

TÜRKÇE DERSİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ AKADEMİK BAŞARI, MOTİVASYON VE KALICILIK ÜZERİNDE ETKİSİ

Mehmet Arif ÖZERBAŞ¹, Yasin ÖZTÜRK²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, ozerbas@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı Beşevler/Ankara, y.ozturk71@gmail.com

Özet

Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desen kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 bahar dönemi Kırıkkale ili, Fatih Ortaokulu 5. sınıfta öğrenim gören 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kontrol ve deney grupları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi, gruplar içinde farkı belirlemek üzere de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test- son test başarı puanlarına ait erişim düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin erişim düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, dijital hikâye, öğretimde teknoloji kullanımı, akademik motivasyon.

THE EFFECT OF DIGITAL STORY USAGE ON ACADEMIC SUCCESS, MOTIVATION AND PERMANENTITY IN TURKISH COURSE

Abstract

In this study, the effects of digital story use on student achievement, motivation and persistence in the 5th grade Turkish lessons are examined. The sample group of the research conducted using a quasi-experimental design includes 35 pupils attending 5th grade in Kırıkkale Fatih Elementary School in 2015-2016 education spring term. In the study "Reading Comprehension Achievement Test and the Turkish Lesson Motivation Scale" are used as a data collection instrument. In the analysis of data, to determine the differences between the control group and the experimental group independent sampling t-test is applied and to determine the differences between groups paired sampling t-test is applied. The results obtained from the study indicates that while a significant difference has been observed in favour of the experimental group in terms of achievement level after pretest and posttest results, no significant difference has been found between the control and the experimental groups in terms of motivation and persistence points.

Key Words: Turkish language education, digital story, technology in teaching, academic motivation.

GİRİŞ

Dil çeşitli kaynaklarda İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma (TDK, 2005), insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta (Ergin, 1985) olarak tanımlanmıştır. Görülüyor ki dil genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. Bu araç hayatın bütün alanlarında duygu ve düşünceleri anlama ve anlatma, yaşanan olayları aktarmak için kullanılmaktadır (Özbay, 2008). İnsan anlamayı, okuyarak ya da dinleyerek gerçekleştirir. Dinleyerek konuşan ya da sesli okuyan birinin vermek istediği mesajı tam olarak anlamaya çalışır (Özbay, 2005). Bazen de sözcükleri duyu organlarıyla algılayıp anlamlandırmaya çalışarak okuma işini gerçekleştirir (Sever, 2000). Dinleme ve okuma işini yaparak bilgi sahibi olan insan; etrafına deneyimlerini, bilgilerini aktarmak, anlatmak ister. Duygu, düşünce ve isteklerini ya belli kurallara uygun olarak bir takım sembollere aktarır ya da bir takım sözcükleri sesler yardımıyla ifade ederek kendini tüm canlılardan ayıran konuşma eylemini gerçekleştirir (Özbay, 2007; Temizyürek, 2007). Konuşma eylemi insanlığın var oluşu ile başlar. İnsan zamanla hayatında olan veya olma ihtimali bulunan olayları belli bir biçim içinde anlatarak hikâye unsuru oluşturmuştur. Yazının icadından önce sözlü gelenekle kulaktan kulağa aktarılarak

varlığını sürdüren hikâye kavramı, yazının icadından sonra basılı kaynaklar olarak literatürde yerini almıştır. Hikâyenin en önemli malzemesi insandır, insanın olduğu her yerde hikâye vardır. Olay ve durum anlatımlarına göre iki gruba ayrılmaktadır (Macit, 2005).

Hikâye, kişisel ve ruhsal gelişimle ilgili birçok alanda uluslararası geçerliliği olan bir konuma sahip olup, çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir pedagojik araçtır. Onun anlam iletmeki rolü, aynı zamanda sosyoloji, edebiyat, tarih, antropoloji, hermenötik, hikâyeleştirilmiş teoloji ve dini öğretiler gibi çok çeşitli alanlarda da dikkate alınmaktadır. Hikâye, evde ve geleneksel anlatımlarda olduğu kadar, eğitimsel teori ve pratikte de özellikle dini ve ahlaki eğitimde, sosyalleştirme ve kültürlendirmede de oldukça önemlidir. Kültürel, etnik ve dini geleneklerin iletişimi ile ilgisi olanlar, açıklama, anlama, yorum gibi yöntemleri izlerken sık sık hikâyeye başvururlar (Okumuşlar, 2001). Bazen yaşanan gerçekleri anlatmak bazen de insanları eğlendirmek ve bir hayal serüvenine çıkartmak için yazılan hikâyeler okuyucuların düş dünyalarını zenginleştirmiş, yazarların da yaratıcılıklarını geliştirerek bir eğitim aracı haline dönüşmüştür. Zamanla hayatın her noktasında geçmişten günümüze değin en sık kullanılagelen eğitim yöntemlerinden birisi olmuştur. Özellikle somut işlem dönemindeki çocuklar için onlara bilgiyi aktarmanın basitleştirilmiş, anlamlı yollarının bulunması gerekmektedir. Karmaşık bir olayı hikâyelerle anlatmak, onların fantastik dünyasında duygularını harekete geçirerek hem motivasyonlarını hem de anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Turgut ve Kışla; 2015). Yazılı metinlerin zamanla resim ve grafiklerle buluşmasıyla aktarılacak istenilen bilgiler daha somut hale dönüşmüş ve anlaşılabilirlik artmaya başlamıştır. Bu sayede hikâye destekli ders anlatımı farklı eğitim kademelerinde tercih edilen bir yöntem haline gelmiştir. Gelişen teknolojinin eğitimde etkisini göstermesiyle hikâye unsuru farklı özellikler kazanmıştır. Michael Hart isimli başarılı bir girişimcinin önemli basılı eserlerin elektronik sürümlerini herkesin kullanabilmesi için başlattığı Gutenberg Projesi (Project Gutenberg) ile ilk e-kitap ortaya çıkmış ve dijital kütüphanecilik de başlamıştır (Bozkurt ve Bozkaya; 2013). Hikâyelerin dijital ortama aktarılmasıyla birlikte, ürünlere ulaşım kolaylaşmış ve dünyanın neresinde olursa olsun oluşturulan bir ürüne erişim kolaylığı sağlanmıştır.

Gelişen teknolojiyle hikâye anlatımını desteklemek için internet ile birlikte World Wide Web (www) ve yeni teknolojilerin ortaya çıkışıyla anlatım ses, müzik, görüntü ve interaktiflikle daha dinamik ve güçlü bir iletişim sistemine dönüştürülmüştür (İnceelli, 2005). Bu sayede dijital hikâyeler göze, kulağa daha iyi hitap etmeye başlamıştır. Üç boyutluluk ve hareket unsurları ile öğrencilerin dikkatlerinin yoğunlaşmasını ve derse karşı güdülerinin artmasını sağlamıştır. Bu sayede Türkçe derslerinin temelini oluşturan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine hizmet eden bir araç haline dönüşmüştür. Kompozisyon yazma gibi yazı çalışmaları farklı bir boyuta taşınmış, hareket unsurunun hikâye karakterleriyle birleşmesiyle metinlerde anlatılan olay ve durumların somutlaştırılması sağlanmıştır. Dijital hikâye edebiyat tarih gibi birçok sosyal alanda kullanılmaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemden üniversiteye kadar bir çok alanda eğitim uygulamalarına destek sağlayan bir kaynak niteliğindedir. Dijital hikâyelerden bahseden bazı araştırmacılar (Clarke & Adam, 2011; Robin, 2006; Nilsson, 2008) dijital hikâyeler için bir “araç” vurgusu yapmış “öğretmenler için etkili bir öğretim aracı” veya “öğrenciler için etkili bir öğrenme aracı” olduğundan bahsetmişlerdir (Robin, 2006; akt.; Karaoğlu, 2015). Ses, görüntü ve hareket özellikleriyle anlatılan hikâyeler öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ettiği için dikkatleridaha çok çekmekte konuya ve derse karşı motivasyonlarını artırmaktadır. Öğrencilerin dijital hikâye oluşumuna dahil edilmesiyle öğrencilerin bireysel gelişimlerini hızlandırırken, eleştirel düşünme yetisini geliştirmekte ve teknolojiyi kullanma becerisini artırmaktadır (Karaoğlu, 2016).

Alanyazında dijital hikâyelerin birbirine benzeyen çeşitli sınıflandırmalarına. Robin (2006) dijital hikâyeleri, birbirinden keskin sınırlarla ayrılmadığını da belirterek konularına göre kişisel, tarihsel ve öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler olmak üzere üçe ayırmaktadır:

- 1-Kişisel hikâyeler: Kişilerin hayat tecrübelerinin ve başlarından geçen olayların anlatıldığı hikâyelerdir
- 2-Tarihsel olaylar ile ilgili hikâyeler: Tarihsel olayları, dokümanlarla dahilinde aktaran hikâyeler.
- 3-Öğretici ya da bilgilendirici hikâyeler: Farklı bilim alanlarında bilgi vermeyi amaçlayan hikâyelerdir.

(Robin, 2006; akt.; Karaoğlu, 2015). Dijital hikâye oluşturma süreci dört basamakta gerçekleşir: üretim öncesi, üretim, üretim sonrası, dağıtım. İlk bölümde hikâye unsurlarıyla ilgili fikirler oluşturulur, senaryolar hazırlanır; ikinci bölümde teknolojik araçlarla hikâyenin sanal ortamda hareketli görüntüler ve seslendirmesi yapılır; üçüncü bölümde parçalar birleştirilerek bir bütün haline getirilir ve son bölümde dijital hikâyenin sunumu gerçekleştirilir (Kearney, 2011; akt. Karaoğlu 2016). Gelişen teknolojiyle ortaya çıkan dijital hikâye unsurunun ürünlerin dikkat, güdü ve anlaşılabilirlik oranları üzerinde ne kadar etki sahibi olduğu merak edilen bir durum haline dönüşmüş ve zamanla bilimsel araştırma yapılmaya değer bir konu haline gelmiştir. Ülkemizde hikâye anlatımı

yöntemiyle ilgili geniş bir çalışma alanı mevcut olmakla birlikte dijital hikâye yöntemini uygulama bazında inceleyen çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Bu konuda yapılacak uygulama çalışmalarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

AMAÇ

Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubu öğrencilerinin son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesi motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney sonrası motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Birbirleriyle denkliği kontrol edilmiş iki sınıfın seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak atandığı bu çalışmada, ön test – son test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan desenlere deneysel desen denir (Büyükoztürk, 2001).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kırıkkale ilindeki bir devlet Ortaokulu 5. sınıflar arasından akademik ortalamaları denk olan iki sınıf belirlenmiş ve rastgele yöntemle sınıflar kontrol ve deney grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubu olarak belirlenen sınıftan 3 öğrenci, kontrol grubu olarak belirlenmiş sınıftan ise 2 öğrenci devamsızlık yaptıkları için araştırmadan çıkartılarak araştırma 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçme Aracı

Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek üzere Yıldız(2010) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır. Test, *Göçmen Kuşlar* isimli bilgi verici metne yönelik olarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlardan hareketle hazırlanmış çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Dörder seçenekli 15 maddeden oluşan testle ilgili yapılan güvenilirlik çalışmasında KR 20 güvenilirlik değeri .71 bulunmuş, maddelerin ayırt edicilik düzeyinin ise 0.32 ile 0.55 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Yıldız, 2013). Elde edilen bu veriler testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Türkçe dersine yönelik motivasyonların belirlenmesi için Erdem(2013) tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 15 maddeden ve likert türünde 3 seçenekten oluşmaktadır. Ölçeğin Crombah Alpha katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma 2015-2016 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde Kırıkkale ilinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olarak belirlenen sınıfta Türkçe dersi dijital hikâye kullanımıyla desteklenirken kontrol grubu olarak belirlenen sınıfta aynı konu mevcut programda yer alan öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Motivasyon ve başarı testleri ön test olarak uygulandıktan sonra *Göçmen Kuşlar* adlı bilgilendirici metin ve etkinliklerinden oluşan dersler deney grubunda dijital hikâye destekli olarak, kontrol grubuna ise çalışma yaprakları ile bir hafta süreyle anlatılmıştır. Konuyla ilgili hazırlanan başarı testinin son test olarak uygulanmasının ardından üç hafta sonra aynı başarı testi kalıcılık ölçümü için iki gruba tekrar uygulanmıştır. Motivasyon son testlerinin uygulanmasıyla çalışma sona erdirilmiştir. 38 kişiden oluşan çalışma grubunda 5 öğrenciye ait başarı testi sonuçları deney sürecinde devamsızlık yapmalarından dolayı çalışma verilerinden çıkarılmıştır. Başarı ve kalıcılık testinde 33 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir. Devamsızlık yapan 5 öğrenciden farklı olara kontrol ve deney gruplarından birer öğrenci de son motivasyon testlerine katılmamıştır. Bu nedenle motivasyon testlerinde 31 öğrencinin verileri değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni; dijital hikâye, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonu ve bilgilerin kalıcılık düzeyleridir. Ölçme araçlarıyla elde edilen veriler SPSS (22) programına aktarılmıştır. Araştırmada kontrol ve deney grupları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ilişkisiz örneklem t-testi, gruplar içinde farkı belirlemek üzere de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. 14 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nden alınabilecek en yüksek puan 98 (14x7), en düşük puan ise 0 (0x7) olarak belirlenmiştir. *Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği* 15 maddeden ve likert türünde 3 seçenekten oluşmaktadır. Her madde karşısındaki seçeneğe göre puanlanmıştır (3= katılıyorum, 2= kısmen katılıyorum ve 1= katılmıyorum). Motivasyon ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 45 (15x3), en düşük puan ise 15 (15x1) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

DeneySEL çalışma sonuçlarının daha kolay anlaşılabilmesi için bulgular kısmı akademik başarı, kalıcılık ve motivasyon olmak üzere üç bölümde aktarılmaya çalışılmıştır.

1. Akademik başarı ile ilgili bulgular:

Tablo 1. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test Başarı Puanlarına İlişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi.

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	16	41,56	20,03	31	-,806	,427
Kontrol	17	46,94	18,31			

Tablo 2. Deney Grubu Ön test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi.

Deney grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	16	41,56	20,03	15	-4,55	,000
Son test	16	59,93	17,14			

Tablo 3. Kontrol Grubu Ön test-Son Test Başarı Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi.

Kontrol grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	17	46,94	18,31	16	-,653	,523
Son test	17	49,82	21,70			

Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarının Son test Başarı Puanlarına İlişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi.

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p

Deney	16	75,25	7,37	15	4,039	,001
Kontrol	17	50,31	22,31			

Tablo 1 incelendiğinde dijital hikâye kullanımıyla ders işlenen deney grubu öğrencileriyle dijital hikâye kullanılmadan ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(31) = -.806, p > .05$]. Grupların deney öncesi akademik başarıları, anlamlı bir fark oluşturmayacak şekilde benzer özelliktedir. Tablo 2’de ise deney gurubundaki öğrencilerin ön test puanları ($\bar{X} = 41.56, Ss = 20,03$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 59.93, Ss = 17,14$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Başka bir ifade ile dijital hikâye kullanılarak ders işlenen deney grubu öğrencileri akademik ortalamalarını deney öncesine göre artırmıştır. Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 46,94, Ss = 18,31$) ile son test puan ortalamalarının ($\bar{X} = 49,82 Ss = 21,70$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t(16) = -.653, p > 0,05$]. Tablo 4 incelendiğinde dijital hikâye destekli öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin deney sonrası son test akademik başarıları ile dijital hikâye kullanılmadan öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerin son test akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t(15) = 4,039, p < 0,05$]. Deney grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 75,25, Ss = 7,37$) kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 50,31, Ss = 22,31$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

2. Kalıcılık ile ilgili bulgular:

Tablo 5. Deney Grubu Akademik Başarı Son test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi

Deney grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	16	59,93	17,14	15	,181	,859
Kalıcılık testi	16	59,43	17,04			

Tablo 6. Kontrol Grubu Akademik Başarı Son test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi

Kontrol grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Son test	17	49,82	21,70	16	-,143	,888
Kalıcılık testi	17	50,29	19,76			

Tablo 7. Kontrol ve Deney Gruplarının Kalıcılık Testi Başarı Puanlarına İlişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	16	59,43	17,04	31	1,419	,166
Kontrol	17	50,29	19,76			

Tablo 5 incelendiğinde deney gurubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları ($\bar{X} = 59.93, Ss = 17,14$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 59.43, Ss = 17.04$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Tablo 6 incelendiğinde deney gurubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları ($\bar{X} = 49.82, Ss = 21,70$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 50.29, Ss = 19.76$) arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(31) = 1.419, p > 0,05$]. Grupların kalıcılık testi akademik başarıları anlamlı bir fark oluşturmayacak şekilde benzer özelliktedir.

3. Motivasyon ile ilgili bulgular:

Tablo 8. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön test Motivasyon Puanlarına İlişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
---------	---	-----------	---	----	---	---

Deney	16	30,75	3,19	29	-1,769	,087
Kontrol	17	32,93	3,67			

Tablo 9. Deney Grubu Ön test-Son Test Motivasyon Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi

Deney grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	16	30,75	3,19	15	11,41	,000
Son test	16	38,56	2,55			

Tablo 10. Kontrol Grubu Ön test-Son Test Motivasyon Puanlarına İlişkin “İlişkili Örneklem T-Testi.

Kontrol grubu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	17	33,17	5,20	16	9,55	,354
Son test	17	34,11	4,59			

Tablo 11. Kontrol ve Deney Gruplarının Son test Motivasyon Puanlarına İlişkin “İlişkisiz Örneklem T-Testi

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	16	36,68	1,01	23,24	14,41	,000
Kontrol	17	28,41	2,12			

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin motivasyon ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=30,75$) ile kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}=32,93$) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. İki grubun motivasyon ön testi ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir [$t(29) = -1.769, p>0,05$]. Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin motivasyon ön test puanları ($\bar{X} = 30,75, Ss = 3,19$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 38,56, Ss = 2,55$) arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Dijital hikâye kullanılarak ders işlenen deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine karşı motivasyon ortalamaları deney öncesine göre artırmıştır. Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubunun motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$t(16) = 9,55, p>0,05$]. Deney grubunun ön test motivasyon ortalamaları ($\bar{X}=33,17$) ile son test motivasyon ortalamaları ($\bar{X} = 34,11$) birbirine çok yakındır. Tablo 11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin motivasyon son test puan ortalamaları ($\bar{X}=36,68$) kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon son test puan ortalamalarından ($\bar{X}=28,41$) yüksektir. Her iki grubun puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde “Göçmen Kuşlar” parçası ile ilgili akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Farklı işlem gruplarında bulunan öğrencilerin metin ile ilgili var olan ön bilgileri benzer düzeydedir. Bu sayede deney sonrası yapılan son test puanlarındaki farklar Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının etkililiği belirlemede kullanılabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin ön test akademik başarı puanları ile son test akademik başarı puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olması dijital hikâye destekli ders anlatımının deney grubu üzerinde etkili olduğu, işlem öncesi davranışlarının işlem sonrası değiştiği, bilgilendirici metinle ilgili bilgilerin öğrenilmesini sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde Bran (2010) eğitimde dijital hikâyelerin önemini vurguladığı çalışmasında eğitsel dijital hikâye kullanımının öğrenmeye katkı sağladığını ifade etmiştir (Akt.: Turgut ve Kışla, 2015). Benzer bir sonuç olarak Yang ve Wu (2012)’nin dijital hikâye anlatımlarının dil eğitimi üzerindeki etkilerini inceledikleri deneysel çalışma sonucunda dijital hikâye anlatımlarının motivasyon, akademik başarı ve eleştirel düşünme üzerinde, dersi sözel olarak aktarmaya dayalı olan klasik öğretimden daha etkili olduğu saptanmıştır (Akt.: Kurudayıoğlu, 2014). Farklı araştırmalarla desteklenen bu sonuçlar dijital hikâye yöntemi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlamasında olumlu etkisinin olduğu göstermektedir. Bilindiği gibi

eğitim ve öğretimde temel; duyu organlarını harekete geçirmek, elden geldiğince fazla duyu organını aktif hale getirmektir. Bu gerçekleşirse, yapılmakta olan eğitim ve öğretim, etkili, verimli, başarılı ve kalıcı olur (Kavcar, 1985). Dijital hikâyenin ses, görüntü ve hareket unsurlarıyla öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarını sağladığı söylenilebilir.

Dijital hikâye desteği olmadan ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=46,94$) ile son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=49,82$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Son test ortalaması ön teste oranla artış gösterse bile bu artış istatistiksel olarak bir anlam oluşturmamaktadır. Bilgilendirici metin öğretiminde mevcut programdaki yöntemlerin ve materyallerin yeterli öğrenmeyi sağlamakta eksik kaldığı söylenilebilir. Öğretim sistemimizde var olan okuma eğilimleri izlendiğinde, öğrencilerin iç doğrultulu, metin merkezli bir yaklaşım izledikleri ve metinle edilgen bir etkileşim içinde oldukları gözlenmektedir. Oysa anlamlandırma sürecinde beyin, metin içi bağlam (sözcük, tümce ve onların bağlam içinde kazandıkları anlam) ile metin dışı bağlam (dünya bilgisi ve zihinsel şemalar) arasında sürekli ilişki kurmaktadır. Bütün bu farklı bilgi kaynakları birbirini etkilemekte, birbirleriyle etkileşimsel bir ilişki içinde bulunmaktadır (Kuzu, 2004). Deney gurubunun akademik başarı ön test-son test sonuçlarında anlamlı fark oluşurken; kontrol grubu akademik başarı ön test-son test sonuçlarında anlamlı farkın oluşmaması, dijital hikâyenin hareketli görüntü ve ses unsurlarıyla metinle öğrenci etkileşimini kuvvetlendirerek anlaşılabilirliği artırmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

Deney sonrası iki grubun başarı puanları karşılaştırıldığında da dijital hikâye kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin ortalama puanlarının (Deney $\bar{X}= 59,93$) dijital hikâye kullanılmadan ders anlatılan kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarından (Kontrol $\bar{X} = 49,82$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında oluşan farkın temel nedeni deney grubunda “Göçmen Kuşlar ”metninin dijital hikâye olarak işlenmesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Anameriç ve Rukancı (2003) renk ve ses faktörlerinden yararlanarak oluşturulan ekran görüntüleriyle öğrencilerin dikkat düzeylerinin yükseltilebileceğini vurgulamıştır. Dijital hikâye değişken bir renk ve ses unsurunu ders sürecine sokmaktadır. Bu da öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını önlemektedir. Bu sayede öğrencinin dersten sıkılmasının önüne geçilmektedir. Dikkatlerin metin üzerine yoğunlaşmasının anlaşılabilirliği kolaylaştırdığı ve başarıyı artırdığı ifade edilebilir. Bu sonucu destekleyen ve reddeden farklı çalışmalar mevcuttur. Örneğin; Demirel (2013) yapmış olduğu doktora tezinde ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen bilgisayar tabanlı ve web tabanlı dijital öyküleme çalışmalarının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve öğrenme stratejileri kullanımlarına etkisini araştırmış; deneysel uygulama sonunda deney gruplarında yer alan öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyonel inançlar ve öğrenme stratejileri puanlarının, sadece ders programını uygulayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttığını ortaya çıkararak benzer bir sonuca ulaşmıştır. Duran ve Topbaşoğlu (2015) ise bu sonuçlardan farklı olarak İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital-etkileşimli kitaba yönelik düşünceleri ve öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının okuma metinlerinin sunulduğu ortama göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalıştığı deneysel çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin yapılan eşleştirilmiş t-testinde dijital-etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuma ortalamaları arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca ulaşılmasının temel sebebi olarak öğrencinin kitabı kullanabilme düzeyinin zayıf olduğu akla gelmektedir. Çünkü etkileşimli kitapları etkili bir şekilde kullanılması için öğrencide teknoloji kullanımını hazırlanışının olması gerekir. Bu alandaki eksiklik öğrencinin dijital-etkileşimli kitabı kullanmasını olumsuz yönde etkileyerek öğrencinin okumaya karşı motivasyonunu ve anlama düzeyini düşürecektir. Duran ve Topbaşoğlu'nun ulaştığı sonuca benzer bir şekilde Jones ve Brown'un (2011) yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerin geleneksel ve dijital kitaba yönelik okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmış ve e-kitap formatının anlamayı önemli derecede artırmadığı sonucuna ulaşılmıştır (akt.: Duran ve Topbaşoğlu, 2015). E-kitaplarda hareketli görüntü ve ses unsurunun olmamasının bu sonucu oluşturduğu düşünülebilir. Deney gurubundaki öğrencilerin akademik başarı son test puanları ($\bar{X}= 59,93$, $S_s = 17,14$) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{X} = 59,43$, $S_s = 17,04$) arasında anlamlı bir farkın olmaması [$t(15) = 0,181$, $p > 0,05$] deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası öğrendikleri bilgileri üç hafta sonra hatırlamaya devam ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımıyla ders anlatımının bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğu fikrini oluşturmaktadır. Kontrol ve deney gruplarının bilgilerin kalıcılık düzeylerine ait puanları arasında anlamlı bir fark oluşmasa da [$t(31) = 1,419$, $p > 0,05$] deney grubuna ait kalıcılık düzeyi ortalamalarının (Deney $\bar{X}=59,43$) kontrol grubuna oranla (Kontrol $\bar{X}=50,29$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç dijital hikâye destekli metin işleme sürecinde daha fazla bilginin akılda tutulabileceği sonucunu oluşturabilir.

Akademik başarılarında olduğu gibi işlem öncesinde iki grubun Türkçe dersine karşı motivasyonları arasında da anlamlı bir fark gözükmemektedir. Uygulama başlamadan önce her iki grubun başarıları ve motivasyonları arasında

anamlı düzeyde fark olmaması, grupların benzer özelliklere sahip olduğunu gösterir ve uygulanan materyalin etkililiğinin belirlenmesi amacına uygun bir durumdur. Öğretimde uygun materyallerin kullanılması gibi etkinlikler bir yandan öğrenmeyi anlamlı hale getirirken, diğer yandan öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini, dolayısıyla motivasyonlarını arttırabilir (İlgar, 2004). Akademik başarı motivasyonu, motivasyonda akademik başarıyı etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarılarında değişim gözlenen deney grubunun motivasyon ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t(15) = 11,41, p < 0.05$]. Dijital hikâye destekli metin anlatımı deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarının değişiminde etkili olduğu söylenilebilir. Duran ve Topbaşoğlu (2015) öyküleyici metinlerin okuma ortamlarının okuduğunu anlamaya etkisini ve dijital-etkileşimli kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmada dijital-etkileşimli kitaplarda bulunan çoklu ortam öğelerinin avantaj sağladığını, bu nedenle öğrencileri motive ettiğini ifade etmiştir. Dijital hikâye kullanımının motivasyon üzerindeki etkisinin araştırıldığı bazı yurt dışı çalışmalarda da dijital hikâye kullanımının motivasyonu arttırdığına yönelik sonuçlar çıkmıştır (Yang ve Wu 2012, Erstad, 2002; akt.: Kurudayıoğlu, 2014). Motivasyon düzeyi ile ilgili farklı sonuçlar sunan bu araştırmalar incelendiğinde dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrencilerin yer aldığı ve buna bağlı olarak motivasyonların arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dijital hikâye sürecinde öğrencilerin bulunması onların derse aktif katılımı sağlamaktadır. Öğrenciler için dersin zevkli bir şekilde işlenmesi büyük önem taşır. Deney grubunun motivasyon son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yüksek çıkması, dijital hikâye kullanımının öğrencilerin ilgilerini toplayıp, onları derse adapte ederek dersi daha eğlenceli hale getirdiği düşünülebilir.

Kontrol grubunun metin öncesi ve sonrasında motivasyon düzeylerinde de herhangi anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu sonuç metin türlerinin tek başlarına öğrenci motivasyonu değiştirmede etkili olmadığı düşündürmektedir. Yapılan deneysel çalışmada Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu gibi öğrencilerin motivasyonları üzerinde aynı etkiyi gösterdiği söylenilebilir. Kontrol ve deney grubunun motivasyon son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olması [$t(23) = 14,41, p < 0.05$] bu yargıyı kanıtlamaktadır. Yaş itibarıyla somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin ses, görüntü ve hareket unsurlarından olumlu yönde etkilendiği düşünülebilir

ÖNERİLER

Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisinin incelendiği bu çalışmada teknolojik gelişmelerin eğitim üzerindeki etkisi vurgulanmaya çalışılmıştır. Dijital hikâye yaklaşımı, içinde bulunduğumuz çağın beklentileri doğrultusunda bir eğitim-öğretim modeli olabilecek özelliklere sahiptir (Tunç, 2013). Bu açıdan Dijital hikâye kullanımının sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de kullanımının etkileri araştırılmalıdır. Dijital hikâye oluşturma süreçlerine öğrencilerin de katılmaları sağlanarak işbirlikçi öğrenme alanları oluşturulabilir ve bunun öğrenciler üzerindeki farklı etkileri incelenebilir. Dijital hikâyenin oluşturulması ve kullanımı esnasında yararlanılan araçlarla öğrencilerin teknolojiyi benimsemeleri artırılabilir. Özellikle öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye ve yeterliliğe sahip olup olmadıkları araştırılmalıdır. Dijital hikâye anlatımının avantajlarından faydalanan eğitimciler, öğrencilerini işbirlikli öğrenmeye teşvik edebilir, birbirleriyle ve hatta sınıf dışındaki diğer insanlarla da hikâyeleri vasıtasıyla iletişim kurmalarını destekleyebilir. Bu şekilde öğrenenler sentez yapma, değerlendirme, analitik düşünme gibi daha üst düzey bilişsel öğrenmeler gerçekleştirebilirler. EBA bilişim ağındaki dijital hikâye kullanımıyla gerçekleştirilen ders anlatımlarının artırılmasının ve geliştirilmesinin faydalı olacağı önerilmektedir. Gelişen teknolojiyle ortaya çıkan e-kitap, etkileşimli kitap ve dijital hikâye kavramlarının karşılaştırmalı olarak literatür tarama çalışmasının yapılması kavramların karıştırılmasının önüne geçileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, A., Bozkaya, M. (2013). *Akademik Bilişim*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Büyüköztürk, H. (2001). *Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). *Dijital-Etkileşimli Öyküleyici Metinler ve Anlama*. TURKISH STUDIES –

- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume10. Issue 11. 519-532.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). *İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(2), 13-24.
- Ergin, M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu Etkileşimli Yoğun Diski, TDK Yayınları, 2007.
- İlgar, Ş. (2004). *Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 211-222.
- İnceelli, A. (2005). *Dijital Hikâye Anlatımının bileşenleri*, The Turkish Online Journal of Educational Technology. Volume 4, Issue 3, 132-142.
- Karaoğlu, A. (2016). *Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, Cilt 7, Sayı 1, ss 175-205.
- Kavcar, C. (1985). "Örgün Eğitimde Dramatizasyon". Eğitim ve Bilim Dergisi, TED Yayınları, 56, 32-41.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). *Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28), 74-95.
- Kuzu, T. (2004). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 37, sayı: 1 ss 55-77
- Macit, M. (2005). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri El kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Okumuşlar, M. (2001). *Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye*. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:21, sayı:1, 237-252.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinle Eğitim*. Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar Destekli Bağlaşık Öğretimin Öğrenci Başarısı, Motivasyonu ve Transfer Becerilerine Etkisi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rukancı, F, Anameriç, H, (2003), *E-Kitap Teknolojisi ve Kullanımı*, Türk Kütüphaneciliği 17(2), 147-166
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basım Evi.
- Tunç, Ö. (2013). *Postmodern Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt 2, sayı 4. 310-315.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). *Bilgisayar Destekli Hikâye Anlatımı Yöntemi: Alanyazın Araştırması*. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(2), 97-119.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, M.(2013).*Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4. 1461-1468.