T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI METİN TÜRLERİ ÜZERİNDE DİJİTAL VE GELENEKSEL YAZMA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Kübra KIRBAŞ

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI METİN TÜRLERİ ÜZERİNDE DİJİTAL VE GELENEKSEL YAZMA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT'S DIGITAL AND TRADITIONAL WRITING EXPERIENCES ON DIFFERENT TEXT TYPES

Kübra KIRBAŞ
(Yüksek Lisans Tezi)
Danışmanlar
Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN
Dr. Zeynep AYDEMİR

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2023

ÖZGEÇMİŞ

2003-2008	Azime Yılmaz İlkokulu
2008-2012	Baki Gündüz Ortaokulu
2012-2016	Büyükçekmece Recep Güngör Anadolu Lisesi
2016-2020	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
2020-halen	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
2021- halen	Van /Böğrüpek İlkokulu/Sınıf Öğretmenliği (2021-2022) Van/ Azıklı İlkokulu/Müdür Yardımcılığı (2022-2023)

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda; 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 durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Kübra KIRBAŞ
23.06.2023

ONAY

Kübra KIRBAŞ tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türleri Üzerinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 23/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	
JURİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK	
JURİ ÜYESİ	Doç. Dr. Gönül SAKIZ	

ONAY

Kübra KIRBAŞ tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türleri Üzerinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 23/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara ve Erciyes üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Daha iyi yazmaları dileğiyle tüm çocuklara…

ÖNSÖZ

Çalışmanın tasarlanmasından tamamlanmasına kadar her aşamasında ilgi ve desteğiyle yanımda olan, sabırla yol gösteren, hocalarım ve tez danışmanlarım Prof. Dr. Midrabi Cihangir DOĞAN ve Dr. Zeynep AYDEMİR'e bilgi ve birikimini benimle paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Gönül SAKIZ'a en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında değerli fikirleriyle bana yol gösteren ve bu aşamaya gelmemde emeği büyük olan, manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde gerekli desteği sağlayan ve kolaylık gösteren okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paya sahip olan ilkokul öğrencilerine teşekkürü bir borç biliyorum.

Beni yetiştirip bugünlere getiren maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan ve bana her zaman güç veren, tecrübelerini benimle paylaşan annem Selvi UFAK'a, babam Mehmet UFAK'a ve ağabeyim Cankut UFAK'a sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak hayatımın her aşamasında onunla olmaktan mutluluk duyduğum, hayatıma kattığı anlam ve sevgisiyle her daim yanımda olan, bana desteğiyle manevi açıdan güç katan, bu süreçte yapabileceği her türlü yardımı yaparak beni hiç yalnız bırakmayan sevgili eşim ve meslektaşım Barış KIRBAŞ'a teşekkür ediyorum.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın modeli, nicel araştırma desenlerinden "ilişkisel tarama modeli" desenidir. Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Van ili Başkale ilçesinde bulunan bir köy ilkokulunda iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 15'i ikinci sınıf, 11'i üçüncü sınıf, 6'sı dördüncü sınıf olmak üzere toplam 32 (n=22 kız, n=10 erkek) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde; nicel veri toplama aracı olarak "Hikâye Puanlama Anahtarı ve Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı" (Akdağ, 2019), "Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" (Toraman, 2019) ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarında (2., 3. ve 4. sınıflar) yer alan ve üç hikâye, üç şiir ve üç bilgi verici olmak üzere toplamda dokuz farklı metinden oluşan yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi bir istatistik programı ile yapılmıştır. Çalışmada örneklem sayısının düşük olması ve bazı puanların normal dağılımı bozması nedeniyle parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda Wilcoxon, Friedman, Mann Whitney ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel yazma toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin metin türlerinden aldıkları yazma puan ortalamaları her bir metin türüne göre karşılaştırıldığında aralarında yine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları ile yazma şekillerine (dijital ya da geleneksel) göre karşılaştırıldığında dijital yazma ortalama puanları ile metin türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma toplam puan ortalamaları ile cinsiyetleri arasında geleneksel yazma ortalama puanları açısından istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puanları her bir metin türü için cinsiyete göre karşılaştırıldığında hikâye edici metin dijital yazma puanı ile geleneksel yazma puanı arasındaki fark erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin dijital ve

geleneksel yazmadan aldıkları toplam ortalama puanları ile sınıf düzeyleri (2., 3. ve 4.) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, dijital yazma, geleneksel yazma, metin, metin türleri.

AN INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENT'S DIGITAL AND TRADITIONAL WRITING EXPERIENCES ON DIFFERENT TEXT TYPES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine primary school students' digital and traditional writing experiences in different text types.

The research model is a "relational survey model" design, which is one of the quantitative research designs. The sample of the study consisted of a total of 32 students (n=22 female, n=10 male), 15 of whom were in second grade, 11 of whom were in third grade, and 6 of whom were in fourth grade, studying in a village primary school in Başkale district of Van province in the second semester of the 2022-2023 academic year.

"Story Rubric and Informative Text Rubric" (Akdağ, 2019), "Poetry Writing Rubric" (Toraman, 2019), "Personal Information Form" developed by the researcher, and writing activities consisting of a total of nine different texts (three stories, three poems, and three informative texts) in the Turkish textbooks (second, third, and fourth grades) of the Ministry of National Education publications that were taught in the 2021-2022 academic year were used as quantitative data collection tools in the data collection process. The quantitative data were analyzed with a statistical program. Nonparametric test techniques were used in the study due to the low sample size and the fact that some scores were not normally distributed. In this context, Wilcoxon, Friedman, Mann Whitney, and Kruskal Wallis tests were used to analyse the data.

The findings obtained as a result of the research are as follows: There was no statistically significant difference between the total mean scores of digital and traditional writing that students received from text types. When the mean scores of the students' writing scores from text types were compared by text type, no statistically significant difference was found between them either. When the students' digital and traditional writing mean scores from text types were compared with their writing styles (digital or traditional), it was concluded that there was a statistically significant difference between digital writing mean scores and text types. A statistically significant difference was found between the students' digital and traditional writing mean scores and their genders in terms of traditional writing mean scores. The traditional writing score of girls is higher than that of boys. When the

students' digital and traditional writing scores from text types were compared according to gender for each text type, the difference between the digital writing score of narrative text and traditional writing score was found to be statistically significant in favor of boys. There was no statistically significant difference between the student’s total average scores from digital and traditional writing and the level of their grades (second, third, and fourth).

Keywords: Writing, digital writing, traditional writing, text, text types.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ÖZGEÇMİŞ ..... **i**
ETİK BEYAN ..... **ii**
ONAY ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **vii**
ÖZET ..... **viii**
ABSTRACT ..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**x**
İÇİNDEKİLER TABLOSU ..... **xi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR ..... **xvv**
BÖLÜM I. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.6. Tanımlar 6
BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN **8**
2.1. Okuryazarlık Kavramı 8
2.2. Okuryazarlık Türleri 8
2.2.1. Dijital Okuryazarlık 9
2.3. Metin 11
2.4. Metin Türleri 12
2.4.1. Hikaye Edici Metin 14
2.4.2. Bilgi Verici Metin 15
2.4.3. Şiir 16
2.5. Basılı ve Dijital Metin 17
2.6. Yazma 19
2.6.1. Geleneksel Yazma 20
2.6.2. Dijital Yazma 22
2.6.3. Dijital Yazma Araçları 23
2.7. Yazma Türleri 25
2.7.1. Betimleyici Yazma 26
2.7.2. Hikâye Edici Yazma 26
2.7.3. İkna Edici Yazma 26
2.7.4. Sorgulayıcı Yazma 26
2.7.5. Yaratıcı Yazma 27

2.7.6. Karşılaştırmalı Yazma ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
2.7.7. Planlı Yazma 27
2.7.8. Not Alma 227
2.7.9. Paylaşarak Yazma 28
2.7.10. Bağımsız Yazma 28
2.8. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi 28
2.9. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2023) Yazma Öğrenme Alanı 32
2.10. İlgili Araştırmalar 35
2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 35
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 38
BÖLÜM III. YÖNTEM 41
3.1. Araştırmanın Modeli 41
3.2. Evren ve Örneklem 41
3.3. Veri Toplama Araçları 42
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu 42
3.3.3. Hikâye Puanlama Anahtarı ve Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı 43
3.3.4. Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı 43
3.4. Verilerin Toplanması 44
3.4. Verilerin Analizi 46
3.5. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 46
BÖLÜM IV. BULGULAR 48
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 48
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 50
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar 52
BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA 55
5.1. Sonuç ve Tartışma 55
5.2. Öneriler 63
KAYNAKÇA 65
EKLER 79

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Türlerin Sınıflara Göre Dağılım Tablosu 13
Tablo 2.2. Geleneksel Yazma İle Dijital Yazma Arasındaki Farklar 23
Tablo 2.3. Okuryazarlık Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Araç ve Uygulamalar 24
Tablo 2.4. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Yazma Kazanımları 32
Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verileri İle Evlerindeki İnternet ve Daha Önce Bilgisayar/İpad De Yazı Yazma Durumlarına İlişkin Özelliklerinin Dağılımı 42
Tablo 3.2. Uygulamanın Çalışma Takvimi .....**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
Tablo 3.3. Bağımlı Gruplar T Testi ve Korelasyon Testi Sonucunda Elde Edilen Veriler 47
Tablo 4.1. Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 48
Tablo 4.2. Metin Türlerinden Alınan Dijital ve Geleneksel Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 49
Tablo 4.3. Metin Türlerinden Alınan Dijital Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları 49
Tablo 4.4. Metin Türlerinden Alınan Geleneksel Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları 50
Tablo 4.5. Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Mann Whitney Testi Sonuçları 50
Tablo 4.6. Cinsiyete Göre Hikâye Edici Metin Dijital Yazma Puanı İle Hikâye Edici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 51
Tablo 4.7. Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Bilgi Verici Metin Dijital Yazma Puanı İle Bilgi Verici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 51
Tablo 4.8. Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Şiir Dijital Yazma Puanı İle Şiir Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 52
Tablo 4.9. Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları 53

Tablo 4.10.Sınıf Gruplarının Her Birinde Hikâye Edici Metin Dijital Yazma Puanı İle Hikâye Edici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 53
Tablo 4.11. Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Bilgi Verici Metin Dijital Yazma Puanı İle Bilgi Verici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 54
Tablo 4.12. Sınıf Gruplarının Her Birinde Şiir Dijital Yazma Puanı İle Şiir Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları 54

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör/Editörler

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Mili Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

vb.: Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

BÖLÜM I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve varsayımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler iletişim kurma ve anlama sürecini araçlarla sağlamaktadır. Aradığı anlamı geliştirmek ve çeşitlendirmek için başka insanlarla paylaşımda bulunma ihtiyacı hissetmekte ve bu duruma bağlı olarak da dil, iletişim olarak adlandırılan faaliyeti sağlamak amacıyla kullanılan bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2020). Dil insanın varlığının bir sebebidir. Bu nedenle insan yaşamının her evresinde dil mutlaka vardır. İnsan var olduğu günden itibaren birtakım ihtiyaçlarını karşılamak, belirlediği amaçlara ulaşmak, duygu ve düşünce aktarımı sağlamak ve öğrendiği şeyler üzerinden deneyim kazanmak için dili kullanmıştır (Kaplan, 1983).

Sözlü anlatım aracı olan dilin eğitimi de ailede başlamaktadır. Çocuk önce ailesinden, sonrada içinde bulunduğu kültür ve çevreden aldıklarıyla belli bir birikim elde ederek dil gelişimini sürdürmektedir. Dil gelişiminin devamlılığı ise okulda devam etmektedir. Türkiye'de, dil eğitimi Türkçe dersi kapsamında öğretim programı içerisinde yer alan kazanımlarla birlikte verilmektedir. Anlamaya dayalı dil becerilerini dinleme/izleme ve okuma becerileri oluştururken, anlatmaya dayalı dil becerilerini yazma ve konuşma becerileri oluşturmaktadır. Anlama ve anlatma olarak belirlenen temel dil becerileri Türkçe dersi kapsamında planlanmakta ve buna bağlı olarak da örgün eğitim kurumlarınca dersin eğitimi verilmektedir. Ancak yaşanan dijital çağda eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler Türkçe öğretim programında da değişikliklere sebep olmuş ve dijital kavramı çeşitli becerilerle beraber yerini almıştır. Örneğin 2017 Türkçe dersi öğretim programında ilk kez temel yeterlilikler içerisine "Dijital yetkinlik" becerisi eklenmiş bunun yanında dijitalleşmeye yönelik "Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar." ya da "Medya metinlerini değerlendirir." gibi ibareler kazanımlar arasına girmiştir. Bunun yanında bilgilendirici metinler arasında; blog, e-posta ve sosyal medya mesajları da yer almıştır. Öğrenciler de bu dijital değişim ve dönüşüm süreci içerisinde büyümektedir (Dayan, 2017). Dolayısıyla da planlı öğretim faaliyetleri dışında, dijital etmenlerden kaynaklı olarak planlı olmayan öğretim faaliyetlerinden de etkilenmektedirler. Dünyaya bilişim teknolojilerinin sıklıkla kullanıldığı bir süreçte gelen bu nesil, kısa sürede bu araçların kullanımını keşfedebilen, yaparak yaşayarak öğrenen ve dikkat

süresini kısa tutarak çabuk dönüt isteyen bireylerden oluşmaktadır (Baki, 2015). Bu kuşağın içinde yetiştiği dijital çağ, bilginin yaratılması ve kullanılmasında bir gelişim ve değişim süreci olup, teknolojik imkânlar her geçen gün artmaktadır (Shalom ve Nır-Sagiv, 2007).

Teknolojinin etkisiyle okuryazarlık kavramı birçok kavramla birlikte değişime uğramıştır. Okuryazarlık; okuma, yazma, anlama ve iletişim becerilerini içermektedir. Ancak yaşanan teknolojik gelişmelerle okuryazarlığın tanımı ve türleri de değişmiştir (Hsu, Wang ve Runco, 2013). Bu türlerden olan ve dil ile teknoloji arasında köprü görevi gören "Yeni okuryazarlık (new literacy), çoklu okuryazarlık (multiliteracy) ve dijital okuryazarlık (digital literacy) becerileri (Yamaç, 2018), "dijital araç ve kaynakların keşfi, erişimi, yönetimi, değerlendirilmesi, analizi ve sentezi, bireyin yeni bilgi yaratma, kitle iletişim araçlarında kendini ifade etme ve başkalarıyla iletişim kurma konusundaki farkındalığı, tutumları ve yetenekleri" (Martin, 2005) olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık türlerinin değişimi ve yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkması, okuma ve yazmada öğretim araçları olarak kullanılan metinlere de yansımıştır.

Teknoloji ile birlikte önerilen ve değişen içeriklerden biri de metinlerdir. Metinler tek düze değildir. Metin olarak kullanılması önerilen içerikleri bloglar, elektronik kitaplar, sosyal medya paylaşım sitelerinde yer alan yazılar oluşturmaktadır. Bunun nedeni dijital ortamlarda oluşturulan metinler daha çabuk yazılmakta, düzeltilmekte ve başkalarıyla paylaşılmaktadır. Bunun yanında yazarken bir sayfadan diğerine özgürce gitme, ekrandaki bağlantıları izleyerek bir tıklama ile yazıları ve resimleri büyütme, renklendirme, hareketlendirme gibi kolaylıklar sunmaktadır. Eğitim teknolojilerinden yararlanılması amacıyla güncellenen eğitim programı ve ders kitaplarıyla dijital okuryazarlığa yönelik olarak hedef ve öğretim içerikleri de yenilenmiştir. Metinlerde gelen değişim süreci metin türlerinin içeriğine de yansımıştır. Metinler programda bilgilendirici, hikaye edici ve şiir olmak üzere üç şekilde yer almaktadır. Bu metin türleri içerisinde özellikle de kendini dijital ortamda ifade etmeye uygun olan blog, e-posta ve sosyal medya mesajı gibi alt türler bilgilendirici metin türü içerisine girmiştir.

Günümüzde öğrenciler en çok dijital ortamlarda yazı yazmakta bunun için de sosyal medya (Facebook, twitter vb.) ortamlarını tercih etmektedir. Bu nedenle de kullanılan dijital aygıtlarla birlikte ekrandan okumanın yanında ekran üzerine yazma becerisi de gelişmiştir (Maden ve Önal, 2020). Metinlerin kitle iletişim araçlarıyla birlikte değişime uğraması hikaye edici metin türünü de etkilemiştir. Hikayeler sözlü bir gelenek olmaktan çıkarak video, ses, grafik, fotoğraf gibi birçok medya eklenerek yazarın ve okuyucunun birbiriyle iç içe geçerek interaktif hal aldığı bir duruma gelmiştir (Artu ve Topuz, 2020). Geleneksel hikâye anlatımı teknolojinin gelişmesi ile birlikte yerini dijital hikâyelere bırakmış ve dijital hikâyeler

öğrenme etkinliği olarak yerini almıştır (Norman, 2011). Dijital hikâye anlatımı, etkileşimli bir dijital ortamda metin tabanlı anlatı, ses, görüntü, video ve müzik sunma sürecidir (Figa, Tarau ve Ephraim, 2004). Dijital hikayelerin sınıf içinde kullanılması, öğretmenlere çoklu ortam teknolojilerini derslere entegre etmesi adına önemli fırsatlar sunmaktadır (Heo, 2009).

Her ne kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri okullarda geleneksel olarak kazandırılmaya çalışılsa da Twitter, Facebook, WhatsApp, bloglar ve sosyal medya ortamlarında yazı yazma ya da yazılanları okuma gibi faaliyetleri dijital neslin dil gelişim sürecinde etkili olabilmektedir (Cayhan, 2017). Bu nedenle de kullanılan sosyal medya uygulamalarından kaynaklı olarak öğrencilerde dijital yazma bir alışkanlık haline dönüşmekte ve öğrencilerin birçoğu bilgisayarda ya da tablette yazı yazmayı tercih etmektedir. Dolayısıyla da dijital araçlar, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak ve öğretilmesi hedeflenen bilgilerin kısa zamanda iletilmesi için de öğretmenler tarafından kullanılabilmektedir.

Yazma becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, geleneksel yazma ile dijital yazma arasında önemli olarak nitelendirilebilecek farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital ve geleneksel yazma arasındaki farklar, el hareketleri, harflerin yönü, yazma işlem ve süreçleri, yazma hızı, dikkat anlama ve zihinsel beceriler gibi yönlerden ele alınarak karşılaştırılmaktadır. Bu farklılıklardan bazıları geleneksel yazmada tek el kullanılırken dijital yazmada iki elin birden kullanılması, geleneksel yazmada beynin bir yarım küresinin dijital yazmada her iki yarım küresinin kullanılması, geleneksel yazmada elin soldan sağa dijital yazmada ise doğrusal olarak hareket etmesi, geleneksel yazmada kelimeler arasında atlanarak boşluk bırakılması dijital yazmada bu işlemin bir tuş ya da kalem yardımıyla yapılması, geleneksel yazmada harflerin yazılış sürelerinin farklılık göstermesi geleneksel yazmada ise sürelerin eşit olmasıdır şeklindedir (Güneş, 2016).

Bu ayırt edici özelliklere rağmen dijital yazma eyleminin bugünün kuşağının doğasında olan bir beceri olduğu söylenmektedir (Maden, Banaz ve Maden, 2018). Alanazi ’ye göre, bu kuşağın çocukları dijital yerli olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu nesil alanyazında “Z kuşağı”, “Y kuşağı (Millennialsn), Dijital yerliler (Digital Natives), Net nesil (Net Generation), Oyuncu nesli (The Gamer Generation), Gelecek nesil (Next Generation), N-nesil (N-generation), Siber çocuklar (Cyber Kids), Homo zapienler (Homo Zappiens), Çekirge (Grasshopper), Akıl (Mind)” gibi isimlerle de anılmaktadır (Pedro, 2006’dan akt. Şahin, 2009). Bu çocuklar doğuştan dijital araçları kullanma konusunda yeteneklidir. Çocuklar boş zaman ve eğlenme ihtiyaçlarını Facebook, Twitter gibi sosyal medya ortamlarında yer alan metinleri okuma ve bu ortamlarda yazılı metin paylaşımı ile gidermektedirler. MacArthur

(2006), elektronik teknolojilerin öğrencilerin, okuyucu ve tüketici değil, yazar ve üretici olmaya yönlendirdiğini ifade etmektedir.

Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte zamanla öğrencilerin kalemi tamamen bırakacağı ve dijital yazma yapacağı öne sürülmektedir. Bu iddialar doğrultusunda da çeşitli çalışmalar yapılmış ve dijital ortamlarda yazma becerisini kullanan bireylerle kağıdı kullanarak yazan bireyler karşılaştırılmıştır. Japonya, Çin, Kanada, Amerika gibi ülkelerde dijital yazmaya geçilmiş ancak yapılan araştırmalar sonucunda Çin'de öğrencilerin harf karakterlerini unutmaları, Kanada da ise dijital yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlamadığı neticesiyle vazgeçilmiştir. Ancak Amerika ve Finlandiya da bazı uzmanlar tarafından eleştirilse de dijital yazma çalışmaları devam etmektedir (Güneş, 2016).

Dijital yazma ile ilgili çalışmaların yurt dışında daha çok dijital hikaye konusunda yoğunlaştığı (Abou Shabaan, 2015; Foley, 2013; Stojke, 2009) ve araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ise dijital hikayelerin öğrencilerin okuryazarlıkla ilgili motivasyonlarını arttırdığı, yazma hatalarını azalttığı ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği söylenmektedir.

Yurt içi araştırmalarla ilgili alanyazın incelendiğinde ise ilkokul öğrencilerine yönelik yazı yazmayı konu alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların yaratıcı yazma (Demirbaş, 2019; Duman Yegen, 2019; Duran, 2010; Erdoğan, 2018; Erdoğan, 2019; Gökçe, 2020; Karataş, 2019; Kasap, 2019; Mandı, 2021; Razgatlıoğlu, 2020; Sever, 2013; Uslu, 2019); kalem tutma (Calp, 2014; Temur, 2011; Temur, Aksoy ve Tabak, 2012; Yıldız, Açan, Berber, Bulut, ve Zalihman, 2015); harf, hece, kelime ve cümleleri kağıda aktarma (Bayat ve Çoşkun, 2016; Erdoğan, Ataş ve Özdemir, 2016) ve dijital hikayelerin yazma becerisine etkisi (Aydın, 2019; Çıralı, 2014; Demirbaş, 2019; Yamaç, 2015) konularında yapıldığı görülmektedir. Fakat dijital yazma (Aktaş, 2019) ya da ekrana yazma (Duran, 2013) konusunda ilkokul düzeyinde yeterli sayıda çalışma bulunmamakla birlikte dijital yazmaya yönelik çalışmaların daha çok öğretmen (Büyükkarcı ve Müldür 2017; Kocaman Karaoğlu, 2016) ya da öğretmen adaylarına (Kütükcü, 2022; Maden vd., 2018; Ustabulut, 2021; Tüzel ve Tok, 2013; Yamaç, 2019) yönelik yapıldığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Buna göre araştırmanın problem cümlesi "ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesi" şeklinde olmuştur. Çalışma MEB yayınlarına bağlı üç farklı metin türüne yönelik etkinlikleri aynı anda kullanması ve bu etkinlikleri hem geleneksel hem de dijital yolla öğrencilere sunacak olması yönünden alandaki

mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın hem alanyazına hem de bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, bireylerin bilgiyi işleme ve bilgiye ulaşma alışkanlık ve tercihlerini de değiştirmektedir (Aktaş, 2019). Bu durum yaşamımıza yeni okuryazarlık kavramları kazandırmaktadır. Bu kavramlardan biri olan dijital okuryazarlık, "bireylerin türlü gereksinimleri doğrultusunda dijital araçları (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazması hali" olarak tanımlanmaktadır (Kütükcü, 2022). Dijital okuryazarlık beraberinde dijital yazma kavramının da incelenmesini gerekli kılmıştır. Dolayısıyla dijital yazma kavramı, dijital okuryazarlık yaklaşımının bir bileşeni olarak ortaya çıkmıştır (Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021).

Ülkemizde de dijital çağda yetişen ve dijital yeterliliklere sahip olarak çağa ayak uydurması beklenen çocuklarımız için (Kütükcü, 2022) dijital yazmanın ve buna yönelik etkinliklerin yapılmasının yararlı olacağını düşünülmektedir (Atasoy ve Baynazoğlu, 2020).

Günümüzde öğrenciler, zamanlarının büyük bir kısmını Facebook, Instagram, YouTube gibi sosyal medya ağlarında ya da çeşitli sohbet siteleri ile televizyon ve bilgisayar oyunları karşısında geçirmektedir (Tüzel, 2013). Bu duruma yönelik olarak da öğrenciler çeşitli teknolojik aletler aracılığıyla mesaj atmakta, e posta göndermekte veya almakta, merak ettiklerini ise anında öğrenebilmektedir (Tüzel ve Tok, 2013). Dolayısıyla teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte yazı yazma eylemi de büyük değişim göstermektedir (Artut, 2005). Ancak bilişim teknolojilerinde yaşanan bu değişimlerin yazmaya yönelik öğretim programlarında kendini pek göstermediği düşünülmektedir. Öğretim programlarında yazı

yazma öğretimi sırasında öğrencilerin yazısının güzelliği, doğru ve düzgün yazması defter düzeni gibi daha çok yazılarının görünüşlerine odaklanıldığı, öğretim programlarında bilişim teknolojileri ile yazı yazmayı birleştiren herhangi bir öğretim hedefinin bulunmadığı görülmektedir (Atasoy ve Baynazoğlu, 2020). Bunun yanında öğretim programında yazma ile teknolojinin entegre edildiği kazanımlara da yer verilmediği görülmüştür.

Ancak öğrenciler arasında elektronik araçların yayılması göz önünde bulundurulduğunda, dijital ve geleneksel yazma arasındaki ortak ve farklı noktaların gelecekteki eğitim programlarına nasıl entegre edileceği ve farklılıkların nasıl avantaja çevrileceği tartışmaya açıktır. Bu nedenle de öğrencilerin geleneksel ve dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi, bu deneyimlerinin farklı metin türleri üzerindeki etkisinin tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmanın alanda yapılabilecek çalışmalara da ışık tutmak amacıyla güncel ve önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların eğitimcilere ve paydaşlarına yazmanın teknolojik boyutları hakkında farklı bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- Öğrencilerin çalışma kâğıtlarını okurken iki okuyucunun da yanlı bir şekilde okuma yapmadığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2022-2023 öğretim yılı döneminde Van ili Başkale ilçesinde bulunan bir köy okulunun ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler,
- Sunulan içerik açısından araştırma, şiir, bilgi verici ve hikâye edici metin türlerine göre MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarından seçilmiş dokuz farklı etkinlik kâğıdı,
- Yöntem açısından araştırma, nicel araştırma desenlerinden "ilişkisel tarama modeli" kullanılarak yapılacak analiz sonuçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Okuryazarlık: Genel anlamda okuryazarlık, kişinin sosyal ve kültürel bilgi ve becerilerini doğru anlamak için konuşarak ve yazarak, başkalarının söylediklerini, yazdıklarını dinleyerek ve okuyarak duygu, düşünce ve isteklerini tam ve doğru şekilde ifade etmesidir.

1.6.2. Dijital okuryazarlık: Dijital okuryazarlık, kişilerin dijital kaynakları düzgün bir şekilde erişmek, yönetmek, uyarlamak, değerlendirmek, analiz etmek ve sentezlemek, yeni bilgiler oluşturmak, medya temsilleri oluşturmak, başkalarıyla iletişim kurmak ve yapıcı sosyal eyleme katılmak şeklindeki eylemlerini kapsayan tutum ve yetenekleridir.

1.6.3. Dijital yazma: Dijital yazma, bilgisayarda veya internete bağlı başka bir cihazda bireyin duygu ve düşüncelerini klavye/tuşlar aracılığıyla aktardığı yazma biçimidir.

1.6.4. Geleneksel yazma: Geleneksel yazma, harfler aracılığıyla bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini somutlaştırmaya izin veren, görsel alan ile motorsal alanın birleştiği ve elin kalemi kâğıt üzerinde yönettiği yazma biçimidir.

BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde okuryazarlık, okuryazarlık türleri, metin, metin türleri, basılı ve dijital metin, yazma, yazma türleri, yazma becerisinin geliştirilmesi, Türkçe dersi öğretim programında yazma öğrenme alanı ve ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Okuryazarlık Kavramı

Gelişen teknoloji kendine has olan yeni bir ortam yaratmıştır. Bu ortam "dijital dünya" olarak adlandırılmaktadır. Toplumların bu ortama hızlı bir şekilde uyum sağlaması teknoloji temelli olan e-yaşam düzenini benimsemesi, teknolojinin toplumsal değişim ve gelişimindeki öncü bir rolünün olduğunu kanıtlamaktadır. İnsanların yaşanan teknolojik gelişmelere ayak uydurma süreci gelişmekte ve değişmektedir. Bazı birey ya da toplumlar değişimi kabul ederken, bazıları da alışkanlıklarını koruma eğilimi göstermektedir. Buna bağlı olarak da her neslin birbirinden farklı kültürü ve alışkanlıkları olabilmektedir (Onursoy, 2018).

21. Yüzyılda öğrenme hızla değişmekte ve teknolojinin egemen olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir (Yang ve Wu, 2012). Kress (2003), okuryazarlığın tanımının büyük ölçüde genişlediğini ve kavramsal olarak yeni çağın Anglo-Sakson geleneğinin bir ürünü olan "okuryazarlık" teriminin etkilendiğini belirtmektedir. Okuryazarlık, genel anlamda toplumun anlam verdiği iletişim sembollerini etkili bir şekilde kullanım becerisi olarak tanımlanmaktadır (Kellner 2001; Kress 2003).

Gelişmiş ülkelerde okuryazarlık ile ilgili literatür taraması yapıldığında okuryazarlık kavramının ilk kez 1950'li yıllarda tanımlandığı göze çarpmaktadır. Yapılan tanım, okuryazarlığı temel olarak okuma ve yazma becerisi ile sınırlandırmaktadır. Sonraki yıllarda okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda ise bu kavramın sadece temel okuma ve yazma becerisi ile sınırlı olmadığı, içerisinde okuduğunu anlama, yazı ile kendini ifade edebilme, zihin becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bilgi ve beceri alanlarıyla da ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Yeşildal, 2018). Günümüzde ise teknolojiye bağlı olarak gelişen dijital dünyada, okuryazarlık daha geniş bir anlam sınırlarına ulaşmıştır (Duran ve Ertan Özen, 2018). Bu duruma bağlı olarak da birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır.

2.2. Okuryazarlık Türleri

Literatür incelendiğinde okuryazarlık türleri ile ilgili çalışmaların çeşitlilik gösterdiği ve birçok araştırmada bazı okuryazarlık türlerinin birbirini kapsadığı ile ilgili tartışmaların olduğu görülmektedir. Grisham, Wolsey ve Gahala'ya göre, (2006) 25 farklı okuryazarlık

türü bulunmaktadır. Bunlar; "anayasa okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, coğrafya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, ekonomi okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, grafik okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, politika okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, tarım okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, yatırım okuryazarlığı ve web okuryazarlığı"dır.

Önemli ve hızlı bir şekilde gelişen 21. Yüzyılın bilimsel ve teknolojik gelişmeleriyle birlikte geleneksel okuryazarlığın yanında yukarıda ifade edilen farklı okuryazarlık türlerini de bilmek ve çoklu okuryazarlık anlayışına sahip olmak gerekli bir hale gelmiştir (Altun, 2010). Eskiden sadece kitap ve gazete ile sınırlandırılmış olan ve şimdilerde geleneksel okuryazarlık olarak ifade edilen okuryazarlık becerilerinin günümüzde kapsam olarak yeterli olmayacağı anlaşılmış ve birçok faklı formatta ileti gönderim ve alım yapıları ortaya çıkmıştır. Kitle iletişim araçlarının hakim olduğu bu dönemde bilginin üretimi ve yaygınlaştırılması merkeziyetçi özelliğini kaybetmiş ve bilginin ağlar aracılığıyla yayıldığı, mesajların etkileşimli bir şekilde çeşitli medya türleri ile iletildiği bir yapıya geçilmiştir (Tornero ve Varis, 2010). Bu nedenle farklı okuyazarlık türlerine hakim olmak bir zorunluluk haline gelmiştir.

2.2.1. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramından ilk bahseden araştırmacı Paul Gilster'dir. Gilster (1997), dijital okuryazarlık kavramının sadece tuşlara basmak olmadığını fikirlere hakim olmakla alakalı özel bir tür zihniyet olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Gilster bu görüşünü; çeşitli donanım aygıtlarına ve yazılım uygulamalarına erişme ve bunları kullanma bilgisi ve becerisi; dijital içerik ve uygulamaları anlama ve eleştirel bir şekilde analiz etme becerisi; dijital teknolojileri kullanarak yaratma becerisi şeklinde dijital okuryazarlığın kabul edilmiş bu üç ilkesine dayandırmaktadır.

Gilster'ın ilk dijital okuryazarlık kavramını tanımlamasından bu yana, bu terim değişip genişleyerek bir evrim geçirmiştir. İçerisine kültürel, sivil ve ekonomik faktörlerin de girmesiyle birlikte daha merkezi bir hale dönüşmüştür. Web 2.0 araçlarının da ortaya çıkmasıyla, Gister'ın ortaya çıkarmış olduğu dijital okuryazarlık kavramının çok ötesinde faaliyetler içeren yaratma, paylaşma ve etkileşim kurma gibi beceriler gerektiren bir katılımcı kültürü meydana gelmiştir (Yeşildal, 2018). Bu nedenle dijital okuryazarlık ile ilgili yapılan tanımlar değişmiş ve giderek daha geniş ve karmaşık bir hale gelmiştir.

Dijital okuryazarlık genel anlamda kişilerin çeşitli amaçlar doğrultusunda dijital araçlardan (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumları olarak belirtilmektedir (Maden vd., 2018). Martin (2005)'e göre dijital okuryazarlık, "bireyin çeşitli insanlarla etkileşim ve iletişim kurmak için dijital kaynaklara erişme, yönetme, bütünleştirme, değerlendirme, analiz etme, sentezleme, yeni içerik oluşturma ve uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalığı, tutumları ve yetenekleri" olarak tanımlanmaktadır. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) ise dijital okuryazarlığı, bireylere kişisel iletişim becerilerini etkili bir şekilde öğretmek, bu becerilerle bireylerin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, tüm yaşam durumlarında sorunlarını çözebilecekleri güvenli, yasal ve etik bir yaklaşımla teknoloji kullanmalarını teşvik etmek olarak tanımlamaktadır.

Araştırmacılar arasında dijital okuryazarlık kavramının tanımları değiştiği gibi becerileri de farklılık göstermektedir. Örneğin; Ng (2012), dijital okuryazar bireyin sahip olması gereken becerileri; görevleri tanımlama, sorunları çözme ve ürünleri ortaya koymak için en uygun teknik araçları ve özelliklerini kullanma, temel bilgisayar işlemlerini gerçekleştirme ve günlük olarak kullandığınız kaynaklara erişme yeteneği, bilgiyi etkili bir şekilde bulma, tanımlama ve değerlendirme, çevrimiçi topluluklarda ve dijital olarak zenginleştirilmiş ortamlarda kendinizi zarar görmekten korumak için uygun şekilde hareket etme şeklinde ortaya koymaktadır. Hague ve Payton (2010)'a göre dijital okuryazar bireylerin aradığı bilgiyi nerede ve nasıl bulacağınızı bilmek, aradığı bilgiyi etik olarak nasıl bulacağını, hangi bilginin en iyi ve doğru olduğunu ve hangi kaynaklardan geldiğini, ne yapabileceğini, bunun yanında işbirliği yaparak ve başkalarıyla güvenli iletişim kurarak paylaşma gibi becerilere sahip olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerinde ortak olarak belirtilen içeriklere bakıldığında öğretilmesi gereken becerilerin yanında bireyin denetiminde olan unsurlarında ön plana çıktığı görülmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri öğretilebilir ve öğrenilebilir becerilerden oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık aynı zamanda hızlı bir şekilde değişen ve gelişen teknolojilere uyum sağlamayı da gerektirmektedir. Günümüzde dijital teknolojiler, bireyler tarafından hem okullarda hem de evde eğitim amaçlı ya da sosyal ve eğlence amaçlı olarak kullanılan içerisinde donanım ve yazılım barındıran elektronik teknolojiler alt kümesidir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık çevrimiçi ve çevrimdışı dijital teknolojiler ile öğrenmenin bilişsel, teknik, sosyal ve duygusal persipektiflerini içeren daha geniş bir terimdir. Teorik olarak bakıldığında dijital okuryazar olarak nitelendirilen bir birey, yeni veya gelişmekte olan teknolojilere hızlı bir şekilde adapte olabilmelidir. Bu adapte olma süreci de bireyin dijital okuryazarlık düzeyinin iyi olması ile ilgilidir (Ng, 2012).

Bu şekilde bakıldığında yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte dijital okuryazarlık becerisine tüm bireylerin sahip olması gerekmektedir. Çünkü bireyin dijital okuryazarlık becerisinin yüksek olması dijital araçları kullanırken sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve farkındalıklarını da ortaya koyması bu sayede de dijital teknolojileri amacına uygun ve etkili kullanmasını sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında bireyin en çok karşısına çıkan unsurların başında da metinler gelmektedir.

2.3. Metin

Metin; "Cümlelerin anlam ve şekil bakımından bir bütünlük oluşturacak şekilde sıralanıp belli bir bildirişim görevi üstlendiği yapılardır" (Işık, 2022). Günay (2013) metni "Belirli bir bildirişim bağlamında bir veya birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı" olarak tanımlarken, Güneş (2013)'e göre metin; "Bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, ifade ve noktalamalarla düzenlendiği yapılar"dır.

Bu yapılara yerleştirme işlemi arka arkaya sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzen içerisinde yapılmaktadır. Metin oluşturulurken sesten paragrafa kadar bütün dil birimleri kullanılarak ve bir paragraftan diğer paragrafa geçerken dil, düşünce ve anlam birliği sağlanmaktadır. Süner'in (2018) de belirttiği gibi nasıl tümceler birbiri ardına rastgele sıralanmış sözcüklerden oluşamıyorsa, metin de tümcelerin gelişigüzel bir şekilde sıralanmasından oluşturulamaz. Hem tümceyi oluşturan sözcüklerin hem de metni oluşturan tümcelerin biçimsel ve anlamsal bağlantılarının olması çok önemlidir. Bunun yanında bir metnin metin olarak ifade edilebilmesi için bazı ölçütleri taşıyor olması gerekmektedir. Bunlardan biri bağdaşıklık, diğeri ise bağlaşıklık metinsel ölçütüdür (Işık, 2022). Eroğlu (2015) bağdaşıklığı; bir yazının metin olması için, metin içinde bağlantılar kuran dille ilgili özellikler olarak ifade ederken, Karatay (2014) bağdaşıklığı, metni oluşturan cümle ve paragrafların dil bilgisel yönden bağlantılı olması şeklinde ifade etmiştir. Işık ise (2022) bağdaşıklığı; "bir metnin okuyucular tarafından daha anlaşılır olmasını sağlamak için metni oluşturan tümcelerin, paragrafların, parçaların yani metni oluşturan ögelerin dil bilgisel özellikler bakımından bağlantılı ve ilişkili olması" şeklinde ifade etmiştir. Bir metnin bağdaşıklık özelliği kazanarak anlam bakımından bütünlük taşımasında önemli bir etkisi olan ölçüt ise bağlaşıklıktır. Günay (2013) bağlaşıklığın, metin içi ilişkileri kuran ve yazının metin olmasına olanak sağlayan dilsel öğelerin tümü olduğunu belirtirken, Eroğlu (2015) bağlaşıklığı; "metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve dilbilgisel bağımlılık üzerine kuruludur" şeklinde ifade etmiştir. Bu nedenle de metnin temel ölçütleri olan

bağdaşıklık ve bağlaşıklık hem metnin bildirişim işlevini gerçekleştirmede hem de dilbilgisel ve sözcüksel bağlantıları ve anlam bakımından tutarlılığı sağlamakta önemlidir (Işık, 2022).

Tanımlardan hareketle bir metnin, rastgele bir araya gelen cümlelerden oluşmadığı, anlamsal, iletişimsel ve biçimsel açıdan türlü bileşenlerden oluşan çoklu bir yapı olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında metin denildiğinde bu kavrama geniş bir açıdan bakılmalı, sadece yazılı değil sözlü ifadeler de metin olarak değerlendirilmelidir.

2.4. Metin Türleri

Metinler çeşitli özelliklerine göre farklı türlere ayrılmıştır ve türlere ayrılırken de bazı ölçütler dikkate alınmaktadır: metnin sözlü ya da yazılı olması, metni oluşturan birimin mısra ya da cümlenin olması, metnin amaçları ve gerçeklikle ilişkisi, metinde kullanılan anlatım biçimleri ve metinde dilin kullanıldığı işlev bu ölçütlerden bazılarını oluşturmaktadır. Başta dilsel ürünleri kümelendirme ve adlandırma çalışmaları şiire göre yapılmıştır. Bunun temel sebebi tüm ulusların edebi anlamdaki ilk ürünlerinin şiir biçiminde oluşturulmuş olmasıdır (Özdemir, 1980). Sonrasında düz yazı türünde de eserler verilmiş ve bunlar özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

Güneş'e (2021) göre de metinler aktarma ve düzenlenme biçimlerine göre türlere ayrılır. Konuşma ve sözle aktarılanlara sözlü metin, yazılarla aktarılanlara yazılı metin, resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerle oluşturulanlara da görsel metin denilmektedir. Düzenlenme biçimine göre roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir vb. denilmektedir. Düzenlenmede kullanılan mantık düzeyine göre basit ve sarmal mantıkla yazılmış metinler olarak sınıflandırılmaktadır. İşlevleri bakımından da edebî (sanatsal) metinler ve öğretici metinler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Cemiloğlu (2013) ise olayı temel alan türler (olayı anlatmaya dayalı ve olayı canlandırmaya dayalı), düşünceyi temel alan türler ve duyguyu temel alan türler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Ancak metinler başlangıçtan günümüze kadar şiir, tiyatro, anlatı türleri ve düşünce türleri olarak sınıflandırılmıştır. 2019 Türkçe Dersi (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. sınıf) Öğretim Programı'nda da bu sınıflamaya uygun olarak metinler dörde ayrılmıştır: şiir, öyküleyici (anlatmaya bağlı) edebî metin, tiyatro ve bilgilendirici (öğretici) metin. Tablo 2.1'de programa göre türlerin sınıf seviyelerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2.1.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Türlerin Sınıflara Göre Dağılım Tablosu

Türler	1	2	3	4	5	6	7	8
Bilgi Verici Metinler								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
Hikaye Edici Metinler								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece	+	+	+	+				

Türkçe dersinde tüm sınıf düzeylerinde kullanılan metinlerde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmıştır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Böylelikle kitapta toplam 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılmıştır. Her sınıf düzeyinde temalara uygun olarak 8 serbest okuma metnine de yer verilmiştir. Bu metinlerle birlikte ders kitabında toplam 40 metin bulunmaktadır.

2.4.1. Hikâye Edici Metin

Hikaye edici metinler, gerçek veya gerçekleşmesi muhtemel dünya konularını ele alan, bir veya daha fazla kahramanı olan bir edebiyat türüdür (Megep, 2007). Hikâye edici metinler bizi bulunduğumuz ortamdan farklı bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirerek zenginleştirmektedir. Çetişli (2004), hikâye edici metinlerin edebiyat sanatı formlarından biri olduğunu söyleyerek, bu metinlerin insanın merak duygusunu açığa çıkardığını, sonunun kimi zaman iyi vakit geçirmeye, kimi zaman da kesin gerçeğe dayanan sorular yumağı; bu sorulara olayların kurgusu ve estetik anlatımla yanıt bularak verme çabasının sonucu belli bir zaman ve mekân bağlamı içerisinde, belli bir şahıs kadrosunun başından geçen olayların anlatıldığı tahkiyeli bir form olarak tanımlamaktadır. Hatipoğlu (2003) ise hikâye edici metinleri olmuş ya da olması mümkün olan olayların anlatıldığı edebi bir tür olarak ifade etmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bu metin türünde temel olan olaylardır ve olaylar oluş sırasına bağlı olarak sunulmaktadır. Metinde işlenen düşünce, olaylar içerisinde yer alır ve her şey hareket halindedir. Olayların akışı zincirleme bir şekilde gerçekleşir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır (Güneş, 2007). Ancak hikâye edici metinlerde herhangi bir olay değil, daha öce bir şekilde yazarın dikkatini çekmiş, yazarı rahatsız etmiş ya da şaşırtmış ve alıcının dikkatini çekebilecek olaylar anlatılmaktadır (Ochs, 1998'den akt. Başaran ve Akyol, 2009). Diğer kullanılan tüm unsurlar gösterme ve tasvirle zenginleştirilmiş olan olayların etrafında birleşerek metni oluşturur. Hikâye edici metinlerden olay çıkartıldığında geriye büyük bir sözcük yığını kalmaktadır (Aktaş, 2003).

Hikâye edici metinler çocukların hem kişilik hem de dil gelişimlerini etkilemektedir. Çocuklar metinlerdeki kahramanlar ile kendisi arasında bir bağ kurarak duygularının gelişimini sağlarlar. Kendileri ve başkalarının hareketlerine yönelik yorum yapma imkânı bulurlar. Hikâye edici metinler çocuğun kelime hazinesini geliştirerek çocuklara dilin gücünü tanıtmakta ve bir mesajı yaratıcı şekilde iletmenin yollarını sezdirmektedir. Hikâye edici metinler yeni kavramlar kazandırmada ve içinde bulunulan toplumun sosyal değerini ve kültürünü aktarmada önemli rol oynamaktadırlar (Akyol, 2021).

İlköğretim kademesinin ilk yıllarında hikâyeler ve hikâye edici metinler çocukların ilgisini çok fazla yansıttığından Türkçe öğretiminde hikâye türünde metinlerin kullanılması ve derslerin bu ağırlıkta işlenme zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Çocuklar hikâyeler sayesinde temel dil becerilerini kazanmakta ve bu yolla da bilgilerini arttırmaktadır (Şahin, 2012). Ancak teknolojinin hızlı gelişimi okul ve sosyal hayatın tüm yönlerini etkilediği gibi hikâye edici metinlerin sunum şeklini de değiştirmiştir. Günümüzde elektronik hikâye

kitapları eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Elektronik hikâye kitapları sözel ya da yazılı anlatıma dayanan hikâye anlatımlarını ses, grafik, animasyon vb. kullanarak interaktif bir hale getirmektedirler. Çocukların okuryazarlık düzeylerinin gelişimi için bu tür kitaplar giderek artan bir önem arz etmektedir (Akyol, 2021).

2.4.2. Bilgi Verici Metin

Bilgi verici metinler, belirli konu veya sorunlar hakkında bilgi veren, düşünceleri aktaran ve analitik öneriler sunan yazılardır. Bilgilendirici metinlerle okuyucuyu yönlendirecek kurgu ya da yaratıcılık diye bir şey yoktur. Hikâyeler genellikle basittir ve üslup kaygısı olmadan yazılır. Öncelik, söylem yoluyla doğrudan ve özlü bir şekilde anlamı ifade etmektir. Yazarlar bu tür metinleri oluştururken kelimelerin bilinen somut anlamlarını kullanırlar. Metinde anlatılanlar gerçek varlıklar, nesneler, durumlar ve olgulardır. İllüzyonlar yoktur. Mantık çerçevesinde geliştirilen ve anlatılan bir anlatım tarzı hâkimdir. (Özdemir, 1998; Gangi, 2004; Weaver ve Kintsch, 1991; Quandt, 1983'ten akt. Başaran ve Akyol, 2009).

Bilgi verici metinlerde dil çağrışımsal ya da duygusal bir nitelik taşımaz. Bu nedenle de anlamsal yönden çok değerlilik söz konusu değildir. Böyle metinlerden elde edilen bilgilerin yaşama doğrudan aktarımı yapılabilir. Eşit düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olan herkese bu metin türü aynı şeyi söyler. Farklı şekilde yorumlanmaya açık bir yapıları olmamakla birlikte öne sürülen fikrin doğru ya da yanlışlığı tartışılabilir (Akbayır, 2006; Özdemir, 1998).

Bilgilendirici metinlerin paragraf yapısına özellikle dikkat edilmelidir. Paragraflar konu etrafında şekillenmeli ve konu cümlesini içermelidir. Bu tür metinlerde iki veya üç satırlık paragraflardan kaçınılmalıdır. Bilgiler sade bir dille verilmeli ve verilen örnekler hem konuya hem de düzeye uygun olmalıdır. Metinde pek çok olay ve olgu ele alınmalı, ancak olayın bir yönünün ayrıntılı olarak açıklanması gerekmektedir. Yazarın amacı, ana fikir ve yardımcı fikirlerle bağlantılı olarak açıklanmalıdır (Akyol, 2007).

Okul sürecinin ilk yıllarında öğrencilerin hem bilişsel yeterlilikleri hem de zihinsel gelişimleri kısıtlı olduğundan bilgi verici metin türünü anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Uygun, 2012). Bu nedenle de bilgi verici metin türü ile ilgili dil becerileri hususunda ne kadar farklı çalışmalar yapılırsa yani dinleme konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin farklı uygulamaların olması, bilgi verici metni anlamalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmenler bu tür metinleri öğretirken metnin öğrenci düzeyine uygunluğunu göz önünde bulundurmalı, görsel ve sözel destek sağlayarak anlamalarını sağlamalıdır (Hall, Sabey ve Mcclellan, 2005).

Bilgi verici metin öğretimi, özellikle yazma becerisinde hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşılması adına oldukça önemlidir. Yazma becerisine yönelik uygulama ve etkinliklere geçilmeden önce bu metin türü ile ilgili bilgilerin öğrencilere mutlaka öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenciler ancak bilgi verici metnin yapısını ve işlevini tanıyarak yazma eyleminde başarılı olabilirler. Bu nedenle de öğretmenlerin öğrencilere bilgi verici metinlerin tüm bileşenlerini kavratmaları ve sonra yazma uygulamalarına geçmeleri gerekmektedir (Tunagür, 2020).

2.4.3. Şiir

Tarih boyunca şiir ile ilgili birçok tanım yapılmış buna rağmen şiirin ne olduğu konusunda herkesçe uzlaşılmış net bir tanım bulunamamıştır. Yine de bu durum ana hatlarıyla bir tanım yapılmadığı anlamına gelmemektedir. Şiirle ilgili yapılan çeşitli tanımlarda hem tarihsel hem de toplumsal gelişmelerin büyük payı olmakla birlikte şiir, her çağın özgül koşullarından etkilenmiştir (Afacan, 2013). İnsanlar eski zamanlardan beri hayal, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade etme ihiyacı hissetmişlerdir. En genel anlamda ise bu duygu, düşünce ve hayallerin öz ve etkii bir şekilde anlatıldığı tür şiirdir (Yıldırım , 2012). Şiir**,** zengin sembollerle, ritmik dil, hece ve nokta bakımından birbirine eşit seslerin uyumlu kullanımı ile kendi içinde bir bütün oluşturan edebî anlatım biçimidir (Megep, 2007). "Şiir" dilimizde bir kelime olarak Arapça ``ş,a,r'' kökünden türetilen sezgisel olarak bilmek, algılamak, farkında olmak, hissetmek, sezgi yoluyla anlamak anlamlarına gelmektedir (Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü, 2006).

Şiirde de diğer türlerde olduğu gibi sözcükler büyük önem taşımaktadır. Günlük yaşamda çok sık kullandığımız sözcükler bile şairin anlatımıyla birlikte bambaşka sözcüklere dönüşerek yepyeni anlamlar kazanmaktadır. Olaylar ve durumlar şairin bakış açısından çok farklı görünerek şair tarafından etkili bir dille ifade edilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005). Etkileyiciliği arttırmak için ise şiirde söz sanatlarına yer verilmektedir. Bunlardan benzetme, kişileştirme, konuşturma, mecazlı söyleyiş ve abartma sanatları en sık kullanılan sanatlardandır (Yıldırım, 2012). Şiirde okuyucuda yeni duygu ve düşünceler oluşturabilecek unsurlara yer vermek gerekir. Benzetme ve çağrışımlardan yararlanmak, bir kelimeye birden fazla anlam yüklemek bu sayede de okuyucunun şiire farklı açılardan bakarak kendine uygun anlamlar çıkarmasını sağlanmaktadır (Aksan, 2006).

Şiirler pek çok amaç ve konuda yazılabilirler. Yazılış amacı ve konusu bakımından şiirler; epik, didaktik, satirik, lirik ve pastoral olarak ayrılmaktadır. Her şiir türü farklı temalarda yazılabilmekte ve bu temalar farklı açılardan işlenebilmektedir. Şiirde yazarın,

bakış açısına, sözü kullanışına, anlayışına ve kelime bilgisine yönelik farklı özelliklere rastlanılabilir. Bu durumdan ötürü de şiir, aynı konuda yazılsa bile farklılığını koruyabilmektedir. Şiiri diğer türlerden ayıran özelliklerden biri de şekil özellikleridir. Harflerin kullanılışı, ölçü, uyak ve sözcüklerdeki benzerlik gibi ögeler, şiirin ses unsurlarıyla ilgilidir (Karakuş, 2019).

Metinler, Türkçe öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi yönünden temel araçlar olarak kullanılmaktadır. Metinler sayesinde çocukların duygu ve hisleri şekillenmeye başlamaktadır. Bu noktada da şiirin önemli bir yeri vardır. Öğretim sürecinde seçilecek doğru şiirler, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerini de geliştirecektir (Karakuş, 2019). "İlköğretimde öğrencilere okutulacak ve ezberletilecek şiir türündeki metinler; öğrenci seviyesine uygun, şiirin karakter özelliklerini yansıtan, okuma örneği vermesi bile bazen okumaya ve kelime dağarcığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. Ödev duygusuyla değil heveslendirme yoluyla ezberletilmelidir. Öğretmenin etkili bir okuma örneği göstermesi bile bazen okumaya ve ezberlemeye teşvik anlamı taşıyabilir" (Gündüz ve Şimşek, 2011). Şiirlerin düz yazı türlerinden okunuş ve yazılış bakımından farklı olduğu çocuklara anlatılmalıdır. Bunun yanında okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi için şiir okumaya önem verilmesi gerekmektedir. Belirli zaman dilimlerinde şiir okunmalı (Akyol, 2013) ve şiir için okuma saatleri yapılmalıdır.

2.5. Basılı ve Dijital Metin

Bilgisayar ve diğer teknolojik aletlerin eğitimin tüm alanlarına girmesiyle birlikte teknolojin sunduğu imkanlardan istenilen düzeyde istifade etme gerekliliği de doğmuştur (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Eğitimciler de çeşitli bilgisayar programları sayesinde görsel ve işitsel olarak zengin birçok materyal geliştirme fırsatı elde etmişlerdir (Atik Çatak ve Tekinarslan, 2008). Bu duruma yönelik olarak da bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin takip edilerek eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için internet kullanmak ve bilgisayar okuryazarı olmak öğrenciler ve eğitimciler için zorunlu hale gelmiştir (Yanık, 2010). Uluslararası Okuma Derneği'ne göre (2009) günümüz dünyasında tamamen okuryazar olmak için öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojileri hakkında yeni bilgiler edinmeleri gerekir. Bu bağlamda, okuryazarlık eğitimcilerinin, öğrencilerini okuryazarlık geleceğine hazırlamak için yeni teknolojileri müfredatlarına dâhil etme sorumluluğunu hissetmeleri gerekir. Bu nedenle de bireyler hem eğitim ortamlarında hem de sosyal hayatta elektronik metinlerin kullanımını güncelleme, depolama, geri getirme gibi avantajlarından kaynaklı olarak geleneksel metinlere göre daha çok tercih etmelidirler (Dillon, 1992'den akt. Kaman, 2018). Dolayısıyla da yakın

zamanda pek çok okuma materyalinin dijital ortama taşınması bunun yanında da sektöre elektronik kitapların hâkim olması kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır (Duran ve Ertuğrul, 2012).

Ülkemizde de MEB dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak ve eğitim sistemine teknolojiyi entegre etmek amacıyla bazı projeler gerçekleştirmiştir. Bunlar; "Eğitimde İş Birliği Projesi, İnternete Erişim Projesi, Temel Eğitim Projesi, Bilgisayarsız Okul Kalmasın Projesi" ve en son olarak da "Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)" projesidir (İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015). Bu projeler içerisinde en kapsamlı olanı FATİH olmakla birlikte halen devam etmekte olan bir projedir. Fatih projesiyle birlikte akıllı tahta ve öğrencilere verilen tabletler, EBA eğitim sistemi gibi pek çok uygulama ve site eğitimde aktif bir şekilde kullanılmakta, tablet ve akıllı tahtalardaki internet alt yapısı sayesinde sınıflar etkileşimli bir hale gelmektedir. Etkileşimli sınıflarda da etkinlikler ve öğrenme durumları tabletlerdeki e-kitaplar sayesinde gerçekleştirilmektedir. Bu sayede de öğretim materyallerinden kitap ve defterin yerini tabletlerde yüklü olan e-kitaplar ve not defterleri almaktadır. Bu gelişmeler de basılı kitaplardan elektronik ya da dijital kitaplara doğru bir değişim ve dönüşümün olduğunu göstermektedir (Cayhan, 2017).

Yapılan bazı araştırmalar okuma ve yazma eğitimine tablet bilgisayarlar ile diğer teknolojilerin adapte edilebileceğini göstermekte (Hutchison ve diğerleri, 2012; Hutchison ve Woodward, 2014; Larson, 2010), bazı çalışmalar ise öğretmenlerin teknolojiyi nasıl kullandıklarına ve kullanımlarına ilişkin inançları ile karşılaştıkları engelleri kapsamaktadır (Anwaruddin, 2015; Beach, 2012; Hutchison, 2012; Hutchison ve Reinking, 2011; McDermott ve Gormley, 2016; O'Neal ve diğerleri, 2017; Pang, Reinking, Hutchison ve Ramey, 2015). Hutchison ve Reinking (2011) 1441 katılımcı ile yaptıkları çalışmada, "öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini okuma ve yazma eğitimine entegre etme ile ilgili algıları"nı araştırmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı teknolojinin okuma yazma eğitimine entegre edilmesinin gerekliliğini belirtirken üçte ikisi teknolojinin geleneksel eğitimi tamamlayıcı bir rolünün olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, eğitimcilerin çoğu teknolojiyi öğretim ve eğitimlerine dâhil etme konusunda kendilerine güvenmektedir. O'Neal ve diğerleri (2017), ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrenme ve öğretmede teknolojinin rolü hakkındaki öğretmen inançlarını araştırmışlardır. Anket sonuçları, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmede teknoloji kullanımına değer verdiğini, ancak daha fazla öğretime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

2.6. Yazma

İnsanoğlunun iletişim kurma gereksinimi önce konuşma daha sonra da yazma becerisini zorunlu hale getirmiştir (Göçer, 2013). Temizkan (2014), yazarın anlatmak istediği şeye göre yazma eyleminin çeşitlilik gösterdiğini ifade etmiş, insanların olaylara bakış açısı ve yaklaşımı farklı olduğundan hayatın her insana farklı manzaralar sunduğunu söyleyerek bu durumun yazma için yapılan tanımlara da yansıdığını belirtmiştir. Le Guin (2018), yazma eylemini bir kendini ifade biçimi, terapi ya da ruhsal yolculuk olarak tartışamayacağını, elbette bunların da olabileceğini ama sonuçta yazmanın bir sanat, bir zanaat, bir üretim olduğunu, eğlenceli kısmının da burası olduğunu ifade etmiş ve yazmayı bir üretim süreci olarak ele almıştır. Akyol (2020), yazmayı düşüncelerimizi ifade etmede gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal yol ile üretebilmektir şeklinde ifade ederken, Karadağ (2020)'a göre yazma, belli kurallara uyarak bireylerin istek, duygu ve düşüncelerini birtakım sembollerle anlatmasıdır. Dolayısıyla da yazma insanın beyninin tüm inceliklerini keşfederek ifade ettiği bir yaratım sürecidir. Güneş (2019) ise yazmayı hem söz hem de düşünceleri işaret ya da harflerle anlatma, bildirme, kaydetme, yazıyla anlatma, eser oluşturma şeklinde tanımlamaktadır. Türk Dil Kurumu'nun güncel sözlüğünde yazma; kelimeleri veya fikirleri özel karakter veya harflerle açıklamak, bunları yazılı olarak ifade etmek, yazmak, bildirmek, yazarlık yapmak, ilmî veya edebî eserler meydana getirmek, çürütmek vb. niceleme, kaydetme, tahrir olarak ifade edilmektedir.

Yabancı sözlüklerde yazma, "Bir dildeki sesleri işaretlerle gösterme, yazı sisteminin işaretlerini çizme, bir yazı sistemi ve işaretleri kullanarak harfler oluşturma, harfleri birleştirerek kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma, birine bir mesaj ya da mektup yazma, sözlerini bir makale, yazı ya da eser ile anlatma, bir mesaj ya da mektupla birinden bir şey isteme, uygun işaretleri kullanarak müzik seslerini notalara dökme" gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Laroussde, 2018, akt. Güneş, 2019).

Edebiyat dünyasında bazı Türk ve yabancı yazarlar da yazmaya yönelik düşüncelerini yazdıkları eserlerde belirtmiş ve yazmanın onlar için ne anlama geldiğini ifade etmişlerdir. Keller (1999) yazmaya yönelik düşüncelerini "*Yazı yazmak bulmaca çözmeye benzer, aklımızda bir resim vardır ve yaptığımız o resme benzemesini isteriz. Kimi zaman yazdığımız sözcükler yerine uymaz ya da sığmaz ama biz yine de denemeye devam ederiz çünkü bizden önce başarmış olanlar vardır ve bizim de pes etmeye niyetimiz yoktur."* şeklinde ifade ederken Dostoyevski (2009) "*Oysa ben "görünenleri, duyulanları ve okunanları" yazıyorum. İyi ki "gördüğüm, duyduğum ve okuduğum" her şeyi yazmak vaadiyle kendimi kısıtlamamışım. Hem duyduklarımız hep tuhaf şeylerdir. Hepsi kendiliğinden şuraya buraya*

saçılır da bir araya getirmeyi başaramazsan, nasıl aktarabilirsin onları" diyerek yazmaya yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Livaneli (2012) ise "*Yazmak, özünde düşünmek eylemini barındırıyor. Bir konuda derinlemesine düşünmek, bilgilerden yararlanarak ve onlar arasında bağlantılar kurarak sonuçlar elde etmek için, yazılı bir kültür oluşturmak çok önemli"* diyerek yazma hakkındaki düşüncelerini ortaya koyarken Uyar (2000) "*Oysa beni derinden sevindiren bir şey var: vazgeçemediğim tek yaşatıcı tutkum okumak ve yazmak sönmeye yüz tutarsa, yaşamın beni bırakmasını haklı bulacağım, avuntulara sığmaksızın"* cümleleriyle yazma eylemine yönelik düşüncelerini ifade etmektedir.

Yazma eylemi dilin diğer becerilerine göre daha sistemli ve planlı bir şekilde öğretilen bir beceridir. Dilin diğer becerilerinde olduğu gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerden oluşmaktadır. Yazma eyleminde bireyler öncelikle zihinsel süreçlerini aktif kılarlar. Çünkü yazma eyleminde ilk olarak zihinsel faaliyetler gerçekleşir. Birey zihninde kodladığı ve yapılandırdığı bilgileri bir düşünce süzgecinden geçirerek yazma eylemine konulur. Fiziksel süreç içerisinde ise el, göz ve parmaklar etkin olarak rol oynamaktadır. Bu nedenle de yazma eyleminin etkin olarak gerçekleşmesi öğrencilerin el, kol ve parmak kaslarının gelişimine bağlıdır (Tunagür ve Kardaş, 2021). Dolayısıyla yazmanın fiziksel boyutu, zihinsel işlemlerin kâğıda aktarıldığı süreçte devreye girmektedir (Güneş, 2019).

Ofsted (1999'dan akt. Akyol, 2021) çocukların yazılarını genellikle kısa ve parça parça, ayrıca amacı iyi belirlenmemiş, çoğu kez eksik (tamamlanmamış) olarak nitelendirmektedir. Çocukların yetersizliklerini gidermesi için de onların farklı metinlerden (kurgusal ve kurgusal olmayan, hikâye edici, bilgi verici) ve hedef kitlelerden haberdar olması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte bilgiyi transfer etmesi ve düşüncelerini gözden geçirerek düzenlemesi daha iyi bir şekilde yapılır. Bu durum da çocukta daha üst düzey yazma becerisinin ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2021). Dolayısıyla yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle içinde barındırması nedeniyle birçok becerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle yazma, öğrencilerin bilgi birikimlerini arttırma, zihinsel yönden sözlüklerini geliştirme ve düşüncelerini genişletme konusunda öğrencilere yardım etmektedir (Güneş, 2021). Bu nedenle yazma becerisine eleştirel bir düşünme süreci olarak bakmak gerekmektedir ve bu becerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi çok önemlidir.

2.6.1. Geleneksel Yazma

İnsanoğlu, dünya üzerinde yaşamaya başladığı andan itibaren yaşamını devam ettirebilmek ve çevresindekilere yardımcı olabilmek için kendisini anlama ve anlatma gibi iki

temel çabanın içerisinde bulmuştur. Anlama anne karnında dinlemeyle başlayıp doğduktan sonra da çok hızlı gelişen ve okul yıllarında okuma ile birlikte desteklenen bir dil becerisidir. Anlama becerisi, anlatma becerisinin temel noktasını oluşturmaktadır. Bu nedenle de anlatma becerimizin etkili ve başarılı olmasının ön koşulunu anlama becerisi oluşturmaktadır. Anlatma etkinliği oluştuktan sonra çevreyle etkileşim sayesinde gelişen sözlü dil, sözlü anlatım olarak adlandırılmaktadır. Doğal süreç içerisinde gelişmeye başlayan ve okulda verilen düzenli eğitimle de geliştirilebilir bir özellik taşımaktadır.

Yazma becerisi de okulda öğrenilen ve geliştirilen önemli bir dil becerisidir (Kardaş M., Esendemir, ve Kardaş S., 2021). Yazma, bireyin sadece aynı zamanda ya da mekânda birlikte yaşadığı insanlarla değil, dünya üzerinde yaşayan veya yaşayacak olan insanlarla iletişim kurmasına imkân tanımaktadır. Yazmak, insanın bilgi birikimini sonraki kuşaklara aktarmak için kullandığı en sağlam ve güvenli yoldur (Korkmaz, 2015). Bu beceri diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha zor bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Kardaş M. vd., 2021).

Yazının bulunduğu günden bu güne geleneksel yazma olarak ifade ettiğimiz kalemle yazma öğretilmektedir. Yıllardır süre gelen bu uygulama dünya üzerinde köklü bir kültür oluşturmakla kalmayıp eğitim, resim, sanat, edebiyat gibi birçok alanda da ele alınmış ve incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda kalemle yazmanın etkileri, gücü, teknik yönleri ve verimliliği ile ilgili konular üzerinde durulmuştur. Örneğin *"Dünyayı yöneten kalem, mürekkep ve kâğıttır."* diyen James Hawel gibi kalemin gücüne dikkat çekilmiştir. Bunun yanında kalemle yazı yazmanın basit, ekonomik ve uzun ömürlü olduğuna dair düşünceler ifade edilmiş ayrıca bir kurşun kalemle 4-5 harf aralığında ortalama 45.000 kelime ya da 200 sayfalık yazı yazılabileceği gibi tespitlerle verimli yönleri dile getirilmiştir (Güneş, 2016).

Ülkemizde ilkokula zorunlu olarak başlama yaşı altıdır. Bunun temel sebebi öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik hazır bulunuşluluğu ile ilgilidir. Altı yaş çocuğun kalemi doğru bir şekilde kavrayıp yazabilmesi yönünden önemlidir. Çocuğun okula başlayabilmesi için her şeyden önce elinin kalemi tutabilecek olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Yazı yazmanın motor becerilerin yanı sıra bilişsel bir yönü de vardır. Yazarken uyulması gereken kuralları bilmeniz ve bu kurallara göre yazmanız gerekir. (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Örneğin, harflerin yönü, başlangıç ve bitiş noktalarını yazmak, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya çizgiler çizmek, elinizi kaldırmadan daha az hareketle harfler yazmak, küçük ve büyük harfler yazmak önemli olmaktadır. Kalemle yazma sırasında öğrenilen bilgiler zihne yerleştirilerek sonraki yazma süreçlerinde de kullanılmakta özellikle de zihne yerleştirilen harf, hece ve kelimelerin anlam, görüntü, yazılışları yazma

sürecini yönlendirerek etkili olabilmektedir. Öğrenciler edindikleri bilgilerle yazılar üreterek yazma becerilerini geliştirmektedir. Bu süreçte kalem büyük rol oynamakta ve öğrencilerin zihinsel sözlüklerini genişletmektedir (Güneş, 2016).

2.6.2. Dijital Yazma

Yaşadığımız dönemde bilgi, iletişim ve medya teknolojileri gelişim göstermekte, internet, yazılım, bilgisayar, akıllı telefonlar, ipadlar ve tablet bilgisayarlar gibi dijital teknolojilerde hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır (Dayan, 2017). Yaşanılan değişimlerin bazen farkına varılırken bazen de geniş bir zaman dilimine yayılmasından kaynaklı bu değişimler fark edilememektedir. Bu noktada gözden kaçan durumlardan biri de yazının içinde bulunduğu durumdan taşındığı ortama göre niteliğinde meydana gelen değişimlerdir (Yücel, 2020). Fotoğraf, video ve film oluşturma gibi bazı görsel-işitsel materyaller, bir ders olarak yazmanın doğasını değiştirmektedir (Collier, 2013; Peterson ve Karlan, 2011). Gelişen teknoloji öğrencileri, okur ve tüketici olmaktan farklı olarak yazar ve üretici olmaya yönlendirmektedir. Çünkü bilgisayar, öğrencilerin sınıf bültenlerinden e-posta projelerine, çevrim içi dergilerden bloglara kadar yeni metin türlerinde yazı yazma imkânı sunmaktadır (MacArthur, 2006).

Yaşanan bu gelişmelerle birlikte dijital yazma kavramı ortaya çıkmış ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan Ulusal Yazma Projesi (2010) sonrasında hazırlanan raporda dijital yazmanın kâğıt temelli yazmadan çok farklı olduğu ifade edilmiştir. Dijital yazma, dünya ile uyum sağlayarak farklı fikirlerle karşılaşmak ve disiplinler arası bir düşünme ile kendini ifade etmek olarak tanımlanmıştır. Ayrıca dijital yazmanın öğrencilerin birçok konuda öğrenmesine destek olmakla birlikte eleştirel düşünme becerisini de geliştirdiği belirtilmiştir. Bu nedenle eğitimcilerin hem topluluk üyeleri hem de politikacılarla iş birliği içerisinde öğrencilerin dijital okuryazarlığını destekleyecek öğrenme ortamlarının oluşturulması için okullara teşvik çalışması yapılmalıdır (Aktaş, 2019).

Duran (2013)'a göre her ne kadar ekrana yazma becerisine yönelik çalışmalar ders içeriklerinde ve kullanılan yöntem ve tekniklerde yeteri kadar yer almasa da öğrenci dijital yazma becerisini ailesi ya da kendi merakı yoluyla geliştirmektedir. Lenhart ve arkadaşları (2008) araştırmalarında, öğrencilerin dijital ortamda yazmayı kaleme yazı yazmaya göre daha çok tercih ettiğini ve hatta öğrencilerin elektronik cihazlarla yazmayı okul dışındaki hayatlarının bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Bahsedilen tespitler okul ortamlarında sedece kalem kullanılarak yapılan yazma çalışmalarının bugünün kuşağı için yeterli olmayacağını göstermektedir. Bu nedenle de öğrencilerin elektronik metin ve kitapları

okuyarak edindikleri bilgileri online platformlarda paylaşmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler ancak öyle yaşıtları arasında yazdıklarını rahat bir şekilde paylaşabilen ve yetenekleri doğrultusunda yazarlığını geliştirebilen bireylere dönüşebilecektir (Maden vd., 2018).

Araştırmalar dijital yazma alışkanlığının gelişmiş birçok ülkede hızla yayıldığını göstermektedir. Japonya, Çin, Amerika, Kanada gibi bazı ülkeler dijital yazma öğretimine başlamıştır. ABD'de 45 eyalette 2014 yılından itibaren eğitimde tablet kullanımına geçilmiş ve kalemle yazma öğretimi sınırlandırılmıştır. Finlandiya da ise 2016 yılından itibaren kalem bir kenara bırakılmış eğitim-öğretimde tablet ve bilgisayar kullanmak için çalışmalara başlanmıştır. 2001 yılında ise Kanada'da yazma öğretimine tuşlarla başlanmış ve öğrencilerin yazmayı çok hızlı öğrendikleri ve çeşitli metinler ürettikleri görülmüştür (Güneş, 2016).

Yazma becerisi üzerinde yapılan çalışmalar, geleneksel ve dijital yazma arasında önemli olarak nitelendirilebilecek farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital ve geleneksel yazma arasındaki farklar Tablo 2.2'de yer almaktadır (Güneş, 2016).

Tablo 2.2.

Geleneksel Yazma ile Dijital Yazma Arasındaki Farklar

Geleneksel Yazma	**Dijital Yazma**
Tek el kullanılır.	İki el birden kullanılır.
El harfleri yazmak için bir çizgi doğrultusunda çeşitli yönlere hareket etmektedir.	El klavyedeki tuşların yerini bulmak ve onlara basmak için hareket etmektedir.
El soldan sağa doğru hareket etmektedir.	Doğrusal bir hareket söz konusu değildir.
Kelimeler arasında belirli bir alan atlanarak boşluk bırakılmaktadır.	Boşluk bırakma bir tuş yardımıyla yapılmaktadır.
Harflerin zihindeki görüntü ve şekliyle yazılış biçimi arasında ilişki kurulmaktadır.	İlişki tuşlarla kurulmakta ve klavyede tuşların yeri değiştiğinde ilişki bozulmaktadır.
Yazı yazarken kalem sessiz hareket etmektedir.	Yazı yazarken tuşlar rahatsız edici düzeyde sesler çıkarmaktadır.
Harflerin yazma süreleri farklılık göstermektedir.	Harfler tuşlar aracılığıyla yazıldığından harflerin yazım süreleri aynıdır.
Öğrencilerde motor ile görsel alanın çakışması olduğundan dikkati yoğunlaştırma kolay olmaktadır.	Göz klavye ve ekran üzerinde gidip geldiğinde dikkat yoğunlaştırma zor olmaktadır.

2.6.3. Dijital Yazma Araçları

Dijital teknolojileri okuma ve yazma eğitimine entegre edebilmek için öncelikle bu teknolojileri öğrenme ve öğretim sürecinin bir parçası haline getirmek gerekir. Buradaki amaç sadece teknoloji kullanımı değil öğrencileri okuryazar bireyler haline getirmektir. Teknoloji okuma yazma öğretim sürecine dâhil edildiğinde sınıf çevresi, öğretmen ve öğrenci rolü gibi

pek çok öge de değişecektir. Uluslararası Okuma Derneği'ne göre (2009), günümüz dünyasında tamamen okuryazar olmak için öğrencilerin 21. yüzyıl teknolojisinin getirdiği yeni beceriler kazanmaları gerekir. Bu bağlamda, okuryazarlık eğitimcileri, öğrencilerini hak ettikleri okuryazarlık geleceğine hazırlamak için yeni teknolojileri müfredatlarına dâhil etme sorumluluğunu hissetmelidirler. Bu nedenle de gelişen internet ve bilgi teknolojileri sayesinde öğretmenlerin okuma ve yazma sürecinde kullanabilecekleri "dijital kitap oluşturma, dijital okuma ve yazma, çok biçimli içerik oluşturma, iş birlikli yazma ve grafik düzenleyiciler oluşturma" gibi pek çok araç ve uygulama ortaya çıkmıştır. Bu araç ve uygulamalardan bazıları Tablo 2.3' te sunulmuştur (Yamaç, 2018).

Tablo 2.3.

Okuryazarlık Eğitiminde Kullanılabilecek Bazı Araç ve Uygulamalar

Adı	**Uygulama adı**	**Tanımı**	**Özellikleri**
Dijital kitap oluşturma araçları	Bookcreator Doodle Buddy Whattpad Mystorya	Öğrencilerin görseller ve yazılarla hikâye oluşturmalarını ve paylaşmalarını sağlayan uygulama veya web siteleridir.	Çizim, ses, resim veya video ekleme Metin oluşturma Yayınlama ve paylaşma İşbirlikli yazma
Dijital metin okuma araçları ve uygulamaları	Diigo Subtext Goodreader Evernote Kindle İbooks Calibre Adope Acrobat Pro	Öğrencilerin çevrim içi araştırma, okuma ve bilgi paylaşmalarını sağlayan uygulama veya web siteleridir.	Kişisel kütüphane oluşturma Geri bildirim ve tartışma Okuma grupları oluşturma Not alma Vurgulama Altını çizme Şekil çizme Sözlük Arama Yazı boyutunu değiştirme Paylaşma Bağlantıları organize etme
Bloglar	Blogger Kidblog Wordpress Weebly Edublog	Öğrencilerin yazı, resim, ses ya da video gibi medya türlerinde paylaşımlarda bulundukları ve yorum ve tartışma yapabildikleri uygulama veya web siteleridir.	Resim, yazı, ses ve video paylaşma Tartışma İşbirlikli yazma Etkileşim Geri bildirim ve değerlendirme
Mikrobloglar	Twitter	Öğrencilerin sınırlı karakter (240 ve daha az) kullanarak yazı, resim ya da video paylaşabildikleri sosyal	Özetleme Etkileşim Paylaşma Geri bildirim İşbirlikli yazma

Adı	Uygulama adı	Tanımı	Özellikleri
		ağ sitesidir.	Yansıtma
Görsel oluşturma araçları	Google Çizimler Bubble.us Toondoo iBrainstorm SpiderScribe Popplet Thinglink	Öğrencilerin okudukları ya da yazdıkları bir konu ya da metin hakkında çeşitli görseller oluşturmalarını ve düzenlemelerini sağlayan uygulama veya web siteleridir.	Kavram haritası oluşturma Hikâye haritası oluşturma Karikatür oluşturma Beyin fırtınası Fotoğraf ve resimlere not alma Görsel çizme
İşbirlikli yazma araçları	Google Doküman	Öğrencilerin çevrim içi iki ya da daha fazla kişi olarak ortak bir metin oluşturabildikleri ve düzenleyebildikleri uygulamalardır.	Geri bildirim Paylaşma İşbirlikli yazma Yansıtma Yorum yapma Düzeltme
Wikiler	Wikispace Wikidot	Çevrim içi birden çok kişinin işbirlikli olarak içerik oluşturmalarını, düzenlemelerini ve yayınlamalarını sağlayan internet siteleridir.	İşbirlikli yazma Değerlendirme Paylaşma Yayınlama Düzenleme
Sunum araçları	Prezi Google Slaytlar	Çevrim içi olarak sunum oluşturmaya, sunum yapmaya ve kaydetmeye yarayan internet siteleridir.	Düzenleme Paylaşma İşbirliği
Sosyal öğrenme platformları	Edmudo Beyazpano Google Sınıf	Öğretmen, öğrenci ve velilerin etkileşimde bulundukları ödev verme, dosya paylaşma ve değerlendirme gibi etkinliklerin çevrim içi olarak yapılabildiği sosyal öğrenme platformlarıdır.	Ödevlendirme Dosya paylaşımı İşbirliği Paylaşma Yayınlama Geri bildirim ve değerlendirme Duyuru Dosya saklama
Çok biçimli metin oluşturma araçları	Photostory 3 Movie Maker	Öğrencilerin yazı, ses, görsel ve video gibi medya araçlarından oluşan çok biçimleri metinler oluşturmalarını sağlayan programlardır.	Düzenleme Yazı, ses, görsel ve video ekleme Bütünleştirme Sunma İşbirliği Değerlendirme

2.7. Yazma Türleri

Anlatma, bir düşünceyi açıklama, hissedilen bir duyguyu aktarma ya da bir isteği dile getirme eylemi olarak ifade edilmektedir. Bu eylem açık veya örtük bir amaçla yapılmaktadır. Anlatımla birlikte amaç da dikkate alındığında konu ve amacın ortak paydasına uygun bir

anlatım biçimi kullanıldığında mesaj daha anlaşılır olacaktır. Bu nedenle belirli amaçlar doğrultusunda yazıda anlatıma yön veren çeşitli yazma türleri kullanılmaktadır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2018).

2.7.1. Betimleyici Yazma

Betimleme; çevreyi, kişileri ve nesneleri görünür hale getirme, görünüş olarak izlenimlerini anlatmadır. Betimletici yazma ise nesneleri, varlıkları, onların hareketlerini kendilerine özgü ayırıcı nitelikleriyle anlatma, göz önünde canlandırmadır, sözcüklerle canlandırma yapmak varlıkları görünür kılmaktır. Başta roman ve hikâye olmak üzere birçok metinde yer verilen bir yazı türüdür (Beyreli vd., 2018).

2.7.2. Hikâye Edici Yazma

Hikâye edici yazma, bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır. Hikâye edici yazmada olaylar birbiri ardına sıralanır ve baştan sona doğru gidilir. Bir gün veya bir dönemle ilgili olayların anlatımında da hikâye edici yazma türünden yararlanılabilir. Hikâyeler, bazen çok ciddi, bazen çok komik bazen de bir gerçeğe dayalı ya da kurgusal olabilir. Başlangıçta, bitişte veya ikisi arasında yazılan her şey öğrencinin isteği doğrultusunda olmalıdır (Güneş, 2021). Hikâye edici anlatımda amaç sözcükler sayesinde "okuyucuyu olayın içine çekme" olarak ifade edilebilir (Beyreli vd., 2018).

2.7.3. İkna Edici Yazma

İkna etmeye dayalı önemli bir yazma türüdür. İkna edici yazmada önemli olan koşul isteklerinizin kabul edilebilir olmasıdır. Bu nedenle de öğrencinin isteklerini ve gerekçelerini iyi belirtmesi gerekmektedir. Öğrencinin yazmış olduğu yazı yeteri kadar ikna edici olursa öğrenci istediklerini kolaylıkla elde edebilir. İkna edici yazıda bir şeyin olması veya olmaması gereken durumlara yönelik öğrenci düşüncelerini belirtmektedir. Hayal kurmayı, tahminde bulunmayı ve görüş belirtmeyi gerektiren bu yazılar, daha çok öğrencinin sahip olduğu değerleri açıklama ve gösterme şekliyle ilgilidir (Güneş, 2021).

2.7.4. Sorgulayıcı Yazma

Sorgulayıcı yazma, bir konu hakkındaki görüş ayrılıklarının, çelişkilerin, uyuşmazlıkların karşı çıkma veya destekleme gerekçeleriyle birlikte adım adım gerekçelere dayalı olarak yazılmasıdır (Güneş, 2021).

2.7.5. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma çalışmalarında ilk olarak konuyla ilgili belirlenen kavram ve düşünceler, çağrışım ve beyin fırtınası ile ortaya çıkarılır. Ortaya çıkan kelimeler sıralanarak aralarında ilişki kurulur. Kişi, olay, yer ve zaman üstünde düşünülmeden yazılır. Bu sayede öğrencinin yaratıcılığı cesaretlendirilir. Yapılan çalışmalarla öğrencilerin hem sezgi hem de yaratıcılıklarına güvenmeleri sağlanarak aşırı sorgulayıcı davranmaları ve kendi yaratıcılıklarını engellemeleri önlenmelidir (Güneş, 2021).

2.7.6. Planlı Yazma

Öğrencilerin bir yazı yazarken planlı yazma yöntemine uygun şekilde yazmaları, yazma sürecini öğrenmelerini ve yazma becerilerini geliştirmeyi kapsamaktadır. Bu süreç birkaç gün de sürebilir. Buradaki önemli nokta öğrencinin yazdığı konuların farlı olması değil bir konuyu planlı yazma sürecine bağlı kalarak yazması, süreci iyi anlaması ve yazma becerisini geliştirmesidir (Yılar, 2019).

Planlı yazmada dikkat edilecek hususları Yılar (2019) şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazmanın faydalarını anlatınız.
- Yazdıklarından emin olana kadar öğrencilerin yazılarını eleştirmeyiniz.
- Öğrencilerin motivasyonunu ve yazma girişimlerini destekleyiniz. Öğrencilere rehberlik ediniz, ancak onları rahatsız etmeyiniz. Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine izin veriniz.
- Üslubunu bulmasına izin veriniz.
- Yazdıkları için onu her fırsatta ödüllendiriniz. İyi olan yanlarını vurgulayınız.
- Tüm öğrenci yazılarını duvar gazetesinde görüntüleyiniz (öğrenciler yazmaya başladıklarından yazmaya motive olana kadar). Daha sonra öğrenciler tarafından iyi metin örneklerini seçebilir ve görüntüleyebilirsiniz.

2.7.7. Not Alma

Not alma, öğrencinin kısayol oluşturma, konuyu açıklama ve duyduğu veya okuduğu konunun özünü yakalamak için semboller kullanmasıdır. Not alırken izlenecek yollar şunlardır:

- Başlıklara, alt başlıklara ve görsel unsurlara dikkat ederek, metne göz gezdirerek genel bir bakış açısı elde edin,

- Metni okuyun ve önemli cümleleri ve bilgileri vurgulayın,
- Metnin ana fikirlerini, destekleyici düşüncelerini ve ayrıntılarını belirlemek için metni tekrar okuyun,
- Anahtar fikirleri ve önemli bilgileri vurgulamak için bir zihin haritası oluşturun,
- Kısaltmalar, bilgiler ve kavramlar oluşturun, altını çizin ve zihin haritanıza yerleştirin, İlişkileri ifade etmek için oklar çizin, sembollerle bağlaçları ifade edin,
- Ayrıntılara takılmayın, bütünü ve konunun özünü anlamaya çalışın (Yılar, 2019).

2.7.8. Paylaşarak Yazma

Öğrencilerin küçük gruplar halinde birlikte çalışarak belirli bir konu hakkında metin oluşturmasıdır. Bir iş bölümü yapılarak metin yazılır. Metnin her bölümünü bir öğrenci yazabileceği gibi öğrenciler metnin tamamını birlikte de yazabilirler. Paylaşarak yazma grup halinde yapılan bir çalışmanın ortaya konmasını sağladığı gibi sosyal ilişkileri de güçlendirir (Yılar, 2019).

2.7.9. Bağımsız Yazma

Serbest ya da tek başına yazma olarak da adlandırılan bağımsız yazma, öğrencilerin kişisel ilgi alanları ve ihtiyaçlarına göre bireysel ya da küme olarak öğretmenle veya kendi kendilerine yaptıkları yazı çalışmalarıdır. Bu yazma türünde öğrencilerden yazdıkları yazıları kendi kelimeleriyle yazmaları istenerek, öğrenciler konu ve tür seçimi bakımından özgür bırakılır. Bağımsız yazmada amaç öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek yazma alışkanlığı kazanmalarıdır. Bağımsız yazma çalışması olarak sınıfta; mektup, anı, şiir, kısa öyküler, günlük olaylar vb. yapılabilir (Güneş, 2021).

2.8. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Yazma süreci, öğrencilerin bilgilerini belirli dilbilgisi kurallarına uygun olarak birbiri ile ilişkili olacak şekilde art arda sıralanması gereken ve uzun süreli olan bir eylemdir. Uygulaması zor bir eylem olmasından kaynaklı olarak öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi göstermektedirler (Ungan, 2007). Bu durumunun temel nedeni ise öğrencilerin geçmiş dönemlerde yazma çalışmalarında yaptıkları hatalardan kaynaklı olarak aldıkları eleştiriler ve duydukları gurur kırıcı ifadelerden dolayı kendilerini yetersiz hissetmeleri ve yazı çalışmalarının da bu yetersizlikleri ortaya çıkaracağını düşünmeleridir (Brillant, 2005'den akt. Ungan, 2007).

Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak ifade edebilmenin, yazı yazmanın bazı kişilere özgü olduğunu ve herkeste var olmayan bir yetenek olduğunu düşünürler. Bu nedenle öğrenciler yazı yazmanın çalışarak geliştirilen bir beceri olduğu konusunda ikna edilmelidir. Çünkü dil insanda yaratılış itibariyle diğer canlılardan farklı olarak doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yetenek de herhangi bir alanda ya da bütün alanlarda geliştirilerek etkin bir şekilde kullanılabilir. Yetenek bakımından bütün bireyler aşağı yukarı benzer yetilerle dünyaya gelirler. Fakat yetileri geliştirilmemesi zamanla zayıflamaya neden olur. Bu durumdan kaynaklı olarak da bireylerde kendini yetersiz hissetme anlayışı gelişir ve kendini başarısız görür. Öğretim süreci içerisinde yaşanan olumsuz deneyimler ve yetersiz dönütler, zamanla öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Karatay, 2013).

Bu nedenle de öğrencilerin yazma çalışmalarını rahat bir şekilde gerçekleştirmeleri için daha hassas davranılmalı ve ayrı bir ders saati içerisinde yazma etkinlikleri yapılmalıdır. Ayrıca, yazma becerisinin gelişiminde öğrencilerin yanlış yazı türlerine yönlendirilmesi de sorun teşkil etmektedir. Öğretmenlerin okullarda yaptığı yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin yazacak cümleler bulamamasına neden olmaktadır (Dayan, 2017). Bu duruma yönelik olarak da öğretmenler tarafından yazma çalışmalarında konu yelpazesi geniş tutulmalı, öğrencilerin fikir üretmesine fırsat verilmeli ve metinlerin dilbilgisi yönünden çok ifade zenginliği ön planda tutulmalıdır.

Zihnimizde yer alan bilgi ve düşünceleri çeşitli şekillerle düzenlememizi sağlayan ve bir dizin işlemi içeren yazma, öğrencilere alışkanlık kazandırmamız gereken önemli konulardan biridir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ilk olarak zihinsel bir hazırlık yapılması öngörülmektedir. Bu zihinsel hazırlık için de "ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme" gibi dizin uygulamalar yapılmaktadır. Ardından yazma ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Bu işlemler beş aşamada yürütülmektedir. Güneş (2021), yazma sürecinin gelişim aşamaları şu şekilde açıklamıştır.

A. Yazma Öncesi Aşama

Salah Birsel (2001),*"Yaşamın hiçbir şey öğretmek, anlatmak istememesine karşılık sanatçı okuyucuyu sözlerine inandırmakla yükümlüdür. Bu yüzden o, yapıtının hazırlıklarını bütünlerken mantıksal yasaları çerçevesinde geçen ya da o sanıyı veren olayları seçmek yoluna* gider" der yazarın yaptığı hazırlık çalışmaları için. Bu seçimler yapıldıktan sonra yazmak için harekete geçilmelidir.

Bu aşamada ilk olarak yazma süreci içerisinde kullanılacak materyaller belirlenmeli ve hazırlanmalıdır. Ardından gerekli zihinsel hazırlık yapılarak yazma sürecine hazır hale gelinmelidir. Yazma öncesinde yapılacak tüm işlemlere dair başlıklar şu şekildedir:

1. Zihinsel Hazırlık: Yazma sürecinin bel kemiği olarak nitelendirilen bölümdür. Pek çok araştırmacı, zihnînde yazacakları yazının tasarısını önceden yapmayan öğrencinin yazma sürecinde başarılı olamayacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin zihnini hazır hale getirebilmek için de bazı çalışmalardan yararlanılır. Bunlar; "ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirlemedir."

a) Ön Bilgileri Harekete Geçirme-Konu Belirleme: Metni yazarken ön bilgileri hatırlamak ve düzenlemek metnin yazımında kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle yazma sürecine başlanmadan yapılması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmeli ve öğrencilerin geçmişte öğrendikleri bilgiler ve fikirler hatırlatılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin konu seçmesi ve belirlemesine yardımcı olunmalıdır. Konunun önceden belirlenmesi durumunda ise konu ile ilgili öğrencilerin bilgileri ve deneyimleri sorulabilir.

b) Amaç Belirleme: Yazma ile ilgili yapılan çalışmalar her zaman bir amaç doğrultusunda olmalıdır. Amacın belirlenmesi ile birlikte öğrencinin konuya hakimiyeti artmakta ve kullanacağı yazma tekniklerini daha rahat belirleyebilmektedir. Öğrencilere amaç belirleme konusunda rehberlik edilmeli, onlara sınırları belirlenmiş düşünceler verilmemeli ve onları düşünmeye teşvik edecek sorular yöneltilmelidir.

c) Yöntem ve Teknikleri Belirleme: Belirlenmiş konuya uygun olan yazma yöntem ve tekniği belirlemek çok önemlidir. Bu konuda da öğrencilere rehberlik edilmeli ve öğrenciler çeşitli teknikleri seçmeye yönlendirilmelidir.

ç) Tür ve Sunu Şeklini Belirleme: Öğrencilerin seçtikleri konuya ilişkin tür belirleme çalışmalarıdır. Öğrencilerin hem farklı türleri tanıması sağlanmalı hem de yazmaya karşı olan korkuları ortadan kaldırılmalıdır.

2) Zihinsel Tasarım: Yazının zihinsel hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra zihinsel tasarım aşamasına geçilmelidir. İlk olarak yazma için belirlenen bilgilere yönelik "sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme vb." işlemler yapılmalıdır. Kullanılacak kelime ve kavramlar önceden belirlenmeli, bilgiler basitten karmaşığa ve genelden özele doğru olacak şekilde verilmelidir. Bu aşamada da öğretmen öğrencilere sorular yöneltmeli ve öğrencilerin düşüncelerinin netleşmesine yardım etmelidir.

B) Yazma Aşaması

Zihinsel ve fiziksel aşamaların birlikte yürütüldüğü bu aşama ikinci önemli aşamadır. Bu aşamada "metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma" işlemleri yapılmaktadır.

1. Metinleştirme: Yazının taslağının oluşturulduğu aşamadır. İki türde taslak yapılandırılmaktadır. İlk aşamada yazı genel bir şekilde, ikinci aşamada ise mantıksal olarak düzenlenmektedir.

a) Yazının Genel Düzeni: Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan yazının genel düzeninde giriş bölümünde; yazının amacına, önemli yerlere ve çalışmayla ilgili genel bilgilere yer verilir. Gelişme kısmında ise ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verilir. Ayrıca bu kısımda örnekler, grafikler ve görseller kullanılır. Yazının sonuç bölümü olan son kısımda ise verilmek istenen mesaj son kez vurgulanır ya da etkili bir sonuç cümlesi kullanılarak yazı sonlandırılır. Bun etkinliklerin hepsi öğrencilere çeşitli etkinliklerle verilmelidir.

b) Yazmanın Mantıksal Düzeni: Yazının mantıksal düzeninin olması yazının unsurları, , unsurların birbiriyle olan uyumu ve anlamayı kolaylaştıran yapısından oluşmaktadır. Kelimeler, cümleler ve metin bu unsurları oluşturmaktadır. Fikirlerin mantıksal bir düzeninin olması için basitten karmaşığa ve genelden özele doğru sıralanması gereklidir.

c) Yazıya Çarpıcı Bir Giriş Belirleme: Yazının giriş cümlesi özenli olmalıdır. Yazıya dikkat çeken bir girişle başlamak için de ilk olarak okuyucu tarafından iyi bilinen ögeleri kullanmak gerekir. Giriş cümlesi dikkat çeken, konuyu açıklayan ve amaç belirten birtakım özelliklere sahip olmalıdır. Bu duruma yönelik olarak da yazı bir anı, kişisel bir deneyim ya da özlü bir söz ile başlayabilir.

ç) Yazıya Etkili Bir Sonuç Hazırlama: Yazının önemli bir bölümü de sonuç bölümüdür. Yazının etkili bir sonla bitmesi önemini arttırmaktadır. Sonuç bölümü içerik ve konuya uygun olacak şekilde yazılmalıdır. Yazısı sonlandırırken etkili ve özgün bir özet yapılmalıdır. Bir özlü söz paylaşılabilir veya yazıya yönelik çağrı ya da yönlendirme yapılabilir.

d) Taslağı Oluşturma: Yazının taslağı oluşturulurken görsel unsurlar ve mizahi ögelere yer verilebilirken, karşılaştırma, neden sonuç ilişkisi kurma, örnekler verme, dilek, istek, beğeni bildirme ve konuyu mantıksal bir bütünlük içerisinde sunma gibi durumlara dikkat edilmelidir. Ayrıca bu bölümde öğrencilere sık sık yazım kuralları hatırlatılarak, uygulamaları izlenmelidir.

2. Gözden Geçirme: Bu aşamada taslağın düzeltilerek bir metin haline getirilmesi gerekir.

İlk aşamada içerik ile ilgili düzenlemeler yapılırken öğrenci metnini okuyarak düzenlemeler yapar. Görüş almak için metnini başka arkadaşlarıyla da paylaşabilir. Arkadaşlarının fikriyle

birlikte isterse metnini geliştirebilir. İkinci aşamada ise dil bilgisi, noktalama ve imla yönünden metin gözden geçirilmelidir.

3. Paylaşma: Metinde gerekli düzenlemeler yapılarak metin özel bir hale getirilir. Büyük harf, koyu yazma ve altını çizme gibi belirginleştirmeler yapılır.

C. Yazma Sonrası Aşama

Ortaya konulan metni ve süreci değerlendirme söz konusudur. İçerik ve aktarılan bilgilerin değerlendirilmesi, yazının amacına ulaşma derecesi gibi çalışmalar yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme formlarından da faydalanılmaktadır.

2.9. Türkçe Dersi Öğretim Programında (2023) Yazma Öğrenme Alanı

İlköğretim Türkçe Dersi (1-4. sınıflar) Öğretim Programında temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır. Programda metin türleri de bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Bu metin türlerinin dağılımı kazanımlar göz önünde bulundurularak dengeli bir şekilde yapılmıştır. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) kazanımlar "dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma" becerilerine yönelik olarak gruplandırılmış ve sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında yer almıştır. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesi için gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklamalarıyla verilmiştir. 2019 Türkçe öğretim programında birinci sınıfta 47; ikinci sınıfta 46; üçüncü sınıfta 64 ve dördüncü sınıfta 78 kazanım ile toplamda 235 kazanımın yer almakla birlikte kazanım sayısı en fazla olan dil becerisi 103 kazanımla okumadır. Yazma becerisi ise programda 66 kazanımla yer almakta ve en çok kazanım sayısına sahip olan ikinci dil becerisidir. Bunun yanında dinleme becerisi 46 ve konuşma becerisi 20 kazanımla Türkçe öğretim programında yer almakta ve incelenen tüm sınıf düzeylerinde en az kazanıma sahip dil becerisi konuşma becerisidir. Yazma kazanımları Tablo 2.4.' te detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.4.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Yazma Kazanımları

1. sınıf kazanımları	2. sınıf kazanımları	3. sınıf kazanımları	4. sınıf kazanımları
T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır**.** **T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar.**	**T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.** **T.2.4.2. Şiir yazar.** **T.2.4.3. Kısa metinler yazar.** a) Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük	**T.3.4.1. Şiir yazar.** **T.3.4.2. Kısa metinler yazar.** a) Mektup ve/veya anı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.	**T.4.4.1. Şiir yazar.** **T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.** Öğrencilerin bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlamaları, bir oyunun

1. sınıf kazanımları	2. sınıf kazanımları	3. sınıf kazanımları	4. sınıf kazanımları
T.1.4.3. Hece ve kelimeler yazar. **T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar.** **T.1.4.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.** **T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.** **T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.** **T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.** a) Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır. b) Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. **T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.** **T.1.4.10. Yazdıklarını gözden geçirir.** Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır. **T.1.4.11. Yazdıklarını paylaşır.** Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. **T.1.4.12. Yazma çalışmaları yapar.** a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat	tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır. **T.2.4.4. Kısa yönergeler yazar.** Öğrencilerin basit yemek tarifi ile çocuk oyunu yönergeleri yazmaları sağlanır. **T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.** **T.2.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.** Kimlik bilgilerini (adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi vb.) içeren formları doldurmaları sağlanır. **T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir. b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. **T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.** **T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler.** Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır. **T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.** Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri	c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır. **T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.** a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. **T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.** Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır. **T.3.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.** **T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur. **T.3.4.8. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** **T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.** **T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.** **T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.** **Yapılacak düzenleme**	aşamalarını anlatan kitapçık hazırlamaları ya da yol tarifi yazmaları sağlanır. **T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.** a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır. **T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar.** a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır. **T.4.4.5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.** **T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.** **T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.** **T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.** **T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.** **T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. **b**) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir. T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler. a) Öğrenciler yazdıklarını

1. sınıf kazanımları	2. sınıf kazanımları	3. sınıf kazanımları	4. sınıf kazanımları
edilmesi gerektiği vurgulanır. **T.1.4.13. Yazma stratejilerini uygular.**	için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. **T.2.4.12. Yazma çalışmaları yapar.** a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır. b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır. **T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.** **T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.**	**çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.** **T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.** **Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir**. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. **T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.** Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır. **T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.** Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır. **T.3.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.** Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır. **T.3.4.16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.** **T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.**	dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır. a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. b) Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir. **T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** **T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.** **T.4.4.15. İmza atar. İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütününü sembolize etmesi gerektiği vurgulanır.** Öğrencilere imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır. **T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.** **T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.** Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur. **T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır**. "de" ve "ki" bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır. **T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.**

1. sınıf kazanımları	2. sınıf kazanımları	3. sınıf kazanımları	4. sınıf kazanımları
			T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir. **T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.** **T.4.4.22. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.**

Kaynak: "MEB (2019) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu (1-4. sınıflar)" adlı program kılavuzundan alınmıştır.

Yazma becerisine yönelik olarak Türkçe öğretim programına göre birinci sınıfta 13, ikinci sınıfta 14, üçüncü sınıfta 17 ve dördüncü sınıfta 22 tane kazanım bulunmakta ve "büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır, yazdıklarını paylaşır, yazma stratejilerini uygular" kazanımları ilkokulun tüm kademelerinde aynen tekrar etmekte, ayrıca programda sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayısı da artmaktadır. Yazma kazanımları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde birinci sınıfta öğrencilerden harf, hece ve kelimeleri uygun noktalama işaretlerini kullanarak doğru bir şekilde yazmaları isteniyorken ikinci sınıfta beklenen yine yazılarına uygun olan noktalama işaretleriyle birlikte şiir, günlük, kartpostal/tebrik kartı gibi farklı metin türlerinde yazılar yazmalarıdır. Üçüncü sınıfta öğrencilerden yazmaları beklenen metin türleri daha da genişlemiş şiir ve günlük yazmanın yanı sıra mektup/anı, hikâye edici metinler yazmaya yönelik kazanımlarda eklenmiştir. Dördüncü sınıfta ise kazanımlara bilgilendirici metin yazılması da eklenmiştir

.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Becel (2013), müfredata bir yazarlık ve yazma becerileri dersi dâhil etmiş ve bu içeriğin oluşturulmasında bilişim teknolojisinin rolünü ve bu dersteki yansımasını belirlemeye çalışmıştır. Tarama modeline göre planlanan araştırmada teknolojik gelişmelerin yazma pedagojisine yeni kavramlar ve düzeyler kazandırdığı, programda bahsedilen internet uygulamalarının yazma pedagojisi ile ilgili olduğu ve pedagojik açıdan yazmayı desteklediği sonucuna varılmıştır.

Duran (2013), beşinci ve sekizinci sınıflardaki öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin devam edilen sınıfa, bilgisayar kullanım düzeyine ve yazma aracına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Tarama modeli kullandığı araştırmasında çalışma grubunu, Uşak ilinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilere

eğitim veren okullarda öğrenim gören beşinci sınıf (n=32) ve sekizinci sınıf (n=32) öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenci notları, bilgisayar kullanım düzeyi ve yazma aracı değişkenlerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma konusundaki yeterlilik düzeyi, alınan derse ve yazma materyaline bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin yazmada beşinci sınıf öğrencilerine göre daha üstün olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, geleneksel yazmanın dijital yazmaya göre öğrencilerin beceri düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çıralı (2014), dijital öykülemenin öğrencilerin görsel bellek ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, dijital öykülemenin öğrencilerin görsel bellek ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma grubunu 2013-2014 güz döneminde Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı'nın "Kendime Yolculuk" eğitim programına katılan 59 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışma ön test ve son test kontrol gruplu tesadüfi deneysel desende yürütülmüştür. Çalışma, hem deney hem de kontrol öğrencilerinin görsel hafıza ve yazma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini, farklı ortalamaların deney grubunda daha yüksek olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yarattığı ancak görsel bellekte anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Baki (2015), dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma süreçlerine etkisini araştırdığı çalışmasında, Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin, yazma kaygısının, yazma öz yeterliliğinin ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada ön test/son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Rize il merkezindeki bir ortaokulun altıncı sınıfında öğrenim görmekte olan 30'ar kişilik kontrol ve deney gruplarından oluşmaktadır. Deneysel uygulamalar sonucunda elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, çoklu regresyon analizi ve tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada dijital öykülerin mevcut müfredat yazma etkinliklerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2015)'ın, eylem araştırması olarak planladığı çalışmasında kırsal kesimde öğrenim görmekte olan 16"sı kız, 10"u erkek olmak üzere toplam 26 ilkokul üçüncü sınıf

öğrencisinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin yazma performanslarını ve yazma bilgilerini uygulamanın başında ve sonunda yapılan ölçümlerle betimlemiştir. Araştırma bir köy okulunda gerçekleştirilmiş olup ortalama 48 ders saati sürmüştür. Araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç dijital hikaye oluşturmuşlardır. Araştırma sonunda yapılan ölçümlere göre; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında öğrencilerde gelişmeler olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanında yazılan metinlerdeki hikaye ögelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu fark edilmiştir.

Dayan (2017), dördüncü sınıflar için Türkçe dersinin yazım sürecinde dijital hikaye anlatımı üzerine yapılan araştırmaları örneklendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde kırsal kesimde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri toplanırken; yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların tam gözlemi, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, öğrenci dijital ürünleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Veriler içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmalar, dijital öykü anlatımını öğrenmenin yazım ve noktalama kurallarını iyileştirdiği ve öğrencilerin birden çok formatta metin oluşturdukça daha düzenli metinler oluşturduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Türkçe derslerimiz kapsamında gerçekleşen zenginleştirici öğrenmenin öğrencilerimizi entelektüel olarak yazmaya hazırladığını ve dersleri daha eğlenceli ve keyifli hale getirdiğini tespit edilmiştir.

Aktaş (2019), dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisi gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın amacı, bir dijital yazma atölyesi etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin gelişimini ve öykü yazma motivasyonlarını değiştirip değiştirmediğini incelemektir. Çalışma 2017-2018 yıllarında Ankara ilinde yapılmıştır. Çalışmada eş zamanlı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulamada öğrencilerden yazma sürecinin her aşamasında farklı dijital platformlarda hikâye yazmaları istenmiştir. Dijital yazma atölyesini kullanmanın bir sonucu olarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği ve yazar algılarının değiştiği görülmüştür. Son olarak dijital yazma atölyesi sürecinde donanım, internet, uygulamalar ve öğrencilerden kaynaklı bazı sorunlarla karşılaşılmıştır. Bu sonuçlar, dijital yazma etkinliklerinde öykü yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği ve bu süreçte ortaya çıkabilecek sorunlarla nasıl başa çıkılacağı konusunda çeşitli öneriler sunmaktadır.

Yamaç, Öztürk ve Mutlu (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma performansı ve yazma bilgisi üzerindeki etksinini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, nitel ve nicel verileri bir arada toplamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 47'si kontrol grubunda ve 49'u deney grubunda olmak üzere toplam 96 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen nicel bulgulara göre tabletlerle öğretime katılan öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları öykülerin hem kalitesi hem de kelime sayısı, kağıt ve kalem kullanarak yazan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İkinci olarak, tabletle öğretime katılan öğrencilerin son test öyküleri için yazma kalitesi puanları, kağıt ve kalemle yazan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olmasına rağmen, son testteki kelime sayıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Üçüncü olarak, tabletle öğretime katılan öğrencilerin son test yazma bilgisi puanları, kağıt ve kalemle yazan öğrencilerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Çalışmaya ilişkin nitel bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin yazılarını sınıf blogunda paylaşmalarının, yazma eğitimi için multimedya bileşenlerini kullanmalarının ve çevrimiçi sosyal etkileşim fırsatının, yeni okuryazarlıklar açısından yazma öğretim sürecini

Sonuç olarak yurt içinde yapılan çalışmaların genellikle dijital öykülerin yazma becerisine yönelik etkisini araştırmak amacıyla yapıldığı ve örneklem grubu olarak daha çok ilkokul öğrencilerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Olumlu açıdan bakıldığında araştırma sonuçlarına göre dijital öykülerin öğrencileri düşünsel olarak hazır hale getirdiği, derslerin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağladığı, beceri düzeyi gelişimlerinde etkili olduğu ve yazma sırasında kullanılan kelime sayısında artış sağladığı ifade edilmiştir. Olumsuz olarak değerlendirildiğinde ise dijital öykülerin öğrencilerin görsel bellek kapasitelerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ve kâğıt üzerinde yazmanın beceri düzeyi açısından daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kajder (2004) lise öğrencileri ile birlikte yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuryazarlık becerilerini genişletmek ve yalnızca okuryazar bireyler olmalarının dışında yönetmen, senaryo yazarı, aktris, programcı ve tasarlayıcı gibi davranmalarını sağlayabilmek için çoklu öğrenme ortamları oluşturmuştur. Öğrenciler yaşam deneyimlerini hikâyeleştirerek ona uygun resimler eklemiş ve film şeridi oluşturmuşlardır. Ardından da ses ve müzik ekleyerek sınıfça hikâyelerini izlemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin okuryazarlık becerilerinde gelişim olduğunu belirtmektedir.

Ballast vd. (2008) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında dijital hikâyelerin yazma öğretimindeki etkilerini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunun kullanıldığı

çalışmada elde edilen bulgulara göre, sürecin başında öğrencilerin yazma başarıları benzer olmalarına rağmen sürecin sonunda dijital hikâye kullanılan sınıfın yazma puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dijital hikâye kullanan öğrenciler çalışmalarını daha istekli bir şekilde bitirmeye çalışmışlardır.

Stojke (2009), dijital öykülere yönelik çalışmaların öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları düzenlemeler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışma, bir yaz okulunun yazma atölyesine devam eden dört ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bir dijital hikâye oluştururken önce yazım hatalarını yüzeysel düzelttiklerini göstermiştir. Ardından uygulama süreci ile birlikte ise öğrencilerin, yazım hatalarını düzeltirken ekleme, çıkarma ve yeniden sıralama hususunda daha dikkatli olduğu görülmüştür.

Sylvester ve Greenidge (2009) yazma güçlüğü çeken dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmış ve dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerisini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâyeler daha detaylı ve paylaşılabilen hikâyeler oluşturma konusunda öğrencileri motive etmiştir. Dijital hikâye oluşturmada kullanılan çoklu ortam, aktif öğrenme ve işbirliğini güçlendirmiştir. Bu durumda öğrencilerin üretkenliğini arttırmıştır.

Campbell (2012) eylem araştırması olarak planladığı çalışmasında dijital hikayelerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılım düzeylerine ve nitelikli yazılar ortaya koyma beceri ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikayeler sayesinde öğrenciler niteliği yüksek olan ürünler ortaya çıkarmış ve öğrencilerin yazma öz-algısı artmıştır. Bunun yanında öğrenciler uzun ve karmaşık hikayeler oluşturmaya başlamıştır. Dolayısıyla dijital hikayeler öğrencilerin hikaye edici metin yazma becerilerini geliştirmiş ve katılım düzeylerini de olumlu etkilemiştir.

Foley (2013) araştırmasında birinci ve ikinci sınıf yazma öğretim sürecinde dijital öyküleri kullanmıştır. Durum çalışması olarak planlanan araştırma süreci sonunda elde edilen bulgulara göre, dijital öykü anlatımının, öğretmenlerin okuma yazma ve okuryazarlık öğrenimi algılarını genişleterek, yazma algılarını etkilediğini göstermektedir. Dijital medyanın ilkokul sınıflarında kullanılması öğrencilerin yazmaya yönelik algılarını iyileştirmiştir. Bu sayede öğrenciler yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirmişlerdir. Ayrıca, dijital öykülerin sürece katkı sağladığı ve motive ettiği, öğrencilerin yazma ve yazma süreci hakkındaki fikirlerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler farklı metin türlerini edebi iletişim araçları olarak algılama ve tanıma fırsatı bulmuşlardır. Bunun yanında öğrenciler yazma kavramlarını genişleterek, yazı yazmanın doğasına dair yeni algılar

oluşturmuşlardır. Öğrenciler yeni okuma ve yazma uygulamalarını ve medyayı araç olarak kullanmayı öğrenmişlerdir. Yazmaya ek olarak, öğrencilerin kendi seçtikleri resim ve grafiklerin yanı sıra gerçekçi bir izleyici kitlesi için yazmaları, onları yazılarını gözden geçirmeye ve düzeltmeye motive etmiştir.

Xin (2013), dijital hikâyelerin çocukların yazma becerilerini nasıl etkilediğini araştırmak için otizmli çocuklar üzerinde tek denekli bir çalışma yürütmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler internetten araştırma yapmayı ve kendi seslerini kaydetmeyi öğrenmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile yazma fikirlerini organize etme ve genişletme konusunda istekleri artmıştır.

Abou Shaaban (2015) çalışmasında, dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımı ve hikâye okumanın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı, internetten sınıf düzeyine uygun metinler içeren dijital hikâyeleri yazılı olarak yüklemiştir. Altı haftalık çalışma süresi boyunca, araştırmacı 39 kişilik bir gruba dijital hikâyeyi günlük olarak izletmiş, 37 kişilik bir gruba dijital hikâyeyi sözlü olarak anlatmış ve 38 kişilik bir gruba dijital hikâyenin metnini okutturmuştur. Bu üç grup çalışmanın deney grubunu, 28 kişilik dördüncü grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı; konu cümlesi, destekleyici cümle, yazma mekaniği ve cümle bitirme becerilerine dayalı ölçekleri ön test ve son test olarak dört gruba uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu ile deney grubu arasında yazma becerisi puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında yurt içinde yapılan araştırmalarda olduğu gibi dijital öykülerin yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik yapıldığı anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital öykülerin yazma hatalarını daha dikkatli düzelttikleri, bunun yanında öğrencilerin yazılarını düzenlemede daha motive oldukları ve paragraf yazma becerilerinin de olumlu yönde etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesi amaçlandığından "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama tipi araştırmalarda ortaya konan ilişki iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir, değişkenler arası ilişki hesaplanabilir ve bir değişkendeki değişimin ne kadarının diğer değişken tarafından oluşturulduğu belirlenebilir (Can, 2020).

Tarama modelleri, geçmişte yaşanmış ya da günümüzde halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015). Amaç bilinmek istenene göre uygun şekilde gözlem yapmak ve sonuçları ortaya koymaktır (Şişman, 2014). Bu nedenle de bu araştırma ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Van ilinin Başkale ilçesinde bulunan bir köy ilkokulunda ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 15'i ikinci sınıf, 11'i üçüncü sınıf, 6'sı dördüncü sınıf olmak üzere toplam 32 (n=22 kız, n=10 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada örneklem oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığından araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçmiştir" (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Uygulama yapılacak okulun seçiminde ise ulaşım imkânı, sürekli kullanılabilecek bir internet bağlantısı ve yeterli sayıda öğrenci olması dikkate alınmıştır. Aynı zamanda, araştırmaya katılacak öğrencilerin araştırma süreci için gerekli teknolojik araçlarının olmasına (bilgisayar, tablet vb.) dikkat edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri öğrencilere uygulanan "Kişisel Bilgi Formu" ışığında belirlenmiş ve Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verileri, İnternet ve Bilgisayar/Ipad Yazı Yazma Durumlarına İlişkin Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Sınıf	2.sınıf	15	46.9
	3.sınıf	9	28.1
	4.sınıf	8	25.0
Cinsiyet	Erkek	9	28.1
	Kız	23	71.9
Evinizde internet var mı?	Evet	24	75.0
	Hayır	8	25.0
Daha önce hiç bilgisayar/ipad de yazı yazdınız mı?	Evet	12	37.5
	Hayır	20	62.5

Tablo 3.1'e göre çalışmaya katılan öğrencilerin 15'i (%4.9) ikinci sınıf, 9'u (%28.1) üçüncü sınıf ve 8'i (%25) dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların 23'ü (%71.9) kız ve 9'u (%28.1) erkek öğrencidir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin 24'ünün (%75) evinde internet bulunurken, 8'inin (%25) evinde interneti bulunmamaktadır. Ayrıca "daha önce hiç bilgisayar/ipad de yazı yazdınız mı?" sorusuna 12 öğrenci (%37.5) evet, 20 öğrenci (%62.5) hayır cevabını vermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Hikâye Puanlama Anahtarı", "Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı" ve "Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler için gerekli izinler ölçeği geliştiren araştırmacılardan alınmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışma grubuna uygulanmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda ilkokul öğrencilerinin demografik özellikleri ve "Teknoloji" kullanımı ile ilgili alışkanlıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu formda öğrencilerin; yaş, cinsiyet, sınıf düzeyleri ile ilgili sorular da yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda çalışma grubuna yönelik olarak toplam 22 soru bulunmaktadır (Ek-6).

3.3.3. Hikâye Puanlama Anahtarı ve Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı

Araştırmada değerlendirme amaçlı olarak Akdağ (2019) tarafından öğrencilerin iki tür bağlamında yazma becerilerinin gelişip gelişmediğini tespit etmek amacıyla geliştirilen hikâye ve bilgi verici metin puanlama anahtarı izin alınarak kullanılmıştır (Ek-4). Puanlama anahtarları geliştirilme sürecinde alanyazın taraması yapılmış ve mevcut değerlendirme formlarından da faydalanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki maddeler üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda seçilen maddelerin sayısı ve sıralaması değiştirilerek formlara son hali verilmiştir. Güvenirlik açısından değerlendirilmek için ise formlar çalışma grubunda olmayan 40 dördüncü sınıf öğrencisinden hikâye ve bilgi verici 67 metin yazma formları ile yazılar toplanmıştır. İki farklı türde toplam 80 yazılı ürün fotokopi ile çoğaltılarak yazma alanında uzman en az doktora mezunu üç uzmana puanlaması için verilmiştir. Alan uzmanlarının yaptığı puanlama sonrasında metin türlerine göre puanlayıcılar arası güvenirliğe bakılmıştır. İkiden fazla puanlayıcı ile çalışıldığı için güvenirlik için Kendall's W uyum katsayısına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda hikâye metinleri için Kendall's W uyum katsayısı W=.83; bilgi verici metinler için ise W=.82 olarak bulunmuştur. Kendall's W testi; 0(uyumluluk yok) ile 1(tam uyumluluk) aralığındadır (Kendall ve Babington-Smith, 1939). Bu bağlamda rubriklerin uzmanlar tarafından puanlanması sonucu uyumun güçlü olduğunu söylemek mümkündür (Ek-5).

3.3.4. Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada şiir metinlerini değerlendirme amaçlı olarak Toraman (2019) tarafından geliştirilen öğrencilerin şiir yazma düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilen "Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" izin alınarak kullanılmıştır (Ek-4). Toraman (2019) tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrencilerin şiir yazma düzeyleri ile ilişkili olan kazanımların tespit edilmesi, daha önce yapılmış çalışmaların taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucu oluşturulmuştur. Ölçekte her ölçüt için öğrenciye 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10 puan verilmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin ölçekten alabileceği en düşük puan 10, en yüksek puan ise 100'dür. Toplam puanı yüksek öğrencilerin şiir yazma becerilerinin beklenen düzeyde olduğu, düşük öğrencilerin ise şiir yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken alanyazı taranmış ve 16 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler değerlendirilmek amacıyla dört Türkçe öğretmenine ve Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinde görev yapan iki öğretim elemanına sunulmuştur. Uzmanların da desteğiyle bu

havuzdan ölçme aracı için uygun olan kriterler seçilerek puanlama anahtarının boyutları belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının kriterlerinin gruplandırılması için alan taraması ve görüşmelerin sonuçları dikkate alınmış ve kriterler dört grupta toplanmıştır. Son düzenlemelerle birlikte ölçek için 4 boyut, 6 kriter ve 50 ölçüt belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının performans düzeyleri belirlenirken rubriğin son şeklinde 5 yeterlilik düzeyi (pekiyi, yeterli, yeterli değil, geliştirilebilir) olması kararlaştırılmıştır. Rubrikte belirlenen ölçütlerin kullanabilirliğini ölçmek için öğrenciler tarafından yazılmış farklı şiirler üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini belirlemek için "içerik geçerliliği" ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan rbriğin güvenilirliğini belirlemek için "gözlemciler arası uyum" yöntemine başvurulmuştur. Yapılan geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik çalışmaları, araştırma kapsamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ikna edici metinleri değerlendirmek üzere geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Ek-5).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinin başlangıç aşamasında öncelikle Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır (Ek-1). İzin süreci tamamlandıktan sonra etik izin (Ek-2) ve veli onayı (Ek-3) alınmıştır. İlkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan çalışmada veriler, çalışma grubu olarak 32 kişiden elde edilmiştir. Verilerin toplanması altı hafta sürmüştür. Tablo 3.2'de uygulamanın çalışma takvimi belirtilmektedir.

Tablo 3.2.

Uygulamanın Çalışma Takvimi

Hafta	Tarih	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Kademesi	Metin Türü	Yazma Şekli
1. Hafta	18 Nisan	12	2.sınıf	Hikâye	Geleneksel yazma
	19 Nisan	12	3. sınıf	Hikâye	Geleneksel yazma
	20 Nisan	12	4. sınıf	Hikâye	Geleneksel yazma
2. Hafta	25 Nisan	12	2. sınıf	Hikâye	Dijital yazma
	26 Nisan	12	3. sınıf	Hikâye	Dijital yazma
	27 Nisan	12	4. sınıf	Hikâye	Dijital yazma
3. Hafta	9 Mayıs	12	2. sınıf	Bilgi Verici	Geleneksel yazma
	10 Mayıs	12	3. sınıf	Bilgi Verici	Geleneksel yazma
	11 Mayıs	12	4. sınıf	Bilgi Verici	Geleneksel yazma
4. Hafta	16 Mayıs	12	2. sınıf	Bilgi Verici	Dijital yazma
	17 Mayıs	12	3. sınıf	Bilgi Verici	Dijital yazma
	18 Mayıs	12	4. sınıf	Bilgi Verici	Dijital yazma
5. Hafta	23 Mayıs	12	2. sınıf	Şiir	Geleneksel yazma
	24 Mayıs	12	3. sınıf	Şiir	Geleneksel yazma
	25 Mayıs	12	4. sınıf	Şiir	Geleneksel yazma
6. Hafta	30 Mayıs	12	2.sınıf	Şiir	Dijital yazma
	31 Mayıs	12	3.sınıf	Şiir	Dijital yazma
	1 Haziran	12	4.sınıf	Şiir	Dijital yazma

Planlanan çalışma takvimi doğrultusunda araştırılan konuyla ilgili olarak hikâye, şiir ve bilgi verici metin türlerine yönelik Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri incelenmiştir ve ilgili etkinlikler belirlenmiştir (Ek-7). Çalışma öncesinde öğretmenlerin derslerini daha çok kitap üzerinden ve kitap içerisinde yazma etkinliklerine yönelik boş bırakılan alanları doldurarak geçirdikleri gözlemlenmiş bu nedenle de Türkçe ders kitapları

içerisinde yer alan öğrencilerin doldurdukları etkinlik kısımları araştırmaya dâhil edilmiştir. Üç farklı metin türünde dokuz faklı metin Türkçe ders kitaplarından seçilerek, öğrencilere geleneksel ve dijital ortamda yazdırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi bir istatistik programı ile yapılmış ve sonuçlar %95 güven düzeyinde değerlendirilmiştir. Çalışmada örneklem sayısının düşük olması ve bazı puanların normal dağılımı bozması nedeniyle parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda da çalışmada hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için ayrı ayrı olmak üzere dijital ile geleneksel puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Wilcoxon testi uygulanmıştır. Bununla birlikte hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için dijital puanların ve geleneksel puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman testi yapılmıştır. Bunlara ek olarak hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için ayrı ayrı olmak üzere dijital ile geleneksel puanların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi için Mann Whitney testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Çalışma kapsamında cinsiyet ve sınıf gruplarının her birinde hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için ayrı ayrı olmak üzere dijital ile geleneksel puanların karşılaştırılması amacıyla yapılan Wilcoxon testi uygulanmıştır.

3.5. Araştırmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarında (2., 3., 4. sınıf) yer alan ve araştırmacı tarafından belirlenen üç hikaye, üç şiir ve üç bilgi verici olmak üzere toplamda dokuz farklı metinden oluşan ve hem geleneksel hem de dijital ortamda öğrencilere yazdırılan yazma etkinlikleri, süreç sonunda "Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Toraman, 2019), Hikaye Puanlama Anahtarı (Akdağ, 2019) ve Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı (Akdağ, 2019)" ile araştırmacının dışında bir sınıf öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında birinci değerlendirici ile ikinci değerlendiricinin tutarlılığın incelenmesi ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik yapılan bağımlı grular t testi ve korelasyon testi sonucunda elde edilen veriler Tablo *3.3*' te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Bağımlı Gruplar T Testi ve Korelasyon Testi Sonucunda Elde Edilen Veriler

			Tekrarlı Ölçüm Testi		Korelasyon Testi	
	X	**ss**	**t**	**p**	**r**	***p***
1-Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)	59.90	8.82	1.675	0.104	0.749	0.000
2- Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)	58.02	9.03				
1- Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)	55.94	10.53	3.241	0.003	0.951	0.000
2- Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)	54.06	10.26				
1-Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)	50.39	8.08	0.449	0.657	0.700	0.000
2-Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)	49.71	12.05				
1- Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)	50.98	11.27	1.293	0.206	0.975	0.000
2- Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)	50.39	11.52				
1-Şiir (Dijital Yazma)	56.91	18.09	0.568	0.574	0.971	0.000
2-Şiir (Dijital Yazma)	56.47	17.28				
1-Şiir (Geleneksel Yazma)	57.69	12.84	0.969	0.340	0.952	0.000
2-Şiir (Geleneksel Yazma)	57.00	12.99				

Korelasyon analiz sonuçlarına göre her bir puan için iki değerlendirici arasında pozitif yönlü ve kuvvetli ilişki bulunmaktadır. Bağımlı gruplar t testi analizi sonucuna göre hikaye edici metin (geleneksel) puanı açısından birinci değerlendirici ile ikinci değerlendirici arasında fark bulunurken diğer tüm puanlar için birinci değerlendirici ile ikinci değerlendirici arasında fark bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre her bir puan için değerlendiricilerin benzer değerlendirme sonuçlarına sahip olduğu ve değerlendirici güvenirliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Çalışmada kuramsal geçerliliğin sağlanması için ise geleneksel ve dijital yazma becerisine yönelik derinlemesine bir alanyazın taraması yapılmış ve alanyazın taraması ile çalışılan duruma yönelik ele alınan kavramların anlaşılır şekilde açıklaması yapılmıştır. Alanyazın taraması ile ulaşılan benzer çalışmalar ışığında "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan bu çalışmaların araştırmanın kapsam geçerliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada ele alınan "ilkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesi"ne yönelik temel problem cümlesinin çözümü için yapılan nicel verilerin analizine ve yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan *"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?"* alt probleminin çözümü amacıyla öncelikle araştırmaya katılan tüm öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına Wilcoxon Testi ile bakılmış ve ardından öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarını metin türlerine göre karşılaştırmak ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla yine Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Son olarak da öğrencilerin hikâye edici metin, bilgilendirici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarını yazma şekillerine (dijital ya da geleneksel) göre karşılaştırmak amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1'deki veriler doğrultusunda dijital yazma ($\bar{x}$=55.73) ile geleneksel yazma **(**$\bar{x}$=54.87) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4.1.

Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Dijital Yazma	55.73	8.20	56.52	-0.327	0.743
Geleneksel Yazma	54.87	7.64	54.82		

Wilcoxon testi sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için dijital yazma puanlarının metin türlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2'deki veriler doğrultusunda çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin hikâye edici metin için dijital yazma ($\bar{x}$=59.90) ile geleneksel yazma ($\bar{x}$=55.94) puan ortalamaları

karşılaştırıldığında hikaye edici metin dijital yazma ile geleneksel yazma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4.2'deki veriler incelendiğinde çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin bilgi verici metin için dijital yazma ($\bar{x}$=50.39) ile geleneksel yazma ($\bar{x}$=50.98) puan ortalamaları karşılaştırıldığında bilgi verici metin dijital ile geleneksel yazma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4.2'deki verilere göre çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin şiir için dijital yazma ($\bar{x}$=56.91) ile geleneksel yazma ($\bar{x}$=57.69) puan ortalamaları karşılaştırıldığında şiir dijital ile geleneksel puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4.2.

Metin Türlerinden Alınan Dijital ve Geleneksel Puanlarının Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)	59.90	8.82	58.33	-1.649	0.099
Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)	55.94	10.53	56.67		
Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)	50.39	8.08	53.13	-0.314	0.754
Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)	50.98	11.27	50.00		
Şiir (Dijital Yazma)	56.91	18.09	59.50	-0.196	0.844
Şiir (Geleneksel Yazma)	57.69	12.84	58.50		

Friedman Testi sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için dijital yazma puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3'teki veriler doğrultusunda öğrencilerin hikâye edici metin ($\bar{x}$=59.90), bilgi verici metin ($\bar{x}$=50.39) ve şiir ($\bar{x}$=56.91) için dijital yazma ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (p<0.05).

Tablo 4.3.

Metin Türlerinden Alınan Dijital Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	ss	M	X2	*p*
Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)	59.90	8.82	58.33		
Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)	50.39	8.08	53.13	9.188	0.010
Şiir (Dijital Yazma)	56.91	18.09	59.50		

Friedman Testi sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için geleneksel yazma puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin hikâye edici metin ($\bar{x}$=55.94), bilgi verici metin ($\bar{x}$=55.94) ve şiir ($\bar{x}$=57.69) için geleneksel yazma ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4.4.

Metin Türlerinden Alınan Geleneksel Puanların Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Friedman Testi Sonuçları

	$\bar{x}$	ss	M	X2	*p*
Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)	55.94	10.53	56.67		
Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)	50.98	11.27	50.00	5.016	0.081
Şiir (Geleneksel Yazma)	57.69	12.84	58.50		

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan *"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?"* alt probleminin çözümü amacıyla öncelikle araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dijital ve geleneksel yazmadan aldıkları toplam puan ortalamaları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına Mann Whitney testi ile bakılmış ardından öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puanları her bir metin türü için ayrı olacak şekilde cinsiyete göre karşılaştırılarak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ise Wilcoxon testi ile bakılmıştır.

Mann Whitney testi sonucundan araştırmaya katılan tüm öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5 incelendiğinde çalışmaya katılan kız öğrenciler ($\bar{x}$=56.19) ile erkek öğrenciler ($\bar{x}$=54.57) arasında dijital yazma puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken (p>0.05) geleneksel yazma puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (p<0.05). Ortalama puanlara göre kızların geleneksel yazma puanı ($\bar{x}$=56.67) erkeklerin geleneksel yazma puanına ($\bar{x}$=50.26) göre daha yüksektir.

Tablo 4.5.

Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Mann Whitney Testi Sonuçları

		$\bar{x}$	ss	M	U	*p*
Dijital Yazma	Erkek	54.57	7.89	55.40	85.000	0.438
	Kız	56.19	8.44	57.31		
Geleneksel Yazma	Erkek	50.26	6.43	51.08	41.000	0.009*
	Kız	56.67	7.43	57.42		

*$p<0.05$

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin cinsiyete göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin erkeklerde hikâye edici metin dijital yazma puanı ile hikâye edici metin geleneksel yazma puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Ortalama puanlara göre erkeklerde hikâye edici metin dijital yazma puanı ($\bar{x}$=60.37) hikâye edici metin geleneksel yazma puanına ($\bar{x}$=49.63) göre daha yüksektir.

Tablo 4.6.

Cinsiyete Göre Hikâye Edici Metin Dijital Yazma Puanı ile Hikâye Edici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)			Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Cinsiyet	Erkek	60.37	10.20	56.67	49.63	8.07	50.00	-1.970	0.049*
	Kız	59.71	8.46	60.00	58.41	10.49	56.67	-0.468	0.639

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin bilgi verici metin, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin cinsiyete göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre bilgi verici metin dijital yazma puanı ile bilgi verici metin geleneksel yazma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.7.

Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Bilgi Verici Metin Dijital Yazma Puanı ile Bilgi Verici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)			Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Cinsiyet	Erkek	50.00	5.63	53.13	47.92	8.84	50.00	-0.632	0.527
	Kız	50.54	8.97	53.13	52.17	12.05	53.13	-0.768	0.442

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin şiir, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin cinsiyet ve sınıf gruplarına göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8 incelendiğinde çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin cinsiyetine göre şiir dijital yazma puanı ile şiir geleneksel yazma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4.8.

Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Şiir Dijital Yazma Puanı ile Şiir Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Şiir (Dijital Yazma)			Şiir (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Cinsiyet	Erkek	53.33	17.60	56.00	53.22	13.81	49.00	-0.297	0.766
	Kız	58.30	18.47	60.00	59.43	12.32	60.00	-0.015	0.988

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan *"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneymlerii sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?"* alt probleminin çözümü amacıyla öncelikle araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dijital ve geleneksel yazmadan aldıkları toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına Kruskal Wallis testi ile bakılmış ardından hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin her bir metin türü için ayrı olacak şekilde sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine Wilcoxon testi ile bakılmıştır.

Kruskal Wallis testi sonucundan araştırmaya katılan tüm öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel yazma toplam puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışmaya katılan farklı sınıftaki öğrenciler arasında dijital yazma puanı ve geleneksel yazma puanı açısından anlamlı fark bulunmamaktadır (p>0.05).

Tablo 4.9'a göre ikinci sınıf öğrencilerinin dijital **(**$\bar{x}$=58.42) ve geleneksel ($\bar{x}$=57.62) yazma puan ortalamaları üçüncü sınıf öğrencileri dijital **(**$\bar{x}$=52.98) ve geleneksel ($\bar{x}$=52.31) yazma puanı ile dördüncü sınıf öğrencilerin dijital ($\bar{x}$=53.78) ve geleneksel ($\bar{x}$=52.58) yazma puan ortalamalarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9.

Dijital ve Geleneksel Yazmadan Alınan Toplam Puanların Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		$\bar{x}$	ss	M	X2	*p*
Dijital Yazma	2.sınıf	58.42	6.44	58.72	2.835	0.242
	3.sınıf	52.98	11.03	55.40		
	4.sınıf	53.78	6.78	56.06		
Geleneksel Yazma	2.sınıf	57.62	5.96	55.67	3.980	0.137
	3.sınıf	52.31	7.52	52.92		
	4.sınıf	52.58	9.62	52.18		

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin sınıf gruplarına göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf gruplarına göre hikâye edici metin dijital yazma puanı ile hikâye edici metin geleneksel yazma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.10.

Sınıf Gruplarının Her Birinde Hikâye Edici Metin Dijital Yazma Puanı ile Hikâye Edici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Hikâye Edici Metin (Dijital Yazma)			Hikâye Edici Metin (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Sınıf	2.sınıf	58.67	8.15	56.67	53.78	7.95	56.67	-1.766	0.077
	3.sınıf	60.37	9.49	63.33	54.44	11.18	50.00	-0.896	0.370
	4.sınıf	61.67	10.08	60.00	61.67	13.09	61.67	-0.105	0.916

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin bilgi verici metin, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin sınıf gruplarına göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf gruplarına göre bilgi verici metin dijital yazma puanı ile bilgi verici metin geleneksel yazma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4.11.

Cinsiyet ve Sınıf Gruplarının Her Birinde Bilgi Verici Metin Dijital Yazma Puanı ile Bilgi Verici Metin Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Bilgi Verici Metin (Dijital Yazma)			Bilgi Verici Metin (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Sınıf	2.sınıf	51.67	7.46	53.13	55.21	9.79	50.00	-1.406	0.160
	3.sınıf	53.13	6.63	53.13	48.61	9.77	53.13	-1.442	0.149
	4.sınıf	44.92	8.99	43.75	45.70	13.56	46.88	-0.256	0.798

Wilcoxon Testi sonucunda öğrencilerin şiir, dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin sınıf gruplarına göre karşılaştırmasına ilişkin veriler Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf gruplarına göre şiir dijital yazma puanı ile şiir geleneksel yazma puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (p>0.05).

Tablo 4.12.

Sınıf Gruplarının Her Birinde Şiir Dijital Yazma Puanı ile Şiir Geleneksel Yazma Puanı Arasındaki Farkın İncelenmesi Amacıyla Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

		Şiir (Dijital Yazma)			Şiir (Geleneksel Yazma)			Tekrarlı Ölçüm Analizi	
		$\bar{x}$	ss	M	$\bar{x}$	ss	M	Z	*p*
Sınıf	2.sınıf	64.93	9.87	65.00	63.87	10.54	65.00	-0.426	0.670
	3.sınıf	45.44	21.11	46.00	53.89	14.82	50.00	-0.711	0.477
	4.sınıf	54.75	20.82	55.00	50.38	9.78	45.50	-0.771	0.441

BÖLÜM V. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul öğrencilerinin farklı metin türleri üzerinde dijital ve geleneksel yazma deneyimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. *"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?"* sorusu incelendiğinde ilk olarak öğrencilerin metin türlerinden aldıkları dijital ve geleneksel yazma toplam puan ortalamaları karşılaştırılmış ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Diğer yandan öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları metin türlerine göre karşılaştırıldığında ise yine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak da öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları yazma şekillerine (dijital ya da geleneksel) göre karşılaştırılmış ve hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir dijital yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde ilk olarak öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumun temel sebeplerinden birinin günümüz öğrencilerinin günlük hayatta birçok dijital aygıtla etkileşim halinde olmasına rağmen okuma yazma becerilerini kalem ve kâğıt aracılığıyla öğrenmeleri ve öğrencilerin çalışma öncesinde dijital yazma becerisine yönelik herhangi bir eğitim almamalarının araştırma sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında dijital ve geleneksel açıdan yazma toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öğrencilerin dijital yazma ortalama puanlarının geleneksel yazma ortalama puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve bunun yanında öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları yazma şekillerine (dijital ya da geleneksel) göre karşılaştırıldığında ise hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir geleneksel yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken dijital yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında pek çok faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin puanlama ölçeğinde yer alan yazım ve noktalama konusunda öğrencilerin geleneksel yazmadan aldıkları toplam puan 330 iken dijital yazmadan aldıkları toplam puanın 340 olduğu görülmektedir. Aradaki bu puan farkının ortalamalar arasındaki

farka etki eden önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu puan farkının ortaya çıkmasında da dijital olarak yapılan yazmada bilgisayarın otomatik olarak büyük harfle başlayıp noktadan sonra büyük harf ile devam etmesi ayrıca yazım sırasında yapılan boşluk ve kelime yazım yanlışlarının otomatik olarak altını çizmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Becel (2013) yaptığı çalışmasında teknolojik gelişmelerin yazma pedagojisine yeni kavramlar ve düzeyler kazandırdığı, programda bahsedilen internet uygulamalarının yazma pedagojisi ile ilgili olduğu ve pedagojik açıdan yazmayı desteklediğini söylemektedir.

Bu düşünceyi destekler nitelikte olan Norveç'te yapılan bir çalışmada birinci sınıf öğrencileri, elle veya dijital tabletle yazmayı öğrenmelerinden bağımsız olarak, metin uzunluğu, cümlenin biçimsel ve söz dizimsel açıdan doğru kullanımı noktasında benzer gelişim göstermişlerdir (Spilling, 2023). Ancak araştırmada öğrencilerin dijital yazma deneyimlerinde boşluk tamamlama, harfi doğru yazma gibi eylemlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum okuma yazma becerileri zayıf olan öğrenciler için dijital bir tabletle veya elle metin oluşturmayı öğrenmenin hiçbir avantajının olmadığı anlamına gelir. Okuma-yazma çalışmalarını destekleme aktivitelerinde kullanılan aplikasyonların bu noktada faydası tartışmaya açıktır. Çocukların gelişimini desteklemesi amacıyla verilen okul dışı aktivitelerinden özellikle kullanılan yazma çalışmalarının neyi ölçtüğü önemlidir. İskandinav ülkelerinde kişisel dijital araçların birinci sınıftan itibaren tanıtılmasına ve geleneksel ve dijital yazma çalışmalarının paralel yönden yürütülmesine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Gamlem, Rogne, Ronneberg, ve Uppstad, 2020; Genlott ve Grönlund, 2016). Genlott ve Grönlund (2016), birinci sınıfın başından itibaren her iki türde de yazma eğitimi alan öğrencileri (N=255) incelemiş ve öğrencilerin üçüncü sınıftaki ulusal okuryazarlık testlerindeki puanlar arasında anlamlı bir fark bulamamış ve çalışmada yazılı kompozisyonun belirli niteliklerini ölçen bir rapor sunamamışlardır. Duran (2013) öğrenci notları, bilgisayar kullanım düzeyi ve yazma aracı değişkenlerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna varmıştır.

Bunun yanında, araştırmaya katılan öğrencilerin %75'inin evinde internet bulunması ve %37,5'inin daha önce bilgisayar/ipad de yazı yazma deneyiminin bulunmasının ve Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde tablet ve bilgisayarlar aracılığıyla EBA üzerinden öğrencilere sunulan dijital içeriklerle birlikte dijital hikâyelerin öğrencilerin beceri gelişiminde kullanılmasının araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca 6-15 yaş aralığındaki çocukların internet kullanım oranının %82.7'ye yükselmesi ve bununla birlikte çocukların sosyal medya uygulamalarını kullanım sürelerinin de günde yaklaşık üç

saate kadar çıkmasından dolayı (TÜİK, 2021) öğrencilerin dijital yazma deneyimlerinin etkilenmesi, dijital yazmanın geleneksel yazmaya göre zihinsel ve fiziksel olarak sağladığı kolaylıklar, popüler kültürün etkisi, artan dijital ortamlar ve dijital aygıtların öğrencilere sağladığı eğlenceli ortamın araştırma sonuçlarını etkileyen diğer faktörlerin olabileceği tahmin edilmektedir.

Bu araştırmanın sonucunu etkilediği düşünülen faktörlerin alandaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dijital hikâyelerle ilgili yapılan birçok araştırmada dijital hikâyelerin öğrenci hikâyelerini uzunluk, kelime hazinesi, organize etme ve yazma becerisini geliştirme gibi farklı ögelerde nitelik olarak olumlu anlamda etkilediği, özgüven ve motivasyonu da arttırdığı tespit edilmiştir (Ballast, Stephens ve Radcliffe, 2008; Baki, 2015; Campbell, 2012; Foley, 2013; Kajder, 2004; Saunders, 2014; Sylvester ve Greenidge, 2009; Xin, 2013).

Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarını etkilediği düşünülen; öğrencilerin dijital yazma tutumları, dijital yazmanın geleneksel yazmaya göre zihinsel ve fiziksel olarak sağladığı kolaylıklar, popüler kültürün etkisi, artan dijital ortamlar ve dijital aygıtların öğrencilere sağladığı eğlenceli ortam gibi faktörlere yönelik yapılan ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen çalışmalar da mevcuttur (Alanazi, 2013; Aktaş, 2019; Baştuğ ve Keskin, 2017; Farinosi, Lim ve Roll, 2016; Güneş, 2016; Neumann, 2016; Türe, 2021)

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin ikinci olarak öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları metin türlerine göre karşılaştırılmış ve yine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanında öğrencilerin metin türlerinden aldıkları puanların ortalamasının yüzlük sisteme göre hesaplandığında 50-60 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir. İstatiksel verilere göre her ne kadar ortalama puanlar birbirine çok yakın olsa da ortalama puanlara göre öğrencilerin en başarılı olduğu metin türü hikâye edici metin türü olurken en başarısız olduğu metin türü bilgi verici metin türü olarak tespit edilmiştir. Bu durumun temel sebebinin ilkokul düzeyinde öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirmesinden dolayı hikâye kitaplarını ve hikâye edici metin türünde yazı yazmayı daha dikkat çekici bulurken düşünmeye dayalı bir tür olan ve belirli bir bilgi birikimi ile ön hazırlık gerektiren bilgi verici metin türünü daha zor ve sıkıcı bulmaları, bunun yanında sınıflarda da farklı türlerde yazma becerisini geliştirecek çalışmaların çok fazla yapılmaması ve genel olarak hikâye türüne ağırlık verilmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımı ve öğretmenlerin bu metin türlerini işleyiş şekillerinin araştırma sonuçları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Metin türlerinin ders kitapları içerisinde dağılımı açısından bakıldığında; Temizyürek ve Delican'ın (2016), ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri tür ve tema açısından incelenmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, ilkokul Türkçe ders kitaplarının %50'sinin hikâye edici, %30'unun bilgi verici ve %20'sinin şiir türündeki metinlerden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Hikâye edici metinlerin dağılımını sınıf düzeylerine göre incelediklerinde en çok üçüncü sınıf, en az dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer aldığını tespit etmiş, birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında ise hikâye edici metinlerin eşit sayıda yer verildiğini ifade etmişlerdir. Bilgi verici metinler açısından ele aldığında ise birinci sınıf düzeyinde en az, dördüncü sınıf düzeyinde en çok sayıda bilgilendirici metin olduğunu belirtmişler Buna ek olarak da ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarına eşit sayıda bilgi verici metin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular da bize ders kitaplarında metin türleri sayısı bakımından hikâye edici metin ile bilgi verici ve şiir türünde eşit bir dağılımın olmadığını, ağırlığın da hikâye edici metin türüne verildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin metin türlerini sınıflarda işleyişi açısından bakıldığında; Akdağ (2019), İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersini yazma öğretimi açısından değerlendirdiği çalışmasında sınıflarda hangi türde yazma çalışmalarının yapıldığına dair incelemelerde bulunarak özet türünde, bakarak yazma, not alma, dikte ve biyografi türlerinde yapıldığını tespit etmiştir. Yani aynı altı türde toplamda 14 yazma çalışması yapılmıştır. Ayrıca bakarak yazma çalışmalarının iki tanesi şiir türünde yazılan metinlerden oluşmakta, ancak öğrenciler özgün bir şiir yazmadıkları için bu yazma çalışmaları bakarak yazma çalışması olarak değerlendirilmektedir. Türkçe öğretim programına bakıldığında ise kazanımlara göre dördüncü sınıfa gelmiş bir öğrencinin mektup, günlük, anı, şiir, hikâye, bilgilendirici metin türünde yazılar yazması gerekmektedir (MEB, 2018). Benzer bir araştırmada Ateş (2017), öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarını değerlendirdiği araştırmasında sınıflarda genel olarak dördüncü sınıf düzeyinde kompozisyon, bilgi verici metin, şiir, hikâye ve gezi yazısı türünde yazma çalışmaları yapıldığını tespit etmiştir. Yapılan yazma çalışmalarında da sadece bir tanesinin yazma süreci dikkate alınarak yapıldığını ifade etmiştir Dolayısıyla sınıflarda farklı türlerde yazma becerisini geliştirecek çalışmalar yapılmamaktadır. Nitekim sınıflarda uygulaması yapılmayan metin türleri ile ilgili öğrencilerden o türe yönelik başarı beklenememesi gayet doğaldır. Topbaş (2020), orta öğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerini sunduğu çalışmasında öğrencilerin hikâye ve benzeri olay içeren metinleri nispeten daha rahat yazabildiklerini ancak konu düşünce içeren yazıları yazmaya geldiğinde kolay kolay yazamadıklarını, yazdıkları durumda ise yazmaya çalıştıkları türün özelliklerini

yazılarına tam olarak yansıtamadıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında Akdağ (2019), yazma sürecinin nispeten hazırlık ve paylaşım aşamaları dışında diğer aşamaların sınıflarda yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yazma çalışmalarının öğretmen yönergesi ile başlayarak öğrencilerin yazılarını bireysel olarak yazmaları ile devam ettiğini son olarak da öğrencilerin yazılarını paylaşmasıyla son bulduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yazma çalışmalarının sınıflarda programda önerilen süreç temelli yaklaşıma uygun olarak yapılmadığını söylemek mümkündür. Bu durumun da temel sebebinin dersi işlerken öğretmenlerin genel olarak öğretim programlarının yerine genellikle ders kitaplarından hareketle dersi işlemelerinden kaynaklı olduğu anlaşılmakta ve böylelikle öğrencilerin uygulama yapmadıkları bir beceriyi kazanmakta zorlanabileceklerini düşünülmektedir.

2.*"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?"* sorusu incelendiğinde ilk olarak öğrencilerin dijital ve geleneksel yazmadan aldıkları toplam puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırılmış ve çalışmaya katılan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında dijital yazma puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken geleneksel yazma puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kızların geleneksel yazma puanı erkeklere göre daha yüksektir. Ardından öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puanları her bir metin türü için ayrı olacak şekilde cinsiyete göre karşılaştırılışmış, şiir ve bilgi verici metin türünde yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, hikâye edici metin dijital yazma puanı ile hikâye edici metin geleneksel yazma puanı arasındaki fark erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalama puanlara göre erkeklerde hikâye edici metin dijital yazma puanı hikâye edici metin geleneksel yazma puanına göre daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin ilk olarak dijital ve geleneksel açıdan yazma toplam puanları arasında cinsiyete göre karşılaştırıldığında dijital yazma puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen geleneksel yazmada kızların puanı erkeklerin puanından yüksek çıkmış ve fark kızlar lehine anlamlı bulunmuştur.

Yapılan birçok araştırmada yazma becerisi bulguları cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonucunun alandaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Başkan, 2019; Bölükbaş ve Özdemir, 2009; Takımcıgil Özcan , 2014). Canıtezer (2014), sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında yazma becerisinde cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın çıktığı yani kız

öğrencilerin kompozisyonlarının erkek öğrencilerin kompozisyonlarından daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Kaynaş ve Anılan (2015), beşinici sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında cinsiyete göre kızların öyküleyici metin yazma konusunda erkeklere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi yazdıkları; duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Bunun yanında alanyazında cinsiyet değişkenine göre farklılığın olmadığı çalışmalar da mevcuttur (Coşkun, 2006; Çelik, 2012; Yasul, 2014; Yılmaz, 2008).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin ikinci olarak öğrencilerin hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiirden aldıkları dijital ve geleneksel yazma puanları her bir metin türü için ayrı olacak şekilde cinsiyete göre karşılaştırıldığında, şiir ve bilgi verici metin türünde yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, hikâye edici metin dijital yazma puanı ile hikâye edici metin geleneksel yazma puanı arasındaki fark erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalama puanlara göre erkeklerde hikâye edici metin dijital yazma puanı hikâye edici metin geleneksel yazma puanına göre daha yüksektir. Bu durumun temel sebeplerinden birinin erkek öğrencilerin internet kullanımına yönelik bağımlılıkları ve dijital oyunlara olan düşkünlüğünden kaynaklı olarak bilgisayar kullanımlarının daha sık ve bilgisayar kullanımına yönelik aşinalıklarından daha fazla olması olarak düşünülmektedir. İnternet kullanımına yönelik çalışmalara bakıldığında, erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çınar, 2017; Gültekin ve Aydemir, 2021; İnan, 2010; Taşdemir, 2022; Turan, 2017).

Alanyazında cinsiyet, akademik başarı ve internet bağımlılığı arasında bir ilişkinin olmadığını söyleyen araştırmalar da mevcuttur (Akdeniz, 2018; Arslan, 2017; Ertürk, 2022; Medikoğlu, 2018). Araştırma bulgularını etkileyen faktörlerden birinin de çocukların oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Dijital oyunlarla ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak erkek çocukların bu oyunları tercih etme eğiliminin kız çocuklara göre daha fazla olduğu görülmektedir (Bayraktar ve Gün , 2007; Eraslan Çapan, 2018; Gülçek, 2018; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2012; Horzum, Ayas ve Çakır Balta, 2008; Mohmmed Al-Kord, 2016). Alanyazında cinsiyete göre dijital oyun bağımlılığın kızlar lehine çıktığı çalışma da mevcuttur. Kaya (2019), İlkokul öğrencilerinin dijital oyunlara yönelik algılarının incelenmek amacıyla yaptığı araştırmasında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3. *"Öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma deneyimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?"* sorusu incelendiğinde ilk olarak öğrencilerin dijital ve geleneksel yazmadan aldıkları toplam puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmış ve çalışmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital ve geleneksel yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ardından hikâye edici metin, bilgi verici metin ve şiir için dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından elde edilen verilerin her bir metin türü için ayrı olacak şekilde sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması yapılmış ve yine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda hem dijital ve geleneksel yazma puanları arasında hem de metin türlerine göre yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı sonucu göze çarpmaktadır. Bunun yanında ikinci sınıf öğrencilerinin dijital ve geleneksel yazma puan ortalamaları üçüncü sınıf öğrencileri dijital ve geleneksel yazma puanı ile dördüncü sınıf öğrencilerin dijital ve geleneksel yazma puan ortalamalarından yüksek olduğu ve genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyleri ile dijital ve geleneksel toplam puanları arasında doğrusal bir artışın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Türkçe dersi öğretiminin öncelikli amaçlarından biri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir. Türkçe dersi öğretim programında da bu amaca uygun olarak Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olacak şekilde doğru, özenli ve bilinçli kullanımının sağlanmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Türkçe öğretim programındaki beceri ve kazanımların öğrencilere kazandırılması için sarmal bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu durumda, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin beceri düzeylerinin de artması beklenmektedir. Ancak mevcut çalışma verilerine bakıldığında, sınıf düzeyleri ile dijital ve geleneksel yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma puanlarının da istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazma puanlarının sınıf düzeylerine göre istenilen düzeyde olmamasının birtakım nedenleri söz konusu olabilir (Türkben, 2021). Tağa ve Ünlü (2013), yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları yönelik yaptıkları araştırmalarında, yazma eğitimine doğrudan veya dolaylı etkisi olan birçok unsuru şu şekilde ifade etmektedirler: Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, yazmaya ayrılan zamanın okuma alışkanlığının yetersizliği, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, kelime hazinesinin

yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, yazıları değerlendirme yanlışlığı, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, imla birliğinin sağlanamaması, programın yetersizliği. Yazma eğitimindeki başarısızlığın temel nedenleri olarak düşünülen bu durumlar, sorunun tek boyutlu olmadığını, içerisinde pek çok değişkeni barındırdığını göstermektedir. Okur-yazar olmaları için, öğrencilerin okuyup yazmaktan fazlasını yapmaları gerekmektedir.

Bu doğrultuda Duran ve Ertan Özen (2018), ilkokul ve ortaokul Türkçe derslerinde ve öğretim programlarında dijital okuryazarlığın yer bulma durumunu incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre dijital okuryazarlığa yönelik kazanımlar birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde yer almazken yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde yoğunlaştığını belirtmiştir. Bunun yanında ikinci sınıf düzeyinde dijital okuryazarlık ile ilgili herhangi bir kazanım yer almazken ders ve çalışma kitaplarında dijital okuryazarlığa yer verildiğini ifade etmişlerdir. Özel yayınevine ait üçüncü sınıf ders kitabında dijital okuryazarlık ile ilgili metin ve etkinlikler yer alırken MEB yayınevine ait kitapta herhangi bir metin ya da etkinlik yer almamıştır. Dördüncü sınıf ders kitabında ise dijital okuryazarlık ile ilgili bir metin yer alırken, etkinliğe rastlanmamıştır. Bahsedilen tespitler eğitimde dijitalleşmeye yönelik birtakım eksikliklerin bulunduğunu ve bugünün kuşağına sadece kalem kullanılarak yaptırılacak yazma çalışmalarının yeterli olmayacağını göstermektedir. Okul ortamında öğrencilerin dijitale olan ilgi ve yeteneklerinden faydalanılarak, elektronik metin ve kitapları okuyarak bilgilenmeleri, ardından dijital ortamda paylaşmaları sağlanmalıdır (Maden vd., 2018). Bu nedenle Yamaç (2018), öğrencilerin okuryazarlık durumlarının yeteri düzeyde olabilmesi için hem öğretim programlarının hem de sınıf çevrelerinin yeniden ele alınması gerektiğini gelişen teknoloji ile birlikte öğretmenler tarafından dijital teknolojilerin okuma ve yazma eğitimine entegre ederek, birçok farklı uygulama ve aracın kullanımı sağlanarak bu anlamda eğitime ihtiyaç duyan öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alanyazın taraması yapıldığında sınıf düzeyi yükseldikçe geleneksel ve dijital yazma becerisinin arttığı yönünde araştırma bulguları da mevcuttur. Tok (2016), ilkokul ikinci, üçüncü ve dördücü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında sınıflar arası yazma becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığına bakmış ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilrinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Graham ve Weintraub (1996), el yazılarını inceledikleri araştırmalarında yazma becerisinin yaş ve okulla birlikte geliştiğini belirtmişlerdir (Akt. Yıldız ve Ateş, 2010). Karaoğlu (2021), ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makaleleri inceldiği çalışmasında sınıf düzeyindeki artışın yazma

becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bahşi (2018), ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar yönelik yaptığı araştırmasında araştırmaya katılan öğrencilerin yazma beceri düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça yazma beceri düzeyinin de arttığını tespit etmiştir. Shell ve Colvin (1995), dördüncü, yedinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin yazma başarılarını inceledikleri araştırmalarında sınıf düzeyindeki yükselmenin yazma başarısını arttırdığını tespit etmişlerdir. Tarakcı (2022), ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini araştırdığı çalışmasında sınıf düzeylerine göre öyküleyici metin yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiş ve sınıf seviyesi yükseldikçe yazma puanı ortalamalarının da yükseldiğini belirtmiştir. Duran (2013) sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin yazmada beşinci sınıf öğrencilerine göre daha üstün olduğunu belirtmekte ve geleneksel yazmanın dijital yazmaya göre öğrencilerin beceri düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

5.2. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin basılı okuryazarlık beceri düzeylerinin geliştirilmesine önem verildiği kadar dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin de geliştirilmesine önem verilebilir.
- Birinci sınıf düzeyinde ilkokuma yazma sürecinde öğrencilere önerilen dijital yazma uygulamalarının etkililiği incelenebilir.
- Öğrencilere önerilen dijital yazma uygulamalarının hangi amaçla kullanıldığı ve neyi ölçtüğü incelenebilir.
- Türkçe derslerinin işlenişinde sadece ders kitaplarına bağlı kalınmayarak öğretim içeriği teknoloji destekli çalışmalarla desteklenebilir.
- Öğretmenlere derslerine uygun olarak kullanabilecekleri dijital uygulamalara yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Türkçe ders kitaplarındaki metinler Web 2.0 araçlarıyla dijital ortamda sunulup derslere entegre edilebilir.
- Türkçe derslerinde belirli bir temaya bağlı kalarak değil öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtabilecekleri serbest yazma çalışmaları da dijital ortamlarda yaptırılabilir ve ardından yine dijital ortamlarda paylaşmaları sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dijital ortamda yazma becerisini geliştirmek için yöntem ve stratejiler konusunda daha fazla çalışma yapılabilir.
- Uygulamalı olarak dijital yazma becerilerinin olumsuz yönlerini ortadan kaldıracak çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın örneklemini devlet okulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizin gerçeği olan özel okul ile devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler kullandıkları dijital uygulamalar açısından karşılaştırılabilir.
- Farklı dijital uygulamaların metin türleri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada dijital ve geleneksel yazma üç farklı metin türü açısından değerlendirilmiştir. Tek bir metin türü üzerinde de farklı değişkenler kullanılarak çalışılabilir.
- Yapılacak çalışmalarda dijital ve geleneksel yazma konusundaki hazırbulunuşluluk düzeyinden kaynaklanan farklılıkları en aza indirmek adına öncesinde dijital yazmaya yönelik hazırlayıcı eğitim verilebilir.
- Birinci sınıf düzeyinde ilkokuma yazma sürecinde öğrencilere uygulanacak/uygulanan tablet/bilgisayar uygulamalarının verimliliği hakkında nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

Abou Shaaban, S. S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 23-34. https://doi.org/10.18767/EJES.90763

Afacan, A. (2013). Yazınsal nitelik açısından ilköğretimde şiir ve eğitimi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbayır, S. (2006). *Cümle ve metin bilgisi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akdağ, M. (2019). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *G*azi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdeniz, B. (2018). 14-16 yaş aralığındaki ergenlerin bağlanma stilleri, gözlerden zihin okuma becerileri ve ruhsal sorunları ile internet bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin inccelenmesi: İstanbul ili örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Aksan, D. (2006). *Şiir dili ve Türk şiir dili.* Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, N. (2019). Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikaye yazma becerisinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: PegemA Akademi.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: PegemA Yayınları.

Akyol, H. (2021). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Alanazi, M. A. (2013). Usıng electronic writing to promote students writing. *Unpublished master thesis. Eastern Washington University*.

Altun, A. (2010). Medya okuryazarlığının sosya bilgiler programıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anwaruddin, S. M. (2015). ICTs in language and literacy education in Bangladesh: *A critical review. Current Issues in Education, 18*(1), 1–13.

Arısoy, A. M. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı yayınları ilköğretim (6-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bilgi türleri yönünden incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Arslan, G. (2017). Anne babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, E., ve Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktörler. *Klinik Psikiyatri, 19*(3), 109-117. https://doi.org/10.31834/kilissbd.345142

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26.

Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Science, 14*(2), 1534-1557.

Atik Çatak, A., ve Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 107-124.

Aydın, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Malatya.

Bahşi, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. *EducationInternational Conference 2008*, 875-879.

Başaran, M., ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(11), 11-23.

Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 453-467. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-465652

Baştuğ, M., ve Keskin, H. (2017). Kağıttan dijitale yazma tutumu ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, *7*(2), 58-72. https://doi.org/10.17943/etku.291009

Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of internet usage among adolescents in north cyprus. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(2), 191-197.

Beach, R. (2012). Use of digital tools and literacies in the English Language Arts classroom. *Research in the Schools, 19*(1), 45–59.

Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(3), 61-81. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4554

Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2018). Yazılı anlatım. L. Beyreli, Z. Çetindağ, & A. Celepoğlu içinde, *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 1-295). Ankara: Pegem Akademi.

Birsel, s. (2001). *Şiirin ilkeleri.* İstanbul: Adam Yayınları.

Bölükbaş, F., ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 27-43.

Büyükkarcı, A., ve Müldür, M. (2017). Teknoloji kullanımının yazma becerisine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 22-38.

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.

Can, A. (2020). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Canıtezer, A. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Cayhan, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Cemiloğlu, M. (2013). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Bursa: Alfa Akademi (Aktüel) Yayınları.

Collier, L. (2013). Changes in writing instruction-The challenge & the promise. *The Council Choronicle,* 6-9

Coşkun, İ. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, H. C., ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(4), 571-586.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilim Araştırmaları,* (13), 13-31.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çeşitli, İ. (2004). *Metin tahlilerine giriş II.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Çınar, M. (2017). İlkokul, ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Çıralı, H. (2014). Dijital hikaye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies, 24*(2), 1563–1581.

Dayan, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demirbaş, İ. (2019). Dijital öykülerin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Demirdöven, K. D. (2022). İş birlikli ve akran destekli süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki yazma başarısı üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Dostoyevski, F. (2009). *Bir yazarın günlüğü.* İstanbul: YKY.

Duran, E. (2013). Yazmada etkililik: kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma. *Turkish Studies, 8*(3), 179-187. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4079

Duran, E., ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türk Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

Duran, E., ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 347-365.

Dursun, A., ve Eraslan Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. https://doi.org/10.17679/inuefd.336272

Edebiyatı, T. D. (2006). *Türk dünyası edebiyat kavramları ve terimleri ansiklopedik sözlüğü.* Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Eroğlu, A. (2020). Ortaokul 7. sınıf dersinde dijital hikaye anlatımının kullanılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Eroğlu, S. (2015). Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikayesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ertürk, B. (2022). Problemli internet kullanımı olan ergenlerde sosyal anksiyete bozukluğu düzeyleri ve siber zorbalık arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Uzmanlık tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Foley, L. M. (2013). Digital storyelling in primary-grade classrooms. *Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, Pheonix*.

Gahala, J. Critical İssue: Using Technology To Enhance Literacy İnstruction. 2006.

Gılster, P. (1997). Digital Literacy. New York: John Wiley

Göçen, G. (2020). "Yazdıkça yazıyorum" projesi: minik yazarlar. G. Göçen, U. Özdemir, & A. Türkmetin içinde, *Yazdıkça yazıyorum* (s. 79-215). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(24), 1-14.

Gök, B., ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 572-585. https://doi.org/10.16916/aded.696147

Gökçearslan, Ş., ve Durakoğlu, A. (2012). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24) 419-435.

Grisham, D. I. ve Wolsey, T. D. Recentering The Middle School Classroom As A Vibrant Learning Community: Students, literacy and technology interest. *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 64 2006; *49* (8): 648-660

Gülçek, E. (2018). Çocuk kültürü ve dijital oyunlar: Elazığ Fdm kursu öğrencileri üzerine bir çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Gültekin, M., ve Aydemir, H. (2021). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(1) 103-121. https://doi.org/10.51725/etad.875881

Günay, D. (2013). *Metin bilgisi.* İstanbul: Papatya Yayınları.

Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2011). *Anlatım teknikler 1: uygulamalı okuma eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-12. https://doi.org/10.16916/aded.16014

Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 19-33. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000155472

Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Hague, C., & Payton , S. (2010). *Digital Literacy Across the Curriculum.* Futurelab.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: : helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology, 26* (3), 211–234. https://doi.org/10.1080/02702710590962550.

Hatipoğlu, A. N. (2003). *Üniversitede Türk dili.* Ankara: Barış Yayınevi.

Hikmet, N. (1987). *Sanat ve edebiyat üstüne.* İstanbul: Bilsan A.Ş. Bilim ve Sanat Kitapları.

Horzum, M. B., Ayas, T., ve Çakır Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgsayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 76-88.

Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Runco, L. (2013). Middle school science teachers‟ confidence and pedagogical practice of new literacies. *Journal of Science Education and Technology, 22*, 314-324.

Hutchison, A., Beschorner, B., & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPAD for literacy learning. *Reading Teacher, 66*(1), 15–23. https://doi.org/10.1002/TRTR.01090

Hutchison, A., & Woodward, L. (2014). A planning cycle for integrating digital technology into literacy instruction. *Reading Teacher, 67*(6), 455–464. https://doi.org/10.1002/trtr.1225

İnan, A. (2010). İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Işık, D. D. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Rüzgarın Oğlu" hikayesi örneği. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kafka, F. (2013). *Milena'ya mektuplar*. istanbul: Cem Yayınevi.

Kajder, S. (2004). Enter here: personal narrative and digital storytelling. *English Journal, 93*(3), 64-68.

Kaman, Ş. (2018). Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Karakuş, Ö. F. (2019). 2018 ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirler üzerine tematik bir inceleme ve şiirlerin ilgili programdaki kazanımlara uygunluğuna ilişkin bir değerlendirme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüs, Van.

Karaoğlu, R. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin makalelerin incelenmesi: tematik içerik analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ordu Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasu, B. (2013). *Ne kitapsız ne kedisiz.* İstanbul: Metis Yayınları.

Karasu, F., Bayır, B., ve Çam, H. H. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 374-389. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Karataş, F. (2020). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2013). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi: yazma eğitimi. M. Özbay içinde, *Yazma eğitimi* (s. 23). Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Kaya, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dijital oyunlara yönelik algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Kaynaş, E., & Anılan , H. (2015). Beşinici sınıf öğrencilerinin öyküleyici meti yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

Keller, H. (1999). *Her şey su ile başladı.* İstanbul: Aykırı Yayınları.

Kellner, D. (2001), New Technologies/New Literacies:Reconstructing Education fort he nwe millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, s. 67-81.

Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kocaman Karaoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inguiry-TOJQI, 7*(1), 175-205. https://doi.org/10.17569/tojqi.87166

Kress, G. (2003), Literacy in the New Media Age. London: Routledge.

Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, (28), 283-298.

Kütükcü, D. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının kağıttan dijitale yazma tutumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Larson, L.C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-Book reading and response. Reading Teacher, 64(1), 15-22.

Le Guin, U. K. (2018). *Dümeni yaratıcılığa kırmak.* İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

Lenhart, A., Smith, A., Macgill, A.R., & Arafeh, S. (2008). Writing, technology and teens. PewResearch Center Publications. Retrieved from http://pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2008/PIP_Writing_Report_FINAL3.pdf

Livaneli, Z. (2012). *Edebiyat mutluluktur.* İstanbul: Doğan Kitap Yayınları.

MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and the writing process. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald(Eds.), Handbook of writing research (pp. 248-262). New York: Guilford.

Maden, S., ve Önal, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikaye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisİ, 4*(1), 44-55.

Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazmaya ilişkin alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 103-112.

Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy, 2*(2), 130-136

McDermott, P., & Gormley, K. a. (2016). Teachers' use of technology in elementary reading lessons. *Reading Psychology, 37*(1), 121–146. https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009592

Medikoğlu, O. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Megep. (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi çocuk gelişimi ve eğitimi.* http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Etkinlikleri.pdf adresinden erişilmiştir.: Türkçe Dil Etkinlikleri.

Mohmmed Al-Kord, N. Y. (2016). Facebook ortamındaki dijital oyunların bağımlılığına etki eden demografik faktörler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Montaigne, M. d. (2011). *Denemeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

National Writing Project. (2010). http://www.nwp.org/, sayfasından erişilmiştir.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers Education, 59*(3) 1065-1078.

O'Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 34*(3), 1–15. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2017.1347443

Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeylerİ: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniveristesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(2), 989-1013. https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671

Özdemir, E. (1980). *Türk ve dünya edebiyatı.* Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma.* Ankara: Ümit Yayıncılık.

Özdemir, R. A. (2020). Türk ve yabancı yazarların yazma eylemi üzerine görüş ve düşünceleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.

Özerbaş, M., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 16-25. https://doi.org/10.21666/muefd.314761

Pang, S., Reinking, D., Hutchison, A., & Ramey, D. (2015). South Korean teachers '

perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction. Education Research International, 2015, 1-13.

Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: resent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7*(1), 39-62.

Sağır, M., ve Doğruluk, S. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin tutumları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2) 1041-1063. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-400743

Sağlıyan, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitabında bulunan hikâye edici metinlerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Saunders, J. M. (2014). Where writing happens: Elevating student writing and developing voice through digital storytelling. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education, 3*(1), 61-70.

Shalom, T., and Nır-sagıv, B. (2007). Integrating technology into mother-tongue education: Examples from hebrew. *Educational Studies in Language and Literature, 7*(2), 121-140. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.02.03

Shell, D. F., & Colvin, C. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms In Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, *87*(3), 386-398. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.3.386

Spilling, E. F. (2023). *Handwriting versus keyboarding in first grade: Which modality best supports written composition performance and learning?* Stavanger: Faculty of Arts and Education Norwegian Reading Centre.

Stojke, A. E. (2009). Digital storytelling as a tool for revision (Unpublished Doctoral Dissertation). Oakland University, Michigan.

Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş., ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (doyat): ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 417-444. https://doi.org/10.9779/pauefd.684858

Süner, R. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerden b1 düzeyine uyarlanması: eskici örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher, 63*(4), 284-295.

Şafak, M. A. (2019). Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *10*(4), 3496-3525. https://doi.org/10.15869/itobiad.937532

Şahin, İ. (2012). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikaye haritalarının etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Tağa, T., ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, *8*(8), 1285-1299.

Takımcıgil Özcan, S. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tanpınar, A. H. (1977). *Edebiyat üzerine makaleler.* İstanbul: Dergah Yayınları.

Tarakcı, R. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Taşdemir, İ. (2022). Ergenlerde sorunlu internet kullanımı ve disosiyatif yaşantı belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Temizyürek, F., ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 842-856.

Tok, R. (2016). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Trabzon.

Tolstoy, L. N. (2003). *İtiraflarım.* İstanbul: Kum Saati Yayınları.

Topbaş, S. (2020). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı derslerinde metin türlerinin öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Toraman, M. (2019). Kafiye tablosu uygulamasının ortaokul öğrencilerinin şiir yazma tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Tornero, J., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism.* Rusya: UNESCO.

Tunagür, M. (2020). Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Turan, F. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığının anne baba tutumları açısından incelemesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TÜİK. (2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. *Türkiye İstatistik Kurumu*.

Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *4*(2), 148-164.

Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3), 900-922. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146

Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilşkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi . *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9*(2), 133-151.

Tüzel, S., ve Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *2013*(15), 577-596. http://dx.doi.org/10.14225/Joh292

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(23), 461-472.

Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 300-311. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.889022

Uyar, T. (2000). *Yüzleşmeler, bir uyumsuzun notları.* İstanbul: Can Yayınları.

Uygun, M. (2012). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi . Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Xin, J. (2013). *Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilitie.* Atlantis: In 2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013). Atlantis.

Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(3), 383-410. https://doi.org/10.30831/akukeg.370469

Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 1-25. https://doi.org/10.33206/mjss.484876

Yamaç, A., Öztürk, E., & Mutlu, N. (2020). Effect of digital writing instruction with tablets on primary school students' writing performance and writing knowledge. *Computers & Education, 157*(4), http://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103981

Yaman, C. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

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.

Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2010*(39), 371-382.

Yarar, Ö. (2006). Anlatı metinlerinde metin dünyasını belirginleştiren dilsel düzenlemeler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yasul, A. F. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yavuz Konokman, G. (2015). Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yeşildal, M. (2018). Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılar, R. (2019). Yazma. Ö. Yılar içinde, *İlkokuma ve yazma öğretimi* (s. 75-97). Ankara : Pegem Akademi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2012). Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yıldız, M., ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *0*(1), 11-30.

Yıldız, M., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 75-88.

Yılmaz, S. K. (2008). ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1 Araştırma Uygulama İzni

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-65307639 07.12.2022
Konu : Kübra UFAK'ın Uygulaması

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi ve tez aşamasında olan (T.C:13848063878) Kübra UFAK, "İlkokul Düzeyinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyiminin Farklı Metin Türleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Van Örneği" konulu tez çalışmasını yapabilmesi ile ilgili izin talebi, Araştırma İnceleme Komisyonumuz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu tez çalışmasının, Başkale İlçesine bağlı Resmi İlkokullarda uygulama yapabilmesi, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması, komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhamed KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için:
Telefon No : Unvan : Şef
E-Posta: İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fb14-520e-3a58-ba61-ed97 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Etik Kurul İzni

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: ..... **Tarih:**
***Çalışmanın Yürütücüsü**: Prof. Dr. Cihangir DOĞAN*
***Diğer Araştırmacılar**:* **Kübra UFAK**
***Onay Tarihi ve Onay Sayısı**: 19.01.2023 /01-10*

Sayın: Prof. Dr. Cihangir DOĞAN

"İlkokul Düzeyinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyiminin Farklı Metin Türleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi: Van Örneği" isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Ek-3 Veli İzin Dilekçesi Örneği

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Düzeyinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyiminin Farklı Metin Türleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Van Örneği" adıyla, 01/12/2022-31/01/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul Düzeyinde Dijital ve Geleneksel Yazma Deneyiminin Farklı Metin Türleri Üzerindeki Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi sonucunda ülkemizde dijital çağda yetişen ve dijital yeterliliklere sahip olarak çağa ayak uydurması beklenen çocuklarımıza yol göstericilik ve onlarda farkındalık yaratmak hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Kişisel Bilgi Formu / Doküman İnceleme (yazma etkinlikleri) şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. 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. 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 : Kübra UFAK

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

..../..../20...

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-4 Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İzin Yazıları

Bilgi Verici Metin ve Hikâye Puanlama Anahtarı İzin Yazısı



Gmail

Ölçek izni
2 ileti

25 Ekim 2022 19:10

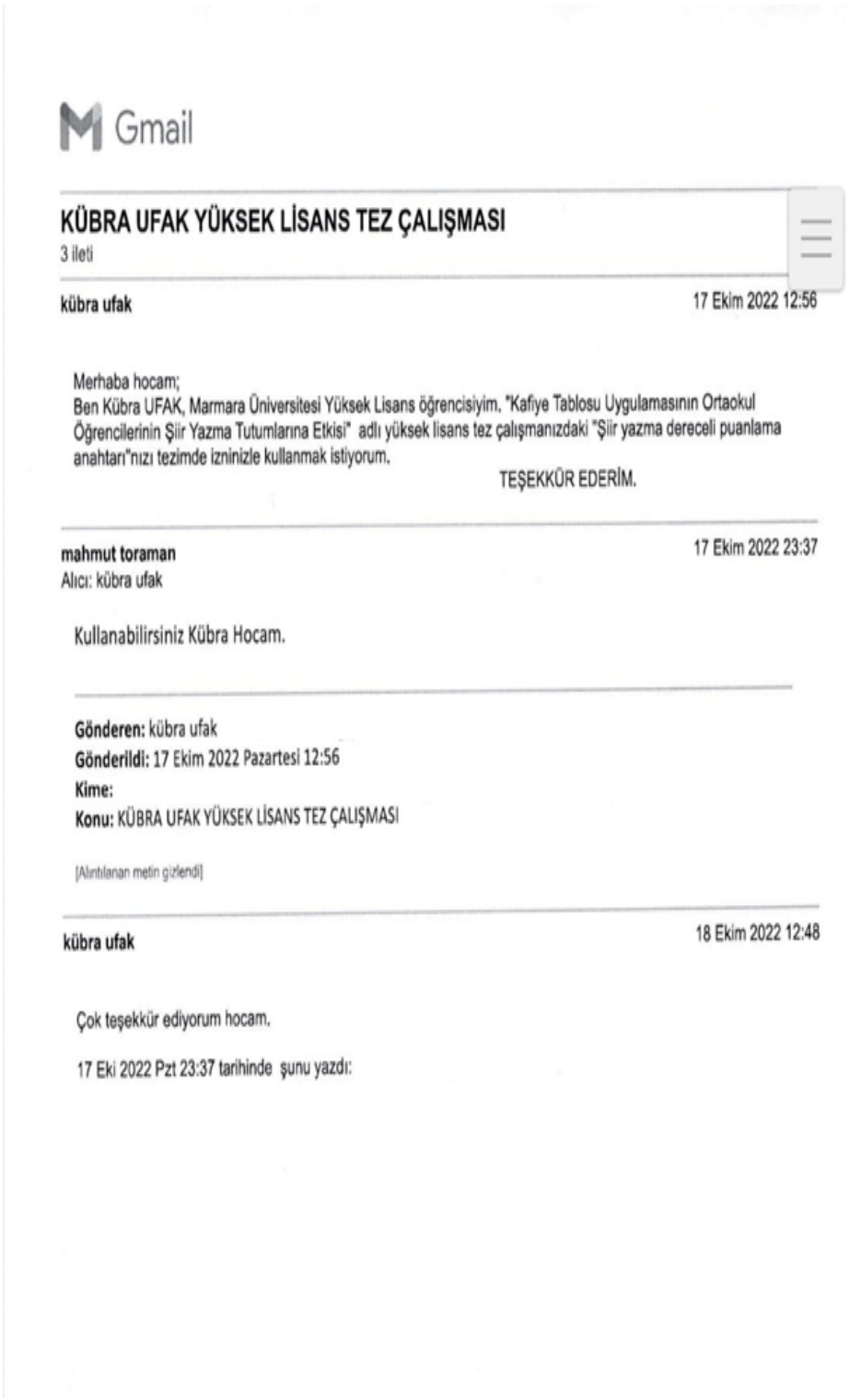
Merhaba hocam;
Ben Kübra UFAK, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisiyim. "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi" adlı doktora tez çalışmanızdaki "Bilgi Verici Puanlama Anahtarı" ve "Hikaye Puanlama Anahtarı"nızı tezimde izninizle kullanmak istiyorum.
TEŞEKKÜR EDERİM

26 Ekim 2022 10:12

Merhabalar,
Elbette kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar

--
Dr. Murat AKDAĞ
Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler ABD
Eğitim Fakültesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı İzin Yazısı



Gmail

KÜBRA UFAK YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI
3 ileti

kübra ufak 17 Ekim 2022 12:56

Merhaba hocam;
Ben Kübra UFAK, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Kafiye Tablosu Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Şiir Yazma Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmanızdaki "Şiir yazma dereceli puanlama anahtarı"nızı tezimde izninizle kullanmak istiyorum.
TEŞEKKÜR EDERİM.

mahmut toraman 17 Ekim 2022 23:37
Alıcı: kübra ufak

Kullanabilirsiniz Kübra Hocam.

Gönderen: kübra ufak
Gönderildi: 17 Ekim 2022 Pazartesi 12:56
Kime:
Konu: KÜBRA UFAK YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI

[Alıntılanan metin gizlendi]

kübra ufak 18 Ekim 2022 12:48

Çok teşekkür ediyorum hocam.

17 Eki 2022 Pzt 23:37 tarihinde şunu yazdı:

Ek-5 Araştırmada Kullanılan Ölçekler

Hikâye Puanlama Anahtarı

Ek 6. Hikâye Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Yeterli
	1	2	3
Kahramanlar	Kahramanların sadece isimleri geçmekte	Kahramanların isimleri ile beraber birkaç özelliğine yer verilmiş	Kahramanların gerekli olanları hem fiziksel hem duygusal özellikleri ile tasvir edilmiş
Yer	Hikâyenin geçtiği yer belirsiz	Hikâyenin geçtiği yer sadece isim olarak verilmiş	Hikâyenin geçtiği yer iyi bir şekilde betimlenmiş
Zaman	Hikâyenin geçtiği zaman belli değil	Zaman sadece söylenmiş	Hikâyenin geçtiği zaman hakkında iyi bir şekilde bilgi verilmiş
Olay Örgüsü	Metinde bir olay örgüsü yok	Metinde bir olay örgüsü var ama olaylar arası geçişte kopukluk var	Metinde olay örgüsü var ve olayların geçişleri arasında bağ kurulmuş
Ana fikir belirleme (x2)	Metinde ana fikir ve yardımcı fikir yok	Metinde bir ana fikir veya bir yardımcı fikir var	Metinde bir ana fikir ve yardımcı fikirler var
Anlatım ve Dil (x2)	Cümleler açık anlaşılır değil	Cümleler anlaşılır ama bağlantıları yeterli değil	Cümleler açık anlaşılır ve aralarında bağ var
Yazım Noktalama	Metnin genelinde çok fazla yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metnin genelinde 6-10 arası yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.	Metin genelinde toplamda 5'in altında yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır.
Başlık	Başlık yok	Başlık var ama metinle tutarsız	Başlık metnin içeriği ile uyumlu

Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı

Ek 7. Bilgi Verici Metin Puanlama Anahtarı

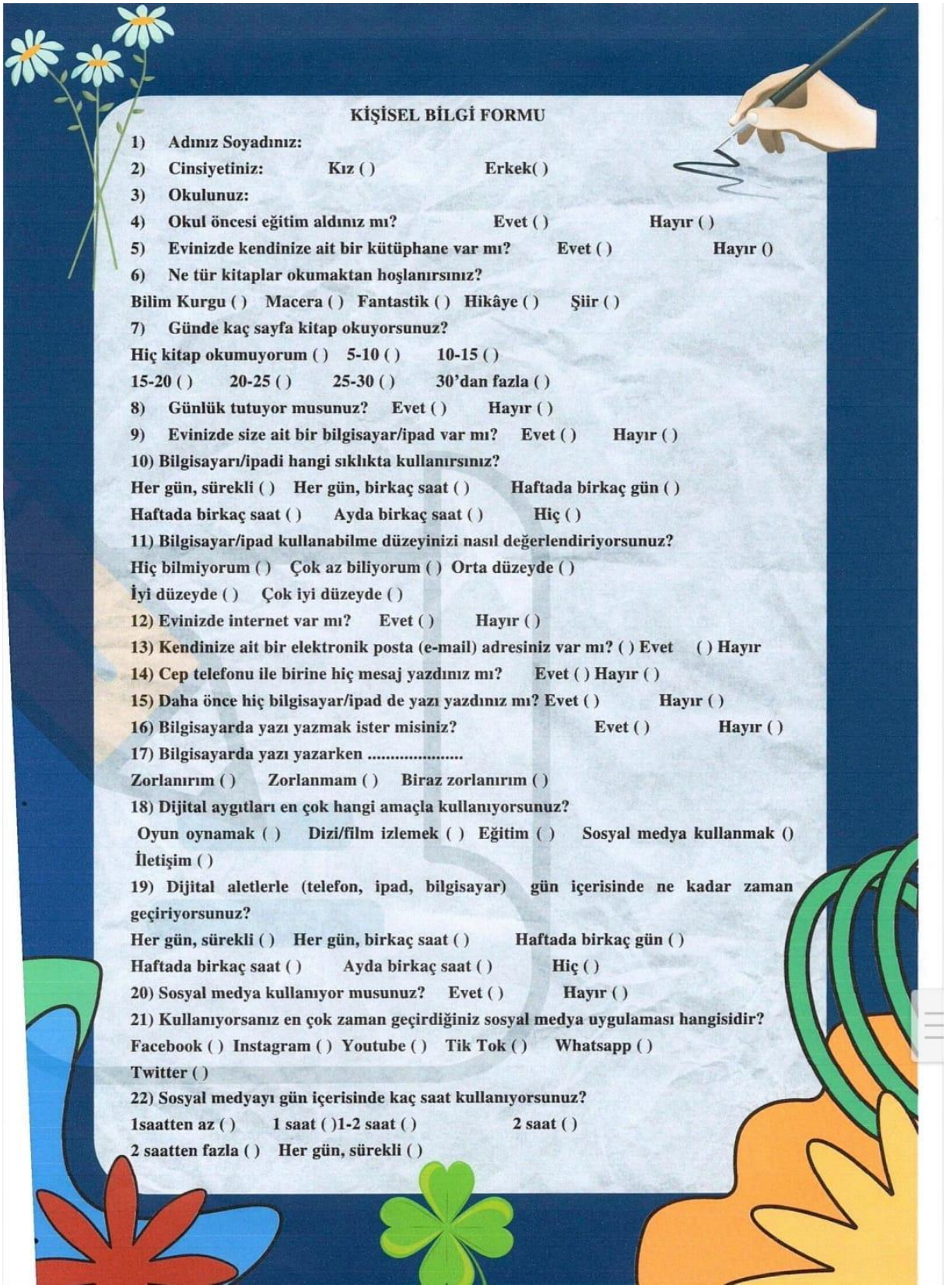
	Yetersiz	Kabul Edilebilir	Yeterli	Başarılı
Ölçütler	1	2	3	4
İçerik (x3)	Bilgiler yetersiz.	Konu ile ilgili çok az bilgi var. Ancak verdiği bilgiler ve örnekler ilişkili değil ve rastgele sunulmuş.	Konu ile ilgili bilgiler verilmeye çalışmış	Konu ile ilgili yeterince bilgi var. bilgileri destekleyici (açıklayıcı) ifadeler ve örnekleri ilişkilendirilerek sunulmuş.
Anlatım ve Dil	Cümleler açık anlaşılır değil. Bilgi verilen konuya özgü terimler kullanılmamış. Sınırlı kelimeler kullanılmış.	Cümleler anlaşılır cümleler arasında bağlantı özgü terimler kullanılsa da yine sınırlı kelime kullanımı söz konusu.	Cümleler açık, anlaşılır ve aralarında bağ kurulmuş. Çoğu zaman konuya özgü terimler kullanılmış. Kelime seçimi çeşitlenmiş ancak yerinde ve etkili kullanım söz konusu değil.	Cümleler açık, anlaşılır ve bağlantıları kurulmuş. Çeşitli ve konuya özgü terimler yerinde ve etkili kullanmış. Anlatım oldukça akıcı.
Yapı (x2)	Metinde (a) giriş (b) gelişme ve (c) sonuç bölümü ayırt edilememektedir. Yazı metin özelliği taşımamaktadır.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme veya (c) sonuç bölümlerinden biri eksik ve paragraflar arasındaki bağlantılarda sorunlar var.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme ve (c) sonuç paragrafı bulunmaktadır ancak aralarındaki bağlantılar zayıf.	Metinde (a) giriş, (b) gelişme ve (c) sonuç paragrafı bulunmaktadır. Bölümler arasında bağlantılar kurulmuş.
Yazım Noktalama	Metnin genelinde çok fazla yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Seviyeye uygun imla ve noktalama işaretleri kullanılmamış.	Metnin genelinde 6-10 arası yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Yaptığı imla ve noktalama hataları anlamayı zorlaştırıyor.	Metin genelinde toplamda 5'in altında yazım ve/veya noktalama hatası yapılmıştır. Yapılan hatalar anlamayı zorlaştırmıyor.	Metin genelinde seviyesine uygun imla ve noktalama işaretleri kullanılmış. İmla ve noktalama kullanımı okumayı kolaylaştırıyor ve etkili kılıyor.
Başlık	Başlık yok.	Başlık var ama metinle tutarsız.	Başlık metnin içeriğini kısmen yansıtıyor.	Başlık etkileyici ve metnin içeriği ile uyumlu.

Şiir Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 2: Şiir Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (Sadeleştirilmiş)

ÖLÇÜTLER VE AÇIKLAMALARI			PERFORMANS DÜZEYİ				
			PEKİYİ (9-10 puan)	İYİ (7-8 puan)	YETERLİ (5-6 puan)	YETERLİ DEĞİL (3-4 puan)	GELİŞTİRİLEBİLİR (1-2 puan)
ÖZGÜNLÜK	1	Şiir özgündür. (Başka bir eserle benzerliği bulunmamalıdır.)					
İÇERİK	2	İçeriği zengindir. Her bir bölümde (kıt'ada,beyitte vb.) ana duyguya götüren farklı bir konu işlenmiştir. (Tekrar olmamalıdır.)					
DİL VE ANLATIM	3	Başlık şiirin konusuna uygundur ve orijinaldir.					
	4	Türkçe şiir diline uygun biçimde etkili kullanılmıştır.					
	5	Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.					
	6	Yazım kurallarına uyulmuştur.					
	7	Mısralar arasında bütünlük vardır. (Bir dörtlük bir bütünde birleşmelidir.)					
	8	Ses uyumu (kafiye) ve ahengine dikkat edilmiştir.					
	9	Akıcı şiir dili kullanılmıştır. (Şiirde bölümler arasındaki geçişlerde de bütünlük olmalıdır.)					
ANA DUYGU	10	Şiir ana duyguyu hissettirmektedir.					
TOPLAM PUAN			.....				

Ek-6 Kişisel Bilgi Formu



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Adımız Soyadınız:
2) Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek( )
3) Okulunuz:
4) Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
5) Evinizde kendinize ait bir kütüphane var mı? Evet ( ) Hayır ()
6) Ne tür kitaplar okumaktan hoşlanırsınız?
Bilim Kurgu ( ) Macera ( ) Fantastik ( ) Hikâye ( ) Şiir ( )
7) Günde kaç sayfa kitap okuyorsunuz?
Hiç kitap okumuyorum ( ) 5-10 ( ) 10-15 ( )
15-20 ( ) 20-25 ( ) 25-30 ( ) 30'dan fazla ( )
8) Günlük tutuyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )
9) Evinizde size ait bir bilgisayar/ipad var mı? Evet ( ) Hayır ( )
10) Bilgisayarı/ipadi hangi sıklıkta kullanırsınız?
Her gün, sürekli ( ) Her gün, birkaç saat ( ) Haftada birkaç gün ( )
Haftada birkaç saat ( ) Ayda birkaç saat ( ) Hiç ( )
11) Bilgisayar/ipad kullanabilme düzeyinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
Hiç bilmiyorum ( ) Çok az biliyorum ( ) Orta düzeyde ( )
İyi düzeyde ( ) Çok iyi düzeyde ( )
12) Evinizde internet var mı? Evet ( ) Hayır ( )
13) Kendinize ait bir elektronik posta (e-mail) adresiniz var mı? ( ) Evet ( ) Hayır
14) Cep telefonu ile birine hiç mesaj yazdınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
15) Daha önce hiç bilgisayar/ipad de yazı yazdınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
16) Bilgisayarda yazı yazmak ister misiniz? Evet ( ) Hayır ( )
17) Bilgisayarda yazı yazarken .....
Zorlanırım ( ) Zorlanmam ( ) Biraz zorlanırım ( )
18) Dijital aygıtları en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?
Oyun oynamak ( ) Dizi/film izlemek ( ) Eğitim ( ) Sosyal medya kullanmak ()
İletişim ( )
19) Dijital aletlerle (telefon, ipad, bilgisayar) gün içerisinde ne kadar zaman geçiriyorsunuz?
Her gün, sürekli ( ) Her gün, birkaç saat ( ) Haftada birkaç gün ( )
Haftada birkaç saat ( ) Ayda birkaç saat ( ) Hiç ( )
20) Sosyal medya kullanıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )
21) Kullanıyorsanız en çok zaman geçirdiğiniz sosyal medya uygulaması hangisidir?
Facebook ( ) Instagram ( ) Youtube ( ) Tik Tok ( ) Whatsapp ( )
Twitter ( )
22) Sosyal medyayı gün içerisinde kaç saat kullanıyorsunuz?
1saatten az ( ) 1 saat ( )1-2 saat ( ) 2 saat ( )
2 saatten fazla ( ) Her gün, sürekli ( )

Ek- 7 Araştırmada Kullanılan Etkinlikler

Bilgilendirici Metin Türünde Kullanılan Etkinlikler

1. Etkinlik



6. ETKİNLİK

Size ya da bir yakınınıza ait, sevdiğiniz bir hayvanla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız. Başlık olarak bu hayvana verilen adı yazınız.

Tuttuğunuz günlüklere evcil hayvanlarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi de yazabilirsiniz.

2. Etkinlik



6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Doğadaki canlılardan birinin soyunun tükendiğini düşünelim. Bu durumun bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyebileceğini arkadaşlarımızla tartışalım.

! Tartışma yaparken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanalım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden, sabırla dinleyelim.
- Konuşacağımız zaman söz istemeyi unutmayalım.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Ağaçların kesilip yok edilmesinin bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyeceğini yazalım.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- "Doğa" dendiğinde aklınıza neler geliyor?
- Doğaya zarar vermemek için nelere dikkat ediyorsunuz?

3.Etkinlik

SAKIZ AĞACI

7. ETKİNLİK

a. Sakız ağacı fidanının yaşadıkları karşısında hissettiği duygular hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.

b. İnsanların benzerlik ve farklılıklarının, aralarındaki ilişkilere etkisi hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

8. ETKİNLİK

Aşağıdaki görselden, kelime ve kelime gruplarından yararlanarak ağaçları yok etmenin olumsuz sonuçları üzerine bilgilendirici bir metin yazınız. Yazarken olayları oluş sırasına göre aktarmayı, metnin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.

ağaç | insan sağlığı | besin | ekonomi | oksijen | yangın



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

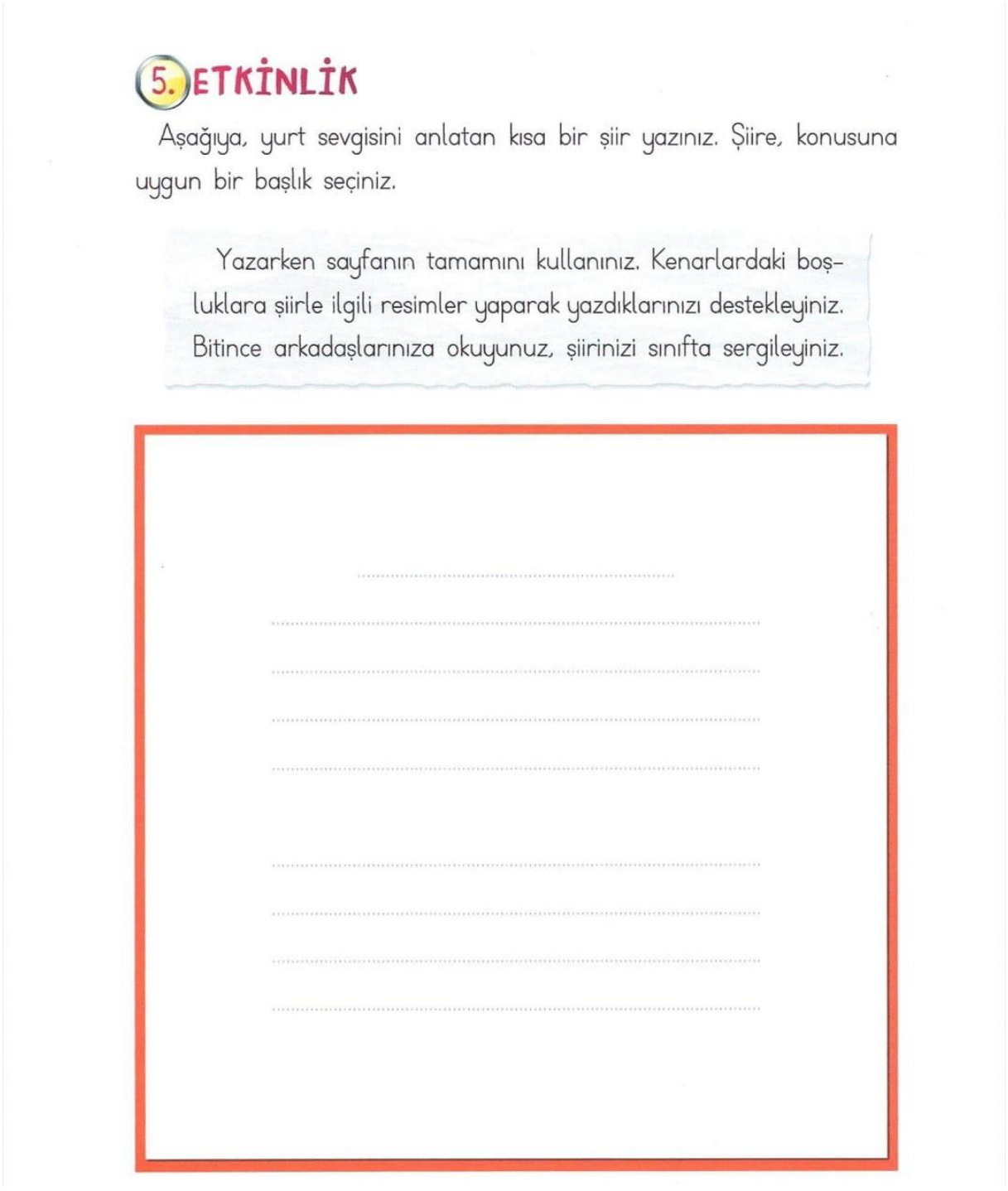
.....

.....

.....

Şiir Türünde Kullanılan Etkinlikler

1. **Etkinlik**



5. ETKİNLİK

Aşağıya, yurt sevgisini anlatan kısa bir şiir yazınız. Şiire, konusuna uygun bir başlık seçiniz.

Yazarken sayfanın tamamını kullanınız. Kenarlardaki boşluklara şiirle ilgili resimler yaparak yazdıklarınızı destekleyiniz. Bitince arkadaşlarınıza okuyunuz, şiirinizi sınıfta sergileyiniz.

2. Etkinlik



6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Gördüğümüz tarihî güzelliklerden birini sınıf arkadaşlarımıza tanıtalım.

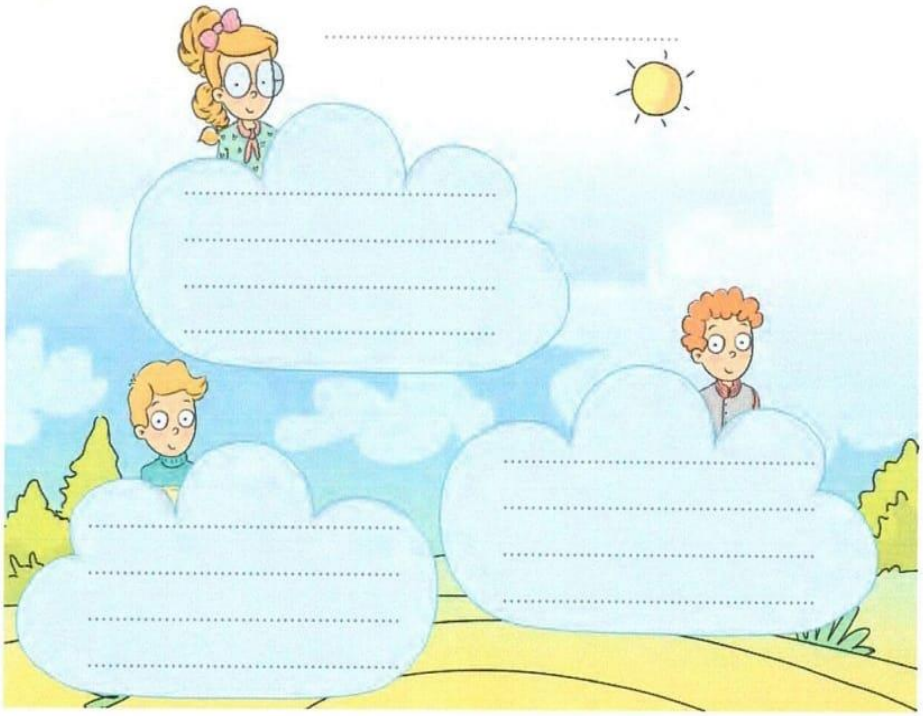
! Konuşurken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Dinleyicilerle göz teması kuralım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden sabırla dinleyelim.
- Konu dışına çıkmamaya özen gösterelim.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Yurdumuzla ilgili hislerimizi anlatan üç dörtlükten oluşan bir şiir yazalım. Şiirimize uygun bir başlık belirlemeyi unutmayalım.





8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Yaşadığınız ilde hangi doğal ve tarihî güzellikler bulunuyor?
- Bu doğal ve tarihî güzellikler yaşadığınız yere neler kazandırıyor?

3. Etkinlik



6. ETKİNLİK

a. Aşağıya, aile konulu bir şiir yazınız. Şiirin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız. Yazdığınız şiiri yazım ve noktalama yönünden kontrol ediniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b. Aşağıya, yazdığınız şiirin içeriğine uygun bir resim yapınız. Yaptığınız resmi arkadaşlarınıza gösterip bu resim hakkında konuşunuz.

Hikâye Edici Mettin Türünde Kullanılan Etkinlikler

1. Etkinlik



6. ETKİNLİK

Misafirlikle ilgili çok mutlu olduğunuz bir anınızı yazınız.

Yazınızda, olayları sırasıyla anlatınız. Olayın yerini ve kimler arasında geçtiğini belirtiniz.

Anlattıklarınıza uygun bir de başlık yazınız.

Yazınız bitince yazınızı arkadaşlarınıza okuyunuz.

2. Etkinlik

ELEKTRONİK BEYİNLERLE DOLU BİR DÜNYA



10. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız. Hikâyenizde; kişi, olay ve mekân unsurlarına yer veriniz, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanınız. Hikâyenize, içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.

elektronik | beyin | bağlantı | hesap | bankamatik | hıphızlı

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Yazdıklarınızı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı yönünden düzenleyip arkadaşlarınıza okuyunuz.

SONRAKİ METNE HAZIRLIK

Teknolojik gelişmelerin doğal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri hakkında genel ağdaki güvenilir adreslerden araştırma yapınız.

3. Etkinlik



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Aşağıdaki hikâye unsurlarından istediklerimizi kullanarak bir hikâye yazalım.

Karakterler	Mekân	Zaman
• Biz • Arkadaşımız • Kardeşimiz	• Evimiz • Kütüphane • Arkadaşımızın evi	• Hafta sonu • Bir tatil günü • Okul çıkışı

Olay

Araştırma yapmak için bir araya gelen öğrencilerin başlarından geçenler



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Bilgisayar hayatımızı nasıl kolaylaştırıyor?
- Günümüzde bilgisayar kullanmayı bilmeyen bir kişi hangi zorluklarla karşılaşabilir?

Hikâye Edici Metin Türünde Dijital Yazmaya Yönelik Öğrenci Çalışma Örnekleri



Misafirlikle ilgili çok mutlu olduğunuz bir anınızı yazınız.

Yazınızda, olayları sırasıyla anlatınız. Olayın yerini ve kimler arasında geçtiğini belirtiniz.

Anlattıklarınıza uygun bir de başlık yazınız.

Yazınız bitince yazınızı arkadaşlarınıza okuyunuz.

Kaybolma Anısı
Bir gün ben misafirlikteyken arkadaşlarımla dışarı çıktık. Sonra sokakta oyun oynarken kaybolduk. Sonra evimizin yolunu bulamadık. Sonra içimizden biri ayrıldı. Biz de evimizi bulmaya çalıştık. Sonra yanlışlıkla başka bir mahalleye gitmişiz geri döndük ve bir amca bize yardım etti. Biz eve döndük anemler çok sevindiler. Bende çok mutlu oldum.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Aşağıdaki hikâye unsurlarından istediklerimizi kullanarak bir hikâye yazalım.

Karakterler	Mekân	Zaman
• Biz • Arkadaşımız • Kardeşimiz	• Evimiz • Kütüphane • Arkadaşımızın evi	• Hafta sonu • Bir tatil günü • Okul çıkışı

Olay

Araştırma yapmak için bir araya gelen öğrencilerin başlarından geçenler

Araştırma
Birgün üğretmenimiz bize araştırma ödevi verdi . bizde verdiyi ödevi arkadaşlaarımızla yapmaya karar verdik ve bizim evde toplanmaya karar verdik.sonra haftasonu herkes bzizm eve geldi ve ödevi yapmaya başladık. Güzel bir ödev yapmaya karar verdik ve herkesin getirdiği kitaplarla evimizi kütüphaneye çevirdik.bu kitaplarla araştırma ödevimizi yaptık sonra okula götürdük .herkes çok beğendi. Üğretmenimiz aferin dedi. Biz de çok mutlu olduk





8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Bilgisayar hayatımızı nasıl kolaylaştırıyor?
- Günümüzde bilgisayar kullanmayı bilmeyen bir kişi hangi zorluklarla karşılaşabilir?

ELEKTRONİK BEYİNLERLE DOLU BİR DÜNYA



10. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız. Hikâyenizde; kişi, olay ve mekân unsurlarına yer veriniz, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanınız. Hikâyenize, içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.

elektronik | beyin | bağlantı | hesap | bankamatik | hıphızlı

Elektronik Dünya

Zeynep akşam babasıyla hesap yaparken babası bankamatikten para çekeceğini söyledi. Sabah kalkarken ise çok heyecanlandı Zeynep. Gittiler para çektiler ve ordan eve geldiklerinde Hıphızlı bir adam gördüler. Zeynep adamın elektronik bir beyni olduğunu düşündü. Çünkü adam her şey ile ilgili hıphızlı bağlantı kuruyordu. Zeynep adamla konuşmak istedi. fakat adam istemedi. Zeynep çok çok merak etti adamın beynini fakat onunla konuşmadığı için anlayamadı hiçbir zaman.

b. Yazdıklarınızı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı yönünden düzenleyip arkadaşlarınıza okuyunuz.

SONRAKİ METNE HAZIRLIK

Teknolojik gelişmelerin doğal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri hakkında genel ağdaki güvenilir adreslerden araştırma yapınız.

Bilgi Verici Metin Dijital Yazmaya Yönelik Öğrenci Çalışma Örnekleri

6. ETKİNLİK

Size ya da bir yakınınıza ait, sevdiğiniz bir hayvanla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız. Başlık olarak bu hayvana verilen adı yazınız.

Tuttuğunuz günlüklere evcil hayvanlarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi de yazabilirsiniz.



Kedim minnoş
Kedim beyaz rengindedir. En çok süt yemeyi sever. Minnoş akılı bir kedidir. Hiç yaramazlık yapmaz. Benimle oynar. Peşimde koşturur. Ben minnoşu yolun kenarında buldum. Sonra eve getirdim. Minnoş çok güzel bir kedi. Onu çok seviyorum onunla oyun oynuyorum. Ben nereye gitsem minnoş peşimden gelir.hep benden yemek ister.



6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Doğadaki canlılardan birinin soyunun tükendiğini düşünelim. Bu durumun bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyebileceğini arkadaşlarımızla tartışalım.

! Tartışma yaparken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanalım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden, sabırla dinleyelim.
- Konuşacağımız zaman söz istemeyi unutmayalım.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Ağaçların kesilip yok edilmesinin bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyeceğini yazalım.

Ağaçlarımız bizim canımız

Ağaçlarımız bizim canımız çünkü biz onlar olmadan yaşayamayız. Onlar herzaman bizm yaşam kaynağımız . onları sevmeli ve korumalıyız. Onlar bizim için çok önemlidir. Ağaçlar bir sürü besin üretirler ve biz de besleniriz. Hayvanlar ağaçlarda yaşar ve ağaçları kullanırlar . bazen hayvanlar da ağaçlardan beslenirler. Ağaçları kesersek hem insanların hemde hayvanların evlerini yok ederiz. Bunu hiçbirimiz istemeyiz.



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- "Doğa" dendiğinde aklınıza neler geliyor?
- Doğaya zarar vermemek için nelere dikkat ediyorsunuz?

SAKIZ AĞACI

7. ETKİNLİK

a. Sakız ağacı fidanının yaşadıkları karşısında hissettiği duygular hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.

b. İnsanların benzerlik ve farklılıklarının, aralarındaki ilişkilere etkisi hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

8. ETKİNLİK

Aşağıdaki görselden, kelime ve kelime gruplarından yararlanarak ağaçları yok etmenin olumsuz sonuçları üzerine bilgilendirici bir metin yazınız. Yazarken olayları oluş sırasına göre aktarmayı, metnin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.



AĞAÇLAR
Ağaçlar kesilmemeliler bizler insanlar ağaçlar a zarar veriyoruz
İnsanlar ağaçlara zararveriyoruz insansağlığı ağaçlar bize oksijen veriyur
Ağaçlara zararvermeyin ekonomi salar yangın vermeyin ağaçlara besin yapar.

Şiir Dijital Yazmaya Yönelik Öğrenci Çalışma Örnekleri

5. ETKİNLİK

Aşağıya, yurt sevgisini anlatan kısa bir şiir yazınız. Şiire, konusuna uygun bir başlık seçiniz.

Yurdumuz
Bizim yurdumuz güzel bir yurt
Her yanı özel bir yurt
Bizim yurdumuz güzel bir yurt
Çocuklar için güzel bir yurt

Yurdumu seviyorum
Köyde yaşıyorum
Bizim yurdummuz güzel bir yurt
Onu çok seviyorum.



6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Gördüğümüz tarihî güzelliklerden birini sınıf arkadaşlarımıza tanıtalım.

Konuşurken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Dinleyicilerle göz teması kuralım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden sabırla dinleyelim.
- Konu dışına çıkmamaya özen gösterelim.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Yurdumuzla ilgili hislerimizi anlatan üç dörtlükten oluşan bir şiir yazalım. Şiirimize uygun bir başlık belirlemeyi unutmayalım.

BENİM YURDUM

Benim bir yurdum var
İçinde her şey var
Sıcacık insanlar
Renkarenk çiçekler var.

Benim bir yurdum var
Bu yurdda çok fazla arkadaşım
Birde köpeğim
Bissürüde ineğim var.

Benim bir yurdum var
Herkez onu çok sever
Herkez onu gezer
Bende gezerim.



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Yaşadığınız ilde hangi doğal ve tarihî güzellikler bulunuyor?
- Bu doğal ve tarihî güzellikler yaşadığınız yere neler kazandırıyor?

6. ETKİNLİK

a. Aşağıya, aile konulu bir şiir yazınız. Şiirin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız. Yazdığınız şiiri yazım ve noktalama yönünden kontrol ediniz.

Canım Aiiem
Sabah kaltığımda siz varsınız.
Oyun oynadığımda siz varsınız ,
Gecemde, gündüzümde, siz varsınız,
hayatın anlamını sizlerle örendim.

Sabah kaltığım gibi,
Akşamda uyuduğumda da siz varsınız.
Yeni çocukken anladım,
Siz benim ailemsiniz.

b. Aşağıya, yazdığınız şiirin içeriğine uygun bir resim yapınız. Yaptığınız resmi arkadaşlarınıza gösterip bu resim hakkında konuşunuz.

6. ETKİNLİK

Size ya da bir yakınınıza ait, sevdiğiniz bir hayvanla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız. Başlık olarak bu hayvana verilen adı yazınız.

Tuttuğunuz günlüklere evcil hayvanlarla ilgili duygu ve düşüncelerinizi de yazabilirsiniz.



BONCUK

Benim kedimin adı boncuk ona her zaman yemek veririm çünkü onu çok severim çünkü akıllı bir kedi onun tüyleri gri ve büyük bir kediydi. Onunla birlikte kovalamaca oynardık. Ben altı yaşındayken bir gün boncuk kayboldu ve bir daha geri gelmedi boncuk kaybolunca ben çok üzüldüm hala üzgünüm.







6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Doğadaki canlılardan birinin soyunun tükendiğini düşünelim. Bu durumun bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyebileceğini arkadaşlarımızla tartışalım.

! Tartışma yaparken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanalım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden, sabırla dinleyelim.
- Konuşacağımız zaman söz istemeyi unutmayalım.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Ağaçların kesilip yok edilmesinin bizi ve diğer canlıları nasıl etkileyeceğini yazalım.

Doğamız da pek çok hayvan ağaçta yaşarlar. Ve insanlarda bu ağaçları kesiyor. Kesilen Ağaçlar hayvanlara zarar veriyor. Hayvanlara verilen zarar hayvanları zor durumda bırakır. Ağaçlar kesilince oksijen olamaz. Ağaçlar kesilince doğamız da az hayvan olur. Kuşlar, sincaplar, Ağaçtaki yaşayan bütün hayvanlar evsiz kalır. Ağaçlar olmassa ailemizle pikniğe gidemeyiz. Dünyamızda birçok oksijen olan ağaçlar kesilince dünyamız neşeli olmaz. Dünyamızda birçok ağaçlar gölde yaşar. Ağaç olmassa doğamız lütfü yaşar.



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- "Doğa" dendiğinde aklınıza neler geliyor?
- Doğaya zarar vermemek için nelere dikkat ediyorsunuz?

7. ETKİNLİK

a. Sakız ağacı fidanının yaşadıkları karşısında hissettiği duygular hakkında arkadaşlarınızla konuşunuz.

b. İnsanların benzerlik ve farklılıklarının, aralarındaki ilişkilere etkisi hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

8. ETKİNLİK

Aşağıdaki görselden, kelime ve kelime gruplarından yararlanarak ağaçları yok etmenin olumsuz sonuçları üzerine bilgilendirici bir metin yazınız. Yazarken olayları oluş sırasına göre aktarmayı, metnin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.

ağaç | insan sağlığı | besin | ekonomi | oksijen | yangın



Eğer ağaçlar kesilirse
Biz oksijen alamayız.
Eğer yangın olursa ağaçlar da yanar.
Bunun sonucunda da ağaçlar üzerindeki besinler yok olur.
Ayrıca ekonomimiz zarar görür. Dolayısıyla insan sağlığı da bozulur.
İnsanlar yetersiz beslenir. Çünkü Ağaçlar bizim için önemlidir.
Bizler nefes alamazsak ölebiliriz. Bunda kötü birşey olur.
Bizler besinler yada içecek birşeyler içmeli ve tüketmeliyiz.
Bizler ve canlılar için Su ve ağaçlar çok önemlidir.
İnsanlar Sigara ormanın içine atarlarsa yangın çıkar.
Eğer ağaçlar yanarlarsa meyve ve sebzeler yetişemez.
Ağaçlar çok önemlidir insanlar için.
İnsanlar oksijen alamazsa ölür.
Meyve sebzeler insanlar için önemlidir.

Şiir Geleneksel Yazmaya Yönelik Öğrenci Çalışmaları Örnekleri

5. ETKİNLİK

Aşağıya, yurt sevgisini anlatan kısa bir şiir yazınız. Şiire, konusuna uygun bir başlık seçiniz.

Yazarken sayfanın tamamını kullanınız. Kenarlardaki boşluklara şiirle ilgili resimler yaparak yazdıklarınızı destekleyiniz. Bitince arkadaşlarınıza okuyunuz, şiirinizi sınıfta sergileyiniz.

YURDUM

Seviyorum yurdumu
geziyorum onu,
Dört tarafı cennet
nasıl sevilmez bu memleket

Koyünde çok güzel
renk renk çiçekler
Seviyorum yurdumu
geziyorum onu



6. ETKİNLİK: KONUŞALIM

Gördüğümüz tarihî güzelliklerden birini sınıf arkadaşlarımıza tanıtalım.

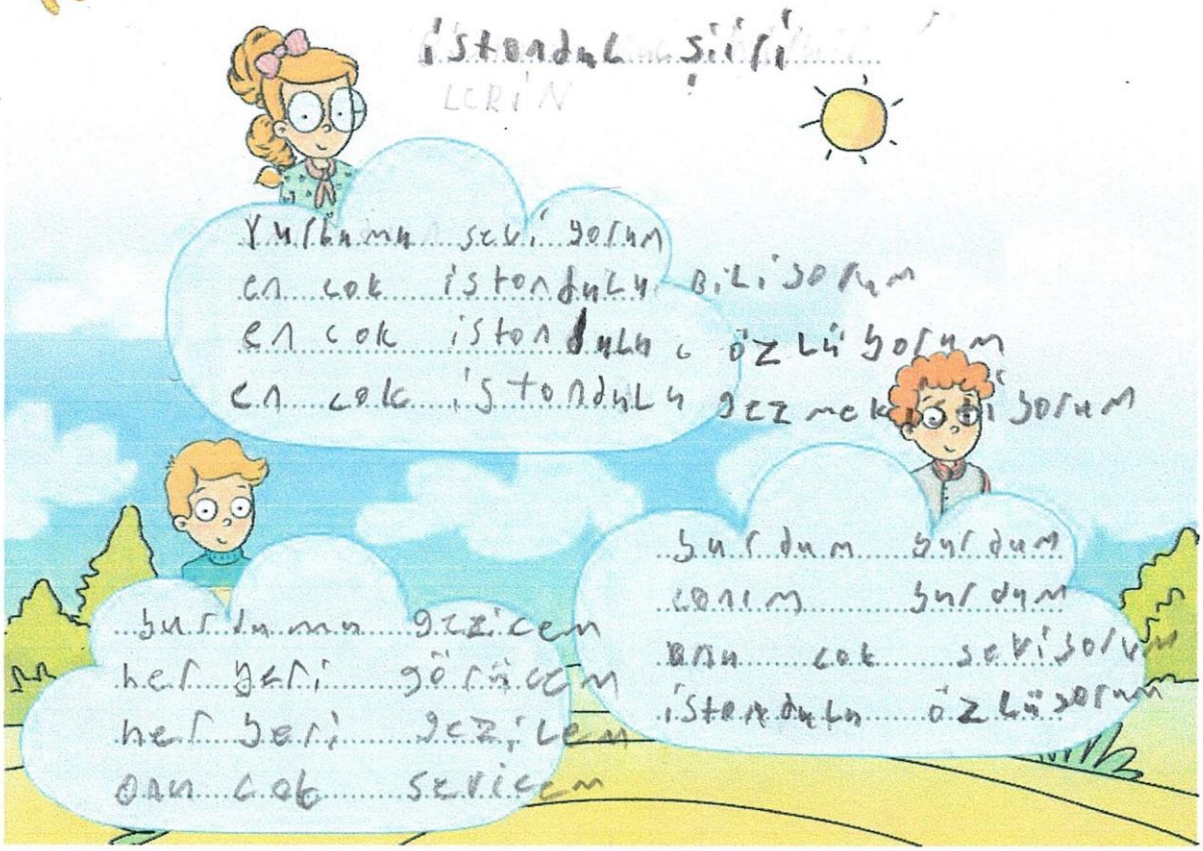
! Konuşurken aşağıdaki kurallara dikkat edelim:

- Dinleyicilerle göz teması kuralım.
- Arkadaşlarımızı sözlerini kesmeden sabırla dinleyelim.
- Konu dışına çıkmamaya özen gösterelim.



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Yurdumuzla ilgili hislerimizi anlatan üç dörtlükten oluşan bir şiir yazalım. Şiirimize uygun bir başlık belirlemeyi unutmayalım.





8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Yaşadığınız ilde hangi doğal ve tarihî güzellikler bulunuyor?
- Bu doğal ve tarihî güzellikler yaşadığınız yere neler kazandırıyor?

6. ETKİNLİK

a. Aşağıya, aile konulu bir şiir yazınız. Şiirin içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız. Yazdığınız şiiri yazım ve noktalama yönünden kontrol ediniz.

CANIM AİLEM

Canım ailem sizi çok seviyorum.
Annem, babam, ablalarım ve kardeşlerim.
Sizler benim her şeylerimsiniz.
Annem bizi kendi elleriyle bizi büyütür.
Canım annem seni çok çok seviyorum.
Babamız sabahtan akşama kadar çalışır bizim için
Sizin yerinizi kimse tutamaz canım annem ve babam.
Ailem benim her şeyimdir.
Annem bizi büyütür kendi elleriyle bize yemek verir.
Annem, babam, ablalarım ve kardeşlerim sizleri çok seviyorum.

b. Aşağıya, yazdığınız şiirin içeriğine uygun bir resim yapınız. Yaptığınız resmi arkadaşlarınıza gösterip bu resim hakkında konuşunuz.

6. ETKİNLİK

Misafirlikle ilgili çok mutlu olduğunuz bir anınızı yazınız.

Yazınızda, olayları sırasıyla anlatınız. Olayın yerini ve kimler arasında geçtiğini belirtiniz.

Anlattıklarınıza uygun bir de başlık yazınız.

Yazınız bitince yazınızı arkadaşlarınıza okuyunuz.

bir gün ben ve kardeşim ERBİL arkadaşımızın evine gittik ve oyun oynamaya karar verdik biz oyun oynarken Erbil kutunun içine girmiş ve bize şaka yapmak istemiş bizde Erbili bulamadık ve o kayboldu diye çok korktuk sonra erbil kutunun içinden çıktı bizde ona gürünce çok mutlu olduk



7. ETKİNLİK: YAZALIM

Aşağıdaki hikâye unsurlarından istediklerimizi kullanarak bir hikâye yazalım.

Karakterler	Mekân	Zaman
• Biz	• Evimiz	• Hafta sonu
• Arkadaşımız	• Kütüphane	• Bir tatil günü
• Kardeşimiz	• Arkadaşımızın evi	• Okul çıkışı

Olay

Araştırma yapmak için bir araya gelen öğrencilerin başlarından geçenler

Ben ve arkadaşlarım bir yaz haftası beraberam
Gezmeye çıktık arkadaşlarımın adı Damla Zehra Reyhan ve
ve ceylan gezdikten Sonra beraber bir karar verdik
Zehranın evine gitik tam gitiğimizde arkamıza bir
baktık damla yok hepimiz birden bağırdık.
Sonra hepimiz damlayı aramaya çıktık
nereye baksak bulamamıştık tek bir
umudumuz kalmıştı o da benim evim benim
evime gittikten sonra bir baktık damla
ve anesi bizimeve misafirliye gelmiş hepimiz damlaya
sarıldık onu çok özlediğimizi söyledik.



8. ETKİNLİK: ÖĞRENDİKTEN SONRA

Aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyelim.

- Bilgisayar hayatımızı nasıl kolaylaştırıyor?
- Günümüzde bilgisayar kullanmayı bilmeyen bir kişi hangi zorluklarla karşılaşabilir?



10. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız. Hikâyenizde; kişi, olay ve mekân unsurlarına yer veriniz, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanınız. Hikâyenize, içeriğine uygun bir başlık yazmayı unutmayınız.

elektronik | beyin | bağlantı | hesap | bankamatik | hıphızlı

BANKAMATİKTEN BİR GÜN

Bir gün babam bankamatikten para çekmek istedi. Fakat bankamatiğin elektronik tuşları bozulmuştu. Bu nedenle babam hesabındaki parasını çekemedi. Bankamatiğin beğeni yanmış diye kendi kendine söyledi. Para çekemediği için amcama para gönderemedi. Babamda internete bağlanarak telefonda parayı amcamın hesabına hıp hızlı gönderdi.

b. Yazdıklarınızı yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı yönünden düzenleyip arkadaşlarınıza okuyunuz.

SONRAKİ METNE HAZIRLIK

Teknolojik gelişmelerin doğal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri hakkında genel ağdaki güvenilir adreslerden araştırma yapınız.