

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE
ANLATIMININ (DHA) AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

**Hazırlayan
Murat ÇOKYAMAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2019
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE
ANLATIMININ (DHA) AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Murat ÇOKYAMAN**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

**Haziran 2019
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Murat ÇOKYAMAN

“Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Murat ÇOKYAMAN



Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ danışmanlığında **Murat ÇOKYAMAN** tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

24 / 06 / 2019

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gülşah BATDAL KARADUMAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **03/07/2019** tarih ve ... **29-07**... sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **03/07/2019** 'dir.

...03.../...07.../2019

Prof. Dr. Cevdet KIRINÇ

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Dijital Hikâye Anlatımının yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmanın ilgili alanyazına faydalı olmasını temenni ederim.

Her şeyden evvel bu ilim yolculuğuna çıkmama fırsat vererek, yüksek lisans yapmamı nasip eden yüce Allah'a şükürler olsun.

Araştırmanın bütün aşamasında görüş ve fikirlerinden yararlandığım, olumlu eleştirileri ve yardımıyla tüm bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, sabırla bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Başarı testinin hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde desteklerini esirgemeyen tüm öğretmen arkadaşlarıma ve çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilere de teşekkür ederim.

Beni bu günlere getiren, tüm hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli anneme, babama, kardeşime ve özellikle bu zorlu süreçte sürekli yanımda olan, sevgisini her daim kalbimin derinliklerinde hissettiğim, hayattaki en değerli varlığım olan eşim Yeliz ÇOKYAMAN'a teşekkür ederim.

Son olarak biricik kızlarım Eylül Sıla ve Amine, her gördüğümde varlıklarına şükrettiklerim, bu tezi size ithaf ediyorum...

Murat ÇOKYAMAN

Haziran 2019, KAYSERİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ (DHA) AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Murat ÇOKYAMAN

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2019
Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÇELEBİ**

ÖZET

Bu tez çalışmasında Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Ortaokul 6. sınıf seviyesinde yabancı dil dersindeki (İngilizce) akademik başarıyı ne düzeyde etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli, araştırma deseni olarak ise ön test son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bağımsız değişkeni yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımı yöntemidir, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bir devlet okulunda 2 ayrı sınıfta öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 61 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıflar, e-okul sisteminden alınan İngilizce dersine ait başarı puanlarına göre belirlenmiştir. Sınıflardan bir tanesi kontrol diğeri deney grubu olarak yansız atama ile belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 6 adet “Dijital Hikâye” ve “Yabancı Dil Başarı Testi” kullanılmıştır. 12 hafta devam eden öğretim sürecinde deney grubunda İngilizce derslerinde dijital hikâyeler kullanılarak DHA yöntemi ile ders işlenmiş, hikâyelerin derste işlenmesinden sonra hikâyelerle ilgili etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim yapılmıştır. Çalışma gruplarına öğretim sürecinin başında öntest; sonunda ise son test uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilerek, uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Çalışma amaçları doğrultusunda Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda, DHA'nın Ortaokul 6. sınıf seviyesinde yabancı dil dersindeki (İngilizce) akademik başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Hikâye Anlatımı, Dijital Hikâye Anlatımı, Akademik Başarı



**THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING (DST) ON ACADEMIC
ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

Murat ÇOKYAMAN

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, June 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

ABSTRACT

In this thesis, it is aimed to determine the effect of Digital Storytelling (DST) on the academic achievement in foreign language course (English) at the 6th grade level of secondary school. For this purpose, The study was carried out with experimental design, which involves use of pre-test and post test with control and experiment group. In this context, the independent variable of research is the method of digital storytelling in foreign language teaching; dependent variable is the academic achievement of the students.

The study was carried out with sixth grade students attending in a public school in the academic year of 2018-2019 in Central Anatolian Region. The study involved totaly 61 students. There were 31 students in control group and 30 students in experimental group. The classes forming the working groups were determined according to the achievement scores of the English course taken from the “e-okul” system. Control and experimental group assigned randomly

In the research, six “Digital Stories” and “Foreign Language Success Test” developed by the researcher were used as data collection tools. At the beginning of the teaching process the pretest was applied to the study groups. During the 12 week course of the teaching process, lessons were conducted using the DST method in the experimental group whereas the teaching methods and techniques prescribed by the current curriculum in the control group. After the teaching process, posttest applied to both groups.

The data obtained in the study were analyzed in a suitable statistical program. Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Rank test analyzes were use for study purposes. Based on the analyzes and evaluations, it is concluded that DST has a positive effect on academic achievement in foreign language course (English) at the 6th grade level at secondary school.

Keywords: Foreign Language Teaching, Foreign Language Teaching Methods, Storytelling, Digital Storytelling, Academic Achievement



İÇİNDEKİLER

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ (DHA) AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Tanımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II	7
GENEL BİLGİLER	7
2.1. Dil Gelişimi ve Yabancı Dil Öğretimi.....	7
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	7
2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	8

2.2.2. Düzevarım Yöntemi (Direct Method).....	8
2.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio Lingual Method).....	9
2.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach).....	9
2.2.5. Doğal Yöntem (Natural Method).....	9
2.2.6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....	10
2.2.7. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).....	10
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Ortaya Çıkışı.....	10
2.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Language Learning- CALL).....	11
2.3.2. BDDÖ ve Dijital Hikâye Anlatımı.....	11
2.3.2.1. Hikâye Anlatımı.....	11
2.3.2.2. Hikâye Anlatımı ve Dil Öğretimi.....	12
2.3.2.2.1. Dinleme Becerisi.....	13
2.3.2.2.2. Okuma Becerisi.....	13
2.3.2.2.3. Yazma Becerisi.....	14
2.3.2.2.4. Konuşma Becerisi.....	14
2.3.2.2.5. Dilbilgisi ve Kelime Edinimi.....	14
2.3.2.3. Dijital Hikâye.....	15
2.3.2.4. Dijital Hikâye Anlatımı.....	15
2.3.2.5. Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri.....	17
2.3.2.6. Dijital Hikâye Anlatımının Eğitimde Kullanımı.....	19
2.3.2.7. Dijital Hikâye Anlatımı ve Yabancı Dil Öğretimi.....	20
2.3.2.7.1. Dinleme Becerisi.....	21
2.3.2.7.2. Okuma Becerisi.....	22
2.3.2.7.3. Yazma Becerisi.....	23
2.3.2.7.4. Konuşma Becerisi.....	23
2.3.2.7.5. Dilbilgisi ve Kelime Edinimi.....	24

BÖLÜM III.....	26
YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırma Modeli.....	26
3.2. Çalışma Grubu.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.3.1. Başarı Testi	28
3.3.1.1. Başarı Testi Ünite Kazanımları.....	29
3.3.2. Dijital Hikâyeler	31
3.4. Veri Toplama Süreci.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32
BÖLÜM IV	34
BULGULAR	34
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	38
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	41
BÖLÜM V.....	45
TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER	45
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	45
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar	45
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar	46
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar	47
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	48
5.2. Öneriler	54
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler.....	54
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	54
KAYNAKÇA	55

EKLER.....	65
EK 1.....	65
BAŞARI TESTİ.....	65
EK 2.....	68
DHA ETKİNLİK PLANLARI	68
EK 3.....	74
DİJİTAL HİKÂYELERİN BAĞLANTI ADRESLERİ VE EKРАН GÖRÜNTÜLERİ.....	74
ÖZGEÇMİŞ.....	91

KISALTMALAR

DHA: Dijital Hikâye Anlatımı

DST: Digital Storytelling

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

CALL: Computer-Assisted Language Learning



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model.....	26
Tablo 2. Çalışma Gruplarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	27
Tablo 3. Pilot uygulama verilerine dayalı Madde Ayırt Edicilik İndeksi değerlerine göre soruların dağılımı	28
Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları.....	34
Tablo 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları.....	37
Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar.....	39
Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	40
Tablo 8. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar.....	42
Tablo 9. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.....	43

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, tanımlamalara ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgi hızla değişmekte, dolayısıyla bilgiye giden yollarda sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisindeyiz. Günümüzde öğrenme sadece sınıflar, öğretmenler, defter, kitap, kalem ile sınırlı olmayıp, bugünün dijital kurtları olan öğrenciler cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar, akıllı tahtalar vb. gibi teknolojik aletler vasıtasıyla öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Yang ve Wu (2012) “21. yüzyıl öğreniminin hızla değişen ve teknoloji ile dolu bir ortamda gerçekleştiğini” belirtmektedir (s.1). Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerinin başarısının arttıracak onların ilgi ve güdülenmelerini üst düzeye çıkaracak teknoloji tabanlı yeni yöntemleri öğrenme aracı olarak öğrencilerin kullanımına sunmalıdır. Bunlardan bir tanesi de teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler sonucu ortaya çıkan geleneksel hikâye anlatımının 21. yüzyıl sürümü olan Dijital Hikâye Anlatımıdır (DHA). Dijital Hikâye Anlatımı aracılığıyla, öğretmenler, geleneksel ve aynı zamanda eğitim öğretimde etkin bir şekilde kullanılan hikâye anlatımını, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini karşılayacak şekilde dijital formatta öğrencilerine sunma imkânı bulmaktadırlar. Foelske (2014) DHA'nın herhangi bir konuda ve müfredatın her kısmında sınıfta motivasyonu arttırarak büyük yararlar sağlayabileceği, DHA'nın öğrencilerin akademik becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için matematik, sosyal bilgiler, fen ve yabancı dil sınıflarında kullanılabileceği, yazma becerileri ile uğraşan öğrencilerin, DHA sayesinde sadece yazma becerilerini değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini de geliştirebileceği belirtmiştir.

Günümüzde hakîm olan eğitim felsefesine göre öğrencilere 21. yy. becerilerini kazandırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek ve öğrencileri çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde yetiştirmek açısından son derece önemlidir. Jakes (2006) DHA sürecinin günümüzde öğrencilerden sahip olmaları beklenen 21. yy. becerilerini kazandırma açısından etkili bir yöntem olduğunu belirtmektedir. “Bu beceriler genel olarak görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, global okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim, yüksek verimlilik olarak ifade edilmiştir” (Jakes, 2006; Robin, 2008). Bu bağlamda DHA'nın yukarıda belirtilen becerilere katkı sağladığı yapılan çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Liu, Liu, Chen ve Liu, 2010; Hung, Hwang ve Huang, 2011; Yang ve Wu, 2012; Ming ve ark., 2014; Liu, Tai ve Liu, 2018). Bu araştırmada da DHA yönteminin yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin ne olduğu problem durumu olarak ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı DHA'nın Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersindeki akademik başarısını ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Bu doğrultuda “Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Söz konusu problem durumunu cevap bulabilmek amacıyla bu tez çalışmasında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler yoluyla yabancı dil öğrenimi gören (kontrol grubu) öğrencilerle DHA ile yabancı dil öğrenimi gören (deney grubu) öğrencilerin;
 - a. Genel akademik başarı;
 - b. Dinleme becerileri;
 - c. Okuma becerileri;
 - d. Konuşma becerileri;
 - e. Dilbilgisi edinimi;

f. Kelime edinimi;

öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretim programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler yoluyla yabancı dil öğrenimi gören (kontrol grubu) öğrencilerle DHA ile yabancı dil öğrenimi gören (deney grubu) öğrencilerin;

a. Genel akademik başarı puanları;

b. Dinleme becerileri;

c. Okuma becerileri;

d. Konuşma becerileri;

e. Dilbilgisi edinimi;

f. Kelime edinimi;

sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğretim programdaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler yoluyla yabancı dil öğrenimi gören (kontrol grubu) öğrencilerin;

a. Genel akademik başarı;

b. Dinleme becerileri;

c. Okuma becerileri;

d. Konuşma becerileri;

e. Dilbilgisi edinimi;

f. Kelime edinimi;

öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. DHA ile yabancı dil öğrenimi gören (deney grubu) öğrencilerin;

- a. Genel akademik başarı puanları;
- b. Dinleme becerileri;
- c. Okuma becerileri;
- d. Konuşma becerileri;
- e. Dilbilgisi edinimi;
- f. Kelime edinimi;

öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

DHA, eğitimde kullanılan yeni bir yöntem olmasına karşın teknoloji ve multimedya araçlarının sınıf ortamlarına her geçen gün artarak daha fazla hâkim olduğu bu çağda eğitim-öğretim ortamlarına sağladığı katkılardan dolayı daha fazla kullanılması gerekmektedir. Tatlı ve Aksoy (2017) Dijital Hikâye Anlatımının, içinde bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılayabilecek bir potansiyele sahip olduğunu aynı zamanda görsel-işitsel çıktılarını çözümleyebilen, anlamlandırabilen ve yorumlayabilen, yaratıcı bireyler yetiştirmede katkı sağlayacağı ileri sürmektedirler. DHA'nın, teknoloji odaklı yaşanan günümüzde bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünce, teknolojik okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerini edinmede önemli bir araç yaklaşım olduğu düşünülmektedir. "Eğitim ortamlarını DHA ile bütünleştirmek, öğrencilere yeni okuryazarlıklar edinme fırsatı sunarken, aynı zamanda öğrenme sürecinde doğuştan gelen geleneksel okuryazarlık uygulamalarını bir araya getirme fırsatı da sağlayabilir" (Foley, 2013, s. 18). Bu bakımdan Dijital Hikâye Anlatımı eski ile yeniyi, geleneksel ile çağdaş kavramlarını bir potada eriten bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda Dijital Hikâye Anlatımının etkililiğini saptamanın önemli bir husus olduğu söylenebilir.

Türkiye'de DHA kullanımıyla ilgili çalışmalar mevcut olmakla birlikte, DHA kullanımının yabancı dil öğretimine etkisini araştıran çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. DHA'nın teknolojik gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni bir yöntem olması dolayısıyla DHA nispeten yeni bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Şimşek,

Usluel, Sarıca ve Tekeli'nin (2018) "Türkiye'de Eğitsel Bağlamda Dijital Hikâye Anlatımı Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım" adlı çalışmalarında Türkiye'de Dijital Hikâye Anlatımı ile ilgili çalışmaların 2005 yılında başladığı; son yıllarda ise bu alandaki çalışmaların sayısında artış görüldüğü belirtilmektedir. Dijital Hikâye anlatımının kullanıldığı eğitim-öğretimle ilgili olması ölçütlerine uyan 12 tez 15 makalenin incelendiği söz konusu çalışmaya bakıldığında Dijital Hikâye Anlatımı ile ilgili çalışmalardan sadece iki tanesi yabancı dil öğretimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil alanında DHA ile ilgili çalışmaların yeteri düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca Özer (2016) tez çalışmasında DHA yönteminin etkinliğinin daha geniş bir katılımcı grubu ile yapılan deneysel bir çalışma ile araştırılması hususuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu konunun deneysel bir çalışmayla araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda DHA yönteminin yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin araştırılması ve bu çalışmanın deneysel bir çalışma olması alanyazına katkı sağlamakla birlikte ileride yapılan çalışmalar için de yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir;

- 1) Çalışma gruplarına uygulanacak başarı testi ve deney grubunun derslerinde kullanılacak materyal olan Dijital hikâyelerin geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşünün yeterli olduğu,
- 2) Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testindeki sorulara ciddiyle cevap verdikleri,
- 3) Araştırma sonuçlarına etki edebilecek ve kontrol altına alınamayan aile ortamı, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi, derse ilgisi, zekâ düzeyi, vb. gibi aracı değişkenlerin her iki grubu eşit şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Yabancı Dil Öğretimi: Belirli bir amaç için ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlik kazandırma etkinliklerinin tümüdür.

Hikâye Anlatımı: Dinleyicinin hayal gücünü teşvik ederken aynı zamanda hikâyedeki unsurları ve görüntüleri ortaya çıkarmak için kelimeler ve eylemlerin kullanıldığı etkileşimli bir sanattır. (National Storytelling Network)

Dijital Hikâye Anlatımı: Birçok tanımı bulunan Dijital Hikâye Anlatımını Robin (2006) genel anlamda resim, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya araçları kullanarak hikâyeler anlatma sanatı olarak tanımlar.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- 1) 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında devlet okullarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınları tarafından hazırlanan 6. sınıf İngilizce ders kitabının 2. ünite (Yummy Breakfast), 3. ünite (Downtown) ve 4. ünitesinin (Weather and Emotions) içerdiği kazanımlar doğrultusunda yapılan öğretim ile
- 2) İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 6-A ve 6-B sınıflarında bulunan öğrenciler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

“Bedenimiz yediklerimizden, zihnimiz ise dinlediğimiz ve oluşturduğumuz hikâyelerden ibarettir.” (Andrew Wright)

2.1. Dil Gelişimi ve Yabancı Dil Öğretimi

Sosyal ve duygusal etkileşimin en önemli parçası olan dil, insanların duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmasını sağlayan bir araçtır. Dil birçok yönüyle insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden de bir tanesidir. Her ne kadar diğer canlılar farklı yöntemlerle iletişim kuruyor olsalar da, insanların iletişim aracı kadar karmaşık bir yapıya sahip değildir. Dolayısıyla “bireyler nasıl dil öğreniyor?” sorusu dilbilimciler tarafından önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalar neticesinde birçok kuram ortaya çıkmıştır. Davranışçı kuram dil öğreniminin taklit ve pekiştirmeye dayalı olduğunu; sosyal etkileşim kuramı dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiğini; biyolojik temelli kuram ise, biyolojik etkenlerin yanı sıra psikolojik etmenlerin de dil gelişimini etkilediğini ileri sürmektedirler.

İnsanlar, öğrendikleri ana dilin yanı sıra çeşitli sebeplerden dolayı kendilerini ifade edebilecek başka dilleri öğrenmeye de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada yabancı dil ifadesi akıllara gelmektedir. Yabancı dil, belirli bir amaç için ana dil dışında öğrenilen farklı bir dili ifade ederken, yabancı dil öğretimi ise belirli bir amaç için bireylere ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlik kazandırma etkinliklerinin tümü olarak tanımlanabilir.

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretimi Avrupa'nın sanayileşmesiyle ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmelere bağlı olarak 19. yüzyılda önemli bir konu haline gelmiştir. Heyd (1990),

ticaretin ve ulaşım olanaklarının yaygınlaşmasıyla birlikte yabancı dilin pratik bir anlaşma aracı olarak önem kazandığını belirtmektedir (akt. Şahin 2007, s. 465). Yabancı dil öğretiminin önem kazanmasıyla birlikte çeşitli yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerin ortaya çıkışında öğrenen ihtiyaçlarının ve dil öğrenimine bakış açısındaki değişikliklerin bulunduğu söylenebilir. Richards ve Rodgers (1997) “yabancı dil öğretim yöntemlerinin, okuduğunu anlamaktan ziyade, dil öğreniminin amacı olan sözel yeterliliği geliştirme gibi öğrenci ihtiyaçlarını, dilin doğası ve dil öğrenimi kuramlarındaki değişimleri de yansıttığını” ifade etmiştir (s. 1). Başlıca yabancı dil öğrenme yöntemleri aşağıda yer almaktadır.

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Düzevarım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)
- Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Language Learning)

2.2.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi Latince öğretiminin etkisiyle gelişmiş, 1840-1940 yılları arasında dil öğretiminde yoğunlukla kullanılmış bir yöntemdir. Öğrencilerin yabancı bir dilin edebi eserlerini okuyup anlamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Aynı zamanda bir başka dilin dilbilgisini öğrenerek öğrencilerin kendi ana dillerine de daha fazla aşina olmaları ve böylelikle ana dillerinde daha iyi okuyup yazmaları hedeflenmiştir (Larsen-Freeman, 1986). Bu yöntemin ilkelerine göre okuma ve yazma becerileri önemli görülürken, konuşma ve dinleme becerileri çok fazla önemsizdir (Richards ve Rodgers, 1997). Kelime öğretimi ve dilbilgisi kurallarını öğrenme önemli görülürken telaffuza çok fazla önem verilmez (Demirel, 1999).

2.2.2. Düzevarım Yöntemi (Direct Method)

Gouin “Dillerin İncelenmesi ve Öğretmen Sanatı” adlı kitabında temellerini belirttiği Düzevarım Yöntemi 1950’lerde Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eksikliklerine bir tepki olarak ortaya çıkmış, hem dünyada hem de Türkiye’de yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Demirel, 1999). Düzevarım yöntemi ismini (**Direct Method**) öğrencinin ana dili kullanılmaksızın hedef dil ile anlam arasında **doğrudan** bağlantı kurmaları gerçeğinden almaktadır (Freeman ve Anderson, 2011). Bu sebeple Düzevarım yönteminde ana dil ve çeviriye izin verilmez fakat öğrencinin hedef dili yoğun bir şekilde kullanması esastır. Okuma ve konuşma becerileri dolayısıyla telaffuz da önemli bir yere sahiptir Dilbilgisi kuralları üzerinde ilk etapta çok durulmazken bu kurallar sonraki derslerde tümevarım yoluyla (dolaylı olarak) sunulmuştur.

2.2.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio Lingual Method)

Bu yöntem Amerikan uzak askeri üslerindeki ordu birliklerine yabancı dil öğretmek amacıyla 1950’li yılların sonuna doğru geliştirilmiş daha sonra okullarda da bu yöntem uygulanmıştır (Richards ve Rodgers, 1997). Öğrenme becerilerinin önemi dinleme ve konuşma ağırlıklı olmak üzere okuma ve yazma olarak sıralanmaktadır. Dil bilgisi kuralları Düzevarım Yönteminde olduğu gibi dolaylı olarak öğretilir fakat bu yöntemde farklı olarak kelime bilgisi yerine cümle yapılarını ezberlemek ve tekrar etmek esastır. Hata yapıldığında hemen düzeltilmelidir yoksa yanlış öğrenmelere yol açabilir (Demirel, 1999).

2.2.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

Bilişsel kuramcılar Chomsky ve Ausubel tarafından 1950’lerden sonra geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım dilin basit bir şartlanma veya koşullanma sonucu olmadığını, daha çok akılcı ve zihinsel bir etkinliğin sonucu olduğunu ayrıca öğrenmenin anlamlı olabilmesi için önceki öğrenmelerle bütünleşmesi gerektiği ilkelerine dayanır. Dilbilgisi-Çeviri yöntemine benzer bir şekilde ana dil kullanımı ve çeviriye izin verilir. Dört temel dil becerisinin eşit oranda geliştirilmesi esastır (Demirel, 1999).

2.2.5. Doğal Yöntem (Natural Method)

1980’li yıllarda Krashen ve Terrell tarafından geliştirilen bu yöntem öğrenci ana dilini nasıl öğreniyorsa yabancı dili de benzer yöntemlerle öğrenmelidir savına dayanmaktadır. Dil ediniminin, bulunulan seviyenin üzerinde anlaşılabilir girdilere

(input) maruz kalındığında gerçekleştiği görüşü hâkimdir. Bu yöntem iletişim kurmayı dilin en temel işlevi olarak görür ve bu özelliğiyle iletişimsel yaklaşımlarla benzerlik göstermektedir. Dilbilgisi öğrenmeyi dilin en önemli işlevi olarak gören teorileri reddeden bu yöntemde kelime öğrenimi önemli görülmektedir. (Richards ve Rodgers, 1997).

2.2.6. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

1990'larda ortaya çıkan ve günümüzde yaygın şekilde kullanılan bu yöntem tek bir yaklaşım veya yöntemi esas almak yerine dersin amaçlarına ve öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak dili öğretmek için çeşitli yaklaşımlar ve yöntemlerden uygun olan kısımların seçilerek öğretimin desenlenmesi esasına dayanır. Kısacası bu yöntem, farklı öğretim ve öğrenme yaklaşımlarının birleşimidir. Bu yöntem telaffuz, kelime ve dilbilgisi gibi dilin farklı bileşenlerinin birbirinden ayrılması, önemine göre sıralanmasından ziyade dilin bir bütün olduğunu ve bu bileşenlerin bir bütün içerisinde öğretilmesini gerektiğini savunur (Kumar, 2013).

2.2.7. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

1970'lere kadar yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin çoğunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hedef dil kullanarak sınıf ortamında rahatça ifade edebilmesini amaçlanmıştır. Öte yandan İletişimsel Yaklaşım ise, mevcut yöntem ve yaklaşımlardan farklı olarak öğrencilerin sınıf dışında da hedef dilde iletişim kurmalarını amaçlamaktadır (Freeman-Anderson, 2011). İletişimsel yaklaşımda öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya yönlendirilir. Bu zihinsel süreç sonunda amaç öğrencilerin anladıklarını uygulamaya geçirmesidir. Öğretim öğrenci merkezlidir, öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir. Karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlar başlıca öğretim etkinlikleridir. (Demirel, 1999).

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Ortaya Çıkışı

21. yüzyıl teknoloji alanında önemli değişim ve gelişmeler olduğu bir dönemdir. Teknolojideki gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim alanına yansısıyla birlikte yabancı dil öğretiminde de bir takım yeni yaklaşım ve yöntemleri de beraberinde getirmiştir. İletişim teknolojilerindeki hızlı değişim, dil pedagojisini ve kullanımını

değiştirmiş; dil öğretiminde yeni söylemler, yeni yazarlık biçimleri ortaya çıkarmıştır (Kern, 2006;183). Yeni yöntem ve yaklaşımların ortaya çıkmasının altında teknolojinin öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırmasına yardımcı olan kamera, televizyon, video oynatıcı, cep telefonu, tablet ve özellikle de bilgisayar gibi dijital cihazların eğitim ortamına girmesinin olduğu söylenebilir. Bilgisayarların eğitim ortamlarına girmesiyle ve özellikle de dil sınıflarına olan yansımaları sayesinde, dil öğretimi ve öğrenme süreci öğrenenleri daha motive edici ve dil öğrenimini de daha pratik ve eğlenceli hale gelmiştir. Bu noktada ortaya çıkan yeni yöntemlerden bir tanesi de Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimidir (BDDÖ).

2.3.1. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (Computer Assisted Language Learning-CALL)

Bilgisayarlar 1900'lu yılların ilk yarısından itibaren kullanılmalarına rağmen, 1960'lı yıllara kadar eğitsel amaçlı kullanılmamıştır. 1970'lerde bilgisayarların eğitsel amaçlı kullanılmaya başlanmasıyla birlikte Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ortaya çıkmıştır. “BDDÖ’nün temeli, teknolojinin ikinci bir dilin öğretiminde ve öğrenilmesinde nasıl bir rol oynayabileceğini belirlemeye dayanmaktadır” (Stockwell, 2014, s. 26). Herhangi bir dilin teknolojiden faydalanılarak öğrenilmesi, öğrencilerin gerçek dille (hedef dil) iletişim kurmasını sağlar, bu sebeple de öğrenci tarafından oluşturulan dil üzerine odaklanılır. BDDÖ’de çevrimiçi uygulamaların çoğu, okuma ve yazma işlemlerini içerir; bu nedenle, dersin önemli bir kısmı hedef dilde konuşma ve dinlemeye ayrılabilir (Freeman-Anderson, 2011). BDDÖ’de bloglar, e-kalem arkadaşlığı, BDDÖ yazılımları, dijital portfolyo ile dijital hikâyeler, vikiler, akıllı telefon uygulamaları ve sosyal ağlar gibi öğrencilere dil öğrenim deneyimi sağlayacak birçok uygulama yöntem ve teknikleri bulunmaktadır.

2.3.2. BDDÖ ve Dijital Hikâye Anlatımı

2.3.2.1. Hikâye Anlatımı

Hikâye, günlük yaşamın önemli parçalarından bir tanesidir ve gerçek ya da hayali olayların anlatısı olarak tanımlanabilir. İnsanlar fakında olmasalar da hergünleri baştan sona birçok hikâye ile doludur. Her bir birey, nesne, yapıt, şehir, vb. aslında bir hikâyenin tam da kendisidir. Çünkü herkesin ve her şeyin mutlaka uzun veya kısa bir

hikâyesi bulunmaktadır. Lambert (2010) “bir hikâyenin ilk evinizi ya da arabanızı neden satın aldığınızı açıklamak kadar kısa veya “Savaş ve Barış” romanı kadar uzun olabileceğini” ifade etmektedir (s. 1). Bu bağlamda hikâyelerin hayatımızın tam da merkezinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Hikâye anlatmak en eski çağlardan beri insan iletişimi için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir. Toplumların sözlü mirası olan efsaneler, halk hikâyeleri, masallar, öyküler, fıkralar vb. anlatım yoluyla bugünlere taşınmıştır. Smyth (2005) bilgi aktarımını anlamlandırmada hikâye anlatımının önemli bir iletişim yöntemi olduğunu belirtmektedir.

2.3.2.2. Hikâye Anlatımı ve Dil Öğretimi

2000’li yıllardan itibaren eğitimde esas alınan yapılandırmacılık anlayışı ile birlikte eğitimde yeni yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejiler geleneksel yöntemlerin yerini almaya başlamıştır. Yeni yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejiler öğrencilerin daha aktif bir şekilde eğitim sürecinin içerisinde yer almalarını sağlamış ve öğrenenlere salt bilgiyi aktaran araçlar olmaktan ziyade bilginin bilişsel süreçlerden geçirilerek anlamlı öğrenmeler sağlayan araçlar haline gelmiştir. Hikâye anlatımı da öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek, onların bilgiyi yapılandırarak ve günlük hayatlarına yansıtarak anlamlı öğrenmeler oluşturabilmeleri için kullanılabilir yöntemlerden bir tanesidir. Hikâye anlatımı, dinleyicinin hayal gücünü teşvik ederken aynı zamanda hikâyedeki unsurları ve görüntüleri ortaya çıkarmak için kelimeler ve eylemlerin kullanıldığı etkileşimli bir sanat şeklinde tanımlanabilir (National Storytelling Network).

Hikâye anlatımıyla öğrenme ortamında dil ve dilin yapısıyla kolay bir şekilde etkileşim içerisine girilmekte, bu etkileşim de öğrencilerin okuryazarlık, dinleme ve dil becerilerini geliştirmektedir. Hikâye anlatımı aynı zamanda yaratıcılığı geliştirmenin yollarından da bir tanesidir çünkü bu süreç aslında bir keşif yolculuğudur; kimileri bu yolculuktaki tüm manzaraları keşfederek sonuca varırken, kimileri ise sadece sonuç ile meşgul olmaktadır. Bu bağlamda hikâye ile anlatılanların dinleyenin hayal gücü ile doğru orantılı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır; çünkü “hayal gücü, yaratıcılığın özünü oluşturmaktadır” (Horea ve Vreecer, 2016, s. 11).

Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatımını kullanırken, bu yöntemle geliştirilebilecek birçok beceri ve yeterliğe odaklanabiliriz. Hronová (2011) “hikâye anlatımı yöntemiyle dilbilgisi, konuşma, okuma, dinleme, telaffuz, kelime bilgisi ve iletişim becerilerinin geliştirilebileceğini; öğrencilerin güdülenme düzeylerini ve hayal gücünün arttırılabileceğini” belirtmektedir (s. 17).

2.3.2.2.1. Dinleme Becerisi

Hikâye dinlemek her ne kadar pasif bir etkinlik olarak algılsa da aslında pek de öyle olmadığı söylenebilir çünkü dinleme esnasında öğrencilerin zihni bir dizi bilgi işlem sürecinden geçmektedir. Öğrencilere öncelikle dinleme etkinliğinin pasif bir etkinlik olmadığı ifade edilmelidir. Colon-Vila (1997) hikâye anlatımının öğrencilere dinleme becerisinin öğretilmesine yardımcı olduğunu, öğrencilerin akıllarındaki hikâye şemasını geliştirirken aynı zamanda onların sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. “Öğrenciler hikâye dinlerken, hikâye anlatan kişinin jest ve mimiklerini gözlemlemek, sesindeki tonlamayı fark etmek, duyduklarını kafasındaki görsellerle eşleştirmek, bir sonraki cümlede ne olacağını tahmin etmek, karşısına çıkan kelimelerin anlamını bulmak vb. gibi bir dizi zihinsel etkinliğin içerisindeyler” (Ellis ve Brewster, 2014, s. 36). Bütün bu zihinsel etkinliklerin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin etkinliğe aktif katılımın sağlanmasının yanısıra güdülenme düzeylerinin de yüksek olması gerekmektedir.

2.3.2.2.2. Okuma Becerisi

Hikâye anlatımı, öğrencilerin hikâye okuma isteklerini arttırmaktadır çünkü sık sık hikâye dinleyen çocuklar diğer hikâye ve benzeri metinleri okumaya ilgi duymaktadırlar; böylelikle öğrencilerin okuma becerileri gelişmektedir. Gomez (2014) “Hikâye anlatımının, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığını geliştirmelerine yardımcı olan motive edici bir etkinlik olduğunu ve gelecekte öğrencilerin daha iyi okur, yazar ve dil kullanıcısı olmalarına yardımcı olacağını” belirtmektedir (s. 40). Haven ve Ducey (2007) ile Miller ve Pennycuff (2008) çalışmalarında hikâye anlatımının, uygun şekilde modellendiğinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir uygulama olduğunu ifade etmektedirler.

2.3.2.2.3. Yazma Becerisi

Hikâye anlatımı, öğrencilerin daha önceki hikâye izlenimlerine veya bilindik bir hikâyeye dayanarak yeni bir hikâyeye yazmalarını teşvik ederek yazma becerisini geliştirir. Gomez (2014) “hikâye anlatımının öğrenciler için diğer üç beceride olduğu gibi yazma becerisi içinde bağlam oluşturduğunu” belirtmektedir (s.32). Bu anlamda hikâyeye anlatımı öğrencilere cümleler oluşturmak için belirli yapısal kalıpları nasıl kullanacakları, açıklamaları, karşılaştırmaları ve verilen yönergeleri yazılı olarak nasıl düzenleyebilecekleri ya da yeni bir hikâyeye oluştururken nasıl bir plan izleyecekleri konusunda örnek sağlamış olur.

2.3.2.2.4. Konuşma Becerisi

Hikâye anlatımı, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için birçok şekilde kullanılır. Ellis ve Brewster (2014) “rol yapma, ikili çalışmalar, tahmin etme, hafıza oyunları, şarkı ve şiir sözlerini tekrarlama, drama, araştırma ve anket gibi konuşma etkinlikleri yoluyla bu becerinin geliştirilebileceğini” ifade etmektedir (s. 37). Öğrencilere sınıf içerisinde olabildiğince konuşma fırsatı vermek, öğrendikleri dili kullanma olanağı sağlamak öğrencilerin bu alanda ilerleme kaydettiklerini görmeleri adına son derece önemlidir. Sanchez’e (2014) göre, hikâyeye anlatımı bu konuşma fırsatlarını farklı konuşma etkinlikleriyle sunmanın iyi bir yoludur; çünkü hikâyeler aracılığıyla öğrenciler edinilmesi gereken dil yapılarını tekrar tekrar duyduklarında daha kalıcı öğrenmeler oluşturmaktadır.

2.3.2.2.5. Dilbilgisi ve Kelime Edinimi

Hikâyeye anlatımının dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) olumlu etkilediği gibi dilbilgisi ve kelime edinimini de olumlu etkilemesi beklenmektedir. Dilin bir bütün olduğu düşünülecek olursa bu durumun normal olduğu söylenebilir. Hronová (2011) hikâyelerin tekrarlanan kelimeler ve dilbilgisi yapıları içerdiğini ayrıca hikâyelerde içeriğin kolaylıkla anlaşılması için görsellere yer verildiğini ifade etmektedir. Hikâyeye anlatımı dilbilgisi yapılarını zengin içerik ve görsel desteğiyle doğal bir şekilde öğrencilere sunarak, bu yapıların doğrudan anlatılmaya gerek kalmaksızın öğrenciler tarafından öğrenilmelerini sağlar; benzer şekilde hikâyeye anlatımında kelimelerin dikkat çekici ve açık bir bağlam içerisinde görsel desteğiyle sunulması

kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Ellis ve Bewster, 2014). Hikâye anlatımının bu özellikleri öğrencilerin anlamlandırarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. (Gomez, 2014) öğrencilerin yeni kelime ve dilbilgisi yapılarını hikâye tarafından sağlanan bağlamdan öğrendikleri için hikâye anlatımının anlamlı öğrenmeler sağladığını ifade etmektedir.

2.3.2.3. Dijital Hikâye

Dijital hikâye oluşturma süreci teorik olarak geleneksel hikâye oluşturma süreci ile benzerlik göstermektedir. Geleneksel hikâye yazımındaki benzer şekilde ilk aşamada beyin fırtınası yapılarak konu belirlenir ve bir hikâye taslağı oluşturulur. Taslak ortaya konulduktan sonra bir hikâye akış şeması hazırlanır ve en sonunda hikâye yazma sürecine geçilir. Bu noktadan sonra hikâye kavramı dijital özelliğini kazanarak “dijital hikâye” olarak adlandırılabilir. Bu aşamada moviemaker, powerpoint, slidely, storybird, storyjumper ve scrath gibi çeşitli web 2.0 araçları veya yazılımlar kullanılarak sesli anlatım, görseller ve müziğin hikâye metni ile birleştirilmesiyle dijital hikâyeler oluşturulmaktadır.

2.3.2.4. Dijital Hikâye Anlatımı

Dijital hikâye anlatımının, hızla gelişen teknolojiye bağlı olarak dijital medya araçlarının eğitim ve öğretimde öğrenmeyi etkin ve kalıcı hale getirmek için giderek daha fazla kullanılmasıyla birlikte geleneksel hikâye anlatımının teknoloji ile bütünleşmesi sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Dijital hikâye anlatımının temelleri 1990’lı yılların başında San Francisco’da Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen tarafından atılmıştır. “Sonraki yıllarda Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi olarak tanınacak olan San Francisco Medya Merkezini 1993 yılında Lambert, Atchley ve Mullen uygun maliyetli bilgisayar teknolojisi ve kullanıcı dostu dijital yazılım sağlamak amacıyla kurmuşlardır” (Garrety, 2008, s. 12). Dijital Hikâye Anlatımı Merkezinin 1996 yılında kurulmasıyla birlikte “Lambert, Atchley ve Mullen’in bazı yerel kurumlar, okullar, üniversiteler, eğitimci ve gönüllülerle olan işbirliği sonucunda okullardaki ilk dijital hikâye anlatımı projeleri ortaya çıkmıştır” (Banaszewski, 2005, s. 44). Dijital hikâye anlatımının başta eğitim alanı olmak üzere iletişim, sosyoloji ve sağlık gibi farklı disiplinlerde kullanımı ve uygulamaları hızla gelişmiştir. Dijital hikâye anlatımının

farklı alanlarda kullanımı çeşitli tanımları beraberinde getirmiştir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Dijital Hikâye Anlatımı:

- Ses, görsel ve müzik gibi çoklu ortam öğelerini ekleyerek görsel bir hikâye oluşturma sürecidir. (Jakes ve Brennan, 2005);
- Geleneksel hikâye anlatımını resim, ses ve video gibi farklı dijital multimedya türleri ile birleştirmektir (Gregori-Signes, 2008);
- Dijital kamera, bilgisayar veya çeşitli yazılımlar aracılığıyla oluşturulan kişisel multimedya hikâyeleridir (Meadows, 2003);
- Bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi dijital teknolojiler ile geleneksel hikâyenin birleştiği yaratıcı bir süreçtir (Ohler, 2008);
- Ses, görüntü, video, müzik ve metne dayalı anlatımın interaktif bir ortamda sunulmasıdır (Figa, 2004);
- Dijital teknolojiler vasıtasıyla hikâyeler anlatmadır (Alexander, 2011);
- Resim, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya araçları kullanarak hikâyeler anlatma sanatıdır (Robin, 2006);
- Dijital ses, video, fotoğraf, film, çizgi roman ve multimedya görüntüleri gibi etkileşimli medya araçlarının kullanımınıdır (Ming vd., 2014).

DHA'nın farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarına bakıldığında dijitalleşme, multimedya araçları ve bir mesajı karşı tarafa aktarma kavramlarının ön plana çıktıkları görülmektedir. Dolayısıyla Dijital Hikâye Anlatımı, multimedya araçları kullanılarak bir hikâyeyi dijital bir ortamda anlatma süreci şeklinde tanımlanabilir. Benzer şekilde Armstrong (2003) DHA'nın zamanla birçok tanımının ortaya çıktığını, ancak dijital görüntüler, müzik, video klipler ve sesli anlatım gibi multimedya kullanımıyla bir hikâyeyi paylaşma olarak tanımlayan bir çalışma ifadesinin sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir.

DHA bazı araştırmalarda “dijital öykücülük”, “dijital öyküleme” ve “dijital öykü anlatımı” gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir; ancak Şimşek (2010) “öykü ve hikâye kavramlarının birbirlerinden farklı olduğunu; hikâye kavramının sözlü bir gelenek, öykünün ise yazılı edebi bir tür olduğunu” ifade etmektedir (s. 39). Dolayısıyla öykünün

belirli teknikler kullanılarak işin uzmanı yazarlar tarafından ortaya çıkarıldığını; öte yandan hikâye anlatımının ise uzmanlık gerektirmeden (öğretmen ve öğrenciler tarafından) kolaylıkla gerçekleştirilebilecek bir kavram olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple bu çalışmada dijital öykü anlatımı ifadesi yerine dijital hikâye anlatımı ifadesi tercih edilmiştir.

2.3.2.5. Dijital Hikâye Anlatımının Bileşenleri

Joe Lambert, Dana Atchley ve Nina Mullen ile birlikte temellerini atıp geliştirdikleri DHA kavramının bir dizi bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenler hikâye anlatıcılarının odaklandığı kişisel bir yazının ana hatlarıyla ortaya çıkışının yani bir hikâyeye dönüşümünün çerçevesini ortaya koymaktadır. Bu bileşenler aslında bir hikâyeyi dijital hikâye yapan ve dijital hikâyeyi de iyi bir dijital hikâye yapan kavramsal çerçeveyi ifade etmektedir. Lambert ve arkadaşlarının Dijital Hikâye Anlatımı Merkezinde yaptıkları araştırmalar sonucunda dijital hikâye anlatımının 7 bileşeni olduğu ortaya konulmuştur. Robin (2006) Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi tarafından ortaya konulan bu bileşenlerin bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik, ekonomi, ses, müziğin gücü ve ritim olduğu ifade etmektedir. Bu bileşenlerin ayrıntıları şöyledir:

1. **Bakış Açısı:** Hikâye yazarının bakış açısını ortaya koyan bileşendir.
2. **Dramatik Soru:** Hikâyede dinleyenin veya izleyenin dikkatinin çekildiği, hikâyeye sonunda cevaba kavuşturulacak olan bir soru bulunmasıdır.
3. **Duygusal İçerik:** Hikâyenin dinleyici ya da izleyici ile arasında bir bağ oluşturacak güçlü bir duygu uyandıracak içeriği barındırmasıdır.
4. **Ekonomi:** Hikâyeyi oluşturan kelimelerin, görsel ve işitsel öğelerin az ve öz olmasını; fazla ve gereksiz kullanılmamasını ifade etmektedir.
5. **Ses:** Anlatılan hikâyenin tonlama ve vurgulamalara dikkat ederek seslendirmesi yoluyla hikâyenin etkililiğinin artırılmasıdır.
6. **Müziğin Gücü:** Hikâyenin anlatım gücünü arttıracak hikâyeye uygun, anlamlı ve uyumlu bir müziğin kullanılmasıdır.
7. **Ritim:** Hikâye hızının içeriğe uygun bir şekilde ilerlemesi; yani hikâyenin ne takip ederken zorlanılacak kadar hızlı olması ne de sıkılacak kadar yavaş olmasını ifade etmektedir.

Yukarıda belirtilen bu ögeler dijital hikâye hazırlayanlar için genel bir kavramsal çerçeve sunmakta ve dijital hikâye anlatıcılara yol göstermektedir. Bull ve Kajder (2004) “bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik ve ekonomi bileşenlerinin dijital hikâye yazımı ile ilgili; ses, müziğin gücü ve ritim bileşenlerinin ise dijital hikâyenin yapımı ile ilgili olduğunu” ifade etmektedir (s. 47-48).

Robin ve Pierson (2005) Dijital Hikâye Anlatımı Merkezinin ortaya koymuş olduğu DHA'nın 7 bileşenini geliştirerek 10 maddelik yeni bir liste oluşturmuşlardır. Bu bileşenler hikâyenin genel amacı, hikâye anlatıcının bakış açısı, dramatik soru veya sorular, içerik seçimi, ekonomi, sesin netliği, anlamlı müzik kullanımı, ritim, iyi dilbilgisi-dil kullanımı ve görüntü kalitesidir. Robin ve Pierson'un DHA için belirlediği bileşenlerde Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi tarafından ortaya konulan bileşenlere ek olarak görüntü kalitesi, hikâyenin genel amacı ve iyi dilbilgisi-dil kullanımı olduğu görülmektedir. Robin ve Pierson'un Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi tarafından ortaya konulan bileşenleri biraz daha detaylandırdıkları söylenebilir.

Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi tarafından ortaya konulan 7 bileşen zamanla yapılan çalışmalar, edinilen deneyim ve alınan geri dönütler sonucunda farklılaşmıştır. Lambert (2010) bu bileşenleri şöyle sıralamaktadır:

1. İç görünüşü sahiplenme
2. Hislerini sahiplenme
3. Anı yakalama
4. Hikâyesi görme
5. Hikâyesi duyma
6. Hikâyesi birleştirme
7. Hikâyesi paylaşma

DHA'nın tanımı gibi bileşenleri de farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde ifade edilmiş veya zamanla bu bileşenler değiştirilerek geliştirilmiştir. DHA bileşenleri ve bileşen sayısı her ne kadar değişiklik gösterse de bileşenlerin ortaya konulmasında amaç iyi bir dijital hikâye hazırlarken planlanma aşamasından sunulma kısmına kadar dijital hikâye hazırlayan öğretmen, öğrenci ve hikâye anlatıcılara yol gösterip rehberlik etmektir.

2.3.2.6. Dijital Hikâye Anlatımının Eğitimde Kullanımı

DHA, eğitim alanında anaokulundan yükseköğretime kadar giderek kullanımı artan nispeten yeni bir kavramdır. Eğitsel anlamda DHA öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgi toplama becerilerini, problem çözme ve işbirlikçi bir ekip üzerinde çalışma becerisini geliştirmelerini sağlayan kısa hikâyeler oluşturma sürecini içermektedir (Yüksel, Robin ve McNail, 2011). Dijital hikâye oluşturma süreci öğrencilere, aktif katılım sağlayarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebileceği bir sınıf ortamı sunmaktadır. Castaneda (2013) dijital hikâyelerin öğrencilere ve izleyenlere sadece bilgi sağlamadığını aynı zamanda onlar için anlamlı öğrenmeler oluşturarak bilgi vermenin de ötesine geçtiğini ifade etmektedir.

Bilgi çağı diye adlandırılan günümüzde öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmalarına yardımcı olmalarının yanında öğrencilerin dikkatini çekerek; onların ilgi ve gereksinim duydukları ihtiyaçlarını karşılayarak güdülenmelerini arttıracak şekilde dijital donanımlarla desteklenmelidir. Buradan hareketle hemen hemen her sınıfta akıllı tahtaların varlığı da düşünülecek olursa kalem, kâğıt, kara tahta üçgeninden bilgisayar destekli, dijital tabanlı yöntemlere geçiş yapmanın da bir gereklilik olduğu söylenebilir. DHA yöntemi de uzun yıllardır kullanılan geleneksel hikâye anlatımı yöntemi yerine kullanılabilir güçlü bir seçenek olarak eğitim dünyasında yer almaya başlamıştır. DHA ile öğrenciler bilgisayar, tablet, akıllı telefon, sosyal medya siteleri, eğitsel amaçlı siteler gibi 21. yüzyıl neslinin kullanmaktan hoşlandığı birçok multimedya aracı ve bilgisayar yazılımları ile vakit geçirerek kendisini bir öğrenme sürecinin içerisinde bulmaktadır. Bu sayede DHA süreci günümüz dünyasında öğrencilerinden edinilmesi beklenen 21. yüzyıl becerilerinde yetkinlik kazanmalarını sağlayarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Porter (2004) dijital hikâyeler oluşturma sürecinin, öğrencilerin bilgi temelli bir toplumda başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları 21. yüzyıl becerilerinin çoğunu destekleyen bir araç olduğunu ifade etmektedir. Jakes (2006) ve Robin (2008) bu becerileri şöyle sıralamaktadır:

- **Dijital Okuryazarlık:** Sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurma, konuları tartışma, bilgi toplama ve yardım arama becerilerini kapsamaktadır (Robin, 2008).

- **Global Okuryazarlık:** “Mesajları küresel bir bakış açısıyla okuma, yorumlama, cevaplama ve bağlamsallaştırma kapasitesidir” (Robin, 2008).
- **Teknoloji Okuryazarlığı:** Öğrenmeyi, üretkenliği ve performansı geliştirmek için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanabilme yeteneğidir (Robin, 2008)
- **Görsel Okuryazarlık:** Görsel imgeler aracılığıyla anlama, üretme ve iletişim kurabilme yeteneğidir (Robin, 2008).
- **Bilgi Okuryazarlığı:** Bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneğidir (Robin, 2008).
- **Yaratıcı düşünme:** Uyum, karmaşıklığı yönetme, öz-yönelim, merak, yaratıcılık, risk alma, muhakeme ve üst düzey düşünme becerilerini kapsamaktadır (Lemke Coughlin, Thadani ve Martin, 2007).
- **Etkili iletişim:** Takım çalışması, işbirliği, kişilerarası beceriler, kişisel, sosyal ve toplumsal sorumluluk ile etkileşimli iletişim becerilerini içermektedir (Lemke vd., 2007).
- **Yüksek verimlilik:** Sonuçları önceliklendirme, planlama ve yönetme, gerçek dünya araçlarının etkin kullanımı, yüksek kaliteli ürünler üretebilme becerilerini içermektedir (Lemke vd., 2007).

Bu beceriler ve tanımlardan yola çıkıldığında, görsel-işitsel çıktıları çözümleyebilen, bilgiye giden yolları keşfedebilen, bilgiyi anlamlandırıp yorumlayabilen, elde ettiği bilgileri somut öğrenme çıktılarına dönüştürebilen, teknolojik aletleri eğitsel amaçlar doğrultusunda rahatlıkla kullanabilen, etkili iletişim becerisine sahip olan yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde DHA yönteminin katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Bozdoğan (2012) teknolojinin ağırlıkta olduğu bu çağda eğitim alanında DHA yönteminin öğrencilere birçok fırsat sunan güçlü bir araç olduğunu ifade etmektedir.

2.3.2.7. Dijital Hikâye Anlatımı ve Yabancı Dil Öğretimi

Multimedya araçları öğrencilerin ilgisini çekerek güdülenmelerini sağlayacak potansiyele sahip olduğundan DHA yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olarak

kullanılabilir. Tsou, Wang ve Tzeng (2006) bilgisayar ve multimedya destekli öğrenmenin, yabancı dil öğretimi de dâhil olmak üzere birçok disiplinde faydalı olduğunu ileri sürmektedirler. Cj, Atmowardoyo ve Weda (2016) dijital hikâye kullanımının, öğrencileri öğretim materyalleriyle meşgul etme ve dil öğrenmelerine yardımcı olma hususunda etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. Ayrıca DHA'nın, yabancı dil (İngilizce) sınıflarında öğretim ve öğrenim sürecine etkili bir şekilde yardımcı olduğunu belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Razmi, Pourali ve Nozad, 2014; Xu, Park ve Baek, 2011; Lowenthal, 2009; Nassim, 2018; Campbell, Planinz ve Miller, 2016).

Yabancı dil öğreniminin temelini dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) alanında yetkinleşme, dilbilgisi kurallarına hâkim olma ve ileri düzeyde kelime bilgisine sahip olma oluşturmaktadır. DHA'yı oluşturan bileşenler öğrencilerin bu alanlarda kendilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Özellikle resim, arka plan müzikleri, hikâyecinin sesi gibi görsel-işitsel araçlar öğrencinin dikkatini çekerek öğrenimi kolaylaştırmaktadır ki görsel ve işitsel araçların kullanımının, Dijital hikâye anlatımını geleneksel hikâye anlatımından ayıran en önemli özelliklerden bir tanesi olduğu söylenebilir. Brenner (2014) "İngilizce dört temel beceri yeterliliği" (s. 27) ; Ong (2017) "öğrencilerin çok yönlü becerileri geliştirmek için DHA'nın yararlı ve değerli bir araç olduğunu" ifade etmektedir (s. 3).

2.3.2.7.1. Dinleme Becerisi

Yabancı dil öğretiminde dinlediğini anlamanın önemli bir beceri olduğu bilinmektedir. Buna rağmen yabancı dil eğitiminde dinleme becerisine çoğunlukla gereken önemin verilmeyerek göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Woottipong, 2014; Cigerci ve Gültekin, 2017). Bu açıdan düşünüldüğünde dinleme becerisine gereken önemin verilmesi ve bu becerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir güdü kaynağı olabilir. Bu bağlamda dijital hikâyeler öğretme ve öğrenme sürecine zenginlik sağlayabilir, öğrencilerin dijital okuryazarlık, medya ve teknoloji becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Verdugo ve Belmonte (2007) "dijital hikâyelerin görsel destekli, etkileşimli ve tekrarlayıcı olma özellikleri sayesinde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olduğunu" ifade etmektedirler (s. 88). Özer (2016) "DHA'nın öğrencilere sadece metin okumak yerine

tekrar tekrar hikâyeleri dinleyebilme şansı verdiğini; bu nedenle de DHA'nın dinleme becerilerini geliştirmenin güçlü ve etkili bir yolu olduğunu" belirtmektedir (s. 21).

DHA yöntemiyle dinleme etkinliği yapılırken öğrenciler salt işitsel bir aktivite içerisinde olmaktan ziyade bu yöntem sayesinde öğrenciler resim, grafik, farklı renk ve boyutlardaki yazılar veya şema gibi çeşitli görsel destekler vasıtasıyla farklı bilişsel süreçlerden geçerek bilgiyi anlamlandırır. Böylelikle öğrencilerin dinledikleri hedef metni daha iyi anlamaları sağlanabilir. DHA yöntemi ayrıca öğrencileri güdüleyerek onların öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılmalarına ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin dinleme becerisinde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olabilir.

2.3.2.7.2. Okuma Becerisi

Bir hikâye okunduğunda kaynak sadece bir metinken; hikâye anlatma etkinliğinde, öğrencilerin katılımı ile etkileşimli bir iletişim süreci ortaya çıkmaktadır. DHA etkinliğinde ise fotoğraf, video, müzik, metin ve ses gibi çoklu ortam araçları yardımıyla öğrenen ve öğreten arasındaki iletişim bir adım daha ileriye götürülerek, diğer iki etkinliğe göre daha etkileşimli bir süreç ortaya konulabilir. Burmark (2004) görsel işitsel imgeleri yazılı metinlerle bütünleştirmenin, öğrencilerin yeni fikirleri keşfetme konusundaki ilgisini artırarak kavrama becerisini geliştirdiğini ayrıca DHA'nın görsel imgeleri yazılı metinle birleştirme, oluşturma ve analiz etme için iyi bir araç olduğunu ifade etmektedir.

DHA okuma etkinliklerinde öğrencilere hem eğlenebilecekleri hem de öğrenebilecekleri bir ortam sunmaktadır. Morgan (2014) DHA'nın, okuma konusunda isteksiz olan öğrencileri bile heyecanlandıracağını belirtmektedir. Mutalib, Aziz ve Shaffiei (2011) DHA'nın öğrencilere ilgi çekebilecek eğlenceli okuma materyalleri sunduğunu ifade etmektedirler. Bu özellikleri sayesinde DHA ile yabancı dil sınıflarındaki okuma etkinliklerinde belirgin bir başarı elde edilebilir. Shalkhord, Gorjian ve Pazhakh (2013) dijital hikâyeleri kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmektedirler. DHA kullanımı ile öğrencilerin okuduğunu arasında pozitif bir ilişki olduğu çeşitli çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Royer ve Richard, 2007; Choi, 2012; Bakar ve Zubir, 2014).

2.3.2.7.3. Yazma Becerisi

DHA yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere çeşitli fırsatlar sunar. Miller (2010) DHA yoluyla öğrencilerin kelimelerle yazma sanatını bütünleştirmeyi ve teknolojiyi kullanarak kendine has iyi bir hikâye ortaya çıkarmayı öğrendiklerini ifade etmektedir. Abou Shaaban (2015) DHA'nın öğrencilerin paragraf yazımında önemli bir etkisi olduğunu ve öğrencilerin yazma becerilerini iletişimsel olarak geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Dijital hikâye yazma sürecinde öğrenciler geleneksel yazma etkinliklerinin (kağıt-kalem) aksine, dijital hikâye hazırlama araçlarının sunduğu çeşitli multimedya ortamlarında yazma etkinliğinin içerisinde olduklarıdır. Dolayısıyla öğrencilerin, kullanmaktan hoşlandıkları teknolojik araçlar vasıtasıyla yazma etkinliği yapması onlar için iyi bir güdü kaynağı teşkil edecektir. Bu güdülenmenin öğrencilerin performansına olumlu olarak yansımaları beklenmektedir. Warren, Dondlinger ve Barab (2008:134) dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yazma etkinliklerine göre daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Çoklu ortam araçları ayrıca öğrencilere istedikleri boyutta, renkte ve yazı tipinde öğrencilere yazma imkânı sunmaktadır. Yazdıkları metni uygun görseller ve işitsel araçlarla destekleyerek bir yandan da yaratıcılıklarını geliştirmektedirler. Condy, Chigona, Gachago ve Ivala'ya göre (2012) dijital hikâyeler öğrencilerin zengin ve çeşitli metinler yazma becerilerini olumlu etkilemektedir. Ong (2017) DHA'nın heceleme, cümle kurma ve bir metnin ana hatlarını ortaya koyma gibi daha önceden öğrencilerin çok zor bulduğu görevleri başararak yazma problemlerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda DHA'nın yazma becerisini olumlu etkilediği yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur.

2.3.2.7.4. Konuşma Becerisi

Bir dili konuşma yeteneği, iletişiminin en sık kullanılan şekli olduğu için yabancı dil öğretiminde önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilmek yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı bir dil öğrenmeye başladıklarında bazı öğrenciler İngilizce konuşma konusunda yüksek bir güdülenme düzeyine sahipken bazı öğrenciler de İngilizce konuşma konusunda güvensizlik yaşıyıp kaygı duymaktadırlar. Somdee ve Suppatsereeha (2014) öğrencilerin, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile İngilizce

konuşma konusunda güven eksikliği yaşadıklarını belirtmektedir. Güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencileri olumlu pekiştirmek; konuşma konusunda kaygı duyan öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımı önemli bir fırsattır. Gong (2002) teknolojinin öğrencilere, sözel dil becerilerini geliştirmek için daha az kaygı verici, güvenli ve güdülenmeyi artırıcı bir ortam sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Gregori-Signes (2008)'de belirttiği üzere "Dijital hikâyelerin grafik, resim, hikâyecinin sesi, video ve müzik gibi özellikleriyle" öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme konusunda iyi bir seçenek olabilir. Verdugo ve Belmonte (2007) DHA'nın öğrencilere, dil öğrenmeye motive edici ve dil becerilerini geliştiren eğlenceli bir aktivite sağladığını ve DHA'nın etkileşimli ve çoklu-duyusal (görüntü, ses ve animasyonunu birleştiren) özelliklerinin, telaffuz, kelime öğrenimini ve sözel becerilerin kavranmasını kolaylaştıran bağlam sağladığını öne sürmektedir.

Konuşma becerisinin en önemli bileşenlerinden bir tanesi de telaffuz bilgisidir. Çünkü iletişim anlamak ve anlaşılmaya dayalı karşılıklı bir etkileşim olmasından dolayı hatalı bir sözcük telaffuzu etkili bir iletişimi güçleştirmektedir. Benzer şekilde Harmer (2001) iletişimde verimliliğin doğru telaffuz ile sağlandığını ileri sürmektedir. Öte yandan öğrencilerin İngilizce konuşurken özellikle telaffuz konusunda zorlandığı bir gerçektir. Rositasari'nin (2017) çalışmasında katılımcı öğrenciler telaffuz konusunun kendileri için zorlayıcı durum olduğu ifade etmişlerdir. Yine aynı çalışmaya göre öğrencilerin %73,6'sı DHA'nın İngilizce kelime telaffuzunu geliştirdiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak, DHA öğrencilerin konuşma ve telaffuz becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir.

2.3.2.7.5. Dilbilgisi ve Kelime Edinimi

Dilbilgisi ve kelime edinimi için geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencilerden kendilerine gösterilen dilbilgisi kurallarının ve kelimelerin ezberlenmesi beklenmektedir. Oysaki öğrencilerin bütün dilbilgisi kurallarını ve kelimeleri ezberleyip eksiksiz hatırlamaları oldukça güç görünmektedir. Bu uygulamanın yerine dilbilgisi kuralları ve kelimeler öğrencilere hikâyeler aracılığıyla sunulabilir. Wright (2000) kelimeleri hikâyeler aracılığıyla ilişkilendirerek öğrencilere aktarmanın daha anlamlı olacağını ve kelime edinimini kolaylaştıracağını savunmaktadır. Gomez (2010)

hikâyelerin anlamlı öğrenmeler sağladığını ve öğrencilere mevcut bilgilerinin yanı sıra yeni dilbilgisi yapıları ve kelimeler sunduğunu ifade etmektedir.

Hikâyeler tekrarlanan dilbilgisi yapıları ve kelimeler içerdiğinden, dinleyicilerin anlamı kavraması için birden fazla fırsatı olmaktadır. Böylelikle hikâyelerde anlam bağlamsallaştırılarak öğrencilere sunulmaktadır. Nation (2001) kelime ediniminin bağlamsal etkinlikler yoluyla en iyi şekilde gerçekleştiğini savunur. DHA bu noktada öğretmen ve öğrenciler için iyi bir fırsat teşkil etmektedir. Özer (2016) “kelime öğretiminde dijital hikâyeler kullanmanın anlamlı bağlamsal dil öğretimine yardımcı olabileceğini” ifade etmektedir (s. 2). Gomez (2010) anlamlı ve motive edici bir bağlamda verilen kelime ve dilbilgisi yapılarının hatırlanmalarının daha kolay olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, yabancı dil öğretiminde DHA'nın öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli, araştırma deseni olarak ise öntest sontest ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bağımsız değişkeni yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımı yöntemidir, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

Öntest sontest ve kontrol gruplu deneysel desenin Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'den (2016) çalışmaya uyarlanmış hali Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Model

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Akademik Başarı Testi	DHA Kullanımı	Akademik Başarı Testi
Kontrol	Akademik Başarı Testi	Mevcut Öğretim Programı	Akademik Başarı Testi

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından belirlenen fark veya farkların bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test etmek amacıyla kullanılmaktadır bunun yanı sıra Karasar'a (2012) göre bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır. "Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir" (Büyüköztürk vd., 2016, s. 203). Franken ve Wallen (2006) deneysel araştırma tüm yöntemler içinde önemli iki noktada eşsiz olduğunu ifade etmektedirler: Bunlarda birincisi bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılabilir

tek yoldur, ikincisi ise uygulandığında neden ve sonuç ilişkilerini test eden en geçerli ve güvenli yol olmasıdır (akt. Büyüköztürk vd., 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 2 ayrı sınıfta öğrenim gören 61 tane 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıflardan bir tanesi kontrol diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, öğrencilerin e-okul sisteminden alınan 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait İngilizce dersi başarı yüzdeleri göz önünde bulundurulmuştur. E-okul sisteminden alınan verilerine göre 6-A sınıfında yılsonu başarı yüzdesi 67, 6-B sınıfında ise 72'dir. Diğer sınıflar içerisinde akademik başarılarının birbirine denk olduğu için 6-A ve 6-B şubelerinin çalışma grupları olarak seçilmesi kararlaştırılmıştır. 6-A sınıfı deney 6-B sınıfı ise kontrol grubu olarak rastgele seçilmişlerdir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 31 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Gruplarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet		Toplam	
	Erkek	Kız		
Deney	f	15	15	30
	%	50%	50%	100%
Kontrol	f	14	17	31%
	%	45,17%	54,83%	100%
Toplam	f	29	32	61
	%	47,55%	52,45%	100%

Tablo 2'deki verilere bakıldığında kontrol grubunda yer alan kız öğrencilerin (54,83%) erkek öğrencilere (45,17%) oranla küçük bir farkla da olsa fazla oldukları, deney grubunda ise cinsiyet oranlarının birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle çalışma gruplarında cinsiyetlere göre dağılımının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Başarı Testi

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testinin hazırlanmasında 3 İngilizce Öğretmeni ve 1 Ölçme ve Değerlendirme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Başarı testi 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında devlet okullarında okutulan MEB yayınları tarafından hazırlanan 6. sınıf İngilizce ders kitabının 2. Ünite (Yummy Breakfast), 3. Ünite (Downtown) ve 4. Ünitesinin (Weather and Emotions) içermiş olduğu kazanımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak başarı testine son hali verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, birbirine benzer nitelikte olan kelime edinimini ölçen bölümlerinden bir tanesi değiştirilmiş, konuşma becerisini ölçmek için diyalog tamamlama ve soru-cevap etkinliklerine başarı testinde yer verilmiştir. Uzman görüşlerine göre başarı testinde kullanılan görseller uygun ve anlaşılır bulunmuştur. Son hali verilen başarı testinin aynı okulda bulunan araştırma dışı bir sınıfta pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda uygun bir istatistik programında madde ayırt edicilik indeksi sonuçları ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi sonuçlarına göre maddelerin dağılımı ve sonuçları şöyledir.

Tablo 3. Pilot uygulama verilerine dayalı Madde Ayırt Edicilik İndeksi değerlerine göre soruların dağılımı

Madde Ayırt Edicilik İndeksi Değeri	Madde Sayısı	Sonuç
0,40 ve daha büyük	25	Çok iyi maddedir
0,30-0,39 arası	13	İyi bir maddedir
0,20-0,29 arası	1	Madde düzeltilmeli ve geliştirilmelidir
0,19 ve daha küçük	0	Zayıf bir maddedir

Crocker ve Algina (1986) ile Tekin (1996)’ya göre madde ayırt edicilik indeks değerleri tablo 3’te belirtilmiştir (akt. Büyüköztürk vd., 2016). Tablodaki madde ayırt edicilik indeksi sonuçlarına göre 39 madde içerisinden sadece bir tanesi 0,30 değerinin altında yer almaktadır. Bu sebeple ayırt edicilik düzeyi düşük olan bu madde düzeltilerek geliştirilmiştir. Ayrıca uygulanan başarı testinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı

(α) ,768 olarak saptanmıştır. Bu veriden yola çıkarak ($0,60 \leq \alpha < 0,90$) Özdamar'a (1999) göre başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

3.3.1.1. Başarı Testi Ünite Kazanımları

Araştırmada kullanılan “Yabancı Dil Başarı Testi” 6. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. MEB İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018) göre 6. sınıflar Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metin’inde belirlenen A1 (Giriş veya Keşif Düzeyi) düzeyinde yer almaktadır. A1 seviyesinde yazma becerisi yer almadığı için başarı testinde doğrudan yazma becerisini ölçen bir bölüme yer verilmemiştir.

MEB İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018) göre 6. sınıf İngilizce dersi 2. ünitesinin “Yummy Breakfast” kazanımları şöyledir:

- Students will be able to identify the names of different food in an oral text. (Öğrenciler sözlü bir metinde farklı yiyeceklerin isimlerini tanıyabileceklerdir)
- Students will be able to ask people about their food preferences. (Öğrenciler insanlara yemek tercihleri hakkında sorular sorabileceklerdir)
- Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like. (Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri yemekler hakkında fikirlerini ifade edebileceklerdir)
- Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences. (Öğrenciler yiyecek ve tercihleri hakkında kısa ve basit metinleri anlayabileceklerdir)
- Students will be able to understand the label of food products. (Öğrenciler gıda ürünlerinin sınıflarını anlayabileceklerdir)

MEB İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018) göre 6. sınıf İngilizce dersi 3. ünitesinin “Downtown” kazanımları şöyledir:

- Students will be able to identify expressions and phrases related to present events. (Öğrenciler, mevcut olaylarla ilgili ifadeleri ve cümle yapılarını tanımlayabileceklerdir)
- Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things. (Öğrenciler, ifadeleri bir diyalog içerisinde toplayabilecekler)
- Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment. (Öğrenciler şu anda ne yaptıklarıyla ilgili soru sorabileceklerdir),
- Students will be able to ask people to compare things. (Öğrencilerden insanlardan bir şeyleri karşılaştırmasını isteyebileceklerdir)
- Students will be able to describe people doing different actions. (Öğrenciler farklı eylemler yapan insanları tanımlayabilir)
- Students will be able to make comparisons between two things. (Öğrenciler iki şey arasında karşılaştırma yapabilecekler)
- Students will be able to understand visually supported, short and simple texts. (Öğrenciler görsel olarak desteklenen, kısa ve basit metinleri anlayabilecekler)

MEB İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018) göre 6. sınıf İngilizce dersi 4. ünitesinin “Weather and Emotions” kazanımları şöyledir:

- Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. (Öğrenciler hava durumu ve duyguları hakkında kısa sözlü metinlerden özel bilgi toplayabileceklerdir)
- Students will be able to ask people about the weather. (Öğrencilerden hava durumu hakkında sorular sorabilecektir)
- Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way. (Öğrenciler hava durumu ve kendi duyguları hakkında basit bir şekilde konuşabilecektir)

- Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. (Öğrenciler hava, hava koşulları ve duygular hakkında kısa ve basit metinleri anlayabilecekler)

3.3.2. Dijital Hikâyeler

Araştırmada değişken olarak deney grubuna dijital hikâyelerle öğretim yapılmıştır. Her üniteye 2’şer tane olmak üzere ünite kazanımları doğrultusunda hazırlanan toplam 6 adet dijital hikâye kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan dijital hikâyeler araştırmacı tarafından yerli ve yabancı hikâyelerden uyarlanmıştır. “Yummy Breakfast” ünitesi için “Goldilocks’s Breakfast and Three Bears” ve “Keloğlan and Dragon”; “Downtown” ünitesi için “The Tale of Two Mice” ve “Çekçek and Karkar” “Weather and Emotions” ünitesi içinde “Sinbat and Magic Carpet” ve “Miss Wind” adlı dijital hikâyeler hazırlanmıştır. Dijital hikâyelerin hazırlanmasında www.storyjumper.com adlı internet sitesi kullanılmıştır. Hazırlanan dijital hikâyeler için 3 İngilizce öğretmeninden alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Uzman görüşlerine göre, hazırlanan dijital hikâyeler 6. sınıf seviyesine uygun, dijital hikâyelerde kullanılan görseller açık, anlaşılır ve içerik ile uyumludur. Araştırmacı tarafından oluşturulan dijital hikâyelerin bağlantı adresleri ve ekren görüntüleri ekler kısmında sunulmuştur

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde deney ve kontrol grubundaki uygulamalara ait işlemler aşağıda belirtilmiştir:

1. DHA yöntemi ile ders işlenmesine başlamadan önce deney grubu DHA yöntemi hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencilerin bu yöntemi tanımaları sağlanmıştır.
2. Eğitim-Öğretim etkinliklerine geçilmeden önce her iki gruba da “Yabancı Dil Başarı Testi” öntest olarak uygulanmıştır
3. Öntest sonrasında çalışma gruplarına öğretim programı kapsamında “Yummy Breakfast”, “Downtown” ve “Weather and Emotions” ünitelerinin öğretimi yapılmıştır. Öğretim programında yer alan planlama doğrultusunda 3 ünitenin öğretimi haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 12 hafta sürmüştür.

4. Deney grubu öğrencilerinin öğretiminde araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyeler kullanılarak DHA yöntemi ile ders işlenmiş, dijital hikâyelerin derste işlenmesinden sonra bu hikâyelerle ilgili çeşitli etkinlikler yapılmıştır.
5. Deney grubunda her ünite sonrasında ünite kazanımlarına uygun değerlendirme sınavları uygulanmıştır.
6. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim-öğretim yapılmıştır.
7. Öğretim sürecinin sonunda çalışma gruplarına son test uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler (öntest-sontest sonuçları) bilgisayar ortamına geçirilerek, uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Verilerin hangi test türü ile analiz edilmesini belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan fark testlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu bağlamda Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları paralelinde uygulanan analizler şöyledir:

- Çalışma gruplarının (deney ve kontrol) öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır? (Mann-Whitney U testi)
- Çalışma gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır? (Mann-Whitney U testi)

Ortalamaları karşılaştırılacak iki grupta veri sayısı az ise veya veri sayısı yeterli olsa dahi veriler normal dağılmıyorsa parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yerine parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile gruplar arasında fark olup olmadığı öğrenilebilir (Can, 2017:126).

- Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (Wilcoxon İşaretli Sıralar testi)

- Deneş grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (Wilcoxon İşaretli Sıralar testi)

Bir gruba ait iki ölçüm arasındaki ortalamalar karşılaştırılmak istendiğinde çalışma grubundaki veri sayısı az ise veya veri sayısının yeterli olduğu durumlarda dahi veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik testlerden bağımlı örneklem t testi yerine parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile gruplar arasında fark olup olmadığı öğrenilebilir (Can, 2017:142).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine için elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde DHA ile öğretim uygulaması yapılan deney grubu ile mevcut öğretim yöntem ve teknikler ile öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Söz konusu problem durumunun aydınlatılması için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu problem durumuna ait bulgular öntestten elde edilen sonuçlara göre genel akademik başarı ile ilgili teste yer alan dinleme, okuma, konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutları açısından ifade edilmiştir. Mann-Whitney U testinden elde edilen analiz sonuçları tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Genel Akademik Başarı	Deney	30	31,53	946,0	449,0	,817
	Kontrol	31	30,48	945,0		
Dinleme Becerisi	Deney	30	31,68	950,5	444,5	,749
	Kontrol	31	30,34	940,5		
Okuma Becerisi	Deney	30	30,83	925,0	460,0	,940
	Kontrol	31	31,16	966,0		
Konuşma Becerisi	Deney	30	30,07	902,0	437,0	,685
	Kontrol	31	31,90	989,0		
Dilbilgisi Edinimi	Deney	30	32,00	960,0	435,0	,532
	Kontrol	31	30,03	931,0		
Kelime Edinimi	Deney	30	32,53	976,0	419,0	,500
	Kontrol	31	29,52	915,0		

Tablo 4'deki verilerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel akademik başarı puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Deney grubunun sıra ortalamasının (31,53) kontrol grubunun sıra ortalamasına göre (30,48) daha yüksek olmasına rağmen iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Grupların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=449,0$; $p=,917>,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4'de dinleme becerisine ait veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubunun sıra ortalamasının (31,68) kontrol grubunun sıra ortalamasına göre (30,34) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarının birbirine çok yakın olmasında yola çıkılarak iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Bu bağlamda grupların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek için hesap U değeri göz önünde bulundurulduğunda ($U=444,5$; $p=,749>,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını görmektedir.

Tablo 4'deki okuma becerisine ilişkin verilerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Her ne kadar kontrol grubunun sıra ortalamasının (31,16) deney grubunun sıra ortalamasına göre (30,83) daha yüksek olmasına rağmen iki grubun okuma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu amaçla grupların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını bulmak amacıyla hesaplanan U değerine göre ($U=460,0$; $p=,940>,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını anlaşılmaktadır.

Tablo 4'deki konuşma becerisine ait verilerden anlaşılacağı üzere kontrol grubunun sıra ortalaması (31,90) deney grubunun sıra ortalamasına göre (30,07) daha yüksektir ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında her iki grubun konuşma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Bu bağlamda grupların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla hesaplanan U değeri göz önüne alındığında da ($U=437,0$; $p=,685>,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını görmektedir.

Tablo 4’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dilbilgisi edinimine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalaması (32,00) kontrol grubunun sıra ortalamasına göre (30,03) daha yüksek olduğu görülmekle birlikte sıra ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu anlaşılmaktadır. Grupların öntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla hesaplanan U değerine göre ($U=435,0$; $p=,532>,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4’deki verilerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime edinimine ilişkin puanlarının birbirlerine çok yakındır. Deney grubunun sıra ortalaması (32,53) kontrol grubunun sıra ortalamasına göre (29,52) daha yüksek olmasına rağmen iki grubun kelime edinimi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Grupların öntest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=419,0$; $p=,500>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Çalışmanın birinci alt probleminde eğitim-öğretim etkinlikleri öncesinde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme, okuma, konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutları bakımından öntest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular göz önüne alındığında araştırmadaki deney ve kontrol gruplarının yansız olarak seçildiği ayrıca her iki grubun genel akademik başarı, dinleme, okuma ve konuşma becerileri ile dilbilgisi ve kelime edinimleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde DHA ile eğitim-öğretim uygulaması yapılan deney grubu ile mevcut öğretim yöntem ve teknikler doğrultusunda eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre yabancı dil akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda Mann-Whitney U testi analizinden yararlanılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontestinden elde edilen puanlar arasındaki farkın

anlamlılığına ilişkin yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sıntest puanlarına ait Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyut	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Genel Akademik Başarı	Deney	30	39,05	1171,5	223,5	,000
	Kontrol	31	23,21	719,5		
Dinleme Becerisi	Deney	30	35,87	1076,0	319,0	,021
	Kontrol	31	26,29	815,0		
Okuma Becerisi	Deney	30	36,72	1101,5	293,5	,007
	Kontrol	31	25,47	789,5		
Konuşma Becerisi	Deney	30	35,90	1077,0	318,0	,033
	Kontrol	31	26,26	814,0		
Dilbilgisi Edinimi	Deney	30	38,85	1165,5	229,5	,001
	Kontrol	31	23,40	725,5		
Kelime Edinimi	Deney	30	40,02	1200,5	194,5	,000
	Kontrol	31	22,27	690,5		

Tablo 5'teki verilerde deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarıya ilişkin sıra ortalamasının (39,05) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından (23,21) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arasında yüksek bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Grupların sıntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=223,5$; $p=,000<,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisine ait sıra ortalamasının (35,87) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından (26,29) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları arasında farkın oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun sıntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla U değeri hesaplandığında ($U=319,0$; $p=,021<,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı düzeyde olduğunu görülmektedir.

Tablo 5'teki verilerde iki grup arasındaki okuma becerisine ait sıra ortalamaları arasında oldukça yüksek bir farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması (36,72) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından (25,47) daha yüksektir. Grupların sıntest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını gösteren U

değerine göre ($U=293,5$; $p=,007<,05$) grupların sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tablo 5'teki verilerde deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisine ait sıra ortalamalarının ($35,90$) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından ($26,26$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun sönest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=318,0$; $p=,033<,05$) grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5 verilerde dilbilgisi edinimine ait sıra ortalamaları dikkate alındığında iki grup arasında farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin dilbilgisi sıra ortalamasının ($38,85$) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından ($23,40$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Grupların sönest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=229,5$; $p=,001<,05$) grupların sıra ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu anlaşılmaktadır.

Tablo 5'teki kelime edinimine ait veriler incelendiğinde iki grup arasında sıra ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamasının ($40,02$) kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamasından ($22,27$) oldukça yüksektir. Her iki grubun sönest sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan U değeri ($U=194,5$; $p=,000<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme, okuma, konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutları bakımından sönest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan DHA yönteminin, kontrol grubunda geleneksel yöntem ve teknikler doğrultusunda yapılan eğitim-öğretim etkinliklerine göre öğrencilerin hem genel akademik başarılarının hem de dinleme, okuma, konuşma becerileri ile dilbilgisi ve kelime edinimi puanlarının artmasında daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aramak için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar analizinden faydalanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testine ek olarak ortalama, standart sapma ile en düşük ve en yüksek puanların tespiti için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular tablo 6 ve 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	\bar{X}	N	ss	En düşük	En yüksek
Genel Akademik Başarı	Öntest	52,32	31	12,53	26,00	74,00
	Sontest	61,54	31	13,14	36,00	88,00
Dinleme Becerisi	Öntest	13,22	31	5,99	0,00	20,00
	Sontest	14,03	31	5,38	5,00	20,00
Okuma Becerisi	Öntest	14,58	31	3,35	8,00	20,00
	Sontest	16,12	31	3,34	8,00	20,00
Konuşma Becerisi	Öntest	14,64	31	7,49	0,00	32,00
	Sontest	16,83	31	6,58	4,00	30,00
Dilbilgisi Edinimi	Öntest	7,09	31	1,92	2,00	8,00
	Sontest	9,54	31	2,11	3,00	12,00
Kelime Edinimi	Öntest	3,16	31	1,52	1,00	5,00
	Sontest	4,74	31	2,06	1,00	8,00

Tablo 6’deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin eğitim-öğretim etkinlikleri sonrasında ölçülen sontest puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarına göre tüm boyutlarda daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öntest puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının genel akademik başarı boyutunda 9,22 puan, dinleme becerisi boyutunda 0,81 puan, okuma becerisi boyutunda 1,54 puan, konuşma becerisi boyutunda 2,19 puan, dilbilgisi edinimi boyutunda 2,45 puan, kelime edinimi boyutunda 1,58 puan artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunun eğitim-öğretim etkinlikleri öncesine ait en düşük ve en yüksek puanlarının eğitim sonrasında genel itibariyle artış olduğu görülmektedir. Sadece konuşma becerisinin en yüksek puan, okuma becerisi ve kelime ediniminin en düşük puan kısmında farklılıklar olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinde, eğitim öncesinde en yüksek puan 32 iken eğitim sonrasında 30, okuma becerisinde (8) ve

kelime ediniminde (1) ise eğitim öncesi ve sonrasında en düşük puanın aynı olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Boyut	Öntest-Sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Genel Akademik Başarı	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,870*	,000
	Pozitif Sıra	31	16,00	496,00		
	Eşit	0				
Dinleme Becerisi	Negatif Sıra	1	3,00	3,00	-1,667*	,096
	Pozitif Sıra	5	3,60	18,00		
	Eşit	25				
Okuma Becerisi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,464*	,001
	Pozitif Sıra	12	6,50	78,00		
	Eşit	19				
Konuşma Becerisi	Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-4,017*	,000
	Pozitif Sıra	21	11,79	247,50		
	Eşit	9				
Dilbilgisi Edinimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,246*	,000
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	8				
Kelime Edinimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,434*	,000
	Pozitif Sıra	25	13,00	325,00		
	Eşit	6				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında tüm boyutlarda artış gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla z değeri hesaplanmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde z değerine göre sadece dinleme becerisi ($z=-1,667$; $p>,096$) boyutunda anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mevcut öğretim yöntem ve tekniklerinin dinleme becerisini artırma da yeterli olmadığı söylenebilir.

Okuma becerisi boyutunda her iki grup arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($z=-3,364$; $p<,001$). Sıra ortalaması ve toplamı göz önüne alındığında aradaki farkın pozitif

sıralar lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencilerinin sınavta daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 7'deki z değerine göre konuşma becerisi boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-4,017$; $p<,000$). Öntest ve sınav arasındaki anlamlı farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ile karşılaştırıldığında sınavta daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde dilbilgisi edinimi boyutunda her iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4,246$; $p<,000$). Sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin sınavta daha başarılı oldukları görülmektedir.

Kelime edinimi boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sınav puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=-4,434$; $p<,000$). Sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde farklılığın pozitif sıralar yani sınav lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7'deki z değerine göre genel akademik başarı boyutunda her iki ölçüm arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-4,870$; $p<,000$). Aradaki anlamlı farklılığın pozitif sıralar lehine olduğu sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ile karşılaştırıldığında sınavta daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda mevcut öğretim yöntem ve teknikleri doğrultusunda yapılan eğitim-öğretim sonucunda öğrencilerin okuma ve konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime ediniminin yanısıra genel akademik başarılarının kısmen de olsa arttığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde deney grubunun öntest ve sınav puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aramak için Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testine ek olarak ortalama, standart sapma ile en düşük ve en yüksek puanların tespiti için betimsel

istatistikten yararlanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular tablo 8 ve 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ile en düşük ve en yüksek puanlar

Boyut	Ölçüm	\bar{X}	N	ss	En düşük	En yüksek
Genel Akademik Başarı	Öntest	53,33	30	11,89	34,00	79,00
	Sontest	75,80	30	15,12	46,00	99,00
Dinleme Becerisi	Öntest	13,83	30	5,82	5,00	20,00
	Sontest	17,16	30	3,86	10,00	20,00
Okuma Becerisi	Öntest	14,40	30	4,01	8,00	20,00
	Sontest	18,26	30	2,91	12,00	20,00
Konuşma Becerisi	Öntest	13,80	30	7,18	4,00	26,00
	Sontest	20,93	30	8,14	6,00	32,00
Dilbilgisi Edinimi	Öntest	7,40	30	1,58	4,00	10,00
	Sontest	12,43	30	3,23	8,00	18,00
Kelime Edinimi	Öntest	3,46	30	1,56	1,00	6,00
	Sontest	7,13	30	1,97	3,00	10,00

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu grubu öğrencilerinin DHA yöntemiyle yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri sonrasında ölçülen sontest puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarına göre tüm boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Öntest puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarının genel akademik başarı boyutunda 22,47 puan, dinleme becerisi boyutunda 3,33 puan, okuma becerisi boyutunda 3,86 puan, konuşma becerisi boyutunda 7,13 puan, dilbilgisi edinimi boyutunda 5,03 puan, kelime edinimi boyutunda 3,67 puan artmıştır.

Deney grubunun eğitim-öğretim etkinlikleri öncesine ait en düşük ve en yüksek puanlarının eğitim sonrasında genel itibariyle artış olduğu görülmektedir. Sadece okuma ve dinleme becerilerinin en yüksek puan kısmında o bölümden elde edilebilecek en yüksek puan olan 20 tam puan hem öntestten hem de sontestten elde edilmiştir

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deneysel grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin ilişkili Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları

Boyut	Öntest- Sontest	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Genel Akademik Başarı	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,784*	,000
	Pozitif Sıra	30	15,50	465,00		
	Eşit	0				
Dinleme Becerisi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,397*	,001
	Pozitif Sıra	14	7,50	105,00		
	Eşit	16				
Okuma Becerisi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,457*	,000
	Pozitif Sıra	23	12,00	276,00		
	Eşit	7				
Konuşma Becerisi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,801*	,000
	Pozitif Sıra	30	15,50	465,00		
	Eşit	0				
Dilbilgisi Edinimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,554*	,000
	Pozitif Sıra	27	14,00	378,00		
	Eşit	3				
Kelime Edinimi	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,828*	,000
	Pozitif Sıra	30	15,50	465,00		
	Eşit	0				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Deneysel grubunun öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında tüm boyutlarda artış gözlemlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla z değeri hesaplanmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde dinleme becerisi boyutunda öntest ve sontest son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($z=-3,397$; $p<,001$). Sontestte deneysel grubunun yarısına yakınının (14) puanlarını arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla iki ölçüm arasındaki anlamlı farklılığın sontest lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 9'daki verilere göre okuma becerisi boyutunda iki ölçüm arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($z=-4,457$; $p<,000$). Ayrıca deneysel grubunun yarısından fazlasının (23) sontestte başarı puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda öntest ve sontest arasındaki anlamlı farklılığın sontest lehine olduğu söylenebilir.

Deneysel grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında konuşma becerisi boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-4,801$; $p<,000$). Bununla birlikte

gruptaki tüm öğrencilerin (30) sontest puanlarında artış gözlemlenmiştir. Dolayısıyla iki ölçüm arasındaki farklılığın sontest lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde dilbilgisi edinimi boyutunda öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($z=-4,554$; $p<,000$). Bunun yanısıra gruptaki öğrencilerin tamamına yakınının (27) sontestte puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak öntest ve sontest arasındaki anlamlı farklılığın sontest lehine olduğu söylenebilir.

Kelime edinimi boyutunda deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($z=-4,828$; $p<,000$). Tabloya göre ayrıca deney grubundaki öğrencilerin tamamının (30) sontest puanlarında artış olduğu görülmektedir bu sebeple tespit edilen anlamlı farklılığın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 9'daki verilere göre genel akademik başarı boyutunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4,784$; $p<,000$). Tablo incelendiğinde deney grubundaki tüm öğrencilerin tamamının (30) sontest puanlarında artış gözlemlenmiştir. Dolayısıyla iki ölçüm arasındaki anlamlı farklılığın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda DHA'nın öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime ediniminin yanısıra genel akademik başarılarının artmasında etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde DHA'nın akademik başarı üzerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan tez çalışmasının bu bölümünde, elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri göz önüne alınarak tartışılarak yorumlanmış ve sonuçlar çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi “kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutlarına ilişkin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem durumunu açıklamak için kontrol ve deney gruplarına uygulanan öntestten elde edilen puanlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yukarıda belirtilen tüm boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması, kontrol ve deney gruplarının hazırbulunuşluk düzeyleri ve akademik seviyelerinin birbirine yakın olduğunun; ayrıca çalışma gruplarının yansız olarak seçildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Büyüköztürk vd. (2016) deneysel çalışmalarda iki veya ikiden daha fazla çalışma grubunun bulunduğu desenlerde, hem bağımlı değişkeni hem de bağımlı değişken sonucu etkileyebilecek diğer değişkenler bakımından gruplarının birbirlerine denk olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bu bulgunun, deneysel çalışmaların en önemli hususlarından birisi olan çalışma gruplarının birbirlerine denk olmaları gerekliliğini karşıladığı görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencileriyle deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşma becerileri, dilbilgisi edinimi ve kelime edinimi boyutlarına ilişkin sönest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt problem durumunu açıklamak için kontrol ve deney gruplarına uygulanan söneste ait puanlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm boyutlar açısından deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Başarı testinden elde edilen sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olması sebebiyle anlamlı farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Çıralı (2014) ve Göçen’in (2014) tez çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda DHA uygulaması sonrasında, deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde anlamlı farklılığın en az olduğu boyutun konuşma becerisi ($p=,035<0,05$) olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinde anlamlı farklılığın diğer boyutlara göre daha az olmasının sebebi, bu becerinin pratik bir uygulama yerine diyalog tamamlama ve soru cevap şeklindeki yazılı sorularla teorik olarak test edilmesi olduğu düşünülmektedir. Widdowson (1994) konuşma becerisinin aktif ve üretken bir sözel beceri olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu boyuttaki anlamlı farklılığın diğer boyutlara göre az olmasının sebebinin aktif performansa dayalı olan bir becerinin yazılı olarak ölçülmesi olduğu söylenebilir.

DHA uygulamasının mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarıyı daha çok arttırmasının sebebi DHA ile bilgiler yapılandırılarak ve çoklu ortam araçları ile öğrencilerin güdülenmelerini arttıracak şekilde sunulmasının etkili olduğu düşünülmektedir. DHA’nın, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakla birlikte öğrencileri motive edici bir özelliğe sahip olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Somdee ve Suppasetseehe, 2014; Jessica ve Yunus, 2018, Loniza, Saad ve Mustafa, 2018; Anggeraini ve Afifah, 2017, Penuelas, 2013).

Somdee ve Suppasetseehe (2014) DHA ile konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, DHA'nın öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme ve motivasyonunu arttırmada önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jessica ve Yunus (2018) DHA sürecinin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Malezyalı öğrencilerin sözel yeterlilikleri üzerine etkisini incelediği çalışmada DHA projelerinin bütün katılımcıların sözel becerilerini geliştirdiği ve etkili bir motivasyon aracı olduğunu belirtmektedir.

Loniza ve diğerleri (2018) DHA'nın dinleme becerisini üzerine etkisini araştırdığı deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre dinlediğini anlama konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. İlgili çalışmada DHA'nın, dinleme becerilerinin öğretiminde temel araçlarından biri olduğu ve öğrencileri güdüleyici unsurlara sahip olduğu belirtilmektedir.

Anggeraini ve Afifah (2017) DHA'nın okuma derslerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, DHA'nın öğrencilerde hikâye okuma ilgi ve isteğini arttırması sonucunda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Penuelas (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmek için dijital posterler ve DHA'nın etkilesini incelediği çalışmada, öğrencilerin işbirlikli öğrenme, dilbilgisi edinimi, kelime bilgisi, telaffuz gibi becerileri ve güdülenmelerinde DHA'nın etkili bir araç olduğu sonucuna varmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, DHA uygulamasının yabancı dil öğretiminde akademik başarıyı arttırmada öğretim programındaki mevcut yöntem, teknik ve etkinlikler doğrultusunda yapılan eğitim-öğretim etkinliklerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi “kontrol grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşma becerileri, dilbilgisi edinimi ve kelime edinimi boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem durumunu açıklamak için kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda dinleme becerisi ($p=,096<0,05$) dışındaki tüm boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretim programında mevcut yöntem, teknik ve etkinliklerin dinleme becerisi hariç genel akademik başarı, okuma becerisi, konuşma becerisi, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutlarında öğrenci başarılarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Deneysel çalışmalarda kontrol gruplarının -deney gruplarında olduğu gibi- son test puanlarından artış gözlemlenmesi normaldir. Yapılan araştırma ve çalışmalarda deney gruplarıyla aynı oranda olmamakla birlikte; kontrol gruplarının da son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. (Yang ve Wu, 2012; Göçen, 2014; Tsou, Wang ve Tzeng, 2006; Çıralı, 2014, Cj, Atmowardoyo ve Weda, 2016).

Göçen'in (2014) "Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi" adlı tez çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında öntest ile karşılaştırıldığında artış olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Çıralı'nın (2014) "Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi üzerindeki etkisi" adlı tez çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarında artış olduğu belirtilmektedir.

Cj ve diğerleri (2016) DHA'nın dinleme becerisi üzerine etkisini incelediği deneysel çalışmasında kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarında, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından daha düşük olmakla birlikte, önteste kıyasla bir miktar artış olduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Tsou ve diğerleri (2006) çalışmalarında kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarında artış olduğunu belirtmektedirler.

Buradan hareketle çalışmanın bu bulguları, DHA ile klasik yöntem ve teknikler doğrultusunda yapılan eğitim öğretim etkinliklerini karşılaştıran çalışmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Çalışmanın dördüncü alt problemi "deney grubu öğrencilerinin genel akademik başarı, dinleme becerileri, okuma becerileri, konuşma becerileri, dilbilgisi edinimi ve kelime edinimi boyutlarına ilişkin öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem durumunu açıklamak için deney

grubuna ait öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir önceki başlıkta kontrol grubu öğrencilerinin de genel akademik başarı, okuma becerisi, konuşma becerisi, dilbilgisi edenimi ve kelime edinimi boyutlarında öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark olduğu ifade edilmişti. Ancak her iki grubun öntest ve sontest puanları arasındaki ortalama farkları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin sontest ortalama puanlarında daha yüksek artış olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi boyutunda deney grubu ortalaması 3,33 puan artarken kontrol grubundaki ortalama artış miktarı 0,81 puanda kalmıştır. Bu bağlamda deney grubuna uygulanan DHA'nın öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın bu bulgusu yapılan benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Yang ve Wu, 2012; Tsou, Wang ve Tzeng 2006; Verdugo ve Belmonte, 2007; Sadik, 2008; Sanz, 2015; Tahiri, Tous ve MovahedFar, 2015; Cj, Atmowardoyo ve Weda, 2016, Loniza, Saad ve Mustafa, 2018; Ciğerci ve Gültekin, 2017; Hamdy, 2017).

Verdugo ve Belmonte (2007) İngilizce öğrenen 6 yaş grubu İspanyol öğrencilerle yaptığı çalışmada DHA uygulaması sonrasında deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirdikleri ve kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Yang ve Wu (2012) lise öğrencilerinden oluşan grupta yaptıkları yarı deneysel çalışmada 20 haftalık DHA eğitiminden sonra, deney grubu öğrencilerinin dinleme, okuma ve yazma becerilerinde İngilizce yeterliliği hususunda kontrol grubuna oranla önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Ciğerci ve Gültekin (2017) DHA'nın 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkisini hem nicel hem de nitel yöntemlerden faydalanarak araştırmışlardır. Deneysel çalışma sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin dinleme becerisi son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ile karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden ve sınıf gözlemlerinden elde edilen nitel verilere göre, dijital hikâyelerin ve dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin daha ilgi çekici ve motive edici bir sınıf ortamının oluşturulmasının deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde

etkilemesine temel oluşturduğu ifade edilmektedir.

Cj ve diğerleri (2016) 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada DHA kullanımının dinleme becerisini olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmada DHA kullanımının, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde destekleyici bir medya aracı olarak etkili olduğu ve öğrencilerde öğrenmeye ilgi uyandırdığı ifade edilmektedir.

Okuma becerisi boyutunda ise deney grubu ortalamasının 3,86 puan, kontrol grubu ortalamasının ise 1,54 puan arttığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda DHA'nın öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu sonucu çıkarılabilir. İlgili alanyazında çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte benzer araştırmalar bulunmaktadır (Yoon, 2013; Nassim, 2018; Qoura, 2016; Anggeraini ve Afifah, 2017; Hamdy, 2017).

Nassim (2018) DHA'nın öğrencilerin dil becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmasında, DHA'nın okuma becerisi ve öğrenim sürecine katılımları konusunda etkili bir araç olduğu, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinin sonucu bağlı olarak da kelime ve dilbilgisi edinimlerinin de dolaylı olarak DHA aracılığıyla geliştiğini ifade etmektedir.

Yoon (2013) DHA'nın okuma becerisi üzerine etkisini 5. sınıf seviyesinde 32 Koreli öğrenciyle yaptığı çalışmasında araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde DHA'nın olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Söz konusu çalışmada DHA'nın sadece öğrencilerin motivasyon ve ilgilerini arttırarak değil aynı zamanda İngilizce öğrenimi ve öğretiminde güvenli ve rahat bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin hikâyenin içeriğiyle daha çok ilgilenmelerini sağladığı belirtilmiştir.

Qoura (2016) dijital hikâye kullanımının okuma becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında dijital hikâye kullanılarak öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin okuduğu anlama testinden kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puan aldığını belirtmektedir.

Hamdy (2017) DHA'nın okuduğunu ve dinlediğini anlama üzerine etkisini deneysel bir çalışmayla araştırmıştır. Çalışma sonucunda DHA uygulanan deney grubu

öğrencilerinin hem okuma hem de dinleme becerilerinde kontrol grubu öğrencilerini geride bıraktıkları ortaya konulmuş, dolayısıyla DHA'nın dinleme ve okuma becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir.

Konuşma becerisi boyutunda deney grubu ortalaması 7,13 puanlık bir artış gösterirken, kontrol grubu ortalaması ise 2,19 puan artmıştır. İki grup arasındaki ortalama puan artışları dikkate alındığında DHA'nın öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu tez çalışmasının sonuçlarıyla paralel olarak DHA'nın konuşma becerisi geliştirdiğini kanıtlayan benzer çalışmalar olduğu görülmektedir (Rokni ve Qarajeh, 2014; Peñuelas, 2013; Somdee ve Suppasetseehe, 2014; Rositasari, 2017; Abdelmageed ve Naggar, 2018; Tatlı ve Aksoy, 2017).

Rositasari (2017) çalışmasında DHA'nın öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmış; ilgi çekici ve etkileyici bir şekilde sunulduğunda konuşma becerisinin öğretiminde DHA'nın uygun bir araç olduğunu ifade etmektedir.

Rokni ve Qarajeh (2014) DHA ve geleneksel hikâye anlatımının konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Söz konusu çalışmada DHA'nın sözel performans üzerindeki etkinliğini kanıtlanmıştır.

Tatlı ve Aksoy (2017) DHA'nın yabancı dil konuşma eğitimi üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında, DHA'nın telaffuz hatalarını ve konuşma kaygısını en aza indirgeyeceği bunun yanı sıra öğrencilerin güdülenme, özgüven ve akıcı konuşma gibi becerilerini artırabileceği ifade etmektedirler.

Abdelmageed ve Naggar (2018) DHA'nın konuşma becerisi üzerine yaptıkları çalışmaya göre DHA'nın öğrencilerin sözel yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu çalışmayla, DHA'nın öğrencilere pratik yapma imkânı sağlayarak sınıf içinde ve dışında konuşma becerilerini geliştirmek için çok uygun bir araç olduğu ve öğrencilerin DHA deneyimine karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Çalışma gruplarının genel akademik başarısını oluşturan boyutlardan bir diğeri de dilbilgisi ve kelime edinimidir. Dilbilgisi edinimi boyutunda deney grubu ortalaması 5,03 puan, kontrol grubu ortalaması 2,45 puan; kelime edinimi boyutunda deney grubu ortalaması 3,67 puan; kontrol grubu ortalaması 1,58 puan artmıştır. Ortalama puan artışları göz önüne alındığında deney grubunun kontrol grubundan puanından yaklaşık olarak iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla DHA'nın öğrencilerin dilbilgisi ve kelime edinimlerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu çıkarılabilir. Çalışmanın bu bulgusu yapılan benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Özer, 2016; Tajeri, Syal ve Marzban 2017; Penuelas, 2013; Arslan, Gün ve Üstünel, 2016; Abdul-Ameer, 2014; Ninta, 2016; Dollar ve Tolu; 2015, Rositasari, 2017).

Özer (2016) “Dijital Hikâye Anlatımın kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması” adlı tez çalışmasında DHA'nın öğrencilerin kelime öğreniminde olumlu etkileri olduğu ayrıca kelime öğretiminde etkili bir yaklaşım olabileceğini ifade etmektedir.

Tajeri, Syal ve Marzban (2017) yabancı dil sınıflarında DHA'nın etkilerini araştırdıkları hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılan çalışmalarında, öğrencilerin kelime dağarcıklarının artırılmasında (kelime bulma, kullanma, öğrenme ve öğretme), yazma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde DHA'nın yararlı bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Dollar ve Tolu (2015) dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin kelime bilgisi ve kullanımlarını geliştirdiklerini çalışmalarında ifade etmektedirler.

Verdugo ve Belmonte (2007) çalışmalarında deney grubu öğrencilerinin temel dilbilgisi yapılarını ve kelimeleri kavramada kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Abdul-Ameer (2014) 40 tane ilkokul öğrencisi ile yaptığı araştırma sonucunda DHA'nın kelime öğretimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuş; dijital hikâyelerin öğrencilerin kelime öğrenmelerini kolaylaştırabileceği ve bağlamsal dil öğretiminde etkili ve değerli bir yol olduğunu ifade etmektedir

Dinleme, konuşma, okuma, dilbilgisi ve kelime edinimi boyutlarından elde edilen sonuçlara göre grupların genel akademik başarı puanları elde edilmiştir. Genel

akademik başarı boyutunda deney grubu ortalaması 22,47 puan artış gözlemlenirken, kontrol grubu puan ortalaması sadece 9,22 puan artış tespit edilmiştir. Deney grubu ortalaması kontrol grubu ortalaması ile karşılaştırıldığında ortalama puan artışının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda DHA'nın öğrencilerin genel akademik başarısını arttırmada etkili bir araç olduğunu sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili alanyazında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen, DHA'nın yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceği ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Yang ve Wu, 2012; Tsou, Wang ve Tzeng 2006; Yoon, 2013; Liu, Tai ve Liu, 2018; Razmi, Pourali ve Nozad 2014).

Liu, Tai ve Liu (2018) 64 tane 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, DHA'nın öğrencilerin dil öğrenme performansını ve motivasyonunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Hem nicel hem de nitel veri toplanan bu çalışma deneysel bir desene sahip olması hem de de çalışma grubunun sınıf seviyesi açısından bu tez çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışma sonunda DHA'nın öğrencilerin dil performansını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Yang ve Wu (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 10. Sınıfta öğrenim gören 110 öğrenci ile dijital hikâye anlatımının akademik başarı, eleştirel düşünme ve motivasyon üzerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında hem nicel hem de nitel verilerden yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda DHA ile eğitim-öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin İngilizce akademik başarı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu açısından kontrol grubuna oranla anlamlı derecede daha iyi performans gösterdikleri ortaya konulmuştur.

Bu tez çalışmasının sonuçlarını destekleyecek şekilde Razmi, Pourali ve Nozad (2014) ve Tsou, Wang ve Tzeng (2006) çalışmalarında DHA'nın yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde önemli bir araç olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Abdul-Ameer (2014) DHA'nın kelime öğrenimini üzerine etkisini araştırdığı deneysel çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin yeni kelimeleri daha iyi kavramalarının yanı sıra, özellikle dinlediğini anlama başta olmak üzere dört temel dil becerisini geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Bu tez çalışmasından elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazında yer alan çalışmalar

karşılaştırıldığında DHA yabancı dil öğretiminde etkili bir araç olduğu, öğrencilerin yabancı dil öğreniminde akademik başarılarını arttırdığı, dört temel dil becerisi ile kelime ve dilbilgisi edinimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Yabancı dil öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının akademik başarıya etkisinin incelendiği bu deneysel çalışmanın sonuçlarına istinaden belirtilen öneriler iki alt başlık halinde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

DHA ile planlanmış bir İngilizce dersi diğer sınıf kademelerinde veya öğretim programında yer alan farklı ünitelerin öğretiminde uygulanabilir.

Dijital hikâyeleri öğrencilere hazır sunmak yerine öğrencilerden dijital hikâyeler hazırlamaları istenebilir.

Her bir beceri (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) ve edinim (dilbilgisi ve kelime) için ayrı ayrı DHA etkinlikleri planlanabilir.

Çalışma küçük grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

Bu çalışma yalnızca ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı kademedeki öğrenci gruplarına da uygulanıp daha düşük veya daha üst kademedeki öğrenciler üzerinde sonuçların nasıl olduğu araştırılabilir.

Yabancı dil öğretiminde DHA'nın öğrencilerin ilgi ve güdülenmelerini nasıl etkilediği konusunda öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir çalışma planlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde DHA ve geleneksel Hikâye Anlatımının etkisi karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdelmageed, M ve El-Naggar, Z. (2018). Digital storytelling enhances students' speaking skills at Zewail University of Science and Technology in Egypt. *Association for the Advancement of Computing in Education*. 23.04.2019 tarihinde <https://www.learntechlib.org/primary/p/182537/>. adresinden alındı.
- Abdul-Ameer, M. A. (2016). Improving vocabulary learning through digital stories with Iraqi young learners of English at the primary level. *Journal of Studies in Social sciences*, (8)2. 197-214.
- About Shaaban, S. S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- Alexander, B. (2011). *The new digital storytelling: Creating narratives with new media*. ABC-CLIO, Santa Barbara, California.
- Anggeraini, Y., & Afifah, N. (2017). Digital storytelling as a teaching medium in reading classroom. *Journal of Language and Literature Journal of Language and Literature*, 12(121), 83–89.
- Armstrong, S. (Ed). (2003). *Snapshots! Educational insights from the Thornburg Center*. Lake Barrington, Illinois: The Thornburg Center.
- Bakar, R.A. & Zubir, H.A. (2014). What good is digital storytelling? The case of cognitive reading responses between two readers. International Conference on Economics, Education and Humanities (pp. 92-96). Bali: Indonesia
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Institute of Technology, Georgia.

- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of ELT students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- Brenner, K. (2014). Digital Stories: A 21st-Century communication tool for the English. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29.
- Bull, G., & Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Büyüköztük Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (22. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrejas Peñuelas, A. B. (2013). The use of glogs in the English language classroom. *@tic. revista d'innovació educativa*, doi: <https://doi.org/10.7203/attic.10.1775>
- Campbell, L.O., Planinz, T. & Miller, M. (2016). Integrated digital storytelling: An active learning strategy for building 21st century skills. In *Proceedings of EdMedia 2016-World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1820-1825). Vancouver, BC, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castaneda, M. (2013). “I am proud that I did it and it’s a piece of me”: Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30(1), 44-62.
- Choi, D. (2012). Digital storytelling technology for developing schema for ESL/EFL reading comprehension. *Secondary English Education*, 5(1), 3-17.
- Çiğerci, F. & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Cj, J. & Atmowardoyo, H. & Weda, S. (2018). The use of digital storytelling in teaching listening comprehension: An experimental study on the eighth grade students of SMP Negeri 4 Parepare. *ELT Worldwid*, 5(1).

- Colon-Vila, L. (1997). Storytelling in an ESL classroom. *Teaching K-8*, 27(5), 58-59.
- Condy, J., Chigona, A., Gachago, D. ve Ivala, E. (2012). Pre-service students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dollar, Y.K. ve Tolu, A.T. (2015). My first digital story: a case study with 5th grade Turkish English language learners. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 4(3), 172-185.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell It Again The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Foelske, M. (2014). *Digital storytelling : The impact on student engagement, motivation and academic learning*. Unpublished master's thesis, Kuzey Iowa University.
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Arizona.
- Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*, (3rd Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University Ames, Iowa
- Gomez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista española de lingüística aplicada*, 23(2010), 31-52.
- Gong, J. (2002). The Employment of Call in Teaching Second/Foreign Language speaking skills. *Faculty of Education*, 3(1).

- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA*, 16(1), 29–35.
- Hamdy, M. (2018). The effect of using digital storytelling on students' reading comprehension and listening comprehension. *Journal of English and Arabic Language Teaching*, 8(2), 112-123.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, Third Edition, London: Longman.
- Haven, K. & Ducey, M. (2007). *Crash course in storytelling*. Greenwood Publishing Group.
- Horea, S. & Vrečer, M. (2016). *Storytelling Cookbook*. Estonian UNESCO Youth Association in cooperation with Piepildīto Sapņu Istaba and Cooperativa Braccianti
- Hronová, K. (2011). *Using digital storytelling in the English language classroom: Bachelor Thesis*, Brno: Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
- Jakes, D.S. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *Techlearning*, March 2006. 06.11.2018 tarihinde <https://www.techlearning.com/news/standardsproof-your-digital-storytelling-efforts> adresinden alındı.
- Jakes, D.S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An Introduction to digital storytelling. 06.12.2018 tarihinde http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf adresinden alındı.
- Jessica, C., & Yunus, M. M. (2018). Digital storytelling production as a learning tool in improving ESL learners' verbal proficiency. *Asian EFL Journal*, 20(5), 131-141.
- Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, (40)1, 183–210.

- Kumar, C. P. (2013). The Eclectic Method-Theory and its applications to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, (3)6, 1-4.
- Lambert, J. (2003). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press, San Fransisco, California.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, (1st Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. & Martin, C. (2007). Engauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. *North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group*. Language Classroom. English Teaching Forum, 52(1), 22–29
- Liu, K. P., Tai, S.J.D. ve Liu, C.C. (2018). Enhancing language learning through creation: the effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. *Education Technology Research and Development*, 66(4), 913-935.
- Loniza, A. & Saad, A. & Mustafa, M. C. (2018). The effectiveness of digital storytelling on language listening comprehension of kindergarten pupils. *The International journal of Multimedia & Its Applications*, 10, 131-141.
- Lowenthal, P. (2009). Digital storytelling in education: An emerging institutional technology? In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.), *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252-259). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı*. 12.05.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden alındı.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.

- Ming, T.S., Sim. L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, A. N., Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118(2014), 489–494.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Mutalib, A.A., Aziz, N., & Shaffiei, Z.A. (2011). Digital storytelling makes reading fun and entertaining. *International Journal of Computer Applications*, 18(1), 20-26.
- Natioanal Storytelling Network. (2018). *What is Storytelling*. 12.11.2018 tarihinde <https://storynet.org/what-is-storytelling/> adresinden alındı.
- Nassim, S. (2018). Digital Storytelling: An Active Learning Tool for Improving Students' Language Skills *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(1), 14-29.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninta, S. (2016). The effect of digital storytelling to improve sunday school children vocabulary mastery. *Jurnal Basis*, 3(2), 55-66. Retrieved December 25, 2018 from <http://ejournal.upbatam.ac.id/index.php/basis/article/view/281>.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Ong, C. G. (2017). *Digital Story Creation: Its impact towards academic performance*. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) 5th International Conference on Educational Technologies. Sydney: Australia.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Esişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, M. (2016). *Dijital Hikâye Anlatımın kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü: Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories*. Sedalia, CO: bjpconsulting

- Qoura, A. (2016). Using digital stories for developing reading skills. *Egyptian Association for Reading and Literacy*, 180.
- Razmi, M. Pourali, S. ve Rozad, M. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral Presentation of the Story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(2014) 1541–1544.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1997). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Robin, B. (2006). *The Educational Uses of Digital Storytelling*. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 11, 2019, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom*. Paper presented at Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Phoenix, AZ, USA. Retrieved March 15, 2019, from <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/SITE2005-article.htm>.
- Rokni, S. J. A. ve Qarajeh, M. (2014). Digital storytelling in EFL classrooms: The effect on the oral performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), 252-257.
- Rositasari, I. (2017). *The use of digital storytelling to improve students' speaking skills in retelling a story*. Yokyakarta: English Language Education Study Program. Sanata Dharma University.
- Royer, R. & Richards, P. (2007). Increasing reading comprehension with digital storytelling. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 2301-2306). Vancouver, Canada: Association for the

- Advancement of Computing in Education. Retrieved May 9, 2019, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/25691/>.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged students learning. *Educational Tech Research Dev*, 56, 487-506.
- Sanz, A. G. (2014). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178(2015) 110–116.
- Shalkhord, S., Gorjian, B., & Pazhakh, A.(2013). The effect of digital stories on reading comprehension: An internet-based instruction for Iranian EFL young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 111-124.
- Smyth, J. (2005). *Storytelling with young children*. *Early Childhood Australia*, 12(1), 1-23.
- Somdee, M., & Suppasetsee, S. (2014). Developing English speaking skills of Thai undergraduate students by digital storytelling through websites. Retrieved April 23, 2019, <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf>.
- Stockwell, G. (2014). *Exploring theory in computer-assisted language learning*. In X. Deng & R. Seow (Eds), *Alternative Pedagogies in the English Language & Communication Classroom: Selected Papers from the Fourth CELC Symposium for English Language Teachers* (pp. 25-30). Singapore: Centre for English Language Communication, National University of Singapore
- Şahin, Y. (2007). Yabancı Dil Öğretiminin Eğitimbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22)1, 465-470.
- Şimşek, B. (2010). Dijital okur-yazarlık. *Aylık Bilişim Kültürü Dergisi*, 126, 37-41.
- Şimşek, B., Usluel, Y. K., Sarıca, H. Ç., ve Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158-186.
- Tahriri, A., Tous, M. D. ve MovahedFar, S. (2015). The Impact of Digital Storytelling on EFL Learners' Oracy Skills and Motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(3), 144-153.

- Tajeri, M., Syal, P. ve Marzban, S. (2017). Enhancing vocabulary and writing skills through digital storytelling in higher education. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 4(3), 40-48.
- Tatlı, Z ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.
- Tsou, W., Wang, W. & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28. Retrieved April 22, 2019, from <https://www.learntechlib.org/p/67102/>.
- Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.
- Warren, S. J., Dondlinger, M. J. and Barab, S. A. (2008). A muve towards PBL writing: Effects of a digital learning environment designed to improve elementary student writing. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 113-140.
- Widdowson, H.(1994). *Teaching language as communication*. London, Oxford University Press.
- Woottipong, K. (2014). Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200-212.
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in Language Teaching. *Humanising Language Teaching*, 2(5), 1-6.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181–191.
- 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(2012), 339–35.

Yüksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 10, 2019, from <https://www.learntechlib.org/primary/p/36461/>.



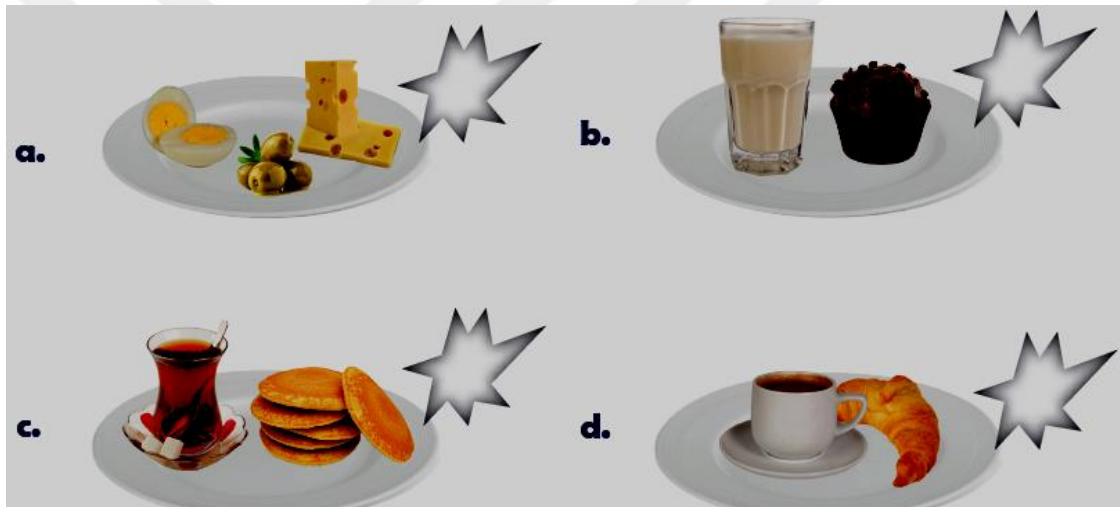
EKLER

EK 1.

BAŞARI TESTİ

Full Name:	Date: th October 2018	Score: ____/100
Form: 6/....	Number:	Teacher: Murat ÇOKYAMAN
		Duration: 40 minutes

A) Listen to the dialogue and number the pictures (5x4=20 points)



(Meb Yayınları, 2018 6. Sınıf Ders Kitabı)






B) Match the words with the pictures (5x1=5 points)

sunny - windy - rainy - lightning - snowy



1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____ 5) _____

C) Unscramble the words(5x1=5pts)











				
1. E D S C R A	2. G R Y A N	3. O Y D O M	4. H Y P A P	5. S Y E L P E
1.	2.	3.	4.	5.

D) Read the text and write TRUE or FALSE (5x4=20 points)

Hi! My name is Eylül. I am 6th grade student. My family and I live in a village in Kayseri. It's a quiet and lovely place. Today is Sunday and everybody is at home. Everybody is doing something different. My father, Murat is reading a book. My mother, Yeliz is watching TV. My sister, Asya is listening to music while I am doing my homework. My little brother, Kaan is sleeping on his bed.

1. Murat is reading a newspaper. (.....)
2. Eylül and his family live in the city. (.....)
3. Eylül is doing her homework. (.....)
4. Kaan is sleeping on his bed. (.....)
5. Eylül's mother is listening to music. (.....)

E) Make comparisons with the given adjectives (5x2=10 points)

	1. A lion is(strong) a cat.	
	2. The city life is (enjoyable) the village life.	
	3. London is (crowded) Exeter.	
	4. Whales are (big) dolphins.	
	5. Antalya is (hot) Ardahan.	

(Meb Yayınları, 2018 6. Sınıf Ders Kitabı)

F) Match the sentences with the pictures (4x2=8 points)

- A) She is drawing pictures.
C) He is climbing a mountain.

- B) She is running.
D) He is playing football.



(Meb Yayınları, 2018 6. Sınıf Ders Kitabı)

G) Complete the dialogue with the sentences (5x4=20 points)

- 1) Summers make me energetic. 2) What is the temperature in Turkey?
3) What is the weather like in Australia? 4) It is snowing. 5) It is freezing.

Ali: Hello John, It is winter in Turkey. _____ I feel moody.

John: It is very hot because it is summer time in Australia. It is about 40°C.

Ali: It is about -5°C. _____ We usually stay at home.

John: I don't like winters. It is very boring.

Ali: I agree with you. Winters are very boring. _____

H) Match the questions with the answers (6x2=12 points)

- | | | |
|---|-------|--|
| 1. What do the Turkish people have for breakfast? | | a) yes, they are |
| 2. Can I have some honey? | | b) tomato, cucumber, cheese, olives, tea |
| 3. Why don't you like salami? | | c) yes, please. It is nutritious. |
| 4. Do you want some milk? | | d) because it is not healthy. |
| 5. Are chips and sausages junk food? | | e) no, it isn't. |
| 6. Is your hometown crowded? | | f) no, you can't. It's all gone. |

GOOD LUCK !

EK 2.

DHA ETKİNLİK PLANLARI

PLAN 1

BÖLÜM I

Dersin Adı	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Ünitenin Adı / No	Unit: 2 Yummy Breakfast
Konu	Accepting and refusing Describing what people do regularly Expressing likes and dislikes
Önerilen Süre	40+40+40 / 4hafta

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<p>Listening E6.2.L1. Students will be able to identify the names of different food in an oral text.</p> <p>Spoken Interaction E6.2.SI1. Students will be able to ask people about their food preferences.</p> <p>Spoken Production E6.2.SP1. Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like.</p> <p>Reading E6.2.R1. Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences. E6.2.R2. Students will be able to understand the label of food products.</p>	
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	<p>Can I have some cheese? —Sure. —No, it's all gone. Do you want some tea? —Yes, please. —No, thanks. I don't like tea. —No, thanks. I don't want any tea. I eat honey and butter in the mornings.</p>	<p>Yummy! I love/like muffins! I don't like junk food. It's my favorite! Enjoy it! bagel, -s – butter -- cereal croissant, -s -- egg, -s fruit/orange/apple/... juice jam -- junk food -- muffin, -s -- pancake, -s sausage, -s – nutritious -- tea/coffee/milk</p>

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Computer Assisted Language Learning - Digital Storytelling
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Course book - Pictures – Digital Stories - Interactive Board
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: <ul style="list-style-type: none"> • Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet 	<p>WARM UP Öğrencilere saat kaçta kahvaltı yaptıkları ve kahvaltıda ne yedikleri sorularak konuya dikkatleri çekilir.</p> <p>PRACTICE Öğrencilere konu ile ilgili dijital hikâyeler izlettirilir</p> <p>READING Öğrencilerden dijital hikâyedeki metinleri okuyarak canlandırmaları istenir</p> <p>LISTENING Dijital hikâyede işittikleri yiyecek ve içecek isimlerini dağıtılan çalışma kâğıda işaretlemeleri istenir</p> <p>SPEAKING Dijital hikâyede geçen yiyecek ve içecekleri sevdikleri ve sevmedikleri şeklide gruplandırıp sınıfa anlatırlar</p>

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme 	Drama Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers
---	--

PLAN 2

BÖLÜM I

Dersin Adı	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Ünitenin Adı / No	Unit: 3 Downtown
Konu	Describing places (Making comparisons) Describing what people are doing now (Making simple inquiries)
Önerilen Süre	40+40+40 / 4 hafta

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<p>Listening E6.3.L1. Students will be able to identify expressions and phrases related to present events. E6.3.L2. Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things.</p> <p>Spoken Interaction E6.3.SI1. Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment. E6.3.SI2. Students will be able to ask people to compare things.</p> <p>Spoken Production E6.3.SP1. Students will be able to describe people doing different actions. E6.3.SP2. Students will be able to make comparisons between two things.</p> <p>Reading E6.3.R1. Students will be able to understand visually supported, short and simple texts.</p>	
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	<p>Downtown is busier on Mondays. A skyscraper is higher than a school building. Which city is more beautiful? New York or Istanbul? The street is more crowded than the park. What is s/he doing now/at the moment? —S/he is feeding the street cats. —Feeding? —Yes, s/he is. What is s/he doing right now? —S/he’s reading a book right now.</p>	<p>busy crowded downtown feed hometown high sell skyscraper, -s street town, -s traffic jam</p>

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Computer Assisted Language Learning - Digital Storytelling
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Course book - Pictures – Digital Stories - Interactive Board
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: <ul style="list-style-type: none"> • Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet 	WARM UP Öğrencilere yaşadıkları şehri sevip sevmedikleri ve sebebi sorulur PRACTICE Öğrencilere konu ile ilgili dijital hikâyeler izlettirilir READING Öğrencilerden dijital hikâyedeki eylemleri okuyarak canlandırmaları istenir LISTENING Dijital hikâyede işittikleri sıfatları kâğıda işaretlemeleri istenir SPEAKING Öğrencilerden şehir hayatı ve köy hayatını karşılaştırmaları istenir

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme 	Drama Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers
---	--

PLAN 3

BÖLÜM I

Dersin Adı	İNGİLİZCE
Sınıf	6
Ünitenin Adı / No	Unit: 4 Weather and Emotions
Konu	Describing the weather Making simple inquiries Expressing emotions
Önerilen Süre	40+40+40 / 4 hafta

BÖLÜM II

Öğrenci Kazanımları / Hedef ve Davranışlar	<p>Listening E6.4.L1. Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions.</p> <p>Spoken Interaction E6.4.SI1. Students will be able to ask people about the weather.</p> <p>Spoken Production E6.4.SP1. Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way.</p> <p>Reading E6.4.R1. Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions.</p>	
Ünite Kavramları ve Sembolleri / Davranış Örüntüsü	<p>What's the weather like? —It's foggy. —It's very cold. It is 2 degrees Celsius! —It is stormy. I feel scared. —It's not snowy in the desert. It is dry. —I don't get it. Can you repeat that, please?</p>	<p>I feel ... anxious moody sleepy happy angry scared cloudy freezing hailing lightning stormy windy rainy sunny</p>

Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Computer Assisted Language Learning - Digital Storytelling
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Course book - Pictures – Digital Stories - Interactive Board
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: <ul style="list-style-type: none"> • Dikkati Çekme • Güdüleme • Gözden Geçirme • Derse Geçiş • Bireysel Öğrenme Etkinlikleri • Grupla Öğrenme Etkinlikleri • Özet 	<p>WARM UP Öğrencilere hava durumunun nasıl olduğu sorularak konuya dikkat çekmeleri sağlanır.</p> <p>PRACTICE Öğrencilere konu ile ilgili dijital hikâyeler izlettirilir</p> <p>READING Öğrencilere dijital hikâye metinlerini okutularak Doğru/Yanlış etkinliği yapmaları sağlanır.</p> <p>LISTENING Dijital hikâyede işittikleri hava durumu ve duygu sözcüklerinin eksik kısımlarını tamamlamaları istenir.</p> <p>SPEAKING Öğrencilerin hava durumunun duygularını nasıl etkilediği hakkında konuşmaları sağlanır</p>

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme • Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme 	Drama Games Guessing Information/Opinion Gap Information Transfer Labeling Matching Questions and Answers
---	--

EK 3.

DİJİTAL HİKÂYELERİN BAĞLANTI ADRESLERİ VE EKLAN GÖRÜNTÜLERİ

1. GOLDBLOCKS'S BREAKFAST AND THREE BEARS

<https://www.storyjumper.com/book/index/59042515>

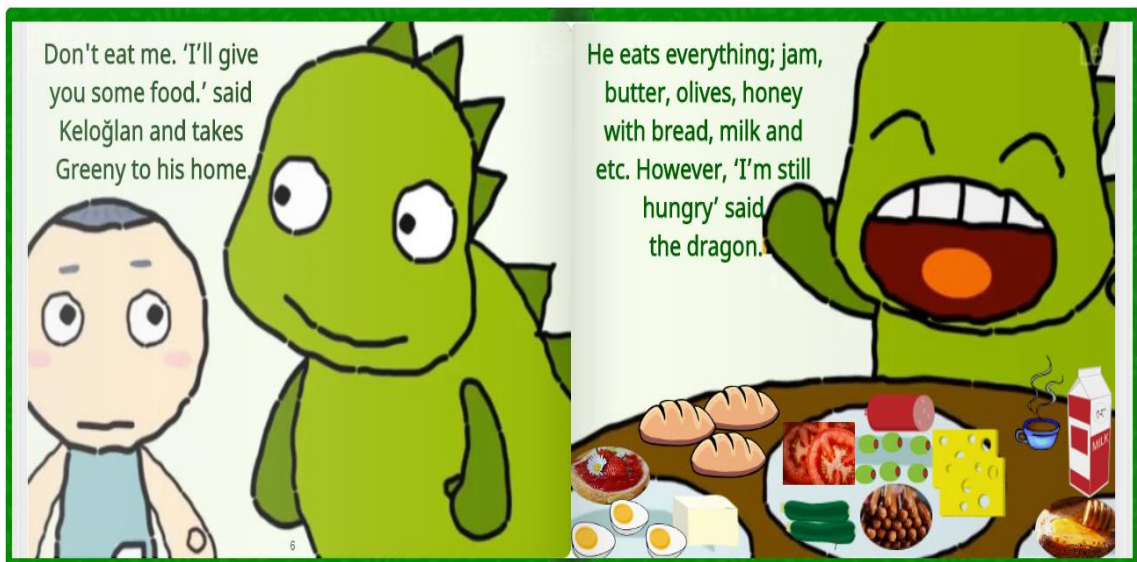
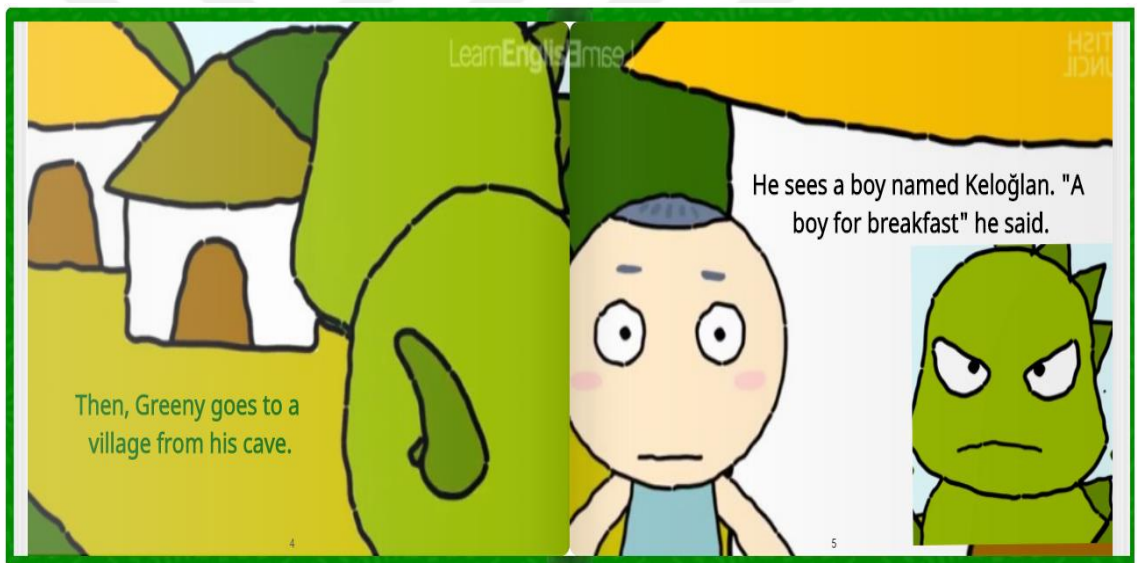
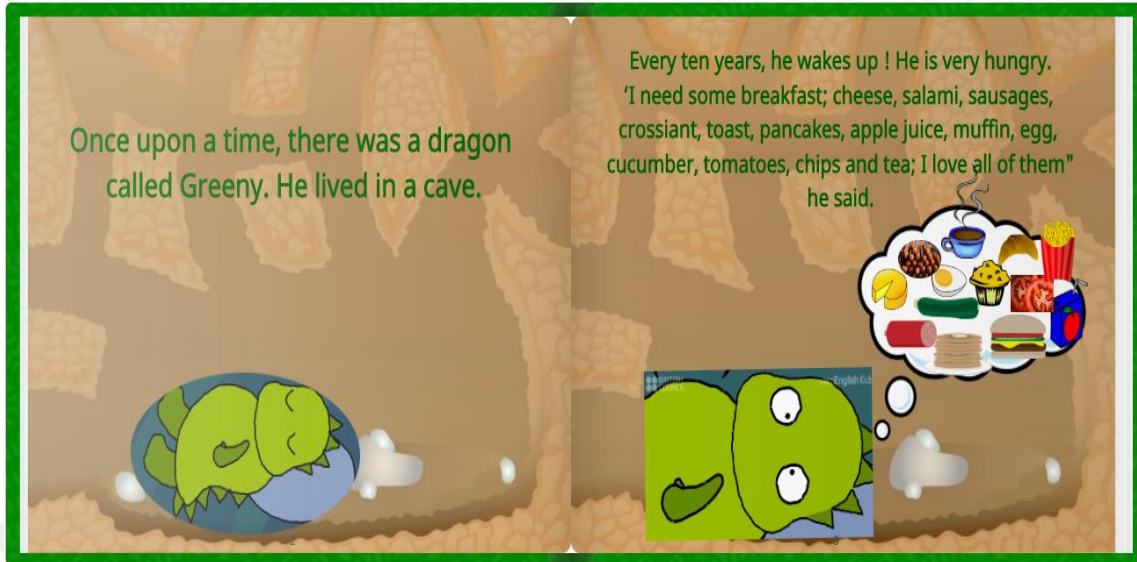


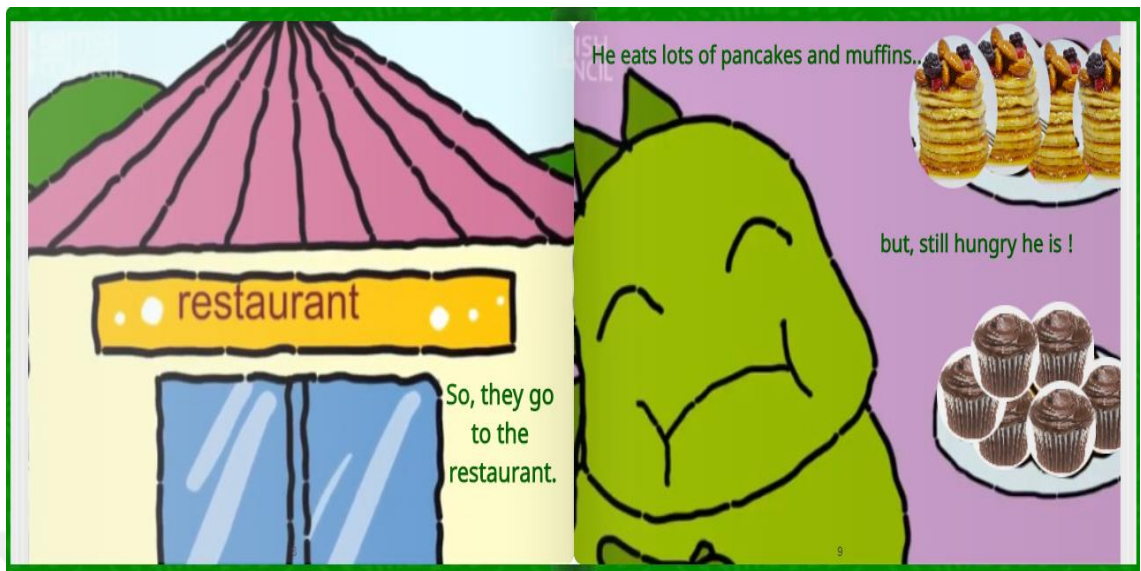




2. KELOĞLAN AND DRAGON

<https://www.storyjumper.com/book/index/60859385>







3. THE TALE OF TWO MICE

<https://www.storyjumper.com/book/index/61682165>



There is a country mouse called Jerry. He lives in the country. He works hard in the farm all day!

Jerry is happy with the country life. He thinks the village is quieter and cleaner than the city. He also grows his own vegetables and fruits in his village. They are healthier and better.

He has a friend called Terry, a city mouse! One day, Jerry decides to invite his friend to the country.

3

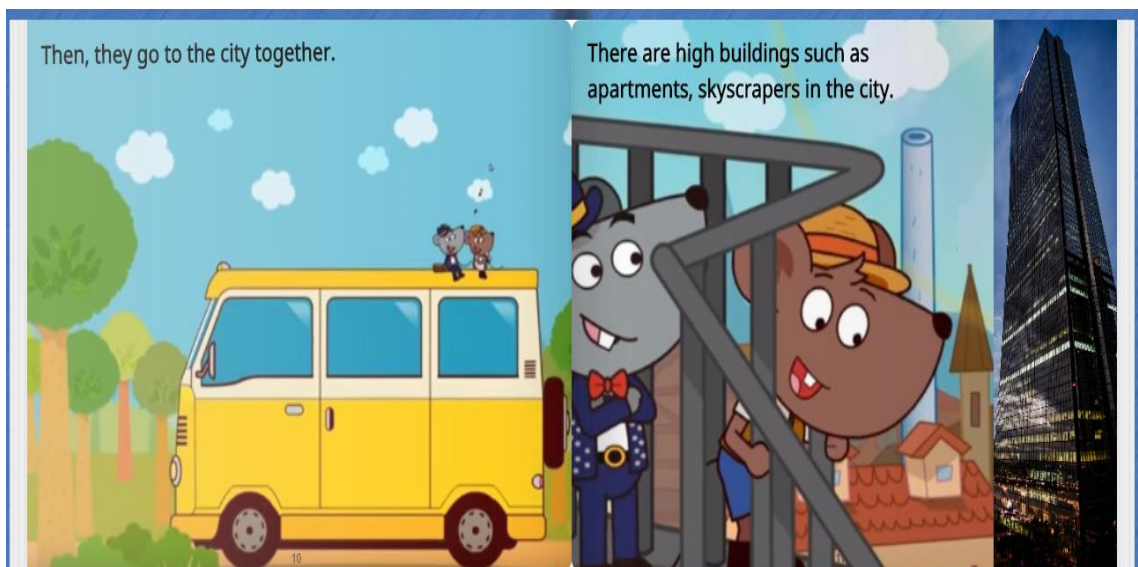
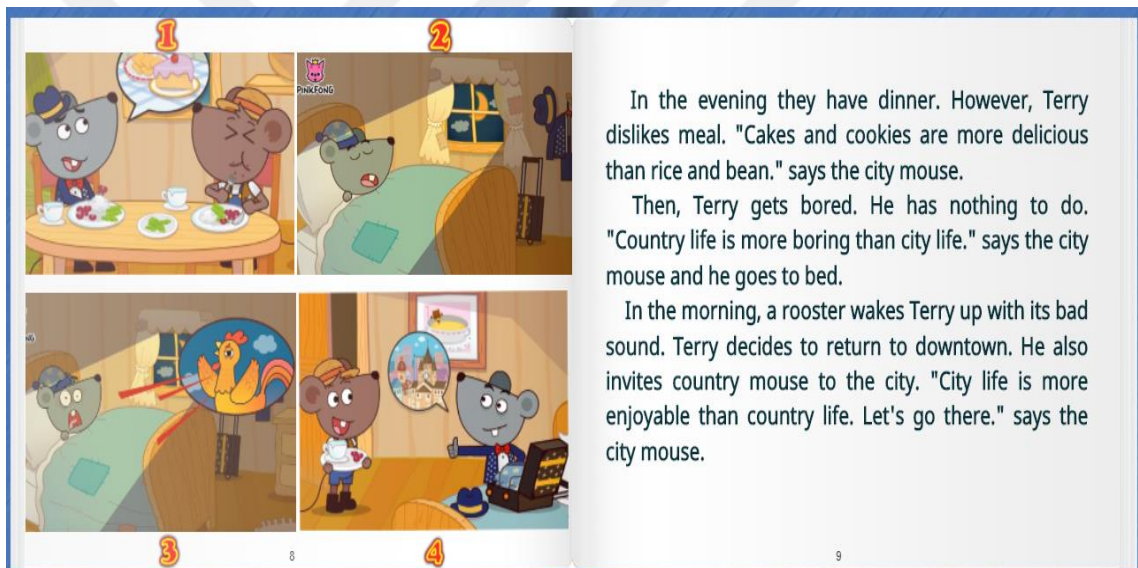
Terry, the city mouse, is happy with his life, too. He thinks city life is better because there are a lot of shopping centers and you can find everything you want.

Terry accepts his friend's offer and goes to the country.

4



5





However, the country mouse dislikes the city life because the city is crowded and noisy. There is also traffic jam in the downtown.

He thinks country life is more relaxing than city life. The city is busier, noisier and more crowded than country life.

13



Then, they have dinner but Jerry dislikes the cakes and cookies. He thinks they are not nutritious. "These foods are not healthier than my foods" says the country mouse. Jerry decides to return his home.

15



17



"Country life is better, Home, home sweet home"
says the country mouse..

19

4. ÇEKÇEK AND KARKAR

<https://www.storyjumper.com/book/index/61846295>



On a very hot sunny day, the butterflies are flying, the birds are singing and also a lazy grasshopper, Çekçek, is also singing a song. Çekçek is jumping up and down. He is playing his guitar and dancing...

3



Then, Çekçek sees Karkar, a hardworking ant. Karkar is working hard. She is taking food to his home.

Çekçek asks "Hey, Karkar ! What are you doing?" Karkar replies "I am gathering food because winter is coming."

"Why are working so hard? Come and lets sing together!" says Çekçek.

5



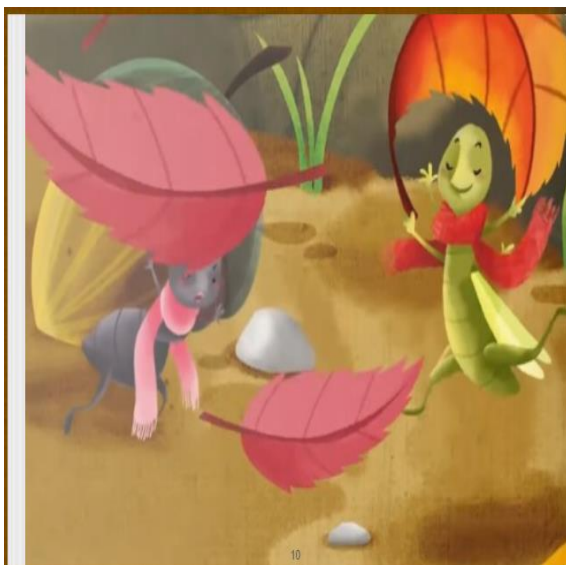
Karkar says "Working time, stop singing and dancing. You need food, too. Winter is coming!"

7



However, Çekçek does not care Karkar. He is sleeping while Karkar is working hard.

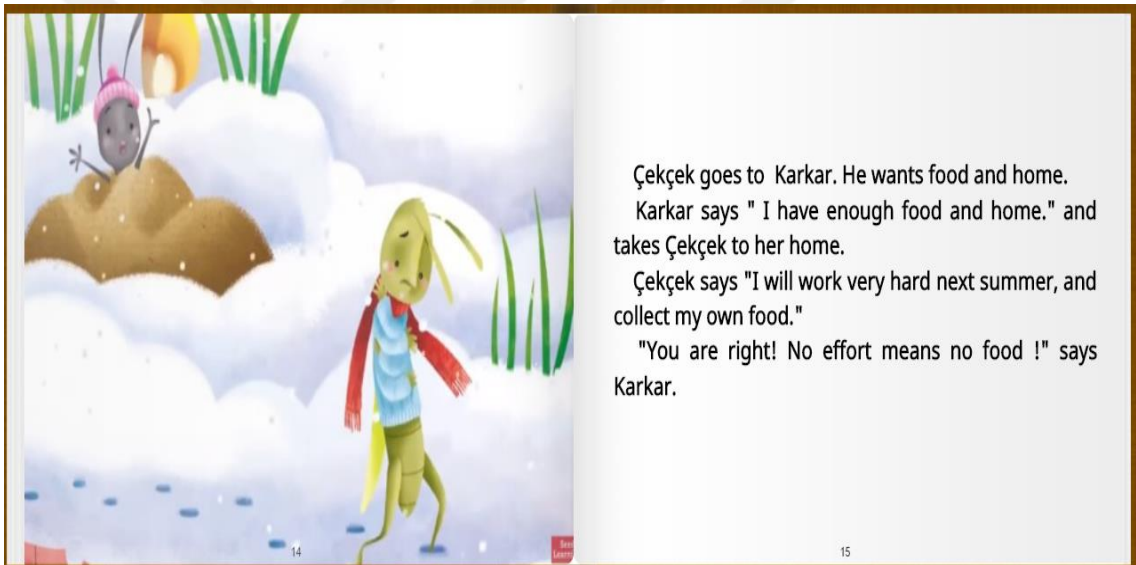
9



Time passes quickly and green leaves are turning yellow. Karkar is still working hard, trying to collect food for winter, but Çekçek is still dancing around.

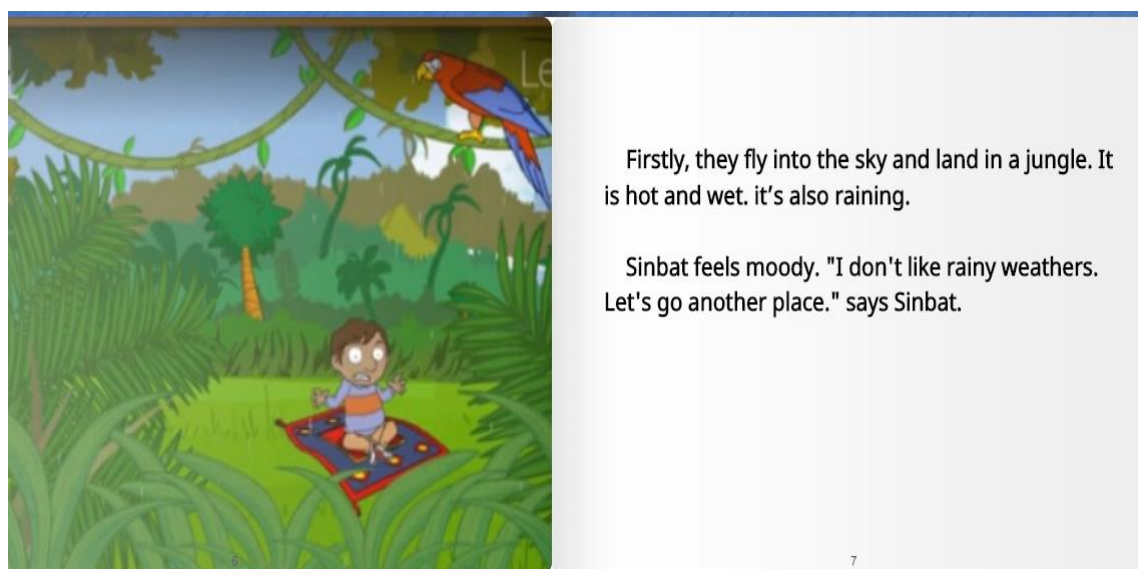
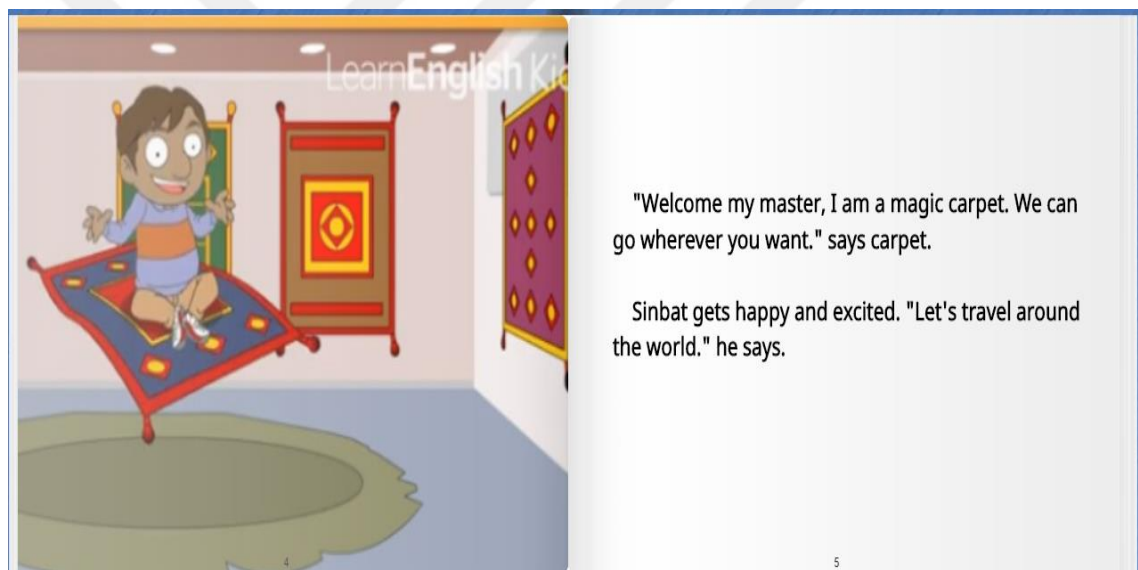
"Hey Karkar ! Don't worry about winter. Come and have a fun with me." says Çekçek.

11



5. SINBAT AND MAGIC CARPET

<https://www.storyjumper.com/book/index/61979485>





Secondly, they go to the desert. It is sunny and very hot. Very hot and dry it is !

Sinbat doesn't feel very happy. "It is too hot, I don't like this weather, too. Let's go" he says.



Next, They go to the North Pole. It is snowy and cold.

Sinbat gets cold and feels sad. "What a freezing weather ! Let's go another place immediately." says Sinbat.



Then, they go the top of a mountain. It is foggy there. Sinbat can't see an angry lion near him.



They fly to the forest. It's very windy there. "Oh, it's windy in the forest! I feel anxious." Sinbat says.

15



After that, they fly to an island in the sea. It is hailing at that moment. There is also lightning and storm.

Sinbat feels scared and anxious. "What a stormy weather! Let's go home!" says Sinbat.

17



Finally they fly back home. The carpet lands in the shop and Sinbat gets off. 'Wow! What an adventure!' Sinbat says.

19

6. MISS WIND

<https://www.storyjumper.com/book/index/63030255>



Miss Wind is an upset and moody girl up in the sky. She thinks "Everything is so colourful down there; I am the only one flying in the sky."

3



She sees Mr. Cloud and asks him "Where are you going?"

Mr. Cloud replies: I will make the rain, it must rain for trees and plants.

4

5



Then, she meets with Mr. Sun. "You look so happy, Mr. Sun." says Ms. Wind.

"Yes, I'm so happy and energetic because I shine for everyone.." says Mr. Sun.

6

7



Ms. Wind sees sunflowers, happy sunflowers they are..
She feels herself very sad and upset..



Then, she sees Miss Snow. She asks Ms. Wind
"Why are you so upset and anxious?"

"Everyone has happy life, but I have a boring life..." replies Ms. Wind.



Ms. Wind feels herself upset and sleepy. She
decides to stay here and sleep...



A few days later, everyone gets upset. Where is Ms. Wind nowadays ? ask Sunflowers...

"I don't know replies." Mr. Sun.

They say "we can't survive without her. We must find her immediately." Then, they start to look for Ms. Wind.

15



Finally, they find Ms. Wind up in the mountain. They say "we need you, no wind means no life for us. You are so important for us."

17



Miss Wind surprises and gets happier. "We are all good friends. We have got great friendship" says Ms. Wind .

19

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Murat ÇOKYAMAN
Uyruğu: Türkiye (T.C.)
Doğum Tarihi ve Yeri: 16.11.1988 - Turhal
Medeni Durum: Evli
e-mail: m.cokyaman@hotmail.com
Yazışma Adresi: Yavuz Selim Ortaokulu Kocasinan/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2019
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği (İ.Ö.)	2011
Lise	Turhal Cumhuriyet Lisesi (Y.D.A.), Turhal	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-2014	MEB Doğubayazıt Suluçem Yatılı Bölge Ortaokulu, İngilizce Öğretmenliği	3 Yıl
2014-2015	MEB Doğubayazıt Suluçem Yatılı Bölge Ortaokulu, Müdür Yardımcısı	1 Yıl
2015-2016	MEB Doğubayazıt Suluçem Yatılı Bölge Ortaokulu, Müdür Başyardımcısı	1 Yıl
2016-Halen	MEB Yavuz Selim Ortaokulu, İngilizce Öğretmenliği	3 Yıl

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR VE BİLDİRİLER

1. Bozgeyikli, H., Durmuşçelebi, M., Çokyaman M. (2018). Yabancı Dil (İngilizce) Derslerinde Hedef Dil Kullanımının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s. 1062-1071). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
2. Demir Başaran, S., Çokyaman M. (2018). *2017 Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Öğretmen Algularının İncelenmesi*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.