



**İLKOKUL 3. SINIFLARDA İNGİLİZCE
ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE
KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Ayşegül KUTLU ÇAKIN
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK
Haziran 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 3. SINIFLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE
DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

Hazırlayan
Ayşegül KUTLU ÇAKIN

Danışman
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

AFYONKARAHİSAR 2024

Bu tez çalışması; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Koordinasyon Birimi (BAPK) tarafından desteklenmiştir. Proje No: 22.SOS.BİL.01

ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 3. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

25/06/2024

İmza

Ayşegül KUTLU ÇAKIN

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Ayşegül KUTLU ÇAKIN
	Numarası	200628105
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	İlkokul 3. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Bir Araştırma	
Tez Savunma Sınav Tarihi	25.06.2024	
Tez Savunma Sınav Saati	10:00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

İLKOKUL 3. SINIFLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ayşegül KUTLU ÇAKIN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Haziran, 2024

Danışman: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Hikâye yaşanmış veya yaşanması olası olayların anlatıldığı türlerdir. İnsanlar yazılı tarihin başlangıcından çok daha önce hikâyeler aracılığıyla başından geçen olayları sözlü olarak anlatabilme imkânı bulmuştur. İlk olarak sözlü olarak aktarılan hikâyeler daha sonrasında yazının bulunmasıyla birlikte yazılı olarak da anlatılmaya başlanmıştır. Hikâyeler aracılığıyla insanlar birbiri ile iletişim kurabilme ve bir arada hoş vakit geçirebilme imkânı bulmuşlardır. Hikâyeler yalnızca büyüklerin değil her yaştan insanın dikkatini çekmektedir. Özellikle çocuklara hitap eden hikâyeler eğlenceli oldukları için çok da akılda kalıcı olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hikâyelerin dijital hali de yaygınlaşmaya başlamıştır. Teknoloji, mevcut olan hikâyelerin dijital hale dönüştürülmesini olanaklı kıldığı gibi kişilere kendi dijital hikâyelerini de oluşturma şansı vermektedir. Teknolojinin olanaklarıyla dijital hikâyelerin oluşturulması eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Böylelikle dijital hikâyeler teknolojinin eğitimcilere sunduğu bir öğretime yardımcı bir uygulama olarak eğitim ortamlarında yerini almıştır. Dijital hikâyeler 21. yy.'ın önemli yeterliliklerinden olan dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi becerilerinin de geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Eylem araştırması olarak planlanan bu çalışmada dijital hikâyelerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığının tespiti amaçlanmıştır. İlk olarak 4 dijital hikâyenin kullanıldığı pilot uygulama sonrası 16 dijital hikâyenin bulunduğu 8 eylem planı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri uygulanan her eylem planları sonrasında öğretmen-öğrenci günlükleri, öğretmen-öğrenci gözlem formlarıyla ve uygulamanın sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde elde edilen veriler yazıya geçirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analiziyle kod, alt tema ve temalara ayrılarak araştırmanın temaları elde edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla eş gözlemci tarafından araştırmanın kod, alt tema ve tema tutarlılığına bakılmıştır. Öğretmen-öğrenci günlükleri ve öğretmen-öğrenci gözlem formlarına betimsel analiz uygulanarak bu formların doğrudan alıntılarla çalışmada yer alması sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dijital hikâyelerin İngilizce kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenilen kelimelerin akılda kalıcı olmasını sağladığı, öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayan bir uygulama olduğu ve en nihayetinde İngilizce öğrenimini kolaylaştırdığı ve dil öğrenimini eğlenceli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Hikâye, Dijital Okuryazarlık, Eylem Araştırması, İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri, İngilizce Öğretimi.

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE USE OF DIGITAL STORIES IN ENGLISH TEACHING IN 3RD GRADES IN PRIMARY SCHOOL

Ayşegül KUTLU ÇAKIN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

June, 2024

Advisor: Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Stories are genres that tell about events that have happened or are likely to happen. Long before the beginning of written history, people had the opportunity to verbally describe the events they experienced through stories. The stories, which were first transmitted orally, later began to be told in written form with the invention of writing. Through stories, people had the opportunity to communicate with each other and have a good time together. Stories attract the attention of not only adults but people of all ages. Stories that appeal especially to children are very memorable because they are entertaining. With the development of technology, digital versions of stories have become widespread. Technology not only makes it possible to convert existing stories into digital form, but also gives people the chance to create their own digital stories. Creating digital stories with the possibilities of technology has attracted the attention of educators. Thus, digital stories have taken their place in educational environments as a teaching aid application offered by technology to educators. Digital stories also contribute to the development of skills such as digital literacy and technology literacy, which are important competencies of the 21st century. This study, planned as an action research, aimed to determine whether digital stories make it easier for 3rd grade primary school students to learn English. After the pilot application, in which 4 digital stories were first used, 8 action plans containing 16 digital stories were implemented. The data of the research were collected through teacher-student diaries, teacher-student observation forms, and a focus group interview consisting of semi-structured interview questions at the end of the application, after each action plan was implemented. The data obtained from the focus group interview was transcribed and content analysis was performed. The themes of the research were obtained by separating the data obtained from the focus group meeting into codes, sub-themes and themes through content analysis. In order to ensure the reliability of the research, the co-observer checked the code, sub-theme and theme consistency of the research. Descriptive analysis was applied to teacher-student diaries and teacher-student observation forms and were included in the research with direct quotes. According to the findings obtained from the research, it was concluded that digital stories facilitate learning English words and ensure that the words learned are memorable, that it is an application that attracts students' attention and ensures active participation of students in the lesson, and ultimately facilitates learning English and makes language learning fun.

Keywords: Digital Story, Digital Literacy, 3rd Grade Students, Teaching English, Action Research.

ÖN SÖZ

“İlkokul 3. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezimin fikir aşamasından tamamlanmasına kadar geçen tüm süreçte bilgisi, deneyimi, disiplini, rehberliği ve sabrıyla yoluma ışık tutan, akademik hayatta ilerlemem için beni teşvik eden çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Gürbüz OCAK’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunmamda jüri üyesi olarak bulunma nezaketini gösteren ve çok kıymetli katkılarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN ve Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL’a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi de dahil olmak üzere tüm eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan ve bugünlere gelmemi sağlayan tüm öğretmenlerime ve hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca bu tezin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan öğrencilerime de teşekkür ederim.

Lise ve üniversite eğitimimde bana her daim destek olan, benimle gurur duyan ve yüksek lisans eğitimimi tamamlamamı isteyen merhum dedem Hasan Hüseyin ARIKOĞLU’na teşekkür ederim. Üzerimde büyük emeği olan, şu an olduğum kişi olmamda en büyük destekçim olan aileme; başta sevgili annem Hasibe KUTLU’ya, babam Ayhan KUTLU ve kardeşim Merve KUTLU’ya destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak 2007 yılından bu yana hayatımı güzelleştiren ve aldığım her kararın arkasındaki en büyük destekçim olan; yüksek lisans yapmam için beni teşvik eden ve bu süreç boyunca daima yanımda olan sevgili eşim Özgür ÇAKIN’ a teşekkür ederim.

Ayşegül KUTLU ÇAKIN
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK ve BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. HİKÂYE	10
1.1. HİKÂYENİN ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILMASI	10
2. DİJİTAL HİKÂYE.....	11
3. DİJİTAL HİKÂYENİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	12
3.1. DİJİTAL HİKÂYELERİN İLKELERİ	14
4. DİJİTAL HİKÂYE ARAÇLARI VE YAZILIMLARI.....	15
4.1. MASAÜSTÜ VE DİZÜSTÜ BİLGİSAYARLARDA KULLANILAN YAZILIMLAR.....	16
4.2. AKILLI TELEFONLAR VE TABLET BİLGİSAYARDA KULLANILAN YAZILIMLAR.....	17
4.3. WEB ORTAMINDA KULLANILAN YAZILIMLAR	17
5. DİJİTAL HİKÂYE TÜRLERİ	19
6. DİJİTAL HİKÂYENİN EĞİTİME YANSIMALARI	20
7. DİJİTAL HİKÂYENİN YABANCI DİLDE KULLANIMI	22
8. DİJİTAL HİKÂYELERİN OLUMLU YÖNLERİ	26
9. DİJİTAL HİKÂYELERİN SINIRLILIKLARI	27
10. DİJİTAL HİKÂYE İLE TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	28
10.1. TÜRKİYE’DE DİJİTAL HİKÂYELER İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	32
10.2. TÜRKİYE’DE DİJİTAL HİKÂYELER İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	35
11. DİJİTAL HİKÂYE İLE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	38

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	46
2. ÇALIŞMA ORTAMI	47
3. ÇALIŞMA GRUBU	48
4. ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ VE ROLÜ.....	49
5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	51
6. VERİLERİN ANALİZİ	54
7. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK.....	55

8. UYGULAMA	59
8.1. KULLANILAN DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMASI	59
8.2. PİLOT UYGULAMA.....	60
8.3. ANA UYGULAMA	61
8.3.1. Birinci Eylem Planı.....	63
8.3.2. İkinci Eylem Planı	66
8.3.3 Üçüncü Eylem Planı	69
8.3.4. Dördüncü Eylem Planı	72
8.3.5. Beşinci Eylem Planı	76
8.3.6. Altıncı Eylem Planı.....	79
8.3.7. Yedinci Eylem Planı	83
8.3.8. Sekizinci Eylem Planı	86

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ VERİLERİ.....	92
2. ARAŞTIRMANIN 1. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	93
2.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER.....	94
3. ARAŞTIRMANIN 2. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	95
3.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER.....	95
4. ARAŞTIRMANIN 3. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	96
4.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER	97
5. ARAŞTIRMANIN 4. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	99
5.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER.....	99
6. ARAŞTIRMANIN 5. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	103
6.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER.....	104
6.2. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER	106
7. ARAŞTIRMANIN 6. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	106
7.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER.....	107
7.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE AİT VERİLER.....	108
8. ARAŞTIRMANIN 7. VE 8. ALT PROBLEMLERİNE AİT BULGULAR.....	109
8.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER	109
9. ARAŞTIRMANIN 9. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	112
9.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER.....	112
9.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE AİT VERİLER.....	114
10. ARAŞTIRMANIN 10. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR.....	116
10.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER.....	116
11. ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMUNA AİT VERİLER	119
12. ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMUNA AİT VERİLER.....	120
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKÇA.....	134
EKLER DİZİNİ	143

TABLÖLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Dijital Hikâyenin Yedi İlkesi.....	15
Tablo 2. Web 2.0 Yazılımları	19
Tablo 3. Araştırmanın 1. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans.....	93
Tablo 4. Araştırmanın 2. Temasına Ait Alt Tema, Kod, Frekans.....	99
Tablo 5. Araştırmanın 3. Temasına Ait Alt Tema, Kod, Frekans.....	101
Tablo 6. Araştırmanın 4. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans.....	104
Tablo 7. Araştırmanın 4. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans.....	107
Tablo 8. Araştırmanın 5. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans.....	112
Tablo 9. Araştırmanın 6. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans.....	116
Tablo 10. Öğrenci Gözlem Formu Frekans Tablosu	120



ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Dijital Hikâye Türleri.....	20
Şekil 2. Uygulama Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı.....	48
Şekil 3. Pilot Eylem Planı Uygulama Süreci.....	60
Şekil 4. Birinci Eylem Planı Süreci.....	63
Şekil 5. “My House 1” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	65
Şekil 6. “My House 2” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	65
Şekil 7. İkinci Eylem Planı Süreci.....	66
Şekil 8. “My House 3” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	68
Şekil 9. “My House 4” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	69
Şekil 10. Üçüncü Eylem Planı Süreci	69
Şekil 11. “My House 5” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	71
Şekil 12. My House 6” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	72
Şekil 13. 4. Eylem Planı Süreci	72
Şekil 14. ” My House 7” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	75
Şekil 15. “My house 8” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	75
Şekil 16. 5. Eylem Planı Süreci	76
Şekil 17. “Transportation 1” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	79
Şekil 18. “Transportation 2” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	79
Şekil 19. 6. Eylem Planı Süreci	79
Şekil 20. “Transportation 3” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri	82
Şekil 21. “Transportation 4” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	82
Şekil 22. 7. Eylem Planı Süreci	83
Şekil 23. “Transportation 5” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri	85
Şekil 24. “Transportation 6” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri	86
Şekil 25. 8. Eylem Planı Süreci	87
Şekil 26. “Transportation 7” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	91
Şekil 27. “Transportation 8” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği	91
Şekil 28. Araştırmaya Ait Temalar (DH=Dijital Hikâye)	92

GİRİŞ

İnsan iletişim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsanlar birbirleriyle iletişim sağlamayı dil aracılığıyla gerçekleştirirler. TDK'ya (2023) göre dil “*İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban*” anlamına gelmektedir. Son zamanlarda teknolojik ilerlemeler, internetin yaygınlaşması, akademik alandaki gelişmeler ve en önemlisi küreselleşmenin iletişim üzerindeki etkisiyle iletişim yalnızca anadil ile sağlanmamaktadır. Bu noktada tüm dünya ile ortak bir dil ile iletişim kurma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce tüm dünyada ortak bir dil veya başka bir ifadeyle küresel bir dil olarak kullanılmaktadır. İngilizce'nin küresel bir dil olmasındaki en büyük etken İngilizce'yi konuşan kişi sayısının çokluğu değil o dili konuşanların kim olduğu ile ilgilidir. Bir başka deyişle tarihsel açıdan incelendiğinde ekonomi, askeri, endüstri, siyasi, teknolojik gelişmelere kimlerin öncülük ettiği ile ilgilidir (Crystal, 2003). Dünyada yaşananlar özellikle internet, bilişim, bilim, uzay teknolojileri ve genetik vb. gibi konulardaki tüm gelişmeler bu sava katkıda bulunarak İngilizce'nin küresel bir dil olarak yerini sağlamlaştırmıştır.

İnsanlar dünyada yaşanan gelişmelere ayak uydurmak ve gelişmeleri yakından takip etmek için İngilizce öğrenmek isteyebilirler veya ortak bir dilin etrafında toplanarak dünyadaki gelişim ve değişime açık hale gelebilirler. İngilizce bilen kişiler, dünyanın neresinde olursa olsun teknoloji, bilim, kültür, sanat, spor, edebiyat, siyasetle ilgili gelişmeleri aynı anda takip edebilirler veya dünyayı etkileyen bir afet, bir salgın durumunda da yine tüm dünya ile aynı anda aynı iletişim yoluyla haberdar olabilmektedirler. Böylece bireyler küresel dil olan İngilizce sayesinde tüm dünya ile iletişim halinde kalabilme imkanına sahip olabilmektedirler.

Küresel dil olan İngilizce'nin resmi dil olarak kullanıldığı ülkelerin yanında ikinci dil ve yabancı dil olarak kullanılan ülkeler de bulunmaktadır. Özellikle İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanıldığı ülkelerin eğitim sistemleri, bireyleri içinde yaşayacakları dünyaya hazır hale getirecek eğitim politikalarını işe koşturmaktadırlar. Dolayısıyla İngilizce öğretimi birçok ülkenin eğitim politikasında önemli bir yer tutmaktadır. İngilizce bilmek; bireylerin dünya ile iletişim halinde olmalarını, gelişmeleri yakından takip edebilmelerini, kültürel ve bireysel farkındalıklarını görebilmelerini sağlarken onları birer dünya vatandaşı haline getirmektedir. Bu sebeple Türkiye'de de İngilizce öğretimi, öğretim programlarında öncelikli bir konumdadır.

İngilizce'nin Türk Eğitim sistemi içinde yer alması batılılaşma hareketlerinin başladığı 18. yy'nın ikinci yarısına denk gelen Tanzimat dönemine uzanır (Kırkgöz, 2007). Bu tarihten sonra Osmanlı İmparatorluğu'nda batılılaşmanın önemi anlaşılmış ve Fransa ile yakın diplomatik ilişkiler dolayısıyla Fransızca önem kazanmıştır (Selvi, 2011). 19. yy.'da Amerika ve Osmanlı İmparatorluğu arasında imzalanan antlaşma neticesinde Amerikan okullarının yaygınlaşmasıyla da İngilizce önem kazanmıştır (Doğançay Aktuna, 1998). Bunun yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra ise okullarda yabancı dil okutulması eğitim politikasında yer almıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Fransızca öncelikli bir konumda yer alsa da zaman içerisinde yaşanan politik gelişmeler Türkiye'nin NATO'ya üye olması ve AB süreci gereğince İngilizce öncelikli yabancı dil konumuna gelmiştir (Demircan, 1988; Coşkun Demirpolat, 2015). Türkiye'de 1997, 2005 ve 2012 yıllarında gerçekleşen eğitim reformları ile İngilizce öğretiminin önemine vurgu yapılmıştır (Akcan ve Bayyurt, 2016). Ortaöğretim düzeyinde başlayan İngilizce öğretimi 1997 yılındaki 8 yıllık temel eğitim reformunda erken yaş kriteri dikkate alınarak 4. sınıftan itibaren uygulamaya geçmiştir (Haznedar, 2010). 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ve ilkokula başlama yaşının değişmesiyle birlikte İngilizce dersleri 2. sınıftan itibaren programda yerini almıştır (Bayyurt, 2014). Türkiye'de İngilizce öğretim programında Avrupa dilleri ortak çerçeve programı esas alınarak dil öğrenimine erken yaşlarda başlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB İngilizce Öğretim Programı, 2018). 2012- 2013 Eğitim- Öğretim yılında yürürlüğe giren yeni reformla birlikte İngilizce öğretimi küçük yaştan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de eğitim alanında yapılan reformlar İngilizce öğrenmenin önemine dikkat çekmektedir.

İngilizce'nin Türkiye'de günden güne önem kazanması dünyada yaşanan gelişmelerle de paralellik göstermiştir. Dünyadaki gelişmelere ayak uydurmak, gelişmeleri yakından takip etmek ve küreselleşen dünya ile iletişim halinde olmak amacıyla İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretiminin nasıl yapılacağına dair çalışmalar da ön plana çıkmıştır. Her ne kadar İngilizce öğretimi ve İngilizce bilmenin önemine vurgu yapılsa da İngilizce öğrenme konusunda sorunlar yaşanmaya devam etmektedir (Gök Çatal, 2015; Kızıldağ, 2009, Durmuşçelebi, vd., 2018; Erdem, 2016; Coşkun Demirpolat, 2015). Türkiye'de yapılan reformlar İngilizce öğretiminin gelişimini yansıtmakla birlikte; öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren öğretimin her kademesinde İngilizce dersi aldıklarını da göstermektedir (Yaman, 2018). Tüm bunlara rağmen bu

süreç göz önüne alındığında İngilizce öğrenme konusunda ciddi sorunların yaşandığı gözlenmektedir. İngilizce öğrenme konusunda yaşanan en büyük sorunun İngilizce'nin Türkiye'de yabancı dil olmasıdır. (Yaman, 2018). Daha önce de bahsedildiği gibi İngilizce'nin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin dışında ikinci dil ve yabancı dil olarak kullanıldığı ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkelerde, İngilizce okullarda öğrencilere bir amaç doğrultusunda İngilizce yeterliliği kazandırmak amacıyla ders olarak okutulmaktadır. Okullarda İngilizce derslerinde öğrencinin İngilizce okuyabilmesi (edebiyat, teknik yazılar vb.), radyo dinleyebilmesi, filmlerde geçen diyalogları anlayabilmesi ve İngilizce konuşan kişilerle anlaşmaya yarayacak İngilizce yeterliliğini sağlamayı (Mackwardt, 1963) ve aslında en önemlisi öğrencilerin İngilizce dilini iletişim amaçlı kullanması amaçlanmaktadır (Richards, 2006).

İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde, İngilizce sadece okullarda ders olarak var olduğu için öğrencinin günlük yaşam içerisinde İngilizce dilini kullanması pek mümkün değildir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenimi ana dil edinimi gibi doğal bir süreç izlememektedir. Aksine yabancı dil öğrenimi doğal süreci takip etmeyen plan ve program gerektiren bir süreçtir (Şimşek, 2007). Türkiye'de de İngilizce yabancı bir dil olduğundan dil öğrenme konusunda geçmişten bugüne sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar; öğrencilerin İngilizce diline yeterli düzeyde hakim olamamaları, İngilizce'nin temel becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmada sorunlar yaşamaları kısacası kendilerini İngilizce olarak ifade edememe veya İngilizce dili ile iletişim kuramamaları olabilir. Dil öğrenmede yaşanan sorunlar öğrenci veya öğretmen kaynaklı olabileceği gibi fiziki ve donanımsal imkânların eksikliği, ders kitabı içeriği, ölçme ve değerlendirme araçları veya kullanılan yöntem ve tekniklerden de kaynaklı olabilir (Gök Çatal, 2015; Coşkun Demirpolat, 2015). Dil öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı farklı nedenler olsa da bu sorunların çözümüne belki de en dikkat çeken detay dil öğretiminde başvurulan öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidilmesidir. Öğretimde geleneksel yöntemlerden çağdaş öğretim yöntemlerine doğru bir yönelim yabancı dil öğretiminde de kendisini göstermiştir. Geleneksel yöntemlerde esasılık felsefesinin hakim olduğu gözlemlenmektedir. Geleneksel yöntemlerde öğretmenin; merkezde, bilgi sahibi ve aktaran konumunda bulunduğu; öğrencinin ise dinleyen ve pasif olduğu görülmektedir. Paradigmalarındaki değişim eğitim politikalarının arkasında yatan felsefeyi değiştirdikçe öğretmen ve öğrencinin konumunu, sınıf içinde kullanılan yöntem ve teknikleri, izlenilen öğrenme kuramlarını

da haliyle etkilemiştir. Zira içinde yaşadığımız dünya küreselleştikçe hayatımıza pek çok değişiklik girmekte ve bunun da yansımaları tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de görülmektedir. Kılıç ve Bayram'a (2014) göre artık var olanın sorgulandığı, işlevini yerine getiremeyenlerin yerine yenilerinin getirildiği bir dönemde, eğitimde de bu durumun yansımalarını görmemek imkansızdır. Eğitim ortamlarında çağın gereklerine uygun, öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan yapılandırmacı bir eğitim anlayışı hâkim olmalıdır. Eğitim durumları öğrencileri sürece dahil ederek onların bizzat eğitim sürecinin içinde olmasını, sorgulamasını, keşfetmesini, analiz etmesini ve en sonunda sentezlemesini amaçlamalıdır. Bu noktada öğrencileri sürece aktif olarak dahil etmek için kullanılan öğretim ilke ve yöntemleri etkili olmaktadır. Çünkü eğitim hedeflerinin ve kazanımların gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde izlenmesi gereken en önemli yol kazanıma uygun öğretim yöntem ve stratejileri belirlemektir (Ocak, 2017). Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinde öğrencinin sınıf ortamında aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici konumunda olması önemlidir. Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte öğrenciyi süreçte aktif kılan, öğrencinin öğrenmesini destekleyen teknolojik araçlar ve internet de eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır.

Teknolojinin yaygınlaşması günlük hayatımızın her alanında yer aldığı gibi eğitim alanında da kendini göstermeye başlamıştır. Günlük hayatın hemen hemen her alanda var olan teknolojinin eğitim ortamlarında kendini göstermemesi neredeyse imkansızdır. Bu nedenle teknolojiyi eğitim ortamlarında görebilmekteyiz. Eğitimde teknoloji kullanma ya da teknolojiyi eğitimin içinde harmanlama çağdaş öğretim yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı, uygun teknoloji süreçlerini veya kaynaklarını öğrenmeyi kolaylaştırma ve geliştirme amacıyla kullanılmasıdır (Richey, 2008). Zamanın gerektirdikleri ile birlikte tepegöz makinesi, projektör, VCD-DVD, televizyon, bilgisayar, akıllı tahta, Web 2.0 gibi çoklu ortam (multimedya) araçları sınıf ortamlarında kullanılagelmiştir. Bahsedilen multimedya araçları öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenme ortamını zenginleştirmek, gerçek yaşam ile bağ kurmak amacıyla vb. kullanılmaktadır. Nulden'e (1999; akt. Buzzard, vd., 2011) göre teknoloji kullanımı eğitim ve sınıf ortamlarının aranılan bileşeni haline gelmiştir. Teknolojinin gelişmesi, yaygınlaşan teknoloji eğilimi, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojinin hayatımızda öneminin giderek artmasıyla birlikte teknolojinin sınıflarda yer almaması oldukça dikkat çekici ve eksik bir detay olmaktadır (Kessler,

2018). Teknolojinin bu denli tüm derslerde aranılan bileşen olması Nulden'i (1999) haklı çıkarmakla birlikte yabancı dil derslerinde de teknoloji kullanılmasına dikkat çekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde çok fazla yaklaşım, yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Çeviri, dinleme ve iletişim odaklı yaklaşımlar veya fiziksel harekete önem verilen yaklaşımlar bu yöntem ve tekniklerden yalnızca bazılarıdır. Ancak bahsedildiği gibi teknolojinin hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmasıyla birlikte teknoloji dil öğretimde de önemli bir yer elde etmiştir. Kessler'e (2018) göre teknolojinin yardımıyla öğrencilere dil öğrenmede sayısız fırsatlar yaratılabilir. Konuşma becerisi ve telaffuz için konuşmalar kaydedilip anadili İngilizce olan bir öğreticiden geri dönüt alma, öğrenilen kelimeler için hedef dilden bağlamlar seçip sınıf ortamında sunma ve öğrenilen dili etkileşimli bir şekilde pratik yapma imkânı sunma teknolojinin sağladığı yararlarından yalnızca birkaçıdır. Teknoloji ve internet yardımıyla okuma becerisini geliştirmek için sayısız içeriğe ulaşılabilir; blog, forum yazıları ya da e-posta örnekleri ile yazma becerisi geliştirilebilir. Kısacası teknoloji yabancı dil öğretiminde öğretmenin yerini tutmayan ancak öğretmene her öğrencisine ulaşma imkânı veren ve dil öğretirken sayısız kaynağa ulaşma şansı sağlayan bir araçtır (Hoopingarner, 2009).

Yabancı dil öğretiminde bugüne kadar teknolojinin gelişmesiyle paralel olarak farklı araçlar kullanılmıştır. Bu araçlar CD, DVD, televizyon, radyo, tepegöz, slayt gösterileri, bilgisayar ve akıllı tahtalardır (Geçgel ve Peker, 2020). Sınıflarda bu araçlarla birlikte teknolojiden yararlanılarak kullanılan yöntemlerden bir tanesi ise dijital hikâyelerdir. Robin (2008)'e göre dijital hikâyeler çeşitli faydalarından yararlanmak için geliştirilen bir teknoloji uygulamasıdır. Bu uygulama katılımcılarına kendi ürünlerini ortaya çıkarma fırsatı verirken aynı zamanda teknoloji kullanmada ortaya çıkan engelleri ortadan kaldırarak öğretmene sınıf içinde teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma imkânı sunmaktadır. İngilizce öğretiminde dijital hikâye kullanımı teknolojiyi sınıf ortamına getirerek hem öğretmene hem de öğrenciye kendi hikâyelerini oluşturma şansı vermektedir.

Problem Durumu

Türk Eğitim Sistemi'nde İngilizce'nin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dünyada yaşanan teknolojik gelişmeler, küreselleşme vb. ile birlikte İngilizce'nin uluslararası bir dil olması ülkelerin eğitim politikalarında reform hareketlerine gidilmesine yol açmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nde de zaman içerisinde İngilizce öğretiminde yeniliklere gidilmiştir. İngilizce öğretimine ilkököl 2. sınıftan itibaren başlanması, İngilizce ders saatlerinin artırılması, İngilizce öğretiminde çağdaş yöntem ve tekniklerin takip edilmesi göze çarpan yeniliklerdir. Tüm bu düzenlemelere rağmen İngilizce öğrenmede sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerin İngilizce'de temel becerileri (okuma-yazma-konuşma-dinleme) yerine getirmekte zorlandıkları; kısacası İngilizce iletişim kurmada başarısız oldukları gözlenmektedir.

Araştırmacının görev yaptığı ilkökulda da benzer sorunların bulunduğu ve ilkököl öğrencilerinin İngilizce dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun İngilizce iletişim kurmak istemedikleri ve iletişim kurmaya çabaladıklarında ise zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu durumun İngilizce öğrenmede yaşanan sorunlardan kaynaklanmış olabileceği ve bu sorunun çözümü için o zamana kadar takip edilen yoldan değil farklı yöntem ve tekniklerden faydalanarak sorun çözüme ulaştırılmak istenmiştir. Gözlemlenen bu problem durumuna dijital hikâyeler aracılığıyla çözüm bulunmaya çalışılacaktır. Bu araştırmada dijital hikâyelerin ilkököl öğrencilerinin İngilizce öğrenimi sürecindeki kullanılabilirliği araştırılacaktır. Bununla birlikte İngilizce öğretiminde dijital hikâye kullanımında yaşanan sorunlar, dijital hikâyelerin bu konudaki olumlu-olumsuz durumları süreç boyunca gözlemlenerek araştırılacaktır. Tezin problem cümlesi “İlkokul öğrencilerine İngilizce öğretimde dijital hikâyelerin kullanımı İngilizce öğrenme sürecini nasıl etkiler?” olarak belirlenirken; tez kapsamında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Yapılacak olan çalışmada aşağıda bulunan alt problemlere cevap aranacaktır.

1. İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâyelerin kullanışlı yönleri nelerdir?
2. İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâye kullanımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algısını nasıl değiştirmektedir?
3. İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğretmen açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

5. Öğretmenin dijital hikâyeler ile İngilizce öğretiminde karşılaştığı sorunlar nelerdir?

6. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler ile İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?

7. İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâye uygulaması sırasında öğretmenin yaşadığı deneyimler nelerdir?

8. Öğretmenin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

9. Öğrencilerin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

10. İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının sürekliliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Dil, insanların iletişimini sağlayan bir araçtır. İnsanlar kendilerini anlatabilmek, başkalarını anlayabilmek ve isteklerini belirtebilmek için bir dile ihtiyaç duymaktadırlar. Her insan iletişimde ana dilini kullanma gayreti içindedir ancak değişmekte olan dünya insanlara ikinci bir dil öğrenme ihtiyacı hissettirmektedir. Teknoloji, ticaret, eğitim, tıp, mühendislik, küreselleşme ve dünyada yaşanan tüm gelişmeler farklı dilleri konuşan insanların ortak bir dilde buluşmasına yol açmıştır. İngilizce dili anadili İngilizce olmayan; ancak herkesin ortak bir noktada buluştuğu bir dil olmuştur (Rao, 2019). Dolayısıyla İngilizce öğrenmek ve öğretmek ülkelerin eğitim politikalarında yer almaktadır. Bu çalışmanın genel amacı ilkokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılabilirliğini ortaya koymaktır. Araştırmada İngilizce dersinde İngilizce öğretiminde dijital hikâyeler kullanılmasının olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarılacak ve olumsuzlukların giderilmesi için yapılan çalışmaların sonuçları öneriler ile geliştirilecektir.

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüz eğitim ortamlarındaki eğitim-öğretim süreçleri de farklılaşmaktadır. Eğitimcilerin değişen dünyaya ayak uydurması ve onlardan dünyanın gerektirdiklerini sınıf ortamında öğrencilerine sunmaları beklenmektedir. Dijital hikâyeler ise gelişen teknolojinin ortaya koyduğu öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak sınıf ortamlarında yerini almıştır. Dijital hikâyeler teknoloji destekli, eğitim ortamlarında kullanılan oldukça ilgi çekici materyallerdendir (Bull&

Kajder, 2004). Dijital hikâyelerin birden fazla duyu organına hitap etmesi ve içeriği somutlaştırmasıyla eğitim ortamındaki rolü büyüktür (Özerbaş ve Öztürk, 2017). Hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından Web 2.0 araçları ile ses ve görüntü de eklenerek kolaylıkla dijital hikâyeler oluşturabilmektedir (Kukul ve Kara, 2019). Eğitim ortamlarında kullanılan dijital hikâyeler hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulduğu anda ulaşılabilir (Hess, 2014). Ayrıca dijital hikâyeler İngilizce öğretiminde her yaştan öğrenci grubu ile kullanılabilir. Oluşturulan dijital hikâyelerin içeriği her yaş grubu öğrenciler için de düzenlenebilir.

İngilizce öğretimine küçük yaşlarda başlanılmasının önemli olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Demirezen, 2003; Gawi, 2012; Alsairi, 2018; Goorhuis-Brouwer ve De Bot, 2010; Wallin & Cheevakumjorn, 2020). MEB İngilizce Öğretim Programında (2018) da İngilizce öğretimine küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiğine özellikle değinilmiştir. Bu programa göre İngilizce öğretimi küçük yaşlardan itibaren çeşitli materyaller kullanılarak, oyun şarkı, drama, teknoloji vb. aracılığıyla olmalıdır. Çocuklara hitap eden etkinlikler yoluyla –oyunlar, şarkılar, masa oyunları, bulmacalar, tekerlemeler vb.- İngilizce dersine karşı çocukların olumlu tutum geliştirmelerini sağlarken İngilizce öğrenimini de kolaylaştırmaktadır. Özellikle ilkökul seviyesindeki çocuklar için İngilizce öğrenimi eğlenceli ve somut hale getirilirse öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. Bu çalışmada dijital hikâyeler aracılığıyla ilkökul İngilizce öğreniminin daha anlamlı, eğlenceli ve kalıcı bir şekilde olabileceği öngörülmüştür. Aynı zamanda bu araştırmanın bulguları ile İlkokul öğrencilerine İngilizce öğretiminde geleneksel yöntemler yerine çağın gerektirdiği teknoloji ve dijitalleşmenin sınıf ortamında kullanılmasının sağlayabileceği yararlar ortaya konulabilecektir. Bunun yanı sıra İlkokul 3. sınıf öğrencilerine dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce öğretmeyi amaçlayan çalışmalara alanyazında az rastlanılmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları itibari ile alanyazına önemli katkı sağlayabileceği ve bundan sonraki araştırmacılara yön verebileceği açısından da oldukça önem taşımaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıda belirtilen varsayımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

1. Odak grup görüşmesinde öğrenciler sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

2. Öğrenciler öğrenci günlüklerinde yaşadıklarını en doğal haliyle belirtmişlerdir.

3. Öğrenci- öğretmen gözlemleri sırasında gözlem notları sınıfın normal ortamını yansıtmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

Bu araştırma:

1. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılı,
2. Afyonkarahisar ili Salar Kasabasında bulunan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri ile öğretmenlerden (araştırmacı-uygulayıcı) elde edilen veriler,
3. Araştırma ilkokul 3. sınıf İngilizce kazanımlarına göre hazırlanan dijital hikâyeler,
4. 8 hafta süren uygulama ve 16 dijital hikâye,
5. Eylem planları sonrasında yapılan odak grup görüşmesi ve ses kayıtları, gözlemler ve öğretmen- öğrenci günlükleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dijital hikâye; öğrencilerin farklı duyularına hitap ettiği için öğrencileri harekete geçiren (Turgut ve Kışla, 2015); geleneksel öykü anlatımının çağa hitap eden şekline dönüştürülmüş halidir (Tabak, 2017).

Eylem araştırması, kişilerin kendini yansıtabildiği ve kolektif sistemli (McCutcheon & Jung, 1990, akt. Masters, 1995) ve işbirlikçi, eleştirel, insanların kendi stratejilerini geliştirmesine fırsat veren bir araştırma (Ferrance, 2000) olduğu gibi eğitimcilerin sınıflarındaki eğitimin verimliliğini eleştirel bir gözle değerlendirilmesini olanaklı kılarak karşılan sorunların çözümünde farklı bakış açıları sunan bir araştırmadır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020).

BİRİNCİ BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1. HİKÂYE

TDK'ya (2022) göre hikâye “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.” anlamına gelmektedir. Öykü ise gerçekte olmuş ya da hayali olayların anlatıldığı; yaşanan topluma ait duygu, kültür ve ahlak öğelerini öğreten bir araçtır (McConnell, 2011; Brock & Rankin, 2008). Hikâye ve öykü gerçek ya da hayal gücüyle oluşturulan olayları anlattığından dolayı hikâye ve öykü kelimesi çoğu zaman birbirinin yerine ve aynı anlamda kullanılmaktadır (Tonga, 2008).

Hikâye anlatmada temel amaç iletişim kurmaktır (Çokluk, 2020). Hikâye yoluyla iletişim kurma ihtiyacı ise tarihin başlangıcından bu yana süregelmektedir. İnsanlar hikâyeler aracılığıyla sıkıntılarından kurtulurlar, hikâyeler ile öğrenirler, hikâyelerin verdiği mesajlarla iyi insan olmaya gayret ederler ve en önemlisi iletişim kurarlar (Allen & Krebs, 2007). Hikâyeler daha önce başkaları tarafından yaşanan, yaşanabilir veya yaşanılacak olan olay veya olayları anlatır. Bu açılarından bakıldığından hikâye, insanın yaşadıklarından tecrübe etiklerini aktarmaya imkân sağlamaktadır. Bunları yaparken iyi vakit geçirmeye de imkan sunan hikâyeler en temel amacıyla çoğu zaman gerçek dünyayla bir iletişim kurma aracıdır (Sütçü, 2013).

1.1. HİKÂYENİN ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK KULLANILMASI

Hikâyeler (öyküler) toplumumuzun önemli bir parçasıdır ve sözlü kültürün aktarılmasındaki rolü çok büyüktür (Coşkun, vd., 2012). Hikâyelerin iletişim aracı olarak kullanılmasının ve toplumun kültürel öğelerini taşıma görevinin yanı sıra hikâyeler bir öğretim yöntemi veya öğretim materyali olarak da kullanılmaktadır. Hikâyeler derslerin konusuna göre şekillenebilir. Tarih dersinde savaşlar, antlaşmalar, tarihi karakterler bir hikâye aracılığıyla aktarılabilirken (Şimşek, 2004); bilimsel konuları içeren fen ve teknoloji dersindeki konular (elektrik akımı, suyun kaldırma kuvveti vb.) bilimsel öyküler olarak hazırlanabilir (Coşkun, vd. 2012). Türkçe dersinde okuduğunu anlama etkinliklerinde hikâyelerden yararlanılabilirken (Mazi, 2008), yabancı dil öğretiminde de hikâyeler öğretim materyali olarak kullanılabilir (İnal ve Cakir, 2004).

Öğretim yöntemi olarak kullanılan veya kullanılacak hikâyeler toplumun kültüründe var olan hikâyeler olabildiği gibi öğretilecek konuya uygun olarak da

tasarlanabilir. Öğretim yöntemi olarak kullanılacak hikâyeler hazırlanırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Hikâyeler ders ve konuya uygun olmalı (Şimşek, 2004), hikâyelerin uzunluğu ve soyutluğu ayarlanırken öğrencilerin yaş aralığına dikkat edilmeli (Baymur, 1949), konuyla ilgili kelimeler, kavramlar hikâyenin içinde bir bağlam içinde yer almalıdır (Rıza,1999; akt. Şimşek, 2004), konunun daha iyi anlaşılabilmesi için hikâyeler içinde görsel materyaller de bulunabilir (Kantarcıoğlu, 1991). Toplumun kültürünün aktarılabilmesi ve iletişim aracı olarak kullanılan hikâyelerden öğretim materyali olarak yararlanılmaktadır. Geleneksel hikâyelerin yanı sıra teknolojinin gelişmesiyle birlikte tüm dünyada yaşanan değişim ve gelişim sınıf ortamına ve dolayısıyla öğretim materyalleri olarak kullanılan geleneksel hikâyelerin yapısına da yansımıştır. Günümüzde geleneksel hikâyelerin yanında öğrenciler ve öğretmenler tarafından oluşturulabilen, paylaşılabilen teknoloji destekli dijital hikâyeler de yer almaya başlamıştır.

2. DİJİTAL HİKÂYE

Dijital hikâye; hikâye anlatmanın geleneksel ve teknolojik halinin bir arada bulunmasıdır (Gregori-Signes, 2008). Dolayısıyla dijital hikâye, geleneksel öykü anlatımının çağa hitap eden şekline dönüştürülmüş halidir (Tabak, 2017). Dijital hikâye geleneksel hikâye de olduğu gibi bir hikâye etrafında geçer ancak buradaki en önemli ve en büyük fark multimedya araçlarının kullanılıyor olması ve herkesin kendi hikâyesini oluşturabilmesine imkan sağlamasıdır. Meadows (2003) ise dijital hikâyeleri düşük bütçeli dijital kameralar kullanılarak, doğrusal olmayan yazılımlar ve bilgisayar aracılığıyla kısa multimedya hikâyeler özellikle kişisel hikâyelerin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır.

Dijital hikâye anlatımı, hikâye anlatma sanatını metin, resim, kaydedilmiş sesli anlatım, müzik ve video dahil olmak üzere dijital medyanın bir karışımıyla birleştirmektedir. Bu multimedya öğeleri, genellikle belirli bir tema veya konu etrafında dönen ve özellikle belirli bir bakış açısı içeren bir hikâye anlatmak için bilgisayar yazılımı kullanılarak oluşturulmaktadır. Oluşturulan hikâyeler 2-10 dakika aralığında olup dijital formatta saklanabilirken herhangi bir video oynatıcı olan alette gösterilebilmektedir. En kolay şekliyle ise internet üzerinden bir taracıyıcıdan görüntülenebilmektedir (Robin, 2006; Robin, 2008).

Lambert'e (2013) göre dijital hikâye yedi bileşenden oluşmakta ve bu bileşenler dijital hikâyeyi tanımlamakta yardımcı olmaktadır. Bunlar:

1. Açıklayıcı olma (Self-revelatory): Dijital hikâyelerin yazarın iç dünyasını açığa vurduğu, hikâyeye yakınlık hissi verme halidir.

2. Kişisel ses (Personal or First person voice): Dijital hikâyeler yazarın iç dünyasını ve duygularını gösteren kişisel bir yansımasının ürünüdür.

3. Sahne: Dijital hikâyeler çoğunlukla yazarın hayat tecrübesinin anlatıldığı sahnelerden oluşmaktadır.

4. Görsel-hareketli görsel: Dijital hikâyelerde hareketli görseller kullanılsa da görseller dijital hikâye oluşturma sürecinde ana kriterdir ve dijital hikâyede görsel etki oluşturmak için kullanılır.

5. Müzik: Tipik bir dijital hikâyede anlamı güçlendirmek için arka planda müzik kullanılır.

6. Uzunluk ve Tasarım: Dijital hikâyelerin kısa olması doğasının bir gereği olmuştur. İdeal olarak 3-5 dakika arasında olan dijital hikâyeler internet tabanlı uygulamalarda özellikle yeni başlayanlar için ulaşılabilir hedefler sağladığı için oldukça iyi bir özelliktir.

7. Niyet: Dijital hikâyeler bireylerin kendilerini ifade ettiği ve kendi farkındalıklarını aktarabilmeyi sağladığı için katılımı daha çok önemser. Dijital hikâyelerin sonuç odaklı olmasından ziyade süreç odaklı olmasına vurgu yapar.

Dijital hikâyeler bu bileşenler etrafında oluşturulmaktadır. Robin ve McNeil'in (2019) Lambert'i (2013) desteklediği ifadesinde de belirttiği üzere dijital hikâyeler bilgisayar tabanlı programlarda görsel, yazı-metin, animasyon ve müzik kullanılarak oluşturulan içerisinde yazarın duygusunu taşıyan hikâyelerdir.

3. DİJİTAL HİKÂYENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Hikâye anlatma geleneği çok eski tarihlere dayanmaktadır. Yazının bulunmasından çok önce hikâyeler insanları eğlendirmek, bir konuyu anlatabilmek, bir doğa olayını açıklayabilmek ve bilgeliğin göstergesi olarak çok çeşitli amaçlarla kullanılagelmiştir. Hikâyeler insanların deneyimlerini sözel olarak aktarabildikleri bir gelenek haline gelmiştir (Bruner, 2002, akt. Kulla-Abbott, 2006). Daha sonrasında yazının bulunması ile basılı olarak hayatımızda yer alan hikâyeler teknolojinin ve

internetin gelişmesi ile uygun yazılımlar ve araçlarla dijital olarak da var olmaya başlamıştır.

Birçok bilgisayar işletim sistemi Windows Movie Maker, iMovie gibi dijital hikâye oluşturmaya mümkün kılmıştır. Ken Burns 1990 yılında Amerikan tarihinde önemli bir yeri bulunan “Civil War” (İç Savaşı) konu alan belgeseli, arşivden görselleri, anlatımı, müziği, modern sinema fotoğraflarını dijital hikâyeden yararlanarak oluşturmuş ve dijital hikâyeyi herkes tarafından bilinen bir hale getirmiştir (Burns, 2002, akt. Sylvester & Greenidge, 2009).

Dijital hikâye her ne kadar Ken Burns tarafından oluşturulan belgeselde ünlü olsa da dijital hikâyenin geniş kitlelere yayılmasında Joe Lambert ve Dana Atchley önemli rol oynamıştır. Dijital hikâye, Joe Lambert ve Dana Atchley’in Berkeley, Kaliforniya’da şimdilerde adı “Hikâye Merkezi” (StoryCenter) olan Dijital Öyküleme Merkezini (Center for Digital Storytelling) kurmasıyla adını duyurmuştur. Joe Lambert ve Dana Atchley tiyatro, video üretimi, kültürel demokrasi ve topluma dair bilgi birikimlerini ve ilgilerini “Herkesin anlatacak bir hikâyesi vardır” söyleminden hareketle “Digital Öyküleme Merkezini” kurmuşlardır (Sylvester & Greenidge, 2009). Joe Lambert ve Dana Atchley 1993 ve 1994 yılında dijital öyküleme ile ilgili çalıştaylar düzenlemişlerdir. 1994 yılında Joe Lambert ve Dana Atchley’in çalışmalarına Nina Mullen dahil olmuş ve San Francisco’da “Digital Medya Merkezi” olan yeni bir yapılanma oluşturmuşlardır. “Hikâye Merkezi” (StoryCenter) 1990’lı yılların başından bu yana gençleri ve yetişkinleri dijital medya araçları kullanarak kendi hikâyelerini oluşturmalarına yardımcı olan bir kuruluştur (Robin & McNeil, 2019). CDS aynı zamanda dijital hikâyenin temel ilkelerinin geliştirilmesi ve yayılmasında önemli rol oynamıştır. Bu temel ilkeler dijital hikâye oluşturmada başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Bkz. Tablo 1). Joe Lambert tüm bu yapılanlara ek olarak 2002 yılında “Dijital Öyküleme: Yaşamları Yakalamak, Topluluklar Oluşturmak (Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Communities) kitabını yayımlayarak dijital hikâye ile ilgili olan tüm süreci anlatmıştır.

Dijital hikâyelerin gelişmesinde önemli bir rol oynayan bir diğer önemli kişi ise Bernard Robin’dır. Dijital Öyküleme Merkezi’nin kurulduğu sırada Houston Üniversitesi’nde öğretim üyesi olan Robin öğretmenler ve öğrenciler için dijital hikâyeleri eğitim ortamlarında kullanmalarında yardımcı olabilecek bir web sayfası oluşturmuştur (Robin, 2008). Dijital hikâye tarihinde dikkat çeken bir diğer önemli

detay ise İngiliz, fotoğrafçı, yazar ve eğitimci olan Daniel Meadows'un dijital hikâyeler ile ilgili söylediği "Kalpten gelen kısa, kişisel, çoklu ortam hikâyeleri" sözüdür. Daniel Meadow'un bu ifadesi dijital hikâyelerin insanlar tarafından herhangi bir konu üzerinde oluşturulabildiğini, kişisel olduğunu ve tüm dünya ile paylaşılabildiğine dikkat çekmiştir (Robin & Mcneil, 2019). Meadow ayrıca BBC aracılığı ile dijital hikâye tabanlı bir yayın programının içinde bulunmuştur. "Galler'i Yakalamak" (Capture Wales) atölyeleri ile insanlar dijital hikâye oluşturma aşamalarını öğrenmişlerdir. Daha önce hiç bilgisayar kullanmamış, öğrenme güçlüğü olan, sığınmacı olan insanlar atölyeye dahil olmuştur. "Capture Wales" isimli atölyeler ile çiftçiler, emekliler, öğretmenler, çocuklar ile toplumun farklı kesiminden insanlarla çalışılmıştır. BBC ile ortak bir noktada buluşan bu proje dijital hikâyelerin tanınırlığını artırmıştır.

Dijital öğretim materyali olarak dijital hikâye kullanımı çok yeni olmamakla birlikte son yıllarda dijital hikâye ile yapılan çalışmalara oldukça fazla rastlanılmaktadır. Yapılan çalışmalar, dijital hikâye kullanımını özellikle bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak öne çıkarmaktadır. Ancak Robin' e (2008) göre dijital hikâye yeni bir fikir ya da buluş değildir. Aksine 80'li yılların sonuna doğru Joe Lambert ve Dana Atchley'in birlikte oluşturduğu bir fikirdir. Lambert ve Atchley'in fikrinin ortaya çıkmasına sebep olan birincil etmen "iletişim" olmuştur. Her hikâyenin bir başkasını oluşturması ve devamlı bir iletişim sağlaması ifade edilmiştir. İkincil etmen ise silikon vadisinde yaşanan gelişmeler, hareket eden görseller, metin ve ses, grafik, dizayn gibi multimedya alanındaki gelişmelerdir (Lambert, 2013). Dijital hikâye projesi 1990'lı yılların ikinci yarısında ivme kazanarak ve 2000'li yılların ilk 10 yılında sınıflarda ve kütüphanelerde yer almıştır. Birçok halk kütüphanesi dijital hikâyeleri halkın sesini duyabildikleri bir platform olarak görmüşlerdir (Rebmann, 2010). Kütüphanelerden sonra dijital hikâye kullanımı sınıf ortamında oldukça yaygınlaşmıştır. Bunun başlıca sebebi ise dijital hikâyelerin öğrencilere teknoloji ile uğraşmalarını mümkün kılması ve 21. yy'nın gerektirdiği okur yazarlıkları destekleme potansiyeline sahip olmasıdır (Crane, 2008; Fredricks, 2009). Dijital hikâyelerin tarihsel süreç içerisindeki tüm gelişimi dünyadaki gelişim ile paralellik göstermiş ve eğitim ortamlarında kendine önemli bir yer edinmiştir.

3.1. DİJİTAL HİKÂYELERİN İLKELERİ

Dijital hikâyelerin yedi ilkesi aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Robin, 2008).

Tablo 1. Dijital Hikâyenin Yedi İlkesi

1- Bakış açısı	Hikâye yazarın bakış açısını yansıtır mı?
2-Çarpıcı soru	Okuyucunun ilgisini canlı tutan ve hikâyenin sonunda cevaplanacak sorudur.
3-Duygusal içerik	Önemli konular kişisel ve güçlü bir şekilde canlanarak hikâye okuyucu ile bağ kurmalıdır.
4-Sesin etkisi	Hikâyenin kişiselleştirilerek okuyucunun bağlamı anlamasına katkı sağlamadır.
5-Müziğin etkisi	Müziğin hikâyeye katkıda bulunma ve hikâyeyi güzelleştirme gibi bir etkisi vardır.
6- Ekonomi	İzleyiciye fazla yüklenmeden yeterli içerikle hikâyeyi anlatmaktır.
7-Tempo/Ritim	Hikâyenin ne kadar hızlı ya da yavaş ilerleyeceğini belirlemektedir.

4. DİJİTAL HİKÂYE ARAÇLARI VE YAZILIMLARI

Dijital hikâyeler oluşturmak için farklı araçlar ve yazılımlar bulunmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatımıza giren bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar da dijital hikâye oluşturmada önemli rol oynamaktadır. Burada dikkat çeken nokta yazılımların geliştirilme şeklidir (Robin & McNeil, 2019). Dijital hikâyeler oluşturulurken farklı araçlar ve yazılımlara gereksinim olduğundan dolayı sınıf ortamında dijital hikâyeler kullanılmadan önce ihtiyaç duyulan araçlar hazır edilmeli, yazılım ve program bilgisine ön hazırlık yapılması tavsiye edilmektedir. Araç temini, program ve yazılım bilgisinin yanı sıra okulun teknoloji alt yapı yeterliliğinin de bulunması önemlidir (Tabak, 2017). Dijital hikâye oluştururken kullanılan araçlar bulunmaktadır. Dijital hikâye oluştururken masaüstü bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar en temel ihtiyacı oluşturmaktadır. Bu araçların yanı sıra kamera, fotoğraf makinesi, kulaklık, hoparlör, flash bellek, harici disk, projeksiyon ve akıllı tahta vs. gibi diğer araçlardan da dijital hikâye oluşturma ve oluşturulan dijital hikâyenin sunulma noktasında yararlanılmaktadır (Robin, 2006; Karakoyun, 2014; Baki, 2015; Tabak, 2017). Dijital hikâye oluştururken kullanılan araçların çeşitli olmasının yanı sıra kullanılan yazılımlar temel olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır (Doğan, 2007; Sheneman, 2010; Karakoyun, 2014; Baki, 2015). Bunlar:

- Masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımlar
- Akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarda kullanılan yazılımlar
- Web ortamında kullanılan yazılımlar

4.1. MASAÜSTÜ VE DİZÜSTÜ BİLGİSAYARLARDA KULLANILAN YAZILIMLAR

Microsoft Photo Story 3, Microsoft Windows Live Movie Maker, Microsoft Power Point, Adobe Photoshop ve Premiere Elements, ve Imovie programları masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda dijital hikâye oluştururken başvurulacak yazılımlardır (Robin, 2006; Bull & Kajder, 2004; Doğan, 2007).

Microsoft Photo Story 3: Sadece Windows işletim sistemi ile kullanılabilen kolay ve ücretsiz olmasından dolayı en fazla tercih edilen programlardandır. Bu programda belirlenen görseller sıralı bir şekilde yazılıma aktarılabilir. Aktarılan görseller oluşturulan hikâye senaryosu, ses ve müzik ile birleştirilir. Kullanıcılar aktardıkları görselleri kırpabilir veya döndürebilir. Yazılım aynı zamanda kullanıcılara mikrofon kullanarak ses kaydı yapmalarını da sağlamaktadır. Yazılımın eksileri ele alınacak olursa Microsoft işletim sistemi üzerinde kullanılabilir olması ve oluşturulan hikâyelerin WMV olarak kaydedilmesidir. Ancak ücretsiz kullanılabilmesi ve kolay olması dijital hikâye oluştururken en çok yararlanılan yazılımlardan bir tanesi olmasına yol açmıştır (Meadows, 2003; Bull & Kajder, 2004; Sadık, 2008; Baki, 2015).

Microsoft Windows Live Movie Maker: Windows Live Movie Maker yazılımı Windows Vista, Windows 7 ve Windows 8’de kullanılabilmektedir. Kolay arayüzü bulunan yazılımda slayt geçişleri bulunmakta, efekt ve müzik ekleme özelliği ile dijital hikâye oluşturmayı mümkün kılmaktadır. Bu yazılımın SD ve HD kalite olarak iki farklı video çözünürlük sunması ve oluşturulanların farklı dosya türü olarak kaydedilmesi artı bir özellik olsa da bu yazılımda ses kaydı yapılamaması büyük bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir (Bumgarner, 2012; Foley, 2013; Karakoyun, 2014; Baki, 2015).

Microsoft Power Point: Microsoft Office programı içerisinde yer alan Microsoft Power Point Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilmektedir. Office program kullanıcıları Microsoft Power Point yazılımını daha kolay kullanabilmektedir. Bu yazılım resim, ses, grafik çoklu ortam öğelerini birleştirerek dijital hikâyeler oluşturmayı kolaylaştırmaktadır. Oluşturulan dijital hikâyeler Windows işletim sisteminde WMV olarak Apple Mac işletim sisteminde ise MOV olarak kaydedilmektedir (Sheneman, 2010; Karakoyun, 2014; Baki, 2015).

Adobe Premiere Elements: Microsoft Windows ve Apple Mac işletim sistemlerinde kullanılabilen video oluşturma programıdır (Sheneman, 2010).

Imovie: Apple Mac işletim sisteminde kullanılabilir ve tam hareketli video oluşturulabilmesini sağlayan bir yazılımdır. Imovie, Microsoft Photostory 3 ile benzemektedir. Yazılımda hazırlanan hikâyeler depolanabilmekte ve hikâyelere kolay ulaşım imkanı sunulmaktadır. Ancak yalnızca Apple Mac işletim sisteminde kullanılabiliyor olması en büyük sınırlılığıdır (Sheneman, 2010; Tabak, 2017).

4.2. AKILLI TELEFONLAR VE TABLET BİLGİSAYARDA KULLANILAN YAZILIMLAR

Akıllı telefonlar ve tabletlerin taşınabilir olması, Wifi veya mobil veri ile internete bağlanmanın kolay olması tercih edilme nedenlerinden en önemlisidir. Akıllı telefon ve tabletlerin zaman ve mekan engeli tanımaması insanlara istediği her an her yerden öğrenme kolaylığı sağlamaktadır (Robin & McNeil, 2013 akt. Karakoyun, 2014). Bu olumlu özelliklerden dolayı akıllı telefon ve tabletler dijital hikâye oluşturulurken sıklıkla başvuru araçlarıdır. Dijital hikâyeler eğitim ortamlarında Iphone ve Ipad üzerinde veya mobil cihazlar ile kolaylıkla oluşturulabilmektedir. Bu süreç öğrencilere arkadaşları ile çalışma ortamları sağlayarak işbirliği becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Ranieri & Bruni, 2013). Iphone ve Ipad üzerinde dijital hikâye oluşturmak ve kişisel öğrenmeler amacıyla yazılımlar bulunmaktadır (Karakoyun, 2014). Bu yazılımlar aşağıda belirtilmiştir:

- StoryKit

<https://storykit.io/>

- Storyrobe
- iTalk
- Fotobabble
- iMovie for iPad
- ReelDirector
- 8mm HD for iPad

4.3. WEB ORTAMINDA KULLANILAN YAZILIMLAR

İnternetin gelişmesi ile birlikte insanların araştırma alışkanlıkları da değişiklik göstermiş ve zaman içerisinde araştırma eylemi ansiklopedilerden internete geçmiştir. İnternete her yerden her cihazla bağlanabilmesi ve erişim ağının yaygınlaşması

interneti araştırma kaynağı olarak öne çıkarmakta oldukça etkili olmuştur. İnternetin erişim ağının yaygınlaşması ve erişim hızından dolayı Web 2.0 teknolojisi kavramı ön plana çıkmıştır. Web 2.0 teknolojisinin farklı tanımı olsa da Web 2.0 teknolojilerini tanımlayan anahtar kelimeleri ikinci nesil, kişiselleştirilmiş, web ağının katılım odaklı olması, bilgi paylaşım ve işbirliği oluşturmaktadır (Price, 2006). Web ağı (World Wide Web) “Web 1.0” olarak 1990’lı yılların ortasında ortaya çıktığında sadece bilgiye ulaşmayı sağlayan dolayısı ile web üzerinde oluşturulan içeriklerin tek yönlü olarak görüntülenebilmesine olanak sunmuştur. Ancak Web 2.0 kullanıcılara tek yönlü iletişimden çift yönlü iletişime geçme imkanı sağlamıştır (Brown & Adler, 2008). “Web okuma-yazma” olarak da adlandırılan Web 2.0 teknolojisi kullanıcılara kendi ürettikleri bilgilerin kontrolünü elinde bulundurma imtiyazı vermekte ve iletişimsel bir ortam sunmaktadır (Maloney, 2007 akt. Ajjan & Hartshorne, 2008). Web 2.0 teknolojisindeki ağ günlükleri (Weblogs), vikiler (wikis), yayın abonelikleri (podcast), sosyal ağlar (social networks), etiketleme (tagging), yer imleri (bookmarks), bütünleşik web siteleri (mashups), web sayfa bildirimsi (Really Simple Syndication), aracı kurum olmadan veri aktarımını sağlayan (Peer to Peer P2P) kullanıcıyı merkeze almakta, iletişime ve katılıma önem vermektedir. Web 2.0 teknolojisindeki kullanıcıyı merkeze alan bu yönelim eğitim ortamında da karşılık bulmuştur. Web 2.0 teknolojisinin 21.yy. öğrencisinin ihtiyacını karşılayabilecek, eşsiz öğrenme deneyimleri sağlayarak zengin katılımı ve işbirliğini öncelediği görülmektedir (Bryant, 2006, akt. Mcloughlin & Lee, 2007; Brown & Adler, 2008). Web 2.0 teknolojisi eğitimsel gerekçelerle tasarlanmamasına rağmen aktif katılımı desteklemesi, öğreneni merkeze alarak öğrenme sürecinde dikkat çekme, kalıcılık, gerçek yaşama yakınlık imkanları sunarak öğrenme fırsatları oluşturduğundan dolayı geleneksel sınıf içi öğretim araçlarına alternatif bir öğrenme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Genç, 2010; Konstantinidis, vd., 2013; Baki, 2015). Web 2.0 teknolojisinin bireylere internet üzerinde kolay içerik oluşturma, etkileşim, bilgiye kolay ulaşım ve iletişim fırsatları sunması sebebiyle Web 2.0 teknolojisinden dijital hikâye oluşturmada da yararlanılmaktadır (Çalışkan, vd., 2019). Web 2.0 teknolojileri çoklu ortam kaynakları ile insanın yaratıcılığı doğrultusunda dijital hikâyelerin oluşturulmasına imkan veren yazılımlardır. Web 2.0 teknolojileri ile dijital hikâye oluşturma öğretimin programına uyumluluğuna vurgu yapılarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve öğrendiklerini birleştirmesine yardımcı olduğuna dikkat çekilmektedir (Alexander & Levine, 2008). Web 2.0 yazılımları bahsi geçen faydalarından dolayı dijital hikâye oluşturmada sıklıkla kullanılmaktadır. Dijital

hikâye oluştururken kullanılan Web 2.0 yazılımlardan bir kısmına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Educational Uses of Digital Storytelling e.t. 23.02.2023; Kazazoğlu ve Bilir, 2021; Gabel, 2011 akt. Tabak, 2017; Robin & McNeil, 2013 akt. Karakoyun, 2014, (<https://www.egiteknoloji.com/toondoo-nedir-nasil-kullanilir.html>, https://en.wikibooks.org/wiki/Web_2.0_and_Emerging_Learning_Technologies/ToonDoo <https://web2araclari.com/2020/08/13/blabberize/>)

Tablo 2. Web 2.0 Yazılımları

Animoto	Kullanıcılara görsel kullanma, müzik ve video ekleme imkanı vererek kısa dijital hikâyeler oluşturmak için kullanılan Web 2.0 yazılımıdır.
Meograph	Google Earth kullanarak harita tabanlı ve kronolojik olarak dijital hikâye oluşturmaya imkan veren Web 2.0 yazılımıdır.
Prezi	Sunumların ve dijital hikâyelerin oluşturulmak için kullanıldığı yenilikçi bir Web 2.0 yazılımıdır. Yeni slaytların oluşturulmasına, görsel, yazı, ses ve video eklenmesine imkan verir.
Voicethread	Medya kullanımını kolaylaştıran bir Web 2.0 yazılımıdır. Kullanıcıların mikrofon veya telefon aracılığı ile eklenen görsellere ya da videolara yorum yapabilmesini aynı zamanda videoyu görüntüleyenlere de aynı şekilde yorum yapabilmelerini sağlayan yazılımıdır.
Wevideo	Wevideo görsel, yazı, videoları bir araya getirerek dijital hikâye oluşturmayı sağlayan Web 2.0 yazılımıdır. Bulut tabanlı bir yazılım olan Wevideo kullanıcılarına çevrimiçi olarak dijital hikâyelerini saklama fırsatı vermektedir.
Storybird	Yüksek kalitede görselleri ve kullanıcı dostu ara yüzü ile hikâye oluşturma ve yayınlamayı sağlayan bir yazılımıdır.
Storyjumper	Kullanıcılara görseller ekleyerek metin oluşturmalarını ve oluşturulan metnin seslendirilmesine imkan sağlayan çevrimiçi kitap hazırlama yazılımıdır.
Creaza	Kullanıcılara çizgi film karakterlerini kullanarak dijital hikâye oluşturmalarını sağlayan bir yazılımıdır.
Powtoon	Sunum slaytlarını görseller ve videolar ile hareketlendirerek bir video gibi gözükmelerini sağlayan yazılımıdır.
Toondoo	İngilizce “cartoon” (çizgifilm) kelimesinden esinlenilerek ortaya çıkan Toondoo ile karakterler oluşturularak ya da hazır karakterler kullanılarak dijital hikâye oluşturulan bir yazılımıdır.
Blabberize	Eklenen görsellere ağız yerleştirilerek görsellerin konuşturulmasını sağlamaktadır. Mikrofon aracılığı ses kaydı yapılabilir.

5. DİJİTAL HİKÂYE TÜRLERİ

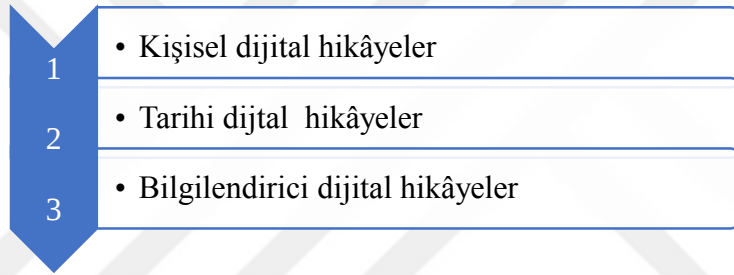
Dijital hikâyelerin oluşturulma amacı açısından farklı türleri bulunmaktadır. Dijital hikâyeler en çok kabul gören şekliyle 3 başlık altında toplanmıştır. Robin’e göre dijital hikâyeler kişisel, tarihi ve bilgilendirici dijital hikâyeler olarak 3 grup altında toplanmıştır.

1-Kişisel dijital hikâyeler: En çok karşılaşılan dijital hikâye türüdür. Kişisel hikâyeler dijital hikâyelerin ortaya çıkış sebebi olmasıyla birlikte bir kişinin hayatında yer eden önemli olayları anlatmasına dayanmasıdır. (Robin, 2006; Lambert, 2013).

2-Tarihi dijital hikâyeler: Tarihteki önemli karakterlerin hayatına dair kesitleri sunan veya tarihi öneme sahip olay ve olguların anlatıldığı hikâyelerdir (Robin, 2006).

3-Bilgilendirici dijital hikâyeler: Belli bir konu hakkında bilgilendirici hikâyeler ise –her ne kadar tüm hikâyelerin bilgilendirici olduğuna dair tartışmalar bulunmakla birlikte- belli bir alanla ilgili bilgi vermeye dayanır. Bu alanlar matematik, bilim, uygulamalı teknoloji alanına dair alanlar olabilmektedir (Robin, 2006). Bilgilendirici hikâyeler öğretim ortamlarında eğitsel amaçlarla kullanılmaktadır (Gregori-Signes, 2008).

Şekil 1. Dijital Hikâye Türleri



Sınıflarda her üç dijital hikâye türünden yararlanılmaktadır. Kişisel hikâyeler kişilerin hayatlarını konu alması ya da hayatlarından bölümleri anlatmasıyla en çok kullanılan hikâyeler olsa da tarihi hikâyeler tarihi olayların, tarihi kişiliklerin öğrenilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bilgilendirici dijital hikâyeler ise bir konu ile ilgili detaylı bilgi verilmek istendiğinde başvurulacak bir hikâye türüdür.

6. DİJİTAL HİKÂYENİN EĞİTİME YANSIMALARI

19. yy. başlarında teknolojinin gelişmesiyle tarım toplumundan endüstriyel topluma doğru bir değişim yaşanmıştır. II. Dünya Savaşı'nın ardından ise bilgi teknolojisi milyonları etkileyen bir güç haline gelmiştir. Devamında bilgisayarların sınıf ortamına dahil olmasıyla birlikte teknoloji öğretim ortamlarında kendine yer bulabilmiştir. Ancak bilgisayarların öğretim yöntemi olarak kullanılmasında pedagojik yaklaşımdan ziyade teknolojinin kendisi ön plandaydı (Dwyer, vd., 1991). Bu durum daha sonra 20. yy. 'ın sonlarında veri yönetiminden sanal ortamlar arası ağ oluşturma imkanı sağlayan teknoloji paradigmasındaki dönüşüm kendisini öğretim ortamlarında da göstermesiyle değişmiştir. Sınıf ortamında geleneksel yaklaşımın yerini

yapılandırıcı yaklaşımın almasıyla birlikte teknoloji de bir öğretim aracı olarak daha verimli kullanılmaya başlanmıştır (Anderson & Speck, 2001; Davis & Meyer, 1998, akt. Brown, vd., 2005).

Teknolojinin sınıf ortamında kullanılma yöntemlerinden birisi dijital hikâyelerdir. Dijital hikâyelerin eğitim alanında bir öğretim aracı olarak kullanılması bir eğitimin kendisinin veya öğrencilerine dijital hikâye oluşturup oluşturamayacakları fikriyle ortaya çıkmıştır. Dijital hikâyelere, eğitimsel bir bakış açısı ile yaklaşıldığında dijital hikâyelerin insanın yaratıcılığı ile teknolojiyi harmanlayarak öğrenci-merkezli, etkileşimli ve teknoloji destekli bir öğretim ortamı sağlayan yenilikçi bir öğretim yaklaşımı denilebilir (Smeda, vd., 2010). Bazı eğitimciler dijital hikâyeleri yeni bir öğretim materyalini göstermek için kendi hikâyelerini oluşturma yolunu tercih ederken bazı eğitimciler ise multimedya araçları içeren dijital hikâyeleri öğrencilerin algılarını ve ilgilerini açık tutma amaçlı kullanmışlardır. Dijital hikâyeler eski öğrenilenlerle yeni öğrenilecek olanlar arasında bağ kurmak amacıyla da kullanılmıştır (Burmark, 2004; Ormrod, 2012). Öğretmenlerin oluşturdukları hikâyeler anlaşılması zor konuların daha somut hale getirilerek anlaşılmasında ve konuyla ilgili tartışma ortamı sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Robin, 2006). Eğitimciler, dijital hikâyeler aracılığıyla teknolojinin sağladığı imkanları konuların somutlaştırılarak daha iyi kavranmasında ve öğrencilere tartışma ortamı sağlayarak konunun derinlemesine incelenmesini sağlamıştır. Hibbing ve Rankin-Erikson (2003), Boster, Meyer, Toberto ve Inge (2002 akt. Robin, 2006) çalışmalarında da öğretim ortamında multimedya araçlarının kullanılmasının yeni bilgilerin kavranılmasına katkı sağlarken zor konuların öğrenilmesini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Yine Rodriguez Illera ve Londono (2009, akt. Ekmekçi, 2016) ve Jonassen, Peck ve Wilson, (1998 akt. Castañeda, 2013) çalışmalarında da multimedya kullanımının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmaların yanı sıra teknolojinin gelişmesiyle birlikte dünyadaki eğitim ortamlarındaki eğitim-öğretim süreçleri de farklılaşmaktadır. Eğitimciler de değişen dünyaya ayak uydurarak dünyanın gerektirdiklerini sınıf ortamında öğrencilerine sunmalıdır. Değişen dünya ile birlikte okuryazarlık kavramının da farklı boyutlar kazandığı bir dünyada öğrencilerin teknoloji okuryazarı olması da beklenen durumlardan biri olmuştur. Eğitimciler 21. yy. becerilerinden olan teknoloji ve dijital okuryazarlığını destekleyebilmesi için sınıf ortamında uygun materyaller kullanmalıdır (Çiftçi, 2019). Öğrenciler tarafından

hazırlanan dijital hikâyeler bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi birçok okuryazarlık türünde güçlü bir temel oluştururlar (Robin, 2006; Brown, vd., 2005). Dijital hikâyeler aynı zamanda geleneksel beceriler olan okuma yazma becerilerinden öğrencilerin zaten sahip oldukları yüzyılın teknoloji becerilerine doğru bir gelişimi de sağlarken zengin ve orijinal bir öğrenme ortamına da katkıda bulunur (Kearney, 2009). Bunun yanında dijital hikâyeler yüzyılın becerilerini öğrencilere kazandırılmasına yardım ederken aynı zamanda öğrencilerin işbirliği, problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme, kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunurlar (Campbell, 2012; Smeda, vd., 2014). Dijital hikâyelerin teknoloji destekli ve eğitim ortamlarında kullanılan oldukça ilgi çekici materyallerden olması (Bull & Kajder, 2004); kullanılan multimedya araçları ile birden fazla duyu organına hitap edebilmesi ve içeriği somutlaştırmasıyla eğitim ortamındaki rolü büyüktür (Özerbaş ve Öztürk, 2017). Dijital hikâyenin eğitimde kullanılmasının bir diğer olumlu yönü ise geleneksel yöntemlerden daha çok farklılığa imkan sağlaması, öğrenme deneyimini kişiselleştirmesi, belli konuların öğrenilmesinde açıklamayı ya da uygulamayı daha ilgi çekici, daha kolay, gerçek yaşam durumlarına benzer bir şekilde ele alarak öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasını kolaylaştırmasıdır (Van Gils, 2005).

7. DİJİTAL HİKÂYENİN YABANCI DİLDE KULLANIMI

Dijital hikâyelerin öğretim materyali olarak kullanılmaya başlanmasıyla birlikte dijital hikâyeler yabancı dil öğretiminde de önemli yer edinmiştir. Klasik yöntemlerle İngilizce öğretme yaklaşımından çağdaş yaklaşımlara bir yönelim yaşanırken dijital hikâyeler yeni bir bakış açısı getirmiştir. Dijital hikâyenin yabancı dil öğretiminde önemli bir yerinin bulunmasında multimedya özelliği taşıyor olmasının rolü büyüktür. Dijital hikâyeler, görsel, müzik, anlatı, metin, video, geçiş efektleri ve Web 2.0 araçları ile video düzenlemeyi mümkün kılan bir hikâye anlatma aracıdır (Nishioka, 2016). Dijital hikâyenin görsel-grafik, ses, bağlam içermesi ve etkileşimli olması yabancı dil öğretiminde büyük bir fayda sağlamaktadır. Ayrıca hikâye anlatma ve hikâyeler, öğrencilere anlatılar aracılığı ile iletişim kurmalarını sağlamada en iyi yollardan birisidir. Hikâye anlatımı öğrencilere hedef dilde iletişim imkanı sağlayan; aynı zamanda arkadaşlarından öğrenme ve arkadaşları ile deneyimlerini paylaşma fırsatını mümkün kılan bir ortam oluşturmaktadır (Guha, Dr vd., 2007 akt. Hung, 2019). Geleneksel hikâyeciliğin dijital hikâyeciliğe dönüşmesiyle öğretim materyali olarak

kullanılan hikâyeler yerini dijital hikâyelere bırakmaya başlamıştır. Lowenthal (2009) ifade ettiği gibi geleneksel hikâyeciliğe teknolojinin dahil olmasıyla birlikte dijital hikâyeler anadili İngilizce olmayanlara İngilizce öğretmede başarıyı sağlamış ve teknoloji ve hikâyelerin olumlu yönlerini bir araya getirmiştir. Her ne kadar ortaya çıkış amacı pedagojik olmasa da dijital hikâyelerin multimedya araçlarının sağladığı yararlar ile özellikle bilgiyi aktarmada ve işbirliğini sağlamada önemli katkıları bulunmaktadır (Alcantud-Díaz, 2010, akt. Pardo, 2014). Temelinde pedagojik bir amaç bulunmayan ancak içeriğin ve teknolojinin bir arada sunulmasına imkan sağlayan dijital hikâyelerin öğretim ortamında kullanılmasıyla birlikte dijital hikâyeler dil öğretiminde de faydalı bir araç haline gelmiştir (Pardo, 2014). Yabancı dil öğrenirken ve öğretirken görsel-ışitsel materyaller oldukça önemlidir. Görsel ve ışitsel materyaller dili somut hale getirmeye yardım etmektedir. Görsel ve ışitsel materyallerin bir bağlam içerisinde kullanılmasının dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Dijital hikâyeler ise görsel, ışitsel öğeleri bir bağlam içerisinde multimedya araçları ile sunduğu için dil öğretiminde sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır.

Hikâyelerin sözlü kültürün aktarılmasının yanında en temel işlevi iletişim kurmaya yardımcı olduğu daha önce belirtilmiştir (Sütçü, 2013; Çokluk, 2020). İnsanların iletişim yollarından bir tanesi olan hikâyeler dijitalleştikçe dijital hikâyeler de bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla dijital hikâyelerin, temelinde iletişim olan dil derslerinde ve yabancı dil öğretiminde kullanılması ise oldukça olağan bir durum haline gelmiştir.

Dijital hikâyeler diğer derslerdeki kullanımına benzer olarak İngilizce derslerinde de öğretmenler tarafından hazırlanabildiği gibi öğrenciler tarafından da hazırlanabilir. İngilizce derslerinde öğrenciler tarafından oluşturulan dijital hikâyeler bazı becerilerin geliştirilmesine fayda sağlayabilir. Bu faydalar genel olarak şöyle açıklanabilir (Robin, 2006):

1. Araştırma becerisi -Bir konuyu ya da bilgiyi nasıl araştıracağını öğrenmesi
2. İletişim becerisi- Bir hikâye oluşturabilmek için düşüncelerini düzenleme, arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunma
3. Teknolojik beceriler- Dijital hikâyenin gerektirdiği araçları kullanmayı öğrenmesi

4. Sunma-sunuş becerisi- Öğrencilerin hazırladığı hikâyeyi sınıf arkadaşlarının önünde anlatabilmesi, sunabilmesi

İngilizce dersinde dijital hikâye kullanılmasının yukarıda belirtilen temel becerilerin yanında ayrıca öğrencilere işbirliği içerisinde çalışmayı ve öğrencilerin kendi tecrübelerinden yararlanarak arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmaya da katkıda bulunmaktadır (Robin, 2006). İngilizce derslerinde dijital hikâyelerin kullanılmasındaki temel amaç dersi daha etkileşimli ve iletişim tabanlı bir hale getirmeye çalışmaktır. Dijital hikâyelerin görsel materyaller sunması, dili daha somut bir hale getirerek öğrencilerin dikkatini çekmeye yardımcı olabilmektedir. Ayrıca öğrencilere anlatıcının sesini ve dolayısıyla hedef dilin sınıf ortamında öğrenciler tarafından duyulmasına olanak vermektedir. Bahsedildiği gibi hikâyenin hazırlayıcı ve anlatıcısı öğretmen olabileceği gibi öğrenciler de olabilmektedir. Dolayısıyla hikâyenin hazırlayan kişisi ve anlatıcısı her kim olursa olsun sınıf ortamından tanıdıkları biri olduğu için öğrenciler hikâye ile soru sorup bilgi almakta ve hedef dil ile iletişime geçmekte çok daha rahat hissedebilmektedirler. Genel olarak bakıldığında İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımı sınıf içerisinde rahat bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin derse katılmasına ve İngilizce iletişim kurmasına yardımcı olabilir. Dijital hikâyeler İngilizce derslerinde öğrencilerin ilgisini çekerek, arkadaşları ile İngilizce iletişim kurmasına yardımcı olurken becerilerin geliştirilmesinde de kullanılabilir. İngilizce’de bulunan dört temel beceri olan writing (yazma), reading (okuma), speaking (konuşma) ve listening (dinleme) becerilerinin ayrı ayrı geliştirilmesinde de kullanılabilir. Ramirez Verdugo ve Alonso Belmonte (2007) dijital hikâyeler aracılığıyla İspanyol öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirmeyi konu alan çalışmalarında da dijital hikâyelerin dinleme becerisini geliştirdiği gözlenmiştir. Son yıllarda gelişen multimedya teknolojisinin görsel ve işitsel materyallerin bir arada verilmesine imkan sağladığı için dinleme becerisinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Gelişen multimedya araçlarının hedef dili sınıf ortamında mimik, jesti de dahil ederek daha gerçekçi bir hale getirdiğinden öğrencilerin anlamasına yardımcı olmaktadır (Hurley, 1992 akt. Ramirez Verdugo & Alonso Belmonte, 2007). Yazma becerisi ise en zor bilişsel süreçleri ve bilişsel etkinliği içerdiğinden oldukça zorlayıcıdır (Olive, 2009). Yazma sürecinde uzun süreli bellekten gerekli bilgiler alınıp ve gerekiyorsa düşünceler yeniden gözden geçirilip yazıya aktarılmaktadır (Akyol, 2000). İnsanlar yazma eylemine bir konu üzerindeki düşüncesini veya başından geçen bir olayı

anlatmak istediği zaman yönelmektedir (Miller, 2010 akt. Sarıca ve Usluel, 2016). Dijital hikâyeler de bir anlatma- anlatı uygulaması olarak Sarıca ve Usluel (2016) araştırmasında da olduğu gibi yazma becerisinde özellikle İngilizce yazma becerisini geliştirme de kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin aşına olduğu teknolojinin de devreye girmesiyle öğrenciler dijital hikâye ile İngilizce hikâye yazmada istekli olabilirler. Teknolojinin hayatımıza dahil olması okuma alışkanlıklarını da etkilemektedir. Kitap, gazete, dergi yerine internet ortamından süreli yayınlar, gazeteler, makaleler okunabilmektedir. Teknolojinin öğrencilerin de okuma alışkanlıklarını ve okumaya yaklaşımlarını etkilediği göz önüne alınırsa okuma becerisinin geliştirilmesinde de teknolojiden faydalanılabilir (Moodley & Aronstam, 2016). Öğrencilere derslerde yeni dünyanın okuma alışkanlıklarını gösterme ve okuma becerisinin geliştirilmesinin sağlanmasında dijital hikâyeler en etkili yollardan bir tanesi olabilir. Teknoloji ile iç içe geçmiş ve görsel materyallerle desteklenen hikâyeler İngilizce anlamayı kolaylaştırdığı gibi okuma becerisinin geliştirilmesine de katkıda bulunabilir. Lamb ve Johnson (2011) kaliteli içeriğin teknoloji ile harmanlanmasının okuma becerisinde başarıya ulaşmayı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Yine aynı doğrultuda Moodley ve Aronstam (2016) dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerisini motivasyonlarını arttırarak geliştirdiğini araştırmalarında belirtmişlerdir.

Daha önce de ifade edildiği gibi dijital hikâyeler öğretmen veya öğrenciler tarafından oluşturulabilmektedir. Özellikle öğrenciler tarafından hazırlanan dijital hikâyeler de hikâyenin içeriği öğrencilerin kendi hayatları veya kendi ilgi alanları ile ilgili olduğundan dolayı öğrenciler İngilizce iletişimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilirler (Nelson, 2006; Normann, 2011). Öğrenciler kendi oluşturdukları veya öğretmen tarafından oluşturulan dijital hikâyelerde konuyu, kahramanları daha çok içselleştirebildiklerinden konuşmaya istekli olabilmektedirler. Yang, Chen ve Hung (2020) araştırmalarında da dijital hikâyelerin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bir bağlam çerçevesinde dijital hikâyelerin kullanılması öğrencilere kendini ifade etmeye dolayısıyla İngilizce konuşmaya sevk edebilmektedir. Dijital hikâyeler temelinde hikâye barındırdığından dolayı insanları o hikâyeyi anlatmaya ya da sunmaya teşvik etmektedir. Bu anlatma ya da sunma biçimi görsellerle, yazıyla olabileceği gibi daha çok sözlü bir şekilde yapılmaktadır (Yang vd., 2020). Bu sebeple dijital hikâyelerin İngilizce derslerinde kullanılması konuşma becerisinin geliştirilmesinde faydalı olabilir.

Dijital hikâyeler, öğrencilerin İngilizce dört temel becerinin geliştirilmesinde ve öğrencileri iletişime yönlendirirken aynı zamanda onların yeni kelimeler öğrenmesini de teşvik edebilir. Öğrenciler dijital hikâyeler oluştururken veya oluşturulan dijital hikâyeler hakkındaki düşüncelerini sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmak için kelime bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Kısacası öğrenciler dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizceyi dil bilgisi, kelime bilgisi de dahil bir bütün olarak öğrenirler ve teknolojiyi de dahil ederek bir ürün ortaya çıkarırlar (Lestariyana & Widodo, 2018). Öğrencilerin tecrübe ettikleri tüm bu süreç İngilizce yeterliliklerinin gelişmesinde katkı sağlayabilir.

8. DİJİTAL HİKÂYELERİN OLUMLU YÖNLERİ

Sınıflarda öğretim materyali olarak dijital hikâye kullanılmasının birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel veya grup olarak oluşturdukları dijital hikâyelerin öğrencilere belli başlı becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Robin (2006) sınıflarda dijital hikâye kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık, küresel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığının gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bahsedilen bu okuryazarlık türlerinden 21. yy. okuryazarlıkları veya 21. yy. becerileri olarak da bahsedilmektedir. 21. yy. becerileri için teknoloji destekli uygulamaların kullanılması, öğrencilere bu becerilerin kazandırılması noktasında katkı sağlamaktadır.

Dijital hikâye uygulamaları öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmalarını, öğrencilere bir konu hakkında detaylı araştırma yapmalarını, sorular sormalarını, fikirlerini ve düşüncelerini organize etmelerini ve nihayetinde bir iletişim içerisinde olmalarını mümkün kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin süreç içerisinde kendi oluşturduğu dijital hikâyelerin yanı sıra arkadaşlarının oluşturdukları dijital hikâyelere de eleştirel gözle bakmalarını sağlaması öğrencilerin kendi gelişimlerinin bir parçası olmaktadır. Öğrencilerin kendi hikâyelerini ve arkadaşlarının hikâyelerini eleştirebilmeleri eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinin yanında duygusal zekanın gelişimini de desteklemektedir (Robin, 2008). Öyle ki öğrencilerin dijital hikâyeleri oluşturduktan sonra farklı kişilere ulaşma imkanı olması ve dijital hikâyelerin kendi ürünü olması öğrencilere motivasyon kaynağı da olabilmektedir (Sylvester & Greenidge, 2009).

Dijital hikâyeler öğrencilerin sahip olduğu geleneksel beceriler olan okuma ve yazma becerilerinden ayrı olarak 21. yüzyılın beklediği becerileri kazandırmada da önemli bir yaklaşımdır (Kearney, 2009). Dijital hikâyeler aynı zamanda öğrencilerin

işbirliği, problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme, kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (Campbell, 2012; Smeda, vd., 2014). Dijital hikâyeler sağladığı bu imkanların yanında geleneksel yöntemlerden daha çok farklılık sağlaması, öğrencileri aktif kılmasıyla dikkat çekici bir uygulama olmuştur (Van Gils, 2005). Dijital hikâyelerin tüm bu olumlu taraflarının özellikle dil öğretiminde kullanılmasının yanında farklı branş derslerinde de kullanılmasına imkan sağlamıştır. Bu çalışmada dijital hikâyelerin kullanıldığı çalışmalar Türkiye ve yurtdışında yapılan çalışmalar olarak iki başlık altında dijital hikâyelerin olumlu yönlerine de değinilerek incelenecektir.

9. DİJİTAL HİKÂYELERİN SINIRLILIKLARI

Dijital hikâyelerin eğitim aracı olarak kullanılmasında birtakım kısıtlayıcı etmenler bulunmaktadır. Bu kısıtlayıcı etmenlerden ilki; dijital hikâyelerin doğasından kaynaklı olmayan ancak dijital hikâyeyi uygulayacak olan kişilerden kaynaklı bir sınırlılıktır. Dijital hikâyeler teknoloji destekli bir uygulama olduğundan dolayı teknolojiden uzak veya teknoloji konusunda önyargıları olan öğretmenler sınıflarında dijital hikâyeleri kullanmak istemeyebilirler (Tabak, 2017). Ancak Covid-19 pandemisiyle uzaktan eğitime geçilmesi ve derslerin çevrimiçi olarak farklı platformlarda (EBA, Zoom, Google Meets vb.) yapılması teknolojiye uzak olan öğretmenlerin de bir şekilde sürece uyum sağlamalarını desteklemiştir.

Dijital hikâye kullanımı sırasında karşılaşılan bir diğer sınırlılık okullarda bilgisayar laboratuvarının olmaması veya bilgisayar laboratuvarında yeterli bilgisayarın bulunmamasıdır. Böyle bir durumda sınıfta öğrencilerin dijital hikâyeleri hazırlaması söz konusu olamaz. Dijital hikâyeler öğrenciler tarafından değil öğretmenler tarafından hazırlanabilirler. Aynı şekilde okullarda internetin bulunmaması veya internet bağlantısının zayıf olduğu durumlarda dijital hikâyelerin oluşturulması ya da sunumu da bu durumdan etkilenebilir. Öğrencilerin kendi evlerinde bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçlarının bulunmaması veya teknolojik araçlar olsa dahi evde internet bulunmaması da öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmalarını engellemektedir.

Dijital hikâyeleri sınırlandıran bir diğer faktör ise zamandır (Karakoyun, 2014; Kocaman Karoğlu, 2016). Dijital hikâyelerin sınıfta öğrenciler tarafından oluşturulup sunulması veya öğretmenin kendisinin oluşturduğu dijital hikâyeleri sınıf ortamında sunması oldukça zaman alıcıdır. Öğretmenler belli bir plana uyduklarından dolayı

programdan geri kalmamak için dijital hikâye uygulamasını çok etkin kullanmak istemeyebilirler.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler sırasında sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar tanımlanmaz veya görev ve sorumluluklar öğrencilere dağıtılmazsa sınıf içerisinde bir kargaşa hakim olabilir. Sınıf yönetimi konusunda tedirgin olan veya daha önce öğrenciler ile böyle bir etkinlik yapmamış olan öğretmenler dijital hikâye kullanmada çok istekli olmayabilirler.

Dijital hikâye oluşturulma sırasında karşımıza çıkan ve belki de çok dikkat edilmesi gereken sınırlılıklardan bir tanesi de “telif hakkı”dır (Bull & Kajder, 2004). Dijital hikâye oluşturulurken kullanılacak görsel, müzik, videonun vb. telif haklarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Dijital hikâyelerin sınıf içinde kullanım amacı, öğrencilerin dikkatini çekme, derse katılımlarını sağlama, akademik başarı ve motivasyon vb. artırmayı hedeflese de her öğrenci de aynı başarıyı yakalayamayabilir. Dijital hikâyelere her öğrencinin beklenen ilgiyi göstermemesi de bahsedilen sınırlılıklardan bir tanesi olabilir.

10. DİJİTAL HİKÂYE İLE TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Tüm dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin yansımaları Türkiye’de de kendini göstermiştir. Türkiye’de eğitim alanında yapılan reformlar ve klasik öğretim yöntemlerinden çağdaş öğretim yöntemlerine doğru yönelimle birlikte öğretim araçlarında teknoloji ve multimedya araçları da devreye girmiştir. Teknoloji ve multimedya araçlarının kullanımına imkan sağlayan dijital hikâyeler öğretim materyali olarak Türkiye’de de kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de dijital hikâye kullanılarak yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Dijital hikâyelerin çoğunlukla dil derslerinde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanımına rastlanılsa da diğer derslerde de kullanıldığı çalışmalar alanyazında bulunmaktadır.

Pala (2021) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerin bir üniteye ait akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin üzerinde durmuştur. Yarı deneysel model olarak planlanan araştırmaya 49 öğrenci dahil olmuştur. 49 öğrenci deney ve kontrol grubuna ayrılmış, 25 öğrenci deney grubunu 24 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. 7 hafta süren uygulamada sosyal bilgiler dersinde “Tarihe Yolculuk” ünitesi deney grubunda dijital hikâyelerle işlenirken, kontrol grubunda adı geçen ünite mevcut yöntem – tekniklerle tamamlanmıştır. Öğrencilerin ön-test

puanlarında başarı ve kalıcılık noktasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen son-test puanlarında başarı ve kalıcılık deney grubunun lehinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularında dijital hikâyeler ile sosyal bilgiler dersinin işlenmesinin akademik başarıya olumlu katkı sağladığı ve öğrenilen konunun kolay hatırlanılmasına yardımcı olarak öğrenmelerin kalıcı olmasını sağladığı belirtilmiştir.

Olur (2021) doktora tezinde 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyeler aracılığıyla değerler ve dijital okuryazarlık özyeterliliklerini incelemiştir. Eylem araştırması olarak planlanan çalışma 5. sınıfa devam eden 15 öğrenci ile tamamlanmıştır. Toplamda 12 hafta devam eden uygulamanın ilk 4 haftası sınıf ortamında yapılmasına rağmen pandemi dolayısıyla geriye kalan 8 haftalık uygulama çevrimiçi olarak tamamlanmıştır. Araştırmada “Dijital Okuryazarlık Özyeterlilik Ölçeği”, “Kelime İlişkilendirme Testi”, “İkilem Durumları”, “Öğretmen-Öğrenci-Araştırma Günlükleri” ve “Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda dijital hikâyelerin öğrencilerin değer gelişimini olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğrencilerin değer gelişiminin olumlu yönde gelişmesinde öğrencilerin hem kendi oluşturdukları dijital hikâyelerde değerleri kullanmalarının hem de sınıf arkadaşlarının oluşturdukları dijital hikâyelerde değerleri görmelerinin etkili olabileceği savunulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının derse katılımlarını ve motivasyonlarını artırdığı ayrıca dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunduğu yer verilmiştir.

Ertan Özen (2020) doktora tezinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi gelişimi üzerinde dijital hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Karma yöntem olarak planlanan araştırmaya ortaokul 7.sınıfta okuyan 20 öğrenci katılmıştır. 19 hafta devam araştırmada öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde çok eğlendikleri ve dijital hikâyelerin uygulandıkları ders olan Türkçe dersine yönelik de olumlu duygular geliştirdikleri gözlenmiştir. Dijital hikâyelerin görsel, metin, ses, grafik gibi çoklu ortam içeriyor olmasının öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiği ve bu durumdan dolayı da öğrencilerin derse daha çok katılım göstermek istemesi de araştırmada belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dijital hikâyeleri oluşturmadan önce beyin fırtınası yaptıkları, farklı bakış açısıyla yaklaştıkları için dijital hikâyelerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Karataş (2020) araştırmasında dijital hikâyelerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma 54 öğrenci ile yürütülmüş ve öğrenciler deney grubu- kontrol grubu olarak ayrılmışlardır. Deney grubunu oluşturan 26 öğrenciye fen bilimleri dersinde dijital hikâyeler kullanılırken; 28 öğrencinin bulunduğu deney grubunda dijital hikâyeler kullanılmadan fen bilimleri dersi işlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersinde akademik başarılarının arttığı istatistiksel olarak gösterilmiştir. Aynı zamanda deney grubunda anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği, fen bilimleri dersinde yeni kavramların dijital hikâyeler aracılığıyla daha kolay öğrenildiği de araştırmada bahsedilmiştir.

Türe Köse (2019) yüksek lisans tezinde dijital öykülerin okul öncesi öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada 60-72 ay aralığında anaokula devam eden 75 çocuk ile 2 deney- 1 kontrol grubu oluşturularak toplamda 11 öykü kullanılmıştır. Kullanılan 11 öykü kitabının basılı ve dijital hali olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubunda öykülerin basılı hali çocuklara okunurken; deney-1 grubunda dijital öykünün müzik ve anlatım hariç sunumu (Karma Anlatım), deney-2 grubunda ise dijital öykünün müzik ve anlatım dahil sunumu yapılmıştır. Araştırmanın sonunda dijital hikâye kullanımının öykü kitabı ile anlatımının kullanıldığı kontrol grubuna göre dinleme becerisinde (seçici dinleme- etkin dinleme- empatik dinleme- ayrıştırıcı dinleme- yaratıcı dinleme) etkili olduğu; deney-1 grubunun oluşturduğu öğretmen anlatımının kullanıldığı dijital hikâyenin deney 2 grubuna göre ise dinleme becerilerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu çalışmada bahsedilmiştir.

Yamaç (2015) araştırmasında dijital hikâyelerin köy okulunda öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma eylem araştırması olarak planlanmış ve 48 ders saati olarak devam etmiştir. 26 öğrencinin dahil olduğu çalışmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olarak 3 dijital hikâye uygulamasına katılmıştır. Nitel ve nicel verilerin birlikte toplandığı araştırmanın sonunda öğrencilerin yazma performansı ve yazma bilgisi ölçümleri yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyelerin niteliği de değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin büyük- küçük harf kullanımı, satır başına geçme, noktalama işaretlerini içeren yazma bilgisinde gelişme olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin yazma performansının da arttığı ve dijital hikâye oluştururken fikir oluşturma, fikirleri düzenleme, kullanmayı tercih ettikleri kelimeler ve cümlelerin akıcılığı açısından da gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Çıralı (2014) dijital hikâyelerin görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisini araştırdığı yüksek lisans tezi çalışmasında TEGV'e devam eden 59 ilkokul 2. sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. 29 öğrenciden oluşan 2 deney grubu ve 30 öğrenciden oluşan 2 kontrol grubu ile 13 haftalık uygulamanın sonucunda dijital hikâyelerin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı fark yarattığı görülmüştür. Araştırmada dijital hikâyelerin deney grubundaki öğrencilerin görsel bellek üzerinde etkisi olduğu ancak önemli bir fark yaratmadığı gözlenmiştir.

Göçen (2014) yüksek lisans tezinde dijital öykü yöntemini öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi” alan öğrenciler ile yürütülmüştür. Ön test- son test gruplu deneysel model kullanılan çalışmada 41 öğrenci deney grubunda, 39 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. 9 hafta süren uygulamada deney grubunda bulunan öğrencilere dijital öyküleme yöntemi uygulanmış; kontrol grubundaki öğrencilere ise Powerpoint sunum destekli öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda yapılan analizler neticesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı ancak deney grubunun akademik başarısının daha fazla arttığı gözlenmiştir. Öğrenme, ders çalışma stratejisi, kaygı, konsantrasyon, tutum puanlarının dijital öyküleme ile öğretim yapılan deney grubu lehinde anlamlı çıktığı belirtilmiştir.

Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dijital öyküleri Türkçe öğretiminde kullanmışlardır. Yapılan araştırmada deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Uygulanan dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyon durumlarını, akademik başarılarını artırmada ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin klasik öğretimden daha faydalı olduğu dikkat çekmiştir. Araştırma sonucunda dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve onları Türkçe dersine teşvik ettiği belirtilmiştir. Aynı zamanda araştırmada dijital hikâye anlatımının Türkçe Öğretim Programı'nın temel yaklaşımlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakoyun (2014) doktora çalışmasını Anadolu Üniversitesi BÖTE 4. sınıf öğretmen adayları ve 6. sınıf öğrencileri ile yürütmüştür. 50 öğretmen adayından çevrimiçi dijital hikâye hazırlama eğitimi alan 8 öğretmen adayı seçilerek özel okulda öğrenim gören 3 şubeden 6. sınıfa devam eden 47 öğrenci ile bilişim teknolojileri dersinde çalışma yapmışlardır. 10 hafta devam eden çalışmanın sonunda 6. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye etkinliklerini iyi kavradıkları, dijital hikâye etkinliklerinin

öğrencilerin öğrenme, yenilik, bilgi, medya, teknoloji ve okuma-yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Böte 4. sınıf öğretmen adayları açısından çalışma değerlendirildiğinde ise çalışmanın öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme, bilgi-iletişim teknolojisi, bilgi yönetim becerisi, yaratıcılık ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Demirer (2013), 6. sınıf öğrencileri ile çalıştığı doktora tezinde e-öyküleme kullanımı ve etkileri üzerinde durmuştur. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan e-öyküleme çalışması karma yöntem modeli ile yürütülmüştür. Çalışmaya özel bir ortaokulun 6. sınıfına devam eden 90 öğrenci dahil olmuştur. 2 deney ve 1 kontrol grubu olarak öğrencilerin 3 gruba ayrıldığı çalışmada e-öyküleme çalışmaları web tabanlı ve bilgisayar paket programları üzerinden uygulanmıştır. Deney 1 grubunda web tabanlı dijital öyküleme çalışmaları, deney 2 grubunda bilgisayar paket programları üzerinde dijital öyküleme çalışmaları yapılırken kontrol grubunda sosyal bilgiler dersi mevcut program etrafında işlenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersi akademik başarısı, derse yönelik tutumları ve motivasyonel inançları tüm gruplarda artmasına rağmen bu artış deney 1 grubu lehine daha anlamlı farklılık oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda web tabanlı dijital öykülemenin öğrencilerin birbiri ile iletişimini sağladığı, etkileşim ve paylaşma imkanı sunması bakımından bilgisayar paket programlarından daha etkili olduğu görülmüştür. E-öyküleme çalışmalarının metin üzerine görsellerin eklenebilmesi öğrencilerin kavrama düzeylerine olumlu etkide bulunduğu ve öğrenciler tarafından eğlenceli, teknolojik ve daha modern bulunduğu da çalışmada vurgulanmıştır.

10.1. TÜRKİYE’DE DİJİTAL HİKÂYELER İLE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Dijital hikâyeler diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de kullanılmaktadır. Bu bölümde Türkçe dil becerilerini geliştirmede ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanıma dair çalışmalara yer verilmiştir.

Tanrikulu (2020) çalışmasında dijital hikâyeye uyarlanmış dinleme metinlerinin üniversitede okuyan yabancı öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Eylem araştırması olarak planlanan ve 12 hafta devam eden çalışmada Türkçe dinleme metinleri ses kayıtları olarak değil dijital hikâyeye uyarlanmış şekilde öğrencilere sunulmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ikinci yabancı dil

öğreniminde dijital hikâyeye uyarlanan dinleme etkinliklerinin ses kayıtlarına göre daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada dijital hikâyeye uyarlanan dinleme metnlerinin dinleme becerisini geliştirme etkisinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve dil öğrenmede etkili olduğu da vurgulanmıştır.

Aydın (2019) doktora tezinde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etkisi üzerinde durmuştur. Çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Dijital Hikâyeleri Değerlendirme Anahtarı” ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise “Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı notları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya Harran Üniversitesi’ne bağlı Tömer’e devam eden B1 seviyesinde olan 40 öğrenci katılmış ve 21 öğrenci deney grubunu 19 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. 10 hafta süren çalışmanın sonunda Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği ve ayrıca dinleme, yazma ve okuma becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmada Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanılmasının öğrencilerin yazma kaygısını düşürmede ve yazma özyeterliliklerini geliştirmede deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir.

Tabak (2017) doktora tezi çalışmasında yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerden yararlanmıştır. Eylem araştırması olarak tamamlanan çalışmaya Türkiye’ye öğrenim görmeye gelen lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki 19 yabancı öğrenci katılmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda dijital hikâyelerin öğrencilerin bilişsel becerilerini olumlu etkileyerek öğrencilerin yeni şema oluşturmaya katkı sağladığı ve metinle ilgili öğrencilerin ilgisini çekip onları güdüleyerek duyuşsal becerilerini de olumlu etkilediğine yer verilmiştir. Dijital hikâyeler metnin ana fikrine ulaşmaya katkıda bulunduğu için öğrencilerin Türkçe okuma ve anlama becerilerinde dijital hikâyelerin önemli rol oynadığı belirtilmiştir.

Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017) araştırmalarında Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerisine etkisi üzerinde durmuşlardır. Çalışma 6. sınıfta okuyan 30 kız ve 24 erkek öğrencinin

katılımıyla toplamda 54 öğrenci ile tamamlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. 26 öğrencinin deney grubunda 28 öğrencinin kontrol grubunda bulunduğu çalışma haftada 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca devam etmiştir. “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerde deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu vurgulanmıştır. Dijital hikâye kullanılan deney grubundaki öğrencilerin okuma düzeylerinde ve yazma becerilerinde de okuma becerisiyle paralel olarak gelişme gösterdiği araştırmada yer almıştır.

Baki (2015) doktora tezinde dijital öykülerin yazı becerisi, yazma kaygısı, yazma özyeterliliği, yazmaya karşı tutumlarını incelemiştir. Karma yöntem olarak yürütülen çalışmada 30 deney grubunda 30 kontrol grubunda olmak üzere 60 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrenciler ile Türkçe dersinde yazma etkinlikleri dijital öyküler ile yapılırken, kontrol grubunda ise mevcut programdaki yazma etkinlikleri kullanılmıştır. “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yazma Özyeterlilik Ölçeği” ve “Yazma Becerisi Ölçeği” nicel veri toplamada kullanılmış; nitel veri toplamada ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve metaforlardan yararlanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları ve yazma özyeterlilikleri olumlu yönde artış göstermiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı görülmüştür. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre ise dijital öykülerin Türkçe yazma becerisine katkı sağladığı, öğrencileri olumlu etkilediği, öğrencilerin dijital öyküleri eğlenceli ve dikkat çekici bulduğu da çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerisinin yanında okuma becerisini ve bilgisayar becerilerini de geliştirdiği çalışmada vurgulanmıştır.

Ciğerci (2015) doktora tezinde dijital hikâyelerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma model olarak planlanan araştırma ilkökul 4. sınıfta okuyan 60 öğrenci ile yürütülmüştür. 30 öğrencinin deney grubunda, 30 öğrencinin ise kontrol grubunda bulunduğu araştırma 8 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe derslerinde dinleme etkinliklerinde dijital hikâyelerden yararlanılmış; kontrol grubunda ise mevcut uygulanan yöntem ve teknikle Türkçe dersleri işlenmiştir. Araştırma sonunda

“Dinlediğini Anlama Testi” ve “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin” puanları deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre ise dijital hikâyelerin Türkçe derslerini ve Türkçe dinleme etkinliklerini daha verimli kıldığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin derse katılımını da arttırdığı belirtilmiştir. Dijital hikâyelerin öğrencilerin Türkçe dinleme becerisinin yanında görsel okuma ve görsel sunu yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına da araştırmada yer verilmiştir.

10.2. TÜRKİYE’DE DİJİTAL HİKÂYELER İLE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Dijital hikâyelerin özellikle İngilizce öğretiminde, İngilizce temel becerileri olan okuma-yazma-dinleme- konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve bunun yanı sıra dijital hikâyelerin yabancı dil öğreniminde kullanılması üzerinde çalışmalar da alanyazında bulunmaktadır.

Çokyaman ve Çelebi (2021) dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 30 öğrencinin deney grubunda, 31 öğrencinin kontrol grubunda bulunduğu toplamda 61 öğrenci ile 12 hafta boyunca devam eden çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubunda İngilizce derslerinde dijital hikâyeler kullanılırken kontrol grubunda ise İngilizce derslerinde daha önce kullanılan öğretim yöntemi ve teknikleri kullanılmıştır. 12 hafta devam eden çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Akdoğan (2020) İngilizce hazırlık sınıfında dijital hikâye anlatımının öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine çalışmada yer vermiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada 21 öğrenci deney grubunda 21 öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. 10 hafta süren çalışmada deney grubunda İngilizce derslerinde dijital hikâye anlatımını kullanılırken kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda dijital hikâye anlatımının kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin kelime dağarcığının arttığı ve okuma becerilerinde de gelişme olduğu görülmüştür.

Hava (2019) İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci motivasyonu ve memnuniyeti üzerindeki rolünü konu alan araştırmasında öğretmen

adayları ile çalışmıştır. Ön test- son test tek deneysel gruplu çalışmasını yaşları 18-21 arasında değişen üniversite 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile tamamlamıştır. 9 hafta ve toplamda 18 saat süren çalışma sonunda İngilizce derslerinde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin özgüveni üzerinde olumlu etkileri olsa da öğrencilerin motivasyonları üzerinde küçük bir etkisi olduğu belirtilmiştir. İngilizce derslerinde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin tutumlarında bir değişikliğe neden olmasa da derslerde dijital hikâye kullanımının öğrencilere kelime öğrenmeyi kolaylaştırabileceği ve öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirebileceği üzerinde de durulmuştur.

Kaya ve Tekiner Tolu (2017) çalışmalarını 9. sınıf öğrencileri ile eylem araştırması olarak tamamlamışlardır. 8 hafta boyunca devam eden çalışmada öğrenciler Almanca derslerinde dijital hikâyeler oluşturmuşlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin Almanca öğrenme motivasyonlarının arttığı, Almanca dilbilgisi ve kelime bilgisinin geliştiği görülmüştür. Ayrıca derslerde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin Almanca yazma becerisi ve telaffuzlarının gelişmelerine olumlu yönde katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Tatlı ve Arzugül Aksoy (2017) durum çalışması olarak planladıkları araştırmalarını üniversite hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenci ile tamamlamışlardır. Öğrencilere 7 hafta boyunca dijital hikâye yazma eğitimi verilmiş ve ardından öğrenciler kendi hikâyelerini hazırlamışlardır. Eğitim sonunda kendi hikâyelerini oluşturup sunan öğrencilerin sunum sırasında kendilerini daha rahat hissettikleri, eğitim öncesi sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilerin kendilerini rahat ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının öğrenmelerinin kalıcılığını arttırdığı da belirtilmiştir.

Balaman Uçar (2016) doktora tezinde üniversite düzeyinde dijital hikâyelerin İngilizce yazma becerisine etkisi üzerinde çalışmıştır. Üniversite hazırlık sınıfında okuyan 43 öğrenci deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere dijital hikâye yazma eğitimi verilmiş; kontrol grubunda bulunan öğrenciler ise dijital bir araç kullanmadan geleneksel yöntemlerle öykülerini oluşturmuşlardır. 14 hafta devam eden çalışmanın sonunda deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ancak istatistiksel sonuçlar göz önüne alındığında ise dijital hikâyenin kullanıldığı deney grubunda İngilizce yazma becerisinin daha fazla geliştiği çalışmada belirtilmiştir.

Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçtaki motivasyon düzeyleri aynı olsa da çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin yazma motivasyon düzeyleri artarken kontrol grubundaki öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Özer (2016) yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin İngilizce kelime öğrenmedeki rolü üzerinde durmuştur. Çalışma üniversite hazırlık sınıfına devam eden 23 öğrenci ile 12 hafta boyunca sürmüştür. Çalışma sırasında öğrenciler dijital hikâyeler oluşturmuşlar ve kelime sınavları olmuşlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve kelime sınavlarından alınan veriler doğrultusunda dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme ve kelimeleri hatırlama üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital hikâyede kullandıkları kelime sayısı neredeyse aynı kalsa da dijital hikâyelerin eğlenceli olduğu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği aynı zamanda teknoloji becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği de çalışmada vurgulanmıştır.

Keşli Dollar ve Tekiner Tolu (2015) nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürüttükleri araştırmalarında dijital hikâyelerin İngilizce yazma becerisini nasıl etkilediği üzerinde durmuşlardır. Özel bir okulda 5. sınıfa devam eden 53 öğrenci ile tamamlanan çalışmada kazanılması diğer becerilere göre nispeten zor olan İngilizce yazma becerisini geliştirmek amacıyla dijital hikâyeler kullanılmıştır. Öğrenciler dijital hikâye hazırlama araçları ile kendi hikâyelerini oluşturmuşlardır. Çalışma sonunda dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirmede ve öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin kelime kullanımını ve hikâye oluşturmada yaratıcılıklarını da etkilediği belirtilmiştir. Dijital hikâye uygulamasının özellikle küçük yaş grubunda uygulanabilir ve yazma becerisini geliştirmede kullanılabilir bir uygulama olduğu da ifade edilmiştir.

Timuçin ve Irgin (2015) nitel araştırma yöntemini kullandıkları çalışmalarında dijital hikâye kullanımının öğrencilerin İngilizce yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada yaşları 16-18 arasında değişen üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla dijital hikâye kullanılmıştır. Çalışmada İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanılmasının öğrencilerin İngilizce yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca dijital hikâyelerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek zengin medya içeriği sunan, motivasyonu artıran çok yönlü bir uygulama olduğu da ifade edilmiştir.

Sever (2014) yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya hazırlık sınıfında okuyan 33'ü deney grubunda 30'u kontrol grubunda olmak üzere 63 öğrenci dahil olmuştur. Deney grubunda bulunan öğrenciler kendi dijital hikâyelerini oluşturmuş; kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemler ile hikâyeler oluşturmuşlardır. Nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı çalışmada Gardner'ın (2004) "Tutum – Motivasyon Test Ölçeği'nde" olduğu gibi alınan veya uyarlanan iki anket ve bir görüşme ile veriler elde edilmiştir. Nicel verilerden elde edilenler doğrultusunda dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise öğrenciler dijital hikâye uygulamasının İngilizce yazma ve konuşma becerisine katkı sağladığını ve İngilizce öğrenme motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

11. DİJİTAL HİKÂYE İLE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Dijital hikâyeler ile yapılan çalışmalara Türkiye'den önce yurtdışında rastlanılmaktadır. Bunun en büyük sebebi ise Joe Lambert ve Dana Atchley'in Kaliforniya'da "Dijital Öyküleme Merkezini" kurmasıdır. Teknolojinin ve internetin gelişmesine paralel olarak dijitalleşen materyallerin her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarına yansısıyla dijital hikâyelerin kullanımı ilk olarak Amerika'da daha sonra tüm dünyada yaygınlaşmıştır. Dijital hikâyeler sınıf ortamında kullanılan ve özellikle dil öğretiminde yararlanılan önemli materyallerdendir.

Kasami (2021) çalışmasında dijital hikâyelerin düşük İngilizce yeterliliğe ve düşük özgüvene sahip öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmadaki etkisi üzerinde durmuştur. Çalışmaya düşük İngilizce yeterliliğe ve düşük özgüvene sahip 27 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden vize ve final ödevi olarak bir hikâye oluşturmaları beklenmiştir. Çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin düşük İngilizce yeterliliğe ve düşük özgüvene sahip öğrenciler için İngilizce öğrenmeye motivasyon sağladığı ve öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca dijital hikâyelerin öğrencilere İngilizceyi eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine ve kendilerini İngilizce ifade etmelerine katkı sağladığına yer verilmiştir.

Yang, Chen ve Hung (2020) çalışmalarında dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce konuşma ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini disiplinlerarası bir

yaklaşım ile ele alınmıştır. Çalışmaya eşit şekilde deney ve kontrol grubuna ayrılan 7. sınıfa devam eden 54 öğrenci dahil olmuştur. Öğrencilere her iki grupta da aynı öğretim programı uygulanmış, İngilizce ve bilgisayar dersi için aynı ders kitapları kullanılmış ve aynı öğretmenler derslere girmiştir. Ancak deney grubunda öğrenciler dijital hikâye uygulamasının öğretim programına dahil edilmiş haliyle öğrenim görmüşlerdir. Çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin anlamlı ve özgün öğrenmeleri teşvik ettiği ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasının öğrencilerin araştırma ve yaratıcı düşünme becerilerine önemli bir katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Churchill (2020) çalışmasında ilköğrencilerinin İpad gibi mobil araçlar kullanarak dijital hikâye oluşturma sürecinin dijital okuryazarlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, dijital okuryazarlığın gelişmesinin 21. yy.'da öğrenmek, yaşamak ve çalışmak için oldukça önemli bir beceri olduğu fikrinden yola çıkarak geliştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin mobil araçlar ile dijital hikâyelerini oluşturmalarının araştırma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın odağını oluşturan dijital okuryazarlığın dijital hikâyeler kullanılarak bu süreçte geliştiği ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve geleneksel beceriler olan okuma-yazma becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlere dijital hikâyelerin bir öğretim yöntemi olarak kullanılması tavsiye edilmiştir.

Aljaraideh (2020) dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ve derse yönelik motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmıştır. 50 erkek öğrencinin dahil olduğu çalışmada öğrenciler eşit bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubunda İngilizce dersinde dijital hikâyeler kullanılmış; kontrol grubunda ise İngilizce dersi geleneksel yöntemlerle devam etmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının ve İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerin öğrencileri teşvik ettiği, öğrencilerin tüm duyularını harekete geçirdiği ve özellikle yeni, zor, soyut konuların öğretilmesinde ideal olduğu sonucuna varılmıştır.

Ribeiro (2015) dil öğrenmeyi 21. yy'ın gerekliliklerini karşılayabilecek teknolojiyle iç içe geçirilmiş bir yaklaşım ile ele almıştır. Ribeiro'ya göre dijital hikâyeler dil öğreniminde öğrencileri yorumlamaya, bilgileri organize etmeye ve anlam oluşturmaya teşvik etmektedir. Çalışmada dijital hikâyelerin teknoloji tabanlı olmasının

öğrencilerin dikkatini çekerek onların sürece dahil olmasına da katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğrenciler oluşturdukları dijital hikâyelerde seslerini kaydedip, dijital hikâyelerin düzenlemelerini de defalarca yapabildikleri için dijital hikâyelerin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırdığı ve onların aktif katılımına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Dil öğrenmede dijital hikâyelerin kullanılmasının 21. yy'ın gerektirdiği teknoloji ve medya okuryazarlığının gelişmesine katkı sağlayacağı da çalışmada belirtilmiştir.

Thang, Mahmud ve Tng (2015) ikinci yabancı dil olarak Mandarin dili öğrenme sürecinde dijital hikâye kullanımının öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü üzerinde durmuşlardır. 12 hafta süren dijital hikâye oluşturma projesi kapsamında öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin hikâyeyi, dijital sesi, görüntüyü bir araya getiren ve dil öğrenmeyi çeşitli bağlamlar çerçevesinde mümkün kılan bir araç olduğu görülmüştür. Dijital hikâyelerin öğrencilerin dil becerilerine özellikle okuma ve yazma becerisine katkı sağladığı ve bunu eğlenceli bir şekilde yaptığı vurgulanmıştır. Ayrıca dijital hikâyelerin sadece Mandarin dilinde değil herhangi bir dil öğreniminde anlamlı öğrenmeler sağlayabileceği ve bunu 21.yy'ın gerektirdiği dijital becerilere de cevap verecek şekilde yapacağına değinilmiştir.

Abdel-Hack ve Helwa (2014) çalışmalarında dijital hikâye ve “Weblog” uygulamalarının eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizce yazma becerisi ve eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini araştırmak istemişlerdir. Çalışmaya eğitim fakültesi 3. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler çalışma boyunca dijital hikâyeler oluşturup Weblog üzerinde yorumlarını paylaşmışlardır. Çalışmada dijital hikâyelerin ve Weblog uygulamalarının, öğrencileri İngilizce olarak kendilerini ifade etmeye teşvik ettiği, dil öğreniminde özellikle yazma becerisinde etkili uygulamalar olduğu ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin ve Weblog kullanımının öğrencilerin yazma ve eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Abdul-Ameer (2014) ilkokul öğrencilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce kelime öğrenmelerini incelemiştir. Çalışmaya bilgisayar laboratuvarı ve internet erişimi olan bir özel okuldan 8 yaş grubu 40 ilkokul 3. sınıf öğrencisi dahil olmuştur. Öğrenciler eşit bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak ayrılmışlar ve iki grubun İngilizce dersine aynı öğretmen girmiştir. Kontrol grubunda hikâyeler öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmış ve hiçbir şekilde teknoloji ve internet derste

kullanılmamıştır. Deney grubunda ise 8 yaş grubu için zorluk derecesi uygun hikâyeler seçilmiştir. 3 hafta devam eden çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yeni kelimeler öğrenmekle kalmayıp diğer becerilerde de kontrol grubuna göre yüksek performans gösterdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerin kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli bir şekilde kelime öğrenilmesine yardımcı olduğu da vurgulanmıştır.

Kim (2014) İngilizce dersinde dijital hikâyelerin sözel yeterlik için özerk öğrenmeye katkıda bulunma durumunu nitel ve nicel yaklaşım etrafında incelemiştir. Araştırmaya 4 öğrencinin göçmen olduğu 5 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden seçilen konular üzerinde 14 hafta boyunca seslerini mikrofon kullanarak bilgisayara kaydetmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda öğrenen merkezli oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin sözel yeterliliklerini ve motivasyonlarını geliştirdiği görülmüştür. Öğrenen merkezli dijital hikâyelerin öğrenenlere konuşma pratiği yapmalarına, daha fazla kelime öğrenmelerine ve telaffuzun geliştirilmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Ono (2014) proje tabanlı oluşturulan akademik dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki ve proje tabanlı öğrenmenin eğitim ortamındaki etkisini araştırmıştır. Bu araştırma üniversite 1. sınıf öğrencilerine zorunlu olan bir kursta gerçekleştirilmiş ve 5 hafta sürmüştür. 62 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler İngilizce düzeylerine göre iki gruba ayrılmış ancak aynı öğretim programını takip etmişlerdir. Araştırma sonunda oluşturulan akademik dijital hikâyelerin bilişsel gelişime, öğrenen özerkliğine ve özellikle dil becerileri üzerinde önemli katkısı olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra proje tabanlı oluşturulan dijital hikâyelerin özellikle İngilizce yeterlilik düzeyi düşük olan öğrencilerin dil öğrenme kaygılarını azalttığı, proje tabanlı öğrenmenin İngilizce yeterlilik düzeyi yüksek öğrencilerin daha derin düşünme ve kendilerini yansıtmaya becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Castañeda (2013) durum çalışması olarak yürüttüğü çalışmasında İspanyolca dersinde dijital hikâyelerin kullanımıyla ilgili lise öğrencilerinin deneyimlerine odaklanmıştır. Çalışma lise son sınıfta öğrenim gören 6 kız ve 6 erkek öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada dijital hikâyelerin dil öğrenmede duyguları ifade etme ve bilgiyi sunma noktasında faydalı bir araç olup olamayacağı araştırılmak istenmiştir. Yapılan çalışmada tüm öğrencilerin dijital hikâyelerini tamamlayarak oluşturdukları hikâyeler ile duygusal bir bağ oluşturdukları

görülmüştür. Öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturduğu çalışmada süreç sonunda öğrencilerin dijital hikâye hazırlamada istekli oldukları ve kendi hikâyelerini paylaşırken gurur duydukları ifade edilmiştir. İspanyolca dersinde öğrencilerin dijital hikâye oluşturmaları onlara anlamlı bir bağlamda dilde pratik yapmayı ve gerçek bir iletişim kurmayı sağladığı da ifade edilmiştir. Çalışma sonunda dil öğretiminde dijital hikâye kullanımının anlamlı hedeflere ulaşmada uygulanabilir olduğu belirtilmiştir.

Foley (2013) doktora tezinde dijital hikâyeleri ilkokulda dil öğretme ve dil öğrenme bağlamında kullanımını ele almıştır. Foley durum çalışması olarak planladığı araştırmasını ilkokul 1. sınıfa devam 22 öğrenci ve 2. sınıfa devam eden 24 öğrenci ile tamamlamıştır. Ağustos ayından aralık ayına kadar devam eden çalışmada öğrenciler yalnızca bir dijital hikâye oluşturmuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin dijital hikâye kullanımı ile yazma eylemine tamamen farklı bir bakış açısı geliştirdikleri ve kendilerini birer yazar olarak gördükleri ifade edilmiştir. Dijital hikâyelerin sınıf içerisinde kullanılmasının 21. yy.’ın gerektirdiği yeterliliklere ve okuryazarlıklara bir imkan sunduğu ve öğrencilerin motivasyonunu da arttırdığı belirtilmiştir.

Sandaran ve Kia (2013) dijital hikâyelerin ilkokul öğrencilerinin İngilizce dinleme ve anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 3. sınıfa giden 30 ilkokul öğrencisi ile yürütülen çalışmada “Youtube” üzerinden 8 hikâye seçilmiştir. Bu hikâyeler arasında “Kırmızı Başlıklı Kız”, “Çirkin Ördek Yavrusu” gibi öğrenciler tarafından bilinen hikâyeler bulunmaktadır. Çalışma aynı öğretmen ile uygulandığından deney ve kontrol grubu oluşturulmamıştır. Seçilen dijital hikâyeler 8 hafta boyunca uygulanmış ve ardından 10 soruluk çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerin ilgi, dikkat ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerin dijital hikâyelere karşı olumlu tutum gösterdiği ve dinleme becerilerinin geliştiği de ifade edilmiştir. Çalışmada dijital hikâyelerin dinleme becerisinin gelişmesinde başarıyı yakalamasının, hikâyede geçen kelimelerin önceden öğretilmesinin önemli katkısı olduğu belirtilmiştir.

Yang ve Wu (2012) çalışmalarında dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 10. sınıfa devam eden 110 öğrencinin katıldığı çalışmada 54 öğrenci deney grubunda 56 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere İngilizce dersinde içerik öğretmen tarafından aktarılmış ve projeksiyon, bilgisayar gibi bazı teknolojik araçlar kullanılmıştır. Deney grubunda öğrenciler ise İngilizce dersinde

görselleri, grafikleri, müzikleri ve kendi seslerini bir araya getirerek dijital hikâyelerini tamamlamışlardır. Çalışma sonunda öğrenciler dilbilgisi ve kelime bilgisi açısından her iki grupta benzer gelişme gösterse de deney grubundaki öğrencilerin özellikle dinleme becerisinde sonra sırasıyla yazma ve okuma becerisinde önemli bir gelişme gösterdiği belirtilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmada İngilizce'yi bir araç olarak kullanmalarından dolayı İngilizce'nin onlar için oldukça yararlı ve değerli bir hale geldiği dolayısıyla motivasyonlarını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Çalışmanın incelediği son değişken olan eleştirel düşünme de deney grubu lehine gelişme göstermiştir. Öğrencilerin kendi oluşturdıkları ve arkadaşlarının oluşturduğu hikâyeleri değerlendirmelerinin 21. yy. becerilerinden olan eleştirel düşünme becerisine önemli katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Xu, Park ve Baek (2011) çalışmalarında sanal gerçeklik ortamı olan Second Life üzerinde dijital hikâye oluşturma yazma özyeterliliği ve akıcılığı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Güney Kore'de 64 öğrencinin katılımı ile tamamlanan çalışmada öğrenciler iki eşit gruba ayrılarak deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan 32 öğrenci dijital hikâyelerini Second Life üzerinde, kontrol grubundaki 32 öğrenci ise Windows Media Player üzerinde çevrim dışı olarak oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonunda Second Life üzerinde oluşturulan dijital hikâyelerin yazma özyeterliliği ve akıcılığı üzerinde çevrimdışı olarak hazırlanan dijital hikâyelere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Normann (2011) yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin ikinci yabancı dil öğretiminde eğitimsel kullanılışı üzerinde durmuştur. Tezin asıl odaklandığı nokta dijital hikâyelerin ikinci yabancı dil öğreniminde öğrenen merkezli bir araç olarak kullanıldığında öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı meta yansımalarını araştırmaktır. Çalışmada öğrencilerin süreç boyunca aktif oldukları ve hem kendi oluşturdıkları dijital hikâyelerden hem de arkadaşlarının oluşturduğu dijital hikâyelerden de öğrendikleri gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda ikinci yabancı dil öğretiminde dijital hikâyelerin eğitimsel amaçlı kullanılmasının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmalarına ve bu durumun da dolaylı olarak öğrenme durumlarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Dijital hikâyelerin öğrencilerin dijital ve sözel yeterliliklerini gelişmesine yardımcı olmasının yanında metin anlama düzeylerinin de gelişmesine olanak sağlayan çok amaçlı bir araç olduğu görülmüştür.

Ayrıca dijital hikâyelerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının özellikle küçük yaş grubunda sözel becerilerin gelişmesinde etkili olabileceği de çalışmada vurgulanmıştır.

Sadık (2008) dijital hikâyeleri konu alan çalışmasında, teknolojinin mevcut programla içiçe geçirilmesinin öğrencileri daha aktif hale getirebileceği ihtimali üzerinde durmuştur. Çalışmaya Mısır'da bulunan 6-15 yaş arası eğitim veren iki okul seçilmiştir. İki okuldan İngilizce, sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik derslerinde dijital hikâyeleri mevcut programa dahil eden 8 öğretmen de çalışmaya katılmıştır. Öğretmenler 35-45 öğrenci arasında değişen bir sınıf ile çalışmaya başlamış ve çalışma 2. dönem boyunca (Şubat-Mayıs) devam etmiştir. Öğrencilere verilen eğitimler sonunda öğrenciler İngilizce, matematik, fen bilimleri ve tarih dersi için kendi hikâyelerini oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin motivasyonlarının ve derse katılımlarının arttığı, bilişim teknolojilerindeki becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmaları onları daha derinden düşünmelerine ve deneyimlerini kişiselleştirmelerini sağlamıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilere kendi öğrenmelerinde teknolojinin nasıl daha etkili kullanılacağını öğretmede dijital hikâyelerin iyi bir yol olduğunun üzerinde de durulmuştur.

Ramirez Verdugo ve Alonso Belmonte (2007) dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce dinleme ve anlama becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya Madrid'de bulunan aynı sosyal ve kültürel yapıyı barındıran altı okuldan 6 yaşında olan 220 öğrenci katılmıştır. Çalışmada 6 yaş grubunun seçilme sebebi ise öğrencilerin İspanya'da İngilizce öğrenmeye başladığı yaş olduğu ifade edilmiştir. 220 öğrenciden 112'si kontrol grubunda 108'i ise deney grubunda olan çalışma 22 hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubunda İngilizce dersi haftada 2 saat internet tabanlı bir uygulama kullanılmadan öğretmen anlatımı ve önerilen ders kitabı ile öğretilirken deney grubunda ise İngilizce dersinin bir ders saati kontrol grubunda olduğu gibi devam etmiş, diğer saatinde ise dijital hikâyeler kullanılmıştır. 22 hafta süren çalışmanın deney grubunda 69 dijital hikâye kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâye kullanılan deney grubunda bulunan öğrencilerin temel İngilizce yapıları ve kelimeleri daha iyi anladıkları, dinleme becerilerinin geliştiği ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre daha iyi bir performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Kulla-Abbott (2006) doktora tezinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin okuryazarlıkları üzerindeki etkisini incelediği nitel bir çalışma yürütmüştür. 7. sınıfa devam eden 43 öğrenci ve 2 öğretmenin katıldığı çalışma 5 ay sürmüştür. Öğrencilerin

kendi dijital hikâyelerini oluşturduğu bu çalışma öğretim programında bulunan bilim ve teknolojiyi, iletişim becerilerini ve sosyal bilimlerin hepsinin bir arada kullanılmasına imkan sağlamıştır. Çalışmanın sonunda dijital hikâyelerin kullanılmasının ve öğrencilerin dijital hikâyeleri oluşturmalarının geleneksel okuryazarlık olan okuma, yazma ve anlama becerilerinde öğrencilerin gelişim göstermesine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Geleneksel hikâyelerin yanı sıra dijital hikâyelerin öğrencilerin çağın gereklerine hitap eden dijital okuryazarlık becerilerine katkıda bulunduğu ve aynı şekilde birlikte çalışma, işbirliği ve dayanışmayı içeren sosyal okuryazarlık becerilerinin de gelişmesini sağladığı ifade edilmiştir.

Banaszewski (2005) yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin dijital okuryazarlığın gelişmesine olan katkısını 4. sınıftan 12. sınıfa kadar olan tüm kademelerde incelemiştir. Bu çalışmada dijital hikâyelerin multi-medya araçları ile bireylerin kendi hikâyesinin özgün bir birleşimi olduğu ve öğrencilere teknoloji becerisini geliştirme yolunda eşiz bir deneyim sunduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada ayrıca dijital hikâyelerin görsel, ses ve hikâyenin bir araya getirildiği basit bir uygulama olmadığı aksine öğrencilere 21. yy.'ın gerektirdiği becerileri yüzyılın gerektirdiği şekilde sunan bir yaklaşım olduğu savunulmuştur. Dijital hikâyelerin öğrencilere alışlagelmiş anlayışın dışında kendilerini ifade etmelerine ve dijital okuryazarlık becerilerine katkı sağlayan bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri hakkında bilgi verilecektir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırması ile eğitim alanında son zamanlarda yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Bu durumun sebebi, eylem araştırmalarının öğretmenlere sınıf veya okulda karşılaştıkları sorunlara farklı bir bakış açısı ile yaklaşımlarını sağlamasıdır. Öğretmenler karşılaştıkları sorunları çözme gayreti içindeyken uygulamalarının geliştirilmesini, iyileştirilmesini hedeflerler ve eylem araştırması tüm bu gayretin bir yansıması olarak da ele alınabilir. En kolay ifade edilebilen şekliyle eylem araştırması öğretmenin öğretme ve sınıf içi sorunlarını çözme çalışmasının bir yansımasıdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Beyhan'a (2013) göre eylem araştırması eğitimle uğraşan kişilerin ve özellikle öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak amacıyla kullandıkları geliştirici bir yöntemdir. Eylem araştırmasının küçük gruplara yönelik olması ve sorunu yaşayan kişiye çözüm yolları üzerinde çalışabilmesini mümkün kılarak onu araştırmacı yapması dikkat çeken özelliklerindendir.

“İlkokul 3. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı Üzerine Bir Araştırma” isimli tez çalışması eylem araştırması olarak planlanmıştır. Bunun en büyük sebebi eylem araştırmasının, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştığı sorunlara çözüm bulmasına imkan veren bir araştırma olmasıdır. Bu çalışmada da öğretmen görev yaptığı ilkokuldaki bir 3. sınıf şubesindeki öğrencilerin aynı sınıf düzeyindeki diğer şubelerdeki öğrencilere göre İngilizce dersinde sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Öğretmenin, araştırmacı-uygulayıcı olarak yer aldığı çalışmada bu sınıf özelinde öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadığı sorun eylem araştırması ile çözme ve sınıf içi durumunu iyileştirme amacıyla eylem planları hazırlanmıştır. Burada uygulayıcıya veya başka bir deyişle araştırmacıya karşılaştığı sorunları çözebilmek amacıyla teori ve bilgiyi bir araya getirebilmeyi sağladığı ve uygulayıcının kendi uygulamalarına karşı eleştirel bakış açısı kazandırdığından dolayı bu araştırma eylem araştırma türlerinden “Özgürleştirici/Geliştirici/ Eleştirel Eylem Araştırması” olarak yürütüldüğü ifade edilebilir.

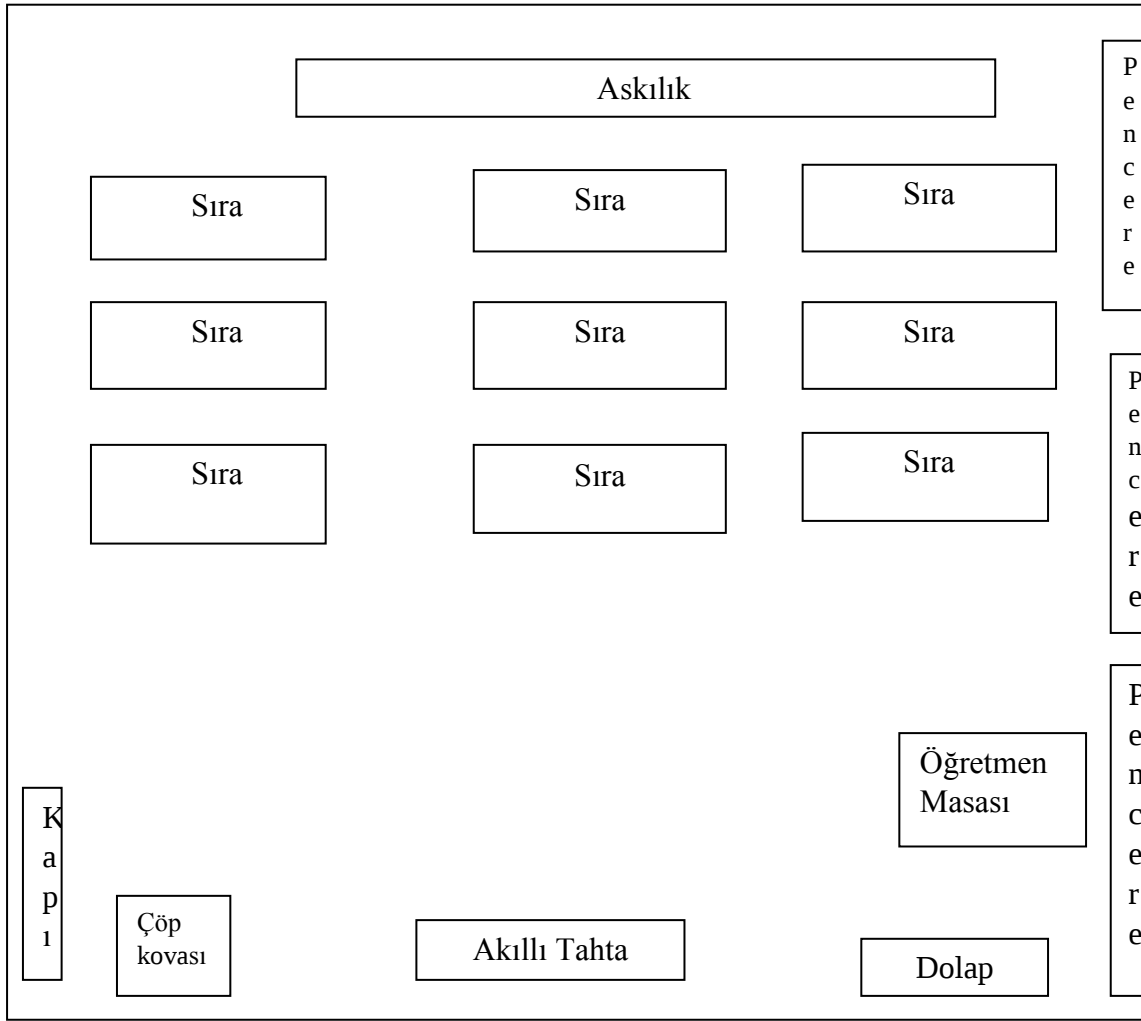
2. ÇALIŞMA ORTAMI

Bu bölümde araştırmanın gerçekleştiği ortam ile ilgili bilgiler verilecektir. Araştırma Afyonkarahisar iline bağlı Salar kasabasında bulunan Salar İlkokulu 3/A sınıfı ile gerçekleştirilmiştir. Salar İlkokulu 1993 yılında ilköğretim okulu olarak eğitim hayatına başlamıştır. 2012 yılından bu yana 4+4+4 sistemine geçilmesinin ardından Salar İlkokulu olarak eğitim-öğretime devam etmektedir. Salar İlkokulu'nun kendi okul binası depreme dayanıklı hale getirilmesi amacıyla yeniden yapıldığı için Salar İlkokulu 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren aynı kasabada bulunan Salar İmam Hatip Ortaokulu ile aynı binayı paylaşmakta ve iki okul ikili öğretim yapmaktadır. Salar İlkokulu'nun 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yeni binasına geçeceği planlanmaktadır. Salar İlkokulu'nun geçici olarak bulunduğu okul 3 katlıdır. Okulda 1. sınıflardan 2 şube, 2. sınıflardan 3 şube, 3. sınıflardan 3 şube ve 4. sınıflardan 3 şube olmak üzere toplamda 11 sınıf bulunmaktadır. Okulda 206 öğrenci mevcuttur. Okulda 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 11 sınıf öğretmeni ve 1 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Okulda bir adet bilgisayar laboratuvarı, kütüphane ve zeka oyunu sınıfı bulunmakla birlikte bu sınıflar ortaokula aittir. Tüm sınıflarda akıllı tahta ve internet bulunmaktadır.

Okulun giriş katında 2. sınıflar bulunmaktadır. Bu katta 2. sınıfların yanında zeka oyunları sınıfı, rehberlik odası, ortaokul müdür yardımcısının odası, memur odası, öğretmen tuvaletleri bulunmaktadır. Okulun birinci katında öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcısı odası, 4. ve 1. sınıflar ve öğrenci tuvaletleri bulunmaktadır. Okulun ikinci katında ortaokul müdürünün odası, kütüphane, mescid, öğrenci tuvaletleri, ilkokula ait 2 sınıflar ve 3. sınıflar bulunmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı sınıf müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler odasının bulunduğu birinci katta bulunmaktadır. 3/A sınıfı müdür ve müdür yardımcısı odasının tam karşısında bulunmaktadır. Sınıfta 8 kız 9 erkek olmak üzere 17 öğrenci bulunmaktadır. Sınıftaki sıraların düzeni geleneksel olarak düzenlenmiştir. Sınıfta bir öğretmen masası, bir adet dolap, çöp kovası, askılık, internete bağlı bir akıllı tahta, akıllı tahtanın üzerindeki duvarda Atatürk portresi, İstiklal Marşı, Gençliğe hitabe bulunmaktadır.

Şekil 2. Uygulama Yapılan Sınıfın Yerleşim Planı



3. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu Afyonkarahisar ili Salar Kasabası'nda bulunan Salar İlkokulu 3/A sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma için bu şubenin seçilme sebebi öğrencilerin okulda bulunan diğer 3. sınıf şubelerine göre İngilizce derslerinde zorlandıklarının gözlenmesi, derse katılımın az olması ve kelime bilgisinin yetersiz olmasıdır. Öğretmen öğrencilere verdiği ödevlerde, sınıf içi etkinliklerde de öğrencilerin İngilizce dersinde zorlandıklarını gözlemlemiştir. Öğretmen bu durum özelinde ilk olarak sınıf öğretmeni ile görüşmüştür. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede öğrenciler özelinde ve sınıfın diğer derslerdeki başarı durumu ile ilgili sorular sorulmuştur. Her öğrencinin İngilizce dersi hariç diğer derslerdeki akademik başarıları, derse katılım ve öğrenme düzeyleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Böylece öğretmenin gözlemlediği durumun yalnızca İngilizce dersi özelinde olup olmadığı anlaşılmak istenmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen 3/A

sınıfı için mevcut durumun düzeltilmesi ve geliştirilmesi amacıyla eylem planları uygulamaya karar vermiştir. Öğretmen 3/A sınıfı için eylem planları hazırlamadan önce Valilik izni, Etik Kurul Karar belgelerini almıştır. Öğretmen (uygulayıcı-araştırmacı) sınıf öğretmenine yürüteceği çalışmanın tamamen gönüllük esasına dayandığını ve velilere de bu durumu aktarmada kendisine yardımcı olmasını rica etmiştir. Sınıf öğretmeni aracılığı ile velilere ulaşıldığında bu çalışmanın gönüllük esasınca yürütüleceği hiçbir şekilde bir zorlama olmayacağı vurgulanmıştır. Velilere çalışmanın amacı anlatılmış ve öğrenci bilgilerinin gizli tutulacağı hiçbir şekilde paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerle yapılacak olan “Odak grup görüşmesi” sırasında verileri kaybetmemek adına ses kaydı da yapılacağı öncelikle velilerle daha sonrasında öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğretmen çalışma öncesinde çalışmanın amacını, çalışma için neler yapılacağını anlatan ve çalışmanın tamamen gönüllük esasına dayandığını bildiren “*Gönüllü onam formu*”nu veliler ile paylaşmış ancak velilerden izin aldıktan sonra çalışmasına başlamıştır.

Çalışmanın yapıldığı Salar İlkokulu 3/A sınıfında 17 öğrenci bulunmaktadır. 17 öğrencinin 9’u kız, 8’i erkek öğrencidir. Öğrenciler okulun bulunduğu Salar Kasabasında aileleriyle birlikte yaşamaktadır. Öğrencilerin anne ve babaları sağ ve birlikte. Öğrenci velilerinin yarısı ilkokul mezunu, diğer yarısı ise ortaokul ve lise mezunudur. Sadece iki öğrencinin velisinden biri yüksekokul diğeri ise üniversite mezunudur. Öğrencilerin anneleri ev hanımıdır. Babaların geneli işçidir. Dört öğrencinin babası memur, bir tanesi çiftçi, bir tanesi ise hayvancılıkla uğraşmaktadır. 17 öğrenciden dördü 2 kardeş, altı öğrenci 3 kardeş, beş öğrenci 2 kardeş ve iki öğrenci 5 kardeşir.

4. ARAŞTIRMACI BİLGİLERİ VE ROLÜ

Bu araştırmayı tamamlayan öğretmen, araştırmacı-uygulayıcı olarak eylem planlarında görev almıştır. Araştırmayı yürüten öğretmen ilkokul ve ortaokulu farklı il ve ilçelerde tamamladıktan sonra Denizli iline bağlı Çivril ilçesinde bulunan şimdiki adı Şevkiye Özel Fen Lisesi olan Şevkiye Özel Anadolu Öğretmen Lisesinde eğitim-öğretim hayatına devam etmiştir. 2007 yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünü kazanmış ve üniversite eğitime başlamıştır. Üniversite eğitimine devam ederken Erasmus öğrenci değişim programı ile 2010 yılı bahar dönemini Bremen Üniversitesi’nde (Almanya) tamamlamıştır. Üniversite eğitimi sırasında alanı ile ilgili birçok sempozyuma ve konferansa katılmış

veya bu sempozyum ve konferanslarda görev almıştır. Öğretmen 2011 yılında üniversiteden mezun olmuş ve 2012 yılında KPSS sınavını kazanarak MEB bünyesinde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. 2012 yılından bu yana sırasıyla Karaman (2 yıl), Ankara (5 yıl), Afyonkarahisar'da (5 yıl ve devam ediyor) çalışmaktadır. Öğretmen 2020 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimime başlamıştır. Yüksek lisans eğitimi sırasında yerli ve yabancı kongrelerde görev almış ve danışman hocası ile yayınlanmış bir makalesi bulunmaktadır. Öğretmen, dil öğrenmeye ilgili olduğundan İngilizce'nin yanında İtalyanca öğrenmek amacıyla 2016-2017 yıllarında Ankara'da bulunan TÖMER'de 8 kur İtalyanca kursunu tamamlamıştır. Şu an ise kendi çabaları ve çevrimiçi uygulamalar ile İtalyanca öğrenmeye devam etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin Erasmus öğrencisi olarak bulunduğu Bremen Üniversitesi'nde Almanca kursuna (Goethe Institute-Bremen) gittiğinden dolayı başlangıç düzeyi Almanca bilgisi vardır.

Öğretmenin dil öğrenmeye ilgili olması ve dil bilmenin öneminin farkında olmasından dolayı öğrencilerinin dil öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştirmelerini ve dil öğrenme süreçlerini de kolaylaştırabilecek bir uygulama planlamak istemiştir. Eylem planları ile öğrencilerinde gözlemlediği sorunu çözmeye ve durumu iyileştirmeyi amaçlamıştır. En temel amacı bu araştırma sayesinde dijital hikâyeler aracılığıyla öğrencilerine İngilizce öğrenmeyi farklı bir yoldan sunmak istemiştir.

Öğretmenin hazırladığı eylem planlarıyla öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırmak ve onlara farklı bir deneyim yaşatmak istese de kendisine düşen görevlerin farkına varmıştır. Nitekim nitel çalışmalarda araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Bu rolün önemi ise nitel çalışmalarda araştırmacıların, nicel çalışmaları yürüten araştırmacıların tersine araştırmadan bağımsız tutulamamasından kaynaklanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre insanın içinde olduğu bir süreçte kişinin kendisinden ayrı bir yorum düşünülemez. Her ne kadar araştırmacıdan ayrı “ tam nesnellik” ulaşılması güç bir olgu gibi dursa da nitel araştırmalarda araştırmacının bu engeli ortadan kaldıracak şekilde göstermesi gereken önemli bir tutumu vardır. Araştırmacı, araştırmada bulunacağı konumunu, araştırma sürecinde göstereceği tutumunu sürecin en başında belirtmelidir. Yine aynı şekilde araştırmada kullanacağı veri toplama araçlarını takip edeceği analiz yöntemlerini belirtmeli ve ulaştığı sonuçları derinlemesine şekilde aktarmalıdır. Nitel çalışmalarda araştırmacının bahsi geçen bu

görevleri yerine getirmesi oldukça önemlidir. Öte yandan tüm araştırmalarda üzerinde önemle durulması gereken “etik ilkesine” de değinmekte fayda vardır. Buna göre sosyal araştırmalarda ve nitel araştırmalarda araştırmacı “bilinçli onay”, “gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek”, “aldatmama/yanıltmama” ve “verilere sadık kalma” ilkelerine de uymak zorundadır. Bu ilkeler doğrultusunda araştırmacı (uygulayıcı) olarak uygulama başlangıcından sonuna kadar “etik ilkere” dikkat ederek çalışmayı yürütmeye gayret etmiştir. Bu çalışmada araştırmacı-uygulamacı olarak görev alan öğretmen araştırmaya başlamadan önce öğrencilere ve velilere çalışmaya katılmanın “gönüllülük” esasına dayandığını belirtmiştir. Öğrenci ve velilerden gerekli izinler alındıktan sonra eylem planları uygulanmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) hem uygulama sırasında hem de verilerin toplanmasında araştırmanın sonucunu etkileyebilecek tutum ve önyargılardan uzak durmuştur. Araştırmacının “öznelliğini” yalnızca verilerin yorumlanmasında ortaya çıkmasına dikkat ederek başta “etik ilkeler” olmak üzere “bilinçli onay”, “gizlilik”, “aldatmama/yanıltmama” “verilere sadık kalma” ilkelerine uyararak araştırmayı tamamlamıştır.

5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eylem araştırmalarında geliştirilmesi ya da değiştirilmesi amaçlanan durumla ilgili hem veri toplama aşamasında hem de verilerin analizi aşamasında birden fazla yöntem kullanılabilir (Aksoy, 2003). Eylem araştırmalarında genellikle birden fazla kullanılan veri toplama yöntemleri hem nicel hem de nitel yöntemler olabilir. Araştırma notları, öğrenci yazıları/ ödevleri, günlükler, bireysel ya da grup görüşmesi, gözlem, anket ve dokümanlar veri toplama yöntemleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanarak, verilerin inandırıcılığını sağlama yöntemlerine çeşitleme (triangulation) denir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada kullanılan öğretmen ve öğrenci günlükleri, sınıf içi öğretmen-öğrenci gözlem formları ve odak grup görüşmesi verileri çeşitleme (triangulation) amacıyla kullanılmıştır. Araştırmayı yürütmek için gerekli olan alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırma, alanyazın taramasından sonra kuramsal olarak temellendirilmiş ve araştırma için önceden kararlaştırılan veri toplama araçlarıyla veri toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

- Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları- Odak grup görüşmesi

- Öğretmen- öğrenci günlükleri
- Sınıf içi öğretmen-öğrenci gözlem formu

Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları- Odak grup görüşmesi: Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) eylem planları sonrasında öğrenciler ile yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile odak grup görüşmesi yapmıştır. Öğrencilerin bireysel görüşmede cevap vermek istememe veya araştırmaya dair yeterli veri alamama ihtimaline karşı odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Öğrencilerin grup içerisindeki etkileşim sayesinde araştırmaya dair düşüncelerini açığa çıkarmaları istenmiştir. Bu görüşme türünde araştırmacıya, görüşme öncesinde belirlediği bir dizi soru veya konu başlıkları rehberlik etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacıya rehberlik etmesinin yanında ek sorular sorma imkânı da sağlamaktadır (Ocak, 2019). Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) uzman görüşü olarak hazırladığı yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını ilk olarak aynı sınıf düzeyinde farklı bir şube ile pilot uygulamasını yapmıştır. Pilot uygulama sırasında gerekli notlar alınmış ve uzman görüşüyle gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) son hali verilen yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile odak grup görüşmesini tamamlamıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların karşılıklı etkileşimlerine bağlı olarak araştırılan konuya ilişkin zihinlerinde var olan duygu ve düşünceler harekete geçebilir. Böylelikle araştırma problemine ilişkin yeterli veri akışı sağlanabilir. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerine ulaşılabilmesi için grup baskısı, sosyal onaylanma ve beğenilirlik gibi gruba ilişkin engellerin önlenmesi gerekir (Ocak, 2019). Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) bu engelleri mümkün olduğunca ortadan kaldırmak amacıyla odak grup görüşmesi öncesi öğrencilere gerekli bilgileri vermiştir. Öğrencilere sorulara verecekleri cevapların doğru veya yanlış olarak düşünölmeyeceğı, bu sorulardan bir puan almayacakları, içlerinden geldikleri gibi samimi bir şekilde sorulara cevap vermeleri ifade edilmiştir. Ayrıca bunlara ek olarak odak grup görüşmesi sırasında veri kaybını engellemek amacıyla öncesinde öğrenci ve velilerinden yazılı izin alınarak görüşme kayıt altına alınmıştır.

Öğretmen-Öğrenci Günlükleri: Öğretmen-öğrenci günlükleri eylem araştırmalarında kullanılan önemli veri toplama araçlarıdır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020). Öğretmen günlükleri öğretmenin araştırmacı olarak bulunduğu araştırmalarda araştırmacıya eylem planları uygulamaları sırasında deneyimlediklerini, karşılaştığı sorunları, yapılması gerekenleri ve öğrencilere ait gözlemleri not etmeyi sağlamaktadır.

Bu araştırmada ğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) eylem planları sırasında yaşadıklarını, karşılaştığı zorlukları, eylem planlarında düzeltilmesi gerekenleri kısacası sürecin genel bir değerlendirmesini yapmıştır.

Öğrenci günlükleri araştırma sırasında kullanılan bir diğer önemli veri toplama aracıdır. Öğrenci günlükleri uygulamayı öğrencinin gözünden görmeyi ve öğrencilerin sürece dair deneyimlerini öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu araştırmada ğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) eylem planları uygulamaları sonrasında uygulamaya katılan öğrencilerden uygulamaya dair düşüncelerini, yaşadıklarını yazmalarını istemiştir. Uygulamaya katılan öğrenciler ilkokul ğrencisi olduğu için araştırmacı (ğretmen) ğrenci günlükleri ile öğrencilere bilgiler vermiştir. ğrencilerine ğrenci günlüklerine uygulama sonrasında uygulamaya dair duygu ve düşüncelerini, yaşadıklarını yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin yaşı itibariyle uygulama ile ilgili duygu, düşüncelerini ve deneyimlerini ğrenci günlüklerine uygulama sonrasında unutmadan yazmalarını sağlamak için sınıf öğretmeninden bir sonraki ders için izin alınmıştır. Öğrenciler uygulama sonrasındaki derste uygulamaya dair düşüncelerini ğrenci günlüklerine aktarmıştır.

Sınıf içi ğretmen –ğrenci gözlem formu: Öğretmen (Araştırmacı-uygulayıcı) odak grup görüşmesi ve ğretmen-ğrenci günlükleri ile topladığı verilere ek olarak sınıf içi ğretmen-ğrenci gözlem formları ile de veri toplamıştır. Gözlem, araştırmanın amacına ilişkin ihtiyaç duyulan verileri, bireyleri, toplumu veya çevreyi gerek bir takım gözlem araçları kullanarak gerekse doğrudan izleyerek tüm duyu organlarıyla birlikte hedef odaklı verilerin toplanmasına yardımcı olmaktadır (Ocak, 2019; Jibril, 2018). Sınıf içi ğretmen ve ğrenci gözlem formu araştırmacı- uygulayıcı tarafından hazırlanmış maddelerden oluşturulmuştur. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) gözlem formundaki maddeleri oluşturduktan sonra uzman görüşü alarak gerekli düzenlemeleri yapmıştır. İlk uygulama öncesi pilot uygulaması da yapılan gözlem formlarına uygulama öncesinde son hali verilmiştir. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) ilk uygulamadan önce sınıf içi ğretmen gözlem formu ile ilgili olarak öğrencilere gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) gözlem formundaki seçenekleri açıklamış gerekli görürlerse gözlem formunun en altında bulunan kutucuğa da eklemek istediklerini yazabileceklerini söylemiştir. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) her uygulamadan önce öğrencilere gözlem formlarını dağıtmış ve bu formların uygulamanın hemen sonrasında doldurulmasını rica etmiştir. Bazı ğrenciler

dersin bitimindeki teneffüste doldurup araştırmacıya gözlem formlarını teslim etse de araştırmacı sınıf öğretmeninden bir sonraki ders için öğrencilere zaman vermesi için ricada bulunmuştur. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) ise öğrencilere ait gözlem formlarını her uygulama sonrası doldurmuştur.

6. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel verilerin analizi nicel verilerin analizinden farklıdır. Nicel çalışmalarda toplanan tüm veriler çalışmanın en sonunda analiz edilmekte ve nihai sonuca ulaşılmaktadır. Nitel çalışmalarda ise nitel veriler araştırma devam ederken de analiz edilebilmektedir (Creswell, 2013). Nitel veriler ve nicel verilerin birbirinden ayrıldığı bir diğer durum ise nitel verilerdeki metnin veya görsellerin yoğun olmasından dolayı araştırmanın bulgularında elde edilen tüm veri kullanılmamaktadır. Araştırmacı topladığı nitel verileri önemli olanları bir kategori veya bir tema altında toplamaktadır (Guest, vd., 2012, akt. Creswell, 2013). Oysaki nicel araştırmalarda tüm veriler araştırmaya dahil edilmekte ve hatta eksik kısımlar varsa tamamlanmaktadır (Creswell, 2013).

Nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmaktadır. Bu araştırmada veriler analiz edilirken içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen odak grup görüşmesinin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde anahtar kelime “*kodlama*”dır. Kodlama yardımıyla verinin altında yatan anlam ortaya çıkarılarak derinlemesine bir analiz yapılmaktadır (Miles, vd., 2014). İçerik analizi ham verinin olduğu metin üzerine uygulanmaktadır. İçerik analizi verilerden oluşan kategorilerin incelenerek anlaşılabilirliği için daha az kategoriye ayrılması işlemidir. İçerik analizinde önceden belirlenmiş bir kod-tema listesi yoktur dolayısıyla sözel ya da görsel olarak elde edilen ham veriler üzerinde çalışılır (Matthews & Ross, 2010). Ham veriler üzerinde çalışarak verilerin içindeki gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır. Birbirine benzeyen veriler kavram ve temalar başlığı altında bir araya getirilir ve araştırmacı araştırma sorularına, temalara göre bu kategoriler altındaki temaları bulabilmekte, yerlerini değiştirebilmekte ve bir araya toplayabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Miles, vd., 2014).

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan “öğrenci-öğretmen günlükleri, “öğrenci-öğretmen sınıf içi gözlem formları”na betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre betimsel analizde toplanan veriler

önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenip yorumlandığı gibi doğrudan alıntılar şekliyle de araştırmada yer alarak çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır.

Bahsedildiği gibi araştırmacı tarafından odak grup görüşmesi öncesi görüşmenin kayıt altına alınabilmesi için öğrenci ve velilerden yazılı izin alınmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) görüşmeye başladığında da öğrencilere görüşmeyi kayıt altına alacağını söylemiş ve öğrencilerden tekrar izin alarak görüşmeyi başlatmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) uygulama yaptığı sınıfta bulunan 17 öğrenciyi 6-6-5 öğrenci olmak üzere üç gruba ayırmış ve öğrencilerle 3 odak grup görüşmesi yapmıştır. Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) odak grup görüşmeleri sırasında veri kaybını engellemek amacıyla görüşmenin ses kaydını almıştır. Odak grup görüşmeleri sonrasında ise ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Elde edilen ham veriler 4 sütunlu tabloya aktarılmıştır. Tablonun ilk sütununda ham veriler, ikinci sütununda kodlar ve üçüncü sütununda alt temalar yer almıştır. Daha sonrasında alt temalar genel bir tema altında bir araya getirilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda görüşmeden elde edilen veriler kelime kelime incelenerek içerik analizi yapılmıştır. İncelenen kelimeler ile kodlar belirlenmiş ve bu kodlar uygun temalar altında toplanmıştır.

Araştırmada eylem planları uygulaması sonrasında tutulan öğretmen-öğrenci günlükleri betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde içerik analizinden farklı olarak daha önceden belirlenmiş temalar bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularının oluşturduğu temalar altında toplanabilir. Araştırmacı betimsel analizde daha önceden oluşturduğu temalara uygun olarak elde ettiği verileri doğrudan alıntılarla destekleyebilmektedir (Ocak, 2019). Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubunda yer alan bireylerin görüşlerini veya onlara dair gözlemleri doğrudan alıntılarla dikkat çekici bir şekilde sunabilir. Betimsel analizde elde edilen veriler bulgular aşamasında düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde daha iyi anlaşılması için aktarılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada uygulanan eylem planları sonrasında tutulan öğretmen-öğrenci günlüklerine betimsel analiz uygulanmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde öğretmen-öğrenci günlüklerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

7. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Bilimsel çalışma sonuçlarının inandırıcılığının yüksek olması bilimsel araştırmaların en önemli kriteridir. Bilimsel çalışmalarda inandırıcılığın yanında

geçerlilik ve güvenilirliğin de yüksek olması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bilimsel çalışmaların tüm aşamalarının ayrıntılı bir şekilde ve yine sonuçlarının detaylı bir raporla sunulması önemlidir. Araştırmalarda kullanılan yöntemlere göre geçerlik ve güvenilirlik sağlama ölçütleri birbirinden farklılık göstermektedir. Nicel yöntemlerde geçerlik ve güvenilirlik ölçümleri istatistiksel olarak sayısal değerler ile belirlenmektedir. Nitel yöntemlerde ise güvenilirliğin uygun olduğu görüşünden hareket edilir, toplanan verilerin karşılaştırılması veya bir diğer deyişle sağlaması yapılarak geçerlik elde edilmektedir (Büyüköztürk, vd. 2020). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin yüksek olması araştırmacının rolüyle doğrudan bağlantılıdır. Araştırmacı araştırma sürecini açık bir şekilde aktarmalı, araştırmanın verilerini toplama, analiz etme ve yorumlama kısımlarında tamamen tarafsız olmalıdır (Ocak, 2019). Nitel araştırmalar, nicel araştırmalarla yürütülen çalışmalarla karşılaştırılma yapıldığında genellenebilir olmama ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamada yetersiz kalacağı endişesi sebebiyle eleştirilmektedir. Oysaki nitel araştırmaların odağını araştırma sonuçlarının genellenebilir olması değil derinlemesine araştırma ve esnek bir yaklaşım oluşturmaktadır.

Geçerlik türleri iç geçerlik ve dış geçerlik olarak ayrılmaktadır. İç geçerlik tüm araştırmalarda aranan önemli bir geçerlik türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda iç geçerlilik şartı aranmasının yerine araştırmaya yönelik “*derin bir anlayış*” yaklaşımı önerilse de (Wolcott, 1990 akt. Miles & Huberman, 1994) nitel araştırmaların iç geçerliliğin yüksek olması için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Miles ve Huberman’a (1994) a göre nitel araştırmalarda iç geçerliliği sağlamak için şu noktalara dikkat etmek gereklidir:

- Nitel araştırmalarda açıklamalar bağlamsal olarak güçlü ve anlamlı olmalıdır. (Bulgular araştırmanın oturduğu kuramsal çerçeve ile bağlantılı olmalıdır.)
- Bulgular açık anlaşılır ve tutarlı olmalıdır.
- Araştırmanın bulgularında çeşitleme (triangulation) yöntemi ile iç geçerlik artırılmalıdır.
- Araştırmada açık veya anlaşılır olmayan bir yer varsa açıklanmalıdır.
- Araştırmanın bulguları araştırmaya katılan katılımcılar tarafından onaylanmalıdır.

- Araştırmaya dair yapılan tahminler tutarlı olmalıdır.
- Bulguları açıklamada farklı yaklaşımlar kullanılmalıdır. (Geertz, 1973 akt. Miles & Huberman, 1994)

Nitel araştırmalarda yukarıda verilen maddelere dikkat etmek araştırmanın iç geçerliliği sağlama yolunda önemli bir adımdır. İç geçerlik yanında dış geçerlik de çalışmalarda dikkat edilmesi gereken bir başka boyuttur. Nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların genellenebiliyor olmaması özellikle nitel çalışmaların dış geçerliliğinin düşük olduğuna dair bir görüşü yansıtmaktadır. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellenebilir olması ile açıklanan bir kavram olduğu için nitel araştırmalar her ne kadar derinlemesine bir araştırma imkanı sunsa da genelebilir olmaktan uzaktır. Dolayısıyla nitel araştırma yürüten araştırmacılar araştırmalarını dayandırdıkları kuramsal çerçeve ile tutarlı bir şekilde ilişkilendirmeli, araştırma sonucunun başka araştırma sonuçları ile karşılaştırma yapılabilmesini sağlayacak ölçüde etraflıca tanımlamalı ya da araştırmacının kendi çalışmasından elde ettiği bulguları başka araştırmalarda da test etmesini sağlayacak şekilde araştırmayı açıklamalıdır.

Bundan dolayı nitel araştırmalarda insan faktörünü etkisiz kılmak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında triangulation (çeşitleme) yöntemine başvurulmaktadır. Çeşitleme yöntemi her yöntemin kendi sınırlılıklarının farklı yöntemlerle ortadan kaldırılması sürecidir (Campbell 1998, akt. Patton, 2014). Denzin (1978) çeşitlemeyi farklı yöntemleri bir araya getirerek çalışmayı güçlendirme çabası olarak tanımlamaktadır. Çeşitleme bir çalışmada farklı veri kaynaklarının kullanılması olabileceği gibi farklı bir gözlemci tarafından değerlendirilmesi ya da bir probleme cevap bulabilmek için farklı yöntemlerle çalışmak da olabilir (akt. Patton, 2014).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Veri çeşitliliği sağlanarak araştırmanın güvenilirliğini artırmak için odak grup görüşmelerinin yanı sıra öğretmen-öğrenci günlüklerine ve sınıf içi öğretmen ve öğrenci gözlem formlarına başvurulmuştur.
- Öğretmen ve öğrenci günlükleri çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla her uygulamanın ardından zaman geçmeden tutulmuştur ve ayrıca her bir günlüğün sonuna tarih atılmıştır.

- Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) uygulama yapacağı sınıfın ilkokul öğrencileri olmasından dolayı eylem planlarıyla ilgili deneyimlerini unutmalarını engellemek amacıyla sınıf öğretmeninden izin alarak eylem planından sonraki derste öğrencilerin öğrenci günlüklerini yazmalarını sağlamıştır. Aynı şekilde öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) eylem planları sırasında notlar almış ve uygulamanın yapıldığı gün öğretmen günlüğünde yaşananları, eksiklikleri veya düzeltilmesi gerekenleri belirtmiştir.

- Odak grup görüşmesi için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için başvuru alan kişi daha öncesinde dijital hikâyelerle çalışma yapmış eğitim alanında uzmanlaşmış bir akademisyendir.

- Odak grup görüşmesi öncesi pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme soruları odak grup görüşmesi için hazır hale getirilmiştir.

- Odak grup görüşmesi öncesinde görüşmenin ses kaydının alınabilmesi için öğrenci ve velilerden araştırmacı tarafından yazılı izin alınmıştır.

- Öğrenci ve velilere öğrencilerinin isimlerinin araştırmada yer almayacağı, öğrenci isimleri yerine Ö1,Ö2.... gibi kodlar kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

- Öğretmen (araştırmacı-uygulayıcı) uygulama yaptığı sınıftaki 17 öğrenciyi 6-5 kişilik gruplara ayırarak öğrencilerle toplamda yaklaşık 145 dk. süren odak grup görüşmesi yapmıştır.

- Odak grup görüşmesi sırasında veri kaybını önlemek amacıyla görüşme kayıt altına alınmıştır.

- Odak grup görüşmesi sırasında kayıt altına alınan veriler sesi metne aktaran bir program yardımıyla yazıya aktarılmış ve devamında elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

- Elde edilen kod, alt tema ve temaların eş gözlemci ile tutarlılığına bakabilmek için nitel yöntem hakkında bilgisi olan ve daha önce nitel yöntem ile çalışmalar yapan uzman bir kişiye başvurulmuştur. Miles ve Huberman' a (1994) göre kodlama kontrolü sadece belirliliği amaçlamaz aynı zamanda iyi bir güvenirlik kontrolüdür. İki farklı araştırmacının arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum formüle

göre hesaplanarak (Güvenirlilik= Görüş Birliği/Görüş birliği+ Görüş ayrılığı X 100) elde edilen sonuç yüzde 92 olarak çıkmıştır.

- Elde edilen veriler raporlaştırılmıştır.

8. UYGULAMA

8.1. KULLANILAN DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMASI

Bu araştırmada eylem planlarında kullanılan dijital hikâyeler Web 2.0 aracı olan “Storyjumper” uygulaması ile oluşturulmuştur. “Storyjumper” uygulaması ücretsiz bir uygulamadır. Storyjumper uygulamasında dijital hikâye oluşturmak için öncelikle uygulamaya üye olmak gerekmektedir. Kullanıcı adı ve şifre oluşturarak üye olunabildiği gibi mevcut gmail hesabı ile de giriş yapılabilir. Storyjumper uygulamasına giriş yaptıktan sonra daha önce oluşturulan dijital hikâyeleri görebileceğimiz bir bölüm bulunmaktadır. Ayrıca uygulama üzerinde nasıl dijital hikâye oluşturulacağını gösteren bir tanıtım videosu da yer almaktadır. Uygulamada dijital hikâye oluşturmak için “bir kitap oluştur (create book)” sekmesine tıklanmalıdır. Daha sonrasında kitabın kapak kısmını seçme (pick a type of book) kitabın dış kapak rengine ve kitabın adına karar verilen aşamaya geçilir. Kitabın dış kapağı belirlendikten sonra ekranda boş sayfaların ve ekranın sol sekmesinde “metin (text), props (karakterler), scenes (arka plan), photos (fotoğraflar) yer aldığı bir ara yüz yer almaktadır. Metin (text) bölümünde hikâye metninin yer alacağı sayfa biçimine veya karakterlerin konuşmalarını gösteren konuşma balonlarının hangisinin kullanılacağına karar verilir. Bu bölümde yazı tipi, boyutu ve rengi de değiştirilmektedir. Karakterlerin (pros) yer aldığı bölümde önceden hazırlanmış karakterler olduğu gibi karakter oluştur seçeneğinden de dijital hikâye için farklı bir karakter oluşturulabilir. Arka plan (scene) sekmesinde yer alan farklı arka plan görselleri ile dijital hikâyenin arka planı oluşturulabilir. Fotoğraflar (photos) bölümünden ise bilgisayarda bulunan fotoğraflar kullanılabileceği gibi internet üzerinden indirilen görseller de dijital hikâyelerde arka plan olarak veya bir nesne, karakter olarak kullanılabilir. Dijital hikâyeler oluşturulduktan sonra dijital hikâyelerin seslendirilme imkanı da vardır. Dijital hikâyelere ses kaydı yapılabilir. Ayrıca müzik bölümünden dijital hikâyelere (gitar sesi, restaurant sesi vb.) arka plan sesleri eklenebildiği gibi kuş sesi, köpek sesi gibi ses efektleri de dijital hikâyelere eklenebilir. Dijital hikâyeye eklenebilen ses efektleri dijital hikâyede istenilen süreler arasında olacak şekilde de düzenlenebilir. Dijital

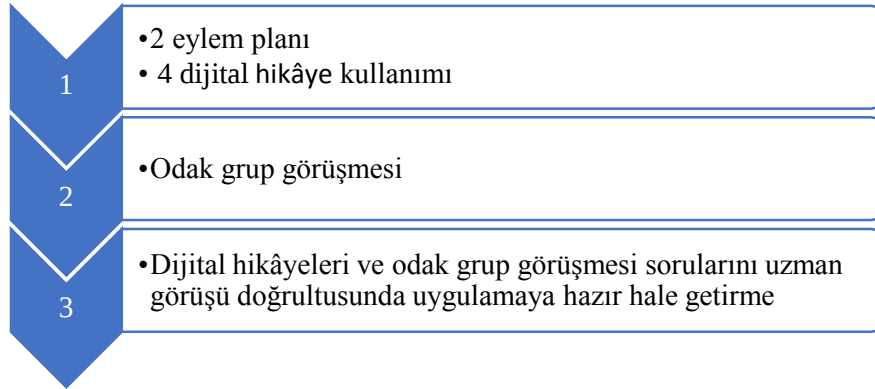
hikâyeler oluşturulduktan sonra kaydedilip paylaşılabilir. Gereken düzenlemeler ise edit (düzenleme) bölümünden yapılarak dijital hikâyeler son haline getirilebilir. Oluşturulan dijital hikâyeler belli bir ücret karşılığında kitap formatı halinde de satın alınabilir.

Bu araştırmada “Storyjumper” uygulaması üzerinde oluşturulan dijital hikâyeler sınıfta bulunan etkileşimli tahtada açılmış ve dijital hikâyede bulunan dinleme butonuyla daha önce ses kaydı yapılan dijital hikâyeler öğrencilere dinletilmiştir.

8.2. PİLOT UYGULAMA

İlkokul 3. sınıf öğrencilerine dijital hikâyeler ile İngilizce öğretmeye yönelik bu araştırmada eylem planları uygulanmadan önce aynı okulda bulunan farklı bir 3. sınıf şubesi ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu sınıfın seçilmesinin sebepleri olarak aynı okulda uygulama yapma imkanı sağlaması, uygulama yapılacak sınıf ile neredeyse benzer mevcuda sahip olması ve öğrencilerin uygulama yapılacak sınıftaki öğrenciler ile aynı okulda öğrenim görüyor olmaları gösterilebilir. Bu sınıfın uygulama yapılacak sınıf ile İngilizce dersinde benzer durumda olan öğrencileri de olduğu için bu sınıfın seçilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür. Farklı bir 3. sınıf şubesinde 19 öğrenci ile 2 hafta boyunca 2 eylem planı uygulanmıştır. 2 eylem planı haftada 2 ders saati boyunca toplamda 4 ders saati uygulanmış ve oluşturulan dijital hikâyeler kullanılmıştır. Pilot uygulama süresinde eksiklikler not alınmış ve gerekli düzenlemeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Dijital hikâyeler uygulandıktan sonra ise 6 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde bulunan soruların da ön uygulaması yapılmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında gerekli notlar alınmış ve uzman görüşü alınarak görüşme soruları son halini almıştır.

Şekil 3. Pilot Eylem Planı Uygulama Süreci



8.3. ANA UYGULAMA

İlkokul 3. sınıf öğrencilerine dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce öğretmeye yönelik bu çalışmada 8 eylem planı uygulanmıştır. 8 eylem planının her biri 2 ders saati olarak planlanmış olup yalnızca 4. ve 8. eylem planı 3 ders saati olarak uygulanmıştır. Her eylem planında 2 dijital hikâye kullanılmıştır. 8 eylem planında 16 dijital hikâye kullanılmış ve eylem planları 18 ders saati boyunca uygulanmıştır. “Storyjumper” uygulaması üzerinde hazırlanan dijital hikâyelerin senaryosu, karakterleri, arka planı öğretmen tarafından hazırlanmış ve dijital hikâyede bulunan karakterler öğretmen tarafından seslendirilmiştir. Öğretmen uygulanan eylem planlarında araştırmacı-uygulayıcı olarak yer almıştır. Araştırmacı-uygulayıcı olarak yer alan öğretmen dijital hikâyelerin oluşturulma aşamasında ve tamamlandığında uzman görüşüne başvurmuş ve dijital hikâyelere gerekli düzenlemeleri yapmıştır.

Oluşturulan her dijital hikâyede “Tom” isimli bir ana karakter bulunmaktadır. Dijital hikâyeler çoğunlukla ana karakter olan Tom ve aile bireyleri etrafında geçmektedir. Öğretmen tüm hikâyelerdeki olayların ana karakter etrafında geçmesini ve dijital hikâyelerin birbirinin devamı şeklinde olması gerektiğini düşünmüştür. Öğretmen uygulayacağı bu sistem için uzmandan onay almıştır. Ayrıca pilot uygulama sırasında da kullanılan 4 dijital hikâyenin, birbirinin devamı niteliğinde olması ve dijital hikâyelerin ana karakter etrafında şekillenmesinin, öğrencilerin ilgisini çektiğini farketmek; öğretmene bu düşünceye sadık kalması gerektiğini düşündürmüştür.

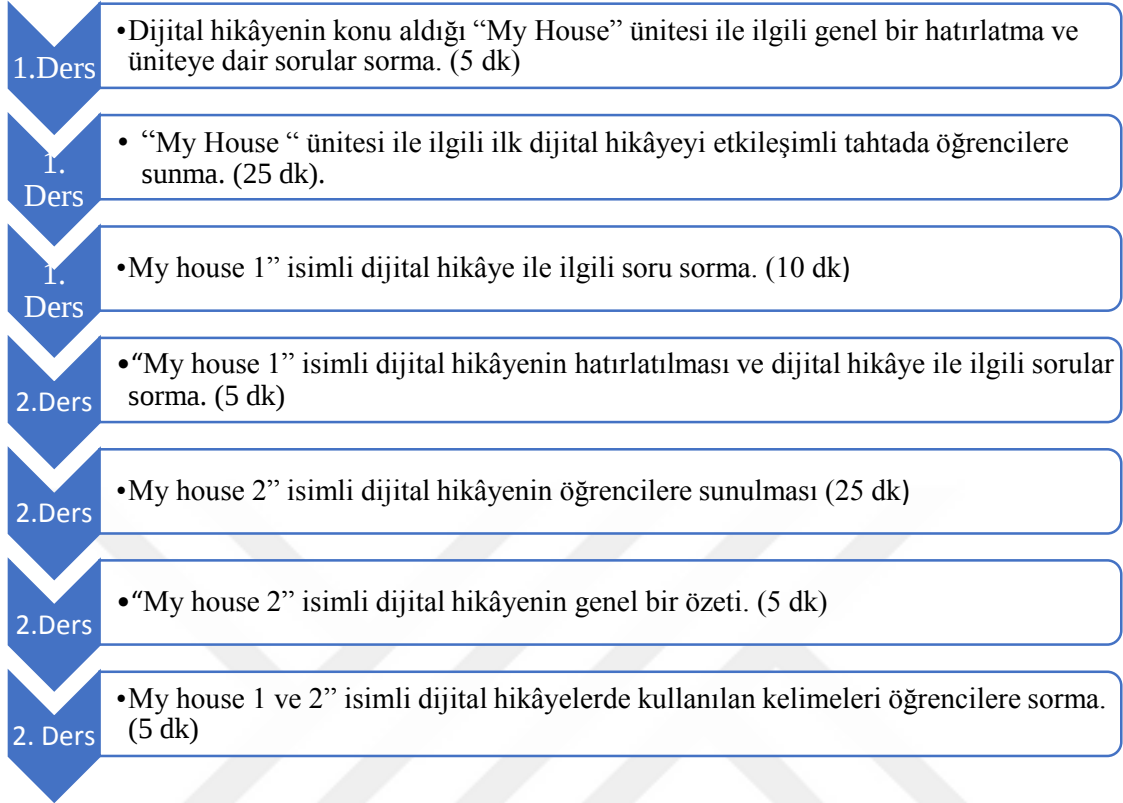
İlkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 eylem planının ilk dört uygulamasında kullanılan 8 dijital hikâye öğrencilerin zorlandığı ünite olan “My House (Benim Evim)” ünitesini kapsamış; geri kalan dört eylem planındaki 8 dijital hikâye ise öğrencilerin bir diğer zorlandığı ünite olan “Transportation (Ulaşım)” ünitesinin kazanımları ile bağlantılı olmuştur. 8 eylem planında kullanılan 16 dijital hikâyenin 14’ünün senaryosu öğretmen tarafından hazırlanmış ve “storyjumper” uygulaması üzerinden dijital hikâye formatına dönüştürülmüştür. Oluşturulan dijital hikâyelerin seslendirmeleri de yine aynı uygulama üzerinde öğretmen tarafından yapılmıştır. Geriye kalan 2 dijital hikâyenin senaryosu (her ünitenin son hikâyesi 4-8) öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu senaryolar “storyjumper” uygulaması üzerinde öğretmen tarafından dijital hikâye haline getirilmiştir. Öğretmen tarafından dijital hikâye formatına dönüştürülen dijital hikâyenin ertesi günkü derste öğrenciler tarafından seslendirilmesi yapılmıştır. Eylem planlarında

kullanılan tüm dijital hikâyeler sınıflarda bulunan etkileşimli tahtada öğrencilere sunulmuştur.

Uygulanan eylem planlarının sonrasında araştırmaya dair veri toplamak amacıyla öğrenci günlükleri ve öğrencilerin dolduracağı öğretmen gözlem formları bulunmaktaydı. Bundan dolayı öğretmen uygulayacağı ilk eylem planı öncesinde öğrencilerine öğrenci günlüğü ve öğretmen gözlem formunun ne olduğu hakkında bilgi vermiştir. Öğrenci günlüklerine uygulama sırasında yaşadıklarını, deneyimlerini veya düşüncelerini açık bir şekilde aktarabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmen gözlem formunda ise öğrencilerden formda bulunan maddelere katılma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere öğrenci günlüğü ve öğretmen gözlem formu ile ilgili gerekli bilgilerin verilmesinin ardından ilk eylem planından itibaren öğrenciler öğrenci günlüklerine eylem planlarına dair düşüncelerini, deneyimlerini yazmıştır. Aynı şekilde eylem planlarının ardından öğrenciler öğretmen gözlem formunu da doldurmuşlardır. Öğrencilere eylem planlarının tamamlanmasından sonra dolduracakları gözlem formunun ve öğrenci günlüklerinin öğretmene teslim edilmesi gerektiği bilgisi de verilmiştir. Bundan dolayı eylem planları sonrasında doldurulması için öğrencilere öğretmen gözlem formları dağıtılmış ve sınıftan bir öğrenci belirlenerek formların ve öğrenci günlüklerinin öğretmene götürülmesini istenmiştir. Öğrencilerin ilkökul öğrencileri olmasından dolayı öğrenci günlüklerine yazacaklarını unutmamaları için uygulamanın yapıldığı sınıfın öğretmeninden izin alınmıştır. Böylelikle İngilizce dersinden sonraki dersin ilk 10 dakikasında öğrenciler öğrenci günlüklerine eylem planları sırasında yaşadıklarını yazmışlardır. Her uygulama sonrası görevli olan öğrenci gözlem formlarını ve öğrenci günlüklerini de toplayarak öğretmene teslim etmiştir. Böylelikle öğrenciler deneyimlerini unutmadan öğrenci günlüklerine aktarabilmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen de öğrenci gözlem formlarını dersten sonraki teneffüste doldurmuştur. Öğretmen, öğretmen günlüğü için ders sırasında notlar almıştır. Uygulama sırasında aldığı notları ise eylem planını uyguladığı gün öğretmen günlüğüne yazmıştır.

8.3.1. Birinci Eylem Planı

Şekil 4. Birinci Eylem Planı Süreci



Araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda dersine girdiği 3. sınıf şubesine hazırladığı ilk eylem planında 2 dijital hikâye kullanılmıştır. 6. ünite olan “My House” ünitesini konu alan dijital hikâyeler öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen eylem planını uygulayacağı ilk derste tamamladıkları ünite olan “My House” ünitesi ile ilgili genel bir hatırlatma yapmıştır. Ünite kelimeleri ile sorular sorularak öğrenciler derse hazır hale getirilmeye çalışılmıştır. Sınıfta bulunan etkileşimli tahta üzerinde dijital hikâyelerin hazırlandığı “Storyjumper” uygulamasından ilk dijital hikâye açılmıştır. “My House 1” ismini taşıyan dijital hikâye “My House (Benim Evim)” ünitesinin kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. “My House 1” dijital hikâyesinde “Tom” isimli bir ana karakter bulunmaktadır. Tom birinci dijital hikâyede ilk olarak kendisini, daha sonra evini tanıtmıştır. Dijital hikâyedeki Tom karakterinin seslendirilmesini öğretmenin yaptığını fark eden öğrenciler çok şaşırmışlardır. Dijital hikâyenin öğretmen tarafından hazırlanması ve karakterin öğretmen tarafından seslendirilmesi öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Ünite evin bölümleri ile başladığı için dijital hikâyede de aynı yöntem takip edilmiş ve Tom kendisini tanıttıktan sonra evin odalarını anlatmaya başlamıştır. Tom evin hangi odasını tanıtıyorsa dijital hikâyenin

arka planında o odanın görseli bulunmaktadır. Örneğin arka planda mutfak görseli bulunuyorsa Tom “This is a kitchen” cümlesi ile mutfağı tanıtmıştır. Tom bu şekilde tüm odaları görselleri ile tanıttıktan sonra öğrencilerin aklında kalması için odalar görselleriyle beraber yeniden öğrencilere gösterilmiştir. İlk dijital hikâye tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilere dijital hikâye ile ilgili sorular sormuştur. “Dijital hikâyedeki çocuğun adı nedir?” “Evin bölümleri nelerdir?” gibi daha çok dijital hikâyeyi hatırlamaya ve odaların İngilizce isimlerini tekrar etmeye yönelik sorular olmuştur.

İkinci derste oluşturulan diğer dijital hikâyeye geçmeden önce birinci dijital hikâyenin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Dijital hikâye ile ilgili sorular sorulduktan sonra etkileşimli tahtada “My House 2” isimli diğer dijital hikâye “Storyjumper” uygulaması üzerinde açılmıştır. Tom bu dijital hikâyede odalarda bulunan eşyaları tanıtmaya başlamıştır. Odalardaki eşyalar belli bir düzen içerisinde tanıtılmıştır. Örneğin ilk olarak oturma odasında bulunan eşyalar (koltuk, masa, halı, televizyon, kitaplık vs.) tanıtılmış ve en sonunda eşyaların bulunduğu oda yine Tom tarafından tekrar hatırlatılmıştır. Örneğin (This is an armchair, this is a carpet..... ve en sonunda this is a livingroom.) Odadaki eşyalar ve odanın tanıtılması bittikten sonra bir diğer sayfada Tom oturma odasında bulunan eşyaları yine ünitenin kazanımı olan “have got” kalıbı ile anlatmıştır. Örneğin (I have got a sofa, an armchair and a lamp in the livingroom.) (Oturma odasında kanepem, koltuğum ve lambam var.) cümleleri ile dijital hikâyede ünitenin kazanımlarına paralel olarak gidilmiştir. Dijital hikâyedeki bu düzen tüm odalar için bu sırayı takip etmiştir. İlk olarak eşyalar, daha sonra odanın hatırlatılması ve en sonunda o odada bulunan eşyaların cümle olarak anlatılması şekliyle ilerlenmiştir. Dijital hikâyenin sonunda ise öğrencilerin hatırlamakta zorlandığı şekiller olan kare, daire, üçgen ve dikdörtgen şekilleri eğlenceli ve akılda kalıcı görseller ile öğrencilere gösterilmiştir. Bu dijital hikâyede Tom daha sonraki dijital hikâyelerde yer alacak kedisi ve köpeğinden de bahsetmiştir. Bu dijital hikâyede kedi ve köpek evin bahçesinde bulunmaktadır. Tom bahçede kedisi ve köpeğinin olduğunu “I have got” ile anlatmıştır.

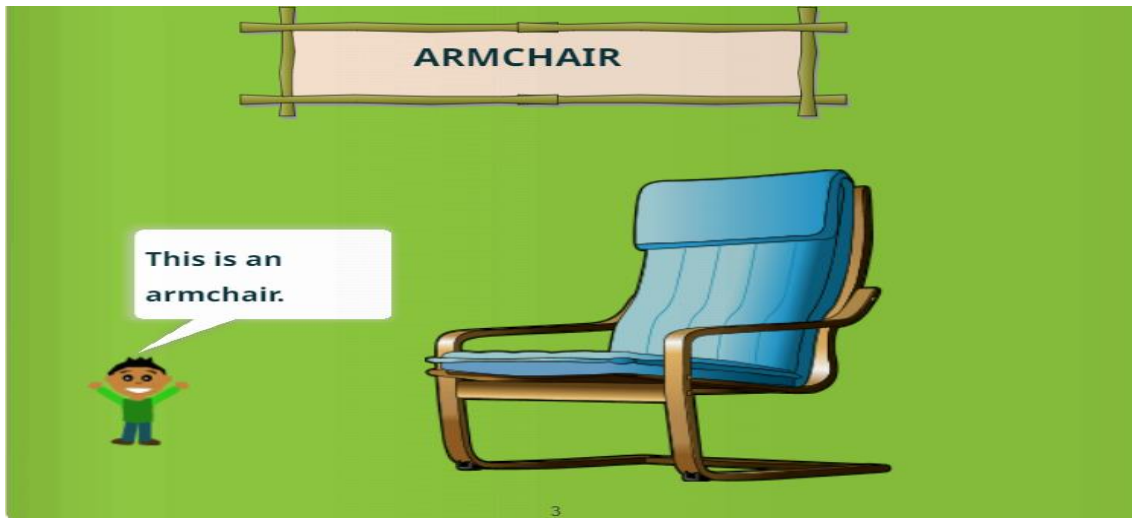
İkinci dijital hikâye birinci dijital hikâyeden daha uzun sürede tamamlanmıştır. Hem sayfa sayısı olarak hem de içeriğinin yoğun olması dolayısıyla genel bir tekrar ve sorular için az süre kalmıştır. Bir sonraki eylem planında kullanılacak dijital hikâyenin sayfa sayısının biraz daha az olmasına dikkat edilmesi için not alınmıştır. Ancak genel

tekrar ve sorular için az süre kalsa da öğretmen bazı öğrencilerdeki değişimi fark etmiştir. Dijital hikâyelerde üniteye dair kelimelerin görselleri ile tekrar tekrar verilmesi ve Tom karakterinin öğrencilerin dikkatini çekmesi nedeniyle dijital hikâyelerin en azından bazı öğrenciler için ilgi çekici ve öğretici olduğu gözlenmiştir. Birinci eylem planındaki dijital hikâyelerin daha çok kelime ve görsel şekliyle ilerlemesinin yetersiz olduğuna dolayısıyla ikinci eylem planında kullanılacak dijital hikâyelerde de kelimelerin görselleri ile verilmesine ek olarak diyalogların olması yönünde notlar alınarak ikinci eylem planı düşünülmüştür. Eylem planının sonunda öğrenciler öğrenci günlüklerine eylem planlarına dair düşüncelerini yazmışlar ve öğretmen gözlem formunu doldurmuşlardır. Öğretmen de eylem planı sırasında not aldıklarını öğretmen günlüklerine yazmış ve ders sonunda öğrenci gözlem formlarını doldurmuştur.

Şekil 5. “My House 1” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği

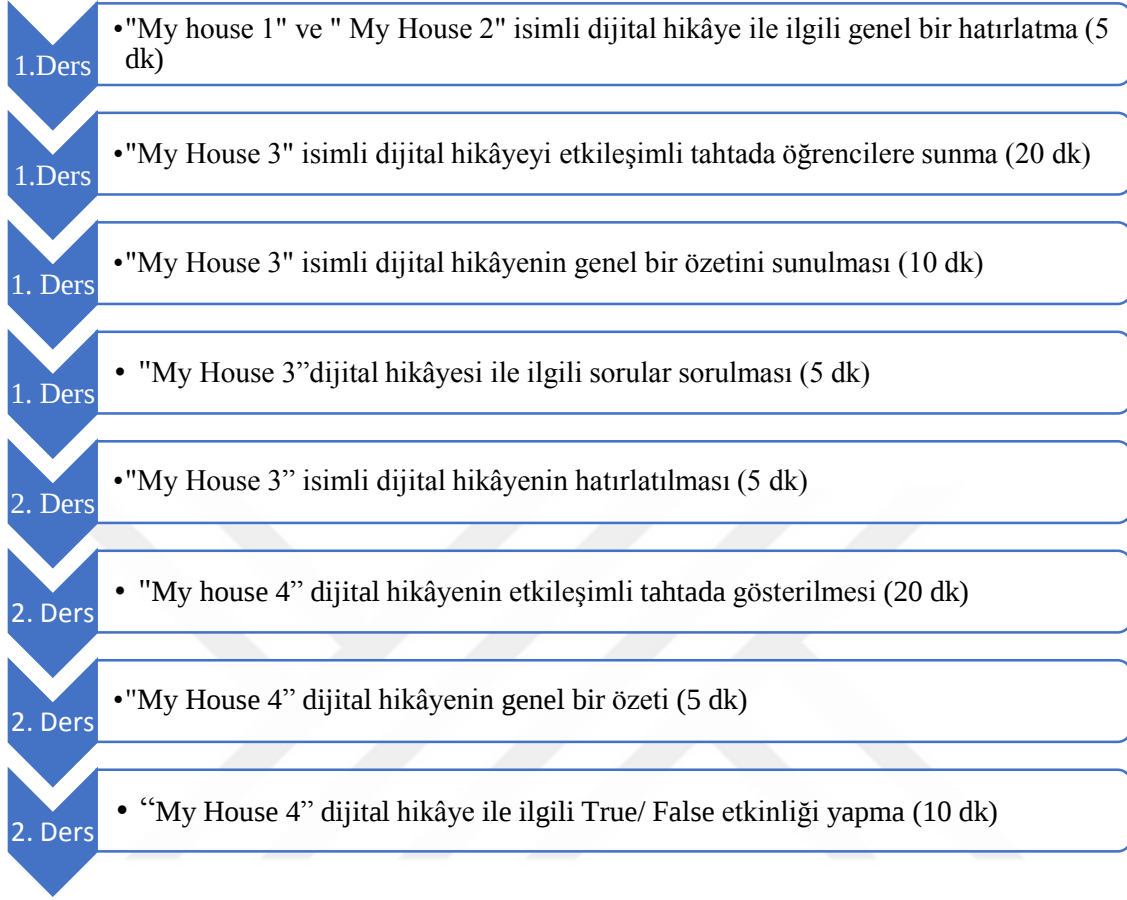


Şekil 6. “My House 2” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.2. İkinci Eylem Planı

Şekil 7. İkinci Eylem Planı Süreci



2. eylem planına bir önceki eylem planında öğrencilere etkileşimli tahtada sunulan "My House 1" ve "My House 2" isimli dijital hikâyelerin genel bir hatırlatılması yapılarak başlanılmıştır. Dijital hikâyeler birbirinin devamı olduğu için hatırlatmaların yapılması oldukça önemli görülmüştür. Önceki dijital hikâyeler hatırlatıldıktan sonra 3. dijital hikâye olan "My House 3" isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada açılmıştır. Bu dijital hikâyede ana karakter olan Tom ailesini tanıtmaktadır. Sırasıyla Tom annesini, babasını ve ablasını tanıttıktan sonra bir önceki hikâyede yer alan evcil hayvanlarını da tanıtmıştır. Burada Tom ailesini tanıtırken şu sırayı takip etmiştir. İlk olarak yanında bulunan kadının annesi olduğunu belirtmiş, daha sonra annesinin ismini söylemiş ve annesinin nerede bulunduğunu ifade etmiştir. (She is my mother. Her name is Linda. She is in the living room.) Tom tüm aile bireylerini annesini tanıttığı cümle örneğindeki gibi tanıtmıştır. Ancak Tom'un aile bireylerinin her biri farklı bir odada bulunmaktadır. Aile bireylerinin arka planında bulundukları odanın görseli bulunmaktadır. Öğretmen bu cümleler ve arka plan ile öğrencilerine odaların

İngilizcelerini hatırlatmak istemiş ve ayrıca ünitenin bir diğer kazanımı olan kişilerin ve eşyaların bulundukları konumu da söylemeyi öğretmeyi hedeflemiştir. Öğrencilerin bir önceki ünite de öğrendikleri oyuncaklar da dijital hikâyenin içine yerleştirilerek önceki öğrenmelerle bağ kurmak istenilmiştir. Bundan dolayı Tom odasında ve oyun odasında bulunan oyuncaklarının da yerini söylemiştir. Tom aile bireylerini tanıttıktan sonra sırasıyla oyuncaklarını, evdeki eşyaların bulundukları odaları ve odaların içindeki konumunu “in-on-under” (içinde, üstünde, altında) kullanarak belirtmiştir. Bu derste kullanılan dijital hikâyede odalarda bulunan eşyaların ve ünitenin önemli bir kazanımı olan “in-on-under” edat görsellerinin Tom’un yeniden işaret etmesiyle dijital hikâye sonlanmıştır. Öğretmen, öğrencilerine dijital hikâye sonlandıktan sonra dijital hikâyenin özetini yapmak isteyen öğrencilerine yardım etmiştir. Öğrenciler Türkçe olarak anlatmakta ısrarcı olsalar da öğretmen öğrencilerin dijital hikâyede sıklıkla geçen evin bölümlerini (living room, bedroom, bathrom vs.) İngilizce olarak söylemelerini teşvik etmiştir. Birkaç öğrenci söz aldıktan sonra ise öğretmen dijital hikâyeden sorular sormuştur. Öğretmen, öğrencilerin soruları cevaplamasına yardımcı olduktan sonra ders tamamlanmıştır.

İkinci derste dördüncü dijital hikâyeye geçilmeden önce bir önceki derste kullanılan dijital hikâye öğretmen tarafından hatırlatılmıştır. Dijital hikâyeler birbirinin devamı olduğu için öğretmen her yeni dijital hikâyeye öncesinde bir önceki hikâyeyi hatırlatmanın o derste kullanılacak olan dijital hikâyenin anlaşılması için önemli olduğunu düşünmüştür. Dördüncü dijital hikâyeye olan “My House 4” etkileşimli tahtada “Storyjumper” uygulaması üzerinde açılmıştır. Bu dijital hikâyede çoğunlukla ana karakter olan “Tom” yer almıştır. Tom sırasıyla farklı odalarda bulunarak nerede olduğunu belirtmiştir. Tom odalardaki yerini belirtirken de o odanın içinde bulunan eşyalardan (There is/ there are) ve eşyaların da nerede (in-on-under) olduğunu belirtmiştir. Dijital hikâyenin son sayfalarında Tom’un annesi ve kız kardeşi yer almıştır. Ünitenin önemli sorusu olan “Where? (Nerede?)” sorusu da ilk defa bu dijital hikâyede yer almıştır. Burada Tom’un annesi ve ablası Tom’a soru sorarak sordukları şeylerin nerede olduğunu öğrenmek istemiştir. Dördüncü dijital hikâyeye tamamlandıktan sonra dijital hikâyenin genel bir özeti yapılmıştır. Öğretmen söz hakkı almak isteyen öğrencilere söz hakkı vererek öğrencilerin dijital hikâyeye dair cümlelerini söylemelerini teşvik etmiştir. Öğretmen öğrencilerin cümlelerinde özellikle dijital hikâyede yer alan kelimeleri İngilizce olarak söylemeleri için öğrencileri

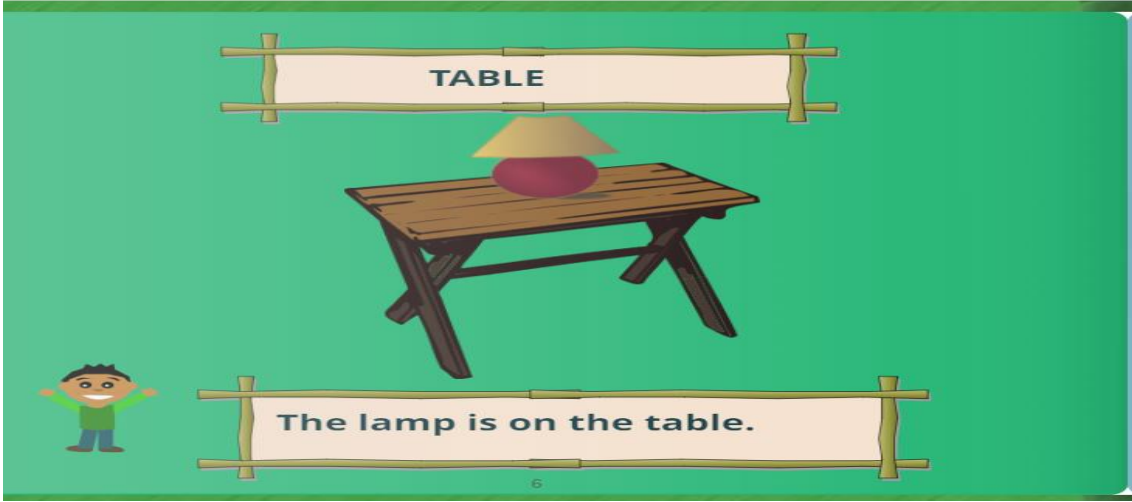
cesaretlendirmiştir. Dijital hikâyenin genel bir özetinden sonra öğretmen daha önce not aldığı dijital hikâyeye dair doğru ve yanlış cümleleri (True/False) tahtaya yazmıştır. Öğretmen öğrencilerden söz hakkı almak isteyen öğrencilere söz hakkı vererek etkinliği tamamlamıştır.

Öğretmen dijital hikâyelerdeki odaların arka planlarını ve odalarda bulunan eşyaları aynı görseller ile göstermiştir. Öğretmen, aynı görsellerle devam etmenin dijital hikâyenin devamlılığı açısından ve kelimelerin akılda kalıcı olmasını sağlayabileceğini düşündüğünden dolayı bu şekilde yol almayı tercih etmiştir. Öğretmen bu eylem planında kullandığı true/false etkinliğinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve dijital hikâyenin daha iyi anlaşıldığını gözlemlemiştir. Ancak öğretmen dijital hikâyeye dair true/false cümlelerinin tahtaya yazılmasının zaman aldığının farkına varmıştır. Bir sonraki eylem planında true/false etkinliğinin çalışma kağıdı (worksheet) olarak veya dijital hikâyenin sonuna etkinlik olarak verilmesinin tahtaya yazılmasından daha uygun olduğunu düşünmüştür. Dolayısıyla öğretmen bir sonraki eylem planında kullanacağı 2 dijital hikâyede birinci derste true/ false etkinliğini çalışma kağıdı olarak öğrencilere vermeyi, ikinci derste ise true /false etkinliğinin dijital hikâyenin en son sayfasında yer almasının uygun olacağını planlamıştır. Bunun yanı sıra öğretmen öğrencilerin “Where” sorusu ile başlayan cümleleri anlamada ve cevap vermede zorlandıklarını da gözlemleyince bir diğer eylem planının gerekli olduğuna ve kullanacağı dijital hikâyelerin bir tanesinde özellikle “Where” sorusuna ve cevabına odaklanması gerektiğini not etmiştir. Ders sonunda öğrenciler öğretmen gözlem formunu ve öğrenci günlüklerini tamamladıktan sonra öğretmene teslim etmişlerdir. Öğretmen de ders bitiminde öğrenci gözlem formlarını doldurup dosyasına koyduktan sonra öğretmen günlüğüne yazmak için aldığı notları öğretmen günlüğüne aktarmıştır.

Şekil 8. “My House 3” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği

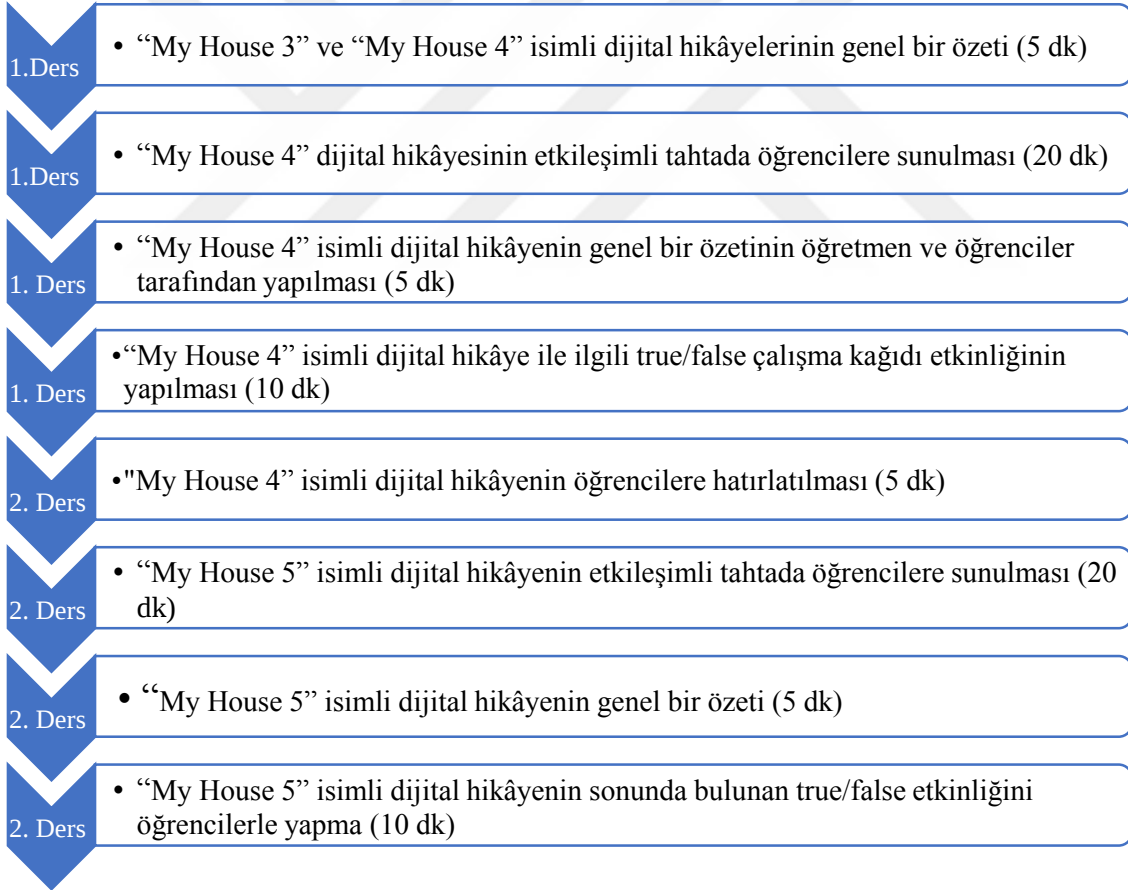


Şekil 9. “My House 4” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.3 Üçüncü Eylem Planı

Şekil 10. Üçüncü Eylem Planı Süreci



3. eylem planında yeni dijital hikâyeye başlamadan önce bir önceki eylem planında sunumu yapılan “My House 3” ve “My House 4” isimli dijital hikâyelerin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Öğretmen birbirinin devamı niteliğinde olan dijital hikâyelerin öğrencilere hatırlatılmasının diğer dijital hikâyeler için gerekli olduğunu

düşünmüştür. Bir önceki eylem planında kullanılan en son dijital hikâyede sıklıkla geçen “Where” sorusu ve soruya verilen cevaplarda öğrencilerin sorun yaşadığını fark eden öğretmen 3. eylem planındaki ilk dijital hikâyede “Where” soru kalıbını oldukça fazla kullanmıştır. Tom aile bireylerine nerede olduklarını veya evcil hayvanları olan kedisi ve köpeğinin (Peanut- Buddy) nerede olduklarını sormuştur. Aile bireyleri nerede olduklarını ve Tom’un kedisi ve köpeğinin yerini de söylemişlerdir. Ayrıca “Where” sorusuna karşılık verilen cevaplar da çeşitlendirilerek öğrencilerin dikkatini çekmek amaçlanmıştır. Tom ev eşyalarının yerini sorduğu sorularda verilen cevapların birkaçı ilk akla gelen seçeneklerden olmamıştır. Örneğin su ısıtıcısının (kettle) koltuğun altında, kupanın (cup) kanepenin üzerinde veya diş fırçasının (toothbrush) bahçede sepetin içinde olduğu gibi farklı cevaplara yer verilmiştir. Bu dijital hikâyede Tom’un büyükannesi ve büyükbabası da yer almıştır. Öğretmen bu dijital hikâyede öğrencilerin zorlandığı konunun üzerinde durarak o sorunu çözmeyi hedeflemiştir. 5. dijital hikâyenin sunumu tamamlandıktan sonra öğretmen söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı vererek ve kendisi de öğrencileri teşvik ederek dijital hikâyenin kısa bir özetini tamamlamıştır. Özet tamamlandıktan sonra öğretmen 5 soruluk true/false etkinliğini öğrencilere dağıtmıştır. Öğrenciler verilen sürede true/false etkinliğini tamamladıktan sonra etkinlik kontrol edilerek ders tamamlanmıştır.

3. eylem planının ikinci dersinde ilk olarak “My House 5” isimli dijital hikâye öğretmen tarafından öğrencilere hatırlatılmıştır. Daha sonra “My House 6” isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada açılarak sunuma hazır hale getirilmiştir. Bu dijital hikâyede konum bilgisi önemli olsa da bunun yanında ünitenin bir diğer kazanımı olan “sahip olma “ (possessions) durumuna da yer verilmiştir. Tom dijital hikâyenin ilk sayfasında kendisinin ve annesinin oturma odasında olduğunu söylemiş ve öğrencilere de nerede olduğunu sormuştur. Öğretmen söz almak isteyen 3 öğrenciye söz hakkı vererek soruyu cevaplandırmalarına yardım etmiştir. Tom’un öğrencilere soru sorması onları sürece dahil etmesi öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Bahsedildiği gibi 3. eylem planının ikinci dijital hikâyesinde sahiplik anlatırken kullanılan “have got/ has got” yer verilmiştir. “Have got” kalıbına ikinci dijital hikâye olan “My House 2” de çok kısa yer verilmiştir. Ancak detaylı olarak bu dijital hikâyede yer almıştır. “Have got/ has got” kullanımı arasındaki farkta öğrencilerinin zorlandığını bilen öğretmen Tom’un bu farkı karşılaştırmalı olarak vermesini sağlamıştır. Örneğin Tom kendisinde bulunan şeyleri birinci tekil şahısla kullanılan “have got” ile anlatırken aynı cümlede annesinin sahip

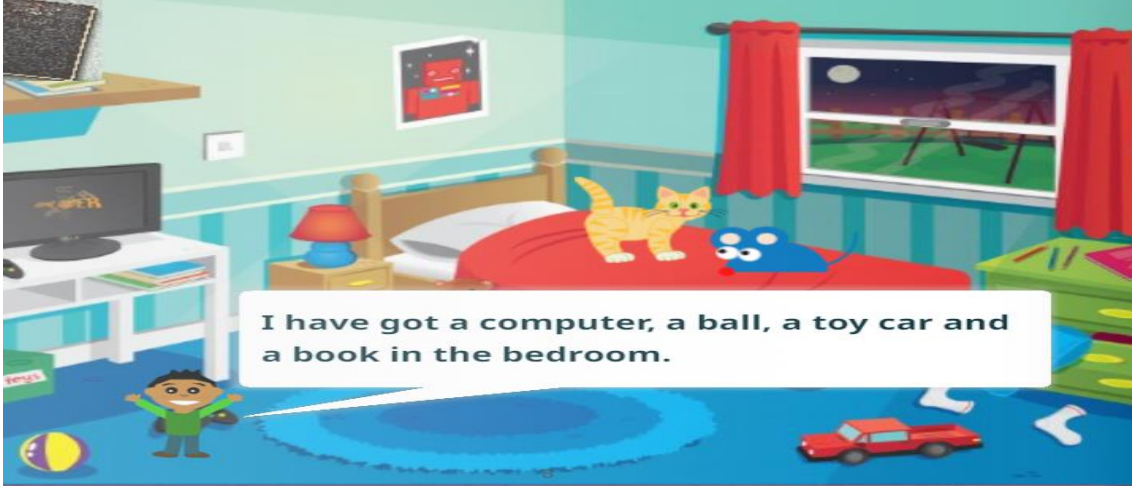
olduklarını üçüncü tekil şahıs olan “o” (he, she it) ile “has got” kullanmıştır. Ayrıca cümlelerin içinde edatlar (in,on,under), şekiller (square, triangle, rectangular) de kullanılarak edatlarla birlikte şekillerin kullanımı ve İngilizcilerinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen öğrencilerin daha önce öğrendiği yapılar olan “can-can’t (-ebilmek)” ve “let’s (hadi)” de dijital hikâye içinde kullanarak önceki kazanımlarla bağlantı kurmak istemiştir. “My House 6” dijital hikâyesinde diğer dijital hikâyelerde olmayan bir şey eklenmiştir. Tom bu dijital hikâyede öğretmenin “have got” kalıbı ile oluşturduğu bir şarkıyı seslendirmiştir. Kısa rap tarzında öğretmenin seslendirdiği ve arkasında da müziği olan şarkı öğrencilerin çok hoşuna gitmiştir. Dijital hikâyenin sunumu tamamlandıktan sonra dijital hikâyenin en son sayfasına eklenen true/false etkinliği öğrencilerle birlikte tamamlanmıştır.

6. dijital hikâyenin sonunda öğrencilerin “have got/ has got” kalıbının hangi durumlarda kullanıldığına dair genel bir fikre sahip oldukları ancak yine de çoğu öğrencinin sorun yaşadığı öğrencilerin sordukları sorulardan anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmen yeni bir eylem planıyla “have got/has got” kalıbına odaklanması gerektiğini düşünmüştür. Öğretmen bir sonraki eylem planında kullanacağı dijital hikâyede “have got/ has got” kullanımına yoğunlaşması gerektiğini not almıştır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin şekiller konusunda da sorunlar yaşadığını 6. dijital hikâyede fark etmiş ve bir diğer dijital hikâyede bu konulara daha çok odaklanması gerektiğine karar vermiştir. Tüm bunların yanında öğrencilerin de dijital hikâye oluşturma aşamasında en azından senaryo kısmında rol almasının gerekli olduğunu düşünerek bir diğer eylem planı hazırlıklarına başlamıştır. 3. eylem planı tamamlandıktan sonra öğrenciler öğretmen gözlem formunu ve öğrenci günlüklerine yazdıklarını öğretmene teslim etmiştir. Öğretmen de ders bitiminde öğrenci gözlem formlarını doldurmuş ve eylem planı sırasında not aldıklarını öğretmen günlüğüne yazmıştır.

Şekil 11. “My House 5” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği

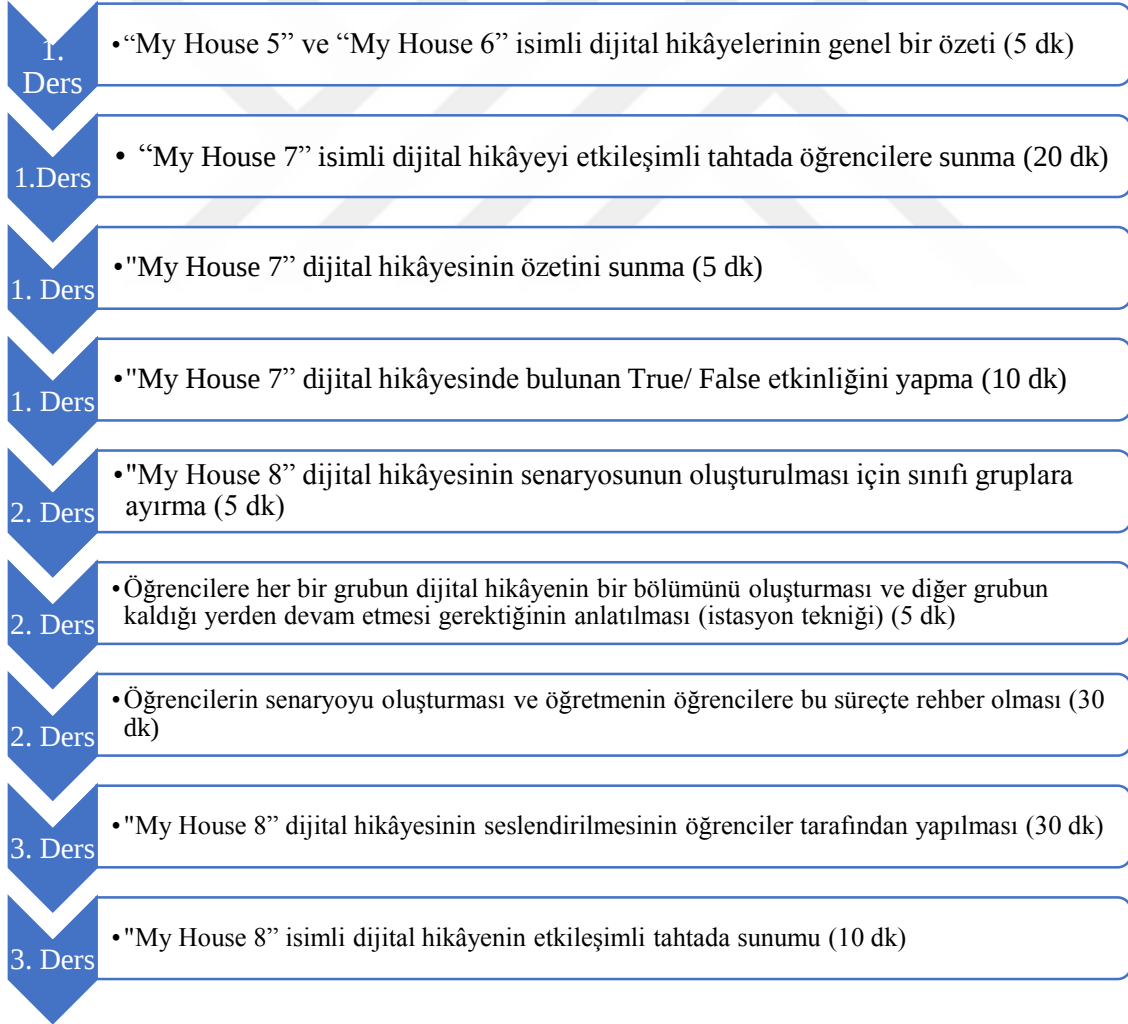


Şekil 12. My House 6” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.4. Dördüncü Eylem Planı

Şekil 13. 4. Eylem Planı Süreci



Öğretmen 4. eylem planını bir önceki eylem planında öğrenci ve öğretmen günlüklerinde yer alan eksik gördüğü noktalar üzerinde özenle durarak hazırlamıştır. Bu

eylem planında kullanılacak 7. dijital hikâye olan “My House 7” ye geçmeden önce bir önceki eylem planında kullanılan dijital hikâyelerin genel bir özeti yapılarak öğrenciler derse hazır hale getirilmiştir. Sonrasında “My House 7” isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada öğrencilere sunulmaya başlanmıştır. Bu dijital hikâyede diğer hikâyelerden farklı olarak ana karakter olan Tom’un arkadaşı Mary hikâyeye dahil olmuştur. İki arkadaş ilk kez diğer dijital hikâyelerden farklı olarak evin dışında parkta buluşmuşlar; daha sonra eve gelmişlerdir. İki arkadaşın parktan eve döndükten sonra evin, odaların, eşyaların tanıtıldığı bu dijital hikâyede bir nevi “My House” ünitesinin genel bir tekrarı yapılmıştır. Bu dijital hikâyede daha önceki eylem planında özellikle not alınan konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Renklerin ve şekillerin yoğun bir şekilde kullanıldığı dijital hikâyede öğrencilere renklerin ve şekillerin İngilizcelerini öğrenmelerine yardımcı olması ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yine zorlandıkları konu olan “have got/has got” kalıbı olumlu, olumsuz ve soru cümleleri ile dijital hikâyenin senaryosunda yer almıştır. “have got/ has got” yapısı, renkler ve şekillerin sıklıkla bulunduğu bu dijital hikâyede Tom arkadaşı Mary’e evini tanıtmıştır. Tom’un evin odalarını ve eşyalarını da anlattığı dijital hikâyede eski ünite kazanımları da kullanılarak önceki öğrenilenler ile yeni öğrenilenler arasında bağ kurmak amaçlanmıştır. Öğrencilerle birlikte Tom ve arkadaşı Mary’nin söylediği cümlelerin anlamları Türkçe olarak ifade edildikten sonra “My House 7” dijital hikâyesi de tamamlanmıştır. Dijital hikâyenin en son sayfasında bulunan 6 maddelik true/false etkinliği de yapılarak dijital hikâyenin sunumu bitirilmiştir.

4. eylem planının ikinci dersinde “My House 7” dijital hikâyesinin genel bir özeti yapılmıştır. “My House 8” dijital hikâyesinin senaryosunun öğrenciler tarafından hazırlanacağı belirtilmiştir. Öğrenciler eylem planları uygulanmaya başlandığından bu yana dijital hikâye hazırlamanın aşamalarını merak etmiş ve öğretmene bu süreçle ilgili sorular sormuşlardır. Okulda bilgisayar laboratuvarı olmadığından dolayı öğrencilerin okulda dijital hikâye oluşturmaları mümkün değildi. Sınıfta bulunan öğrencilerin tümünde bilgisayar, tablet bulunmadığı ve yine öğrencilerin tümünde internet olmadığından dolayı öğretmen öğrencilerinden evde dijital hikâye oluşturmalarını da isteyemezdi. Öğretmen hem öğrencilerin İngilizce pratik yapmalarını sağlayarak ünite kazanımlarının öğrenilip öğrenilmediğini gözlemlemek; hem de öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde bulunmalarını istemesinden dolayı öğrencilerine son dijital hikâyenin senaryosunu oluşturma imkanı vermiştir. Öğretmen öğrencilerini 4-4-4-5

kişilik gruplara ayırdıktan sonra öğrencilerine dijital hikâyenin senaryosunu oluşturmalarını söylemiştir. İstasyon tekniğinin kullanılacağı grup etkinliğinde öğretmen her grubun senaryosunun başka bir grup tarafından devam ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca senaryonun mümkün olduğunca “My House” ünitesi ve kazanımlarıyla ilgili olmasını hatırlatmıştır. Öğretmen açıklamalarını bitirdikten sonra öğrencilerine hem grup içinde hem de gruplar arasında fikir alışverişi yapabileceklerini söylemiştir. Senaryonun birbirinin devamı niteliğinde olması için öğrencilerin iletişim halinde olmalarını özellikle belirtmiştir. Öğretmen, öğrenciler senaryoyu oluştururken gruplar arasında dolaşarak öğrencilerin İngilizce cümleler oluşturmalarına yardım etmiş ve öğrencileri teşvik etmiştir. Öğretmen öğrencilerin oluşturduğu senaryoları dersin sonunda toplamıştır. Ek süre talep eden gruplara da ek süre vermiştir. Öğrencilerin oluşturduğu senaryoyu öğrencilere hemen sunabilmek için öğretmen sınıf öğretmeninden ertesi gün için 1 ders izin almıştır. Öğrencilere de ertesi gün ders yapılacağını bildirmiştir. Öğretmen okuldan sonra öğrencilerinin hazırladığı senaryoyu dijital hikâye haline getirmiştir. Senaryoya uygun arka planları ve karakterleri oluşturan öğretmen seslendirmeyi yapmamıştır. Bazı öğrenciler seslendirme yapmayı istediklerinden ve öğretmen de öğrencilerinin hedef dilde seslendirme yapmalarının onların İngilizce dersinde gelişimleri için uygun olduğunu düşündüğünden seslendirmeyi diğer derste yapmayı uygun bulmuştur. Ertesi günkü ders için öğretmen bilgisayarını okula götürmüş ve bilgisayarı kendi internetine bağlamıştır. Öğretmen ders öncesinde bilgisayarından “Storyjumper” uygulamasını açarak öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeyi seslendirmeye hazır hale getirmiştir. Öğretmen derse girdiğinde öğrencileri selamladıktan sonra hepsine senaryo için teşekkür etmiştir. Öğretmen öğrencilerin yazdığı cümlelerde gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Öğrencilerin dilbilgisi veya kelime açısından yanlış yaptığı yerler olsa da öğrencilerin bir İngilizce kelimeyi dahi senaryoda kullanmaları o dilde pratik yapmalarını sağladığı için öğrencilerin senaryoyu oluşturmalarını çok önemli bulmuştur. Öğretmen etkileşimli tahta üzerinde öğrencilerin oluşturduğu senaryoya ait dijital hikâye olan “My House 8” i açmıştır. Öğrenciler senaryosunun kendilerinin oluşturdukları dijital hikâyeyi etkileşimli tahtada görünce çok mutlu olmuşlardır. “My House 8” in genel bir gösterimi yapıldıktan sonra öğretmen dijital hikâyeye seslendirme yapmak isteyen var mı diye sormuştur. Daha öncesinde seslendirme yapmak isteyen öğrenciler hemen parmak kaldırmıştır. Öğretmen öğrencilerine seslendirme sırasında yardımcı olacağını belirtmiş ve daha sonrasında denemek isteyen olursa seslendirmeye dahil olabileceklerini ifade etmiştir. İstekli 8

öğrenci ile başlayan seslendirme 8 öğrencinin daha dahil olmasıyla tamamlanmıştır. 17 kişilik mevcudu bulunan sınıfta sadece bir öğrenci seslendirmeye katılmak istememiştir. Cümleler kısa olduğu için seslendirme işlemi de bir ders süresi içinde tamamlanmıştır. Öğretmen seslendirme işlemi tamamlandıktan sonra etkileşimli tahta üzerinde öğrencilerin senaryosu ve seslendirmesi ile dahil olduğu "My House 8" isimli dijital hikâyenin sunumunu yapmıştır. Öğretmen "My House" ünitesine ait 4. eylem planı öğrencilerin dahil olması ile 2 ders saati değil 3 ders saati süresi içinde tamamlanmıştır.

Şekil 14. "My House 7" İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği

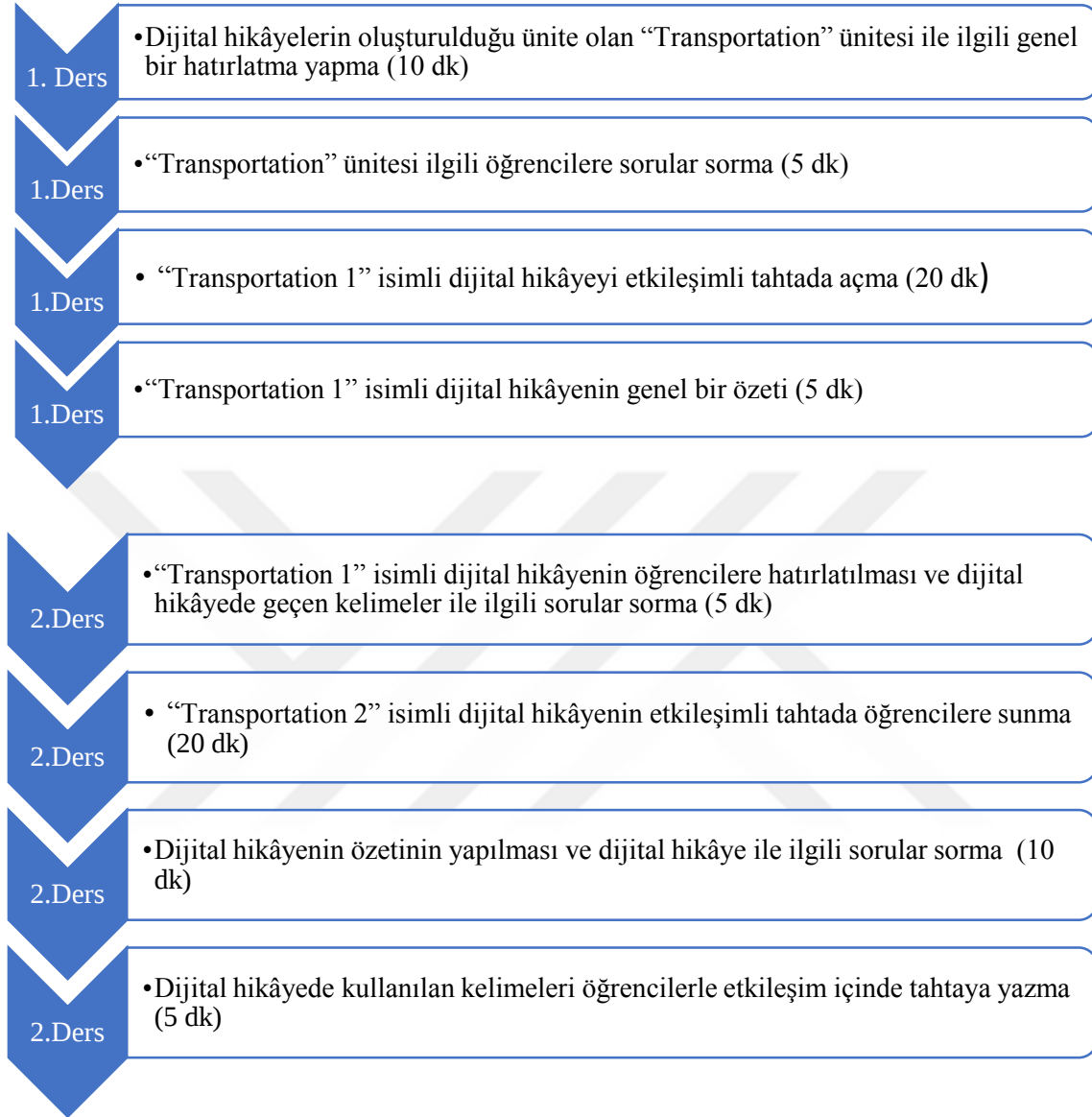


Şekil 15. "My house 8" İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.5. Beşinci Eylem Planı

Şekil 16. 5. Eylem Planı Süreci



5. eylem planı öğrencilerin zorlandıkları ünite olan “Transportation” ünitesi için planlanmış ve 5. eylem planı için ünite ile ilgili 2 tane dijital hikâye oluşturulmuştur. Eylem planının ilk dersinde dijital hikâye öğrencilere sunulmadan önce öğrencileri derisi hazır hale getirebilmek için “Transportation” ünitesi ile ilgili genel bir hatırlatılma yapılmıştır. Daha sonrasında öğrencilere ünite ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorular çoğunlukla taşıt isimleri olmakla birlikte taşıtların nerede oldukları ile ilgili sorulardır. Öğrencilerle soru-cevap tamamlandıktan sonra “Transportation 1” isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada açılmıştır. Dijital hikâyede öğrencilerin sevdiği karakter olan “Tom” karakteri bulunmaktadır. Öğrenciler Tom karakterini çok sevdiği için öğretmen “Transportation” ünitesi için oluşturduğu dijital hikâyelerde de uzman görüşü olarak

“Tom” karakterini kullanmaya karar vermiştir. “Transportation 1” dijital hikâyesinde merkezde ana karakter olarak Tom bulunmaktadır. Diğer dijital hikâyelerin devamı niteliğinde olduğunun göstergesi olarak ve ayrıca öğrencilere bilinen bir arka planla başlamalarını sağlamak için hazırlanan bu dijital hikâye Tom’un evinin önünde başlamıştır. Tom evinin önünde bulunmaktadır ve ilk olarak evini tanıtmıştır. Daha sonra Tom bisikletini, skuterini ve arabalarını tanıtmıştır. Tom bisikletini ve skuterini bahçede; evin önündeki arabayı ise garajda tanıtmıştır. Tom yakından uzağa ilkesiyle hareket ederek ilk olarak öğrencilerin çevresinde görebileceği otobüs, kamyon, motosiklet ve treni görselleri ve İngilizceleri ile tanıtmıştır. Ardından uçak, helikopter, gemi gibi öğrencilerin çevrelerinde görmeleri daha zor olan taşıtların görselleri ve İngilizce karşılıkları Tom tarafından öğrencilere tanıtılmıştır. Taşıtların yanı sıra taşıtların kullandıkları yollar da (kara, hava, deniz) Tom ile tanıtılmıştır. Ayrıca dijital hikâyede tren istasyonu, havaalanı ve otobüs durağı da yer almıştır. Dijital hikâyenin sunumu tamamlandıktan sonra öğrencilerle birlikte kısa bir özeti yapılmıştır. Öğretmen dijital hikâye ile ilgili sorular sormuş ve söz almak isteyen öğrencilerin İngilizce olarak cevaplamalarını teşvik etmiştir. Dersin bitmesine 5 dakika kala öğrencilerle etkileşim içinde dijital hikâyede kullanılan kelimeler tahtaya yazılarak ders tamamlanmıştır.

Eylem planının ikinci dersinde “Transportaion 1” isimli dijital hikâyenin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Öğretmen söz hakkı almak isteyen öğrencilerine söz hakkı vererek öğrencilerin İngilizce cümleler kurmasına yardımcı olmuştur. İpuçları vererek öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamıştır. Daha sonrasında “Transportation 2” dijital hikâye etkileşimli tahta üzerinde açılmış ve öğrencilere sunulmuştur. Tom karakteri bu dijital hikâyede de merkezde olmakla birlikte ilk defa Tom’un kuzeni Mark da dijital hikâyede yer almıştır. Öğrenciler Tom’un arkadaşı Mary’e olumlu tepki verince öğretmen bu dijital hikâyeye farklı bir karakter eklemek istemiştir. Öğretmen bu dijital hikâyeye Tom’un kuzeni Mark karakterini dahil etmiştir. Bu dijital hikâyede bir öncekinde kullanılan taşıtlar bir sohbet bağlamında ve önceki ünite ile bağlantılı şekilde ele alınmıştır. Özellikle önceki ünitelerde yer alan müze, tiyatro, hastane, park, okul vb. gibi yapı isimleri “Let’s go” (hadi gidelim) yapısıyla kullanılmıştır. Tom ve kuzeni Mark birbirlerine ünitenin önemli kazanımı olan “Where?” (nerede?) sorusu ile araçların nerede olduğunu sormuş, bir diğer kazanım olan “over here/over there” (burada/orada) cevabı ile araçların nerede olduğu bilgisini vermişlerdir (in the air (havada)”, “on the road (yolda)”vb. gibi). Öğrenciler “Where? “ sorusuna “over here

veya over there” karşılık vermekte zorlandıkları için Tom ve Mark birbirlerine bu soruyu tekrar tekrar sormuşlardır. Cevap verirken de cevap görsel olarak arka planda yer almıştır. Böylelikle öğrencilerin “over here (burada)” ve “over there (orada)” arasındaki farkın görsel ile desteklenmesi amaçlanmıştır. Bir önceki dijital hikâyede de kullanılan “train station”, “bus station” gibi kelimeler de dijital hikâyede görselleri ve İngilizceleri ile yer alarak kelime öğretimi amaçlanmıştır. Öğretmen ayrıca Tom ve Mark’a sahip oldukları taşıtları “have got” ile anlatmasına imkan vererek öğrenilenlerin pekiştirilmesini amaçlamıştır. Tom kendisine ait bisikletini, Mark ise skuterini “have got” ile anlatarak taşıtlara ait kelimelerin bir kez daha tekrar edilmesi sağlanmıştır. “Transportation 2” dijital hikâye tamamlandıktan sonra dijital hikâyenin öğrencilerle birlikte genel bir özeti yapılmıştır. Öğrencilere dijital hikâye hakkında sorular sorularak cevaplamaları istenmiştir. Söz hakkı isteyen öğrencilere öğretmen yardım etmiş ve öğrencilerin İngilizce kelimeler kullanarak cevap vermeleri için cesaretlendirmiştir. Öğretmen öğrencilerin dijital hikâyede bazı kelimeleri hatırlamakta zorlandıklarını fark etmiş ve o kelimeleri tahtaya yazmıştır. Öğretmen öğrencilere bu kelimelerin dijital hikâyede hangi bağlam içerisinde geçtiğini tahmin etmelerine yardımcı olmuştur. Öğretmen o kelimelerin bulunduğu sayfaları dijital hikâyede açarak öğrencilerin hatırlamasına yardımcı olmuştur. Dersin sonunda kelimeler öğrencilerle birlikte tekrar edilerek ders sonlandırılmıştır. Öğretmen bu eylem planında kullandığı iki dijital hikâyede öğrencilerin hatırlamakta zorlandıkları kelime ve yapıları diğer eylem planında hazırlayacağı dijital hikâyelerde kullanmak üzere not almıştır. Kelimelerin daha fazla görselle ilişkilendirilmesini ve uygun bir bağlamda ele alınması gerektiğini planlamıştır. Bundan dolayı yeni bir eylem planıyla öğrenciler tarafından kelimelerin öğrenilebileceğini düşünmüştür. Ayrıca öğrencilerin kelimeleri kullanmalarını ve kullanımın da uygun bir bağlam içerisinde olması için “role play” kartları hazırlaması gerektiğinin notunu almıştır. Öğretmen öğrencilerinin öğretmen gözlem formunu doldurmalarını istemiş ve öğrencilerine öğrenci günlüklerini tamamladıktan sonra kendisine teslim etmelerini hatırlatmıştır. Öğretmenin kendisi de aynı zamanda ders tamamlandıktan sonra öğrenci gözlem formlarını doldurmuş ve öğretmen günlüğüne de eylem planına dair düşüncelerini, eksiklikleri yazmıştır.

Şekil 17. “Transportation 1” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



Şekil 18. “Transportation 2” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.6. Altıncı Eylem Planı

Şekil 19. 6. Eylem Planı Süreci

1. Ders	•“Transportation 1” ve “Transportation 2” isimli dijital hikâyeleri ile ilgili genel bir hatırlatma yapma (5 dk)
1.Ders	•“Transportation 3” isimli dijital hikâyeyi etkileşimli tahtada öğrencilere sunma (20 dk)
1.Ders	•“Transportation 3” dijital hikâyesinin öğrencilerle birlikte özetini yapma (5 dk)
1.Ders	•“Transportation 3” ünitesinde kullanılan kalıplarla birlikte “role play” yapma (10dk)
2.Ders	• “Transportation 3” isimli dijital hikâyenin öğrencilerle birlikte genel bir özeti (5 dk)
2.Ders	•“Transportation 4” isimli dijital hikâyenin etkileşimli tahtada öğrencilere sunulması (30 dk)
2.Ders	•“Transportation 4” isimli dijital hikâyenin genel bir özeti (5 dk)

6. eylem planının ilk dersinde “Transportation 1” ve “Transportation 2” isimli dijital hikâyelerinin genel bir özeti yapıldıktan sonra “Transportation 3” isimli dijital hikâye “storyjumper” uygulaması üzerinden etkileşimli tahtada açılarak öğrencilere sunulmuştur. “Transportation 3” isimli dijital hikâyede Tom ve kuzeni Mark bulunmaktadır. Öğrencilerin bir diğer dijital hikâyede zorlandıkları cevaplar olan “Where?” sorusuna cevap olarak kullanılan “over here (burada)/ over there (orada)” kalıpları Tom ve Mark tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca bu soruya karşılık olarak “on the road/ in the air (yolda/havada)” cevapları da verilmiştir. Bunun yanında ünite de bulunan “Excuse me (Affededersiniz!) Where is the?(Nerede?)” sorusu da yer almıştır. Bu sorular Tom ve Mark’a iki farklı kişi tarafından onlar hayvanat bahçesine giderken sorulmuştur. Yolda karşılaştıkları bir çocuk müzeyi sorarken diğer kişi Tom ve Mark’a otobüs durağını sormuştur. Tom ve Mark ise yine ünite de bulunan “I am sorry. I don’t know. (Üzgünüm. Bilmiyorum.)” kalıbı ile cevap vermişlerdir. Bu yeni soru kalıpları ve cevapların yanında bir önceki dijital hikâyede kullanılan “Let’s go” kalıbı da yer almıştır. “Transportation 3” dijital hikâyesi tamamlandıktan sonra öğretmen öğrencilerine “role play” yapacaklarını söylemiştir. Öğretmen “role play” yapmak isteyen öğrencilerin parmak kaldırmalarını belirtmiştir. 5 öğrenci parmak kaldırmıştır. Öğretmen ilk önce iki öğrenciye söz hakkı vererek tahtaya gelmelerini söylemiştir. Öğrencilerden bir tanesine arkadaşına arabanın nerede olduğunu sormasını ve ardından da uçağın nerede olduğunu sormasını söylemiştir. Diğer öğrenciden de “over here/over there” veya “I don’t know” cevabından bir tanesini söylemesini istemiştir. Ardından yine ilk öğrenciye hastaneye gideceğini ve nerede olduğunu bilmediğini bu yüzden arkadaşına sormasını istemiştir. Arkadaşından da üzgünüm bilmiyorum veya burada veya orada gibi cevaplar vermesini istemiştir. Öğrenciler ilk olarak zorlandığı için öğretmen daha önceden hazırladığı role play kartlarını öğrencilere vermiştir. Öğretmen öğrencilere birbirlerine soru sorarken de yardımcı olmuştur. Role play tamamlandıktan sonra öğretmen diğer iki öğrenciyi tahtaya çağırarak onlara da role play kartlarını vermiştir. Ancak öğretmen öğrencilere role play kartlarına bağlı kalmak zorunda olmadıklarını farklı şekilde de diyaloglarını tamamlayabileceklerini belirtmiştir. İki öğrenci de role play’i tamamladıktan sonra öğretmen beşinci öğrenciyi tahtaya çağırmıştır. Öğretmen tekrar sınıfa katılmak isteyen olup olmadığını sormuştur. Kimse parmak kaldırmayınca öğretmen tahtaya çıkan öğrencinin partneri (eşi) olmuştur. Öğretmen öğrenciye role play kartını isteyip istemediğini sormuştur. Öğrenci istemediğini belirtmiştir. Daha sonra öğretmen ve öğrenci role play’i tamamlamıştır.

Öğretmen öğrencisine role play sırasında takıldığı yerde yardım etmiş ve ona olumlu dönütler vererek İngilizce konuşması için cesaretlendirmiştir. Üçüncü role play'den sonra ders tamamlanmıştır.

Eylem planının ikinci dersinde öncelikli olarak diğer derste sunumu yapılan “Transportation 3” isimli dijital hikâyenin öğrencilerle birlikte genel bir özeti yapılmıştır. Özet tamamlandıktan sonra “Transportation 4” isimli dijital hikâye “storyjumper” uygulaması üzerinde açılmıştır. Bu dijital hikâyede ana karakter olan Tom, Tom’un arkadaşı Mary ve kuzeni Mark bulunmaktadır. Daha önce Mary ve Mark hiçbir dijital hikâyede birlikte bulunmadığı için Tom, Mary ve Mark’ı tanıştırmıştır. Bu dijital hikâyede daha önceki ünitelerde yer alan duygular ve nasıl hissettiği gibi kalıplar da yer almıştır. “Transportation 4” isimli dijital hikâyede Mary’nin tamamlaması gereken bir ödev için kütüphaneye gitmesi gerekmiştir. Tom da ikisine kütüphaneye birlikte gitmeyi teklif etmiştir. Ancak kütüphaneye nasıl gidileceğini bilmedikleri için karşılaştıkları bir çocuğa yolu sormuşlardır. Çocuk kütüphanenin yerini bilmediği için daha sonra rastladıkları bir kişiye kütüphanenin yerini sormuşlardır. Bu dijital hikâyede ilk defa ünite de önemli bir yer tutan “Excuse me! How can I get to the?(Affedersiniz! Buraya nasıl gidebilirim?)” sorusu yer almaktadır. Öğretmen bu soruya verilebilecek cevap seçeneklerini gösterebilmek için ilk sordukları çocuğun bilmemesini ve üzgünüm bilmiyorum demesini sağlamıştır. Sordukları ikinci kişinin ise kütüphaneye gidebilmeleri için hangi ulaşım aracını tercih etmeleri gerektiğini ifade etmesini istemiştir. Öğrencilerin çoğunlukla unuttukları bir ifade olan “on foot (yürüyerek)” kalıbı da ilk defa bu dijital hikâyede yer almıştır. Daha önceki dijital hikâyelerde yer alan cevaplar olan “over here/over there (burada/orada)” öğrenciler tarafından pekiştirilmesi için tekrar kullanılmıştır. Bu dijital hikâyedeki diyaloglar uzun cümlelerden oluştuğundan ve öğretmenin “Excuse me! How can I get to.....” sorusu ve cevabına odaklandığından dolayı dijital hikâyenin sunumu beklenenden daha uzun sürmüştür. Öğrencilerin ünite de geçen “Excuse me! How can I get to.....” soru ve cevabında sorun yaşadığı bilindiğinden dolayı dijital hikâyede bu soru-cevap kalıbının üzerinde özellikle durulmuştur. Dijital hikâye tamamlandıktan sonra özet öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Öğretmenin role play için hazırladığı kartların tümü süre yetmediği için kullanılamamıştır. Öğretmen bir sonraki eylem planında hazırlayacağı dijital hikâyelerin uzunluğuna dikkat etmesi ve dijital hikâyenin süresini iyi ayarlaması gerektiğinin notunu almıştır. “Excuse me! How can I get to.....”

sorusu ve cevabına yeniden yer vermesi ve dijital hikâyenin sonuna true/false etkinliği eklemesi gerektiğinin de notunu düşmüştür.

Şekil 20. “Transportation 3” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri

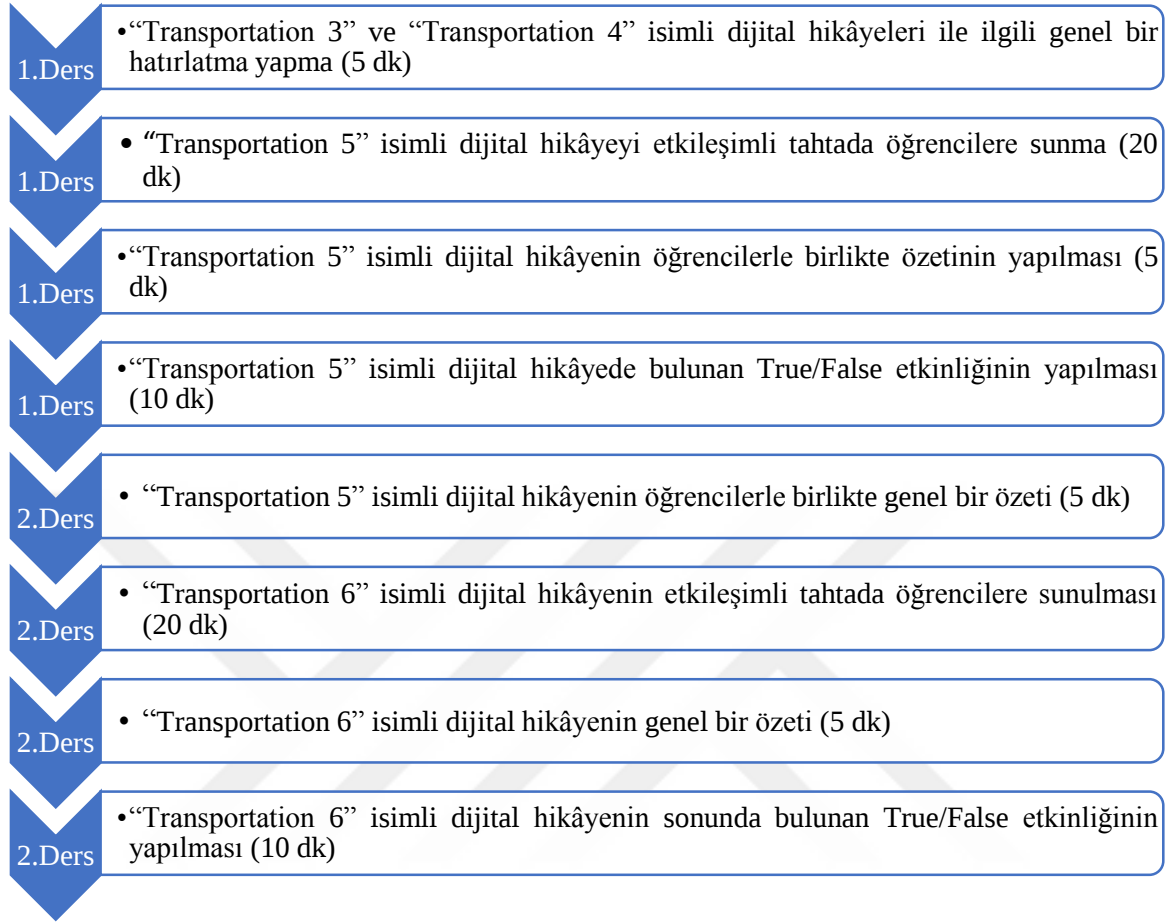


Şekil 21. “Transportation 4” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



8.3.7. Yedinci Eylem Planı

Şekil 22. 7. Eylem Planı Süreci



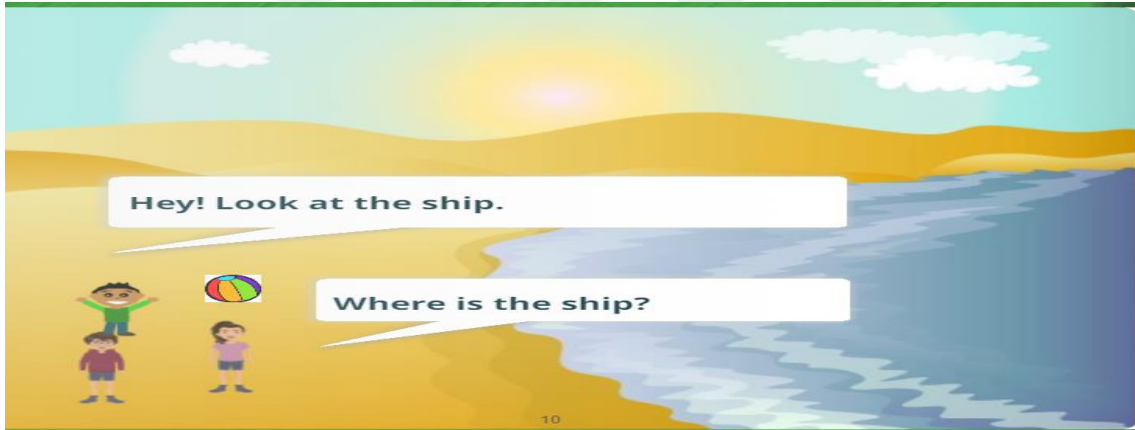
7. eylem planı için diğer eylem planlarında olduğu iki tane dijital hikâye oluşturulmuştur. 7. eylem planının ilk dersinde “Transportation 5” isimli dijital hikâyenin etkileşimli tahtada sunumu yapılmadan önce bir önceki eylem planında kullanılan “Transportation 3” ve “Transportation 4” isimli dijital hikâyelerin kısa bir özeti yapılarak öğrencilere dijital hikâyeler hatırlatılmıştır. Daha sonra “Transportation 5” isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada “storyjumper” uygulaması üzerinden öğrencilere sunulmuştur. “Transportation 5” isimli dijital hikâyede ana karakter Tom, annesi, babası, ablası Kate ve kuzeni Mark bulunmaktadır. Bu dijital hikâyede öğrencilerin cevap verirken zorlandıkları “over here/over there, on the road” gibi cevaplar sıklıkla bu dijital hikâyede yer almıştır. “Transportation 5” isimli dijital hikâyede Tom’un annesi Tom, Kate ve Mark’ı arabayla sahile götürmüştür. Tom annesine arabanın nerede olduğunu sormuş ve annesi arabanın garajda olduğunu söylemiştir. Tom’un annesi çocukları sahile götürdüğünde ise Tom, Kate ve Mark birbirlerine sorular sormuşlardır. Mesela denizde bir gemi görmüşler ve geminin nerede

olduğunu birbirlerine sorup “over here/over there” cevabı veya “on the sea (denizin üzerinde)” cevabını vermişlerdir. Aynı şekilde geminin yanı sıra denizin üzerinde uçan uçağın, denizdeki botun nerede olduğunu birbirlerine sorarak cevap vermişlerdir. Tom’un annesi daha sonra Tom, Kate ve Mark’ı Tom ve Kate’in babasını karşılamak için tren istasyonuna götürmüştür. Burada Tom tren istasyonunda olduklarını belirterek “train station” kelimesinin pekiştirilmesini amaçlamıştır. Bu dijital hikâyede trenin nerede olduğu sorusuna ilk kez “on the rail (rayın üzerinde)” cevabı verilmiştir. Tren istasyonundan ayrılıp eve doğru yol alırken de yolda gördükleri kamyon ve otobüsün de yolda “on the road” olduğunu söylemişlerdir. Dijital hikâyenin sonunda öğrencilerle birlikte dijital hikâyenin özeti yapılmıştır. Dijital hikâyenin sonunda bulunan 8 cümleden oluşan bir true/false etkinliği de öğrencilerle yapılarak ders tamamlanmıştır.

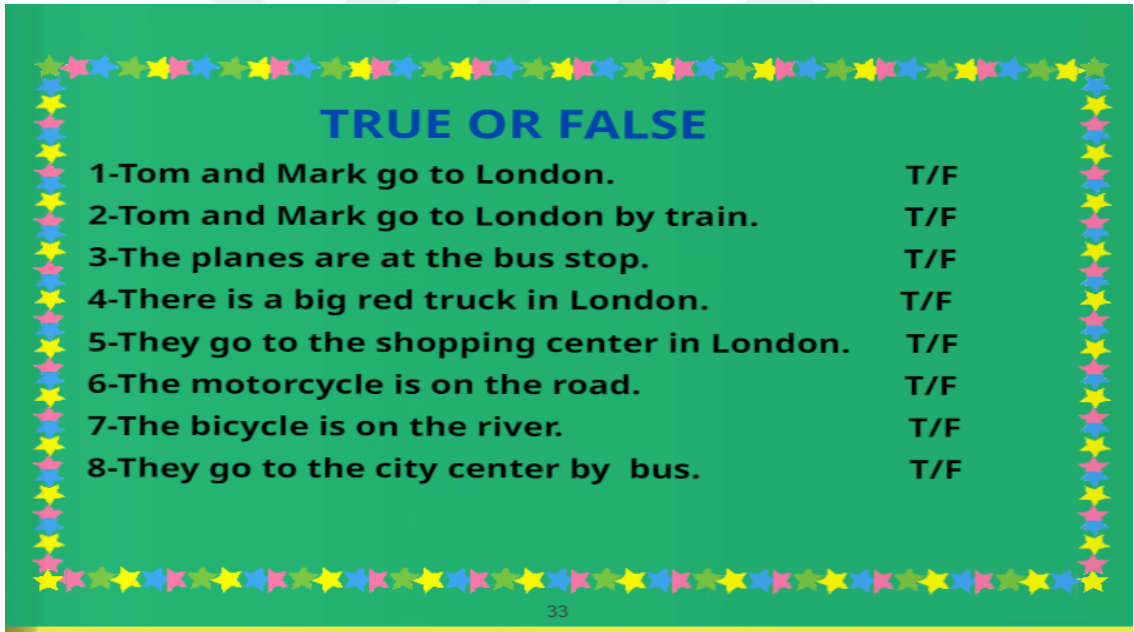
7. eylem planının ikinci dersinde bir önceki derste sunumu yapılan “Transportation 5” isimli dijital hikâyenin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Ardından “storyjumper” uygulaması üzerinden “Transportation 6” isimli dijital hikâye etkileşimli tahtada öğrencilere sunulmuştur. Bu dijital hikâyede ana karakter olan Tom, Tom’un annesi, babası ve kuzeni Mark bulunmaktadır. Dijital hikâyede Mark Tom’a evini çok özlediğini, Londra’ya gideceğini söylemiş ve ardından Tom’un da kendisiyle gelmesini istemiştir. 6. eylem planında da özellikle vurgulanan öğrencilerin zorlandıkları soru olan “How can I get to/go to.....(nasıl gidebilirim?” ve cevabı “You can take a bus, plane.....(otobüse, uçağa binebilirsin)” bu dijital hikâyede yer almıştır. Mark, Tom’a Londra’ya nasıl gideceğini sormuş; Tom ise anneme soralım demiştir. Sonrasında Mark Tom’un annesine Londra’ya nasıl gideceğini sormuş ve Tom’un annesi uçakla gidebilirsin cevabını vermiştir. Tom ardından havaalanına nasıl gideceklerini sormuş ve Tom’un anne ve babası otobüsle gidebileceklerini belirtmişlerdir. Tom ve Mark otobüs durağına giderken Mark otobüs durağını sormuş ve Tom ise “over there (orada)” cevabı vermiştir. Tom ve Mark Londra havaalanına indiklerinde havaalanında olduklarını belirtmişler ve böylelikle dijital hikâyede “airport” kelimesinin pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Tom Mark’a şehir merkezine nasıl gideceklerini sormuş, Mark ise otobüsle cevabını vermiştir. Tom ve Mark şehir merkezine ulaştıklarında yolda gördükleri ulaşım araçlarına işaret ederek onların bulunduğu yerleri veya konumlarını (over here/over there/ on the road gibi) belirtmişlerdir. Bu dijital hikâyede Londra’nın ünlü iki katlı kırmızı otobüsü de senaryoda yer almış; Tom ve Mark o otobüse binerek oyun parkına gitmeye karar vermişlerdir. Dijital hikâye tamamlandıktan sonra

öğrencilerle birlikte dijital hikâyenin özeti yapılmıştır. Özeti ardından ise dijital hikâyenin sonunda bulunan 8 sorudan oluşan true/false etkinliği de öğrencilerle birlikte yapılarak dijital hikâyenin sunumu tamamlanmıştır. Öğretmen bu eylem planı için oluşturduğu dijital hikâyenin ders süresi için uygun olduğunun notunu almıştır. Ancak ünite kelimelerinin genel bir tekrarı olması amacıyla ulaşım araçlarının uygun görsel ve senaryo ile dijital hikâyede yer alması ve yine üniteye yer alan soru ve cevapların akılda kalıcı bir bağlamda yer verilmesi gerektiğinden yeni bir eylem planının hazırlanmasının uygun olduğunu düşünmüştür. Ayrıca öğretmen bir önceki üniteye olduğu gibi öğrencilerin ünite kazanımlarını gösterebilecekleri bir dijital hikâye oluşturma senaryosunda bulunması gerektiğini düşündüğünden yeni bir eylem planının hazırlıkları için notlar almıştır. 7. eylem planı sonrasında da öğretmen öğrencilere öğrenci günlüklerine eylem planı hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini yazmalarını tekrar hatırlatmıştır. Öğretmen de kendi günlüğüne aktaracaklarını unutmamak adına not almıştır.

Şekil 23. “Transportation 5” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri



Şekil 24. “Transportation 6” İsimli Dijital Hikâyeden Sayfa Örnekleri



8.3.8. Sekizinci Eylem Planı

Son eylem planında kullanılan birinci dijital hikâyeyi öğretmen oluşturmuştur. Kullanılan diğer dijital hikâyeyi ise öğrenciler oluşturmuştur. 4. eylem planında olduğu gibi dijital hikâyenin senaryosunu öğrenciler oluşturmuş ve yine seslendirmesi öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğretmen uygulayacağı eylem planından birkaç gün önce sınıf öğretmeninden ek ders istemiş ve bu son eylem planını 3 ders saati olarak planlamıştır.

Şekil 25. 8. Eylem Planı Süreci



8. eylem planının ilk dersinde bir önceki eylem planında öğrencilere sunulan “Transportation 5” ve “Transportation 6” isimli dijital hikâyelerin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Ardından öğretmen etkileşimli tahtada “Transportation 7” isimli dijital hikâyeyi “storyjumper” uygulaması üzerinden açarak öğrencilere sunmuştur. “Transportation 7” isimli dijital hikâyede Tom ve Mark Londra’dadır. Tom

bir telefon kulübesinden annesini arayarak ablası Kate'i telefona istemiştir. Tom Kate'i de Londra'ya çağırır. Kate, Tom'a Londra'ya nasıl gelebilirim (How can I go to London?) diye sorar. Tom da tren veya uçakla gelebilirsin (You can take a train or a plane) diye cevap vermiş ve böylelikle ünite de bulunan soru kalıbı ve cevabı yeniden pekiştirilmek istenmiştir. Kate annesinden Londra'ya gitmek için izin almış ve annesine tren istasyonuna nasıl gideceğini sormuştur. Annesi de otobüs ile gidebileceği cevabını vermiştir. Öğretmen 7. dijital hikâyede de çoğu öğrencinin zorlandığı soru kalıbını ve cevaplarını farklı bağlamlarda farklı karakterler aracılığıyla vermeye çalışmıştır. Kate tren istasyonuna gitmiş ve bir müddet sonra Londra'ya ulaşmıştır. Şehir merkezine nasıl gideceğini istasyondaki bir kadına sormuştur. Kadın ise otobüs ile gidebileceği cevabını vermiştir. Bu dijital hikâyenin devamında da “otobüs durağı nerede? (Where is the bus stop?)”, (burada/orada (it is over here/it is over there)) gibi soru ve cevaplar da çok kullanılmıştır. Kate'i karşılamaya giderken Tom ve Mark da birbirlerine yolda gördükleri araçların nerede olduklarını sorup cevap vermişlerdir. Kate, Tom ve Mark ile buluşunca Mark ulaşım müzesine (Transportation museum) gidelim demiştir. Tom nasıl gideceklerini sormuş; Mark ise skuter ile gidebiliriz cevabını vermiştir. Öğretmen bu dijital hikâyede senaryoda ulaşım müzesi “Transportation museum” kullanmak istemiştir. Böylelikle öğretmen ulaşım müzesiyle ünite de yer alan tüm ulaşım araçlarına ait kelimeleri görselleri ve İngilizceleriyle beraber vererek kelimelerin pekiştirilmesini amaçlamıştır. Müzede bisiklet, araba, tren, gemi vs. gibi araçların yanında uzay gemisi de yer almıştır. Böylelikle uzay gemisi ile de yeni bir kelime öğretmek amaçlanmıştır. Çocuklar müzeyi gezdikten sonra kafeye gidip bir şeyler yemek istemişlerdir. Kate kafeye nasıl gideceklerini sormuş, Tom ise uzay gemisiyle diyerek komik bir cümle ile öğrencilerin dikkatini çekmiş ve bu şekilde yeni kelimenin öğretilmesi hedeflenmiştir. Tom, Kate ve Mark otobüse binip kafeye giderken yol üzerinde gördüklerini birbirlerini anlatmışlardır. Uçak havada, araba yolda, helikopter havada gibi (The plane is in the air, the car is on the road, the helicopter is in the air vs. gibi). Tom, Kate ve Mark kafeden çıktıktan sonra nehir kenarında yürümeye gitmişlerdir. Nehrin üstünde bot görmüşler ve “bot nehirin üzerinde (the boat is on the river) “ cümlesini söylemişlerdir. Böylelikle deniz araçlarının denizin üzerinde ifadesinden farklı olarak nehrin üzerindeki ifadesi de yer almıştır. Bunun yanında çocuklar nehrin etrafında gördükleri araçların da nerede bulunduklarını söylemişlerdir. Daha sonrasında ise hadi eve gidelim diyerek eve gitmişlerdir. “Transportation 7” dijital hikâyesinin sunumu tamamlandıktan sonra öğrencilerle birlikte dijital hikâyenin özeti yapılmış ve dijital hikâyenin en sonunda

bulunan true/false etkinliğine geçilmiştir. True/false etkinliği de bittikten sonra 8.eylem planının birinci dersi tamamlanmıştır.

8. eylem planının ilk dersinde “Transportation 7” dijital hikâyesinin genel bir hatırlatılması yapılmıştır. Öğretmen öğrencilere dijital hikâye ile ilgili sorular sormuş ve öğrencileri 7. dijital hikâyeden hatırladıklarını İngilizce söylemeleri için teşvik etmiştir. Öğrenciler dijital hikâye oluşturma sürecini merak ettikleri ve 4. eylem planında dijital hikâye oluşturma ve seslendirme sürecinde öğrenciler aktif olmaktan çok keyif aldıklarından dolayı öğretmen 8. dijital hikâyede de yine öğrencilerin etkin olmasını istemiştir. Öğretmen öğrencilerine 8. eylem planının son dijital hikâyesini onların oluşturacağını dolayısıyla sınıfı gruplara ayıracağını söylemiştir. Öğretmen 17 öğrenci bulunan sınıfı 4-4-4-5 öğrenci olmak üzere 4 gruba ayırmıştır. Öğrencilere gruplara ayrılmadan önce tüm sınıfın bir araya gelip bir senaryo belirleyebileceğini senaryonun belirli bölümlerini ise 4 grup tarafından yapılması gerektiğini söylemiştir. Öğretmen 4. eylem planında yaptıkları gibi bir grubun senaryoyu bitirdiği yerden diğer grubun devam edeceğini hatırlatmıştır. Öğrenciler arkadaşları ile görüşükten sonra gruplarına geçerek senaryolarını yazmaya başlamışlardır. Öğretmen tüm bu süreçte grupların arasında dolaşarak öğrencileri İngilizce yazmaya teşvik etmiş ve onlara yardımcı olmaya çalışmıştır. Öğretmen öğrencilere senaryonun “Transportation” ünitesiyle ve ünitenin içinde bulunan yapılar ve kelimelerle ilgili olmasını hatırlatmıştır. Öğretmen öğrencilerin sorduğu sorulara cevap vermiş, öğrencilerin hatırlamadığı kelimeleri ipucu vererek hatırlamalarını sağlamıştır. Öğretmen ertesi günkü ders saatine hazır hale getirmek için ders sonunda senaryoları toplamıştır. Sınıf öğretmeninden daha öncesinden ertesi gün 1 ders izin aldığından dolayı öğretmen topladığı senaryoları dijital hikâye formatına dönüştürmüş ve ders için hazır hale getirmiştir. Ertesi günkü derste öğretmen sınıfa bilgisayarını götürmüş ve bilgisayarını internete bağlamıştır. “Storyjumper” uygulamasını bilgisayarında açmış ve ses kaydı yapmak isteyen öğrencilerin parmak kaldırmasını istemiştir. 17 kişilik sınıf mevcudundan 2 kişi o gün derse gelmemiştir. Geriye kalan 15 öğrenciden bir tanesi de diğer dijital hikâye seslendirmesine katılmadığı gibi bu seslendirmeye de katılmayacağını belirtmiştir. Geriye kalan 14 öğrenciyi öğretmen seslendirme için sıraya sokmuştur. Öğrenciler daha önce seslendirme yaptıkları için bu seslendirme sürecinde daha rahat davranmışlar ancak bazı cümleleri söylemekte zorluk çekmişlerdir. Özellikle “How can I get to..... (nasıl gidebilirim), Excuse me (Affedersiniz), I don’t know (bilmiyorum)” kalıplarını

söylerken zorlansalar da öğretmen öğrencilere yardımcı olmuştur. 8. eylem planının son dijital hikâyesinde Tom, Kate ve Mark'a kütüphaneye gidelim demiştir. Kate ise hasta olduğunu ifade etmiştir. Tom hastaneye nasıl gidebiliriz diye sormuştur. Kate de ambulans çağırılım demiştir. Kate hastaneye gittikten sonra Tom annesini aramış; Kate'in hasta olduğunu ve Londra'ya gelmeleri gerektiğini söylemiştir. Tom annesine Londra'ya uçakla gel demiştir. Tom'un annesi Tom'un babasını arayıp Kate'in hasta olduğunu Londra'ya gitmeleri gerektiğini söylemiştir. Annesi uçakla gideceğini belirtmiş ancak babası uçağa yetişemeyeceğini trenle geleceğini söylemiştir. Tom'un annesi ve babası Londra'da buluştuklarında babası annesine hastanenin nerede olduğunu sormuş; annesi hastanenin yerini bilmediğini söylemiştir. "Where is the hospital (hastane nerede) sorusuna, " I don't know (bilmiyorum)" cevabının verilmesiyle ünite kazanımlarıyla ilişkili olduğuna dikkat çekilmek istenmiştir. Annesi ve babası sokaktan geçen bir kişiye hastaneye nasıl gidileceğini sorup hastaneye gitmişlerdir. Bu dijital hikâyede de "Where is the bus stop (Otobüs durağı nerede?), It is over here /over there (Burada/orada)" soru ve cevapları yer almıştır. Annesi ve babası hastaneye gittiklerinde Kate'e nasıl olduğunu sormuşlar ve Kate iyi olduğunu söylemiştir. Bunun üzerine hepsi hastaneden ayrılmışlardır. Daha sonrasında hep birlikte bir kafeye gidip yemek yemişlerdir. Dijital hikâyenin seslendirmesi tamamlandıktan sonra öğretmen etkileşimli tahta üzerinde "storyjumper " uygulamasını açmıştır. Öğrencilerin senaryosunu hazırladığı ve seslendirdiği dijital hikâyeyi aynı uygulama üzerinde öğrencilere sunmuştur. Dijital hikâyenin sunumu tamamlandıktan sonra öğrencilerle soru cevap yapılarak ders tamamlanmıştır. Öğretmen öğrencilerine 8. eylem planına dair yaşadıklarını, özellikle belirtmek istediklerini öğrenci günlüklerine yazmalarını hatırlatmıştır. Öğretmen de öğretmen günlüğüne tecrübelerini aktarmak için gerekli notlarını almıştır. 8. eylem planında öğretmenin oluşturduğu "Transportation 7" dijital hikâyesi ve senaryosu, seslendirmesini öğrencilerin yaptığı; öğretmenin dijital hikâye formatı haline getirdiği "Transportation 8" dijital hikâyeleri 3 ders saati içinde bitirilmiştir.

Şekil 26. “Transportation 7” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



Şekil 27. “Transportation 8” İsimli Dijital Hikâyeden Bir Sayfa Örneği



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizine yer verilecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan odak grup görüşmesi, öğretmen-öğrenci günlükleri ve öğretmen-öğrenci gözlemlerine ait verilerin analizi araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak sırası ile verilecektir.

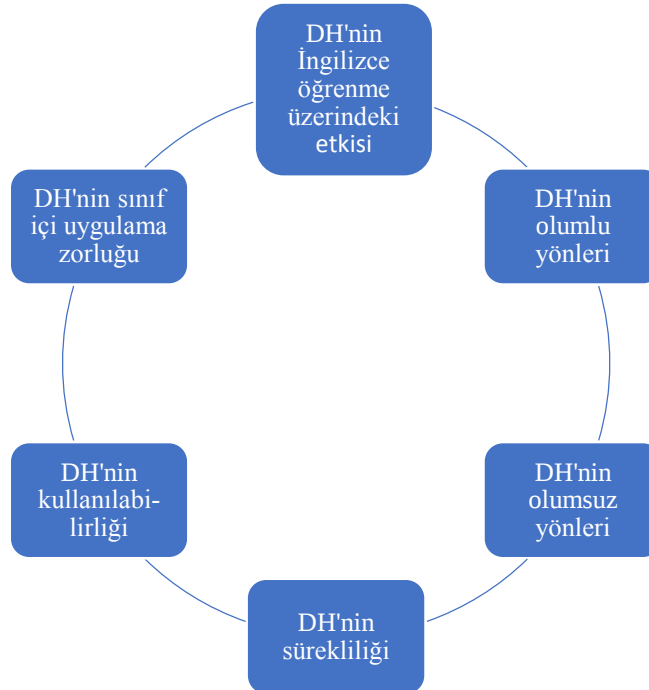
1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ VERİLERİ

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Kod, alt tema ve tema şeklinde gruplandırılan veriler 6 tema altında bir araya getirilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucu elde edilen temalar şunlardır:

Araştırmada 6 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- Dijital hikâyenin İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi
- Dijital hikâyenin olumlu yönleri
- Dijital hikâyenin olumsuz yönleri
- Dijital hikâyenin sınıf içi uygulama zorluğu
- Dijital hikâyenin kullanılabilirliği
- Dijital hikâyenin sürekliliği

Şekil 28. Araştırmaya Ait Temalar (DH=Dijital Hikâye)



2. ARAŞTIRMANIN 1. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 1. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâyelerin kullanışlı yönleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular odak grup görüşmesi, öğrenci günlükleri ve öğrenci sınıf içi gözlem verilerine göre verilecektir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen temalardan olan “ Dijital hikâyenin İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi” teması İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâyelerin kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Araştırmanın 1. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH’nin İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi	Dh’nin İngilizce öğrenmeye etkisi	İngilizce öğretme	13
		İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırma	7
		İngilizcenin gelişmesi	7
		Telaffuzu geliştirme	8
		İngilizce yazmayı geliştirme	9
		Eğitici olma	5
		Eğlenceli olma	9
		Ön öğrenmeyi sağlama	3
		İletişim sağlama	4
		İlgi çekici olma	8
DH’nin İngilizce öğrenme üzerindeki etkisi	DH’nin kelime öğrenmeye etkisi	Kelime öğretme	7
	DH’nin kelime öğrenmeye etkisi	Akılda kalıcı	5
	DH’nin okuma becerisinin gelişmesine etkisi	Tekrar ve pekiştirme	6
		İngilizce okumanın gelişmesi	8
		Kitap okuma isteği	2

Araştırmanın “Dijital hikâyenin öğrenme üzerindeki etkisi” temasının altında 3 alt tema bulunmaktadır. Bunlar “DH’nin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tarafları, DH’nin kelime öğrenmeye yönelik olumlu tarafları, DH’nin okuma becerisinin gelişmesine yönelik olumlu tarafları”dır. İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilere İngilizce ve İngilizce kelime öğrenmede yardımcı olduğu ayrıca öğrencilerin İngilizce okuma becerisinin gelişmesini sağlamada önemli rol oynadığı öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde dikkat çeken noktalardandır. Bu temada bulunan “İngilizce öğretme, eğlenceli olma, İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırma,

kelime öğretme, akılda kalıcı olma, tekrar ve pekiştirme, İngilizce okumanın gelişmesi ve İngilizce kitap okuma isteği “ kodları dijital hikâye uygulamasının İlkokul öğrencilerine İngilizce öğretmede kolaylaştırıcı etkisi olduğunu ve dolayısıyla İlkokul 3. sınıf İngilizce dersinde dijital hikâyelerin kullanılmasının kullanışlı olduğunu da göstermektedir.

Öğretmen: “Teşekkür ederim. Evet Öğrenci 1 İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının sana göre olumlu tarafları var mıdır? Varsa nelerdir?”

Ö1: “eeeeee olumlu tarafları çok uzun cümlelerin şey bize uzun cümleleri yazmanız bana çok olumlu geldi uzun cümle yazınca siz daha çok kelime kelimeler türetmiş oluyorsunuz o zaman biz de bunları aklımızda tutuyoruz çok iyi öğreniyoruz.”

Öğretmen: “hmmm yani kelime mi öğreniyorsun?”

Ö1: “Evet bu.”

Ö2: “Evet. Kelime öğretimi ondan sonra cümleleri daha şey daha iyi söylememize şey oluyor ondan sonra uuu yani İngilizce dersini daha iyi bilmemize ve daha ii okumamızı sağlıyor.”

Ö3: “eeeeee şey (boğazını temizliyor) daha çok yazı olması bence daha çok yazı olması ve daha çok ilerlememiz hızlı hızlı yani bizim çalışıp çabuk söylememiz”

Öğretmen: “Hımmm yani mesela daha çok yazı olmasının nesi olumlu?”

Ö3: “bizim yani okumamızın daha çok yani İngilizce okumamızın daha çok şey okumamızı geliştirmesi.”

Ö5: “Öğretmenin İngilizce dersinde dijital hikâye kullandığınız için size teşekkür ederim. Dijital hikâye sayesinde İngilizce kitap okumak istiyorum hem de her zaman okumak istiyorum. Çünkü İngilizce okumaya başladım”

Ö8: “Dijital hikâye kullanınca ben daha çok kelime öğrendim. Tom hikâyede kelimeleri hep tekrar ediyor ben de daha iyi öğreniyorum. Ben dijital hikâyeleri çok sevdim.”

2.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER

Ö1 öğrenci günlüğü: “Ben bu hikâyeye bayıldım ve 6. Unit (6. Ünite)de armchair and sofa (koltuk ve kanep) kelimelerini karıştırıyordum ve artık

karıştırmıyorum and (ve) bath tube and lamp (küvet ve lamba) kelimelerini 6 unit (6 ünite)'de öğrenmediğimiz bu kelimeleri öğrendim.” (My house 4 - 17/03/2022)

Ö4 öğrenci günlüğü: “Öğretmenim ben bu sefer bu hikâyeyi çok sevdim. Bunlar çok eğiticiler ve ben bunları çok beğendim. Ben Mark’a hoş geldin demek istiyorum ve size çok teşekkür ediyorum bu yüzden çok kelime ve cümleler öğrendim. Bu yüzden teşekkür ettim ben bu hikâyelere alışmaya başladım ve ben İngilizce konuşabiliyorum.” (Transportation 2- 07/04/2022)

Ö5 öğrenci günlüğü :”Tom ile İngilizce kelime öğrendim. İngilizce dersi artık daha eğlenceli.” (My house 7- 31/03/2022)

Ö6 öğrenci günlüğü: “Tom İngilizce öğrenmemi sağladı ve kolaylaştırdı ve yeni kelime öğrendim. Sizi çok seviyorum öğretmenim. (Günlükte Tom, Mark ve Kate’ i çizmiş.) (Transportation 4-28/04/2022)

3. ARAŞTIRMANIN 2. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 2. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâye kullanımı öğrencilerin İngilizce dersini sevmesini nasıl sağlamaktadır?” sorusuna ait bulgular için öğrenci günlüklerinden yararlanılacaktır. Uygulanan eylem planları sonrasında öğrenciler öğrenci günlüklerine İngilizce dersinde kullanılan dijital hikâyelerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenci günlüklerine göre İngilizce dersinde dijital hikâyelerin kullanılmasının İngilizce dersine karşı hissedilen korkunun sevgiye dönüştüğünü göstermiştir.

3.1. ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER

Ö1 öğrenci günlüğü: “En sevdiğim bölüm buydu çünkü Tom’un family (aile) bireylerinden father, mother, brother, sister, cat and dog (baba, anne, abi, abla, kedi ve köpeği) olduğunu gördük ve evin hangi bölümlerinde family (ailesi) nerdeyse onu söylüyordu bu yüzden en sevdiğim hikâye. İngilizce’yi anladığım için sevmeye başladım.” (My house 5- 24/03/2023)

Ö2 öğrenci günlüğü:” Dijital hikâye bana çok yardım etti. İngilizce dersini çok güzel buldum. İlk başta İngilizce’den korkuyordum. Ama şimdi çok seviyorum hiç korkmuyorum ve İngilizce dersini çok seviyorum. Hikâyelerin çok güzel ve çok eğlenceli olduğunu artık biliyorum.” (Transportation 6- 28/04/2022)

“Dijital hikâye ile İngilizce dersini daha çok sevdim. Ders çok eğlenceli.” (Transportation 4- 21/04/2022)

Ö5 öğrenci günlüğü “Dijital hikâyeleri ben çok sevdim. İngilizce dersini sevdirdi bana. Tom çok güzel maceralara atlıyor. İngilizce dersi çok eğlenceli ve komik.” (Transportation 5- 28/04/2022)

Ö9 öğrenci günlüğü: “Tom’un hikâyelerini çok seviyorum ve heyecanlanıyorum. O bana İngilizce sevdiliyor. Öğretmenim de öğretiyor. Tom’un hikâyeleri hiç bitmesin çünkü İngilizce’yi çok seviyorum.” (My house 6- 24/03/2022)

“Kendimiz seslendirdik bu bize çok güzel İngilizce öğretti. İngilizceyi çok sevdim. Öğretmenimi çok seviyorum çünkü İngilizce öğretiyor.” (Transportation 8- 06/05/2022)

Ö13 öğrenci günlüğü : “İlk öncelikle harika bir hikâye olmuş. Hem de taşıtları daha iyi öğrenmemi sağladı. Kitaplardan da ve etkinliklerden daha çok anlamamı sağladı. Daha çok fazla anlamamı sağladı. Öğretmenimin kattığı sevgi dolu bir hikâye olmuş. Bu hikâye benim anlayacağım şekilde ve mükemmel olmuş. Ben İngilizce dersini çok sevdim. Elinize sağlık.” (Transportation 1- 07/04/2022).

4. ARAŞTIRMANIN 3. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 3. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğretmen açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular için öğretmen günlüklerinden yararlanılacaktır. Araştırmacı- uygulayıcı olan öğretmen sınıfta uyguladığı eylem planlarından sonra uygulamaya dair notlarını öğretmen günlüklerine not etmiştir. İlkokul 3. sınıf İngilizce dersinde kullanılan dijital hikâyelere ait olumlu ve olumsuz yönler öğretmen günlüklerinde yer almıştır.

Öğretmen günlüklerine göre İlkokul 3. sınıf İngilizce dersinde dijital hikâyelerin kullanılmasının olumlu yönlerinin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Dijital hikâyelerin görsel ve işitsel öğelerle birlikte öğrencilerin dikkatini çektiği, dijital hikâyelerde üniteye ait kelimelerin tekrar tekrar yer almasının kelimelerin öğrenilmesine ve akılda kalıcı olmasına yardımcı olduğu, öğrencilerin kelime bilgisinin gelişmesine katkı sağladığı dikkat çeken noktalardandır. Ayrıca dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, bu durumun İngilizce dersine yönelik korkuyu azaltarak öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerini sağladığına da yer verilmiştir.

Dijital hikâyelerin olumsuz yönleri iki başlık altında incelenmiştir. İlk olarak hazırlık aşamasının oldukça uzun olduğuna, dijital hikâyelerin ünitelere ait kazanımlara ve dijital hikâyelerin birbirinin devamını oluşturacak şekilde hazırlanmasının zor olduğuna yer verilmiştir. İkinci başlık olarak dijital hikâyelerin sınıf içinde uygulaması ele alınmıştır. Uygulama sırasında elektrik kesintisine bağlı olarak yaşanabilecek internet bağlantısının kopması durumu en önemli sorun olarak ele alınmıştır. İnternet bağlantı sorununun yanında okulda bilişim sınıfının bulunmamasından dolayı dijital hikâye oluşturma ve dijital hikâye seslendirmelerinde yaşanan sorunlar (gürültü- görev dağıtımı vs.) dijital hikâyeleri sınıf içerisinde uygularken yaşanabilecek sorunlar olarak ele alınmıştır.

4.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER

“Çalışma yaptığım sınıf ile bugün ilk uygulamamı yaptım. Sınıfta internet problemi yaşanmadı ve storyjumper uygulamasında da teknik bir sorun olmadı. Öğrenciler dijital hikâyeye olumlu tepki gösterdiler. Tom karakterini çok sevdiler. Dijital hikâyede seslendirme yapan kişinin ben olduğumu öğrendiklerinde kısa bir şok geçirdiler. Öğrenciler derste ve teneffüste “Öğretmenim o konuşan siz misiniz?”, “Sesinizi oraya nasıl kaydettiniz?” gibi sorular sordular. Ben de kısaca dijital hikâye oluşturduğum uygulama olan ‘storyjumper’den bahsettim. Uygulamayı not alan öğrenciler oldu..... Öğrenciler dijital hikâyenin ünite ile ilgili olduğunu fark ettiler. “Aaaaaaa öğretmenim bu konular bizim kitabımızla aynı dediler.” İlk dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin dikkatini çektiğini gözlemledim. Bu durum beni mutlu etti.” (10/03/2022)

“.....Bugünkü eylem planının 2. dersinde “My house 6” dijital hikâyesini kullandım. Have got- has got kullanımındaki farka dikkat çekmek için “My house 6” dijital hikâyesi için bir rap şarkısı oluşturmuştum. Öğrenciler şarkıyı çok sevdi. Şarkının dinledikleri müzik türüne yakın olması veya öğretmenin şarkı söylemesi çok hoşlarına gitti. Derse daha da ilgi göstermeye başladılar..... Bu dijital hikâyede bazı öğrencilerin “have got-has got” kullanımının arasındaki farkı kavradıklarını gözlemledim. Dijital hikâyede yer alan cümlelere işaret ederek neden have got ya da neden has got kullanıldığını açıklayabildiler. Dijital hikâyelerle amacıma ulaştığımı hissettim.....” (24/03/2022)

“.....Öğrenciler Tom karakterini çok sevdi. Bunu bana devamlı hatırlatıyorlar. Hatta İngilizce kelimeleri Tom söylediği için daha iyi hatırladıklarını söylüyorlar.....Öğrencilerin dijital hikâyeye yönelik ilgisi inanılmaz. Oluşturduğum hikâyeler öğrencilerin ilgisini çekiyor. Kelime bilgilerinin geliştiğini gözlemliyorum. Bunun sebebi olarak da kelimelerin dijital hikâyede kelimelerin görselleri ile devamlı tekrar edilmesinden ileri geldiğini düşünüyorum.....” (31/03/2022)

-“..... Dijital hikâye uygulamasından sonra öğrencilerimdeki değişimi gözlemleyebiliyorum. Dijital hikâyeye birlikte öğrenciler üniteye dair kelimeleri daha çok hatırlamaya başladılar. Eylem planları sırasında sorduğum kelimelerin anlamlarını söylediklerini ve hatırladıklarını görmek beni mutlu ediyor. Sanırım bunda oluşturduğum Tom karakterinin kelimeleri tekrar etmesi oldukça önemli.....” (01/04/2022)

-“..... Eylem planı sonrası iki öğrencim yanıma gelip İngilizce hikâye kitabı almak istediğini söyledi. Çok mutlu oldum. Dijital hikâyelerin çok eğlenceli olduğunu ve İngilizce okumaktan korkmadıklarını ifade ettiler. Dijital hikâyelerin İngilizce okuma becerisi üzerindeki etkisini görmek beni sevindirdi. Dijital hikâyeler sadece öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırmadı aynı zamanda onlara okuma sevgisi de kazandırdı.....” (07/04/2022)

“Bugün itibariyle eylem planlarını tamamladım. Yaşadığım zorlukları da öğretmen günlüğüne aktarmak istiyorum. İlk olarak bahsetmem gereken husus dijital hikâyelerin senaryosunu hazırlamak ve seslendirme yapmak çok zaman alıyordu. Uzman görüşü almak, uzman görüşü dönütü ile düzenlemeleri yapmak zaman alıcıydı. Üstelik senaryoyu ünite kazanımları ile uyumlu hazırlamak, (pilot uygulamada) öğrencilerin çok sevdiği Tom’un maceralarında tempoyu yüksek tutmak ve olayları birbirinin devamı niteliğinde hazırlamak zorlayıcıydı. Hazırlık kısmının yanında uygulama kısmındaki zorlayıcı etken okuldaki internet problemiydi. Okulda çok nadiren de olsa internet bağlantı kopmaları yaşanıyordu. Bunun için ders öncesinden akıllı tahtada “storyjumper” uygulamasını açıp dijital hikâyeyi hazır hale getiriyordum. Pilot uygulama sırasında okulun internet bağlantısında bir sorun olmuştu ve etkileşimli tahtaya kendi internetimi bağlamıştım. Tabi biraz zaman aldı neyse ki uygulama sırasında böyle bir sorun yaşamadım. Yaşayabileceğim en büyük sorun ise bir eylem planı sırasında elektrik kesintisi yaşanması olabilirdi. Böyle bir durum için ise sınıf

öğretmeni ile görüşüp bir sonraki dersi rica edecektim. Elektrik ve internete bağlı bir uygulama olması dolayısıyla yaşanabilecek tüm teknik olumsuzluklar için bir B planı hazırlamıştım. Öğrencilere ses kaydı yaptırdığım sırada sınıf içerisinde olan gürültüler veya o sırada beden eğitimi dersine çıkan öğrencilerin çıkardığı gürültüler de zaman zaman olumsuzluklar oluşturdu. Böyle durumlarda dışarıdaki gürültü için gürültünün kesilmesini bekledim; sınıf içindeki gürültüye ise müdahale ettim.

Okulumuzda bir bilişim sınıfı yer alsaydı ses kayıtlarını ve dijital hikâye oluşturmayı ise öğrencilerim kendileri deneyimlerdi.” (06/05/2022)

5. ARAŞTIRMANIN 4. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 4. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? sorusuna ait bulgular için odak grup görüşmesi verilerinden yararlanılacaktır.

5.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER

Dijital hikâyelerin öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yönlerine ait bulgular için odak grup görüşmesinden elde edilen temalar olan “Dijital hikâyelerin olumlu yönleri” ve “Dijital hikâyelerin olumsuz yönleri” temalarından faydanılacaktır.

Tablo 4. Araştırmanın 2. Temasına Ait Alt Tema, Kod, Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH’nin olumlu yönleri	DH’nin İngilizce dersine karşı olan tutuma etkisi	DH’nin İngilizce’yi sevdirmesi	15
		DH’nin İngilizceyi az sevdirmesi	2
		Senaryo	7
		İngilizce anlama	2
		İlgi çekici	5
		Eğlenceli	6
		Öğrencilerin DH oluşturması ve seslendirme	3
		Öğretmenin DH seslendirmesi	2
	DH’nin beğenilmesi	Senaryoyu komik bulma	6
		Karakterlerin maceraları	9
		Eğlenceli olma	9
		Güzel olma	11
		Beğenme	5
		Öğretmenin seslendirmesi	5

Tablo 4 (Devam). Araştırmanın 2. Temasına Ait Alt Tema, Kod, Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
	DH'nin kolaylıkları	Kelime tekrarı sağlama	6
		Kelime öğrenme	8
		DH'ye uyum sağlama	3
		Gerçek hayatla bağlantılı kelimeler	2
		Dijital hikâyelerin kolay olması	6
		Seslendirmenin kolay olması	4
		Öğretmen desteği	2
		İngilizce öğretme	3
	DH'nin faydaları	Kelime öğrenmeyi kolaylaştırma	8
		Ön öğrenmeyi sağlama	4
		DH'de yeni kelimelerin bulunması	4
		Derse odaklanma	5
		Akılda kalıcı olma	2
		Hayal gücünü geliştirme	2
		Boş vakit aktivitesi sunma	2
		Öğrenci düzeyine uygun	2
		Telaffuzu geliştirme	3
		Ders kitabı ile kıyaslama	6
		Eğlenceli	7
		İngilizce öğretme	4
	DH'nin uygulanabilirliği	Eğlenceli	6
		DH oluşturma isteği	2
		İngilizce Öğretme	3
		Kelime öğrenmeyi sağlama	4
		İletişimi sağlama	2
		İlgi çekici	5
		İngilizce konuşmayı sağlama	2

Araştırmanın bu temasında “DH'nin İngilizce dersine karşı olan tutuma etkisi”, “DH'nin beğenilmesi”, “DH'nin kolaylıkları”, “DH'nin faydaları”, “DH'nin uygulanabilirliği” olmak üzere 5 alt tema bulunmaktadır. Bu alt temaların altında “DH'nin İngilizce'yi sevdirmesi, güzel olma, kelime öğrenme, kelime öğrenmeyi kolaylaştırma, eğlenceli olma, senaryoyu komik bulma, derse odaklanma ve ilgi çekici” olma gibi kodlar bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde İngilizce

dersinde kullanılan dijital hikâyelerin eğlenceli bulunduğu, özellikle kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulanmıştır.

Öğretmen: “Ö9 dijital hikâye uygulamasının olumlu tarafları var mı?”

Ö9: “Var.”

Öğretmen:” Nelerdir bunlar?”

Ö9 :” Olumlu tarafları yani bize eğlence katması bize yeni yeni yeni eğlenceler yapması. Ve bize güzel güzel İngilizceler öğretmesi kitaptan daha iyi öğretmesi.”

Öğretmen: “Hımm yani olumlu yönleri kitaptan daha iyi öğretmesi, eğlenceli olması sana yeni şeyler öğretmesi öyle mi? Başka var mı?”

Ö9: “Kitap daha zor hikâye daha kolay ve Tom'un hikâyeleri de kolay ve çok eğlenceli”

Ö14: “Yani öğretmenim mesela siz böyle dijital hikâyeyi eğlenceli yaptınız. Mesela tren sesi falan yaptınız. O çok güzel oldu. başka kelimeler eklediniz. Öğrenmediğimiz kelimeler eklediniz. Dijital hikâye sayesinde biz onları da öğrendik. Ama kitapta böyle yeni ünitelere geçtiğimizde yazı falan oluyordu. O yüzden de ben dijital hikâye tercih ediyorum.

Öğretmen: “Hı. Teşekkür ederim. Yani bunlar benim o sesler çıkarmam. “

Ö14:”Evet.”

Ö12:” O yüzden böyle sevindim. Olumlu buldum. Çok eğlenceliydi. Mutlu oldum.”

Öğretmen: “Peki bunların yanında başka nedir? olumlu tarafları nelerdir?”

Ö12: “Düşüneyim bi. Mesela İngilizce kelime öğrenmemi daha iyi geliştirdim. Hem de mutlu olmuştum geliştiği için. Yoksa İngilizcem benim çok kötüydü.”

Tablo 5. Araştırmanın 3. Temasına Ait Alt Tema, Kod, Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH'nin olumsuz yönleri	DH'nin beğenilmeyen tarafları	Beğenilmeyen yönü olmama	22
		beğenmeme	2
		Senaryodan bir kesit	5
	DH'nin zorlukları	Bilinmeyen kelimeler	4
		DH'lerin zor olması	5
		Uzun cümleler	4
		Seslendirme	2

Araştırmanın 3. teması olan “DH’nin olumsuz yönleri” temasında “DH’nin beğenilmeyen tarafları” ve “DH’nin zorlukları” olmak üzere iki alt tema bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerden çalışmaya katılan öğrencilerden yalnızca bir öğrencinin dijital hikâyeleri beğenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital hikâyelerin İngilizce dersinde kullanılmasını beğenmeyen öğrenci, İngilizce dersini de sevmediği için derste kullanılan uygulamaya da aynı tutumu göstermiş olabileceği şekliyle yorumlanabilir. Çalışmaya katılan diğer 16 öğrenci İngilizce dersinde dijital hikâye kullanılmasını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerden birkaç tanesi her ne kadar İngilizce dersinde dijital hikâye uygulamasını beğense de dijital hikâyelerin içinde bilinmeyen kelimelerin bulunması, İngilizce’de eksiklikleri olması ve kendilerinin seslendirme yapmalarından dolayı bu uygulamayı zor bulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ise dijital hikâyelerin olumsuz yönü bulunmadığını aksine dijital hikâyeleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital hikâyelerin olumsuz yönüne ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen: ” Ö5 dijital hikâye uygulamasının olumsuz tarafı var mı?

Ö5: “Yok öğretmenim”

Öğretmen: ” Neden?”

Ö5: “Neden çünkü öğretmenim olumsuz tarafını hiç ben görmedim arkadaşım görüyorsa bilmiyorum.”

Öğretmen: “Yani sen görmedin senin için olumsuz tarafı yok. Ö6 sen ne dersin?”

Ö6: “Öğretmenim benim de olumsuz gördüğüm bir tarafı yok.”

Öğretmen: ” Yok mu hiç yok emin misin?

Ö6: “(cık yapar) yok.”

Ö13:” Kötü yanları hiç yoktu öğretmenim.”

Öğretmen: “Hiç mi yoktu?”

Ö13: “Hiç.Sıfır. “

Öğretmen:”Sen çok beğenmişsin anlaşılan. “

Ö13:”Aynen çok beğendim öğretmenim. Çok eğlenceli, güzel, eğitici farklı. Yani aşırı derecede güzel.”

Öğretmen: "Ö16 şimdi bu soru sana göre bak burada çok konuşman lazım. Bir sürü olumsuz taraf olması lazım. Çünkü sen sevmedin, faydalı bulmadın. Neydi olumsuz tarafları?"

Ö16: "Ben diyecek bir şey bulamıyorum".

Öğretmen: (öğretmen duymamıştır) "Hı? Ne dedin? "

Diğer öğrenciler ve Ö16: "ben diyecek bir şey bulamıyorum."

Öğretmen: "E bi düşün o zaman biraz. Zor muydu? "

Ö16: "Zordu."

Öğretmen: "Kötü müydü? "

Ö16: "Kötüydü."

Öğretmen: "Sen İngilizce dersleri hiç mi sevmiyorsun?"

Ö16: "Hiç sevmiyom."

Ö17: "Mesela şeydi hocam (öğrenci cevap vermez)"

Öğretmen: "Neydi? Utanma, utanma. Utanmadan söyle. Çok güzel konuşuyorsun. Aferin"

Ö17: "Öğretmenim mesela az zordu İngilizce. Ama az dinledim onları söyledim. Başka aklıma geldikçe yapacağım."

Öğretmen: "Yani İngilizce hikâyeler mi zordu?"

Ö17: "Evet hocam."

Öğretmen: "Tamam bu olumsuz tarafı. Başka aklına gelen bir şey var mı? "

Ö17: "Yok hocam. "

6. ARAŞTIRMANIN 5. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 5. alt problemi olan "Öğretmenin dijital hikâyeler ile İngilizce öğretiminde karşılaştığı sorunlar nelerdir?" sorusuna ait bulgular için odak grup görüşmesi ve öğretmen günlüğü verilerinden yararlanılacaktır.

Araştırmacı-uygulayıcı olan öğretmen dijital hikâyeler ile İngilizce öğretimi süresinde karşılaştığı sorunlar şu şekilde ele alınabilir. Daha önce de yer verildiği gibi elektrik kesilmesi ihtimali ve buna bağlı olarak yaşanabilecek internet sorunu dersin

akışını etkileyebilir. Bu sebepten elektrik kesilme ihtimaline karşı öğretmenin kullanacağı kendi mobil verisi ve dizüstü bilgisayarının hazır ve yanında olması tedbir açısından önemli bir unsur olarak görülebilir. Dijital hikâyelerin bir eylem planı şeklinde belli bir zaman sınırlaması içinde yapılması ve buna ek olarak internet bağlantısının kopma sorunu bu planın gerisinde kalma ihtimali de bir stres faktörü olarak ele alınabilir. Öğretmenin öğrencilere dijital hikâyeleri seslendirme etkinliğinde sınıf kontrolünü sağlama, öğrencileri belli bir sıra ile görevlendirme ve aynı zamanda öğrencilere geri dönüt vermesi dijital hikâye uygulaması sırasında karşılaştığı sorunlar olarak düşünülebilir.

6.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER

Odak grup görüşmesi verilerinden elde edilen temalardan bir tanesi olan “DH’nin sınıf içi uygulama zorluğu” teması “Öğretmenin dijital hikâyeler ile İngilizce öğretiminde karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap verecektir.

Tablo 6. Araştırmanın 4. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH’nin sınıf içi uygulama zorluğu	Öğrenci gözünden öğretmenin DH uygulamasında karşılaştığı zorluklar	Zorluk yaşama	8
		Zorluk yaşamama	4
		Biraz zorluk yaşama	5
		DH oluşturma süreci	5
		Gürültü	9

Odak grup görüşmesinde elde edilen verilerde öğrencilerin araştırmanın teması olan “Dijital hikâyenin sınıf içi uygulama zorluğu” temasında “Öğrenci gözünden öğretmenin dijital hikâye uygulamasında karşılaştığı zorluklar” olan alt tema bulunmaktadır. Öğrenciler, odak grup görüşmesinde “Öğretmen sınıfta dijital hikâye uygulaması sırasında sizce zorluk yaşadı mı?” sorusuna farklı cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler dijital hikâye hazırlamanın zor olduğunu, zaman aldığını dolayısıyla öğretmenin zorluk yaşamış olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı öğrencilere öğretmenin sınıf içerisinde dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşayıp yaşamadığı noktasında görüşlerini sorduğunda ise öğrencilerin cevapları farklılaşmıştır. Öğrencilerin bir kısmı öğretmenin zorluk yaşamadığını belirtirken; diğer kısmı ise biraz zorluk yaşadığını veya zorluk yaşamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenin dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşadığını ya da biraz zorluk yaşadığını söyleyen öğrenciler bahsedildiği gibi dijital hikâye oluşturma zor olduğundan, zaman

aldığından dolayı öğretmenin zorluk yaşamış olabileceğini düşünmüşlerdir. Öğretmenin dijital hikâyeyi sınıf içinde uygularken sınıftaki gürültü yüzünden zorluk yaşamış olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Öğrenciler öğretmenin sınıf içi uygulama sırasında yaşadıklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

Öğretmen: “hımmmm peki. Peki Öğrenci 1 son sorumuza geldik sence öğretmenin yani ben İngilizce derslerinde dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşadı mı? Sınıfta uygulama yaparken. Yaşadım mı?”

Ö1: “hmmm zor çok sayfa yaptığınızdan bence yaşamışsınızdır. Çünkü bir de seslendirmeyi falan burada yapamadınız çok ses olduğundan bizim sınıfta bu yüzden zorluk yaşamışsınızdır.”

Öğretmen: “hım yok mesela şey benim evde hazırlayıp geldiklerim hariç mesela sınıfta uygularken?”

Ö1: “Sınıfta uygularken zorluk yaşamışsınızdır.”

Öğretmen: “Nasıl bir zorluk yaşadım sence?”

Ö1: “uuu çok sayfa yaptığınızdan uuuu kafanız diyelimki bizim sınıf çok ses yapıyor ya bazen sınıfta bir de seslendirme yaparken biz o zaman çok şey yaptık seslendirmeyi çok yaptık ses karıştırdığı için bu yüzden de zorluk yaşamış olabilirsiniz.”

Öğretmen: “Evet bu peki. Diyelim ki bunlardan hariç size seslendirme yaptırdıklarım değil evde kendi hazırlayıp geldiklerim var ya bunları sınıfta uygularken size gösterirken zorluk yaşadım mı sence?”

Ö1: “Biraz yaşamış olabilirsiniz.”

Öğretmen: “Ne? Ne yaşadım ?”

Ö1: “Siz çünkü yazıyı yazarken falan kafanız karışabilir bazen o zaman bizim sınıfa sus falan derken sessiz olun derken yapmak için zorlanıyorsunuz. Bir de bizim sınıfı susturmak zorlanıyorsunuz.”

Öğretmen: “Hımmmm gürültüden diyorsun?”

Ö1 : “Evet .“

Ö5: “Zorluk yaşamışsınızdır öğretmenim.”

Öğretmen: “Ne gibi bir zorluk yaşamışımıdır?”

Ö5: “Mesela sınıftakilerin ses çıkarmasından sonra da seslendirme yaparken ses çıkarmasından eeee ondan sonra bu kadar.”

Ö9: “uuu biraz çünkü Ö7’nin dediği gibi gürültüden Ö15 yüzünden hep gürültü çıkardı ve İngilizceyi sevmiyor galiba.”

Öğretmen: “Hı yani gürültü açısından rahatsız olduğumu düşünüyorsun ama onun haricinde ben uygulamada bir zorluk yaşadım mı?”

Ö9: “Hiç yaşamadın.”

Öğretmen: “Hiç yaşamadım tamam teşekkür ediyorum.”

6.2. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER

“.....İlk uygulamanın sonunda biraz yorulduğumu fark ettim. İnternet koparsa diye biraz stres yaşadığımı hissettim. İlk uygulamada planın gerisinde kalma ihtimali de uygulama yaparken beni ilk başlarda etkiledi. Ancak zaman ilerledikçe durumu kontrol altına almaya başladım. Ders kitabı yerine dijital hikâyelerle ilerlemek öğrencilere olduğu kadar bana da farklı geldi ve sürece alışmam gerekti.....”(10/03/2022)

“Bugün öğrenciler ile ilk dijital hikâye seslendirmesini yaptık.....Dijital hikâye seslendirmesine ilk önce birkaç öğrenci katılmak istedi. Öğrencilerin İngilizce telaffuzda zorlandıklarını bildiğim için bu durumu yadırgamadım. İlk olarak gönüllü olan öğrencileri yanıma çağırdım ve kayıt işlemini kısaca anlattım. Kayıt tuşuna bastıktan sonra öğrenciler cümlelerini söyledi ve ben kaydettim. Takıldıkları yerde ise yardımcı oldum. Ses kaydını tamamladıktan sonra öğrencilere seslerini dinlettim. Öğrenciler kendi seslerini ve İngilizce söyledikleri cümleleri duyunca çok mutlu oldular ve kendilerine güvendiler.....Dijital hikâye seslendirmeleri sırasında öğrencileri cesaretlendirmek, seslendirme sıralarını belirlemek ve onlara anında geri dönüş vermenin yanında sınıf kontrolünü de sağlamak biraz yorucu oldu. Ancak bunun ilk deneme olduğu için öyle olduğunu düşünüyorum.” (01/04/2022)

7. ARAŞTIRMANIN 6. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 6. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler ile İngilizce öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir? sorusuna ait bulgular için odak grup görüşmesi verilerine ve öğrenci günlüklerine başvurulacaktır.

7.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER

Odak grup görüşmesi verilerinden elde edilen temalardan birisi olan ve daha önce de bu bölümde bahsi geçen “DH’nin sınıf içi uygulama zorluğu” temasından faydanılacaktır.

Tablo 7. Araştırmanın 4. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH’nin sınıf içi uygulama zorluğu	Öğrenci açısından DH’nin zorlukları	Bilinmeyen kelimeler	4
		DH’lerin zor olması	5
		Uzun cümleler	4
		Seslendirme	2

“DH’nin sınıf içi uygulama zorluğu” temasına göre “Bilinmeyen kelimeler”, “DH’lerin zor olması” “Uzun cümleler” ve “Seslendirme” kodları dijital hikâye uygulaması sırasında öğrenciler tarafından karşılaşılan zorlukları göstermektedir.

Öğretmen: “Yani senin için kolaylıklarından ve zorluklarından bahsedecek olursan. Ne tür kolaylıkları vardı ne tür zorluklar vardı?”

Ö1: “Çok kolaydı bana zorluk olarak şey geldi bazı öğrenmediğimiz kelimeler zordu ama gerisi kolaydı”.

Öğretmen: “Yani yaşamadın. Peki Ö2 aynı soruyu sana da soruyorum dijital hikâye uygulaması sırasında yaşadığın kolaylıklar ve zorluklar oldu mu?”

Ö2: “İkisi de oldu.”

Öğretmen: “Peki bunlar nelerdi?”

Ö2: “Kolaylıklar bildiğim kelimeler cümleler onlar bana kolay geldi Bazı eeeee yerlerde gördüğüm dükkanlarda oyuncaklarda eşyalar da gördüğüm İngilizce kelimeleri burada gördüm onları da ezberledim zorluklar bilmediğim cümleler uzun metinler öyle bilmediğim şeyler bana zor geldi.”

Öğretmen: “Yani biraz daha uzun cümleler sana zor geldi.”

Ö2: “Evet.”

Öğretmen: “Peki onu öğretmenin açıkladı mı daha sonrasında?”

Ö2: “Evet.”

Öğretmen: “Yoktu peki teşekkür ederim. Ö3 seni dinleyecek olursak dijital hikâye kullanımı sırasında yaşadığın kolaylıklar ve zorluklar var mıydı?”

Ö3: “eeeeee biraz. Zorluklar azdı ama kolaylıklar çoktu zorluklar sadece dijital hikâyeler içinde uzun olan cümleler bayağı birçok olunca bir de biz ses kaydederken uzun metinler yaparken zordu.”

Öğretmen: “hmmmm şey mi size kaydettirdiğin uzun metinler mi?”

Ö3: “Mesela sizin yaptığınız ve bizim yaptığımız seslendirdiğimiz biraz bana da zor geliyor ama diğer yandan diğerleri kolay geldi bana. Her ünite bana kolay geldi.”

Öğretmen: “Hmm her hikâye sana kolay geldi yani sadece benim yazdığım uzun cümleler ya da sizin seslendirdikleriniz.”

Ö3: “Evet. Uzun olanlar.”

Öğretmen: “Uzun olanlar. Kısalar kolay mıydı?”

Ö3: “Evet.”

Öğretmen: “Tamam teşekkür ediyorum. Ö5 sana soralım senin için zorluklar ve kolaylıklar nelerdi?”

Ö5: “Öğretmenim eeee bir kere zorluk oldu hatta yapıyorduk eeee dijital hikâyelerden o zaman zorluk oldu tabii kolaylık da öğrendiğim kelimeler kolaydı.”

Öğretmen: “hı hı.”

Ö5: “Mesela öğrenmediğim kelimeleri tahmin edemiyordum o yüzden de biraz zor geliyordu”

Öğretmen: “Zor geliyordu yani senin de mi arkadaşlarının dediği gibi uzun metinler ve bilmediğin kelimeler zor oldu ama bildiğin kelimeler kolay oldu.”

Ö5: “Evet öğretmenim.”

7.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE AİT VERİLER

Ö14: “Öğretmenim bize dijital hikâye yaptığınız için teşekkür ederim. Başladığında zor geldi ama şimdi kolay. Çünkü kelimeleri öğrendim Tom sayesinde tekrar teşekkür ederim.” (My House 2-10/03/2024)

Ö3:”.....Dijital hikâye seslendirmesini çok sevdim. İlk başta korktum yapamam diye. Ama siz yardım ettiniz. Zor oldu ilk başta ama sonra öğrendim. Seslendirme kolay oldu.” (My House 8-31/03/2022)

Ö9:”.....Dijital hikâyeler çok eğlenceli. Tom’un maceraları ile her şeyi her kelimeyi öğrendim. Dijital hikâyelerdeki bazı uzun cümleler zor gibi ama öğrenince sonra kolay. Tom sayesinde kelimeleri öğrendim.” (My House 4- 17/03/2022)

8. ARAŞTIRMANIN 7. VE 8. ALT PROBLEMLERİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 7. alt problemi olan “İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâye uygulaması sırasında öğretmenin yaşadığı deneyimler nelerdir?” ve 8. alt problemi olan “Öğretmenin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” soruları birlikte ele alınacaktır. “İlkokul 3. sınıf İngilizce öğretiminde dijital hikâye uygulaması sırasında öğretmenin yaşadığı deneyimler nelerdir?” ve “Öğretmenin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” alt problemleri için öğretmen günlüklerinden yararlanılacaktır.

8.1. ÖĞRETMEN GÜNLÜĞÜNE AİT VERİLER

“..... Öğrenciler dijital hikâye oluşturma fikrini duyunca çok sevindi. Tabi diğerleri kadar sevinmeyen 2-3 öğrenci vardı ama 17 öğrenciden 15 öğrencinin yabancı dilde dijital hikâye oluşturmaya olumlu tepki vermesi beni mutlu etti. Dijital hikâyelerin öğrencilere İngilizce’yi sevdirmede etkili olduğunu ve öğrencilere özgüven kattığını söyleyebilirim.....Öğrencilerin İngilizce cümleler yazarken zorlandıklarını gözlemledim ancak 6. üniteye dair İngilizce kelimeleri hatırladıklarını fark ettim. Dijital hikâyelerin kelime öğrenme ve kelime pekiştirmedeki rolünü gördüm. Öğrenciler kelimeleri Tom ile içselleştirmişler ve Tom bu kelimeyi şurada kullanmıştı, Tom böyle demişti diye hatırlatma yaptılar. Dijital hikâye senaryosunun ve ana karakter olan Tom’un öğrenciler tarafından bu kadar çok beğenilmesi hoşuma gitti.....

Dijital hikâye seslendirmesine ilk önce birkaç öğrenci katılmak istedi. Öğrencilerin İngilizce telaffuzda zorlandıklarını bildiğim için bu durumu yadırgamadım. İlk olarak gönüllü olan öğrencileri yanıma çağırdım ve kayıt işlemini kısaca anlattım. Kayıt tuşuna bastıktan sonra öğrenciler cümlelerini söyledi ve ben kaydettim. Takıldıkları yerde ise yardımcı oldum. Ses kaydını tamamladıktan sonra

öğrencilere seslerini dinlettim. Öğrenciler kendi seslerini ve İngilizce söyledikleri cümleleri duyunca çok mutlu oldular ve kendilerine güvendiler. Diğer öğrencilerin arkadaşlarının seslendirdikleri cümleleri duyunca fikirleri değişti. Ders sonuna doğru yavaş yavaş seslendirme yapmak isteyenlerin sayısında artış oldu. Sadece bir öğrenci seslendirmeye katılmak istemedi. Daha önce ders sırasında bir kere bile sesini duymadığım 3 öğrencinin seslendirme için gönüllü olması beni çok mutlu etti. Öğrencilerden bazıları İngilizce telaffuzda zorlansalar da denemek istediler ve yardım etmeme izin verdiler. Seslendirmeyi tamamladıktan sonra öğrencilere seslerini dinlettim. Her öğrencinin seslendirmeyi - özellikle kendi cümlesinde- daha dikkatli dinlediğini fark ettim. Öğrenciler İngilizce konuşabildiklerini, İngilizce okuyabildiklerini aslında tıpkı öğretmenleri gibi dijital hikâyeyi İngilizce seslendirebildiklerini fark ettiler. Dijital hikâyenin senaryo oluşturma ve seslendirme aşamasında bizzat kendilerinin yer alması öğrencilerin çok hoşuna gitti. Benim için ise senaryo oluşturma ve seslendirmede öğrencilere birebir yardımcı olmam diğer eylem planlarına göre daha yorucu olsa da öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarında olumlu bir değişiklik olduğunu görmem ve çabaladıklarını gözlemlemem beni mutlu etti. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine de dijital hikâye oluşturma ve seslendirmeden mutlulukla bahsetmeleri ve sınıf öğretmenin de bu durumu benimle paylaşması beni ayrıca mutlu hissettirdi.(01/04/2022)

“.....Öğrenciler dijital hikâyeleri eğlenceli bulduklarını öğrenci günlüklerine yazdıkları gibi ders içerisinde ve dersten sonra da yanıma gelerek dijital hikâyelerin eğlenceli olduğunu söylüyorlar. Öğrencilerin dijital hikâyeleri eğlenceli bulması beni sevindiriyor tabii ki de. Senaryosu da dahil olmak üzere hazırlanması ve seslendirmesi vakit alan dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından eğlenceli bulunması beni mutlu ediyor. Bugünkü eylem planında da öğrencilerin dijital hikâyeyi eğlenceli bulduğunu gözlemledim. Yüzleri gülüyor, Tom'un maceraları ile çok eğleniyorlardı. Dijital hikâye kesinlikle öğrencilerin dikkatini çekti ve derse katılımı artırdı.....Öğrenciler dijital hikâyede sıklıkla geçen üniteye ait kelimeleri ders içinde cümle kurarken kullanmaya gayret etmeye başladılar. Özellikle 4-5 öğrenci de önemli bir gelişme görüyorum. Kelime bilgilerinin geliştiği gözlemleniyor. Ayrıca bazı öğrenciler öğrendikleri kelimeleri öğrenci günlüklerinde de kullanmaya çalışıyorlar. Dijital hikâye uygulamasından sonra öğrencilerin İngilizce kelime

öğrenme süreçlerindeki hız ve kelimelerin akılda kalıcılığı önemli bir detay olarak dikkatimi çekiyor..... “(21/04/2022)

“Öğrenciler Tom karakterini o kadar çok sevdi ki Tom’un kuzeni Mark dijital hikâyeye dahil olunca çok mutlu oldular. Aslında daha öncesinde Tom’un arkadaşı olarak Mary’i dijital hikâyeye dahil etmişim ancak Mark’ın da dijital hikâyeye girmesiyle çok mutlu oldular. Tom, Mary ve Mark’ın maceralarını adeta sürükleyici bir film izler gibi takip ediyorlar. Öğrencilerin Tom, Mary ve Mark’ı bu kadar çok sevmelerinin dersi dikkatli dinlemelerini sağladığını fark ediyorum. Öğrencilerin dijital hikâyeyi dikkatle dinlediklerini dijital hikâyenin sonunda yer alan true/false etkinliklerinde daha çok öğrencinin katılmak istemesiyle de anlıyorum. Dijital hikâyelerin daha önce İngilizce dersinde parmak kaldırmayan öğrencilerin derse katılımını da artırdığını gözlemliyorum.....”
(07/04/2022)

-“.....Öğrenciler daha öncesinde bir dijital hikâye senaryosu oluşturduğu için bu eylem planında sürecin nasıl ilerleyeceğinin farkındaydılar. Öğrencileri gruplara ayırdım, senaryo için konuşabileceklerini daha sonrasında herkesin yerine geçmesi gerektiğini söyledim.Öğrenciler senaryo oluştururken grupların yanına giderek öğrencilere destek oldum. Öğrencilerin çoğunluğu kelime bilgisinde gelişme gösterecekler de onların cümle kurmada sorunlar yaşadığını fark ettim. Ancak üç öğrenci İngilizce cümle kurmada çok iyi gelişme gösterdi. Bundan dolayı bu öğrencileri arkadaşlarına yardımcı olsun diye farklı gruplara koydum. Bazı öğrencilerin İngilizce cümle oluşturmada çok zorlandıklarını gördüm. Her ne kadar dijital hikâye ile İngilizce okuma, İngilizce kelime bilgisi, İngilizce telaffuz gelişse de İngilizce cümle kurmada sorunların devam ettiğini gözlemledim. Dijital hikâye senaryosu oluşturma öğrencilerin bu konuda eksiklikleri olduğunu gösterdi. Ben de öğrencilere ödev olarak uygulama üzerinde olmasa bile –çünkü öğrencilerin evde internet bağlantıları bulunmamakta ve özellikle tablet veya bilgisayarları yoktur- kağıt üzerinde dijital hikâye senaryosu oluşturmalarını söyledim. Öğrencilere seçenek olarak günlük yazmayı bir başka ödev olarak sundum.Seslendirmeye başladığımızda bu kez karşılaştığım durum farklıydı. Öğrencilerle ilk defa seslendirme yapacağımızda çok fazla gönüllü öğrenci olmamıştı. Süreç içerisinde arkadaşlarının yapabildiklerini görünce veya ses kayıtlarını dinleyince ses kaydı yapmak için

arkadaşlarına dahil olmuşlardı. Bugün ise tüm sınıf ses kaydı yapmak istedi. İlk yaptığımız ses kaydında bir öğrenci ses kaydı yapmak istememişti. Öğrencilere seslendirme sürecinde yine yardımcı oldum. Bazı öğrenciler ses kayıtlarını dinledikten sonra seslendirmelerini beğenmedikleri zaman ses kaydını tekrarlamak istediler. Şunu fark ettim ki dijital hikâyeler öğrencilerin telaffuzuna çok katkıda bulundu, İngilizce okumalarını geliştirdi ve ayrıca ders başarısından ayrı olarak onlara özgüven sağladı.....

Senaryosu ve seslendirmesi tamamlanan dijital hikâyeleri akıllı tahtada öğrencilere gösterdim. Öğrenciler dijital hikâye hazırlama sürecinde yer aldıkları için çok mutlulardı. Hatta kendi seslendirdikleri cümleleri duyunca aaa benim cümlem bak X senin cümle diye mutlu oldular. İlkokul öğrencilerine dijital hikâyeler ile İngilizce öğretmek benim için fazladan zaman ve emek anlamına gelse de öğrencilerin eğlendiğini görmek, İngilizce’de gelişimlerini izlemek çok keyifliydi.” (06/05/2022)

9. ARAŞTIRMANIN 9. ALT PROBLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 9. alt problemi olan “Öğrencilerin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap verebilmek için odak grup görüşmesi verilerinden ve öğrenci günlüklerinden faydalanılacaktır.

9.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER

Araştırmanın 9. alt problemini oluşturan “Öğrencilerin dijital hikâye uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna odak grup görüşmesinden elde edilen tema olan “DH’nin kullanılabilirliği” temasından faydalanılacaktır.

Tablo 8. Araştırmanın 5. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH’nin kullanılabilirliği	DH’nin farkı	Fark bulunması	13
		DH’siz derslerin sıkıcı olması	2
		Derslerin eğlenceli olması	3
		Ders kitabının zor olması	6
		İngilizce’nin gelişmesi	8
		İngilizce okuma imkanı	4
		Derse katılımı artırma	5
		DH oluşturma imkanı	4

Tablo 8 (Devam). Araştırmanın 5. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
		Seslendirme	2
		DH ile İng. dersini sevme	3
		DH dinleyebilme	2
		Türkçe'ye çevirme	2

Araştırmanın 5. teması olan “Dijital Hikâyenin Kullanılabilirliği” temasında “Dijital hikâyenin farkı” olan bir alt tema bulunmaktadır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde “Dijital hikâye kullanılan İngilizce dersi ile dijital hikâye kullanılmayan İngilizce dersi arasında nasıl bir fark vardır?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu çok fark vardır yanıtını vermiştir. Öğrenciler dijital hikâye kullanılan derslerin eğlenceli olduğunu, dijital hikâye kullanılmayan derslerin ise sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler dijital hikâye kullanılan İngilizce derslerinde derse katılımın daha çok olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca dijital hikâyenin kullanıldığı İngilizce derslerinde dijital hikâye oluşturma imkanı ve dijital hikâye seslendirme seçeneğini de fark olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dijital hikâyenin farkına yönelik görüşlerine doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen: “Ö5 sen ne dersin dijital hikâye kullanılan derslerle kullanılmayan İngilizce dersleri arasında nasıl bir fark vardır?”

Ö5: “Öğretmenim dijital hikâyelerin olması güzel oldu bayağı bir güzel oldu mesela İngilizce öğrenmemi daha da sağladı. İngilizceyi mesela bi İngiliz bir adam bana dediği zaman söyleyebilirim. Dijital hikâyeyi biz yaptık ve konuştum İngilizce konuştuk onlar çok iyiydi.”

Öğretmen: “Hı hı seslendirmeleri mi diyorsun?”

Ö5: “Evet öğretmenim işte onlarla uuuu yardımlaşabiliriz konuşarak. İşte öyle öğretmenim.”

Ö12: “Şimdi aslında biz kitaptan yaparken ben hiç yapamıyordum. Söyleyemiyordum. Ama dijital hikâye başlayınca daha iyi yapmaya başladım.”

Öğretmen: “İşte ne sağladı bunu sana? “

Ö12: “Yani ben kelimeleri zor derdim diyemezdim belki de. Ama artık diyebiliyorum dijital hikâye sayesinde.”

Öğretmen: “Hımm yani sana dijital hikâyeler rahat söylemeyi mi sağladı? “

Ö12: “Evet. “

Öğretmen: “hı daha rahatsın derste?”

Ö12: “Evet. “

Öğretmen: “Nasıl? Ne sağladı işte bu rahatlığı nasıl sağladı bu sana?”

Ö12: “Böyle kitapta hiç yapmamak isterdim eğlenceli olmadığı için. Hep yazı vardı elim yoruluyordu ama dijital hikâye de hep yazılı olduğu için hem elim yorulmuyordu hem de eğlenip mutlu oluyordum etkinlik de çok vardı.”

Öğretmen: “Etkinlik de vardı. (öğrencinin dediğini tekrarlayarak) Teşekkür ederim.”

9.2. ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİNE AİT VERİLER

Ö1: “Ben bu hikâyede komik kelimesini öğrendim ve sizin sayenizde daha çok kelime öğrendim. Size binlerce kez teşekkür ediyorum. (Transportation 3- 21/04/2022)”

Ö3: “Ben bu hikâyeleri çok sevdim bu hikâyelerin devamını isterim çünkü çok güzel ve eğitici olduğu için devamını isterim size de çok teşekkür ederim. Çok eğlenceli. Ben çok ve daha çok kelime öğrettiği için teşekkür ederim. (My house 1- 10/03/2022)”

“Dijital hikâyeleri ben çok beğendim. Tom’un maceraları çok eğlenceli, çok komik.” (My house 6- 24/03/2022)

“İngilizce okumam gelişti. Tom’un hikâyeleri bana İngilizce öğretti. Öğretmenim bizi seçtiğiniz için teşekkür ederim.” (Transportation 2- 07/04/2022)

“Öğretmenim ben bu hikâyeyi çok beğendim. Size teşekkür ederim ve bu hikâyeler çok eğlenceli, eğitici İngilizce dersinde çok şey öğrendim. Bize bunları öğrettiniz ve ben çok iyi anlıyorum ama gerçekten çok güzel ve eğlenceli mesela düz kitaptan öğrendiğimden daha fazla öğrendim siz bilmediğim kelimeleri hikâyeye koyunca onları tahmin etmeyi çok sevdim İngilizcemin hızlandığını hissediyorum. Ve size teşekkür ediyorum (Transportation 7- 07/04/2022)”

Ö4: “Öğretmenim ben bu hikâyeyi seslendirince çok mutlu oldum. O uzun yerde biraz zorlandım ama diğer yerleri yapabildim. Seslendirirken heyecanlanıyorum ve mutlu oluyorum. İyi ki dijital hikâyeleri bizim sınıfta yaptınız. Bu hikâyelerin devamını isterim. Çok güzel bir de eğlenceli bir de eğitici.” (Transportation 8- 06/05/2022)

Ö6: Öğretmenim bu hikâyeyi ben çok mu çok sevdim ve çok komik. Yani Tom'un haydi roketle kafeye gidelim demesi çok komik. 8.'yi bize yaptıracağınız için sizi çok seviyorum." (Transportation 7- 05/05/2022)

"Bu hikâyeden çok keyif aldım okurken çok güzeldi. Siz bu işi başarıyorsunuz. Seslendirmeniz de çok güzel." (My house 7- 31/03/2022)

"Öğretmenim ben bu hikâyeleri çok seviyorum. Bence bu hikâyeler çok güzel eğitici ve çok eğlenceli. Bunları yaptığınız için çok teşekkür ederim. Gelecek hafta yeni üniteye geçeceğimiz için çok mutluyum." (My house 8- 01/04/2022)

Ö7: "Canım Ayşegül öğretmenim sizi çok seviyorum. Yaptığınız hikâye çok güzeldi Tom denen çocuk bana yeni şeyler öğretti. İngilizce öğretmenim hikâyeniz çok güzel olmuş." (My house 2- 10/03/2022)

"Ben bu hikâyeyi çok sevdim çok güzel olmuş. Mesela salondaki eşyaları öğrendim sandalye chair, televizyon television, ketle gibi şeyler öğrendim." (My house 3- 17/03/2022)

Ö12: "Öğretmenim bize hep 8. Hikâyeleri senaryo yazdırıp sonra seslendirmeyi bize yaptırdığınız için çok teşekkürler. Size seslendirmeyi yaparken bazı yanlışlar yapınca bize yine hak verdiğiniz için ve yapamayız dediğimizde bize başkasını yaptırıp başkasını söylediğiniz için teşekkürler ve İngilizce öğrenmemi çok ama çok sağladı." Thank you. (Transportation 8- 06/05/2022)"

"Konuşmaları güzel olmuş ben komik buldum eğlenceliydi bize bu hikâyeleri gösterdiniz. Güzel oldu, eğiticiydi." (Ttransportation 5- 28/04/2022)

"Ben yine hikâyeden bilmediğim bir kelime öğrendim hep olduğu gibi çok güzeldi. Şarkıyı da çok güzel yazmışsınız ve çok güzel söylediniz ben çok beğendim." (My house 6- 24/03/2022)

Ö13: "Hikâye güzeldi, eğlenceliydi. 2. 3. Dijital hikâyede harika ve mükemmel bir hayal gücü kullanılmış. Bu hikâyeler benim daha çok anlamamı ve öğrenmemi sağladı. Bu hikâyelere %100 veriyorum." (Transportation 3- 21/04/2022)

Ö14: "Dijital hikâye çok güzeldi ve kitaptan da etkiliydi, eğlenceliydi. Hikâye çok etkiliydi ve faydalıydı hem dijital hikâyeden birçok kelime öğrendim." (Transportation 6- 28/04/2022)

Ö16: Tom'un hikâyelerini çok seviyorum. Yeni cümleler öğreniyorum. Eskiden İngilizce'den çok kötüydüm öğretmenim bana öğretti. Tom'un hikâyelerini çok seviyorum çünkü bana İngilizce öğretiyor.” (My house 7- 31/03/2022)

“Tom'un hikâyeleri çok güzel bana İngilizce öğretiyor ve akıl veriyor. Ben de böyle yapmak istiyorum.” (Transportation 5- 28/04/2022)

“Tom'un hikâyeleri bitmiyor ve bu beni çok mutlu ediyor. Öğretmenimin sesi olduğu anlaşılmıyor. Öğretmenimin seslendirmesi çok hoşuma gidiyor.” (Transportation 7- 05/05/2022)

10. ARAŞTIRMANIN 10. ALT PROBLEMLEMİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın 10. alt problemi “İlkokul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımına devam edilmeli midir? Neden?” sorusu için odak grup görüşmesi verilerinden elde edilen “DH'nin devamlılığı” temasından yararlanılacaktır.

10.1. ODAK GRUP GÖRÜŞMESİNE AİT VERİLER

Tablo 9. Araştırmanın 6. Temasına Ait Alt Tema, Kod ve Frekans

Tema	Alt Tema	Kod	f
DH'nin sürekliliği	DH'nin İngilizce derslerinde tekrar kullanımı	DH'nin İngilizce dersinde tekrarlanma isteği	16
		DH'nin İngilizce dersinde tekrarlanmaması isteği	1
		Ana karakterin maceraları	4
		Güzel olma	3
		Öğretici	4
		İngilizce öğrenmeye katkı sağlama	5
		Heyecanlı	2
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	5
		İlgi çekici	5
		Beğenme	3
		Telaffuz zorluğu	1
		Eğlenceli	13
		DH oluşturma imkanı	2
	DH'nin diğer derslerde kullanımı	DH'nin diğer derslerde tekrarlanması isteği	15
		DH'nin kullanılmaması gereken derslerin olması	2
		Eğlenceli	5
		Güzel	3
		Heyecanlı	2
		İlgi çekici	2
		Önyargıyı kaldırma	1
		Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
		Hızlı öğrenme	3
		Kullanım önerileri	2

Araştırmanın 6. teması olan “Dijital Hikâyenin Sürekliliği” temasının altında 2 alt tema bulunmaktadır. Bu temalar “Dijital hikâyenin İngilizce dersinde tekrar kullanımı”, “Dijital hikâyenin diğer derslerde tekrar kullanımı” olmak üzere alt temalara ayrılmıştır. Öğrencilere odak grup görüşmesi sırasında dijital hikâyelerin İngilizce dersi veya diğer derslerde tekrar kullanılmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda öğrencilerin cevabı dijital hikâyelerin tekrar kullanılmasını istediklerini göstermiştir. Dijital hikâyelerin öğrenciler için eğlenceli olması, kelime öğrenmeye katkı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi çekici ve derse katılımı artırması dijital hikâyelerin İngilizce dersinde ve diğer derslerde kullanılması için sebep gösterilebilir. Öğrencilerin dijital hikâyelerin İngilizce veya diğer derslerde tekrar kullanılmasına yönelik görüşlerine doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen: “Öğrenci 1 sana dönecek olursak İngilizce derslerinde veya başka derslerde dijital hikâyenin tekrar kullanılmasını ister misin? İlk olarak İngilizce derslerini sorayım sana?”

Ö1: “İngilizce dersinde dijital hikâyelerin tekrar olmasını çok isterdim.”

Öğretmen: “Tekrar olmasını çok istersin. Neden?”

Ö1: “Çünkü İngilizce derslerinde daha çok eğlenmemi sağladı maceradan maceraya atlaması Tom ‘un çok eğlenceliydi. Tom’un NASA’nın bir roketi ile kafeye gidelim demesi çok güzel bir espriydi. Onlar falan benim hiç unutmayacağım günlerdi. Çok güzel hikâyelerdi bizim sınıfta kitaplık var onun içindeki hikâyelerden bile daha güzeldi dijital hikâyeler.”

Öğretmen: “Ooo çok teşekkür ederim. O zaman biz bu 4. sınıfta da devam edelim mi hikâyelere?”

Öğrenciler: “Evet evet öğretmenim.”

Öğretmen: “(Güler) Tamam Zaten size de öğrettim dimi?”

Ö1: “Evet.”

Öğretmen: “Siz de yazın oluşturabilirsiniz. Peki Ö1 başka derslerde kullanılmasını ister misin?”

Ö1: “Evet özellikle de matematikte mesela öğretmenimiz sınıf öğretmenimiz bunları yaparsa bence Tom da o karakterde bulunursa Tom herkese gördüğü herkese işlem sorması daha güzel olur.”

Öğretmen: “(Güler) evet ya da sen hazırlayabilirsin değil mi?”

Ö1: “Evet.”

Öğretmen: “Sen hazırlayabilirsin Tom olabilir ama Siz Tom'un maceralarını çok sevdiniz.”

Ö1: “Evet Türkçede falan da sorular sorabilir mesela diyelim ki dağ kaç hece kelime kaç hece diye.”

Öğretmen: “Yani sen tekrar kullanılmasını eğlenceli olduğu için mi istiyorsun?”

Ö1: “Evet. Fen bilimleri veya hayat bilgisi hakkında sorular sorabilir karışık olarak.”

Öğretmen: “Çok güzel peki iyi o zaman ben soruma tekrar dönecek olursam İngilizce derslerinde ve başka derslerde tekrar kullanılmasını bir eğlenceli olduğu için istiyorsun?”

Ö1: “Evet.”

Öğretmen: “Başka?”

Ö1: “Güzel olduğu için maceraya atladığı için Tom'un.”

Öğretmen: “Hmmmm o yüzden kullanılmasını istiyorsun?”

Ö1: “Evet.”

Ö9: “İsterim.”

Öğretmen: “Neden?”

Ö9: “Çünkü başka derslerden de olmasını isterim en çok da matematikten olmasını isterim.”

Öğretmen: “Neden?”

Ö9: “Yani çünkü matematik ve İngilizce çok eğlenceli matematikte şöyle olabilir Bir öğretmen olsun ve o sorular sorsun biz de ondan öğrenelim.”

Öğretmen: “Yani öğretici olduğu için mi istiyorsun?”

Ö9: “Evet.”

Öğretmen: “Peki şeyi soracak olursam İngilizce derslerinde neden tekrar kullanılmasını istiyorsun?”

Ö9: “Tekrar kullanılmasını istiyorum da bi dijital hikâyenin transportation bitince öyle olmasını isterim. “

Öğretmen : “Hı yani diğer ünitelerde olmasını istersin? İşte onu soruyorum neden olmasını istiyorsun?”

Ö9: “Çünkü o daha eğlenceli olur ya da başka şeyler öğretir yeni şeyler öğretir ve söylediğim gibi eğlenceli olur.”

Öğretmen: “Tamam teşekkür ediyorum. “

Ö13: “İsterim isterim çünkü basitlik sağlıyor. Öğrenmemizi sağlıyor. İlgi göstermemizi sağlıyor. Öğretmenim ben burada dijital hikâyeleri zaten böyle hoşuma gitti. Eğlenceli olduğundan hoşuma gitti ve böyle dijital hikâyeleri ilgi verince de İngilizcem de gelişmeye başladı.”

Ö13: “O yüzden tabii ki isterim de hatta üniversiteye kadar geçebilirsem.”

Öğretmen: “Tekrar kullanmasını istersin?”

Ö13: “Aynen çok güzel.”

Öğretmen: “Peki başka hangi derslerde kullanılmasını istersin?”

Ö13: “uuu matematik, Türkçe, İngilizce. “

Öğretmen: “Hım.”

Ö13: “Hayat, fen bilimleri.”

Öğretmen: “Fen bilimleri? İngilizce derslerinde basitlik sağladığı için tekrar istiyorsun?”

Ö13: “Aynen. İngilizce dersinde basitlik sağladıysa daha onlar da daha çok basit olur bence İngilizce dersinde bazen insanlar ya da bazı çocuklar zor görüyor. O yüzden isterim yani. “

Öğretmen: “İstersin. Hı hı. Peki.

11. ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMUNA AİT VERİLER

Eylem planı uygulaması sonrası uygulanan öğretmen gözlem formu verilerine göre ise dijital hikâye uygulamasının olumlu yönlerinin bulunduğu olumsuz yönünün

ise bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen gözlem verilerine göre dijital hikâye uygulamasının olumlu yönleri iki başlık altında toplanabilir. İlk başlık altında dijital hikâyelerin ders içi olumlu yönleri ele alınmıştır. İngilizce dersinde dijital hikâye uygulamasının öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını, İngilizce dersine odaklanmalarını sağladığı gibi öğrencilerin ders sürecinde de dikkatini çekmiştir. Aynı zamanda dijital hikâyelerin eğlenceli ve öğrenciye yönelik olması da dikkat çeken ayrı bir detaydır.

İkinci başlık altında ise dijital hikâye uygulamasının İngilizce öğrenme noktasındaki olumlu yönlerinin bir araya getirildiği gözlenmektedir. İngilizce dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilere bir çok fayda sağladığı söylenebilir. Bu faydalar öğrencilerin İngilizce dersini sevmeleri, dijital hikâyelerin İngilizce konuşma imkanı sağlaması ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesi, İngilizce kelimelerin somutlaştırılmasına yardımcı olması dolayısıyla İngilizce kelime öğrenimine de katkı sağlaması olarak sıralanabilir.

Öğretmen gözlem formuna ait verilerinin üçüncü başlığı ise dijital hikâyelerin olumsuz yönünün bulunmamasıdır. Öğretmen gözlem formunda bulunan dijital hikâyelere yönelik olumsuz ifadeler uygulama sırasında karşılaşılmamıştır. Buna göre İngilizce dersinde dijital hikâye uygulaması öğrencileri İngilizce dersinde zorlamamış ve bu süreç öğrencilere uzun gelmemiştir. Dijital hikâye uygulaması öğrencilerin İngilizce dersinde odaklanmasını zorlaştırmadığı gibi öğrencilere İngilizce öğrenmede de herhangi bir sorun yaşamasına sebep olmamıştır. Öğretmen gözlem formu gözlemci notunda dijital hikâyelerin daha önce İngilizce dersinde katılım göstermeyen öğrencilerin dahi derse katılımını sağladığı ve öğrencilerin İngilizce dersine ilgi göstermesine yardımcı olduğu bilgisine yer verilmiştir.

12. ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMUNA AİT VERİLER

Tablo 10. Öğrenci Gözlem Formu Frekans Tablosu

Gözlem ifadeleri	Kesinlikle katılmıyorum (f)	Katılmıyorum (f)	Biraz katılıyorum (f)	Katılıyorum (f)	Kesinlikle katılıyorum (f)
1-Öğretmen dijital hikâye uygulamasına hakimdir.				6	130
2-Öğretmen dijital hikâye uygulamasında zorluk yaşamıştır.	120	10	6		

Tablo 10 (Devam). Öğrenci Gözlem Formu Frekans Tablosu

Gözlem ifadeleri	Kesinlikle katılmıyorum (f)	Katılmıyorum (f)	Biraz katılıyorum (f)	Katılıyorum (f)	Kesinlikle katılıyorum (f)
3-Öğretmen dijital hikâye uygulaması ile öğrencilerin derse daha fazla katılmasını sağlamaktadır.				4	132
4-Öğretmenin oluşturduğu dijital hikâye örnekleri öğrencilerin seveceği türdendir.					136
5-Öğretmenin oluşturduğu dijital hikâye örnekleri öğrencilere uygun değildir.	136				
6-Öğretmen teknolojiye hakimdir.				12	124
7-Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında oluşan teknik sorunları halledebilmektedir.				15	121
8-Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında sınıfın hakimiyetini de sağlamaktadır.				11	125
9-Öğretmen dijital hikâye uygulamalarının olduğu İngilizce derslerinde daha stresli gözükmektedir.	95	15	13	11	12
10-Öğretmen dijital hikâye uygulamasının olduğu derslerde daha enerjik gözükmektedir.	10	16	11	17	83
11-Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşıyor gibi görünmektedir.	129	3	2	3	

Uygulanan eylem planları sonrası öğrencilere dağıtılan gözlem formuna ait verilerde öğretmenin dijital hikâye uygulama sırasında yaşadığı duygu durumları, teknoloji ve sınıf hakimiyeti, dijital hikâyelerin öğrenciye göreliği incelenmiştir. Öğrencilere göre dijital hikâye uygulaması sırasında öğretmen sınıf hakimiyeti sağlamak ve her öğrencinin derse katılımını amaçlamaktadır. Öğretmenin dijital hikâyeleri sınıf içinde uygulaması öğretmenin teknoloji bilgisini göstermekte ve teknolojiye hakim olduğunu da öğrencilerine yansıtmaktadır. Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında yaşanan teknik sorunları (internet ağının kopması, yavaşlaması, elektriğin gitmesi, dijital hikâye oluşturma platformu olan “storyjumper” uygulamasının yavaşlaması veya cevap vermemesi gibi.) çözerek uygulamasına devam etmiştir. Öğrencilere göre hazırlanan dijital hikâyeler öğrencilerin seveceği türden dijital hikâyelerden oluşmaktadır. Ayrıca oluşturulan dijital hikâyelerin öğrencilerin seviyesine de uygun olduğu gözlenmiştir.

Uygulama sırasında öğretmenin yaşadığı duygu durumları öğrenciler tarafından farklı şekilde gözlenmiştir. Çoğu öğrenciye göre öğretmen dijital uygulama sırasında enerjik gözükmekte; stres altında olduğu veya zorluk yaşadığı hissedilmemiştir. Birkaç

öğrenci ise öğretmenin uygulama yaptığı zamanlarda biraz stres altında olduğunu gözlemlemiştir. Aynı şekilde uygulama sırasında öğretmeni stresli gözlemleyen öğrenciler öğretmenin uygulama sırasında da zorluk yaşamış olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun odak grup görüşmesinde de bahsi geçen gürültünün öğretmenin zorlanmasına sebep olabileceği düşüncesi ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin derse katılımı ile oluşan sesin “gürültü” olarak düşünülüp öğretmenin zorlandığı fikrine varılmış olabilir. Ya da uygulama öncesinde yapılan hazırlıklar (senaryo, seslendirme, dijital hikâye oluşturma) ve uygulama sırasında (öğrencilere senaryo oluşturma, öğrencilere seslendirme yaptırma) yaşananlar öğrencilere öğretmenin zorlanabileceğini düşündürmüş olabilir. Sonuç olarak bir diğer önemli husus öğrenciler öğretmeni uygulama sırasında sınıf yönetimine ve dijital hikâye uygulamasına hakim olarak gözlemlemiştir.

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alanyazında dijital hikâyeleri konu alan diğeri araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak değeriendirilecek ve bir sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır. Ayrıca dijital hikâyeden yararlanacak olan araştırmacılara önerilerde bulunulacaktır. En nihayetinde tamamlanan araştırmanın sonuçlarının alanyazına katkı sağlaması ve bundan sonra dijital hikâye ile yapılacak çalışmalara yön vermesi amaçlanmaktadır.

Günümüz dünyasında teknolojinin ve dijitalleşmenin gelişmesiyle birlikte eğitim dünyasında da teknoloji ve dijitalleşme göze çarpmaktadır. 21. yy.'a uyum sağlayabilen ve bu yüzyılın yeterliliklerine sahip bireyleri yetiştirebilmek için teknoloji bir öğretim materyali olarak sınıflardaki yerini sağlamlaştırmıştır. Bu araştırmada dijital hikâyeler bir öğretim materyali olarak kullanılmış ve dijital hikâyelerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimini kolaylaştırması amaçlanmıştır. Ayrıca dijital hikâyeler ile İngilizce öğrenimi eğlenceli hale getirilmeye ve öğrenilenlerin kalıcı olması hedeflenmiştir.

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre genel olarak bahsetmek gerekirse ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce öğreniminin başarılı olduğu söylenebilir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan odak grup görüşmesi, öğretmen-öğrenci günlükleri, öğretmen-öğrenci gözlem formlarından elde edilen verilere dayalı bulgular birlikte değeriendirildiğinde dijital hikâyelerin ilkokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve onların İngilizce öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle dijital hikâyelerin öğrencilerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı ve kelimelerin akılda kalıcı olmasını sağladığı araştırmanın bulgularında yer almıştır. Dijital hikâyelerin kelimeleri görselleştirmesi kelimelerin daha çok akılda kalıcı olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin sürecin içinde olması yaparak-yaşayarak öğrenmelerini de sağladığından dijital hikâyelerin kelime öğrenimini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Dijital hikâyelerin kelime öğrenimini ve kelimelerin kalıcılığını sağlamanın yanında İngilizce okuma becerisinin ve telaffuzun gelişmesine de katkıda bulunduğu araştırmanın bulgularında yer almıştır. Öğrencilerin dijital hikâye senaryolarını oluşturmaları öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Bunun yanı sıra dijital hikâyelerin öğrencilerin derse katılımını

artırarak öğrenci merkezli bir uygulama olduğu sonucuna da varılmıştır. Dijital hikâye kullanımının eğlenceli, ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği de araştırmanın bulgularında göze çarpmaktadır. Ayrıca dijital hikâye kullanımının öğrencilerin İngilizce becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı buna ek olarak 21. yy. yeterlilikleri olan teknoloji ve dijital okuryazarlıklarının gelişmesine de fayda sağladığı ifade edilebilir. Alanyazında dijital hikâyenin yer aldığı yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu bölümde alanyazında yer alan bu araştırmaların bulguları tamamlanan araştırmanın bulgularıyla benzerlik ve farklılıkları ile ele alınarak tartışılacaktır.

Elde edilen veriler ışığında araştırmada kullanılan dijital hikâyelerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin dijital hikâye senaryosu oluştururken karakterlerin konuşmalarını İngilizce yazmaya çalışmaları ve öğrenci günlüklerinde de İngilizce kelime ve cümlelerin bulunması bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca dijital hikâyelerin ilgi çekici olduğu ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine de yer verilmiştir. Dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce yazma becerisini geliştirdiği çalışmalara alanyazında da rastlanılmış ve bu çalışmalar araştırmanın da sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer bir duruma Sever'in (2014) yüksek lisans tezinde yabancı diller yüksek okulu hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı araştırmasında rastlanılmaktadır. Dijital hikâyelerin kullanıldığı araştırmada dijital hikâye kullanımının öğrencilerin İngilizce yazma ve konuşma becerisine olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Kesli Dollar, Tekiner ve Tolu (2015) dijital hikâyelerin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği de vurgulanmıştır. Araştırmada dijital hikâyelerin küçük yaş grubu öğrencilere uygun olduğuna da yer verilmiştir. Timuçin ve Irgın (2015) dijital hikâyelerin yazma becerisi üzerindeki etkisini üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptığı araştırmalarında incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularında dijital hikâye kullanımının öğrencilerin İngilizce yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu; ayrıca öğrencilerin ilgisini çeken ve motivasyonunu artıran bir uygulama olduğu görülmüştür. Balaman Uçar (2016) doktora tezinde dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce

yazma becerisinin geliştiği gözlemlenmiş ve öğrencilerin motivasyonlarındaki artış da deney grubu lehine olduğu vurgulanmıştır.

Foley'in (2013) ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile tamamladığı araştırmasında dijital hikâyelerin öğrencilere yazma eylemine farklı bir açıdan bakmaya imkan verdiği ve yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığına yer verilmiştir. Bu çalışmada ayrıca dijital hikâyelerin, öğrencileri 21. yy yeterliliklerine ve okuryazarlıklarına hazırladığına da vurgu yapılmıştır. Abdel-Hack ve Helwa (2014) eğitim fakóltesi öğrencileri ile dijital hikâye kullandıkları araştırmalarında dijital hikâyelerin öğrencileri İngilizce'de kendilerini ifade etmelerine teşvik ettiği ve öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bu çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığına yer verilmiştir. İngilizce derslerinin yanı sıra alanyazında yapılan araştırmanın bulguları destekleyecek nitelikte dijital hikâyelerin Türkçe dersinde de kullanıma dair araştırmalar yer almaktadır. Yamaç (2015) araştırmasında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Yine çalışmada dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamanın yanı sıra yazma sürecinde fikir oluşturma, fikir düzenleme, kullandıkları kelimelerin ve cümlelerin akıcılığının gelişmesinde de rol oynadığına yer verilmiştir. Araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının gelişmesine de katkı sağladığından bahsedilmiştir. Baki (2015) araştırmasında dijital hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisini incelemiştir. Dijital hikâyelerin kullanıldığı deney grubunda bulunan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında, yazma özyeterliliklerinde olumlu yönde gelişme olduğu gözlenmiş ve öğrencilerin yazma becerisinde de ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte okuma becerisinin geliştiği ve dijital hikâye kullanımının öğrencilerin bilgisayar becerilerinin gelişimini de sağladığına yer verilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017) araştırmalarında Türkçe derslerinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını gözlemlemişlerdir. Aydın (2019) araştırmasında yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin dijital hikâyeler aracılığıyla yaratıcı yazma, okuma ve yazma becerilerinin geliştiği çalışmada yer almıştır. Ayrıca dijital hikâyelerin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı bununla

birlikte yazma öz yeterliliklerini geliştirmede deney grubu lehinde anlamlı gelişme olduğu belirtilmiştir. Araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma, yazma ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamasının yanında ilgi çekici olduğu ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ifade edilmiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde dijital hikâyelerin kullanıldığı bu araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenilen kelimelerin akılda kalıcı olmasını ve öğrencilerin İngilizce telaffuzlarının gelişmesine de katkıda bulunduğu sonucuna yer verilmiştir. Benzer şekilde alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da araştırmanın sonucu ile paralellik gösteren araştırmalara rastlanılmaktadır. Buna göre Kaya ve Tekiner Tolu (2017) 9. sınıf öğrencileri ile dijital hikâyeleri kullandıkları araştırmalarında dijital hikâyelerin öğrencilerin Almanca dilbilgisi ve kelime bilgisinin gelişmesine katkıda bulunduğuna yer verilmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerin Almanca yazma becerisi ve telaffuzlarına da katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Tüm bunlara ek olarak dijital hikâye kullanımı sonrasında öğrencilerin motivasyonlarında artış olduğu da ifade edilmiştir. Yang ve Wu (2012) çalışmalarında dijital hikâye kullanılan deney grubundaki öğrencilerin ve dijital hikâye kullanılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin sürecin sonunda kelime ve dilbilgisi açısından benzer gelişme gösterdiğini belirtse de deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi, yazma ve okuma becerisinde kontrol grubuna göre gelişme gösterdiğine yer vermişlerdir. Özer (2016) yüksek lisans tezinde dijital hikâyelerin kelime öğrenme ve kelimelerin kalıcılığı üzerinde durduğu araştırmasında üniversitede hazırlık okuyan öğrenciler ile çalışmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutmada gelişme gösterdiği belirtilmiştir. Dijital hikâyelerin teknoloji destekli bir uygulama olması dolayısıyla öğrencilerin teknoloji becerilerinin gelişmesine ve yaratıcılık becerilerine katkı sağladığı aynı zamanda dijital hikâyelerin eğlenceli olduğu da araştırmada belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bir diğer araştırma ise Ramirez Verdugo Alonso Belmonte (2007) küçük yaş grubu (6 yaş) ile yaptığı araştırmadır. Bu araştırmada İngilizce derslerinde dijital hikâyeler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce kelimeleri daha iyi anladıklarına ve dinleme becerilerinin geliştiğine yer verilmiştir. Abdul- Ameer'in (2014) dijital hikâyelerin ilkökul öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme etkisi üzerinde durduğu araştırmasında dijital hikâye kullanılan deney grubunda bulunan öğrencilerin İngilizce

kelime bilgisinde gelişme olduğuna yer verilmiştir. Öğrencilerin dijital hikâyeler ile kelimeleri eğlenceli bir şekilde öğrendiğine ve dijital hikâyelerin kelime öğrenmeyi kolaylaştırdığına vurgu yapılmıştır. Araştırmada dijital hikâyelerin ilkökul öğrencilerinin İngilizce dinleme becerisinin gelişmesine de katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Kim (2014) öğrencilerin kendi seslerini kaydederek oluşturdukları dijital hikâyelerin sözel yeterliliklerine ve özerk öğrenme durumu üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Araştırmanın sonunda kendi dijital hikâyelerini oluşturan öğrencilerin özerk öğrenme durumlarının geliştiği ve dijital hikâyelerin öğrencilerin sözel yeterliliklerine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsedilen sonuçların yanı sıra dijital hikâyelerin öğrencilere İngilizce konuşma imkanı sağladığı, daha fazla İngilizce kelime öğrenmeye yardımcı olduğu ve telaffuzun gelişmesine de katkıda bulunduğuna yer verilmiştir. Bu araştırmaları destekleyecek şekilde Akdoğan (2020) araştırmasında İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin dijital hikâye kullanımı sonrasında İngilizce kelime bilgisi ve İngilizce okuma becerisinin deney grubu lehinde gelişme gösterdiği bilgisini vermiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce öğrenmelerini amaçlayan bu araştırmanın bulgularında dijital hikâyelerin öğrencilerin ilgilerini çekerek İngilizce dersine aktif katılımlarını sağladığı dolayısıyla öğrenci merkezli bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital hikâyeler ile derse aktif katılımlarının olmasıyla birlikte dijital hikâyelerin anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine de imkan sağladığı söylenebilir. Dijital hikâyelerin ilgi çekici, eğlenceli bir uygulama olduğu, öğrencilerin İngilizce'yi eğlenceli bir şekilde öğrenmesine katkı sağladığına da yer verilmiştir. İngilizce dersinde dijital hikâyelerin kullanılması öğrencilerin İngilizce okuma becerisini de geliştirdiği araştırmanın bulgularında yer almıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye senaryolarını kendilerinin oluşturmaları, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca dijital hikâyeler gibi teknoloji destekli uygulamaların dil öğretiminde bir öğretim materyali olarak kullanılmasının 21. yy. yeterliliklerini yerine getirebilecek bireylerin yetişmesinde rol oynayabileceği sonuçlarına da yer verilmiştir. Alanyazında araştırmadan elde edilen sonuçları destekleyen başka araştırmalara da rastlanılmıştır. Buna göre Ribeiro (2015) araştırmasında öğrencilerin 21. yy. bağlamında dil öğrenmelerini ele almıştır. Araştırmada öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının kendi motivasyonlarını artırdığı ve öğrencilerin aktif

katılımını sağladığı belirtilmiştir. Araştırmanın üzerinde durduğu şekilde dijital hikâyeler öğrencilerin 21.yy. yeterlilikleri için gerekli olan teknoloji ve medya okuryazarlığının gelişmesini sağladığı da ifade edilmiştir.

Castañeda (2013) lise öğrencilerinin İspanyolca dersinde dijital hikâye kullanma deneyimlerine odaklandığı araştırmasında kendi dijital hikâyelerini oluşturan öğrencilerin ortaya çıkardıkları dijital hikâyeleri ile bir bağ oluşturduklarını gözlemlemiştir. Castañeda (2013) kendi dijital hikâyelerini oluşturan öğrencilerin anlamlı bir bağlam içerisinde İspanyolca dilinde pratik yapabildiklerini ifade etmiştir. Araştırmada dijital hikâyelerin dilde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmede ve anlamlı hedeflere ulaşmada uygulanabilir olduğuna yer verilmiştir. Tatlı ve Arzugül Aksoy (2017) yabancı diller yüksek okulu öğrencilerinin dijital hikâyeyi kullanmalarını konu alan araştırmalarının bulgularında da dijital hikâyelerin öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada dijital hikâyelerini kendileri oluşturup sunan öğrencilerin kendilerini iyi hissettiği de ifade edilmiştir. Yang, Chen ve Hung (2020) İngilizce ve bilgisayar derslerinin disiplinlerarası bir yaklaşımla ele aldıkları araştırmalarında dijital hikâyelerin öğrencilerin İngilizce konuşma ve yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin, İngilizce konuşma becerisinde ve yaratıcı düşünme becerisinde gelişme olduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bu araştırmada da dijital hikâyelerin öğrencilere anlamlı ve özgün öğrenmeler gerçekleştirmesine katkıda bulunduğu yer almıştır. Sadık (2008) araştırmasında İngilizce, matematik, fen bilimleri ve tarih derslerinde öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının öğrencileri aktif kıldığı ve derse katılımlarını artırdığını ifade etmiştir. Aynı zamanda araştırmada, derslerde dijital hikâye kullanımının öğrencilere teknolojiyi kendi öğrenmelerinde nasıl kullanacaklarına dair yol gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Aljajaraideh (2020) 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin tüm duyularını harekete geçirdiğini ve öğrencilere zor ve soyut konuları öğrenmelerinde kolaylık sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmanın bir başka bulgusu ise ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermiştir. Buna göre dijital hikâyelerin öğrencileri aktif hale getiren, eğlenceli ve ilginç bir uygulama olduğu savına da araştırmada yer verilmiştir. Kasami (2021) dijital hikâyelerin düşük İngilizce yeterliliğe ve düşük özgüvene sahip öğrencilerin özgüvenini artırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte Kasami (2021) araştırmasında yapılan

araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre dijital hikâyelerin eğlenceli bir şekilde öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini sağladığı araştırmada yer almıştır. Churchill (2020) ilkokul öğrencileri ile tamamladığı araştırmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin dijital okuryazarlık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda ilkokul öğrencilerinin dijital hikâyeler oluşturmalarının 21. yy. yeterliliği olan dijital okuryazarlığın gelişmesine katkıda bulunduğu dair bilgiye yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada dijital hikâyeler ile öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyeler aracılığıyla İngilizce öğrenmeleri üzerinde yürütülen bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Zira bu araştırmada da dijital hikâyelerin 21. yy. yeterliliklerine katkıda bulunabileceği yer almıştır. Ayrıca Churchill (2020) araştırmasında dijital hikâyelerin ilkokul öğrencilerinin geleneksel beceriler olan okuma ve yazma becerilerinin de gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmiş ve buna ek olarak dijital hikâyelerin bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasını tavsiye etmiştir. Thang, Mahmud ve Tng (2015) Mandarin dili öğretiminde dijital hikâyelerden yararlandıkları araştırmalarında dijital hikâyelerin dil öğretimi ve öğrenimi üzerindeki kolaylaştırıcı etkisi üzerinde durmuşlardır. Dijital hikâyelerin sadece Mandarin dili öğreniminde değil herhangi bir dilde anlamlı bir şekilde öğrenmeyi sağlayabileceği ve dil öğrenmeyi eğlenceli bir hale getireceği araştırmada yer almıştır. Banaszewski (2005) yüksek lisans tezinde dijital hikâye kullanımının 4. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilere teknolojisi becerisi kazanmalarına, kendilerini ifade etmelerine ve dijital okuryazarlıklarına katkı sağladığına araştırmasında yer vermiştir. Böylelikle Banaszewski (2005) araştırması da dijital hikâye kullanımının öğrencilerin 21. yy. yeterliklerine katkıda bulunacağını vurgulamıştır. Kulla- Abbott (2006) doktora tezinde öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının geleneksel okuma ve yazma becerisinin gelişmesine katkı sağladığı gibi 21. yy. becerilerinden olan takım çalışması, işbirliği ve dayanışma becerilerinin gelişmesine de imkan sağlayacağını belirtmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularını destekleyici noktada Ertan Özen (2020) dijital hikâyelerin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının yaratıcılık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığına yer vermiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmalarının eğlenceli olduğu ve bu durumun Türkçe dersine yönelik olumlu duyguları da beraberinde getirdiğine yer verilmiştir. Dijital hikâyelerin ilgi çekici bir uygulama olduğu ve

öğrencilerin derse katılımını teşvik ettiği de ifade edilmiştir. Tabak (2017) ise yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde kendi hazırladığı dijital hikâyeleri kullandığı araştırmasında dijital hikâyelerin öğrencilerin okuma ve anlama becerisini geliştirdiğini vurgulamıştır. Tabak (2017) araştırmasının sonuçlarıyla, dijital hikâyelerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerisinin gelişmesine katkı sağladığını gösteren bu araştırmayı benzer açılardan desteklemiştir.

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulguları ile farklılık gösteren, dijital hikâyeleri farklı açılardan ele alan veya dijital hikâyelerin farklı becerilere katkı sağladığını işaret eden ve bir noktada araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren diğer araştırmaların bulgularına da yer verilmesi gerekmektedir. Buna göre Hava (2019) dijital hikâyelerin üniversite 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin özgüveni ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin dijital hikâyeler sonrasında özgüveninin arttığını belirtmiştir. Ancak ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâyelerle İngilizce öğrenimini amaçlayan bu araştırmanın bulguları ile tezatlık oluşturacak şekilde bahsedilen araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonu üzerinde çok az bir etkisi olduğu ve öğrencilerde derse yönelik tutum değişikliği görülmediği ifade edilmiştir. Her ne kadar dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonu ve tutum değişikliği üzerinde çok fazla etkisi olmadığı belirtilse de bu araştırmada İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanılmasının İngilizce kelime öğrenmeyi kolaylaştırabileceği, yazma ve konuşma becerilerini geliştirebileceği yönünde ifadeler yer almıştır. Bu ifadeler ise ilkökul 3. sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Cigerci (2015) dijital hikâyelerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme becerisi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında deney grubunda bulunan öğrencilerin Türkçe dinleme becerisinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ilkökul 3. sınıf İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımını konu alan araştırmanın bulgularında yer aldığı üzere bu araştırmada da dijital hikâyelerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı ve dersi eğlenceli kıldığı belirtilmiştir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dijital hikâyelerin etkisini yapılan araştırmanın boyutlarından farklı olarak ele almışlardır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) dijital hikâyelerin motivasyon, akademik başarı ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında belirtilen değişkenlerde deney grubunda bulunan öğrencilerin lehine bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı ve motivasyonlarının arttığı ve aynı

zamanda eleştirel düşünme becerilerinde gelişme olduğuna yer verilmiştir. Her ne kadar bu araştırmada farklı değişkenler üzerinde durulsa da dijital hikâye kullanımının öğrencilerin Türkçe dersinde katılım göstermelerini sağladığı sonucu yapılan araştırma ile aynı noktayı vurgulamıştır. Tanrıkulu (2020) dijital hikâyelerin yabancı öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerinin gelişmesindeki etkisini konu alan araştırmasında, dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca araştırmada dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve dijital hikâyelerin dil öğrenmede etkili bir uygulama olduğu da ifade edilmiştir. Normann (2011) araştırmasında dijital hikâyelerin sadece belirli bir beceri gelişimini sağlama bağlamında değil eğitimsel kullanımı üzerinde durmuştur. Araştırmada öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreçlerinde kendi öğrenmelerini yansıtarak bir nevi meta yansıtma yaptıkları ileri sürülmüştür. Öğrencilerin sadece kendi oluşturdukları dijital hikâyeleri değil arkadaşlarının da oluşturdukları dijital hikâyeleri gözlemledikleri belirtilmiştir. Araştırmada vurgulayıcı olan nokta ise dijital hikâyelerin öğrencilerin sözel yeterliklerinin ve metin anlama düzeylerinin gelişimine imkan sağlayan bir araç olduğu; ve özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin sözel becerilerinin gelişiminde etkili olabilecek bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

Dijital hikâyeler ile ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini amaçlayan bu araştırmaya ait bulgular, araştırmanın hedefine ulaştığını göstermektedir. Odak grup görüşmesi, öğrenci-öğretmen günlükleri ve öğrenci-öğretmen gözlem verilerinden elde edilenlerin ortak noktası dijital hikâyelerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine yardımcı olduğu ve dil öğreniminin eğlenceli bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamasıdır. Bu araştırma bağlamında dijital hikâyelerin öğrencilerin ilgilerini çeken ve derse etkin katılımlarını sağlayan bir uygulama olduğu da söylenebilir. Ses-müzik, olay örgüsü ve teknolojinin bir araya geldiği dijital hikâyeler öğrencilerin okul dışında aşına oldukları dünyayı sınıf ortamına getirmiş ve İngilizce dersini sevmelerini sağlamıştır. Bu araştırma bağlamında dijital hikâyelerin, dil öğretiminde özellikle küçük yaş grubu öğrencilerde başarılı olacağı söylenebilir. Öğrencilerin seveceği türde hazırlanacak dijital hikâyeler, karakteri ve olay örgüsü ile öğrencilerin dikkatini çekebilir. Teknolojinin ve dijitalleşmenin yoğun bir şekilde etkisinin görüldüğü dış dünyanın yansımaları sınıf ortamına getirilerek yaşama uygunluk ilkesi etrafında dersler yürütülebilir. Ayrıca teknoloji ve dijitalleşmenin bir araya geldiği Web 2.0 araçlarının bir öğretim yöntemi olarak kullanılması da bir çağdaş

öğretim yöntemi olarak da düşünülebilir. Teknoloji ve dijitalleşmenin bir öğretim materyali olarak kullanılması 21. yy.'ın ihtiyaç duyduğu bireylerin yetişmesine de olanak sağlayabilir. Bununla birlikte yeni programda dikkat çeken “dijital okuryazarlık becerisi” dijital hikâyeler ile geliştirilebilir. Öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları bilinçli dijital okuryazarlık becerilerini gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişmesine de imkan sağlayabilir. Teknolojiyi ve dijitali kendi öğrenmesinde veya kendi öğrenmesine yardımcı olmasında kullanan bireyler “yaşam boyu öğrenen” kimliğine ulaşmada da yol alabilirler.

Araştırma sınırlılıkları açısından değerlendirildiğinde ise oluşturulan dijital hikâyelerin çoğunluğu öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Okulun binasında bilişim sınıfının bulunmaması, her öğrencinin evinde tablet, bilgisayar ve internetin olmaması dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından oluşturulmasını engellemiştir. Araştırmacı bu engeli kısmi olarak ortadan kaldırmak için iki yol izlemiştir. Araştırmacı her eylem planının son dijital hikâyesinin senaryosunu öğrencilere hazırlatmış ve öğrencilerin senaryolarını dijital hikâye formatı haline getirdiğinde ise seslendirmelerini öğrencilerine gönüllü olarak yaptırmıştır. Bu şekilde araştırmacı öğrencilerin dijital hikâye oluşturabilecekleri Web 2.0 aracını yakından görmelerini ve dijital hikâye oluşturma aşamalarını öğrenmelerini sağlamıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise 2021-2022 eğitim-öğretim döneminin 2. dönemini kapsamakta ve Afyonkarahisar ili Salar kasabasında bulunan ilkokul 3. sınıf öğrencileri özelindedir. Araştırmanın farklı bir okul (devlet okulu, özel okul), başka bir şube hatta farklı düzeyde bir okulda (ortaokul-lise-yüksekokul-üniversite), başka bir eğitim-öğretim döneminde ve başka bir araştırmacı tarafından uygulanması değişik sonuçlar doğurabilir. Araştırmanın belki de en büyük sınırlılığı araştırmanın nitel bir yöntem olan eylem araştırması olarak tamamlanmasıdır. Nitel araştırmalar bir olayı, olguyu derinlemesine ele almakta ve sorunun özelinde çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Ne yazık ki doğası gereği sonuçları genellenemez. Bu araştırma da nitel yöntemle tamamlandığından dolayı sonuçları genellenemez ancak araştırmanın derinliğini ve zenginliği, araştırmacının karşılaştığı sorunu ele alış biçimiyle detaylı bir betimleme çizmektedir.

Sonuç olarak dijital hikâyeler Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılmasının faydalı bir örneği olarak düşünülebilir. Dijital hikâyelerin çoklu ortam özelliği sayesinde tüm kademelerdeki öğrencilerin dikkatini çeken ve özellikle öğrencilere dil öğreniminde yardımcı olan bir uygulama olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla dijital hikâyeler, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesinde katkıda bulunabilir. Araştırma bağlamında düşünüldüğünde dijital hikâyeler, yalnızca dil öğreniminde veya dil becerilerini geliştirmede kullanılmalı anlamı çıkabilir. Ancak alanyazında bulunan araştırmaların işaret ettiği gibi dijital hikâyeler diğer derslerde de öğrencilerin ilgisini çekme, akademik başarılarını artırma, motivasyon ve özgüvenlerini geliştirme, kendi öğrenmelerini düzenleme vs. gibi durumlarda kullanılmıştır. Bu sebepten dijital hikâyelerden her derste ve her kademedede öğretim materyali olarak faydalanılabilir.

Öneriler

Dijital hikâyeleri kullanacak gelecekteki araştırmacılara verilecek birkaç öneri ile bu araştırma son bulacaktır. Dijital hikâyelerin Web 2.0 temelli uygulama olduğu ve öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin dijital becerilerine katkı sağlayacak bir materyal olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Dijital hikâyelerin hazırlama süreci uzun ve kapsamlı olması sebebiyle ders planlarının bu doğrultuda yapılmasına dikkat edilmelidir. Özellikle yabancı dil öğretmenlerine, öğrencilerinin dil becerileri geliştirmede ve kendi öğrenmelerini yönetmelerine imkan sağlama amacıyla dijital hikâyeleri kullanmaları tavsiye edilebilir. Okulun ve öğrencilerin imkanı doğrultusunda dijital hikâyelerin öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulmasına ve oluşturulan dijital hikâyelerin etkileşimli olmasına önem verilmelidir. Yine imkan dahilinde öğrencilerin grup halinde çalışmaları teşvik edilip ortak bir dijital hikâyenin ürün olarak ortaya çıkarılması tavsiye edilebilir. Böylelikle öğrencilerin birlikte çalışmaları ile işbirliği becerilerinin, bir ürün ortaya koymaları ile yaratıcı düşünme becerilerinin ve birbirlerinin ortaya koyduğu dijital hikâyeleri analiz etmelerine imkan verilirse ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Sonuç olarak hem öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu hem de öğretmenlerin oluşturduğu dijital hikâyeler öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırmak ve anlamlı kılmak için kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdel-hack, E. M., & Helwa, A. (2014). Using Digital Storytelling and Weblogs Instruction to Enhance EFL Narrative Writing and Critical Thinking Skills Among EFL Majors at Faculty of Education. *International Research Journal*, 5(1), 8-41.
- Abdul-Ameer, M. A. (2014). 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.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Akcan, S. ve Bayyurt, Y. (2016). Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Düşünce ve Öneriler. *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler*, 23-24 Ekim 2014, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ss.3-9.
- Akdoğan, F. (2020) *Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin İngilizce Kelime Dağarcığı ve Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, D. N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling. Emergence of a New Genre. *EduCAUSE Review*, 43(6), 40-56.
- Aljaraideh, Y. A. (2020). The Impact of Digital Storytelling on Academic Achievement of Sixth Grade Students in English Language and Their Motivation Towards it in Jordan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(6), 73-82.
- Allen, R. & Krebs, N. (2007). Dramatic Psychological Storytelling. Dramatic Psychological Storytelling (s. 31-41). içinde London: Palgrave Macmillan.
- Alsairi, M. A. (2018). Earlier is better: Learning English in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 11(1), 141-149.
- Anderson, R. S. & B. W. Speck. (2001). *Using Technology in K-8 Literacy Classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balaman Uçar, S. (2016). *The Impact of Digital Storytelling on English as a Foreign Language Learners' Writing Skills*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4-12*. (Unpublished master thesis). Georgia Institute of Technology, Atlanta.
- Baymur, F. (1949). *Tarih öğretimi*. İstanbul: İnkılap.
- Bayyurt, Y. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12-13 Kasım 2012, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ss.117-127.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.

- Brown, J. & Adler, R. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0. *EDUCAUSE Review*, 43(1), 16-32.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). Communication, Language and Literacy from Birth to Five (pp.65-81). Sage: Los Angeles, London.
- Brown, J., Bryan, J. & Brown, T. (2005). Twenty-First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. *Journal of Online Education*, 1(3). ss. belirtilmemiş
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & leading with technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). Digital Storytelling in Writing: A Case Study of Student Teacher Attitudes Toward Teaching With Technology. (Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are Some Great Ways to Have More Visually Interesting Class Session. *Media and Methods*, 40,4-5.
- Buzzard, C., Critterden, V.L., Critterden, W.F. & McCarty, P. (2011), The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective, *Journal of Marketing Education*, 33(2) 131–139.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E.Akgün, Ö.A.Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, T. A. (2012). Digital Storytelling in an Elementary Classroom: Going Beyond Entertainment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 385-393.
- Castañeda, M. E. (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.
- Churchill, N. (2020). Development of Students' Digital Literacy Skills Through Digital Storytelling with Mobile Devices. *Educational Media International*, 57(3), 271-284.
- Ciğerci, F. M. (2015) *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ.A. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf. (Erişim Tarihi: 27.01.2022.)
- Crane, B. (2008). Digital Storytelling Changes the Way We Write Stories. *Information Searcher*, 18(1), 1, 3–9, 35.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4th Ed.). Los Angeles. SAGE.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Çalışkan, S., Güney, Z., Sakchieva, R., Vasbieva, D., & Zaitseva, N. (2019). Teachers' Views on the Availability of Web 2.0 Tools in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(22), 70-81.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital Hikâyelerin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerinde Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

- Çokluk, N. (2020). Sözlü Kültürden Dijital Kültüre Hikâye Anlatımı: Youtuberlar Üzerine Kültürel Bir Çözümleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 13(3): 1114-1148.
- Çokyaman, M. ve Çelebi, M. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035.
- Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil: Arapça, Fransızca, İngilizce, Almanca... Dillerinin Öğretimi ve Türkçe’nin Bu Diller Karşısındaki Durumu. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Doğan, B. (2007). *Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston.
- Doğancay Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and Its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Durmuşçelebi, M., Bozgeyikli, H. ve Çetinkaya, M. (2018). Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme İnançları ve Öğrenen Özerkliğinin Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 248-262.
- Dwyer, D. C., C. Ringstaff & J. H. Sandholtz. (1991). Changes in Teachers' Beliefs and Practices in Technology-rich Classrooms. *Educational Leadership* 48(8), 45-52.
- Educational Uses of Digital Storytelling. <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/> (Erişim Tarihi:11.03.2023).
- <https://www.egiteknoloji.com/toondoo-nedir-nasil-kullanilir.html>, (Erişim Tarihi: 13.03.2023).
- Ekmekçi, E. (2016). Improving English as a Foreign Language (EFL) Learners’ ICT Literacy Skills through Digital Storytelling, *Participatory Educational Research (PER)*, 4(2), 1-9.
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul Lise Öğrencilerine ve İngilizce Öğretmenlerine Göre İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ertan Özen, N. (2020). *Dijital Hikâye Oluşturmanın Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. Providence:Brown University
- Fredricks, K. (2009). Tell Me a Story. *School Library Monthly*, 26(4), 33-35.
- Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling in Primary-grade Classrooms*. (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona.
- Gawi, E. M. K. (2012). The effects of age factor on learning English: A case study of learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 5(1), 127-139.
- Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya Araçlarının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi. ss.237-242.

- Goorhuis-Brouwer, S.& de Bot, K. (2010). Impact of Early English Language Teaching on L1 and L2 Development in Children in Dutch Schools. *International Journal of Bilingualism*,14(3), 289-302.
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gök Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Gregori Signes, C. (2008). Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom. *GRETA journal*, 16(1-2), 43-49.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2018) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Felsefe-Yöntem-Analiz*. (5.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hava, K. (2019). Exploring the Role of Digital Storytelling in Student Motivation and Satisfaction in EFL Education. *Computer assisted language learning*, 7, 958-978.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, 2010 Antalya, Turkey.
- Hess, M. E. (2014). A New Culture of Learning: Digital Storytelling and Faith Formation. *Dialog. A Journal of Theology*, 53(1), 12-22.
- Hibbing, A. N. & Rankin-Erikson, J. L. (2003). A Picture is Worth a Thousand Words: Using Visual Images to Improve Comprehension for Middle School Struggling Readers. *Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Hoopingarner, D. (2009). Best Practices in Technology and Language Teaching. *Language and Linguistics Compass*, 3(1), 222–235.
- Hung, S. T. A. (2019). Creating Digital Stories: EFL Learners’ Engagement, Cognitive and Metacognitive Skills. *Educational Technology & Society*, 22(2), 26-37.
- <https://web2araclari.com/2020/08/13/blabberize/> (Erişim Tarihi:13.03.2023).
- İnal, H. ve Cakir, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 675–679.
- Jibril, A. (2018) A Observational Research in the Social Sciences: A Neglected Qualitative Research Technique. *Sokoto Journal of the Social Sciences*, 8(3), 231-240.
- Kantarcioglu, S. (1991). *Eğitimde Masalın Yeri*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karataş, F. (2020). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasami, N. (2021). Can Digital Storytelling Enhance Learning Motivation for EFL Students with Low Proficiency and Confidence in English? *The EuroCALL Rreview*, 29(1), 68-80.
- Kaya, O. ve Tekiner Tolu, A. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde (Almanca) Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Araştırılması. *Dil Dergisi*, 168(1), 5-20.

- Kazazoğlu, S. ve Bilir, S. (2021). Digital Storytelling in L2 Writing: The Effectiveness of Storybird Web 2.0 Tool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 20(2), 44-50.
- Kearney, M. (2009). Towards a learning design for student-generated digital storytelling. *The Future of Learning Design Conference*. University of Wollongong, Australia. pp.28-37.
- Kessler, G. (2018). Technology and the Future of Language Teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218.
- Keşli Dollar, Y.ve Tekiner Tolu, A. (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.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: Dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Kim, S. (2014). Developing Autonomous Learning for oral Proficiency Using Digital Storytelling. *Language Learning & Technology*, 18(22), 20-35.
- Kılıç, L. K.ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 368-376.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with Teachers about the Challenges in Public Primary Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3) 188-201.
- Konstantinidis, A., Theodosiadou, D. & Pappos, C. (2013). Web 2.0 Tools for Supporting Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 14(21), 287-295.
- Kukul, V. ve Kara, M. (2019). Dijital Hikâye Anlatımının Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417 – 1446.
- Kulla-Abbott, T. M. (2006). *Developing Literacy Practises Through Digital Storytelling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, St. Louis.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Lamb, A. & Johnson, L. (2011). Nurturing a New Breed of Reader: Five Real World Issues. *Teacher Librarian*, 39(1), 56–63.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. (4th Ed.). New York: Routledge.
- Lestariyana, R. P. D. & Widodo, H. P. (2018). Engaging Young Learners of English with Digital Stories: Learning to Mean. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 489-495.
- Lowenthal, Patrick. (2009). Digital storytelling: An emerging institutional technology? Story Circle: Digital Storytelling Around the World.
- Mackwardt, A. H. (1963). English as a Second Language and English as a Foreign Language. *PMLA*, 78(2), 25-28.
- Masters, J. (1995). The history of action research in I. Hughes (ed) Action Research Electronic Reader, The University of Sydney. (Erişim Tarihi:26.01.2022)
- Matthews, B.& Ross, L.(2010).*Research Methods. A Practical Guide for the Social Sciences*. Essex: Pearson.

- Mazi, A. (2008). *Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- McConnell, G. E. (2011). *Story Presentation Effects on the Narratives of Preschool Children From Low and Middle Socioeconomic Homes*. (Unpublished Doctor of Philosophy) University of Kansas, Lawrence.
- McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Annual Conference* (s.664-675). Singapore.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-based Practise in New Media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- MEB İngilizce Öğretim Programı, (b.t.), 15.01.2022. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>.
- Miles, M.B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Ed.) Los Angeles: SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3rd Ed.) Los Angeles: SAGE.
- Moodley, T. & Aronstam, S. (2016). Authentic Learning for Teaching Reading: Foundation Pre-service Student Teachers' Learning Experiences of Creating and Using Digital Stories in Real Classrooms. *Reading & Writing*, 7(1), 1-10.
- Nelson, M. (2006). Mode, Meaning, and Synaesthesia in Multimedia L2 writing. *Language Learning & Technology*, 10(2), 56-76.
- Nishioka, H. (2016). Analysing Language Development in a Collaborative Digital Storytelling Project: Sociocultural Perspectives. *System*, 62, 39-52.
- Normann, A. (2011). *Digital Storytelling in Second Language Learning*. (Unpublished Master Thesis). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2020). Eylem Araştırmasını Anlamak. İçinde; *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar* (3. Baskı), Ed:G. Ocak, ss. 1-46. Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. (2017). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Ed.) içinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.261-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları. İçinde; *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ed:G. Ocak, s.225-242. Ankara: Pegem Akademi.
- Olur, B. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Hikâye Kullanımı: Öğrencilerin Yeterlik ve Değerlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Olive, T. (2009). Writing and Working Memory: A Summary of Theories and Findings. Writing. (pp. 125-140). Psychology Press.
- Ono, Y. (2014). Motivational Effects of Digital Storytelling on Japanese EFL Learners. *Proceedings of the Sixth CLS International Conference CLaSIC*, 2014, (pp. 414-431).
- Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Educational, Inc.
- Özer, M. (2016). *Exploring the Role of Dijital Storytelling in Vocabulary Learning and Retention: A Case Study at Harran University*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Mersin.

- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanmanın Akademik Başarı Motivasyon ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *TÜBAV BİLİM*, 10(2), 102-110.
- Pala, F. (2021). Sosyal Bilgiler Dersi Tarihe Yolculuk Ünitesi Bağlamında Dijital Hikâye Kullanımının Öğrenci Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-58.
- Pardo, B. S. (2014). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation, and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review*, 26, 74-84.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th Ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Price, K. (2006). Web 2.0 and education: What it means for us all. *Paper presented at the 2006 Australian Computers in Education Conference, 2-4 October*, Cairns, Australia. pp: yok.
- Ramírez Verdugo, D. & Alonso Belmonte, I. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English. *Language Learning Technology*, 11(1), 87-101.
- Ranieri, M. & Bruni, L. (2013). Mobile Storytelling and Informal Education in a Suburban Area: A Qualitative Study on the Potential of Digital Narratives for Young Second-Generation Immigrants. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 217-235.
- Rao, P.S. (2019) The Role of English as a Global Language. *Research Journal of English*, 4(1), 65-79.
- Rebmann, K. (2010). Theory, Practice, Tools Catching up with Digital Storytelling. *Teacher Librarian*, 39(3), 30-34.
- Ribeiro, S. (2015). Digital Storytelling: An Integrated Approach to Language Learning for the 21st Century Student. *Teaching English with Technology*, 15(2), 39-53.
- Richards, J.C., (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richey, R.C.(2008).Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends*. 52(1), 24-25.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In; *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), 2006, Chesapeake, (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.
- Robin, B.& McNeil, S. (2019). Digital storytelling. R. Hobbs, & P. Mihailidis içinde, *The International Encyclopedia of Media Literacy* (s. 1-8). Wiley-Blackwell.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A Meaningful Technology-integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology research and development*, 56(4), 487-506.
- Sandaran, S. C. & Kia, L. C. (2013). The Use of Digital Stories for Listening Comprehension Among Primary Chinese Medium School Pupils:Some Preliminary Findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The Effect of Digital Storytelling on Visual Memory and Writing Skills. *Computers & Education*, 94, 298–309.
- Selvi, F. (2011). World Englishes in the Turkish Sociolinguistic Context. *World Englishes*, 30(2), 182-199.
- Sever, T. (2014). *An Investigation into the Impact of Digital Storytelling on the Motivation Level of Students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Sheneman, L. (2010). Digital Storytelling: How to Get the Best Results. *School Library Monthly*, 27 (1), 40-42.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2010). Developing a Framework for Advancing E-Learning Through Digital Storytelling. in: IADIS International Conference E-Learning, Freiburg, Germany, pp. 169-176.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: A Comprehensive Study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Sütçü, Ö. Y. (2013). Ortak Bir Dünya Deneyimi: Hikâye Anlatıcısı. *ETHOS: Felsefe veToplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 6(2), 76-92.
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009). Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şimşek, A. (2004). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 495-509.
- Şimşek, R. (2007). *Küreselleşme Sürecinde İngilizcenin Artan Önemi ve Oluşturmacılık Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kayseri.
- Tanrıkulu, F. (2020). The Effect of L2 Listening Texts Adapted to the Digital Story on the Listening Lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 1-18.
- Tatlı, Z. ve Arzugül Aksoy, D. (2017). Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Thang, S., Mahmud, N. & Tng, C. (2015). Digital Storytelling as an Innovative Approach to Enhance Learning Mandarin as a Second Language. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 11-25.
- Timuçin, M. ve Irgin, P. (2015). Digital Storytelling: An Outlet for Expression in EFL Context. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 288-302.
- Tonga, N. (2008).Hikâye'ye Terminolojik Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 3(1), 371-379.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi:Alanyazın Araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türe Köse, H. B. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Hikâye Anlatımının Dinleme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi: 22.01.2023).
- 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.
- Van Gils, F. (2005). Potential Applications of Digital Storytelling in Education. in: 3rdTwente Student Conference on IT (Vol. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.
- Wallin, J., & Cheevakumjorn, B. (2020). Learning English as a second language: Earlier is better. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(1), 1-8.

- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*,11,161-175.
- Yang, Y. & Wu, W. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Students Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation:A Year-Long Experimental Study. *Computers& Education*, 59(2), 339-352.
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C. & Hung, H. T. (2020). Digital Storytelling as An Interdisciplinary Project to Improve Students' English Speaking and Creative Thinking. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 840-842.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital Hikâyeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Wikibooks. (2023). https://en.wikibooks.org/wiki/Web_2.0_and_Emerging_Learning_Technologies/ToonDoo_e.t. (Erişim Tarihi: 13.03.2023).

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: “My House” Ünitesi Ders Planı Örneği	144
Ek 2: “Transportation” Ünitesi Ders Planı Örneği	145
Ek 3: Sınıf Ortamından Görüntüler	146
Ek 4: Storyjumper Uygulamasından Görüntü	147
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	148
Ek 6: Öğretmen Sınıf İçi Gözlem Formu	149
Ek 7: Öğrenci Sınıf İçi Gözlem Formu	150
Ek 8: Öğrenci Günlüğünden Örnekler	151
Ek 9: Etik Kurul Onayı	152
Ek 10: Araştırma İzni Yazısı	153



Ek 1: “My House” Ünitesi Ders Planı Örneği**ENGLISH LESSON PLAN**

GRADE	3 rd Grades	TIME/DURATION	40+40 min. (2 les.)
UNIT	6		
TOPIC	MY HOUSE		
LANGUAGE SKILLS AND LEARNING OUTCOMES	Listening E3.6.L1. Students will be able to recognize the characteristics of shapes. E3.6.L3. Students will be able to follow short and simple oral instructions about size and shapes. Speaking E3.6.S1. Students will be able to talk about the shapes of things.		
FUNCTIONS & USEFUL LANGUAGE:	Describing sizes and shapes Is it big? — Yes, it is. — No. It is small. Is it round? — Yes, it is. — No. It is square.		
Suggested Contexts, Tasks	Contexts Conversations Illustrations Posters Songs Videos	Tasks/Activities Arts and Crafts Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers	
ASSIGNMENT & EVALUATION	Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items.		

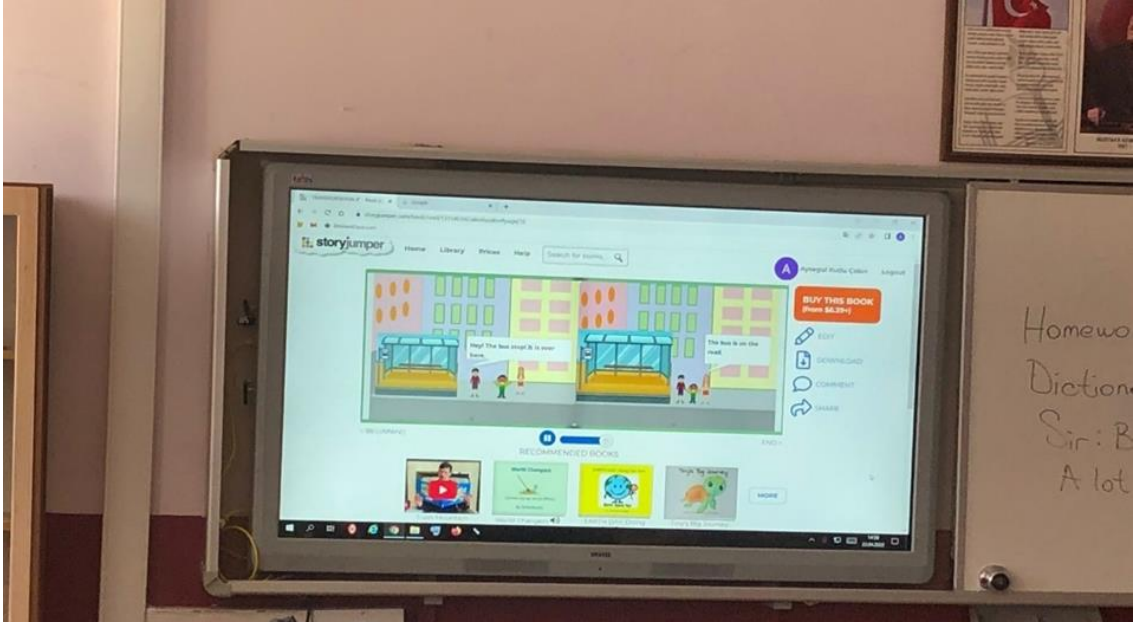
Ayşegül KUTLU ÇAKIN
English Language Teacher

Ek 2: “Transportation” Ünitesi Ders Planı Örneği

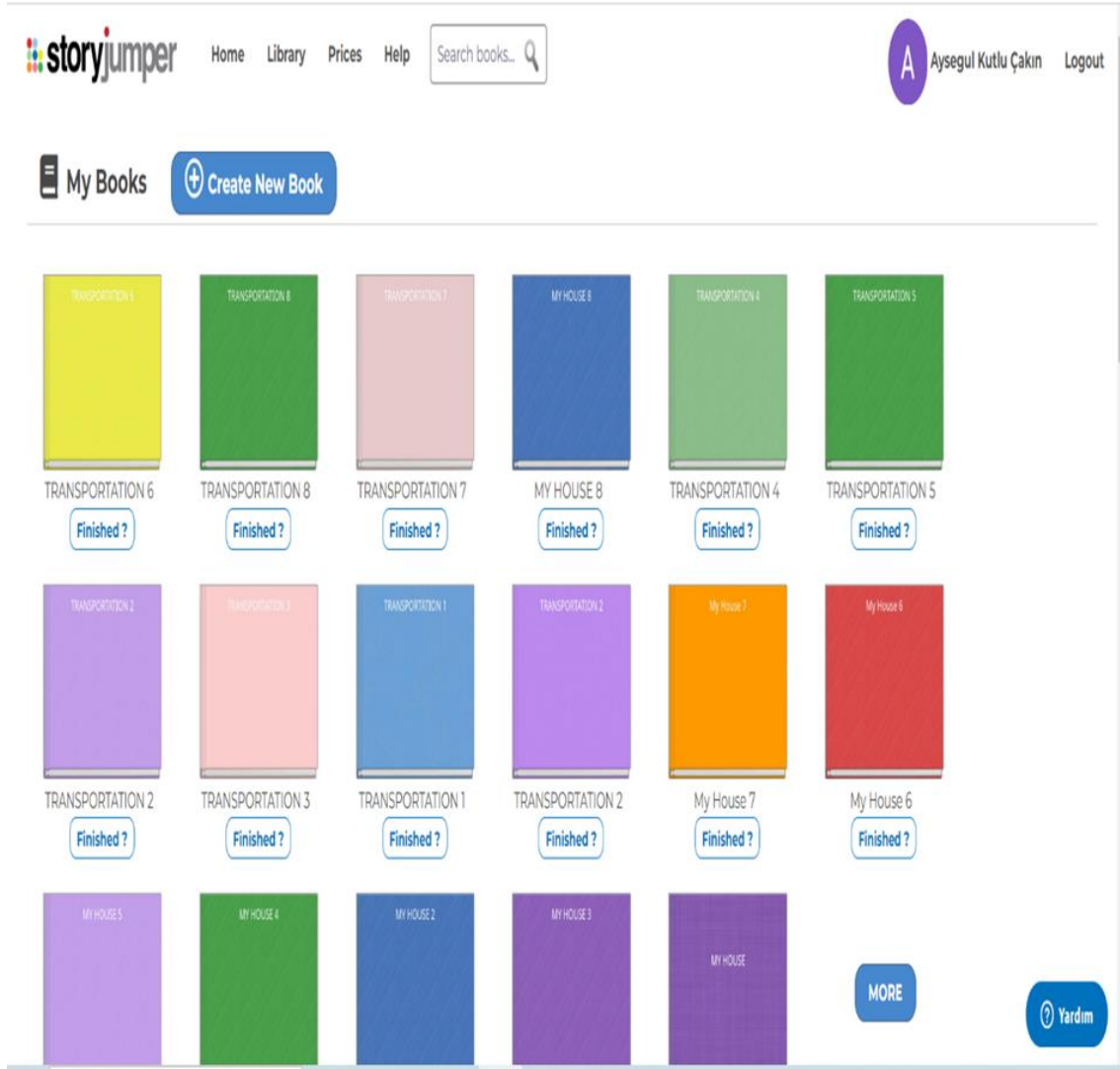
GRADE	3 rd Grades	TIME/DURATION	40+40 min. (2 les.)
UNIT	8		
TOPIC	TRANSPORTATION		
LANGUAGE SKILLS AND LEARNING OUTCOMES	Listening E3.8.L1. Students will be able to recognize the types of vehicles. Speaking E3.8.S2. Students will be able to talk about using of transportation vehicles.		
FUNCTIONS & USEFUL LANGUAGE:	Asking and giving information about transportation How can I go/get to Istanbul? — You (can) go by plane/train/ boat/ bus/... — You (can) take a/the plane/ train/ boat/bus/...	<u>Suggested Vocabulary</u> bike boat bus car helicopter motorcycle plane ship train	
Suggested Contexts, Tasks	Contexts Cartoons Conversations Illustrations Maps Signs Songs Videos	Tasks/Activities Arts and Crafts Chants and Songs Drawing and Coloring Games Labeling Matching Questions and Answers	
ASSIGNMENT & EVALUATION	Assignments - Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. - Students prepare a poster of transportation vehicles and hang them on the classroom walls.		

Ayşegül KUTLU ÇAKIN
English Language Teacher

Ek 3: Sınıf Ortamından Görüntüler



Ek 4: Storyjumper Uygulamasından Görüntü



Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

İLKOKUL 3. SINIFLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Tarih ve Saat:

Görüşmeci: Ayşegül KUTLU ÇAKIN

Merhaba ben Ayşegül KUTLU ÇAKIN. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmaktayım. Salar İlkokulunda İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktayım. İlkokul 3. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı üzerine yüksek lisans tezi araştırmam mevcuttur. Sizinle yapacağım araştırma ile ilgili görüşmek ve bu konu hakkındaki düşüncelerinizi almak istiyorum. Araştırmama sağlayacağınız katkı için size şimdiden teşekkür ediyorum.

1-Görüşme sürecinde söyleyecekleriniz tamamen gizli kalacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırmacının dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacaktır.

2. Görüşmeye başlamadan önce söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

3-Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. İzin verir misiniz?

4-Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Giriş Soruları

1-İngilizce dersini seviyor musunuz?

2-İngilizce öğrenmek zor geliyor mu?

3-İngilizce derslerinde daha önce dijital hikâye kullandınız mı?

Görüşme Soruları

1-İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımı İngilizce dersini sevmenizi sağladı mı? Sağladıysa nasıl?

2-İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımı sırasında yaşadığınız zorluklar oldu mu? Eğer yaşadıysanız bu kolaylıklar ve zorluklar nelerdir?

3-İngilizce derslerinde dijital hikâye uygulamasını kullanışlı buldunuz mu? Neden?

4- İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının size göre olumlu tarafları var mıdır? Varsa nelerdir?

5- İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımının size göre olumsuz tarafları var mıdır? Varsa nelerdir?

6-Dijital hikâye kullanılan ve dijital hikâye kullanılmayan İngilizce dersleri arasında bir fark var mıdır? Varsa bu farklar nelerdir?

7-İngilizce derslerinde dijital hikâye kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?

8-Dijital hikâye kullanımının İngilizce öğrenmenize bir katkısı oldu mu? Eğer katkısı olduysa nasıl bir katkısı oldu?

9-İngilizce derslerinde dijital hikâyenin tekrar kullanılmasını ister misiniz? Neden?

10-Sizce öğretmen İngilizce derslerinde dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşadı mı? Eğer yaşadıysa bu zorluk/lar ne/ler olabilir?

Ek 6: Öğretmen Sınıf İçi Gözlem Formu

Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formu

İlkokul 3. Sınıflarda Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Eylem Uygulaması Sınıf İçi
Öğretmen Gözlem Formu

Sınıf Bilgileri

Okul Adı:.....

Sınıf:.....

Okulun Öğrenim Durumu: Sabahçı veya Öğlenci []

Tam Gün []

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Dijital hikâye kullanımı öğrenciyi derste aktif hale getirmiştir.					
2- Dijital hikâye öğrencinin dikkatini çekmiştir.					
3- Dijital hikâye öğrencinin İngilizceyi sevmesine yardımcı olmuştur.					
4- Dijital hikâye öğrencinin İngilizce derslerinde İngilizce konuşmasına yardımcı olmuştur.					
5-Dijital hikâye öğrencinin derse katılmasını engellemiştir.					
6- Dijital hikâye uygulaması öğrencinin İngilizce kelimeleri somutlaştırmasına yardımcı olmuştur.					
7- Öğrenci dijital hikâye örneklerini eğlenceli bulmuştur.					
8- Öğrenci dijital hikâye örneklerini sıkıcı bulmuştur.					
9-Öğrenciye dijital hikâye örnekleri zor gelmiştir.					
10-Dijital hikâye örneklerinin seviyesi öğrenci için uygundur.					
11- Dijital hikâye kullanımı öğrencinin ders süresince dikkatini toplamasına yardımcı olmuştur.					
12-Dijital hikâyeler öğrencinin derse odaklanmasını zorlaştırmıştır.					
13-Dijital hikâye uygulaması öğrencileri zorlamıştır.					
14-Dijital hikâye uygulama süreci öğrenciye uzun gelmiştir.					
15-Öğrenci dijital hikâye ile İngilizce öğrenmede sorun yaşamıştır.					
Gözlemci Notu:					

Ek 7: Öğrenci Sınıf İçi Gözlem Formu

Sınıf İçi Öğrenci Gözlem Formu

İlkokul 3. Sınıflarda Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Eylem Uygulaması Sınıf İçi Öğrenci Gözlem Formu

Sınıf Bilgileri

Okul Adı:.....

Sınıf:.....

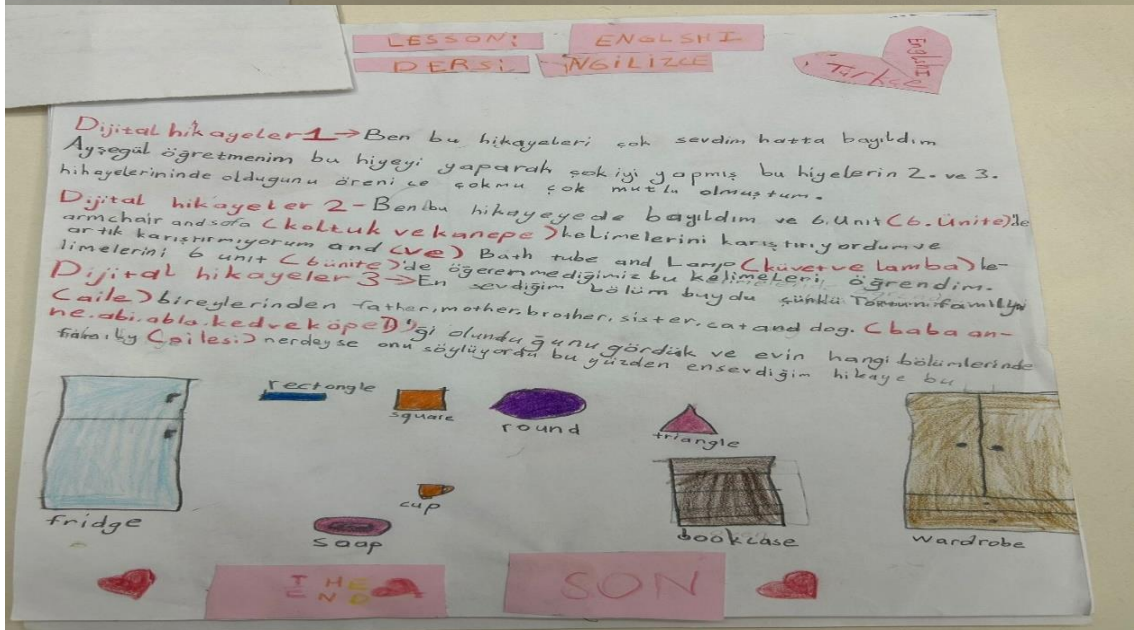
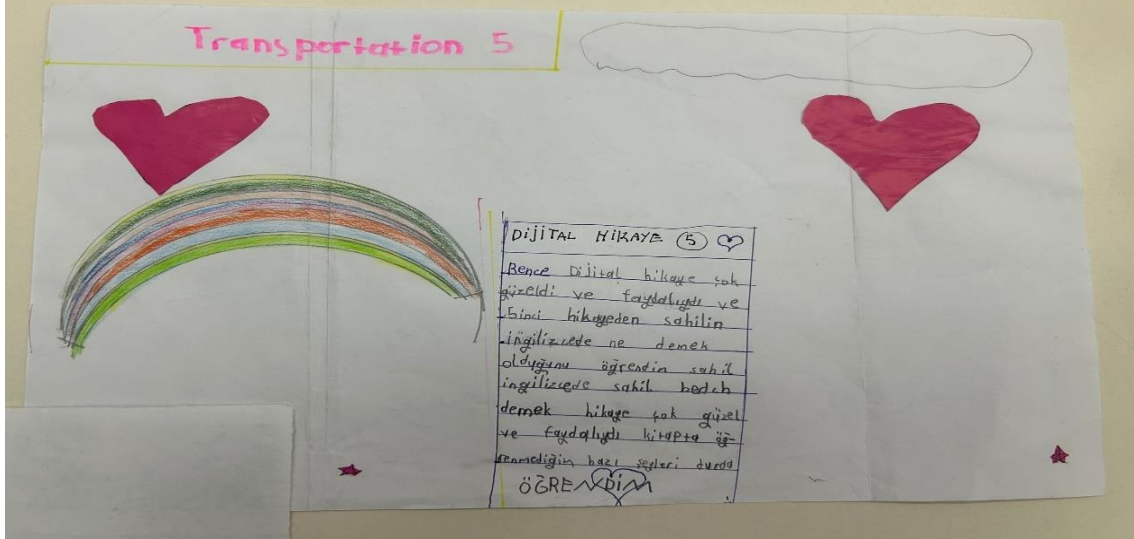
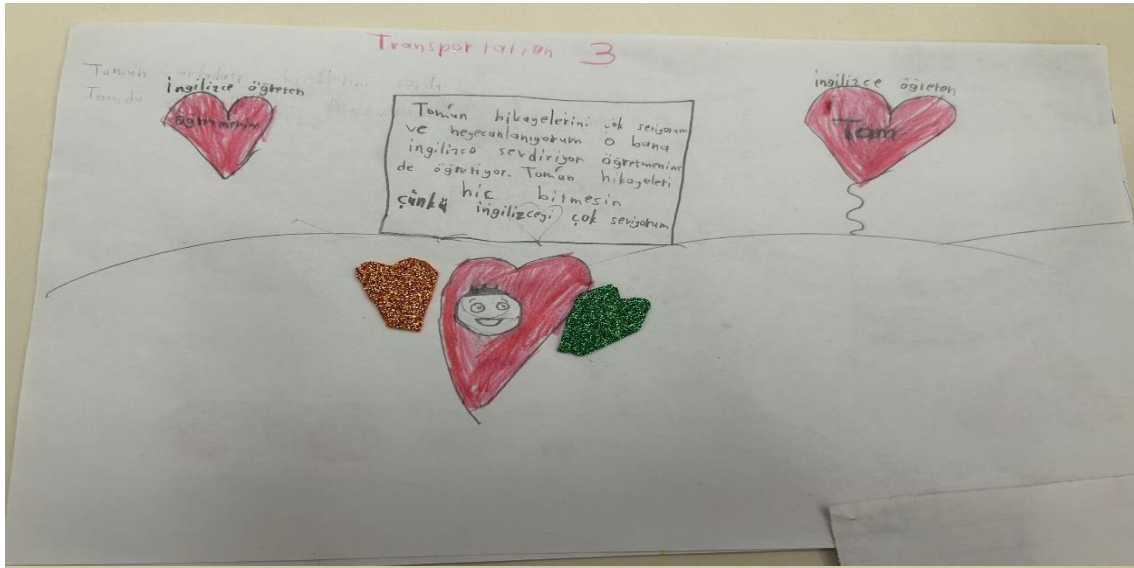
Öğretmenin adı:

Okulun Öğrenim Durumu: Sabahçı veya Öğlenci []

Tam Gün []

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Öğretmen dijital hikâye uygulamasına hakimdir.					
2-Öğretmen dijital hikâye uygulamasında zorluk yaşamaktadır.					
3-Öğretmen dijital hikâye uygulaması ile öğrencileri derse daha fazla katılmasını sağlamaktadır.					
4- Öğretmenin oluşturduğu dijital hikâye örnekleri öğrencilerin seveceği türdendir.					
5- Öğretmenin oluşturduğu dijital hikâye örnekleri öğrencilere uygun değildir.					
6- Öğretmen teknolojiye hakimdir.					
7- Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında oluşan teknik sorunları halledebilmektedir.					
8-Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında sınıfın hakimiyetini de sağlamaktadır.					
9-Öğretmen dijital hikâye uygulamalarının olduğu İngilizce derslerinde daha stresli gözükmektedir.					
10-Öğretmen dijital hikâye uygulamasının olduğu derslerde daha enerjik gözükmektedir.					
11- Öğretmen dijital hikâye uygulaması sırasında zorluk yaşıyor gibi görünmektedir.					
Gözlemci Notu:					

Ek 8: Öğrenci Günlüğünden Örnekler



Ek 9: Etik Kurul Onayı



Ek 10: Araştırma İzni Yazısı

