

Article Arrival Date

30.11.2025

Article Published Date

20.12.2025

Birleştirilmiş Sınıflarda Dijital Hikâyelerin Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*

The Effect of Digital Stories on Reading Speed and Reading Comprehension in Multi-Grade Classrooms

Mahmut KARA¹, Mustafa YEŞİLYURT²¹Amasya Üniversitesi Temel Eğitim ABD, Orcid: 0009-0001- 5052-1547²Prof. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-4108-7467**Özet**

Okuma, sadece sözcüklerin seslendirilmesi değil, görülen sembollerin zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılması sürecidir. Akademik başarının temeli olan okuduğunu anlama becerisi; kelimelerin doğru tanınması (doğru okuma) ve uygun bir okuma hızı (otomatikleşme) gibi temel bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Kelime tanıma ve hızdaki yetersizlikler, okuduğunu anlama sürecini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Geleneksel eğitim ortamlarında basılı materyaller yaygın olarak kullanılsa da, günümüzde teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte dijital hikâyeler ve dijital okuma araçları giderek önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar, görsel ve işitsel öğelerle desteklenen dijital hikâyelerin ve dijital okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuma hatalarını azalttığını, okuma hızını artırdığını ve okuma motivasyonunu yükselterek anlamaya olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıflarda, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına hitap eden teknolojik materyallerin kullanımı, eğitimde fırsat eşitliği ve verimlilik açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı okullarda, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırma, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde bulunan ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan iki köy okulunda (Büyüktepe İlkokulu ve Esenli İlkokulu) yürütülmüştür. Çalışma grubu, Büyüktepe İlkokulu'ndan 17 öğrenci (9 kişi 3. sınıf, 8 kişi 4. sınıf) ve Esenli İlkokulu'ndan 13 öğrenci (7 kişi 3. sınıf, 6 kişi 4. sınıf) olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olup, okullar arasında yapılan ön test sonucunda başarı ortalaması daha düşük olan Büyüktepe İlkokulu deney grubu, diğer okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 4 hafta süren uygulama boyunca deney grubunda; öğrencilere kulaklıkla dijital hikâyeler dinletilmiş ve akıllı tahta üzerinden videolu hikâye gösterimleri yapılarak teknoloji destekli bir süreç izlenmiştir. Kontrol grubunda (Esenli İlkokulu) ise aynı içerikler, geleneksel yöntemle kâğıt üzerinde çoğaltılmış fotokopiler aracılığıyla işlenmiştir. Çalışmanın sonunda uygulanan son test verileri, teknolojik materyallerle zenginleştirilen öğretim sürecinin, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin başarı puanlarını anlamlı düzeyde artırdığını ve okuma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

* Bu çalışma, VIII. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur,

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, okuma hızı, birleştirilmiş sınıf

Abstract

Reading is not merely the vocalization of words; rather, it is a process of mentally restructuring and interpreting perceived symbols. Reading comprehension, the foundation of academic achievement, is formed by the integration of fundamental components such as accurate word recognition (correct reading) and appropriate reading speed (automatization). Deficiencies in word recognition and reading speed directly and adversely affect the reading comprehension process. Although printed materials are widely used in traditional educational settings, digital stories and digital reading tools are gaining increasing importance with the integration of technology into education today. Research indicates that digital stories and reading applications supported by visual and auditory elements reduce reading errors, increase reading speed, and contribute positively to comprehension by enhancing reading motivation. Particularly in multi-grade classrooms where students of different ages and levels are educated together, the use of technological materials addressing individual learning paces plays a critical role in terms of equal opportunity and efficiency in education. In this context, the primary aim of this research is to examine the effect of using digital stories on students' reading speed and reading comprehension levels in schools implementing multi-grade classrooms. The research was conducted in two village schools (Büyüktepe Primary School and Esenli Primary School) implementing multi-grade classrooms in the Kızıltepe district of Mardin province. The study group consists of a total of 30 students, including 17 students from Büyüktepe Primary School (9 in 3rd grade, 8 in 4th grade) and 13 students from Esenli Primary School (7 in 3rd grade, 6 in 4th grade). A quasi-experimental design was used in the study; based on the pre-test results between the schools, Büyüktepe Primary School, which had a lower average achievement, was determined as the experimental group, while the other school was designated as the control group. During the 4-week implementation period, a technology-supported process was followed in the experimental group, where students listened to digital stories via headphones and watched video stories presented on a smartboard. In the control group (Esenli Primary School), the same content was processed using traditional methods through photocopied materials on paper. The post-test data applied at the end of the study reveal that the teaching process enriched with technological materials significantly increased students' achievement scores compared to traditional methods and contributed positively to their reading skills.

Keywords: Digital story, reading speed, multi-grade classroom.

1. GİRİŞ

Bireyler arasındaki eğitimsel dezavantajları gidererek fırsat eşitliğini sağlama gayesi, eğitim sisteminde farklı yapılanmaların ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda uygulanan ikili, pansiyonlu veya taşımali eğitim modellerinin yanı sıra; Türk eğitim sisteminde, özellikle kırsal bölgelerde örgün eğitimin sürdürülebilirliği adına 'birleştirilmiş sınıf' modeli uygulanmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, birden fazla sınıfın birleştirilerek öğretim sürecinin tek öğretmen tarafından yürütüldüğü bir sistemdir. Bu uygulama, sadece ulusal eğitim sistemimizde değil, uluslararası literatürde de yeri olan ve dünyanın farklı coğrafyalarında uygulanan evrensel bir öğretim şeklidir (Fidan ve Baykul, 1993: 2). Sosyo-ekonomik dinamikler, birleştirilmiş sınıf modelinin uygulanmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu dinamiklerin başında; öğretmen yetersizliği, göç olgusuyla birlikte köy okullarındaki öğrenci sayısının düşmesi ve müstakil sınıf oluşturma'nın mali yükü gelmektedir. Buna ek olarak,

taşımali eğitim sistemine dahil olan köy okullarının tekrar eğitime açılması da bu modele başvurulma gerekçelerinden biridir (Erdem, 2004: 11).

İnsanoğlunun varlığını sürdürebilmesi adına çevresini yorumlama ve anlamlandırma gayreti, okuma eyleminin temelini oluşturmaktadır. Bu perspektifle yaklaşıldığında okuma kavramının; yazı teknolojileri veya matbaanın icadından bağımsız, hatta sözel dilin gelişiminden çok daha evveliyatı olan köklü bir olgu olduğu görülmektedir (Blaha ve Bennett, 1993). Okuma, en temel haliyle yazılı dilin çözülmesi, anlaşılması ve yorumlanması faaliyetidir (Avcıoğlu, 2000; Harris ve Sipay, 1990). Akyol (2020, s. 1) ise bu tanımlı derinleştirerek okumayı; okurun ön bilgilerini aktif olarak kullandığı, yazarla etkileşime girdiği ve belirli bir amaç ile yöntem çerçevesinde gerçekleşen bir anlam inşa etme süreci olarak nitelendirmektedir. Bilgi çağında öğrenmenin ve kelime bilgisini artırmanın en etkili yolu okumadır. Bu süreçte birey sadece bilgiyi almaz, aynı zamanda neden-sonuç ilişkileri üzerinden akıl yürüterek düşünsel bir gelişim gösterir (Özdemir, 1976). Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan okuma eylemi, farklı gayelerle icra edilebilir. Fakat okumanın verimli olabilmesi, içeriğin doğru yorumlanmasına bağlıdır. Suna (2006), amaca uygun şekilde anlamlandırılan okumaların, bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini artırarak onlara geniş bir perspektif kazandırdığını belirtmektedir.

Akıcı okuma, yetkin bir okuma becerisinin temel belirleyicisidir. Zira okuma süreci, sınırlı bir dikkat kapasitesinin hem kelime tanıma hem de anlamlandırma süreçlerine dağıtılmasını gerektirir. Kelime tanıma becerisi otomatikleşen akıcı okurlar, dikkatlerini harfleri çözmeye harcamak yerine metni anlamaya odaklayabilirler (Wolf, 2011). Nichols vd. (2008), bu sürecin temel dinamiklerini doğru okuma, hız ve prozodi olarak sıralamaktadır. Stahl ve Kuhn'un (2002) vurguladığı üzere, deneyimli okurlar sadece kelimeleri tanımakla kalmaz, konuşma dilinin akıcılığını okumaya yansıtarak mekanik çözümleme yerine anlama yoğunlaşırlar. Okuduğunu anlama literatürü incelendiğinde, teknolojik ilerlemelerle paralel olarak dijital materyallerin bu sürece entegrasyonunun gerekliliği görülmektedir (Collier, 2013; Fox, 2014; Sylvester ve Greenidge, 2009; Yeşilyurt, 2021). Bu materyaller arasında öne çıkan dijital hikâyeler; Hathorn (2005) tarafından dil, okuryazarlık ve iletişim becerilerini teknolojiyle harmanlayan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Yapısal olarak metin, görsel, ses ve video gibi çoklu ortam öğelerinin dijital bir platformda sentezlenmesiyle oluşan bu araçlar, öğrencilere geniş bir ifade alanı sunar. Öğrenciler; kendi yaşantılarını, kültürel ve tarihsel birikimlerini dijital hikâyeler aracılığıyla yeniden kurgulayarak, okul-toplum-aile ekseninde okuryazarlık kimliklerini inşa etme fırsatı bulurlar.

Kulla-Abbott (2006), dijital hikâyelerin öğrencilerin hem geleneksel hem de çoklu ortam okuma-yazma yetkinliklerini eş zamanlı olarak desteklediğini belirtmektedir. Robin (2006) ise bu materyallerin kapsamını daha da genişleterek; sürecin öğrencilere araştırma, organizasyon, problem çözme ve sunum gibi çok boyutlu beceriler kazandırdığını vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında, dijital hikâyelerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir eğitsel araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın temel amacı, birleştirilmiş sınıflarda uygulanan dijital hikâye etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama başarılarına etkisini tespit etmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Dijital hikâye kullanımı, öğrencilerin okuma hızlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

2-Dijital hikâye kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir?"

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, kapsamı, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli:

Yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplara ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmada çalışma grupları seçkisiz atama yöntemi ile oluşturulmuştur. Gruplar belirlendikten sonra, ön test sonuçlarının ortalamalarına dayalı olarak, ortalaması daha düşük olan grup deney grubu, ortalaması daha yüksek olan grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. (Tablo 1, Tablo 2). Kontrol grubunda bulunan öğrencilere fotokopi ile çoğaltılmış hikâyeler yoluyla öğretim yapılmış, deney grubundaki öğrencilerle teknoloji destekli öğretim kapsamında dijital hikayeler akıllı tahtada ve tablet kullanılarak kulaklık ile dinletilerek araştırma yürütülmüştür. Kullanılan teknoloji destekli uygulamalar için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformundan yararlanılmıştır.

Tablo 1 Grupların dakikada okunan kelime sayısı ön test ortalamaları

Okul	Gruplar	Ön test	N	$\bar{X}$
Büyüktepe İlkokulu	1	Okuma Hızı Belirleme Metni	17	63,23
Esenli İlkokulu	2	Okuma Hızı Belirleme Metni	13	75,92

710

Tablo 1’e göre 1 dakika içinde okunan kelime sayısı ortalamalarına göre Büyüktepe İlkokulu 63,23, Esenli İlkokulu 75,92 ortalamaya sahiptir.

Tablo 2 Grupların başarı testi ön test puan ortalamaları

Okul	Gruplar	Ön test	N	$\bar{X}$
Büyüktepe İlkokulu	1	Başarı Testi	17	55,88
Esenli İlkokulu	2	Başarı Testi	13	68,26

Tablo 2’ye göre başarı test ortalamalarına göre Büyüktepe İlkokulu 55,88, Esenli İlkokulu 68,26 ortalamaya sahiptir.

Ön test sonuçlarına göre, dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 63,23 başarı testi ortalaması 55,88 olan Büyüktepe İlkokulu deney grubu, dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 75,92 başarı testi ortalaması 68,26 olan Esenli İlkokulu kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2.2. Araştırmanın Örnekleme:

Araştırmanın evrenini, Mardin ili Kızıltepe ilçesinde birleştirilmiş sınıf uygulamasının yürütüldüğü ilkokulların 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu evren içerisinden amaçlı olarak seçilen iki farklı ilkokulda öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Çalışma grubu; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Büyüktepe İlkokulu (n=17) ve Esenli İlkokulu (n=13) bünyesinde eğitim alan toplam 30 öğrenciden

oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde yansız atama yerine, grupların ön test başarı puanları esas alınmıştır. Yapılan ölçümler neticesinde, başarı ortalaması görece daha düşük olan Büyüktepe İlkokulu öğrencileri deney grubu; daha yüksek ortalama sahip Esenli İlkokulu öğrencileri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Araştırmanın yürütülme sürecinde mevcut çalışma koşulları ve ulaşım olanakları dikkate alınarak katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının en pratik şekilde erişebildiği grubu çalışmaya dâhil etmesine olanak tanır. Baştürk ve Taştepe (2013), özellikle zaman, bütçe ve iş gücü gibi kısıtlılıkların bulunduğu durumlarda bu tekniğin sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Büyüköztürk'e (2014) göre de bu yaklaşım, araştırmacıların kaynaklarını verimli kullanarak süreci daha düşük maliyetle ve hızlı bir şekilde tamamlamalarını sağlamaktadır.

2.3. Uygulama

Araştırma süreci, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı 1. yarısında dört haftalık bir periyotta tamamlanmıştır. Uygulama öncesinde, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü kaynaklarından temin edilen ve iki alan uzmanının onayıyla son hali verilen örnek metin ile başarı testi, her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen ön test verilerine göre; başarı ortalaması daha düşük olan sınıf deney grubu, daha yüksek olan sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama aşamasında; kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi müfredatı izlenerek, basılı (fotokopi) hikâyeler üzerinden geleneksel okuma ve anlama etkinlikleri yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler, teknoloji destekli materyallerle yapılandırılmış bir öğrenme sürecine dâhil edilmiştir. Bu modelde içerikler; etkileşimli tahtalar ve tabletlere entegre edilen kulaklıklar aracılığıyla sunulmuş, dijital hikâyelerle zenginleştirilmiş bir atmosfer oluşturulmuştur. Çalışma, dört haftalık sürecin bitiminde gruplara son testin uygulanmasıyla tamamlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi; Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün web platformunda yayımlanan, 3. ve 4. sınıf Türkçe dersi biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri esas alınarak yapılandırılmıştır. Testin MEB müfredatına uygunluğu ve kapsam geçerliği, iki alan uzmanının incelemesine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bir okuma parçası (hikâye) ve buna bağlı dört sorudan oluşan bu ölçme aracı, deney ve kontrol gruplarına hem uygulama öncesinde (ön test) hem de sürecin sonunda (son test) uygulanmıştır. Bu test vasıtasıyla; öğrencilere uygulanan öğretim yönteminin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Ön test ile ilgili verilerin analizi öncesinde, dağılımın parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; hikâye okuma kelime sayısına ($p=0,127$) ve okuduğunu anlama puanlarına ($p=0,248$) ait Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu ($p>0,05$) görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde son test verileri incelendiğinde de; kelime sayısı ($p=0,825$) ve okuduğunu anlama ($p=0,064$) puanlarına ait Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, hem ön test hem de son test verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir."

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Parametrik bir

test olan T-testi, iki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak önemliliğini araştırmaktadır (Sekaran, 2003, s. 404). Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının denkliliğini test etmek amacıyla yapılan ön test analizlerinde; okuma hızı ($p=0,097$) ve okuduğunu anlama ($p=0,071$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgular, her iki grubun başlangıçtaki akademik performanslarının birbirine denk olduğunu ve deneysel işlemin uygulanması için uygun bir zeminin bulunduğunu göstermektedir. Tüm analizler %95 güven aralığında ($p<0,05$ anlamlılık düzeyinde) yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen ön test verilerine dayanan bağımsız örneklem t-testi bulguları Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 3 Grupların dakikada okunan kelime sayısı ön test bağımsız örneklem t testi sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Ön test	17	63,23	21,46	-1,719	28	0,097
Esenli İlkokulu	Kontrol	Ön test	13	75,92	17,95			

Tablo 3, deney grubu olan Büyük İlkokulu ve kontrol grubu olan Esenli İlkokulundaki öğrencilere ait dakikada okunan kelime sayısı ön test puanları üzerine yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun okunan kelime sayısı ön test ortalaması 63,23 ($SS = 21,46$), kontrol grubunun okunan kelime sayısı ön test ortalaması ise 75,92 ($SS = 17,95$) olarak hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, p değeri 0,05'ten yüksek ($p = 0,097$) olup, bu durum gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki kelime okuma sayısı bakımından akademik performanslarının benzer olduğunu göstermektedir. Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4 Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Ön test	17	55,88	18,28	-1,89	26,60	0,070
Esenli İlkokulu	Kontrol	Ön test	13	68,26	17,39			

Tablo 4, deney grubu olan Büyük İlkokulu ve kontrol grubu olan Esenli İlkokulundaki öğrencilere ait okuduğunu anlama testi ön test puanları üzerine yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun okuduğunu anlama ön test ortalaması 55,88 ($SS = 18,28$), kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test ortalaması ise 68,26 ($SS = 17,39$) olarak

hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, p değeri 0,05'ten yüksek ($p = 0,070$) olup, bu durum gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamada başlangıçtaki akademik performanslarının benzer olduğunu göstermektedir. Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen son test verilerine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5 Grupların dakikada okunan kelime sayısı son test bağımsız örneklem t testi sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	X	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Son test	17	98,41	15,98	3,65	28	0,001
Esenli İlkokulu	Kontrol	Son test	13	76	17,45			

Tablo 5, Büyüktepe ilkokulunda bulunan deney grubu öğrencileri ile Esenli ilkokulunda bulunan kontrol grubu öğrencilerinin dakikada okunan kelime sayısı ile ilgili son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları gösterilmektedir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun son test ortalaması 98,41 ($SS = 15,98$), kontrol grubunun son test ortalaması ise 76 ($SS = 17,45$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). **Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin kelime okuma sayısı bakımından kontrol grubuna kıyasla daha üstün bir akademik başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.** Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Okuduğunu anlama konusunda elde edilen son test verilerine ilişkin t-testi analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi Sonuçları

Okul	Gruplar	Değişken	N	X	SS	t	df	P
Büyüktepe İlkokulu	Deney	Son test	17	80,88	17,74	3,10	28	0,004
Esenli İlkokulu	Kontrol	Son test	13	62,50	13,50			

Tablo 6, Büyüktepe ilkokulunda bulunan deney grubu öğrencileri ile Esenli ilkokulunda bulunan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları gösterilmektedir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunun son test ortalaması 80,88 ($SS = 17,74$), kontrol grubunun son test ortalaması ise 62,50 ($SS = 13,50$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). **Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda kontrol grubuna kıyasla daha üstün bir akademik başarı elde ettiğini ortaya koymaktadır.** Analizler, %95 güven aralığı düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve ardından uygulama ile ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin incelendiği bu araştırmaya birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören toplam 30 ilkökul öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubu, 13'ü kontrol ve 17'si deney grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, dijital hikâye temelli okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, dijital hikâye kullanımının okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde geliştirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde, dijital hikâye kullanımının okuma becerileri üzerindeki etkisine odaklanan çalışmaların büyük çoğunluğunun müstakil (normal) sınıflarda yürütüldüğü görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflar özelinde gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın bulgularını daha da önemli kılmaktadır. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıf ortamında elde edilen olumlu sonuçların, söz konusu literatürle paralellik göstermesi dikkat çekicidir. Nitekim Al-Mansour (2011), ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, dijital hikâye eşliğinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Sylvester ve Greenidge (2009) ise ilkökul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, dijital hikâye kullanımının okuma becerilerini geliştirdiğini ve kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Şentürk Leylek (2018) de ilkökul 3. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Hamdy (2017), ilkökul ikinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; dijital hikâyelerin, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini kontrol grubuna kıyasla daha fazla geliştirdiğini belirlemiştir. Kaman (2018) ise gerçekleştirdiği çalışmada, dijital hikâyelerin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, dijital hikâye temelli etkinliklerin sadece standart eğitim ortamlarında değil; yaş ve bilgi düzeyi farklı öğrencilerin bir arada bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda da etkili bir öğretim materyali olduğunu kanıtlar niteliktedir. Özellikle öğretmenin ilgisinin gruplar arasında bölündüğü birleştirilmiş sınıflarda, dijital hikâyelerin öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarak okuma hızı ve anlama becerilerini desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, hem uygulamaya hem de gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının dijital hikâye kullanımının olumlu etkisini ortaya koyması nedeniyle, özellikle heterojen öğrenci gruplarının bulunduğu birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına hitap edebilmek amacıyla ders süreçlerinde dijital hikâye temelli etkinliklere daha sık yer vermeleri önerilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital materyal geliştirme yetkinliklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve eğitim platformlarındaki birleştirilmiş sınıf müfredatına uygun dijital içeriklerin zenginleştirilmesi sürecin verimliliğini artıracaktır. Araştırmacılara yönelik olarak ise; çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak amacıyla daha geniş örneklem gruplarıyla ve farklı sınıf düzeylerinde benzer uygulamaların yapılması önerilebilir. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda, sadece akademik becerilere odaklanmak yerine, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma desenli araştırmalarla dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonu, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2020). Türkçe ilköğretim yazma öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Blaha, B. A., Bennett, J. M., & Şahiner, D. (1993). Yeni okuma teknikleri. Rota Yayınevi.
- Erdem, A. R. (2004). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N. & Baykul, Y. (1993). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen Rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı ve Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- 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.
- Harris Albert J. & E. R. Sipay. (1990). How to increase reading ability. Longman.
- 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.
- 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.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). Developing literacy practices through digital storytelling. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. & Rasinski, T. (2008). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), 1-13.
- Özdemir, E. (1976). Okuma Sanatı. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- 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.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill building approach* (4th edition). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Stahl, S. A. & Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher*, 55(6), 582-58.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Sylvester, R. & Greenidge, W.L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- 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.
- Wolf, S. A., Coats, K., Enciso, P., & Jenkins, C. A. (Eds.). (2011). *Handbook of research on children's and young adult literature*. Routledge.

Yeşilyurt, M. (2021). Meta-Analysis of the Effect of Technologies on Primary School. Temel Eğitim, 3(2), 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1678439>