

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



**DİJİTAL HİKAYELERE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL
ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YAZAR

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS SEMİNERİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. SEHER ÇETİNKAYA

ORDU- 2023

TEZ KABUL SAYFASI

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN tarafından hazırlanan “**Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi**” başlıklı bu çalışma, **07.01.2023** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

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

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

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

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

ETİK BEYANI

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

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN

ÖZET

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI, SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI DİJİTAL HİKAYELERE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ PINAR HİÇYILMAZ ŞAHİN

Bireylerin doğru ve etkili konuşabilme yeteneklerini geliştirmek amacıyla konuşma becerisi konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Bu doğrultuda, konuşma becerisini geliştirmek için uygulamalar yapılması önemlidir. Bu uygulamaların dijital araçlar ve uygulamalar temelinde gerçekleştirilmesi ise dijital teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilme çabalarının bir parçası olarak dikkate alınmalıdır. Bu çalışma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine dijital hikayeler temelinde yapılan konuşma etkinliklerinin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ordu ilinin Fatsa ilçesindeki bir ilkokulda uygulanmıştır. Nicel veriler "Yarı Deneysel Desen" ile, nitel veriler ise "Durum Çalışması" yöntemiyle elde edilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında "Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği" kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel analizinde betimsel istatistiksel yöntemler ve t-testi kullanılmış, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın yedi haftalık uygulama sürecinde deney grubunda dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin konuşma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerin karşılaştırmalı olarak yapılan karma analizi sonucunda, nicel bulgular ile nitel bulguların birbirini desteklediği ve nitel bulguların nicel bulguları açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, Konuşma eğitimi, Konuşma becerisi, Dijital hikaye, İlkokul

ABSTRACT

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION, DIVISION OF CLASSROOM EDUCATION

THE EFFECT OF DIGITAL STORY-BASED TALKING ACTIVITIES ON THE TALKING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL THIRD STUDENTS

PINAR HIÇYILMAZ ŞAHİN

Individuals need to be trained in speaking skills in order to improve their ability to speak correctly and effectively. In this direction, it is important to make applications to improve speaking skills. The realization of these applications on the basis of digital tools and applications should be considered as a part of the efforts to integrate digital technology into education and training processes. This study aims to determine the effect of speaking activities based on digital stories on the speaking skills of third grade primary school students. The research was carried out using mixed method research, in which qualitative and quantitative data were used together. The research was applied in a primary school in Fatsa district of Ordu province in the 2021-2022 academic year. Quantitative data were obtained with the "Semi-experimental Design" and qualitative data were obtained with the "Case Study" method. "Speaking Skill Assessment Rubric" was used to collect quantitative data. Semi-structured interview form prepared by the researcher and researcher diaries were used to get the opinions of the participants. Descriptive statistical methods and t-test were used in the statistical analysis of quantitative data, while qualitative data were analyzed by content analysis method. During the seven-week implementation period of the research, speaking activities based on digital stories were included in the experimental group. As a result of the research, significant differences were determined in favor of the experimental group in the speaking skills of the students. As a result of the mixed analysis of the quantitative and qualitative data of the research, it was seen that the quantitative and qualitative findings supported each other and that the qualitative findings explained the quantitative findings.

Key Words : Speech, Speech training, Speaking skill, Digital story, Primary school

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın konusu, deneysel alışmaların ynlendirilmesi, sonuların değerlendirilmesi ve yazımı aşamasında yapmış olduğu büyük katkılarından dolayı tez danışmanım Sayın Do. Dr. Seher EYİNKAYA başta olmak üzere, araştırma ve yazım sresince yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK' a, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bülent KANDEMİR'e, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya; her konuda öneri ve eleştirileriyle yardımlarını gördüğüm ağatay Ergan ve Tuğçe Durmuş hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu araştırma boyunca manevi desteklerinden dolayı eşim Zlf Burak şAHİN' e, annem Zeliha ÖZDEMİR' e ve en büyük motivasyon kaynağım olan biricik kızlarım Asya ve Mavi'ye sonsuz teşekkür ederim.

Bu alışma, *Ordu Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi'* nin *B-2129* numaralı projesi ile desteklenmiştir.

Pınar HİÇYILMAZ şAHİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ŞEKİLLER	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	12
1.1 PROBLEM DURUMU	12
1.2 ÇALIŞMANIN AMACI	14
1.3 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ.....	16
1.4 SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	18
1.5 SINIRLILIKLAR.....	18
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	19
2.1 Konuşma Becerisi	19
2.2 Konuşma Becerisinin Önemi	20
2.3 Konuşma Türleri	21
2.3.1 Hazırlıksız Konuşmalar	21
2.3.2 Hazırlıklı Konuşmalar	22
2.4 Konuşma Becerisinin Eğitimi	28
2.5 Konuşma Becerisi Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	30
2.5.1 Konuşma Becerisi Eğitimine Yönelik Türkçe Öğretim Programında Yer alan Yöntem ve Teknikler	30
2.5.2 Konuşma Becerisi Eğitimine Yönelik Diğer Yöntem ve Teknikler.....	31
2.6 Dijital Hikaye	43
2.7 Dijital Hikayelerin Türkçe Öğretiminde Kullanılması	46
2.8 Dijital Hikaye ve Konuşma Eğitimi	48
2.9 Alanyazın Araştırmaları	49
2.9.1 Konuşma Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	50
2.9.2 Dijital Hikayeler ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	54
3. YÖNTEM	58
3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	58
3.2 ÇALIŞMA GRUBU	63
3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3.3.1 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği (KBDR).....	64
3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	65
3.3.3 Araştırmacı Günlüğü	65
3.3.4 Ön Test ve Son Test Soruları.....	65
3.3.5 Dijital Hikayeler	66
3.3.6 Ders Planları:	67
3.4 DENEYSEL İŞLEM	67
3.5 ARAŞTIRMACI ROLÜ	68
3.6 VERİLERİN ANALİZİ	69
3.6.1 Nicel Verilerin Analizi	69

3.6.2 Nitel Verilerin Analizi	70
3.7 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	71
3.8 ARAŞTIRMANIN ETİĞİ.....	72
4. BULGULAR VE YORUM.....	73
4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	73
4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular	75
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	83
KAYNAKLAR	89
YASAL/ÖZEL İZİN BELGESİ	145
ÖZGEÇMİŞ	146

TABLÖLAR

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3. 1 Katılımcıların Demografik Bilgilere Göre Dağılımı.....	67
Tablo 3. 2 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4. 1 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test t Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4. 2 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Analiz Bulguları	78
Tablo 4. 3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Son Test Analiz Bulguları	79
Tablo 4. 4 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test t Testi Sonuçları	80

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 2. 1 Konuşma Türleri.....	21
Şekil 2. 2 Hazırlıklı Konuşma Türleri	24
Şekil 2. 3 Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yöntem ve Teknikler	31
Şekil 2. 4 Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	32
Şekil 2. 5 Altı Şapkalı Düşünme.....	33
Şekil 2. 6 Akvaryum Oturma Düzeni	33
Şekil 2. 7 Konuşma Halkası Kuralları	37
Şekil 2. 8 Konuşma Halkası Tekniğinin Yararları ve Sınırlılıkları	37
Şekil 2. 9 Beyin Fırtınası Tekniğinin Basamakları.....	38
Şekil 2. 10 Jigsaw Grupları.....	39
Şekil 2. 11 Balık Kılıcı Diyagramı	42
Şekil 2. 12 Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları	45
Şekil 2. 13 Dijital Hikaye ve Okuryazarlık.....	48
Şekil 3. 1 Nitel Araştırma Verilerinin Analiz Basamakları	74

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

%	: Yüzde
F	: Frekans
Simge	: Alfabetik Sıraya Göre
Simge	: Açıklaması veya Adı

Kısaltmalar

DHDKE	: Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinlikleri
KBDR	: Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vd	: Ve diğerleri
A	: Araştırmacı
S.Ö	: Sınıf Öğretmeni
K	: Katılımcı

1. GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU

Dil, insanın sosyal bir varlık olarak yaşamını devam ettirmesine yardımcı olan ve insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü iletişim aracıdır (Kurudayıoğlu & Çetin, 2015). Dil, bilgi ve düşüncelerin iletilmesiyle insanları birbirlerine yakınlaştırarak toplumları ayakta tutar ve ülkelerin gelişerek ilerlemezinde önemli bir role sahiptir (Yakıcı vd., 2012). Dil; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriyi barındırır ve insan bu dört temel beceriden en çok konuşma becerisini kullanır. Çünkü insanlığı tek başına yaşamaz ve etrafıyla sürekli etkileşim ve iletişim halindedir (Kirchner, 1995; Özdem, 2003) ve var oluşundan bu yana iletişim ihtiyacını çeşitli yollarla gidermeye çalışmış olsa da en etkili iletişim aracı konuşmadır (Dedeoğlu-Orhun, 2009; Keskin vd., 2013). Konuşma, bilginin aktarılması ve insanlar arası iletişimin sağlanması açısından oldukça önemli bir dil etkinliğidir.

Duygu, düşünce, istek ve arzuların sözle aktarılması, yani bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdaki kişiye söz ile iletilmesi işine konuşma denir (Ceran, 2012; Demirel, 1999; Ergin, 2014; Gökçe, 2006; Temizkan, 2009; Temizyürek vd., 2007; Tuncer, 2009). Calp'a (2010: 191) göre konuşma, bilişsel süreçlerin işe koşulduğu ama aynı zamanda kas gücünün de devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, insanların anlaşmasını sağlayan etkili bir araç, bireylerin yaşantılarını paylaştığı bir süreçtir. Konuşma becerisi, yazma becerisi ile beraber "anlatma" becerisi olarak ifade edilmektedir. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlatma sürecinin en temel ögesi olan konuşma, insanlığın varoluş süreci boyunca temel dil becerileri içinde en çok kullanılan beceri olmasından dolayı özel bir yere sahiptir (Demir & Melanlıoğlu, 2014; Kemiksiz, 2016; Sargın, 2006).

Bireyler, okula başlamadan konuşma becerilerini belirli oranda edinmektedir. Fakat edinilen bu konuşma becerisi, ailedeki konuşma eğitiminin gelenek, görenek ve alışkanlık çerçevesinde gelişmektedir. Çevreden bu şekilde kazanılan konuşma becerilerinin gelişigüzelikten kurtarılarak ilerletilmesi ve şekillendirilmesi, çocuğun okula başlamasıyla birlikte gerçekleşmektedir (Akyol, 2006; Doğan, 2009; Taşer, 2015). Bireyin doğru ve etkili konuşabilmesi için bu konuda bir eğitim alması, konuşma becerisinin kazandırılması için birtakım kuralları ezberletmekten ziyade konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uygulama yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda

konuşma eğitiminin çocukluk döneminden itibaren verilmesi önem arz etmektedir (Büyükikiz & Hasırcı, 2013; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2005; Özçimen, 2008; Şahin, 2015).

Konuşma eğitimi, konuşma ile ilgili hem kuramsal bilgileri hem de uygulamayı içeren bir eğitim süreci (Kaya, 2019) olduğu için bireyin okula başlamasından sonra gerçekleştirilen öğretimde öğrencinin dikkati açık bir şekilde karşılıklı konuşma kurallarına ve stratejilerine çekilir. Burada da çocukların güzel, doğru ve etkili konuşma becerisini edinmeleri için onlara rehberlik edecek; özel olarak hazırlanan konuşma etkinliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır (Benzer & Ünsal, 2019). Bu nedenden dolayı kendini en iyi şekilde ifade eden ve özgüven sahibi bireylerden oluşan bir toplum için konuşma eğitimine, eğitim sisteminin her kademesinde belirli bir program çerçevesinde ayrıca önem verilmesi gerekmektedir (Coşkun-Çınar, 2015; Sallabaş, 2011). Konuşma eğitimi öğrencilerin bir kişi veya topluluk karşısında, ana dilinin yapı ve işlevlerine hakim, hazırlıklı veya hazırlıksız, aynı zamanda etkileyici bir şekilde iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini dile getirebilmesini sağlamaktadır (Aktaş & Gündüz, 2011; Calp, 2010; Temizyürek, 2007; Yıldız vd., 2008).

Bütün yetenek ve becerilerde olduğu gibi konuşma becerisi de yapılacak eğitim ve çalışmalarla geliştirilebilir (Demir & Melanlıoğlu, 2014). Öğretmen, öğretim faaliyetlerinin rehberi durumunda olması bakımından, eğitimin herhangi bir kademesi farketmeksizin tüm öğrenciler için bir rol modelidir (Yüceer, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek, tüm eğitim kurumlarının ve bu kurumlardaki öğretmenlerin görevi olduğu aşikardır (Aktaş & Gündüz, 2011; Coşkun-Çınar, 2015; Güneş, 2014; Tosun, 2012). Özellikle ana dilimizi öğrendiğimiz Türkçe derslerinde sınıf öğretmenleri öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine önem vererek öğrencilere edinim sağlayacak fırsatlar oluşturmalı, uygulama olanakları sunmalı (Özbay, 2005), programda yer alan yöntem ve teknikleri uygulamalıdır (Erden, 2021). Aynı zamanda teknolojik gelişmelerin sunmuş olduğu fırsatların eğitim ortamlarında kullanılması, teknolojinin eğitim ortamına entegre edilerek öğrenme öğretme sürecinde zenginlik sağlamanın yanı sıra öğretmenin ve öğrencinin motivasyonunu arttıracığı da düşünülmektedir (Ciğerci & Gültekin, 2019).

Etkileşimli ve çoklu ortam teknolojilerini içeren dijital araçlar öğretim programlarının farklı kademe düzeylerinde kullanılmaktadır (Uslu, 2019). Yazılı ya da sözlü ifadeye dayalı geleneksel hikayelerin, çoklu ortam teknolojilerinin kullanılmasıyla, ses ve

görseller eklenerek dijital ortama taşınması ile ortaya çıkan (Kurudayıoğlu & Bal, 2014) dijital hikayeler farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Ancak en genel tabiriyle dijital hikâyeler; grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurlar bir araya getirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık hikâyelerdir (Robin, 2006). 21. yüzyıl' da hikâye anlatımının dijital evrende yerini almaya başlaması, eğlence ve elektronik oyun endüstrilerinin gelişmesi ve etkileşimli kurgunun keşfedilmesi ile okuyucunun metin/hikâye içinde daha etkin ve etkileşimli bir konumda yer almaya başladığı görülmektedir (Artu-Mutlugün & Topuz, 2020).

Dijital hikayeler, üç boyutluluk ve hareket unsurları ile öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaşmasını ve derse karşı güdülerinin artmasını sağlamaktadır (Özerbaş & Öztürk, 2017). Dijital hikaye anlatımı sürecinde işlenen ders, seçilen bir tema çerçevesinde genellikle belirli bir bakış açısı ve bir dizi faaliyeti içerir (Haroon, 2021). Dijital hikayelerin anlatımı, konuşma becerileri kazandırmada ve birçok duyuya hitap etmesi bakımından derse olan ilgiyi artırarak anlamayı (Ulusoy, 2019) ve aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırmada önemli olduğu (Tanrıkulu, 2020) düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında, dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin incelenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2 ÇALIŞMANIN AMACI

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik teorik eğitim ve öğretimden sonra bilgiyi beceriye dönüştürecek uygulamalara yer verilmelidir. Türkçe dersinin içeriği farklı sınıf seviyesinde öğrencilerin düzeyine uygun olarak öğrencilerden beklenen bazı becerileri kazanmaları için öğrenme-öğretme sürecini öğrenci merkezli olarak biçimlendirmek gerekir (Göçer, 2008).

Konuşma becerisinin eğitimi, geçmişten bu yana Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olmuştur (Doğan, 2009; Sağlam, 2010). Konuşma, en fazla kullanılan bir beceri olduğu halde konuşma eğitimine gerektiği kadar önem verilmemiş ve çoğu eğitim etkinliklerine konuşma becerisinin geliştirilmesi yansıtılmamıştır (Yangın, 2002). Genellikle ders esnasında öğrencilerin söz hakkı alması şeklinde gerçekleşen konuşmalar ile konuşma eğitiminin tam anlamıyla gerçekleştirildiği söylenemez. Oysa konuşma eğitimine ayrı bir ders saati ayrılarak, planlı ve programlı, merkezinde konuşma becerisinin olduğu farklı yöntem ve teknikler kullanılarak eğitim

öğretim faaliyeti yürütülmesi, bu sayede bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Göğüş, 1978; Şahin, 2015).

Türkçe derslerinde uygulanan konuşma eğitiminde, konuşma kurallarını uygulayan, kendini sözlü olarak ifade edebilen bireyler yetiştirme hedeflerinin yanı sıra konuşma türlerine uygun konuşmalar yapabilen bireyler yetiştirme hedefi de olmalıdır (Karadüz & Damar, 2016). Konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yararlanılabilecek öğrenci merkezli birçok öğretim yöntem ve tekniği bulunmaktadır (Potur & Yıldız, 2016). Münazara, drama, beyin fırtınası, akvaryum, konuşma halkası, çember, altı şapkalı düşünme tekniği gibi. Bu yöntem ve tekniklerden yararlanmak öğrencilerin derse dikkatini çekme, konuşma etkinlikle istekle katılma, eleştirel düşünme vb. birçok yarar sağlar. Konuşma becerisini geliştirmek amacıyla uygulanan öğretim faaliyetlerinde farklı yöntem ve teknikler kullanılması ile bu öğretim faaliyetleri monotonluktan çıkarak daha zevkli ve dikkat çekici bir hal almaktadır (Ceran, 2012; Yaman & Karaaslan, 2012).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler içinde bulunduğumuz yüzyılı diğer yüzyıllardan ayırmaktadır. 21. yüzyıl, öğrencilerin akademik ve yaşamsal başarıyı deneyimlemeleri için beceriye yönelik gelişmelerini gerekli kılmaktadır. Özellikle ana dilde iletişim becerileri 21. yüzyılın vazgeçilmez bir parçası olarak ele alınmaktadır (Chalkiadaki, 2018). Bireylerin kendilerini gerçekleştirme ve yaşadıkları çağa uyum sağlaması için ortaya konulan ve 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen bu beceriler; teknoloji, bilim ve sanayi alanlarındaki gelişmelere insanların adapte olmaları için ihtiyaç duyacakları becerileri ifade etmektedir (Keleşoğlu & Kalaycı, 2017). Etkili ve verimli eğitim öğretim ortamı için teknolojinin eğitim öğretim etkinliklerine entegre edilmesi gerekliliği (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) düşünüldüğünde; 21. Yüzyıl becerilerinden bilimsel bilgiye erişim, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin kullanma (Eryılmaz & Uluyol, 2015); dijital okuryazarlık (Şen vd., 2018) gibi beceriler öne çıkmaktadır. Ayrıca dijital yerli olarak adlandırılan 21. yy öğrencilerinin dijital ortama, bilgi ve iletişim teknolojileri ile bu teknolojilerin yoğun kullanıldığı dünyaya geldiği ve bu dünyada yetiştiği (Prensky, 2001) göz önüne alındığında dijitalle olan ilgileri yadsınamaz bir gerçektir. Bu çalışmada, ilgi ve merakın varlığının öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşüncesinden yola çıkarak ilkokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem teknikler kullanılarak hazırlanan konuşma etkinlikleri dijital hikayelerle desteklenmiştir.

Bu çalışmanın amacı dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin (DHDKE) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. DHDKE uygulandığı deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?
2. Deney gurubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?
4. Katılımcıların DHDKE uygulaması ile ilgili deneyimleri nelerdir?

1.3 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Konuşma becerisi, öğrencilerin iletişim, işbirliği ve ortak karar alma becerileri ile karşılaştıkları sorunlara farklı çözüm üretmeleri bağlamında önemli bir beceridir (Temizyürek, 2007). Konuşma becerisinin etkili bir biçimde öğrencilere kazandırılması için öğretmenin öğrenciyi öğretim sürecinde olabildiğince etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Derste işlenecek konuya göre farklı yöntem ve teknikler seçilerek öğrencilerin süreç içerisinde elde edecekleri bilgilerin kalıcılığı artırılmalı, öğrencilerin öğrenme süreci kolaylaştırılmalıdır (Güneş, 2016). Öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlayan teknikleri kullanmanın öğrencilerin konuşma yeteneğini arttırdığı ifade edilmektedir (Aykaç & Çetinkaya, 2013). Bu bağlamda yöntem ve tekniklerden yararlanılarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde; rol kartları tekniğinin (Maden, 2011); akademik çelişki tekniğinin (Tüzemen & Kardaş, 2017); altı şapkalı düşünme tekniğinin (Orhan vd., 2012); rol yapma tekniğinin (Iamsaard & Kerdpol, 2015); beyin fırtınası tekniğinin (Yaman & Karaarslan, 2012) kullanıldığı görülmüştür.

Dijital teknoloji, öğrenme süreçlerini iyileştirme aracı olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2017). Teknolojik gelişmeler ile eğitim uygulamaları ve hedefler bağlamında eğitim öğretim ortamının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf ortamına teknolojinin entegre edilmesi ile öğrencilerin öğrenmeleri daha hızlı ve kalıcı olmaktadır (Gömleksiz, 2004). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda da dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu

bilgilerden hareketle bilişim teknolojisinin yükselen ivmesi ve bireylerin teknolojiye ulaşım imkanının gittikçe kolaylaşması, dijital hikayelerin yaygınlaşmasına ve sınıf ortamında kullanılmasına fırsat sunmaktadır (Meadows, 2003; Smeda vd., 2014). Sınıf ortamında kullanılan dijital hikayeleri öğretmenler, ders anlatımını gerçekleştirmek, öğrencilerin ders içeriğini öğrenmesini sağlamak veya hayali bir hikayeyi anlatmak amacıyla hazırlamaktadır (Robin, 2008). Dijital hikayeler sayesinde, öğrenciler anlatılan konuyu öğrenmekte, öğrencilerin iletişim becerileri gelişmekte (Turgut & Kışla, 2015) ve öğrenme motivasyonu artmaktadır (Yang & Wu, 2012). Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etme süreci olan konuşma becerilerinin gelişiminde dijital hikaye kullanımı oldukça etkilidir (Sukovic, 2014).

Dijital hikaye anlatımı; yansıtıcı düşünme becerisinin kazanımında (Saritepeci, 2017); anadil eğitiminde (Kurudayıoğlu & Bal, 2014); üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisini belirlemede (Balaman, 2016); Türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa olan etkisini belirlemede (Özerbaş & Öztürk, 2017); Fen bilimleri dersinde ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeye (Ulum & Ercan-Yalman, 2018) kullanılmıştır. Ayrıca alan yazında dijital hikayelerin; okuma becerilerini geliştirdiği (Çiftçi, 2019; Şentürk-Leylek, 2018), yazma becerilerini geliştirdiği (Baki, 2015; Baki & Feyzioğlu, 2017; Çıralı, 2014; Yamaç, 2015), dinleme becerilerini geliştirdiği (Ciğerci, 2015) tespit edilmiştir. Ancak dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda araştırmanın alana özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca çalışmada konuşma etkinliklerinde münazara, drama, beyin fırtınası, akvaryum, konuşma halkası, çember, altı şapkalı düşünme tekniği gibi öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması yapılandırmacı yaklaşım esasına dayalı öğretim programlarının bir gereği olarak öğrencilerin; yaparak yaşayarak öğrenmelerine, kendi bilgilerini yapılandırma sürecinde derse katılımlarının sağlanmasına (Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya & Muştı, 2008), öğrenme süreçlerinde düşünme, araştırma yapma, problem çözme ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirme becerilerinin geliştirilmesine (Çelikkaya & Kuş, 2009); işlenen dersin veya konunun istenilen amaca ulaşma düzeyinin artırılmasına (Arıcı, 2006) katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca program geliştirme çalışmalarında dijital hikayelere yer verilmesi özellikle dil becerilerinin öğretilmesi sürecinde etkili olacağı öngörülmektedir.

Çalışmanın bu anlamda alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı ve sınıf öğretmenlerine konuşma etkinlikleri düzenleme konusunda alternatif bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.4 SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

- Kontrol grubunda devam eden eğitim öğretim mevcut öğretim programına göre devam etmiştir.
- Öğrenci görüşmeleri sırasında öğrencilerin görüşlerini ifade ederken samimi ve içten oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğretmen günlüklerde samimi ve içten ifadeler belirtmiştir.
- Kontrol altına alınamayan değişkenler kontrol ve deney grubunu aynı oranda etkilemiştir.

1.5 SINIRLILIKLAR

- Araştırma, Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir ilkokula devam eden üçüncü sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle,
- 7 haftalık 15 ders saatini içeren uygulama süreciyle,
- Araştırma üçüncü sınıf öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ndan elde edilen verilerle,
- Araştırma kapsamında hazırlanmış olan yedi dijital hikaye ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Konuşma Becerisi

Konuşma, literatürde çeşitli tanımlarla ele alınan bir fenomen olarak değerlendirilmektedir. Özdemir'e (2016) göre, konuşma bizi çevremize bağlayan, çevremizdekilerle ilişkilerimizi yönlendiren bir anlaşma aracıdır. Yörük (1990) ise konuşmayı, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini anlatması olarak tanımlamaktadır. Calp (2010) ise konuşmayı zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek olarak değerlendirmektedir. Thornbury'ye (2005) göre ise konuşma, etkileşimli bir süreçtir. Konuşma, sözlü iletişim sırasında konuşmacının düşüncelerini ifade etmek için ses yoluyla kullanılan uygun seslerin dilde üretildiği bir süreç olarak Tatham & Morton (2011) tarafından tanımlanmaktadır. Brown (2007) ise konuşmayı, seslerin üretilmesi, alınması ve işlenmesi yoluyla etkileşimli bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Yaman (2010) konuşma becerisinin dört temel ögesini şu şekilde açıklamaktadır:

- Dış görünüm ve davranışlar: Duruş, vücut hareketleri, jestler ve mimikler gibi tüm hareketler, konuşmanın asli unsurları olarak kullanılırlar ve dinleyicilerin duygusal ve düşünsel tepkilerini etkilemeyi hedeflerler.

Ses: Anlamca uygun kelimelerin seçimi ve etkileyici bir şekilde sesin kullanımı, etkin bir şekilde gerçekleştirilebilir.

-Dil: Bu unsur, doğrudan konuşma dilleri anlamında kullanılmaktadır. Konuşma dillerinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için, öncelikle sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi gerekmektedir.

-Zihinsel Etkinlik: Konuşma eyleminin temelinde zihinsel süreçler yatmaktadır.

Konuşma becerisinin temel öğeleri düşünüldüğünde zihindeki duygu, düşünce, hayal ve bilgilerin, ses, hece ve kelimelere dönüştürülerek sözle ifade edilmesi ve bu esnada beden diliyle de desteklenmesi gerekmektedir (Coşkun-Çınar, 2015). Konuşma sürecine önce zihinsel işlemlerle başlanarak zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmekte; bu esnada konuşmanın amacı, konuşma yöntemi, konuşmanın konusu ve sınırları tespit edilmektedir. Daha sonra aktarılacak bilgiler belirlenerek, belirlenen bu bilgiler; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sonucunda tasnif edilen bilgiler

seslere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dönüştürülerek; aynı zamanda beden dili ile de desteklenerek aktarma işlemi gerçekleştirilmektedir (Erden, 2014; Güneş, 2007).

2.2 Konuşma Becerisinin Önemi

Konuşma becerisi insanlık tarihi açısından oldukça eskidir. İnsanların yazıyı kullanmadan önce konuşarak anlaştıkları düşünüldüğünde konuşma becerisi yüzyıllar boyunca iletişimin merkezini oluşturmaktadır (Kemiksiz, 2016). İnsan, konuşma gücü sayesinde diğer canlılardan daha üstün konumlandırılır. Konuşma becerisi evrende sadece insana özgüdür. Bu açıdan bakıldığında konuşma becerisinin insanoğlunun sahip olduğu en değerli yeteneği olduğu söylenebilir (Kartallıoğlu, 2015; Özdemir, 1996).

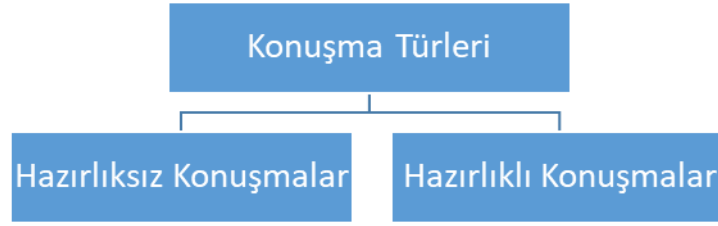
Dili oluşturan birbiriyle ilişkili bütün beceri alanları ancak birbirleriyle bütünlük içinde geliştirilebilir. Konuşma becerisi okuma-yazma becerilerinin çıkış noktasıdır ve toplum hayatındaki iletişimde en etkili yol olma özelliğini taşımaktadır (Çintaş-Yıldız & Yavuz, 2012). Konuşma becerisi, o dili bilmenin diğer tüm becerilerini kapsamaktadır (Ur, 1992). Bu bağlamda konuşma becerisinin önemi diğer dil becerilerinden daha fazladır (Sihem, 2013). Konuşma eylemi, sadece iletişim ve etkileşim süreci değildir. Konuşma eylemi sırasında karşıdaki insanı etki altına alma boyutu da söz konusudur (Okur vd., 2013). Aslında iletişimde etkili olma isteği konuşmanın amaçlarından biridir. Bir konuşmanın etkililiği seçilen ifadelerle göre değişir. İyi seçilmiş ifadelerden meydana gelen bir konuşma, kişiyi sosyalleştirerek çevresiyle sağlıklı ilişkiler geliştirmesine olanak tanır. Aynı zamanda kişinin değerini ve saygınlığını artırır. Bu bağlamda konuşmanın önemi yadsınamaz bir gerçektir (Kavcar vd., 2004).

İnsanlar, günlük yaşamında ve hatta hayatın her alanında konuşma eyleminden yararlanır. Dört temel dil becerileri içerisinde en önemli becerinin konuşma becerisi olduğu söylenebilir. Çünkü konuşma, iletişimin anahtar rolünü üstlenir (Munawarah, 2012). Aynı zamanda konuşma becerisinin kullanılma sıklığı daha fazladır (Akyol, 2011). Günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçirmekteyiz. Bu iletişim süreci ortalama %45 dinleme, %30 konuşma, %16 okuma ve %9 yazma şeklinde gerçekleşmektedir (Nalıncı, 2000). Dinlemenin olduğu bir durumda konuşmanın da olduğu düşünüldüğünde (Sihem, 2013) %75 ortalama ile konuşmanın ne denli önemli olduğu daha da ortaya çıkmaktadır (Temizyürek, 2004).

Konuşma becerisi sayesinde öğrenciler, mantıklı düşünerek doğru anlatım yollarını keşfetme (Özbay, 2005), yeni sorular oluşturarak öğrenilen yeni bilgileri sentezleme becerisi kazanmaktadırlar (Akyol, 2011). Konuşma becerisi aynı zamanda bireyin dili

kullanmadaki yeterliliğinin bir ölçüsüdür. Bir başka deyişle iyi bir konuşma becerisine sahip kişi, kullandığı dile hakim olma yeteneğini de göstermiş olur (Munawarah, 2012). Celce-Murcia (2001)' ya göre, bir dili konuşma becerisi, o dili bilmekle eş anlamlıdır. İngilizce' yi ikinci bir dil olarak öğrenen bir bireye “İngilizce biliyor musun?” diye sorulur. Fakat “İngilizce yazıyor musun?” denmez. Bu bağlamda bilmenin ve konuşmanın eş değer olarak görülmesi, konuşma becerisinin önemini vurgulamaktadır.

2.3 Konuşma Türleri



Şekil 2.1 Konuşma Türleri

Konuşmalar her zaman aynı nitelikte olmamaktadır. Konuşmanın yapılacağı yer veya konuşma yapacak kişiler konuşmanın türünü belirlemede etkilidir. Alan yazın incelendiğinde konuşma türleri genelde öncesinde gerçekleştirilen hazırlığın niteliğine göre hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar olarak iki başlık altında incelenmektedir (Garpier, 2009; Kemiksiz, 2016; Temizyürek vd., 2011).

2.3.1 Hazırlıksız Konuşmalar

Hazırlıksız konuşma, herhangi bir özel hazırlık yapmadan (Munawarah, 2012) veya çok az hazırlıkla yapılan, sınırlı bir süre içerisinde gerçekleştirilen doğaçlama bir konuşma pratiğidir (Henderson, 1982; Pratiwi, 2018). Bu konuşma türünde konuşmacı kendiliğindenlik ve doğaçlama uygular (Lumettu & Runtuwene, 2017). Günlük konuşmalarımızın büyük bir bölümünü hazırlıksız konuşmalar oluşturur (Yakıcı vd., 2012).

Hazırlıksız konuşma türünde öğrencilerin belirlenen konuyu anlatmalarını, konu ile ilgili düşündüklerini ifade etmelerini gerektirir. Bu nedenle hazırlıksız konuşma için öğrencilerin insanların önünde spontane konuşmalarını sağlayan bir aktivite denilebilir (Pratiwi, 2018). Hazırlıksız konuşma türü kullanılırken öğretmen hazırlıksız konuşmanın

ne olduğunu açıklamalıdır ve ardından konuşma prosedürünü ana hatlarıyla belirtmelidir (Henderson, 1982). Bu konuşma türünde öğretmenler öğrencileri motive edici bir rol üstlenmelidir. Çünkü öğrenciler hazırlıksız konuşma yaparlarken oldukça zorlanırlar. Bu bağlamda öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici, aynı zamanda dersin amacına da hizmet eden konular seçilerek öğrenciye rehber olunmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Bu sayede hazırlıksız konuşma tekniği öğretmenler tarafından desteklenerek konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmış olunur (Munawarah, 2012). Öğretmenlerin derslere entegre ederek planlı bir şekilde uyguladıkları hazırlıksız konuşma etkinlikleri, topluluk önünde konuşma yeteneğini de geliştirir. Topluluk önünde konuşma becerisi, öğrencilerin başarısı için büyük önem taşır (El Mortaji, 2018).

Konuşma becerileri kapsamında yer alan hazırlıksız konuşmalar, konuşma türleri arasında en zor olanıdır. Konuşma yeri ve zamanı beklenmedik bir şekilde aniden ortaya çıkabileceği gibi hazırlık ve plan yapmak gibi yeterli zaman da bulunmamaktadır (Kurudayıoğlu, 2019). Bu tür konuşmalarda bireylerin duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ifade edememeleri, beden dilini etkili kullanamama, gaf yapma, yerel kelimeler kullanma gibi olumsuz durumlar yaşanabilir (Emiroğlu, 2015). Bu sorunlara ek olarak hızlı konuşma (Cangi & Özel, 2019), tonlama hataları, göz teması kuramama (Kemiksiz, 2019) gibi durumlar da gözlemlenebilir. Bu tür sorunlardan kaçınmak için bireylerin yeteneklerini erken yaşlarda geliştirmek önemlidir (Emiroğlu, 2015). Özellikle temel dil eğitimi veren sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için hazırlıksız konuşmalar büyük önem taşımaktadır (Kırbaş & Kanatlı, 2019). Hsieh' in (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, hazırlıksız konuşmanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve özellikle kelime dağarcığına katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Hazırlıksız konuşmalar iletişimi canlı tutan ve günlük yaşamda önemli bir yeri olan konuşmalardır (Singh, 2010). Konuşma, selamlama ve kendini tanıtmaya, özür dileme, teşekkür etme, soru sorma ve cevaplama, adres sorma ve yer tarif etme, telefonda konuşma ve ziyaretler, iş görüşmeleri sırasındaki konuşmalar hazırlıksız konuşma örnekleridir (Güneş, 2020; Topçuoğlu-Ünal & Özden, 2019; Yakıcı vd., 2012).

2.3.2 Hazırlıklı Konuşmalar

Belirli bir konuda ve belirli bir amaç çerçevesinde, önceden hazırlanan plana göre, konuşma yapılacak yer ve zamanın belli olduğu konuşmalara hazırlıklı konuşmalar denir. Daha çok eğitim ve iş hayatında yapılan konuşmalardır (Yakıcı vd., 2012). Hazırlıklı konuşmalarda konuşulacak konu ve amaç önceden belirlenir, bilgi toplanır, toplanan

bilgiler düzenlenir ve son olarak düzenlenen bilgiler konuşma metnine çevrilir (Özdemir, 2016; Yüceer, 2014).

Hazırlıklı konuşmalar belirli bir dinleyici topluluğuna yapılacağı ve önceden hazırlık yapılması gerektirdiği için hazırlıksız konuşmalardan daha zordur. Konuşma yapan kişinin dinleyiciler tarafından takip edildiğini bilmesi heyecan ve paniğe yol açabilir. Bu durumda konuşmacının hata yapma ihtimali artar. Heyecansız yapılan konuşmanın da sönük geçeceği ihtimali bulunduğundan, başarılı ve etkili bir konuşma için heyecan kontrolünü sağlamak çok önemlidir. Topluluk karşısında konuşma yaparken çekingen tavırlar sergilenmesi de olasıdır. Bütün bu olumsuzluklar özgüven sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Derslerde çeşitli alıştırmalar ve uygulamalar yapılarak öğrencilerin konuşma sırasında karşılaşılan bu olumsuzlukların üstesinden gelecek özgüvene sahip olmaları ve topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşmaya alışmaları desteklenebilir (Kartallıoğlu, 2015).

Hedeflenen hazırlıklı konuşmanın gerçekleşmesi için şu kurallara dikkat etmek gerekmektedir:

- Konuşmaya hazırlanırken tekrar ve prova çalışmaları yapılmalı.
- Konuşmacı hazırlık aşamasında konuşma kusurlarını ve ses özelliklerini ses alma cihazından da yararlanarak belirlenip hatalar mümkün olduğunca düzeltilmeli.
- Konuşma metni hazırlanırken önemli ifadelerin okunaklı olması sağlanmalı.
- Konuşmacının kendi sesine ve üslubuna göre durak yerleri belirlenmeli.
- Konuşma, metinden okunarak ve sadece bir yöne bakılarak yapılmamalı.
- Konuşma, işitilebilir ses tonuyla olmalı ve hızlı konuşulmamalı.
- Konuşma sürecinde gereksiz ve dinleyicinin konsantrasyonunu bozacak hareketlerden kaçınılmalı (Gündüz, 2009; Güneş, 2015; Şenbay, 2009).

Hazırlıklı konuşmalarda yapılacak olan konuşmanın türünün ne olacağı önceden belirlendiği için bu konuşma türüne göre hazırlık yapılır. Bir başka deyişle türlere göre konuşma planı düzenlenir (Yaman, 2010). Hazırlıklı konuşmalar konuşmacıların grup şeklinde veya bireysel olarak sunum yapmalarına göre de kategorize edilmektedir (Yakıcı vd., 2012).



Şekil 2.2 Hazırlıklı Konuşma Türleri

Bu çalışmada grup şeklinde sunum yapılan hazırlıklı çalışma türlerine yer verilmiştir.

2.3.2.1 Tartışma

Tartışma, önceden belirlenen bir konu ile ilgili, farklı görüş ve düşüncelere sahip kişilerin bir araya gelerek, konu ile ilgili duygu, düşünce ve görüşlerini savundukları bir konuşma türüdür (Aktaş & Gündüz, 2011). Bu konuşma türünde doğru ve gerçek olanın bulunması amacıyla konuşmacılar birbirini etkilemeye çalışırlar (Yakıcı vd., 2012).

Bir başkan ve konuşmacılardan oluşan tartışmada başkan konu hakkında kısaca bilgilendirme yaptıktan sonra konunun özellikleri ile tartışmanın ilke, sınır ve kurallarını belirtir. Başkan, konuşmacılara söz verir, yansız davranır ve konuşmaların bitiminde tüm görüşleri toplayarak bir sonuca ulaşır. Konuşmacılar mutlaka başkandan izin alarak konuşur ve asla bir diğer konuşmacının sözünü kesemez (Aktaş & Gündüz, 2011).

Sınıf içi uygulanan tartışmalar öğrencilere araştırma yapma alışkanlığı kazandırır (Yakıcı vd., 2012). Öğrencilerin edindikleri bilgiler zihinde canlandırılması bakımından daha kalıcıdır. Ayrıca öğrencilere karşıt fikirlere hoşgörülü yaklaşma ve güzel konuşma becerisi kazandırır (Aktaş & Gündüz, 2011).

2.3.2.2 Açık Oturum

3-5 kişiden oluşan ve değişik görüşleri bulunan küçük bir konuşmacı grubunun, dinleyiciler karşısında belli bir konuda tartışmasına açık oturum denir. Açık oturumu yöneten başkan belirlenen konuyu dinleyiciye açıkladıktan sonra açık oturumun nasıl yürütüleceğini belirtir, ardından konuşmacıları dinleyicilere tanıtır. Açık oturum başkanı her konuşmacıya eşit süre verir ve mümkün olduğunca konuşmacıların konuşmalarını kesmez. Başkan, açık oturumun sonunda tartışılan konu ile ilgili görüş birliğine varılan ve varılmayan kısımları mutlaka belirtmesi gerekir (Özdemir, 2014).

Açık oturumda genelde güncel ve sosyal konular tartışılır. Açık oturumun temel ilkesi farklı görüşlerin eşit sürede temsil edilmesidir. Açık oturumda dinleyiciler tartışmaya katılmaz (Ünalın, 2007).

Sunuş şekilleri farklı olsa da panel, forum ve sempozyum bir çeşit açık oturum sayılırlar (Aktaş & Gündüz, 2011).

2.3.2.3 Panel

Panel; sanat, siyaset, spor ve bilim gibi konularda, 3-6 sayıları arasında uzmanların yer aldığı, uzmanların, dinleyiciler karşısında, belirlenen konuları tartıştıkları, konular hakkında bilgi ve görüşlerini açıkladıkları, dinleyicilerin soru sorma ve görüş bildirme haklarının olduğu toplantılar (Akçay & Baskın, 2017), küme tartışmaları (Özdemir, 2014) olarak ifade edilmektedir. Bu konuşma türünde bir başkan ve konuşmacılardan oluşan bir grup, küçük bir dinleyici topluluğu önünde belli bir konu hakkında görüşlerini aktarır. Açık oturumdan farklı olarak konuşmacıların konuşmaları bittikten sonra dinleyiciler görüşlerini paylaşabilir ve hem dinleyiciler konuşmacılara hem de konuşmacılar birbirlerine soru sorabilir (Aktaş & Gündüz, 2011; Taşer, 2012; Ünalın, 2007).

Panelde oturma düzeni, başkan ve konuşmacıların, dinleyicilerin tam karşısına denk gelecek şekilde ve biraz yüksekçe bir yere konulan masa etrafında yarım ay biçimde oturmaları şeklinde sağlanır (Özdemir, 2014).

Son olarak başkan tüm konuşmaların özetini yapar. Panel genelde sohbet havası şeklinde gerçekleşir ve konunun bir karara varması gibi bir amaç içermez. Sadece ele alınan konu ile ilgili farklı düşünceler ifade edilerek konunun değişik yönlerden aydınlatılması sağlanır (Yakıcı vd., 2012; Yaman, 2010). Bu bağlamda sınıf ortamında öğrencilere panelist olma imkanı tanımak çoklu bakış açısı kazandırmaya yardımcı olur (Yüceer, 2014).

2.3.2.4 Forum

Toplumunu ilgilendiren ortak bir sorun hakkında katılımcıların görüşlerini ifade ederek sorunu çözmeye yönelik gerçekleştirilen tartışmalardır (Şahin & Varışoğlu, 2013). Önceden belirlenen bir konuda katılımcıların ayrı ayrı görüşlerini ifade ettikleri toplantılar, bir başkanın yönetiminde sürdürülür. Forum için panelin devamı (Yakıcı vd., 2012) ya da geliştirilmiş türü de (Aktaş & Gündüz, 2011) denilebilir.

Forum, dinleyenlere konu ile ilgili düşünce ve görüşlerini ifade etme imkanı tanır, dinleyiciler tarafından yanlış anlaşılan kısımların düzeltilmesini sağlayarak yeterince anlaşılmayan yerlerin yeniden ifade edilmesine olanak sağlar (Temizyürek vd., 2011). Forumda sadece uzman görüşü değil dinleyicilerin de görüşlerine yer verildiği için forumun çok sesliliği sağlama amacı da bulunmaktadır (Aktaş & Gündüz, 2011).

2.3.2.5 Sempozyum

Sempozyum, bilim, sanat ve fikir ağırlıklı konularda uzman kişilerin belirlenen konuyu farklı bakış açıları ile ifade etmek için bir araya gelerek bir dizi konuşma yapmalarınıdır (Yakıcı vd., 2012). Tartışmalı birden fazla konuyu bir araya getiren büyük toplantılar şeklinde gerçekleşen organizasyonlar olan sempozyumlar (Aktaş & Gündüz, 2011), bir gün sürebileceği gibi birkaç oturum şeklinde birkaç günde de gerçekleştirilebilir (Kavcar vd., 2015).

Sempozyumu oturum başkanı olarak bir kişi yönetir. Başkan tartışılacak konuyu ve önemini açıklar ve konuşmacıları dinleyicilere tanıtır (Özdemir, 2014). Sempozyumun süreci konuşmacı sayısına göre değişir. Konuşmalar ortalama 20 dakika sürer ve konuşmacılar kendilerine verilen süreyi aşamazlar (Yaman, 2010). Eğer sempozyum foruma dönüşecekse başkan bunu mutlaka bildirir ve forumda yapılacaksa bir oturumluk sempozyum yaklaşık olarak bir buçuk saat sürer (Yakıcı vd., 2012). Sempozyumun amacı tartışmaktan ziyade belirlenen konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak varsa sorunu çözüme ulaştırmaktır (Ünalın, 2007). Tartışmadan daha çok sohbet havası şeklinde (Ünalın, 2007) olmasına rağmen daha bilimsel içerikler yer almaktadır (Yakıcı vd., 2012).

2.3.2.6 Kolokyum (Kollegyum)

İki panel şeklinde gerçekleştirilen konuşmalardır. Panellerin birinde uzman kişiler bulunurken diğer panelde öğrenciler yer alır. Her iki panel grubu da üç dört kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerin bulunduğu panel dinleyici konumundadır. Konu ile ilgili diğer

panel grubundaki kaynak kişilere sorularını sorar. Uzman kişiler kendi uzmanlık alanına göre gelen soruları cevaplandırır (Yıldızlar, 2019).

Sınıf ortamında iki şekilde uygulanabilir (Uzunöz, 2021).

1. Öğrencilerin yer aldığı bir grupla dışardan getirilen uzmanların yer aldığı iki grup oluşturulur. Önce öğrenciler konu ile ilgili sunumlarını gerçekleştirir. Uzmanlardan oluşan grup öğrencilerin yaptığı sunumdaki eksiklikleri de dikkate alarak kendi sunumlarını gerçekleştirirler.
2. Öğrencilerin yer aldığı ve dışarıdan gelen uzmanların yer aldığı iki grup oluşturulur. Önce öğrencilerin yer aldığı grup konu ile ilgili tartışılır. Çıkmaza girdiklerinde dışardan gelen uzmanlardan görüş alırlar.

2.3.2.7 Münazara

Münazara; iki farklı grubun karşıt görüşteki gruba kendi düşüncelerini savunması olarak ifade edilmektedir (Freeley & Steinberg, 2013). Münazaralarda bir cümle ile ifade edilen bir tez ve bu teze karşı başka bir tez vardır. İki grup belirtilen tezler ile ilgili jüri karşısında konuşmalarını gerçekleştirir. Grupların amacı savundukları tezin doğruluğunu, kanıt ve örnekler sunarak jüriyi ikna etmektir. Grup konuşmacıları kendi tezini savunurken aynı zamanda karşı grubun tezini de çürütmeye çalışır. Sınıf ortamında öğrenciler arası, okul ortamında sınıflar arası veya okullar arası etkinlikler şeklinde münazaralar düzenlenmektedir (Kavcar vd., 2004).

Sınıf içi münazara uygulamasını bir öğretim tekniği olarak kullanmanın konuya hakimiyet, eleştirel düşünme, empati ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanma gibi faydaları bulunmaktadır (Kennedy, 2009). Okullarda kullanılması ile öğrencilerin araştırma yapma, hızlı ve eleştirel düşünme ve ikna edici argümanlar oluşturma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulur (Bellon, 2000). Öğrenciler, etkili bir sunum için mantıklı argümanlar üretmeye çalışırlar, daha iyi bir konuşmacı ve daha eleştirel bir dinleyici olurlar (Hogan at all, 2016).

Bell'e (1996) göre, sınıftaki münazara uygulamaları öğrenci merkezlidir ve bu uygulamalarda konuşma sıraları dahil tüm ayrıntılar büyük ölçüde öğrenci tarafından belirlenmektedir. Öğrencilerin yeni bakış açıları kazanarak düşünmelerine, açıklamalarının nedenlerini ifade etmelerine ve bilimsel iddiaları gerçek kanıtlarla dikkatli bir şekilde savunmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış öğretmen soruları, sınıftaki münazara pratiğinde etkili bir rol üstlenmektedir (Linn at all, 1999).

2.4 Konuşma Becerisinin Eğitimi

Ahmad & Rozimela (2013), dil öğretiminde konuşma becerisinin önündeki en büyük engellerin öz güven eksikliği, konuşma materyali eksikliği, konuşma becerilerini geliştirebilmek için öğrencilere az imkân tanınması olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda çevre ve aile ortamları da çocukların konuşma becerilerinin yetersizliğine neden olmaktadır. Öğrencilerin çevre, aile ve okul ortamında güzel konuşma örnekleri ile vakit geçirmemeleri ve okulda sık sık konuşma fırsatları sunulmaması konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Burdurlu & Kantarcı, 1971).

Baltacıoğlu konuşma becerisi eğitimini ifade pedagojisi olarak adlandırmıştır (Baltacıoğlu, 1938:91). Kendini ifade edebilen, sosyal beceriler ile donanmış, problem çözme yeteneğine sahip, kişisel bakış açısı geliştirebilen ve yaratıcı olabilen bireyler yetiştirmek, günümüz eğitim anlayışının amaçları arasında yer almaktadır (Yaman & Sügümlü, 2009). Bütün bunların temelinde kendini ifade edebilme yeteneği, bir diğer anlamda konuşma becerisi yer almaktadır.

Gürgen'e (2008) göre özellikle ilkökul kademesinde temel konuşma becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu süreçte konuşma becerisine sahip olmayan öğrencilerin bir sonraki yıl bu eksikliği kapatmaları çok zordur. Öğrenciler arasındaki işbirlikli öğrenmenin önemli bir anahtarı olan konuşma, öğrencilerin görüşlerini netleştirir, sorunları açıklama ve tartışma sorumluluklarını artırır ve zihinsel olarak etkileşim kurmalarını sağlar (Güneş, 2015). Bütün bunlar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini gerektirir. Öğretmen tarafından alınan genel yaklaşımdan bağımsız olarak öğrencilerin temelde yapması gereken şey sınıfta konuşmalarıdır. Öğrenciler sınıfta sessizce oturup sadece ders içeriğini öğrenmeye çalışmamalıdır (Fisher & Frey, 2014).

Sınıf gibi eğitsel ortamlarda konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, temel dil eğitimi teorilerine dayandırılmış bir mantığının olması; yetişkinler ve çocuklar, çocuklar ve akranları arasındaki işbirliğine odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesini gerektirir (Jones, 2007). Bu nedenle, öğretmenler öğrencileri aktif olmaya teşvik edecek, onların iletişim becerilerinin kalitesini artıracak, iletişimsel yaklaşımla kombine edilmiş oyunları kullanarak konuşmaya motive etmelidir (Dewi vd., 2017). Ayrıca etkinlikler hazırlanırken konu, problem ve örneklerin hayattan alınmasına, öğrencileri hem yaşama hazırlamasına hem de yaşamın kendisini yansıtmaya, günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmasına özen gösterilmelidir (Güneş vd., 2016). Konuşma

becerisinin eğitilmesindeki amaç öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirerek kendini ifade edebilme yeteneğini kazandırmaktır (Kuning, 2019; Susanti, 2007).

Okul öncesi dönemde gelişigüzel ve çevresel etkilerle kazanılan konuşma becerisi, çocukların okula başlamalarıyla birlikte kendiliğinden kazanılmış bir beceri olmaktan çıkarak, kural ve tekniklerine uygun şekilde alışkanlıklara dönüştürülmelidir. Bu konuda Türkçe öğretiminin üzerine düşen görevler önemlidir (Sever, 2004). Konuşma becerisini daha aktif bir kullanım seviyesine ulaştırılması informal eğitimin aksine okullarda verilen eğitimle mümkündür (Demir, 2010).

Konuşma eğitimi genellikle derslerde soru cevap şeklinde gerçekleşmesi sebebiyle ihmal edilen konulardan biri olmuştur. Öğretmenlerin sınıf içi konuşma etkinlikleri oluşturarak öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri ve çoklu ifade biçimlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Farklı yöntem ve teknikler kullanarak, iyi hazırlanmış iletişimsel çıktı faaliyetleri aracılığıyla konuşma eğitimine gereken önem verilmelidir (Bahrani & Soltani, 2012). Konuşma eğitiminin en etkili kazanım alanı da sınıf ortamıdır (Gündüz & Şimşek, 2014).

Sever (2015), eğitim öğretim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilebilecek bazı çalışmalar bulunduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

- Tanışma, kutlama, özür dileme, gibi farklı yaşam durumlarının oyunlaştırılması,
- Masal, fıkra, öykü ve hikâyelerin konuşma ilke ve kurallarına uygun bir biçimde anlatılması,
- Gezi ve gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin konuşma ilkelerine uygun olarak dile getirilmesi,
- Düzeyine uygun olarak seçilip izletilen bir filmin, kendi cümleleriyle konuşma ilke ve kurallarına uygun bir biçimde anlatılması,
- Belirlenen güncel bir sorunun kurallara uygun olarak sınıf ortamında tartışılması.

Yukarıda ifade edilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin bilgiye erişmelerine, bilgileri mantıklı bir şekilde düzenlemelerine, diğer öğrencilerle etkileşime geçmelerine, kendilerini rahat ifade etmelerine ve hem kendi çalışmalarını hem de arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Temizkan, 2013). Bu, öğrencinin sosyalleşmesine ve sürece aktif katılımına katkı

sağladığı gibi özgüvenine de önemli katkı sağlar. Kısacası tüm bu unsurlar, konuşma eğitiminin sınıfta sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gereklidir (Kesici, 2021).

2.5 Konuşma Becerisi Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntem, “*Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol*” (Demirel, 2017, s.77) teknik ise “*bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin bütünü*” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017, s.103).

Konuşma becerisi öğretiminde farklı öğrenme stillerine göre yaklaşımların çeşitlendirilmesi ve mümkün olduğunca çok fırsat sunulması gerekmektedir. Her çocuğun yetenekleri, bilgileri, motivasyonları ve öğrenme tarzları bakımından farklılık gösteren geniş bir öğrenci yelpazesi sunduğunu akılda tutarak, bir öğretmen, öğrencilere becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak uygun bir ortam sağlamalı (Klancar, 2006), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğretmen uygun öğretim tekniğini bulmalıdır (Suryani, 2015). Öğretmen öğrencilerin konuşma sürecine katılımını en iyi hangi tekniğin teşvik edebileceğini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler tarafından kullanılan teknik, konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir faktördür (Antoni, 2014).

Nurhaida (2017)’ya göre konuşma tekniklerini tasarlamak için yedi ilke bulunmaktadır:

- a. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama
- b. İçsel olarak motive etme
- c. Dilin anlamlı bağlamlarda kullanımını teşvik etme
- d. Geri bildirim ve düzeltme sağlama
- e. Konuşma ve dinleme arasındaki doğal bağdan yararlanma
- f. Sözlü iletişimin başlatılması için öğrencilere fırsatlar verme
- g. Konuşma stratejilerinin gelişimini teşvik etme

2.5.1 Konuşma Becerisi Eğitimine Yönelik Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kullanabilecekleri çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri Türkçe Öğretim Programında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılı itibariyle çıkarılan Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik on tane yöntem ve teknik bulunduğu görülmektedir. Yine

aynı programda her konuşma etkinliğinin belli bir yöntem ve tekniğe göre planlanması ve her etkinlikte farklı yöntem ve teknikler kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2006). Bu yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencinin derse olan ilgisini artırmada önemli bir etken olduğu görülmektedir (Kesici, 2021). Türkçe Öğretim Programında (2006) yer alan yöntem ve teknikler şekil 2.3’ te belirtilmiştir:

Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yöntem ve Teknikler
1. Eleştirel Konuşma
2. İkna Edici Konuşma
3. Katılımlı Konuşma
4. Tartışma
5. Kendini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma
6. Gündümlü Konuşma
7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma
8. Serbest Konuşma
9. Yaratıcı Konuşma
10. Hafızada Tutma Tekniği

Şekil 2.3 Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Yöntem ve Teknikler (MEB, 2006)

2.5.2 Konuşma Becerisi Eğitimine Yönelik Diğer Yöntem ve Teknikler

Konuşma becerisi eğitiminde kullanılacak diğer teknikler ise Şekil 2.4’te belirtilmiştir.

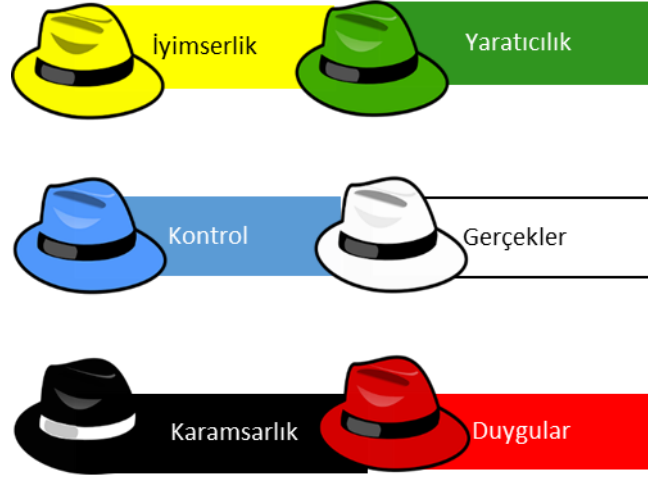


Şekil 2.4 Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

2.5.2.1 Altı Şapkalı Düşünme

Altı düşünce şapkası teorisi mavi, sarı, siyah, beyaz, yeşil ve kırmızıyı içerecek şekilde geliştirilmiştir (De Bono, 2017). Bu farklı renkler farklı bir perspektif sunar.

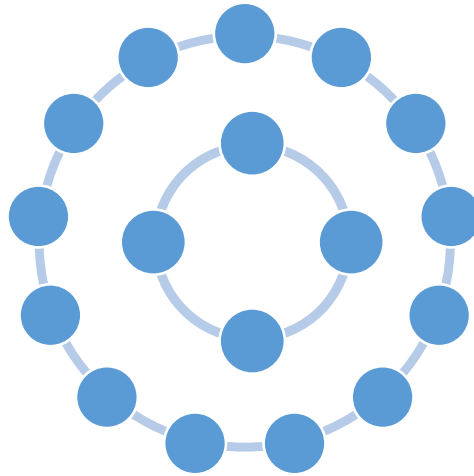
Beyaz şapka tarafsızdır. Gerçek olan bilgiyle ilgilenir. Kırmızı şapka zevk, öfke, güvenlik, korku gibi duyguları kabul eder ve bu duygularla düşünür (Kivunja, 2015). Sarı şapka faydaya odaklanır, başarısızlık olasılığını azaltmaya çalışır. İyimser bir bakış açısı kullanır. Siyah şapka hatalardan, tehditlerden ve risklerden kaçınmaya çalıştığı için önce olumsuzu düşünür (De Bono, 2017). Yeşil şapka yeni fikirler arar ve farklı şeyleri keşfeder, alternatifler üretmeye odaklanır. Yeşil şapka düşüncesine sahip bireyler sadece tek bir çözüm üzerinde durmazlar ve çeşitli perspektiflerden düşünürler (Petty, 2009). Mavi şapka ise orkestra şefi gibi düşünme sürecini yürüten şapkadır. Mavi olan bireyler altı şapkalı düşünme kurallarına uyulmasını sağlar (Mahmoud, 2014).



Şekil 2.5 Altı Şapkalı Düşünme

Altı şapkalı düşünme tekniğinde şapka takmak çeşitli bakış açılarını temsil eder. Her öğrenciden kendi şapkasının bakış açısına göre bir sorun veya durum hakkında düşünmesi ve fikir üretmesi beklenir (Al-Arouani, 2016; AlJarrah, 2019).

2.5.2.2 Akvaryum



Şekil 2.6 Akvaryum Tekniği Oturma Düzeni

Akvaryum tekniği, öğrencilerin sınıfta aktif olarak tartışmalara katılmalarını sağlayan bir öğretim tekniğidir. İç çember ve dış çember olmak üzere iki çemberden oluşan bu teknik, iç çemberdeki öğrenciler tartışmaya katılırken, dış çemberdeki öğrencilerin tartışmayı izlemesine dayanır (Sönmez, 2019).

Akvaryum tekniği uygulanırken önce çözümleni gereken bir sorun ya da karar gerektiren bir konu belirlenir. Öğrencilerden küçük gruplar oluşturulur. Grup üyeleri belirlenen sorun veya konu hakkında kısa süreli tartışma gerçekleştirerek fikir birliği sağlanır. Her grubu temsilen bir temsilci seçilerek, iç içe iki çember şeklinde hazırlanan oturma düzeninde iç çembere bu temsilci oturur. Her temsilcinin öncesinde kendi grubu ile görüş birliği sağladığı kararı savunacağı tartışma başlar. Dış çemberi oluşturan diğer grup üyeleri tarafından temsilcilerin yaptığı bu tartışma izlenir. Gerekliğinde ara verilerek temsilciler grup üyelerinden destek fikirler alır. Bu şekilde devam eden teknik soruna çözüm getirilmesiyle sonlandırılır ve yapılan tartışma sınıfça değerlendirilir (Açıkgöz, 2003: 129; Callahan ve Clark, 1988: 223).

2.5.2.3 Kartopu

Kartopu tekniği ile öğretmen seçtiği bir problemi ilk önce öğrencinin bireysel olarak düşünmesini ister. Problem hakkında bireysel düşünceler geliştirildikten sonra ikili gruplar oluşturularak aynı problem hakkında iki öğrencinin düşüncelerini tartışması beklenir. Bu şekilde dörütlü ve sekizli gruplar yapılarak düşüncelerin ifade edildiği tartışmalar devam eder. Sekizli grupta bir karara varılarak, bu kararın sınıf ortamında sunulması ile süreç tamamlanmış olur (Sönmez, 2019). Grupların kişi sayısı, sınıf sayısı dikkate alınarak planlandığında teknik daha etkili uygulanır. Grupların orantısız bir şekilde büyümesi doğru (Gökalp, 2019). Öğrencilerin farklı görüşlere saygı, iş birliği ile tek bir görüşte ortak karar alabilmeyi ve sınıftaki diğer öğrencilerle iletişim halinde olması bakımından sosyalliğe olumlu katkısı olan bir tekniktir (Aykaç, 2018).

Kartopu tekniğinin; her öğrencinin katılması, farklı düşüncelere saygı ile yaklaşma, grup şeklinde çalışma becerisi, sınıfta çekingen tavırlar sergileyen öğrencilere kişisel gelişim fırsatı sunması ve sorumluluk bilincini geliştirme gibi yararlarından söz etmek mümkündür. kazandıracığı yararlar ile birlikte öğretmenin uygulama aşamasında karşılaşacağı birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır (Gökalp, 2019; Taşpınar, 2020). Fakat öğretmenler bu tekniğin uygulama sürecinde birtakım sınırlılıklarla karşılaşabilir. Taşpınar (2020) bu sınırlılıkları; tekniğin uygulama sürecinin uzun sürmesi bakımından zaman sıkıntısı yaşanabileceği, grupların tartışmalarını yürüttüğü sırada sınıfın gürültülü olabileceği, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olabileceği ve grup tartışmalarında bazı öğrencilerin baskın davranışlar sergileyerek kendi düşünceleriyle grup arkadaşlarını baskı altına alabileceği şeklinde ifade etmektedir.

2.5.2.4 Zıt Panel

Zıt panel tekniğinin uygulama sürecine ilk önce paneli yöntecek başkan seçerek başlanır. Sonraki adımda sınıf iki gruba ayrılarak her grubunda kendi içinde ikişer, üçer ve dörderli gruplara ayrılması sağlanır. Gruplar oluşturulduktan sonra başlangıçta oluşturulan iki gruptan biri soru diğeri cevap grubu olma görevini üstlenir. Daha sonra, “öğrenciler tarafından kavramları, ilke ve olguları bilinen” (Sönmez, 2019) tartışılacak olan konu açıklanarak, soru grubundan konu ile ilgili sorular oluşturmaları, cevap grubundan ise oluşturulması muhtemel soruların cevaplarını hazırlamaları istenir. Soru ve cevapların hazırlanması sürecinde gruplara 10-15 dakikalık zaman tanınmalıdır. Verilen sürenin bitiminde soru hazırlayan grup hazırladıkları soruları cevap grubuna sorar. Cevap grubu kendisine yöneltilen soruları cevaplamaya çalışır. Burada cevap grubunun soruları cevaplayamaması halinde soru grubu kendi sorularını cevaplandırabilir. Hatta bazı durumlarda aniden soru ve cevap gruplarının yer değiştirmesi de söz konusu olabilir. Zıt panel tekniğinin bu uygulama sürecinde, konu ile alakası olmayan yanıltıcı soruların hazırlanması, soru grubunda sürekli aynı kişilerin soru sorması ya da cevap grubunda sürekli aynı kişilerin cevap vermesinin önü geçilmesi gerekir. Zıt panel tekniği ile öğrenciler iş birliği içinde çalışma fırsatı bularak, özellikle yarışma havasında uygulandığında sınıf içi dinamiği, öğrencilerin dikkat, ilgi ve derse katılım isteğini olumlu etkileyebilir (Aykaç, 2018; Ocak, 2020; Taşpınar, 2020).

Gökalp (2019) zıt panel tekniğinin yararlarını; öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurup daha yakın hissetmeleri, öğrencilerin liderlik özelliğini ortaya çıkarma, girişimcilik ve sorumluluk duygusu ile bilgiyi sunma kabiliyetlerini geliştirme, arkadaşlarının görüş ve fikirlerini öğrenme imkanı tanıdığı şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin grup içi davranışları gözlemlene fırsatı bularak bu sayede öğrencilerin psikolojik, sosyal ve zihinsel gelişimleri hakkında izlenimler edinebileceğini belirtmiştir.

Zıt panel tekniğinin uygulaması sırasında; süre sıkıntısı, konu dışına çıkılabilmesi, iyi discipline edilmiş sınıf ortamı gerektirmesi, sınıf mevcudu yüksek olan sınıflarda uygulamanın zor olması ve bilgi ve beceri bakımından tekniğe ve alanına hakim öğretmen gerektirmesi gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Gökalp, 2019).

2.5.2.5 Konuşma Halkası

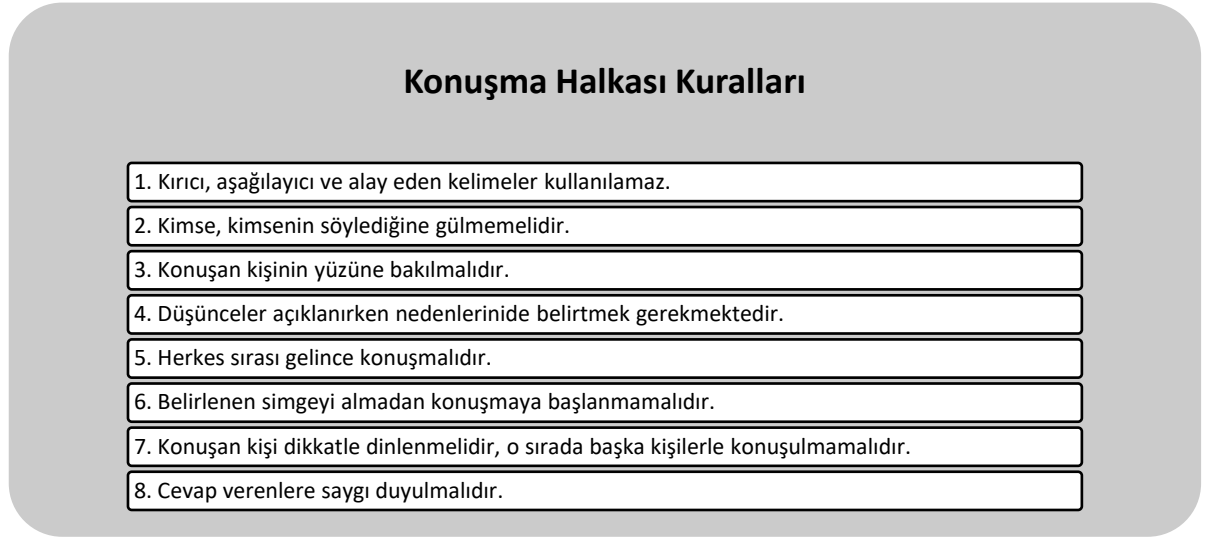
Konuşma halkası tekniği sıklıkla sunulan bir konuya öğrencilerin empati kurarak yaklaşması ve konuya yönelik duygularını ifade etmesi için tercih edilmektedir.

Öğretmen, sınıf ortamına bir durum veya öykü getirerek, halka biçiminde oturan öğrencilerin sırasıyla seçilen konuyla alakalı düşüncelerini açıklamalarını ister (Cengizhan, 2019). Uygulama öncesinde bir simge belirlenir ve konuşmak isteyen öğrenci belirlenen bu simgeyi eline aldıktan sonra konuşmasını gerçekleştirir (Gökçalp, 2019). Konuşma halkası tekniği ile öğrencilerin farklı görüşleri görerek bu farklılıklara saygı duymayı öğrenmesine etki eden bir öğretim tekniğidir. Bu bağlamda bu teknik, sınıf ortamında saygı ve güven havası sağlayarak öğrenciler arasında sağlıklı ilişkiler kurma ve geliştirme, aynı zamanda iletişimi güçlendirme imkanı oluşturur (Gözütok, 2020). Sönmez (2019), bu teknik sayesinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun derse aktif katılımını sağlama, tartışma boyunca farklı düşüncelerin oluşmasından hareketle farklı konularda yapılacak olan tartışmaların daha yapıcı olmasına olanak tanınmasından dolayı tüm sınıf seviyelerinde hatta farklı derslerde de uygulanabileceğini belirtmektedir.

Gökçalp (2019)'a göre, konuşma halkası tekniğinin uygulama aşamaları şu şekildedir:

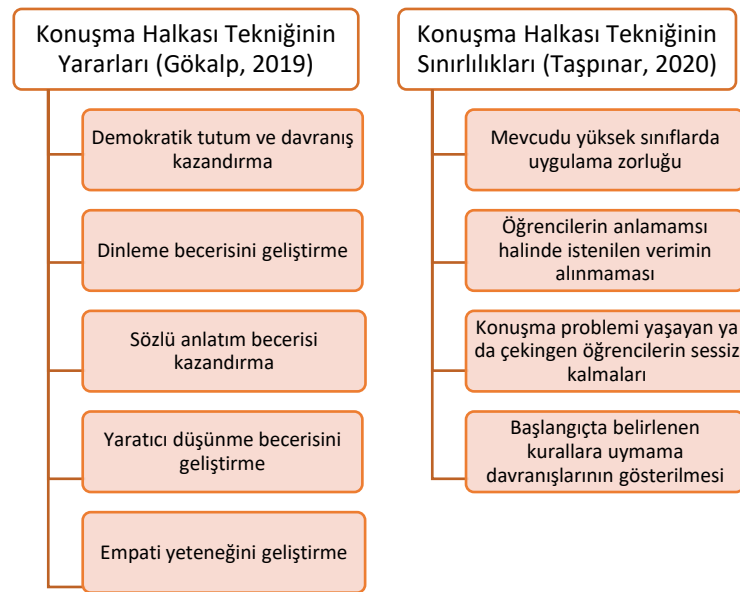
1. Sınıfın U veya yarım daire şekilde düzenlenerek öğrencilerin yanyana oturtulması,
2. Öğretmenin tartışma konusunu açıklaması,
3. Konuşma halkası kurallarının okunması ya da tahtaya yazılması,
4. "Sizce ne hissetmiştir, siz ne hissettiniz, sizce ne düşünmüştür?" gibi soruların öğrencilere sorularak öğrencilerinin düşüncelerini ifade etmelerinin sağlanması,
5. Öğrencilere sırayla söz hakkı verilmesi, konuşmak istemeyenin pas diyerek sırasını savması,
6. Öğretmenin, pas diyen öğrenciye bir sonraki turda söz hakkı vereceğini söyleyerek onu cesaretlendirmesi,
7. Konunun anlaşılacak sınıftaki bütün öğrencilerin düşüncelerini açıklama imkanı bulana kadar tekniğin uygulanmasına devam edilmesi,
8. Uygulama bittikten sonra öğretmenin bütün düşünceleri özetleyerek sonucu rapor halinde tahtaya asması.

Konuşma halkasının açıklandığı ya da tahtaya yazıldığı kurallar şekil 2.7’de gösterilmiştir.



Şekil 2.7 Konuşma Halkası Kuralları (Gözütok, 2020)

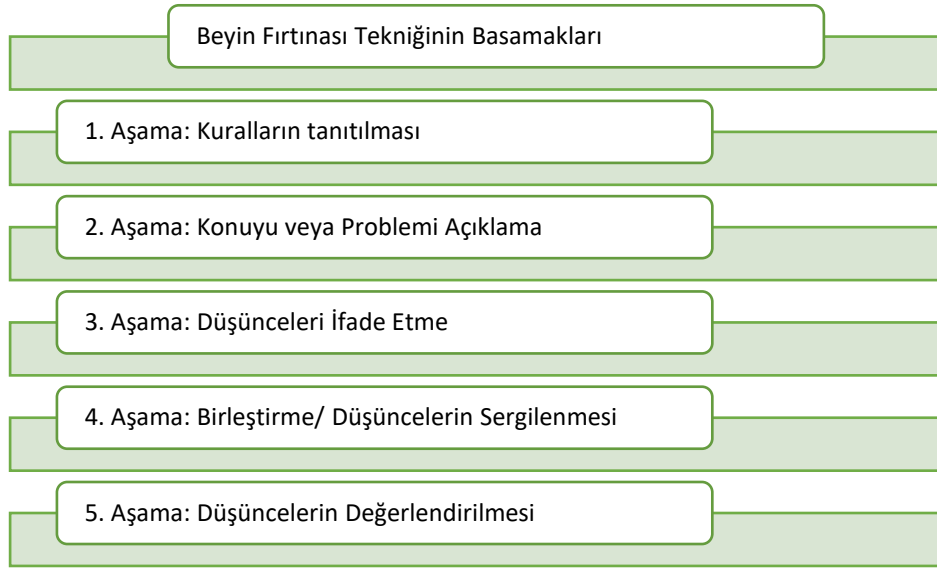
Konuşma halkası tekniği ile öğrenciler kendi düşüncelerinin yanı sıra diğer öğrencilerin duygu ve fikirlerini öğrenme imkanı bulurlar. Karşısındaki gibi düşünerek empati geliştirebilirler. Aynı zamanda konuşma halkası tekniği farklı görüşlerin olabileceği ve bu görüşlere saygı duyulması farkındalığını da olumlu etkilemekle birlikte hayata farklı pencerelerden bakma imkanı sunmaktadır (Kesici, 2021). Konuşma halkası tekniğinin yararları olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Konuşma halkası tekniğinin yararları ve sınırlılıkları şekil 2.8’de açıklanmıştır.



Şekil 2.8 Konuşma Halkası Tekniğinin Yararları ve Sınırlılıkları

2.5.2.6 Beyin Fırtınası

İlk kez 1930lu yıllarda reklamcılık alanında kullanılan (Rawlinson, 1995) beyin fırtınası tekniği, temelde çok sayıda fikir üreterek onlar arasından kaliteli olanları seçip, ürünlerin satışını artırmayı hedeflemiştir. İlerleyen yıllarda, kısa zamanda çok sayıda fikir elde başarısı nedeniyle farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Beyin fırtınası tekniği ile beynin sol ve sağ yarım küresi aktif olarak çalışır. Beyin fırtınası tekniğinin konuşma becerileri ile iletişim kurma becerilerini geliştirmesi sol yarım küreyi, hayal gücü ile yeni fikirler üretme becerilerini geliştirmesi sağ yarım küreyi aktif kılar (Yaman & Karaarslan 2012). HarirForough ve Sadeghi (2010) beyin fırtınasının beş aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir.



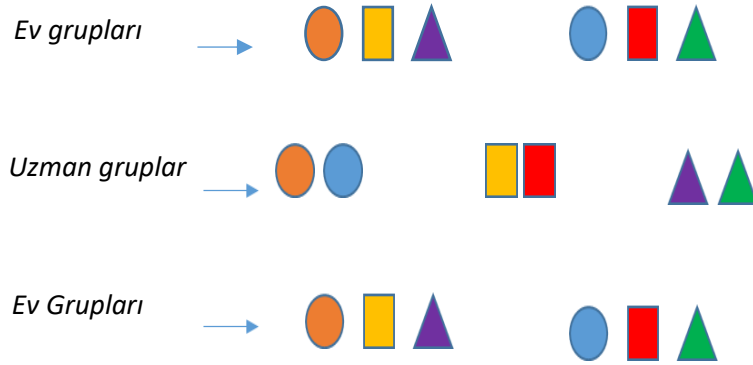
Şekil 2.9 Beyin Fırtınası Tekniğinin Basamakları

Beyin fırtınası tekniğinin birinci aşamasında tekniğin kuralları tanıtılarak sınıfta eğitim sürecine yön verilir, öğrencilerin kural dışı davranışları engellenmeye çalışılır. İkinci aşamada öğretmen, öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alarak bir konu seçer ve bu konu öğrencilere açıklanır. Öğrencilere konu hakkında kısa ve enteresan birkaç bilgi paylaşılabilir. Aynı zamanda bu aşamada konu ile ilgili düşündürücü sorular hazırlanması da önerilmektedir. Üçüncü aşamada ise öğrenciler düşüncelerini ifade eder. Fikirlerini sunma, farklı şekillerde yapılabilir. Düşüncelerin sergilendiği dördüncü aşamada amaç farklı düşünceleri birleştirmektir. Tekrarlayan ya da konu ile alakasız olan fikirler elenir. Orijinal ve yaratıcı fikirler alınır. Son aşamada sergilenen fikirler değerlendirilir (Akt.: Rizi at all, 2013). Beyin fırtınası tekniği kullanılırken görsellere başvurmak tekniği daha

etkili hale getirebilir. Öğrenciler bu görseller sayesinde serbest çağrışım yaparak daha yaratıcı fikirler üretebilir (Özözer, 2016).

2.5.2.7 Jigsaw

Jigsaw öğrenme tekniği yapılandırılmış bir işbirlikli öğrenme stratejisidir. Bu teknik öğrenen etkinliğini, ortak içerik kazanımını ve karşılıklı açıklamayı teşvik eden işbirlikli bir öğrenme ortamı sağlar. Jigsaw tekniğinde bir sınıftaki öğrenciler, 'ev grupları' olarak adlandırılan takımlara ayrılır. Öğretmen konunun kısa bir açıklamasını yapar. Daha sonra bu konunun nasıl alt konulara ayrılacağını belirtir. Ev grubunun her üyesi belirlenen alt konulardan birini seçer. Bu aşamadan sonra aynı alt konuyu seçen öğrenciler, alt konuyu tartışmak, öğrenmek ve kendi ev gruplarına öğretmeye hazırlanmak için uzman gruplarında buluşur. Uzmanlar olarak öğrenciler ev gruplarına dönerler ve takım arkadaşlarına, kendi alt konularını öğretirler. (Souvignier & Kronenberger, 2007). Ev grubu-uzman grup isimlendirmesinin yanında asıl grup-jigsaw grubu şeklinde isimlendirme de yapılmaktadır. Tekniğin sonunda bütün konuları kapsayacak şekilde sınav yapılarak bireysel puanlar verilir ve bu bireysel puanlar toplam grup puanını oluşturur. Bu teknik bir yap-bozu birlikte tamamlama ile benzer olduğundan yapboz tekniği olarak da isimlendirilmiştir (Açıkgöz, 2003; Colosi & Zales, 1998; Senemoğlu, 2007; Souvignier & Kronenberger, 2007; Zacharia at all, 2011)



Şekil 2.10 Jigsaw Grupları (Lucas, 2000)

Öğretmenlerin sınıfta uygulabilecekleri altı farklı türde Jigsaw tekniği bulunmaktadır (Doymuş vd., 2010; Hedeem, 2003; Karaçöp & Doymuş, 2012; Maden, 2011).

- 1- Arinson ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilen Jigsaw,
- 2- Slavin (1987) tarafından geliştirilen Jigsaw II,
- 3- Stahl (1994) tarafından geliştirilen Jigsaw III,

- 4- Holliday (2000) tarafından geliştirilen Jigsaw IV,
- 5- Hedeem (2003) tarafından geliştirilen Ters Jigsaw,
- 6- Doymuş (2007) tarafından geliştirilen Konu Jigsaw.

Jigsaw tekniği, öğrencilere öğrenmeye aktif olarak katılma fırsatı sunar. Öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırabilir (Lucas, 2000; Grasha & Yanberger-Hicks, 2000). Öğrencilerin arkadaşları ile iletişime girmesi sayesinde derse olan ilgiyi arttırır. Böylece öğrenmede verimlilik sağlanır (Türkmen & Büyükaltay, 2015).

2.5.2.8 İstasyon

İşbirlikli öğrenme yaklaşımının hedefleri çerçevesinde geliştirilen tekniklerden biri olan istasyon tekniği; yapılan bir işin yarım bırakılması ve yarım bırakıldığı yerden başlanarak tamamlanması anlamına gelmektedir (Batdı & Semerci, 2012; Gözütok, 2020). Sınıf ortamında 5-7 kişilik random seçilmiş öğrencilerden oluşan heterojen gruplar (Alacapınar, 2021), kendinden bir önceki grubun yaptıklarının üzerine katarak, yapısını ileriye götürerek her istasyona katkı sağlar. Oluşturulan istasyonlarda grupların gerçekleştirilmesi için bir görev yer almaktadır. Gruplar bu görev bilinci ile kendilerine tanınan süre içerisinde verilen görevi yapmaya çalışmaktadır ve süre sonunda yer değiştirerek bütün istasyonları gezmektedir. (Akt: Batdı & Semerci, 2012).

İstasyon merkezlerinin düzenlenmesi yedi aşamada gerçekleşmektedir (Sürmeli & Yıldırım, 2017):

1. Sınıfın bölümlere ayrılması. Kolayca oluşturulabilen, sabit olmayan ve grup üyelerinin rahat hareket edebilecekleri istasyonların hazırlanmalıdır.
 - İstasyon gruplarındaki oturma düzeni öğrencilerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilmeleri için daire ve kare olacak şekilde oluşturulmalıdır. (Alacapınar, 2021).
2. İstasyon merkezlerinin öğrencilerin saat yönünde hareket edebilecekleri şekilde oluşturulması.
3. İstasyonlardaki etkinliklerin planlanması.
 - İstasyon merkezleri için planlanan etkinlikler öğrencinin aktif olmasını sağlayacak şekilde tasarlanmalı (Cosgrove, 1992: 4; Tseng, 2008: 12; Benek, 2012: 14), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile uygulanacak dersin içeriğine göre şekillenmelidir (Güneş, 2016). Her istasyon için yaklaşık olarak aynı sürede tamamlanabilecek etkinlikler düzenlenmelidir (Jones, 2007).

4. İstasyon merkezlerinin farklı öğrenme stillerine göre düzenlenmesi. Kinestetik istasyon, okuma istasyonu, görsel istasyon, işitsel istasyon gibi öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirebileceği istasyon merkezleri oluşturulmalıdır.
- Hazırlanan istasyon merkezleri bir konu ile ilgili olabileceği gibi birden fazla konuyu da içerebilir. Öğretilmek istenen konuya göre istasyon sayılarında değişiklik yapılabilmektedir. Aynı zamanda istasyonlardaki çalışma süreleri için en az beş, en fazla on dakika olması (Alacapınar, 2021) önerilse de bu süre konuya ve dersin saatine göre de değişebilmektedir (Gözütok, 2020).
5. İstasyona ait yönergelerin oluşturulması. İstasyonlarda öğrenme stillerine göre öğrencilere düşen görevlerin, öğrencilerin yapması gerekenlerin yazılı olduğu kağıtlar ya da açıklayıcı bir pano, istasyon merkezlerinde bulundurulmalıdır.
6. Uygulama öncesi öğrencilerin bilgilendirilmesi. İstasyon tekniğinin uygulama süreci hakkında öğrencilere bilgi verilmeli, her istasyon için belirlenen süre açıklanarak öğrencilerden bu süreye uygun çalışmaları istenmeli, eğer istasyon merkezleri belli bir sıraya göre takip edilecekse bu sıralamanın ne şekilde gerçekleşeceği açıklanmalıdır.
7. Değerlendirme. Öğrenciler tarafından yapılan her çalışma dikkate alınarak ayrı ayrı değerlendirilmeli, değerlendirmeye etik, güvenlik ve iş birliği boyutları da eklenmelidir.

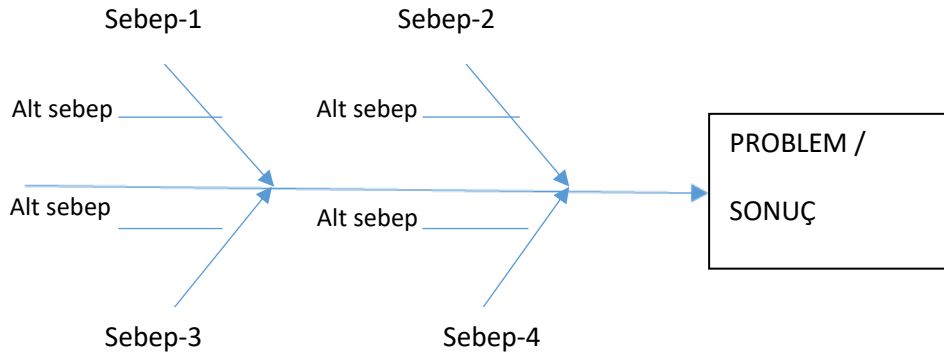
Bu teknik öğrencilerin yaratıcılık, demokratik bir ortamda iş birliği yapma (İlhan vd., 2012), problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini (Taşpınar, 2020) geliştirmektedir.

2.5.2.9 Balık Kılıcı

İlk olarak Ishikawa (1990) tarafından, genel bir etkiye neden olan potansiyel faktörleri belirlemek ve olası olumsuz etkileri önlemek için ürünlerin kalite kontrol aracı olarak geliştirilmiştir. Her neden, incelenen fenomenin bir varyasyon kaynağıdır. Nedenler, genel varyasyon kaynaklarını belirlemek için genellikle ana kategoriler halinde gruplandırılır (Coccia, 2020). Balık kılıcı tekniği eğitimde problem çözme ya da problem çözme sürecini geliştirme amaçlı kullanılan (Güneş, 2016), aynı zamanda sorunun çözülmesini analitik bir diyagram şeklinde gerçekleştirmeye dayanan bir öğretim tekniğidir (Erginer, 2016). Balık kılıcı tekniği belirlenen bir problemin olası sebeplerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Burada bahsi geçen problem aynı zamanda bir sonuç olarak, sebepler ise sonucu etkileyen etkenler olarak da karşımıza çıkmaktadır (Gürbüz & Çakmak, 2012).

Balık kılıçığı tekniğinde amaç problemi çözmek değil nedenlerini üretmektir. Bu bağlamda genelde problem çözme sürecinde problemi ifade ederken kullanılır (Tokcan, 2015). Bu bağlamda problemin ana hattı belirlenerek temel ve alt nedenlerinin görülmesini hedefler (Güneş, 2016). Balık kılıçığı tekniği, bir sorunun birden çok nedenini görsel olarak görüntüleyip sorunların nedenleri hakkında paydaş fikirlerinin belirlenmesine yardımcı olur. Bu fikirlerin anında temalar halinde kategorilere ayrılmasını sağlar (Coccia, 2018).

Tekniğin uygulama aşamasında önce bir sorun belirlenerek bu sorun, balık kılıçığının gövdesi olarak kabul edilir. Temel olarak belirlenen sorunun nedenlerini belirlemek için alt kılıçıklara seçenekler üretilir. Tekniğin uygulamasında kullanıldığı ders ve bu dersin hedeflerine göre iki yol izlenebilir. Birinci yol öğrencilerin daha önce araştırıp öneriler getirildiği bir sorun kullanılarak alt kılıçıkların hemen çözümlenmesi sağlanabilir. İkinci yol olarak ilk defa karşılaştıkları bir sorun sunulup yaratıcı düşünceleri sağlanarak sorunun nedenlerini üretmeleri istenebilir (Erginer, 2016; Güneş, 2016).



Şekil 2.11 Balık Kılıçığı Diyagramı (Güneş, 2016)

Balık kılıçığı tekniği, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine (Tokdemir, 2009), aynı zamanda derin ve nesnel bir bakış açısı kazanmalarına (Tokcan, 2015), katılımcı sınıf ortamı oluşmasına (Güneş, 2016) destek olur. Olası nedenler arasındaki bağlantıları ve ilişkileri yakalayıp görsel olarak sunduğu için daha iyi bir bakış açısı sağlar (Coccia, 2020).

2.5.2.10 Vızıltı Grupları

Herhangi bir problem, konu veya sorunun, 2-6 üyeden oluşan gruplarda, her üyenin birer dakikalık süre içerisinde konuştuğu, problemin çözümü için fikirler sunulan bir tartışma

teknigidir (Dirik, 2015). Vızıltı grupları isim olarak, öğrencilerin kendi konularını tartışırken arı kovanının çevresindeki sese benzeyen, sınıfın gürültüsünü veya vızıltısını ifade eder (Soni, 2004). Vızıltı grupları, grup üye sayısına ve tartışma sürelerine göre isimlendirilmektedir. İki öğrenciden oluşan ve iki dakikalık sürede tartışılacak olan vızıltı gruplarına Vızıltı 22, beş öğrenciden oluşan ve beş dakikalık sürede tartışılacak olan vızıltı gruplarına Vızıltı 55 denmektedir (Komisyon, 2017; Aykaç, 2018).

Vızıltı gruplarında önce büyük bir grup oluşturulup ardından vızıltı gruplarına bölünebileceği gibi büyük grup oluşturmadan sadece küçük vızıltı grupları oluşturarak da uygulanabilir (Milaningrum & Mulyanto, 2016). Vızıltı grupları, fikir alışverişinde bulunan öğrenenlere odaklı (Pangaribuan & Manik, 2018), geniş kolektif deneyimler sunan (Young, 2011), liderlik yeteneklerini gerçekleştirme imkanı tanıyan (Ricketts & Ricketts, 2010), öğrenci merkezli (O'Neill & McMahon, 2005) bir tekniktir. Vızıltı grupları oluşturmak için öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek, bilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanabilecek bir konu seçmelidir (Jeffries, 2014; Puntambekar & Hubscher, 2005). Vızıltı grupları belirlenen süre içerisinde fikir üretme, probleme çözüm getirme ve bir konu hakkında ortak bir bakış açısına ulaşmak (Milaningrum & Mulyanto, 2016), öğrencilerin dersle ilgili bir soruya yanıt aramak için oluşturulur ve süre sonunda tartışma sonuçları grup içi seçilen bir lider tarafından sınıfa sunulur (Ahmad, 2020).

Vızıltı grupları ile grup içi dayanışma ve etkileşimi geliştirme (Kaya, 2021), çekingen tavırlı öğrencilerin derse katılımını sağlama (Milaningrum & Mulyanto, 2016) öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaları, birbirlerine yardım etmeleri ve birbirlerinin tartışmaya katkılarına değer vermeyi değer vermeyi (Jones, 2007) hedefler. Tekniğin uygulanmasında öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması (Aykaç, 2018); grup içinde birbirlerinin görüşünü ciddiye almayan öğrencilerin olması ve büyük gruplarla gerçekleştiğinde zaman sıkıntısı yaşanması (Güneş, 2016) gibi olumsuzluklar da yaşanabilmektedir.

2.6 Dijital Hikaye

Hikayeler, yüzyıllardır eğitimde bir araç olarak kullanılmaktadır. Mağara duvarlarına yazılan yazılardan, matbaanın icadıyla kitap sayfalarına yazılan yazılar olarak gelişimini sürdüren hikayeler, günümüzde dijital ve elektronik alandaki gelişmeler ile dijital hikâye adında yeni bir olguya dönülmüştür (Turgut & Kışla, 2015). Bilgi teknolojilerinin küresel popülerlik kazanması ile birlikte eğitim öğretim faaliyetleri, teknoloji ile desteklenmeye

başlanmış; araştırmacılar öğrencilerin öğrenme performanslarını geliştirmek amacıyla çeşitli bilgisayar destekli materyaller geliştirmeye çalışmışlardır (Hwang, 2003). Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan dijital hikayeler, yazılı veya sözlü olarak ifade edilen geleneksel hikayeleri teknoloji ile birleştirmiştir (Olur, 2021).

Dijital hikaye; yazılı bir hikaye ile çok sayıda medyayı birleştirmek amacıyla dijital teknolojiyi kullanma (Ohler, 2013); dijital teknolojilerle hikayeyi anlatma işi, siber kültür ürünlerine dayalı anlatılar (Alexandar, 2011); iletişim, dil ve okuryazarlık becerileri ile teknolojiyi bir araya getiren yenilik (Hathorn, 2005); ses, görüntü ve animasyonun birleştirilerek metin halindeki hikayenin sunulması (Foley, 2013) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır. En genel tanımıyla dijital hikayeler, hikâye anlatma sanatı ile resim, ses ve video gibi çoklu ortam öğeleri harmanlama olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2006).

Dijital hikayeler, öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında verimli bir şekilde kullanmanın önündeki bazı engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulamasıdır. Dijital hikayeler, bilgisayar tabanlı grafikler, kaydedilmiş ses, bilgisayarda oluşturulan metin, video klipler ve müzik dahil olmak üzere çeşitli multimedya türlerinin birleştirilerek bilgisayarda oynatılabilen videolar haline getirilir (Haroon, 2021; Rossiter & Garcia, 2010). Geleneksel hikayeler gibi belirli bir tema ve bakış açısına sahip olan dijital hikayeler, kişisel bir hikayeyi veya tarihi bir olayı anlatmak ya da belirli bir konuda öğretim yapmak amacıyla, genellikle birkaç dakika uzunluğunda oluşturulmaktadır (Yamaç, 2015).

Eğitim ortamında kullanılan herhangi bir videonun dijital hikâye olarak tanımlanıp tanımlanamayacağını belirlemek amacıyla Robin (2016: 18), şu şekilde yardımcı sorular sıralamıştır:

- Videonun konusu ve amacı nedir?
- Videonun kaynağı nedir?
- Videoyu kim ve ne zaman oluşturdu?
- Hedeflenen kitlesi kimler?
- Videoyu oluşturan kişi onu öykülendirdi mi?
- Video kişisel bir görüş içeriyor mu?

- İçerik gerçeğe uygun ve dengeli bir şekilde sunuluyor mu?
- Video, bir kurum, iş veya başka tür bir organizasyonla ilgili belirli bir gündem veya mesajı içeriyor mu?
- Video ne kadar sürüyor?

Dijital hikayelerin bileşenlerinde bu sorulara verilen cevaplar mevcut olmalıdır (Çiftçi, 2019).

Dijital hikayeler, metin, resimler, kaydedilmiş sesler, video ve müziklerin bir araya getirilmesi ile kişisel anlatıları veya istenilen bilgileri sunmak için oluşturulur. Hikayeler genellikle üç ila beş dakika arasında uzunluktadır (Gregori-Signes, 2008; Tsou vd., 2006; Verdugo & Belmonte, 2007). Dijital hikaye oluşturmanın döngüsel bir düzen içerisinde sekiz aşaması bulunmaktadır (Morra, 2014). Morra (2014)'e ait dijital hikaye oluşturma süreç aşamaları Şekil 2.12' de verilmiştir.



Şekil 2.12 Dijital Hikaye Oluşturma Aşamaları (Morra, 2014)

Öncelikle dijital hikayeyi oluşturacak kişi veya kişiler tarafından bir fikir bulunmalı, hikaye bu fikir etrafında şekillenerek, gerçek ya da kurgu bir hikaye olmasına karar verilmelidir. Daha sonra belirlenen konu hakkında araştırma yapılarak hikayenin senaryosu yazılmalıdır. Senaryo yazımı aşamasından sonra dijital hikayenin ilgili

görselleri hazırlanarak görsel senaryo taslağı oluşturulmalıdır. Bu aşamada senaryo ses ve görsellerle eşleştirilmeli, hangi görsel ve seslerin kullanılacağına karar verilmelidir. Kullanılacak ses ve görseller kişiler tarafından da hazırlanabilir. Bu aşamadan sonra birleştirme aşaması yani dijital hikayenin oluşturulma aşaması gelmektedir. Oluşturulan dijital hikayeler paylaşılarak çalışmalar değerlendirilmektedir.

Multimedya açısından zengin bir dijital hikaye, daha dikkat çekici ve öğrencilerin yeni fikirleri keşfetmeye olan ilgilerini artırabilir (Robin, 2008). Sınıf ortamında kullanılan dijital hikayeler sayesinde öğretmenler ve öğrenciler çoklu ortam teknolojileri ile dersleri bütünleştirme imkanı bulmaktadır (Heo & Toomey, 2019). Dijital hikayeler farklı kültürlerde farklı etnik yapıya sahip öğrencilere sahip farklı branşlarda öğretmenler tarafından eğitimin her kademesinde kullanılan (Rossiter & Garcia, 2010) pedagojik bir araç özelliğindedir (Abiola, 2014; Stlvester & Greenidge, 2009). Jakes ve Brennan (2005)'a göre dijital hikâyeler öğrencilerde görsel ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirerek öğrencilerin iletişim kurduğu sınırları genişletmekte ve yaratıcılığı geliştirmektedir.

2.7 Dijital Hikayelerin Türkçe Öğretiminde Kullanılması

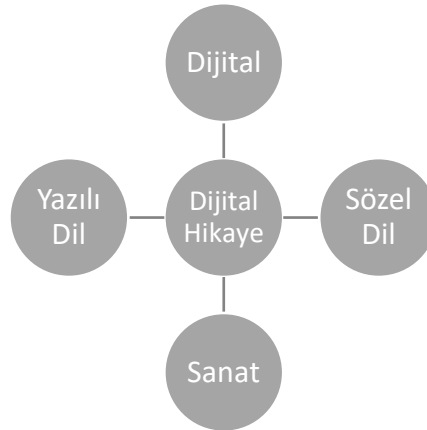
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, dinleme, yazma, okuma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB'in tematik yaklaşımı esas alınarak oluşturulan öğretim programında, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma gibi üst düzey bilişsel becerilerin ana hedef olarak kazandırılması, teknolojinin bireyler tarafından özenli ve bilinçli kullanımının yaygınlaştırılması beklenmektedir (MEB, 2019).

Teknolojiye maruz kalmanın artmasının öğrencilerin öğretime yanıt verme şeklini değiştirmesi sebebiyle, dijital kaynakların müfredat ile beraber kullanılması gibi yeni bir ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Morgan, 2014). Teknolojinin eğitimle bir araya getirilmesi hikayelerin dijital hikayelere dönüştürülmesine imkan tanımış, bu sayede dijital hikayeler eğitim öğretim sürecinde farklı disiplinlerde bir içerik türü olarak kullanılmaya başlanmıştır (Husband, 2014). Geleneksel ile multimedia arasında bir köprü (Normann, 2011) olarak açıklanan dijital hikayeler farklı darklı derslerde kullanılmasının yanı sıra Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır (Kurudayıoğlu & Bal, 2014; Ciğerci & Gültekin, 2017). Eğitim öğretim ortamlarında hem öğrencilere teknolojik araçların

kullanımı öğretilmekte, hem de çoğu ders teknolojik araçlar kullanılarak işlenmektedir (Güneş, 2016).

Dijital hikayelerin öğrenme ortamında kullanılması, öğretmenin ders içeriğini anlatmak, öğrencinin ise anlatılan ders içeriğini öğrenmek için, öğretmen ve öğrencilerin dijital hikayeler hazırlaması şeklinde olmaktadır (Robin, 2008). Ders içeriğini aktarma aracı olarak kullanılan dijital hikayeler sayesinde daha kolay tartışma ortamları oluşturulur ve soyut kavramların aktarılması daha kolay hale gelir (Robin, 2006). Uyarıcıların birden çok duyuya hitap etmesi, hızlı ve kalıcı öğrenmede etkili olacağı düşünülmektedir (Zembat & Zülfikar, 2006). Dijital hikayelerin birden fazla duyuyu harekete geçirdiği düşünüldüğünde kalıcı öğrenmeyi desteklediği (Turgut & Kışla, 2015); eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı olması sağlaması ve barındırdığı her bir hikayenin güzel resimler içeren sahnelerden oluşması sebebiyle öğrencilerin ders içeriğini anlamalarının daha kolay olduğu (Juvrianto vd., 2018) söylenebilir.

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini aktif hale getirerek okuryazarlık becerisini geliştirmede kullanılan geleneksel hikayelerden farklı olarak dijital hikayeler, Şekil 1.9'da belirtildiği üzere, geleneksel okuryazarlık becerileri ile yeni okuryazarlık becerilerini birleştirerek okuryazarlığı dijital boyuta taşımaktadır. Öğrenciler dijital hikaye sayesinde farklı dijital araçları etkili bir şekilde kullanmakta; aynı zamanda bu sayede eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kendi anlayışları ile birleştirerek teknolojiyi yaratıcı bir şekilde de kullanmaktadırlar (Yamaç, 2015).



Şekil 2.13 Dijital Hikaye ve Okuryazarlık (Yamaç, 2015)

Dijital hikayelerin öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmede önemli bir yeri vardır. Öğrencilerin derste daha aktif olması ve tüm duylara hitap ettiği

düşünüldüğünde, hikayelerin teknoloji ile buluşturulmasının geleneksel yöntemlere göre daha etkili olacağı ifade edilmektedir (Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Hem görsel hem işitsel öğeleri içermesi bakımından farklı öğrenenler için etkili olan dijital hikayeler tüm derslerde kullanılabilir (Frazel, 2010). Dijital hikâyelerin Türkçe derslerini daha eğlenceli ve zevkli bir hale getirdiği, öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve dersin niteliğini artırmada olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir (Ciğerci & Gültekin, 2019). Anlatan ve dinleyen arasındaki iletişim, dinleme becerisine dayalı olduğundan, dijital hikayeler odaklanma konusunda yardımcı olmaktadır (Abdollahpour & Maleki, 2012). Dinamik yapısı ve dikkat çeken karakteri sayesinde (Hull & Katz, 2006) dijital hikayeler doğası gereği, anlatıcı ve dinleyiciyi birbirine bağlayarak görüntü ve seslerle dolu bir dünyaya yönlendirerek gerçek hayatın gerçekliğini dinleyicinin hayal gücüne bırakır (Foley, 2013). Bu bağlamda dijital hikayeye dayanan konuşma ve dinlemenin dil eğitimine, özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin edinimine önemli katkıları olduğu söylenebilir (Keşli-Dollar & Tekiner-Tolu, 2015). Bu şekilde Bilgi İletişim Teknolojileri' ni dil öğrenimine entegre etmek, öğretmenlerin uygun öğretim yöntemini planlamalarına ve tasarımlarına ve öğrenciler için bir öğrenme ortamı oluşturmalarına, böylece onları gerçek hayattaki bir uygulamada geleceğe hazırlamalarına olanak tanır (Siricord & Yunus, 2016).

2.8 Dijital Hikaye ve Konuşma Eğitimi

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren kendisini ifade etme gereksinimi duymaktadır. İnsanların kendini ifade etme sürecinde anlatım teknikleri olarak konuşma ve yazmayı kullanır. Hem konuşma hem yazmada kullanılan en basit ve en kalıcı anlatım tekniği hikâyeleştirmedir. Olgu ve olaylar hikayeleştirme tekniği ile sıraya konularak, anlatılanların daha basit ifade edilmesine ve bu şekilde daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur. Geçmişten günümüze eğitim öğretim faaliyetlerinde masal ve hikayelerden yaralandığı bilinmektedir. Bu tür metinler görselleştirilip sesler ile desteklendiğinde daha kalıcı olmakta ve verilen mesaj daha kolay ulaştırılmaktadır. Bu özellikler dijital ortamda hazırlanan materyallerde olması sebebiyle dijital ortamda hazırlanan hikâyelerin istenilen amaca ulaşması daha kolay ve etkili olacaktır (Özden & Meydan, 2021).

Dijital hikayeler sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Öğrenciler genellikle bir hikayeyi duyduktan sonra, hikayeyi anlama ve anlatmada, aynı zamanda onu kendi deneyimleriyle ilişkilendirmede tedirgin olmaktadır.

Bu bağlamda dijital hikayelerin öğrencilerin hayal gücünü ve görselleştirmeyi geliştirmek; kelime dağarcığını artırmak, konuşma becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin kendi ve diğer kültürel mirasları anlamalarına yardımcı olmak (Haroon, 2021) gibi pek çok faydası bulunmaktadır.

Bilişim teknolojilerinin dil gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Chera & Wood, 2003; Segers & Verhoeven 2005; Tecen, 2018). Çocukların ana dilde, aynı zamanda ikinci bir dil öğreniminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, etkili dinleme ve görsel materyaller sunması bakımından dijital hikayeler ön plana çıkmaktadır (Isbell, 2002; Penno vd., 2002; Richards & Anderson, 2003). Bu bağlamda dijital hikayeler ana dilin öğreniminin yanında yeni bir dili öğrenirken (Yang & Wu, 2012; Kim, 2014; Reinders, 2013; Skinner & Hagood, 2008), dili anlama ve kullanma yeteneğini geliştirmektedir (Ohler, 2013). Eğitim öğretim sürecinde, ders içeriğinin öğrencilere aktarılması sırasında yaşanan güçlüklerin giderilmesinde de dijital hikayelerin etkili olduğu ifade edilmektedir. (Özden & Meydan, 2021).

Dijital hikâyelerin ana dil ve yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, bu tür hikâyelerin öğrencilerin diğer dil becerilerinin yanı sıra konuşma becerisinin gelişimine önemli katkı sağladığını; öğrencilerin hem derse hem de ders sürecinde yapılan etkinliklere olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini; öğrencilerin dil derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir (Abdollahpour & Asaszadeh, 2012; Abidin at all, 2011; Abdolmanafi-Rokni & Qarajeh, 2014; Salkhord, Gorjian & Pazhakh, 2013). Dijital hikayeler, öğrencilerin motivasyonunu artırmakla kalmayıp öğrencilerin öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenmelerine ve hatta öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almalarına imkan sunar (Razmi at all, 2014). Dijital hikayeler, öğrencilerin konuşma becerilerini kullanarak kelime dağarcıklarını geliştirmede ve kelimelerin doğru yer ve zamanda kullanılması konusunda destekleyici olmakta (Mokhtar vd., 2011); teknolojinin kullanılması ile birlikte daha eğlenceli bir öğretim imkanı sunması sayesinde kelime öğretiminde oldukça etkili bir rol üstlenmektedir (Özer, 2016).

2.9 Alanyazın Araştırmaları

Bu bölümde konuşma becerisi ve dijital hikayeler ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş, araştırmaların konuları ve bulguları özetlenerek ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

2.9.1 Konuşma Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Temizkan (2009), çalışmasında konuşma becerisinin geliştirilmesinde akran değerlendirilmenin etkisini amaçlamış, çalışmayı öğretmen adayları ile gerçekleştirmiştir. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Orhan (2010), doktora çalışmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin konuşma becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin müfredata göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Su-Bergil (2010), yüksek lisans çalışmasında, yaratıcı drama tekniğinin yabancı dil öğretiminde İngilizce konuşma becerisini geliştirmede ne derece etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma, İngilizce dilinin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Maden (2011), çalışmasında, rol kartlarının konuşma becerisini kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Rol kartlarının, müfredat eğitimine göre daha etkili olduğu araştırmada ortaya konmuş ve başarılı bir konuşma becerisi ile ders tutumu için daha etkili olduğu bulunmuştur.

Karakoç-Öztürk & Altuntaş (2012), çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik görüşlerini ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Öğretmenler, konuşma becerisi kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara ve canlandırma gibi etkinlikler uygulayarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çaba gösterdiklerini, bunun yanı sıra, güdümlü konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma ve tartışma gibi yöntemleri kullanarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yaman & Karaarslan (2012), çalışmalarında beyin fırtınası tekniğinin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi belirlemeyi amaçlamışlardır. Beyin

fırtınası tekniğinin gerekleri yerine getirilerek belirlenen konularda öğrencilerin tartışmaları sağlanmıştır. Araştırmada beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu ve bu teknik sayesinde konuşma becerilerinin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan geliştirildiği sonucuna varılmıştır.

Eyüp (2013), araştırmasında üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğunu gösteren araştırma sonuçları, ölçeğin ilgi alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak gereklilik alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Büyükikiz & Hasırcı (2013), çalışmalarında konuşma becerisinin hem iletişimde hem de eğitimdeki yeri ve önemi üzerinde durarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik önerilerine yer vermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, konuşma becerilerinin geliştirilmesi için birden fazla uyarıcı faktör içeren etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Aykaç & Çetinkaya (2013), çalışmalarında konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan araştırmaya göre, yaratıcı drama uygulamaları öğretmen adaylarının konuşma becerilerine olumlu etki sağlamaktadır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin konuşma süreleri kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla önemli ölçüde artmıştır.

Hamad (2013), çalışmasında, 150 öğrenciye uygulanan anket sonucunda öğrenciler, eğitmenlerin konuşma becerilerini geliştiren stratejileri kullanmadıklarını, dinleme becerilerini konuşma becerilerinden daha fazla kullandıklarını, dinleme ve konuşma sınıflarının mevcudununun 30'u geçmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kuru & Güneş (2013), akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf 10 öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında tek denekli deneysel desen kullanmıştır. Verilerin toplanması ve uygulama sürecinde araştırmacı tarafından akıcı konuşma becerisini geliştirici etkinlik dizisinden oluşan bir program uygulanmıştır. Araştırmacı uyguladığı programda görseller üzerine konuşma etkinliği yapmış, konuşma etkinliğinde karikatürler öğrencilere gösterilerek, karikatürlerle ilgili öğrencilerin konuşması sağlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin dakikada kurdukları cümle, kelime

ve hece sayılarında artış olurken dakikada kullandıkları gereksiz kelime, devrik cümle, yarım bıraktıkları cümle, harflerini atladıkları cümle ve yarım bıraktıkları kelime sayılarında azalma gözlenmiştir.

Sağlam & Doğan (2013), çalışmalarında, 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada önce öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiş daha sonra ise yazıya aktarılmıştır. Bu şekilde oluşturulan konuşma metinleri, hem nicel hem de nitel açıdan değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilere verilen sürede konuşma yapamadıkları, verilen süreyi dolduramadıkları, hazırlıksız konuşma yapan öğrenciler; Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun cümle kurmada sık sık hata yaptıkları, sıkça kelime ve cümle tekrarına düştükleri, kelime bulmakta zorlandıkları, çoğunlukla konuşmayı plansız yaptıkları, konuşmalarında daha çok olay ağırlıklı anlatımlara yer verdiklerini tespit ederek, hazırlıksız konuşma becerilerini yetersiz bulmuşlardır.

Yeğen (2014), yüksek lisans çalışmasında, Türkçe dersi öğretim programında hedeflenen konuşma becerisi kazanımlarının geliştirilmesi, görsellerin kullanımı ile amaçlanmaktadır. Konuşma becerisi geliştirme çalışmasında araştırmacı grupları; süre, üretilen kelime ve konuşma becerisi değerlendirme formu kullanarak değerlendirmiştir. Elde edilen veriler sonucunda görsellerin konuşma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2014), doktora çalışmasında, etkileşimli öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri, öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Mohammadi & Safdari (2015), araştırmalarında, çalışma grubunu etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Etkileşimli grup üyeleri birbirleriyle ders kitapları hakkında iletişim kurarken, etkileşimsiz grup üyeleri arasında hiçbir etkileşim gözlenmemiştir. Araştırma sonucuna göre, etkileşimli grup üyelerinin konuşma becerilerinin daha iyi geliştiği ortaya çıkmıştır.

Bağcı-Ayrancı (2016), konuşma unsurlarını irdelemek amacıyla konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gerekenleri belirtmiş, konuşma eğitiminde yararlanılabilecek hususları açıklayarak Türkçe dersi programlarında konuşmanın yeri hakkında bilgiler vermiştir. Araştırma sonucunda, konuşma eğitiminin farklı aktivitelerle takviye edilmesinin,

öğrencinin katılımını arttıracacağı, öğretmenin ise bir rehber olarak model olması gerektiği belirtilmektedir.

Bulut vd., (2016), çalışmalarında Mikro öğretim tekniği, Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılmış ve Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine olan etkisi değerlendirilmiş, mikro öğretim tekniğinin müfredata uygun öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hwang ve diğerleri (2016) çalışmalarında, öğrencilerden bireysel ve etkileşimli hikayeler üretmelerini ve bu hikayeleri multimedya sistemleri aracılığıyla kullanarak İngilizce yabancı dil (EFL) konuşmalarında pratik yapmalarını istemişlerdir. Araştırma sonuçları, hikaye anlatımı kullanan öğrencilerin daha üstün performans sergilediğini ve hikaye anlatım faaliyetlerinin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Köse (2018), yüksek lisans çalışmasında, konuşma becerisini geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çeşitli veri toplama araçları kullanılarak hem nicel hem nitel veriler elde edilen araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi, Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Demir & Gül-Özdil (2019), ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ile ilgili öğretmen görüşü aldıkları çalışmalarında, birtakım konuşma becerileri sıralayarak bu konuşma becerilerinin eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda konuşma eğitime yönelik öğretmenler, ezberci yaklaşımın olumsuz etkileri olduğunu, öğrencilerin argo konuştuğu ve bu durumun hem hazırlıklı hem hazırlıksız konuşmalarını olumsuz etkilediği, geri bildirim konuşmayı olumlu etkilediğini ifade etmiş; aynı zamanda konuşmaya ayrılan zamanın yeterli olmadığını ve ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin az olduğunu belirtmişlerdir.

Kaya (2019) durum çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerinin belirlemesini amaçlamıştır. Yapılan araştırmaya göre, Türkçe öğretmenlerinin söyleyiş becerilerinin geliştirilebilecek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin çoğu, kendi konuşma becerilerini yeterli bulmamış ve bu yetersizliklerini lisans eğitiminde yeterli konuşma eğitimi almadıklarına bağlamıştır. Öğretmenler derslerde yaptıkları konuşmalarda yeterli solunum denetimi yapmadıklarını, ses sağlığı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve farenjit sorunu yaşadıklarını

belirtmiş, konuşma hızı bakımında kendi konuşmalarının ortalama hızda olduğunu ifade etmişlerdir.

Konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha çok deneysel çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda herhangi bir yöntem/teknik seçilerek bu yöntem ve tekniğin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi incelenmiştir. Alandaki bu çalışmaların çalışma gruplarında daha çok ilkokul ikinci kademe öğrencileri ve öğretmen adaylarının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak seçilen yöntem ve tekniğin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Konuşma becerisinin eğitimi ile ilgili yapılan nitel araştırmalarda ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi, bu etkinliklerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması ve konuşma etkinlik önerileri şeklinde araştırmaların öne çıktığı ifade edilebilir.

2.9.2 Dijital Hikayeler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Shin & Park (2008) dijital hikayelere dayalı etkinliklerin öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve dersi anlamaları üzerine etkilerini incelemeyi hedefledikleri araştırmalarında; üç gruba ayrılan öğrencilerden ilk gruptaki öğrenciler dijital hikâyeyi sadece dinlemiş, ikinci gruptaki öğrenciler dijital hikâyeyi dinleyerek etkileşimde bulunmuş, üçüncü gruptaki öğrenciler ise kendileri dijital hikâyeler oluşturarak seyretmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre üçüncü gruptaki öğrencilerin derse aktif katılımları ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Abdollahpour & Asaszadeh' nin (2012) dijital hikayelerin öğrencilerin yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkileri inceledikleri deneysel desende şekillenen araştırmaları, 10-13 yaş grubu 48 İranlı öğrencinin katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencileri dijital hikâyeleri hem okumuş, hem dinlemiş hem de izlemişken, kontrol grubu öğrencileri sadece aynı hikâyelerin yazılı metinlerini okumuştur. Bir sonraki adımda deney ve kontrol grubu öğrencilerinden hikâyeleri tekrar yazmalarını istenmiştir. Öğrencilerin tekrar yazdıkları hikâyeler ortalama cümle uzunluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencileri dinledikleri ve izledikleri hikâyeleri tekrar kendi cümleleriyle yazarken kontrol grubundaki öğrencilere göre cümleleri daha uzun ve anlamlı yazdıkları görülmüştür.

Yang & Wu (2012) İngilizce' nin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda dijital hikâyeleme kullanmış, dijital hikayeleme akademik başarı, eleştirel düşünme ve

öğrenme motivasyonları üzerine etkilerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce başarıları, eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme motivasyonu, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak farklı olduğu araştırma sonucuna göre ortaya çıkmaktadır.

Kahraman (2013), öğrencilerin başarı ve derse karşı tutumları üzerinde dijital hikayelerin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 115 lise kademesi öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel yöntemle yarı deneysel tasarlanan bu çalışmada, öğrenci görüşleriyle çalışmanın nitel boyutu oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinin yer aldığı ölçek bulgularına göre, öğrenciler dijital hikayelerin kullanıldığı dersi, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli bulmuşlardır. Sonuç olarak, dijital hikayelerin öğrenci motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Yamaç (2015), çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin tespit edilmesini amaçlamıştır. Çalışma, 48 saat süren bir eylem araştırmasıdır. Araştırma bulgularına göre, fikirlerin ifade ve organizasyonunda, kurallı, anlamlı cümle kurma ve imla kurallarına dikkat etme hususlarında dijital hikayelerin katkısı tespit edilmiştir. Ayrıca; öğrencilerin teknoloji yeterlilikleri, farklı okuryazarlık türleri, sınıf içi etkileşim artış göstermiştir.

Ciğerci (2015), çalışmasında öğrencilerin dinleme becerilerinde dijital hikayelerin etkisinin belirlenmesi amaçlamıştır. Karma yöntemde gömülü desen kullanılan bu çalışmada, 4. Sınıflar ile 8 haftalık çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; dijital hikayelerin içeriğindeki görsel ve sesli efektler öğrencilerin oldukça dikkatini çekmiştir. Türkçe dersine olan tutum ve motivasyon anlamlı derecede olumlu yönde etkilenmiştir. Araştırmacı diğer derslerde de dijital hikaye kullanımını önermektedir.

Yılmaz vd., (2017), çalışmalarında, dijital hikaye ile ilgili çalışmalarını incelemiş, dijital hikaye unsurlarını somutlaştırmayı ve kullanım sürecine katkı sağlamayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin dijital hikaye geliştirebilmesi ve kullanması çağımız eğitim sisteminde gerekli görülmüş ve önerilmiştir.

Baştaş & Akar-Vural (2018), araştırmalarında, sosyal beceriler ile dijital hikaye kullanımı üzerinde durmuş ve sosyal becerilerin gelişiminde dijital hikayelerin etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Sosyal beceriler ile ilgili tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Şentürk-Leylek (2018), isimli araştırmasında, okuma becerileri üzerinde dijital hikayelerin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada dijital hikayelerle dersler işlenmiş ve 60 ders saati boyunca devam etmiştir. Araştırmada öğrencilerin tutumları, tutum ölçeği ile belirlenme istenmiş ve araştırmacı gözlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikayelerin kullanılmasıyla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi (2019)' nin araştırmasında, okuma becerileri üzerinde dijital hikayelerin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön-test son-test deney kontrol gruplu deneysel desen ile yapılandırılan nicel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda; deney ve kontrol grubu puanları arasında, okuma hızı, prozodi, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dijital hikayelerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri, okuma hatalarını daha fazla yapmıştır.

Uslu (2019) araştırmasında; işbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, yarı deneysel olarak ön test son test kontrol gruplu tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikayelerin kullanıldığı deney grubunun yaratıcı yazma puanları, kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde (olumlu yönde) farklı bulunmuştur. Bu bağlamda, dijital hikayeler, yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır sonucuna varılmıştır.

Şahin (2021), dijital hikayelerin motivasyona etkisi üzerine bir meta analiz çalışması yapmıştır. Dijital hikaye ve motivasyon bağlamında deneysel çalışmalar dikkate alınmıştır. Birçok veri tabanından toplanan bilgiler meta analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dijital hikayelerin öğrenci motivasyonunu sağlamada üst düzey etkili olduğu tespit edilmiştir.

Akdamar (2021), araştırmasında, yabancı dil öğretimindeki dinleme becerileri üzerinde dijital hikayelerin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmış ve veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, dijital hikayeler ile desteklenen sınıftaki öğrencilerin daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Bahadır vd., (2021), araştırmalarında dijital hikayelerin disiplinler arası entegrasyon sürecinde kullanılması ile ilgili çalışmalarını öne çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada, yoğunlukla dil dersleri/ becerileri ile ilgili entegre çalışmaların olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar, dijital hikaye kullanımının önemini ifade ederek, bu yöntemin entegrasyon sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Olur (2021), araştırmasında, dijital okur yazarlık ve değerler değişkenleri çerçevesinde dijital hikayelerin etkisinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Eylem araştırması deseninde yapılan araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. On iki hafta süren araştırmanın sonucunda, dijital okuryazarlık bağlamında dijital okuryazarlık ile değerleri ile ilgili yetkinliklerinin gelişimi tespit edilmiştir.

Şahin (2021), araştırmasında, alan yazında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda, dijital hikayelerin öğrenci tutum ve motivasyonuna pozitif yönde etki ettiğini ortaya koymuştur.

Sarıoğlu (2022), araştırmasında, dijital hikayelerin atasözü ve deyim öğretilimi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel planlanan araştırma, deney ve kontrol grupları ile tasarlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine dijital hikayeler ile oluşturulan ders anlatımı, kontrol grubuna ise geleneksel ders anlatımı yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikayelerin, atasözü ve deyim öğretilimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2023)' ün araştırmasında, dijital hikayelerin matematik dersi öğretilimindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tek grup üzerinde ön test-son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikayeler ile tasarlanan derslerin matematik konularını öğrenmede katkısı olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders sürecinde kullanılan dijital hikayelere ilgi duyduğu ifade edilmiştir.

Alanda dijital hikayelerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok ilkokul birinci kademe öğrencileri ile gerçekleştirildiği, aynı zamanda dijital hikayelerin özellikle Türkçe dersinde dört temel dil becerisinin gelişiminde, yine öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde ve derse yönelik motivasyonlarına etkisini belirlemede kullanıldığı söylenebilir.

3. YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmaları benimsenmiştir. Karma yöntem araştırmaları araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için nitel ve nicel veriler topladığı ve bu iki veri setini birbiriyle bütünleştirerek sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla, istatistiki verileri kişisel deneyimler ile birleştirmesinin daha fazla avantajlı olacağıdır (Creswell, 2021).

Creswell & Plano Clark (2020)'a göre araştırmacıların çalışmalarında kullanacağı en uygun karma yöntem desenini seçerken almaları gereken dört önemli karar vardır.

1-Aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi

2-Aşamaların ilişkisel önceliği

3-Aşamaların zamanlaması

4-Aşamaları birleştirme işlemleri

Yukarıda belirtilen kararlar neticesinde;

1-Bu çalışmada nicel ve nitel aşamalar birbirinden bağımsız olarak yürütülmüştür. Her iki aşamanın araştırma soruları, toplanan veriler ve verilerin çözümlenmesi nicel ve nitel olarak birbirinden ayrı tutulmuştur.

2-Araştırmanın sonunda her iki aşama, yorumlama sırasında her iki aşamanın ortaya koyduğu yargılar bazında birleştirilmiştir.

3-Bu çalışmada nicel öncelik kullanılarak nicel yönetime ağırlık verilmiş, nitel yöntemler ikincil rol vazifesi görmüştür. Araştırma verileri eş zamanlı ve sıralı zamanlama ile toplanmıştır. DHDKE uygulanırken araştırmacı günlükleri ve gözlem formları doldurulmuştur. Uygulama sonunda ise öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır.

4-Araştırmadan elde edilen veriler, nicel ve nitel aşamalarda toplanan verilerin analizinden sonra araştırma sürecinin en sonunda yorumlama sırasında birleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu “Yarı Deneysel Desen” ile nitel boyutu ise “Durum Çalışması”na dayanmaktadır. Bu çalışmada araştırmacı nicel bir desen olan “Yarı

Deneysel Desen”i; bu desen ile elde ettiği verilere, nitel bir desen olan “Durum Çalışması” ile elde ettiği verileri ekleyerek geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ve yukarıda açıklanan bilgiler ışığında araştırma karma yöntem araştırma desenlerinden “İç İçe Desen” ile desenlenmektedir. İç içe desende bir veri kümesi aynı zamanda destekleyici bir işleve de sahiptir. Literatürde kullanılan en yaygın iç içe desen tipi, nitel verilerin, destekleme ve güçlendirme amacıyla deneysel desenin içine gömülmesi ile ortaya çıkar (Creswell & Plano Clark, 2020). Bu çalışmada da nitel veriler, nicel verileri destekleme ve güçlendirme amacıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında yer alan deneysel boyutu yarı deneysel desenlerden ön test – son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır.

Nitel aşama ise bütüncül tek durum desenine göre tasarlanmıştır. Yıldırım & Şimşek (2018)’e göre bütüncül tek durum deseni, daha önce kimse tarafından çalışılmamış ve ulaşılmamış durumlarda kullanılmalıdır. Araştırmanın amacı ve özellikleri ile bütüncül tek durum deseninin özelliklerinin ilişkili olması sebebiyle bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Yapılan DHDKE’ nin uygulamasında ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları ve “nasıl” sorusunun cevabını bulmak için uygun bir desen olduğu düşünülmektedir.

Araştırma süreci şu şekildedir:

Uygulama Öncesi

- Araştırmanın pilot uygulaması: Araştırmanın farklı bir okulda pilot uygulaması yapılmıştır. Hazırlanan dijital hikâye ve konuşma etkinliklerini içeren ders planları, 4 hafta boyunca Türkçe derslerinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında dijital hikâyelerde ve ders planlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Dijital hikâyelerde yapılan düzenlemeler şu şekildedir:

Pilot uygulamada 4 hafta boyunca Masalcı Nine, Gelecekte Gelen Mektup, Fare ile Sincap ve Balta ile Jilet olmak üzere 4 dijital hikaye uygulanmıştır. Masalcı Nine hikayesinde video akışında slaytlar arasındaki geçişlerde diyalogların kesildiği, Fare ile Sincap hikayesinde konuşma balonlarının seslendirme ile eş zamanlı yansımadağı tespit edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ders planlarında yapılan düzenlemeler şu şekildedir:

Pilot uygulamada 4 hafta boyunca 8 saat Türkçe dersi yapılmış 8 ders planı uygulanmıştır. Masalcı Nine dijital hikayesi ile ilk ders planı uygulanırken grup çalışması için sınıfın gruplara ayrılmasında gerektiğinden fazla süre ayrıldığı tespit edilmiş diğer ders planları uygulanırken zaman yönetimine dikkat edilmiştir. Gelecekte Gelen Mektup dijital hikayesi ile üçüncü ders planı uygulanırken öğrencilerden istenen “Su ile ilgili bir anınızı anlatınız.” ifadesi “Su denilince aklınıza ne geliyor?” soru cümlesi ile değiştirilmiştir.

İlk dört etkinlik asıl uygulama öncesinde yapılmıştır. Daha sonraki etkinliklerin pilot uygulamaları asıl uygulama devam ederken eş zamanlı yürütülmüştür.

- “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği” 3. sınıf şubelerine uygulanması (Ön test): Rubriğin uygulanabilmesi için belirlenen ön test soruları bir keseye atılarak öğrencinin seçtiği soru hakkında konuşması istenerek ölçek puanlanmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının belirlenmiştir.
- Deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgi formu uygulanmıştır.

Uygulama

- Dijital hikâyelere dayalı konuşma etkinliklerini içeren ders planları ve öğrenme materyallerinin uygulanması: Uygulama sürecinde DHDKE ve etkinliklere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları ve materyaller, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada her dijital hikaye için en az bir hazırlıksız konuşma ve bir hazırlıklı konuşma etkinliği tasarlanmıştır.

Ders saati	Etkinlik Türü	Dijital Hikayenin Adı
1.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">• Hızlı tur tekniği- Tekerleme söyleme	Masalcı Nine
2.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">• Rol yapma- Karakter canlandırma	Masalcı Nine

3.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">Akvaryum tekniği- “Su” ile ilgili metaforlar	Gelecekten Gelen Mektup
4.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">“İçilebilir su kaynaklarının devamı” konulu forum	Gelecekten Gelen Mektup
5.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">Manzum hikayeyi öğrencilerin kendi cümleleri ile anlatması	Fare ile Sincap
6.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">Jigsaw- Nesli tükenen hayvanlar ile ilgili resim yapma	Fare ile Sincap
7.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">Vızıltı grupları- “Balta mı daha keskindir jilet mi”	Balta ile Jilet
8.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">“Balta mı daha keskindir jilet mi” konulu münazara	Balta ile Jilet
9.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">Soru-cevap tekniği / En güçlü süper kahraman / Tarihte ülkemize ve dünyaya yön veren kahramanlar	Kahramanım
10.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri <ul style="list-style-type: none">“Atatürk İnkılapları” konulu açık oturum	Kahramanım

11.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri • Diyalog canlandırma	İki Bardak Hikayesi
12.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri • İstasyon tekniği ile resim yapma / Yapılan resim ile ilgili büyük grup tartışması	İki Bardak Hikayesi
13.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri • Jigsaw tekniği- Canlandırma	Mayalı Poğaç
14.ders	Hazırlıksız konuşma etkinlikleri • İstasyon tekniği ile tarif yazma / Yazılan tariflerin anlatımı	Mayalı Poğaç
15.ders	Hazırlıklı konuşma etkinlikleri • Rol yapma / Yemek programında tarif veren aşçı	Mayalı Poğaç

- Uygulama sürecinin gözlemlenmesi.
- Araştırmacı ve öğretmen günlüklerinin tutulması: Deney grubunun sınıf öğretmeni 15 ders saati boyunca Türkçe derslerinde yapılan uygulama sırasında sınıfta gözlemci olarak bulunmuş ve günlük tutmuştur. Aynı zamanda araştırmacı da her ders sonrası günlük tutarak notlar almıştır.

Uygulama Sonrası

- Deney ve kontrol gruplarına Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriğinin uygulanması (Son test).
- Deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmelerin yapılması.

Araştırmada uygulama öncesinde araştırmanın yapıldığı ilkokuldaki üçüncü sınıf şubelerinden yansız atama ile belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerine Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği uygulanmıştır. Sonrasında her iki gruba kişisel bilgi

formu uygulanmıştır. Deney grubuna ait sınıf ortamını ve öğrencileri tanımak, Türkçe dersi öğretme-öğrenme süreci konusunda bilgi edinmek, öğrencilerin araştırmacıya alışmalarını sağlamak amacıyla gözlemler yapılmıştır.

Uygulama sürecine geçildiğinde dijital hikâyelere dayalı olarak hazırlanan konuşma etkinliklerini içeren Türkçe dersi ders planları ve öğrenme materyalleri uygulamaya konulmuştur. Uygulama süreci hem araştırmacı hem de deney grubu öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir. Uygulama süreci boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarına Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile uygulamayı değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi yapıldıktan sonra veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir resmi ilkokulda üçüncü sınıfa devam öğrencilerden ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı ilkokulda bulunan beş adet 3.sınıf şubesinden yansız atama yoluyla belirlenen 3/D grubu deney, 3/A grubu kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve Kontrol grubuna ait öğrencilerin demografik bilgilerini gösteren veriler tablollaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
Deney grubu	15	15
Kontrol grubu	14	13

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri 15 kız ve 15 erkek öğrenciden olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencileri ise 14 kız ve 13 erkek öğrenci olmak üzere toplam 27 öğrenciden oluşmaktadır.

Uygulama aşamasına geçilmeden önce deney grubu öğrencilerine araştırmanın konusu, önemi ve yapılacak olan çalışmalar konusunda bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde DHDKE ile hazırlanmış ders planları ve öğrenme materyalleri araştırmacı tarafından uygulamaya konulmuştur. Bu süreçte deney grubunun sınıf öğretmeni gözlemci rolünü üstlenmiştir. On beş ders saati boyunca Türkçe derslerinde yapılan uygulama esnasında görüntüler alınmış ve hem araştırmacı hem de sınıf öğretmeni tarafından alan notları tutulmuştur.

DHDKE' nin uygulandığı deney grubunda yer alan bir kız öğrencinin velisi uygulama sürecine izin vermiş olup, öncesi ve sonrasında ölçeğin uygulanmasına ve görüş alınmasına izin vermediği için uygulama sonunda yapılan görüşmeler 14 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Velisi tarafından uygulamaya izin verilen fakat konuşma becerisi değerlendirilmesi yapılması istenmeyen öğrenci ile görüşmeler yapılmamıştır. 29 öğrenci ile yapılan görüşmelere tüm öğrenciler gönüllü olarak katılmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma karma yöntemle desenlenmiş olduğundan araştırma problemini yanıtlamak için aşağıdaki nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. "Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği" (KBDR), uygulamanın nitel veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı günlükleri, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlayacak öntest-sontest soruları, dijital hikayelere ve uygulama sürecine ait ders planlarına ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1 Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği (KBDR)

Yaşar (2017) tarafından geliştirilen KBDR, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bu rubriğin maddeleri 3. sınıf Türkçe öğretim programı sözlü iletişim kazanımları ve ilgili literatür taranarak ve konu alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak maddelerden 2 tanesi çıkartılarak yenileri eklenmiş; ayrıca alan uzmanlarının belirtmiş olduğu 4 madde daha açıklayıcı ifadeler ile düzeltilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında maddeler "Dil ve Anlatım", "İçerik" ve "Sunum" olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Rubriğin "Dil ve Anlatım" boyutunda 8, "İçerik" boyutunda 8 ve "Sunum" boyutunda 12 madde olmak üzere toplam

28 madde yer almaktadır. Bu çalışmada ölçek yorumlanırken alt boyutlar kullanılmamıştır. Rubrikten alınabilecek en düşük puan 28; en yüksek puan 140'dır. KBDR aşağıdaki şekilde derecelendirilmiştir.

Hiç Gözlenmedi = 1 puan

Gözlenmedi = 2 puan

Kısmen Gözlendi = 3 puan

Gözlendi = 4 puan

3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Alanyazın doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilkokulda görev yapan dört üçüncü sınıf öğretmenine incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri, soruların yeterli ve ihtiyacı kapsadığı görüşünü belirtmesi üzerine form, nitel araştırma yöntemlerine dayalı çalışma yürütmüş ve bu konu alanında uzman iki araştırmacıya sunularak görüş alınmıştır. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular konunun amacıyla bütün olacak şekilde sıralanmıştır.

3.3.3 Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırılan problem hakkında ayrıntılı ve geçerli bilgileri içeren, araştırmacının yansıtıcı değerlendirme yaparak yeni sorular oluşturma imkanı sunan önemli bir veri kaynağıdır (McNiff vd., 2004). Bu bağlamda araştırmacı tarafından deney grubuna 7 hafta boyunca haftada 2 ders saati, 7. Hafta 3 ders saati olmak üzere toplamda 15 ders saati Türkçe derslerinde yapılan uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında düzenli olarak günlük tutmuştur. Ayrıca denel işlem süreci boyunca sınıfta gözlemci olarak bulunan sınıf öğretmeni de düzenli olarak günlük tutmuştur. Araştırmanın bulgular bölümünde gerekli yerlerde araştırmacı günlüğünden doğrudan alıntılar yapılmış ve böylece araştırma bulguları desteklenmiştir.

3.3.4 Ön Test ve Son Test Soruları

Deney ve kontrol grubu oluşturma aşamasında öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla konuşma konularına ihtiyaç duyulması bakımından, 3. Sınıf

ders kitapları ve kazanımlarından yola çıkarak, öğrencilerin daha önce işledikleri konulardan 25 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman araştırmacı ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak düzenlenmiştir.

3.3.5 Dijital Hikayeler

Araştırmacı tarafından öğrencilerin seviyesine uygun 7 tane hikaye yazılmıştır. Hazırlanan hikayeler için öncelikle Powtoon programı kullanılarak uygun görseller seçilmiş ve kaydedilmiştir. Daha sonra ses dosyaları oluşturulmuştur. Hazırlanan metinlere uygun olarak görsellerle birlikte slaytlar hazırlanmış, ses dosyaları ilgili bölümlere eklenmiştir. Dijital hikâyelerin video süresine, resimler arası geçişlere ve bu geçişlerin süresine ayrıca kullanılacak efektlerin nerelerde kullanılacağına karar verilmiştir. Kısacası dijital hikâye oluşturma sürecinin hikâye metni yazma, görselleri toplama, ses kaydı yapma, hikâyeyi oluşturma ve yayınlama olan 4 aşaması ve dijital hikâyenin 7 ögesi (bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik, ekonomi, hız, iyi seslendirme, müziğin kullanımı) göz önünde bulundurularak dijital hikayeler hazırlanmıştır. Oluşturulan bu taslak dijital hikayeler ile ilgili alanında uzman iki araştırmacı tarafından uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacılar tarafından verilen dönütlerle dijital hikayelerde şu düzenlemeler yapılmıştır:

- Gelecekte Gelen Mektup isimli dijital hikayede 1.37 den sonra gelen görseller ekranın sol üst köşesinden başlayarak sağ alt köşede bitecek şekilde ekranda belirlemesi simetri açısından ve öğrencilerin takibi açısından daha iyi olacağı kanaati getirilerek yeniden düzenlenmiştir. Yine aynı hikayede son sahnede öğrencinin elinde bulunan kağıdın havada gibi durduğu farkedilerek öğrencinin eline göre eğim verilmiştir.
- Mayalı Poğaçaya isimli dijital hikayede duvarda çalışan saatin sürekli geri sarıp baştan başlaması çocukların zihninde karmaşaya yol açabileceği düşünülerek saat dijital hikayeden çıkarılmıştır.
- İki Bardak Hikayesi isimli dijital hikayedeki ses dosyalarının senkronizesi yeniden düzenlenmiştir.
- Masalcı Nine isimli dijital hikayede taslakta belirlenen Masalcı Nine karakterinin görseli değiştirilmiştir.

Yukarıda belirtilen düzenlemeler yapıldıktan sonra dijital hikayeler son halini alarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Hikayelerin içeriğinde konuşma türlerinin dahil olduğu çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Konuşma etkinlikleri hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olarak tasarlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlikler 15 ders saati boyunca deney grubu öğrencilerine Türkçe dersinde uygulanmıştır. Uygulanan dijital hikayelere ait görseller Ek-1’de sunulmuştur.

3.3.6 Ders Planları:

Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerini dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada konuşma öğrenme alanındaki kazanımlara dayalı ders planları hazırlanmıştır. Ders planları kapsamında oluşturulan etkinlikler ve çalışma kâğıtlarında çeşitliliğe ve öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Ders planlarının hazırlanmasında iki üçüncü sınıf öğretmeni ve iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uygulanan ders planları Ek-2’de sunulmuştur.

3.4 DENEYSEL İŞLEM

2021-2022 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen araştırma için Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmi izinler alındıktan sonra uygulamaya geçmeden önce araştırmacı, okul müdürü ve üçüncü sınıf öğretmenleri ile bir toplantı düzenlenerek uygulamanın içeriği, çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenlerine örnek dijital hikayeler izletilmiş uygulama başlamadan önce örnek ders planları inceletilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için ilkokul üçüncü sınıfları arasından seçkisiz örnekleme yönteminden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Basit seçkisiz örneklemede evrende yer alan her bir örneklemin seçilme olasılığı birbirine eşit olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

2021-2022 güz döneminde öğrencilerin öntest sonuçlarını belirlemek amacıyla 4 ders saati deney, 4 ders saati kontrol grubunda olmak üzere konuşma çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sınıf ortamında araştırmacı ve ilgili sınıfın öğretmeniyle birlikte yürütülmüştür. Öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlamak amacıyla öğrenci ilgi ve seviyeleri dikkat edilerek hazırlanan 25 adet öntest sorusu bir kesenin içine konularak öğrenciden keseden rastgele bir soru çekmeleri ve ilgili soru hakkında konuşmaları istenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarından etkilenmemesi amacıyla her bir öğrencinin farklı bir soru üzerinde konuşması sağlanmıştır. Konuşmalar araştırmacı ve iki sınıf öğretmeni ile birlikte KBDR’ye göre analiz edilmiştir.

Dijital hikayelerin hazırlanması sürecinde önce araştırmacı tarafından 7 tane hikaye yazılmıştır. Hikayeler, öğrencilerin seviyesi dikkate alınarak, öğrencilerin ilgi alanları düşünülerek ilgilerini çekecek konular etrafında şekillenmiştir. Daha sonra bu hikayeler Powtoon programı kullanılarak, resimlere ses dosyaları eklenerek dijital hikayeye dönüştürülmüştür.

Araştırmanın denel işlem süreci 12.04.2022 – 24.05.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ve deney grubu sınıf öğretmenin işbirliği ile dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerini içeren ders işleme sürecine başlanmıştır. Uygulamalar hazırlanan ders planları çerçevesinde deney grubunda gerçekleştirilmiştir.

Denel işlem sonrasında deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri ile sönstest sonuçlarını belirlemek amacıyla 4 ders saati deney, 4 ders saati kontrol grubunda olmak üzere konuşma çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sınıf ortamında araştırmacı ve ilgili sınıfın öğretmeniyle birlikte yürütülmüştür. Öğrencilerin üzerinde konuşmalarını sağlamak amacıyla öğrenci ilgi ve seviyeleri dikkat edilerek hazırlanan 25 adet sönstest sorusu bir kesenin içine konularak öğrenciden keseden rastgele bir soru çekmeleri ve ilgili soru hakkında konuşmaları istenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarından etkilenmemesi amacıyla her bir öğrencinin farklı bir soru üzerinde konuşması sağlanmıştır. Konuşmalar araştırmacı ve iki sınıf öğretmeni ile birlikte KBDR'ye göre analiz edilmiştir.

3.5 ARAŞTIRMACI ROLÜ

Bu çalışma kapsamında araştırmacı, uygulama görevini üstlenerek pilot uygulama ve deneysel işlem süreci gerçekleştirmiş, uygulama sürecinde notlar almıştır.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde dijital hikâyelerle desteklenen konuşma etkinliklerinin kullanarak konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel ve nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı karma modelde desenlendiği için araştırmacı nitel araştırmacı özellikleri de gösterir. Araştırmanın nitel boyutu düşünüldüğünde, araştırmacının kendisi bizzat veri toplama aracıdır (Fraenkel vd., 2012; Marshall & Rossman, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve onların deneyimlerini yaşayan, bakış açısını ve deneyimlerini verilerin analizinde kullanan kişidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doğal ortam, doğrudan veri kaynağıdır. Nitel araştırmacı doğrudan veri toplayacağı alana gider. Araştırma yapılan yerde uzun süre zaman harcar, gözlem ve görüşmeler yapar.

Nitel araştırmacı üründen ziyade süreçle ilgilidir. Araştırmacı hem sınıfta gördüğü ve duyduğunu, hem de gözlemlerinden çıkardığı yorumlarını yazar (Fraenkel vd., 2012).

Uygulamanın tamamlanmasından sonra, deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin rahat ve güvende hissetmeleri sağlanarak heyecanlanmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3.6 VERİLERİN ANALİZİ

3.6.1 Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle parametrik testlerin uygulanması uygun görülmektedir. Ancak parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin dağılımının belli koşulları sağlaması gerekmektedir. Verilerin normal dağılım özellikleri gösteriyor olması bu koşulların en önemlisidir (Can, 2014).

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için birçok yöntem uygulanmakla beraber birtakım testler de kullanılmaktadır. Verilerin normalliğinin sınanmasında grup büyüklüğünün 50'den küçük olması halinde Shapiro-Wilks, 50'den büyük olması halinde ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi "*mevcut verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur*" şeklinde ifade edilen bir yokluk hipotezini test eder (Can, 2014).

İlk olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin KBDR'den aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için kullanılan Kolmogorov-Smirnov testine ait deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası normallik testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Normallik Testi Sonuçları

Grup	Kolmogorov-Smirnov			
		İstatistik	Sd	p
Deney	Öntest	.092	29	.200
	Sontest	.143	29	.200
Kontrol	Öntest	.096	27	.167
	Sontest	.142	27	.176

Tablo 3.2’ de yer alan normallik testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin KBDR’den aldıkları puanların normal dağılım görülmektedir ($p>0.05$). Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden t-testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmaktadır. Buna göre araştırmada öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanları normal dağılım gösterdiği için, puanların analizleri parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi kullanılarak yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada etki büyüklüğü hesaplanmasında Eta kare (η^2) formülü kullanılmıştır. η^2 değeri 0 ile 1 arasında farklı değerler almaktadır. η^2 değeri 0,01 ise etki büyüklüğü için düşük, 0,06 ise etki büyüklüğü için orta, 0,14 ise geniş etki büyüklüğü olduğu söylenmektedir (Akt: Kilmen, 2020).

3.6.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ve uygulama esnasında araştırmacının ve deneysel işlemin uygulandığı deney grubunun sınıf öğretmeninin aldıkları notlar (araştırmacı günlükleri) ile nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizi, içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir.

İçerik analizinde elde edilen verilerin açıklanabileceği kavramlara ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması, daha sonra verilerin bu kavramlara göre düzenlenerek, verileri açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmada veriler dört aşamada analiz edilir.



Şekil 3.1 Nitel Araştırma Verilerinin Analiz Basamakları (Merriam'dan (2013) uyarlanmıştır.)

Şekil 3.1' e göre nitel araştırmada verilerin analizinde önce veriler kodlanarak temalar belirlenir. Daha sonra bu kod ve temaların düzenlenir. Son olarak ise bulguların toplanıp yorumlanması işlemi gerçekleştirilir.

Bu araştırmada görüşmeler gerçekleştirildikten sonra her öğrencinin görüşme verisinin transkripti ayrı dosyalar şeklinde oluşturularak, dosyalara 1-29 arası numara verilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu metinler üzerinde kodlar oluşturulmuş, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen kodlar, temalar altında birleştirilmiştir.

Çalışmanın nitel sonuçlarının yer aldığı bulgulara, tablolar hâlinde ve tabloların altında örnek öğrenci görüşlerine göre yer verilmiştir. Örneğin kendisine 12 sıra numarası verilen bir öğrenciye ait görüşler bu öğrencinin kullandığı cümlenin başına K 12 ifadesi yazılarak ifade edilmiştir. Araştırmacı günlüklerinden alınan örnekler ise araştırmacıya ait ifadelerin başına A, deney grubunun sınıf öğretmenine ait ifadelerin başına S.Ö harfi yazılarak sunulmuştur.

3.7 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nicel ve nitel araştırmaların geçerlik çalışmaları farklı yöntemlerde gerçekleştirilse de geçerlik; her iki yaklaşım için de verilerin, bulguların ve yorumların nitelikli olmasını denetler.

Nicel araştırmalarda, kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen puanların niteliği ile analiz sonucunda bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonucun niteliği olmak üzere iki düzeyde nitelik aranmaktadır. Nicel geçerlik, çalışma grubundan elde edilen puanların

ölçülen yapının anlamlı göstergeleri olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmacılar nicel araştırmalarda kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği için kanıt ararlar (Creswell & Plano Clark, 2020).

Bu araştırmada kullanılan KBDR, Yaşar (2017) tarafından geliştirilmiş olup, ölçekte yer alan maddeler için uzman görüşü alınmış, bu görüşlere göre test maddelerinde düzenleme yapılarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır. KBDR öntest ve sontest olarak araştırmacı ve farklı bir uzman tarafından puanlanmış, ölçüt ve yapı geçerliği süreçlerinden faydalanarak puanların geçerliğini ortaya koymuştur. Araştırma sürecinde katılımcı kaybı yaşanmamış, katılımcıların olgunlaşması tehdi dikkate alınmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik, nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirme anlamına gelir. Araştırmacılar farklı bireylerden elde ettiği verilerden yola çıkarak bir kod veya tema için kanıt oluşturarak geçerliği sağlamaya çalışırken, bu süreçte dış uzman incelemeleri de önem arz etmektedir. Elde edilen bulguların, alan içeriği hakkında bilgi sahibi olmakla beraber nitel araştırmalarla ilgili de bilgi sahibi olan kişiler tarafından kendi ölçütlerine göre incelenmesi de geçerlik çalışmaları için izlenen stratejilerden biridir (Creswell & Plano Clark, 2020). Bu araştırmada elde edilen nitel bulgular araştırmacının yanı sıra dış uzman tarafından da incelenmiştir.

Nicel araştırmalarda güvenilirlik çalışma grubundan elde edilen puanların tutarlılığı ve zamana göre değişmezliği ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda ise güvenilirlik farklı kodlayıcılar arasındaki kodlamalar karşılaştırılmak istendiğinde yaygın hale gelir (Creswell & Plano Clark, 2020). Bu süreçte güvenilirlik, kodlama yapan farklı bireylerin varlığı, aynı ya da farklı kod ve temalara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek için kodlamaların karşılaştırılmasını temel alır (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada güvenilirlik çalışmaları kapsamında çalışma nitel veriler farklı kodlayıcılar ile kodlanarak kodlamalar karşılaştırılmıştır.

3.8 ARAŞTIRMANIN ETİĞİ

Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 15.09.2021 tarihli 2021-127 sayılı kararı doğrultusunda “Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın etik yönden uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular nicel ve nitel boyutlara göre verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada ulaşılan bulgular alt problemlere dayalı olarak verilmiştir.

1. DHDKE uygulandığı deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklemler için t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	s	df	t	p
Ön test	Deney	29	3.15	.870	54	.577	.567
	Kontrol	27	3.01	.888			

$p < 0.05^*$

Tablo 4.1’e göre ön test sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu durumda deneysel işlem öncesinde grupların konuşma becerilerinin denk olduğu söylenebilir.

2. Deney gurubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?

DHKBE’nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin KBDR’den aldığı ön test son test puanlarının analizinde Bağımlı Örneklemler t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4.2 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	\bar{x}	s	df	t	p
Deney Grubu	Ön test	3.15	.16	28	-7.715	.000
	Son test	3.59	.14			

p<0.05*

Tablo 4.2' de deney grubu öğrencilerinin DHKBE'nin uygulanması öncesinde ve sonrasındaki KBDR'den aldığı puanlar görülmektedir.

Tablo 4.2' ye göre DHKBE'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerine uygulama öncesinde yapılan ön test puanları ($\bar{x} = 3.15$) ve uygulama sonrasında yapılan son test puanları ($\bar{x} = 3.59$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05).

Bağımlı Örneklem t-testi için etki büyüklüğü Eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.68$ 'dir. Diğer bir ifadeyle DHKBE, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde geniş bir etkiye sahiptir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır mıdır?

Tablo 4.3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	Test	\bar{x}	n	s	df	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	3.01	27	.17	26	.202	.841
	Son test	3.00	27	.14			

p>0.05*

Tablo 4.3' te kontrol grubu öğrencilerinin KBDR'den aldığı ön test ve son teste ilişkin puanlar görülmektedir.

Tablo 4.3' e göre kontrol grubu öğrencilerine yapılan ön test puanları ($\bar{x} = 3.01$) ile yapılan son test puanları ($\bar{x} = 3.00$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

4. DHDKE uygulandığı Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	s	df	t	p
Son test	Deney	29	3.59	.76891	54	2.934	.005
	Kontrol	27	3.00	.73184			

$p < 0.05^*$

Tablo 4.4' e göre son test sonuçları incelendiğinde ($p < 0.05$) deney ve kontrol grubu ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4.4' e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KBDR son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü Eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen etki büyüklüğü $\eta^2 = 13$ 'tür. DHDKE'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine ait puanlar, kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine ait puanlardan daha yüksektir. Alınan puanlara göre DHDKE, deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi geniş düzeydedir.

4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

1. Katılımcıların DHDKE (Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinlikleri) Uygulaması ile İlgili Deneyimleri Nelerdir?

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacı ve gözlem yapan öğretmen ile öğrencilerden elde edilen verilerin içerik analizi ile ulaşılan bulgularına değinilmiştir. Bulgular ışığında katılımcıların DHDKE uygulaması ile ilgili deneyimlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.5’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Katılımcıların DHDKE Uygulaması İle İlgili Deneyimleri

Temalar	Kod	Katılımcılar
Konuşma etkinliklerine yönelik duyuşsal özellikler	Konuşma etkinliklerine katılmaya yönelik olumlu tutum	A, S.Ö, K1, K22, K28
	Toplum önünde konuşma kaygısını yenme	A, S.Ö
Konuşma becerisinin gelişimi	Konuşmasında özelliklere gelişme	A, S.Ö, K13, K27
	Kelime dağarcığında gelişme	A, S.Ö
Türkçe dersine yönelik tutum	Derse dikkati çekme, ilgi ve motivasyon	A, S.Ö, K1, K10, K15
	Grup çalışması ve işbirliğine yönelim	A, S.Ö, K15, K29
Dijital hikayelere yönelik görüş	Derse aktif katılım sağlamada etkililik	A, S.Ö
	Dijital hikayelerin kullanımı	A, S.Ö, K4, K12, K15, K19, K21

Konuşma Etkinliklerine Katılmaya Yönelik Olumlu Tutum

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması konuşma etkinliklerine katılmaya yönelik olumlu tutum konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı notlarından elde edilen bulgulara göre konuşma etkinliklerine katılmaya yönelik olumlu tutum sergilendiğini görülmektedir. Kullanılan dijital hikayeler sayesinde konuşmaya daha istekli hale geldikleri, konuşma motivasyonlarının arttığı ve hem bireysel hem de grup konuşma isteğinin tetiklendiği söylenmiştir. Hikaye 1’ de tekerleme çalışmalarının, Hikaye 2’ de kullanılan görsellerin ve tahmin çalışmalarının, Hikaye 3’te kendini ifade etme etkinliklerinin, Hikaye 4 ve Hikaye 6’nın ilgi çekici içeriğinin, Hikaye 5’ te tahmin ve sebep- sonuç ilişkisinin işlendiği çalışmaların ve öğrencileri yönlendiren yönergelerin kullanılmasının, Hikaye 7’de yarıda bıraktırap, devam ettirme etkinliklerinin, öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutum sergilediğine katkısı olduğu belirtilmiştir.

Sınıf öğretmeni, konuşma etkinliklerine katılmaya yönelik olumlu tutum sergilendiğini belirtmiştir. Özellikle Hikaye 1, 2, 3, 4, ve 6’nın katkısı gerekçelendirilerek açıklanmıştır. Hikaye 1’ de yer alan merak uyandırıcı soruların, diyalog canlandırma çalışmalarının, Hikaye 2’ deki görsellerin ve etkili içeriğin, Hikaye 3’ teki dijital hikayenin şiir olarak yeniden ifade edilmesinin, Hikaye 4’ te kullanılan görsellerin ve eğlencenin dahil edilmesinin, Hikaye 6’ da merak uyandıran içeriğin, öğrencilerin konuşmaya yönelik olumlu tutum sergilediğine katkısı olduğu belirtilmiştir.

K 23 hariç tüm katılımcılar, dijital hikayeler ile konuşma etkinliklerine yönelik olumlu tutum sahibi olduklarını belirtmiştir. K 23 ise olumlu ya da olumsuz herhangi bir yorumda bulunmamıştır. K 1 “*Derste daha çok konuşuyoruz.*”, K 22 “*Söz alıp konuşuyorum.*”, K 28 ise “*Dersler konuşma becerimi geliştirdi.*” yorumunda bulunmuşlardır.

Toplum Önünde Konuşma Kaygısını Yenme

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması toplum önünde konuşma kaygısını yenme konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, yapılan grup çalışmaları sayesinde topluluk önünde konuşma konusunda cesaretlendirdiği, birbirlerini ve kendilerini eleştirdiklerini dile getirmiştir. Araştırmacı

notu “*Öğrenciler grup çalışmalarını değerlendirme fikrine alıştılar. Duydukları olumlu cümlelere seviniyorlar. Olumsuz eleştirileri de cevaplıyorlar.*” şeklindedir. Ayrıca öğrencilerin topluluk önünde konuşma kaygısını yenerek ders içinde sıklıkla söz almak istedikleri de söylenmiştir. “*Derse katılımı ve motivasyonu artırdığını düşünüyorum.*”, “*Bugün kendinden emin ve daha istekli öğrenciler gözlemledim*”, “*..... toplum önünde konuşma becerisini etkiledi. Daha rahat konuştuklarını düşünüyorum.*”, “*Konuşma kaygısını azaltmaya katkıda bulundu. Daha rahat söz alıyorlar.*”, “*Özellikle ilk derslerde çekinen öğrenciler daha rahat söz alıyor.*”, “*Topluluk karşısında oluşan kaygının azaldığını gözlemledim.*” araştırmacı notları arasında yer alan ifadelerdir.

Sınıf öğretmeni, öğrenci katılımının yüksek olduğunu, öğrencilerin her derste söz almak istediklerini, derse ilgi duyduklarını ve motivasyonlarının yüksek olduğunu, etkinliklere ilgi ve katılımın yüksek olduğunu belirtmiştir. “*Topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.*”, “*Topluluk karşısında konuşurken oluşan kaygı düzeylerinin azaldığını gözlemledim.*”, “*Topluluk karşısında konuşurken geliştirdikleri olumsuz tutum ve düşüncelerin azaldığını düşünüyorum.*” sınıf öğretmeni notları arasında yer alan ifadelerden bazılarıdır.

Konuşmasında Prozodik Özelliklere Dikkat Etmede Gelişme

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması konuşmasında prozodik özelliklere dikkat etmede gelişme konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, derste kullanılan dijital hikayelerin öğrencilerin konuşmasında prozodik özelliklere dikkat etmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilere yaptırılan canlandırma, sunum, diyaog gibi etkinliklerde etkili olduğu düşünülmektedir. “*... videodaki gibi, sunum yapılırken prozodik konuşmaya dikkat ettiklerini gözlemledim. Daha anlaşılır, kurallı ve anlamlı cümlelerle anlatmaya çalıştılar.*”, “*Konuya uygun konuşma, role uygun vurgu ve tonlamalar yapma becerilerine oldukça olumlu katkılar oldu.*”, “*Anlamlı ve kurallı cümle kurma becerileri gelişti.*”, “*Cümlelerin kurallı düzgün kurulduğu, ses tonunun benztildiği cevaplar verildi.*”, “*Kullanılan cümleler yöresel ağızdan uzak, anlamlı cümlelerdi.*” araştırmacı notları arasında yer alan ifadelerdir.

Sınıf öğretmeni notlarında “*Karaktere uygun ses tonu kullananların konuşmaları daha çok beğenildi.*” ifadesi yer almaktadır.

Katılımcı görüşlerinde de prozodik konuşma becerileri ile ilgili yorumlara rastlanmıştır. K 13 “...daha hızlı konuşuyorum.”, K 27 ise “nazik konuşuyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Kelime Dağarcığında Gelişme

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması kelime dağarcığında gelişme konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı ve sınıf öğretmeninden alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, kullanılan yeni tekniklerin ve dijital hikayelerdeki yeni bilgilerin kelime dağarcığını artırdığı yönünde görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni, dijital hikayelerin kelime dağarcığını geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Derse Dikkati Çekme, İlgisi ve Motivasyon

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması derse dikkati çekme, ilgi ve motivasyon konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, derslerde ilgi ve motivasyonun çok yüksek olduğunu, derse giriş etkinliklerinin dikkat çekici ve merak uyandırıcı olduğunu her etkinlik ve dijital hikaye için ayrı ayrı not almıştır. “Çoğunluğu heyecanlı ve istekli görünüyordu.”, “... genel olarak çoğunluğun motive, istekli olduğunu gözlemledim.”, “Geneli bir sonraki derse merak ettiklerini dile getirdiler.”, “Çoğunluğun derse ilgili ve meraklı olduğunu gözlemledim.”, “Derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının arttığı belliydi.”, “İlk defa yapacakları için ayrı bir motive ve istekli oldular.”, “Çok sevdiklerini ve yeniden yapmak istediklerini dile getirdiler. Derse yönelik tutum ve isteklerini artırdığını düşünüyorum”, “Meraklı ve istekliydiler.”, “Derse yönelik motivasyonları oldukça yüksekti.”, “Herkes oldukça derse hazır görünüyordu.”, “Dersi ve nasıl bir etkinlik yapacağımızı merak ediyorlar.”, “Bu ders dahil önceki derslerin de tamamı konuşmaya motive edici giriş ile başladı.”, “Herkes ilgi ile derse dinledi ve bitirdi.” araştırmacı notları arasında yer alan ifadelerdir.

Sınıf öğretmeni derse giriş çalışmalarının ve yapılan etkinliklerin dikkat çekici olduğunu belirtmiştir. “Derse olan ilgi ve motivasyonun arttığını gözlemledim.”, “Hikayeyi dikkatle dinlediler.”, “Tekerlemeleri çalışırken tüm sınıf motiveydi.”, “Çocukların dikkat

ve ilgi düzeyleri yüksekti.”, “Öğrenciler dersin başından beri istekliydiler.”, “Çocuklar merakla izlediler.”, “Herkes sözcü olmak istedi, bu da derse güdülenmenin yüksek olduğunu gösterdi.”, ifadeleri dersteki ilgi ve motivasyona yönelik görüşlerdir. “Öğretmenin sınıfa kulaklık ile girmesi çocuklar için ilginçti.”, “Öğretmenin derse dinazor maskesi ile girmesi, çocuklar için oldukça ilginçti.”, “Derse balta ve jilet makaleti ile gelinmesi öğrencilerin merak duygusunu artırdı.” ifadeleri, giriş etkinliklerinin dikkat çekiciliği ile ilgili öğretmen notları arasında yer alan ifadelerdendir.

Katılımcıların hepsi dijital hikayelerin kullanıldığı derslere yönelik olumlu duygu, düşünce ve tutumlarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerde “Eğlendim, çok güzel bir dersti mutlu etti” ifadeleri yer almaktadır. K 1 “Meraklıydım, eğlenceli ve güzel.”, K 10 “Çok güzel, eğlendim. Merak ettim.”, K 15 “Meraklıydım, eğlenceli, keyifli zaman geçirdim.” ifadelerini kullanmışlardır.

Grup Çalışması ve İşbirliğine Yönelim

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması grup çalışması ve işbirliğine yönelim konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, etkinliklerin çoğunlukla grup çalışması şeklinde yapıldığını ifade etmiştir. “Aynı zamanda grup çalışmasında sosyalleşme ve işbirliği ile çalışma becerilerinin geliştiği söylenebilir.”, “Dijital hikayedeki karakterin canlandırılması için yapılan grup çalışması öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırdı.”, “Etkinliklerin grup çalışması ve çalışmaların ifade edilmesini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.”, “Sandalyede konuşma, grup çalışmasında önceki derslere göre daha rahat tavır sergilediklerini gözlemledim.”, “Grup çalışmasında sessiz kalan, grubun diğer üyelerini dinleyen çocuk görmedim.”, “Gruplar birbirlerinin ifadelerini destekleyici konuşmalar yaptılar.”, “Normalde birbiriyle yakın arkadaş olmayan kişiler aynı grupta olunca sanki çok yakın arkadaşmış gibi davranıyor.”, “Grup çalışmaları ve içerikteki öğrenci dikkatini çeken konu, konuşma motivasyonlarını artırıyor.” araştırmacı notları arasında yer alan ifadelerdendir.

Sınıf öğretmeni, grup çalışmasının ilgi çekici olduğu, sevildiği ve konuşma becerilerine katkı sağladığı yönünde yorumda bulunmuştur. “Grup çalışmasında çok istekli idiler.”, “Öğrenciler zaten grup çalışmasını sevdi.”, “Öğrencilerin işbirlikli çalışmayı özlemsediklerini ve uyumlu olduklarını gözlemledim.”, “Grup çalışması ve dijital

hikayenin içeriği motivasyonlarını artırdı.”, “*Grup çalışmasında her grubun kendi süper kahramanının daha güçlü olduğunu ispatlama sürecinin, konuşma becerilerine olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum.*” sınıf öğretmeni notları arasında yer alan ifadelerdendir.

Katılımcılar da, grup çalışması ve iş birliği ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. K 15 “*Arkadaşlarımla daha çok vakit geçiriyorum.*”, K 29 “*Grup çalışmasını öğrendim.*” ifadelerini kullanmışlardır.

Derse Aktif Katılım Sağlamada Etkililik

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması derse aktif katılım sağlamada etkililik konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı ve sınıf öğretmeninden alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, “... *derse katılım yüksekti.*”, “*Derse katılımı artırdığını düşünüyorum.*”, “*Herkes sözcü olmak istedi, katılım yüksekti.*”, “*Derse katılım yüksekti.*”, “*Dersler çocukların daha aktif olmasını sağlıyor.*”, “*Etkinlikleri ilk defa yapıyor ve isimlerini ilk defa duyuyor olmaları, öğrenciyi katılıma ve konuşmaya teşvik ediyor.*”, “*Beğenilen grup ve beğenilmeyen grupta herkes sürece katılıp açıklama yapıyor.*”, “*Öğrenciler, isteyerek ve aktif bir şekilde derse katılıyor.*” araştırmacı notları arasında yer alan ifadelerdir.

Sınıf öğretmeni, dijital hikayelerin kullanıldığı derslerde öğrenci katılımının yüksek olduğu görüşünü dile getirmiştir. “*Öğretmen kimlere gönüllü olmak istediğini sorduğunda katılım çok yüksekti.*”, “... *herkes sözcü olmak istedi.*”, “*Katılım isteği yüksekti.*”, “*Münazara tekniğinde katılım oldukça yüksek oluyor.*”, “*Çocukların grup sözcüsü olmak için verdikleri mücadele ilgi çekiciydi.*”, “*Öğrencilerden herkesin söz alması talebi geldi.*” sınıf öğretmeni notları arasında yer alan ifadelerdendir.

Dijital Hikayelerin Kullanımı

Nitel verilerden elde edilen bulguların analizinde elde edilen verilere göre DHDKE uygulaması dijital hikayelerin kullanımını konusunda etkilidir. Buna ilişkin araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcılardan alıntılar şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrenciler, dijital hikayelerin katkısı ve kullanım gerekliliği / isteği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmacı notları arasında; “*İşbirliği ile çalışma becerilerini, derse katılım ve motivasyonu, konuşma, dinleme, prozodik özelliklere dikkat etme yeterliliklerinin, bir*

sonraki derse güdülenmenin, konuşma isteğinin, etkili akran değerlendirme becerisinin artması sağlanmıştır.” ifadeleri yer almaktadır.

Sınıf ğretmeni notları arasında; *“Derse katılım düzeyi, konuşma ve dinleme becerileri, hayal gücünü, iletişim ve sosyal, not alma, sunum yapma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. Öğrenciler Trk dersi işlediklerinin farkında değillerdi, bunun derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini düşünüyorum. Merak duygusu arttı.”* ifadeleri yer almaktadır.

Katılımcılar, dijital hikayelerin kullanımının hem Trk dersinde hem de diğer derslerde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Bunun sebeplerini öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir; K 4 *“Hem eğlenir hme öğrenirim.”*, K 12 *“Eğlenceli olur.”*, K 15 *“Tüm derslerde konuşmuş oluruz.”*, K 19 *“Daha çok bilgi sahibi oluruz.”*, K 21 *“Daha iyi öğreniriz.”* ifadelerini kullanmışlardır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte KBDR'den aldıkları puan ortalaması 3,15 iken, kontrol grubu öğrencilerinin KBDR'den aldıkları puan ortalaması 3,01'dir. Uygulamadan önce deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre uygulama öncesi her iki grubun birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uygulamadan sonra son testte KBDR' den aldıkları puan ortalaması 3,59 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında gerçekleştirilen son testte KBDR' den aldıkları puan ortalaması ise 3,00'dir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu ortalamalar, DHDKE' nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi düzeylerinde artış olduğunu; müfredatın uygulandığı kontrol grubunda ise konuşma becerisi düzeylerinde değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda; DHDKE ile yapılan konuşma eğitiminin mevcut uygulanan müfredat programından daha etkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacılığın esas alındığı eğitim öğretim sürecinde, öğretmenin rehber olma görevi ile birlikte öğretmen ile öğrenci etkileşimi ön plandadır (Aydın, 2007). Eğitim sistemimizin benimsediği yapılandırmacı yaklaşım, konuşma becerisinin eğitiminde öğrenciyi merkeze alarak beceriyi geliştirmeye odaklanmaktadır. Bunun için de konuşma becerisinin tüm süreçlerini ele alarak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler üzerinde hassasiyetle durulmaktadır (Güneş, 2014). Bu bağlamda Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Orhan (2010), altı şapkalı düşünme tekniğini, Kardeş (2018) drama tekniğini, Yaman & Karaarslan (2012) ise beyin fırtınası tekniğini kullanmış ve bu tekniklerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde müfredata göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dedeoğlu-Orhun (2009) konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme içerikli etkinlikler planlamış ve sonucunda deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinden daha fazla geliştiği ortaya çıkmıştır. Kemiksiz (2016) konuşma becerilerinin geliştirilmesi için doğrudan öğretim modeli temel alarak ders programı hazırlamış ve hazırlanan ders programının konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aykaç & Çetinkaya (2013) ise, yaratıcı drama etkinliklerini konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanmış, araştırma sonucunda konuşma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiş, aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin konuşma sürelerinin de arttığı tespit edilmiştir. Temizkan & Atasoy (2016), konuşma becerisinin

geliştirilmesinde aşamalı gelişim modeli kullanarak bu modelin konuşma becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda DHDKE ile konuşma eğitimi uygulanan bu çalışmanın sonuçları alanla benzer özellik göstermektedir.

Narin (2021), sadece konuşma becerisinin yanı sıra diğer dil becerileri olan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri tasarlayarak dört temel dil becerilerini geliştiren etkinlikler tasarlayarak bu becerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ve alanda yer alan benzer çalışmalarda (Kurudayıoğlu, 2003; Doğan, 2019) konuşma etkinlikleri hazırlanarak konuşma becerisinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Fakat Türkçe ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin az olduğu, öğretmenlerin de konuşma becerisi eğitimine ayrı bir zaman ayırmamakla birlikte yeterince yeni etkinlik hazırlamadığı da bilinmektedir (Kırmızı & Akkaya, 2009). Bu çalışmada yer alan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler bu bağlamda önemlidir.

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşüncelerine ilişkin elde edilen verilere göre etkinlikler, öğrencilerde heyecan, eğlence, merak, mutluluk gibi duyguların oluşmasını sağlamıştır. Öğrenciler DHDKE ile eğlendiklerini ve bu etkinliklerin onları mutlu ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yeni şeyler öğrenmek ve üretmek, kendilerini tanımak ve gerçekleştirmek, yeteneklerini farkına varıp onları geliştirmeye yönelmek gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hedeflediği kazanımlar yönünde olumlu gelişmeler gösterdikleri de gözlenmiştir. Bunun dışında DHDKE ile bireysel gelişimin yanı sıra sınıf içi etkileşimi olumlu etkilediği, sosyalleşme, rekabet ve paylaşım gibi kavramların gelişmesinde de etkili olduğu söylenebilir.

İlk haftalarda yapılan uygulama derslerinde söz alırken ve kendini ifade ederken çekinme davranışları gösteren öğrencilerin uygulamanın devamına doğru daha rahat söz aldıkları ve daha rahat etkinliklere katıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum etkinliklere katılma isteğini de artırmaktadır. Topçuoğlu-Ünal & Degeç' in (2012) çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin ifadelerine göre öğrenciler, konuşma becerisi ile ilgili yapılan etkinliklerde daha çok arkadaşlarından utanma ile heyecan sorunları yaşamaktadırlar. Türkçe öğretmenleri, aynı çalışmada, zayıf konuşma becerisine sahip öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımlarının da az olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, bu öğrenciler kendilerini konuşmada yetersiz hissettikleri için sosyal etkinliklere katılma konusunda geri plana çekilmeyi tercih etmektedirler. Öğrenciler açısından bir sınıfta topluluk önünde konuşmak kaygı verici aktivite (Bozavli & Gülmez, 2012) olsa da bu çalışmada uygulama süreci ilerledikçe, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma

etkinlikleri uygulandıkça öğrencilerin kaygılarının azaldığı ve daha rahat etkinliklere katıldığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Özdemir (2018) tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada hazırlıklı konuşmaların konuşma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma alan ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğrencilerin özellikle yapılan grup çalışmalarından sonra sunumlarını gerçekleştirirken yöresel ağızlardan uzaklaşmaya çalıştıkları; uygulamaların ilk haftalarında yöresel ağız kullanan öğrencilerin uygulama sonralarına doğru derse katılım sürecinde yöresel ağızdan kısmen uzaklaştığı ve bunun için çaba gösterdikleri gözlemlenmiştir. Konuşma etkinliklerinde kullanılan konuşma tekniklerinin uygulama aşamasında canlandırma, kendini başkasının yerine koyarak konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek girdikleri role uygun davranma gayreti gösterdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca grup çalışmalarının sunumlarını yaparken de öğrenciler benzer davranışlar sergilemiştir. Bu bağlamda DHDKE, konuşmalarda kullanılan yöresel ağızda azalma ve konuşma prozodisinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Çetinkaya & Sönmez (2019), çalışmalarında masal anlatımının öğrencilerin konuşma prozodilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Masal anlatımı ile kelime hazinesi zenginleşen öğrencilerin konuşma becerileri de önemli şekilde ilerleme göstermiş, kelime hazinesi zenginleşen öğrenciler bu durumu konuşmalarına yansıtarak prozodik bir şekilde konuşabilmiştir. Bu araştırmada da dijital hikayeler ile öğrenciler hayal gücünü kullanmaya teşvik edilmiş, öğrencilere hikayede sorulan sorularla hikayenin devamını tahmin etmeye yönlendirilerek, öğrencileri olası farklı yaşantılarla karşı karşıya bırakarak öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimini desteklemektedir.

Özer (2016), araştırmasında kelime öğretimi ve öğrenilen kelimelerin akılda tutulması üzerinde dijital hikayelerin etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğrenci görüşlerine başvurmuş ve araştırma bulgularına göre, kelime öğretiminde dijital hikayelerin etkili olabileceği görülmüştür. Özer (2016)' in araştırma sonuç ve bulguları ile bu araştırmanın sonuç ve bulguları örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulgularında, araştırmacı ve sınıf öğretmeni görüşleri, dijital hikayelerin kelime dağarcığını geliştirdiği yönündedir.

Tanrıkulu & Akçıl (2021), konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsel bir materyal olan sessiz filmleri kullanmış ve sessiz filmlerin konuşma becerisinin gelişimine olumlu etkilerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Görsellerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu (Yeğen, 2014) gerçeğinden hareketle, bu çalışmada hazırlanan konuşma

etkinliklerinin hem görsel hem işitsel unsurlar içeren dijital hikayelerle desteklendiği düşünüldüğünde DHDKE' nin konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkililiği önem arz etmektedir. Hem dijital hikayelerin yer aldığı hem de konuşma becerisini geliştiren tekniklerin bulunduğu etkinlikler yoluyla öğrencilerin psikomotor gelişimlerine; tekerleme oluşturma ve söyleme, bir tarifin devamını getirme, yarım kalan resmi tamamlama gibi uygulamalar ile bilişsel gelişimlerine; münazara, açikoturum, panel gruplarıyla yapılan uygulamalarda sorumluluk alma ve yaşanan kazanma-kaybetme gibi durumlar yoluyla da duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Yine dijital hikayelerde kullanılan bir sonraki adımı tahmin etme, öğrencilerin merak duygusunu artırarak duygusal gelişimlerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşünceleri incelendiğinde, DHDKE öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu görülmektedir.

Dijital hikayeler Türkçe dersinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde araştırma konusu olmuştur. Dijital hikayeleri Çiftçi (2019), okuma üzerindeki etkisini incelemede; Yamaç (2015), yazma becerilerini geliştirmede; Ciğerci (2015) ise dinleme becerilerine etkisini incelemede kullanmışlar ve dijital hikayelerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Ciğerci (2015) Türkçe dersine olan tutumun olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu da bu araştırmanın kod/temaları arasında yer alan motivasyon, ilgi başlıkları ile ilgili bulgular ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonucunda; araştırmacı, sınıf öğretmeni ve katılımcı görüşlerinde dijital hikaye kullanımının öğrenci ilgi ve motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda en beğendiklerinin sorulması, söz alan öğrencilerin nedenleri ile beğenilen konuşmayı anlatması şeklinde gerçekleştirilen, her dersin sonunda yapılan değerlendirme etkinliklerinde akran değerlendirmeleri de söz konusu olmuştur. Araştırmacı ve öğretmen değerlendirmeleri göz önüne alındığında, öğrencilerin akranları ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmaları, uygulama sürecinde iş birliği içerisinde çalışarak ortak bir karara ulaşmaları ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından konuşma becerisinin önemi ifade edilmiştir. Bu çalışmada uygulayıcı araştırmacı, konuşma etkinliklerinde ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi aşamasında öğrencileri sürece dahil etmiş, her birine söz hakkı tanıyarak süreçte aktif olma fırsatı sunmuştur. Temizkan (2009)'a göre de akran değerlendirme, konuşma becerisinin geliştirilmesi

sürecinde hem etkinlik hem de değerlendirme aşamasında öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayan bir faktördür.

Öğrencilerin ifadeleri, DHDKE ile yapılan derslerin Türkçe dersi kapsamında olduğunu anlamadıkları yönündedir. Öğrencilere daha çok serbest zaman etkinlikleri ve oyun gibi geldiği gözlemlenen dersler sebebiyle, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak hem dijital hikayeler hem de konuşma becerisini geliştiren tekniklerin birlikte kullanılarak hazırlanan konuşma etkinlikleri olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Maden (2011), rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve derse yönelik tutumda olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde önemli bir yere sahiptir. Sınıf ve okul ortamında kendini ifade etmenin yanı sıra okul dışı ortamlarda da kendini ifade edebilme becerisi oldukça önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin öncelikleri arasında olmalıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi onların sınıf içinde yapılan etkinliklerde konuşturulmaları şeklinde gerçekleştirileceğinden Türkçe derslerinde bu beceri için ayrı bir zaman ayrılması gerekir. Arhan (2007) tarafından yapılan çalışma da gösteriyor ki öğretmenler, konuşma eğitimine öğrencilerin ilgi duymalarını sağlama konusunda en önemli unsur olduklarının farkındadır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere ve diğer araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sadece okuma ve yazma becerisine odaklanmayıp, konuşma becerisini geliştirmek için ayrı bir ders saati ayırabilir.
- Programda yer alan yöntem ve teknikler ile araştırmada bahsi geçen ve alanda ifade edilen diğer yöntem ve teknikleri kullanarak konuşma becerisini geliştiren etkinlikler düzenleyerek uygulayabilir.
- Konuşma becerisini geliştiren yöntem ve teknikleri kullanırken bu çalışmada olduğu gibi etkinlikleri dijital hikayelerle destekleyebilir.
- Konuşma becerisinin eğitimi sürecinde giriş etkinliklerinde görsellerden faydalanması öğrencinin derse dikkatini çekme konusunda daha etkili olabilir.

- Konuşma becerisinin eğitimi sürecinde değerlendirme etkinliği olarak akran değerlendirme yolunu seçebilir.
- Konuşma becerisi eğitimi sürecinde uygulanan etkinliklerde çekingen davranan öğrencilere mümkün olduğunca söz hakkı tanıyarak, bu öğrencilerin süreçte daha aktif olmalarını sağlayabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ilkokul üçüncü sınıf seviyesindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde veya farklı öğretim kademelerinde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik dijital hikayelere dayalı konuşma becerisi etkinlikleri uygulanabilir.
- Bu araştırmada her ders için farklı bir konuşma yöntem ve tekniği kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda sadece bir yöntem ve teknik belirleyip bu tekniğin konuşma becerisinin eğitimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırmada konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikler dijital hikayelerle desteklenmiştir. Farklı araştırmalarda yöntem ve teknikleri destekleyen farklı öğretim araçları kullanılabilir.
- Bu araştırma karma yöntem araştırmaları kullanılarak yürütülmüştür. Farklı çalışmalarda farklı yöntem ve desen de kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdollahpour, Z., & Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abdollahpour Z., & Maleki N. A. (2012). A tale of one story in two modes: Digital flash stories vs. printed stories. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(9), 96-101.
- Abdolmanafi-Rokni, S. J., & Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B., & Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Abiola, L. L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in oyo state. *Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası.
- Ahmad, S. Z. (2020). Buzz groups to develop EFL students' critical listening and reduce their oral communication apprehension. *Journal of the Faculty of Education*, 2, 56-91.
- Ahmad, S., & Rozimela, Y. (2013). Teaching speaking by using mini musical drama to improve senior high school students' speaking performance. *Journal of English Language Teaching*, 2(1), 335-345.
- Akçay, A., & Baskın, S. (2017). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Anı

- Akdamar, N. S. (2021). *Effects of digital storytelling on listening skills of foreign language learners of English and their attitudes towards digital storytelling* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem.
- Alacapınar, F. G. (2021). *Öğrenme ve öğretmede istasyon tekniği*. Anı.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. Praeger.
- Al-Arouani, Y.A. (2016). The six thinking hats in thinking. *Teacher's Letter*, 53(1).
- Al Jarrah, H. Y. (2019). Six thinking hats: An analysis of the skill level of jordanian vocational education teachers and the extent of skill application. *Space and Culture, India*, 7(1), 170-185. <https://doi.org/10.20896/saci.v7i1.470>
- Antoni, R. (2014). Teaching speaking skill through small group discussion technique at the accounting study program. *Journal Education and Islamic Studies*, 5(1), 55-64.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Artu Mutlugün, M., & Topuz, Y. (2020). Dijital anlatı bağlamında hikâyeciliğin yeni konumu. *International Journal of Humanities and Research*, 4(3), 37-45.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temeller ışığında yapılandırmacılık*. Nobel.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.
- Bahadır, H. , Tüfekçi, A., & Çakır, H. (2021). DİJİTAL hikaye anlatımının disiplinlerarası öğretim bağlamında kullanım durumları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 635-654.

- Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill? *Journal of Education and Practice*, 3(2), 25-30.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris (Öğretmen kitapları)*. Sebat.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.
- Başdaş, F., & Akar Vural, R. (2018). Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes University, Journal of Institute of Social Sciences*, 5(1), 1-30.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Bell, P. (1996). *Debate as an instructional form in science education* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. California Üniversitesi.
- Bellon, J. (2000). A research-based justification for debate across the curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-175.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Benzer, A. & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (3), 647-662.
- Bozavli, E., & Gülmez, R. (2012). Turkish students' perspectives on speaking anxiety in native and non-native english speaker classes. *US-China Education Review B* 12, 1034-1043.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Bulut, K., Açıık, F., & Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1) , 134-150.

- Burdurlu, İ. Z., & Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe öğretimi*. Karınca.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Callahan, J., & Clark, L. (1988). *Teaching in the middle and secondary schools: Planning for competence*. Macmillan Publishing Company.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel.
- Can, A. (2014). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cangi, M. E., & Özel, S. B. (2019). Türkçe konuşan hızlı bozuk konuşması olan yetişkinlerin akıcısızlık özelliklerinin ve yaşam kalitelerinin incelenmesi: Ön çalışma. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 121-145.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Language teaching approaches: An overview*. Teaching English as a second or foreign language (2nd ed.). Heinle & Heinle Publishers.
- Cengizhan, S. (2019). *Öğretim Yöntemleri*. Tuğba Yanpar Yelken ve Cenk Akay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Chera, P., & Wood, C. (2003). Animated multime-dia “talking books” can promote phonological awareness: Effects of spoken language experien-ce and orthography. *Learning and Instruction*, 13(1), 33-52.
- Ciğerci, F. M. (2015) *ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252.

- Çiğerci, F. M., & Gültekin, M. (2019). Dijital hikayelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4(2), 1-26.
- Coccia, M. (2018). The fishbone diagram to identify, systematize and analyze the sources of general purpose technologies. *Journal of Social and Administrative Sciences*, 4(4), 291-303.
- Coccia, M. (2020). Fishbone diagram for technological analysis and foresight. *Int. J. Foresight and Innovation Policy*, 14(2-4), 225-247. <https://doi.org/10.1504/IJFIP.2020.111221>
- Colosi, J. C., & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab courses. *BioScience*, 48(2), 118-124. <https://doi.org/10.2307/1313137>
- Cosgrove, M. S. (1992). Inside learning centers. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356875.pdf>.
- Coşkun Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir Çev. Ed.). Anı.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çetinkaya, F. Ç., & Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297-308.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikayelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Çintaş-Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. Penguin.

- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demir, S., & Gül Özdi, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 103-124.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi.
- Dewi, R. S., Kultsum, U., & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63-71.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim, öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Educational Technology Research and Development*, 58, 671-691.
- El Mortaji, L. (2018). Effects of sustained impromptu speaking and goal setting on public speaking competency development: A case study of efl college students in Morocco. *English Language Teaching*, 11(2), 82-98.
- Emiroğlu, M. (2015). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada kullandığı farklı kelime sayısının tespiti ve incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 19-40.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Erden, B. (2021). Methods and techniques of speaking education and their problems in application in Turkish course. *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 574-588.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Anı.
- Erginer, E. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *GEFAD / GUJGEF* 35(2), 209-229.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 197, 95- 113.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). Speaking and listening in content area learning. *The Reading Teacher*, 68(1), 64-69.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Arizona State University.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Freeley, A., & Steinberg, D. (2013). *Argumentation and debate*. Cengage Learning.
- Göçer, A. (2008). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 7-17.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Gökçe, O. (2006). *Dilbilim, iletişim bilimi insan ilişkilerinin anatomisi*. Siyasal.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 3(2), 71-77.

- Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2-11.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés*, 16(1), 43-49.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol. (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 93-133). Pegem Akademi.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2015). Konuşma eğitimi yöntemler-etkinlikler. İçinde A. Şahin (Ed.), *Konuşma öğretiminde uygulanan yaklaşım ve modeller*, (ss. 151-175). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde “hazırlıksız konuşma” sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Güneş, F., Eliüşük, A., & Saraç, U. (2016). Yaklaşım ve modeller. İçinde F. Güneş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı, ss. 23-60). Pegem Akademi.
- Gürbüz, H., & Çakmak, M. (2012). Çevre sorunları ve etkilerini belirlemede balık kılıcı diyagramı kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 71-86.
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Hamad, M. M. (2013). Factors negatively affect speaking skills at Saudi colleges for girls in the south. *English Language Teaching*, 6(12), 87.
- Haroon, A. (2021). The effectiveness of teaching digital stories in developing efl primary pupils' speaking skill. *Misr University Journal for Human Studies (Dilbilim ve Edebiyat)*, 1(1), 339-363.

- Hatborn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332. <https://doi.org/10.2307/3211330>
- Henderson, D. (1982). Impromptu speaking as a tool to improve nonnative speakers' fluency in English. *Jalt journal*, 4, 75-87.
- Heo, M., & Toomey, N. (2019). Systematic design to enhance learning: Multimedia resources in online learning. The IAFOR Conference on Educational Research & Innovation Official Conference Proceedings.
- Hsieh, S. (2006). Problems in preparing for the English impromptu speech contest: The case of yuanpei institute of science and technology in Taiwan. *RELC Journal* 37(2), DOI:10.1177/0033688206067429
- Hogan, J. M., Kurr, J. A., Johnson, J. D., & Bergmaier, M. J. (2016). Speech and debate as civic education. *Communication Education*, 65(4), 377-381.
- Huang, Y. M., Shadiev, R., & Hwang, W. Y. (2016). Investigating the effectiveness of speech-to-text recognition applications on learning performance and cognitive load. *Computers & Education*, 101, 15-28.
- Hull, G., & Katz, M. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41, 43-81.
- Husband, T. (2014). Developing 21st century skills in teacher education thorough digital storytelling. Selected Scholarship On Teaching And Learning At Illinois State University. <https://sotl.illinoisstate.edu/downloads/gausis/HusbandVolume2.pdf>
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8(11), 69-78.
- Isbell, R. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. *Young Children* 57(2), 26-30.
- Ishikawa, K. (1990). *Introduction to quality control*. Taylor & Francis.

- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
- Jeffries, W. (2014). *Teaching large groups*. In K. Huggett, & W. Jeffries (Eds.), *An introduction to medical teaching* (2nd ed.). Springer.
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47, 61–79.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579.
- Juvrianto C. J, Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2018). The use of digital storytelling in teaching listening comprehension: An experimental study on the eighth grade students of smp negeri 4 parepare. *ELT Worldwide Journal*, 5(1), 1-9.
- Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikayecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Karaçöp, A., & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22, 186-203.
- Karadüz, A., & Damar, G. (2016). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumu. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 145-166.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitime yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 342-356.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, İ. F. (2021). Sosyal bilgiler dersinde tartışma tekniklerinin akademik başarıya etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Engin.
- Keleşoğlu, S., & Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Akran değerlendirmesine göre Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıklı konuşma becerisinde önem verdikleri hususlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(80), 393-412.
- Kennedy, R. (2009). The power of in-class debates. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 225-236.
- Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keşli Dollar, Y., & Tekiner Tolu, A. (2015). My first digital story: A case study with 5th grade Turkish English language learners. *ELT Research Journal*, 4(3), 172-185.
- Kırbaş, A., & Kanatlı, F. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma sürecinde kullandıkları gerekçelendirme rollerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 140-151.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik* (3. baskı). Anı.
- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(2), 20-35.

- Kirchner, B. (1995). *Etkileyici konuşma sanatı* (Çev. E. Tuzcular). Altın Kitaplar.
- Kivunja, C. (2015). using de bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education*, 6, 380-391.
- Klancar, N. I. (2006). Developing speaking skills in the young learners classroom. *The Internet TESL Journal*, XII(11). http://iteslj.org/Techniques/Klancar-Speaking_Skills.html
- Komisyon, (2017). *Pedagojik formasyon için öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kuning, D. S. (2019). Technology in teaching speaking skill. *Journal of English Education*, 2(2), 50-59.
- Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR XIII*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 77-99.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.
- Linn, M. C., Shear, L., Bell, P., & Slotta, J. D. (1999). Organizing principles for science education partnerships: Case studies of students' learning about 'rats in space' and 'deformed frogs'. *Educational Technology Research and Development*, 47(2), 61-84.
- Lucas, C. A. (2000). Jigsaw lesson for operations of complex numbers. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 10(3), 219-224. <https://doi.org/10.1080/10511970008965960>

- Lumettu, A., & Runtuwene, T. N. (2017). Developing the students' English speaking ability through impromptu speaking method. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(1).
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Mahmoud, A. (2014). The effect of teaching using multiple intelligences strategies and six thinking blocks in artistic expression for first -grade students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut*, 30(4).
- Marshall, C., & Rossman, G. (2011). *Chapter data collection methods*. Sage.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2004). *You and your action research project*. RoutledgeFalmer.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). MEB.
- Milaningrum, E., & Mulyanto, S. (2016). The effectiveness of buzz groups method to teachreading comprehension viewed from students' learning motivation (An experimental study at the mechanical engineering department students of balıkpapan state polytechnic). *Jurnal Sains Terapan*, 2(2), 67-74.
- Mohammadi, M., & Safdari, N. (2015). *Pedagogical values of mobile-assisted task-based activities to enhance speaking skill*. Research-publishing. net
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Morra, S. (2014). 8 steps to great digital storytelling-transform learning. <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling>

- Munawarah, S. (2012). *The effect of using impromptu speech technique toward students' speaking ability at the second year of state senior high school 12 pekanbaru* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. State Islamic University.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ümit.
- Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Journal of Social Sciences And Education*, 4(1), 197-207.
- Normann, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Nurhaida, M. (2017). *Improving students speaking ability using cooperative script* [Yüksek Lisans Tezi]. Siliwangi: STKIP.
- Ocak, G. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- OECD. (2017). Bir bakışta eğitim 2017: OECD göstergeleri. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.
- Okur, A., Süğümlü, Ü., & Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies*, 8(8), 951-970.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikaye kullanımı: öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). *Student-centered learning: What does it mean for students & lecturers?* In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning & teaching* (pp. 27-36). AISHE.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Özby, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özçimen, A. (2008). Etkili – Anlaşılır konuşma eğitimi için gerekli temel faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 155-166.
- Özdem, Y. (2003). *Konuşma sanatı: Diksiyon*. Kariyer.
- Özdemir, E. (2014). *Konuşma sanatı*. Bilgi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özden, M., & Meydan, E. (2021). Dijital hikâyenin eğitime katkısına dair öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 122-131.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Özerbaş, M. A., & Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 102-110.
- Özözer, Y. Ö. (2016). *Yaratıcı düşünmenin 27,5 yöntemi*. Mediacat.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Effect size reporting in educational research. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, A. N. (2023). *Dijital hikayelerle bütünleştirilmiş dijital oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yüzdeler konusundaki akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Pangaribuan, T., & Manik, S. (2018). The effect of buzz group technique and clustering technique in teaching writing at the first class of SMA HKBP I tarutung. *English Language Teaching*, 11(1), 164-178.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 22-33.

- Petty, G. (2009). *Teaching today: A practical guide*. Nelson Thornes Ltd.
- Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 18, 27-40.
- Pratiwi, Y. A. (2018). Students' perception on impromptu speech to improve speaking fluency in speaking class. *Journal Pendidikan*, 97.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Puntambekar S., & Hubscher R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained & what have we missed? *Educational Psychology*, 40(1), 1-12.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası [Creative thinking and brainstorming]*. Rota Yayınları, Bireysel Yatırım Dizisi.
- Razmia, M., Pouralib, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *Elt World Online Blog*, 26, 1-9.
- Richards, J. C., & Anderson, N. A. (2003). What Do I See? What Do I Think? What Do I Wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. *The Reading Teacher*, 56(5), 442-444.
- Ricketts, C., & Ricketts, J. (2010). *Leadership: Personal development & career success*. Cengage Learning.
- Rizi, C. E., Najafipour, M., Haghani, F., & Dehghan, S. (2013). The effect of the using the brainstorming method on the academic achievement of students in grade five in Tehran elementary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 230-233.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 709-716.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.

- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Rossiter M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126, 37-48.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sağlam, Ö. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Salkhord, S., Gorjian, B., & Pazhakh, A. (2013). The effect of digital stories on reading comprehension: An internet-based instruction for Iranian EFL Young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 111-124.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Sarıoğlu, F. (2022). *İlkokul öğrencilerine atasözü ve deyimlerin öğretiminde dijital hikaye kullanımının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Sarıtepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikaye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1367- 1384.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. Muğla ili örneğinde* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Segers, E., & Verhoeven, L. (2005). Long-term effects of computer training of phonological awareness in kindergarten. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1), 17-27.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı.

- Sever, S. (2015). *Sözlü anlatım (Konuşma)*. Belet, Ş. D. (Ed.), Türkçe Sözlü Anlatım içinde. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Shin, B. J., & Park, H. S. (2008). The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality. *Journal of The Korean Association of Information Education*, 12(4), 417-425.
- Siricord, T. S., & Yunus, M. M. (2016). Learners' perceptions on the effectiveness of videoscribe on improving listening and speaking in rural school of Sarawak. *Asian EFL Journal*, 6, 50-61.
- Sihem, M. S. (2013). *Using video techniques to develop students' speaking skill* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. People's Democratic Republic Of Algeria Mohamed Khider University Of Biskra.
- Singh, K. K. G. (2010). A study of impromptu speeches among undergraduates at the university of Malaya. *The English Teacher*, XXXIX, 51-71.
- Skinner, E., & Hagood, M. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling. *The Reading Matrix*, 8(2), 12-38.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Soni, S. (2004). *An information resource on education technology for technical & vocational education & training*. Sarup & Sons.
- Souvignier, E., & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 755-771.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Su-Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Sukovic S. (2014). iTell: Transliteracy and Digital Storytelling. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(3), 205–229.

- Suryani, L. (2015). The effectiveness of role play in teaching speaking. *ELTIN journal*, 3(2), 106-109.
- Susanti, A. D. H.(2007). *Using role play in teaching speaking : a pre experimental study at islamic junior high school Soebono Mantofani Jombang-Ciputat* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Syarif Hidayatullah Jakarta State Islamic University.
- Sürmeli, H., & Yıldırım, M. (2017). Öğretim teknikleri. İçinde S. Dal & M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *International Literacy Association The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 119-138 .
- Şahin, S. (2015). *5-6 Yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve fiilimsilerin kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Şahin, E. Y., & Varışoğlu, B. (2013). *Konuşma Türleri ve konuşmada nezaket kuralları*. Pegem A.
- Şen, C., Ay. Z. S., & Kiray, S. A. (2018). STEM skills in the 21st century education. *In book: Research Highlights in STEM Education*, 81-101. Isres.
- Şenbay, N. (2009). *Söz ve diksiyon sanatı*. YKY.
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tanrıkulu, F. (2020). The effect of 12 listening texts adapted to the digital story on the listening lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(1), 1-18.
- Tanrıkulu, L., & Akçıl, G. (2021). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sessiz filmin etkisi: Charlie Chaplin örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 377-387.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. Pegasus.

- Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Taşpınar, M. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Tatham M., & Morton, K. (2011). *The handbook of psycholinguistic and cognitive processes: perspectives in communication disorders* (Two theories of speech production and perception). Psychology press.
- Tecen, B. (2018). *Okul öncesi dönem ses eğitiminde dijital oyun temelli destekleyici aktivitelerin çocukların sesli harfleri öğrenmelerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizkan, M. (2013). *Konuşma becerisi*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78-97.
- Temizyürek, F. (2004). Türkçe eğitiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği*, 3, 2769-2784.
- Temizyürek, F. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Tosun, D. (2012). *Konuşma eğitimine yönelik kitapların ses bilimsel ve ses bilimsel görünüşleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Tseng, Y. W. (2008). *Effects of using the learning station model as a phonics remedial program in an elementary school* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. National Pingtung University of Education.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (konuşma, yazma)*. Orkun.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97- 121.
- Türkmen, H., & Büyükaltay, D. (2015). Which one is better? Jigsaw II versus jigsaw IV on the subject of the building blocks of matter and atom. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 1(2), 88-94.
- Tüzemen T., & Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610.
- Ulusoy, S. (2019). *Dijital hikaye destekli örnek olaya dayalı öğrenme ortamlarının fen öğrenme üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Ulum, E. & Ercan Yalman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikaye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 1307-6080.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Uzunöz, A. (2021). *Özel öğretim yöntemleri*. Pegem A.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Nobel.
- Verdugo, D.R., & Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.

- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok S. (2012). *Üniversiteler için Türkçe-2 sözlü anlatım*. Gazi.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, E. (2010). *Doğru güzel ve etkili konuşma sanatı*. Savaş.
- Yaman, H., & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 7(4), 545-563.
- Yaman, H., & Sügümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, 144, 56-73. DOI:10.1501/Dilder_0000000111
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2), 339-352.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal.
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Yeğen, Ö. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yıldızlar, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

- Young, P. (2011). Teaching the ethical values governing mediator impartiality using short lectures, buzz group discussions, video clips, a defining features matrix, games, & an exercise based on grievances filed against Florida mediators. *Pepperdine Dispute Resolution Law Journal*, 11(2), 1-86.
- Yörük, Y. (1990). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Eğitim.
- Yüceer, D. (2014). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zacharia, Z. C., Xenofontos, N. A., & Manoli, C. C. (2011). The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation. *Educational Technology Research and Development*, 59, 399-424.
- Zembat, R., & Zulfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 587-608.

Fare ile Sincap



Gelecekte Gelen Mektup



Masalçı Nine



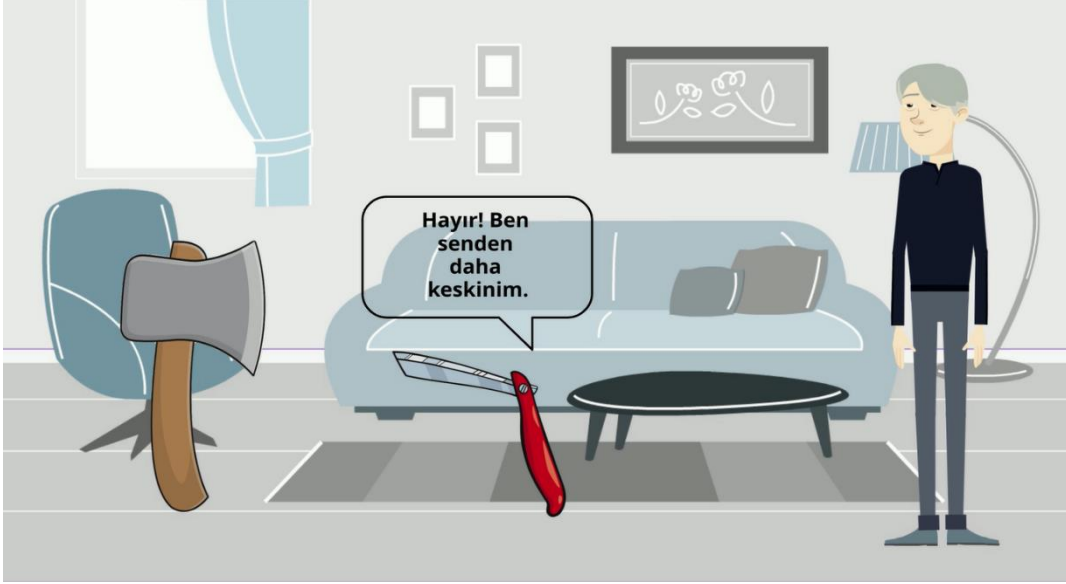
Mayalı Poğaç



İki Bardak Hikayesi



Balta ile Jilet



Kahramanım



DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	1.HAFTA / 1.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	MASALCI NİNE
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	ANLATIM, SORU-CEVAP, HIZLI TUR, İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA)
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen “Günaydın” tekerlemesi ile çocukları selamlar. Öğrencilere tekerlemeler hakkında konuşulacağı söylenir ve öğrencilere tekerlemeler hakkında ne bildiklerini sorulur ve cevaplamaları beklenir.
DERSE GEÇİŞ	“Masalcı Nine” dijital hikayesi sınıfa izletilir. Çocuklara bildikleri masal tekerlemeleri olup olmadığı sorulur. Öğrenciler ikiye ayrılan gruplara ayrılarak, hızlı tur tekniğini uygulamaları sağlanır.
GELİŞTİRME	
	-Sınıf beş gruba ayrılır. Öğretmen her gruba bir tekerlemenin yazılı olduğu çalışma kağıdı dağıtır. Her grubun kendi tekerlemesini çalışması için süre verilir. Süre sonunda seçilen grup sözcüsü kendi grubuna ait tekerlemeyi söyler. - Dijital hikayenin devamında tekerlemeden oluşan bir şifre vardır. Hikayedeki karakter tekerlemeyi söyleyemediği için şifreyi çözemez. Sınıftaki gönüllü öğrencilere bu tekerleme söylenir.

SONUÇ	
	-Öğrencilerden, söylenen tekerlemelerden en beğendiklerini ve nedenlerini söylemeleri istenir.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Öğretmen, dersin sonunda tekerleme oluşturma görevini yerine getiren, oluşturulan tekerlemelerin söylenilmesi üzerine ile ilgili notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	
	Bir sonraki derste hikayeden seçtikleri iki kişinin konuşmalarını canlandıracakları bilgisi verilir.

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	1.HAFTA / 2.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	MASALCI NİNE
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, HIZLI TUR, İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA)
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen "Günaydın" tekerlemesi ile çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	"Masalcı Nine" dijital hikayesi yeniden sınıfa izletilir.
GELİŞTİRME	
	- Öğrenciler ikiyeşerli gruplara ayrılır. Dijital hikayedeki seçtikleri karakterleri canlandıracakları etkinliğe geçilir. Dijital hikayedeki iki kişinin konuşmalarını canlandırmaları istenir. Öğrencilerin dijital hikaye ile ilgili doğaçlama hazırlamaları sağlanır.
SONUÇ	
	- Öğrencilerden, yapılan canlandırmalardan en beğendiklerini ve nedenlerini söylemeleri istenir.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Öğretmen, rol yapma ile ilgili notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	2.HAFTA / 3.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	GELECEKTEN GELEN MEKTUP
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	TARTIŞMA, HIZLI TUR, AKVARYUM (İÇ ÇEMBER)
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen elindeki su şişesinden su içerek sınıfa giriş yapar ve çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	-“Gelecekten Gelen Mektup” dijital hikayesi sınıfa izletilir. Çocuklara “su” denilince aklınıza ne geliyor? Sorusunu sorar. Öğrenciler beşerli gruplara ayrılır. Gruplar arasında soru hakkında tartışılır. Her grup üyesi kendi fikrini söyler.
GELİŞTİRME	
	-Süre sonunda akvaryum tekniği uygulanır. Sınıfın uygun bir yerine bir çember çizilir. Çemberin ortasına bir boş sandalye konur. Sınıfın tümü çemberin dışındadır. Konu hakkında yorum yapmak isteyen grup sözcüsü sandalye oturur, düşüncesini söyler. Daha sonra yerini diğer grubun sözcüsüne bırakmak üzere çemberin dışına çıkar.
SONUÇ	
	-Öğrencilerin akvaryum tekniği uygulamasındaki görüşleri alınır. Grup sözcülerine çemberin ortasındayken hissettikleri duygular sorulur.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.

	-Akvaryum tekniği uygulamasındaki gözlemleri üzerine öğretmen notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	
	-Öğrencilerden su ile dolu suluklarının hazır olmasını ister. -"İçilebilir su kaynaklarının devamı" ile ilgili araştırma ödevi verilir.

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	2.HAFTA / 4.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	GELECEKTEN GELEN MEKTUP
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, BÜYÜK GRUP TARTIŞMASI, FORUM
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen elindeki su şişesi ile sınıfa giriş yapar. Çocukları selamladıktan sonra öğrencilerden suluklarından bir yudum su içmelerini ister ve hep beraber su içerler.
DERSE GEÇİŞ	-“Gelecekte Gelen Mektup” dijital hikayesi yeniden sınıfa izletilir.
GELİŞTİRME	
	- Dijital hikayenin devamında “Gelecekte Gelen Mektup” un içeriğinde suyun azalması sonucunda neler olabileceğine ait bilgiler bulunmaktadır. Öğretmen tarafından bir öncesi ders öğrencilere verilen “İçilebilir su kaynaklarının devamı” ile ilgili araştırma ödevi ile ilgili forum planlaması yapar. Öğrencilere forum hakkında bilgilendirme yapılır. -İkinci ders öğretmen forumu yöneten grup başkanı, gönüllü öğrenciler ise konuşmacıdır. Forum başkanı konuşmacı öğrencilere sırayla söz vererek, konu ile ilgili yaptıkları araştırmalardan edindikleri bilgi ve görüşlerini açıklamalarını ister. Diğer öğrencilere dinleyici olarak görüş bildirebilecekleri, konuşmacılara soru sorabilecekleri söylenir.
SONUÇ	
	-Öğrencilere forumda öğrendikleri bilgilerden en dikkat çekici ve şaşırtıcı olduğunu düşündükleri bilgi sorulur. Tartışma yapmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar.

	<p>-Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.</p> <p>-Dersin sonunda forum konuşmaları ve dinleyici katılımları üzerine öğretmen notlar alır.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	3.HAFTA / 5.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	FARE İLE SİNCAP
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, KULAKLIK
YÖNTEM VE TEKNİKLER	ANLATIM, SORU-CEVAP, TARTIŞMA, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA)
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen kulaklık ile müzik dinleyerek sınıfa girer ve çocukları selamlar. Öğrencilerden gönüllü üç öğrenci seçer.
DERSE GEÇİŞ	-Hikaye manzum olarak yazılmıştır. Hikaye başlamadan önce seçilen gönüllü üç kişiye kulaklık ile müzik dinletilir. Diğer öğrenciler hikayeyi dinler. Hikaye bittikten sonra kulaklıklar çıkarılır ve diğer öğrencilerden manzum hikayeyi kendi cümleleri ile hikayeyi hiç dinlemeyen bu üç öğrenciye anlatmaları istenir. -Hikayeyi arkadaşlarından dinleyen üç öğrenci, hikayeyi anladıkları kadarıyla kendi cümleleri ile anlatır.
GELİŞTİRME	
	-“Fare İle Sincap” dijital hikayesi bir defa daha izletilir. -Sınıf beş gruba ayrılır. Öğretmen her gruba farklı bir hayvan resmine ait çalışma kağıdı dağıtır. Her grup, çalışma kağıdında bulunan hayvanmış gibi yaparak o hayvanla ilgili bir cümle söyleyecektir. Örnek: “Uzun kuyruğu bulunan bir hayvanım” “Suda yüzen bir hayvanım” “Zehirli ve zehirsiz türlerim vardır.” - Süre sonunda her grubun hayvanı hakkında grup üyelerinin cümleleri sıra ile dinlenerek hayvan tahmin edilmeye çalışılır.
SONUÇ	

	-Öğrencilerden, hayvanı tahmin etme ile ilgili grup çalışmasında, hangi hayvan ile ilgili söylenen cümlelerin tahmin etmeyi kolaylaştırdığı sorulur.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Hayvanı tahmin etme etkinliği üzerine öğretmen notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	
	-Öğrencilere “Nesli tükenen hayvanlar” ile ilgili araştırma ödevi verilir. -Bir sonraki ders için boya kalemleri getirmeleri istenir.

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	3.HAFTA / 6.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	FARE İLE SİNCAP
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, HAYVAN MASKESİ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	ANLATIM, SORU-CEVAP, TARTIŞMA HIZLI TUR, PANEL
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen nesli tükenen bir hayvanın maskesi ile sınıfa giriş yapar ve çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	-“Fare İle Sincap” dijital hikayesi yeniden izletilir.
GELİŞTİRME	
	-Öğrencilere verilen “Nesli tükenen hayvanlar” ile ilgili araştırma ödevi gönüllü öğrenciler tarafından anlatılır. -Öğrencilerden nesli tükenen hayvanlar ile ilgili resim yapmaları istenir.
SONUÇ	
	-Araştırma sunumlarında edinilen bilgilerden en dikkat çekici ve şaşırtıcı olduğunu düşündükleri bilgi sorulur. -Nesli tükenen hayvanlarla ilgili yapılan resimlerden en beğenilen resim sorulur.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Yapılan resimlerle ilgili notlar alınır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	4.HAFTA / 7.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	BALTA İLE JİLET
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, BALTA VE JİLET MAKETİ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, VIZİTLİ GRUPLARI (VİZİTLİ 33)
HEDEF KAZANIMLAR	<p>T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.</p> <p>T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.</p> <p>a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.</p>
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen elinde balta ve jilet maketi ile sınıfa girerek çocukları selamlar. Kağıt kesmek için getirdiğini söyleyerek hangisi ile kesmenin daha uygun olduğunu sorar. Gönüllü öğrencilerin ifadelerine yer verilir.
DERSE GEÇİŞ	-3'er kişilik vızıtlı grupları oluşturulur. Daha sonra "Balta İle Jilet" dijital hikayesi izletilir. Dijital hikayede "Balta mı daha keskindir jilet mi?" sorusunun sorulduğu yerde hikaye durdurulur.
GELİŞTİRME	
	-3'er kişiden oluşan vızıtlı grupları 3 dakika "Balta mı daha keskindir jilet mi?" sorusu üzerine tartışırlar. Tartışma sonucunu verilen kağıtlara yazarlar. Süre sonunda her grup varılan kararı açıklar.
SONUÇ	
	-Öğrencilerden, vızıtlı grupları çalışması ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmaları istenir.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Vızıtlı grupları üzerine öğretmen notlar alır.

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATI
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATI	4.HAFTA / 8.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	BALTA İLE JİLET
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, BALTA, JİLET
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, MÜNAZARA, KARTOPU
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen yeniden balta ve jilet ile sınıfa girerek çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	-“Balta İle Jilet” dijital hikayesi yeniden izletilir. Dijital hikayede “Balta mı daha keskindir jilet mi?” sorusunun sorulduğu yerde hikaye durdurulur. -Sınıf iki gruba ayrılır. Kartopu tekniği kullanılarak gruplar kendi içinde önce ikişer, sonra dörder ve sekizer grup yaparak planlaması yapılan münazaraya başlanır. -Öğretmen örnek bir münazara videosu izletir.
GELİŞTİRME	
	Öğretmen başkanlığında iki grup kendi seçeneğinin daha keskin olduğunu ispatlama çabası içine girer. Hangi grubun önce başlayacağı kura ile belirlenir. Grup üyeleri bir başkan belirler. Başkan önce kendi grup üyelerini tanıtır. Ardından kartopu tekniğinde paylaşılan konular hakkında dönüşümlü olarak konuşmaya başlarlar. Her konuşmacının birer konuşma hakkı vardır. Konuşması bittikten sonra gruplara karşı görüşleri cevaplamaları için 10 dakika süre verilir. Kümeler bir üyelerine cevapları ve anti tezleri söyletirler. Dinleyici konumunda bulunan jüri üyesi öğrencilerin oyları ile sonuca ulaşılır.
SONUÇ	
	-Münazarada varılan sonuçtan memnun olup olmadıkları sorularak tartışmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar.

	<p>-Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.</p> <p>-Yapılan münazara üzerine öğretmen notlar alır.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	4.HAFTA / 8.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	BALTA İLE JİLET
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, BALTA, JİLET
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, MÜNAZARA, KARTOPU
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen yeniden balta ve jilet ile sınıfa girerek çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	-“Balta İle Jilet” dijital hikayesi yeniden izletilir. Dijital hikayede “Balta mı daha keskindir jilet mi?” sorusunun sorulduğu yerde hikaye durdurulur. -Sınıf iki gruba ayrılır. Kartopu tekniği kullanılarak gruplar kendi içinde önce ikişer, sonra dörder ve sekizer grup yaparak planlaması yapılan münazaraya başlanır. -Öğretmen örnek bir münazara videosu izletir.
GELİŞTİRME	
	Öğretmen başkanlığında iki grup kendi seçeneğinin daha keskin olduğunu ispatlama çabası içine girer. Hangi grubun önce başlayacağı kura ile belirlenir. Grup üyeleri bir başkan belirler. Başkan önce kendi grup üyelerini tanıtır. Ardından kartopu tekniğinde paylaşılan konular hakkında dönüşümlü olarak konuşmaya başlarlar. Her konuşmacının birer konuşma hakkı vardır. Konuşması bittikten sonra gruplara karşı görüşleri cevaplamaları için 10 dakika süre verilir. Kümeler bir üyelerine cevapları ve anti tezleri söyletirler. Dinleyici konumunda bulunan jüri üyesi öğrencilerin oyları ile sonuca ulaşılır.
SONUÇ	
	-Münazarada varılan sonuçtan memnun olup olmadıkları sorularak tartışmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar.

	<p>-Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.</p> <p>-Yapılan münazara üzerine öğretmen notlar alır.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	5.HAFTA / 10.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	KAHRAMANIM
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	TARTIŞMA, AÇIK OTURUM
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen Atatürk posterini ile sınıfa giriş yapar.
DERSE GEÇİŞ	- "Kahramanım" dijital hikayesi yeniden izletilir.
GELİŞTİRME	
	-Öğretmen Atatürk inkılabları ile ilgili araştırma yapılan araştırmaların sunumu için açık oturum planlaması yapar. Üç grup inkılabları savunan görüşleri, diğer üç grup inkılap karşıtı görüşleri açıklar. - Grup başkanları inkılaplarla ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda kendi görüşlerini açıklarlar. Açık oturumda değişik görüşler eşit oranda temsil edilir. Açık oturum başkanı olan öğretmen her grup sözcüsüne eşit süre tanır. Başka her konuşma sonrasında konuşmacının konuşmasını toparlayıp özetler.
SONUÇ	
	-Açık oturum ile ilgili düşünceler istenir. Tartışma yapmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Açık oturum üzerine öğretmen notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	6.HAFTA / 11.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	İKİ BARDAK HİKAYESİ
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, TARTIŞMA, İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME, KENDİNİ BAŞKASININ YERİNE KOYARAK KONUŞMA, DİYALOG
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen simit yiyerek sınıfa girer ve çocukları selamlar. Kahvaltı yapıp yapmadıkları sorulur.
DERSE GEÇİŞ	-“İki Bardak Hikayesi” dijital hikayesi izletilir. -Hikaye ilgili yerlerde öğretmen tarafından durdurularak “Kahvaltıda ne yenir?”, “Evde kahvaltıyı kim hazırlar, evinizde iş bölümü yapılıyor mu?”, “Yumurta ile kahvaltıya hazırlanabilecek yiyecekler nelerdir?”, “Yumurta ile yapılan yemekler nelerdir?” , “Sofraya oturmadan önce ve kalktıktan sonra yapılması gerekenler nelerdir?” soruları sorularak gönüllü öğrencilerden cevaplar alınır. Büyük grup tartışması yapılır.
GELİŞTİRME	
	-Sınıf iki gruba ayrılır. A'lara: “Siz, bir beslenme uzmanısınız. Sizden bir sabah programına katılmanız kahvaltı öğünü hakkında bilgi vermeniz istenmiştir.” B'lere: “Siz bir sabah programı sunucusunuz. Programınıza katılan beslenme uzmanına kahvaltı öğünü ile ilgili sorular soruyorsunuz. Sağlıklı besinler hakkında bilgi almaya çalışıyorsunuz.” rolleri verilir.

	<p>Burada karşılıklı telefon görüşmesi ve diyaloglar önemlidir. Öğretmen bu konuda gerekli açıklamayı yapar. Roller telefon görüşmesi ve diyaloga göre uygulanır. Grupların doğaçlamayı sürdürmeleri sağlanır.</p> <p>-Dijital hikayenin devamında ailede iş bölümü ifadesinden sonra "Bir elin nesi var, iki elin sesi var." atasözü tartışılır.</p>
SONUÇ	
	<p>-Öğrencilere, doğaçlama sırasında zorlanıp zorlanmadıkları sorulur.</p>
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	<p>-Öğretmen genel olarak dersin özetini yapar.</p> <p>-Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.</p> <p>- Doğaçlama sırasında öğretmen öğrencilerin arasında gezinerek etkinliğe katılımı gözlemlenir.</p>
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	
	<p>-Öğretmen bir sonraki ders için öğrencilerden boya kalemlerini getirmelerini ister.</p>

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	6.HAFTA / 12.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	İKİ BARDAK HİKAYESİ
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, ATASÖZÜ RESMİ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	ANLATIM, SORU-CEVAP, TARTIŞMA, İSTASYON
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen resmedilmiş bir atasözünü ile sınıfa girer. Resimde anlatılan atasözünü tahmin ettirilir.
DERSE GEÇİŞ	-“İki Bardak Hikayesi” dijital hikayesi yeniden izletilir.
GELİŞTİRME	
	-Öğretmen istasyon tekniğini kullanarak öğrencilerden resim yapmalarını ister. 4 istasyon oluşturulur. Daha sonra resimler hakkında büyük grup tartışması yapılır.
SONUÇ	
	- Atasözleri ve yapılan resimlerle ilgili duygu ve düşünceler istenir.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Öğretmen istasyon tekniği sırasında notlar alınır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATİ	7.HAFTA / 13.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	MAYALI POĞAÇA
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, AŞÇI KOSTÜMÜ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, TARTIŞMA, HAFIZADA TUTMA, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA), JIGSAW
HEDEF KAZANIMLAR	<p>T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.</p> <p>T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.</p> <p>a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.</p>
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen aşçı önlüğü ve şapkası ile sınıfa girerek çocukları selamlar. Kim olduğunu ve ne iş yaptığını sorar.
DERSE GEÇİŞ	-“Mayalı Poğaç” dijital hikayesi sınıfa izletilir. Hikaye, ders çalışan çocukların tiyatro hazırlığı kısmında durdurulur. - Bu kısımda sınıf üç gruba ayrılır. Her gruba bir rol verilir. Öğretmenin önceden getirdiği çalışma kağıtları gruplara dağıtılır.
GELİŞTİRME	
	Oluşturulan üç grupta A grubu haber spikerleri, B grubu spor spikerleri, C grubu ise hava durumu spikerleri olurlar. Daha sonra Jigsaw tekniği kullanılarak üçlü gruplar oluşturulur. Her grup sunumunu yapar. Çalışma kağıtları farklı içerikte sunumlar içerebilir. Örneğin spor spikeri sunumunun yer aldığı kağıtlarda farklı takımların farklı maçlarından farklı pozisyonlar anlatmak gibi.
SONUÇ	
	-Öğrencilerden, haber, hava durumu ve spor spikerinden en beğendiklerini ve nedenlerini

	söylemeleri istenir. Büyük grup tartışması yapmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Öğretmen, jigsaw tekniğinin kullanıldığı çalışma ile ilgili notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATİ
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI/ DERS SAATİ	7.HAFTA / 14.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	MAYALI POĞAÇA
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, AŞÇI KOSTÜMÜ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	HIZLI TUR, HAFIZADA TUTMA, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA), İSTASYON
HEDEF KAZANIMLAR	<p>T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.</p> <p>T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.</p> <p>T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.</p> <p>a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.</p>
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen aşçı önlüğü ve şapkası ile sınıfa girerek çocukları selamlar.
DERSE GEÇİŞ	-“Mayalı Poğaç” dijital hikayesi yeniden sınıfa izletilir.
GELİŞTİRME	
	<p>-Hikayenin devamında yer alan içerikte öğrencilere mayalı poğaç tarifi sorulur. Gönüllü öğrencilerden poğaç tarifleri alınır.</p> <p>-Sınıf üç gruba ayrılır. İstasyon tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada her grup poğaç tarifi yazmaya başlar. Öğretmenin komutuyla gruplar yer değiştirerek kendinden önceki grubun tarifini devam ettirir. Bütün sınıf her aşamada (her istasyonda) çalışarak bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağlayarak bir basamak ileri götürür, yarım kalan işi tamamlar. Oluşturulan üç tarif grup sözcüleri tarafından okunur.</p>
SONUÇ	
	- Öğrencilerin, grupların oluşturdukları poğaç tariflerini pişirdiğimizde hangi poğaçayı yemek istedikleri ve nedenlerini söylemeleri istenir.

ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	<ul style="list-style-type: none">-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar.-Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır.-Öğretmen, istasyon tekniğinin kullanıldığı çalışma ile ilgili notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	
	<ul style="list-style-type: none">-Öğrencilerden kendilerine yemek tarifi oluşturmaları istenir.

DERS PLANI

DERS	TÜRKÇE
SAAT	1 DERS SAATI
TARİH	
UYGULAMA HAFTASI / DERS SAATI	7.HAFTA / 15.DERS
DİJİTAL HİKAYE ADI	MAYALI POĞAÇA
ARAÇ VE GEREÇLER	DİJİTAL HİKAYE, AKILLI TAHTA, ÇALIŞMA KAĞITLARI, AŞÇI KOSTÜMÜ
YÖNTEM VE TEKNİKLER	SORU-CEVAP, TARTIŞMA, TUTMA, DRAMATİZASYON (ROL YAPMA/CANLANDIRMA)
HEDEF KAZANIMLAR	T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	
DİKKAT ÇEKME / GÜDÜLEME	Öğretmen elinde poğaçalar ile sınıfa girerek peynirli poğaçayı tahmin etme oyunu oynatır.
DERSE GEÇİŞ	-“Mayalı Poğaç” dijital hikayesi yeniden sınıfa izletilir.
GELİŞTİRME	
	- Çocuklardan oluşturdukları tariflerini bunu bir yemek programında yapıyor gibi anlatmaları istenir. -Öğretmen program sunucusu olur ve programa konuk olan aşçının kendini ve yemeğini tanıtmalarını ister ve aşçı hazırladığı tarifi izleyici konumundaki sınıfa anlatır.
SONUÇ	
	-Aşçı olarak verilen tariflerde hatalı buldukları tarif olup olmadığı sorulur. Büyük grup tartışması yapmaları sağlanır.
ÖZET VE DEĞERLENDİRME	
	-Öğretmen genel olarak iki dersin özetini yapar. -Ders işleniş sürecinde öğretmen tarafından öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik notlar alınır. -Öğretmen, dersteki aşçı sunumları ile ilgili notlar alır.
BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Pınar HIÇYILMAZ ŞAHİN
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0002-5253-347X
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	
Lise	İzmir / Karşıyaka Havva Özişbakan Lisesi
Lisans	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	
Mesleki Deneyim	Ordu / Kumru Çatılı İlköğretim Okulu 2008-2011 Ordu / Kumru Ergentürk İlköğretim Okulu 2011-2015 Ordu / Kumru Eskiçokdeğirmen İlkokulu 2015-2017 Ordu / Kumru Güneycik İlkokulu 2017-2021 Ordu / Fatsa Şehit Sercan Öklük İlkokulu 2021-...
Akademik Çalışmalar	1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Heceleme Hatalarının Giderilmesine Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi 2. Aile Katılımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kounuşma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi 3. İlkokul Öğrencilerinin "Su" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları





T.C.
ORDU VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

T.C. ORDU ÜNİVERSİTESİ - Ordu
Üniversitesi Rektörlüğü - Genel Sekreterlik
12.01.2022
Sayı: -605.01-E.0682962



0000682962

Sayı : E-18802389-605.01-41135147
Konu : Araştırma izni
(Pınar H ÇYILMAZ AHN)

12.01.2022

ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.10.2021 tarihli ve 651782 sayılı yazısı.
c) 07/01/2022 tarihli ve 40784231 sayılı olur.

İlgili (b) yazı ekinde yer alan araştırma ilgili (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş ve söz konusu çalışmanın eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, elde edilen verilerin ve kişisel bilgilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması, ilgili genelge hükümlerine göre araştırma sonucunun Müdürlüğüne gönderilmesi kaydıyla ilgili (c) olur ile uygun görülmüştür.

Gereğini, bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELO LU
Millî Eğitim Müdürü

Ek : İlgili (c) olur ve Mühürlü
Araştırma Formları (25 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Saray Mah. Ulu Konak Cad.No:5 52089 Altınordu/ORDU

Dahili : 1431

Telefon No : 0 (452) 223 16 29

E-Posta: arge52@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Mustafa KURUL VHK (Strateji Geliştirme Üb.Müd.)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol Yetmeni

İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 609e-3cec-391b-abae-4733 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
1 Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-18802389-605.01-40784231
Konu : Araştırma Ziyareti
(Pınar H ÇYILMAZ AHAĞI)

07.01.2022

VALİLİĞİNE

- İlgili : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2)
b) Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.10.2021 tarihli ve 651782 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Pınar H ÇYILMAZ AHAĞI'nın "Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin ilköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisinin İncelenmesi" konulu bilimsel çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazısı ve ekleri, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup, uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, pandemi koşulları göz önünde bulundurularak eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde online olarak gerçekleştirilmesini ve öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşımına kaydıyla Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Pınar H ÇYILMAZ AHAĞI tarafından; ilimizdeki resmi ilköğretim okullarında 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı içinde okul ve kurum müdürlüğü'nün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Musa GÖZÜDOKU
Müdür Yardımcısı
Araştırma Müdürü

OLUR
Mehmet Fatih VARGELO
Vali Yardımcısı
1 Millî Eğitim Müdürü

Ek : Komisyon kontrol tutanağı ve anket formu (24 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU

Dahili : 1431

Telefon No : 0 (452) 223 16 29

E-Posta: arge52@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Mustafa KURUL VHK (Strateji Geliştirme Üst. Müd.)

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol Sorumlusu

İnternet Adresi: ordu.meb.gov.tr Faks:4522250144

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C5cb-973c-301c-9930-6651 kodu ile teyit edilebilir.

ORDU İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
OKUL VE KURUMLARDA YAPILACAK ARAŞTIRMA VE ARAŞTIRMA DESTEĞİNE YÖNELİK
KOMİSYON KONTROL TUTANAĞI

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı :	Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN	Tarih:	05.01.2022
Bağlı Bulunduğu Üniversite/Kurum:	ODÜ, SBE, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı		
Araştırmacının Konusu:	Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisinin İncelenmesi		
Araştırmacının Yapılacağı Okul/Kurum	Resmi İlkokul		

SIRA NO	DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	E	H	AÇIKLAMALAR
1	Kamu kurum ve kuruluşlar, STK (dernek, vakıf, sendika, araştırma şirketi vb) ve üniversite araştırmacıları (lisans, lisansüstü eğitim öğrencileri ve akademisyen) araştırma uygulamaları ve veri toplama faaliyetlerinin izin başvurusunu ayse.meb.gov.tr adresi üzerinden yapmış mı? Başvuru formu var mı?	X		
2	Araştırma uygulama ve veri toplama faaliyetleri izin talebi başvurusunu kurumu aracılığı ile yapmış mı?	X		
3	Araştırma izin başvuru taahhünamesini imzalanıp evraklarla teslim etmiş mi?	X		
4	Araştırmacının anket, görüşme / gözlem ve deneme araştırma önerisi içeriği formu var mı? Araştırmacının amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma yöntemi, evren ve örneklem verilerin analizi, geçerlik, güvenilirlik vb. bilgileri var mı?	X		
5	Veri toplama araçlarının tamamı (anket, görüşme/gözlem formu vb) var mı?	X		
6	Başka kişi ya da kurumların geliştirdikleri veri toplama araçlarını kullanacaklarsa veri toplama araçlarını kullanmak için gerekli izin belgeleri var mı?	X		
7	Araştırma, anket, görüşme/gözlem formu içeriğinin ve veri toplama araçlarında yer alan sorular/ifadeler araştırmacının konusuyla örtüşüyor mu? Ankete katılanların kişilik haklarını ihlal etmemeye dikkat etmiş mi?	X		
8	Araştırmacının kendisiyle irtibat kurulabilmesi için yazışma adresini, varsa e-posta ve telefon bilgilerini yazmış mı?	X		
9	Araştırma uygulama izni onayı başvuru yapılan eğitim öğretimin yılını kapsıyor mu?	X		
10	Araştırmacı veri toplama araçlarında (anket, görüşme/gözlem formu vb) kişisel bilgilerin istememesi kuralına dikkat etmiş mi?	X		
11	Anket araştırması yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, ile göre dağılımı, örneklem grupları ve gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı?	X		
12	Çalışma takvimi var mı? Araştırma ve anket uygulama izin başvurularının uygulamadan en az 45 gün önce yapmış mı? Eğitim engel olunmaması için yarıyıl tatili ve yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar araştırmalarını tamamlıyor mu?	X		
13	Araştırmada ticari amaç güdülmemesine, kişi, kurum/kuruluş, firmaların, marka reklamını ve tanıtımını ön plana çıkaran ifadenin bulunmamasına dikkat etmiş mi?	X		
14	Araştırma uygulamasında ücret talep edilmemesine dikkat etmiş mi?	X		
15	Araştırma uygulaması gönüllülük esasına göre mi?	X		
16	Yüz yüze görüşme sağlanacak yetişkinler için "Gönüllü Katılım Formu", öğrenciler için "Veli Onam Formu" var mı?	X		
17	Araştırmacının, yapacağı anket, gözlem ve denemelerde örneklem grubu Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci veya Öğrenci Velisi mi?	X		
18	Anket çalışmalarında veri toplama araçlarının uygulanma süresi 1 ders saatini geçirmeme kuralına uyuyor mu?	-	-	Anket çalışması ise bu kriter değerlendirilecektir.
19	Lisans Tez çerçevesinde bir araştırma mı? Tez/Önerisi var mı?	-	-	Lisans tez çerçevesinde ise bu kriter değerlendirilecektir.
20	Yüksek Lisans - Doktora çerçevesinde yapılan araştırma mı? Tez Önerisi var mı?	X		
21	Proje çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Proje çerçevesinde ise bu kriter değerlendirilecektir.
22	Bağımsız araştırma çerçevesinde yapılan bir araştırma mı?	-	-	Bağımsız araştırma çerçevesinde bir çalışma ise bu kriter değerlendirilecektir.
23	Araştırmalarda ses ve görüntü kaydı yapılacak mı? (Okul müdüründen, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden yazılı izin alınacaktır)	X		
24	Araştırma uygulaması tıbbi bir araştırma mı? Tıbbi araştırma ise; bağlı buldukları Üniversitenin veya Hastanelerin "Etik Kurul Onayı" var mı? Ayrıntılandırılmış Onam Formu var mı? Veli Bilgilendirme ve yazılı İzin Formu var mı? "ayse.meb.gov.tr." modülün de ki örneğe göre Veli İzin Formu var mı?	X		
25	Araştırma uygulaması yabancı dilde hazırlanmış ise Türkçe tercümesi var mı?	-	-	Yabancı dilde hazırlanmış ise bu kriter değerlendirilecektir.
26	Deneme Modelli veya Deneysel Desenli araştırma yapılacak okulların/kurumların sayısı, türü, illere göre dağılımı, örneklem grupları ve bu gruplardan kaç kişi ile yürütüleceğini net olarak yazmış mı? Araştırma yapılacak okuldan alınacak okul onayı ibraz edilmiş mi?	X		

AÇIKLAMA :

Bu kontrol çizelgesi MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" 2020/2 No' lu genelgeye göre hazırlanmıştır.

İlgili izin isteği başvurusu komisyonumuz tarafından Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul/Kurumlarda yapılacak Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi (2020/2 No' lu Genelge) çerçevesinde incelenmiş olup, **Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi 2020/2'ye göre uygun bulunmuştur.**

NOT: Araştırmanın kabul olması için ilgili maddelerin **EVET (E)** olması gerekmektedir.

ÜYE



Gündüz BARUTÇU
Altınordu Rehb. Araş. Merkezi

ÜYE



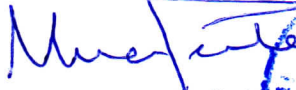
İsmet İnanç BAYKAL
AR-GE Öğretmen

ÜYE

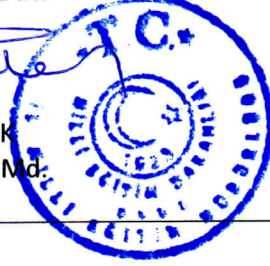


Funda TÜRK
AR-GE Öğretmen

KOMİSYON BAŞKANI



Musa GÖZÜDİK
İl Millî Eğitim Şb. Md.





T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-38379748-663.08-0651782
Konu : Araştırma İzni (Pınar HİÇYILMAZ
ŞAHİN)

15.10.2021

ORDU VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN'in, "Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisinin İncelenmesi" konulu bilimsel çalışmasıyla ilgili Müdürlüğünüzden gerekli iznin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Tahsin TONKAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- Üstyazı (1 Sayfa)
- 2- Yeğitek Katılım Kabul Formu (1 Sayfa)
- 3- Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 4- Yönetim Kurulu Kararı (1 Sayfa)
- 5- Şehit Sercan Öklük İlkokulu Çalışması (2 Sayfa)
- 6- Ölçek İzin (1 Sayfa)
- 7- Öğrenci Görüşme Formu (2 Sayfa)
- 8- Konuşma Becerisi Soruları Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 9- Konuşma Becerisi Rubriği (1 Sayfa)
- 10- 2021-127 Sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)
- 11- Dilekçeler ve Taahhütname (4 Sayfa)
- 12- Dijital Hikaye İçerikleri (12 Sayfa)
- 13- Birleştirilmiş Atama ve Tez Kurul Kararı (4 Sayfa)
- 14- Araştırmacı Günlüğü (2 Sayfa)
- 15- Araştırma Önerisi İçeriği (11 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 88ADF2C8-60E9-443B-A59C-D4FB0D8595E4

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ordu-universitesi-ebys>

Adres: Sosyal Bilimler Enstitüsü Cumhuriyet Yerleşkesi ORDU

Ayrıntılı bilgi için: Gizem BAYDERE

Telefon: 0452 226 52 00/6111-6115 / Faks: 0452 226 52 31

Unvan: Sürekli İşçi

e-posta: gizembaydere@odu.edu.tr / Elektronik Ağ: <http://www.odu.edu.tr/>

KEP : orduuniversitesi@hs01.kep.tr



+ Oluştur

- Gelen Kutusu 92
- Yıldızlı
- Ertelenenler
- Önemli
- Gönderilmiş Postalar
- Taslaqlar 18
- Kategoriler
- Sosyal 16

Konuşma becerisi değerlendirme rubriği izin Gelen Kutusu X



Pinar Hiçyılmaz Şahin <pinarhiçyilmaz@gmail.com>

Alıcı: zyasar1410

1 Nisan Per 14:40

Değerli Hocam,

"Kavram Kankatürleriyle Yapılan Etiketlerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Konuşma Becerileri Değerlendirme Rubriği" ni kendi çalışmam için kullanmama izin verir misiniz? Teşekkür ederim. İyi çalışmalar.



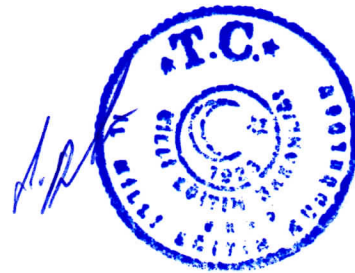
Zehra YAŞAR <zycasar1410@gmail.com>

Alıcı: ben

1 Nisan Per 16:20

Hocam merhabalar,
Elbette kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.
Sevgilerimle.

1 Nis 2021 Per 14:41 tarihinde Pinar Hiçyılmaz Şahin <pinarhiçyilmaz@gmail.com> şunu yazdı:



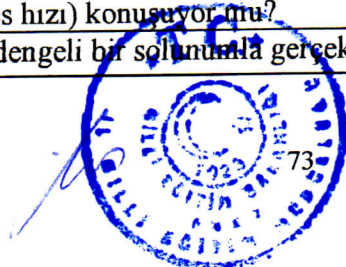
si isteği



Ek-2: Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği

Hiç Gözlenmedi (1), Gözlenmedi (2), Kısmen Gözlendi (3), Gözlendi (4), Tamamen Gözlendi (5)

No	A.DİL VE ANLATIM	1	2	3	4	5
1.	Konuşurken seviyesine uygun cümleler kuruyor mu?					
2.	İşitilebilir bir ses tonu kullanıyor mu?					
3.	Standart Türkçe (İstanbul Türkçesi) ile konuşuyor mu?					
4.	Tonlama ve vurguları uygun yerlerde kullanıyor mu?					
5.	Uygun bir hitapla konuşuyor mu?					
6.	Nezaket kurallarına uygun konuşuyor mu?					
7.	Telaffuzunda zorlandığı kelimeler oluyor mu?					
8.	Anlaşılır şekilde konuşuyor mu?					
	B.İÇERİK					
9.	Konunun ana düşüncesini yansıtabiliyor mu?					
10.	Konuşmasını günlük yaşamla ilişkilendiriyor mu?					
11.	Konu dışına çıkıyor mu?					
12.	Gereksiz yere kelime tekrarı yapıyor mu?					
13.	Konuyu örneklerle açıklıyor mu?					
14.	Konuşmasında neden-sonuç ilişkisi kurabiliyor mu?					
15.	Olayları oluş sırasına göre (konuşma planı) anlatıyor mu?					
16.	Konuyla ilgili çıkarımlar yapabiliyor mu?					
	C.SUNUM					
17.	Konuşurken jest ve mimik kullanıyor mu?					
18.	Topluluk önünde rahat konuşuyor mu?					
19.	Konuşurken göz teması kuruyor mu?					
20.	Uygun bir ses tonuyla (dinleyicilerin konuşmayı takip edebileceği ses tonu) konuşuyor mu?					
21.	Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?					
22.	Konuşma akıcılığını bozacak gereksiz sesler (eee,ııı vs.) çıkarıyor mu?					
23.	Gereksiz hareketler yapıyor mu?					
24.	Konuşurken heyecanlanıyor mu?					
25.	Konuşma süresini etkili bir şekilde kullanıyor mu?					
26.	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?					
27.	Uygun ses hızıyla (dinleyicilerin konuşmayı takip edebileceği ses hızı) konuşuyor mu?					
28.	Konuşmasını dengeli bir şekilde gerçekleştiriyor mu?					

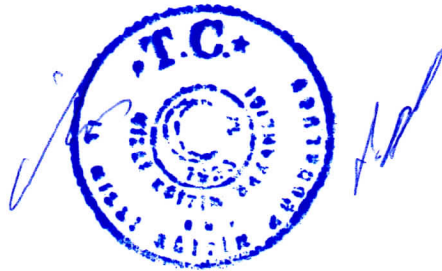


f-12

Konuşma Becerisini Değerlendirme Soruları



1. Çevre kirliliğinin yol açtığı zararlar nelerdir?
2. Sen bir ağaç olsaydın sana nasıl davranılmasını isterdin?
3. Denizlerin kirlenmesi, canlıları nasıl etkiler?
4. Evimize misafir geldiğinde veya biz misafiriğe gittiğimizde nasıl davranmalıyız?
5. Sağlığımızı korumak için neler yapmalıyız?
6. Dengeli beslenmek deyince ne anlıyorsun?
7. Uzun yaşamak, sağlıklı kalabilmek için nasıl beslenmeliyiz?
8. Okuldaki kurallara niçin uymalıyız? Okul kurallarına uymazsak neler olur?
9. Başarılı bir öğrenci olmak için neler yapmak gerekir? Anlatınız.
10. Taşıtlara biniş ve inişte yaşanan karmaşanın nedeni ne olabilir? Anlatınız.
11. Bir aile bireyini tanıtınız.
12. Arkadaşımız son zamanlarda mutlu olmadığını söyledi. Onun mutsuz olduğunu görüyorsunuz. Neler yaparsınız? Anlatınız.
13. Kitap okuyan ve okumayan insanlar arasında ne gibi farklılıklar vardır? Anlatınız.
14. Kitapla arkadaş olunur mu? Nasıl? Kitap okumayan kişilere neler önerirsiniz?
15. Çevrenizde en çok kimler kitap okumayı seviyor? Bu kişilerle diğer kişilere göre ilişkilerinizde bir farklılık var mı?
16. Öğretmenlerimiz olmasaydı hangi zorluklarla karşılaşırız?
17. Öğretmeninizle ilgili yaşadığınız bir anınızı anlatınız?
18. Tembellik yaparsanız hayatınız nasıl olur?
19. Kişisel eşyalarınızı kullanırken nelere dikkat ediyorsunuz?
20. Çevrenizde kullandığınız ve yaşamınızı kolaylaştıran hangi ürünler var?
21. Bu ürünleri nasıl kullanıyorsunuz?
22. Hangi konularda tutumlu davranıyorsunuz? Niçin?
23. Kendinizi tutumlu buluyor musunuz?
24. Tutumlu insan ile savurgan insan arasındaki farklılıklar nelerdir?
25. İlerde hangi mesleği seçmeyi düşünüyorsunuz? Niçin?





1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.

- Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır.

- Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.

4. Konuşma stratejilerini uygular.

- Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır.

- Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

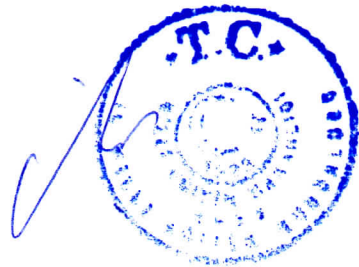
- Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

- Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır.

- Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

- Bir konuşmadaki/tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır.

6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.



[Handwritten signature]

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU



Merhaba sevgili öğrencim;

Sizinle Türkçe derslerinde dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerini değerlendirmeniz için aşağıda bazı sorular yer almaktadır. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar tez araştırması için kullanılacak olup farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu bakımdan tüm soruları eksiksiz ve samimi bir şekilde doldurmanız araştırmanın güvenirliliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar için şimdiden teşekkür ederim.

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN

Sınıf öğretmeni – Yüksek lisans öğrencisi

1. Dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri aracılığıyla işlenmiş olan dersle ilgili duygu ve düşüncelerinizi belirtir misiniz?
2. Dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri aracılığıyla dersin işlenmesi Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
3. Dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri ile ders işlemenin konuşma becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.
4. Dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri ile ders işlemenin size olumlu katkıları oldu mu? Cevabınız 'Evet' ise hangi katkıları sağladığını düşünüyorsunuz? Nedenini yazar mısınız?
5. Ders işlenirken en çok hoşunuza giden dijital hikaye hangisi idi? Nedenini açıklar mısınız?



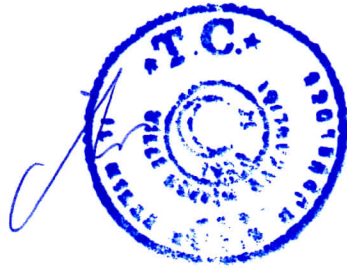
(Handwritten signature)

6. Ders işlenirken en çok hoşunuza giden konuşma etkinliği hangisi idi? Nedenini açıklar mısın?

7. Sizce dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri ile derslerin işlenmesine devam edilmeli mi? Neden bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

8. Dijital hikayeler başka derslerde de uygulanmalı mı? Neden bu şekilde düşündüğünü açıklar mısın?

9. Eklemek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen belirtiniz.



[Handwritten signature]

Ek-1

Sayın Veli;



Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin incelenmesi" adıyla, 29.11.2021-22.02.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma Uygulaması: Deneysel uygulama ve ölçme aracı şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma kapsamında alınacak görüntü ve ses kayıtları ile ölçeklere verilen cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Seher ÇETİNKAYA - Pınar HIÇYILMAZ ŞAHİN

İletişim bilgileri : 05055982720 - 05309356872

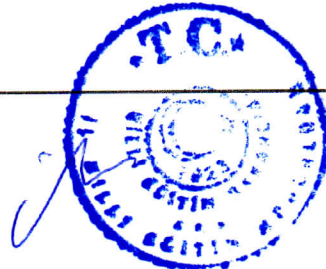
*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



J.P.R.

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Dijital Hikayelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisinin İncelenmesi" adıyla, Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA ve Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN tarafından 29.11.2021-22.02.2022 tarihleri arasında yapılacak bir tez araştırması uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisinin incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ordu/ Fatsa Şehit Sercan Öklük İlkokulu

Araştırma Uygulaması: Anket

Gözlem

Görüşme

Ölçme aracı



Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma kapsamında alınacak görüntü ve ses kayıtları ile ölçeklere verilen cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Seher ÇETİNKAYA - Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN

İletişim Bilgileri : 05055982720 - 05309356872

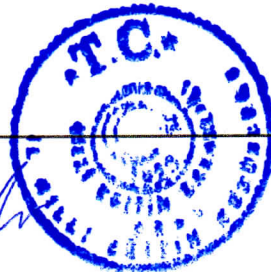
Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



ARAŞTIRMACI / ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜ FORMU



Değerli meslektaőım;

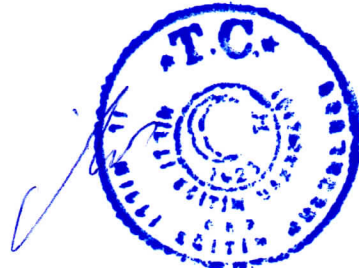
Aşağıda belirtilen soruları okuyunuz. Sizden sınıfta Dijital Hikayelerle Desteklenen Konuşma Etkinliklerini içeren Türkçe derslerini dikkatle gözlemlemeniz ve gözlemleriniz sonucunda aşağıdaki soruları doldurmanız beklenmektedir. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar tez araştırması için kullanılacak olup farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu bakımdan tüm soruları eksiksiz ve samimi bir Şekilde doldurmanız araştırmanın güvenirliği için son derece önemlidir. Araştırmaya sađlamıő olduğunuz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Pınar HIÇYILMAZ ŞAHİN

Sınıf ğretmeni – Yüksek lisans ğrencisi

Lütfen aşağıdaki soruları iyiymi, olumluydu gibi tek kelime ile cevaplamayınız. Gözlemlerinizi mümkün olduğunca detay belirterek ifade etmeye çalıőınız.

1. Ders giriş etkinliklerinin öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımı için motivasyon, ilgi ve merak uyandırma vb. açısından uygunluğu hakkındaki gözlemleriniz nedir?
2. Ders geliştirme etkinliklerinin konuşma becerilerinin kazanımına katkısı, öğrencilerin motivasyonu, derse ilgisi, derse katılımı, sınıf yönetimine etkisi vb. hakkındaki gözlemleriniz nedir?
3. Ders sonuç etkinliklerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine, bir sonraki derse gdlenmelerine, bilgi transferine uygunluğu ve diğerleri hakkındaki gözlemleriniz nedir?
4. Derste kullanılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkısı hakkındaki genel gözlemleriniz nedir?



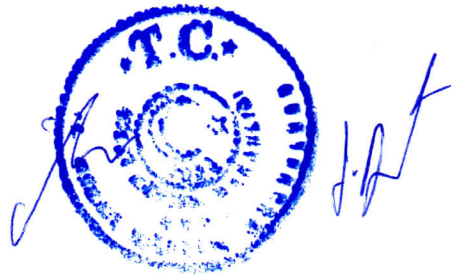
(Handwritten signature)

5. Derste kullanılan dijital hikayelerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkısı hakkındaki genel gözlemlerinizi nedir?



6. Dijital hikayelerle desteklenen konuşma etkinlikleri ile ders işleminin (konuşma becerileri dışında) öğrencilere olumlu katkıları oldu mu? Cevabınız 'Evet' ise hangi becerilerin geliştiğini düşünüyorsunuz? Nedenini yazar mısınız?

7. Eklemek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen belirtiniz.



Balta İle Jilet

O gün Ayhan amcanın evinde sessiz sıradan bir gün yaşanmaktadır. Sonra evin sessizliği balta ve jiletin tartışmaya başlamasıyla son bulur. Ayhan amca uykusundan zıplayarak sınıfa sorar:

-Sizce balta ve jilet hangi konuda tartışıyorlar?

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır.)

Balta: En keskin benim. Hem ben kocamanım senin gibi küçük değilim. Sen benden nasıl keskin olabilirsin ki?

Jilet: Asıl ben senden daha keskinim.

Balta: Ayhan amca sen söyle, hangimiz daha keskiniz?

Ayhan amca: Çocuklar sizce balta mı daha keskin jilet mi? Diye sınıfa sorar.

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır. Bir sonraki ders için gruplar oluşturularak balta ve jilet gruplara dağıtılır. Diğer ders hikaye tahtada yansılı dururken münazara tekniğine başvurulur, baltayı diyenler ile jilet cevabını verenler cevaplarının gerekçelerini anlatmaları istenir. Tartışma bittikten sonra hikayeye devam edilir.)

Ayhan amca: Şimdi beni iyi dinleyin. Balta çok keskindir. Balta sayesinde kışlık odunlarımızı keseriz. Jilet odun kesebilir mi?

(Burada hikaye bitmiş Ayhan amca balta cevabını vermiş gibi davranılır. Bir müddet geçtikten sonra hikaye devam eder, Ayhan amca konuşur.)

Ayhan Amca: Daha söyleyeceklerim bitmedi. Jilet çok keskindir. Jilet sayesinde berberler insanların saçını sakalını keser. Balta ile saç sakal kesilebilir mi?

Ayhan amca jilet ve baltaya döner:

-Kavga edilecek bir durum yok. Başkasına benzemeye çalışmayın, kendiniz en iyisi olmaya çalışın. Herkes kendi yapabileceği işin ustasıdır.

Gelecekte Gelen Mektup

Oldukça yaramaz olan iki arkadaş evde ve okulda kurallara uymamakta, teneffüslerde tualete gidince muslukları kapatmamakta, suları boş yere akıtmaktadır. Sadece okulda değil evde de bu şekilde davranmaktadır. Kendilerini uyaran anne, baba ve öğretmenlerini dinlememektedir.

Bu iki kafadar her zaman beraber oynadıkları bahçede bir ağacın altına oturmuş sohbet ederler.

Mert: Sürekli aynı şeyi tekrar edip duruyorlar. Suyu kapat, suyu kapat. Bir sürü su var kapatmasak ne olacak sanki.

Kaan: Gelecekte susuz kalırmışız su biterse. Ben zaten çok su içmiyorum ki. Hem yağmur da yağıyor neden su bitsin ki.

Bu sırada balkondan onları dinleyen anneleri bir plan yaparlar.

(Öğretmen çocuklara yapılan planı sorar, cevaplar alınır.)

Mert'in annesi: Kağıtlara gelecekte susuz kalan bir çocuktan gelen mesajlar yazalım. Sonra da onları bulabilecekleri yerlere koyalım. Bakalım ne tepki verecekler.



J. B.

Bir gün Mert ile Kaan bahçede oynarlarken ağacın kenarında toprağa gömülü bir şişe bulur ve içinde bir kağıt vardır. Şişeyi kırıp içinden kağıdı çıkarırlar ve okumaya başlarlar.

(Kağıtta yazanlar çocuklara tahmin ettirilir.)

“Sevgili Arkadaşım,

Size bu mektubu gelecekte yazıyorum, 2090 yılından. Umarım okursunuz ve inanırsınız ve söylediklerimi bir an önce yapmaya başlarsınız. Bu yıllarda insanların yüzleri çok kırışık. 30 yaşındaki insanlar 60 yaşında gibi duruyorlar. İnsanların böbrekleri yeterli su içmediği için iflas etmek üzere. Dedemin dediğine göre eskiden insanlar ellerini akan suda rahat rahat yıkarlarmış, dişlerini güzelce fırçalar, uzun uzun duş alırlarmış, hatta arabalarını bile hortumla yıkarlarmış. Biz şu an içmeye su bulamıyoruz. Yüzümüzü mineralli havlular ile siliyoruz. Eskiden kadınların saçları olurmuş. Annemin saçı nasıl hiç bilmiyorum. Temizlemesi kolay olsun diye kimse saçlarını uzatmıyor, herkes kel. Eskiden doktorlar insanlara günde 8 bardak su için derlermiş. Şimdi günde yarım bardak içmemize izin veriliyor. Şu an su, elmas ve altından çok daha değerli bir hazine. Tüm bunları engellemek sizin elinizde. Lütfen su tasarrufuna dikkat edin. Suyu boşa kullanmayın. Geleceğimiz için su elçisi olun, suya sahip çıkın. Lütfen herkese ulaştırın bu söylediklerimi. Umarım çok geç olmaz.

Sevgilerle...”

Mert ve Kaan şaşkınlıkla birbirine bakar okudukları karşısında.

Mert: Bir daha su ile oyun oynamayacağım. Elimi yıkarken, dişlerimi fırçalarken suyu ihtiyacım kadar kullanacağım.

Kaan: Açık musluk görürsem hemen kapatacağım. Herkesi uyaralım. Suyumuza sahip çıkalım.

Mert ve Kaan'ın annesi balkonda görüşürler...

(Bir sonraki ders iklim değişikliği ve dünyamız ile ilgili araştırma yapılarak gelir. Panel şeklinde sınıfta tartışılır.)

İki Bardak Hikayesi

Mutfakta birbirleri ile sohbet eden iki bardak olan Toba ve Hoba, günün başladığını birazdan evin annesi Sultan Hanım'ın, babası Çınar Bey'in ve evin çocukları Elif ve Ömer'in gelip kahvaltı hazırlayacağından konuşuyorlar.

Toba: Acaba bu kahvaltıda kime düşeceğiz Hoba?

Hoba: Bilmiyorum Toba. Çocuklar sizce bu kahvaltıda biz kime düşeceğiz, hangimiz Elif'in bardağı olacağız, hangimiz Ömer'in bardağı olacağız?

(Sınıftaki öğrencilerin konu hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.)

-Sultan Hanım, Çınar Bey ve Elif ile Ömer gelir, kahvaltıyı hazırlamak için iş bölümü yaparlar.

Toba sınıfa dönerek, “Peki çocuklar sizin evinizde kahvaltıyı kim hazırlıyor?”, diye sorar.

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır.)

Sultan Hanım: Çayı ben demlerim. Bardak, tabak, kaşık ve çatalları sofraya koyarım.

Çınar Bey: Ben de dolaptan kahvaltılıkları çıkarırım.

Toba sınıftaki öğrencilere seslenir.



Toba: Çocuklar, peki Elif ile Ömer ne yapacaklar?

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır.)

Elif: Babacığım sen dolaptan çıkardığın kahvaltılıkları bize ver, biz de Ömer ile masaya koyup masayı düzenleyelim, ne dersin?

Babası kabul eder ve bu şekilde iş paylaşımı yaparak kahvaltı hazırlamaya başlarlar.

Dolaptan kahvaltılıklar çıkarılırken Toba ve Hoba, Çınar Bey'in dolaptan çıkaracağı kahvaltılıkları tahmin etmece oynarlar.

(Burada sınıf konuşturulur. Kahvaltılıklar tahmin etmeye çalışılır.)

Hoba: İlk önce peyniri çıkaracak?

Toba: Bence zeytin.

Hoba sınıftaki öğrencilere seslenir.

Hoba: Çocuklar sizce Çınar Bey dolaptan ilk önce hangi kahvaltılığı çıkaracak?

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır.)

Çınar Bey dolaptan yumurta çıkarır.

Toba: Hoba kahvaltıda yumurta ile ne yapılır?

Hoba sınıftaki öğrencilere sorar.

Hoba: Çocuklar kahvaltıda yumurta ile ne yapılır?

(Burada sınıf konuşturulur. Önce kahvaltıda yumurta ile ne yapılabileceği, ardından yumurtanın kullanıldığı yemekler hakkında konuşulur.)

Çınar Bey, Sultan Hanım'dan yumurtayı haşlamak için uygun bir kap ister. Ve yumurta ocağa konur.

Çınar Bey kahvaltılıkları Elif ile Ömer'e vermeye başlar. Sofra kahvaltı için hazır olmuştur.

Hoba: Sofraya oturmadan önce ne yapacaklarını biliyorsun değil mi Toba?

Toba: Ben biliyorum. Çocuklar siz biliyor musunuz? Sofraya oturmadan önce ne yapılması gerekir?

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır. El hijyeni hakkında konuşulur.)

Sultan Hanım: Elif ve Ömer ellerinizi yıkamadan oturmayın sofraya.

Elif ve Ömer: (birlikte) Tamam anne.

Herkes sofraya oturduktan sonra Sultan Hanım Toba ve Hoba'ya doğru yaklaşır. Acaba Toba ve Hoba'ya ne dönecektir.

(Burada sınıf, Toba ve Hoba'ya ne döküleceği konusunda tahminlerde bulundurulur. Çocuklar kahvaltıda ne içebilirler?)

Sultan hanım Toba ve Hoba'ya süt dökerek sofraya götürür. Hoba sınıfa dönerek sorar:

-Çocuklar neden süt içmeliyiz?

(Sınıftaki öğrencilerin soruya cevap vermeleri sağlanır. Süt ve süt ürünlerinin faydaları hakkında konuşulur.)

Ve işte o an! Toba Elif'e gider, Hoba ise Ömer'e. İki bardağımız da halinden memnundur.

Herkes mutlu ve neşeli bir şekilde kahvaltı yapılır. Kahvaltı bittikten sonra ailecek işbirliği yapılarak sofranın bulaşıkları toplanır. Veee, Toba ve Hoba için banyo zamanı!





Hoba ve Toba tüm sınıfa sorar:

-“Bir elin nesi var, iki elin sesi var.” Atasözünü duyduunuz mu?

Bir sonraki ders için öğrencilerden 5 atasözünün anlamı hakkında araştırma yapmaları istenir. Derste bu atasözleri kağıtlara yazılarak kutuya atılır. Öğrenci kutudan bir kağıt seçerek, seçtiği kağıttaki atasözünü açıklaması istenir.

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN

Kahramanım

Ayşe tek başına odasında sıkılmış yatağına uzanarak düşünmektedir.

Ayşe: Çok canım sıkılıyor. Oyun oynamak istiyorum ama benimle oyun oynayacak kimse yok.

Annesi babası sürekli çalışan Ayşe genelde tek başına vakit geçirmekte oyuncaklarıyla oynamaktadır. Fakat Ayşe artık oyuncaklarıyla oynamak istememekte arkadaşlarıyla oynamak istemektedir. Ayşe ve ailesi bu mahalleye yeni taşındıkları için hiç arkadaşı yoktur.

Ayşe: Keşke oyun oynayacağım arkadaşlarım olsa. Birlikte çok güzel oyunlar oynasak.

Ayşe canı sıkılmış düşünürken birden bir ses duyar.

(Öğretmen bu sesin ne olduğunu nerden geldiğini sınıfa sorar, cevaplar alınır.)

O da ne. Odasının tam ortasında bir çocuk duruyor ama biraz farklı. Ayşe iyice çocuğu inceliyor. Gözünde maske sırtında pelerin var.

(Öğretmen çocuklara odaya gelen çocuğun kim olduğunu sorar, cevaplar alınır.)

Ayşe: Sen de kimsin böyle?

Çocuk: Ben bir süper kahramanım. Oyun arkadaşı olmayan çocukların yanına gelir onlarla oyun oynarım.

Ayşe çok sevinir. Hemen oyun oynamak ister.

Ayşe: Hadi o zaman oynayalım. İyi de hangi oyunu oynayacağız?

(Öğretmen sınıfa çocukların oynadığı oyunları sorar. Öğrenciler oyunları kuralları ile beraber sınıfa anlatır.)

Kahraman: Körebe oynamak ister misin ben çok severim.

Ayşe: Aaa ben de çok severim. Hadi başlayalım.

Kahraman ve Ayşe önce körebe oynarlar. Daha sonra saklambaç ve sıcak soğuk. Beraber resim çizerler, sohbet ederler. Ayşe çok mutludur. Fakaaaaattt...

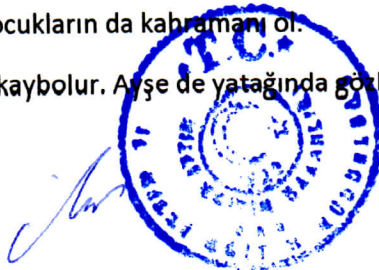
(Öğretmen sınıfa şimdi ne olacağını sorar, cevaplar alınır.)

Süper kahramanın gitme vakti gelmiştir.

Kahraman: Artık gitmeliyim Ayşe. Başka çocuklara oyun arkadaşı olmalıyım. Seninle çok güzel oyunlar oynadık. Yine oynarız merak etme.

Ayşe: Güle güle kahramanım. Başka çocukların da kahramanı ol.

Kahraman geldiği gibi birden ortadan kaybolur. Ayşe de yatağında gözlerini açar, rüyasından uyanır.



[Handwritten signature]

Ayşe: Aaaa rüyaymış. Ne güzel bir rüyaydı. Keşke gerçekten böyle bir süper kahraman olsa.

(Öğretmen öğrencileri önce süper kahramanlar hakkında konuşturur daha sonra gerçek kahramanlar hakkında konuşturur. Her öğrenci bir kahraman seçer ve bu kahraman kılığına girerek bir sonraki ders herkes kendi kahramanını sınıfa tanıtır.)



Masalçı Nine

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken... Ben bağda üzüm bekler, derede odun yükler iken, bir varmış bir yokmuş...

Masalın yalanı mı olurmuş. O yalan bu yalan, fili yuttu bir yılan. Bu da mı yalan? Derken, sabahleyin erken, keçiler koyunları tıraş ederken, tahtakurusu saz çalar, sıçan cirit atar iken, çıkmış bir kocakarı ortaya... En sonunda açmış ağzını yummuş gözünü.

Masalçı Nine sınıfa sorar:

-Ben masalıma bu tekerleme ile başladım. Sizin bildiğiniz masal tekerlemesi var mı?

(Sınıf bu soru üzerine konuşturulur. Tekerlemelerden ve tekerleme türlerinden bahsedilir. Bu sırada çocuklar soru-cevap tekniği ile bildikleri tekerlemeleri söyleyebilirler.)

Masalçı Nine: Masalımıza devam edelim. Ülkenin birinde çok iyi kalpli bir kral ve onun çok iyi kalpli kızı yaşarmış. Kraliçe uzun yıllar önce vefat etmiş. Kral tekrar evlenmemiş. Kızı ile birlikte sarayda yaşarlar, onları ziyarete gelen, yardıma muhtaç olan her insana yardım etmeye çalışırlarmış. Kral Burgi ve Prenses Asyalında ülkenin halkı tarafından çok sevilirlermiş. Ülkede herkes mutlu ve huzurlu bir yaşam sürüyormuş. Fakat Prenses Asyalında'nın üzüldüğü bir konu varmış. Yine bir sabah üzgün iken babası Kral Burgi sorar:

-Yine üzgün görünüyorsun Asyalında, ne oldu kızım?

Masalçı Nine sınıfa sorar:

-Acaba Prenses Asyalında neden üzüyor olabilir?

(Sınıftan cevaplar alınır.)

Asyalında: Her gece çok güzel bir rüya görüyorum baba. Yemyeşil ormanda kırların içinde geziyor, kuşlarla kelebeklerle yarışıyor, çiçeklerle sohbet ediyorum. Çiçeklerin olduğu bahçenin hemen arkasında çok güzel bir kapı duruyor. Her defasında o kapıdan geçmek istiyorum ama çiçekler izin vermiyor.

Masalçı Nine sınıfa sorar:

-Sizce çiçekler Asyalında'ya neden izin vermiyorlar?

(Sınıftan cevaplar alınır.)

Masalçı Nine: Gün bittiğinde Asyalında uyuduğunda yine aynı rüyayı görür. Kırlardan geçer, kapının önüne gelir.

Çiçek: Üzgünüm Asyalında, o kapının açılması için şifresini söylemen gerekiyor. Kapı ancak sen şifreyi doğru söylediğinde açılır. Biz sana şifreyi söylüyoruz ama sen bir türlü şifreyi doğru söyleyemiyorsun.

Masalçı Nine sınıfa sorar:



-Acaba çiçeklerin söylediği, Anastasya'nın söyleyemediği şifre ne olabilir?

(Sınıfın tahminleri dinlenir. Günlük hayatımızda nerelerde şifre kullandığımıza dair sınıf yönlendirilerek cevaplar alınır.)

Asyalinda: Ne yapayım uğraşıyorum uğraşıyorum, bir türlü doğrusunu söyleyemiyorum. Hep hata yapıyorum. Bir daha deneyelim mi?

Çiçek: Tamam. Söylüyorum bak iyi dinle.

-Şu giriş şifrelerini tekerlemelerden tek teke tekerlemeli şifre seçsek de mi söylesek, tekerlemeli şifreyi tek teke dizmesek de dizilere isim vererek mi söylesek.

Asyalinda: Şu giriş şifrelerini tekerlerden tek teke tekerlemelilerden mi seçsek, oooff olmuyor!

Masalıcı Nine sınıfa sorar:

-İçinizde Prenses Asyalinda'ya yardım etmek isteyen var mı? Haydi kim kapıyı açmak ister?

(Gönüllü öğrenciler tekerlemeyi söylemeye çalışır. Söyleyebilen olursa kapı açılır. Çocuklar rüyaya ortak olmuş olurlar. Söyleyemeyen olursa öğretmen söyler, sınıf rüyaya dahil olmuş olur.)

Asyalinda: Bana yardım ettiğiniz için teşekkür ederim.

Çiçek: *Sonunda kapının arkasına geçebileceksin Asyalinda.*

Masalıcı Nine: Asyalinda heyecanla kapıdan geçer. Bembeyaz bir ışık, ışıklar için ona doğru gelen biri var. (Sınıfa sorar.) Acaba kim bu gelen?

(Sınıfın tahminleri dinlenir.)

Masalıcı Nine: Ülkenin kraliçesi, Asyalinda'nın annesi gülümseyerek Asyalinda'ya doğru yaklaşır.

Asyalinda: Annecim şimdiye kadar seni hiç rüyamda görememiştim. Bu kapıdan geçmeyi çok istedim ama tekerlemeyi söyleyemedim, arkadaşlarım bana yardım etti, onların sayesinde seni gördüm, çok mutluyum, (sınıfa dönerek) teşekkür ederim arkadaşlar.

Kraliçe: Ben de teşekkür ederim, sayenizde rüyada da olsa kızımı görmüş oldum.

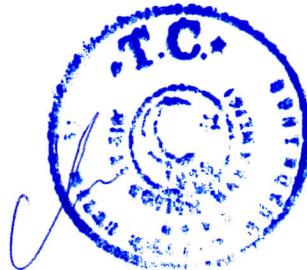
Masalıcı Nine: Asyalinda çok mutlu olur. Sevinçten "Yaşasın, yaşasın" diyerek annesine sarılırkeeeeeeeeeennnnn ne olur? (Sınıfa sorar).

Uykusundan uyanır. Yanına gelen babası Kral Burgi, Asyalinda'ya şaşkınlıkla bakar.

Kral Burgi: Kızım ne görüyordun rüyanda, kakhaha atıyordun.

Asyalinda: O kapıdan geçtim baba. Arkadaşlarım yardım etti, annemi gördüm annemi!

Pınar HİÇYILMAZ ŞAHİN





Evvel zaman içinde,
kalbur saman içinde,
develer tellal iken,
pireler berber iken...
Ben bağda üzüm bekler,
derede odun yükler iken,
bir varmış bir yokmuş...
Masalın yalanı mı olurmuş.
O yalan bu yalan,
fili yuttu bir yılan...
Bu da mı yalan?
derken; sabahleyin erken,
keçiler koyunları tıraş ederken,
tahta kurusu saz çalar,
sıçan cirit atar iken,
çıkılmış bir kocakarı ortaya...
En sonunda açmış ağzını
yummuş gözünü.
Bir laf etmiş,
bir laf etmiş...
Bakalım ne laflar etmiş...

Mayalı Poğaça

Aslı, Betül ve Mehmet toplanmış ödevlerine çalışırken Mehmet'in annesi İlnur teyze elinde tepsi ile gelir.

İlnur teyze: Sizce tepside ne var?

(Sınıftan cevapları alınır.)

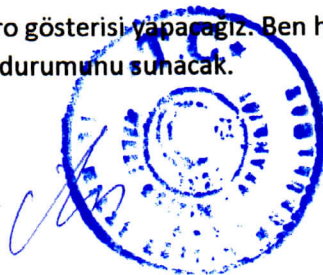
İlnur teyze: Bu kadar çalışmak yeter çocuklar biraz ara verin de size getirdiğim poğaçalardan yiyin. Mayalı poğaçaya, yumuşacık.

Betül: Çok önemli ödevimiz var İlnur teyze, şimdi ara veremeyiz.

İlnur teyze: Bu kadar önemli olan ödev neymiş merak ettim doğrusu. Çocuklar sizce bu üç arkadaşın bu kadar önemli ödevi ne olabilir?

(Sınıftan tahminler alınır. Ödevler, görev ve sorumluluklar üzerine çocuklar yönlendirilebilir.)

Aslı: Yarın Türkçe dersinde tiyatro gösterisi yapacağız. Ben haber spikeri rolündeyim. Burak spor spikeri rolünde. Osman da hava durumunu sunacak.



Bu kısımda sınıf üç gruba ayrılır. Her gruba bir rol verilir. Öğretmenin önceden getirdiği çalışma kağıtları gruplara dağıtılır. A grubu haber spikerleri, B grubu spor spikerleri, C grubu ise hava durumu spikerleri olurlar. Daha sonra Jigsaw tekniği kullanılarak üçlü gruplar oluşturulur. Her grup sunumunu yapar. Çalışma kağıtları farklı içerikte sunumlar içerebilir. Örneğin spor spikeri sunumunun yer aldığı kağıtlarda farklı takımların farklı maçlarından farklı pozisyonlar anlatmak gibi.

İlknur teyze: Aaaa ne kadar güzel bir etkinlik olmuş, bayıldım!

1.Dersin Sonu

Önceki ders yapılan etkinlikler kısaca tekrar edildikten sonra hikâyeye devam edilir.

İlknur teyze: Tamam ama bu kadar çalışmanız yeter, güzel olmuş işte, mayalı poğaçaları yedikten sonra devam edersiniz. Hem mayalı poğaçanın içine üçünüzün de çok sevdiği bir şey kattım. Çocuklar sizce poğaçayı neyli yaptım?

(Sınıftan tahminleri alınır. Poğaçaların çeşitlerinden bahsedilebilir. Çocukların en sevdiği poğaçaların neler olduğu sorulabilir.)

Üç arkadaş yaptıkları ödevi bırakarak hep birlikte : "Peyniiiiirrrrrr!"

Üç arkadaş poğaçaları bir güzel yerler. Daha sonra İlknur teyze tabakları almaya gelir.

Aslı: Eline sağlık İlknur teyze, poğaçalar çok lezzetliydi.

Mehmet: Benim aklıma çok güzel bir fikir geldi. Çocuklar sizce benim aklıma gelen fikir ne olabilir?

(Sınıftan tahminleri alınır.)

İlknur teyze: Neymiş o aklına gelen fikir Mehmetcim.

Mehmet: Haberleri sunduk, spor haberlerini verdik, hava durumunu da anlattık. Sen de şef ol, yemek programı sun anne ve bize bu peynirli poğaçanın tarifini ver.

İlknur teyze: Hah hah ha harika bir fikir bu!

Ben anlatmadan önce size sorayım çocuklar. İçinizde bana bu peynirli poğaçayı nasıl yapmış olabileceğimi söylemek isteyen var mı?

(Gönüllü öğrencilerden poğaçaya tarifleri alınır.)

İlknur teyze: Sizin tariflerinizi dinledim sıra benim tarifimde. Şef olarak tabi. (Kıkırdar.)

-“Merhaba sayın seyirciler. Bir yemek tarifi programına daha hoşgeldiniz. Bugün sizlere peynirli poğaçaya tarifi vereceğim. Önce malzeme listesini sayalım:

Hamuru için:

- 4 su bardağı un
 - 3 çorba kaşığı şeker
 - 1 çorba kaşığı tuz
 - 1 paket kuru maya
 - 1 su bardağı sıvı yağ
 - 1 su bardağı ılık süt
 - 1 su bardağı ılık su
- İç malzemesi için:





- Peynir
- Tercihe göre maydanoz

Üzeri için:

- Yumurta sarısı

Malzeme listesini de verdiğimizize göre poğaçamızın tarifine geçelim. Önce katı malzemeleri bir kapta karıştırıyoruz. Daha sonra sıvı malzemeleri ekleyeceğiz. Katı malzemeler sizce hangileri çocuklar?

(Sınıftan cevaplar alınır. Katı ve sıvı maddeler üzerine çocuklar konuşturulur.)

Un, şeker, tuz ve maya bir kapta karıştırılır. Daha sonra bu karışımın üzerine sıvı yağ, ılık süt ve ılık su eklenir. Yumuşak bir hamur elde edilir. Hamur mayalanması için bir kenarda bir saat dinlendirilir. O sırada iç malzemesi hazırlanır. İsteyen peynirin içine maydanoz da katabilir tabi ama ben katmadım. Mayalanan hamurlardan istenilen büyüklükte parçalar koparılıp içlerine peynir konularak kapatılır ve tepsiye dizilir. Tüm malzeme bitince üzerine yumurta sarısı sürülür. Veeeeee önceden ısıtılmış 250 derece fırında pişiriyoruz. 150 derece miydi yoksa? Karıştırdım. Çocuklaaarr ben bu sunuculuk işini beceremedim galiba.

Hep beraber gülüşürler. Üç arkadaş İlknur teyzeyi alkışlar.

Mehmet: Arkadaşlar, peki siz bir şef olup bize bir tarif verebilir misiniz?

Çocuklara bir sonraki derste şef olacakları ve yemek tarifi verecekleri söylenir. Her öğrenci bir sonraki derste yemek tarifi verecektir.

(Öğretmen sonraki derse şef kostümü getirebilir. Tarifi verecek öğrenci önlük ve şapkayı takabilir.)

2. Dersin sonu

3. derste öğrenciler tariflerini anlatacaklar.

Pınar HIÇYILMAZ ŞAHİN

Not: Hikaye manzum olarak yazılmıştır. Hikaye başlamadan önce sınıfta gönüllü üç kişi seçilerek onlara kulaklık ile müzik dinletilir. Diğer öğrenciler hikayeyi dinler. Hikaye bittikten sonra kulaklıklar çıkarılır ve diğer öğrencilerden manzum hikayeyi kendi cümleleri ile hikayeyi hiç dinlemeyen bu üç öğrenciye anlatmaları istenir. Daha sonra hikayeyi arkadaşlarından dinleyen üç öğrenci de hikayeyi anladıkları kadarıyla kendi cümleleri ile anlatır. Konuşma etkinliklerinden sonra sınıfça hikaye bir kez daha dinlenir.

Fare ile Sincap

Bir sincap bir de fare,

Toplanmış konuşurlar

Sincabın evinde.

Sincap der ki

Yok mu benim derdime bir çare.



Anlatır fareye,
-Ormanın kralına gideyim,
Varsa çözüümü,
Bir de ondan dinleyeyim.
Olmaz der fare,
-Etme eyleme sincap kardeş,
Kral bu, korkmaz mısın, ya kızarsa?
Demez mi,
Seninki de dert mi?
Geçen geyiğin başına gelenleri,
Dinlemedin mi?
Yemek yerken bile yok rahatı.
Etrafta geziniyor geyik avcıları.
Ölümlü burun buruna yaşıyor,
Sağ salim günü bitirmeye çalışıyor.
Peki gergedan ve file ne demeli,
Birinin boynuzu değerli diğerinin dişi,
Bu hayvanları yakalamak olmuş
İnsanların işi.
Ya kutup ayısı,
Görmedin mi ağlamasını.
Taa kuzey kutbundan gelmiş buralara
Derdini anlatmaya.
Hemen konuşup gitmeli,
Dayanamaz yüksek sıcaklığa.
Buzullar eridikçe kalmıyor,
Yaşayacak yeri.
İnsanlara sesleniyor,
Düşünsünler bizleri!
Ah bir de böcekler yok mu!



[Handwritten signature]



Neydi o üzgün halleri.

Öldürüyor bizi,

İnsanların tarımda kullandığı sanayi ürünleri.

Şimdi sen söyle sincap kardeş,

Var mı bunların içinde, senin derdine eş?

Aklın fikrin bir tane fındık ocağında,

Neymiş efendim!

O ocak benim tarlamda.

Kavga ediyorsun komşu sincap arkadaşınla.

Fare ne güzel anlatmış.

Sincap yaptığından utanmış.

-Aklım fikrim yemek yemekte,

Göremedim hayvanlar ne zorluklar çekmekte.

Bir daha kavga etmeyelim.

Sadece kendimizi değil,

Diğer hayvanları da düşünelim.

O günden sonra,

Olmamış bir daha kavga.

Bizim sincap ile diğer sincap anlaşmış,

Bir fındık ocağını,

İki sincap paylaşmış.

NOT: Nesli tükenen hayvanlar bir sonraki ders için araştırma konusu olur. Bir sonraki derste "panel" tekniği kullanılarak bu konu ile ilgili konuşma etkinliği yaptırılır.

