



DOI: 10.18039/ajesi.1279028

The Effect of Using Digital Stories in Primary School Language Lessons on 4th-Grade Students' Reading Comprehension Skills¹

Mesut KANDEMİR², Yalçın BAY³

Date Submitted: 07.04.2023 Date Accepted: 22.06.2023 Type⁴: Research Article

Abstract

This study aims to determine the effect of digital story-based language lessons on primary school 4th-grade students' reading comprehension skills. The method used in the study is a pretest-posttest quasi-experimental design with a control group. The participants were comprised of 46 4th-grade students from the villages of Silvan district, Diyarbakır province. 23 students formed the control group and 23 the experimental group. The study was conducted in 10 weeks during the 2022-2023 academic year. The reading comprehension levels of the experimental and control group students were measured with the Reading Comprehension Test consisting of four reading passages and a total of twenty-four questions related to them. Within the scope of the research, eight reading passages including narrative and informative text types were prepared by the researchers in digital story format. Prepared digital stories and related activities for reading comprehension were employed in Turkish lessons with the students in the experimental group. The same text and activities were shared with the control group students and Turkish lessons were held simultaneously. After the applications ended, the reading comprehension skills of the students were measured again with the Reading Comprehension Test. An Independent Sample t-test was used to determine the significant differences between the experimental and control groups. The results indicated no significant difference between the groups' initial reading comprehension skill scores. On the other hand, a significant difference was found between the posttest scores in favor of the experimental group.

Keywords: digital story, reading, reading comprehension.

Cite: Kandemir, M., & Bay, Y. (2023). The effect of using digital stories in primary school language lessons on 4th-grade students' reading comprehension skills. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1279028>



¹ This article was produced from the author's doctoral thesis named "The Effect of Using Digital Stories in Primary School Turkish Lesson on Fluent Reading, Reading Comprehension and Writing Skills of 4th Grade Students"

² (Corresponding author) Expert Teacher, Ministry of National Education, Türkiye, mestkandemir@gmail.com , <https://orcid.org/0009-0008-3598-7024>

³ Asst. Professor, Anadolu University, Faculty of Education, Basic Education, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

⁴This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 25.03.2022 and issue number 271245.



DOI: 10.18039/ajesi.1279028

Dijital Hikâye Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi¹

Mesut KANDEMİR², Yalçın BAY³

Gönderim Tarihi: 07.04.2023 Kabul Tarihi: 22.06.2023 Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye temelli Türkçe dersinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Diyarbakır ili Silvan ilçesine bağlı köylerde öğrenim gören 46 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 23 tanesi kontrol grubunu, 23 tanesi ise deney grubunu oluşturmuştur. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama düzeyleri, dört okuma parçası ve bunlara bağlı toplam yirmi dört sorudan oluşan Okuduğunu Anlama Testi ile ölçülmüştür. Araştırma kapsamında hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinin yer aldığı sekiz adet okuma parçası, araştırmacılar tarafından dijital hikâye formatında hazırlanmıştır. Hazırlanan dijital hikâyeler ve bunlara bağlı okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler deney grubu öğrencileri ile Türkçe derslerinde işe koşulmuştur. Aynı metin ve etkinlikler kontrol grubu öğrencileri ile paylaşarak Türkçe dersleri eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar son bulduktan sonra Okuduğunu Anlama Testi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri tekrar ölçülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: dijital hikâye, okuma, okuduğunu anlama.

Atf: Kandemir, M. ve Bay, Y. (2023). Dijital hikâye kullanımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1279028>

¹ Bu makale yazarın "İlkokul Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi" isimli Doktora Tezinden Üretilmiştir.

² (Sorumlu Yazar) Uzman Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mestkandemir@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-3598-7024>

³ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8449-9931>

⁴ Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 25.03.2022 tarih ve 271245 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Problem Durumu

Okuma, temel anlamda yazılı ifadelerin görülmesi, algılanması, kavranması ve sonuç olarak seslendirilmesi işidir (Şahin, 2009, s. 216). Okuma ile birey, kelime hazinesini genişletirken anlama, analiz ve eleştiri becerilerini de kazanabilmektedir. Okuma esnasında, yazıların zihinde kavramlarla bütünleştirilmesi, anlam kazandırılması ve bilişsel olarak yapılandırılması, okumayı beyin gelişimine en fazla faydayı sunan öğrenme alanı haline getirmektedir (Güneş, 2007, s. 117). Dökmen (1994, s. 15), okumayı, kelime ve cümlelerin bir araya getirildiği bir süreçten ziyade; anlayarak okumanın görmenin ötesinde zihinsel faaliyetler gerektirdiğini ifade etmiştir.

Okuma eyleminin sahip olduğu özellikler incelendiğinde okumanın yapısını algılamak daha mümkün olmaktadır. Bu bağlamda, okumanın yapısı incelendiğinde, yazılı bir unsurdaki duygu ve düşüncelerin analizi ve yorumlanması gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal özellikleri olan karmaşık bir süreci ifade ettiği görülmektedir (Arıcı, 2012; Demirel, 2006). Kavrama, hatırlama, görme, analiz etme ve seslendirme gibi ilişkisel faaliyetleri gerektiren okuma, bir öğrenme ve iletişim sürecini yansıtır (Yıldız, 2003). Bu noktadan hareketle okuyucunun görme, duyma ve seslendirme eylemleri ile okuma ortamı ve okunacak materyal okumanın fiziksel yönünü; anlama, zihinsel bağ kurma süreci bilişsel yönünü ve okuma öncesi, esnası ve sonrasında oluşan duygu durumları okumanın duyuşsal yönünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte Güneş, (2014), okumanın yapısal boyutlarından bahsetmiştir. Bunlar; işlem, etkileşim ve anlama boyutlarıdır. Okuyucunun metni görüp algıladığı ve bilişsel yapılandırmanın gerçekleştirildiği boyut işlem boyutu olarak ifade edilmektedir. Okuyucunun okuma ortamındaki fiziksel durumla olan etkileşimi ile metinde geçenler ve yazarla kurduğu bağın, okumanın etkileşimsel boyutunu oluşturduğu ifade edilmektedir. Okuyucunun tüm bu işlem ve etkileşim süreci sonunda edindiği anlam, okumanın anlama boyutu olarak ifade edilmektedir.

Okuma çalışmalarında üzerinde durulması gereken en önemli nokta, öğrencinin okuduğunu anlamasıdır. Okumanın yerine gelebilmesi için okuyucunun öncelikle kelimeleri tanıması gerekmektedir. Okuyucu, zihinsel sözlüğünde kelimeyi tanımadığı ya da yanlış tanıdığı takdirde cümleler, paragraflar ve nihayet tüm metin yanlış anlaşılabilir. Okuma sürecinde algılanan kelimeler ve cümleler sürekli belleğe aktarılmakta ve okuyucunun ön donanımı ile bütünün anlamına ulaşılmaktadır. Bu anlam, zihin tarafından uzun süreli belleğe aktarılır ve anlama gerçekleşir (Akyol, 2005). Okumanın temel amacının anlama olduğu düşünüldüğünde okuma esnasında anlamayı güçleştiren etkilerden okumayı arındırmak gerekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu güçlüklerin üstesinden gelmek için temel prensip olarak yoğun okuma (Stanovich, 1986) ve sık tekrarların yapılması (Samuels, 1979) önerilmektedir. Bu noktada öğrenciyi sıkmayan ve yormayan yaklaşım ve materyallerle okuma çalışmalarının yapılması önemli bir faktör olarak dikkate alınmalıdır. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar incelendiğinde gelişen teknoloji ile dijital materyallerin bu alanda kullanılabileceği anlaşılmaktadır (Collier, 2013; Fox, 2014; Sylvester ve Greenidge, 2009). Bu materyallerden biri de dijital hikâyelerdir. Hathorn (2005), dijital hikâyeyi dil, okuryazarlık ve iletişim becerileri ile teknolojiyi bir araya getiren bir program yeniliği olarak tanımlamaktadır. Dijital hikâyeler, belli bir konu ile ilgili görsel, ses kaydı, metin akışı, ses veya görüntü gibi unsurların dijital bir programda bir araya getirilmesi ile oluşturulan eğitici dijital materyallerdir. Öğrenciler, dijital hikâye ile kompozisyon oluşturarak günlük hayatlarındaki, kendi kültürlerindeki ve tarihlerindeki deneyimlerini hikâyeye haline getirebilmektedirler. Bu yolla ev, toplum ve okul bağlamında okuryazarlık kimliğinin

yapılandırılmasında dijital hikâye önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Foley, 2013; Vasudevan, Schultz ve Bateman, 2010). Robin, (2008) üç tür dijital hikâye olduğunu ifade etmektedir. Bunlar:

1. Bireyin kişisel tecrübelerini yansıtan *kişisel ya da öyküleyici hikâyeler*,
2. Ders konularını içeren ve derslerin öğrenimini kolaylaştıran *bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler*
3. Tarihi olayların işlendiği ve tarih öğretiminde kullanılan *tarihî olayları ele alan hikâyeler* şeklindedir.

Dijital hikâyelerin izleyici üzerinde etkili olmasını sağlayacak ve birbirleri ile bağlantılı yedi ögesi bulunmaktadır: *Bakış açısı, İlgi çekici soru, Duygusal içerik, Ekonomi, Hız, İyi seslendirme, Müziğin kullanımı* (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Robin, 2006; Satterfield, 2007). Dijital hikâyenin tüm unsurları birbirleri ile dinamik bir etkileşim halinde olmalıdır. Bu nedenle tüm öğelerin oluşturulmasında birbirleri ile uyum halinde olmalarına dikkat etmek gerekir. Dijital hikâye; en az iki ve en fazla beş dakika uzunluğunda olacak şekilde video, şekil, ses, fotoğraf ve yazı gibi öğeleri içeren ve belli bir konu veya olayı anlatmak için hazırlanan dijital materyallerdir (Doğan ve Robin, 2008; Garrety, 2008; Kulla-Abbot, 2006; Maddin, 2012).

Kulla-Abbott, (2006) dijital hikâyelerin öğrencilerin geleneksel ve çoklu ortam okuma ve yazma becerilerini aynı anda geliştirdiğini ifade etmektedir. Robin (2006) ise dijital hikâyelerin öğrencilere okuma ve yazma becerileri ile araştırma, organizasyon, teknoloji, sunum, görüşme, sosyal, problem çözme ve analiz becerileri kazandırdığını ifade etmektedir. Anlaşıldığı üzere dijital hikâyeler, okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir materyallerdir.

Okuryazar olma kavramının geleneksel anlamının dışına çıktığı bir çağda bireylerin dijital, küresel, teknolojik, görsel ve bilgi gibi yeni okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) her yurttaşın dijital okuryazarlık yeterliğine sahip olması amacıyla eğitim programlarında teknoloji kullanımına yönelik becerilere de yer vermiştir. Bununla birlikte 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2019, s. 10). Bu noktadan hareketle öğrencilerin öğrenme ortamlarına güçlü bir şekilde uyum sağlamalarında etkili olduğu (Sadık, 2008; Dogan ve Robin, 2008; Xu, Park ve Baek, 2011) ve okuma etkinliklerinde kullanılabilirliği (Kulla-Abbot, 2006; Robin, 2006) ifade edilen dijital hikâye temelli etkinliklerin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine nasıl bir etki sunacağı bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâye temelli okuma ve yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Uygarlaşmanın en önemli sacayaklarından olan "okuyan toplumu oluşturma" hedefine yönelik olarak öğrencilere kazandırılması gereken en önemli okur özelliklerinden biri okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama, anlamayı sağlayan, seri ve okumanın akışında yer alan denge ve uyum

halindeki birtakım becerilerin bir araya gelmesi ile oluşan, okuma eyleminin kolay ve zevkli olarak algılanmasını sağlayan üst düzey bir beceri türüdür (Grabe ve Stoller, 2002, s. 29). Bireyin okuduğunu anlaması için okuma eyleminden zevk alması, bunun için de kendisini yormadan akıcı bir şekilde okuması gerekir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Bununla birlikte yapılan bazı araştırmaların dijital hikâyenin öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkılar sunduğu görülmektedir (Hani2014, Tatum, 2009). Bu bağlamda dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin bu araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine nasıl bir etki sunacağı araştırmanın önemi olarak algılanmaktadır.

Araştırma amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Dijital hikâye kullanılarak işlenen Türkçe dersleri öncesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Dijital hikâye kullanılarak işlenen Türkçe dersleri sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada dijital hikâye temelli etkinliklerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada dijital hikâye etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemek amacıyla ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende seçilen gruplardan ikisi belirlenmiş değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın deney grubu katılımcılarını Diyarbakır ilinin Silvan ilçesine bağlı sekiz derslikli bir köy okulunun ilkökul kademesindeki 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sınıfta kayıtlı öğrenci sayısı 24 olup 23'ü devamlı öğrencidir. Deney grubu öğrencileri, araştırmacının görev yaptığı okuldaki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bir önceki sene İlkokulda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında modül itibari ile ortalama olarak "orta" düzeyde kalmaları incelenmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler, velilerden alınan gönüllü katılım izin formu ile araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırmada dijital hikâye kullanılarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini anlayabilmek için okuma etkinliklerini dijital hikâye kullanmaksızın gerçekleştiren bir kontrol grubu belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmanın deney grubunun da içinde yer aldığı ve aynı bölgede ve sosyo-ekonomik düzeyde olan civar köylerdeki 5 ilkökulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Araştırmanın deney grubu ile yakın ortalama puanları alan ve sınıf mevcudu olarak örtüşen bir okulun 4. sınıf öğrencileri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu sınıfının mevcudu 26'dır. Bu öğrencilerden biri sürekli devamsız öğrenciyken iki öğrencinin velisi, veli izin formunu

onaylamamıştır. Bu nedenle kontrol grubunda 23 öğrenci ile araştırma sürecine devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla Kaya, Doğan ve Yıldırım (2018) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Ölçeği (OAÖ) kullanılmıştır. Testin geliştirilmesi için yapılan çalışma, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan üç ilkokulun toplam 348 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Testteki maddelerin ayırt edicilik indisleri .26 ile .52 arasında değişmektedir. Madde güçlükleri ise .42 ile .95 arasında değişmektedir. Testin tamamına ilişkin KR20 güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Test, iki adet hikâye metni ve iki adet bilgi verici metin türü olmak üzere toplam dört okuma parçası ve bunlara bağlı sorular toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Metinler, testi geliştiren araştırmacılar tarafından MEB Talim Terbiye Kurulu onaylı dördüncü sınıf Türkçe dersi ve Türkçe Çalışma kitaplarından seçilmiştir. Testin hem güvenirlik kat sayısı hem de metinlerin seçilme aşamasındaki geçerliği göz önünde bulundurularak araştırmada işe koşulması uygun görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında öğrencilerin uygulama öncesi okudukları metni anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Okuduğunu Anlama Testi uygulanmış ve puanlanmıştır. Uygulama süreci, haftada iki saatten sekiz haftada on altı saat olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası birer hafta veri toplama sürecine ayrılmıştır. Böylelikle araştırma verileri on haftada toplanmıştır. Araştırmacı, uygulamaya hazırlık amacıyla ilkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan 8 adet okuma parçasını alarak, bunları dijital hikâye formatında hazırlamıştır. Dijital hikâye hazırlama sürecinde öncelikle metinler, bir resim öğretmeni tarafından görsel kompozisyonlara dönüştürülmüş ve her dijital hikâye için ortalama 7 resim elde edilmiştir. Resimler, oluşturulurken detaylara fazla girilmemiştir. Öğrencilerin dinledikleri ve okudukları metinlere yönelik zihinsel tamamlama ve tahmin yapmalarına olanak verecek şekilde resimler oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bazı dijital hikâyelerde uzman görüşlerinden yola çıkılarak görsel eklenmesi gerekmiş; bu görseller internet ortamından telif hakları gözetilerek temin edilmiştir. Sonraki aşamada metinlerin seslendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla diksiyon sertifikası sahibi bir öğretmenden yardım alınmıştır. Öğretmen, tüm metinleri düzgün bir prozodi ile akıcı ve pürüzsüz bir okuma ile seslendirmiştir. Dijital hikâye uzunluğunu metnin seslendirilme süresi belirlediğinden alanyazında öngörülen dijital hikâye süreleri dikkate alınarak metinler, gerekli görüldüğü durumlarda en fazla 3.30 dakika seviyesine gelecek şekilde sadeleştirilmiştir. Bu işlem yapılırken anlam ve akışın bozulmamasına özen gösterilmiş ve yine alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Seslendirme çalışmaları tamamlandıktan sonra dijital hikâyelere alt yapı müziği seçilmesi aşamasına gelinmiştir. Bu aşamada da seçilecek müziklerin telif hakkı içermemesine ve seçilen müziklerin dijital hikâyede yer alan konu, anlam ve değerlerle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Her aşama için gerekli olan dokümanlar, dijital ortamda ilgili metin ismi ile ayrı ayrı kaydedilmiştir. Son olarak dijital hikâye birleşenleri “Momavi Editor Plus” programı aracılığı ile bir araya getirilerek oluşturulmaya başlanmıştır. Bu aşamada resimler arası geçişlerin nasıl olacağına ve geçiş süresinin ne kadar olacağına karar verilmiştir. Son olarak dijital hikâyeler, “mp4” video formatına dönüştürülerek bilgisayarda yer alan video oynatma programları ile

uyumlu olacak şekilde metin başlıkları ile kaydedilmiştir. Dijital hikâyeler, bu alanda çalışmalar yapmış üç uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar, dijital hikâyeleri, tüm öğeleri dikkate alarak incelemiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve tekrardan uzmanların değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanlardan onay alındıktan sonra dijital hikâyeler, uygulama sürecinde işe koşulmuştur. Dijital hikâyeler alanyazında öngörülen (bakış açısı, ilgi çekici soru, duygusal içerik, ekonomi, hız, iyi seslendirme ve müziğin kullanımı) yedi öğe ve (hikâyeyi yazma, ses kaydının hazırlanması, görselleri oluşturma, müziğin belirlenmesi ve öğelerin birleştirilmesi) beş aşama dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Etkinlik sürecinde öncelikle dijital hikâyelerin sınıfça izlenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin istek durumları da göz önünde bulundurularak her bir dijital hikâye en az iki kez izlenmiştir. Dijital hikâye izlendikten sonra metin, öğrencilere dağıtılarak sadece ses ögesi dinletilmiş ve öğrencilerin metni takip etmesi sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı uygun görülen yerlerde dijital hikâyeyi durdurarak hikâye anlatımıyla ilgili dikkat edilmesi gereken hususlarda öğrencilere rehberlik etmiştir. Böylelikle haftalık iki ders saati süresinin yaklaşık on beş dakikası dijital hikâye izleme ve dinleme sürecine ayrılmıştır. İzleme ve dinleme çalışmaları sona erdikten sonra okuduğunu anlama çalışmalarına geçilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin metni sesli ve sessiz okuması sağlanmıştır. Daha sonra öğrencilerin metinde geçen anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmeleri amacıyla kelime tanıma etkinlikleri yaptırılmıştır. Bu etkinliklerde kelime tahmini, sözlük kullanma ve kişisel sözlük oluşturma çalışmaları yaptırılmıştır. Son olarak öğrencilerle dinledikleri, izledikleri ve okudukları metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları etkinlik kâğıdı olarak yöneltilmiştir. Öğrenciler soruları önce kendi etkinlik kâğıtlarında bireysel olarak cevaplamış daha sonra ise tüm sorular sınıfça cevaplanmıştır. Etkinlikler, Talim Terbiye Kurulu onaylı ve önceki senelerde 4. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabı olarak kullanılmış kitaplardan derlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubu öğretmene dijital hikâyeye dönüştürülen metinler ve deney grubunun yapacağı etkinlikler öğrenci sayısına verilmiştir. Kontrol grubunda metinler, dijital hikâye kullanılmaksızın aynı etkinlik sırasına göre işlenmiştir. Bu süreçte kontrol grubu öğretmeni çalışma grubu ile eş zamanlı olarak etkinlikleri öğrencilerine uygulamıştır. Araştırmacı, uygulama sonunda kontrol grubunun etkinliklerini sınıf öğretmeninden teslim almıştır. Uygulamalar son bulduğunda uygulamadan önce uygulanan Okuduğunu Anlama Testi tekrar uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri tekrar puanlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerini analiz etmeden önce verilerin parametrik test koşullarına uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için belirleyicilerden normallik dağılımlarına ve verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri belirlenmiştir. 50 ve altında olan kişilerin verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için Shapiro-Wilk değerlerinin 0,05'ten büyük; basıklık ve çarpıklık değerleri için ise Tabachnick ve Fidell'in (2013) önermiş oldukları -1.5+1.5 değer aralıkları dikkate alınmıştır. Analizlerin ikinci aşamasında verilerin parametrik test koşullarını sağladığına bakıldıktan sonra farklılık analizlerinden olan Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır. T-testi iki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak önemliliğini araştıran parametrik bir testtir (Sekaran, 2003, s. 404). Farklılık analizlerinden sonra öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla Pearson Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının -1 ve +1 arasında değerler aldığı bilinmektedir. Nitekim korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça değişkenlerin

arasındaki ilişki pozitif ve güçlü olur, -1'e yaklaştıkça ilişki negatif ve güçlü olur (Nakip, 2013, s. 439). Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ".00-.25 = çok zayıf; .26-.49 = zayıf; .50-.69 = orta; .70-.89 = yüksek; .90-1 = çok yüksek" değer aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır (Kalaycı, 2010, s. 116). Tablo 1.'de Okuduğunu Anlama Testi'nin normallik testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 1

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri Sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	Shapiro-Wilk
Okuduğunu Anlama Testi	.038	-.981	.071

Geçerlik / Güvenirlik

Araştırma kapsamında kullanılan Okuduğunu Anlama Testi ile ilgili testi geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan analizler sonucunda testteki maddelerin ayırt edicilik indisleri .26 ile .52 arasında değişmektedir. Madde güçlükleri ise .42 ile .95 arasında değişmektedir. Testin tamamına ilişkin KR20 güvenirlilik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Dijital hikayelerin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tüm dijital hikayeler taslakları oluşturulduktan sonra bu alanda çalışma yapmış üç uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Alınan dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda dijital hikayeler, ilgili çalışmalar yapılarak tekrar üç uzmanın görüşüne sunulmuş, bu uzmanlardan onay alındıktan sonra uygulamada işe koşulmuştur.

Etik Konular

Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 25.03.2022 tarih ve 271245 protokol numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın yapılacağı okulların bağlı olduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilerden ve öğrenci velilerinden araştırmanın kapsamını ve sürecini açıklayan bir metin yoluyla araştırmaya katılım izni alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini test etmek için Okuduğunu Anlama Testi test-tekrar-test yöntemi ile uygulanmıştır. Bu testte yer alan dört metin, öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında okutulmuş ve ardından öğrencilerin bu metinlerle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâyeler ile ilgili sorulara vermiş oldukları doğru ve yanlış cevapların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testinin ilk metni “Kurdun Öyküsü” metnidir. Bu metinle ilgili 8 adet soru bulunmaktadır. Her bir soru 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Kurdun Öyküsü” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanlarının analizinde her iki grup ve ölçüm arasındaki farklılaşmaya bakmak için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin metni anlama puanlarına yönelik öntest ve sontest bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

“Kurdun Öyküsü” metnini anlama öntest ve sontest bulguları

	Öntest			Sontest		
	N	p	t	N	p	t
Doğru cevap	23			23		
Kontrol grubu	23	.941	-.074	23	.011*	-2.662
Deney grubu	23			23		
Yanlış cevap	N	p	t	N	p	t
Kontrol grubu	23	.881	-.151	23	.022*	2.371
Deney grubu	23			23		

*p<.05

Öntest puanlarında öğrencilerin “Kurdun Öyküsü” metnini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Dolayısıyla öğrencilerin metin ile ilgili doğru ve yanlış cevaplarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Sontest puanlarında öğrencilerin “Kurdun Öyküsü” metni ile ilgili doğru (t= -2.662; p= .011) ve yanlış (t= -2.371; p= .001) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Testinin ikinci metni “Para Para Para” metnidir. Bu metne yönelik 4 adet soru bulunmaktadır. Her soru 1 puan değerindedir. Öğrencilerin bu metni anlama düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanlarının analizinde her iki grup ve ölçüm arasındaki farklılaşmaya bakmak için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest ve sontest bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

“Para Para Para” metnini anlama öntest ve sontest bulguları

	Öntest			Sontest		
	N	p	t	N	p	t
Doğru cevap	23			23		
Kontrol grubu	23	.857	.181	23	.000*	-4.310
Deney grubu	23			23		

Tablo 3 (Devam)*“Para Para Para” metnini anlama öntest ve sontest bulguları*

Yanlış cevap	Öntest			Sontest		
	N	p	t	N	p	t
Kontrol grubu	23	.733	- .344	23	.000*	4.064
Deney grubu	23			23		

*p<.05

Öntest puanlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Para Para Para” metnini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$). Bu kapsamda; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevaplarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sontest puanlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Para Para Para” metni ile ilgili doğru ($t= -4.310$; $p= .000$) ve yanlış ($t= 4.064$; $p= .000$) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu kapsamda; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Testinin üçüncü metni “Yazı” metnidir. Bu metin ile ilgili 4 adet soru bulunmaktadır. Her bir sorunun doğru cevabı 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanlarının analizinde her iki grup ve ölçüm arasındaki farklılaşmaya bakmak için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest ve sontest bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*“Yazı” metnini anlama öntest ve sontest bulguları*

Doğru cevap	Öntest			Sontest		
	N	p	t	N	p	t
Kontrol grubu	23	.248	1.170	23	.000*	-5.426
Deney grubu	23			23		
Yanlış cevap	N	p	t	N	p	t
Kontrol grubu	23	.334	-.977	23	.000*	5.426
Deney grubu	23			23		

*p<.05

Öntest puanlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metnini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Buna göre; deney

grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları ile kontrol grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları birbirine yakın çıkmıştır. Sontest puanlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Yazı” metni ile ilgili doğru ($t = -5.426$; $p = .000$) ve yanlış ($t = 5.426$; $p = .000$) cevapları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı anlaşılmaktadır.

Okuduğunu Anlama Testinin dördüncü metni “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnidir. Bu metinle ilgili 8 adet soru bulunmaktadır. Her bir soru 1 puan değerindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama düzeylerine yönelik öntest ve sontest puanlarının analizinde her iki grup ve ölçüm arasındaki farklılaşmaya bakmak için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu metni anlama puanlarına yönelik öntest ve sontest bulguları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

“Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama öntest ve sontest bulguları

		Öntest			Sontest		
Doğru cevap	N	p	t	N	p	t	
Kontrol grubu	23	.613	-.509	23	.012*	-2.614	
Deney grubu	23			23			
Yanlış cevap	N	p	t	N	p	t	
Kontrol grubu	23	.320	1.005	23	.012*	2.614	
Deney grubu	23			23			

* $p < .05$

Öntest puanlarında öğrencilerin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metnini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları ile kontrol grubundaki öğrencilerin doğru ve yanlış cevapları birbirine yakın çıkmıştır. Sontest puanlarında öğrencilerin “Cengiz’in Yeni Arkadaşları” metni ile ilgili doğru ($t = -2.614$; $p = .012$) ve yanlış ($t = 2.614$; $p = .012$) cevapları arasında anlamlı farklılık vardır. Buna göre; deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle bu araştırmadan elde edilen bulgular sonuç olarak yorumlanmıştır. Bu sonuçlar, ilgili alanyazınla tartışılmış ve son olarak sonraki uygulama ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin araştırıldığı bu çalışmaya toplam 46 ilkökul öğrencisi katılmıştır. Söz konusu öğrencilerin 23'ü kontrol ve diğer 23'ü deney grubu olarak ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre doğru cevaplarının yüksek, yanlış cevaplarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yönündedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Al-Mansour (2011), ilkökul öğrencileri ile yaptığı araştırmada dijital hikâye eşliğinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini bulgulamıştır. Söz konusu araştırmada ayrıca öğretmenlerin sesli bir şekilde metinleri okuyarak model okuma yapmaları, başka bir değişken olarak işe koşulmuştur. Bu araştırmada ise araştırmacılar metin seslendirmesi yapmamıştır. Huang (2006), altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime hatırlama becerilerini dijital hikâye yoluyla geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime hatırlama becerilerinin daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin dijital hikâyeler yoluyla kelimeleri algılama ve akıllarında tutma seviyeleri incelenmiştir. Bu araştırmada ise araştırmacılar, dijital hikâyeler yoluyla öğrencilerin metni anlamalarına yönelik çalışmaları, kelime tanıma etkinlikleri ile desteklemiştir. Sylvester ve Greenidge (2009), ilkökul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada dijital hikâye kullanımının okuma becerileri ile kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmiştir. İlgili araştırmada araştırmacılar, dijital hikâye öğelerini öğrencilerin hazırlamasını sağlamışlardır. Bu süreçte özellikle hikâye görsellerin öğrencilerce hazırlanması ve bu görsellere yönelik hikâyelerin öğrencilerce oluşturulması araştırmacılarca bu gelişimin en önemli nedeni olarak bulgulanmıştır. Aynı şekilde Şentürk Leylek (2018), yaptığı araştırmada dijital hikâyelerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Söz konusu araştırmada araştırmacı, hazırlanmış dijital hikâyelerle öğrencilere hazırlanmış dijital hikâyelerin okuma becerileri üzerindeki etkisini de incelemiştir. Araştırmacı, öğrencilerce hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma beceri puanlarını daha çok artırdığını bulgulanmıştır. Bu araştırmada ise dijital hikâyeler, araştırmacılar tarafından hazırlanarak uygulanmış ve dijital hikâyelerin okuduğunu anlama becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hamdy (2017), ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada dijital hikâyelerin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini daha fazla geliştirdiğini saptamıştır. İlgili araştırmada daha önceden hazırlanmış dijital hikâyelerin okuma ve dinleme becerileri ile ilgili etkinliklerde kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin eğlenceli bir ortamda öğrenme gerçekleştirdikleri de araştırmacının bulguları arasındadır. Bu araştırma sürecinde araştırmacıların edindiği izlenim bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin araştırma sürecinde dijital hikâyeleri istekli ve zevkle izledikleri gözlemlenmiştir. Bu bakımdan dijital hikâyelerin öğrenciler üzerinde benzer etkiler bıraktığı söylenebilir. Kulla-Abbott (2006), yaptığı araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği, okuduğunu anlama seviyelerini artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada dijital hikâyelerin bu araştırmada olduğu gibi araştırmacı tarafından

hazırladığı ve okuma etkinliklerinde yine benzer şekilde işe koştugu görülmüştür. Kaman (2018), yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Önceden hazırlanmış dijital hikâyelerin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığı ancak kâğıt metin okumaya göre daha çok eğlendikleri bulgulanmıştır. Bu araştırmada ise öğrencilerin dikkat sürelerinin kısaldığına dair bir durum gözlenmemekle birlikte bu durumla ilgili herhangi bir ölçüm de yapılmamıştır.

İlgili alanyazında dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerilerine anlamlı bir etki sunmadığı bulgularan araştırmalara da rastlanmıştır. Tatum (2009), altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öncelikle metin üzerinde ön bilgileri harekete geçirecek çalışmalar yapılmış daha sonra ilgili metinlere yönelik dijital hikâyeler izletilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak etkili ve eğlenceli bir etkileşim ortamı oluşturduğunu bulgulanmıştır. Bu araştırmada ise öncelikle dijital hikâyeye izlenmiş sonrasında metinle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu bakımdan dijital hikâyenin öğrencilere metni anlama doğrultusunda bir ön hazırlık olarak kullanılmasının daha etkili bir sonuç verdiği savunulabilir. Duran ve Topbaşoğlu (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğrencilere dijital hikâyeye ve basılı metin ve bunlara bağlı sorular yönelterek öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılaşmayı incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, dijital hikâyelerin basılı metinlere göre okuduğunu anlama noktasında anlamlı bir fark oluşturmadığı yönünde olmuştur. Bu araştırmada ise öğrencilere hem dijital hikâyeye izletilmiş hem de basılı metin üzerinde okuma çalışması yaptırılmıştır. Bu açıdan bakıldığında sadece dijital hikâyeye veya sadece basılı metin kullanımı yerine her ikisinin bir arada kullanılmasının daha etkili olabileceği savunulabilir.

Sonuç olarak ilgili alanyazın ile yapılan tartışmada bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşen sonuçların yer aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları ile örtüşmeyen araştırmalar alanyazında yer alsa da genel anlamda bu araştırmaların sayısının oldukça az olduğu izlenmiştir.

Öneriler

Bu araştırmada dijital hikâyeye kullanılarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda bundan sonra bu alanda yapılacak uygulama ve araştırmalara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Dijital hikâyelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu bağlamda dijital hikâyeler, okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılabilir.
- Bu araştırma kırsal bölgede bulunan bir ilkokulun 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Uygun bir proje zemininde geniş ölçekli katılım sağlanarak dijital hikâyelerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Araştırma sürecinde edinilen izlenimler öğrencilerin sürece istekle katılım sağladığı yönünde olmuştur. Bu bağlamda dijital hikâyeye kullanımının öğrencilerin okuma tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi incelenebilir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde dijital hikâyelerin etkisi incelenebilir.

- Okuma becerisinde oluşan etkiye dayanarak farklı kademelerde ve disiplinlerde dijital hikâye kullanımının akademik başarıya etkisi incelenebilir.
- Dil becerilerinin birbirleri ile etkileşimli unsurlar olması nedeniyle dijital hikâyelerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine etkisi aynı anda incelenebilir.
- Çoklu öğrenme kuramını yansıtan farklı dijital materyallerin dijital hikâye formatıyla karşılaştırılmasını sağlayacak araştırmalar yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin bir parçasıdır. İkinci yazar çalışmanın tüm sürecinde rehberlik etmiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al-Mansour, N.S. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, 23(2), 69-76.
- Arıcı, A.F. (2012). *Okuma eğitimi [Education of reading]*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning ve Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B.L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. University of Missouri-Columbia.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Collier, L. (2013). Changes in writing instruction-The challenge ve the promise, *The Council Chronicle*, 6-9.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dogan, B. & Robin, B. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2008* (pp. 902-907).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Phoenix: Arizona State University.
- Fox, L.C.C. (2014). *Effects of technology on literacy skills and motivation to read and write*. Education and Human Development Master's Theses.
- Garrety, C.M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Hamdy, M.F. (2017). Dijital hikâye anlatımı kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama üzerine etkisi. *İngiliz ve Arap Dili Öğretimi Dergisi*, 8 (2), 112-123.
- Hathorn, P.P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Huang, H.L. (2006). The effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and word recall. *English Teaching ve Learning*, 30(3), 51-74.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, D., Doğan, B. ve Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi derlemeleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6 (2), 44-55.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Maddin, E. (2012). Eğitim teknolojisindeki güncel sorunları araştırmak için TPCK'yı dijital hikâye anlatımıyla kullanmak. *Öğretim Pedagojileri Dergisi*, 7.

- MEB, (2019). *Türkçe dersi (1-8.Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> adresi. (Erişim tarihi: 10. 11. 2020).
- Nakip, M. (2013). *Pazarlama araştırma teknikleri*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2006*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B.R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Satterfield, B. (2007). Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories. *Digital Storytelling Cookbook*, <http://psdtech.pbworks.com/f/Eight+Tips+for+Telling+Your+Story+Digitally.pdf> (Erişim tarihi: 03. 04. 2019).
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach* (4 th edition). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Sylvester, R. & Greenidge, W.L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, A. (2009). Okuma-yazma becerisini cümle çözümlene ve ses temelli cümle yöntemleriyle öğrenmiş dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365).
- Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Tatum, M. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. Miami: University of Miami.
- Thesen, A. ve Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.
- Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in virtual learning environment. *Educational Tecnology ve Society*, 14(4), 181-191.
- Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Reading is basically the act of seeing, perceiving, comprehending and finally vocalizing written expressions (Şahin, 2009, p. 216). The review of its structure shows that it refers to a complex process with physical, cognitive and affective aspects, such as analyzing and interpreting feelings and thoughts in a written element (Arıcı, 2012; Demirel, 2006). Technological developments affecting all areas of life have also found their place in educational practices. The most important point to be emphasized in reading studies is the student's comprehension of what he/she reads. In order for reading to take place, the reader must first recognize the words. If the reader does not recognize or misrecognizes the word in his/her mental dictionary, sentences, paragraphs and finally the whole text can be misunderstood. The words and sentences perceived in the reading process are continuously transferred to the memory and the meaning of the whole is reached with the reader's pre-equipment. This meaning is transferred to long-term memory by the mind and comprehension is realized (Akyol, 2005). Considering that the main purpose of reading is comprehension, it is necessary to purify reading from the effects that make comprehension difficult during reading (Baştuğ & Keskin, 2012). In order to overcome these difficulties, intensive reading (Stanovich, 1986) and frequent repetitions (Samuels, 1979) are recommended as basic principles. At this point, it is important which approaches and materials will be used in these studies without boring and tiring the student. When research on the development of reading comprehension skills is examined, it is understood that digital materials can be used in this field with the developing technology (Collier, 2013; Fox, 2014; Sylvester & Greenidge, 2009). One of the technological tools that can be used in language teaching is digital stories. Hathorn (2005) describes the digital story as a program innovation that combines language, literacy and communication skills with technology. Digital stories are digital instructional materials created by combining various elements, such as visuals, audio recordings, streaming text, audio or video, related to a particular topic in a digital program. Students can create compositions and narrate their daily experiences, culture, and history through digital stories. Thus, using digital stories significantly impacts Robin (2006) states that digital stories provide students with reading and writing skills, research, organization, technology, presentation, interviewing, social, problem solving and analysis skills. In an age where the concept of literacy has gone beyond its traditional meaning, individuals should possess new literacy skills such as digital, global, technological, visual, information literacy, etc. (Thesen & Kara-Soteriou, 2011). In this context, the effect of digital story-based activities on 4th-grade students' reading comprehension skills constitutes the main problem of this study. Reading comprehension is a high-level skill formed by the balanced and harmonized combination of several skills that provide comprehension in the flow of reading; it is perceived as easy and enjoyable for individuals (Grabe & Stoller, 2002, p. 29). An essential aspect of the study is the effect of digital stories used in reading exercises on the development of reading comprehension skills. The following questions were addressed in line with the purpose of the study:

- a) Is there a significant difference between the reading comprehension skills of the experimental and control group students before the Turkish lessons taught using digital stories?

- b) Is there a significant difference between the reading comprehension skills of experimental and control group students after Turkish lessons using digital stories?

Method

This study investigated the effect of digital story-based activities on the reading comprehension skills of 4th-grade primary school students. A pretest-posttest quasi-experimental design with a control group was used to examine the effect of digital story activities on reading comprehension skills. This design compares two selected groups on specified variables (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel 2008). The study's experimental group consisted of 4th-grade students from the primary school of a village school with eight classrooms in the Silvan district of Diyarbakır province. The number of students enrolled in the class was 24, 23 of whom were regular. The reading and writing skills of 4th-grade students from 5 primary schools in neighboring villages in the same region and sharing similar socio-economic levels were examined regarding reading speed, reading accuracy, reading comprehension and writing. The selected control group was 4th-grade students from another school with similar average scores and class size to the experimental group. The Reading Comprehension Scale (RCS) developed by Kaya, Doğan, and Yıldırım (2018) was used to measure students' reading comprehension skills before and after the intervention. The scale development study was conducted with 348 4th-grade students from 3 primary schools at different socio-economic levels. The scale consists of 4 reading passages containing various text types and a total of 24 questions related to them. Before analysis, the data's suitability for parametric tests was examined. For this purpose, the data's normality distributions and kurtosis and skewness values were determined. In the second stage of the analyses, after ensuring that the data met the parametric test conditions, the Independent Sample T-test, one of the difference tests, was performed.

Findings

The Reading Comprehension Test was applied with the test-retest method to determine students' reading comprehension levels. The four texts in this test were read to students, and then they were asked to answer the questions related to them.

The first text of the Reading Comprehension Test is "The Story of the Wolf". There are eight questions about this text, each worth 1 point. In the pretest results, the scores of experimental and control group students were similar. However, there was a significant difference in favor of the experimental group in the posttest scores.

The second text of the Reading Comprehension Test is "Money Money Money". There are four questions for this text, each worth 1 point. The pretest scores showed no significant difference between the scores of the experimental and control group students. However, there was a significant difference in favor of the experimental group in the posttest scores.

The third text of the Reading Comprehension Test is "Writing". There are four questions about this text; the correct answer worth 1 point. Experimental and control groups scored close

to each other in the pretest; however, a significant difference was observed in favor of the experimental group in the posttest.

The fourth text of the Reading Comprehension Test is "Cengiz's New Friends". There are eight questions about this text, each worth 1 point. There was no significant difference between the scores of the experimental and control group students. However, there was a significant difference in favor of the experimental group in the posttest scores.

Conclusion and Discussion (*including limitations and implications*)

According to the study results, the analysis showed no significant difference between the groups' pretest scores. On the other hand, in the posttest, the experimental group students' ratio of correct answers was higher, and the incorrect answers were lower than the control group students. Accordingly, it was concluded that digital story-based reading activities improved students' reading comprehension skills.

The results obtained from this study suggest that digital story-based reading activities improve students' reading comprehension skills. There are studies in the literature that support this result. Al-Mansour (2011), in his study with primary school students, discovered that reading activities accompanied by digital stories improved students' reading comprehension skills. Huang (2006) aimed to improve 6th-grade students' reading comprehension and word retrieval skills through digital stories and found that the experimental group students' reading comprehension and word retrieval skills improved more. In their study with primary school students, Sylvester and Greenidge (2009) have concluded that using digital stories provides permanent learning and reading skills. In addition, Şentürk Leylek (2018: 94-97) found that digital stories improved the reading comprehension skills of 3rd-grade primary school students. In a study conducted with 2nd-grade primary school students, Hamdy (2017) found that digital stories improved experimental group students' reading comprehension and listening comprehension skills. Kulla-Abbott (2006) concluded that digital stories improve students' reading skills and increase their reading comprehension levels. Kaman (2018) found that digital stories improve students' reading comprehension skills.

On the other hand, in the studies conducted by Tatum (2009) and Duran and Topbaşıoğlu (2015), no significant differences were found between the reading comprehension scores of the experimental group, who used digital stories, and the control group, who followed regular education. As a result, the discussion of the related literature shows many results overlapping with those obtained from the sub-dimensions of this study. Although the results of some studies in the literature do not match this study, the amount of contradicting literature is low.

Regarding the results of the research, the suggestions for further applications and research in this field are below:

- Digital stories were found to improve students' reading comprehension skills. In this context, digital stories can be used in reading comprehension studies.
- This research is limited to 4th grade students of a primary school in a rural area. The effect of digital stories on reading and writing skills can be examined by providing large-scale participation on an appropriate project ground.

- The impressions gained during the research process were that the students willingly participated in the process. In this context, the effect of digital story use on students' reading attitudes and motivation can be examined.
- The effect of digital stories in teaching first reading and writing can be examined.
- Based on the effect on reading skills, the effect of digital story use on academic achievement at different levels and disciplines can be examined.
- Since language skills are interactive elements with each other, the effects of digital stories on listening, speaking, reading and writing skills can be examined at the same time.
- Research can be conducted to compare different digital materials reflecting the multiple learning theory with the digital story format.

Contribution Rate of the Researchers

The study is part of the doctoral dissertation completed by the first author under the supervision of the second author. The second author guided throughout the whole process of the study.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest to disclose.