

Makale Geçmişi / Article History

Alındı/Received: 19.06.2017

Düzeltilme Alındı/Received in revised form: 09.07.2017

Kabul edildi/Accepted: 10.07.2017

DİJİTAL HİKAYELEME YÖNTEMİ İLE ETKİLİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ* **

Yakup YILMAZ¹, Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ², Erhan GÜNEŞ³, Gürbüz ÇALIŞKAN⁴

Öz

Dijital hikayeleme, geçmiş yüzyıllara dayanan hikâye anlatımı ile çoklu ortam araçları birleştirilerek ortaya çıkmış bir kavramdır. Derslerde dijital hikayelerin etkili kullanımının teknoloji entegrasyonunu destekleyici bir rolü olabilmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) yararlanılarak, Türkçe derslerinde kullanılmak üzere dijital hikayeleme yöntemine göre ders materyalleri (dijital hikayeler) hazırlanmıştır. Araştırma, geliştirilen dijital hikâyelerin kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu materyaller altı hafta boyunca ortaokul Türkçe derslerinde işe koşulmuştur. Karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada nicel veriler Prozodik Okuma Becerisi Ölçeği ve Yazılı Anlatım Becerisi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin ve öğretmenin dijital hikâyeleme yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinden elde edilmiştir. Deney grubuna (26 öğrenci) ve kontrol grubuna (28 öğrenci) okuma becerisi ile ilgili ön test, son test ve ara testler uygulanmış, elde edilen veriler üzerinde tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde anlamlı ve olumlu yönde bir değişim olduğu belirlenmiştir. Elde edilen nitel veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerin ve öğretmenin dijital hikayeleme yöntemiyle gerçekleştirilen öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin oldukça olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak ortaokul Türkçe ders kitabındaki hikâyelerin dijital hikâyelere dönüştürülerek kullanılmasını temel alan öğretim uygulamasının, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerinde olumlu

* Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi BAP Birimi tarafından 161227001 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

** Bu çalışma 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, yyilmaz@konya.edu.tr

² Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, mutlutahsin@gazi.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, guneserhan@gmail.com

⁴ Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, gurbuzcaliskan06@gmail.com

sonuçlar ortaya koyduğu ve öğrencilerin ve öğretmenin bu yeni uygulamaya ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikayeleme, teknoloji entegrasyonu, Türkçe öğretimi

UTILIZING DIGITAL STORYTELLING METHOD FOR EFFECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHING

Abstract

Digital storytelling is a concept that has emerged from the combination of storytelling and multimedia tools. The effective use of digital stories in education can have a supporting role in technology integration. From this point of view, in this study, using information and communication technologies, course materials were developed utilizing digital storytelling method to be used in Turkish Language lessons. It was aimed to investigate the influence of the use of digital stories on students' reading and writing skills. These digital stories were used in secondary school Turkish Language lessons for six weeks. In this research using mixed research method, quantitative data were obtained by using Prozodic Reading Skill Scale and Written Expression Skill Scale. Qualitative data were derived from the students' views on the implementation through digital storytelling. Pre-test, post-test and intermediate tests were applied to the experimental group (26 students) and control group (28 students), and one-factor ANOVA was performed for repeated measures on the obtained data. At the end of the study, it was determined that the students in the experimental group had a significant and positive change in reading and writing skills. According to the results of the analysis on the qualitative data obtained, it was found that the opinions of the students and the teacher about the implementation of digital storytelling were very positive. As a result, it can be said that the implementation based on the transformation of the reading passages of the middle school Turkish Language course book into the digital stories reveals positive results on the students' reading and writing skills and the students' opinions on this new practice were also positive.

Keywords: Digital storytelling, technology integration, Turkish language teaching

Summary

ICT integration in education not only includes providing hardware and software tools for classrooms but also developing and utilizing appropriate educational content. According to the literature, providing appropriate educational contents of high quality will make both students and teachers more effective in the teaching learning process. For this reason, researchers should focus on modern and technology supported educational contents. Digital storytelling is a concept that has emerged from the combination of storytelling and multimedia tools. The effective use of digital stories in education can have a supporting role in technology integration. From this point of view, in this study, using information and communication technologies, course materials were developed utilizing digital storytelling method to be used in Turkish Language lessons.

In this research, the reading passages in the Turkish Language course books were transformed into digital stories and they were presented to the secondary school students via smartboards in the classroom environment. The purpose of this research was to determine the effects of using digital storytelling in Turkish Language course on students' reading and writing skills. In addition, students' opinions about the implementation were collected and evaluated. The implementation was conducted in the 6th grade Turkish Language course of secondary school. These digital stories were used in secondary school Turkish Language lessons for six weeks. The study was conducted with 54 students in the experimental (n= 26) and the control group (n=28). A mixed method was used in this study. In order to determine the effects of using digital storytelling on students' reading and writing skills, experimental design with pre-test and post-test control groups was utilized. On the other hand, a survey was conducted to identify and evaluate students' opinions.

According to the findings obtained from the analysis phase, the students in the experimental and control groups were found to be at the same level in terms of reading skills before the implementation. On the other hand, it was found that there was a significant and positive improvement in reading skills of the experimental group, compared to the control group. A significant difference was found between the average scores of the reading skills of the students of both groups. This finding suggests that the students achieved a significant level of reading ability. At the end of the study, writing skill levels of the students in the experiment and control groups and their sub factors were examined. It was found that there was a significant and positive difference in favor of the experimental group. There was a significant difference between the averages of writing skills post-test scores of students of both groups. Accordingly, the group of practitioners demonstrates that writing skills have achieved a significant level of success. The average of the posttest scores of the "Language and Expression" sub-factor of the implementation group was higher than the students in the non-practiced group, indicating a significant difference. The writing ability scale of the students in the application group was higher than the students in the non-application group by averaging the posttest scores of the "Planning" sub-factor. The students in the experimental group were asked about their opinions about the implementation. As a result of the content analysis on the qualitative data obtained, it was found that the opinions of the students about the implementation of digital storytelling were very positive.

In conclusion, it can be said that the implementation based on the transformation of the texts of the middle school Turkish course book into the digital stories reveals positive results on the students' reading and writing skills and students' and the teacher's opinions on this new practice were also positive.

Giriş

Teknolojinin varlığı, gelişmesi ve sunduğu imkanların artmasının bir sonucu olarak artık günümüzün önemli çalışma alanları arasında teknolojinin entegrasyonu göze çarpmaktadır. Teknolojinin günlük hayatımızın önemli bir parçası olmasıyla birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitime entegre edilmesi de kaçınılmaz olmuştur (Voogt, Tilya ve van den Akker, 2009). Bununla birlikte pek çok ülkenin eğitim reformlarında teknoloji entegrasyonu önemli bir bileşen olup, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu hızlanmıştır (Chen, 2010; Watson, Watson ve Reigeluth, 2012). Eğitimde kullanılan teknolojileri iki başlık altında inceleyebiliriz: Standart olarak adlandırılan tahta, tebeşir, tepegöz, mikroskop vb. ve dijital olarak adlandırılan donanım, internet, yazılım, destek vb. başlıklardır (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007). Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda eğitimde yaşanan değişimlerle birlikte dijital teknolojilerin (donanım, yazılım, internet, destek vb.) eğitime entegrasyonu önem kazanmıştır (Demir ve Bozkurt, 2011). Teknoloji entegrasyonu; ISTE(2000)'ye göre "eğitim programı dahilinde bir içerik alanında ya da disiplinler arası bir çerçevede teknolojinin sürece dahil edilerek öğrenmenin arttırılması, öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi ve diğer eğitime yönelik araçlar gibi erişilebilir olması" şeklinde ifade edilebilir. Dolayısıyla, eğitimde teknoloji entegrasyonu, teknoloji kullanımının yanında öğretimde kullanılan içerik ve uygulamalarla da yakından ilişkilidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin desteklenmesi amacıyla ülkemizde geniş çaplı yatırımlar yapılmaktadır. Bilgi toplumunun oluşturulması için MEB tarafından teknoloji entegrasyonu girişimleri çerçevesinde 2011 yılında eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) başlatılmıştır. Bu proje ile yaklaşık 15 milyon ilk ve ortaöğretim öğrencisine ve 700 bin öğretmene tablet bilgisayarın sağlanması, yaklaşık 570 bin derslik için etkileşimli tahtaların kurulması ve okulların internet altyapılarının tamamlanması amaçlanmıştır (MEB, 2013). FATİH projesinin bileşenleri arasında, gerekli donanım ve yazılım altyapısının yanı sıra elektronik ders içerikleri ile ilgili geliştirme ve planlamalar, BİT'in derslerde etkin kullanımı, öğretmenler için çeşitli hizmetiçi eğitimlerin yürütülmesi ve bilinçli internet kullanımının yaygınlaşması da yer almaktadır (MEB, 2013). Ülkemizde MEB öncülüğünde gerçekleştirilmeye çalışılan BİT'in eğitim ortamında kullanılmasının yanı sıra sürdürülebilirliğinin sağlanması da bir o kadar gereklidir. Sürdürülebilirlik; insanların bir sistemi ya da bir süreci kesinti yaşamadan yönetebilme ve bu durumu sürdürebilmesini ifade eden bir kavramdır (Dağhan ve Akkoyunlu, 2016). Eğitimde gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonunun sürdürülebilir olması için teknolojik bir yeniliğin benimsenmesinin yanında uzun süreli kullanılabilir olması da gerekmektedir (Dağhan ve Akkoyunlu, 2016).

Eğitime teknolojinin entegrasyonu konusunda, öğretmenlerden teknolojiyi derslerinde etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve bu konuda öğrencileri için rehber olmaları beklenmektedir (Demir ve Bozkurt, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ve etkili bir iletişim kurabilmesi ve iletişimi sürdürebilmesi için pedagoji ve öğretme öğrenme sürecindeki konularda değişiklik yapmaları gereklidir (Prensky, 2001).

Dijital dünyanın göçmenleri olarak öğretmenlerin, günümüz okuryazarlık öğretimine, dijital yerlileri olan öğrencileri öğretme-öğrenme sürecine daha etkili bir biçimde çekebilmek için bilişim teknolojilerini sınıflarında işe koşmaları önem arz etmektedir. Okuryazar olmanın anlamı geleneksel anlamda metinleri okuma ve belirli bir konu üzerine yazma faaliyeti olmaktan çıkmıştır. Bu kavram, dijital dünyada yaşayan ve öğrenen her bireyin yer alması için

yapması gereken faaliyetler bütünü olarak görülmektedir (Hett, 2012). Bilişim teknolojileri kullanıcılarının, geleneksel okuryazar olmanın ötesinde dijital, küresel, teknoloji, görsel ve bilgi (Robin, 2008) gibi yeni okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Sylvester ve Greenidge, 2009; Thesen ve Kara-Soteriou, 2011). Dijital hikayeleme yöntemine göre hazırlanmış materyallerin günümüz öğretme öğrenme sürecinde kullanılması ile hem derslerde kullanılacak içeriğin hazırlanması hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi sağlanmış olacaktır.

Dijital hikayeler bir çok derste olduğu gibi Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Ciğerci ve Gültekin, 2017). Türkçe öğretiminde çok önemli bir konu olan dil becerilerini, anlama (okuma, dinleme, görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma ve görsel sunu) olmak üzere iki grupta inceleyebiliriz. Dil becerileri içerisinde ilk beceri dinlemedir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılabilmesi için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma becerilerin kazandırılmış olması gereklidir (Coşkun, 2013; Onan, 2013). Konuşma ve dinleme okulda ve okul dışında gerçekleşirken; okuma ve yazma okul içerisinde Türkçe dersleriyle kazandırılması gereken becerilerdir (Belet ve Yaşar, 2007). Temel dil becerileri olarak nitelendirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya baktığımızda en zor ve en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yazma becerisi, bireyin çeşitli sembolleri kullanarak elleriyle gerçekleştirdiği mekanik bir faaliyet olmasının yanında öğrencinin bilişsel süreçlerden geçirerek elde ettiği eleştirel bir düşünme faaliyetidir. Yazma faaliyetini gerçekleştirecek öğrencinin hem dinlediklerini hem de okuduklarını iyi anlaması ve zihninde yapılandırması gerekmektedir. Öğrenci yazma sürecine yapılandığı bilgileri gözden geçirerek başlamaktadır. Yazma faaliyetinin amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek, yazılacak bilgiler bilişsel süreçlerden geçirilerek seçilmektedir (Demir, 2012).

Hikâyeleme, bakış açılarının ve içinde yaşadığımız gerçek veya hayali dünyaların, kelimelerin dili aracılığıyla aktarılmasını olanaklı kılan benzersiz bir insan deneyimidir (McDrury ve Alterio, 2003). Hikâyeleme, okur-yazarlık becerilerini öğretmek, işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünmek ve farklı alanlarda bilgiyi yapılandırmak için de kullanılmaktadır (Mello, 2001). Bu anlamda günümüz teknolojileri işe koşularak hazırlanacak olan dijital hikayelerin etkili kullanımının öğrencilerin bu tür becerilerinin geliştirilmesinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Dijital hikâyeleme, hikâye anlatma sanatının farklı araçlarla desteklenerek oluşturulması olarak tanımlanabilirken (Dreon, Kerper ve Landis, 2011); Robin (2008)'e göre ise belirli bir konuya yönelik bilgi vermek amacıyla metin, grafik, ses, video ve müzik gibi çoklu ortam araçlarının birbiri ile ilişkilendirilmesi olarak ifade edilebilir. Dijital hikâyeleme, farklı disiplinlerde çalışan öğretmenler tarafından her yaştan, eğitim durumundan ve etnik yapıdan öğrenciler için kullanılan popüler bir pedagojik araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Rossiter ve Garcia, 2010).

Teknoloji destekli pedagoji, teknolojinin özelliklerini de içine alacak biçimde üç kategoride sınıflandırılabilir: (a) Yeniden Düzenleme, (b) Zenginleştirme ve (c) Dönüştürme (Hughes, 2005). Yeniden düzenleme olarak teknolojiyi ele aldığımızda mevcut öğretim hedeflerini farklı biçimlerde kullanarak teknolojiyi kullanmaktır. Örneğin önceden bir şiiri tahtaya yazarak sunarken şimdi sunu slaytı hazırlanarak sunulmasıdır. Zenginleştirmek olarak teknolojiye baktığımızda, yapılması gereken görevleri değiştirmeden daha etkili ve verimli bir biçimde teknoloji kullanarak başarıya ulaşmaktır (Pea, 1985). Değişim olarak teknolojiyi incelediğimizde, yenilikçi eğitim fırsatlarını öğrencilerin öğrenmesi gereken içerikleri, bilişsel süreçleri ve problem çözme aktivitelerini (Pea, 1985) veya öğretmenlerin sınıfta öğretim

esnasında yaptığı uygulamaları veya rolleri değiştirerek yeniden düzenlemekle ilgilidir (Reinking, 1997).

Dijital hikâyelemeyi, yeniden düzenlemeye göre ele aldığımızda hikâye anlatımı anlatıcı tarafından yapılırken artık bu durum dijital ortamda yapılmaktadır; zenginleştirmeye göre ele aldığımızda ise çoklu ortam araçlarını kullanarak kullanılacak hikayenin ses, görselle desteklenerek sunulmasıdır; dönüştürmeye göre ele aldığımızda ise öğrencinin öğrenmesi gereken içeriğin, bilişsel süreçlerin belli bir sıralama dahilinde dijital ortamda ya sınıf ortamında ya da web ortamında sunulmasıdır.

Dijital hikâyenin, farklı öğrenme ortamlarında kullanımına bakıldığında; öğretmenlerin öğretim materyali olarak belirli bir ders içeriğini sunmak amacıyla ve öğrencilerin belirli bir ders içeriğini öğrenmek ya da hayali veya kişisel bir hikâyeyi anlatmak amacıyla dijital hikâye kullanılmaktadır (Robin, 2008). Dijital hikâyeler ana dilin öğreniminin yanında yeni bir dili öğrenirken (Yang ve Wu, 2012; Kim, 2014, Reinders, 2011; Skinner ve Hagood, 2008) hem anlama hem de kullanma yeteneğini geliştirmektedir (Ohler, 2013). Dijital hikâyeler öğrencilerin yazma becerilerini düzenleme ve geliştirmede yardımcı olabilir. Çünkü dijital hikâyelemesi, yapılan materyal ile film şeridi gibi olayların mantıklı ve sıralı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Sylvester ve Greenidge, 2009). Bu durum öğrenciler bir konu hakkında okuma ya da yazma yapacağı zaman onların bu planlamayı zihinsel süreçlerden geçirerek iyi bir ürün ortaya koymalarına destek olacaktır.

Bu çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılarak, Türkçe derslerinde kullanılmak üzere dijital hikayeleme yöntemine göre ders materyalleri (dijital hikayeler) hazırlanmıştır. Araştırma için geliştirilen dijital hikâyelerin kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bununla birlikte uygulamaya katılan öğrencilerin ve öğretmenin dijital hikayeleme yöntemine uygun yürütülen derslere ilişkin görüşleri de ortaya çıkarılmıştır. Bu amaç kapsamında cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Öğrencilerin, Prozodik Okuma Ölçeğinden

- a. uygulama öncesi,
- b. uygulama sonrası,
- c. uygulama sürecinde

aldıkları puanlar arasında buldukları gruba göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin, uygulama sonrası Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin

- a. genelinden,
- b. içerik,
- c. dil ve anlatım,
- d. planlama alt faktörlerinden

aldıkları puanlar arasında buldukları gruba göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dijital hikayeleme yönteminin Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için deneysel modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desen işe koşulmuştur. Gerçekleştirilen öğretim uygulamasına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest		Sontest
G ₁	Ö ₁	X ₁	Ö ₂ , Ö ₃ ,
G ₂	Ö ₄	X ₂	Ö ₅ , Ö ₆

G₁:Deney Grubu, G₂:Kontrol Grubu
 Ö₁, Ö₄: Okuma Beceri Ölçeği Öntest; Ö₂, Ö₅: Okuma Beceri Ölçeği Sontest
 Ö₃, Ö₆: Yazma Beceri Ölçeği Sontest
 X₁: Dijital Hikayeleme Yöntemi İle Uygulama, X₂: Dijital Hikayeleme Yöntemi Olmaksızın Uygulama

Tablo 1’de görüldüğü üzere ortam türü, yansız olarak atanan işlem gruplarını ölçümler ise farklı zamanlarda gerçekleştirilen tekrarlı ölçümleri göstermektedir. Burada birinci faktör olan öğrenme yönteminin, dijital hikayeleme yöntemi olması ve olmaması olmak üzere iki alt düzeyi vardır. İkinci faktör olan ölçümlerin ise, deneysel işlem süresince farklı zamanlarda gerçekleştirilen okuma becerisini ve yazma becerisini ölçmek için öntest, okuma becerisini ve yazma becerisini ölçmek için sontest olmak üzere tasarlanmıştır. Ayrıca haftalık uygulama sonrası okuma becerileri ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Konya’nın Ereğli ilçesi Feriha Ferhat Koyuncuoğlu Ortaokulunda okuyan 6. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 2 şube oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Çalışma Grubunun Betimsel İstatistikleri

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	15	57	11	43	26	48.15
Kontrol Grubu	15	53	13	47	28	51.85
Toplam	30	55.56	24	44.44	54	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere 30’u kız ve 24’ü erkek olmak üzere toplam 54 öğrenci bu çalışmada yer almıştır. Deney grubunda 26 kontrol grubunda ise 28 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 15’ini (%57) kız ve 11’ini (%43) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 15’i (%53) kız ve 13’ü (% 47) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından öğrenciler ve öğretmenlerden uygulamaya yönelik olarak görüşlerinin toplanması amacıyla geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Böylelikle öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri ve uygulamaya yönelik memnuniyetleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Kullanılan ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodi düzeylerini belirlemek için “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen bu ölçek prozodiyi bütün boyutları ile ölçmeyi amaçlamaktadır. Prozodik okuma ölçeği ile sesli okuma yapılırken, tonlama, vurgulama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu yansıtarak okuma, okuma ritmi ve ses özellikleri gibi temel boyutları ölçülecek unsurlar olarak 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin değerlendirilmesinde 5’li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Puanlama ve değerlendirme ifadeleri sırasıyla “Her Zaman Gözlendi (4)”, “Gözlendi(3)”, “Zaman Zaman Gözlendi (2)”, “Nadiren Gözlendi (1)”, ve “Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0)” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en fazla puan 60’tır. Toplam puanın %50’sini (Zutell ve Rasinski, 1991) alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir. 15 maddelik ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach’s Alpha değerine bakılmış ve bu değer 0.98 olarak bulunmuştur.

Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Yazılı anlatım becerisi değerlendirme ölçeği, Ünlüoğlu ve Temizkan (2015) tarafından geliştirilmiş olup, “İçerik, Dil ve Anlatım ve Planlama” olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek, içerik boyutunda 14 madde, Dil ve Anlatım boyutunda 6 madde, Planlama boyutunda ise 4 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her madde 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Ölçek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24; en yüksek puan 120’dir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Uygulama Süreci

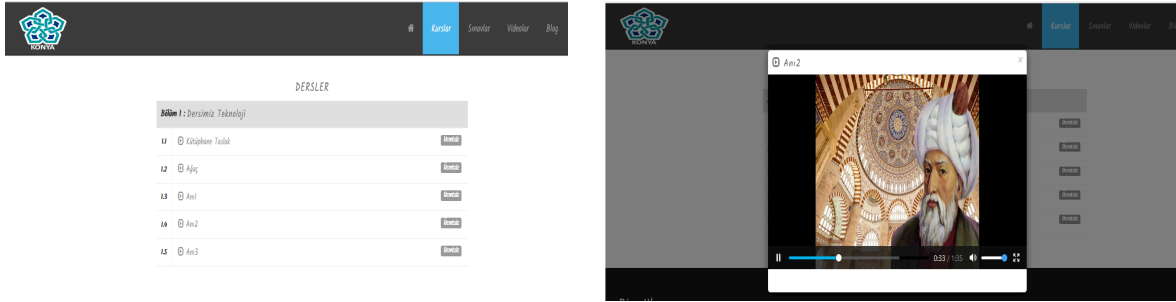
Araştırmanın uygulama süreci, araştırma öncesi hazırlık ve uygulama süreci olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma öncesi hazırlık boyutunda dijital hikayelerin geliştirme ve erişime hazırlanması süreci detaylandırılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci ise aşamalı olarak sunulmuştur.

Dijital Hikâyelerin Geliştirme ve Erişime Hazırlanması Süreci

Hikayeler 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma parçaları içerisinde seçilmiştir. Seçilen okuma parçalarının dijital hikâyeye dönüştürülmesi Ereğli Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencileri tarafından “Çoklu Ortam Tasarımı ve Uygulaması” dersi kapsamında proje ödevi olarak tamamlanmıştır. Öğrencilere dijital hikaye hakkında bilgi verilmiştir. Birinci aşamada öğrencilerin kullanacakları okuma parçaları 6. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Ardından bu okuma parçalarına ait senaryolar oluşturulmaları istenmiştir. Oluşturulan bu senaryolar ışığında kullanacakları görselleri seçerek belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra okuma parçaları seslendirilerek “Audacity” programında düzenlenmişlerdir. Senaryo ve diğer çoklu ortam araçlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin hikâye tahtasını oluşturmuşlardır. Ardından hikaye tahtasına bağlı kalarak MS Movie Maker programı ile gerekli birleştirmeler yapılarak ürünler elde edilmiştir.

Sınıf içi uygulamalarda kullanılmak üzere geliştirilen Ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarına ait dijital hikayeler aynı zamanda öğrencilerin internetin olduğu her yerden ve her cihazdan ulaşabilmeleri için web ortamında da kullanıma sunulmuştur (<http://proje.dersimizteknoloji.com>). Web sitesine ilişkin örnek görünüm Resim 1’de verilmiştir.

Resim 1. Dijital Hikayelere Erişim Sağlayan Web Sitesine İlişkin Görünüm



Uygulama Süreci

1) Araştırma 2016 yılı içerisinde tasarlanarak uygulanmıştır. Araştırmada okuma parçalarının ortaokul 6. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilmesi, dijital hikayelerde kullanılacak okuma parçalarının aşamalara göre hazırlanması, yararlanılacak kaynaklar, kullanılacak ölçme araçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin belirlenmesi vb. gibi hazırlıklar 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır. Çalışmanın uygulama kısmı ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması haftada ikişer saatlik dersler olmak üzere, deney ve kontrol gruplarında altı hafta sürmüştür. Bu süreye öğrencilerin konular hakkında bilgilendirildiği ve öntest-sontestlerin uygulandığı süreler de dahildir.

2) Ön testler uygulanmadan önce deney grubu öğrencilerine dijital hikayeleme hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise normal şartlarda sunulan ders uygulaması şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan “Kütüphane, Soylu Bilge Ağacı, Kitaplar, Atatürk’ten Anılar-1, Atatürk’ten Anılar-2 ve Atatürk’ten Anılar-3” isimli okuma parçaları dijital hikayelemeleri oluşturulan materyallerle dersler işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise yine Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan “Kütüphane, Soylu Bilge Ağacı, Kitaplar, Atatürk’ten Anılar-1, Atatürk’ten Anılar-2 ve Atatürk’ten Anılar-3” isimli okuma parçaları müfredattaki işlenme biçimi ile işlenmiştir.

3) Ön hazırlık aşamasından sonra her iki gruptaki öğrencilere hiç okumadıkları bir okuma parçası okutulmuş, ardından “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak okuma becerileri tespit edilerek, çalışma gruplarının düzeyleri belirlenmiştir.

4) Uygulama süresince deney grubundaki öğrencilere bu dijitalleştirilen hikayeler haftalık olarak değişecek şekilde izletilerek dersler işlenmiştir. Her hafta o haftaya ait dijital hikayeyi izleyen öğrencilere seçilen farklı bir okuma parçası okutularak “Prozodik Okuma Ölçeği” ile haftalık olarak becerileri ölçülmüştür. Uygulama toplamda altı hafta sürmüştür.

5) Deney grubu öğrencilere altı haftalık uygulama sonunda belirlenen bir konu dahilinde serbest metin yazmaları istenmiş ve “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme” ölçeği kullanılarak yazma becerileri değerlendirilmiştir.

6) Kontrol grubundaki öğrencilere ise yukarıda belirtilen okuma parçaları ders akışı içerisinde sözlü olarak sunulmuştur. Deney grubunda olduğu gibi öğrencilere seçilen farklı bir okuma parçası okutularak onların “Prozodik Okuma Ölçeği” ile haftalık olarak becerileri ölçülmüştür. Altı haftalık uygulama sonucunda öğrencilere belirlenen bir konu dahilinde serbest metin yazmaları istenmiş, ve “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme” ölçeği kullanılarak öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmiştir.

7) Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin ve ders öğretmeninin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile toplanmış ve süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 21.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecine geçilmeden önce nicel verilerin normallik testleri kapsamında her bir bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığını görmek için Kolmogorov-Smirnov normalite testi uygulanmış ve normal dağılım gözlenmiştir. Normal dağılım gösterdiği için araştırma sorularına cevap olacak şekilde parametrik testler uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılarak temalar oluşturulmuş, oluşturulan temalara ait görüşler için frekans (f) kullanılmıştır.

Bulgular

Grupların Uygulama Öncesi Okuma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma beceri öntest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Beceri Öntest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	27.23	9.86	52	1.42	.161
Kontrol Grubu	28	23.79	7.70			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi okuma beceri düzeylerini belirlemek için yapılan öntest sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(52)}=1.42$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin okuma beceri düzey puanları ortalaması ($X=27.23$), kontrol grubundaki öğrencilerin okuma beceri düzey puanları ortalaması ($X=23.79$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama çalışmasına başlamadan önce okuma beceri düzeylerinin eşit seviyede olduklarını göstermektedir.

Grupların Uygulama Sonrası Okuma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma beceri sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Beceri Sontest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	37.23	11.26	52	3.42	.001
Kontrol Grubu	28	28.96	5.87			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda okuma beceri düzeylerini belirlemek için yapılan sontest puanları gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($t_{(52)}=3.42$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin okuma beceri düzey puanları ortalaması ($X=37.23$), kontrol grubundaki öğrencilerin okuma beceri düzey puanları ortalaması ($X=28.96$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre dijital hikayeleme yöntemi kullanılan deney grubundaki öğrencilerin okuma beceri düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Grupların Süreç İçerisinde Okuma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

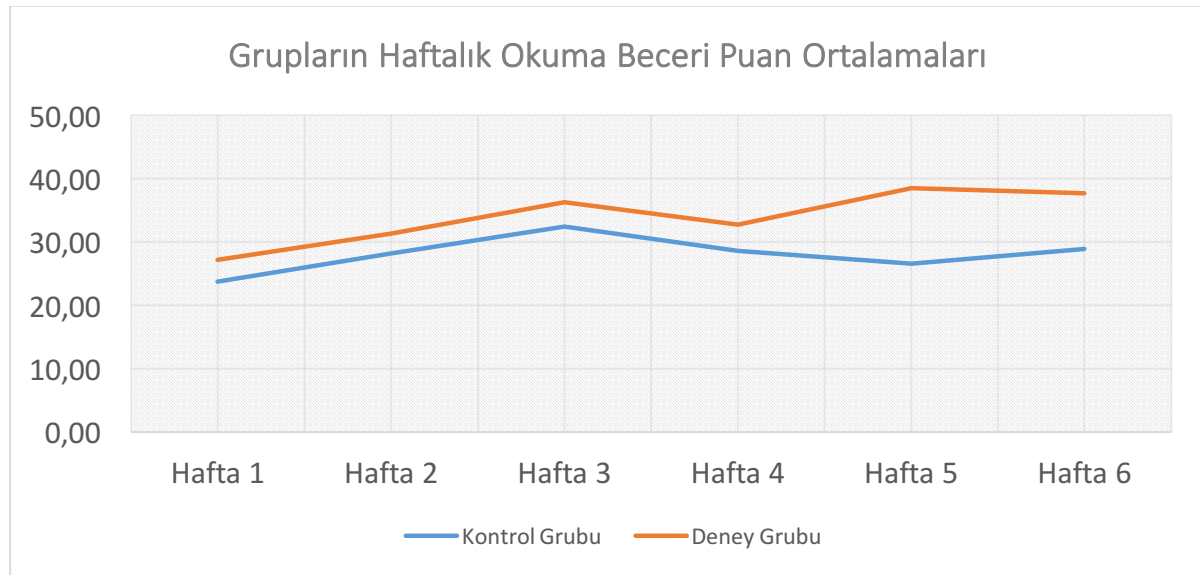
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerileri 6 hafta boyunca ölçülmüştür. Ölçümlere ilişkin detaylar Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Hafta 1		Hafta 2		Hafta 3		Hafta 4		Hafta 5		Hafta 6	
		X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
Kontrol Grubu	28	23.79	6.9	28.21	7.3	32.43	8.9	28.64	6.3	26.57	8.2	28.96	1.1
Deney Grubu	26	27.23	7.1	31.38	8.9	36.27	8.5	32.81	10.7	38.54	8.2	37.75	1.2

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin çalışma esnasında okuma becerisi aritmetik ortalama puanları haftalık olarak sırasıyla 27.23, 31.38, 36.27, 32.81, 38.54 ve 37.75 olarak ölçülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisi aritmetik ortalama puanları haftalık olarak sırasıyla 23.79, 28.21, 32.43, 28.64, 26.57 ve 28.96 olarak ölçülmüştür. Verileri grafik olarak sunmak okumayı daha da kolaylaştıracaktır.

Grafik 1’de görüldüğü üzere her hafta deney grubunun okuma beceri puan ortalamaları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak Tablo 6’da sunulan ölçüm gerçekleştirilmiştir.

Grafik 1. Grupların Haftalık Olarak Okuma Beceri Puan Ortalamaları

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	7847.94	53			
Grup	1805.14	1	1805.14	12.25	.001
Hata	7662.85	52	147.36		
Denekleriçi	8679.99	58			
Ölçüm	658.49	3	219.49	4.67	.004
Grup*Ölçüm	693.74	3	231.25	4.92	.003
Hata	7327.76	156	46.97		
Toplam	16527.93	111			

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası okuma becerisi öntest ve sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1-52)} = 12.25$; $p < .05$). Bu verilere göre, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuma becerisi puanlarının, öntest ve sontest ayrımı yapılmadığında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bununla birlikte tabloya göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma becerisi öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmuştur ($F_{(3-156)} = 4.92$; $p < .05$). Bu durum, grup ayrımı yapılmadığında öğrencilerin okuma becerilerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Deney veya kontrol grubunda olma ile farklı zamanlardaki (Hafta 1 - Hafta 6) ölçümü gösteren faktörlerin, öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-156)} = 231.25$; $p < .05$). Bu bulguya göre, Türkçe dersinde dijital hikayeleme yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin okuma becerileri puanlarındaki değişim, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerileri puanlarındaki değişimden anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinde meydana gelen bu değişimin dijital hikayeleme yönteminden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Genel itibari ile okuma becerisi puanlarında bir yükseliş olmasına karşın, dördüncü haftada meydana gelen düşüşün, okuma parçasının uzun ve diğerlerine göre göreceli olarak zor olmasından kaynaklı olduğu uzmanlarca ifade edilmiştir.

Dijital hikayeleme yöntemi kullanılarak işlenen derslerde öğrencilerin okuma becerilerinde olumlu ve anlamlı değişiklikler gösterdiği (Hani, 2014; Tatum, 2009; Daigle, 2008; Michalski, Hodges ve Banister, 2005) alanyazında da yer almaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde dijital hikayeleme yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağladığına ilişkin çalışmalar da (Lee, 2014; Gregori-Signes, 2014; Yoon, 2013) bulunmaktadır.

Grupların Uygulama Sonrası Yazma Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Beceri Sontest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	102.31	9.90	52	4.88	.000
Kontrol Grubu	28	79.68	21.60			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yazma beceri düzeylerini belirlemek için yapılan sontest puanları gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna erişilmiştir ($t_{(52)}=4.88$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma beceri düzey puanları ortalaması $X=102.31$, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri düzey puanları ortalaması ise $X=79.68$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre uygulama sonunda dijital hikayeleme yöntemi ile uygulaması yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazma beceri düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri düzeylerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Grupların Uygulama Sonrası Yazma Beceri Ölçeği İçerik Alt Faktörüne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “İçerik” alt faktörüne ait sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Beceri Ölçeği “İçerik” Alt Faktörü Sontest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	47.11	7.36	52	3.91	.000
Kontrol Grubu	28	59.12	13.73			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yazma beceri ölçeğinin “İçerik” alt faktörüne ait düzeylerini belirlemek için yapılan sontest sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(52)}=3.91$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeği “İçerik” alt faktörüne ait puan ortalaması $X=47.11$, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “İçerik” alt faktörüne ait puan ortalaması ise $X=59.12$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre; dijital hikayeleme yöntemi kullanılan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisinin “İçerik” düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi “İçerik” düzeylerine göre kontrol grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Grupların Uygulama Sonrası Yazma Beceri Ölçeği Dil ve Anlatım Alt Faktörüne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Beceri Ölçeği “Dil ve Anlatım” Alt Faktörü Sontest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	29.42	.99	52	5.46	.000
Kontrol Grubu	28	22.32	6.56			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yazma beceri ölçeğinin “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(52)}=5.46$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeği “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait düzey puanları ($X=29.42$), kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait düzey puanları ($X=22.32$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, uygulama sonunda dijital hikayeleme yöntemi kullanılan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisinin “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi “Dil ve Anlatım” alt faktörüne ait düzeylerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Grupların Uygulama Sonrası Yazma Beceri Ölçeği Planlama Alt Faktörüne İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “Planlama” alt faktörüne ait sontest puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacı ile yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Beceri Ölçeği “Planlama” Alt Faktörü Sontest Puanlarının Farklılığı İçin Bağımsız t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	26	13.38	2.97	52	3.04	.004
Kontrol Grubu	28	10.46	3.99			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda yazma beceri ölçeğinin “Planlama” alt faktörüne ait düzeylerini belirlemek için yapılan son test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(52)}=3.04$, $p<.05$). Bu verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeği

“Planlama” alt faktörüne ait düzey puanları ($X=13.38$), kontrol grubundaki öğrencilerin yazma beceri ölçeğinin “Planlama” alt faktörüne ait düzey puanları ($X=10.46$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, uygulama sonunda dijital hikayeleme yöntemi kullanılan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi “Planlama” alt faktörüne ait düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi “Planlama” alt faktörüne ait düzeylerine göre deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda dijital hikayeleme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerinde de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkisinin olduğu, literatürde yapılan çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Saunders, 2014; Foley, 2013; Bogard ve McMackin, 2012; Green, 2011).

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Hakkındaki Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine uygulama sonunda görüşleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi sonucunda aşağıdaki tablolarda olumlu ve olumsuz görüşler olarak sunulmuştur:

Tablo 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Hakkındaki Olumlu Görüşleri

Görüşler	Frekans	Örnek Görüş
Değerli ve anlamlı bulma	12	“Bu etkinlikleri beğendim. Dersimiz için güzel ve anlamlı olduğunu düşünüyorum.”
Diğer derslerde benzer içeriklerin olmasını isteme	11	“Aslında tüm derslerimizin böyle olmasını istiyorum, çünkü dinlenen bir şey daha kolay okunuyor, derslerimiz daha faydalı olacağını düşünüyorum.”
Kitap okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme	10	“Bu etkinlikler çok güzeldi, okumama çok etkisi oldu”, “Okumamı geliştirdim, daha fazla uygulama ile okumamı geliştirebilirim”
Dersin eğlenceli hale gelmesi	10	“Türkçe kitabındaki okuma parçalarının hepsini bu şekilde olması ile derslerimiz daha eğlenceli olacaktır. Derslerimiz eğlenceli geçti.”
Çokluortam öğelerine karşı olumlu tutum geliştirme	8	“Videolardaki görseller ve sesler çok güzeldi.” “Bence görsellerde, seslerde gayet iyiydi. Çok sevdim.”
Derslerde teknolojiyi kullanma	6	“Bu videoları sınıfta kullanmamız teknolojiyi kullanmamız demek ve etkileyici oldu” “Okumamızı geliştirdi, derslerde teknolojiyi kullanmak faydalı oldu”.

Tablo 11 incelendiğinde, derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin birçoğunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde geliştirilen dijital hikâyeler içerisinde kullanılan ses ve görsellere ilişkin sayının çok olmamasına rağmen yine de olumsuz görüşler olduğu görülmektedir. Bu noktada z kuşağı

öğrenenlerin oynadıkları bilgisayar oyunlarında görülen görüntü ve seslerin kalitesi onların beklentisini oldukça yükselttiği şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle bu tür içeriklerin hazırlanmasında mümkün olduğunca alan uzmanları (grafiker, animatör, ses ve görüntü işleyici vb.) ile çalışılması geliştirilen öğrenme materyallerinin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Tablo 12. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulama Hakkındaki Olumsuz Görüşleri

Görüşler	Frekans	Örnek Görüş
Çoklu ortam öğelerinin beğenilmemesi	7	<p>“Ses tonu biraz daha yüksek ve heyecan katan bir tonda olabilirdi.”</p> <p>“Videolarda eksik görmedim, fakat ses tonunu daha canlı beklerdim”</p> <p>“Görseller daha içi açıcı olabilirdi, tarihi yerler kullanılabilirdi, sesler iyi olmuş.”</p>

Öğretmenin Uygulama Hakkındaki Görüş ve Değerlendirmesi

Dersi yürüten öğretmen ile uygulama sonrasında yapılan görüşme iki başlık altında toplanmıştır. İlk başlığı dijital hikâyeleme yöntemi ve teknoloji entegrasyonuna ilişkin görüşleri oluştururken ikinci başlığı uygulama süreci ve değerlendirme başlığı oluşturmuştur.

Öğretmenin Dijital Hikâyeleme Yöntemine İlişkin Görüşleri

Dersi yürüten öğretmen ile yapılan görüşmede öğretmen, dijital hikâyeleme yöntemine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Teknolojinin eğitime entegrasyonu noktasında özellikle dersime yönelik iyi bir uygulama örneği olduğu kanısındayım. Günümüzde sosyal medyayı, web ortamını vb. platformları kullanan öğrenciler için içeriklerin dijitalleştirilmesinin önemli olduğunu düşünüyordum. Bu uygulama sürecinde düşüncemin doğru olduğunu gözlemlerim ile netleştirme fırsatı buldum. Bundan sonra derslerimde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma çabası içerisinde olacağım”.

Öğretmenin Uygulama Sürecine İlişkin Değerlendirmesi

Ders öğretmenin uygulama sürecine ilişkin değerlendirmeleri özetle şu şekildedir: *“Dijital hikâyelerin amaca hizmet ettiğini kesinlikle ifade edebilirim. Kullanılan görsellerin iyi olduğunu, ses ise beceri kazandırmada eksikliği yoktu ancak daha etkili seslendirmeler yapılabileceği görüşündeyim. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinde değişiklikler gözlemlerim. Okuma yaparken dinledikleri hikâyede olduğu gibi vurgulama, tonlama, duraklama yapmaya çalışıyorlardı. Yazı yazarken belli adımları gerçekleştirirken daha dikkatli davrandıklarını gözlemlerim. Bu tür içerik zenginleştirmelerle sınıf içi bazı sınırlılıkların kalkacağı inancındayım”.*

Öğretmenin teknoloji entegrasyonuna yönelik olumlu tutum geliştirdiği, bu tür çabaların öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı, dersleri daha eğlenceli hale getirdiği ve bu

tür işler için birlikte çalışabilirliğin artacağı gibi hususlar öğretmen tarafından görüşmede dile getirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretiminde dijital hikâyeleme yönteminin öğrencilerin okuma becerilerine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırma ile Türkçe dersinde okuma becerilerinin gelişimine etkisi araştırılarak, öntest ile sontest arasında ve altı haftalık uygulamadaki haftalık değişimleri deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun nedeni Türkçe ders kitabındaki seçilen okuma parçalarının çoklu ortam araçları ile bir araya getirilmesiyle hazırlanmasının etkisidir. Çünkü okuma becerisinin gelişmesinde dinleme yapılmasının etkisi olabilir. Dijital hikâyeleme yöntemi kullanılarak yapılan sınıf içi ders uygulamalarına benzer araştırmalar mevcuttur. Hani (2014) ve Tatum (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenler tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin sınıf ortamında kullandıklarında öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bunun yanında yabancı dil öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerine etkisi araştırıldığında olumlu etkisinin olduğu, genel olarak hedeflere ulaşıldığı, uygulanan sürecin başarılı sonuçlar doğurduğu ve özgün bir okuryazarlık aktivitesi olduğunu belirtmişlerdir (Lee, 2014; Yoon, 2013).

Bu çalışmada, okuma becerisinin yanı sıra yazma becerisi de araştırılmıştır. Yazma becerisi konusunda, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler karşılaştırılmış, deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde dijital hikâyeleme yöntemi kullanılarak işlenen ana dil ve yabancı dil öğretiminde yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Saunders, 2014; Foley, 2013). Dijital hikayeleme yönteminin yazma becerilerine olumlu etkisini okuma parçalarında olayların işlenişi belli bir sıra dahilinde olması, bir konu bütünlüğü içerisinde metin yazarken sıralamayı gözetmesinin etkisi olabileceği söylenebilir.

Dil becerilerinden olan konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatımının önemi alanyazında belirtilmiştir (Doğan, 2009; Demir, 2012; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Eğitimde teknolojinin entegrasyonu ile artık hikâyeler dijital hikâyelere dönüştürülerek, öğretme öğrenme sürecinde farklı disiplinlerde bir içerik türü olarak kullanılmaktadır (Kahraman, 2013; Husband, 2014; Yüksel, 2011; Lee, 2014). Farklı disiplinlerde oluşturulan dijital hikâyelerin Milli Eğitim Bakanlığının dijital materyal havuzu olan EBA'da yerinin alması sağlanabilir. Geliştirme aşamaları ve süreci konusunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılarak, kendi alanlarına ait dijital hikâyeler üretmeleri sağlanarak zengin bir içerik havuzu oluşturulabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin birlikte çalışarak daha kaliteli içeriklerin oluşturulması sağlanabilir. Bu çalışma kültürünün okullarımızda kazandırılması teknoloji liderliği vasfıyla okul yöneticilerimize düşmektedir. Dijital içeriklerin hazırlanması oldukça zaman ve işgücü gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin sonunda ortaya çıkacak ürünlerin ülkemizdeki tüm eğitim kurumları tarafından erişilmesi de bir o kadar önemli görülmektedir. Bu noktada öğretmenlerimizin dijital okuryazarlık durumları da süreçlerin sağlıklı olarak yürütülmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Derslerde kullanılacak e-içeriklerin öğrenmeye yardımcı olup olmayacağına karar verecek olanın da yine öğretmenlerimiz olduğunun farkındalığı ile bu noktalardaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmesi öğrencilerin başarısı açısından önemli faktörlerdir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde derslerini bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak

etkili bir şekilde yürütme becerisi ve kültürünün kazandırılması konusu 21.yy yetişen insan kaynağı açısından önemlidir.

Kaynakça

- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/sdbelet_syasar.pdf adresinden 03.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Bogard, J. M. & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st. century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323. Doi:<http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01048>
- Chen, R-Ji (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42. Doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Ciğerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268. <http://www.iier.org.au/iier27/cigerci.pdf> adresinden 12.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağhan, G. ve Akkoyunlu, B. (2016). Eğitimde teknoloji kullanım sürdürülebilirliği üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 225-253. Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4175>
- Daigle, B. A. (2008). *Digital storytelling as a literacy-based intervention for a sixth grade student with Autism Spectrum Disorder: An exploratory case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Baton Rouge, La: Louisiana State University.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000330/1038000165> adresinden 24.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, S. ve Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037915/5000036773> adresinden 12.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/264/247> adresinden 20.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Dreon, O., Kerper, R. M. & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the youtube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-9. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ934075.pdf> adresinden 02.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, Pheonix.
- Green, M.R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas, Texas.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *PORTA LINGUARUM*, 22, 237-250. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/16 Carmen Gregori.pdf adresinden 19.04.2017 tarihinde erişilmiştir .
- Hani, M. (2014). Using dijital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 1, 20-26.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Hughes, J. E. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 277-302.
- Husband, T. (2014). *Using digital storytelling to develop 21st century skills and literacies in early childhood teacher education*. <http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/gausius/HusbandVolume2.pdf> adresinden 10.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- ISTE. (2000). *National educational technology standards for teachers*. Eugene, OR.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karasakaloğlu, N., ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-109. <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25117/265208> adresinden 12.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kim, S. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning and Technology*, 18(2), 20-35. <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action1.pdf> adresinden 15.04.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Koehler, M. J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740–762. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012>
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000071268/5000106209> adresinden 14.12.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*. 47(2), 338-356. Doi:<http://dx.doi.org/10.1111/flan.12084>

- McDrury, J. & Alterio, M. (2003) *Learning through storytelling in Higher Education: Using reflection and experience to improve learning*. London: Kogan Page.
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*. 2(1). <http://www.ijea.org/v2n1/> adresinden 12.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Michalski, P., Hodges D. & Banister S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4). <https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/education/teaching-and-learning/gear-up/documents/digital-storytelling-in-the-middle-childhood.pdf> adresinden 03.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2013). Fatih Projesi. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> adresinden 14.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pea, R. D. (1985). Integration human and computer intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 28, 75-96.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon(MCB University Press)*, 9(6), 1-6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> adresinden 02.01.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9.
- Reinking, D. (1997). Me and my hypertext: A multiple digression analysis of technology and literacy (sic). *The Reading Teacher*, 50, 626-643.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. Doi: 10.1080/00405840802153916
- Rossiter, M. & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions for Adult and Continuing Education (126)*, 37-48. Doi:<http://dx.doi.org/10.1002/ace.370>
- 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. <http://iejee.com/index/makale/307/the-effect-of-digital-storytelling-in-improving-the-third-graders-writing-skills> adresinden 05.02.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Skinner, E., & Hagood, M. C. (2008). Developing literate identities with English language learners through digital storytelling: The Reading Matrix. *An International Online Journal*, 8(2), 12-38. http://www.readingmatrix.com/articles/skinner_hagood/article.pdf adresinden 15.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

- Sylvester, R. & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295. Doi: <http://dx.doi.org/10.1598/RT.63.4.3>
- Tatum, M. (2009). *Digital storytelling as a cultural-historical activity: Effects on information text comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Miami.
- Thesen, A. & Kara-Soteriou, J. (2011). Using digital storytelling to unlock student potential. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 93-100. http://litr630.weebly.com/uploads/6/4/7/9/6479633/thesen_digital_story.pdf adresinden 03.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ünlüoğlu, C. ve Temizkan, M. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Voogt, J., Tilya, F. & van den Akker, J. (2009). Science teacher learning for MBL-supported student-centered science education in the context of secondary education in Tanzania. *Journal of Science and Education and Technology*, 18, 429-428. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-009-9160-8>.
- Watson, W.R., Watson, S.L. & Reigeluth, C.M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology*, 52(5), 25-29.
- Yang, Y-T. C. Ve 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. Doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital stroytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34. Doi: <http://dx.doi.org/10.5861/ijrset.2012.204>.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.