



**DİJİTAL HİKÂYE ANLATIM YÖNTEMİNİN İNGİLİZCE KELİME  
DAĞARCIĞI VE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**Fırat AKDOĞAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**AĞUSTOS, 2020**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Fırat  
Soyadı : Akdoğan  
Bölümü : Eğitim Teknolojisi  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin İngilizce Kelime Dağarcığı ve Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of Digital Storytelling Method on the Development of English Vocabulary And Reading

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Fırat AKDOĞAN

İmza :

Tarih :

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Fırat Akdoğan tarafından hazırlanan “Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerileri ve Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Yusuf BUDAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Başkan:** Doç. Dr. Özden DEMİRKAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Özlem CANARAN

Yabancı Diller Bölümü, Türk Hava Kurumu Üniversitesi

.....

**Tez Savunma Tarihi:** 25/08/2020

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

# **DİJİTAL HİKÂYE ANLATIM YÖNTEMİNİN İNGİLİZCE KELİME DAĞARCIĞI VE OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Fırat Akdoğan**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ağustos 2020**

## **ÖZ**

Bu çalışmanın amacı dijital hikâye anlatım yönteminin Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık okulunda okuyan öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerileri gelişimine olan etkisini incelemek ve bu uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle araştırmada bir yandan deneysel yöntem uygulanmış ve diğer yandan deneysel yöntemle elde edilen bulgular nitel verilerle desteklenerek karma yöntem uygulanmıştır. Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle üniversite İngilizce hazırlık okulu öğretim programında önerilen yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin İngilizce okuma becerileri ve kelime dağarcığının gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen ve iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birincisi çalışmanın başında ve sonunda kontrol ve deney gruplarına uygulanan başarı testidir. Başarı testi 70 soru içermektedir. Bu soruların 35’i İngilizce kelime dağarcığının diğer 35’i ise İngilizce okuma becerilerinin ölçülmesine yöneliktir. Diğer ölçme aracı ise deney grubu öğrencilerine uygulanan öğrenci görüşme formudur. Nicel bulguların çözümlenmesi için bağımlı ve bağımsız örneklem (t) testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümünde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin kelime dağarcığı başarıları, okuma becerileri başarıları ve toplam başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluştuğu gözlenmiştir. Nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler süreçten memnun kaldıklarını,

uygulamanın genel anlamda İngilizce dil becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarını gerektirmesi sebebiyle yararlı olduğunu, süreçte kullanılan Google ve Microsoft araçlarının dijital hikâye yaratma, dosya paylaşımı ve iletişim konularında yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda bu uygulamayı yenilikçi ve dikkat çekici bulduklarını bildirmişler, bu uygulamanın geleneksel sınavlara alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu sonuçlar bağlamında dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kelime dağarcığını, okuma becerilerini ve kelime ile okuma toplam başarılarını geliştirmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden yapılan çıkarıma göre dijital hikâye hazırlanacak konunun uygulamayı yapacak kişi tarafından belirlenmesinin süreci daha verimli kılabilceği, dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanması için gereken desteğin sağlanmasının okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimini destekleyebileceği ve bu yöntemin farklı disiplinlerde de uygulanmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Dijital hikâye, dijital hikâye anlatımı, İngilizce, okuma becerileri, kelime, sözcük, Web 2.0

Sayfa Adedi : 102

Danışman : Prof. Dr. Yusuf BUDAK

# **THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING METHOD ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH VOCABULARY AND READING SKILLS**

**(Master's Thesis)**

**Fırat Akdoğan**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**August 2020**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the effect of digital storytelling method on the development of students' vocabulary and reading skills at a foundation university English preparatory school in Turkey. Therefore, in this study on the one hand experimental was employed and on the other hand mixed method was employed by supporting the findings obtained by experimental method with qualitative data. An answer was sought to the question of whether there is a significant difference between the students in the experimental group class in which the digital storytelling method was applied and the students in the control group where the method recommended in the university English preparatory school curriculum was applied, regarding the development of students' vocabulary and reading skills. Experimental design with pre-test post-test control group and two data collection tools were used in the study. The first of these tools is the achievement test applied to the control and experimental groups at the beginning and end of the study. The achievement test consists of 70 questions. 35 of these questions are aimed at measuring English vocabulary and the other 35 to measure English reading skills. The other measurement tool is the student interview form applied to the experimental group students. Dependent and independent samples (t) tests were used to analyze the quantitative findings. Content analysis was applied to analyze qualitative data. According to the data obtained as a result of the research, it was observed that in terms of vocabulary and reading skills development there was a significant

difference in favor of the experimental group between the achievements of the students in the control group class in which the method suggested in the education program was used and the students in the experimental group class in which the digital storytelling method was applied. It was also observed that there was a significant difference in favor of the experimental group between the total achievements of the students in the control group class and experimental group class. According to the results obtained from the qualitative data, the students emphasized that they were satisfied with the process, the application was useful because it requires them to actively use English language skills in general, and the Google and Microsoft tools used in the process help in digital story creation, file sharing and communication. At the same time, they reported that they found this application innovative and attractive, and stated that this application could be used as an alternative assessment method to traditional exams. In the context of these results, it can be said that the digital storytelling method can be used as an effective tool to improve students' vocabulary and reading skills, and their total success in vocabulary and reading. According to the inference made from the students' opinions, it can be said that the determination of the subject to be prepared by the person who will prepare the digital story can make the process more efficient, providing the necessary support for the application of the digital storytelling method can support the development of reading skills and vocabulary, and that this method can be useful in different disciplines.

Key Words : Digital story, digital storytelling, English, reading skills, vocabulary,  
Web 2.0  
Page Number : 102  
Supervisor : Prof. Dr. Yusuf BUDAK

## İÇİNDEKİLER

|                                                                   |      |
|-------------------------------------------------------------------|------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....                      | i    |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                                | ii   |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                                            | iii  |
| ÖZ .....                                                          | iv   |
| ABSTRACT .....                                                    | vi   |
| İÇİNDEKİLER.....                                                  | viii |
| TABLolar LİSTESİ .....                                            | x    |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                             | xi   |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....                              | xii  |
| BÖLÜM I .....                                                     | 1    |
| GİRİŞ.....                                                        | 1    |
| 1.1 Problem Durumu.....                                           | 1    |
| 1.1.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)..... | 3    |
| 1.1.2 Düzvarım Yöntemi (Direct Method).....                       | 3    |
| 1.1.3 Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method).....   | 3    |
| 1.1.4 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach) .....  | 3    |
| 1.1.5 Doğal Yöntem (Natural Method) .....                         | 4    |
| 1.1.6 İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) .....          | 4    |
| 1.1.7 Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) .....                      | 4    |
| 1.2 Araştırmanın Önemi .....                                      | 15   |
| 1.3 Araştırmanın Amacı .....                                      | 16   |
| 1.4 Problem Cümlesi .....                                         | 16   |
| 1.5 Alt Problemler .....                                          | 16   |
| 1.6 Sınırlılıklar .....                                           | 17   |
| 1.7 Sayıtlılar .....                                              | 17   |
| 1.8 Tanımlar.....                                                 | 17   |
| BÖLÜM II.....                                                     | 19   |

|                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....</b>                     | <b>19</b> |
| <b>BÖLÜM III .....</b>                                       | <b>26</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                           | <b>26</b> |
| 3.1 Araştırmanın Modeli .....                                | 26        |
| 3.2 Deneyisel İşlem .....                                    | 28        |
| 3.3 Deney ve Kontrol Grubuna Yapılan Haftalık İşlemler ..... | 31        |
| 3.4 Veri Toplama Araçları.....                               | 35        |
| 3.4.1 Başarı Testi.....                                      | 36        |
| 3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....               | 40        |
| 3.5 Verilerin Toplanması .....                               | 41        |
| 3.6 Verilerin Çözümlemesi .....                              | 43        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>                                        | <b>45</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>                             | <b>45</b> |
| 4.1 Deneklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....              | 45        |
| 4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....  | 48        |
| 4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 50        |
| 4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 52        |
| 4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 53        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                         | <b>64</b> |
| <b>SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>                                | <b>64</b> |
| 5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....     | 64        |
| 5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....      | 65        |
| 5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....      | 66        |
| 5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....     | 68        |
| 5.5 Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar .....                   | 70        |
| 5.6 Diğer sonuçlar.....                                      | 71        |
| 5.7 Alt Problemlere İlişkin Öneriler .....                   | 72        |
| 5.8 Diğer Öneriler.....                                      | 73        |
| 5.9 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....                   | 74        |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                        | <b>75</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                           | <b>84</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. <i>Dijital Hikâye Anlatımına İlişkin Yedi Unsur</i> .....                           | 13 |
| Tablo 2. <i>Araştırmanın Deseni</i> .....                                                    | 26 |
| Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları</i> .....                          | 29 |
| Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Grubuna Yapılan İşlemler</i> .....                              | 30 |
| Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Tarafından Kullanılan Araçlar</i> .....                   | 35 |
| Tablo 6. <i>Okuma Becerileri Testi, Beceriler Üzerine Soru Dağılımı</i> .....                | 36 |
| Tablo 7. <i>Elementary Kitabı Ünite Bazında Sorular</i> .....                                | 37 |
| Tablo 8. <i>Pre-Intermediate Kitabı Ünite Bazında Sorular</i> .....                          | 37 |
| Tablo 9. <i>Sınavların Güvenirlik Katsayılarının Yorumlandığı Genel Kılavuz</i> .....        | 39 |
| Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarından Nicel Verilerin Toplanması</i> .....              | 42 |
| Tablo 11. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uygulaması</i> .....                         | 42 |
| Tablo 12. <i>Araştırma Alt Problemlerine Ait Veri Analiz Yöntemleri</i> .....                | 44 |
| Tablo 13. <i>Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayılarına İlişkin Veriler</i> .....                   | 45 |
| Tablo 14. <i>Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları</i> .....                                | 46 |
| Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grubu Kelime Ön Testine İlişkin T testi Sonuçları</i> .....    | 47 |
| Tablo 16. <i>Deney ve Kontrol Grubu Okuma Ön Testine İlişkin T testi Sonuçları</i> .....     | 47 |
| Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubu Toplam Başarılarına İlişkin T testi Sonuçları</i> .....  | 48 |
| Tablo 18. <i>Deney Grubunun Kelime Dağılımına İlişkin T testi Sonuçları</i> .....            | 48 |
| Tablo 19. <i>Kontrol Grubunun Kelime Dağılımına İlişkin T testi Sonuçları</i> .....          | 49 |
| Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağılımına İlişkin T Testi Sonuçları</i> .....    | 49 |
| Tablo 21. <i>Deney Grubunun Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları</i> .....           | 50 |
| Tablo 22. <i>Kontrol Grubunun Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları</i> .....         | 51 |
| Tablo 23. <i>Deney ve Kontrol Grubu Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları</i> .....   | 51 |
| Tablo 24. <i>Deney Grubunun Ortalama Başarı Puanlarına İlişkin T testi Sonuçları</i> .....   | 52 |
| Tablo 25. <i>Kontrol Grubunun Ortalama Başarı Puanlarına İlişkin T testi Sonuçları</i> ..... | 52 |
| Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Grubu Ortalama Başarısına İlişkin T testi Sonuçları</i> .....  | 53 |
| Tablo 27. <i>Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Çıkarılan Temalar</i> .....                  | 54 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Şekil 1.</i> Öğrencilere göre DHA uygulaması sonucu öne çıkan beceriler .....          | 55 |
| <i>Şekil 2.</i> DHA uygulaması alternatif bir değerlendirme olarak kullanılmalı mı? ..... | 58 |

## **SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ**

|      |                           |
|------|---------------------------|
| DHA  | Dijital Hikâye Anlatımı   |
| TÜİK | Türkiye İstatistik Kurumu |
| AP   | Alt Problem               |
| DGÖ  | Deney Grubu Öğrencisi     |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayla ilgili problem durumuna, araştırmanın önemine, amacına, problem cümlesi ve alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Dünya çapında insanları birbirine bağlayan yegâne araçlardan bir tanesi dildir. Yeni bir dil edinmek aynı zamanda yeni bir kültür ve düşünce sistemi de edinmek, o dili konuşan insanların dünyasına girebilmek demektir. “Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca o dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir” (Demirel, 2015, s. 2). Böylelikle dil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemekte ve olayları daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmesine olanak sağlamaktadır (Şahin, 2011, s. 580). Dili etkili bir şekilde kullanma insanlara özgüdür ve dil insanların iletişim kurması ve problem çözmesi için önemli bir araçtır. Yabancı dil eğitimi bu bağlamda dünya insanlarının iletişimini sürdürmeleri için önemli bir yere sahiptir çünkü küresel iletişim çağımızın bir gerekliliğidir. Yabancı dil ile farklı insanlar, kültürler tanınabilir, dünya çapında gelişmeler takip edilebilir, iş ve eğitim hayatında daha başarılı olunabilir.

Günümüzde Türkiye birçok uluslararası kuruluşu üye bulunmaktadır ve kuruluşlar iletişim aracı olarak birkaç ulusun dilini kullanmaktadır (Demirel, 2015). Bu organizasyonlardan biri 1945 yılında dünya barışını ve güvenliğini sağlamak üzere kurulan ve 193 ülkenin üyesi olduğu Birleşmiş Milletlerdir (United Nations). Birçok ülkeyi yakından ilgilendiren bu örgütün altı resmi dili vardır; Rusça, Arapça, İngilizce, Fransızca, Çince ve İspanyolca. Birleşmiş Milletler bünyesinde küresel sağlık işlerini yönlendirmek ve küresel sağlık yardımında bulunmak üzere kurulan Dünya Sağlık Örgütü’nün (World Health Organization)

kullandığı ortak diller de Birleşmiş Milletler ile aynıdır ve sağlık sektöründe dünya çapında dil engelini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadırlar. Bir diğer organizasyon ise aralarında yine Türkiye'nin de olduğu 18 ülkenin katılımıyla uluslararası askeri ittifak örgütü olan NATO'dur (North Atlantic Treaty Organization/Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü) ve bu örgütün resmi dilleri İngilizce ve Fransızcadır. Görüldüğü üzere yabancı dil birleştirici bir etkiye sahiptir ve insanoğlunun dünyadaki konumunu sürdürmesi, yardımlaşması ve etkileşime geçmesi için elzem bir rol teşkil etmektedir. Türkçe'nin bilim dili veya uluslararası bir dil olmaması yabancı dil eğitiminin önemini arttırmaktadır. Uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanması sonucu Türkiye'de başka dillerin özellikle uluslararası örgüt ve kuruluşların resmi dillerinin öğrenilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2015).

Uluslararası kültürel bir hayır kuruluşu olan ve yüzden fazla ülkede etkinliğini sürdüren British Council'in çıkardığı rapora göre İngilizce yirmi birinci yüzyılın en yaygın uluslararası dili olmuştur ve dünya nüfusunun çeyreğini oluşturan yaklaşık 1.75 milyar insan tarafından anlaşılabilir seviyede konuşulmaktadır (Slavin & Elton, 2013). İletişimin, bilgi teknolojilerinin, iş dünyasının, eğlence ve diplomasinin dili olan İngilizce git gide küresel konuşmanın ortak dili haline gelmektedir. Bunların sonucu birçok ülke gibi Türkiye'de de okullarda öğretilen yabancı dillerden biri İngilizce olmuştur ve İngilizce öğretimi ikinci sınıfta başlamakta, zorunlu ders olarak verilmektedir. Bunlarla birlikte, Türkiye'de İngilizce öğretimi incelendiğinde British Council ve TEPAV'ın (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) 2013 yılının Kasım ayında Türkiye'de devlet okullarında İngilizce Öğretimi konusunda yaptığı geniş ölçekli bir araştırma göze çarpmaktadır (Özen vd., 2013). Bu raporda Türkiye'nin İngilizce öğretimi alanında beklenenden düşük başarı sergilediği ve bu durumun Türkiye'nin ekonomik gelişimini tehdit edebileceği sonuçlarına varılmıştır. Bunun sebepleri arasında İngilizcenin iletişim dili olarak değil de sadece ders olarak öğretilmesi, sınıf mevcudu, öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmemesi, öğretmenlerin müfredatta yeterli söz sahibi olmamaları gibi konular yer almıştır. Bir diğer önemli bulgu ise yabancı dil sınıflarında öğrencilerin İngilizce iletişim kurmayı ve dili bağımsız olarak işlevsel biçimde kullanmayı öğrenemedikleridir. Buna öneri olarak güncel İngilizce öğretim yöntemlerinin kullanımı, özellikle de İngilizcenin yalnızca dilbilgisi eğitimi olarak öğretilmesinden ziyade bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiği raporlanmıştır (Özen vd., 2013).

Bu durumlar ışığında bakıldığında İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin önemi ulusal ve uluslararası boyuttadır. Geçmişten günümüze dil öğretiminde çeşitli yöntemler ortaya çıkmıştır. 1982 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaklaşa düzenledikleri “Yabancı Dil Öğretim Programları” konulu seminerde belirlenen belli başlı yöntemler sınıflaması esas alınmıştır (Demirel, 2015). Aşağıda uzmanlar tarafından benimsenen bu yöntemlere ve Demirel'in (2015) bu yöntemlerin kullanım özelliklerine ilişkin açıklamalarına yer verilmiştir.

#### **1.1.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)**

Öğrencilere öncelikle okutulacak metinlerdeki dilbilgisi kalıpları öğretilir ve öğrenme daha çok verilen metnin incelenmesi sonucu oluşur. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur. Dilbilgisi kalıplarının uzun ve kapsamlı açıklamaları verilir. Öğretilmek istenen yabancı dilin kullanımı anadile nispeten daha azdır. Metnin içeriğinden ziyade barındırdığı cümle kalıpları açısından önemlidir. Telaffuz pek fazla önem taşımaz.

#### **1.1.2 Düzvarım Yöntemi (Direct Method)**

Öğrencilere önce sözlü öğretim yapılır, bu sebeple dilbilgisi ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sözcüklerin öğretimi tanımlama, görsel araç veya pantomim aracılığıyla yapılır. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir ve amaç dilin yoğun bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Öğretmenin hedef dili çok iyi konuşması istenir. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir.

#### **1.1.3 Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)**

Yeni yapılar sıraya konmuştur ve tek tek öğretilir. Tekrar, taklit ve ezber çok önemlidir. Dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir, dilbilgisi açıklaması yapılmaz. Doğru cevaplar tekrarlanarak pekiştirilir. Bu yöntemde doğal öğrenme sırası izlenir; dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Sözcükler sınırlandırılmıştır ve bir bağlam içerisinde öğretilir. Dilin sürekli değişmekte olduğu söylenir. Telaffuz ve tonlamaya önem verilir.

#### **1.1.4 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)**

Dilin kurallarının bilinçli olarak öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Duyduğunu anlama becerisi ön plandadır. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. Dört temel beceri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) eşit olarak geliştirilmelidir. Öğretmen ve öğrencinin tutumu başarılı bir öğrenme ortamı için önemlidir. Öğretmen yetkiyi temsil

etmekten ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür. Telaffuz öğretimine ayrı bir etkinlik olarak yer vermeye gerek görülmez.

#### **1.1.5 Doğal Yöntem (Natural Method)**

Bu yöntemde öğretmen konuşur, öğrenci dinler. Öğrenciye sıklıkla mimikle veya yabancı dilde açıklama yapılır. Öğrenci anlamını tam çıkarmamış olsa bile duyduğunu tekrarlar. Öğrenci etkin olmalı ve yanlışlıklara aldırmandan olabildiğince konuşmalıdır. Öğretmen yanlışları düzeltir. Alıştırmalar aracılığıyla dilbilgisi yapıları pekiştirilir. Öğrenci çekingen bir karaktere sahipse ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir. Dil öğrenimi her şeyden önce sözcük öğrenimidir ve sık kullanılan sözcükler öğretilmelidir. Orta zorluktaki sözcükler seçilir ve öğrenci belirli bir anlama okuma olgunluğuna getirilir. Anadile başvurmadan metinden anlam çıkarma hedeflenir.

#### **1.1.6 İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)**

Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir. Öğrenci merkezli öğretim vardır. Daha çok etkileşimli etkinlikler kullanılır. Öğretimde hedef dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan özgün materyaller kullanılır. Öğretmen öğrencilere etkili iletişim kurabilmeleri için rehberlik yapar.

#### **1.1.7 Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)**

Bu yönteme göre dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır. Dil öğretimi hedef dille yapılmalıdır fakat ihtiyaç duyulursa anadile yer verilebilir. Sözcük öğrenimi önemlidir ve mümkünse öğrenilen her sözcük cümle içerisinde kullanılmalıdır. Dört temel becerinin geliştirilmesi esastır. Bir program belirlenmeden önce öğrenme gereksinimi tespit edilmelidir. Derslerden önce öğrenciye ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir. Dil öğreniminde sözel olmayan iletişim jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır. Güdüleme önemlidir çünkü dil öğrenimi öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşmez. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Sınıf içi bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.

Günümüzde İngilizce öğretiminin günlük yaşama yönelik olması, iletişime önem vermesi, dört temel beceriye hitap etmesi, sözel ve sözel olmayan iletişim kanallarını dikkate alması gibi durumlarından anlaşılabacağı üzere İngilizce öğretiminde ağırlıklı olarak seçmeli yöntemin kullanıldığı gözlenmektedir fakat doğru yöntemin kullanılması yabancı dil

öğretimi için yeterli bir unsur değildir. Yabancı dil öğretiminde yaşanan çeşitli öğrenme sorunları mevcuttur.

İngilizce öğretimi zorlu bir süreçtir ve büyük çaba gerektirir. Eğitim sistemimizin çıktısı olarak ezbere dayalı eğitime maruz kalan öğrencilerden ziyade sorgulayıcı, özgür düşünen, eleştirel bakış açısına sahip, çağın gelişmelerine ayak uydurabilen, bilgiye ulaşmayı bilen ve teknolojiyi ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Seferoğlu, 2015). Oktay (2015) yabancı dil öğretimi için milli bir sistem olmasının elzem olduğunu vurgular ve ancak bilimsel bir plan ile gerçekleştirilebileceğine dikkat çeker. Işık (2008) eğitim sisteminde İngilizce ders sayısının artması ve İngilizce derslerinin dördüncü sınıfta başlarken ikinci sınıfa alınması gibi gelişmelere rağmen bilimsel bir planlama olmadığı müddetçe beklenen sonuçların elde edilemeyeceğini belirtmiştir. Yaşanan bir başka sorun da öğrenci başarısını test etme sistemidir (İlhan & Ünal, 2017). Testlerin genellikle dil bilgisi ve kelime odaklı olduğunu ve gerçek hayat beklentileriyle örtüşmediği belirtilmiştir. Eğitim süreci içerisinde yaşanan bazı problemler de söz konusudur. Öğretim programı bu süreçte çok önemli bir yere sahiptir ve niyet edilen sonuca ulaşmak için değişiklik yapmaya gidilebilmektedir fakat test edilmek üzere yapılan öğretim başlıca sorunlardan biridir. Kunnan'a (2005) göre teste dahil olmayan aktivitelere daha az vakit ayırma yatkınlığı eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretim yerleri de bir diğer önemli husustur. İlhan ve Ünal'a göre (2017) sınıf atmosferi, görünümü, boyutu ve sınıflardaki ekipman da öğrenim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Yabancı dilin öğrenciler tarafından mümkün olabildiğince kullanılabilmesi konusunda bir engel teşkil eden kalabalık sınıflar dünyanın birçok yerinde problem yaratmaktadır (Asqalan| vd., 2016). Sınıfların kalabalık olması sonucu öğrencilerin takibi sağlıklı bir şekilde yapılamamakta ve farklı etkileşim tipleri etkili olarak uygulanamamaktadır. Bireysel olarak takip edilemeyen öğrenciler ile kontrol ve disiplin sorunları da yaşanabilmektedir (Butler, 2005) ve öğretmenin ders planını gerçekleştirmesi risk altına girmektedir.

İlhan ve Ünal (2017) öğretim sürecinin uygulanmasında başlıca sorumluluğun öğretmende olduğunu belirtmiştir ve nitelikli öğretmenlerin olmaması halinde eğitime yapılan hiçbir yatırımın kaliteyi arttıramayacağına değinmiştir. Bu sebeple öğretmenler de dil yetkinlikleri başta olmak üzere bilgi ve donanımlarını geliştirmelidir, toplumsal gelişmelere ayak uydurmalı ve güncel kalmalıdır. Arslan ve Şendurur (2017) eğitimle teknolojinin bir araya gelmesini etkileyen faktörlerdeki değişimi inceleyen çalışmasında öğretmenlerin hazır içerik beklentisi, yazılım eksiklikleri, teknoloji yöntem karmaşası gibi bulgular elde etmiştir ve

öğretmen tutumunun derste teknoloji kullanımını etkilediğini ileri sürmüştür. Öğrencilere hitap edebilmek için öğretmenlerin bu gelişimlere uyum sağlamaları yirmi birinci yüzyıl becerilerine duyarlı olmaları beklenmektedir.

Aynı araştırmacılara göre öğrenciler İngilizce yetkinliğinin önemini farkında değildir ve dili edinmekten ziyade dersi geçme ve yüksek not alma noktalarına odaklıdır. Bu durumun doğal sonucu olarak öğretim programında hedeflenen davranış ve becerilere erişim zorlaşmaktadır. İngilizce öğrenenler bu süreçte çeşitli alanlarda zorluk yaşamaktadırlar ve bu alanlardan bazıları kelime öğrenme ve okuma becerileridir.

Kelime, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “anamlı ses veya ses birliğı, sözcük, lüğat” olarak tanımlanır. Kelime bilgisi özellikle yabancı dil öğrenenler için önemli bir araçtır çünkü hedef dilde kısıtlı kelime bilgisi başarılı iletişim kurmanın önüne geçmektedir. Nation ve Hunston (2013) kelime bilgisi ile dil kullanımı arasındaki ilişkiyi tamamlayıcı olarak görmektedir; kelime bilgisi dil kullanımının önünü açar ve dil kullanımı kelime bilgisinde artışa sebep olur. Araştırmalar yabancı dil okuyanların büyük oranda kelime bilgisine bağımlı olduğunu belirtmiş ve bunun noksanlığının iletişimde büyük bir sorun teşkil ettiğini dile getirmiştir (Coady ve Huckin, 1998). Kelime bilgisi edinmek iletişimsel yeterlilik için esastır ve yabancı dil öğrencileri için birincil görevlerden biridir (Xu, 2010, s. 519). Xu’ya göre kelime öğrenme dil edinmenin ilk aşamasıdır. Araştırmacıya göre kelime edinimi ve bunun etkili yolları yabancı dil eğitimi alanında çalışmaların odak noktası olmuştur.

Kelime öğrenirken yaşanan birçok zorluk vardır. Schmitt’e göre (2008) bu zorlukların başında İngilizce dil hâkimiyeti için öğrenilmesi gereken kelime haznesi gelir. Araştırmacı okuma için 8000-9000 ve konuşma içinse yaklaşık 5000-7000 sözcüğün öğrenilmesi gerektiğini vurgulamıştır ve bu geniş kelime haznesi gerekliliğinin öğrencilere yarattığı zorluktan bahsetmiştir. Kelime edinimi için hem bariz öğrenme hem de kazara öğrenme gereklidir. Türkiye’de öğrencilerin İngilizce’ye maruz kaldığı alanlar kısıtlıdır (çoğunlukla okul) ve Schmitt (2008, s. 338) kelime öğreniminin en üst seviyeye gelmesi için öğrencilerin sözcüklerle olan etkileşiminin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı zorluklardan biri de sözcük yapılarına hâkim olmamaları ve bu durumun yanlış anlamaya sebebiyet vermesidir. Laufer (1988) bir araştırmasında birbirine benzer kelimeleri çalışmıştır ve bazı yapıların öğrenciler için özellikle kafa karıştırıcı olduğunu bulmuştur, özellikle kelimeler son ekler (comprehensive/comprehensible) veya sesli harfler haricinde (adopt/adapt) benzerse. Sözcüğün kendisinden ziyade yapısal benzerlikler olan farklı kelimeler de anlam karmaşıklığına yol açabilmektedir. Örnek olarak

*poll* kelimesi kendi çapında zor olmayabilir fakat benzer yapılarda bulunan birçok farklı kelime (*pool, polo, pollen, pole, pall, pill*) potansiyel karmaşıklığa sebep olmaktadır (Dijkstra & Grainger, 1992).

Hedef dil öğrenilirken anadilin etkisi de problem yaratabilmektedir çünkü öğrenci hedef dildeki bir kelimeyi kendi dilindeki bir kelimeyle benzeştirerek yanlış anlayabilmektedir. Hemchua ve Schmitt (2006, s. 14) Tayland Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kompozisyon dersinde gözlenen sözcük kullanım hatalarını araştırmıştır ve öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin anadilin etkisinde kalarak hata yaptığını bulmuştur. Yabancı dilde sözcük ararken ana dilin arka planda aktif olduğunu öne süren birçok psikolinguistik çalışma da mevcuttur (Hall, 2002; Jiang, 2002; Kroll & Sunderman, 2006; akt. Schmitt, 2008, s. 337). Çalışmalardan da görüldüğü üzere öğrencilerin hedef dilde kelime ararken deneyimlediği süreçte anadil de aktif bir rol oynamakta ve öğrencinin kelime seçimini etkilemektedir.

Söz öbekleri kelime öğrenirken zorluk oluşturan unsurlardan bir diğeridir. Söz öbekleri dilde çok yaygındır, birçok amaçla kullanılabilir ve dil çıktısında akıcılığı sağlar fakat öğrencileri söz öbeklerinin anlamlarını araştırmak için yönlendirme, onların araştırmacı kimliğine bürünmelerini bekleme bu durumun zorluğunu ortaya koymaktadır (Schmitt, 2008). Birden fazla kelimenin bir araya gelerek farklı bir anlam kazanması sonucu oluşan söz öbekleri öğrenciler için zorlayıcı bir alan haline gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminde dil ile etkileşim her zaman önemli bir role sahip olmuştur. Hulstijn ve Laufer (2001) kelime öğrenirken üç temel süreçten bahseder; ihtiyaç, araştırma ve değerlendirme. İhtiyaç istenilen sonuca ulaşmak için dilsel özelliğe olan gereklilik; araştırma gerekli bilgiyi bulmak için yapılan girişim; değerlendirme ise kelimenin hedeflenen kullanım için uygunluğu, en iyi seçim olup olmaması olarak tanımlanmıştır. Anlaşılabileceği üzere kelime bilgisi öğretimde başarıyı etkileyen, üzerinde durulması gereken bir alandır.

Yabancı dil ediniminde okumanın yeri büyüktür. Araştırmacılar ikinci ya da yabancı bir dil öğrenirken öğrenenlerin çok fazla okuma girdisine sahip olmaları gerektiğini öne sürmüştür (Hsieh vd. 2011; Krashen, 2004). Okuma, dil edinimini geliştiren girdi miktarını çeşitli yollardan arttırır; dil bilgisi, kelime, yazım ve okuma akıcılığı gibi alanlara büyük etkisi vardır (Ponniah ve Priya, 2013, s. 10). Öğrencilerin kasıtlı yahut tesadüfi öğrenme ile dil edinimlerini okuma yaparak geliştirebilir fakat etkili okuma için hedef dilde yeterlilik önemli bir yer teşkil eder. Bamford ve Day (1998) okuma metninin dil edinimi için okuyucuların yeterli dil yetkinliğine sahip olması gerektiğini dile getirmişler ve okuma materyallerinin

ilginç olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Okunan bir metnin kavranıp kavranmadığını gösteren temel beceriler vardır ve bunlardan bazıları ana fikri anlama, sebep sonuç ilişkisini kurma, çıkarım yapma, kıyaslama ve karşılaştırma yapma, sıralama yapma ve sonuç çıkarmadır (*Reading and comprehension skills*, t.y.). Bu ve benzeri kavrama becerileri öğrencilerin okuduğunu anlayıp anlamadıklarını gösterir niteliktedir.

Okuduğunu anlama aynı zamanda öğrencilerin zorluk yaşadığı alanlardan bir diğeridir. Okuma becerileri de kelime bilgisi gibi dil gelişimini önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Yabancı dil öğretiminde yaygın olan sorunlardan bir tanesi öğrenenlerin okumayı öğrenme ve okuduğunu anlama tekniklerini okumadan ayrı bir bağlamda nitelendirmeleri, alıştırma eksikliği ve dilbilgisi temelli okuma yapma alışkanlıklarından kaynaklanmaktadır (Grabe ve Stoller, 2013). Okuduğunu anlama becerisinde yaşanan zorlukların çeşitli nedenleri vardır ve bunlardan bazıları Özmat'ın (2017) da çalışmasında belirttiği üzere öğretim programlarında okuma becerisine yeterli ağırlık verilmemesi, öğretmenlerin okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için yapması gereken ön hazırlığı yerine getirmemesi ve öğrencileri metne hazırlamaması, okuduğunu anlamada önemli bir rol oynayan kelime öğretiminin sadece okuma için değil tüm temel beceriler için önem teşkil ettiğinin bilincinin oluşturulmaması ve öğrenci motivasyonunun göz ardı edilmesidir.

Okuma becerilerinin geliştirilmesinde kelime dağarcığının önemi yadsınamazdır. Johnson (1998) da yabancı dilde okuduğunu anlamada başarısız olma sebepleri arasında öğrencilerin yeni kelime öğrenirken yaşadığı zorluğa ve yetersiz kelime bilgisine sahip olmalarına değinmiştir. Ur'a göre (1996) yabancı dilde okuma konusunda zorluk yaşayan öğrencilerin problemleri arasında öğrencilerin okudukları parçanın dilini zor bulmaları, metnin konusunu uzak bulmaları, kısıtlı kelime haznelerinden ötürü uzun sürede okumaları, bilinmedik kelimelere takılarak vakit kaybetmeleri, metni anlamak yerine çevirmekle uğraşmaları gibi sebepler yer almaktadır. Öğrencilerin düşük motivasyonu okuma becerilerinde güçlük yaratan bir başka konudur. Nuttall'a göre (1996) kullanılan materyalin öğrencilerin seviyesine uygun olmayışı, etkili olmayan yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin yetersizlik hissi gibi sebepler öğrencileri okuma becerisinde başarısızlığa sevk etmektedir.

Çağımızda yaşanan gelişmeler sayesinde öğrencilerin İngilizce öğretimi alanlarında yaşadığı zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olacak yeni ortam ve araçlar ortaya çıkmıştır. Dijital medyanın yaygınlaşmasıyla değişen alışkanlıklardan bir tanesi ilerleyen zamanla artan çevrimiçi öğrenci sayısıdır. Uluslararası Telekomünikasyon Birliğinin (ITU, 2017) verilerine göre dünya gençliğinin %70'i çevrimiçidir. Bu veriler göz önünde

bulundurulduğunda eğitim ve öğretimin de bu gelişmelerden etkilenmesi doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun temel sebepleri arasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerimizin dijital yerli olması gösterilebilir. 15-24 yaş arası gençlerin internet kullanım oranı toplam nüfustan çok daha fazladır (ITU, 2017). Ülkemizde de özellikle üniversite eğitim kademesine giren öğrenciler bu yaş grubundadır ve dijital platform ve internet kullanım oranları günden güne arttığı gözlenmektedir. Artık sınıflarımız akıllı tahta, projeksiyon ve internet gibi çevrimiçi uygulamaların kullanımını mümkün kılan teknoloji ürünleriyle donatılmıştır.

2015 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün çıkardığı “Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı” adlı çalışmada dil öğreniminde teknoloji kullanımının gelişim sürecini etkileyen iki unsuru olduğundan bahsedilmiştir. Bunlar sosyal bilimlerde ortaya çıkan kuramların dil öğrenim alanında yaptığı etkiler ve bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerdir (Boz ve Çoban, 2015).

Dil eğitimi yapılan ortamlarda teknolojik gelişmelerle ve bu çalışmada daha önce de yer verilen yabancı dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasıyla değişiklikler meydana gelmiştir. Buna örnek olarak 1960'lı yıllarda “Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi” sonucu olarak dil laboratuvarlarının oluşturulması, 1980'li yıllarda ortaya çıkan “Bilişsel-İletişimsel” yöntem neticesinde yabancı dil öğrenenlerin o dili konuşanlar gibi konuşmalarını sağlamak amacıyla dil sınıflarında teknolojik olarak TV'ler ve daha sonra video filmlerin kullanılması gösterilebilir (Boz ve Çoban, 2015).

İnternetin dil eğitimine dahil olması bireysel çalışma ve dil edinme fırsatı doğurmuştur. Türkiye’de internet 1990’lı yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır. İlk internet ağı projesi ODTÜ ve TÜBİTAK tarafından başlatılmıştır (*Türkiye’de internet 21 yaşında, Al Jazeera Turk*, t.y.). Takip eden yıllarda Bilkent, Boğaziçi, Ege ve İstanbul Teknik Üniversitesi’nde hayata geçmiştir. Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda zamanla dil laboratuvarlarında öğrenciler için görev odaklı öğrenme ortamı ortaya çıkmıştır. Özellikle 2010’lu yıllarda akıllı cihazların da yaygınlaşmaya başlamasıyla bilgisayar ve cep telefonu destekli dil öğrenimine doğru bir geçiş yaşanmaya başlamıştır (Boz ve Çoban, 2015). Günümüzde cep telefonları da bir bilgisayar işlevi görmektedir ve bilgisayarlara alternatif olarak kullanılabilir. Bilgisayar veya cep telefonu destekli dil öğrenimi birçok imkana fırsat sunmuştur ve bunlardan en önemlisi zaman ve mekân kısıtlamasının ortadan kalkmasıdır. İnternet ağları ile bilgi ve iletişim teknolojilerinde büyük gelişmeler yaşanmıştır ve herhangi bir bilgi dünyanın her yerinden ulaşılabilir hale gelmiştir (Arslan, 2003).

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin birlikte kullanılmasıyla oluşturulan Bilgi ve İletişim Teknolojisinin (BİT) okullarda kullanımı eğitimi öğrenen odaklı yapmak için kullanılan en önemli araçlardan birisidir ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde farklı sosyo-ekonomik sınıflar arasındaki dijital uçurumu azaltmaya yardım etmektedir (Singhavi ve Basargekar, 2019). BİT ile coğrafi kısıtlamalar, yoksulluk veya zaman gibi sebeplerle yabancı dil eğitimden mahrum kalanlara kaliteli bir eğitim ortamı sunulabilmektedir.

Bilgisayar destekli öğrenim ile internetin birleşmesi sonucu yaşanan gelişmelerle göze ve kulağa hitap eden çoklu öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır. Demirezen (1990) çoklu ortam sayesinde dil öğreniminde duyuşsal, sosyal ve iletişimsel katkı ve destek sağlandığını belirtmiş ve öğrenilenlerin zihinde kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Çoklu ortamlar ve teknoloji ürünü araçların kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin yukarıda belirtilen uyarıcılarla donanık olması nedeniyle daha ilgili ve istekli olduklarından kuşku yoktur. Çoklu ortam boyutlarından biri de etkileşimli bir ortam sağlayan Web 2.0 araçlarıdır. Kullanıcıların internet üzerinden bilgiye tek yönlü ulaşımı olan, insan iletişim ve etkileşiminin yer almadığı Web 1.0'in yetersizliği sonucu ortaya çıkan Web 2.0 teknolojisi internet ağları üzerinden insan etkileşimini mümkün kılmıştır. Web 2.0 Tim O'Reilly'nin (2005) ortaya attığı bir terimdir ve Web 2.0 araçlarının en büyük özelliği kullanıcılarının etkileşimli olmasıdır; katılımcı ve sosyal ağ olarak da tanımlanabilir. Bu teknoloji sayesinde kullanıcılar bilgiye daha kolay erişebilmekte ve çok daha elverişli bir paylaşım ortamı bulmaktadırlar.

Çoklu ortamı mümkün kılan Web 2.0 araçları ile kullanıcılar ellerindeki veriyi çeşitli kanallarla sunabilme imkânı bulmaktadır. Çoklu ortam ürünlerinden bir tanesi de dijital hikâye anlatımıdır (DHA). Sarıca, Şimşek, Tekeli ve Usluel'in 2018 yılında Türkiye'de dijital hikâye anlatımı alanında yaptığı çalışmada da görülmektedir ki DHA'nın eğitsel bağlamda kullanılması ülkemizde son yıllarda artış göstermektedir. Bilgi çağı ya da dijital çağ olarak da adlandırılan yirmi birinci yüzyılda gittikçe artan sayıda eğitimci, öğrenci ve çeşitli alanlara ilgi duyan bireyler bilgisayar tabanlı resim, yazı, ses kaydı, ses dosyası, video gibi çoklu ortam unsurlarını kullanarak çeşitli konularda dijital hikâyeler yaratmaktadırlar. Peki dijital hikâye anlatımı nedir?

Öncelikle hikâyeler her zaman insanları birbirine bağlayan bir unsur olmuştur ve iletişimin ilk ortaya çıktığı zamana kadar geri gider çünkü hikâyeler insan doğasının bir ihtiyacıdır ve geçmişle günümüzü birbirine bağlar (Nguyen, 2011). Hikâyelerin anlatılmasından daha önemli olan bir nokta ise bu hikâyelerin paylaşılmasıdır (Yearta vd., 2018, s. 12). İnsanlar

anılarını, yaşadıklarını, görüşlerini, gelenek ve kültürlerini ve bunun gibi birçok değerlerini aktarmak için hikâyelere başvurmaktadır. Günümüzde hikâyelerin anlatımı teknolojinin gelişmesiyle biçim değiştirmiş ve dijital bir hal almıştır.

Dijital hikâye anlatımı en basit tanımıyla çeşitli medya ortamlarını kullanarak hikâye yaratma sanatıdır. Lambert (2010) dijital hikâyeyi anlatı, fotoğraf altı yazıları, ses, görüntü ve çeşitli görsel efekt gibi çevrimiçi kaynakların güçlü bir hikâye anlatmak için birleştirilip kullanılması süreci olarak tanımlar. Araştırmacı dijital hikâyelerin genelde kısa olmakla (iki dakika ile on dakika arası) birlikte belirli konular üzerinde geniş yelpazeli hazırlanabileceğini dile getirmiştir. Bu hikâye yazma tekniği bazen kişinin kendini anlatması bazen kısa bir tanıtım videosu şeklinde öğretmen eğitimi bazen de psikolojik bir çalışmaya destek sağlayabilecek şekilde olabilmektedir. “Digital Storytelling Cookbook” isimli kitabında dijital hikâye anlatımının olmazsa olmaz üç anahtar bileşeninden bahsetmiştir ve bunlar konuşmacının sesi, görseller ve düzenli bir şekilde geliştirilmiş organize bir içeriktir.

Temel olarak dijital hikâye anlatımı (DHA) konu seçme, araştırma yapma, senaryo yazma, ilginç bir hikâye geliştirme gibi geleneksel süreçler aracılığıyla bilgisayar kullanıcılarının yaratıcı hikâyeci olmalarına olanak sağlar. Daha sonra elde edilen materyal bilgisayar tabanlı grafik, ses kaydı, metin, video klipleri ve müzik gibi çoklu ortam unsurlarıyla bir araya getirilir (Robin, 2008). DHA içerik yaratmak için yararlı olan bir uygulamadır ve öğretmenlerin derslerinde yaratıcı olmalarını engelleyen teknolojik zorlukların ortadan kalkmasına yardım eder (Robin, 2008). Bu anlamda dijital hikâye anlatımı günümüzde hızla yaygınlaşmaya başlamıştır çünkü geçmişle günümüzü bağlayan bir köprü görevi görmüştür; eskiden beri süregelen hikâye anlatma isteğini günümüz teknolojisi ve becerileriyle buluşturmak için önemli bir araç haline gelmiştir. Dijital hikâye anlatımı hikâyelerle bilgisayarları, kameraları, ses kayıt cihazlarını, tarayıcıları, ses ve müzik dosyalarını vb. buluşturarak günümüz gençlerine özellikle hitap edecek bir hal almıştır.

Dijital hikâye anlatımının ortaya çıkışı yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar gitmektedir. İlk defa StoryCenter’da (Hikâye Merkezi) ortaya çıkan bu uygulama Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 1970-80 yılları esnasındaki sanatsal ve kültürel oluşumlara dayanmaktadır. Zamanın önde gelen sanatçıları sanatı herkese erişilebilir hale getirmek istemişlerdir. Bu sanatçıların eserleri sağlık, umut, politik çatışma gibi önemli konularda güçlü hikâyeler dillendirmiştir. Daha sonra 1990’lı yıllarda dijital teknolojideki gelişmelerle yeni ifade yolları ve araçları ortaya çıkmış ve bu uygulamalara dikkat çeken San Francisco Bay Area

medya sanatçıları ve tasarımcıları bir araya gelip dijital medya araçlarının kişisel hikâye anlatımını nasıl güçlendireceği üzerine çalışmışlardır. 1998 yılında San Francisco Dijital Medya Merkezi (San Francisco Center for Digital Media) Berkeley’ye taşınmış ve Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi (Center for Digital Storytelling) olmuştur. 2015 yılında ise sadece Hikâye Merkezi (StoryCenter) adını almıştır. Daha sonrasında on beş bini aşkın insana eğitim veren bu merkez yüzlerce çalıştay ile insanların hayatlarından hikâyelerini paylaşımlarına ön ayak olmuştur. Geniş çaplı olan bu çalışma değişiklik yaratmada toplum aktivistlerinin, eğitimcilerin, sağlık ve insan hizmetleri kurumlarının, iş dünyasının ve sanatçıların kişisel ses kullanmanın gücüne olan bakış açısını değiştirmiştir (*Our Story — STORYCENTER*, t.y.).

Dijital hikâye anlatımının (DHA) bir başka kaynağı olarak Burns'ün (1990) “İç Savaş” başlıklı belgeseli de görülmektedir. Belgesel niteliğin taşıyan bu videoda Burns birinci şahıs anlatısı ile Amerika tarihinin trajik bir olayını gözler önüne sermiştir. Bu belgeseli dijital hikâye yapan unsurlar Burns'ün kendi ses kaydını, savaş arşivinden resimleri, modern sinematografiyi ve müziği dâhil etmesidir. Daha sonra dijital hikâye anlatıcılarına Dana Atchley, Joe Lambert ve Daniel Meadows katılmıştır. Atchley seminerler aracılığıyla dinleyicilerine hikâye anlatımını öğretmiştir; Meadows fotoğrafçı ve öğretmen olarak çalışmış ve hikâye anlatımını Avrupa’ya getirmiştir ve Birleşmiş Krallık’ta bu metodolojinin kurucusu olmuştur (Digital-Storytelling. info, 2013).

Robin (2008)’e göre dijital hikâye anlatımı (DHA) çeşitli konularda olabilmektedir. Müzelerde çeşitli sanatsal parçaların yakınına iliştirilen videolar bunlara örnektir. Robin (2016) DHA’nın kültürel ve sosyal organizasyonlarda, kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda, sağlık bilimlerinde ve eğitiminde kullanıldığına değinmiştir. Ioannidis vd. (2013) DHA’nın sergilerdeki eserler hakkında bilgi verme, merak edilen soruları cevaplama ve ziyaretçilerin ilgisini çekip aydınlatma amacıyla kullanıldığına değinmiştir. Robin (2016) 2004 yılında dijital hikâye anlatımının eğitimsel kullanımlarını göstermek amacıyla bir web sitesi kurmuştur (<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>) ve bu uygulamanın çeşitli eğitsel aktivitelerde nasıl kullanılabileceğini açıklamıştır. Yazar makalesinde de bu uygulamanın öğrenmeyi nasıl etkilediği ve etkilemeye devam edeceğini açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışma aynı zamanda deneyimsiz olanlar için de bu teknolojik uygulamayı kullanabilmeleri için rehber niteliğindedir.

California, Berkeley’deki Dijital Hikâye Anlatımı Merkezi dijital hikâye anlatımının yedi unsurunu geliştirip yaymakla bilinir ve genel olarak dijital hikâyelerle çalışmaya başlamak

için yararlı bir başlangıç noktası olarak gösterilir (*Educational Uses of Digital Storytelling*, t.y.). Aşağıda Tablo 1’de bu merkezin geliştirdiği 7 unsur yer almaktadır.

Tablo 1

*Dijital Hikâye Anlatımına İlişkin Yedi Unsur*

| Unsur               | Açıklama                                                                                   |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Bakış açısı      | Hikâyenin amacını ve kullanılan bakış açısını söyler.                                      |
| 2) Çarpıcı bir soru | Çözülmesi beklenen konuları belirleyerek hikâyenin heyecanını belirler.                    |
| 3) Dramatik içerik  | Dinleyiciyi yaygın duygularla ve aşk, acı, mizah gibi temalarla içine alır.                |
| 4) Can alıcı ses    | Görüntülerin anlam kazanması için dinleyiciye yardım eder.                                 |
| 5) Fon müziği       | Hikâyenin tonunu belirler.                                                                 |
| 6) Tasarruf         | Dinleyiciye aşırı bilgi yüklemesi yapmadan hikâyede yeterli görsel ve sesin kullanımınıdır |
| 7) Tempo            | Hikâyenin ritmini belirleyip değişikliklerle dinleyicinin dikkatini ayakta tutar.          |

Tablo 1’de görüldüğü üzere dijital hikâye anlatımını oluşturan yedi temel unsur vardır; bakış açısı, çarpıcı bir soru, dramatik içerik, can alıcı ses, fon müziği, tasarruf ve tempo. Dijital hikâye anlatımı kullanıcı tabanlı içerikten faydalanmak ve öğretmenlere teknolojiyi sınıflarında üretken bir şekilde kullanmalarına yardım etmek için çok uygun olan teknolojik bir üründür ve bilgisayar kullanıcılarının yaratıcı hikâye anlatıcıları olmalarına olanak sağlamaktadır (Robin, 2008). Bu durum yabancı dil öğretimine de yansımıştır. Dijital hikâye ile öğrenciler hedef dilde istedikleri bir konuda içerik üretebilmekte ve çalışma sürecinde dil becerilerini kullanmaktadırlar. Bu yöntemin kullanılmasıyla öğrenciler temel dil becerilerini aktif olarak kullanmaktadırlar; hikâye yaratma sürecinde yapılan araştırma ile okuma, hikâye yaratırken kullanılan dil bilgisi, kelimeler ve yazma, seslendirilen hikâye ile konuşma ve başkalarının hazırladığı dijital hikâyeleri izlerken dinleme becerileri söz konusudur. DHA ile öğrencilere doğrudan veya dolaylı olarak dili kullanmak için çeşitli fırsatlar sunulmaktadır; DHA dijital yerli olan günümüz öğrencilerinin teknoloji ürünlerini hayatlarının her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanmalarına olanak sağlayan bir yöntemdir. Robin (2008, s. 224) dijital hikâye anlatımının sınıftaki en büyük yararının aynı zamanda öğrencilere birçok yirmi birinci yüzyıl becerisi sunması olduğunu dile getirmiş ve söz konusu becerileri şöyle sıralamıştır:

- Dijital okuryazarlık – sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım istemek için sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurma yeteneği
- Küresel okuryazarlık – küresel bir bakış açısıyla mesajları okuma, yorumlama, yanıtlama ve bağlamsallaştırma kapasitesi
- Teknoloji okuryazarlığı – öğrenme, üretkenlik ve başarıyı artırmak için bilgisayar ve diğer teknolojileri kullanma becerisi
- Görsel okuryazarlık – görseller aracılığıyla anlama, üretme ve iletişim kurma becerisi
- Bilgi okuryazarlığı – bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentezleme becerisi

Dijital hikâye anlatımı için çevrimiçi ortamların kullanımı şarttır. Bu sebeple öğrencilerin dijital içeriklere erişebileceği elektronik bir cihaz ve internet bağlantısı gerekmektedir. Bunun ardından cihazlarıyla uyumluluk gösteren bir program gerekmektedir. Bu donanımsal ve yazılımsal gereklilikler ön şarttır ve bunların eksikliği süreçte aksaklıklara yol açacaktır. Bir diğer gereklilik ise bahsi geçen araçların temel kullanımına hâkim olmaktır. Bu şartlar sağlandığında rehberlik eşliğinde öğrencilerin uygulama yapmalarında bir sıkıntı yaşanması olası değildir. 21. yüzyılda dijital yerli olarak adlandırdığımız gençler düşünüldüğünde bu gerekliliklerin büyük bir sorun teşkil etmeyeceği sonucuna ulaşılabilir. 2019 TÜİK haber bültenine göre Türkiye’de evden internete erişim imkanı yaklaşık %90’dır (*Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, 2019) ve bu demektir ki internet erişimi olan cihazlar da en az %90 oranındadır.

İnternet ve cihaz erişimi sağlandığında son olarak dijital video hazırlanacak bir platform gerekmektedir ve öğrencilerin dijital hikâyelerini anlatmak için kullanabileceği çok sayıda uygulama bulunmaktadır. Bunlardan bazıları PhotoStory, MovieMaker ve iMovie’dir. Çoğu bilgisayar laboratuvarında ve bilgisayarda da halihazırda bulunan Microsoft PowerPoint uygulaması bu amaç için kullanılabilecek bir diğer araçtır. IOS işletim sistemi kullananların erişiminin olduğu AppStore ve Android işletim sistemi kullananların eriştiği PlayStore gibi çevrimiçi mağazalarda günden güne değişen birçok uygulama da kullanılabilmektedir. Bunlardan bazıları FilmoraGo, WeVideo, Adobe Premiere Rush’dır. Microsoft PhotoStory uygulaması kullanıcı dostu ve ücretsiz olması sebepleriyle ön plana çıkabilmektedir. Öğrenciler kendilerine göre uygun olan bir uygulamayı kullanıp dijital videolarını oluşturdukları sürece uygulama amaca hizmet etmiş olacaktır.

## 1.2 Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgiye erişim çok kolay bir hale gelmiştir. Eskiden ansiklopedi sayfaları karıştırılarak veya kütüphanelerde katalog taramaları yapılarak erişilen bilgilere artık parmak uçlarıyla internet üzerinden ulaşılabilir. Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre internet kullanan bireylerin oranı 2019 yılında %75,3 olmuştur ve evden internet erişim imkanı bir önceki yıla göre yaklaşık %5 artarak %88,3'e ulaşmıştır (*Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*, 2019). İnternet erişim oranlarındaki bu artış bilgiyi aktarma yolunda da ciddi değişikliklere yol açmıştır. Öğrencilerimizle konuşma şeklimiz onlara en az ne dediğimiz kadar önemlidir ve günümüz kültüründe öğrencilerin dikkatini çekme meselesi onların dinledikleri frekansta konuşma ile alakalı hale gelmiştir (Dreon vd., 2011).

Dijital yerlilere hitap eden ve onların müfredatla bağlantılarını sağlayabilen dijital hikâye günümüzün en güçlü eğitimsel araçlarından birini temsil etmektedir. Öğrenciler tarafından hazırlanan dijital video projelerinin önemi birçok eğitimci tarafından vurgulanmıştır (Berge & Shewbridge, 2004; Kearney & Schuck, 2005). Dijital hikâye anlatımı (DHA) öğrencilerin günlük zamanının çoğunu geçirdiği internet ortamıyla akademik çalışmalarını buluşturan bir köprü niteliği gören uygulamalardan bir tanesi olmuştur. Robin (2008) dijital hikâye anlatımının yirmi birinci yüzyıl sınıfı için güçlü bir teknolojik araç olduğunu dile getirmiştir. Bir öğrenme-öğretme aracı olan bu uygulamanın öğretmen ve öğrencileri yakından ilgilendirdiğine değinmiştir.

Bu araştırmanın önemi, bilgi veya dijital çağ olarak adlandırılan, internet ve bilgisayar destekli öğretimin yaygınlaştığı yirmi birinci yüzyılda dönemin gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığını ve okuma becerilerini geliştirmek için alternatif bir yöntem sunmasıdır. Bu çalışma bulgularının öğrenme sürecine canlılık katacak yöntem arayan öğretmenlere tercihlerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bir diğer öngörülen nokta ise DHA'nın öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etki yapacağı ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını arttıracak olmasıdır. Sınıfta öğrenci motivasyonu başarıyı önemli derecede etkileyen başlıca faktörlerden biridir. Öğrenci monoton geçtiğini düşündüğü derste farklılıklar aramaktadır. İngilizce eğitimi verilen bir sınıfta kelime ezberleme, anlamını verip öğretme gibi geleneksel yolların dışına çıkma öğrenciye cezbedici gelmektedir. Okuma için ise kitaptaki metinleri takip etmek öğrenci için ilgi çekiciliğini çoğu zaman yitirmektedir. Bu çalışmada eğitimde odağı öğretmenden ziyade

öğrenciye çekmenin faydaları araştırılmıştır. Öğrenciyi öğrenme sürecinden daha çok sorumlu tutmanın öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Çağın teknolojisi kullanarak bir ürün yaratması için öğrenciye rehberlik etmenin, onu bilgiye götürmenin ve öğrenme işinden sorumlu tutmanın etkileri bu çalışma ile özellikle İngilizce okuma becerileri ve kelime dağarcığı bakımından gözler önüne serilmiştir.

Bu çalışmada aynı zamanda DHA'nın ulusal ve uluslararası kaynaklarda kullanım şekillerine yer verilmiş ve uygulama yöntemlerine değinilmiştir. Şimşek ve diğerleri (2018) çalışmasında Türkiye'de DHA konusunda var olan durumu betimlemiştir ve araştırmacılara temel oluşturacak bir çalışma yapmıştır. Türkiye'de DHA'nın kullanımı konusunda bir yaklaşım sorunu olduğunu tespit etmişlerdir ve çalışmaları ile bu hatanın yayılımını önlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma da bu uğurda başvurulabilecek kaynaklardan birisi olması açısından önemlidir.

### **1.3 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretiminde dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine etkisini ve deney grubu öğrencilerinin bu yönetime yönelik görüşlerini incelemektir.

### **1.4 Problem Cümlesi**

Dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ve DHA yöntemi uygulanan deney grubundaki öğrencilerin bu yönetime ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.5 Alt Problemler**

1. Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dijital Hikâye Anlatım yöntemine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

### 1.6 Sınırlılıklar

Araştırma Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında hazırlık okulunda yapılmıştır. Çalışma bir elementary (başlangıç) seviyesinde öğrenci kitabının son 7 ünitesi ve pre-intermediate (alt-orta) seviyesinde öğrenci kitabının ilk 6 ünitesinde işlenen konularla sınırlandırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine ilişkin başarılarıyla ve deney grubu öğrencilerinin DHA’na ilişkin görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu araştırmacının kendisi uygulamıştır.

### 1.7 Sayıtlar

1. İstenmeyen değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı oranda etkilemiştir.
2. Deney grubu öğrencileri DHA yöntemine yönelik soruları samimi olarak cevaplamışlardır.

### 1.8 Tanımlar

**Dijital Hikâye:** Dijital hikâyeler genel olarak hikâye anlatma sanatının, ses, görsel ve video gibi çeşitli çoklu ortam araçları ile birleştirilmesi ile ortaya çıkan anlatımlar olarak tanımlanmaktadır (Robin, 2008).

**Dijital Hikâye Anlatımı (DHA):** Öğrencilerin belirli bir konu seçip üzerine çalışma yaparak bir senaryo yazmalarını, bir hikâye geliştirmeleri ve daha sonra ellerindeki veriyi bilgisayar tabanlı çoklu ortam unsurlarıyla birleştirmesi sürecidir.

**Dijital Yerli:** Teknolojiyle büyüyen, yaşamlarını bilgisayarlarla, video oyunları, dijital müzik oynatıcılarla, kameralarla, cep telefonlarıyla ve dijital çağın diğer birçok aracıyla geçiren kişileri tanımlar (Prensky, 2018).

**Web 2.0:** İnternet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak kullandığı sistemi tanımlar. Kullanıcılar etkileşime geçebilir. Katılımcı ve sosyal ağ olarak da tanımlanabilir (O'Reilly, 2005).

**Okuma Becerileri:** Bu çalışma kapsamındaki okuma becerileri ana temayı bulma, yan temaları bulma, bağlamdaki kelime anlamını çıkarma, metinde verilen ve verilmeyen detayları bulma, ima edilen detayı bulma, zamir atfını bulma gibi becerilerdir.

**Öğretim Programı:** Bu çalışmadaki öğretim programı İngilizce hazırlık okulunda öğrencilerin İngilizce dil yeterliğini sağlamaları için gereken ders ve konuları kapsayan ders programıdır.

**İlgili Eğitim Programında Önerilen Yöntem:** Öğrencilerin sunum yapmak üzere geleneksel yolları izlediği, ön çalışmanın ardından sınıfta geleneksel formda sunum yaptığı yöntemdir.

**Dijital Hikâye Anlatım Yöntemi:** Öğrencilerin sunum yapmak üzere çoklu ortamdan yararlandığı, ön çalışmanın ardından sınıfta dijital hikâye formunda video ile sunum yaptığı yöntemdir.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Literatür araştırmasında, araştırma konusu ile doğrudan veya dolaylı ilişkili araştırma ve eserlere rastlanmıştır. Bu araştırmaların içerik özetine aşağıda yer verilmiştir.

Bazı araştırmacılar DHA'nın öğrencilerin derse olan tutumuna etkisini de inlemiştir. Tanrikulu (2020) "Dinleme Dersinde Dijital Hikâye Uyarlanan Hedef Dildeki Dinleme Metinlerinin Etkisi" isimli makalesinde bir eylem araştırması yürütmüştür ve lisans öğrencileri ile dijital hikâye anlatımı formatındaki 40 metin üzerinden çalışmıştır. Yapılan nitel araştırmada dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği, öğrenmeyi desteklediği ve ses kayıtlarıyla işlenen derslere kıyasla daha etkili olduğu ve son olarak öğrenci motivasyonunu arttırdığı bulunmuştur.

Chiew ve arkadaşları (2019) "Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisine Dair Algıları" başlıklı çalışmada öğrencilerin dijital hikâye anlatımının kelime öğrenimi üzerine etkisiyle ilgili algılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Nitel araştırma modeli kullanan araştırmacı ikinci dil olarak İngilizce öğrenen genç Malezyalı öğrenciler ile çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımının kelime öğrenimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin genel anlamda İngilizce dil becerileri gelişirken özellikle örtülü öğrenme ile kelime dağarcıkları gelişmiştir. Öğrencilerin aynı zamanda motivasyonu ve ilgisi artmıştır.

Nnakwe (2019) "Dijital Hikâye Anlatımıyla İngilizce Dili Öğrencilerinin Akademik Performansının Bütünleştirilmesi: Niceliksel-Nedensel Bir Çalışma" başlıklı doktora tezinde öğrencilerin eğitim sürecine dijital hikâye anlatımının eklenip eklenmediği durumlardaki farkı incelemek adına 80 İngiliz Dili ve Edebiyatı bölüm öğrencisi üzerinde bir çalışma uygulamıştır. Ön-test son-test deneysel desen kullanan araştırmacı 40 deney ve 40 kontrol grubu öğrencisi ile çalışmış ve elde ettiği veriyi bir istatistik programı ile analiz

etmiştir. Yapılan araştırma gösteriyor ki dijital hikâye anlatımı uygulanan grupta okuduğunu anlama ve sözel iletişim notlarında puan artışı gerçekleşmiştir. Böylelikle dijital hikâye anlatımı ile öğretme-öğrenme sürecinin güç kazandığı sonucuna varılabilmektedir.

Beck ve Sitzman (2019) “Dijital Hikâyeleri Öğretimde Kullanmaya İtici Nedenler: Betimsel Nitel Bir Çalışma” başlıklı çalışmasında 12 eğitimcinin sınıflarında neden dijital hikâye anlatımını tercih ettiklerini anlatan nitel bir çalışma yürütmüştür. Söz konusu çalışmaya dahil olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve alınan veriler incelenmiştir. Çalışmaya göre en önemli sebepler şöyledir; medya aracılığıyla dikkat çekicilik, eğitimde farklılık, paylaşım, duyma ve işitme hisleri ile düşünmeye sevk etmesi.

Spante (2019) “Dijital Yaratıcılık: Hikâyeye Dayalı Dijital Üretimle Öğrenme” isimli çalışmasında öğrenme süreci için yaratıcı bir model arayışı üzerine vaka incelemesi yapmıştır. Sınıf gözlemleri, öğretmen görüşmeleri, öğrencilerin video analizlerini içeren kapsamlı bir eylem araştırması yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin hayal dünyalarını kullanarak yaratıcılıklarını arttırdığına ve dijital platformda paylaşılan hikâyeler sayesinde farklı okuldaki akranlarına ulaşarak öğrenmelerine kişisel, duygusal ve sosyal boyutlarda katkılarda bulunmuşlardır.

Hava (2019) “Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımının Öğrenci Motivasyonu ve Memnuniyetindeki Rolü” başlıklı araştırmasında dijital hikâye anlatımının İngilizce eğitimde öğrenci motivasyonu ve memnuniyet seviyelerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. 60 öğretmen ile çalışan Hava motivasyon ölçeği ve dijital hikâye anlatımı memnuniyet anketi ile veri toplamıştır. Çalışmasına göre öğrencilerin özgüvenlerinde ciddi artışlar gerçekleşmiştir fakat öğrenci tutumlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Aynı zamanda araştırmacı bu uygulamanın öğrencilerin kelime öğrenme ve okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

DHA’nın genel dil becerilerini olumlu etkilediğini öne süren başka çalışmalar da mevcuttur. Alan Hung (2019) alanyazında çokça dijital hikâye anlatımı ile ilgili çalışma olmasına rağmen yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yeterince araştırmacının bulunmadığına değinmiştir. “Dijital Hikâye Yaratma: Yabancı Dil Öğrencilerinin Katılımı, Bilişsel ve Bilişötesi Becerileri” isimli çalışmasında bu boşluğu doldurmak amacıyla dijital hikâye oluştururken dil öğrencilerinin bilişsel ve bilişötesi becerilerindeki değişiklikleri incelemiştir. Çalışma Tayland’da 88 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü becerileri ile katılım oranlarını incelemek üzere toplam üç farklı ölçek kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin temel dil becerilerinde ciddi bir artış

gözlemlenmiştir ve katılımı daha yüksek olan öğrencilerde beceri gelişimi daha yüksektir. Bu durum göz önüne alındığında dikkatli yürütülen bir süreç ile öğrenci katılımının sağlandığı çalışmalarda öğrencilerde gelişim gözlemlenememesi çok olası değildir.

Yearta ve diğerleri (2018) “Hikâyeler Önemlidir: Sesimizi Dijital Hikâye Anlatımı ile Duyurma” isimli makalesinde öğrencilerin öğrenim sürecinde kendi seslerini kullanmalarının önemli olduğunu ve anlatmak istedikleri hikâyeleri kendi sesleriyle anlatmalarının fark yarattığını ileri sürmüştür. Günümüz teknolojik uygulamalarının öğrencilerin işine yarayacak şekilde kullanılması gerektiği dile getirilmekle beraber bu uygulamalardan dijital hikâye anlatımının öğrencilerin süregelen, toplu tartışmalara katılımını arttırdığını ve arkadaşlarını dinleyip etkileşim kurarken birbirlerinden öğrendiği ileri sürülmüştür. Öğrenciler DHA sayesinde çalışmaları sonucu bir ürün ortaya koymaktadır ve bu somut ürün öncelikle motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrendiklerinin çıktısı olarak gördükleri dijital video sayesinde gelecek derslerdeki tutumları olumlu olarak etkilenebilmektedir. Kendi seslerini ve teknolojik becerilerini kullanarak bir çalışma yapmış olmak öğrencilerde fark yaratmaktadır.

Bazı araştırmacılar DHA’nın öğrencilerin dil becerileri üzerine etkisini incelemiş ve daha çok hangi becerilere hitap ettiğini tespit etmeye çalışmışlardır. Nassim (2018) “Dijital Hikâye Anlatımı: Öğrencilerin Dil Becerilerini Geliştirmek İçin Faal Bir Araç” adlı çalışmasında DHA’yı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede bir araç olarak kullanmıştır. Öğrencilerin dijital hikâyelerini değerlendirmek için bir değerlendirme yönergesi hazırlamış, aynı zamanda bir anket ile öğrenci görüşlerini almıştır. Çalışmasının sonucuna göre DHA’nın İngilizce dil öğrencilerine çok yararlı bir araç olduğunu ve öğrencilerin bundan keyif aldığını çünkü öğrencilerin teknik ve sanatsal yanlarını işin içine kattığını belirtmiştir. Çalışmasından anlaşıldığı üzere DHA öğrencilerin okuma becerilerini ve kelime bilgisini de etkilemiştir.

Tajeri ve diğerleri (2017) “Yüksek Öğretimde Dijital Hikâye Anlatımı ile Kelime ve Yazma Becerilerini Geliştirme” başlıklı çalışmasında yükseköğretim yabancı dil sınıflarında dijital hikâye anlatımının yararlarını incelemiştir. 13 hafta süren çalışmada ön-test son-test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanması için nitel veri toplanmış, anket uygulanmış ve öğrenci görüşmeleri kaydedilmiştir. Bulgulara göre dijital hikâye anlatımı yararlı bulunmuştur ve öğrenciler bu uygulamadan çok şey öğrendiklerini hissetmiştir. En çok geliştirdiklerini düşündükleri yanı yazma becerileri ve fazla miktarda artan kelime dağarcıklarıdır.

Nam (2017) “Dijital Hikâye Anlatımının Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Başarısı, Sosyal Varlığı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmasında iki farklı grup ile çalışmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çevrimiçi işbirlikçi öğrenme deneyimlerini ölçen araştırmacı öğrencilerin başarı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir ve iki grubun da çevrimiçi işbirlikçi öğrenme deneyimlediğini dile getirmiştir.

Rahimi ve Yadollahi (2017) “Çevrimiçi ve Çevrimdışı Dijital Hikâye Anlatımının Yabancı Dil Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Olan Etkileri” başlıklı çalışmada öğrencilerin dijital hikâye anlatımını çevrimiçi ve çevrimdışı kullanmalarını karşılaştırmıştır. Deneysel desen uygulayan araştırmacı 21 kontrol grubu 21 deney grubu öğrencisiyle çalışmıştır. Bu gruplara ödevler verilmiştir ve çalışma öncesi ile çalışma sonrası okuma yazma becerileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucuna göre çevrimiçi platform kullanan deney grubunun becerilerindeki artış kontrol grubuna göre anlamlı olmuştur. Çalışmaya göre öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri süre ile İngilizce dil becerileri gelişimleri arasında anlamlı bir korelasyona rastlanmıştır.

Enokida (2016) “Basamaklı Okuma Kitapları ve Akıllı Telefonlar Kullanarak Dijital Hikâye (Tekrar) Anlatımı” isimli çalışmada yaygın okuma ve dijital hikâye anlatımının beraber kullanılmasının öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde etkin bir rol oynayacağını ileri sürmüştür. İki yıla yayılan çalışmalarının verilerinin toplanmasında dönem sonunda beş seçenekli Likert ölçeği kullanılmıştır ve öğrencilerden aynı zamanda proje ile ilgili yorum yazmaları istenmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrenciler dört temel dil becerilerinin geliştiğini, özellikle analitik okuma becerilerinin ilerlediğini dile getirmiştir.

Lee (2014) “Dijital Haber Hikâyeleri: Dil Öğrencilerinin İçerik Bilgisini ve Konuşma Becerilerini Geliştirme” başlıklı çalışmada dijital haber hikâyelerinin içerik bilgisi ve sözel dil becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmıştır. Çalışma VoiceThread uygulaması ile dijital içerik yaratan 15 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonu uygulanan anketlerden nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kendilerini ifade etmek üzere kendi seslerini kullanmaları, yansıtmaya yapmaları ve sosyal etkileşimleri birbirini destekleyen bir topluluk hissi yaratmış olup İngilizce temel dil becerilerindeki başarılarına katkı sağlamıştır.

Cheung ve Lee (2013) “Hikâye Yazmadan Dijital Hikâye Anlatımına” adlı çalışmada dil sınıflarında hikâye yazımı ile dil becerilerini ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirmek üzere dijital hikâye anlatımından nasıl faydalanılabileceğinden bahsetmiştir. Cheung ve Lee

sınıflarda neden dijital hikâye anlatımı kullanmamız gerektiği üzerine çeşitli sebepler sunmuştur. Bunlardan bazıları öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini geliştirmek, yansıtma yapmalarını sağlamak ve bireysel farkındalıklarını arttırmak, konuşmalarını geliştirmektir.

Dijital hikâye anlatım yöntemi aynı zamanda öğrencilerin bilişsel becerilerini de etkilemektedir. Bilişsel beceriler en basitinden en karmaşığına kadar işlerimizi yapmamız için kullandığımız zihinsel becerilerdir. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin genel İngilizce dil öğrenimine çeşitli etkilerini gösteren çalışmalar mevcuttur. Brenner (2013) “Dijital Hikâyeler: İngilizce Sınıfı İçin 21. Yüzyıl İletişim Aracı” başlıklı çalışmasında dijital medyaya doymuş, teknolojik araç ve ürün denizinde yüzen öğrencilerin bu durumdan eğitim alanında da yararlanmalarını amaçlamış ve dijital medya üretimi için dijital hikâye anlatımını incelemiştir. İngilizce dil öğrencilerinden oluşan bir sınıfta dijital medya üretimi deneyimini incelemiştir ve öğrencilerinden final ödevi olarak dijital hikâye yaratmalarını istemiştir. Çalışma sonunda bu alana ilgi duyabilecek öğretmenler için pratik öneriler sunmuştur. Çalışma sonucunda ileri seviyedeki öğrenciler için İngilizcenin tüm becerilerini geliştirmede DHA’nın çok başarılı bir mekanizma olduğunu vurgulamıştır. Araştırmasına ve sınıftaki deneyimine dayanarak bilgisayar destekli öğretimin ve 21. Yüzyıl iletişimsel araçlarının öğrencilerin öğrenme çıktılarında büyük önemi ve pozitif etkisi olduğunu öne sürmüştür.

Morgan (2012) “Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Dijital Hikâye Projelerinin Kullanımı” başlıklı makalesinde günümüz dünyasında öğrencilerin dijital yerli olduklarına vurgu yapmış ve teknolojinin öneminden bahsetmiştir. Teknolojiye fazlaca maruz kalmanın eğitimde yarattığı değişikliklere dikkat çekmiştir. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği savunulmuştur. Akıcılık ve kelime bilgisi, daha doğru ve hızlı okuma gibi konular için de çok önemli bir öge olduğu vurgulanmıştır. Dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin yeni, doğru ve güçlü kelimeler kullanmalarına imkân sağlandığı söylenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin yarattıkları hikâyeyi paylaşmaları ve fikir alışverişinde bulunmalarının olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

DHA uygulamasının her zaman öğrencilerin başarılarında anlamlı bir farka yol açtığını söz etmek doğru değildir. Hung vd. (2012) “Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonunu, Problem Çözme Yeterliliğini ve Öğrenme Başarısını Geliştirmek İçin Proje Tabanlı Dijital Hikâye Anlatımı Yaklaşımı” başlıklı çalışmasında proje tabanlı öğrenmenin iyi bilinen ve yaygın olarak kullanılan bir öğretim stratejisi olduğunu fakat öğrencilerin öğrenme başarılarını

arttırmak için pratik ortamlara etkin bir şekilde uygulamanın güç olduğunu belirtmiştir. Bu problemle başa çıkmak dijital hikâye anlatımı projesinin etkinliğini görmek istemiştir. Bu sebeple bir grup öğrenciyi deney grubuna atayıp dijital hikâye anlatımı projesi uygulamıştır, bir grup öğrenciyi ise kontrol grubuna atayıp geleneksel proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamıştır. Geri dönüt alıp veri toplamak ve öğrencilerin öğrenme başarılarını değerlendirmek için motivasyon ölçeği, problem çözme yeterlik ölçeği ve bilim başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan proje tabanlı öğrenmenin ciddi miktarda öğrencilerin motivasyonunu, problem çözme becerilerini ve başarılarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre dijital hikâye uygulaması yapılan gruptaki öğrencilerin sosyal buradalık seviyeleri çok daha yüksek çıkmıştır. Bununla beraber çalışmaya göre iki grup öğrencilerinin başarılarında ve tutumlarında herhangi bir anlamlı farka ulaşılamamıştır.

Sınıflarda dijital hikâye yöntemi uygulaması paylaşımın da önünü açmaktadır. Süreç içerisinde birbirleriyle yardımlaşan öğrenciler yaptıkları projeleri de birbiriyle paylaşmakta ve değerlendirilmektedir. Bu süreçte farklı uygulamaları gören öğrenciler kendilerini geliştirecek noktaları da tespit edebilmektedir. Bu uygulamanın kullanımının yararlı olup olmadığını inceleyen bir başka uygulama da Gordon'un (2011) “Sınıfta Dijital Hikâye Anlatımı: Üç Vaka İncelemesi” başlıklı doktora tezi çalışmasıdır. Gordon üç ortaokul öğretmeni ile dijital hikâye anlatımı projesi yürütmüştür. Bu konuda deneyimsiz olan öğretmenlerin süreçlerine dair üç eylem araştırması yürütülmüş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara ve nasıl üstesinden gelebileceklerine de yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve öğrenciler uygulamanın kullanılması gerektiğini çünkü bu uygulamanın öğrenmeyi pekiştirdiğini ve çalıştıkları içerik bilgilerinin teknoloji aracılığıyla etkin hale geldiğini öne sürmüşlerdir. En öne çıkan özellik olarak öğrencilerin kendi yarattıkları bir şeyi arkadaşlarıyla paylaşmanın çok değerli olduğuna değinilmiştir.

Malin (2010) “Hala Okuma Olduğu Düşünülür mü? Genç Okuyucuları Kazanmak İçin Dijital Video Hikâye Anlatımı Kullanımı” başlıklı araştırmasında lise öğrencilerinin okudukları metne kendilerini veremediğini ileri sürmüş ve bunu çözmek için yenilikçi çözümler sunmuştur. Sonuç olarak dijital videoyu öğrencilerin okumalarına destek olarak kullanmıştır. Veri toplamak için anket ve grup tartışması uygulamıştır ve öğrencilerin dijital video ile ilgili sevip sevmedikleri yanları, öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital video destekli okuma öğrencilerin metni

anlama ve eleştirel analiz becerilerini desteklemiş ve okuma deneyiminden genel anlamda daha çok keyif almalarını sağlamıştır.

Anderson ve Chua (2010) “Etkileşimli Dijital Medya Bağlamı Olarak Dijital Hikâye Anlatımı” isimli çalışmasında dijital hikâye anlatımını interaktif dijital medya bağlamında incelemiştir. Uygulamanın yararlarından, eğitimdeki yerinden, teori ve uygulamasındaki farklılıklarından bahsetmiştir. Araştırmacılar dijital hikâye anlatımının bir araçtan ziyade bir bağlam olduğuna dikkat çekmiştir. İzleyici kitlesinin, amacın, öğrencilerin üstlendiği rollerin ve üretilen hikâyelerin öneminden bahsederek dikkat edilmesi gereken noktaları belirtmişlerdir.

Christensen (2002) “Teknoloji Entegrasyon Eğitiminin Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumları Üzerine Etkileri” isimli çalışmasında teknoloji ürünlerinin eğitiminde kullanılmasının öğrenciler ve öğretmenler üzerine etkisini konu alan bir çalışma yapmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre eğitimde ihtiyaca yönelik teknoloji entegrasyonunun öğretmen tutumuna hızlı ve pozitif bir etkisi olduğunu öne sürmüştür ve daha uzun vadede de öğrenci tutumunu olumlu etkilediğini dile getirmiştir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitimin farklı kademelerinde dijital hikâye anlatımının genel olarak öğrencilerin dil becerileri başarısına etkisinin incelenmiş olduğu gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar ise dijital hikâye anlatımının öğrenci ve/veya öğretmen tutumu ve/veya memnuniyeti üzerine etkisini incelemiştir. Eğitimde neden dijital hikâye kullanımı olmalı sorusuna cevap arayan çalışmalar da mevcuttur. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar etkileşimli bir araç olarak veya 21. yüzyıl iletişim aracı olarak dijital hikâye kullanımını incelemiştir. Bunların yanı sıra araştırmalara bakıldığında görülmektedir ki dijital hikâye anlatımı yapmanın çeşitli yolları mevcuttur. Bu araştırmada bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda araştırmacının ortaya koyduğu dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerileri başarısı üzerine etkisi incelenmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, deney ve kontrol grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada dijital hikâye anlatımı (DHA) yönteminin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine ve kelime dağarcığının gelişmesine etkisi incelenmiştir. Bu sebeple deneysel yöntem uygulanmıştır. Deneysel desen olarak ön test, son test (EK 2) kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın bir diğer boyutu olarak deney grubu öğrencilerinin DHA'na ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) uygulanmıştır. Görüşme formuyla elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de araştırma deseni şematik olarak verilmiştir.

Tablo 2

*Araştırmanın Deseni*

| Grup          | Ön Test                                    | İşlem                                                          | İşlem                                                          | Son Test                                   | Görüş Formu Uygulaması                            |
|---------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Deney Grubu   | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | DHA yöntemi ile 1. hikâye sunumu                               | DHA yöntemi ile 2. hikâye sunumu                               | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması |
| Kontrol Grubu | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | İlgili eğitim programında önerilen yöntem ile 1. hikâye sunumu | İlgili eğitim programında önerilen yöntem ile 2. hikâye sunumu | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | -                                                 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada deney ve kontrol gruplarına çalışmanın başında okuma becerileri ve kelime dağarcığı başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra kontrol grubu iki defa ilgili eğitim programında önerilen yöntem uygulaması ile hikâye sunumu yaparken deney grubu iki defa dijital hikâye anlatım yöntemi ile hikâye sunumu yapmıştır. Bu sürecin ardından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla aynı başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulamasının ardından deney grubu öğrencilerinin DHA’na ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak alınmıştır.

Araştırma verileri için hem başarı testi (EK 2) hem de yarı yapılandırılmış görüşme formunun (EK 5) uygulanmasıyla karma yöntem modeli kullanılmıştır. Karma yöntem bir araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasını kapsar ve karma yöntemin kullanımının araştırmacılar tarafından çalışma bulgularını daha güçlü kıldığı belirtilmektedir (Clark ve Creswell, 2009). Creswell (2017) karma yöntem araştırmalarını araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı ve bunları birbiriyle bütünleştirdiği, daha sonra bu durumun avantajlarından yararlanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlar.

Nitel veriler daha çok açık uçludur ve ne tarz bir verinin ortaya çıkacağı daha önceden belirlenmemiştir fakat nicel veriler bunun aksine açık uçlu değildir ve ne tarz bir bilginin toplanacağı daha önceden belirlenmiştir. Bu yöntem birden fazla yolla elde edilen veri sayesinde farklı olasılıklara ve sonuçlara da dikkat çekmeyi mümkün kılar. Hem istatistiksel hem de metin analizi içerir. Veri tabanları yorumlaması sayesinde güvenilir sonuçlara ulaşılır. Tunalı ve diğerlerine göre (2016, s. 107) karma araştırma yöntemi araştırmanın güvenilirliği açısından fırsat oluşturur ve güvenilirliği artırır. Araştırmacılar aynı zamanda bu yöntemin kullanımı ile tek bir yöntemin zayıflığının giderildiğinden, bütün bir resim görülebilmesine olanak kılındığından, sayısal ve sözel verilerin birlikte kullanımı ile açıklamanın kolaylığının sağlanmasından bahsetmiştir:

“Araştırmacı, çalışmasını farklı veri türlerinin toplanmasının araştırma probleminin yalnızca nicel veya nitel veriden daha iyi anlaşılmasını sağladığı varsayımına dayandırmaktadır. Çalışma, sonuçları bir popülasyona genelleştirmek için geniş bir anketle başlar ve daha sonra ikinci aşamada, ilk nicel anketi açıklamaya yardımcı olmak için katılımcılardan ayrıntılı görüşler toplamak amacıyla nitel, açık uçlu görüşmelere odaklanır.”

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Betimsel analiz Şimşek ve Yıldırım'a göre (2006) dört aşamadan oluşur. Öncelikle analiz için çerçeve oluşturulur, daha sonra hazırlanan tematik çerçeveye göre veri yorumlaması yapılır. Sonraki aşamada elde

edilen ve düzenlenen bulgular anlaşılır bir dille ortaya konur ve doğrudan alıntılarla desteklenir. Son aşamada ise bulgular yorumlanır, açıklanır, anlamlandırılır. Bu araştırmada betimsel analiz olarak tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz toplanan verilerde temaları yani desenleri tespit etme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006).

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sayesinde öğrencilerin uygulamaya ilişkin düşünceleri, yararlı bulup bulmadıkları yanları, kullanılan Web araçları hakkındaki düşünceleri, uygulamanın değerlendirmesine yönelik yorumlarına ulaşılabilmiştir. Öğrenci görüşlerinin toplanması dijital hikâye anlatımı uygulamasına yönelik birçok yönden açıklayıcı sonuçlara olanak sağlamıştır. Görüşme formu sorularının cevapları sonucu oluşan temaların yanı sıra beklenmeyen, daha önce hesaplanmayan yahut düşünülmeyen temalara da ulaşmak mümkün olmuştur.

### **3.2 Deneysel İşlem**

Çalışma 25 Ekim 2019 tarihinde öğrencilere ön test olarak uygulanan başarı testi ile başlamıştır. Bu başarı testinde 35 okuma becerileri testi ve 35 kelime dağarcığı testi bulunmaktadır. Grupların denkliği kanıtlandıktan sonra çalışma süresinin yeterli olması ve daha güvenilir sonuç alabilmek için deney grubuna toplamda on haftada tamamlanacak iki dijital hikâye anlatım yöntemi uygulaması yapılmıştır. Aynı süreç kontrol grubunda ilgili eğitim programında önerilen yöntem ile uygulanmıştır. Dijital hikâye anlatım yöntemi öğrencilerin çoklu ortam araçları kullanarak hikâyelerini dijital video formunda sunmasıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili eğitim programında önerilen yöntem öğrencilerin okumakta oldukları İngilizce hazırlık okulunda hâlihazırda yürütülen sunum yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İki yöntem arasındaki temel fark deney grubuna uygulanan yöntemin dijital; kontrol grubuna uygulanan yöntemin geleneksel olmasıdır. Aşağıda Tablo 3'te deney ve kontrol grubuna uygulanan yöntemlerin haftalık ders planları aşamalar halinde verilmiştir.

Tablo 3

*Deney ve Kontrol Grubu Haftalık Ders Planları*

| Hafta / Tarih              | Deney Grubu Ders Aşaması                                          | Kontrol Grubu Ders Aşaması                                                           |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Hafta 1                    |                                                                   |                                                                                      |
| 28.10.2019 /<br>01.11.2019 | DHA ve sunum eğitimi, birinci kitabın okunması için ayrılan hafta | Sunum eğitimi ve birinci kitabın okunması için ayrılan hafta                         |
| Hafta 2                    |                                                                   |                                                                                      |
| 04.11.2019 /<br>08.11.2019 | DHA ve sunum eğitimi, birinci kitabın okunması için ayrılan hafta | Sunum eğitimi ve birinci kitabın okunması için ayrılan hafta                         |
| Hafta 3                    |                                                                   |                                                                                      |
| 11.11.2019 /<br>15.11.2019 | DHA ve sunum eğitimi, birinci kitabın okunması için ayrılan hafta | Sunum eğitimi ve birinci kitabın okunması için ayrılan hafta                         |
| Hafta 4                    |                                                                   |                                                                                      |
| 18.11.2019 /<br>22.11.2019 | Kelime çalışması ve okuduğunu anlama için kitap incelemesi        | Kelime çalışması ve okuduğunu anlama için kitap incelemesi                           |
| Hafta 5                    |                                                                   |                                                                                      |
| 25.11.2019 /<br>29.11.2019 | Öğrencilerin DHA yöntemi ile 1. hikâye sunumu                     | Öğrencilerin ilgili eğitim programında önerilen yöntem ile 1. hikâye sunumu          |
| Hafta 6                    |                                                                   |                                                                                      |
| 02.12.2019 /<br>06.12.2019 | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta               | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta                                  |
| Hafta 7                    |                                                                   |                                                                                      |
| 09.12.2019 /<br>13.12.2019 | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta               | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta                                  |
| Hafta 8                    |                                                                   |                                                                                      |
| 16.12.2019 /<br>20.12.2019 | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta               | Dönüt ve ikinci kitabın okunması için ayrılan hafta                                  |
| Hafta 9                    |                                                                   |                                                                                      |
| 23.12.2019 /<br>27.12.2019 | Kelime çalışması ve okuduğunu anlama için kitap incelemesi        | Kelime çalışması ve okuduğunu anlama için kitap incelemesi                           |
| Hafta 10                   |                                                                   |                                                                                      |
| 30.12.2019 /<br>03.01.2020 | Öğrencilerin DHA yöntemi ile 2. hikâye sunumu ve dönüt            | Öğrencilerin ilgili eğitim programında önerilen yöntem ile 2. hikâye sunumu ve dönüt |

Tablo 3’te görüldüğü üzere çalışma toplam 10 hafta sürmüştür. Çalışma için deney ve kontrol grubu öğrencilerinden öncelikle kendilerine atanan kitapları okumaları istenmiştir. Kitaplar araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak seçilip tedarik edilmiştir. Kitaplar çalışma sonunda yapacakları hikâye sunumuna dair içerik sağlamaya yardımcı olmak adına dağıtılmıştır. Her öğrenci araştırmacının atadığı bir kitaptan sorumlu tutulmuştur ve kitabın okunup anlaşılması için öğrencilere toplamda üç hafta süre verilmiştir. Bu süre zarfında araştırmacı iki gruba da sunum eğitimi verirken deney grubu öğrencilerine sunum eğitiminin yanı sıra dijital hikâye anlatımı eğitimi vermiştir. Gerekli çalışmalar yapıldıktan sonra deney grubu öğrencileri DHA yöntemi ile hikâye sunumu yaparken kontrol grubu öğrencileri ilgili eğitim programında önerilen yöntem ile hikâye sunumu yapmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan haftalık işlemler detaylı olarak aşağıda Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubuna Yapılan İşlemler*

| Hafta   | Deney Grubuna Yapılan İşlemler                                                                                                                                                                            | Kontrol Grubuna Yapılan İşlemler                                                                                                                                                                          |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kazanımların ve konunun açıklanması</li> </ul>                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kazanımların ve konunun açıklanması</li> </ul>                                                                                                                     |
| 1, 2, 3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2 ve B1 seviyelerindeki birinci kitapların okunması</li> <li>Dijital hikâye anlatımı ve sunum eğitimi</li> </ul>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2 ve B1 seviyelerindeki birinci kitapların okunması</li> <li>Sunum eğitimi</li> </ul>                                                                             |
| 4       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kitaptaki bilinmeyen kelimelerin listelenmesi</li> <li>Listedeki kelimelerin anlamının çalışılması</li> <li>Kitap inceleme formunun (EK 1) doldurulması</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kitaptaki bilinmeyen kelimelerin listelenmesi</li> <li>Listedeki kelimelerin anlamının çalışılması</li> <li>Kitap inceleme formunun (EK 1) doldurulması</li> </ul> |
| 5       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital hikâye anlatım yöntemi ile hikâye sunumu</li> </ul>                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>İlgili programda önerilen yöntem ile hikâye sunumu</li> </ul>                                                                                                      |
| 6, 7, 8 | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2 ve B1 seviyelerindeki ikinci kitapların okunması</li> <li>Öğrencilere dönüt verilmesi</li> </ul>                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>A2 ve B1 seviyelerindeki ikinci kitapların okunması</li> <li>Öğrencilere dönüt verilmesi</li> </ul>                                                                |
| 9       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kitaptaki bilinmeyen kelimelerin listelenmesi</li> <li>Listedeki kelimelerin anlamının çalışılması</li> <li>Kitap inceleme formunun (EK 1) doldurulması</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Kitaptaki bilinmeyen kelimelerin listelenmesi</li> <li>Listedeki kelimelerin anlamının çalışılması</li> <li>Kitap inceleme formunun (EK 1) doldurulması</li> </ul> |
| 10      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Dijital hikâye anlatım yöntemi ile hikâye sunumu ve dönüt verilmesi</li> </ul>                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>İlgili programda önerilen yöntem ile hikâye sunumu ve dönüt</li> </ul>                                                                                             |

Tablo 4'te görüldüğü üzere hem deney hem kontrol grubuna kazanımların ve konunun açıklanmasının ardından basamaklı kitap (A2-B1 seviyesi) okutulmuş, sunum eğitimi verilmiş, kelime çalışması ve kitap incelemesi yaptırılmıştır. İki gruptan da deneyimledikleri süreci hikâyeleştirerek sunmaları beklenmiştir. Hikâye sunumları için deney grubu dijital hikâye anlatım yöntemini kullanırken kontrol grubu ilgili eğitim programında önerilen yöntemi kullanmıştır. Süreç iki defa tekrarlanmış ve öğrencilere dönüt sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yapılan işlemlerin detaylı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

### **3.3 Deney ve Kontrol Grubuna Yapılan Haftalık İşlemler**

Bu bölümde yukarıda tablo halinde verilen deneysel işlemin haftalık ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

**Hafta 1-2-3:** Öncelikle dijital hikâye anlatım eğitimi aşamaları aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Dijital hikâye tanımının açıklanması
- Öğrencilere örnek dijital hikâye örneği gösterilmesi
- Öğrencilerle beraber örnek dijital hikâye hazırlanması

Daha sonra iki grup öğrencilerine de sunum eğitimi verilmiştir. Öğrencilere öncelikle temel sunum becerileri tanıtılmıştır ve sunuma hazırlık, etkili giriş ve çıkış, doğru dil kullanımının önemi, doğru telaffuz, beden dili ve duruş, sunum süresi ve etkili kapanış gibi konulara değinilmiştir. Deney grubu öğrencileri DHA yöntemi ile hikâye sunum hazırlığına başlarken kontrol grubu öğrencileri ilgili eğitim programında önerilen yöntem ile geleneksel sunum hazırlığına başlamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri sunum hazırlığı için kitap inceleme formundan yararlanmıştır ve aşağıdaki yolu izlemiştir:

- Kitabın tanıtılması
- Kitap özetinin verilmesi
- Kitabın ana temasının verilmesi
- Kitabın sevilen yanlarına yer verilmesi
- Kitabın seilmeyen yanlarına yer verilmesi
- Kitabın başkalarına tavsiye edilip edilmeyeceği

**Hafta 4 ve 9:** Çalışmanın 4. ve 9. haftalarında deney ve kontrol grupları ile kelime ve okuma çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle yapılan kelime çalışmasında öğrenciler kitapta en çok karşılına çıkan anlamı bilinmeyen kelimeleri listelemiş ve daha sonra listedeki kelimelerin anlamlarını çalışmışlardır. Kelime çalışması aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesi
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin listelenmesi
- Listedeki kelimelerin anlamının kestirilmesi
- Kestirimlerin doğruluğunun kontrol edilmesi
- Kelimelerin yeni bir bağlamda kullanılması
- Öğrencilere dönüt verilmesi

Öğrenciler tespit ettikleri bilinmeyen kelimeleri listeleyip anlamını kestirip daha sonra sözlük aracılığıyla kontrol etmiştir. Öğrencilerden bu kelimeleri yeni bir bağlamda yazarak kullanmaları istenmiştir ve daha sonra araştırmacı bu kelimeleri toplayıp doğruluğuna dönüt vermiştir. Kelime çalışmasının ardından deney ve kontrol grubu öğrencileri aşağıdaki hedefleri karşılayabilecek şekilde dikkatli okuma yapmaları konusunda teşvik edilmiştir:

- Kitabın ana temasını bulabilme
- Kitabın özetini çıkarabilme
- Bilinmeyen kelimeleri öğrenebilme
- Kitabı eleştirel bir açıdan değerlendirebilme

Daha sonra öğrencilere okudukları kitaba dair kitap inceleme formu (EK 1) dağıtılmıştır ve öğrencilerden adım adım bu formu doldurmaları beklenmiştir. Öğrenciler okuma çalışmalarını bu form aracılığıyla yapmıştır. Kitap inceleme formu üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm giriş bölümüdür ve aşağıdaki bilgileri içermektedir:

- Bibliyografik künye (yazar, başlık, tür)
- Ana karakterlerin tanıtımı

İkinci bölüm olan özet bölümünde öğrencilerden kitaplarının özetlerini yazmaları beklenmektedir. Özet yazarken kullanmak üzere formda öğrencilere cevaplaması gereken üç soru ve bir yönerge verilmiştir:

- Hikâyeyi kim anlatıyor?
- Kitap nerede ve ne zaman geçiyor?
- Kitabın genel teması veya ana mesajı nedir?
- Kitapla ilgili önemli bir ayrıntı, özellikle de kitabın sonunu vermeden kısa bir özet yazınız.

Üçüncü ve son bölüm olan değerlendirme kısmında öğrencilerin okudukları kitabı belirli başlıklar altında değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

- Kitabın sevdiğiniz yanları nelerdir?
- Kitabın sevmediğiniz yanları nelerdir?
- Başkalarına bu kitabı tavsiye eder miydiniz? Neden?
- Diğer yorumlar (isteğe bağlı)

Kitap inceleme formunun doldurulması için hem deney hem kontrol grubunda aşağıdaki yol izlenmiştir:

- Kitap inceleme formu öğrencilere tanıtılması
- Örnek olarak doldurulmuş kitap inceleme formu öğrencilerle paylaşılması
- Öğrencilerin kitap inceleme formunu doldurması
- Öğrencilere gerekli yardım ve desteğin sağlanması

Kitap inceleme formunun ne olduğu ve nasıl doldurulduğu açıklandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumaları için ayrılan okuma süresinin sonunda öğrencilerden bu formu sınıfta doldurması istenmiştir. Formu basılı olarak ya da Word üzerinden elektronik olarak doldurma imkânı verilmiştir.

**Hafta 5:** Deney grubu öğrencileri daha önce eğitimlerini aldıkları dijital hikâye anlatım yöntemi ile seviyelerine uygun kitapları okumaları, kelime ve okuma çalışmaları yapmalarının ardından Microsoft PhotoStory 3 ve Microsoft PowerPoint aracılığıyla dijital hikâye sunumlarını yapmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise Microsoft PowerPoint kullanarak aynı sürecin ardından ilgili öğretim programında önerilen yöntem ile hikâye sunumlarını yapmıştır. Sunum yaparken iki grup da daha önce eğitiminde gösterilen yolu izlemiştir. İki grup da sunumunu sınıfta yapmıştır; deney grubu öğrencileri sunumlarını sadece önceden hazırladıkları videoları aracılığıyla yaparken kontrol grubu öğrencileri sunumlarını sunum günü geleneksel yolla anlatarak yapmıştır.

Hikâye sunumu yapılırken öğrenciler genel bir giriş yapmış, daha sonra okudukları kitaba dayalı doldurdıkları kitap inceleme formundaki bilgilere dayanarak süreci akıcı bir şekilde karşı tarafa aktarmışlardır. Bu kapsamda öğrenciler kitabın künye bilgilerine, özetine, baş karakterleri gibi noktalarına değinmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler kitapla ilgili bilgi verdikten sonra kendi deneyimlerine göre kitabın sevilen ve sevilmeyen yanlarına yorum yapmıştır. Daha sonra okunan kitabın başkalarının okuması için önerilip önerilmeyeceğini tartışmışlardır. Daha sonra “diğer yorumlar” başlığı altında kitap okuma ve sunum yapma sürecine yorumlarını yapmışlardır. Öğrenciler bahsedilen tüm unsurları birleştirip baştan sonra organizasyonu belli olan bir hikâye sunumu yapmıştır. Deney grubu öğrencileri

sunumlarını önceden hazırlanmış görseller ve ses kayıtları içeren dijital video ile sınıfta sunarken kontrol grubu öğrencileri geleneksel yolla yine sınıfta sunum ve anlatım yoluyla sunmuştur.

**Hafta 6-7-8:** Deney grubu öğrencileri ilk sunumlarını tamamlamaları ardından arkadaşlarının dijital hikâye videolarını izleyerek yeni bir kitap seçmiş ve okumaya başlamıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise sınıfta arkadaşlarının sınıfta geleneksel hikâye sunumlarını izlemeleri ardından yeni bir kitap seçmiş ve okumaya başlamıştır. Kitap seçiminde kitabı ilk tercih eden kişiye öncelik verilmiştir. Herkesin seviyesine uygun farklı bir kitap okumasına önem verilmiştir. 6. Haftada deney ve kontrol grubu öğrencileri yaptıkları hikâye sunumlarına dair aşağıdaki konularda dönüt almıştır:

- Temel sunum becerileri
- Kelime kullanımının doğruluğu
- Kitap tanıtımının yeterliği
- Kitap özetinin açıklığı
- Kitabın ana temasının netliği
- Kitabın sevilen yanlarına yer verilip verilmediği
- Kitabın seilmeyen yanlarına yer verilip verilmediği
- Kitabın başkalarına tavsiye edilip edilmeyeceğine değinilmesi

**Hafta 10:** Deney grubu öğrencileri 5. haftada olduğu gibi bu hafta da dijital hikâye anlatım yöntemi ile hikâye sunumu yaparken kontrol grubu öğrencileri ilgili öğretim programında önerilen geleneksel yollarla sunum yapmıştır. İki grup da sunumları ardından yukarıdaki konularda dönüt almıştır.

Hem deney hem kontrol grubu öğrencilerine süreç içerisinde ihtiyaç duyacakları bazı Web 2 araçları ve bilgisayar uygulamaları eğitimi hazırlık aşamasında verilmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde deney ve kontrol grubu tarafından kullanılan başlıca araçlar aşağıda Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubu Tarafından Kullanılan Araçlar*

| Araç                    | Deney Grubu | Kontrol Grubu |
|-------------------------|-------------|---------------|
| Google Classroom        | ✓           | ✓             |
| Google Drive            | ✓           | ✓             |
| Microsoft Word          | ✓           | ✓             |
| Microsoft Powerpoint    | ✓           | ✓             |
| Microsoft Photo Story 3 | ✓           | X             |

Tablo 5’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kullandığı araçlara yer verilmiştir. Öncelikle Web 2.0 araçlarından Google Classroom ve Google Drive kullanımı gösterilmiştir. Öğrencilerle iletişim Google Classroom üzerinden; dosya paylaşımı ise Google Drive üzerinden sağlanmıştır. Microsoft Word kullanımı iki grup tarafından kitap inceleme formu doldurmak üzere kullanılmıştır. Microsoft PowerPoint uygulaması hem geleneksel sunuma hem dijital sunuma ortam sağlayabildiği için her iki gruba da bu uygulamanın kullanımı gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerine dijital hikâye yaratmak üzere elverişli bir arayüzü olan Microsoft Photo Story 3 kullanımı da gösterilmiştir.

Çalışma boyunca araştırmacı öğrencilerle sürekli iletişim halinde olup sorulara gerekli cevapları vermiştir. İletişim okulda okul saatleri içerisinde ve Google Classroom üzerinden sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikinci sunumlarını tamamlaması ardından 03.01.2020 tarihinde gruplara son test uygulanmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubu öğrencilerinin görüşleri toplanmıştır.

### 3.4 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan birincisi kontrol ve deney gruplarına uygulanan başarı testidir. İkincisi ise deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur (EK 5).

### 3.4.1 Başarı Testi

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi random yolla atanan kontrol ve deney grubu öğrencilerine çalışma başında ve sonunda uygulanmıştır. Bu başarı testi iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığını ölçen 35 soruluk bir test (EK 2) ve devamında öğrencilerin okuma becerilerini ölçen 35 soruluk bir test (EK 2) vardır. Toplam 70 soruluk başarı testi DHA uygulaması öncesi ön test ve sonrasında son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Başarı testi hazırlanırken öğretim programında okutulan kitaplardan elementary (başlangıç) seviyesindeki öğrenci kitabının son 7 ünitesinden ve pre-intermediate (alt-orta) seviyesindeki öğrenci kitabının ilk 6 ünitesinden yararlanılmıştır ve okuma becerileri ile kelime dağarcığı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Okuma becerileri başarı testinin beceriler üzerine dağılımı aşağıda Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Okuma Becerileri Testi, Beceriler Üzerine Soru Dağılımı*

| Okuma Becerileri | Ana Tema Soruları | Bağlamdaki Kelime Soruları | Metinde Verilen Detay Soruları     | Metinde Verilmeyen Detay Soruları | İma Edilen Detay Soruları | Zamir Atfı Soruları | Toplam |
|------------------|-------------------|----------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------|
| Soru Numaraları  | 1, 4, 6, 16, 26   | 3,7, 12, 18, 25, 31, 34    | 10, 11, 13, 15, 22, 23, 28, 29, 33 | 2, 8, 14, 17, 20, 24, 27, 32, 35  | 5, 30                     | 9, 19, 21           | 35     |
| Toplam           | 5                 | 7                          | 9                                  | 9                                 | 2                         | 3                   | 35     |

Tablo 6’da görüldüğü gibi toplam altı okuma becerisine ait sorulara yer verilmiştir. Okuma becerileri başarı testinde beş ana tema sorusu, yedi bağlamdaki kelime anlamını çıkarma sorusu, dokuz metinde verilen detaya ilişkin soru, dokuz metinde verilmeyen detaya ilişkin soru, iki metinde ima edilen detay sorusu ve üç metindeki zamir atfı sorusu; toplamda otuz beş soru bulunmaktadır. Başarı testinin ikinci bölümü olan kelime dağarcığı testinin hazırlanmasında öğretim programında okutulan kitaplardaki ünitelerin kapsadığı kelimelerinden yararlanılmıştır. Kelime dağarcığı soruları hazırlanırken yararlanılan ünite temalarına ve soru sayılarına ilişkin veriler aşağıda elementary seviyesindeki kitap için Tablo 7’de, pre-intermediate seviyesindeki kitap için Tablo 8’de görülebilir.

Tablo 7

*Elementary Kitabı Ünite Bazında Sorular*

| Elementary Öğrenci Kitabı | Ünite 6 | Ünite 7   | Ünite 8         | Ünite 9 | Ünite 10   | Ünite 11   | Ünite 12 | Toplam |
|---------------------------|---------|-----------|-----------------|---------|------------|------------|----------|--------|
| Tema                      | Yemek   | Alışveriş | Tarih ve Kültür | İcatlar | Para       | Evler      | Seyahat  |        |
| Soru Numaraları           | 1, 2    | 3, 8      | 4, 5, 6, 7      | 9, 10   | 11, 12, 35 | 13, 15, 16 | 14, 18   | 18     |
| Toplam                    | 2       | 2         | 4               | 2       | 3          | 3          | 2        | 18     |

Tablo 7’de görüldüğü gibi elementary seviye öğrenci kitabındaki kelimeler ışığında toplam 18 soru hazırlanmıştır. Her ünite için en az iki en fazla dört soruya yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 8’de pre-intermediate kitabından yararlanılarak hazırlanan kelime sorularının ünite bilgileri ve soru sayıları belirtilmiştir.

Tablo 8

*Pre-Intermediate Kitabı Ünite Bazında Sorular*

| Pre-Intermediate Öğrenci Kitabı | Ünite 1        | Ünite 2    | Ünite 3 | Ünite 4    | Ünite 5        | Ünite 6        | Toplam |
|---------------------------------|----------------|------------|---------|------------|----------------|----------------|--------|
| Tema                            | İnsan Gezegeni | İnsanlar   | Medya   | Sağlık     | Doğal Yaşam    | Toplum ve Aile |        |
| Soru Numaraları                 | 19, 20         | 17, 21, 22 | 23, 24  | 25, 26, 27 | 28, 29, 30, 31 | 32, 33, 34     | 17     |
| Toplam                          | 2              | 3          | 2       | 3          | 4              | 3              | 17     |

Tablo 8’de belirtildiği gibi pre-intermediate seviye öğrenci kitabındaki kelimeler ışığında toplam 17 soruya yer verilmiştir. Testte bu kitabın her ünitesi için en az iki en fazla dört soru dahil edilmiştir. Tablo 7 ve 8’den anlaşıldığı üzere kelime dağarcığı testinin hazırlanmasında elementary ve pre-intermediate kitaplarının toplam 13 ünitesinden yararlanılarak araştırmacı tarafından 35 soruluk kelime dağarcığı başarı testi hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi geliştirilirken izlenen adımlar şöyledir:

1. Testin hazırlık aşamasında araştırmacı alanyazın taraması yapmış ve uzmanlarca belirtilen kriterlere göre öğrencilerin kelime dağarcığı bilgisini ve okuma becerilerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından soru havuzu hazırlanmıştır.
2. Soru havuzu uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir ve soru havuzuna ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Dört uzman ile çalışılmış ve her birinin dönütü

sonrası soru havuzuna güncellemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri yardımıyla başarı testinin kapsam geçerliliği de sağlanmıştır.

3. Araştırmacı tarafından geliştirilen soru havuzundan okuma becerileri başarı testi için 35 soru ve kelime dağarcığı başarı testi için 35 soru seçilmiştir.
4. Araştırmacı testin güvenilirliğini arttırmak amacıyla iki teste de otuz beşer soru dahil ederek daha çok madde ile daha yüksek güvenirlik katsayısı elde etmeyi amaçlamıştır (*Understanding Item Analyses | Office of Educational Assessment, t.y.*)
5. Hazırlanan başarı testlerinin pilot uygulaması 273 öğrenci üzerinde yapılmıştır.
6. Pilot uygulamasında elde edilen sonuçlar üzerinden iki bölümdeki soruların madde analizi (EK 3 ve 4) ayrı ayrı yapılmıştır ve soruların zorluk seviyesi ve ayırt ediciliği incelenmiştir. Bütün soruların madde zorluğu ve madde ayırt edicilik oranlarının makul değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonucu yapılan analiz doğrultusunda güvenirliği arttırmak adına geliştirilebilecek sorular tespit edilmiştir ve gerekli değişiklikler uzman görüşleri alınarak yapılmıştır.
7. Geliştirilen başarı testinin güvenirlik analizi bir istatistik programı ile yapılmıştır. Araştırmacı test maddelerinin güvenirlik analizi için Kuder Richardson (KR-20) formülü kullanmıştır. Bu formül aynı zamanda testin Cronbach Alpha değerini vermektedir. Bu formülün kullanılması için madde analizinin yapılması ön şarttır ve analiz değerleri önceden tespit edilmiştir. KR-20 formülüne göre güvenirlik katsayısı .70 ile 1 arasında olan değerler makul kabul edilmektedir. Güvenirlik katsayısı arttıkça testin güvenirliğinin arttığı düşünülmektedir. Birçok metodoloji uzmanı minimum alfa katsayısı olarak 0.65 – 0.80 aralığını tavsiye etmektedir (*Using and Interpreting Cronbach's Alpha | University of Virginia Library Research Data Services + Sciences, t.y.*) Bu çalışmada KR-20 formülü kelime dağarcığı testi için 0.74, okuma becerileri testi için 0.79 sonuçlarını vermiştir. Sınavların güvenirlik katsayılarının yorumlandığı genel kılavuz aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Sınavların Güvenirlik Katsayılarının Yorumlandığı Genel Kılavuz*

| Güvenirlik Katsayısı | Açıklama                                                                                                                                                                           |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| .90 ve yukarısı      | Mükemmel güvenirlik; standartlaştırılmış testler seviyesinde                                                                                                                       |
| .80 – .90            | Sınıfı test etmek için çok iyi                                                                                                                                                     |
| .70 – .80            | Sınıfı test etmek için iyi; çoğunluğun bulunduğu aralık. Muhtemelen geliştirilebilecek birkaç madde olabilir.                                                                      |
| .60 – .70            | Biraz düşük. Sonuçlardan emin olmak için test başka ölçümlerle desteklenmeli (örnek olarak daha çok test). Muhtemelen geliştirilebilecek bazı maddeler var.                        |
| .50 – .60            | Oldukça kısa değilse (on soru veya altı) test tekrar gözden geçirilmeli. Test notlandırma yapabilmek için kesinlikle farklı ölçümlerle desteklenmeli (örnek olarak daha çok test). |
| .50 veya altı        | Şüpheli güvenirlik. Bu test dersin notlandırılmasını çok fazla etkilememeli ve gözden geçirilmesine ihtiyaç var.                                                                   |

KR-20 formülü'nün kelime dağarcığı testi için 0.74, okuma becerileri testi için 0.79 sonuçlarını vermesi Tablo 9'da görüldüğü üzere başarı testlerinin sınıfta kullanımına uygun olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik için kullanılan ölçüm Cronbach'ın Alfası'dır. Bu, daha yaygın olarak bildirilen KR-20'nin genel şeklidir ve farklı yanıt alternatifleri için farklı puanlara sahip maddelerden oluşan testlere uygulanabilir. Her bir ögenin sadece bir doğru cevabı olduğu ve tüm doğru cevapların aynı sayıda değere sahip olduğu testlere alfa katsayısı uygulandığında elde edilen katsayı KR-20 ile aynıdır (*Madde Analizini Anlama | Eğitimsel Değerlendirme Ofisi*, t.y.). Test güvenirliğinin daha detaylı açıklamaları Nunnally'nin (1967, s. 196) *Psychometric Theory* isimli çalışmasında bulunabilir. Tablo 8 incelendiğinde görülüyor ki araştırmacının hazırlamış olduğu başarı testinin güvenirlik analizi sonuçları kullanılan birçok testle aynı güvenirlik derecesine sahiptir. KR-20 formülünün verdiği sonuçlar kabul edilebilir güvenirlik aralığındadır.

### 3.4.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bir diğer veri toplama aracı olarak çalışma sonunda deney grubu öğrencilerine yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması yapılmıştır (EK 2). Bu uygulamanın sebebi DHA ile alakalı daha derinlemesine görüşler almak ve bunları değerlendirmektir. DHA uygulamasına dâhil olan deney gurubu öğrencilerinin öznel görüşlerini almak üzere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı, katılımcıların dijital hikâye anlatımı deneyimlerine dair detaylı bilgiye erişmiştir.

Cohen vd. (2017) görüşmelerin hazırlık aşamasında araştırmacının amacının netleştirilmesinin öneminden bahsetmiştir. Görüşmelerin çalışmanın teorik temeli, amaçları, kullanışlılık değeri ve neden görüşme yönteminin seçildiğinin açıklamalarıyla başlayabileceğini dile getirmektedir. Daha sonra araştırmacının genel amaçlarının daha detaylı ve özel hedeflere çevrilebileceğini ve bunun en önemli aşama olduğunu söylemiştir. Araştırma problemine hitap edecek tatmin edici cevaplar için doğru veri elde etmenin ancak hedeflerin dikkatlice belirlenmesiyle mümkün olabileceğine değinmiştir. Araştırmacı da bu doğrultuda görüşme formunun kullanım amaçlarını netleştirmiştir. Görüşme formuna dahil edilecek sorular öğrencilerin DHA'na yönelik görüşleri, tutumları, eleştirileri, tavsiyeleri, yararlı ve yararsız buldukları noktaları gibi konuları kapsamaktadır. Görüşme formu ile daha derinlemesine ve kıyaslanabilir bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Sonuçların inandırıcılığı araştırmacı ve okuyucu için araştırma sonuçlarının değerini ortaya koyan en büyük unsurlardan biridir. Geçerlik ve güvenirlik bu bakımdan en yaygın kullanılan iki ölçüttür fakat nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik sağlanması nicel çalışmalara göre farklılık gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Guba ve Lincoln (1985) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlikten ziyade inandırıcılık olması gerektiğini vurgulamış ve bunun için yaygın olarak kabul edilen dört temel kriter belirlemiştir; bunlar inandırıcılık, güvenirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik. Nitel bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu kriterlerden bir ya da daha fazlasının yerine getirilmesi önerilmektedir (Creswell, 2017). Bu kriterlerin karşılanması nitel araştırmalarda aynı zamanda geçerlik ve güvenirliğin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Bu araştırmada inandırıcılık kriterini karşılamak üzere uzun süreli etkileşim yöntemi kullanılmıştır. Houser, (2008), Streubert ve Carpenter (2018)'e göre araştırmacının çalışma grubu ile uzun zaman aynı ortamda bulunması, karşılıklı güvene dayalı dostça bir ilişkinin kurulması yanıtların doğru, eksiksiz ve samimi olmasına yardımcı olur, bu da verilerin

geçerliliğini sağlar. Bu çalışma geçerliği de bu yöntem ile sağlanmıştır; araştırmacının dijital hikâye anlatım yöntemini bizzat uygulamış olması samimi bir ortama olanak sağlamıştır.

Güvenilirlik sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analiz ve yorumlanması için çalışma katılımcılarıyla hemen hemen hiç teması olmayan ve gerekli değerlendirmeyi yapabilecek, DHA yöntemini bilen fakat çalışmadan bağımsız üç meslektaş uzman ile araştırma üçgenlemesi yapılarak verilerin güvenilirliğini sağlanmıştır (Carpenter & Streubert, 2018). Görüşme formunun güvenilirliği konusunda üç uzman arasındaki görüş tutarlılık düzeyi (4,86/5) %97,2 olarak bulunmuştur (EK 6).

Araştırmacı aynı zamanda çalışmanın yürütüldüğü hazırlık okulunda farklı bir dönemde okuyan 12 öğrenci ile pilot uygulama yaparak görüşme sorularını önden uygulamış, katılımcı ve uzman dönütlerine göre gerekli değişiklikleri yapmış ve çalışmanın objektifliğini artırmıştır. Bu şekilde Guba ve Lincoln'ün inandırıcılık kriteri karşılanmış, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

### **3.5 Verilerin Toplanması**

Çalışmaya katılan öğrenciler Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde eğitim alan hazırlık öğrencileri arasından seçilmiştir. Öğrencilerin yapılacak uygulamaya olan bakış açısını değiştirmemek ve daha güvenilir sonuçlar almak için ilk etapta yapılan dijital hikâye anlatımı uygulamasının araştırma amaçlı olduğu belirtilmemiştir. Çalışma sonunda ise gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır ve öğrenciler rıza formu doldurmuşlardır.

Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada nicel verilerin toplanması için geliştirilen kelime dağarcığı ve okuma becerileri başarı testleri deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde ön test olarak uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre gruplar arası denkleğin sağlanmasının ardından deneysel işlem uygulanmıştır ve deneysel işlemin ardından başarı testleri deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Nicel verilere ilişkin uygulama süreci aşağıda Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Deney ve Kontrol Gruplarından Nicel Verilerin Toplanması*

| Grup          | N  | Ön Test                                    | İşlem                                               | Son Test                                   |
|---------------|----|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Deney Grubu   | 21 | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | Dijital hikâye anlatım yöntemi ile sunum            | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi |
| Kontrol Grubu | 21 | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi | İlgili eğitim programında önerilen yöntem ile sunum | Okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi |

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında 21’er öğrenci bulunmaktadır. İki gruba da deneysel işlem öncesinde ön test olarak uygulanan okuma becerileri ve kelime dağarcığı testi daha sonra işlem sonrasında da son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen nicel verileri destekleyebilmek ve araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmak amacıyla başarı testinin ardından deney grubu öğrencilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır (EK 2). Bu görüşme formu çalışma sonunda DHA’na ilişkin soruların öğrencilere yöneltilmesiyle gerçekleşmiştir. Görüşmeler öğrencilerle gruplar halinde yapılmıştır. Aşağıda Tablo 11’de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sürecine dair bazı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 11

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uygulaması*

| Uygulanan Grup | Görüşme Grupları | Öğrenci Sayısı | Süre (Dakika) |
|----------------|------------------|----------------|---------------|
| Deney Grubu    | Grup 1           | 5              | 17            |
|                | Grup 2           | 5              | 10            |
|                | Grup 3           | 5              | 24            |
|                | Grup 4           | 4              | 18            |
|                | Grup 5           | 2              | 10            |
| Toplam         | 5                | 21             | 79            |

Tablo 11’de görüldüğü üzere görüşme toplam 21 kişiden oluşan deney grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmada toplam 4 grup görüşmesi planlanmıştır fakat çalışmaya katılan iki öğrencinin görüşmelerin yapıldığı gün devamsızlık yapması üzerine o öğrencilerle daha sonra görüşülmüş ve toplam beş grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme süreleri öğrencilerin

verdiği cevaplara göre değişiklik göstermiştir. İlk görüşme 5 öğrenci ile yapılmış olup 17 dakika sürmüştür, ikinci görüşme 5 öğrenci ile 10 dakika, üçüncü görüşme 5 öğrenci ile 24 dakika, dördüncü görüşme 4 öğrenci ile 18 dakika, beşinci görüşme 2 öğrenci ile 10 dakika sürmüştür.

Görüşmeler Türkçe yapılmıştır ve görüşme başlarında araştırmacı öğrencileri selamladıktan sonra ses kaydı almasının bir sakıncası olup olmadığını sormuştur. Öğrencilere ses kayıtlarının sadece araştırma amaçlı kullanılacağı ve araştırmacı tarafından dinleneceği belirtilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere görüşmeyi tamamlamak istemedikleri bir durum oluştuğunda ayrılacakları, her soruya cevap vermek zorunda olmadıkları belirtilmiştir. Araştırmacı görüşmenin dinamiklerinden sorumludur. Örnek olarak görüşmeyi sürdürebilmeli, katılımcıları düşüncelerini, hislerini ve deneyimlerini paylaşmak için motive etmeli ve görüşmedeki güç dengesizliğinden kaynaklanacak problemlerden kaçınmalıdır. (Cohen vd., 2017). Bu düşünce doğrultusunda araştırmacı görüşme için gerekli şartların yerine getirildiğinden ve öğrencilerin görüşmeye katılma rızasından emin olduktan sonra görüşmeyi kaydetmeye başlamıştır. Araştırmacı dijital hikâye anlatımı uygulamasına ilişkin sorularını öğrencilere yöneltmiştir ve öğrencilerin sadece başarı testi sonuçlarına bakılmaması ve bunun ötesine geçilebilmesi için süreç hakkındaki düşüncelerini alarak yapılan müdahalenin etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

### 3.6 Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Grupların okuma becerileri ve kelime dağarcığına ilişkin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için deney ve kontrol grubunun kendi içlerinde test sonuçları bağımlı örneklem (t) testi ile belirlenmiştir. İki grubun toplam başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için de bağımsız örneklem (t) testi kullanılmıştır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerle olan görüşmeler yazıya dökülmüştür ve Nvivo yazılımı ile görüşmelerin içerik analizi yapılmıştır. Oluşturulan temaların geçerlik ve güvenilirliği akran değerlendirmesi ve uzman görüşleri alınması yoluyla sağlanmıştır. Aşağıda Tablo 12’de araştırma alt problemlerine ait veri analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 12

*Araştırma Alt Problemlerine Ait Veri Analiz Yöntemleri*

| Araştırmanın Alt Problemleri                                                                                                                                                                                                                                                     | Yöntem | Veri Analizi                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-------------------------------------------------------|
| AP1: Dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?    | Nicel  | Bağımlı örneklem t testi                              |
| AP2: Dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? | Nicel  | Bağımlı örneklem t testi                              |
| AP3: Dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?                                 | Nicel  | Bağımlı örneklem t testi<br>Bağımsız örneklem t testi |
| AP4: Dijital hikâye anlatım yöntemine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?                                                                                                                                                                                     | Nitel  | Betimsel İçerik Analizi                               |

Bu araştırmada Tablo 10’da görüldüğü gibi dijital hikâye anlatım yöntemi uygulanan sınıfla ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin İngilizce okuma becerileri ve kelime dağarcığının gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir ve dijital hikâye anlatımının uygulandığı öğrencilerin görüşleri toplanmıştır. Bu problem ışığında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimine ilişkin başarılarında ve toplam başarılarında anlamlı bir fark olup olmadığına dair nicel veriler bağımlı ve bağımsız örneklem t testleri ile çözümlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin görüşleri nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde örnekleme ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Toplanan nicel ve nitel veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

#### 4.1 Deneklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada bir deney, bir kontrol olmak üzere iki grup söz konusu olmuştur. Türkiye’de bir vakıf üniversitesi İngilizce hazırlık okulundan seçilen bir sınıf deney grubunu bir sınıf ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı uygulamayı bizzat kendisi yapmıştır. Deney ve kontrol grupları araştırmanın bağımlı değişkenleri dikkate alınarak oluşturulan başarı testi sonuçlarına göre denk olan iki sınıf arasından random yolla gruplara atanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin veriler aşağıda Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Cinsiyet ve Sayılarına İlişkin Veriler*

| Gruplar       | Cinsiyet | Frekans (n) | Yüzde (%) |
|---------------|----------|-------------|-----------|
| Deney Grubu   | Kız      | 9           | 43        |
|               | Erkek    | 12          | 57        |
| Kontrol Grubu | Kız      | 10          | 48        |
|               | Erkek    | 11          | 52        |
| Toplam        | Kız      | 19          | 45        |
|               | Erkek    | 23          | 55        |

Tablo 13’te görüldüğü üzere araştırmaya toplam 44 öğrenci katılmıştır. 9 kız 12 erkek olmak üzere deney grubunda 21 öğrenci; 10 kız 11 erkek olmak üzere kontrol grubunda 21 öğrenci

vardır. Araştırmadaki deneklerden %45'i kız; %55'i ise erkektir. Deneklerden elde edilen verilerin analizinden önce, bu analizde kullanılacak olan bağımlı örneklem (t) testi ile bağımsız örneklem (t) testi için bir ön koşul olan normallik testi yapılmıştır. Gürbüz ve Şahin'in (2015) "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe – Yöntem – Analiz" adlı kitabında da bahsedildiği gibi kontrol grubu ile deney grubunda bulunan katılımcı sayısı 30'dan düşük olduğu için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Bu amaçla uygulanan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre, uygulanan tüm testlerden (kelime ön testi, kelime son testi, okuma ön testi, okuma son testi) elde edilen veriler her iki grup için de 0.05 manidarlık düzeyinde normal dağılım göstermektedir (Tablo 14).

Tablo 14

*Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları*

| Testler          | Gruplar       | N  | p    |
|------------------|---------------|----|------|
| Kelime ön testi  | Deney Grubu   | 21 | ,080 |
|                  | Kontrol Grubu | 21 | ,214 |
| Kelime son testi | Deney Grubu   | 21 | ,078 |
|                  | Kontrol Grubu | 21 | ,340 |
| Okuma ön testi   | Deney Grubu   | 21 | ,052 |
|                  | Kontrol Grubu | 21 | ,217 |
| Okuma son testi  | Deney Grubu   | 21 | ,071 |
|                  | Kontrol Grubu | 21 | ,073 |

Tablo 14'te yer verilen Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre anlamlılık seviyeleri kelime ön testi deney grubu için .080, kontrol grubu için .214 düzeyinde; kelime son testi deney grubu için .78, kontrol grubu için .340 düzeyinde; okuma ön testi deney grubu için .052, kontrol grubu için .217 düzeyinde; okuma son testi deney grubu için .071, kontrol grubu için 0.73 düzeyindedir. Uygulanan tüm testlerden elde edilen verilerin 0.05 değerinden yüksek olması sebebiyle dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre veriler normal dağılım göstermektedir.

Elde edilen sonuçların normal dağıldığının görülmesinin ardından, çalışmada yer alan kontrol grubu ile deney grubunun arasında deneysel işlem öncesi kelime dağarcığı düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını test etme amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem (t) testi sonucu aşağıda Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Deney ve Kontrol Grubu Kelime Ön Testine İlişkin T Testi Sonuçları*

| Test               | Gruplar          | N  | SD | $\bar{X}$ | s     | t     | p    |
|--------------------|------------------|----|----|-----------|-------|-------|------|
| Kelime<br>Ön Testi | Deney<br>Grubu   | 21 | 40 | 68,29     | 9,376 | 1,438 | ,158 |
|                    | Kontrol<br>Grubu | 21 |    | 63,52     | 11,92 |       |      |

Tablo 15'e göre deney grubunun kelime dağarcığı başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 68,29; kontrol grubunun kelime dağarcığı başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 63,52'dir. Tablo 15'te görüldüğü gibi deney grubuna ilişkin standart sapma 9,376 iken kontrol grubuna ilişkin standart sapma değeri 11,92'dir. Bu verilere göre kelime dağarcığı başarısına ilişkin ön test başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem öncesinde grupların kelime dağarcığı başarılarının denel işlem öncesinde denk olduğu söylenebilir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında denel işlem öncesinde okuma becerileri düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 16'da bağımsız örneklem (t) testi verilmiştir.

Tablo 16

*Deney ve Kontrol Grubu Okuma Ön Testine İlişkin T Testi Sonuçları*

| Test              | Gruplar          | N  | SD | $\bar{X}$ | s      | t     | p    |
|-------------------|------------------|----|----|-----------|--------|-------|------|
| Okuma<br>Ön Testi | Deney<br>Grubu   | 21 | 40 | 80,00     | 9,803  | 1,901 | ,065 |
|                   | Kontrol<br>Grubu | 21 |    | 72,80     | 14,324 |       |      |

Tablo 16'ya göre deney grubunun okuma becerileri başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 80,00; kontrol grubunun okuma becerileri başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 72,80'dir. Tablo 16'da görüldüğü gibi deney grubuna ilişkin standart sapma 9,803 iken kontrol grubuna ilişkin standart sapma değeri 14,324'tür. Bu verilere göre okuma becerileri başarısına ilişkin ön test başarı puanları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem öncesinde grupların okuma becerileri başarılarının denk olduğu söylenebilir. Aşağıda Tablo 17'de deney grubu ile kontrol grubunun arasında başlangıç düzeyinde kelime dağarcığı ve okuma becerileri toplam başarılarında anlamlı bir fark olup olmadığını test etme amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem (t) testi sonucu aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

*Deney ve Kontrol Grubu Toplam Başarılarına İlişkin T testi Sonuçları*

| Testler                                | Gruplar       | N  | SD | $\bar{X}$ | s     | t     | p    |
|----------------------------------------|---------------|----|----|-----------|-------|-------|------|
| Kelime ve Okuma Ön Testleri Ortalaması | Deney Grubu   | 21 | 40 | 74,14     | 7,81  | 1,992 | ,055 |
|                                        | Kontrol Grubu | 21 |    | 68,16     | 11,45 |       |      |

Tablo 17'ye göre deney grubunun kelime dağarcığı ve okuma becerileri toplam başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 74,14; kontrol grubu kelime dağarcığı ve okuma becerileri toplam başarısına ilişkin ön test puan ortalaması 68,16'dır. Tablo 17'de görüldüğü gibi deney grubuna ilişkin standart sapma 7,81 iken kontrol grubuna ilişkin standart sapma değeri 11,45'tir. Bu verilere göre kelime dağarcığı ve okuma becerileri başarılarına ilişkin ön test toplam başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

#### 4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 1: Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle, ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için nicel veriler toplanmış ve bulgular (t) testiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan müdahalenin gruplar içinde kelime dağarcığı alanında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem (t) testi uygulanmıştır. Öncelikle deney grubunun kelime dağarcığı ön testi ile son testi karşılaştırılmıştır (Tablo 18).

Tablo 18

*Deney Grubunun Kelime Dağarcığına İlişkin T testi Sonuçları*

| Test             | Deney Grubu |    |           |       |         |      |
|------------------|-------------|----|-----------|-------|---------|------|
|                  | N           | SD | $\bar{X}$ | s     | t       | p    |
| Kelime Ön Testi  | 21          | 40 | 68,29     | 9,376 | -12,281 | ,000 |
| Kelime Son Testi | 21          |    | 87,48     | 7,174 |         |      |

Tablo 18'e göre deney grubunun kelime dağarcığına ilişkin ön test puan ortalaması 68,29; son test puan ortalaması 87,48'dir. Ön teste ilişkin standart sapma 9,376 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 7,174'tür. Bu verilere göre deney grubunun kelime dağarcığı ön test ve son test başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem sonrasında deney grubunun kelime başarısında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir. Aşağıda Tablo 19'da kontrol grubunun kelime dağarcığı ön testi ile son testi karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 19

*Kontrol Grubunun Kelime Dağarcığına İlişkin T testi Sonuçları*

| Test             | Kontrol Grubu |    |           |       |         |      |
|------------------|---------------|----|-----------|-------|---------|------|
|                  | N             | SD | $\bar{X}$ | s     | t       | p    |
| Kelime Ön Testi  | 21            | 40 | 63,52     | 11,92 | -13,329 | ,000 |
| Kelime Son Testi | 21            |    | 81,42     | 9,43  |         |      |

Tablo 19'a göre kontrol grubunun kelime dağarcığına ilişkin ön test puan ortalaması 63,52; son test puan ortalaması 81,42'dir. Ön teste ilişkin standart sapma 11,92 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 9,43'tür. Bu verilere göre kontrol grubunun kelime dağarcığı ön test ve son test başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre kontrol grubunun kelime başarısında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir. Deneysel işlem sonrasında deney grubu ile kontrol grubu arasında kelime dağarcığı alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup oluşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem (t) testi sonucu aşağıda Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

*Deney ve Kontrol Grubu Kelime Dağarcığına İlişkin T Testi Sonuçları*

| Test             | Gruplar       | N  | SD | $\bar{X}$ | s     | t     | p    |
|------------------|---------------|----|----|-----------|-------|-------|------|
| Kelime Son Testi | Deney Grubu   | 21 | 40 | 87,48     | 7,174 | 2,339 | ,024 |
|                  | Kontrol Grubu | 21 |    | 81,43     | 9,43  |       |      |

Tablo 20'ye göre deney grubunun kelime son testi sonuçlarına ilişkin son test puan ortalaması 87,48; kontrol grubunun ise 81,43'tür. Deney grubu sonucunun bu teste ilişkin standart sapması 7.174 iken kontrol grubunun 9.43'tür. Tablo 20'de yer alan verilere göre kelime dağarcığının gelişmesine ilişkin son test başarı puanları arasında .05 manidarlık

düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre DHA yönteminin kelime dağarcığı ile ilgili başarıyı anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

#### 4.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 2: Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine ilişkin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için nicel veriler toplanmış ve bulgular T testiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan müdahalenin gruplar içinde okuma alanında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem (t) testi uygulanmıştır. Öncelikle deney grubunun okuma becerileri ön testi ile son testi karşılaştırılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21

*Deney Grubunun Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları*

| Test            | Deney Grubu |    |           |       |        |      |
|-----------------|-------------|----|-----------|-------|--------|------|
|                 | N           | SD | $\bar{X}$ | s     | t      | p    |
| Okuma Ön Testi  | 21          | 40 | 80,00     | 9,803 | -5,595 | ,002 |
| Okuma Son Testi | 21          |    | 89,10     | 8,608 |        |      |

Tablo 21'e göre deney grubunun okuma becerilerine ilişkin ön test puan ortalaması 80,00; son test puan ortalaması 89,10'dur. Ön teste ilişkin standart sapma 9,803 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 8,608'dir. Bu verilere göre deney grubunun okuma becerileri ön test ve son test başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem sonrasında deney grubunun okuma başarısında anlamlı bir artış olduğu söylenebilir. Aşağıda Tablo 22'de kontrol grubunun okuma bilgisi ön testi ile son testi karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 22

*Kontrol Grubunun Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları*

| Test            | Kontrol Grubu |    |           |       |       |      |
|-----------------|---------------|----|-----------|-------|-------|------|
|                 | N             | SD | $\bar{X}$ | s     | t     | p    |
| Okuma Ön Testi  | 21            | 40 | 72,80     | 14,32 | -1,37 | ,186 |
| Okuma Son Testi | 21            |    | 76,85     | 16,79 |       |      |

Tablo 22'ye göre kontrol grubunun okuma becerilerine ilişkin ön test puan ortalaması 72,80; son test puan ortalaması 76,85'tir. Ön teste ilişkin standart sapma 14,32 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 16,79'dur. Bu verilere göre kontrol grubunun okuma becerileri ön test ve son test başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuca göre kontrol grubunun okuma başarısında anlamlı bir artış olduğu söylenemez. Deneysel işlem sonrasında deney grubu ile kontrol grubu arasında okuma becerileri alanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23

*Deney ve Kontrol Grubunun Okuma Becerilerine İlişkin T testi Sonuçları*

| Testler   | Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | SD    | t     | p    |
|-----------|---------------|----|-----------|-------|-------|------|
| Okuma     | Deney Grubu   | 21 | 89,10     | 8,608 | 2,972 | ,005 |
| Son Testi | Kontrol Grubu | 21 | 76,89     | 16,79 |       |      |

Tablo 23'e göre deney grubu okuma becerilerine ilişkin son test puan ortalaması 89,10 iken kontrol grubu okuma becerilerine ilişkin son test puan ortalaması 76,89'dur. Tablo 23'de gözlendiği gibi deney grubuna ilişkin standart sapma 8,608 iken kontrol grubuna ilişkin standart sapma değeri 16,79'dur. Bu verilere göre okuma becerilerine ilişkin son test başarı puanları arasında ,05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre DHA yönteminin okuma becerileriyle ilgili başarıyı anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

#### 4.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 3: Dijital Hikâye Anlatım yöntemi uygulanan deney grubu sınıfında yer alan öğrencilerle ilgili eğitim programında önerilen yöntemin uygulandığı kontrol grubu sınıfındaki öğrencilerin toplam başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümü için nicel veriler toplanmış ve bulgular (t) testiyle analiz edilerek yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan müdahalenin gruplar içinde kelime ve okuma alanlarında alınan ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem (t) testi uygulanmıştır. Aşağıda Tablo 24'te deney grubunun ön ve son test ortalama başarı puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 24

*Deney Grubunun Ortalama Başarı Puanlarına İlişkin T testi Sonuçları*

| Test Ortalama     | Deney Grubu |    |           |      |        |      |
|-------------------|-------------|----|-----------|------|--------|------|
|                   | N           | SD | $\bar{X}$ | s    | t      | p    |
| Ön Test Ortalama  | 21          | 40 | 74,14     | 7,81 | -17,35 | ,000 |
| Son Test Ortalama | 21          |    | 88,28     | 6,70 |        |      |

Tablo 24'e göre deney grubunun ön test ortalama başarı puanı 74,14; son test ortalama başarı puanı 88,28'dir. Ön test ortalamasına ilişkin standart sapma 7,81 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 6,70'tir. Bu verilere göre deney grubunun ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre deneysel işlem sonrasında deney grubunun ortalama başarısında anlamlı bir artış olmuştur. Aşağıda Tablo 25'te kontrol grubunun ön test ve son test ortalama başarı puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 25

*Kontrol Grubunun Ortalama Başarı Puanlarına İlişkin T testi Sonuçları*

| Test Ortalama     | Kontrol Grubu |    |           |       |       |      |
|-------------------|---------------|----|-----------|-------|-------|------|
|                   | N             | SD | $\bar{X}$ | s     | t     | p    |
| Ön Test Ortalama  | 21            | 40 | 68,16     | 11,45 | -6,43 | ,000 |
| Son Test Ortalama | 21            |    | 79,14     | 11,90 |       |      |

Tablo 25’e göre kontrol grubunun ön test ortalama başarı puanı 68,16; son test ortalama başarı puanı 79,14’tür. Ön test ortalamasına ilişkin standart sapma 11,45 iken son teste ilişkin standart sapma değeri 11,90’dır. Bu verilere göre kontrol grubunun ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Deneysel işlem sonrasında deney grubu ile kontrol grubu ön test ile son test ortalama başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem (t) testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem (t) testi sonucu aşağıda Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

*Deney ve Kontrol Grubu Ortalama Başarısına İlişkin T testi Sonuçları*

| Testler           | Gruplar       | N  | $\bar{X}$ | SD    | t     | p    |
|-------------------|---------------|----|-----------|-------|-------|------|
| Son Test Ortalama | Deney Grubu   | 21 | 88,28     | 6,70  | 3,066 | ,004 |
|                   | Kontrol Grubu | 21 | 79,14     | 11,90 |       |      |

Tablo 26’ya göre deneysel işlem sonrası deney grubunun ortalama başarı puan ortalaması 88,28; kontrol grubunun 79,14’tür. Deney grubuna ilişkin standart sapma 6,70 iken kontrol grubuna ilişkin standart sapma değeri 11,90’dır. Bu verilere göre müdahale sonrası ortalama başarı puanları arasında, 05 manidarlık düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre DHA yönteminin kelime dağarcığı ve okuma becerileriyle ilgili toplam başarıyı anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.

Özetle, iki gruba da çalışma başlangıcında uygulanan testlerde gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamış, ancak müdahale sonrasında tüm alanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Sonuç olarak, müdahalenin uygulandığı deney grubu, kontrol grubuna kıyasla, okuma ve kelime alanlarında. 05 anlamlılık seviyesinde istatistiksel olarak daha anlamlı bir başarı artışı sergilemiştir.

#### 4.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem 4: Dijital Hikâye Anlatım yöntemine ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin çözümü için yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel veri analizinden elde edilen sonuçlara dayanarak deney grubu öğrencilerinin (DGÖ)

bakış açılarını, görüşlerini, deneyimlerini yansıtan konular temalara ayrılarak öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir. Aşağıda Tablo 27’de nitel verilerin analizi sonucu elde edilen temalar listelenmiştir. Dijital hikâye anlatım yöntemine ilişkin bulunan temalar ve desenler katılımcılardan alıntılar alınarak açıklanmıştır.

Tablo 27

*Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Çıkarılan Temalar*

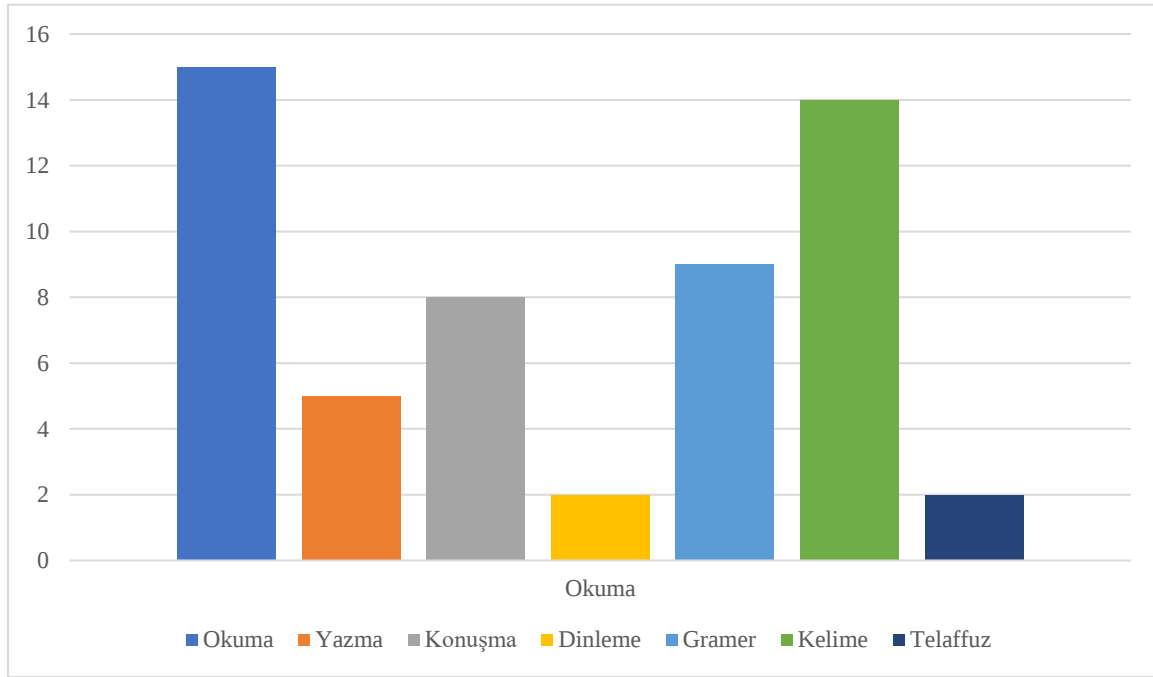
| Betimsel Analiz Sonucu Çıkarılan Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• En çok kullanılan dil becerileri<ul style="list-style-type: none"><li>○ Okuma</li><li>○ Kelime</li><li>○ Gramer</li></ul></li><li>• Dil öğrenimine katkıları<ul style="list-style-type: none"><li>○ Okuma</li><li>○ Kelime</li><li>○ İngilizce içerik üretme (dijital hikâye)</li></ul></li><li>• Güçlü yönleri<ul style="list-style-type: none"><li>○ Alternatif değerlendirme</li><li>○ Tüm becerilerin kullanımı</li><li>○ Yenilikçi uygulama</li></ul></li><li>• Geliştirilmesi gereken yönleri<ul style="list-style-type: none"><li>○ Konu seçimi</li><li>○ Süre</li></ul></li><li>• Kullanılan uygulamaların sağladığı kolaylık<ul style="list-style-type: none"><li>○ Google Classroom</li><li>○ Google Drive</li><li>○ Microsoft PhotoStory</li><li>○ Microsoft PowerPoint</li></ul></li><li>• Öğrenci Tavsiyeleri<ul style="list-style-type: none"><li>○ Dijital hikâye videolarına değerlendirme</li><li>○ Farklı alanlarda DHA</li></ul></li></ul> |

Tablo 27’de görüldüğü gibi uygulamada en çok kullanılan dil becerilerinin okuma, kelime ve gramer olduğu; dijital hikâyenin İngilizce dil öğrenimlerine katkı sağladığı; alternatif bir değerlendirme olarak kullanılabilecek, dil becerilerinin aktif kullanıldığı yenilikçi bir uygulama olduğu; uygulama esnasında kullanılan Google ve Microsoft ürünlerinin pratikliği öğrenci görüşleri arasındadır. Öğrenciler dijital hikâyelere değerlendirme yazılarının

yazılmasının faydalı olabileceğini ve aynı zamanda dijital hikâyenin farklı alanlarda kullanılabileceğini dile getirmiştir.

- **En çok kullanılan dil becerileri**

Öğrencilerin görüşlerine göre en çok yukarıdaki beceriler ön plana çıkmıştır. Öğrenciler dijital hikâye anlatımı uygulamasının kapsamlı olduğunu düşünmektedir. Şekil 1’de dijital hikâye anlatımı uygulaması sonucu öğrencilerin öne çıktığını düşündüğü beceriler verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilere göre DHA uygulaması sonucu öne çıkan beceriler

Şekil 1’e göre öğrenciler İngilizcede yukarıdaki alanların ön plana çıktığını düşünmektedir. En çok okuma, kelime ve gramer alanlarında aktif olduğunu düşünen öğrenciler dinleme ve telaffuz alanlarında çok fazla bir etki deneyimlememiştir. Genel çerçeveye bakıldığında öğrenciler dijital hikâye anlatımı uygulamasının kapsamlı olduğunu düşünmektedir.

#### DGÖ6

*“Bence hem kitap incelemesi olarak hem dijital hikâye olarak bizim tüm becerilere katkı sağladı. Hem yeni kelimeleri öğrenmiş oluyoruz hem kitapta kullanılan gramere bakmış oluyoruz hem okumamızı da geliştirmiş oluyor hem de birazcık da olsa araştırma yönümüzü de öne çıkarıyor. Hepsine etki ediyor.”*

DGÖ14

*“Hepsine etki eden bir olaydı. İnsanlarla aramızda yabancı dilde iletişim kurmak iletişimimizi etkileyen bir olaydı. En önemli faktör kitabı okuma ve yorumlama. Yabancı bir dilde yapma o dili yorumlamamızı sağlıyor ve bize katkısı olduğunu düşünüyorum.”*

DGÖ23

*“Ben okumamın geliştiğini düşünüyorum çünkü bir şey okuyorsun ve İngilizce. Bunu anlamaya çalışıyorsun. Sınavlarda da karşımıza bu tarz şeyler çıkıyor.”*

DGÖ24

*“Benim en çok kelime yeteneğim gelişti. Kelimelerin nasıl kullanıldığını gördüm. Daha çok edilgen cümle nasıl yaptıklarını gördüm. Konuşma dilinde de hikâye anlatım tarzlarında da bunlara katkıda sağladığını düşünüyorum.”*

- ***Dil öğrenimine katkıları***

Öğrenciler dijital hikâye anlatımının İngilizce öğrenimlerine çeşitli açılardan katkılarda bulunduğu bahsetmiştir.

DGÖ1

*“İngilizce kitap okuyunca çok mutlu oldum, aktı gitti. Okumak daha zevkli oldu, bir daha alıp okumak istedim. Daha önce bir defa İngilizce kitap okumuştum.”*

DGÖ4

*“Ben de mesela bazen bilmediğim kelime aşırı fazlaydı onun için aşırı efor sarf ettim normalde bir sorumluluk olmasa bu kadar sarf etmezdim hemen bırakırdım ama biraz da sorumluluk olunca daha çok anlamına baktım.”*

DGÖ9

*“Bence de bir kelimeyi en az 3 kere görmüş olduk okuma ve yazma becerimizi geliştirdiğini düşünüyorum çünkü hep okurken görüyoruz tekrar ediyoruz hem de yazıyoruz.”*

DGÖ13

*“Sürecin en önemli ve bizim tarafımızdan en çok keyif alınan kısmı video hazırlama kısmıydı çünkü diğer olaylar bizim gün içerisinde burada yaptıklarımızla benzer şeyler ama bir hazırlık sınavında bir video hazırlamak güzel bir deneyim.”*

DGÖ14

*“Videoda belli bir dakika süresi var o sürede anlatmak istediklerinizi aktarmak zorundasınız onun için organizasyonu ve seçtiğiniz kelimeleri iyi kullanmalısınız. Bu dil için çok önemli bir şey ayrıca yaptığımız videoda sadece sesimiz değil görsel şeyler de kullanabiliyoruz bu da ayrıca bir olayı birleştirme ve görselleştirme açısından çok yararlı oldu.”*

DGÖ15

*“Ben de çok eğlendim yaparken. İngilizcenin yanı sıra arkaya şarkı koyduk, enteresan yazılar yazdık ya da filtreler koyduk görsellere. Bunu yaparken eğlendim ve bu tarz ödevler daha çok katkı sağlıyor bizim İngilizcemize çünkü belirli bir konu üzerine çalışılmıyor tüm konuları kullanabiliyoruz ve cümleleri kendimiz oluşturuyoruz, faydalıydı.”*

DGÖ16

*“Başta gereksiz gelmişti kitap incelemesi ama sonra fark ettim ki videoyu oluştururken sana taslak gibi geliyor ne yazman ne söylemen gerektiğine yardımcı oluyor o yüzden iyi oldu.”*

DGÖ20

*“Mesela bu dijital hikâyede kitabın özetini çıkardığımız için cümle kurma becerim arttı ve kelime dağarcığım da arttı, kitaptaki kullandığım kelimeleri kullandım ve kullanmak için anlamını bilmem gerektiği için anlamını da öğrendim. Video yapmak çok hoşuma gitti, böyle fotoğrafları ekleyip aralara geçişleri ekleme, müzik ekleme, sesini kaydet falan gerçekten hoşuma gitti çünkü kendim için söyleyeyim, ilk kez gerçekten uzun bir video hazırlayışımı ve hoşuma gitti.”*

DGÖ22

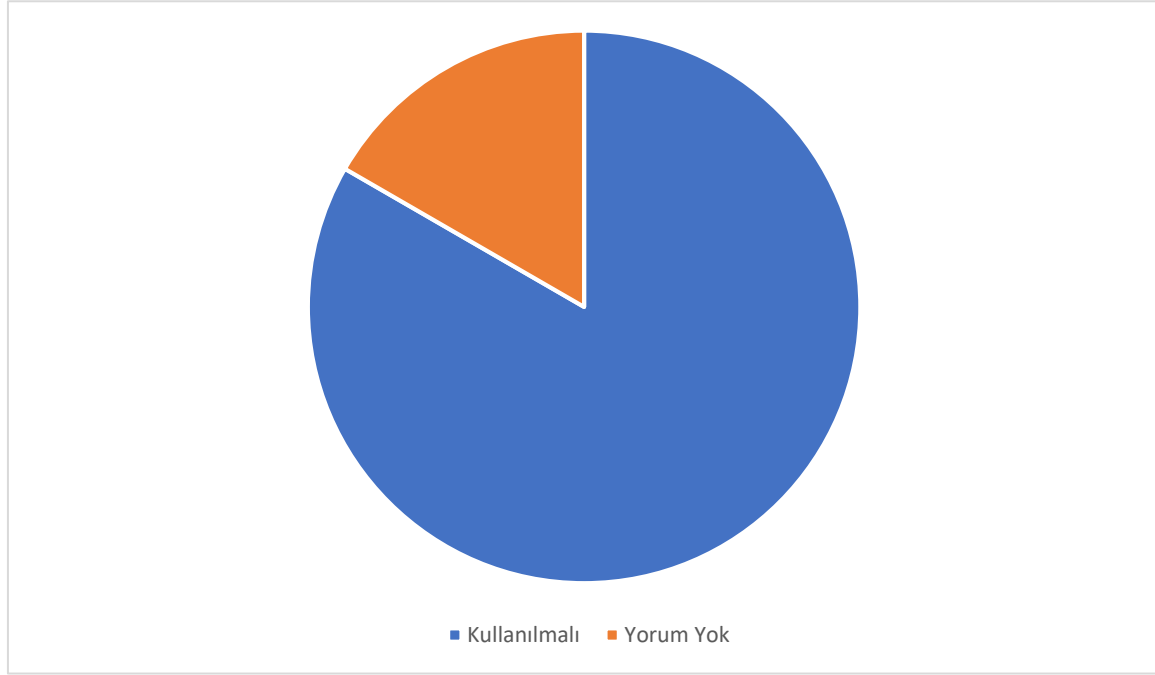
*“Benim için ilk tecrübeydi. Ve yurttan bir arkadaşımın birliktede yaptım ilk videomu, o bana yardımcı oldu, bir tane programı kullanmayı öğrendim ve bana çok katkısı olacak. Ben bu zamana kadar bu şekilde video hazırlamamıştım. Bunlar üniversite hayatımızda da daha sonra da çok işimize yarayacak şeyler.”*

DGÖ2

*“Video kısmı konuşma becerimi geliştirdi. Okuduğum şeyi anladım ve kendi cümlelerimle ifade etmeye çalıştım elimden geldiğince. Aynı zamanda kelime bilgimi de geliştirdi. Kullanmak istediğim ifadeyi bilmiyorsa kelimenin ne olduğuna ayrıca baktım sözlükten. Hem konuşma becerimi hem kelime bilgimi geliştirdi.”*

- **Güçlü yönleri**

Öğrencilere görüşme esnasında öncelikle alternatif değerlendirmenin ne olduğundan bahsedilmiş ve ardından yaptıkları uygulamanın alternatif değerlendirme yöntemi olarak kullanımı hakkında görüşleri toplanmıştır. Öğrenci yanıtlarının dağılımı aşağıda Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. DHA uygulaması alternatif bir değerlendirme olarak kullanılmalı mı?

Elde edilen verilere göre öğrencilerin %83’ü bu uygulamanın kullanılabileceğini dile getirmiştir. Bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

DGÖ8

*“Bence de alternatif olarak kullanabiliriz çünkü sadece bir şey görüyoruz sonra sınavına giriyoruz ve bize o sınavdan sonra belki de çok şey katmayacak ama bunu okuduğumuz süreçte biz çok şey öğreniyoruz.”*

DGÖ9

*“Bütün becerilerimizi kullandığımız için bence değerlendirilebilir. Hem çok vakit alan bir şey de değildi. Uygun bence.”*

DGÖ10

*“Bence kullanılabilir çünkü hem bizim için keyifli hem de birçok yönden bize artısı olan bir uygulama.”*

DGÖ11

*“Gayet güzel bir uygulama, çünkü kolaya kaçmamak oluyor. Çünkü direkt sınava girmek sonrasında belki size bir şey katmayabilir ama önce kitabı okuyorsun sonra eleştirini yapıyorsun sonra video hazırlıyorsun gayet güzel.”*

DGÖ14

*“Bence bir öğrenci sınavları kitaptaki şeyleri egzersizleri ezberleyebilir ama bunu ezberleyemez video ve sunum hazırlarken ezberlenecek bir şey yok o yüzden diğerlerinden kat kat daha önemli ve faydalı bence.”*

DGÖ23

*“Bence güzel bir şey çünkü çoğu şeyde bizi test çözdürerek ölçmeye çalışıyorlar ve bu bence yeterli bir ölçüm değil bu daha uygun bir ölçüm diye düşünüyorum.”*

DGÖ24

*“Sadece testle bizim yeteneklerimizin ölçülmesinden ziyade bu bizim okuma, sunum ve günlük hayatta gelecekte kullanacağımız yetenekleri geliştirmeye yönelik olduğunu düşündüğüm için çok faydalı buluyorum.”*

Öğrenciler aynı zamanda dijital hikâye anlatımı uygulamasının daha önce karşılaştıkları uygulamalardan daha farklı olmasına istinaden yenilikçi olduğuna dair vurgulamalar yapmıştır. Buna ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

DGÖ24

*“Ben çevremde ilk defa duydum bu uygulamayı. Kesinlikle yenilikçi bir uygulama artı gelişimimize katkıda bulunan bir uygulama. Her zaman sunum yapma imkanı bulmuyoruz hem okuyup hem anlayıp hem konuşma becerilerimizi geliştirip hem de topluma hitabetimizi geliştiren bir uygulama olduğu için sonuna kadar yenilikçi bir uygulama olduğunu savunuyorum.”*

- **Geliştirilmesi gereken yönleri**

Öğrencilerden bazıları uygulamanın zayıf ve/veya geliştirilmesi gereken noktalarından da bahsetmiştir. Öğrenci görüşlerine göre en baskın problem konu seçimi ile alakalı olmuştur. Konu seçimi bu çalışmada kitap seçimiyle alakalıdır çünkü öğrenciler okudukları kitaplar üzerinden dijital videolar hazırlamıştır. Bu sebeple öğrenciler okuyacakları kitapları

kendileri seçerlerse sürecin daha verimli geçeceğine dair görüşler belirtmiştir. Öğrencilerin %50'si kitap seçiminin süreci etkilediğini belirtmiştir.

DGÖ1

*“Genel olarak güzeldi, eksisi şuydu, kitap seçimi motivasyonu çok etkiliyor.”*

DGÖ3

*“Kitaba göre değişiyor, bir kitapta bilmediğim çok kelime vardı ve sürekli o kelimeye bakınca çok karışıyor, bir bakımda konudan uzaklaşıyorsun sadece yeni kelime öğreniyorsun bu yandan bence kötü ama eğer okuduğun seviyeye uygun bir kitap seçersen yine bildiğin kelimeler çıkacağı için daha kolay olur.”*

DGÖ4

*“Kitap seçimi kötüyse eğer sıkabiliyor.”*

DGÖ20

*“İkinci kitabı sınıftan seçmeseydik de kendimiz getirseydik. Bir yerden sonra söyleyecek çok şey kalmadı, aynı özetler oldu.”*

DGÖ24

*“Tek problem kitap seçimleri ile alakalı. Bu süreci daha keyifli hale getirmek adına yardım alabiliriz.”*

DGÖ8

*“Artı yönleri çok var, eksi yönleri şu şekilde, ikinci kitaplarımızı çok isteyerek okumadık. Seçtiğimiz kitapları neye göre seçtiğimizi bilemediğimiz için sıkıcı oldu bazen.”*

Araştırmanın güvenilirliği açısından dijital hikâyeler araştırmacının öğrencilerin seviyelerine göre seçtiği basamaklı kitaplar kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında öğrenciler arkadaşlarının hazırladığı dijital hikâyeleri dinleyerek okuyacakları kitabı sınıf içinden seçmişlerdir. Öğrenciler ilk aşamada kendilerinin seçeceği kitapların daha yararlı olacağını belirten görüşlere yer vermiştir. İkinci aşamada ise istedikleri kitabı her zaman yine okuyamadıklarını çünkü arkadaşlarının kendilerinden önce davrandığını söylemiştir. Bunun yanı sıra kitap seçiminden bağımsız olarak sürecin yararlı olduğuna ileri süren bir görüş aşağıdaki gibidir:

DGÖ6

*“Ben pek fazla eksi bir yanını göremiyorum. Kitap seçimi ne kadar kötü olursa olsun sonuç olarak değiştirme fırsatı sunulursa pek bir sıkıntı olacağını düşünmüyorum.”*

DGÖ14

*“İkinci kitabı bir arkadaşımızdan yapılan bir sunum üzerinden seçmemiz de önemli çünkü bir kıyas yapmamız gerekiyor. Diğer türlü sadece kendi kitaplarımızı yaparsak kıyas yapamayız.”*

Birkaç öğrenci sürecin daha uzun bir sürece yayılmasının faydalı olacağını düşünmüştür:

DGÖ13

*“Bence kitabı okuma süreci oldukça faydalı ve kesinlikle olması gerekiyor ama ben bunun biraz kısa olduğunu düşünüyorum. Süreç genel anlamda biraz daha uzasa biz kitaplarla daha çok bağdaşsak daha iyi olurdu.”*

DGÖ14

*“Sürecin uzatılması gerekiyor. Aceleyle gelmemeli.”*

- **Kullanılan uygulamaların sağladığı kolaylık**

Öğrencilere öncelikle süreçte kullanılan Web araçları hatırlatılmıştır. Bunlar temel olarak PhotoStory, Microsoft PowerPoint, Google Drive, Google Classroom’dur. Tüm öğrenciler süreç boyunca duyuruları takip etmek üzere ve dosya paylaşımı yapmak üzere Google Drive ve Google Classroom kullanmıştır. Dijital hikâye uygulaması aşamasında PhotoStory ve Microsoft PowerPoint uygulamaları öğrencilere öğretilmiştir ve dijital hikâye hazırlamak için başka program kullanmak isteyenlere esneklik sağlanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları Web araçlarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

DGÖ1

*“Classroom ve Google Drive’da bir zorluk çekmedim. Ben Windows’un kendi programıyla yaptım, güzeldi.”*

DGÖ2

*“PhotoStory hem ses kayıdır hem resimdir zaten otomatikten hepsini birleştiriyor o yüzden çok yardımcı oldu.”*

DGÖ6

*“Ben Microsoft PowerPoint kullanarak yaptım. O biraz zorlamıştı ama bence Google Classroom ve Google Drive kesinlikle kullanılması gereken şeyler. Hem çok kolaylık sağlıyor flash taşıyorsun hem de kaybolma silinme ihtimali yok. Google Classroom da o şekilde, emaille uğraşmıyorsun gitti mi geldi mi ve yapacağımız tüm şeyleri oraya yazıyorsunuz, oradan bildirim geliyor.”*

DGÖ8

*“Google Classroom ve Microsoft PowerPoint kullandım. Dijital Hikâye için PowerPoint kullandım. Benim için bir sorun yoktu ses ekleyebiliyordum çünkü. Ama Classroom bence çok etkili ve güzel bir uygulama.”*

DGÖ21

*“Google Drive hayat kurtarıyor. Bildirim geliyor ya son tarih yarın bak yarın geliyor bugün gece yap artık hadi diye, o çok iyi.”*

DGÖ23

*“Ben ses kaydı olarak PowerPoint’ten böyle bir şey yapıldığını bu uygulamada öğrendim ve zor olmadı. Hiç video tasarlamamıştım ve zor olacağını düşünmüştüm ama öyle bir özelliği olduğunu öğrendiğim için kolay geldi ve zorlanmadım.”*

- **Öğrenci Tavsiyeleri**

Öğrencilere görüşme sonunda bu süreci güçlendirmek için yapılabilecek şeyler sorulmuştur ve süreci daha çekici hale getirmek üzere görüşler alınmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

DGÖ1

*“Kitaptan belki küçük bir kesit alınabilir ve karşılıklı tiyatro gibi bir şey yapılabilir canlandırma gibi ama küçük bir bölüm güzel olur renk katar.”*

DGÖ3

*“Bir kitabın değerlendirirken ikinci kişi de değerlendiriyor ya bazen aynı görüşler çıkmış olabiliyor, kitabı tekrar anlatmış oluyoruz, onun yerine belki biraz daha ne düşündüğümüzü kitap hakkında nelere daha çok dikkat edilmesi gerektiğini söylesek daha iyi olabilir çünkü içerik aynı kalacak değişen bir şey yok, aynı şeyi anlatmak yerine farklı görüşlerden bahsetmek daha iyi olabilir.”*

DGÖ16

*“Arkadaşlarımızın videolarına değerlendirme yazısı yazabiliriz.”*

DGÖ17

*“Belirli zamanlarda size ihtiyacımız oluyor bir şey sormamız gerekiyor ama okulda değil. Size ulaşabileceğimiz belirli bir saat olursa daha iyi olur. Mail de olabilirdi ama sizin de evde özel işiniz olabilir, okul dışında şu gün şu saatte olsa iyi olurdu.”*

DGÖ19

*“Bence dijital hikâye sadece kitapla kısıtlı kalmamalı, dile sadece etki eden şey kitap değil. Ben İngilizcemin çoğunu oyun oynayarak ya da dizi izleyerek öğrendim sadece kitapla kısıtlı kalmamalı bence.”*

DGÖ24

*“Belki süre kısıtlaması olmayabilir. Fragmanlara da baktığımız zaman iki dakika olan da var beş dakika olan da var. Belki bu süre ile alakalı daha esnek olunabilir. Video süresi. Onun haricinde genel olarak çok kapsamlı. Gayet her şeyin yeterli olduğunu düşünüyorum.”*

Dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce öğretiminde kullanılması sonucu öğrencilerden gelen dönüşlere bakıldığında dijital hikâye hazırlanırken aktif olarak İngilizce kullanımı gerektiği, bu sebeple hemen hemen tüm İngilizce dil becerilerinin kullandığı gözlenmektedir. Öğrenci görüşlerine göre ağırlıklı olarak kullanılan dil becerilerinin okuma, kelime ve gramer olduğu görülmektedir. Öğrenciler dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanması ile geleneksel sınavlara alternatif bir değerlendirme olabileceğini de dile getirmektedir. Bu yöntemin yenilikçi olduğunu dile getiren öğrenciler uygulama esnasında kullandığı teknolojik araçların kullanışlı ve yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler yöntemin geliştirilmesi üzerine öncelikle dijital hikâye hazırlarken konu seçiminin uygulamayı yapan kişi tarafından seçilmesini önermiştir. Aynı zamanda hazırlanan dijital hikâyelerde süre kısıtlamasının olmaması gerektiğini ve o şekilde daha doğal olabileceğini; aksi takdirde verilen süreyi doldurma konusunda sıkıntı yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Bazı görüşlere göre öğrenciler birbirinin dijital olarak hazırladığı hikâye sunumlarına değerlendirme yazmanın faydalı olabileceğini ve ayrıca bu yöntemin farklı alanlarda kullanılmasının da etkili olabileceğini öne sürmüştür.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguların sonuçlarına, tartışmasına ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı başarılarında kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yapılan başarı testi sonuçları çözümlenmesinden elde edilen verilere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin dijital hikâye anlatım yöntemini kullanarak bilgisayar destekli öğretim ile çeşitli konular üzerinden dijital videolar hazırlaması onları araştırmaya sevk etmektedir. İlgili duydukları alanlarda kendi yapacakları araştırma ve hazırlığa göre bir içerik hazırlanmaktadır ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini ifade etmek üzere yaptıkları kelime çalışmaları kelime başarılarını ister istemez etkilemektedir. Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin kelime öğrenmelerine etkisine yönelik algılarının incelendiği bir diğer araştırmada tüm katılımcılar olumlu dönütler vermiştir; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çalışma grubunun tamamı dijital hikâye anlatım yönteminin kelime bilgilerini arttırdığını ve bunun yanı sıra İngilizce öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir (Chiew vd., 2019). Dijital hikâye hazırlarken çalışmalarını sürdüren öğrenciler doğru kelimeleri kullanmak için çalışmalar yapmaktadır ve bu durum öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimini olumlu etkilemektedir.

Aynı sonucu destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur. Tajeri vd. (2017) de üniversite yabancı dil sınıflarında dijital hikâye anlatım yöntemini kullanmış ve öğrencilere anket verip onlarla görüşmüştür. Araştırması sonucu elde ettiği bulgulara göre öğrenciler DHA

yöntemini yararlı bulup süreçten çok şey öğrendiklerini dile getirmiştir. Tajeri vd.'nin (2017, s. 46) araştırma bulgularına göre katılımcılar dijital hikâye anlatımının kendilerini çeşitli sözcük aramaya, bulmaya, öğrenmeye ve bu kelimeleri birbirine öğretmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada da olduğu gibi öğrenciler dijital hikâye anlatım yöntemini çalışmaya motive edici bir unsur olarak görmüş ve görevlerini yerine getirmek için çalışmaya teşvik olmuştur. Süreç sonunda öğrencilerin birbirleriyle paylaştıkları dijital hikâyeleri sayesinde etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Dijital hikâye anlatımının İngilizce kelime öğrenimi üzerine etkisiyle ilgili algıları inceleyen Chiew vd. (2019) öğrencilerin örtülü öğrenme ile kelime dağarcıklarının geliştiğinden bahsetmiş, dijital hikâye anlatımının öğrencileri motive ettiğine değinmiştir. Mevcut araştırmada toplanan deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre de dijital hikâye anlatımı motivasyonu arttırıcı bir unsurdur.

Hikâyeler sesimizi duyurmak için önemlidir. Yearta vd. (2018) de araştırmasında hikâyelerin önemli olduğunu dile getirmekle beraber sesimizi dijital hikâye anlatımı ile duyurabileceğimizden bahsetmiştir. Öğrencilerin kendi seslerini kullanarak istedikleri hikâyeleri anlatmalarının etkili bir yöntem olduğunu ve bu sürecin öğrenciler için öğretici olduğunu savunmuştur. İletişim kurmanın yollarından biri olan hikâye anlatımının dijital formda bir ürün ortaya koyarak yapılması öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilemekle beraber kelime gibi genel dil becerilerinin de geliştirilmesinin zeminini hazırlamıştır.

Dijital hikâye anlatımının genel dil becerilerini geliştirdiğini öne süren bir diğer çalışma Alan Hung (2019) tarafından yapılmıştır. 88 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışma sonucu öğrencilerin kelime de dâhil olmak üzere temel dil becerilerinde ciddi bir artış gözlemlemiştir. Lee (2014) de dijital hikâyelerle öğrencilerin içerik bilgisi ve konuşma becerilerindeki gelişimi araştırmak üzere yaptığı çalışmasında öğrencilerin kendi seslerini kullanarak bir topluluk halinde dijital hikâye hazırlamalarının İngilizce dil becerilerindeki başarılarında artış sağladığını dile getirmiştir. Buna göre dijital hikâye anlatım yöntemi uygulamasının öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığını geliştirmek üzere etkili bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

## **5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Deney grubu öğrencilerinin okuma becerileri başarılarında kontrol grubu öğrencilerine kıyasla yapılan başarı testi sonuçları çözümlenmesinden elde edilen verilere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada öğrencilere İngilizce öğretimi sürecinin bir parçası olarak basamaklı İngilizce okuma kitapları dağıtılmış ve öğrencilerden bu kitapları okumaları ardından bir değerlendirme yazmaları istenmiştir. Daha sonra ellerindeki verilere dayanarak dijital hikâyeler hazırlayan öğrenciler bu süreçte hazırlık aşamasında İngilizce kaynaklı okuma ve araştırma yaptıklarından dijital hikâye hazırlayacakları için hem motive olmuşlar hem de okuma becerileri üzerine doğrudan ve dolaylı olarak çalışma yapmıştır. Malin (2010) de yaptığı bir araştırmada öğrencilerin okuduğu metinlere kendilerini veremediğini gözlemlemesi sonucu dijital hikâye yöntemini öğrencilerin okumalarına destek olarak kullanmıştır ve öğrenciler okudukları metinler hakkında eleştirel dijital videolar hazırlamıştır. Araştırma sonuçları dijital hikâyenin öğrencilerin okuma sürecinden daha çok keyif almasını sağlayıp okuma ve eleştirel analiz becerilerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır.

Bu durumu destekleyen bir diğerk çalışma Enokida (2016) tarafından yapılmıştır; iki yıla yayılan çalışma sonucu okuma ve dijital hikâye anlatım yönteminin beraber yürütölmesinin öğrencilerin öncelikli olarak analitik okuma becerilerini geliştirdiğı ve üstelik diğerk İngilizce becerilerini de desteklediğı ortaya çıkmıştır. Nnakwe'nin (2019) doktora tezinde yaptığı çalışmasında dijital hikâye anlatımının İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin akademik performansına etkisini niceliksel ve nedensel yönden incelemiş ve dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğı sonucuna varmıştır. Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuma becerileri başarısına etkisini inceleyen mevcut araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış ve öğrencilerin okuma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan anlaşılaçağı üzere dijital hikâye anlatım yöntemi uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olarak kullanılabileceğı söylenebilir.

### **5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Deney grubunda yer alan katılımcıların okuma ve kelime alanlarında müdahale sonrası akademik başarıları, kontrol grubunda yer alan katılımcılara kıyasla anlamlı derecede yüksek olarak belirlenmiştir.

Nassim (2018) dijital hikâye anlatımının öğrencilerin dil becerilerine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır ve öğrencilerden topladığı verilere göre İngilizce dil öğrencilerinde çok faydalı bir uygulama olduğı, öğrencilerin bu uygulamadan keyif aldığı sonuçlarına

varmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma ve kelime alanlarında gelişim gözlemlendiğine de araştırmasında yer vermiştir.

Dijital hikâye anlatım yönteminin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında öğrencilerden alınan dönütler sonucu DHA'nın ağırlık gözetmeksizin öğrencilerin tüm dil becerilerini aktif olarak kullanmaya teşvik ettiğı sonucuna ulaşılmaktadır (Hava, 2019; Malin, 2010; McLellan, 2008; Robin, 2016). Çok yönlü bir yöntem olan dijital hikâye anlatımı yabancı dil öğretimi için tercih edilebilir çünkü öğrenciye hedef dilin tüm becerilerini kullanma imkânı sunar.

Morgan (2012) da “Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmek için Dijital Hikâye Projelerinin Kullanımı” adlı makalesinde teknolojiden yararlanmanın eğitim ve öğretime etkisinden bahsederken dijital hikâye anlatımının öğrencilere birçok beceride fayda sağladığını savunmuştur. Araştırmacıya göre öğrencilerin hem kelime dağarcığını artırmış hem de daha doğru ve hızlı okuma yapmalarına olanak sağlayan bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlara göre de yapılan başarı testi sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımının kullanıldığı deney grubunun kelime dağarcığı ve okuma becerileri gelişme göstermiş, öğrenciler süreçten olumlu etkilenmiştir.

Okuma becerilerinde ve kelime öğrenmede dijital hikâyelerin etkili bir araç olduğunu gözlemleyen bir diğeri araştırmacı Hava'dır (2019). Hava araştırmasında yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin özgüvenlerinde ciddi artış sağladığı fakat öğrenci tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu araştırmada öğrenci özgüvenlerine dair bir veri toplanmazken öğrenci görüşlerine dayanarak öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde etkilendiğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumla benzerlik gösteren bir çalışma Hung vd. (2012) tarafından yapılmıştır; verilerini motivasyon ölçeğı ve bilim başarı testi ile toplayan araştırmacılar dijital hikâye anlatımı kullanılarak yapılan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu, problem çözme becerilerini ve başarılarını arttırdığını gözlemlerken dijital hikâye anlatımı projesi yapan ve yapmayan sınıfların başarı ve tutumları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

Ioannidis vd. (2013) ile Robin (2016)'in de belirttiğı üzere sağlık ve sanat gibi farklı disiplinlerde de kullanılabilecek olan dijital hikâye anlatım yöntemi kullanıcıdan dijital hikâyenin hazırlandığı dilde bilgi sahibi olmasını gerektirdiğinden yöntemi kullanıcılarının sözcük dağarcığını gözden geçirmesi ve geliştirmesini, alanda okumalar yapmasını gerektirir ve bu durum İngilizce öğretime uygulandığında söz konusu alanlarda gelişim doğal bir sonuçtur. Bu durumda dijital hikâye anlatımının öğrencilerin hem okuma becerilerini hem

de kelime dağarcığını geliştirdiği ve öğrencilerin bu iki alanda toplam başarısını artırdığı söylenebilir.

#### **5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Çalışma neticesinde elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerinin hem başarılarında bir artış gözlemlenmiş hem de keyif aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öncelikle öğrenci görüşlerine göre ön plana çıkan alanlar okuma ve kelimedir, bununla birlikte öğrenciler DHA'nın kapsamlı olduğunu belirtmiş ve süreçte tüm becerilerini harekete geçirmesinden ötürü katkı sağladığını dile getirmiştir. DHA'nın okuma, yazma, konuşma, dinlemeyi içeren dört temel dil becerisini geliştirdiğini öne süren birtakım araştırmacılar da mevcuttur (Lee, 2014; Nishioka, 2016; Tsou vd., 2006). Bu yöntemin yabancı dil öğretiminde kullanılması öğrencilerin içerik yaratmak üzere okuma yapmasını, bulduklarını yazmasını, video hazırlarken konuşmasını, kendi videosunu ve akranları tarafından hazırlanan videolar ile dinlemesini harekete geçirmektedir. Dil kullanımı için en önemli unsurlardan biri olan sözcük kullanımı da sürecin elzem bir parçasıdır zira öğrenciler karşılaştıkları bilgileri anlamak ve kendilerini ifade etmek için sürekli bir kelime çalışması içerisindeyler.

Dijital hikâye anlatımı aynı zamanda geleneksel yöntemlerin dışına çıkan, yenilikçi bir uygulamadır ve öğrenci görüşleri de bunu desteklemektedir. Başarının sadece testlerle ölçülmesini yeterli bulmayan öğrenciler bu tarz uygulamaların başarılarını daha çok yansıttığını çünkü sürece yayıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Beck ve Sitzman (2019) da DHA'nın farklılık yaratması, hisleri harekete geçirmesi ve dikkat çekici olması bakımından öğretimde dijital hikâye anlatımının tercih edilebileceğini belirtmiştir. İngilizce öğretiminde DHA'nın kullanılması öğrencilere dili gerçek dünyadaki gibi kullanmaları için bir imkân sunmaktadır.

Dijital hikâye anlatımı bilgisayar destekli bir dil öğrenme yöntemidir. Öğrenci görüşlerinin ortak noktalarından bir tanesi de dijital videolarını hazırlarken kullandıkları bilgisayar araçlarıdır. Öğrenciler için DHA yöntemini kullanmalarını sağlayacak araçlar önem teşkil etmektedir çünkü araçların basit ve pratik olması öğrencilerin dikkatini içeriğe vermelerine ortam sağlamaktadır. Bu sebeple bu araştırmada dijital hikâye hazırlamak için kullanım ve erişim kolaylığı sebebiyle temel olarak Microsoft PhotoStory ve Microsoft PowerPoint kullanılmıştır. Bu uygulamalar ile öğrenciler çoklu ortam oluşturabilmişler ve videolarına son şekli verebilmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre katılımcıların tamamı bu uygulamaları kullanıcı dostu olarak görmüştür. Hung vd. (2012, s. 368) de

araştırmasında deney grubu öğrencilerinin dijital hikâye yaratmaları için kullanım kolaylığı sebebiyle bu uygulamadan yararlanmıştır. Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünü depolama problemi yaşamamaları için araştırmacı bir Google Drive hesabı açmış ve öğrencilerle paylaşmıştır; böylece belirtilen zamanda hedeflenen içerik herkesin erişiminin olduğu ortak bir klasörde toplanmıştır. Aynı zamanda deney süresince iletişim için Google Classroom kullanılmış olup duyuru, soru ve cevaplar aynı zamanda bu platform üzerinden yürütülmüştür. Özellikle bu uygulamanın mobil versiyonunun olması, yaklaşan teslimler için bildirim göndermesi ve kullanım kolaylığı öğrencilere cezbedici gelmiştir. Alqahtani (2019) araştırmasında Google bulut uygulamalarının eğitimde kullanımını ve uygunluğunu 200 öğrenci üzerinden test etmiştir. Araştırmasında kullandığı kullanılabilirlik ölçeğine göre minimum değer 100 üzerinden 68 olarak belirlenmiştir ve Google Classroom kullanılan ölçeğe göre en yüksek kullanılabilirlik değerini elde etmiştir (86,45). Bunu takiben Google Plus ve 76,75 kullanılabilirlik değeri ile Google Drive olmuştur. Araştırmacı Google bulut uygulamalarının kullanımının araştırma grubundaki öğrencilerin başarısını artırdığını dile getirmiştir. Mevcut araştırma katılımcılarının görüşleri de bu çalışmaya paralellik göstermekte olup olumlu izlenimler ortaya çıkarmıştır.

DHA uygulamasının başarılı olması için gerekli koşulları sağlamak uygulamadan elde edilen verimi önemli oranda etkileyecek niteliktedir. Öncelikle çoklu ortam kullanımı gerektiren DHA uygulaması için bireylerin araştırma ve uygulama yapacakları akıllı telefon yahut bilgisayar gibi bir cihaza ihtiyaçları vardır. Daha sonra bireylere eğitim verilmeli ve yeterli süre tanınmalıdır. DHA ile tanışan bir bireyin yol haritası yanında olmalıdır ve ilk etapta danışacağı bir rehber ihtiyacı vardır. Sürecin gözetim altında tutulması verimli bir çalışmaya zemin hazırlayacaktır. Bireylere aynı zamanda gerekli teknik destek de sağlanmalıdır. Taalas vd. (2018) yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının avantaj ve dezavantajlarından bahsetmiştir. Araştırmasına göre çoğu öğrenci dijital hikâye anlatımı ile öğrenme konusunda motiveyken bazı öğrencilerin motivasyonunda düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüşün sebepleri olarak öğrencilere yeterince kılavuzluk yapmama, uygulamaya yeterli vakit ayırmama ve teknik destek eksikliği gibi konular öne sürülmüştür. Bu koşullar göz önünde bulundurulduğunda sonuçlar daha tatmin edici olacaktır. Sonuç olarak dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri olumludur ve öğrenciler İngilizce öğretiminde DHA yönteminin kullanılmasının İngilizce becerilerini geliştirecek etkili bir araç olarak kullanılabileceğini savunmuştur.

## 5.5 Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde alt problemlere ilişkin toplanan verilere ve literatür taramasından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

1. Kelime dağarcığına ilişkin deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencileri başarı puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu farkın nedeni olarak DHA yöntemi kullanan öğrencilerin sunum yapmadan önce araştırma ve çalışma fırsatı bulup hazırlık yapmaları, çalışmaları sonrasında bir ürün ortaya koyacak olmaları ve bunun teşvikiyle kelimelere daha çok önem verip doğru kullanmaya özenmeleri gösterilebilir. Dolayısıyla DHA yönteminin kelime dağarcığının gelişmesinde kurumun ilgili öğretim programında öngörülen yönetime göre daha etkili olduğu söylenebilir.
2. Okuma becerilerine ilişkin deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencileri başarı puan ortalamaları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu farkın nedeni olarak DHA yönteminin öğrencileri araştırma, içerik üretme ve okumaya sevk ederek etkin kılması gösterilebilir. Bu nedenle DHA yönteminin okuma becerilerini kazandırmada kurumun öngördüğü öğretim programında önerilen yönetime göre daha etkili olduğu söylenebilir.
3. Hem okuma becerileri hem de kelime dağarcığı toplam başarı ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Bu durumun sebebi deney grubu öğrencilerinin içerik üretme amacıyla yaptıkları araştırma ve hazırlığın daha nitelikli olması ve kendilerini ifade etmek üzere kullanacakları kelime seçimine daha çok önem vermeleri gösterilebilir. Sonuç olarak DHA yönteminin ilgili öğretim programında önerilen yönetime göre öğrencileri daha etkin kıldığı ve daha etkili olduğu söylenebilir.
4. Dijital hikâye anlatım yönteminin kullanılması öğrenci görüşlerine göre İngilizce dil becerilerini desteklemektedir. Öğrenciler ağırlıklı olarak okuma, kelime ve dil bilgisi alanlarında gelişim kaydettiklerini dile getirmiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin mevcut araştırmada dijital hikâye yöntemi ile hikâye sunumu yaparken öncelikle kitap okumaları ve buna dayalı olarak içerik hazırlamaları ve içerik hazırlarken çalışma ihtiyacı duymaları, süreç sonunda ortaya dijital video olarak çıkan ürüne özen göstermeleri gösterilebilir. DHA yöntemi öğrenci görüşlerine göre aynı zamanda geleneksel yöntemlerin dışına çıkan, yenilikçi bir uygulamadır. Dijital içerik hazırlama sürecinde teknolojik araç kullanımının motive edici bir unsur olduğu

belirtilmiştir. Öğrencilerin böyle düşünme sebebi ilgili öğretim programında önerilen yöntemler dahilinde dijital medya kullanmayı teşvik eden bir uygulamanın olmaması olabilir. Dijital çağın merkezinde bulunan öğrenciler günlük hayatlarında aşına oldukları videoları bir ders aracına dönüştürmeleri ve bu süreçten eğitimsel bağlamda yararlanmaları nedeniyle yöntemi yenilikçi olarak nitelendirmiş olabilir. Öğrenciler hazırlayacakları dijital içeriğin süre sınırlaması olmasının ve konuyu kendilerinin seçmemesinin sürece olumsuz etki ettiğini dile getirmiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre araştırma yapıp bir dijital hikâye çıkarmayı daha motive edici bulmaları ve çalışmalarını daha şevkle yapmaları sonucu süreçten daha çok yararlanabilmeleri gösterilebilir.

## 5.6 Diğer sonuçlar

5. Dijital hikâye anlatımı için kullanıcı dostu bir video oluşturma programı gerekmektedir. Öğrencilerin içerik üretmek için kullanımı basit ve ihtiyaçlarına hitap edecek bir program kullanmaları sürece odaklanmaya yardımcı olacaktır ve dikkat dağılımını önleyecektir.
6. Öğrenciler tarafından üretilen içerikleri depolamak için bir bulut hesabına ihtiyaç vardır. Bu bulut hesapları sayesinde öğrenciler kendi ve akranlarının içeriklerine yer ve zaman kısıtlaması olmadan ulaşabiliyor olacaktır. Bu durum araştırmacının da sürece hakimiyetini güçlendirip içerikleri kontrol etme imkânı verecektir.
7. Öğrencilerle iletişim için sanal bir sınıf oluşturulması uygulamaya yardımcı olacaktır. Sanal sınıf sayesinde belirlenen zaman çizelgesinin takibi sağlanabilir, öğrencilere gerekli duyurular yapılabilir ve ödev atamaları gerçekleştirilebilmektedir.
8. Dijital hikâye anlatım videoları üzerine daha çok çalışma yapılabilir. Öğrenciler dijital videolarını hazırladıktan sonra birbirlerinin videolarını izlemeleri istenmektedir fakat daha dikkatli izleme ve inceleme için farklı çalışmalar yararlı olacaktır.
9. DHA uygulamasının alternatif değerlendirme olarak kullanılması için sistematik bir yol izlenmesi gerekir. Çalışma süresi arttıkça sürecin aşamaları ayrılması ve ayrı puanlanması gerek öğrenciler gerek çalışmayı yürüten için kolaylık sağlayacaktır.

## 5.7 Alt Problemlere İlişkin Öneriler

Bu bölümde alt problemlere ilişkin toplanan verilere ve literatür taramasından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan önerilere yer verilmiştir.

1. Deney grubundaki öğrencilerin dijital hikâye anlatım yöntemi bağlamında kullandıkları bilgisayar ve dijital araçlarla çeşitli konular üzerinden dijital videolar hazırlamış olmalarının onları araştırmaya sevk ettiği gözlenmiştir. Böylece deney grubu öğrencileri ilgi duydukları alanlarda kendi yaptıkları araştırma ve hazırlıklara göre bir İngilizce içerik hazırlamaktadır. Bu durum nedeniyle kelime dağarcığı gelişimine ilişkin puan ortalaması deney grubunda daha yüksek çıkmıştır. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini ifade etmek üzere yaptıkları kelime çalışmalarının kelime dağarcığının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığını geliştirmek için kullanılması uygun olur.
2. Deney grubundaki öğrenciler dijital hikâye anlatım yöntemi bağlamında seviyelerine uygun kitap okuması ve kitap incelemesi yapmıştır. Öğrencilerin okuma yaptığı kitaplara dayalı dijital videolar hazırlamalarının onları daha dikkatli ve özenli okuma yapmaya sevk ettiği gözlenmiştir. Böylece deney grubu öğrencileri okuma yaptıkları alanlarda kendi incelemelerine göre bir İngilizce içerik hazırlamaktadır. Bu durumun getirisi olarak öğrencilerin okuma becerileri gelişimine ilişkin puan ortalaması deney grubunda daha yüksek çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde öğrencilerin içerik hazırlamak üzere yaptıkları okuma çalışmalarının okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Dijital hikâye anlatım yönteminin bu şekilde öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için kullanılması uygun olur.
3. Deney grubundaki öğrenciler dijital hikâye anlatım yöntemi çerçevesinde kullandıkları çeşitli araçlarla çeşitli konular üzerinden videolar hazırlamıştır. Bu çalışmalar kapsamında bir yandan öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi amacıyla kelime çalışması yapılmış diğer yandan içerik hazırlamak üzere seviyelerine uygun seçilmiş kitaplar okutulmuş ve bu kitaplar üzerine inceleme formu doldurtularak okuma becerileri çalışması yapılmıştır. Öğrenciler daha sonra kendi çabalarıyla çalıştıkları konuları İngilizce içerik üretme amacıyla dijital video formatında sunmuştur. Bu sebeple deney grubu öğrencilerinin kelime dağarcığı ve okuma becerileri toplam başarısına ilişkin puan ortalaması daha yüksek çıkmıştır. Bu

çerçevede yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini ifade etmek üzere yaptıkları kelime çalışmalarının ve içerik hazırlamak üzere yaptıkları okuma çalışmalarının kelime dağarcığı ve okuma becerileri gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerini geliştirmek için kullanılması uygun olur.

4. Öğrenci görüşlerinden yapılan çıkarıma göre dijital hikâye hazırlanacak konunun uygulamayı yapacak kişi tarafından belirlenmesinin süreci daha verimli kılabileceği, dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanması için gereken desteğin sağlanmasının okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimini destekleyebileceği ve DHA yönteminin farklı disiplinlerde de uygulanmasının yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

## 5.8 Diğer Öneriler

5. Yapılan araştırmalar sonucu erişime açık, ücretsiz ve kolay ara yüzü bir program olan Microsoft PhotoStory 3 yazılımı önerilmektedir. Günümüzde yaygın olarak kullanılan ve hemen hemen her bilgisayarda yer eden Microsoft Office uygulamalarından Microsoft PowerPoint uygulaması da bu uygulama için kullanılabilir. İki program için de öğrencilere rehberlik sağlanması gerekir.
6. Bir bulut hesabı sayesinde toplanılan tüm içeriklere erişim için zaman ve mekân kısıtlaması ortadan kalkacaktır. Google Drive bu maksatla kullanılabilir. Bulut hizmetleri sunan OneDrive veya Yandex.Disk aynı maksatla kullanılabilecek diğer seçeneklerdir.
7. Öğrencilerle iletişim sürecin sorunsuz işleminde çok önemlidir. Bu amaçla kullanılacak araçlardan bir tanesi olan Google Classroom büyük kolaylık sağlayacaktır. Google Classroom ile sanal bir sınıf oluşturulabilir, gerekli rehberlik videoları, çalışma kağıtları vb. sisteme yüklenebilir yahut öğrenciye ödev atanabilir ve son teslim tarihi belirtilebilir. Buna alternatif olarak Remind uygulaması da kullanılabilir (<https://www.remind.com/>). Bu uygulama da öğrencilere ulaşmak için yardımcı olacak unsurları bünyesinde barındırmaktadır.
8. Dijital hikâye anlatım videolarına değerlendirme yazısı yazdırılabilir. Böylelikle hazırlanan dijital içeriklerin kullanım alanı artırılabilir ve öğrenciler İngilizce gelişimleri için bu süreçten daha fazla yararlanabilir.

9. Günümüzde birçok okulun uyguladığı geleneksel olarak adlandırılacak değerlendirme yöntemi vardır. Açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular veya çoktan seçmeli sorulardan oluşan yeri ve tarihi belli olan birçok değerlendirme yöntemi vardır. Öğrenci, başarısını her zaman bu sınavlarda göstermeyebilir, bir oturumluk sınavdan ziyade sürece yayılan bir değerlendirme olan DHA öğrencilerin daha rahat hissetmelerini sağlarken dil gelişimlerini birçok açıdan olumlu etkileyebilir ve öğrencilerin kazanım edinmelerine yardımcı olabilir. DHA ile öğrenciler dil öğrenimindeki tüm becerilere yönelebilir ve bunlara çalışabilir. DHA uygulamasının değerlendirme süreci için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Öncelikle DHA yönteminin uygulanışı safhalara bölünmeli ve bu safhaların tamamlanması için yeterli süre verilmelidir. Bu safhalar kabaca hazırlık, uygulama, üretim aşamaları olarak belirlenebilir. Bu aşamaların puan değeri önceden belirlenmeli ve öğrencilere bildirilmelidir.

### **5.9 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırmacılar İngilizce öğretiminde dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin yazma, konuşma gibi diğer İngilizce becerileri üzerindeki etkilerini de araştırmaları önerilir.
2. DHA yönteminin Türkçe öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe dört becerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı araştırılabilir.
3. DHA yönteminin farklı derslerde veya disiplinlerde etkili olup olmadığı araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Alan Hung, S. T. (2019). Creating digital stories : EFL learners' engagement , cognitive and metacognitive skills. *International Forum of Educational Technology & Society*, 22(2), 26–37.
- Alqahtani, A. (2019). Usability testing of google cloud applications: students' perspective. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 326–339.  
<https://doi.org/10.3926/JOTSE.585>
- Anderson, K. T., & Chua, P. H. (2010). Digital storytelling as an interactive digital media context. *Educational Technology*, 50(5), 32-36.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *Educational Technology*, 2(4), 67–75.
- Arslan, S., & Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017(43), 25-50. <https://doi.org/10.21764/efd.21927>
- Asqalan], M., Hijazi, D., & Al Natour, A. (2016). Teaching large classes: what are the beliefs of Yarmouk University instructors? *Arab World English Journal*, 7(2), 380–393. <https://doi.org/10.24093/awej/vol7no2.26>
- Beck, M. S., & Sitzman, K. (2019). Compelling reasons for using digital stories to teach: a descriptive qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 14(4), 265–269.  
<https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.06.007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

- Brenner, K. (2013). Digital Stories: A 21st-century communication tool for the English Language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22–29.  
<http://eric.ed.gov/?q=storytelling&id=EJ1029170>
- Burns, K. (1990). *The Civil War (TV Mini-Series 1990)* - IMDb.  
<https://www.imdb.com/title/tt0098769/>
- Butler, Y. G. (2005). Comparative perspectives towards communicative activities among elementary school teachers in South Korea, Japan, and Taiwan. *Language Teaching Research*, 9(4), 423–446. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr176oa>
- Cheung, O., & Lee, I. (2013). *From story writing to digital storytelling*. 22(1).
- Chiew, A., Leong, H., Jafre, M., Abidin, Z., & Saibon, J. (2019). Learners' perceptions of the impact of using digital storytelling on vocabulary learning. *Teaching English with Technology*, 19(4), 3–26. <http://www.tewtjournal.org>
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411–433. <https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782359>
- Coady, J., & Huckin, T. (1998). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University, 29(1), 148–151. <https://doi.org/10.1177/003368829802900109>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2009). Designing and conducting mixed methods research. *Organizational Research Methods*, 801–804. Thousand Oaks, CA: Sage.  
<https://doi.org/10.1177/1094428108318066>
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal çalışmanın yayın yılı 2014)  
<https://doi.org/10.14527/9786053184720>
- Çoban, Ö., & Boz, M. S. (2015). *Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı*.
- Dechant, Emerald V., Smith, Henry P. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs, N.J Prentice-Hall.
- Demirel, Ö. (2015). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789756802090>

- Demirezen, M. (1990). Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5).  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7832/103079>
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4–10.  
<https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777>
- Educational Uses of Digital Storytelling*. (n.d.). Retrieved April 19, 2020, from  
<https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27&sublinkid=31>
- Enokida, K. (2016). Digital story (re)telling using graded readers and smartphones. In S. Papadima- Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016 (pp. 132-136). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.550>
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom : Three case studies*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, Arizona.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading, (Second Edition)*.  
<https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe - yöntem - analiz*. Ankara: Seçkin.
- Grainger, J., & Dijkstra, T. (1992). On the representation and use of language information in bilinguals. *Advances in Psychology*. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61496-X](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61496-X)
- Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması*. (2019).  
<http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574>
- Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21.  
<https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect : An Australian Journal of TESOL*.
- Houser, J. (2008). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. USA: Jones and Bartlett Learning.

- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368–379.
- Ioannidis, Yannis & El Raheb, Katerina & Toli, Eleni & Katifori, Akrivi & Boile, Maria & Mazura, Margaretha. (2013). One object many stories: Introducing ICT in museums and collections through digital storytelling. 1. 421-424.  
10.1109/DigitalHeritage.2013.6743772.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Johnson, B. E. (2001). *The reading edge: Thirteen ways to build reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kearney, M., & Schuck, S. (2005). Students in the director's seat: teaching and learning with student-generated video. *Edmedia*. <https://doi.org/10.1.1.606.3875>
- Krashen, S., (2004). *The power of reading* (2 Ed.). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Hsieh, M. Y., Wang, F. Y., & Lee, S. Y., (2011). A corpus based analysis comparing vocabulary input from storybooks and textbooks. *The International Journal of Foreign Teaching* 1(6), 25 – 33.
- Kunnan, A. J. (2005). Language assessment from a wider context. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.4324/9781410612700-59>
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook : January 2010*. Berkeley, Calif. : Digital Diner Press, 2010.
- Laufer, B. (1988). The concept of 'synforms' (similar lexical forms) in vocabulary acquisition. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500788809541228>
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*.  
<https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338–356.  
<https://doi.org/10.1111/flan.12084>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Malin, G. (2010). Is it still considered reading? Using digital video storytelling to engage adolescent readers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 121–125. <https://doi.org/10.1080/00098651003774802>
- McLellan, H. (2008). Digital storytelling: Expanding media possibilities for learning. *Educational Technology: The Magazine for Managers of Change in Education*, 48(5), 18–21.
- Morgan, H. (2012). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20–27.
- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 412–427. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Nassim, S. (2018). Digital storytelling: an active learning tool for improving students' language skills. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(1), 14–29. <https://doi.org/10.20319/pijtel.2018.21.1429>
- Nation, I. S. P., & Hunston, S. (2013). Learning vocabulary in another language. In *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139858656>
- Nguyen, A. T. (2011). *Negotiations and challenges in creating a digital story: The experience of graduate students*. Doctoral Dissertation. University of Houston, Houston.
- Nishioka, H. (2016). Analysing language development in a collaborative digital storytelling project: Sociocultural perspectives. *System*, 62, 39–52. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.001>
- Nnakwe, R. (2019). *The Effects of Integrating Digital Storytelling on English Language Learners ' Academic Performance : A Quantitative Causal-Comparative Study Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education in Fulfillment of the Requiremen*. Northcentral University, Arizona.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.2307/1161962>

- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Oktaç, A. (2015). Foreign language teaching: A problem in Turkish education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 584–593.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.587>
- Our Story — STORYCENTER. (n.d.). Retrieved March 20, 2020, from  
<https://www.storycenter.org/history>
- British Council, tepav. (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching* (Issue November).
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University.
- Prensky, M. (2018). Digital natives, digital immigrants. *New Media and Society*, 20(11), 3961–3979. <https://doi.org/10.1177/1461444818783102>
- Priya, J., & Ponniah, R. J. (2013). Free Reading: A powerful tool for acquiring a second language. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 3(1), 10–14.  
<https://doi.org/10.26634/jelt.3.1.2145>
- Rahimi, M., & Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs. online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education*, 4(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1285531>
- Reading and comprehension skills*. (n.d.). Retrieved July 23, 2020, from  
<https://education.nsw.gov.au/parents-and-carers/learning/english/english-a-to-z-support-pages/reading-comprehension-skills>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228.  
<https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29. <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>

- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91. [Çevrim-içi: <http://www.egitimtercihi.com/okulgazetesi/17207-okullarda-teknoloji-kullan-m-ve-uygulamalar.html>, Erişim tarihi: 21 Mart 2020.]
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3). <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Shewbridge, W., & Berge, Z. L. (2004). The role of theory and technology in video production: The challenge of change. *International Journal on E-Learning*.
- Singhavi, C., & Basargekar, P. (2019). Barriers perceived by teachers for use of information and communication technology (ICT) in the classroom in Maharashtra, India. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15(2), 62–78.
- Slavin, A. J., & Elton, G. R. (2013). The English. In *The English Effect* 25(2). <https://doi.org/10.2307/2542902>
- Spante, M. (2019). Digital creativity: learning by story driven digital production. *International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 182–191. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0129>
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2018). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Şahin, Y. (2011). The importance of the foreign language learning contributing to world peace. *US-China Education Review*, 8(5), 580–588.
- Şimşek, B., Koçak Usluel, Y., Çıralı Sarıca, H., & Tekeli, P. (2018). Türkiye’de eğitsel bağlamda dijital hikâye anlatımı konusuna eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 158–185.
- Taalas, P., Jalkanen, J., Bradley, L., Thouësny, S., & Kasami, N. (2018). Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation. *Future-Proof CALL: Language Learning as Exploration and Encounters – Short Papers from EUROCALL 2018*, 2018(2018), 130–136. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.825>

- Tajeri, M., Syal, P., & Marzban, S. (2017). Enhancing vocabulary and writing skills through digital storytelling in higher education. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 14(3), 40–48.
- Tanrikulu, F. (2020). The effect of 12 listening texts adapted to the digital story on the listening lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education.*, 21(1), 1–18.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers and Education*.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.013>
- Tunalı, S. B., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106–112.  
[http://ekurgu.anadolu.edu.tr/assets/upload/pdf/20170112090408\\_ekurgu.pdf](http://ekurgu.anadolu.edu.tr/assets/upload/pdf/20170112090408_ekurgu.pdf)
- Türk Dil Kurumu. (2020). Türk dil kurumu sözlükleri. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye’de internet 21 yaşında | Al Jazeera Turk - Ortadoğu, Kafkasya, Balkanlar, Türkiye ve çevresindeki bölgeden son dakika haberleri ve analizler.* (n.d.). Retrieved June 30, 2020, from <http://www.aljazeera.com.tr/haber/turkiyede-internet-21-yasinda>
- Unal, M., & Ilhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 64. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i6.2302>
- Understanding Item Analyses | Office of Educational Assessment.* (n.d.). Retrieved May 1, 2020, from <https://www.washington.edu/assessment/scanning-scoring/scoring/reports/item-analysis/>
- Using and Interpreting Cronbach’s Alpha | University of Virginia Library Research Data Services + Sciences.* (n.d.). Retrieved May 1, 2020, from <https://data.library.virginia.edu/using-and-interpreting-cronbachs-alpha/>
- Xu, X. (2010). Study on the effect of dictionary use on second language incidental vocabulary acquisition— an empirical study of college English vocabulary learning strategy. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 519–523.  
<https://doi.org/10.4304/jltr.1.4.519-523>
- Yearta, L., Helf, S., & Harris, L. (2018). *Stories matter: Sharing our voices with digital storytelling.* 6(1), 22.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. ed.). Seçkin. <https://doi.org/10.17244/eku.46826>

## **EKLER**

## EK 1. Kitap İnceleme Formu

# Book Review Form

Reviewer:

Date:

Class:

### Introduction

❖ Bibliographical Information (Author, Title, Genre)

❖ Introduction of the main characters

### Summary

- ❖ Who narrated the story?
- ❖ What is the time period and location the book is set in?
- ❖ What is the overall theme or message of the book?
- ❖ Give a brief plot summary without giving away any key details, particularly ending.

## **EK 1 (Devamı)**

### **Evaluation**

- ❖ What did you like about the book?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ❖ What did you dislike about the book?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ❖ Would you encourage others to read this book? Why or why not?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ❖ Other comments (optional):

## EK 2. Okuma Becerileri ve Kelime Başarı Testi

# ACHIEVEMENT TEST

Vocabulary and Reading

|

Name Surname :  
Classroom :

Vocabulary Answers 1 Column 1  
Reading Answers 1 Column 2

## EK 2 (Devamı)

### A. VOCABULARY

I. For questions 1-35, read the sentences below and for each blank fill in the letter of the best answer on your answer sheet.

1. A: What would you like to order?  
B: I like seafood, so do you serve any \_\_\_\_\_ dish?  
(A) salmon  
(B) beef  
(C) chicken  
(D) lamb
2. Balanced \_\_\_\_\_, enough rest and regular exercise make you healthy.  
(A) memory  
(B) brain  
(C) vitamin  
(D) diet
3. A: I bought this skirt online, but I can't wear it because it is very small.  
B: You should always \_\_\_\_\_ clothes before you buy them.  
(A) pay for  
(B) check  
(C) try on  
(D) spend
4. A: Eliot says that his apartment is on the sixth floor. Is there a \_\_\_\_\_?  
B: No, I'm afraid not. We will use the stairs.  
(A) flat  
(B) door  
(C) lift  
(D) gate
5. The center \_\_\_\_\_ between buildings is an open space with some green areas.  
(A) entrance  
(B) courtyard  
(C) wall  
(D) market
6. You should give more attention to your lessons and \_\_\_\_\_ your grades to have a high GPA.  
(A) focus on  
(B) stay in  
(C) read about  
(D) move on
7. There isn't an age limit to participate in this competition, but participants must \_\_\_\_\_ between 50 and 100 kilograms.  
(A) weigh  
(B) lengthen  
(C) widen  
(D) measure
8. A: I think you should buy that red dress. It is so stylish.  
B: Yes, I know, but it is a bit expensive right now. I'm looking for a \_\_\_\_\_ because I hope to find it on sale.  
(A) product  
(B) price  
(C) discount  
(D) service

## EK 2 (Devamı)

9. She received \_\_\_\_\_ from a famous doctor for her illness and now she seems much better.  
(A) trial  
(B) refund  
(C) complaint  
(D) treatment
10. Leonardo da Vinci was famous for his \_\_\_\_\_ such as helicopter and diving suit because he was the first person to think and create them.  
(A) products  
(B) inventions  
(C) experiments  
(D) equipments
11. Some credit-card companies \_\_\_\_\_ interest for everything you buy and as a result you pay more for a product or service.  
(A) charge  
(B) lend  
(C) afford  
(D) pay
12. When I checked my bank account, I \_\_\_\_\_ that there was no money.  
(A) added  
(B) lent  
(C) noticed  
(D) looked
13. A: I believe the new mayor will create the best living environment for our \_\_\_\_\_.  
B: I am not sure. Not everybody in this town likes him.  
(A) department  
(B) community  
(C) center  
(D) fence
14. You will make a powerful connection with people when you \_\_\_\_\_ face to face.  
(A) practice  
(B) communicate  
(C) feel  
(D) celebrate
15. A: I don't know how to \_\_\_\_\_ energy at home.  
B: You can start by changing your light bulbs with energy efficient ones.  
(A) turn  
(B) have  
(C) switch  
(D) save
16. A: What should we do before we begin the task?  
B: You should read the \_\_\_\_\_ on top of the page carefully.  
(A) position  
(B) construction  
(C) instruction  
(D) coordination
17. The food last night was \_\_\_\_\_. I have never had such an awful dish.  
(A) disgusting  
(B) reckless  
(C) miserable  
(D) cruel
18. A: Do you think that Sarah has a/an \_\_\_\_\_ personality?  
B: Yes, because she is not influenced or controlled in any way by other people.  
(A) interesting  
(B) fascinating  
(C) intelligent  
(D) independent

## EK 2 (Devamı)

19. The climate in Pingtung is \_\_\_\_\_ and extremely hot in summer. It makes people uncomfortable and they sweat all the time.  
(A) mild  
(B) humid  
(C) clear  
(D) bright
20. I hate \_\_\_\_\_ places, but I have to take the bus to go home even if it is full of people.  
(A) quiet  
(B) moving  
(C) indoor  
(D) crowded
21. He was a/an \_\_\_\_\_ person. He never gave up and, in the end, always achieved his goals.  
(A) determined  
(B) ordinary  
(C) sociable  
(D) confident
22. Alex always smiles and has joyful time with her friends. She is a very \_\_\_\_\_ person.  
(A) generous  
(B) cheerful  
(C) polite  
(D) casual
23. A: Maya Hawke has become a \_\_\_\_\_ very quickly.  
B: That's because she is a very successful actress and she has famous parents.  
(A) journalist  
(B) presenter  
(C) celebrity  
(D) blogger
24. A: Do you watch TV?  
B: I usually watch \_\_\_\_\_ shows. The participants perform different activities such as singing, dancing, acting, playing an instrument.  
(A) talent  
(B) lifestyle  
(C) game  
(D) news
25. Martell lives with *alopecia areata*. It is a/an \_\_\_\_\_ and it causes hair loss.  
(A) depression  
(B) damage  
(C) injury  
(D) disease
26. If you have regular contact with animals, you need \_\_\_\_\_ to protect yourself from potential illnesses.  
(A) pressure  
(B) vaccination  
(C) surgery  
(D) operation
27. A: I don't \_\_\_\_\_ you to follow your friends' advice.  
B: But their opinions are very important to me.  
(A) reveal  
(B) remember  
(C) recommend  
(D) reach
28. The storm did great \_\_\_\_\_ to the crops. The loss is too much.  
(A) cause  
(B) plant  
(C) harm  
(D) illness

## EK 2 (Devamı)

29. We were standing at the edge of the \_\_\_\_\_, and we watched the waves on the shore far below.  
(A) cliff  
(B) coast  
(C) island  
(D) peak
30. It's a \_\_\_\_\_ climb to the top of the mountain, but the view is worth it.  
(A) magical  
(B) strange  
(C) wild  
(D) steep
31. I live in a calm, \_\_\_\_\_ village without any conflict or violence.  
(A) warm  
(B) peaceful  
(C) impressive  
(D) exciting
32. For young people, \_\_\_\_\_ is a critical period for character development. They are between being a child and an adult.  
(A) adolescence  
(B) relevance  
(C) retirement  
(D) determination
33. She was depressed because she had no options for work and felt totally \_\_\_\_\_ about the future.  
(A) careless  
(B) fearless  
(C) hopeless  
(D) useless
34. When someone is \_\_\_\_\_ to me, they lose my respect. I can't stand rude behaviors.  
(A) unable  
(B) unkind  
(C) unlucky  
(D) unusual
35. She has a very small business at first, but she made a lot of \_\_\_\_\_ in years and now, as a result, she is very rich.  
(A) analysis  
(B) information  
(C) advice  
(D) profit

## EK 2 (Devamı)

### B. READING

I. For questions 1-35, read the following passages and choose the best answer for each question. Fill in the letter of the answer on your answer sheet.

#### THE LOST LAND

Most people have heard the story of the lost island of Atlantis. But is any part of the story true?

The Greek writer Plato wrote that Atlantis was an island in the Atlantic Ocean. The island's wealthy people designed many great buildings and canals and they worked really hard. At the center of the island they built a beautiful golden temple. But the Atlanteans became **greedy** - they had everything, but they wanted more. The gods became angry, and shortly after, there were earthquakes and great waves. Finally, the whole of Atlantis sank into the sea.

Throughout history, explorers have reported finding Atlantis, but they never did. In 2004, the explorer Robert Sarmast reported finding the island's remains on an undersea mountain near Cyprus. However, Sarmast and other scientists later found out these findings were natural, not man-made.

Many people think Atlantis is simply a story. The purpose of the story was to teach people about the evils of greed. Richard Ellis published a book on Atlantis in 1999. He says "there is not a piece of solid evidence" for a real Atlantis.

So, was the island real or not? Only one thing is certain: the mystery of Atlantis will be with us for a long time.

1. Another title for this reading could be  
(A) Atlantis Sinks into the Sea  
(B) Atlantis: Real Place or Just a Story?  
(C) The Hunger of the Atlanteans  
(D) I Found the Island of Atlantis

2. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, which of the following sentences is **NOT TRUE** about the story of the Atlanteans?  
(A) They became angry.  
(B) They built many buildings.  
(C) They were hardworking.  
(D) They were rich.

3. The word "**greedy**" in the 2<sup>nd</sup> paragraph probably means someone who  
(A) is very upset  
(B) is afraid of the gods  
(C) builds great buildings  
(D) wants more than s/he needs

4. What is the main idea of the 3<sup>rd</sup> paragraph?  
(A) Atlantis sank near Cyprus.  
(B) No one has really found Atlantis.  
(C) Explorers found the real Atlantis a long time ago.  
(D) Atlantis can be found under water.

5. Which of the following can be inferred from the 4<sup>th</sup> paragraph?  
(A) Richard Ellis wrote a book about a real city.  
(B) Most people think that Atlantis is not imaginary.  
(C) Atlantis probably does not exist.  
(D) There is some evidence for a real Atlantis.

## EK 2 (Devamı)

### MY GRIZZLY SUMMER JOB

Russell Chadwick remembers the summer he turned 16 - it was the time he wrestled with grizzly bears!

Russell's adventure started when he came to stay at Wasatch Rocky Mountain Wildlife, an animal training center in Utah. Doug and Lynne Seus **run** this center. They train wild animals to be actors in television and movies.

Doug and Lynne asked high-school student Russell to help them take care of two four-month-old grizzly bear cubs called Little Bart and Honey Bump. That's more difficult than it sounds, because even baby bears are pretty big.

Russell's job was to play with the bears to get them used to humans. At the same time, he had to remember that movie bears are still wild animals: "One time, Bump took a bite out of my back, and I had to wrestle her to the ground. But it also showed me how smart she is. She knew she had done something wrong and 'apologized' by putting her head in my lap."

Russell found that bears can understand more than just "sit" and "stay." For example, when Russell called out "Peekaboo!" to the adult bear, Tank, **he** covered his eyes with his paws, just like a little kid.

Although he didn't get a lot of money for the job, Russell says the experience is more valuable than money. When you've wrestled with a grizzly bear, things like work and exams don't seem so difficult anymore!

6. What is the main topic of the passage?

- (A) How to get a summer job in Utah
- (B) What Russell did for his summer job
- (C) Why wild animals make good actors
- (D) What you can do for money

7. In the 2<sup>nd</sup> paragraph, the word "**run**" means

- (A) managing a company
- (B) doing sports
- (C) walking in the wild
- (D) getting training

8. Which of the following is **NOT TRUE** about Doug and Lynne Seus?

- (A) They work Wasatch Rocky Mountain Wildlife.
- (B) They got help from someone.
- (C) They are animal trainers.
- (D) They are movie actors.

9. In the 5<sup>th</sup> paragraph, "**he**" refers to

- (A) Russell
- (B) Peekaboo
- (C) Tank
- (D) a little kid

10. According to the last paragraph, which of the following is **TRUE** about Russell?

- (A) He earned a lot in his job without much effort.
- (B) He thinks money is more important than experience.
- (C) He thinks wrestling with a grizzly bear is easy.
- (D) His job helped him get prepared for other things in his life.

## EK 2 (Devamı)

### NATURE'S CLASSROOM

Look around your classroom. Do you see students sitting at desks? Are teachers writing on a board and giving lectures? At Southern Cross School, near the famous Kruger National Park in South Africa, things are different. It is not a normal school. Here, nature is the classroom.

Both the park and the school are home to wild animals such as giraffes, impalas, and warthogs. Students at the school study the same subjects as other students in South Africa. But at Southern Cross, the staff and students **go out into the wild** to learn.

In one lesson, students apply the principles of mathematics to the study of local wildlife. Younger students count how many kinds of animals drank at the nearby water channels during the night. Older students measure the amount of water the animals drank and calculate how much water the animals will need over weeks or months.

In language classes, a common topic is conservation of the environment. In one recent debate, students discussed an important question: should people give water to wild animals during a drought? Another project consists of finding out how an animal died.

The director of the school is Ant de Boer. His main aim is for students to learn the importance of caring for the environment. De Boer says, "When they leave school, we want them to be champions of the natural environment." As the school motto says, Southern Cross aims to be a "School for the Planet."

11. According to the 1<sup>st</sup> paragraph, the students at Southern Cross School  
(A) study in a traditional way.  
(B) use nature to study school subjects.  
(C) write on a board to study nature.  
(D) sit at desks in their classrooms.

12. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, "**to go out into the wild**" probably means  
(A) to be outdoors  
(B) to hunt animals  
(C) to find animals  
(D) to study geography

13. The purpose of the 3<sup>rd</sup> paragraph is  
(A) to explain the importance of mathematical rules.  
(B) to describe the various subjects that students study at Southern Cross.  
(C) to give examples of how Southern Cross students study mathematics.  
(D) to show why it's important to learn about mathematics.

14. According to the 4<sup>th</sup> paragraph, which of the following is **NOT** one of the topics that students talk about?  
(A) Protecting nature  
(B) Giving water to wild animals  
(C) Discovering how an animal died  
(D) Having a pet from wildlife

15. According to the last paragraph, what is the primary purpose of the school director Ant de Boer?  
(A) Taking care of giraffes, impalas, and warthogs  
(B) Learning more about animals  
(C) Teaching students the significance of caring for nature  
(D) Calculating how many animals there are in the park

## EK 2 (Devamı)

### THE ICE HOTEL

Are you into skiing? Is winter your favorite time of year? If you like snow and ice, maybe you should stay at the Ice Hotel in Quebec, Canada. But you can only check in to this hotel during the winter. Why? Because this hotel is made entirely of ice and snow!

This amazing hotel is built every December. It has 32 rooms, and 80 people can stay there each night. The hotel has a cinema, an art gallery, and a church. Of course, all of these parts of the hotel are made of ice. In fact, all the furniture, art, lights, and even plates and drinking glasses are made of ice. Because this hotel is so unusual, it has become very popular. People from all over the world come to the Ice Hotel to look at the fantastic ice art, drink and eat from designer ice dishes, and experience the **unique** atmosphere. It is the only place for such an experience. Some couples have even gotten married in the hotel's ice church.

However, all the guests keep their winter coats on! Because of all the ice, the temperature inside the hotel is always between -2 and -5°C. Surprisingly, sleeping is not a problem in the freezing cold hotel rooms. Guests get a special cold-weather sleeping bags and some fur blankets. These keep **them** cozy and warm until morning.

16. This passage is mainly about  
(A) how they built the Ice Hotel  
(B) why the Ice Hotel is made of ice  
(C) the news about the Ice Hotel  
(D) the Ice Hotel experience

17. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, which of the following is **NOT POSSIBLE** at the hotel?  
(A) Finding ice materials  
(B) Watching a theatre play  
(C) Visiting an art gallery  
(D) Getting married

18. In the 2<sup>nd</sup> paragraph, the word "**unique**" is closest in meaning to  
(A) unusual  
(B) standard  
(C) universal  
(D) common

19. In the last paragraph, "**them**" refers to  
(A) guests  
(B) fur blankets  
(C) sleeping bags  
(D) the Ice Hotel

20. According to the passage, which of the following is **NOT TRUE** about the Ice Hotel?  
(A) It is not always open.  
(B) They build it every year.  
(C) You get cold when you sleep.  
(D) There are special ice dishes.

## EK 2 (Devamı)

### HOW DID THOSE GET IN THERE?

A young actress is about to go onto the stage. As she waits by the side of the stage, she looks nervous. You might hear her whisper to her friend, "I've got butterflies in my stomach." Butterflies in her stomach? How did **those** get in there? The feeling of butterflies comes from chemicals produced by the body in stressful situations.

One chemical that the body makes under stress is cortisol. This chemical assists the body in normal situations. In fact, it helps the body start normal activities in the morning after waking up. It is also important because it is useful for the body and mind when you do healthy exercise. However, when the body is under stress, extra cortisol begins to affect the stomach. For some people, cortisol shuts down the stomach, and it produces the funny feeling of butterflies. For others, cortisol speeds up the way the stomach works, so it makes these people feel sick.

All you need to do to get rid of a few butterflies in the stomach is just relax. Laughing with, or talking to, others about your stress can help reduce it. Stepping out onto the stage will also help those butterflies fly away.

21. The word "**those**" in the 1<sup>st</sup> paragraph refers to

- (A) stomachs
- (B) butterflies
- (C) chemicals
- (D) stressful situations

22. The 2<sup>nd</sup> paragraph is mainly about

- (A) how an actress feels on the stage
- (B) butterflies in nature
- (C) the cause of a feeling
- (D) how you can avoid stress

23. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, what is **TRUE** about the cortisol?

- (A) It can benefit the body.
- (B) It shuts down the body.
- (C) You can take it from foods.
- (D) It is produced by butterflies.

24. According to the 3<sup>rd</sup> paragraph, which of the following is probably **NOT** a good way to avoid butterflies in the stomach?

- (A) Chilling out
- (B) Having fun
- (C) Chatting with friends
- (D) Taking some cortisol

25. Which of the following is a possible situation to "**have got butterflies in the stomach**"?

- (A) After a well-spent day
- (B) After a competition
- (C) During a pleasant dinner
- (D) Before a difficult exam

## EK 2 (Devamı)

### LIFE BEYOND EARTH?

Is there intelligent life on other planets? For years, scientists said “no,” or “we don’t know.” But today this is changing. Seth Shostak and Alexandra Barnett are astronomers. They believe intelligent life exists somewhere in the universe. They also think we will soon contact these beings.

Why do Shostak and Barnett think intelligent life exists on other planets? The first reason is time. Scientists believe the universe is about 12 billion years old. This is too long, say Shostak and Barnett, for only one planet in the entire universe to have intelligent life. The second reason is size – the universe is huge. Tools like the Hubble Telescope “have shown that there are at least 100 billion ... galaxies,” says Shostak. And our galaxy, the Milky Way, has at least 100 billion stars. Some planets circling these stars might be similar to Earth.

Until recently, it was difficult to search for signs of intelligent life in the universe. But now, powerful telescopes allow scientists to identify smaller planets – the size of Mars or Earth – in other solar systems. These planets might have intelligent life.

Have beings from space already visited Earth? Probably not, says Shostak. The distance between planets is too great. Despite this, intelligent beings might eventually contact us using other methods, such as radio signals. In fact, they may be trying to communicate with us now, but we don’t have the right tools to receive their messages. But this is changing, says Shostak. By 2025, we could make contact with other life forms in our universe.

26. The purpose of the text is  
(A) to show how life started  
(B) to explain some beliefs of scientists  
(C) to introduce some communication methods  
(D) to inform the reader about our solar system

27. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, which of the following is **NOT** a reason to think intelligent life exists on other planets?  
(A) The universe exists for too long.  
(B) The universe is extremely big.  
(C) There are a lot of galaxies.  
(D) There are some radio signals.

28. It can be inferred from the 3<sup>rd</sup> paragraph that it was difficult to search for signs of intelligent life in the universe because  
(A) we did not have the right equipment.  
(B) we did not have enough scientists.  
(C) there were no signals.  
(D) planets were far away.

29. According to the 3<sup>rd</sup> paragraph, which of the following is **TRUE**?  
(A) There isn’t intelligent life in the universe.  
(B) There is new equipment for exploration.  
(C) Telescopes are not powerful enough for identifying planets.  
(D) Mars and Earth have life.

30. Which of the following can be inferred about beings from space from the last paragraph?  
(A) They visit us.  
(B) They live close to Earth.  
(C) They try to contact us.  
(D) They understand us.

## EK 2 (Devami)

### DUBAI: THEN AND NOW

Dubai is like no other place on Earth. It is the world capital of **living large** – a city of big business, luxury hotels, skyscrapers, and huge shopping malls. In the early 20<sup>th</sup> century, Dubai was a successful trading port. People from all over the world stopped in Dubai to do business. But it was still a small city, and most people lived as fishermen, merchants, or by raising animals. Then in 1966, oil was discovered. In time, this brought a lot of money into the region, and soon Dubai began to change.

Today Dubai is one of the world's most influential business centers. In fact, each year most of the city's annual earnings come from business, not oil. The city is also a global trading port. Dubai is also one of the world's fastest growing cities. Construction is everywhere. Buildings (some of the tallest on Earth) are built in months. The city also has a number of man-made islands. One of these, the Palm Jumeirah, is shaped like a palm tree and is particularly beautiful.

Recently Dubai has become a popular spot for tourists. People from abroad come to relax on its beaches, and every year, millions visit just to go shopping!

The city is still an amazing mix of people from different backgrounds. Individuals from 150 countries live and work in Dubai, and foreigners now **outnumber** Dubai natives eight to one! Many people welcome the city's growth. But an increasing number of Dubai natives have concerns about the speed of change.

31. In the 1<sup>st</sup> paragraph, "**living large**" probably means having

- (A) success in trade
- (B) a lot of oil
- (C) very tall buildings
- (D) a luxurious lifestyle

32. According to the 1<sup>st</sup> paragraph, before the mid-1960s, many people in Dubai lived by some works **EXCEPT**

- (A) catching fish
- (B) dealing with trade
- (C) selling oil
- (D) raising animals

33. According to the 2<sup>nd</sup> paragraph, Dubai

- (A) has artificial islands.
- (B) earns from oil more than anything else.
- (C) does not have new buildings.
- (D) does not experience rapid growth.

34. In the last paragraph, the word "**outnumber**" probably means

- (A) to increase the number
- (B) to be more in number
- (C) to gain in number
- (D) to add in number

35. Which of the following is **NOT TRUE** about Dubai?

- (A) It has people from different backgrounds.
- (B) It is an important center for business.
- (C) It attracts many tourists.
- (D) It is the richest city in the world.

### EK 3. Kelime Dağarcığı Başarı Testi Madde Analizi

|  | Q1                | Q2    | Q3     | Q4      | Q5      | Q6      | Q7      | Q8      | Q9      | Q10     | Q11     | Q12     | Q13     | Q14     | Q15     | Q16     | Q17     | Q18    | Q19     | Q20     | Q21    | Q22     | Q23     | Q24     | Q25    | Q26     | Q27     | Q28     | Q29     | Q30    | Q31     | Q32     | Q33     | Q34     | Q35     |         |
|--|-------------------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|  | UPPER             | 0.93  | 0.78   | 0.76    | 0.58    | 0.43    | 0.95    | 0.96    | 0.62    | 0.46    | 0.65    | 0.09    | 0.32    | 0.41    | 0.85    | 0.82    | 0.85    | 0.76   | 0.46    | 0.22    | 0.91   | 0.32    | 0.88    | 0.57    | 0.77   | 0.23    | 0.35    | 0.47    | 0.51    | 0.22   | 0.39    | 0.64    | 0.32    | 0.69    | 0.88    | 0.41    |
|  | ITEM DIFF LOWER   | 0.58  | 0.54   | 0.18    | 0.09    | 0.24    | 0.23    | 0.70    | 0.32    | 0.09    | 0.16    | 0.12    | 0.11    | 0.14    | 0.28    | 0.23    | 0.34    | 0.19   | 0.15    | 0.09    | 0.55   | 0.19    | 0.57    | 0.32    | 0.23   | 0.16    | 0.19    | 0.08    | 0.08    | 0.05   | 0.14    | 0.28    | 0.07    | 0.28    | 0.18    | 0.08    |
|  | AVERAGE           | 0.76  | 0.66   | 0.47    | 0.34    | 0.34    | 0.59    | 0.83    | 0.47    | 0.28    | 0.41    | 0.11    | 0.22    | 0.27    | 0.57    | 0.53    | 0.59    | 0.47   | 0.30    | 0.16    | 0.73   | 0.26    | 0.73    | 0.45    | 0.50   | 0.20    | 0.27    | 0.28    | 0.30    | 0.14   | 0.26    | 0.46    | 0.20    | 0.49    | 0.53    | 0.24    |
|  | ITEM DISC.        | 0.35  | 0.24   | 0.58    | 0.49    | 0.19    | 0.72    | 0.26    | 0.30    | 0.36    | 0.49    | -0.03   | 0.22    | 0.27    | 0.57    | 0.59    | 0.51    | 0.57   | 0.31    | 0.12    | 0.35   | 0.14    | 0.32    | 0.24    | 0.54   | 0.07    | 0.16    | 0.39    | 0.43    | 0.16   | 0.26    | 0.35    | 0.26    | 0.41    | 0.70    | 0.32    |
|  | CORRELATION/PBS   | 0.29  | 0.22   | 0.41    | 0.40    | 0.17    | 0.52    | 0.32    | 0.28    | 0.32    | 0.41    | 0.03    | 0.28    | 0.32    | 0.46    | 0.42    | 0.41    | 0.44   | 0.35    | 0.24    | 0.35   | 0.22    | 0.29    | 0.15    | 0.43   | 0.13    | 0.25    | 0.41    | 0.39    | 0.25   | 0.29    | 0.24    | 0.38    | 0.37    | 0.55    | 0.41    |
|  | VARIANCE          | 26.26 | 0.4961 | 0.23011 | 0.24997 | 0.23113 | 0.21015 | 0.24635 | 0.10903 | 0.24436 | 0.20089 | 0.24128 | 0.09204 | 0.13766 | 0.19244 | 0.24635 | 0.24984 | 0.2438 | 0.24079 | 0.20564 | 0.1352 | 0.17947 | 0.18887 | 0.18704 | 0.2449 | 0.24823 | 0.13766 | 0.17553 | 0.17352 | 0.1959 | 0.11177 | 0.17553 | 0.24823 | 0.12245 | 0.24997 | 0.24997 |
|  | K                 | 35    |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |
|  | SUM OF ITEM VAR.  | 6.75  |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |
|  | ALPHA             | 0.74  |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |
|  | STANDARD DEV.     | 0.07  |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |
|  | STANDARD ERROR OF | 0.03  |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |
|  | SEM TOTAL %       | 0.001 |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |        |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |

## EK 4: Okuma Becerileri Başarı Testi Madde Analizi

|                   | Q1       | Q2      | Q3      | Q4      | Q5      | Q6      | Q7      | Q8      | Q9      | Q10    | Q11     | Q12     | Q13    | Q14     | Q15     | Q16     | Q17     | Q18     | Q19     | Q20     | Q21     | Q22     | Q23     | Q24     | Q25    | Q26     | Q27     | Q28     | Q29     | Q30     | Q31     | Q32     | Q33     | Q34     | Q35     |  |
|-------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| UPPER             | 0.93     | 0.55    | 0.68    | 0.65    | 0.32    | 0.68    | 0.58    | 0.58    | 0.32    | 0.43   | 0.68    | 0.46    | 0.34   | 0.93    | 0.89    | 0.50    | 0.91    | 0.73    | 0.42    | 0.72    | 0.92    | 0.47    | 0.38    | 0.77    | 0.65   | 0.30    | 0.84    | 0.65    | 0.59    | 0.81    | 0.76    | 0.51    | 0.46    | 0.42    | 0.72    |  |
| ITEM DIFF. LOWER  | 0.36     | 0.11    | 0.26    | 0.11    | 0.08    | 0.31    | 0.15    | 0.14    | 0.07    | 0.08   | 0.50    | 0.11    | 0.15   | 0.30    | 0.38    | 0.15    | 0.54    | 0.20    | 0.20    | 0.12    | 0.51    | 0.15    | 0.09    | 0.23    | 0.14   | 0.15    | 0.26    | 0.08    | 0.11    | 0.18    | 0.27    | 0.20    | 0.16    | 0.14    | 0.19    |  |
| AVERAGE           | 0.65     | 0.33    | 0.47    | 0.38    | 0.20    | 0.49    | 0.36    | 0.36    | 0.20    | 0.26   | 0.59    | 0.28    | 0.24   | 0.61    | 0.64    | 0.32    | 0.72    | 0.47    | 0.31    | 0.42    | 0.72    | 0.31    | 0.24    | 0.50    | 0.39   | 0.22    | 0.55    | 0.36    | 0.35    | 0.49    | 0.51    | 0.36    | 0.31    | 0.28    | 0.45    |  |
| ITEM DISC.        | 0.57     | 0.45    | 0.42    | 0.54    | 0.24    | 0.36    | 0.43    | 0.45    | 0.26    | 0.35   | 0.18    | 0.35    | 0.19   | 0.64    | 0.51    | 0.35    | 0.36    | 0.53    | 0.22    | 0.59    | 0.41    | 0.32    | 0.28    | 0.54    | 0.51   | 0.15    | 0.58    | 0.57    | 0.49    | 0.64    | 0.49    | 0.31    | 0.30    | 0.28    | 0.53    |  |
| CORRELATION/PBIS  | 0.40     | 0.44    | 0.37    | 0.46    | 0.31    | 0.28    | 0.37    | 0.37    | 0.31    | 0.34   | 0.19    | 0.31    | 0.25   | 0.48    | 0.44    | 0.28    | 0.34    | 0.41    | 0.28    | 0.55    | 0.40    | 0.32    | 0.27    | 0.42    | 0.45   | 0.12    | 0.48    | 0.47    | 0.43    | 0.51    | 0.37    | 0.25    | 0.32    | 0.25    | 0.45    |  |
| VARIANCE          | 35.24    | 0.22799 | 0.19759 | 0.24195 | 0.22222 | 0.14491 | 0.24959 | 0.21844 | 0.22099 | 0.1352 | 0.19066 | 0.23403 | 0.1959 | 0.17148 | 0.44436 | 0.23669 | 0.23113 | 0.20717 | 0.23669 | 0.21441 | 0.22576 | 0.20408 | 0.21973 | 0.17352 | 0.2479 | 0.23113 | 0.17553 | 0.24959 | 0.22799 | 0.21579 | 0.24903 | 0.24973 | 0.23403 | 0.22343 | 0.19244 |  |
| K                 | 35       |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |
| SUM OF ITEM VAR   | 7.34     |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |
| ALPHA             | 0.79     |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |
| STANDARD DEV.     | 5.95     |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |
| STANDARD ERROR OF | 2.71     |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |
| SEM TOTAL %       | 0.077547 |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |         |  |

## EK 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### Öğrenci Görüşme Formu

- 1) Dijital Hikâye Anlatımı uygulamasında en çok hangi dil becerisini veya becerilerini kullanıyorsunuz?

Sonda: Okuma, yazma, konuşma, dinleme, gramer, kelime becerilerinden hangileri nasıl kullanılıyor?

- 2) Dijital Hikâye Anlatımının İngilizce öğreniminize katkısı var mıdır? Varsa nasıl?

Sonda: Okuma, yazma, konuşma, dinleme, gramer, kelime becerilerinden hangilerinin nasıl geliştiğini düşünüyorsunuz?

- 3) Dijital Hikâye Anlatımı uygulamasının programda alternatif bir değerlendirme olarak kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: İngilizce eğitiminizi nasıl etkiliyor?

- 4) Dijital Hikâye Anlatımının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Sonda: Uygulaması ile ilgili düşünceler

Puanlanması ile ilgili düşünceler

Programınıza yenilik getirmesi ile ilgili düşünceler

- 5) Dijital Hikâye Anlatımının daha etkili olabilmesi için neler yapılabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

Sonda: Daha çekici hale getirme

Uygulama ve puanlama süreci

**EK 6. Öğrenci Görüşme Formuna İlişkin Uzman Görüşleri**

| Soru     | Görüşme sorusunun uygunluk derecesi |       |         |       |          |   |        |   |         |   | Toplam |
|----------|-------------------------------------|-------|---------|-------|----------|---|--------|---|---------|---|--------|
|          | Tam (5)                             |       | Çok (4) |       | Orta (3) |   | Az (2) |   | Hiç (1) |   |        |
|          | N                                   | %     | N       | %     | N        | % | N      | % | N       | % |        |
| 1        | 3                                   | 100   | -       | -     | -        | - | -      | - | -       | - | 5      |
| 2        | 3                                   | 100   | -       | -     | -        | - | -      | - | -       | - | 5      |
| 3        | 1                                   | 33,33 | 2       | 66,33 | -        | - | -      | - | -       | - | 4,3    |
| 4        | 3                                   | 100   | -       | -     | -        | - | -      | - | -       | - | 5      |
| 5        | 3                                   | 100   | -       | -     | -        | - | -      | - | -       | - | 5      |
| Ortalama |                                     |       |         |       |          |   |        |   |         |   | 4,86   |



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...*