



Dijital Hikâyelerin Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi

Fatih Mehmet Ciğerci^a



Mehmet Gültekin^b



^aHarran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Şanlıurfa, Türkiye

^bAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersinde kullanılan dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemektir. Karma model kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun 4/D (kontrol grubu) ve 4/E (deney grubu) sınıflarında uygulanmıştır. Sekiz hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda; tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler türünde dijital hikâyeler kullanılmış ve bu hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler sınıf öğretmeni tarafından yapılırken, araştırmacı gözlemci görevini üstlenmiştir. Araştırma verileri; dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmada, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine ve dinlemeye karşı tutumlarının dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde olumlu yönde gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir.

MAKALE TÜRÜ

Araştırma

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 23 Ekim 2019

Kabul 24 Aralık 2019

ANAHTAR KELİMELER

Dijital hikâyeler, dinleme, tutum, ilkokul, Türkçe dersi

Atf bilgisi: Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikayelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 4 (2), 1-26. doi: 10.22596/2019.0402.45.73

Sorumlu yazar: Fatih Mehmet Ciğerci, **e-posta:** fatihmehmetciğerci@hotmail.com

*Bu çalışma, "İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir. Bu tez Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında desteklenmiştir. Proje No: 1407E343.

Giriş

Ana dili öğretiminde, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda oluşturulan öğretme-öğrenme süreçleriyle planlı bir dil öğretimi yapılmakta, bu öğretimde çocuğun dili etkili ve doğru kullanması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda yapılacak dil öğretimi, çocuğun eğitimi boyunca gerçekleştireceği tüm öğrenmeleri etkilemektedir. Ayrıca, bu öğretme-öğrenme sürecinin çocuğun gelişim basamaklarında önemli bir rolü bulunmaktadır (Demirel, 2002). Dil öğretim sürecinde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra kelime hazineleri geliştirilmeye çalışılmakta ve dile ait yapısal özelliklerin öğrenciler tarafından öğrenilerek kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Beceri alanlarından biri olan dinleme; düşünme, anlama, anlamlandırma, değerlendirme, karşılaştırma, ayırt etme gibi becerilerin ve konuşma, okuma ve yazma gibi diğer becerilerin kişide gelişimi için temel koşul konumundadır (Koç ve Müftüoğlu, 1998). Wacker ve Hawkins (1996), günlük yaşamda en çok kullanılan dil becerisinin % 45’le dinleme becerisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bireylerin okul çağına gelmeden önce anlama becerisi olarak kullandıkları tek alan dinlemedir. Dinleme, okul çağında da bireyin okuma-yazma sürecine başlayana kadar ve bu süreçlerden sonra da en çok işe koştuğu beceri alanıdır.

Günlük yaşamımızda önemli bir yeri olan dinleme becerisinin, eğitimin ilk basamaklarından itibaren geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme becerilerinin gelişimine büyük önem vermektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009), dil öğrenme sürecinin dinleme ile başladığını; dinlemenin diğer beceri alanlarına temel oluşturduğunu ve bireylerin eğitim yaşamlarında öğrenmenin gerçekleşmesinde dinleme becerilerini işe koştuklarını belirtmektedir. Bu nedenle, dil becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin; bireyin ilgisini çekecek, onu istekli duruma getirecek ve dikkatini dinleyeceği metne vermesini sağlayacak biçimde desenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dinlemeye yönelik sergiledikleri tutum, dinleme becerilerinin gelişiminde önemli bir unsurdur. Dinlemeye karşı öğrencinin sergileyeceği olumsuz tutum onun gerek okul yaşamında gerek yaşamının diğer alanlarında sağlıklı iletişim kurmasını engelleyecektir. Bu nedenle öğrencilerin pasif ve isteksiz

dinleyici konumdan, etkin ve istekli dinleyiciler olarak etkileşimli iletişim içinde olmaları, onların dinlemede olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Goh ve Taib, 2006). Özellikle çocuklara dil öğretiminde, dil becerileri üzerine yapılacak etkinliklerde çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu gerçeğinden hareketle, dinleme eğitiminde öğrencilerin düzeylerine uygun dinleme metinlerinin kullanılması, eğlenceli dinleme etkinlikleriyle çocuğun etkin dinleyici konuma getirilmesi, zengin ve farklı öğretim yöntem, teknik ve araçların kullanılması, dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Ancak dinleme becerilerinin gelişimi, etkili iletişim ve dil ediniminde kritik bir role sahip olmasına karşın, bu süreç dil öğretim sürecinde gerek öğretmen gerek öğrenciler tarafından bir sorun olarak görülmekte ve dinleme becerileri, dil becerilerini geliştirme çalışmalarında üzerinde çok fazla durulmayan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Duzer, 1997; Özbay, 2003).

Dinleme becerilerinin doğuştan gelen bir özellik olduğu ve bu becerilerin kendiliğinden doğal olarak geliştiği yönündeki genel görüşün de etkisiyle beceri alanları içerisinde dinlemenin uzun yıllar göz ardı edildiği, etkili iletişimin ön koşulu olan dinleme becerisinin önemine yeteri kadar değer verilmediği görülmektedir (Robertson, 2002). Ayrıca dil eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde “göz ardı edilmiş” ya da “ihmal edilmiş” bir alan olarak nitelendirilen dinleme becerileri dünyada ve Türkiye’de üzerinde en az durulan beceri alanı olarak değerlendirilmektedir (Melanlıoğlu, 2011).

Bu noktada, teknolojinin, özellikle bilgisayarın sunmuş olduğu olanakların eğitim ortamlarında kullanılması, öğretme-öğrenme sürecine zenginlik sağlamanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme kapsamında 21. yüzyıl becerileri içerisinde yer alan dijital okuryazarlık -bilgi, medya ve teknoloji- becerilerinin gelişmesini de sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle teknolojinin öğretim ortamlarına entegre edilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci açısından motivasyonu artırıcı bir unsur olmanın yanı sıra, öğretme ortamlarına büyük bir zenginlik de getirecektir. Günümüzde artık bilgi teknolojilerine ulaşmanın kolay ve maliyet açısından ucuz hale gelmesi, ülkelerin eğitim politikalarına teknolojinin dâhil edilmesini ve teknolojinin sınıf ortamına taşınmasını kaçınılmaz duruma getirmektedir.

Teknolojinin etkili olarak kullanıldığı alanlardan biri de dil öğretimidir. Bu kapsamda, ana dili ve yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan çocukların; hayal dünyalarını harekete geçiren; kelime, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştiren ve çocukların tekrar tekrar dinlemeyi sevdikleri hikâyelerin teknolojiden yararlanarak dijital hikâye formatında işe koşulması öğrencilerin dinleme becerilerinin ve tutumlarının olumlu yönde gelişmesine etkili olmaktadır (Verdugo ve Belmonte, 2007).

Yazılı ya da sözlü ifadeye dayalı geleneksel hikâye türünün teknolojik olarak çoklu ortamlar kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış biçimi olan dijital hikâye, farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Ancak en genel tabiriyle dijital hikâyeler; grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurlar bir araya getirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık hikâyelerdir (Robin, 2006).

Etkili bir biçimde hazırlanıp izleyiciye sunulacak dijital hikâyelerin birbirlerine bağlı ve kendi içerisinde dinamik olan yedi ögesi bulunmaktadır (Bull ve Kajder, 2004; Bumgarner, 2012; Fields ve Diaz, 2008; Lambert, 2010; Jakes and Brennan, 2005; Robin, 2006; Satterfield, 2007):



Şekil 1. Dijital hikâyelerin öğeleri

1. Bakış açısı (Point of view): Dijital hikâye yazarının kendi deneyim ve tecrübelerini kendi bakış açısından ele alarak hikâyede verilmek istenen mesajın aktarılması biçimidir. Dijital hikâyeler birinci ya da üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılır.

2. İlgi çekici soru (Dramatic question): Dijital hikâyeyi izleyecek ve dinleyecek olan kişide merak uyandırmak, onun dikkatini ve ilgisini çekmek, bu ilgi ve dikkatin sürekliliğini sağlamak için dijital hikâyeye ilgi çekici bir soruyla başlanabilir. Bu soru hikâye başında açıkça sorulabileceği gibi hikâyenin içine gömülerek dinleyici ve izleyicinin hikâyeye odaklanması sağlanabilir. Hikâyedeki ilgi çekici soru hikâyenin gelişme ya da sonuç bölümünde yanıtlanabilir.

3. Duygusal içerik (Emotional content): Etkili dijital hikâyeler, dinleyici ve izleyicisini kimi zaman güldüren, eğlendiren, kimi zaman hüznendiren duygusal içeriğe sahip olmalıdır. İlgi çekici bir soru ile birlikte duygusal içerik dinleyici ve izleyiciye hikâyedeki mesajı aktarmak için önemli bir unsurdur.

4. Ekonomi (Economy): Dijital hikâyeler izleyici ve dinleyiciyi sıkmayacak biçimde 2-5 dakika ile sınırlandırılmalıdır. Hikâye metninde gereksiz detaylardan kaçınmak ve verilmek istenen mesaja odaklanmak hikâyeyi olması gereken uzunlukta olmasını sağlayacaktır.

5. Hız (Pacing): Dijital hikâyelerin anlatımındaki hız, dinleyicinin dikkatini çekmek için önemlidir ve bu nedenle dijital hikâye anlatımındaki tempo çeşitlendirilmelidir. Ritim ve enerji hikâyedeki olayların aktarılmasında önemli unsurlardır. Ekonomi ve hız öğeleri arasında önemli bir bağlantı söz konusudur. Dijital hikâye yazarı, ekonomi ve hız öğelerini göz önüne alarak hikâyelerinde nelerin tutulması nelerin çıkartılması gerektiğine karar vermelidir.

6. İyi seslendirme (The gift of your voice): Hikâye anlatıcısı; hikâyenin konusu, içeriği, vermek istediği mesaj ve duygusal içeriğini dikkate alarak seslendirme yapmalıdır. Bu amaç doğrultusunda anlatıcı sesinde; yükseltme, alçaltma, inceltme ve kalınlaştırma gibi oyunlar yaparak dinleyicinin ve izleyicinin dikkatini çekeceği gibi hikâyenin vermek istediği mesajı karşı tarafa aktarmaya yardımcı olur.

7. Müziğin kullanımı (Soundtrack): Dijital hikâyede kullanılmak üzere seçilmiş görseller ve yazılmış hikâye metni, dijital hikâyenin vermek istediği mesaja ve duygusal içeriğine uygun olarak seçilmiş müzik ve ses efektleriyle birleştirilerek hikâyeye daha eğlenceli ve ilgi çekici olabilir.

Robin (2006) dijital hikâyeleri, kişisel anlatılar, tarihsel tema ve olayları ele alan hikâyeler, bilgilendirici ya da öğretici hikâyeler olarak üç başlık altında toplamıştır. Diğer taraftan, dijital hikâyeler; yardımlaşma, dostluk ve yardımseverlik gibi değerlerin aktarılmasında (Bozdoğan, 2012), şiirlerden oluşan dijital hikâyelerle kişisel yaşantıların aktarılmasında (Emert, 2013), göçmenlerin kültürel kimlikleri konusunda bilgi verilmesinde (Honeyford, 2013), tiyatro alanında insanların yaşam deneyimlerinin aktarılmasında (Alrutz, 2013), hayalet hikâyelerinin (Jacobs, 2010), halk hikâyelerinin (Nakagawa, 2004) ve mit ya da efsanelerin (Ohler, 2008) dinleyici ve izleyiciye aktarılmasında da kullanılmıştır.

Medya kanallarını, işitsel ve görsel teknolojileri bir araya getiren dijital hikâyelerin ana dili ve yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, bu tür hikâyelerin öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma alanlarındaki beceri gelişimine önemli katkı sağladığını; öğrencilerin derse ve yapılan etkinliklere olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarının arttığını ve öğrencilerin dil derslerinde olumlu tutumlar geliştirdiklerini göstermiştir (Abdollahpour ve Asaszadeh, 2012; Abidin, Pour-Mohammadi, Souriyavongsa, Da ve Ong, 2011; Salkhord ve Gorjian, 2013; Sandaran ve Kia, 2013; Verdugo ve Belmonte, 2007). Gerek ana dili eğitiminde gerek yabancı dil eğitiminde üzerinde fazla durulmayan dinleme becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkili bir araç oldukları düşünülmektedir (Ohler, 2006; Verdugo ve Belmonte, 2007).

Bu araştırmanın; Türkçe öğretimi, dinleme becerileri üzerine yapılmış çalışmalara katkı sağlayacağı, dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştireceği, ilkokul Türkçe derslerinde dinleme ve diğer becerilerin öğretme-öğrenme sürecinde gelişiminde teknolojinin kullanımına somut bir örnek olacağı ve çoklu ortamların öğretme-öğrenme sürecinde kullanımına yönelik bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital hikâyelerin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dijital hikâyelerin uygulandığı deney grubu ile dijital hikâyelerin uygulanmadığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

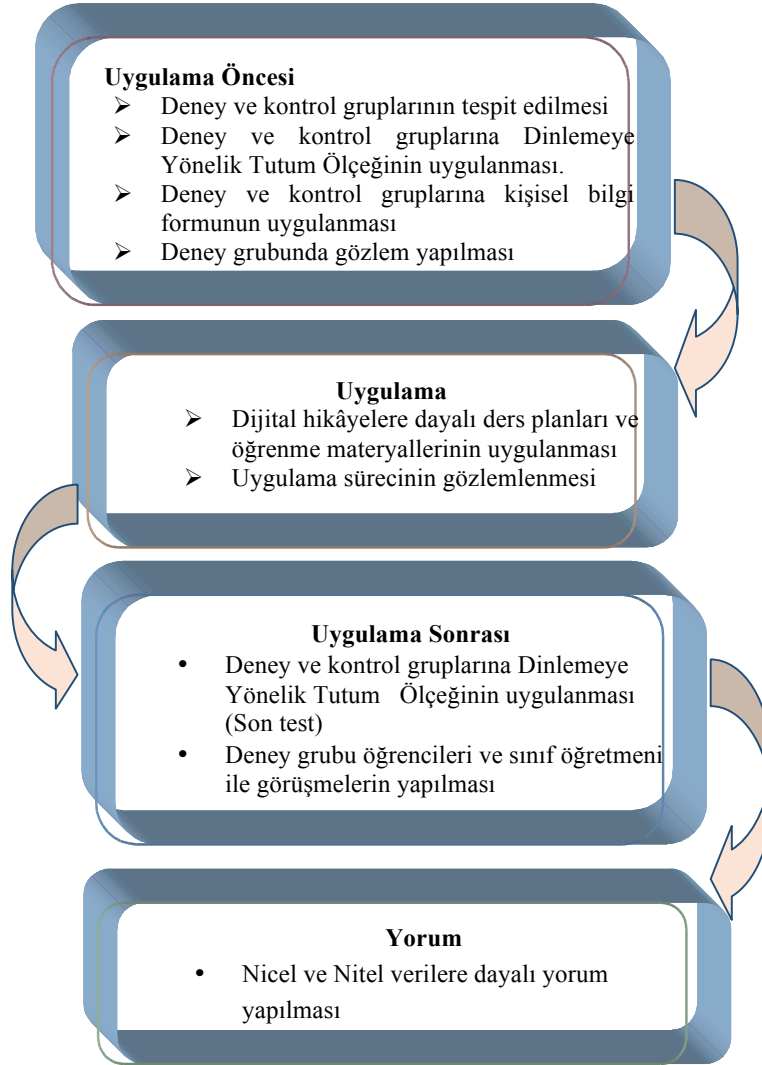
3. Deney grubu sınıf öğretmenin dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel veri kaynaklarının birlikte kullanıldığı bu araştırmada karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Karma yöntem, bir araştırmanın problemini anlamak için araştırmanın tüm süreçlerinde nitel ve nicel veri toplama ve veri analiz yöntemlerinin birlikte kullanılmasıdır (Creswell, 2005). İç içe desende nicel veri seti ana veri setini; nitel veri seti ise nicel verileri destekleyici olan ikinci veri setini oluşturabileceği gibi nitel veri seti ana setini oluştururken, nicel veri seti ise destekleyici veri seti görevi görebilir. Bu yönüyle gömülü desende nicel ve nitel veri setleri birbirlerinin destekleyicisi olarak kullanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmada nicel veri seti ana veri setini oluşturmakta ve nitel veri seti nicel verileri destekleyici konumdadır. Araştırmanın deneysel boyutunda yarı deneysel desenlerden ön test - son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın deney ve kontrol gruplarına Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği (Katrancı, 2012) uygulama öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Karma yöntem desenlerinden iç içe desenin kullanıldığı bu araştırmada araştırma süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: İç İçe Desene Dayalı Araştırma Süreci

Araştırmanın nitel boyutu fenomenoloji desenine dayalı olup, bu desende yaşamımızdaki olaylar, yönelimler, durumlar, deneyimler gibi fakında olduğumuz ama detaylı ve derinlemesine bir görüşe sahip olmadığımız olgular incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu deseninin temelini bir araştırmaya katılan katılımcıların kişisel tecrübeleri, bu tecrübelere dayalı olarak olgu ve olaylara katılımcıların kişisel olarak yükledikleri anlamlar incelenmektedir (Akturan ve Esen, 2008). Bu araştırmada dijital

hikâyelere dayalı olarak öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya, Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı bir ilkokuldaki 4/E (deney grubu) ve 4/D (kontrol grubu) sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 30'u 4/E, 30'u da 4/D şubesinde öğrenim görmektedir. 4/E şubesinin sınıf mevcudu 32 olmasına rağmen 1 öğrenci ön teste ve 1 öğrenci son teste katılmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci öncesinde gerekli resmi izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle araştırmacı, 4 dijital hikâyeyi ve alan uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırladığı ders planlarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilinde bir ilkokulda pilot çalışmada uygulamaya koymuştur. Pilot uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı Türkçe dersleri 4 hafta boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucu öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak dijital hikâyelerde ve ders planlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bahar döneminde araştırmanın gerçek uygulamasına geçilmiştir. Denel işlem sürecinde araştırmacı, gözlemci görevini üstlenerek dijital hikâyelere dayalı tüm Türkçe derslerini gözlemlemiştir.

Araştırmanın nicel boyutunun yarı deneysel desene göre desenlenmiş olmasından dolayı deney ve kontrol grubunun belirlenmesi için okulda bulunan tüm 4. sınıf şubesindeki öğrencilere ölçek uygulanmış, elde edilen verilerin analizi sonucu 4/D ve 4/E şubelerindeki öğrencilerin birbirlerine yakın puanlar aldığı sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak grup eşleştirme yöntemi kullanılarak seçkisiz atama yöntemi ile 4/E deney, 4/D kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Uygulama sürecine geçilmeden önce deney grubunu oluşturan 4/E sınıfında üç hafta boyunca Türkçe dersinde haftada 4 saat gözlem yapılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından yürütülen Türkçe dersleri sınıfın iki farklı noktasına yerleştirilen video kameralar ile kaydedilmiştir. 3 haftalık gözlem sürecinde öğrenciler gerek araştırmacıya

gerek sınıf ortamında video kamera cihazlarının varlığına alışmışlardır.

Araştırmanın denel işlem süreci 09.03.2015 – 30.04.2015 tarihleri arasında toplam sekiz hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama 34 ders saati sürmüştür. Denel işlem sürecince Türkçe derslerinde kullanılacak dijital hikâyeler araştırmanın yapıldığı sınıfa kullanılan Türkçe ders kitabındaki temalar ve belirli gün ve haftalar dikkate alınmıştır.

Ayrıca dijital hikâyeler; öyküleyici ve bilgilendirici hikâye, fabl, efsane gibi farklı metin türlerinden hazırlanmıştır.

Kontrol grubuna ise dijital hikâyelerin metinleri sınıf öğretmeni tarafından sesli okuma yöntemiyle okunmuştur. Deney grubunda olduğu gibi, kontrol grubundaki öğrenciler her hafta bir hikâyeyi öğretmenin sesli okuma yöntemiyle dinlemişler, Türkçe öğretim programında yer alan dinleme kazanımlarına yönelik sınıf öğretmeni tarafından hazırlanan dinleme etkinliklerini yapmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma karma yöntemle desenlenmiş olduğundan araştırma problemini yanıtlamak için aşağıdaki nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Dinlemeye yönelik tutum ölçeği

Araştırmada, “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” (Katrancı, 2012), dijital hikâyelerin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Katrancı (2012) tarafından yapılan ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında 226 beşinci sınıf öğrencisi çalışmaya katılmış; ancak eksik ya da yanlış doldurulan 12 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Verilerin değerlendirilmesinde olumlu maddelerde “Katılıyorum” seçeneği için 1, “Kararsızım” seçeneği için 2 ve “Katılmıyorum” seçeneği için 3 puan verilmiştir. Olumsuz maddelerde ise puanlama tersine çevrilerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonu 0.30’un altında kalan 7 madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı 27’ye; daha sonra ölçeğin kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ile faktör yük değeri 0.40’ın altında kalan 6 madde de çıkartılarak madde sayısı 21’e indirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı

0.81 olarak belirlenmiştir. 21 maddeden oluşan ölçekte 9 olumsuz, 12 olumlu madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 ve en yüksek puan 63'tür.

Nitel Veri Toplama Araçları

Öğrenci kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerini elde etmek için uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve beş sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, anne-babanın mesleklerine ilişkin sorular yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Kardeş sayısı	Ailedeki birey sayısı	Anne öğrenim durumu	Baba öğrenim durumu	Annenin mesleği	Babanın mesleği
Eren	Erkek	1	4	Ortaokul	Lise	Özel sektör	Özel sektör
Akman	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Serbest meslek
Taha	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Memur
Hakan	Erkek	1	4	Ortaokul	Lise	Özel sektör	Özel sektör
Aygül	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev hanımı	Özel sektör
Seçil	Kız	0	3	Lise	Lise	Özel sektör	Özel sektör
Sena	Kız	0	3	İlkokul	Lise	Ev hanımı	Memur
Tunç	Erkek	1	4	Ortaokul	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Sedef	Kız	0	3	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Aysun	Kız	1	4	Üniversite	Lise	Ev hanımı	Özel sektör
Esin	Kız	2	5	Üniversite	Üniversite	Avukat	Akademisyen
Can	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Pelin	Kız	1	3	Üniversite	Üniversite	Memur	Memur
Kerim	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Memur	Öğretmen
Cansu	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Nida	Kız	0	3	İlkokul	Üniversite	Özel sektör	Serbest meslek
Kağan	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Serbest meslek
Selin	Kız	1	4	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Memur
Nurcan	Kız	1	4	Ortaokul	Ortaokul	Özel sektör	Emekli
Yalçın	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Memur	Memur
Fatih	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Memur	Memur
Mehmet	Erkek	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Özel sektör
Mesut	Erkek	1	4	Lise	Lise	Özel sektör	Serbest meslek

Tuba	Kız	1	4	Ortaokul	Lise	Ev hanımı	Serbest meslek
Sine	Kız	1	4	Üniversite	Üniversite	Öğretmen	Öğretmen
Filiz	Kız	2	5	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Özel sektör
Hasan	Erkek	1	4	Üniversite	Üniversite	Ev hanımı	Özel sektör
Hülya	Kız	1	4	Lise	Lise	Ev hanımı	Özel sektör
Yunus	Erkek	1	4	Lise	Üniversite	Ev hanımı	Serbest meslek
Mahmut	Erkek	2	5	İlkokul	Ortaokul	Ev hanımı	Serbest meslek

Görüşme formu

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerden görüş almak amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşme formları hazırlanmıştır. Öğrenci görüşme formu için önce görüşme soruları hazırlanmış, Anadolu Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünde görev yapan 4 uzman (3 sınıf eğitimi, 1 sınıf öğretmeni) görüşü doğrultusunda görüşme soruları düzenlenmiş, daha sonra beş öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler sonucunda tekrar uzman görüşüne başvurularak sorularda gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğrenci yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Öğrenci görüşmesi için pilot görüşmelere katılan 5 öğrenci dışındaki 25 öğrencinin tümüyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ardından; yapılan çalışmayı, dijital hikâyeleri ve bu hikâyelere dayalı Türkçe derslerini ve özellikle dinleme çalışmalarını değerlendirmek, hazırlanan dijital hikâyelere ve etkinliklere yönelik görüş ve önerilerini almak için sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin tümü ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere; “Türkçe derslerinizde kullanılan dijital hikâyeler konusunda neler düşünüyorsunuz?”, “Dijital hikâyelere dayalı olarak dinleme etkinliklerinde neler yaptınız (dinleme öncesi, dinleme esnası ve sonrası etkinlikler)?”, “Yaptığınız dinleme etkinliklerinden hangileri hoşuna gitti? Neden?” gibi sorular yöneltildi.

Verilerin Analizi

Araştırmada dijital hikâyelere dayalı yapılan Türkçe dersi ve dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek için de Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test – son test olarak uygulanmıştır. Bu ölçekten elde edilen veriler SPSS 21.1 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği puanları normal dağılım

göstermediğinden dolayı öntest ve sontest puanları parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklemeler için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanması için araştırmanın denel işlem basamağı sekiz hafta boyunca Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve edile verilerin analizinde alan uzmanlarının (3 sınıf eğitimi) görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın inandırıcılığı için deney grubunda uygulamaya katılan 30 öğrenciden 25'i ile görüşme yapılmıştır. 5 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Böylece deney grubundaki bütün öğrencilerle uygulama sonrası görüşme sağlanmıştır. Elde edilen verilerin sunumunda da 25 öğrenciyle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar verilmiştir.

Nitel verilerin aktarılabirliği için bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı boyutu için veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde benzer işlemler aynı biçimde yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliği için veriler farklı veri kaynaklarından ve farklı zamanlarda toplanmıştır. Haftalık öğretim etkinlikleri her hafta tüm sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonrası öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri bilgisayara aktararak analizi yapılmıştır. Betimsel analiz kapsamında temaların belirlenmesinde uzman (1 sınıf eğitimi) görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından görüşmelerden elde edilen veriler ve yapılan analizler uzmanların (3 sınıf eğitimi) görüşüne ve onayına sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Dijital hikâyelerin ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmış ve puanların normal dağılım göstermediği

belirlenmiştir ($p < 0,05$). Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Bunun üzerine öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklem için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) aldıkları öntest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları için Shapiro-Wilk Test Sonuçları

		Test istatistiği	p
Öntest Tutum Puanları	Deney Grubu	0,910	0,015
	Kontrol Grubu	0,860	0,001
Sontest Tutum Puanları	Deney Grubu	0,855	0,001
	Kontrol Grubu	0,791	0,000

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	n	\bar{x}	ss	U	p
Deney Grubu	30	55,23	5,70	488,000	0,573
Kontrol Grubu	30	55,33	7,19		

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanlarının ortalamasının 55,23 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanlarının ortalamasının ise 55,33 olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Buna göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden (DYTÖ) aldıkları sontest puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

	n	\bar{x}	ss	U	p
Deney Grubu	30	58,50	4,66	309,500	0,037*
Kontrol Grubu	30	54,73	8,17		

* $p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanlarının ortalamasının 58,50 olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanlarının ortalamasının ise 54,73 olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin DYTÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Buna göre, uygulamayla birlikte deney grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu bir düzeye çıktığı söylenebilir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların (öğretmen ve öğrenciler), dijital hikâyelerin ve dijital hikâyelere dayalı olarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları üzerinde etkilerine yönelik görüşlerini belirleyebilmek ve genel olarak durumu betimleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan ve nitel veri kodları Tablo 5'te özetle ele alınmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Dijital Hikâye Etkinliklerinin Öğrencilerin Dinlemeye Yönelik Tutumları Üzerinde Etkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Görüşler
	<i>Herkes böyle sessiz olmaya başladı, sustuk, dinleme şekillerimiz değişti, önceden ben de hiç dinlemiyordum hiç sevmiyordum Türkçe dersini ama artık daha iyi dinliyorum yani çok şey değişti.</i>
Dinlemeye Yönelik Tutum	<i>Dinleme etkinliklerinin hepsi hoşuma gitti. Eskiden dinlemeye şey eskiden dinlemede bir beş on dakikada sıkılıyordum artık sıkılmamaya başladım. Sonra sıkılmadığım için de güzel gelmeye başladı etkinlikler de. Doğru, güzelce yanıtlayabiliyordum; o nedenle de hoşuma gitmeye başladı. Bir de etkinlik kâğıtları hepsi çok güzeldi. Ben arkadaşlarımı bilmem ama ben hepsini sevdim.</i>
	<i>Bence çok güzeldi böyle. Mesela benim hayal gücümü çok geliştirdi bu hikâyeler. Mesela nasıl diyeyim artık bir olayı böyle zihnimde canlandırabiliyorum, nasıl olmuş. Okuduğumuzda onu pek yapamıyordum, hiç böyle dijital hikâyeler dinlemediğimiz için.</i>
	<i>Bence arkadaşlarımın da dinlemeleri çok iyi oldu. Onlar da ben gibi yapamadıklarını artık yapabiliyorlar. Dinleme kurallarını da öğrendim. Dinlemeye başladım.</i>
	<i>Dinlemeyi öğrendim ve dinledikçe de öğrendim. Rüzgârın öyküsündeki boşluk doldurma etkinliğini çok beğenmişim. Abartı ve duygusal olan etkinlikler hoşuma gitmişti. Ben eskiden dinliyordum ama çok çabuk unutuyordum. Bunları yapınca unutmuyorum artık. Görsellik var çünkü akılda kalıcı oluyor.</i>

Uygulama sonrası yapılan görüşmede öğretmen, dijital hikâyelere dayalı uygulama sürecinde öğrencilerinde gözlemlediği değişimi şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dijital hikâyeleri sınıfta en çok uygulama sebepim dinleme ve ilgi odaklarını artırabilmek, yani kendilerini daha iyi vermelerini sağlamaktı. Bunu ne gibi düşündüm? Yazılı metin önlerinde olmayacağı için, dinleyerek yalnızca etkinlikleri yapabildiklerini bildikleri için daha dikkatli dinlediler. Yani dikkatlerini yoğunlaştırmış oldular. Burada amacım neydi? Dikkatlerinin gelişmesini sağlamaktı. Faydalı da oldu yani... Ben bunu okuyamayacağım, erteleyemeyeceğim dinleme anında dinledim dinledim, anladım anladım; anlamazsam etkinlikleri yapmakta zorlanacağım yani sıkıntı yaşayacağım hesabıyla ne oldu herkes dinledi, dinlemeyen de kalmıyor zaten farkındaysan. Ayrıca öğrencilerin dinlemeye bakış açıları değiştiğini gördüm. Önceden çoğu dinleme etkinliklerini sevmezken şimdi dinleme etkinliklerine büyük ilgi gösteriyorlar. Bizim Türkçe kitabındaki dinleme metinlerini ve oradaki dinleme etkinliklerini yaptığımız zamanlarda öğrenciler dinlediklerinde detayları tam yakalayamıyorlardı. Görsel kullanılmadığı için ve dikkatli dinlemedikleri için metnin bir yerinde duruyoruz ya ondan sonra tahminde zorlanıyorlardı. Aslında şöyle söylesem daha iyi olacak sanırım. Her temanın başında kazanımlar listesi var ya hani bizim Türkçe kitaplarında. Evet, işte dinleme kazanımlarını öğrenciler dijital hikâyeler sayesinde kazandılar bence. Önceden belki de birçok dinleme becerisi ya da kazanımı diyeyim. O kazanımların bazılarını öğrencilerle çalışamıyorduk bizim kitaplardaki metinlerle. Bu sınıfta yaptığımız uygulama sayesinde işte onun faydası şey oldu. Dikkatlerini daha iyi toparlamayı öğrendiler. Pelin’de çok büyük değişiklikler oldu, Seçil’de değişiklikler oldu. Önceki derslerde pasif görünen ama şimdi direk aktif hale geçenler oldu. Mesela Mehmet’te çok büyük değişiklikler oldu.”

Öğretmen, dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde öğrencilerin daha dikkatli dinlemeye başladıklarını ve dikkatlerini dinledikleri hikâyelere yoğunlaştırdıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin hikâyeleri dikkatli izlemeleri ve dinlemelerinden dolayı etkinlikleri daha rahat yaptıklarını, uygulamadan önce ders kitabına dayalı olarak yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen, dinlediğini anlama basamağında yer alan belli kazanımların öğrencilerde beceriye dönüştüğünü, dijital

hikâyeler sayesinde dinleme alanında yer alan tüm kazanımlara yönelik çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Diğer taraftan, Türkçe derslerinde ve özellikle dinleme etkinliklerinde etkin olmayan öğrencilerde dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Ayrıca yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, dijital hikâyelere dayalı yapılan derslerle öğrencilerinin Türkçe dersine olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, derse katılımlarının arttığını ve akademik başarılarında artış olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dijital hikâyeler Türkçe derslerinde kullanılsa iyi olur. Kullanılabilir mi bilmiyorum ama. Önlere yazılı metin olmasından daha iyi olur. Dikkatlerini daha iyi toparlamayı öğrendiler. Selin’de çok büyük değişiklikler oldu, Seçil’de değişiklikler oldu. Yani böyle aktif öğrencilerde çok fazla değişim gözlemleyemiyorsun. Ama normal önceki derslerde pasif görünen ama şimdi direkt aktif hale geçenler oldu. Mesela Mehmet’te çok büyük değişiklikler oldu. Akademik başarı tarzında bir iki soru artırdılar doğru yanıt sayılarını. Ama daha çok Türkçeyi ve dinlemeyi sevmeye başladılar. Çünkü birinci sınıftan beri okuma parçası, okuma parçası standart gidiyorsun. Yani değişiklikleri sevmelerinden de kaynaklanıyor bu yani. Uyguladığımız şeyin çok sağlıklı, çok iyi olduğu bir yana değişikliği de seviyorlar. Farklı bir metot uygulayan belki yine daha çok ilgi gösterecekler. Yani değişikliği seviyorlar, standart olmayacak bir şey.”

Sınıf öğretmeni, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin arttığını, derslere katılım ve akademik başarı açısından düşük olan öğrencilerde olumlu değişiklikler gerçekleştiğini söylemiştir. Öğrencilerinin sınavlarda ve denemelerde Türkçe sorularında doğru yanıtlarının artış gösterdiğini dile getiren öğretmen, özellikle öğrencilerin Türkçeyi ve Türkçe derslerinde yapılan dinleme çalışmalarını sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerin büyük bir bölümü de görüşmelerde bu araştırmadan önce Türkçe derslerine ve özellikle dinleme etkinliklerine çok fazla ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birinci sınıftan bu yana okuma parçası okumaktan sıkıldıklarını söylemiştir. Bu ifadeden öğretmenin birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde dinleme, konuşma, görsel okuma-görsel sunu ve yazma gibi beceri alanlarından daha çok okuma alanında çalışmalar yaptığı sonucuna varılabilir. Dijital hikâyelere dayalı yapılan sekiz haftalık uygulamanın çok iyi ve

sağlıklı olduğunu belirten öğretmen, öğrencilerinin değişik yöntem ya da yöntemlerle yapılan dinleme etkinliklerini ve diğer etkinlikleri daha çok sevdiklerini dile getirmiştir.

Yapılan görüşmede sınıf öğretmeni, dijital hikâyelere dayalı yapılan derslerle öğrencilerinin Türkçe dersine olan tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, derse katılımlarının arttığını ve akademik başarılarında artış olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe derslerinde kullanılsa iyi olur. Kullanılabilir mi bilmiyorum ama. Önlerinde yazılı metin olmasından daha iyi olur. Dikkatlerini daha iyi toparlamayı öğrendiler. Selin’de çok büyük değişiklikler oldu, Seçil’de değişiklikler oldu. Yani böyle aktif öğrencilerde çok fazla değişim gözlemleyemiyorsun. Ama normal önceki derslerde pasif görünen ama şimdi direk aktif hale geçenler oldu. Mesela Mehmet’te çok büyük değişiklikler oldu. Akademik başarı tarzında bir iki soru artırdılar doğru yanıt sayılarını. Ama daha çok Türkçeyi sevmeye başladılar. Çünkü birinci sınıftan beri okuma parçası, okuma parçası standart gidiyorsun. Yani değişiklikleri sevmelerinden de kaynaklanıyor bu yani. Uyguladığımız şeyin çok sağlıklı, çok iyi olduğu bir yana değişikliği de seviyorlar. Farklı bir metot uygulasan belki yine daha çok ilgi gösterecekler. Yani değişikliği seviyorlar, standart olmayacak bir şey.”

Sınıf öğretmeni, dijital hikâyeler sayesinde öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin arttığını, derslere katılım ve akademik başarı açısından düşük olan öğrencilerde olumlu değişiklikler gerçekleştiğini söylemiştir. Öğrencilerinin sınavlarda ve denemelerde Türkçe sorularında doğru yanıtlarının artış gösterdiğini dile getiren öğretmen, özellikle öğrencilerin Türkçeyi sevmeye başladıklarını ifade etmiştir. Nitekim öğrencilerin büyük bir bölümü de görüşmelerde gerek tuttıkları bu araştırmadan önce Türkçe derslerine çok fazla ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birinci sınıftan bu yana okuma parçası okumaktan sıkıldıklarını söylemiştir. Bu ifadeden öğretmenin birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde dinleme, konuşma, görsel okuma-görsel sunu ve yazma gibi beceri alanlarından daha çok okuma alanında çalışmalar yaptığı sonucuna varılabilir. Dijital hikâyelere dayalı yapılan sekiz haftalık uygulamanın çok iyi ve sağlıklı olduğunu belirten öğretmen, öğrencilerinin değişik yöntem ya da yöntemlerle yapılan dersleri daha çok sevdiklerini dile getirmiştir.

Dijital hikâyelerin, dinleme kurallarına uygun dinleme becerilerine etkisi konusunda öğrenciler de görüş belirtmiştir. Bu bağlamda Aygül, dinleme kurallarına uygun dinleme konusunda şunları söylemiştir:

“Herkes böyle sessiz olmaya başladı, sustuk, dinleme şekillerimiz değişti, önceden ben de hiç dinlemiyordum hiç sevmiyordum Türkçe dersini ama artık daha iyi dinliyorum yani çok şey değişti” (Aygül, 04.05.2015).

Aygül’ün “dinleme şekillerimiz değişti” ifadesinden daha önceden dinleme kurallarına uygun dinleme yapmadıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca Aygül’ün dinleme becerilerinin geliştiği; buna bağlı olarak da dinlemeye ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerden Esin, Kerim, Pelin, Seçil, Tuba ve Akman ise dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerine yönelik şunları söylemiştir:

“Eskiden daha sıkıcı geliyordu dersler. Karşımdakini dinlemiyordum artık dinleme kurallarını uygulayarak dinlemeye başladım. Kelime dağarcığım gelişti. Ve arkadaşarımla artık daha sıcak ilişkiler kuruyorum” (Sine, Ö.G., 08.05.2015).

Sine, dijital hikâyeye dayalı olarak yapılan Türkçe dersleri sayesinde dinleme becerilerinin yanı sıra okuma becerilerinin de geliştiğini, okumaya ve dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini, dinleme kurallarına uygun bir biçimde derslerini ve arkadaşlarını dinlediğini, kelime dağarcığının geliştiğini ve insanlarla ilişkilerinde olumlu gelişmeler yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencilerden bir diğeri Kerim ise yapılan dinleme etkinlikleri konusunda ise şunları söylemiştir:

“Dinleme etkinliklerinin hepsi hoşuma gitti. Eskiden dinlemeye şey eskiden dinlemede bir beş on dakikada sıkılıyordum artık sıkılmamaya başladım. Sonra sıkılmadığım için de güzel gelmeye başladı etkinlikler de. Doğru, güzelce yanıtlatabiliyordum; o nedenle de hoşuma gitmeye başladı. Bir de etkinlik kâğıtları hepsi çok güzeldi. Ben arkadaşarımlı bilmem ama ben hepsini sevdim” (Kerim, 07.05.2015).

Kerim, uygulama sürecinde dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin tamamını beğendiğini, daha önceden sıkıldığı dinleme etkinliklerinde artık sıkılmadığını ve

bu sayede de dinleme etkinliklerini başarılı bir şekilde yapabildiğini belirtmiştir. Yine bir diğer öğrenci Pelin dijital hikâyelere dayalı yapılan etkinlikler için şunları söylemişlerdir:

“Bulmaca, özellikleri yazma, neden-sonuç hoşuma gitti. Çünkü eğlenceli ve öğretici etkinlikler olduğu için beğendim. Hikâye haritası güzeldi. Eğlenceliydi. İlk önce ben sıkıcı olur diye düşünüyordum. Sonra etkinlikler yaptıkça keyif verici oldu. Dinlememde değişiklik oldu. Daha dikkatli dinliyorum. Ve böylece soruları daha rahat yapıyorum” (Pelin, 07.05.2015).

Pelin, dijital hikâyelere dayalı dinleme etkinlikleri sayesinde daha dikkatli dinleme yapabildiğini ve böylece dinleme sonrası etkinliklerde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Pelin, uygulamanın başında yapılacak olan çalışmanın sıkıcı olacağını düşündüğünü; ancak dijital hikâyeleri izledikçe ve etkinlikleri başarılı bir biçimde yaptıkça uygulama sürecinin keyifli olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden öğrencinin dinlemeye yönelik daha önceki olumsuz tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

“Eskiden canım sıkılıyordu. Şimdi daha keyifli bir ders geçiyor. Dinlemeyle daha çok başarı oldu. Eskiden dinleliyordum hiç. Ama şimdi dikkatli dinliyorum, dinlerken oturmama bile dikkat ediyorum artık biliyor musunuz? Hem dinleyip hem de etkinlik bile yapabiliyorum. Önceden yapamıyordum dinlerken bir şey” (Seçil, 04.05.2015).

Seçil, dijital hikâyeler ve bu hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinlikleri sayesinde dinleme kurallarını uygulamaya başladığını, dinleme sırasında seçici dinleme yöntemine dayalı etkinlikleri artık yapabildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden Tuba, dijital hikâyelerle yapılan dinleme etkinlikleri ve bu etkinlikler sayesinde dinleme becerilerindeki gelişimi en ayrıntılı olarak ifade eden öğrenci olmuştur. Dinleme sırasında yapılan tahmine dayalı etkinlikler ve seçici, katılımlı dinleme gibi yöntemlere dayalı yapılan etkinlikler için şunları söylemiştir:

“Bence çok güzeldi böyle. Mesela benim hayal gücümü çok geliştirdi bu hikâyeler. Mesela nasıl diyeyim artık bir olayı böyle zihnimde canlandırabiliyorum, nasıl olmuş. Okuduğumuzda onu pek yapamıyordum, hiç böyle dijital hikâyeler dinlemediğimiz için. Ama böyle hikâyeler gelince artık mesela bir şeyi canlandırabiliyorum kafamda, daha çok iyi anlıyorum böylelikle. Böyle mesela metni tahmin ediyorduk, bir de farklı farklı fikirler geldiği için metin iyicene

meraklandırıyor insanı. Böyle değişik geliyordu. Evet, daha dikkatli oluyordum. Hangimizinki doğruymuş hangimizinki değilmiş” (Tuba, 08.05.2015).

Tuba, dinleme etkinlikleri kapsamında daha önceki Türkçe derslerinde öğretmenleri ya da kendileri sesli okumaya dayalı etkinlikler yaptıkları için dinlediklerini zihinde canlandıramadıklarını; ancak dijital hikâyeler sayesinde dinlediklerini zihinde canlandırabildiğini, hikâyelerin nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin edebildiğini, tahmine dayalı yapılan etkinliklerin kendisinde merak uyandırdığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci olan Akman, dijital hikâyelere dayalı Türkçe derslerine ilişkin şu sözleri söylemiştir:

“Eskiden dinleme yaparken kitap okuyordum dinleyemiyordum. Artık dinleyebiliyorum. Sıkıcı geliyordu artık daha eğlenceli ve önemsiyorum dersi ve daha çok çalışıyorum. Bilmediğim kelimeleri öğrendim. Dinlemeyi öğrendim. Daha çok çalışıyorum ve önemsiyorum. Dersi anlamam gelişti” (Akman, 04.05.2015).

Akman, daha önceden Türkçe derslerini önemsemediğini belirtirken, dijital hikâyeler sayesinde dersleri eğlenceli bulduğunu, derslerine daha çok çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca bu hikâyeler sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini, nasıl iyi bir dinleyici olunacağını öğrendiğini sözlerine eklemiştir.

Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere bağlı olarak dijital hikâyelerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna varılabilir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen diğer önemli bir sonuç da birçok öğrencinin uygulama öncesi yapılan Türkçe derslerini sevmediklerini, özellikle dinleme etkinliklerinde sıkıldıkları, dinleme metinlerini sesli okuma yöntemiyle yaptıkları ve dolayısıyla öğrencilerin dinlemeye karşı olumsuz tutumlara sahip olduğudur. Ancak dijital hikâyelerin ve bu hikâyelere dayalı dinleme etkinliklerinin yapılması sonucunda öğrencilerdeki Türkçe dersine ve özellikle dinlemeye karşı olumsuz tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sadece ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dijital hikâyelerin dinleme çalışmalarında kullanımı ve dijital hikâyelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi ile sınırlıdır. Araştırmada dijital hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin

dinlemeye yönelik tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile uygulama sonrasında aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Türkçe dersinde dijital hikâyelerin ve bu hikâyelere dayalı yapılan dinleme etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinde dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Ayrıca araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine yönelik öğrencilerle ve öğretmenle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine ve dinlemeye karşı tutumlarının ve motivasyonlarının dijital hikâyelere dayalı etkinlikler sayesinde olumlu yönde gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler ve öğretmen dijital hikâyelerin Türkçe derslerini ve dinleme etkinliklerini daha eğlenceli ve zevkli duruma getirdiğini, derse katılımı ve dersin niteliğini artırdığını belirtmişlerdir. Bu sonucun dijital hikâyelerin oluşum sürecinde kullanılan resim, müzik ve efektlerin kullanılmasından dolayı dijital hikâyelerin öğrencilerin dikkatini daha çok çektiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgular; Abdollahpour ve Asaszadeh (2012), Abidin vd. (2011), Demirer (2013), Kahraman (2013), Sandaran ve Kia (2013), Shin ve Park (2008), Tsou, Wang ve Tzeng (2006), Yang ve Wu (2012) ve Yoon (2013) tarafından dijital hikâyelerin öğrenci tutumlarına etkisi üzerine yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmalarda, dijital hikâyeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinlemeye ve derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiğine, öğrencilerin motivasyonlarını ve derse katılımı artırdığına, dersleri daha eğlenceli ve zevkli hale getirdiğine ve kalıcı öğrenmeyi sağladığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazında dijital hikâye gibi diğer çoklu ortama ve teknoloji kullanımına dayalı ders etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda, Akın ve Çeçen (2015), Mayersmith ve Pedretti (2000) ve Shea (2000) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada uygulama sonunda yapılan görüşmelerde deney grubu öğretmeni ve öğrencileri dijital hikâyelerin ve bu hikâyelere dayalı etkinliklerin eğlenceli ve zevkli olduğunu, bu sayede Türkçe dersini ve dinleme çalışmalarını daha çok sevdiğini, dijital hikâyeler sayesinde Türkçe dersinde başarının ve derse katılımın arttığını belirtmişlerdir.

Bu sonucun dinlemeye yönelik yapılan etkinliklerde dijital hikâyeler sayesinde dinleme ve izlemenin birlikte yapılmasından ve izlemenin dahil edilmesinden dolayı da öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara paralel olarak, Demirer (2013) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital hikâyelerin ders başarısını, derse yönelik tutum ve motivasyonu artırdığını, dersi daha zevkli ve eğlenceli hale getirdiğini, katılımı artırdığını, görselleştirdiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Kahraman (2013) fizik derslerinde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik yaptığı çalışmada dijital hikâyelerin derste kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, katılımı artırdığını, anlamayı kolaylaştırdığını, kalıcılı öğrenmeyi sağladığını, fizik dersi ile yaşam arasında ilişki kurulmasına yardımcı olduğunu ve dersi eğlenceli duruma getirdiğini ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçları kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Araştırma sonuçlarına göre dijital hikâyelerin kullanımı öğrencilerde Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar gelişmesine, derse katılımın ve motivasyonun artmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle dijital hikâyeler, beş öğrenme alanı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinde kullanılabilir.

- Öğretmenlerin hazırlayacakları dijital hikâyelerin yanı sıra, öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini yapmalarına yönelik çalışmalar yapılması öğrencilerin öğrenme sorumlulukları kendi üzerlerine almalarını sağlayacaktır. Bu nedenle Türkçe derslerinde farklı dijital hikâye türlerine dayalı olarak öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturmaları sağlanabilir.

- Araştırmada öğrencilerin dinlemeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine olanak sağlayan etmenlerden birinin de öğrencilerin dijital hikâyeleri izlemeleridir. Bu nedenle ilkokul düzeyinde yapılacak dinleme etkinliklerinin izleme etkinlikleriyle birlikte yapılması yarar sağlayacaktır. Bu bağlamda Türkçe dersi kitaplarındaki temalarda yer alan dinleme metinleri çoklu ortamlar kullanılarak görseller, müzik ve efektlerle desteklenebilir.

- Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile dijital hikâyelere ve dijital hikâye anlatımına dayalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdollahpour, Z. ve Asaszadeh, N. (2012). The impact of exposure to digital flash stories on Iranian EFL learners' written reproduction of short stories. *Canadian Journal on Scientific and Industrial Research*, 3(2), 40-53.
- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Da, C., ve Ong, L. K. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Alrutz, M. (2013). Sites of possibility: Applied theatre and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 44-57.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- Bull, G., ve Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: a case study of student teacher attitudes toward teaching with technology*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.
- Creswell, J. W. (2005). Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (2.ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W. ve Clark, P.L. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. USA: Sage Publications Inc.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duzer, C.V. (1997). *Improving ESL learners' listening skills: At the workplace and beyond*. Center for Applied Linguistics, Project in Adult Immigrant Education (PAIE), Department of Education (ED), Office of Educational Research and Improvement. Washington.
- Emert, T. (2013). The Transpoemations Project: Digital storytelling, contemporary poetry, and refugee boys. *Intercultural Education*, 24(4), 355-365.
- Fields, A. M., ve Diaz, K. R. (2008). *Fostering community through digital storytelling: A guide for academic libraries*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Goh, C., ve Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: Cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, 47(1), 17-25.
- Jacobs, W. R. (2010). Speaking the lower frequencies 2.0: Digital ghost stories. *Association of Literacy Educators and Researcher Yearbook*, 31, 27-33.

- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling*. 04.11.2013 tarihinde http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. S. Topbaş (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (ss.53-70). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No: 587.
- Lambert, J. (2010). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Mayersmith, J., Pedretti, E. ve Woodrow, J. (2000). Closing of the gender-gap in technology enriched science education. *Computer & Education*, 35, 51-63.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nakagawa, A. (2004). *Using digital storytelling for intermediate Japanese language learning*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. [Online]: ProQuest Digital Dissertations 03.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership* 63(4), 44-47.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş bir alan: dinleme eğitimi, Cumhuriyetin kuruluşunun 80. yılında Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme*. (Çeviren: E. Sabri Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. In C. Crawford vd. (Ed.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Salkhord, S. ve Gorjian, B. (2013). The effect of digital stories on reading comprehension: an internet-based instruction for Iranian EFL young learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistic World*, 4(4), 11-124.
- Sandaran, S.C. ve Kia, L.C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65(2), 125-131.
- Satterfield, B. (2007). *Eight tips for telling your story digitally: advice on planning, building, and promoting digital stories*. Digital Storytelling Cookbook, [Online] ERIC 03. 04. 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Shea, P. (2000). A study of captioned interactive video. *Journal of Educational Computing Research*, 22, 243-263.

- Shin, B. J., ve Park, H. S. (2008). The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 12(4), 417-425.
- Tsou, W., Wang, W., ve Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Verdugo, D.R. ve Belmonte, I.A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 11(1), 87-101.
- Wacker, K. G., ve Hawkins, K. (1996). Curricula comparison for classes in listening. *International Journal of Listening*, 10, 14-28.
- Yang, Y.C. ve Wu, W.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.

The Effects of Digital Stories on the Attitude toward Listening

Keywords: Digital stories, listening, attitude, primary school, Turkish course.

This study aims to determine the effect of digital stories on the fourth grade primary school students' attitude toward listening. The study was based on a mixed methods approach, using both qualitative and quantitative methods, carried out in two fourth grade classrooms in a primary school in Eskisehir city, Turkey, during the 2014-2015 spring semester. The school is located in an urban area of the city and the participants were from middle class family backgrounds.

The study designed with mixed methods was conducted in two 4th grade classes in a primary school in Eskisehir city during the 2014-2015 spring semester. During the 8-week application period, listening activities based on digital stories that examine historical events and that inform or instruct were conducted in the experimental group in Turkish lessons. The activities were conducted by the classroom teacher and the researcher had the role of observer. The data were collected by using a listening attitude scale, teacher and students interviews.

Data were collected by using a listening attitude scale, teacher and students interviews. Mann-Whitney U test was used to analyze the data obtained from the Listening Attitude Scale, while descriptive analysis was used to analyze the qualitative data. At the end of the study, it was found out that When the scores in listening attitude scale posttest of both the experimental and control groups were compared, it was found out that there was statistically meaningful difference. The listening activities relying on digital stories had a positive effect for students in the experimental group to develop positive attitude towards listening. digital stories.

Besides, it was observed from the interviews with the students and teacher that the attitude and motivation of the students toward Turkish lessons and listening. Both the

students and the teacher stated that Turkish lesson became more lively and enjoyable with the use of digital stories and that the digital stories used during the study promoted the participation of the students during the activities. The students also mentioned that they began to love Turkish lessons and listening activities more; as a result of which they became more successful in their lessons. These results comply with the results of the studies, on the effects of digital stories and digital storytelling on the attitude of the students, held by Abdollahpour and Maleki (2012), Abidin et al. (2011), Demirer (2013), Kahraman (2013), Sandaran and Kia (2013), Shin and Park (2008), Tsou, Wang and Tzeng (2006), Yang and Wu (2012), and Yoon (2013).

Depending on the results of the study, the following suggestions can be put forward:

- The students stated that they had developed positive attitude toward Turkish lessons and listening and that their motivation and participation increased the use of digital stories in Turkish lessons. Therefore, digital stories can be used for all the skill areas in language art lessons.
- Beside the digital stories prepared by teachers, students can be directed to prepare their own digital stories, which will help students to take the responsibility of their own learning.
- One of the factors that led the students to develop positive attitude toward listening was the students' watching the digital stories. For this reason, it will be better if listening activities include both listening and watching together.