kazları hafife almayın. Gördüğünüz gibi kazlardan örnek alacağımız çok önemli özellikler var.

Abdullah Araz

Hünerli Hayvanlar

## EK-4. HİKÂYE EDİCİ METİN (UYGULAMA METNİ)

### KOMŞU KUNDUZLAR

Bir varmış, bir yokmuş. Ağaçların arasında şırıl şırıl akan güzel bir dere varmış. Bu dereye bir de kunduz ailesi yaşarmış. Hani şu marangoz olan kunduzlardan bahsediyorum. Ağaç dallarını ustaca üst üste koyup baraj kurarlar ya, işte onlardan...

Bir gün anne kunduz, yavrularını da alıp karşı dereye yaşayan annesini ziyarete gitmiş. Nine kunduz da torunları da bu işe çok sevinmişler. Ee, sevinçli olunca da zaman su gibi akarmış. Bu sefer de öyle olmuş. Saatler kanat açmış, günler uçup gitmiş bir kuş gibi.

Bir hafta sonra kunduzlar yuvalarına dönünce çok şaşırılmışlar. Yabancı bir kunduz gelip onların iki kavak ötesine yerleşmiş. Anne kunduz bu duruma çok içerlemiş. Gitmiş, komşu kunduzun yanına. Hoş geldin bile demeden vermiş veriştirmiş:

— Sen ne hakla gelip bizim yakınımıza yuva yapıyorsun? diye çıkmış. Komşu kunduz, onun bu sözleri karşısında şaşırıp kalmış:

— Niye kızılıyorsun komşu? Allah'ın koca deresi sana da yeter, bana da demiş. Anne kunduzun kızgınlığı daha da artmış. Açmış ağzını, yummuş gözünü:

— Hayır! Komşu falan dinlemem ben! Su, senin artıklarını alıp benim yuvama getirecek. Onlarla uğraşacak hâlim yok! Ya bugün yıkarsın yuvanı ya da ben yapacağımı bilirim! Akşam olmuş, çekip giden yok. Gece yarısı olmuş, yuvayı yıkan yok. Herkes uykuya dalınca anne kunduz, sessizce yeni komşunun yuvasına gitmiş. Yuvadaki ağaçların bağına çözmüş. Ne olduysa o zaman olmuş. Koca koca odun parçaları yürümüş üzerine. Bir de barajda biriken sular hücum etmesin mi? Anne kunduz, canını zor kurtarmış. Fakat yuvası ve çocukları onun kadar şanslı değilmiş. Yuvası darmadağın olmuş, yavruları da sele kapılıp gitmiş. Yavrular hem lıkır lıkır su yutuyor hem de bağıryorlarmış:

— Anne, ne olur kurtar bizi! Anne kunduz bir yandan çocuklarını kurtarmaya çalışıyor, bir yandan da bağıryormuş:

— Lütfen yardım edin! Yavrularımı sel götürüyor! Komşu kunduz kendisini kısa sürede toparlayıp yardıma koşmuş. Anne kunduzla birlikte beş yavruyu da

kurtarmışlar. Tabi anne kunduz ne diyeceğini bilememiş. Bu olayı duyan Kral Kuskunduz, bütün kunduzları toplamış ve onlara şöyle demiş:

— Küçük bir haksızlığa uğradığınız zaman, onu gidermek için daha büyük bir haksızlık yapmayın! O günden sonra kunduzlar, birbirleriyle çok iyi geçinmişler. Aralarındaki sorunları hep iyilikle çözmüşler.

Bestami YAZGAN

## EK-5. OKUMA DOĞRULUĞU KAYIT ÇİZELGESİ

### Doğru Okuma

Öğrenci Adı :

Metin Adı :

Uygulama Tarihi :

<b>YANLIŞ TÜRLERİ</b>	<b>YAPILAN SESLİ OKUMA HATALARI</b>
Atlayıp Geçmeler	
Eklmeler	
Öğretmen Tarafından Verilen Kelimeler	
Tekrarlar	
Yanlış Okuma	
Ters Çevirmeler	
<b>TOPLAM</b>	
<b>YÜZDE</b>	

**Not:** Akyol (2011) tarafından geliştirilen Yanlış Analiz Envanterine göre her öğrencinin okuma ses kayıtları dinlenerek hatalar tespit edilmiştir.

## EK-6. OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ

### Okuma Hızı

Öğrenci Adı :

Metin Adı :

Uygulama Tarihi :

“ Toplam Okunan Kelime Sayısı-Yapılan Okuma Hatası = Doğru Okunan Kelime Sayısı ”

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Toplam Kelime Sayısı	
Öğrencinin Yanlış Okuduğu Kelime Sayısı	
Öğrencinin Doğru Kelime Sayısı	
<b>Öğrencinin Okuma Hızı</b>	

**EK-7. PROZODİK OKUMA ÖLÇEĞİ (KESKİN, vd., 2013).**

Sıra	İfadeler	0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak vb.)					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenkle içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir.)					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz ve robotik okumaktadır.					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir.					
5	Sesinin şiddetini noktalama işaretlerine göre ayarlar.					
6	Anlam vurgulamalara yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanır.)					
7	Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bağ kurulmaz; dinleyici okumada bir anlam çıkarmada zorlanır.)					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, bunun dışında, bunun için, ikincisi vb.					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur.					
10	Anlam tonlamalara yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır; uyumludur ve dinleyici yormaz.)					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı ve teklemeli değildir.)					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanında yapılır.)					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta okunan kelimeler birbirleriyle ilişkilidir.)					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

## EK-8. ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

---

### PROZODİ BECERİSİ ÖLÇEĞİ KULLANMA İZİNİ

2 ileti

---

**ADEM KARAOĞLU** <adem.karaoglu52@gmail.com>  
Alıcı: mbastug@istanbul.edu.tr

17 Aralık 2020 09:52

Sayın Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ,

Ben Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Adem KARAOĞLU. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın tez öğrencisiyim. E-posta adresinizi İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi WEB sayfasından aldım. Yüksek Lisans Tezimin konusu olan "Dijital Mikroye Oluşturmanın İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi" adlı bir çalışma yapmak istiyorum. Çalışmayı yapabilmem için siz ve değerli hocalarım tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum. Uygulama yapabilmem için izin verirsiniz çok sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Adem KARAOĞLU  
Yüksek Lisans Öğrencisi

---

**mbastug@istanbul.edu.tr** <mbastug@istanbul.edu.tr>  
Alıcı: ADEM KARAOĞLU <adem.karaoglu52@gmail.com>

17 Aralık 2020 11:50

Merhaba sayın araştırmacı, "Prozodik Okuma Ölçeğini" araştırmanızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

İPhone'umdan gönderildi

> ADEM KARAOĞLU <adem.karaoglu52@gmail.com> şunları yazdı (17 Ara 2020 10:52):

>

>

[Ayrıntılan metin gizlendi]

--

Lütfen

bu e-postayı yazdırmadan önce çevreye olan etkisini dikkate alınız.  
Unutmayınız ki; dünyadaki kağıt tüketiminin yarısı kazanılırsa, her yıl 8 milyon hektar orman alanı (Ege Bölgesi büyüğünde) yok olmaktan kurtulacaktır.

Please

take into account the impact on the environment before printing this e-mail. Do not forget that if we reduce our paper consumption by half, every year 8 million hectares of forest (an area the size of Aegean Region in Turkey) will be saved from vanishing.

---

## EK-9. ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-44-18890773  
Konu : Araştırma İzni (Adem KARAOĞLU)

07.01.2021

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)  
b)Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 18.11.2020 tarihli ve 549220 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı 17530700019 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Adem KARAOĞLU'nun, "Digital Hikaye Oluşturmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Aktıcı Okuma Becerilerine Etkisi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlaması ile birlikte Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı 17530700019 numaralı tezli yüksek lisans öğrencisi Adem KARAOĞLU tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan imzalı ve mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılmaması kaydıyla, ilimiz genelindeki resmi ilkokul öğrencilerine 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDİK  
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Olgun KÜÇÜK  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
Mehmet Fatih VARGELOĞLU  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (9 Sayfa)



Sarıy Mah. Ulukonak Cd. No:5 PK. 52009 Altınordu/ORDU

İl No : 0145212231629

İlçe : ab5201.meb.gov.tr

İlçesi : mehi.hafti.kem.tr

Bu e-şikâyetli elektronik belge ile uzlaşımınızla, <https://orukosyis.meb.gov.tr> adresinden **bbc4-a3be-3f48-a696-38e5** kodu ile teyit edilebilir.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-dhy>

Bügi için: Ayye ÖZCANLI (Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü)

Uyvan : Şef

İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr

Faks:4522250144



## EK-10. ETİK KURUL RAPORU

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


OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
25/11/2020	12	2020-89

**KARAR NO: 2020-89**

*Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Dijital Hikaye Oluşturmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.*

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK'ın "Dijital Hikaye Oluşturmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

**EK-11. ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL HİKÂYE ÖRNEĞİ**  
**(HİKÂYE EDİCİ METİN)**

 <p>-1-</p>	<p><i>Bir varmış... Bir yokmuş...</i></p>   <p>Created &amp; published on StoryJumper™ ©2021 StoryJumper, Inc. All rights reserved. Sources: storyjumper.com/attribution</p>  <p>Listen to this book: <a href="https://storyj.mp/aez2d3va4cf">storyj.mp/aez2d3va4cf</a></p> <p>-2-</p>
 <p>Ağaçların arasında şırl şırl akan güzel bir dere varmış. Bu dereye bir de kunduz ailesi yaşamış. Hani şu marangoz olan kunduzlardan bahsediyorum. Ağaç dallarını ustaca üst üste koyup baraj kurarlar ya, işte onlardan..</p> <p>-3-</p>	 <p>Bir gün anne kunduz, yavrularını da alıp karşı dereye yaşayan annesini ziyarete gitmiş. Nine kunduz da torunları da bu işe çok sevinmişler. Ee, sevinçli olunca da zaman su gibi akarmış. Bu sefer de öyle olmuş. Saatler kanat açmış, günler uçup gitmiş bir kuş gibi.</p> <p>-4-</p>

-Niye kızıyorsun komşu? Allah'ın koca deresi sana da yeter, bana da

-Sen ne hakla gelip bizim yakınıma yuva yapıyorsun?  
-Hayır! Komşu falan dinlemem ben! Su, senin artıklarını alıp benim yuvama getirecek. Onlarla uğraşacak hâlim yok! Ya bugün yıkarsın yuvanı ya da ben yapacağımı bilirim!

-5-

Akşam olmuş, çekip giden yok. Gece yarısı olmuş, yuvayı yıkan yok. Herkes uykuya dalınca anne kunduz, sessizce yeni komşunun yuvasına gitmiş.

-6-

Yuvadaki ağaçların bağıni çözmüş. Ne olduysa o zaman olmuş. Koca koca odun parçaları yürümüş üzerine. Bir de barajda biriken sular hücum etmesin mi? Anne kunduz, canını zor kurtarmış

-7-

Akşam olmuş, çekip giden yok. Gece yarısı olmuş, yuvayı yıkan yok. Herkes uykuya dalınca anne kunduz, sessizce yeni komşunun yuvasına gitmiş.

-8-



-9-



-10-



-11-



-12-



-13-



-14-

**EK-12. ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL HİKÂYE ÖRNEĞİ**  
**(BİLGİLENDİRİCİ METİN)**

 <p>-1-</p>	 <p>-2-</p>
 <p>-3-</p>	 <p>-4-</p>



-5-



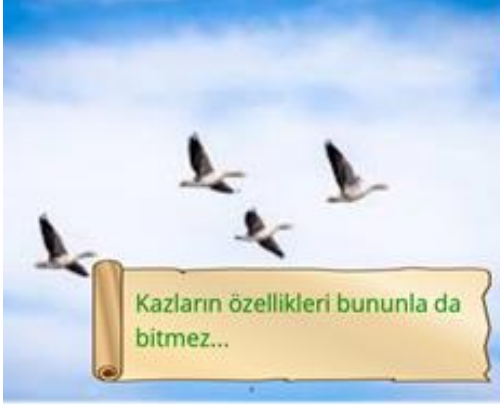
-6-



-7-



-8-



Kazların özellikleri bununla da bitmez...

-9-



Kazlar uçarken sürekli yer değiştirirler. Herkes aynı oranda güç harcar.

-10-



Zamandan tasarruf kazların işi!

-11-



Kazlarda topluluk bilinci, yardımlaşma ve dayanışma da son derece gelişmiş.

-12-



*Hastalanan ya da yaralanan kaz asla  
yalnız bırakılmaz.*



-13-

*O iyileşene kadar her kaz  
ona yardımcı olur.*



-14-



-15-



-16-

**SİZLER SAKIN KAZLARI HAFİFE  
ALMAYIN!**



-17-

**SONNNNN**

storyjumper  
www.storyjumper.com

-18-

## EK-13. DERS PLANI ÖRNEĞİ 1

<b>BÖLÜM 1</b>	
<b>Dersin Adı</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	4
<b>Konu</b>	Akıcı Okuma
<b>Önerilen Süre</b>	40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 dakika
<b>BÖLÜM 2</b>	
<b>Öğrenci Kazanımları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.</li><li>• Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</li><li>• İşitilebilir ses tonuyla okur.</li><li>• Akıcı okur.</li><li>• Metin türünü dikkate alarak okur.</li></ul>
<b>Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Anlatım, Soru-Cevap, Gösteri, Gösterip Yaptırma, Beyin Fırtınası, Grup Çalışmaları vb.
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler</b>	Okuma metinleri, bilgisayar, mikrofon vb.
<b>ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğretmen sınıfa komşu kunduz resmiyle girer ve “Bu resimdeki hayvanı tanıyor musunuz?” şeklinde soru sorar. Öğrencilerden gelen cevapları alarak doğru cevabın kunduz olduğunu belirtir.</li><li>2. Kunduzları anlatan belgeseller öğrencilere izlettirilir.</li><li>3. Öğrencilere kunduzlarla ilgili araştırma yapmaları ve bu araştırmadan elde ettiklerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.</li><li>4. Öğrencilere okuma ve konuşma kuralları anlatılır.</li><li>5. Okunacak olan metinle ilgili hazırlık yapılır.</li><li>6. Komşu Kunduzlar metninin akıcı okuma kurallarına uygun bir şekilde okunması istenir. Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlama gibi özelliklerin dikkate alınarak okunması sağlanır.</li><li>7. Yapılan hataların düzeltilmesi için gerekli çalışmalar yapılır. Metin tekrar tekrar okunarak akıcı okuma bileşenleri olan doğruluk, hız ve prozodi özelliklerine dikkat edilir.</li></ol>	

8. Dijital hikâye oluşturulması hakkında genel bilgiler öğrencilere verilir.
9. Öğrencilere Story Jumper programının nasıl kullanılacağı ile ilgili tanıtım yapılır ve sonunda öğrencilerin uygulama yapmaları sağlanır.
10. Öğretmen rehberliğinde verilen metnin dijital hikâyeye dönüştürülmesine başlanılır.
11. Hikâyenin kahramanı, bakış açısı, amacı, yaratıcılığı ve ritmi hakkında konuşulur.
12. Hikâye yazmanın aşamaları (yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, medya araçlarına ulaşma, film şeridi oluşturma, üretme ve paylaşma) tanıtılır.
13. Oluşturulacak hikâyeye tasarlanır.
14. Yeterli sayıda kullanılacak görseller hazırlanır.
15. Öğretmen rehberliğinde Story Jumper programında öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanır.
16. Görseller, ses kayıtları, fon müzikleri, yazılar vb. materyaller dijital hikâyeye eklenir.
17. Oluşturulan hikâyeler kontrol edilir. Diğer öğrencilerle paylaşarak oluşan eksiklikler giderilir.

### **BÖLÜM 3**

#### **Ölçme ve Değerlendirme**

Öğrenciler kendi belirledikleri bir hikâyeye edici metinden yola çıkarak dijital hikâyeye oluşturmaları ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

## EK-14. DERS PLANI ÖRNEĞİ 2

<b>BÖLÜM 1</b>	
<b>Dersin Adı</b>	Türkçe
<b>Sınıf</b>	4
<b>Konu</b>	Akıcı Okuma
<b>Önerilen Süre</b>	40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 dakika
<b>BÖLÜM 2</b>	
<b>Öğrenci Kazanımları</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.</li><li>• Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</li><li>• İşitilebilir ses tonuyla okur.</li><li>• Akıcı okur.</li><li>• Metin türünü dikkate alarak okur.</li></ul>
<b>Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri</b>	Anlatım, Soru-Cevap, Gösteri, Gösterip Yaptırma, Beyin Fırtınası, Grup Çalışmaları vb.
<b>Kullanılan Araç ve Gereçler</b>	Okuma metinleri, bilgisayar, mikrofon vb.
<b>ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ</b>	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğretmen sınıfa kaz resmiyle girer ve “Bu resimdeki hayvanı tanıyor musunuz?” şeklinde soru sorar. Öğrencilerden gelen cevapları alarak doğru cevabın kunduz olduğunu belirtir.</li><li>2. Kunduzları anlatan belgeseller öğrencilere izlettirilir.</li><li>3. Öğrencilere kunduzlarla ilgili araştırma yapmaları ve bu araştırmadan elde ettiklerini sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.</li><li>4. Öğrencilere okuma ve konuşma kuralları anlatılır.</li><li>5. Okunacak olan metinle ilgili hazırlık yapılır.</li><li>6. Kazların Uçuşu adlı metnin akıcı okuma kurallarına uygun bir şekilde okunması istenir. Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlama gibi özelliklerin dikkate alınarak okunması sağlanır.</li><li>7. Yapılan hataların düzeltilmesi için gerekli çalışmalar yapılır. Metin tekrar tekrar okunarak akıcı okuma bileşenleri olan doğruluk, hız ve prozodi özelliklerine dikkat edilir.</li><li>8. Dijital hikâye oluşturulması hakkında genel bilgiler öğrencilere verilir.</li><li>9. Öğrencilere Story Jumper programının nasıl kullanılacağı ile ilgili tanıtım yapılır ve sonunda öğrencilerin uygulama yapmaları sağlanır.</li></ol>	

10. Öğretmen rehberliğinde verilen metnin dijital hikâyeye dönüştürülmesine başlanılır.
11. Hikâyenin kahramanı, bakış açısı, amacı, yaratıcılığı ve ritmi hakkında konuşulur.
12. Hikâye yazmanın aşamaları (yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, medya araçlarına ulaşma, film şeridi oluşturma, üretme ve paylaşma) tanıtılır.
13. Oluşturulacak hikâye tasarlanır.
14. Yeterli sayıda kullanılacak görseller hazırlanır.
15. Öğretmen rehberliğinde Story Jumper programında öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanır.
16. Görseller, ses kayıtları, fon müzikleri, yazılar vb. materyaller dijital hikâyeye eklenir.
17. Oluşturulan hikâyeler kontrol edilir. Diğer öğrencilerle paylaşarak oluşan eksiklikler giderilir.

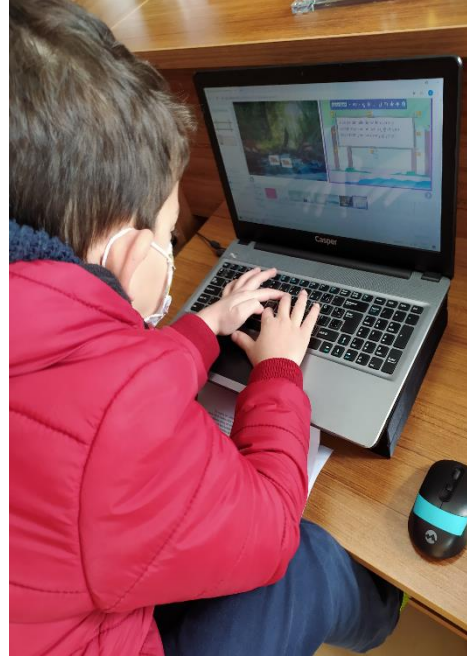
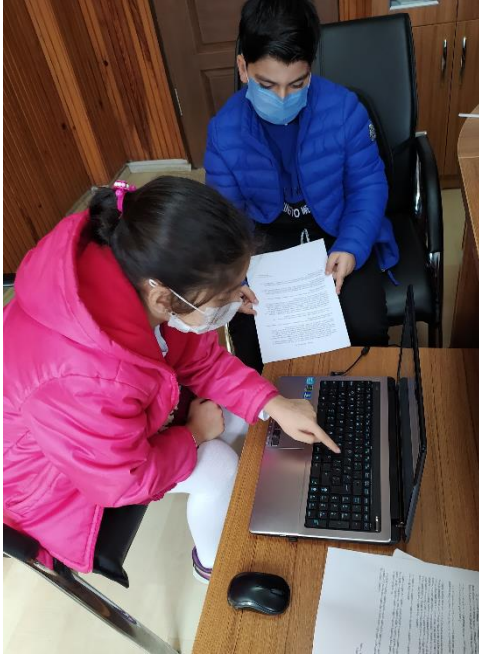
### **BÖLÜM 3**

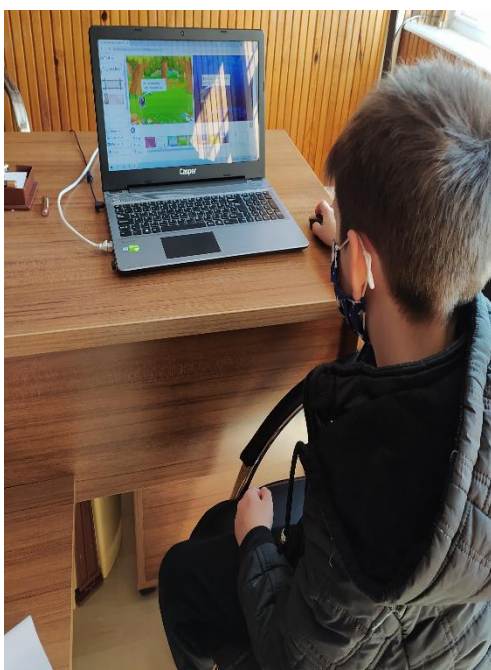
#### **Ölçme ve Değerlendirme**

Öğrenciler kendi belirledikleri bilgilendirici metinden yararlanılarak dijital hikâyeye oluşturmaları ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.

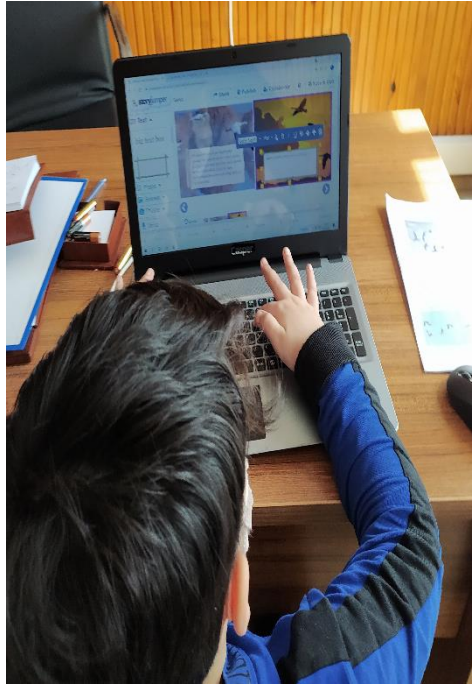
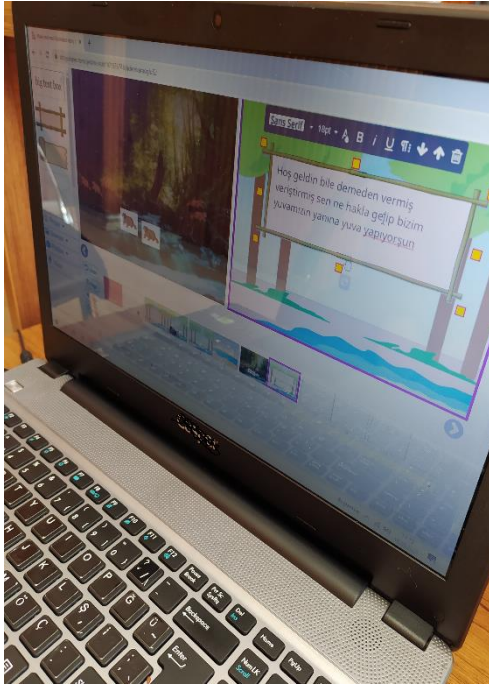
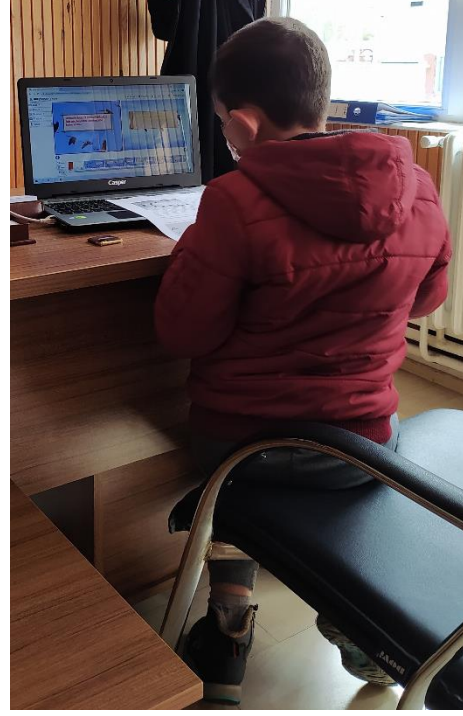
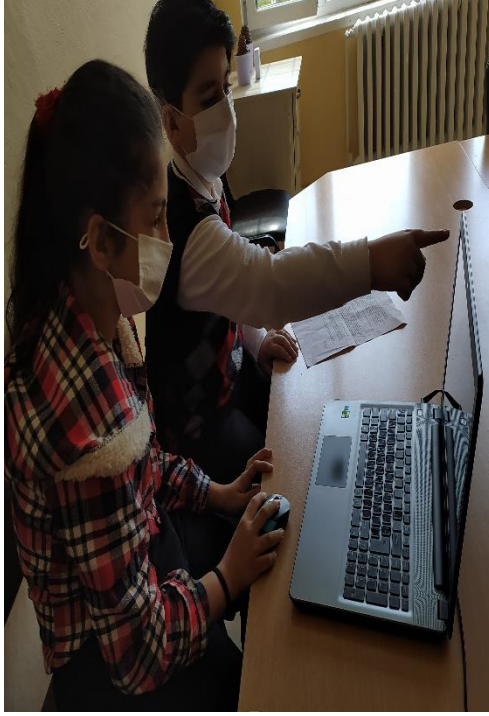
**EK-15. DİJİTAL HİKÂYE  
FOTOĞRAFLAR**

**OLUŞTURULURKEN ÇEKİLMİŞ**









## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Adem KARAOĞLU
ORCID Numarası	0000-0001-9501-9705
<b>Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
<b>Yüksek Lisans Mezuniyet</b>	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
<b>Doktora Mezuniyet</b>	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Anabilim Dalı	
Programı	
<b>Akademik Çalışmaları</b>	
1	
2	