



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ
YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Erkan AYDIN

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ
YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Erkan AYDIN

Danışman: Prof. Dr. Songül TAŞ
İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet CİĞERCİ

Malatya-2019

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	
		Yayın Tarihi	
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
Sayfa No			
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ			

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ
YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
PROF. DR. SONGÜL TAŞ

HAZIRLAYAN
ERKAN AYDIN

Jürimiz tarafından 30/12/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oybirliği /oyçokluğu ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı **Doktora** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

1. Prof. Dr. Songül TAŞ
2. Doç. Dr. Esra MERT
3. Doç. Dr. Özcan SEZER
4. Dr. Öğr. Üyesi Hasan KURNAZ
5. Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN

İmza

.....

.....

.....

.....

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Songül TAŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet Ciğerci'nin danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



ÖN SÖZ

Araştırma süresince desteklerini esirgemeyen tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle çalışmamda yardımlarını, tecrübelerini, değerli bilgilerini paylaşan ve akademik anlayışından çok etkilendiğim danışman hocam Sayın Prof. Dr. Songül Taş'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın başından sonuna kadar beni yönlendiren, araştırma konusunu bulmamda yardım eden, desteğini ve bilgilerini hiç esirgemeyen kıymetli hocam, ikinci danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mehmet Cığerci'ye çok teşekkür ederim.

Araştırmamın sağlıklı yürütülmesinde her zaman destek veren ve doğru yönlendiren Tez İzleme Komitesi'ndeki değerli hocalarım Doç. Dr. Esra Mert'e ve Doç. Dr. Özcan Sezer'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamda benim için çok önemli bir yere sahip olan, bilgilerini ve tecrübesini sürekli paylaşan değerli dostum Arş. Gör. İrfan Arıkan'a, araştırma sürecinde değerli bilgilerini aktaran Dr. Öğr. Üyesi Mesut Yıldırım'a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında gerekli desteği sunan Öğr. Gör. Ahat Tezcan'a, TÖMER'de ders veren değerli öğretmenlere ve uygulama sınıfı öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Desteklerini ve dualarını hiçbir zaman esirgemeyen, beni yetiştiren anneme ve rahmetli babama; çalışmalarım sırasında beni anlayışla karşılayan ve fedakârlık yapan sevgili eşim Hümanur Aydın'a ve biricik kızım Serra Aydın'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Erkan AYDIN

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ YARATICI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

AYDIN, Erkan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Songül TAŞ

Aralık-2019, xix+195

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde dijital hikâye anlatımının etkisini incelemektir. Araştırmada, dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine, yazma kaygısına ve yazma öz yeterliğine katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmada araştırmacı gözlem notları, öğrenci görüşleri ve öğrencilerin oluşturdukları ürünler de değerlendirilmiştir.

Araştırmada, nicel veriler ile nitel verilerin toplanıp birlikte yorumlandığı karma yöntem desenlerinden birleştirme/çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu, yarı deneysel desen olan “ön-test ve son-test kontrol gruplu” modele uygun tasarlanmıştır; nitel boyutunda ise nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Harran Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için TÖMER’de eğitim gören iki sınıf seçilmiş ve yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu sınıfları oluşturulmuştur. Araştırma, 21’i deney grubu ve 19’u kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama süresi on hafta (60 ders saati) sürmüştür. Uygulama, B1 düzeyinden başlayıp B2 düzeyinin sonuna kadar devam etmiştir.

Araştırmanın nicel verileri; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yazma Kaygısı Ölçeği”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Dijital Hikâyeleri Değerlendirme Anahtarı” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı alan notları ve öğrenci ürünlerinden toplanmıştır. Araştırmanın nicel veri analizinde, yazılı anlatım becerisini değerlendirmek için Mann-Whitney U testi; yazma kaygısını değerlendirmek için t-testi ve karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi testi; yazma öz yeterliğini değerlendirmek için t-testi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Dijital hikâyelerden alınan puanlar, grafik hâline getirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği son-test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, dijital hikâye anlatımıyla işlenen yazma derslerinin mevcut programla işlenen yazma derslerine göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna göre ise yapılan görüşme ve araştırmacı alan notlarından elde edilen sonuçlarda öğrenciler, yazma becerilerinin geliştiğini; yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrendiklerini; kelime bilgilerinin arttığını ifade etmiştir. Öğrenciler, uygulama esnasında dijital hikâye hazırlama süreçlerini öğrendiklerini; dijital hikâye anlatımıyla ders işlediklerinde kendilerini mutlu hissettiklerini ve yazma dersini daha fazla sevdiklerini ifade etmiş ve dijital hikâyelerle yazmayı daha eğlenceli bir etkinlik olarak görmüştür. Bunun yanında öğrenciler, dijital hikâyeler yoluyla dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştiğini; teknolojiyi kullanma, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin de geliştirdiğini ifade etmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, yaratıcı yazma, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, dijital hikâye anlatımı

ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL STORYTELLING ON CREATIVE WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

AYDIN, Erkan

Doctorate, Inonu University - Institute of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education
Discipline

Thesis advisor: Professor Doctor Songül TAŞ

December-2019, xix+195

The aim of this study is to examine the effect of digital storytelling on the development of creative writing skills of students who learn Turkish as a foreign language. In this research, it is examined whether digital storytelling contributes to creative writing skill, writing anxiety and writing self-efficacy of students who learn Turkish as a foreign language. In addition, researcher observation notes, students' opinions and products formed by the students were evaluated in the research.

In the research, triangulation design was used which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are collected and interpreted together. The quantitative dimension of the study was designed in accordance with the quasi-experimental design “pre-test and post-test control group” model; In the qualitative dimension, the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research designs, was used.

The study group of the study consists of B1 foreign students studying at Harran University TOMER. Two classes selected from TOMER were selected for the research. and experimental and control groups were determined by neutral assignment. The research was carried out with 40 students, 21 of whom were in the experimental group and 19 of whom were in the control group.

The application process of the study lasted ten weeks (60 hours of lessons) and it started from B1 level to the end of B2 level.

Quantitative data of the research were collected with Written Expression Grading Scale Key for Turkish language learners, Writing Anxiety Scale, Writing Skill Self Efficacy Scale and Digital Stories Evaluation Key. Qualitative data of the research were collected with “Semi-Structured Interview Form”, “Personal Information Form” and researcher field notes and student products. In the quantitative data analysis of the research, Mann-Whitney U test was used to evaluate written expression skills; t-test to evaluate writing anxiety and two-way analysis of variance test for mixed measures; t-test was used to evaluate writing self-efficacy. SPSS 23.0 software was used for data analysis. The scores obtained from digital stories were interpreted by presenting graphs. In the analysis of qualitative data, content analysis was used.

According to the quantitative dimension of the research; it was found from the post-test scores of experimental and control group students that there was a significant difference in favor of experimental group in terms of creative writing skills, writing anxiety and writing self-efficacy. This situation revealed that writing lessons with digital storytelling were more effective than writing lessons with the current program. According to the qualitative dimension of the research, the results obtained from the interview and researcher field notes indicate that the students developed their writing skills, learned grammar, spelling and punctuation rules and their vocabulary developed. The students also mentioned that during the application process they learned and applied the stages of digital storytelling, they felt happier in the lessons and loved writing activities more with digital storytelling. In addition, the students stated that digital storytelling was effective in their other skills like listening, reading, speaking, technology literacy, creativity and communication skills.

Keywords: Turkish as a foreign language, creative writing, writing anxiety, writing self-efficacy, digital storytelling

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ	xvii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR	xix

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	7
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	7
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	9
2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Son Yıllardaki Durumu.....	9
2.1.4. Avrupa Konseyi, Dil Gelişim Dosyası ve Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni.....	10
2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	12
2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Teknikler.....	13
2.1.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	14

2.1.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler	17
2.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal	18
2.1.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	21
2.1.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları	24
2.1.8.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreçleri.....	25
2.1.8.3. Yaratıcı Yazma	26
2.1.8.4. Yazma Kaygısı.....	27
2.1.8.5. Yazma Öz Yeterliği	30
2.1.9. Dijital Hikâye Anlatımı	32
2.1.10. Dijital Hikâyenin Öğeleri	34
2.1.11. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar	37
2.1.12. Dijital Hikâye Türleri	39
2.1.13. Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar	40
2.1.14. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımının Önemi	42
2.1.15. Dijital Hikâyelerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Okuryazarlığı ile İlişkisi	46
2.2. İlgili Araştırmalar.....	48
2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ile İlgili Araştırmalar	48
2.2.3. Dijital Hikâye Anlatımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	51
2.2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	51
2.2.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Çalışma Grubu	61
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Kompozisyon Çalışmaları	65
3.1.2. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı.....	66
3.3.3. Yazma Kaygı Ölçeği	66
3.3.4. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği	67
3.3.5. Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği.....	68
3.3.6. Kişisel Bilgi Formu	68
3.3.7. Araştırmacı Günlüğü	68

3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	69
3.4. Veri Toplama Süreci	69
3.4.1. Uygulama Öncesi	69
3.4.2. Uygulama Süreci ve Denel İşlem	70
3.4.3. Uygulama Sonrası	73
3.5. Verilerin Analizi.....	73
3.5.1. Araştırmanın Nicel Analizi.....	73
3.5.2. Araştırmanın Nitel Analizi	75

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	77
4.1.1. Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.1.1.1. Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.1.1.2. Yazma Kaygısı Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.1.3. Yazma Öz Yeterlik Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.1.2. Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.1.2.1. Yazılı Anlatım Becerisi Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
4.1.2.2. Yazma Kaygısı Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83
4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Kaygı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
4.1.2.4. Yazma Öz Yeterlik Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.1.3. Dijital Hikâye Üretme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler	89
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	89
4.2.1. Dijital Hikâye Uygulama Aşamaları	91
4.2.1.1. Dijital hikâye hazırlama öncesi.....	92
4.2.1.2. Dijital hikâye hazırlama süreci	95
4.2.1.3. Dijital hikâye hazırlama sonrası	99
4.2.2. Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliği.....	100
4.2.3. Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanılan Zorluklar ve Kolaylıklar.....	101
4.2.4. Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımı	104

4.2.5. Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisi.....	116
4.2.6. Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi	117
4.2.7. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımı	122
4.2.8. Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öneriler	123

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	125
5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	125
5.1.1.1. Yazılı Anlatım Becerisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	125
5.1.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	127
5.1.1.3. Yazma Öz Yeterliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	129
5.1.1.4. Dijital Hikâyelerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	131
5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	131
5.1.2.1. Dijital Hikâye Uygulama Aşamaları Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar	131
5.1.2.2. Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	132
5.1.2.3. Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanılan Zorluklar ve Kolaylıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	134
5.1.2.4. Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	136
5.1.2.5. Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	137
5.1.2.6. Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	139
5.1.2.7. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	141
5.1.2.8. Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öğrencilerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	142
5.2. Öneriler	144
KAYNAKÇA.....	145
EKLER	159
Ek 1. Ön-Test Çalışması Örneği	159
Ek 2. Son-Test Çalışması Örneği	160

Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye İlişkin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	161
Ek 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği.....	163
Ek 5. Yabancı Dil Türkçe Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.....	164
Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	165
Ek 7. Kişisel Bilgi Formu.....	166
Ek 8. Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği	167
Ek 9. Yabancılar İçin Türkçe B1 Kitabı Yazma Dersi Konu ve Etkinlikleri.....	169
Ek 10. Yabancılar İçin Türkçe B2 Kitabı Yazma Dersi Konu ve Etkinlikleri.....	173
Ek 11. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 1.....	177
Ek 12. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 2.....	179
Ek 13. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 3.....	182
Ek 14. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 4.....	184
Ek 15. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 5.....	187
Ek 16. Power Director Programının Görselleri.....	190
Ek 16.1. Power Director Programında Ana Ekran Sayfası	190
Ek 16.2. Power Director Programında Görsel, Müzik, Video, Ses Ekleme ve Düzenleme Sayfası.....	190
Ek 16.3. Power Director Programında Efekt Ekleme Sayfası	191
Ek 16.4. Power Director Programında Geçiş Ekleme Sayfası	191
Ek 16.5. Power Director Programında Fotoğraf ve Video Düzenleme Sayfası.....	191
Ek 17. Uygulama Takvimi	192
Ek 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normalliğini Gösteren Histogram Grafikleri.....	193
Ek 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Yeterlik Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normalliğini Gösteren Histogram Grafikleri.....	194
Ek 20. Araştırma ve Uygulama İzni.....	195

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler	18
Tablo 2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmakta Olan Görsel ve İşitsel Araçlar	19
Tablo 3. Dijital Hikâye İçin Bulunması Gereken Öğeler	35
Tablo 4. Dijital Hikâye İçin Gerekli Araçlar	41
Tablo 5. Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Yazılımlar	42
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları	62
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Aralığına Göre Dağılımları.....	63
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımları	63
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımları	64
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımları	64
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanma Sıklığına Göre Dağılımları.....	65
Tablo 12. Uygulama Süreci (Ek 17)	71
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının YADPA Ön Test Ortalamaları Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA’nın Boyutlarına Göre Ön-test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması	78
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA’nın Boyutlarına Göre Ön-test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	78
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Ön Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu.....	79
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Ön Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları	80
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Ön Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu.....	80
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Ön Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları	81
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının YADPA Son-Test Ortalamaları Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	82

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA'nın Boyutlarına Göre Son-test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması.....	82
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA'nın Boyutlarına Göre Son-test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	83
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Son Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu.....	83
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Son-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları	84
Tablo 25. Box's Testinin Kovaryans Matrisi Eşitliği	85
Tablo 26. Yazma Kaygı Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Levene's Testi Sonuçları.....	85
Tablo 27. Yazma Kaygı Ölçeğinin Karışık Ölçümler İçin Ön-test ve Son-test İki Faktörlü Varyans Analizi Sonucu.....	86
Tablo 28. Yazma Kaygı Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları	86
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Son-Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu.....	88
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Son-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları	88
Tablo 31. Dijital Hikâye Hazırlama Öncesi Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı	92
Tablo 32. Dijital Hikâye Hazırlama Süreci Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı	96
Tablo 33. Dijital Hikâye Hazırlama Sonrası Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı	99
Tablo 34. Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliği Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı	100
Tablo 35. Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanan Zorluklar ve Kolaylıklar Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı	102
Tablo 36. Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımı Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı.....	104
Tablo 37. Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisi Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı	116
Tablo 38. Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımları	118

Tablo 39. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersine Kullanımı Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımları	122
Tablo 40. Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öneriler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı	123



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları	38
Şekil 2. Dijital Hikâye Oluşturma Adımları	38
Şekil 3. Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımının Yansımaları	44
Şekil 4. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni	60
Şekil 5. Araştırmanın Veri Setleri.....	61
Şekil 6. Yazma Kaygı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarındaki Değişim	87
Şekil 7. Öğrenci Görüşlerinden Çıkarılan Temalar	91
Şekil 8. Dijital Hikâye Uygulama Aşamalarına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar	92



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Hikâye Üretme Gelişimine İlişkin Bilgiler	89
--	----



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1. Dijital Hikâye Semineri	93
Fotoğraf 2. Power Director'ün Tanıtımı	94
Fotoğraf 3. Noktalama Etkinliği	95
Fotoğraf 4. Yazma ve Düzeltme Çalışmaları.....	97
Fotoğraf 5. Otobiyografi Türüyle İlgili Birinci Yazma Çalışması	105
Fotoğraf 6. Otobiyografi Türüyle İlgili İkinci Yazma Çalışması	105
Fotoğraf 7. Ö4(K) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller.....	106
Fotoğraf 8. Deneme Türüne İlişkin Birinci Yazma Çalışması	107
Fotoğraf 9. Deneme Türüne İlişkin İkinci Yazma Çalışması	108
Fotoğraf 10. Mektup Türüne İlişkin Birinci Yazma Çalışması	109
Fotoğraf 11. Mektup Türüne İlişkin İkinci Yazma Çalışması	109
Fotoğraf 12. Ö1(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller	110
Fotoğraf 13. Kurgusal Metinle İlgili Birinci Yazma Çalışması.....	111
Fotoğraf 14. Kurgusal Metinle İlgili İkinci Yazma Çalışması	112
Fotoğraf 15. Ö5(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller	113
Fotoğraf 16. Hikâye Türüyle İlgili Yazma Birinci Çalışması	114
Fotoğraf 17. Hikâye Türüyle İlgili Yazma İkinci Çalışması	114
Fotoğraf 18. Ö3(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller	115
Fotoğraf 19. Ders Kitabına İlişkin Yazım Kuralları Etkinliği	118
Fotoğraf 20. Ders Kitabına İlişkin Noktalama İşaretleri Etkinliği	119
Fotoğraf 21. Ders Kitabına İlişkin Cümle ve Paragraf Etkinliği	120
Fotoğraf 22. Ders Kitabına İlişkin Kompozisyon Etkinliği.....	120
Fotoğraf 23. Yazma ve Düzeltme Çalışmaları.....	121

KISALTMALAR

AFAD	: Türkiye, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
Ed.	: Editör
EFL	: Yabancı Dil Olarak İngilizce
ESL	: İkinci Dil Olarak İngilizce
<i>d</i>	: Etki büyüklüğü
<i>df</i>	: Serbestlik derecesi
DHDÖ	: Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı.
<i>n</i>	: Katılımcı sayısı
<i>p</i>	: Anlamlılık değeri
<i>r</i>	: Etki boyutu
<i>sd</i>	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
<i>t</i>	: t-testi değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu.
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
U	: Mann-Whitney U değeri
Ü	: Üniversite
YADPA	: Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı
YKÖ	: Yazma Kaygı Ölçeği
YÖYÖ	: Yazma Öz Yeterlik Ölçeği
yy.	: Yüzyıl
vb.	: ve benzeri
\bar{X}	: Ortalama değer

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten bu yana yabancılara dil öğretmek amacıyla Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, Seçmeli Yöntem ve İletişimci Yöntem gibi birçok farklı yöntem geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu yöntemlerin nihai amacı, yabancı dil öğretimini geliştirmek; öğrenenlere etkin bir yolla dil becerilerini kazandırmak; bireyin öğrendiği dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarını iletişim becerisine dönüştürmeyi sağlamaya çalışmaktır.

Yazma becerisinde öğrencilerin birçok sorun yaşamaları ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması bu alan üzerinde önemle durulmasını gerekli kılmaktadır (Tok, 2013: 249). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde yaşadığı sorunlar çeşitli araştırmalarla ifade edilmiştir. Açık (2008) çalışmasında, öğrencilerin yazmayla ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin bulgularında öğrencilerin %40'tan fazlasının yazma alanında sorun yaşadığını ifade etmiştir. Arslan ve Kılıc (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi ana dili mantığıyla düşündüğü için yazarken Türkçe cümle kurmakta zorlandığı, kelime hazinelerinin kısıtlı olmasından dolayı uzun metinler oluşturamadığını ifade etmiştir. Genç İltar (2014) öğrencilerin yazma sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen nedenlerini şöyle ifade etmektedir. “Öğrencinin bu süreç için yeterince hazır olmaması, öğretmenin bu süreci olumlu etkileyememesi, uygun ve doğru araç-gereçlerin kullanılmaması bu süreci olumsuz etkileyebilir” (s. 38). Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde değişik problemler yaşadığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma sürecinde kaygı yaşadıkları bilinmektedir. İşcan (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kompozisyon yazma çalışmalarında zaman sınırlaması olduğunda, yazdıklarının değerlendirileceğini bilmesi durumunda, yazmaktan kaçındığı durumda ve kötü not alma korkusu gibi çeşitli durumlarda yazma kaygısı yaşadığını ifade etmektedir. Maden, Dincel ve Maden (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uyrukları, ülkelerinde kullanılan alfabe ve kitap okuma alışkanlıkları gibi nedenlerden dolayı yazma süreçlerinde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen öğrenciler, yazmayı zor bir görev algıladıkları için yazma öz yeterlik ve yazma kaygısı gibi duygusal faktörlerde olumsuz etkilenmektedir (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerileri, yazma kaygıları ve öz yeterlikleri birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimde öğrencilerin yazma sıkıntılarının giderilmesi, yazma kaygılarının azaltılması ve daha etkili bir yazma becerisi kazanması için gerekli yol, yöntem ve araçların kullanılması gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretmek için benzetim, drama, gösteri, eğitsel oyunlar, ikili veya grup çalışmaları, görsel işitsel araçlarla öğretim ve dil bilgisi oyunları gibi birçok teknik öne çıkmaktadır. Bu teknikler, esas itibariyle daha kolay ve daha etkili dil öğretimi yapmak için oluşturulmuştur.

Son yıllarda teknolojik gelişmeler doğrultusunda dil öğretiminde, görsel ve işitsel araçlarla öğretimin önemi gitgide artmaktadır. Özellikle görsel ve işitsel araçlar; öğrencilerin dersi anlamasında, derse daha aktif katılmasında, daha fazla uyarıcıyla karşı karşıya kalmasında önemli rol üstlenmektedir. Öğrencilerin konuları daha kolay kavramasında ve motivelerinin artmasında görsel ve işitsel araçların önemi büyüktür (Arslan ve Adem, 2010: 85). Bu nedenle sınıf ortamlarında, görsel ve işitsel araçlara daha fazla yer verilmesi, dil öğretimini istenilen seviyeye getirmenin etkin yollarından biri olabilir.

Şu anki dünya düzeninde insanlar, dijital dönüşümde büyük değişiklikler yaşamaktadır. “Bilgi toplumu ile insanlık, sanayi toplumundan, *mikro elektronik* ve *mikrobiyoloji* evrenine sıçrama yapmıştır. Bilişim teknolojisindeki gelişmeler toplumların yapısını derinden etkilemiştir. Artık bilgi herkesin ulaşabildiği bir araç hâline gelince bir daha durdurulamayacak yeni bir dinamik yapı oluşmuştur” (Yüce, 2005: 81). Eğitim ve öğretim ortamlarına bu dijital dönüşüm hızlı bir şekilde yerleşmektedir. Teknolojik gelişmelerin yoğun yaşandığı bu çağda, eğitim ortamlarına teknolojiyi entegre etmek ve etkin kullanmak bireyin gelişmesinde önemli bir basamak olacaktır (Yamaç, 2015: 1).

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar ortamları ve dijital ortamlar çeşitli öğrenme araçlarıyla beraber kullanılmaktadır. Dijital dönüşümle beraber eğitim ortamlarında kullanılan akıllı tahtalar, tabletler ve telefonlardaki uygulamalar sayesinde dersler daha verimli hâle gelmektedir. Teknolojik araçların sınıf ortamına girmesiyle beraber

geleneksel hikaye türü dijital ortama entegre edilmiştir. Özellikle “bilgisayarın yaygınlaşması ile hikâyeler elektronik olarak yazılıp, saklanmaya ve dağıtılmaya başlanmıştır. Bu dağılım ve depolanma işlevi İnternet’in kullanılması ile çok önemli sanal bir boyut kazanmıştır. Artık hikâye anlatıcıları, e-posta, bloglar, web siteleri, forumlar gibi birçok web aracı ile eşzamanlı veya eşzamansız bir şekilde hikâyelerini anlatabilmektedir” (Turgut ve Kışla, 2015: 112). Bu bağlamda, teknolojinin sunduğu eğitim araçlarından olan dijital hikâyeler bir konuya bağlı olarak bilgiyi aktarmak veya öğretmek için kullanılmaktadır. Frazel’e (2009) göre dijital hikâye, öğrenciyi aktif bir sürece sokmakta ve öğrenciye eğlenceli bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Dijital hikâye, teknolojik imkânlar doğrultusunda okul ile toplum arasında bir bağlayıcı rol üstlenmektedir. Dijital hikâye anlatımının öğrenme ortamını verimli hâle getirdiği, kalıcı öğrenmeler sağladığı çeşitli araştırmaların sonucunda ortaya konulmuştur (Jakes ve Brennan, 2005; Lambert, 2006; Robin, 2008). Dijital hikâyeler vasıtasıyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha açık ve etkin bir şekilde yazıya aktardığı bilinmektedir (Diaw, 2009; Foley, 2013; Green, 2011; Jakes ve Brennan, 2005; Kulla-Abbott, 2006; Speaker, 2010; Xu, Park ve Baek, 2011).

Web 2.0 teknolojisinin ortaya çıkışı; öğrencilerin yabancı bir dili öğrenmesini, hedef dilin işlevsel kullanımını keşfetmesini ve bu dili sınıf içi ile dışında kullanmasını sağladı. Dijital hikâye anlatımı, ikinci/yabancı dil öğrenimi için eğitim alanında, öğretim yöntemi olarak popülerlik kazanmıştır (Widodo, 2016). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâyelerin kullanılması, öğrencilerin hem yazma hem de konuşma pratiğini geliştirir ve öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında motivasyon sağlar (Reinders, 2011). Yabancı dil öğretiminde, öğrencilere temel becerileri kazandırmak ve pratik dil öğrenimi kolaylaştırmak için farklı yol ve yöntemler denenmektedir. Bu yeni yol ve yöntemlerin ortaya çıkması eğitim, öğretim ve öğrenme alanlarına etkisinin olması kaçınılmazdır.

Bu bilgiler ışığında, yabancılara Türkçe öğretimi alanında dijital hikâye anlatımının kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde dijital hikâye anlatımının etkisini incelemektir.

Araştırmada, dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine, yazma kaygısına ve yazma öz yeterliğine katkısının olup olmadığı incelenecektir. Araştırmada araştırmacı gözlem notları, öğrenci görüşleri ve öğrencilerin oluşturdukları ürünler de değerlendirilecektir. Bu genel amaçlar ve alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan (YADPA) aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”ndan (YADPA) aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygı Ölçeği”nden (YKÖ) aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygı Ölçeği”nden (YKÖ) aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği”nden (YÖYÖ) aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği”nden (YÖYÖ) aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin “Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği”nden (DHDÖ) elde ettikleri puanların dağılımı nedir?
8. Dijital hikâyelere dayalı yaratıcı yazma süreçleriyle ilgili deney grubundaki öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik araçların eğitim-öğretim ortamlarına girmesiyle birlikte bu ortamlarda yeni yol ve yöntemlerin kullanılması kaçınılmaz olmuştur. Son yıllarda

öğrenciler; bilgisayar, akıllı tahta, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik araçlar üzerinden çeşitli uygulamalarla öğrenme sürecine katılmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarının dijital dönüşüme uyum sağlaması için okullarda teknolojik altyapının sağlanmış olması ve öğrenci-öğretmenin yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu yapının kurulabilmesi için eğitim alanında dünyadaki gelişen teknolojiyi takip etmek ve yeniliklere açık olmak gerekmektedir. “Bilişim teknolojilerini kullanılarak etkileşimli ortamlar yaratılabilir, hem hikâye yazma hem de yazılan hikâyeleri sunmak için bilişim teknolojilerinden faydalanılarak süreç kısaltılıp, eğitim zevkli ve eğlenceli hale getirilebilir” (Turgut ve Kışla, 2015: 102). Dijital hikâye anlatımı da yakın zamanda ortaya çıkmış ve bu gelişen teknolojinin sunduğu olanaklardan biridir. Görsel ve işitsel bir araç olan dijital hikâyeler; tıp, eğitim, psikoloji, sosyoloji, matematik, sanat, teknoloji, tarih ve sosyal bilimler gibi birçok çeşitli alanda kullanılmıştır. Dijital hikâye anlatımında; resim, müzik, ses kaydı, video vb. çoklu medya araçlarının kullanmasından dolayı dijital hikâyeler, eğitimle teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayan ve 21. yüzyıl becerilerinin birçoğunu kapsayan araçlardan biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları çeşitli araştırmalarla bilinmektedir (Genç, 2017; Ugan, 2007; Zorbaz, 2011). Özellikle dijital hikâye anlatımının yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı konusunun araştırılması amaçlanmıştır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Veri toplama araçlarının çalışmanın amaçlarına uygun olduğu,
2. Ölçeklerin doldurulması aşamasında, çalışma grubundaki öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Harran Üniversitesi bünyesindeki TÖMER'deki B1 ve B2 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. Deneysel uygulama sürecini kapsayan 180 saatlik B1 ve B2 kur süresiyle,
3. Dijital hikâyeye dayalı yaratıcı yazmayla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dijital Hikâye Anlatımı: Grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurları bir araya getirerek seçilen bir tema altında kişisel, tarihî veya bilgilendirici hikâyeler üretme yoludur (Robin, 2006). Dijital hikâye anlatımı çeşitli araştırmalarda dijital öykü anlatımı diye de adlandırılmaktadır.

Yazma: “Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarınıdır” (MEB, 2015; 7).

Yaratıcı Yazma: “Var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır” (Arthur ve Zell, 1996’dan aktaran Melanlıoğlu ve Atalay, 2016: 700).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı; verilen bir yazma ödevi, derste yer alan yazma etkinliği ya da bir sınavdaki kompozisyon yazma gibi zorunlu yazma durumunda üzüntü, korku ve kızgınlık şeklinde ortaya çıkan duygusal ve fiziksel bir tepkidir. (Zorbaz, 2011, s.2272).

Yazma Öz yeterliği: “Yazma, öz yeterliğin etkilediği bir alandır. Öz yeterlik bireylerin yazılı anlatıma karşı düşünce ve tutumlarını belirlemede etkili olmasıdır” (Özonat, 2015: 208).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan, insanların isteklerini anlatmak için kullandıkları sesli işaret sistemine dil denir (Banguoğlu, 2007: 9). Ana dili, insanların doğumundan başlayarak dinleme ve konuşma becerileriyle beraber gelişim gösteren bir yapıdadır. İnsanlar, ana dilini en başta ailenin ve çevrenin katkısıyla doğal bir süreç içinde öğrenir; sonra da belli bir sistemi olan okullarda, okuma ve yazma eğitimiyle bilinçli bir şekilde geliştirir. Ana dilden farklı olarak yabancı dil ise bireyin edindiği başka bir dildir. Bireyin planlı ve programlı bir süreç içinde hedef dile ait kazanımları edinme süreçlerini kapsamaktadır (Metem, 2015: 15). Aynı zamanda yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dilinden farklı bir dil ve kültürle tanışması ve onu tamamen algılamasının en iyi yoludur (Barın, 2004).

Yeni bir dil öğrenme, bireyi çeşitli yönleriyle geliştirir ve farklı kılar. Bir dili bilmek sadece o dille ilgili dil bilgisi kurallarını bilmek değil; sözcükleri hangi cümlede, hangi ortamda kullanacağını bilmektir. Bunu yapabilmek için o dilin kültürünü de bilmek gerekmektedir (İşcan, 2014).

Yabancı dil öğretiminin farklı hedefleri vardır. Bunlar arasında, öğrenenlerin hedef dilde konuşulanları anlaması; öğrendiği dilin toplumuyla iletişim kurabilmesi; kültürünü tanınması ve kültürel yeterliğini geliştirmesi; dört temel beceride yetkinlik sağlanması gibi birçok hedefi vardır.

Küreselleşen dünyada insanlar, gün geçtikçe birbirine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Endüstriyel ve teknolojik gelişmeler, insanlar arasındaki iletişimi zorunlu kılmakta ve bu durum beraberinde dünya milletlerinin birbirlerinin dillerini öğrenmesini gerektirmektedir. “İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi

gerekmektedir” (Barın, 2004: 20). Bu nedenlerden ötürü, günümüzde ikinci dil/yabancı dil öğrenmenin önemi büyüktür. İnsanların değişik çalışma alanları da olsa insanlar, yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymakta ve bunun için çeşitli öğrenme yollarına başvurmaktadır (Göçer, 2009).

“Yabancı dil öğrenimi, dil bilim, pedagoji, dil öğretimi, psikoloji, psikodilbilim, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı bilim dallarının çalışmaları sonucunda ortaya konulmuş olan bir kuramlar ve / veya varsayımlar bütünüdür” (Özüdoğru ve Dilman, 2014: 25). Yabancı dil öğretiminde, bireyi etkileyen etkenler arasında zihinsel, fiziksel, psikolojik ve sosyal olgular yer almaktadır. Köksal ve Varışoğlu (2014a) yabancı dil öğretimini etkileyen etkenleri “motivasyon, hedef dile / kültürüne karşı tutum / tavır, zeka, gelişim düzeyleri, öğrenme üslupları, yaş, modalite, öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentileri, bilişüstü stratejileri kullanma, dış faktörler, öğretmen, aile, dili kullanma fırsatı, zaman” (s. 67-69) olarak sıralamıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde bireyin doğru ve etkili bir şekilde dil öğrenmesini sağlamak için yabancı dil öğretimini etkileyen faktörleri dikkate almak gerekir.

Yabancı dil öğrenmenin birçok nedeni ve bireyler üzerinde çeşitli yararları olduğu bilinmektedir. Bunlar arasında; daha iyi bir eğitim alabilmek, akademik kariyer yapmak, çeşitli becerileri geliştirmek, hoşgörülü ve saygılı bir insan olabilmek, daha fazla maaş alabilmek, farklı kültürleri tanımak, dil sınavlarını başarıyla geçmek, arkadaş edinmek, sanatsal ve yazınsal etkinliklere katılmak gibi nedenler gösterilebilir (Vahapoğlu, 2009: 4-11)

Yabancılara Türkçe öğretiminin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'nin dünyada güçlü bir ülke olarak gitgide gelişmesi, uluslararası ilişkilerde etkin rol oynaması, Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için yurt dışından gelen öğrenci sayılarındaki artış, medeniyetler beşiği Anadolu'nun turizm açısından ön plana çıkması, televizyon programlarında Türk dizilerinin yurt dışında izlenir olması ve Türkiye'nin yurt dışından gelen göçlere kapısını açık tutması, Türk dilinin iletişim dili olarak kullanılmasını zorunlu kılmıştır (Demirel, 2015: 6). Erdem (2009) de yabancıların Türkçeyi öğrenmek istemesinde “akademik çalışmalar, diplomatik temaslar, ticari faaliyetler, Türklere olan sevgi, Türkiye'yi tanıma vb.” (s. 889) amaçları vurgular. Yabancıların Türkçeyi öğrenme nedenlerine bakıldığında Türkçenin dünya dilleri arasında önemli bir yerinin olduğunu göstermektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Dîvânü Lügati't-Türk, yabancılara Türkçenin öğretilmesine ilişkin olarak, 1072 yılında Kâşgarlı Mahmut tarafından yazıldığı bilinen ilk kitap olarak kabul edilmektedir. Kâşgarlı Mahmut, Türkçe-Arapça kelimelerin ve kuralların olduğu iki dilli bir sözlük yazarak Araplara Türkçeyi öğretmek istemiştir (Adıgüzel, 2010: 29).

Yabancılara Türkçenin öğretiminde, geçmişte yazılmış birçok kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar genel olarak Türk topraklarında yaşayan yabancılara Türkçeyi öğretmek, Türkçenin üstünlüğünü belirlemek ve diğer dillerde sözlük olarak kullanılması için yazılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihini inceleyen Adıgüzel (2010), Barın (2004), Bayraktar (2003), Ercilasun (2007) ve Erdem (2009) gibi yazarlar yabancılara Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserleri ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

2.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Son Yıllardaki Durumu

Türkçe, dünya dilleri arasında yaygın konuşulan önemli dillerden biridir. Türkçeyi ana dil olarak kullanan ülkelerden biri de Türkiye'dir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda Türkiye içinde ve Türkiye dışında önemli merkezler yer almaktadır. Bu merkezlerde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir (Göçer ve Moğul, 2011: 801).

Cumhuriyet Dönemi'nde, özellikle de 1950'li yıllarda, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki gelişmelere Türkiye'de bulunan birkaç üniversite öncülük etmiştir. Bu üniversitelerin başında Boğaziçi Üniversitesi ile Ankara Üniversitesi gelmektedir. Aynı zamanda bu kurumlar, yabancılara Türkçe öğretmek için yazılan kaynaklara da öncülük etmiştir (Erdem, 2009: 890).

Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek için "Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)" adıyla kurulmuştur (Ankara Ü. TÖMER, 2019). Daha sonra Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi gibi üniversitelerde de TÖMER kurulmuştur.

1991 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili henüz bir lisans programı mevcut değildir. 1991 yılından bu yana lise ve üniversitelerde eğitim görmek, yüksek lisans veya doktora yapmak için MEB tarafından Türkiye'ye öğrenci

getirilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak lisans ve lisansüstü öğretim programları birçok üniversitenin bünyesinde bulunan TÖMER vb. kuruluşlarda devam etmektedir. Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER'ler tarafından, yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılmak üzere kitap setleri hazırlanmıştır.

2009 yılından başlayarak birçok kültür merkezinde faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüsü, yurt içinde yabancılara Türkçe eğitimi vermekte; yurt dışında da Türkoloji bölümlerine ve Türkçe öğretimine katkı sunmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, 2019). Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretmenin yanında Türk kültür ve sanatının tanıtımı için çeşitli etkinlikler yapmaktadır.

Türkiye'ye komşu ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyal vb. sorunları nedeniyle bu ülkelerden her sene artarak devam eden bir göç dalgası vardır. 2011 yılında bu yana Suriye'den Türkiye'ye göçler olmakta ve hâlâ devam etmektedir. Türkiye, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının (AFAD) kontrolünde, Suriye'den göç eden insanlara barınma ve beslenme ihtiyaçları için çadır ve konteynır kentler kurmuştur. (Büyükkız ve Çangal, 2016). Farklı nedenlerle Türkiye'ye iltica etmiş kişilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak için farklı kurum ve kuruluşlar tarafından özellikle MEB, üniversitelerdeki TÖMER, Gençlik Merkezi gibi çeşitli kurum, kuruluş ve merkezlerde eğitim-öğretim programları hazırlanarak bu kişilerin Türkçe öğrenmeleri sağlanmaktadır.

2.1.4. Avrupa Konseyi, Dil Gelişim Dosyası ve Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni

Aralarında “Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere, İsveç, İtalya” gibi ülkelerin bulunduğu Avrupa Konseyi örgütü 1946 yılında kurulmuştur. Şu anda 46 üyesi bulunan bu örgütün; insan hakları ve demokrasiyi korumak, ırkçılık ve ayrımcılığı engellemek, temel sorunlara çözüm yolları bularak Avrupa'da yaşayan vatandaşların yaşam şartlarını daha iyi hâle getirmek, kültürel farklılıklara sahip çıkmak ve insanlar arasındaki diyalogu arttırmak, Avrupalı vatandaşlara Avrupa kimliği bilinci kazandırmak gibi amaçları vardır (Demirel, 2016: 21).

Dil Gelişim Dosyası, Avrupa'da her vatandaşın dil pasaportuna sahip olmasını amaçlar ve böylelikle Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetişmelerini yani çok dillilik ve

çok kültürlülüğü bütün öğrenim hayatı boyunca edinmesini sağlamaya çalışır (Demirel, 2016: 23).

Dil Gelişim Dosyası, yabancı dil öğrenen bir öğrencinin dil öğrenme süreci içinde ortaya koyduğu başarıyı, kazanımları, dil gelişim aşamalarını ve dil yeterliklerini gösteren bir belgedir. Bu dosya üç bölümden oluşmaktadır.

- *Dil Pasaportu:* Avrupa dillerini öğrenen öğrencilerin dil düzeyleri ve dil yeterliklerini içeren bir belgedir. Tüm Avrupa ülkelerinde, standart hâle getirilen dil pasaportunda, kişinin bildiği tüm diller, dil becerileri ve düzeyleri yer alır. “A1, A2, B1, B2, C1, C2” şeklinde sınıflandırılan altı farklı dil düzeyi bulunmaktadır. Dil yeterliklerini gösteren düzeylerden “A1 ile A2” başlangıç düzeyini, “B1 ile B2” orta düzeyi, “C1 ile C2” ileri düzeyi ifade etmektedir.
- *Dil Öğrenim Geçmişi:* Bu belgede, bireylerin dil tecrübeleri, dil öğrenme süreçleri, amaçları ve dil gelişimleri yer almaktadır.
- *Dil Dosyası:* Bu belgede ise bireyin yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya koyduğu çalışmalardan örnekler bulunmaktadır. Yani öğrendiği dille alakalı öykü, roman, şiir gibi çalışmaların, çeşitli sertifikaların, diplomaların, projelerin, performansları yer aldığı bölümdür (Demirel, 2016: 23-24).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni; Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, bu programın amaçlarını ve işleyişini, yabancı dil öğretiminde benimsenen yaklaşımları, sınav ve ders kitaplarında yer alan kazanımları, yabancı dil öğrenme süreçlerini ve yetenek düzeylerini, iletişimsel dil öğrenme amaçlarını, temel becerilerle ilgili kazanımları, ölçme ve değerlendirme gibi süreçlerini detaylı bir şekilde kapsayan bir belgedir (MEB, 2009). Aynı zamanda bu belge, Avrupa dilleri içinde kurulan kültürel süreçlerini, yabancı dil öğrenenlerin öğrendikleri dil düzeylerini, dilde gerçekleştirdiği ilerleme ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini de kapsamaktadır (MEB, 2009: 1).

Avrupa Konseyi'nin dil politikası içinde yer alan amaç ve hedefler temel ilkedden oluşmaktadır. Bu ilkeler, Avrupa ülkeleri arasında dil ve kültür çeşitliliğinin korunması, ortak anlayış ve iş birliğinin güçlendirilmesi, farklı ana dillere sahip bireyler arasında iletişimin geliştirilmesi, modern dil öğretimini benimseyen bir programın oluşturulması esaslarına dayanır (MEB, 2009).

Bu maddeler doğrultusunda, Avrupa Konseyi üye ülkeleri, modern dil öğreniminde ve çoklu medya kullanımında, ulusal ve uluslararası işbirliğini arttırmayı, bilgi teknolojilerini kullanarak etkin bir Avrupa dil öğrenme ve öğretme sistemini oluşturmayı gerçekleştirmek istemiştir (MEB, 2009: 1).

Avrupa Konseyi, Avrupa’da ortak bir dil geliştirmek için çalışmalar yapmıştır. Avrupa Konseyi’nin çalışmalarının temelinde; İngilizcenin bilim, ekonomi, siyaset ve kültür gibi alanlarda baskın hâle gelmesinden dolayı Avrupa lkeleri kendi dillerini korumak ve daha etkin kullanılmak amacı vardır (Yeşilyurt, 2016: 44).

Avrupa toplumları arasında kültürel, sosyal ve ekonomik iş birliğini arttırmak, ye ülkeler arasındaki iletişim kopukluğunu azaltmak, bireylerin etkileşimini sağlamak, ortak anlayış geliştirmek OBM’nin (Ortak Başvuru Metni) amaç ve hedefleri arasında yer almaktadır. Bu amaçları yapabilmeyin ve konseyin belirlediği ortak dil hedeflerine ulaşabilmenin yolu etkili bir sistem geliştirmekle beraber çoklu ortam olanaklarını kullanmak ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanmaktan geçmektedir (MEB, 2009).

2.1.5. Yabancı Dil ğretiminde Temel İlkeler

Başarılı bir yabancı dil ğretimi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ğretim ilkeleri bulunmaktadır. Dil ğretiminde, Yabancı dil öğrenecek kişilerin başarisını arttırmak, eğitimin niteliğini arttırmak için temel ğretim ilkelerini esas almak gerekmektedir. Demirel (2016: 29-32) de bu esasları dikkate alarak yabancı dil ğretiminde bulunan temel ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Dört temel beceriyi geliştirme: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yabancı dil öğretirken bir birlerini desteklemesi ve bütünsel bir yapıda olması gerekmektedir.

2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama: Yıllık planlar, ünite ve günlük ders planları ğretmen tarafından önceden planlanmalıdır. Çünkü önceden planlanan etkinlikler ğretmen ve öğrencinin ders başarisını arttırır.

3. Basitten-karmaşığa, somuttan-soyuta doğru öğretme: Öğretimin verimliliği için öğretilecek konular aşamalı olarak yer almalıdır. Konular basitten başlanarak karmaşığa; somut bilgilerden soyut bilgilere doğru aşamalı olarak öğretilmelidir.

4. Görsel ve işitsel araçları kullanma: Öğretimde kullanılan görsel ve işitsel araçlar, öğrenmelerin kalıcılığını ve öğrencinin derse ilgisini arttırmaktadır. Aynı zamanda, sınıfta doğal bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır.

5. *Anadili gerekli durumlarda kullanma*: Hedef dil, ders esnasında ne kadar çok kullanılırsa o kadar iyi bir öğrenme gerçekleşir. Yabancı dil öğrenme sürecinin başında, öğrencilerin kısa ve öz olmak şartıyla ana dili kullanmasında bir sakınca görülmemektedir. Ancak dil öğrenme süreçleri ve seviyeleri ilerledikçe öğrencilerin kullanacağı dil, hedef dil olmalıdır.

6. *Bir seferde bir tek yapıyı sunma*: Öğretim esnasında bir sözcük veya cümle kalıbı öğretilmeden diğerine geçilmemelidir.

7. *Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama*: Kalıcı öğrenmeler olması için öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda nasıl kullanacağına dair yönlendirmeler olmalıdır.

8. *Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama*: Öğrencilerin soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, benzetim gibi tekniklerle ve sınıf içi etkinliklerle derse daha aktif katılım göstermesi desteklenmelidir.

9. *Bireysel farkları dikkate alma*: Öğrencilerin ilgisi, yeteneği ve öğrenme hızı birbirinden farklıdır. Bu neden dolayı öğretmen öğrencinin özelliklerine göre öğretim ilkelerini temel almalıdır.

10. *Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme*: Güdüleme ve cesaretlendirme öğrencinin derse ilgisini arttırıp ders başarısını etkilediğinden dolayı öğretmen derse geçmeden önce öğrencilerin dikkatini çekmeli ve öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemelidir.

2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Teknikler

İnsanlar tarih boyunca birbirleriyle iletişim kurmuş; sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik vb. ihtiyaçlarını birbirlerinden karşılamışlardır. Bu ilişkiler zorunlu iletişim kurmayı ve birbirinin dillerini öğrenme ve öğretmeyi mecbur kılmıştır. Yabancı dil öğretimi de belli bir düzen ve program dâhilinde ülkelerin ve milletlerin eğitim politikası hâline gelmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi için geçmişten bu yana birçok farklı yöntem ve teknik denenmiştir. Bu yöntem ve teknikler sürekli kendini güncellemekte ve değişen dil öğretme anlayışıyla gelişmektedir. Son yüzyılda devletler, dil politikalarına önem vermiş; kendi dillerindeki incelikleri ortak hedefler doğrultusunda sistemli bir şekilde ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Takıl, 2014: 20). Bu

bağlamda, yabancı dil öğretiminde, ortak hedeflerden yola çıkılarak farklı dillerin güzelliklerinin ortaya çıkarılması ve sistemli çalışma yapılması gerekmektedir.

Yabancı dillerin öğretiminde, yöntem ve teknik kavramları birbirleriyle karıştırılan kavramlar olarak göze çapmaktadır. Bu kavramları Edward Anthony şu şekilde açıklamıştır: *Yöntem*; seçilen yaklaşıma göre dilin sistematik sunumu için genel bir plan, usuldür. *Teknik*; sınıfta ortaya çıkan, bir yöntemle tutarlı olan ve bu nedenle bir yaklaşımla uyumlu bir şekilde gerçekleştirilen belirli etkinliklerdir (s. 63). Köksal ve Varışoğlu da bu kavramlarla ilgili benzer tanımları yapmıştır. Buna göre: *Yöntem*; kendine uygun yaklaşımı temel alarak kendi içinde tutarlı, dersin işlenişini sağlayan, kullanılacak öğretim tekniklerini gösteren genel yoldur. *Teknik* ise kendine uygun yönetime bağlı olarak sınıf içi etkinlikleri düzenlenip sunulmasını sağlayan öğretim yoludur (Köksal ve Varışoğlu, 2014b: 82-83). Bu tanımlardan yola çıkılırsa, yönetime genel bir plan; tekniğe ise yöntemin belirlediği planın somut yollarla uygulanmasıdır denilebilir.

2.1.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem, hedefe varmak amacıyla önceden belirlenmiş en kısa yol veya öğrencilerin konuyu anlaması için seçilen öğretim işlemleri olarak tanımlanabilir (Kaya, 2006; Demirel, 2008). Geçmişten şu ana kadar yabancı dil öğretiminde hızlı, güvenilir, ekonomik ve kolay biçimde öğrencileri eğitim hedeflerine ulaştırmak için birçok yöntem denemiş ve geliştirmiştir. Eğitim amaçları için kazandırılan her yöntem bir önceki yöntemin eksiklerini görüp kapatmıştır. Bu şekilde yöntemler günümüze kadar kendini geliştirmiş ve bu gelişim devam edip gidecektir. Çünkü eğitim, eğitimin basamakları sürekli değişim ve dönüşüm içindedir.

Yabancılara dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan çağdaş öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Belli başlı yöntemler şu şekildedir:

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi: Bu yöntem, 19. yüzyılın sonlarına doğru, yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere Karl Plötz tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde; öğretim ana dilde yapılır, sözcük dağarcığını geliştirmek önemli bir husustur, zor ve karışık dil bilgisi kalıpları ayrıntılı olarak açıklanır, çeviri okumadan sonra yapılır, metin içeriğine ve telaffuza fazla önem verilmez (Demirel, 2016: 36-37).

Düzvarım Yöntemi: 1880 yılında, Gouin'in "Dillerin İncelenmesi ve Öğrenme Sanatı" eserinde temelini attığı bu yöntem, 1950'li yıllarda ülkemizde de kullanılmaya başlanmış ve Dil Bilgisi-Çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Benhür, 2002: 20). Bu yöntem, dil öğretiminde hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğrenerek veya o dilin kelimelerini çevirerek değil; yaşantılardan yola çıkarak hedef dili yaşama ilişkilendirerek öğrenileceğini savunur (Demircan, 2002: 171).

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi: Yapısalcı dilbilimcilerin fikirlerinin etkisi altında kalan bu yöntem 1940'lı yılların sonuna doğru ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde sözel becerilere ağırlık verilmekte ve bundan dolayı öğrencilerde dinleme ve konuşma becerileri geliştiği belirtilmektedir. Sınıf ortamında yabancı dil konuşma mecburiyeti olduğu için yabancı dil, kural ve açıklamalarla öğretilir. Konuşma esnasında yapılan hatalar asgari düzeye indirilmeye çalışılır. Gramer yapıları cümle içinde öğretilir. Bu nedenden dolayı diğer yöntemlere nazaran öğrencilerin daha iyi konuşabildikleri bilinmektedir (Demirel, 2016: 40, 42).

Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı/Yöntemi: 'Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi'ne bir tepki olarak ortaya çıkan bu yöntemin temellerini Ausubel ile meşhur dilbilimci Chomsky atmıştır (Benhür, 2002: 29). Bilişsel kuramcılar, davranışçuların davranış değişme olarak gördüğü olayı, zihinsel öğrenmenin dışa yansımaları olarak görür. Bilişsel kuramcılar daha çok *anlama, algılama, düşünme, duyu ve yaratma* gibi zihinsel süreçleri içeren kavramlar üzerinde dururlar (Özden, 2005: 23).

Doğal Yöntem: 1977 yılında, Tracy Terrell tarafından ortaya konulan bu yöntemde, yazı dilinden daha çok konuşma diline ağırlık verildiği için öğrencilerin yazma becerileri gelişmemektedir. Bu yöntemde öğretmen konuşmacı, öğrenci dinleyici konumdadır. Taklide dayanan kelime öğretimi yapılır. "Bu yöntemde ses bilgisi dil öğrenen için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, seslerin doğru algılanması, yanlış telaffuz alışkanlıklarının terk edilmesi gerekir" (Yüce, 2005: 83).

İletişimci Yaklaşım/Yöntem: Toplumlararası ilişkilerin yoğunlaşması, 20. yüzyıldan itibaren ulaşım ve iletişim araçlarında kaydedilen hızlı ilerlemeler sayesinde olmuştur. Bu gelişim başka ülkelerin dillerini öğrenmeye duyulan isteği artırmış ve yabancı dilin iletişimsel boyutu önem kazanmaya başlamıştır (Tapan, 1993: 193). Gelişen dünyayla beraber değişen eğitim anlayışında da iletişimsel bir süreç önemli olmaktadır. Böylelikle bireylerin dil öğrenmede sürecinde iletişimsel bir yetiye sahip

olmaları gerekmektedir. İletişimsel yeti yalnızca dilin ve toplumun oluşturduğu kurallarla değil, iletişim ve etkileşimin özünü oluşturan kültürel öğeleri de içermektedir (Aktaş, 2005: 90).

İletişimci yöntem, dilin kurallardan daha çok dili iletişim aracı olarak kullanılmasını, bireylerin iletişimsel yetiye sahip olmasını ön görmektedir. İletişim için dil bilme düzeyi yeterli olmalıdır. Bu nedenden dolayı etkili iletişim aynı zamanda iyi gramer bilgisini zorunlu kılmaktadır (Demirel, 2016: 48). Dili öğrenmede zihinsel süreçlerin önemli olduğunu savunan bu yöntemde kurallar ezberlenerek değil kavranarak öğrenilir. Aynı zamanda bu yöntem, iletişimi öğrencinin kendini araştırması ve geliştirmeye oluşan bir süreç olduğunu ifade eder.

Bu yaklaşımda temele alınan ilke, yabancı dil öğrenenlerin dili iletişim kurmak için gerçek hayat durumlarında yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım öğrenci merkezli olmasından dolayı öğretmenler tarafından gerçek bilginin aktarımının sağlanacağı ortamlar oluşturmalı, sınıf-içi etkinliklerinde bilgi değişimi ve dilin sınıf dışı kullanımına da ortam sağlamalıdır (Sarıçoban ve diğerleri, 2015: 389).

Seçmeli Yöntem: Yöntem karmaşı ya da yöntem zenginliği olarak adlandırılan bu yöntemde, değişik öğrenme ortamlarında farklı yöntemlerin yararlı yönleri kullanılır. Örneğin sözcükleri öğretmede düzvarım yöntemi, dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemi, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yöntem kullanılır (Demirel, 2016: 54). Seçmeli yöntem, dil öğretiminin olduğu bir yerde farklı yöntemleri kullanabilme olanağı sunar. Bu yöntem dil öğretiminde, diğer yöntemlerin en etkin özelliklerini kullanabilir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi: Sözlü anlatımı geliştirmeyi amaçlayan bu yöntem, 1960'lı yıllarda James Asher tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde dil fiziksel aktiviteler yoluyla öğretilir. Öğrencilerin konuşmayı öğrenmeden önce kavrama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu yöntemde öncelikli öğrenmeler, öğrenciler konuşmalara sözel cevaplar vermeye başlamadan önce fiziksel tepki verebilecekleri "otur, kalk, ye, iç, buraya gel" gibi fiillerden başlamalıdır (Köksal ve Varışoğlu, 2014b: 99).

Tüm fiziksel yöntemin temel amacı öğrencinin konuşma becerisini geliştirmektir. Öğrenci, öğrendiği dili konuşarak anlayacak ve anlatacaktır. Bu nedenle

dil öğretim ortamında, öğretmenler öğrencilere komutlarla fiziksel tepkiler vermesini sağlar yani öğrenciyi konuşmaya cesaretlendirerek öğrenmeleri kalıcı hâle getirmeye çalışır. Bu yöntem öğrencilere yabancı dili kısa bir sürede öğretmeyi amaçlar. Bu nedenle başlangıç seviyesindeki sınıflarda ve çocuklara yabancı dil öğretiminde oldukça etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir. Bu yöntemde, çeşitli türden öğretmen ve öğrenme ortamına ulaşabilir. Öğrencilerin hedef dili dinleme becerisi yoluyla anlaması üzerinde durmaktadır (Sarıçoban ve diğerleri, 2015: 387).

Sessizlik Yöntemi: Gattegno tarafından ortaya atılan bu yöntem, öğrencilerin aktif hâle gelebilmesi ve üretebilmesi için öğretmenin sınıfta olabildiğince sessiz kalmasına ve güdüleyici tutumuna dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerin yabancı dil öğrenirken problem çözme, keşfetme, yaratıcı düşünme gibi yeteneklerini kullanır. Bu yöntemde özellikle öğretim ortamında kullanılacak materyallerdeki görsel unsurların ve renklerin dikkat çekiciliği, kalıcı öğrenmeleri ve zihinsel kodlamayı sağladığı savunulur (Köksal ve Varışoğlu, 2014b: 99).

Telkin Yöntemi: Lazanov tarafından geliştirilen bu yöntemin en önemli özelliği, dil öğrenme etkinliklerinin müziksel aktiviteler eşliğinde gerçekleştirilmesidir. Öğrencilerin bilinçlilik ve güdülenme seviyelerinin ilerletilmesi için müzik yoga gibi çeşitli tekniklerden yararlanır. Öğrenmeler öğrencilerin en rahat olduğu ancak en iyi odaklandığı ortamlarda gerçekleştirilir (Köksal ve Varışoğlu, 2014b: 97).

2.1.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Yabancı dil öğretiminde, yaklaşım, yöntem ve teknik birbirine bağlı gelişir. Yaklaşım; öğretimde belirlenen varsayım, Yöntem; belirlenen hedeflere ulaşmada yaklaşımı temele alan öğretim planı, usulü, Teknik ise öğretim yöntemini belli etkinliklerle uygulama biçimi olarak tanımlanabilir. Demirel'in (2016: 63-64) belirttiği yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler, aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Grupla Öğretim Teknikleri	Bireysel Öğretim Teknikleri
Gösteri	Bireyselleştirilmiş Öğretim
Benzetim	Bilgisayar Destekli Öğretim
Soru-Cevap	Programlı Öğretim
İkili ve Grup Çalışmaları	
Kavram Haritaları	
Altı Şapka Tekniği	
Eğitsel Oyunlarla Öğretim	

Tablo 1’de belirtilen yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler vasıtasıyla öğretme-öğrenme olanakları çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Farklı bir beceriyi veya kazanımı gerçekleştirmek için farklı teknikler kullanılmaktadır.

2.1.7. Yabancı Dil Öğretiminde Materyal

Dünyada gelişen bilgi ve teknoloji olanakları, okullardaki sınıflara yansımaktadır. Sınıf ortamı çeşitli öğretim araçları bakımından geçmişe göre daha donanımlıdır. Her geçen gün imkânlar artmakta ve öğretim ortamında kullanılan materyaller daha da gelişmektedir. Bu bağlamda materyallerin gelişmesi, artması daha iyi, verimli ve kaliteli eğitim-öğretimi sağlayacaktır. Gelişen ve değişen dil öğretiminde kullanılan materyaller, öğrenci başarısına büyük oranda etki etmektedir. Materyalin niteliği, dil öğretimine uygunluğu, teknolojik hüviyeti, kullanımı vs. öğrenmeleri daha kalıcı ve etkili kılmaktadır.

Eğitimde kullanılacak materyaller, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekerek bilginin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Aynı zamanda dersi eğlenceli hale getiren materyaller, öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eder. Yabancı dil öğretiminde de kaliteli, kalıcı öğrenmelerin olması için materyal kullanımı önemlidir. Özellikle dil öğretim yöntem ve tekniklerine uygun materyal seçimi öğrenmeleri verimli hale getirir. Değişen ve gelişen materyallerle birlikte yabancı dil öğretimi de farklılaşmaktadır. Özellikle teknolojik imkânlar dil öğretimi için devreye girdiğinde gelişmiş materyal zenginliği ortaya çıkmaktadır.

Amerika’nın Texas Üniversitesi’nde yapılan bir çalışmaya göre zaman unsuru sabit tutulduğunda insanlar, okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, görüp işittiklerinin %50’sini, söylediklerinin %70’ini, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar (Arslan ve Adem, 2010: 65). Öğrenmelerin

% 83'ü görme duyusuyla gerçekleşmekte ve yaparak, yaşayarak öğrenilen bir şeyin unutulmadığı (% 90) araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Şahin ve Şahin, 2014: 321). “Yabancı Dil Öğretiminde bireyin optimum gelişimi için çok duyulu öğrenme ortamları büyük öneme sahiptir. Bu ortamlar, çoklu uyarıcılar ile beş duyuyu işe koşarak, birey potansiyelini daha fazla harekete geçirmektedir” (Akpınar ve Aydın, 2009: 101). Bu bağlamda materyal kullanımı, daha çok duyunun öğrenme sürecine girmesini sağladığı için çoklu öğrenmeyi olanaklı kılmaktadır. Daha fazla duyunun öğrenme sürecine girmesi, hem öğrenmeyi çabuklaştırır hem de öğrenilenlerin daha kalıcı hâle gelmesini sağlar (Duman, 2013:4).

Yabancılara Türkçe öğretiminde ipuçlarını arttırarak öğrenmeyi basitleştirmek, ilgiyi daha canlı tutmak, yaşantı zenginliği ve düşünme devamlılığı kazandırmak, çoklu ortamlarda öğrenmelere katkı sunmak, dersi daha eğlenceli ve zevkli hâle getirmek için çeşitli görsel, işitsel araçlardan ve materyallerden istifade etmek gerekir (Şengül, 2014: 228). Bu materyaller, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, hazırbulunuşluklarına, materyali kullanabilmelerine göre hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrenenlerin Türkçe bilme seviyeleri kullanılacak materyallerin özelliklerini belirler. Yani yabancılara Türkçe öğretiminde; A, B ve C seviyelerinde kullanılan materyallerin yapısı, türü ve içeriği farklılık gösterir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan görsel ve işitsel araçlar, Arslan ve Adem (2010: 66-67) tarafından sınıflandırılmış hâli aşağıdaki Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmakta Olan Görsel ve İşitsel Araçlar

Görsel ve İşitsel Araçlar	Görsel Araçlar
Televizyon	Ders Kitapları
Video filmi	Yazı Tahtaları
Bilgisayar	Posterler
Yansıtıcı ve Multimedya DVD-VCD Oynatıcısı	Resimler ve Flaş Kartlar
Diğer İşitsel Araçlar	

Yabancılara Türkçe öğretiminde yukarıda bahsedilen çeşitli görsel ve işitsel materyaller, öğrenme sürecine olumlu katkılar sunar. Bu materyaller, öğrencilerin derse

ilgisini çekmede ve katılımını arttırmada oldukça önemli bir role sahiptir. Günümüzde bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi yüksek teknolojiyle hazırlanmış çoklu ortam materyallerinin kullanımı yabancı dil öğrenenler için önemli bir yer tutmaktadır.

Çoklu ortam; video, yazılar, grafikler, ses, müzik gibi birden çok medyanın bilgisayar ortamında birleştirilip bireylere sunulmasıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimli, çoklu ortam materyali geliştirmek daha çok duyunun eğitim ortamına girmesini sağlar ve öğrenmeyi verimli hâle getirir. Çoklu ortam materyalleri teknolojinin sunduğu imkânlarla geliştirilir. Özellikle 1900'lü yıllardan sonra teknoloji alanındaki gelişmeler bağlamında kasetçalar, televizyon, tepegöz, bilgisayar ve projeksiyon gibi aletler eğitim ortamında kullanılmıştır. Şimdilerde ise teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde artmasından ötürü sınıflarda etkileşimli, çoklu ortam materyalleri “akıllı tahta ya da etkileşimli tahta” kullanılmaya başlanmıştır (Veyis, 2015: 60)

Veyis (2015: 66-67) Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan çoklu ortam materyallerinin sağlayabileceği yararları şöyle sıralamıştır:

1. Öğrencinin derse yönelik ilgisini artırabileceği,
2. Öğrencilere etkili geri bildirimler sağlayabileceği,
3. Öğrenciye rahat bir öğrenme ortamı sağlayabileceği,
4. Öğrenme ortamının farklı etkinliklerle zenginleşmesini sağlayabileceği,
5. Öğrenci etkinliklerinin ve performanslarının daha rahat izlenmesini sağlayabileceği,
6. Tüm öğrencilerin aynı bilgiden daha etkili bir şekilde yararlanabileceği,
7. Öğretmen ve öğrenci açısından verimli bir çalışma ortamı sağlayabileceği,
8. İlgi çekici etkinliklerle öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceği,
9. Birden fazla duyu organının aynı hedef için etki şekilde kullanılmasını ve öğrenmenin kalıcılığını artırabileceği söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sırasında akıllı telefon ya da bilgisayar gibi çoklu ortam materyaller aracılığıyla geliştirilen çeşitli uygulama ve programlar hedef dili öğrenmede kolaylık sağlamaktadır. Aynı zamanda “hazırlanacak bilgisayar programları mutlaka oyun temelli olmalı ve öğrencilere dijital olanakları sunmalıdır” (Arslan ve Adem, 2010: 73).

Dijital ortamlar, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirerek kendini daha iyi ifade edebilmesine imkân sağlar. Dijital ortamlar, hem görsel hem de işitsel duyularına hitap edeceği için öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirir. Bu bağlamlarda, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” adlı araştırmanın amacı da yabancı dil olarak/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital ortamda yazma becerilerini geliştirmek, öğrenmelerini eğlenceli ve kalıcı hale getirmek ve yabancı dil öğretimine yeni boyut kazandırmaktır.

2.1.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Dört temel dil becerisinin en başında dinleme, sonra konuşma becerisi gelmektedir. Dinleme anne karnındayken başlar ve bireyin iradesinin dışında gelişerek devam eder. Konuşma da dinleme gibi bireyin kendi iradesinin dışında gelişir. Yani bu iki temel beceri de yaratılış yetisi olarak doğal bir süreç içinde işler. Ancak okuma ve yazma becerileri, bireyin belli yaş düzeyinden, planlı bir eğitim sürecinden sonra gelişen becerilerdir. Okuma becerisi, okul evresinin başında gelişirken buna bağlı olarak yazma becerisi gelişir. Burada dikkat edilmesi gereken beceri en son gelişen, daha karmaşık süreçleri barındıran ve diğer becerilere bağlı olan yazma becerisidir. Yani yazma becerisi diğer becerilerin birleşim evresidir.

Yazma, herhangi bir konuda duyguların, düşüncelerin, zihinde yapılandırılan bilgilerin, özgün fikirlerin, belli bir düzen içinde belli sembollerle kodlanarak yazıya aktarılmasına denir (Coşkun, 2014; Göçer, 2010; Güneş, 2014; Karadağ ve Maden, 2014; Sever, 2014). Yazma, öğrencilerin birbiri ile ilişkili olan birçok kelimeyi ve cümleyi dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak sıraya koymasını gerektiren uzun süreçli bir iştir. Zihinsel, üst bilişsel, duyuşal süreçleri içinde barındıran yazma eylemi; okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini de içerdiği için uygulaması zor bir eylemdir (Ungan, 2007: 462).

Yazma eğitimi; öncelikle bilişsel ön hazırlıkla başlar, sonra yazma amacı belirlenerek uygun bir yöntem seçilir, daha sonra konunun sınırlandırılması ve ifade edilenlerin kurallara uygun biçimde yazılmasıyla tamamlanır. Yazma eğitimi kişinin yaşantı yoluyla edindiği bilgi ve birikimi düşlem gücü ve imgelemleriyle yoğurarak kâğıda aktarmasından çok daha karmaşık anlam taşır (Genç, 2017: 31-32).

Yazma eğitimi, hem ana dil ve hem de hedef dil için önemli bir yer tutmaktadır. Duygu ve düşüncelerin planlanıp etkili bir şekilde dilin kurallarına uygun olarak ifade etmek yazma becerisinin temelini oluşturur (İnal, 2014: 363). Hedef dil olarak Türkçe öğretiminde, bireyin dil kuralları ve sözcükleri bilmesinden ziyade, bu sözcük ve yapıları kullanarak o dilde sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesi amaçlanır (İşcan, 2011: 30).

Yazma becerisi; bireye etkili iletişim kurma, eleştirel düşmeyi sağlama, yaratıcılığını geliştirme gibi çeşitli beceriler kazandırır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin çeşitli hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülür. Buna göre yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrenme sürecini takip etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Konuların öğrenildikten sonra kısa süreli bellekte uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olur (Çakır, 2010: 167-168).

Yazma, en zor ve en son gelişen beceri olduğu için yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı ilgisiz ve yazma kaygılarının olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. (Top, 2013; Zorbay, 2011). Özellikle bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenen öğrencilerin başarısını, ilgisini ve tutumunu motivasyonunu istenilen düzeye gelmesini engellemektedir (Maden ve diğerleri, 2015, 752).

Yazma becerisi, diğer becerilere göre daha fazla bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerdiğinden dolayı yabancı dil öğrenen öğrenciler, yazma sürecinde bazı güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler arasında, öğrencilerin yazarken bilgileri tam olarak organize edememe ve yazılan metni kompozisyon kurallarına uygun bir şekilde düzenleyememe olarak gösterilebilir. Karşılaşılan bu sorunların temelinde, öğrencilerin yazmaya karşı hazırlıklı olmaması yer almaktadır. Bu güçlükleri yaşayan öğrencilerde yazmaya karşı

olumsuz koşullanma gerçekleşmekte ve öğrencilerin akademik başarıları da etkilenmektedir (Hamaratlı, 2015: 3).

Yazma etkinlikleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda olması ve öğrencileri yazmaya karşı güdülemesi gerekir. Ancak yazma dersi, öğrenciler tarafından monoton ve sıkıcı bir etkinlik olarak görülmektedir (Kuş ve Bakır, 2013: 396). Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri, yazma becerisi eksik ve yetersiz olarak dil öğrenme sürecine itecek ve bütüncül bir dil öğrenme hedefini ortadan kaldıracaktır. Bu nedenden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma dersini öğrencilerin zevk alabilecekleri, motivasyonlarını arttırılabilecekleri ve yazma becerilerini geliştirebilecekleri bir hâle getirmek gerekir. Yazma dersinde bazı önemli hususları göz önünde bulundurmak gerekir. Bu hususlar şöyledir:

- Öncelikle yabancı dil öğrenen öğrencilere yazma eğitimi vermeden önce öğrencilerin bazı özelliklerini (yaş, ana dili ve kültür yapısı gibi) göz önünde bulundurmak gerekir; çünkü farklı ülkelerde yaşayan bireylerin dil özellikleri, kültür yapısı farklı olabilir.
- Her dilin kendine ait kelime ve cümle yapıları olduğu için ana dilin bu özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir.
- Yönlendirmeler yapılırken hedef kitleyi tanımak gerekir ve olumsuz aktarımların önüne geçmek gerekir.
- Yazma eğitiminin aşamalarını hedef kitleye doğru bir şekilde anlatmak gerekir.
- Sürdürülebilir ve planlı bir yazma eğitimi yapılmalıdır.
- Yazma çalışmaları yapılırken metin türlerinde farklı anlatım biçimlerinden yararlanılmalıdır. Her seviyeye uygun anlatım yolları denenmelidir (Way, Joiner ve Seamen 2000'den aktaran Tiryaki, 2013: 39).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli yazma eğitiminin verilmesi için yabancı dil öğretmenlerinin aşağıda yer alan önemli hususları göz önünde bulundurması gerekir:

- Yazma derslerinde sıkıcı ve monoton etkinliklerin yerine öğrencilerin ilgisini çeken, motivasyon arttırıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- Sınıf içi yazma çalışmaları arttırılmalı ve çeşitlendirilmelidir.

- Teknolojik araçların (İnternet, projeksiyon cihaz, müzik vb.) kullanımına daha çok yer verilmelidir.
- Yazma becerisi, diğer temel becerilerle birlikte kullanılmalıdır.
- Konu seçiminde öğrencilerin fikirleri göz önünde tutulmalıdır.
- Grup çalışmaları, işbirlikçi öğrenme ortamları sağlanmalı ve farklı öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.
- Yazma aşamasında öğretmenin rehber, öğrencininse daha aktif olması sağlanmalıdır.
- Yapılan yazma çalışmalarının takip edilmesi için dosyalama tekniği (portfolio) kullanılmalı ve süreç kontrol altına alınmalıdır.
- Süreçli yazma tekniklerinin kullanılmasına önem verilmelidir (Çakır, 2010: 173).

Sonuç olarak yazma becerisinin eğlenceli, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırıcı süreç hâline getirilmesi; öğrencilerin yazma dersine karşı daha etkin ve aktif olmasını sağlayabilir. Böylelikle, öğrencilerin yazma becerisinin yanında diğer dil becerilerinin gelişimine de olumlu anlamda katkı sağlayabilir.

2.1.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmanın öğretiminde belirli aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar; “alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi” (Tiryaki, 2013: 38) şeklinde sıralanabilir. Metin yazma süreci ise; “yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası” (Güneş, 2014: 354) aşamalarından oluşmaktadır.

Alfabe Aşaması: Bir dilin seslerini gösteren, belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütününe alfabe denir (<https://sozluk.gov.tr> adresinden 15.07.2019 tarihinde alınmıştır). Alfabe yazma çalışmasının ilk aşamasıdır. Yabancı dil eğitiminde, bireylere alfabeyi öğretmek için çeşitli semboller ve görseller kullanılır. Ana dil ve hedef dildeki alfabelerin farklı özelliklerinin bilinmesi açısından önemli bir aşamadır (Tiryaki, 2013: 38).

Kelime öğretimi: Yazma becerisinin etkin kullanımı için yabancılara dil öğrenen bireylerin kelime dağarcığı ve kelime bilgisi yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Yazma öğretimi ve kelime öğretimi yapılırken öğrenenlerin dil düzeyleri, ilgi ve

ihtiyaçları önem arz etmektedir. Kelime öğretimi yapılırken gerçek materyallerden yararlanılmalı, görsel ve işitsel araçlar etkin kullanılmalıdır (Tiryaki, 2013: 39).

Cümle Öğretimi: Kelime öğretiminden sonra gelen cümle öğretiminde, önemli olan husus Türkçe kelime dizimi ve cümle yapısının iyi öğretilmesidir. Bununla birlikte kelimeleri birbirine bağlayan eklerin (ilgi, aitlik, hal vb.) öğretilmesi de önemlidir.

Paragraf Öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken paragraf yapısının cümlelerden oluşan anlamlı bir bütün olduğu öğretilmeli, öğrencilerin seviyesine göre paragraf yazma etkinlikleri oluşturulmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diyalog cümlelerinin paragraf hâline getirilmesi, farklı olayları konu alan resimlerin verilerek bireylerin resimleri yorumlayıp anlatması gibi paragraf etkinlikleri geliştirilebilir (Tiryaki, 2013: 40).

Metin Öğretimi: Yazma öğretiminin en son aşaması olan metin öğrenimindeki amaç, paragrafların anlamlı ve tutarlı bir şekilde bir araya getirip metin ortaya koyabilmektir. Bu aşamadan sonra çeşitli türlere ait metinler yazdırılabilir.

2.1.8.2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreçleri

Güneş'e (2014) göre yazma sürecinin yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası aşamaları vardır. Bu aşamaları uygulamak sağlıklı ve verimli bir yazmayı meydana getirir. Süreç Temelli Yazma yaklaşımının öngördüğü yazma süreçleri bu aşamalarda yer alır.

- *Yazma Öncesi Aşaması:* Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin zihinsel hazırlık yapması yani yazmayı planlaması gerekmektedir. Özellikle öğrenciler, konu hakkında ön bilgiler harekete geçirdikten sonra zihinsel tasarım yapmalı; yazma amacını, yöntemini ve tekniklerini belirlemeli; metnin içeriğini tasarlama gibi çalışmalar yapmalıdır.
- *Yazma Aşaması:* Öğrencinin zihinsel hazırlığını yazıya aktardığı aşamadır. Bu aşama metinleştirme, gözden geçirme, paylaşma olmak üzere üç işlemde meydana gelmektedir.
- *Metinleştirme (Taslak Oluşturma):* Yazının genel düzeni çerçevesinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir.

- *Gözden Geçirme*: Bu aşamada öğrenci taslağı metin hâline getirdikten sonra metni okur veya okutur. Sonra metinle ilgili imlâ, dil bilgisi, noktalama gibi çeşitli düzenlemeler yaparak metni paylaşmaya hazır hale getirir.
- *Paylaşma*: Bu aşamada öğrenci tamamladığı metni, sınıf panosu, okul dergisi veya gazetesi, web ortamı gibi çeşitli yerlerde paylaşır.
- *Yazma Sonrası Aşaması*: Bu aşamada metin ve yazma süreci yani yazmanın amacı, içeriği ve bilgiler öğrenci tarafından değerlendirilir (Güneş, 2014: 513-514).

2.1.8.3. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma, öğrencilerin sıra dışı, dikkat çekici ve farklı konularda duygularını, düşüncelerini hayal gücünü kullanarak istediği gibi yazabilmesidir. Güteryüz (2006) yaratıcı yazmayı; “mevcut olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği” (s. 126) olarak tanımlar. Susar Kırmızı (2011) da yaratıcı yazmayı, “zihinde canlanan fikir ve imgeleri özgün bir şekilde yazıya dökme” (s. 22) olarak görür. Yaratıcı yazma, kişiye iç dünyanı tanıma ve kendi özelliklerini farkında olmadan keşfetme olanakları sağlar (Susar Kırmızı, 2011: 22).

Yaratıcı yazma sürecinde farklı yazım türleri bulunmaktadır. Bunlar arasında mektuplar, senaryolar, kişisel öyküler, şiirler, bilimkurgu öyküleri, duvar yazıları gibi yazım türleri bulunmaktadır (Aktaş, 2009a: 17). Aynı zamanda bireyler, çoğu türde yaratıcı yazma süreçlerini kullanarak metinler ortaya koyabilirler. Örneğin deneme türünde, bireylerin herhangi bir konuyu düşünce, duygu ve hayallerine göre şekillendirmesi yaratıcı yazma türünde bir çalışma olarak gösterilebilir.

Yaratıcı yazmanın içinde bazı süreçler ve kurallar yer almaktadır. “Yaratıcı yazma özgürce yazabilmek demektir, ancak kuralsızca yazmak değildir. Yazma kurallarına bağlı biçimde yazılı ürün oluşturulur” (Lüle Mert, 2014: 2) Genç’e (2017) göre öğrenenin duyuşsal ve bilişsel olarak hazır olması on koşuluna bağlı olan yaratıcı yazma yaklaşımı iki başat ilke üzerinde temellenir. Gerek bireysel gerekse iş birliğine dayalı olarak gelişen yaratıcı yazma yaklaşımı ürünün yanında süreç merkezlidir (s. 36-37). “Yaratıcı yazma süreci olarak ortaya konan *Süreç Temelli Yaklaşım*, öğrencilere

kendilerini daha özgür ifade edebilme, hedef dilin kullanımında yeterli olma fırsatını vermektedir” (Serafini, 2002’den aktaran Aktaş, 2009a: 9).

Yazmanın iki farklı yaklaşımı vardır. Bunlardan birincisi geleneksel olarak tanımlanan ve sonuca odaklanan *Ürün Merkezli Yaklaşım*; ikincisi ise yenilikçi olarak tanımlanan ve sürece odaklanan *Süreç Temelli Yaklaşım*’dır.

Ürün Merkezli Yaklaşım, yazı yazmayı fikirlerin kâğıda aktarılması olarak gören yaklaşımdır. Bu yaklaşım, yazı yazmadan önce bilgilerin toplanmasını sonra bu bilgilerin neden-sonuç ilişkisi kurularak çeşitli ispatlama ve kıyaslamalarla kâğıda aktarılmasını savunur. Öğretmen, çeşitli yazma kuralları açısından sonucu değerlendiren kişi olarak görülür. *Süreç Merkezli Yaklaşım* ise yazı yazmayı, düşüncelerin ve dil özelliklerinin keşfedilmesi olarak görür. Bu yaklaşım yazı yazmadan önce bir hazırlığın ve yazı yazma sürecinde, farklı becerilerin kullanılması gerektiğini savunur ve yazı yazmayı alt süreçlerle destekler. Bu alt süreçler içerisinde, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme gibi aşamalar vardır. Öğretmen, yazma sürecinde rehber konumundadır. Bu yaklaşımda yazma süreci, aslında bir yaratıcı yazma etkinliğidir (Maltepe, 2006a: 60).

Birçok üst düzey becerinin etkin kullanımını ve gelişimini sağlayan yaratıcı yazma becerisi; bireyin yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme ve iletişim becerisini etkin kullanmasını sağlar. Sonuç olarak yaratıcı yazma, süreç merkezli yazma yaklaşımının kullanıldığı, bireyin üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sunduğu ve farklı yazma tekniklerinin kullanımının desteklediği bir yazma sürecidir.

2.1.8.4. Yazma Kaygısı

Kaygı kelime anlamı olarak “üzüntü, tasa, endişe duyulan düşünce” (sozluk.gov.tr. adresinden 30.11.2019 tarihinde alınmıştır.) anlamına gelmektedir. Kaygı “tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı, bir çeşit tedirginlik” (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016: 101) olarak düşünülebilir. Kaygı anında insan stres, endişe ve tedirginlik yaşamaktadır. Kaygı, bireyi çok farklı yönleriyle etkileyen psikolojik bir durumdur.

Kaygının farklı türleri bulunmaktadır. Bunlar arasında; “öğrenme motivasyonuna etkisine göre *kolaylaştırıcı* ve *engelleyici kaygı*, süreye göre *durumluk*

ve *sürekli kaygı*, başarı ölçümüne göre *sınav kaygısı* ve *başarı kaygısı*, etkileşim ve iletişime göre *olumsuz değerlendirme kaygısı* ve *iletişim kaygısı*, derslere göre *fen, matematik, yabancı dil kaygısı*” (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: 50) gibi türleri bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen sebeplerden bir tanesi de kaygıdır. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, yabancı dil kaygısına sebep olan birçok etken görülmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope’ye (1986) göre yabancı dil kaygısına neden olan etkenler arasında sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirme kaygısı gibi farklı kaygı sebepleri bulunmaktadır. MacIntyre ve Gardner’a (1994) göre yabancı dil kaygısı; öğrenmeyi, konuşmayı ve dinlemeyi etkileyen korku ve endişe durumu olarak tanımlanmıştır. Tuncel’e (2015) göre ise yabancı dil kaygısı; öğrencilerin yabancı dil öğrenirken veya öğrenmeden önce meydana gelen kişisel inançları, yaşadıkları ve geçmişleriyle doğrudan alakası bulunan geçici kaygı türüdür.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, bir düşünce ürünü olup belli bir birikim sonunda ortaya çıkar (İşcan, 2015: 136). Yazma becerisi, öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerilerdendir (Yaman, 2010). Yazma becerisinde yaşanan zorluklar, öğrencilerin yazma kaygısı oluşturmalarına ve yazmaya karşı tepki geliştirmesine neden olur. Bu nedenler arasında verilen bir ev ödevi, kompozisyon yazma çalışmaları, derslerde yapılan farklı yazma etkinlikleri gösterilebilir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Bu durum da öğrencileri yazmaya karşı olumsuz bir tavır takınmasına ve yazmaktan kaçınmalarına neden olmaktadır (İşcan, 2015: 135). Yazma kaygısı, yabancı dil kaygısı gibi geçici bir kaygı olarak düşünülmektedir. Şen ve Boylu (2017) yazma kaygısını “yazma eylemi öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilen; kişinin geçmiş yaşantısı ve öğrenmeleri ile yakından ilgili ve kalıcı olmayan bir özelliğe sahip” olduğunu belirtmektedir. Ayten ve Tuncel (2015) yazma kaygısının temelini, *yazma dersinde başarısızlık, kişisel değerlendirme korkusu* ve *yazıya yapılan olumsuz eleştiriler* olarak üç faktörünün oluşturduğunu vurgulamaktadır. Maden ve diğerleri (2015) kaygının bireyin yazma becerisini, yazma isteğini ve başarısını etkileyen etkenlerden birisi olarak görmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadığı kaygı durumları araştırmacılarca incelenmiştir (Cheng, 2004; Genç ve Yaylı, 2019; İşcan, 2015; Maden ve diğerleri, 2015; Özbay ve Zorbaz, 2011; Susoy ve Tanyer, 2013)

Cheng (2004) geliştirdiği yazma kaygı ölçeğinde yazma kaygısını “somatik (bedensel) kaygı, kaçınma davranışı ve bilişsel kaygı” diye üç boyutta ele almıştır. Jebreil ve diğerleri (2015), Cheng (2004) tarafından geliştirilen yazma kaygı ölçeğini kullanarak farklı seviyede olan İranlı 45 EFL öğrencisinin yazma kaygı düzeylerini ölçmüştür ve öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel kaygı düzeyinin somatik ve kaçınma kaygısına göre yüksek olduğu sonuçlarına varmıştır. Younas ve diğerleri (2014) çalışmasında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı yaşamalarının nedenleri arasında, *öğretmenin olumsuz yorum korkusu, dilsel zorluklar, zaman baskısı ve mükemmel çalışma, yetersiz yazma pratiği* gibi nedenler bulunduğunu ifade etmektedir. Đumlıja (2018) yaşları 15-18 arasında değişen ve farklı sınıflarda bulunan 300 EFL öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerinin kullandığı yazma stratejileri, yazma kaygısı ve öğrencilerin yazma başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerin yazma stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, orta düzeyde yazma kaygısı yaşadıklarını ve kaygı düzeyi, yazma başarısıyla negatif, yazma stratejileriyle pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Susoy ve Tanyer (2013) EFL lisans öğrencilerinin yazma kaygılarının nedenlerini tespit etmeye dönük çalışmasında, yazma kaygısı ve yazma performansı arasında negatif bir ilişki bulunduğunu saptamış ve öğrencilerin İngilizce yazma pratiğinin olmaması ve kelime seçiminde zorlanmaları, öğrencilerin yazmalarında kaygıya sebep olduğunu bulmuştur. Genç ve Yaylı (2019) çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yüksek ve orta düzeylerde yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerin zaman kısıtlaması, konunun tam bilinmemesi, fikir üretmemesi ve yazma stresi yaşama gibi nedenlerden dolayı yüksek kaygı yaşadığını belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına yönelik yapılan araştırmalarda öğrencilerin bazı etkenlerden dolayı yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Maden ve diğerlerinin (2015) çalışmasındaki bulgular incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıkları ve uyruklarına, ülkelerinde kullandıkları alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. İşcan (2015) yaş ortalamaları 19 olan

yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlü Arap kökenli öğrencilerle yaptığı çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin yazma kaygısı boyutlarından somatik ve sosyal kaygı düzeylerinin yüksek; bilişsel kaygı düzeylerinin ise düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıklarının değerlendirileceğini bilmesi ve zaman sınırlaması olduğunda yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Akbulut (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 309 öğrenciyle yaptığı çalışmada, yazma kaygısı ve yazma tutumu arasında sınıf düzeyi, cinsiyet ve ana dili değişkenlerin açısından ilişki incelenmiştir. Araştırmada, sadece ana dili değişkeni açısından öğrencilerin yazma kaygısının yüksek olduğu ve yazma tutumlarının da düşük olduğu tespit edilmiştir. Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 17 öğrenciyle yaptığı çalışmada, otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygı düzeyini düşürdüğü sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeyinin çok düşük veya çok yüksek olması durumunda yazma istek ve motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir.

2.1.8.5. Yazma Öz Yeterliği

Öz yeterlik kavramı, sosyal bilişsel kuramın öncülerinden Albert Bandura tarafından ortaya konulmuştur. Bandura (1986) öz yeterlik kavramını “bireylerin gerekli etkinlikleri planlayıp başarılı bir şekilde yapma kapasitesiyle ilgili kendine olan inancı” olarak tanımlar. Kurudayıoğlu ve Güngör’e (2017) göre öz yeterlik, “bireylerin herhangi bir alanda kendilerinden beklenen iş ve davranışları yerine getirme, o iş ya da durumla ilgili karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelerek başarmaya ilişkin kendilerine olan inançları”dır.

Bandura (1995) öz yeterlik inancının kaynaklarını *deneyimler, sosyal model, sözlü ikna, fiziksel ve duygusal durumlar* olarak dört ayrı başlık altında ortaya koymuştur.

1. *Deneyimler* kaynağı, bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen öğrenmeler sonucunda oluşan öz yeterliği kapsamaktadır. Deneyimler, bireyin öz yeterlik inancını oluşturmada en önemli kaynak olarak gösterilir.

2. *Sosyal model* kaynağında, birey gözlemler sonucunda akranlarını model alarak kendinin de öğrenebileceğini düşünür. Bireylerin öz yeterlik algısının oluşmasında ikinci önemli kaynaktır.

3. *Sözlü ikna* kaynağı, toplum ya da otorite tarafından bireylerin inandırılmasını kapsamaktadır. Bireyler, çevresinden aldıkları sosyal mesajlarla öz yeterlik inancı oluşturur.

4. *Fiziksel ve duygusal durumlar* kaynağı ise bireyin yaşadığı korku, stres, endişe gibi durumlar karşısında öz yeterlik inancını oluşturduğu kaynak olarak gösterilir. Birey bir işe başlayacağı zaman psikolojik ve fiziksel olarak hazır bir duruma gelebilme inancını kapsamaktadır.

Bireyler kendi performansını değerlendirerek geçmişte başardığı görevleri ve gözlemleri, çevrenin yorumlarını dikkate alarak kendilerine yönelik algı oluştururlar (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016). Bu da bireyin öz yeterlik algısı anlamına gelir. “Öz yeterlik ayrıca, bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançlarıdır” (Tazegül, 2011: 56). Öz yeterlik inancı, her alanda farklılık gösterebilir. Yani bireyin bir alanda öz yeterlik inancı yüksekken başka bir alanda düşük olabilir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014: 45). Öz yeterlikli bireyler zorlu görevler karşısında sıkı çalışırlar ve görevde başarılı olacağı konusunda kararlı ve isteklidirler (Hidi ve Boscolo, 2006).

Yabancı dil öğrenmede, bireylerin öz yeterlik inancının oluşmasını dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle yapılacak etkinlikler belirlemektedir (Gömleksiz ve Kılınç, 2014: 45). Temel beceriler içinde yer alan yazma becerisi, öz yeterlik alanın bir araştırma konusudur. Yabancı dilde bireylerin kendini yazarak ifade etmesi zor bir süreçtir. Bunun nedeni, öğrencilerin yabancı bir dilde yazarken kendini doğru bir şekilde ifade etmesini sağlayan düşünme stratejileri gerekir. Yabancı dilde yazma; dil bilgisi, yazım kuralları bilgisi ve kelime bilgisi gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Erkan ve Saban, 2011).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin yazma öz yeterlik inancı ile ilişkisi farklı açılardan incelenmiştir. Hidi ve Boscolo (2006: 152) yazmayı zorlu bir görev olarak kabul eden bireylerin olumlu bir öz yeterlik inancına sahip, yazmaya daha istekli ve yazma performansından memnun olduklarını; yazmaya karşı ön yargılı bireyler ise düşük öz yeterlik inancına sahip ve yazmayla ilgili endişe ve kaygı yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Pajares (2007) yaptığı çalışmada, öz yeterlik ile yazma performansı ve yazma motivasyonu arasında pozitif bir ilişki içinde olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve okul kademeleri arttıkça öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin düştüğünü tespit etmiştir. Değirmenci Mutlu (2016) yabancı dil öğrenen B1 düzeyindeki EFL öğrencileriyle yaptığı çalışmada, göreve dayalı iş birlikçi öğrenmenin öğrencilerin yazma öz yeterlik inancını olumlu anlamda etkilediğini ifade etmiştir. Sakarya Akbulut (2015) yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma performanslarıyla ve yazma öz yeterlikleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliği üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, Melanlıoğlu ve Atalay (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının yazma öz yeterlik inancını arttırdığını ifade etmiştir. Erdil (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerine karşı öz yeterlik algılarında; cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, eğitim düzeyleri ve kur seviyeleri değişkenlerinde farklılık göstermediği ancak yabancı dil bilme sayısı açısından yazmaya karşı öz yeterlik algılarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmasında, otantik yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

2.1.9. Dijital Hikâye Anlatımı

Eğitim ve öğretim ortamları yakın zamana kadar kalem, defter, kitap, pano gibi araçlarla yürütülürken şimdi gelişen teknoloji sayesinde bilgisayar, akıllı tahta, tablet, akıllı telefon gibi görsel ve işitsel araçlarla yürütülmeye başlanmıştır. Bu araçların eğitim ve öğretim ortamına sağladığı çeşitli olanaklar bulunmaktadır. Özellikle elektronik ortamlarda öğrenme, İnternet erişimi sayesinde bilgiye daha hızlı ulaşma, kolay veri aktarımı, eğitsel oyunlardan yararlanma gibi olanakları bulunmaktadır. Yazılı ya da sözlü anlatıma dayalı olan geleneksel hikâye türünün teknolojik olarak çoklu ortam araçları kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılan dijital hikâye de bu olanaklardan biridir (Ciğerci, 2015: 33).

Dijital hikâyeyle ilgili araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Buna göre dijital hikâyeyi, Banaszewski (2002) “bireyin hayal gücünü kullanarak ses, resim, müzik ve video gibi farklı unsurları bir araya getirip bir hikâye metni ortaya koyması”; Hull ve Nelson (2005) “senaryo, sesli anlatım, resim, müzik ve video gibi öğelerden oluşan çoklu medya biçimi”; Rule (2005) “görüntü, ses, müzik ve anlatımla

birleşip karakterlere, durumlara, deneyimlere ve kavramlara yeni bir kapsam kazandırma”; Hathorn (2005) “dil, iletişim ve okuryazarlık gibi becerilerle teknolojiyi bütünleştiren program yeniliği”; Robin (2006) “belirli bir konu hakkında bilgi sunmak için resim, müzik, metin, ses ve video gibi türlü unsurları dijital ortamda bir araya getirme”; Sawyer ve Wills (2011) “bir hikâyenin çeşitli çoklu medya araçlarının olanaklarını kullanarak dijital bir zeminde oluşturulan estetik, sanatsal ve yaratıcı bir ürün”; Turgut ve Kışla (2015) “interaktif dijital bir ortamda; ses, resim, grafik, hareketli grafik, görüntü, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulması süreci”; Yamaç (2015) “belirli bir konuda bilgi sunmak için dijital grafikler, ses, video ve müzikleri bir araya getirme”; Küngerü (2016) “dijitalleşen dünya içerisinde insanların hikâyelerinin iletilmesinde bir araç” olarak tanımlamışlardır.

Dijital hikâye anlatımı, ABD’deki Digital Storytelling Merkezindeki Joe Lambert ve Dana Atchley’in çalışmalarından doğdu (Bull ve Kajder, 2004). Dijital hikâyenin gelişimine öncülük eden Joe Lambert, Dr. Bernard Robin gibi bilim insanları farklı yerlerde dijital hikâye anlatım merkezleri kurmuşlardır. Bu öncüler, öncelikle kazanç amacı gütmeyen sanatsal çalışmalarla dijital hikâye anlatımını kullanmışlardır.

1990’lı yıllarda Joe Lambert’in öncülüğünde açılan *Dijital Medya Merkezi*’nde sağlık, eğitim gibi çeşitli alanlarda atölye çalışmaları ve çalıştaylar yapılmış, dijital hikâye oluşturmak ve eğitimini almak isteyenlere kurslar vermiştir. *Dijital Medya Merkezi*’nin yürüttüğü çalışmalarda, katılımcılara dijital hikâye süreçleriyle ilgili şu eğitimler verilmekteydi: Öncelikle katılımcılar, dijital hikâye oluşturmak için kullanmaları gereken yazılım ve araçlarla ilgili bilgilendirildikten sonra katılımcılara dijital hikâyenin aşamaları ve bileşenleri tanıtılmaktaydı. Daha sonra katılımcılar tarafından hikâyelerinde kullanacakları resimler, müzikler, sesler ve videolar seçilmekteydi. En sonunda ise katılımcılar tarafından çoklu ortam öğelerini birleştirerek dijital hikâyeler oluşturulmaktaydı (Baki, 2015; Bull ve Kajder, 2004; Ciğerci, 2015; Militello ve Guajardo, 2013; Robin 2008).

Dijital hikâye anlatımı, öğrencinin 21’inci yüzyıl becerilerini kullanmasında performans ve motivasyon artışı, katılım düzeylerinin artması açısından olumlu etkiler sağlamaktadır (Dogan ve Robin, 2008). Dijital hikâye, sanal ve dijital ortamda, öğrencilerin çeşitli unsurları bir araya getirip hikâye yapmasıdır. Öğrencileri üst düzey

bilişsel etkinlikleri kullanarak kendi hikâyesini yapması, öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri sağlar (Turgut ve Kışla, 2015).

Dijital hikâye anlatımı; öğrencilerin teknik, sunum, araştırma, örgütsel ve yazma becerileri gibi belirli becerileri geliştirdiği gözlemlenmiştir (Dogan ve Robin, 2008). Dijital hikâye, bireye fikir özgürlüğü, eleştirel bakış açısı, araştırma ve inceleme olanağı gibi çeşitli üstünlükler sağlar. Ayrıca bireylerin hayal ve düşünme gücünü, yaratıcılığını arttırarak bireye geniş olanaklar sağlar. Dijital hikâye anlatım süreci, öğrencilerin farklı beceriler açısından gelişmesine katkı sağlar. Buna göre dijital hikâye anlatımı:

- Öğrencilerde yüksek kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlar.
- Öğrencilerin görsel ve çoklu ortam okuryazarlığını geliştirir.
- Öğrencilerin dijital medya yorumunun geliştirilmesine yöneliktir.
- Öğrencilerin iletişim kurabilecekleri sınırları genişleterek ve bu iletişimin derinliğini ve gücünü arttırarak rekabetçi ve çekici bir ses sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcılığı yeniden yakalamasına, geliştirmesine, yoğunlaştırmasına, uygulamasına ve genişletmesine izin verir.
- Öğrencilerin daha etkili yazmalarına yardımcı olur.
- Özgün bir kişisel öğrenme deneyimi sağlayarak öğrenci motivasyonunu büyük ölçüde arttırır.
- Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin teknoloji ve bilgi okuryazarlığını geliştirir (Jakes ve Brennan, 2005).

Hayatın çoğu alanına giren dijital hikâye anlatımını, elektronik oyun ortamları, çeşitli eğitsel ortamlar gibi değişik ortamlarda görmek mümkündür. Dijital hikâyeler, üniversite ve okullar gibi çeşitli eğitim ortamları aracılığıyla eğitici bir araç olarak sınıflara girmiştir (Kaya, 2014: 22).

Dijital hikâye anlatımı, çeşitli öğrenme ortamlarında kullanılmasından dolayı teknolojinin müfredata uyumu açısından önemli bir yere sahiptir. Geleneksel hikâyeyi çoklu ortam araçlarıyla birleştirip dijital ortama aktaran dijital hikâye anlatımı, son yıllarda eğitim ortamlarında yoğun olarak kullanılmaktadır (Kocaman Karoğlu, 2015: 89). Bu durum, yakın zamanda dijital hikâye ya da benzer medya araçlarının eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası olacağı anlamına gelmektedir.

2.1.10. Dijital Hikâyenin Öğeleri

Dijital hikâye oluştururken önem arz eden temel öğeler bulunmaktadır. Grup ortamında yürütülen dijital hikâye süreci, işbirlikçi bir sanat olduğundan dolayı gerçekçi ve eğlenceli bir süreçtir. Bu süreçte geliştirme, bağlanma, öğrenme ve yetiştirme gibi kolektif yapılar vardır (Ohler, 2006). Bu bağlamda, birden fazla bileşenli bir araç olan

dijital hikâyelerin birbiriyle alakalı yedi ögesi bulunmaktadır (Ohler, 2006; Robin, 2006). Birbirini tamamlayıcı olan ve dijital hikâye oluşması için gerekli bu yedi öge Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Dijital Hikâye İçin Bulunması Gereken Ögeler

Dijital Hikâyenin Ögeleri	Bakış açısı (Point of view): Yazarın belli bir bakış açısına sahip olması
	İlgi/Dikkat çekici soru (Dramatic question): Hikâyenin başından sonuna kadar ilgiyi canlı tutacak sorunun sorulması.
	İyi bir seslendirme (The gift of your voice): Hikâyenin anlaşılmasını sağlayacak bir seslendirmenin seçilmesi.
	Duygusal içerik (Emotional content): Kişisel ve güçlü bir şekilde konuşulacak ciddi konuların seçilmesi.
	Müziğin kullanımı (Soundtrack): Hikâyeyi destekleyen müzik veya başka seslerin kullanılması.
	Ekonomi (Economy): Hikâyeyi oluşturan unsurlara aşırı yüklem yapmadan yeterli içerik kullanılması.
	Hız (Pacing): Hikâyenin hızının ayarlanması.

Dijital hikâye, Tablo 3’te yer alan yedi temel öge dikkate alınarak oluşturulur.

1. *Bakış açısı (Point of view):* Dijital hikâyeler, öğrencilerin kendi deneyimlerinden, arzu ve ihtiyaçlarından inşa ettikleri medya aracıdır. Dijital hikâyeyi oluşturan yazarın olaylara karşı ana fikri ve yardımcı fikirleri destekleyici bir bakış açısının olması gerekmektedir. Dijital hikâyeler, birinci veya üçüncü tekil kişi ağzından anlatılmaktadır. Ancak yazar, dijital hikâyeyi anlatırken ben dilini kullanmalı ve birinci ağızdan anlatmayı tercih etmelidir. Dijital hikâye anlatıcısı kendi bakış açısına göre seçilen konuyu aktarabilir (Lambert: 2003).

2. *İlgi/Dikkat çekici soru (Dramatic question):* Dijital hikâyenin aktif bir süreç hâline getirilmesi, izleyici ve dinleyicinin ilgisinin canlı tutulabilmesi için hikâyenin başından sonuna kadar dikkat çekici soruyla başlanır. İyi hazırlanmış hikâyeler, başından sonuna kadar dinleme ve izleme heyecanını yükseltir. Dikkat çekici soru, bir hikâyenin merkez noktasıdır. Bundan dolayı hikâyeyi yazan kişiler, bakış açısı etrafında hikâye bitene kadar bu soruyla dinleyicinin dikkatini, isteğini canlı tutmalıdır (Lambert, 2003).

3. *İyi Bir Seslendirme (The gift of your voice):* Dijital hikâyenin anlaşılmasını sağlayacak iyi bir ses tonuna ihtiyaç duyulur. Seslendirmedeki amaç, dinleyiciye

hikâyedeki duygusal yoğunluğu vurgu ve tonlamaya dikkat ederek vermektir (Baki, 2015: 33). Özellikle seslendirme yapılırken hikâyenin içeriği, konusu, ana fikri ve duygusal içeriği dikkate alınmalıdır. İyi bir seslendirmeye dinleyicinin dijital hikâyeye karşı daha fazla ilgisi çekilebilir.

4. *Duygusal içerik (Emotional content)*: Dijital hikâyeler, dinleyici ve izleyicide estetik bir haz uyandırmak için teknolojik olanaklarla oluşturulur. Özellikle hikâyedeki amaçlardan bir tanesi dinleyici ve izleyiciyi duygusal bir olayın içine çekerek dikkatini ve ilgisini daha da arttırmaktır. Bu bağlamda dijital hikâyeler, bazen dinleyiciyi güldürebilir bazen de hüznümlendirebilir. Aynı zamanda duygusal içeriğin estetik bir bakış açısıyla oluşturulması gerekir. Çünkü dinleyicide hikâyenin içeriğine ve hikâyede verilmek istenen mesaja karşı olumlu izlenim olması gerekir. Hikâyenin bakış açısını şekillendirmede, izleyiciyi ön planda tutarak hikâyedeki duygusal zafiyetinizin derecesini düşünmek her zaman önemlidir (Lambert, 2006).

5. *Müziğin kullanımı (Soundtrack)*: Dijital hikâyenin fonu, arka sesi, çeşitli ses efektinin kullanıldığı aşamadır. “Hazırlanan hikâyeye eklenen müzik hikâyeyi destekleyen ve süsleyen unsurdur” (Göçen, 2014: 14). Hikâyenin daha neşeli, eğlenceli, dikkati çekici hale getiren öğedir. Hikâyede kullanılan çeşitli sesler ve müzikler izleyici ve dinleyiciyi duygusal olarak bağlar.

6. *Ekonomi (Economy)*: Hikâye anlatısı, sürekli ilgiyi canlı tutabilmek için dinleyici ve izleyiciyi sıkıması gerekmektedir. Hikâyeyi oluşturan unsurlara aşırı yüklem yapmadan yeterli içerik kullanılarak izleyiciyi hikâyeye bağlar. Oluşturulacak dijital hikâyenin uzunluğu ve süresi ekonomik olmalıdır. Dijital hikâyeler 2-5 dakika arasında sınırlandırılmalı, izleyici ve dinleyiciyi sıkınamalıdır. Hikâye metni oluşturulurken dikkat edilmesi gereken sınırlara uymak ve hikâyede verilme istenen mesajı ön planda tutmak dijital hikâyenin yeterli uzunlukta olmasını sağlayacaktır (Ciğerci, 2015: 36). Aynı zamanda hikâyenin iletisini sağlayacak olan metinler, görseller, müzikler ve videolar gibi unsurların iyi seçilmesi gerekir. Aksi hâlde izleyici ve dinleyiciler bilişsel ve duyuşsal gibi çeşitli açılardan zorlanarak hikâyeden uzaklaşabilirler (Tabak, 2017: 16).

7. *Hız (Pacing)*: Bir hikâyenin ritmi, kitlenin ilgisini çeken şeylerin çoğunu belirler. Hızlı düzenleme ve hızlı müzik, hızlı tempo çeşitli duyguların ortaya çıkmasını

sağlar (Lambert, 2006). Yani hikâyedeki ritim, hız gibi ögeler olaylar ve duyguların izleyiciye etkili aktarılmasında büyük bir öneme sahiptir.

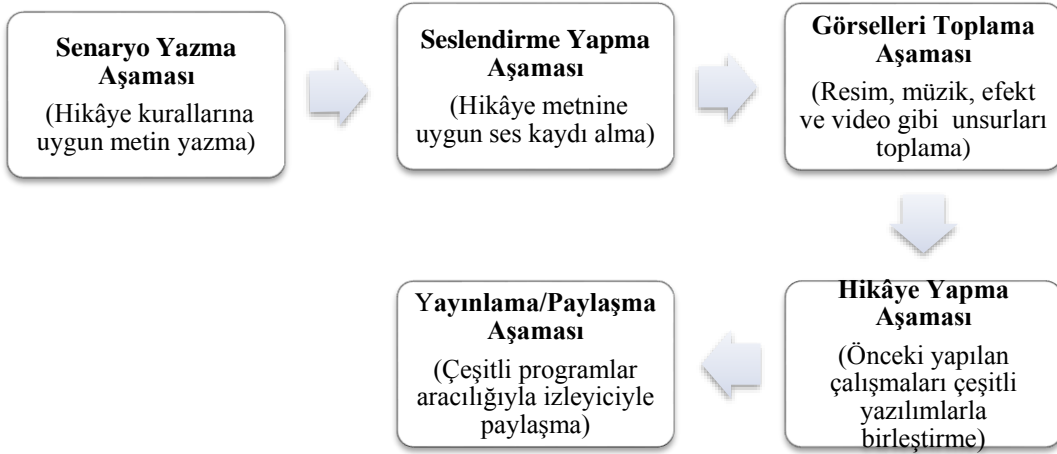
2.1.11. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecindeki Aşamalar

Dijital hikâye oluşturma, farklı aşamaların kullanılmasıyla yapılan bir iştir. Bu aşamalarda yapılacak olan titiz bir çalışmayla ortaya teknik ve pedagojik açıdan kaliteli ürünler çıkacaktır (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; 1625). Literatür incelemesinde dijital hikâye oluşturma aşamaları, araştırmacılar tarafından farklı şekilde isimlendirme ve çeşitlendirme olduğu görülmektedir.

Jakes ve Brennan'a (2005) göre dijital hikâye oluşturma süreci altı aşamada gerçekleşir. Buna göre:

1. *Yazma Aşaması*: Dijital hikâye anlatımı ilk önce yazı ile başlar. Öğrenciler, yazma sürecine birden fazla taslak üzerinde yazar, düzeltme sürecinden sonra yeniden yazar ve devam eder. Çoğu durumda, bu yazı, öğrencinin hayatından belirli bir hikâye hakkında kişisel bir anlatı biçimini alır, ancak dijital hikâye anlatımının müfredata uygulanmasının kuralları ve uygulamaları kesinlikle açık uçludur.
2. *Senaryo Aşaması*: Yazma aşaması tamamlandıktan sonra öğrenciler bir senaryo geliştirir. Bu senaryo, genellikle anlatı hikâyesinin temel bileşenlerini içerir. Dijital hikâye oluşturuldukça, senaryo temeli oluşturur ve çeşitli multimedya öğelerinin eklenmesi hikâyeyi yeniden oluşturmaya yarar.
3. *Film Şeridi Aşaması*: Bu aşamada, öğrencilerin filmlerinin akışını düzenlemek için bir film şeridi (storyboard) oluşturmaları gerekmektedir. Film şeridi, öğrencinin senaryosunu görsellerle (durağan kare veya video) ilişkilendirdiği bir yeri içerir.
4. *Çoklu Ortam Öğelerini Yerleştirme Aşaması*: Bu aşamada, öğrenciler "Google, Altavista, Singingfish" gibi İnternet sitelerini kullanır. Öğrenciler ayrıca bu noktada kişisel koleksiyonlardan fotoğraflardan görüntüler tarayabilir. Dijital hikâyenin konusuna bağlı olarak, öğrencilerin gerçekten kişisel fotoğraflar çekeceğini; bilgisayar laboratuvarının yeterli tarama özelliğine sahip olması önemlidir.
5. *Dijital Hikâye Oluşturma Aşaması*: Bu aşamada, öğrenciler kendileri için mevcut olan yazılımı (iMovie, MovieMaker, Photostory 3, Pinnacle Studio, District 99, Pinnacle Studio 9 gibi) kullanarak kendi hikâyelerini oluştururlar.
6. *Dijital Hikâye Paylaşma Aşaması*: Bu en son aşamada öğrenciler, genellikle yarattıkları işten gurur duyarak filmlerini sınıfta, çeşitli çoklu medya ortamlarında paylaşırlar.

Barret'e (2009) göre, dijital hikâye oluşturma beş aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar Şekil 1'de şöyle gösterilmiştir:



Şekil 1. Dijital Hikâye Oluşturma Aşamaları (Barret, 2009)

Tolisano'ya (2008) göre dijital hikâye oluşturmak için üç adım gerekmektedir. Birinci adımda; metin yazma, seslendirme, görsel bulma, müzik seçme gibi unsurlar bir araya toplanır. İkinci adımda; seçilen bir programla toplanan unsurların birleştirilerek dijital hikâyesi tasarlanır. Üçüncü adımda ise dijital hikâyeler, bilgisayara yüklenerek İnternet ortamında paylaşılır. Tolisano'nun (2008) belirttiği dijital hikâye oluşturma adımları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Dijital Hikâye Oluşturma Adımları (Tolisano, 2008)

Araştırmacıların yaptığı çalışmalar doğrultusunda, dijital hikâye oluşturma sürecindeki aşamalar göz önüne alınarak dijital hikâye oluşturma süreci altı aşamada açıklanmıştır:

1. *Aşama:* Bu aşamada, öğrenci tarafından ilk önce bakış açısına, amaç ve hedef kitlenin özelliğine, hikâye türüne, kullanacağı görsel ve işitsel materyale uygun bir senaryo ya da hikâye metni yazılır.
2. *Aşama:* Yazılan hikâyenin sessiz bir ortamda ses dosyası oluşturulur, yani ses kaydı yapılır.
3. *Aşama:* Yazılan ve ses dosyası oluşturulan hikâyenin telif hakları dikkat edilerek görselleri toplanır. Bu görseller, öğrencinin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulunduğu görsellerden olabilir.
4. *Aşama:* Görsellerin belirli bir akışının sağlanması ve sıralanması için hikâye panosu (storyboard) oluşturulur.
5. *Aşama:* Önceki aşamalarda yazılan hikâye metni, toplanan görseller ve seçilen müzik gibi unsurlar; Photo Shop, Windows ses kaydedicisi, Paint, Movie Maker, Photo Story 3, iMovie, Pawtoon, Pauer Point, Power Director gibi programlar kullanılarak dijital ortama (bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi) aktarılır ve 2-5 dakikalık dijital hikâye filmi oluşturulur.
6. *Aşama:* Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeler, Mp4 şeklinde kaydedilip çeşitli ortamlarda (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlanır. Web tabanlı oluşturulan dijital hikâyeler, İnternet ortamında izlenebilir.

Dijital hikâye oluştururken bu aşamaların izlenmesi öğrenciye başarılı bir deneyim sağlanmasına yardımcı olacaktır.

2.1.12. Dijital Hikâye Türleri

Dijital hikâye, bir hikâyenin çoklu medya araçlarının olanaklarını kullanarak dijital bir ortamda oluşturulan, eğitici ve eğlenceli yönü olan bir türdür. Robin'e (2006) göre dijital hikâyeler; *kişisel hikâyeler*, *tarihi olayları anlatan hikâyeler* ve *bilgilendirici veya öğretici hikâyeler* olmak üzere üç türe ayrılır.

1. *Kişisel Hikâyeler:* Kişisel hikâyeler; anılardan, yaşanmış olaylardan, yaşamımızda önem arz eden yerlerden, aşk ve sevgi gibi hikâyelerden oluşmaktadır (Ciğerci, 2015: 42). Robin (2006) bu tür bir hikâyelerinin bir eğitim ortamında birden çok yararı olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle öğrencilere başka kültürleri, yaşantıları tanıma, farklı duyguları yaşatma olanağı vermektedir. Bu tür hikâyelerde, genellikle

farklı konu, yaşantı ve deneyimler anlatılmaktadır. Aynı zamanda bu hikâye türü; bireyin kendini tanıması ve kendiyile yüzleşmesinin yanında çevresindeki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlaması açısından önemli katkılar sağlar (Baki, 2015: 31).

2. Tarihsel Olayları İnceleyen Hikâyeler: Tarihi konuları ele alan bu hikâye türünde, tarihi bir şahsiyet, savaş, buluş gibi tarihi yaşamış ya da kurgusal olay ve durumlar anlatılır (Borneman ve Gibson, 2011). Bu türde, hikâyeyi ilgi çekici hale getirmek ve geçmişi daha iyi yansıtmak için tarihi olayların akışına uygun tarihi fotoğraflar, geçmiş dönemleri yansıtan resim, ses kaydı, TV görüntüleri, gazete kopyaları, tarihi videolar gibi çeşitli doküman ve materyaller kullanılır. “Tarihi olayların görsel ve diyaloglarla zenginleştirilerek olgusal yönlerine odaklanmayı sağlarlar” (Haliloğlu Tatlı, 2016: 224). Aynı zamanda bu türde oluşturulan dijital hikâyeler, tarihi belgeselleri üretirken sınıfta da güçlü bir araç olabileceği gibi, izleyicileri çeşitli kavram veya uygulama konusunda bilgi veren öğretim sunumları da olabilir (Robin, 2008).

3. Bilgilendirici veya Öğretici Hikâyeler: Bu tür hikâyeler, herhangi bir konu hakkında, hikâyeyi oluşturan kişinin yapacağı çeşitli araştırmalarla dinleyici ve izleyicilere bilgi vermek için hazırlanır. Bu hikâye türü, eğitsel içeriklerin aktarılmasında, içeriğe uygun bir hikâye kurgusu oluşturmak amacıyla kullanılmaktadır (Baki, 2015: 31) Bilgilendirici hikâyelerde, matematik, fen, sağlık eğitimi ve öğretim teknolojisi ve tıp eğitimi gibi konular içerik olarak kullanılabilir (Robin, 2008).

Dijital hikâye türleri, konu ve içerik olarak bazen bir birinin sınırları içine girebilir. Çünkü dijital hikâye türleri, hem ayrı ayrı hem de harmanlanarak kullanılabilir. Örneğin bir dijital hikâye, kişisel yaşantılar ile tarihî olayları aynı anda anlatabilir (Tabak, 2017: 12).

Bu tür dijital hikâye, temel olarak birçok farklı içerik alanında öğretim materyallerini aktarmak için kullanılır. Öğretmenler, öğrencilerine matematik, tıp, fen, mesleki eğitim, sanat, teknoloji eğitimi gibi konularda bilgi vermek için bu tür dijital hikâyeyi kullanabilirler.

2.1.13. Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Araç ve Yazılımlar

Dijital hikâye oluşturmak için teknolojik donanıma sahip bir öğrenme ortamı gerekmektedir. Özellikle dijital hikâyeyi oluştururken resim, video, ses gibi çoklu medya öğelerini kullanmak için bilgisayar, kamera, ses kayıt cihazı, mikrofon, cep

telefonu gibi araçlar kullanılır. Bu kullanılan bilgisayar ve cep telefonu gibi araçların içindeki çeşitli yazılımlar ve uygulamalar sayesinde resim, video, ses gibi öğeler bileştirilip ortaya dijital hikâye çıkarılmaktadır.

Dijital hikâyeler oluşturulurken planlı bir çalışma gerekmektedir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından dijital hikâye araç ve yazılımlarının aktif bir şekilde kullanılması, zaman ve kaliteli ürün ortaya çıkarma açısından önem arz etmektedir (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017: 1625).

Dijital hikâye kullanımı için gerekli olan araç Tablo 4'te şöyle verilmiştir: (Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Garrety, 2008; Hubbell, 2011; Robin, 2006)

Tablo 4.
Dijital Hikâye İçin Gerekli Araçlar

Temel Araçlar	Yardımcı Araçlar
Bilgisayar	Ses Kayıt Cihazları
Tablet	Video Kayıt Cihazları
Akıllı Telefon	Tarayıcı
	Kulaklık, Hoparlör
	Harici disk veya flash bellek
	Projeksiyon

Dijital hikâyede kullanılan video, ses, resim gibi öğeleri dijital ortama aktarma sürecinde çeşitli yazılımlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu yazılımlar, alanyazın incelemesi sonucunda aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir (Baki, 2015; Brenner, 2014; Bull ve Kajder, 2004; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Gabel, 2011; Gregori-Signes, 2008; Haliloğlu Tatlı, 2016; Jakes ve Brennan, 2005; Kajder, Bull ve Albaugh, 2005; Robin 2006; Robin ve McNeil, 2012; Sadik, 2008; Sheneman, 2010; Stanley ve Dillingham, 2011).

Tablo 5.
Dijital Hikâye Oluşturmada Kullanılan Yazılımlar

Video Düzenleme Yazılımları			Resim Düzenleme Yazılımları	Ses Düzenleme Yazılımları
<i>Masaüstü / Dizüstü Bilgisayar Yazılımları</i>	<i>Akıllı Telefon / Tabletlerde Yazılımlar</i>	<i>Web (2.0) Ortamı Yazılımları</i>		
Photo Story 3	Video Maker	Animoto	Paint	Photo Story 3
Movie Maker	AndroVid Video Trimmer	Wevideo	Paint.Net	Movie Maker
Power Point	Video Maker	Build Your Wild Self	Adobe Photoshop Express	iMovie
İMovie	StoryKit	Chogger	Picnik	Audacity
Pinnacle Studio	Story Lines	GoAnimate	iPhoto	Goldwave
Storytelling Alice	Viddy	Powtoon	Flickr	Garage Band
Scratch	Doink	My Story Maker	Frames,	IPod
MineCraft	Storyrobe	Facebook	Pixlr	Mp3 Player
StoryTec	Fotobabble	Twitter	PhotoPeach	Mp4 Player
	Power Director	Wiki		USB

Tablo 5’te yer alan yazılımlar ve programlar çeşitli kriterlere göre sıralanmıştır. Dijital hikâye oluşturmak için bilgisayar ortamında kullanılacak Photo Story 3, Movie Maker gibi birçok program bulunmaktadır. Ancak son yıllarda tablet ve akıllı telefonların daha özellikli hale gelmesi, bu araçlarda kullanılan yazılım ve uygulamaların kullanım özelliklerinin geliştirilmesi, dijital hikâye oluşturmayı daha hızlı ve kolay hale getirmektedir. Özellikle İOS ve Android işletim sistemli telefonlarda dijital hikâye oluşturma uygulamaları fazlasıyla bulunmaktadır. Çeşitli incelemeler sonucunda, İOS işletim sistemine uygun İmovie; Android işletim sistemine uygun Power Director aldı uygulamalar akıllı telefonda dijital hikâye yapmak için yeterli özelliğe sahip olduğu görülmüştür.

2.1.14. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Dijital Hikâye Anlatımının Önemi

Günümüzde öğrenciler, yaşamlarının hemen hemen her alanında teknolojiyi kullanmaktadır. Özellikle öğrenciler; dünyayı keşfetmek, bilgilerini güncel tutmak ve çalışmalarını desteklemek üzere teknolojiyi ve medyayı etkin kullanmaktadır (Krismiyati, 2013: 2). Teknolojinin eğitim ortamlarında farklı yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılması, çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklardan bir tanesi de

geleneksel bir hikâyeyi, çoklu medya araçlarını kullanarak dijital ortama aktarıp dijital hikâye yapmaktır.

Dijital hikâye anlatımı, eğitim sürecinde öğrencilerin ilgisini canlı tutacak, öğrencileri konuya karşı güdüleyecek ve dersi daha eğlenceli hale getirecek özellikleri içinde barındırmaktadır. Sürekli aynı ya da benzer yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir ders ortamında, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azaldığı bilinmektedir. Bu nedenden dolayı öğretim ortamında öğrencileri daha aktif hale getirebilecek teknolojik bir yöntem olan dijital hikâye anlatımı; bilgisayar, akıllı tahta, tablet, akıllı telefon vb. araçları kullanarak öğretim sürecini daha verimli hale getirebilmektedir.

Dijital hikâyeler, öğretmenler ve öğrenciler için etkili bir eğitim aracı olarak görülmektedir (Robin, 2006). Dijital hikâyeler, kullanıcı tarafından sağlanan içeriğin avantajlarından yararlanmak, öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi verimli kullanmak, bazı engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulamasıdır. Dijital hikâye anlatımı, özünde bilgisayar kullanıcılarının bir konuyu seçme, çeşitli araştırmalar yapma, senaryo yazma ve ilginç bir hikâye geliştirme süreçleri aracılığıyla yaratıcı hikâye anlatıcıları olmalarını sağlar (Robin, 2008).

Dijital hikâye anlatımı, okulöncesi eğitimden tutun da lisansüstü eğitime kadar birçok farklı yaş ve okul kademelerindeki bireylerin eğitimi için kullanılmaktadır. Aynı zamanda dijital hikâye anlatımı; tıp, psikoloji, matematik, sanat, teknoloji, tarih, sosyal bilimler gibi alanlardan tutun da öğretmen yetiştirme, dil öğretimi, yaratıcı yazma, çeşitli beceri alanlarına kadar farklı disiplin ve konularda bilgi sunmak için kullanılmaktadır.

Dijital hikâye, birden fazla zekâyâ ve duyguya hitap eden işitsel ve görsel öğeleri içinde barındıran bir eğitim aracıdır. Bu eğitim anlayışında öğretmen öğrencileri yönlendiren rehber konumundadır. Dijital hikâye hazırlama süreçleri dikkate alındığında öğrenciler sürekli aktiftir. Öğrencilerin kendi hikâyelerini dijital ortama aktarırken araştırma yapmak, yeni bir şeyleri keşfetmek, dijital olanakları kullanmak ve ortaya yeni bir ürün koymak için düşünsel, duygusal ve fiziksel olarak sürekli aktif olduğu gözlenir. Eğitim ortamında dijital hikâye anlatımının birçok değişkeni ve özelliği bulunmaktadır. Bu bağlamda, Robin (2008) dijital hikâye anlatımının eğitim ortamına ilişkin yansımalarını Şekil 3'te şöyle göstermektedir:



Şekil 3. Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımının Yansımaları (Robin, 2008)

Alanyazın taramasına bakıldığında, öğretim ortamında kullanılan dijital hikâyelerin öğrencilerin araştırma, inceleme, örgütleme, dinleme, konuşma, okuma ve yazma, iş birliğe dayalı çalışma, sunum yapma, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, özdeğerlendirme ve görev bilinci oluşturma gibi birçok becerisini geliştirdiği ifade edilmektedir. (Abdel-Hack ve Helwa, 2014; Abou Shaaban, 2015; Amelia ve Abidin, 2018; Baki, 2015; Banaszewski, 2002; Barrett, 2006; Butler, 2004; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Göçen, 2014; Haşlamam, 2017; Foley, 2013; Jakes ve Brennan, 2005; Kahraman, 2013; Yavuz Konokman, 2015; Lambert, 2006; Robin, 2008; Yamaç, 2015; Yang ve Wu, 2012; James, Yong ve Yunus, 2019). Bu gelişmelerin yanında, dijital hikâyelerin öğretim ortamında kullanılması; öğrencilerin ders başarısını, derse karşı tutumunu ve motivasyonunu arttırdığı gözlemlenmiştir (Baki, 2015; Banaszewski, 2002; Barrett, 2006; Butler, 2004; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Göçen, 2014; Haşlamam, 2017; Jakes ve Brennan, 2005; Lambert, 2006; Robin, 2008; Yamaç, 2015).

Öğrenciler, dijital hikâye oluşturma sürecinde düşüncelerini organize etmeyi, soru sormayı, kendi görüşlerinin ortaya koymayı, hikâyeler oluşturmayı öğrenerek iletişim becerilerini geliştirir (Ciğerci 2015: 44). Dijital hikâye oluşturma süreci, yüksek

kaliteli bir öğrenme deneyimi sağlar. Özellikle teknolojinin sürece dâhil edilmesi, öğrenme deneyimine “katma değer” kazandırır (Jakes ve Brennan, 2005).

Araştırmacılar tarafından dijital hikâye anlatımının eğitim-öğretim ortamına sağladığı birçok yarardan söz edilmektedir. Bu yararlar alanyazın taramasına göre şunlardan oluşmaktadır (Baki, 2015; Banaszewski, 2002; Ciğerci ve Gültekin, 2017; Clarke ve Adam, 2011; Dogan ve Robin, 2008; Frazel, 2010; Jakes ve Brennan, 2005; Krismiyyati, 2013; Morris, 2013; Ohler, 2006; Robin, 2006; Robin, 2008; Robin ve McNeil, 2012; Sadik, 2008; Tendero, 2006; Yamaç, 2015; Yang ve Wu, 2012; Yoon, 2013): Dijital hikâye anlatımı;

- Farklı öğrenme stillerini öğrenme ortamına sunar.
- Görsel ve çoklu ortam okuryazarlığı geliştirir.
- Öğrenci farklılıklarına olumlu katkı sağlar.
- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir
- İletişim kurabilecekleri sınırları genişletir, bu iletişimin derinliğini ve gücünü artırır.
- Öğrencilere rekabetçi ve zorlayıcı bir ses sunar.
- Öğrencilerin teknik, sunum, araştırma ve örgütleme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme ve öz değerlendirme gibi farklı üst bilişsel becerilerini geliştirir.
- Çoklu zekâyâ türlerinin gelişimine katkıda bulunur.
- Öğrencilerin karar verme süreçlerini geliştirir.
- Öğrencilere sorumluluk ve görev bilinci kazandırır.
- Yaratıcılığı yeniden yakalamasına, geliştirmesine ve yoğunlaştırmasına, uygulamasına, genişletmesine izin verir.
- Öğrencilerin yazımın görselleştirilmesine izin vererek daha etkili şekilde yazmalarına yardımcı olur.
- Formal ve informal öğrenme süreçlerini bir araya getirir.
- Özgün bir kişisel öğrenme deneyimi sağlar.
- Öğrencilerin dikkatini çekerek yeni fikirleri keşfetme konusundaki ilgilerini artırır.
- Öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme isteklerini sürekli canlı tutar.

- Teknoloji öğelerini öğretir ve bilgi okuryazarlığı geliştirerek öğrencilerin birçok farklı bilgisayar uygulamasını kullanmasına imkân sağlar.
- Olumlu ve eğlenceli bir sınıf atmosferi oluşturur.
- Öğrencilere akran işbirliği, yardımlaşma, kitle iletişimini kullanma gibi iletişimsel süreçlere sokar.
- Müzik, resim, video ve ses gibi çoklu medya öğelerini dijital ortama nasıl aktarılacağı konusunda öğrencilere bilişim becerileri kazandırır.
- Amaç belirleme, planlama, strateji değiştirme, öngörüle bulunma gibi öz düzenleme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin sosyal medyayı etkili kullanmasına, İnternet üzerinden yayın paylaşmasına, bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçların yazılımlarından yararlanmasına olanak sağlar.

Öğrenciler, dijital hikâyeler oluştururken gerçek olayları konu alarak farklı tecrübeler edinir. Öğretmenler, öğrencilerini işbirlikçi öğrenmeye yönlendirir ve öğrenciler, bu sayede sınıf içindeki ve sınıf dışındaki insanlarla dijital hikâyeleri aracılığıyla iletişim kurarlar (Kocaman Karoğlu, 2015: 99). Bu nedenden dolayı dijital hikâye anlatımını kullanan öğrencilerin iletişim becerileri, yaparak ve yaşayarak öğrenme becerileri ile çeşitli sosyal becerileri gelişir.

2.1.15. Dijital Hikâyelerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Okuryazarlığı ile İlişkisi

Teknolojik değişimi hızlandırmak, hızla bilgi biriktirmek, küresel rekabeti artırmak ve iş gücü yeteneklerini ortaya çıkarmak için 21. yüzyıl becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Bu beceriler, öğrencilerin 21. yüzyılda neyi bilmesi ve yapması gerektiğini tanımlamaktadır. Bunlar arasında iyi düzeyde okuryazar olmak, bağımsız yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmak, çeşitli ortamlarda iletişim kurabilmek, verimlilik araçlarını kullanmak ve kaliteli bilgi ürünü üretmek gibi beceriler gösterilebilir (Jakes, 2006).

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi teşvik eder. Öğrenciler, videoları tasarlarlarken, çekerken ve değerlendirirken, video konularıyla ilgili bilgileri edinirler (Jenkins, 2006). Öğrenci, dijital hikâye hazırlarken bir konu hakkında çeşitli araştırmalar yapıp senaryo yazar. Yazdığı senaryoya uygun ses, resim ve müzik gibi unsurları dijital ortamda birleştirerek kendi filmini yapar. En son aşamada da oluşturduğu dijital hikâyesini çeşitli ortamlarda paylaşır ve dijital hikâyesiyle ilgili

olumlu-olumsuz eleştiriler alır. Bu aşamaları gerçekleştiren öğrencilerin 21. yy. becerileri içinde yer alan çeşitli becerileri gelişir. Bu becerileri Robin (2006) şöyle sıralamaktadır:

- **Araştırma Becerileri:** Hikâyeyi belgelemek, uygun bilgileri bulmak ve analiz etmek;
- **Yazma Becerileri:** Bir bakış açısı oluşturmak ve bir senaryo geliştirmek;
- **Organizasyon Becerileri:** Projenin kapsamını, kullanılan malzemeleri ve görevi tamamlamak için harcadığı zamanı yönetmek;
- **Teknoloji Becerileri:** Dijital kameralar, tarayıcılar, mikrofonlar ve multimedya geliştirme yazılımı gibi çeşitli araçları kullanmayı öğrenme;
- **Sunum Becerileri:** Hikâyeyi izleyicilere en iyi şekilde nasıl sunacağına karar vermek;
- **Mülakat Becerileri:** Mülakat yapılacak kaynakları bulmak ve sorulacak soruları belirlemek;
- **Kişilerarası Beceriler:** Bir grup içinde çalışmak ve grup üyeleri için bireysel roller belirlemek;
- **Problem Çözme Becerileri:** Projenin başlangıcından tamamlanmasına kadar projenin her aşamasında kararları almayı ve engelleri aşmayı öğrenmek;
- **Değerlendirme Becerileri:** Kendi ve başkalarının çalışmalarını eleştiren uzmanlık kazanmak süreçlerini kapsar.

21. yüzyılda okuryazarlık, temel okuma, yazma ve hesaplama becerilerinden daha fazlasını ifade eder. Modern yaşam bağlamında bilgi ve becerilerin nasıl kullanılacağını bilmek demektir (Partnership for 21st Century Skills, 2003).

Dijital hikâye anlatımı, öğrencinin 21. yüzyılda kendi yaratmalarına olanak tanıyan ve öğrenciye teknolojik uygulamalarla desteklenen genişletilmiş bir öğrenme deneyimi sağlar (Jakes ve Brennan, 2005). Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreci, öğrencilerin 21. yy. okuryazarlığı süreçlerini geliştirir. Robin (2008) 21. yy. okuryazarlığı süreçlerini şu başlıklar altında değerlendirmektedir:

- **Dijital okuryazarlık:** Çeşitli sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım almak için sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurabilme;
- **Küresel okuryazarlık:** Mesajları küresel bir bakış açısıyla okuma, yorumlama, cevaplama kapasitesi;
- **Teknoloji okuryazarlığı:** Üretkenlik ve performansı artırmak için bilgisayarları ve diğer teknolojileri öğrenme, kullanma yeteneği;
- **Görsel okuryazarlık:** Görsel imgeler yoluyla anlama, üretme ve iletişim kurma yeteneği;
- **Bilgi okuryazarlığı:** Bilgi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneği süreçlerini kapsar.

Yukarıda bahsedilen bilgilerden yola çıkılırsa, Amerika'da ortaya konulan 21. yy. becerileri ve okuryazarlığı bireyin çeşitli yönleriyle gelişimini öngörmektedir.

Dijital hikâye anlatımında yer alan aşamalar düşünüldüğünde dijital hikâye anlatımının 21. yy. becerileri ve okuryazarlığını desteklediği görülmektedir. Yani dijital hikâye anlatımı, 21.yy. becerileri ve okuryazarlığını geliştirmek için ortaya konulan önemli yöntemlerden biridir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taraması yapıp konuyla ilgili çalışmalar kronolojik sıra dikkate alınarak özetlenmeye ve tanıtılmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmalar iki bölümde ele alınmıştır.

2.2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Aşçı (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metin türü olan öykünün B2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma ön-test ve son-test kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 27 deney, 27 kontrol grubunda olmak üzere 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere öykü okuma ve yazma çalışmaları yaptırılmış. Araştırmanın verileri, öykü seçim formu, okuduğunu yazma ve anlama formu ve yazma değerlendirme anahtarıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yabancı dil öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin öykü metinleriyle okuma ve yazma becerilerinde arttığı istatistiksel olarak ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma becerisine katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 deney, 15 kontrol grubunda bulunan orta seviyedeki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler, kompozisyon yazma çalışmalarında elde edilen puanlarla; nitel verileri ise öğrenci görüşmeleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yazma gelişim dosyası uygulamasıyla deney grubunun kontrol grubuna göre yazma becerisinin geliştiği görülmektedir.

Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmada, otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı, tutum ve öz yeterliklerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı

çalışmada, tek gruplu ön-test ve son-test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu C1 düzeyinde bulunan 17 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler, yazmaya ilişkin kaygı, tutum ve öz yeterlik ölçekleriyle; nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin yazma etkinlikleri, araştırmacı günlüğü ve gözlemleriyle toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlarda, yabancı dil öğrenen öğrencilerin otantik yazma çalışmalarıyla yazmaya yönelik tutum ve öz yeterlikleri artmış, kaygıları azalmıştır.

Kamalak'ın (2017) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yaptığı yazma yanlışlarını düzeltmede dikte çalışmasının etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, yarı deneysel desen olan ön-test ve son-test kontrol gruplu modele uygun olarak tasarlanmıştır. Veriler, veri toplama aracı olarak kullanılan “Çözümleme Tablosu” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilere sesbirimsel metin yazdırılması öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların düzeltilmesinde başarılı etkiler görülmüştür. Yazma çalışmaları yapılırken yazdırma etkinlikleri yapılan deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Taşdemir'in (2017) çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özel yazma yönteminin yazma kaygısı ve yazma eğilimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel desen olan ön-test ve son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 32'si deney; 36'sı kontrol grubu olmak üzere C1 düzeyinde 68 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri araçları olarak yazma eğilimi ölçeği ile yazma kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, özel yazma yöntemi kullanan deney grubunun mevcut programla eğitim gören kontrol grubuna göre yazma kaygısı ve yazma eğilimleri düzeylerinde ön-test ile son-test arasında anlamlı derecede farkın olduğu saptanmıştır.

Uzun'un (2015) çalışmasında, Türkçe öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde derste işlenen yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılarak içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 12 Çinli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri, yaratıcı yazma çalışma ve etkinliklerinden toplanmıştır. Araştırmada yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi için tasarlanmıştır. Çinli öğrencilerin yapılan yaratıcı

yazma etkinlikleri ve uygulamalarıyla Türkçe yazma becerisinin geliştiği ortaya konulmuştur.

Bakır'ın (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazma öz yeterlikleri, yazma akademik başarıları ve yazmada yaptığı hatalar üzerinde durulmuş ve bu durumlar; yaş, cinsiyet, kişisel özellikler gibi çeşitli değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından yazılı anlatım çalışma ölçeği, yazma öz yeterlik ölçeği, yaklaşım beceri ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazma çalışmalarından yaptıkları hata tiplerinin öğrenme yaklaşımları, yazma öz yeterlik algıları ile arasında çeşitli değişkenlere göre ne tür bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Takıl'ın (2014) çalışmasında, Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin iletişimsel yaklaşımı esas alan dil modelinden yola çıkarak, Türkçe yazma becerileri, tercih tutumlarındaki değişimin araştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyet, Türkiye'de bulunma süresi vb. özellikleri incelenmiştir. Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerde yarı deneysel desen; nitel verilerde ise eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada verileri; yazma envanteri ölçeği, tercih ve tutum ölçeği, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan toplanmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER'de yapılan araştırmada, örneklem olarak 10 deney, 10 kontrol grubu üzere 20 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. İletişimsel yaklaşımı benimseyen dil modeliyle eğitim alan deney grubu ile mevcut programla eğitim alan kontrol grubu, yazma becerileri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre iletişimsel yaklaşımla eğitim gören B1 ve B2 düzeyindeki deney grubu öğrencilerinin mevcut yollarla eğitim gören B1 ve B2 düzeyindeki kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerileri, tercih ve tutumları açısından deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Top'un (2013) çalışmasında, yaratıcı yazma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine, yazma tutumuna etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yapılan araştırma, B1 ve C1 seviyelerindeki öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Araştırmaya, deney grubundan 27; kontrol grubundan ise 29 öğrenci katılmıştır. Araştırma, gerçek deneysel desen olan ön-test ve son-test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama

araçlarından yazma tutum ölçeği, yazma öz değerlendirme ölçeği ve yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin mevcut yolla öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri arasında yazma tutumları, öz yeterlikleri ve yazma becerileri açısından deney grubunun lehine anlamlı farklar ortaya konulmuştur.

Aktaş'ın (2009b) çalışmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki A2 düzeyi yaratıcı yazma süreçleriyle İtalyanca öğretim programı kaynaştırılarak yapılan uygulamanın öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Tek grup üzerinden yürütülen nitel ve nicel boyutlu bu araştırmada, veri toplama araçları olarak A2 düzeyine uygun yazılı anlatım öz değerlendirme ölçeği ve yine A2 düzeyi uygun yazma ölçeği kullanılmıştır. Yedi haftalık öğretim programıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazma süreçleri ile yeterlik algılarının olumlu anlamda geliştiği ve ön test ile son test uygulamaları arasında anlamlı farkların olduğu bulunmuştur.

2.2.3. Dijital Hikâye Anlatımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy'un (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımına dair algıları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuyla toplanmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda temalar bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmen adayları, dijital hikâye anlatımını öğretme ve öğrenme sürecinde etkili bir araç olarak görmüştür.

Tabak'ın (2017) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dersinin okuma öncesi etkinliklerinde, dijital hikâye anlatımını kullanarak metne ilişkin arka plan bilgilerinin geliştirmesi ile oluşturmasını desteklemek ve öğrencilerin okuma süreci boyunca karşılaştığı problemleri çözebilmek amaçlanmıştır. Eylem araştırması olarak planlanan bu araştırmanın çalışma grubunu; A2 ve B1 düzeyinde lisanstan 14, yüksek lisanstan 4 ve doktora 1 olmak üzere toplam 19 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, dijital hikâyeleri okuma öncesi etkinliklerde kullanan

öğrencilerin metne yönelik arka plan oluşturma bilgilerinin, ön bilgilerinin, hazırbulunuşluk seviyelerinin, hatırlama oranlarının ve yaratıcılıklarının arttığı görülmüştür. Dijital hikâyelerin okuma öncesi etkinliklerde kullanılmasının, aynı zamanda öğrencilere hem duyuşsal hem de bilişsel bazı olanaklar sağladığı da tespit edilmiştir.

Balaman Uçar'ın (2016) çalışmasında; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerileri, motivasyonları, ilgileri, tutumları ve öz yeterliklerinde dijital hikâye anlatımının ne derece etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırma nicel ve nitel boyutların yer aldığı karma yöntemle ile tasarlanmıştır. 43 İngilizce hazırlık öğrencisiyle yapılan çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve 14 haftalık uygulama yapılmıştır. Araştırmada nicel veriler, yazma çalışmaları, değerlendirme ölçekleri ve anketlerden elde edilmiş; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatımıyla yazma çalışmaları yapan deney grubu ile mevcut öğretimle yazma çalışmaları yapan kontrol grubu arasında yazma becerileri, motivasyon, ilgi, tutum ve öz yeterlikleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye anlatımıyla ilgili olumlu görüşlerinin olduğu sonucu çıkarılmıştır

Ciğerci'nin (2015) çalışmasında, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde, dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma karma yöntem modellerinden “gömülü deneysel desen” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, dinleme anlama ölçeği, dinleme tutum ölçeği, öğrenci ve öğretmen görüşleri, araştırmacı alan notları, video kayıtları, günlükler ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, dijital hikâye anlatımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştiği, motivasyonunun arttığı ve dinlemeye yönelik olumlu tutumlarının olumlu anlamda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dijital hikâye uygulaması boyunca teknolojilerinden yaralandıkları, görsel toplama becerilerinin geliştiği, uygun ve gerçek materyaller kullandıkları tespit edilmiştir.

Yamaç'ın (2015) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ne tür bir etkisi olduğu incelenmiştir. Araştırmaya 16 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 26 öğrenci katılmıştır. Eylem araştırması ile yapılan bu çalışmada, öğrencilerin yazma başarıları ve yazma bilgileri, uygulamanın başında ve sonunda çeşitli ölçümleriyle yorumlanmıştır. Aynı zamanda, gözlem formları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri ses ve video kayıtları, çeşitli dokümanlar sayesinde uygulama süreci ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma süreci içerisinde, öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları, yeni okuryazarlık algıları, becerileri ve yeterlikleri, sınıf içerisindeki öğrencilerin etkileşimlerini ve iletişimlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir de dijital hikâye oluşturma ve hikâye yazma sürecinde; öğrenciden, İnternet'ten ve uygulamadan kaynaklanan bazı zorluklar tespit edilmiştir.

Baki'nin (2015) çalışmasında, dijital öykü anlatımının 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecindeki akademik başarı, tutum, öz yeterlik ve kaygılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır. Karma yöntem kullanılan çalışmada, karma yöntem desenlerinden çeşitleme/birleştirme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu deneysel desenlerden “ön-test ve son-test kontrol gruplu” modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri; yazma becerisi ölçeği, yazma kaygısı ölçeği, yazma tutumu ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci ürünleri ve kişisel bilgi formlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda, dijital hikâyelerle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerileri, yazma tutumları, yazma öz yeterlikleri ve yazma kaygılarının; mevcut yöntemle eğitim gören kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubunun lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Kaya'nın (2014) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanmasının nasıl olduğunu irdelemek ve bu yöntemin öğrencilerin yabancı dil edinimine ve bilgisayar kullanma becerilerine katkılarını belirlemek amaçlanmıştır. Eylem araştırması yöntemi kullanılan bu araştırmanın sonucunda, yabancı dil öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin Almanca öğrenme isteklerine olumlu anlamda bir etkisinin olduğu, dijital hikâye oluşturma

sürecinde yaşanan sorunlar ve bunlara ait çözümlerin olduğu, öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanabilme becerilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sever'in (2014) çalışmasında, dijital hikâye üretmenin öğrencilerin yabancı dil İngilizce öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi; bilgisayar kullanma sıklıkları, bilgisayar kullanma yeterlik algıları ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre hem nicel hem nitel veriler, anketler ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin bulgularına göre, dijital hikâye üretmenin İngilizce öğreniminde öğrencilerin motivasyonlarını önemli bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Dijital hikâye anlatımının yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin motivasyonlarının artmasına olanak sağlaması açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur.

2.2.3.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zakaria ve Aziz'in (2019) ESL ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, nitel ve nicel veriler analiz edilmiştir. Araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 27 deney, 25 kontrol grubunda olmak üzere 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, Malezya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma beceresini geliştirdiğini ve öğrencileri yazmaya karşı motive ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kasami'nin (2018) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yazma sınıflarında ev ödevi olarak verilen dijital hikâyelerin öğrencilerin motivasyonuna yönelik avantajları ve dezavantajlarının araştırılması amaçlanmıştır. Durum çalışması olarak planlanan çalışmada, nitel veriler anketlerle ve öğrenci görüşleriyle elde edilmiştir. Toplamda 153 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda, dijital hikâyelerin ev ödevi olarak verilmesinin motivasyon açısından olumlu anlamda avantaj sağladığı ancak ödevleri talimata uygun şekilde yerine getireme, yeterli zamanın olması, teknik sorunlar ve bilgi etiği gibi dezavantajlara sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Amelia ve Abidin (2018) çalışmasında, ESL (ikinci dil olarak İngilizce) öğrenenler arasında, İngilizce öğrenmede, tablet tabanlı dijital hikâye anlatımı uygulamasının kullanılmasının etkileri incelenmiştir. Bu amaçla, ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri arasında dijital hikâye anlatımı uygulamasının İngilizce öğrenimi üzerindeki etkilerinin araştırılması için nitel araştırma yöntemlerinden durum incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim beşinci sınıftan 6 öğrenci, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Görüşmeler ve gözlemler, Malezya'daki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan 6 öğrenciden veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, tablet tabanlı dijital hikâye anlatımının, ESL öğrencileri arasında İngilizce öğrenimi üzerindeki olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin dijital hikâye anlatımını kullanmasıyla İngilizce dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi becerilerinde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Kim'in (2018) çalışmasında, EFL öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâye anlatımının etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmeleriyle bağlantılı olarak dijital hikâye anlatma deneyimi algıları da incelenmiştir. Araştırma, öğretmen-araştırmacı, yazma öncesi ve sonrası testler dâhil olmak üzere hem nicel hem de nitel veri kaynaklarına ve öğrencilerin ders değerlendirmesinden elde edilen anket verilerine dayanmıştır. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 23 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin dijital hikâye anlatımı etkinliklerine katılımlarının sonucunda yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Buna ek olarak araştırmada, sözdizimsel karmaşıklık, doğruluk ve akıcılığa odaklanan yazılarındaki dil özelliklerinin incelenmiş ve doğruluğunun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde arttığı bulunmuştur.

Abou Shaaban'ın (2015) çalışmasında, dijital hikâye anlatımı ile geleneksel hikâye anlatımının ve hikâye okumanın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacı, bu amaca ulaşmak için, İnternet'ten dokuzuncu sınıfların seviyesine uygun senaryolarını içeren dijital hikâyeler indirmiştir. Araştırma dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, üç deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Altı haftalık çalışma süresi boyunca öğretmen, 39 kişiden oluşan birinci deney grubuna her gün dijital hikâye göstermiş. 37 kişiden oluşan ikinci deney grubuna aynı hikâyeleri sözlü olarak anlatmıştır. 38 kişiden oluşan üçüncü deney grubuna ise aynı dijital hikâyelerin senaryolarının okunmasını istemiştir. Dördüncü grup

ise 38 kişiden oluşan kontrol grubunu temsil etmiştir. Dört gruba ön-test ve son-test olarak paragraf yazma testi uygulanmıştır. Araştırmacı, ön / son testte öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmek için dört ana beceri (konu cümlesi, destekleyici cümleler, yazma mekanikleri ve sonuçlandırma cümleleri) üzerine değerlendirme yazısı kullanmıştır. Test verileri, istatistiksel analiz yöntemlerinden One Way ANOVA, Scheffe ve Means ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, paragraf yazma becerilerinde, kontrol grubunun ortalama puanları ile deney gruplarının ortalama puanları karşılaştırıldığında deney gruplarının lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Abdel-Hack ve Helwa'nın (2014) çalışmasında, Eğitim Fakültesi'nde EFL (yabancı dil olarak İngilizce) ana dalları arasında, dijital hikâye anlatımı ve Web günlüğü öğretiminin EFL öğrencilerinin anlatı yazımını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Mısır, Benha Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki EFL bölümünden oluşturulmuştur. Araştırma hikâye anlatımı, dergi yazıları, kişisel günlükler ve yansıtma Weblog gibi belirli etkinlikleri içermektedir. Araştırmanın veri araçları arasında EFL anlatı yazma anketi; EFL anlatı yazma testi; EFL eleştirel düşünme anketi; araştırmacı tarafından hazırlanan EFL eleştirel düşünme ölçeği ve mülakatı bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, EFL öğrencilerinin anlatı yazımından aldıkları ön-test puanlarıyla son-test puanları düşünüldüğünde eleştirel düşünme becerilerinde deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya konmuştur. Bu nedenle, dijital hikâye anlatımı ve Web günlüğü öğretimi birleştirilerek EFL öğrencilerinin anlatı yazma ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmiştir.

Chuang, Kuo, Chiang, Su ve Chang (2013) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin İngilizce kelime öğrenme, okuduğunu anlama ve yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Tayvan'da, altıncı sınıfta eğitim gören 27 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma, üç aşamalı öğretimle gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, katılımcılardan ilk önce "Hikâye Kuşu" teması üzerine "Noel" konulu, iki adet önceden hazırlanmış dijital hikâye kitabı okumaları istenmiştir; daha sonra, iki hikâye kitabı temelinde kelime hazinesi ve okuduğunu anlama için bir ön test yapılmıştır. İkinci aşamada, kelime bilgisinin açıklanması ve kavrayışı kolaylaştırmak için soru-cevap yaklaşımının kullanılmasıyla katılımcılardan iki hikâye kitabının mantıksal dizilerini incelemek için

hikâyelerin okuması istenmiştir. Üçüncü aşamada ise öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci işbirliği yoluyla “Hikâye Kuşu” teması üzerine “Noel” konulu bir hikâye kitabı hazırlanmıştır. Ön-test ve son-testten elde edilen verilerin t-testi analizi yapılmıştır. Tekrarlanan t testi testinin sonuçlarına göre, öğrencilerin dijital hikâye kitapları kullandıktan sonra kelime hazinelerini ve okuma anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür. Ses ve video kaydının daha ayrıntılı analizinde, öğrencilerin iki hikâye kitabındaki önceki okuma deneyimleri, öğretmen-öğrenci işbirliği ve hatta öğrenci-öğrenci etkileşimi yoluyla yazma becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Foley’in (2013) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının yazma öğretimindeki potansiyelini araştırmak amaçlanmıştır. Durum incelemesi yöntemi kullanılan araştırma, örneklem olarak ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin *The Common Core* yazma standartlarıyla ilgili nasıl performans gösterdikleri, nasıl motive oldukları, yazıları hakkında konuşmak için nasıl bir dil kurguladıkları ve yazarlık kimliklerini nasıl geliştirdikleri hakkında araştırma soruları ele alınmıştır. 22 birinci sınıf, 24 ikinci sınıf öğrencisi, kişisel anlatıların dijital hikâyelerini oluşturmak için Movie Maker yazılımını kullanmıştır. Veriler; alan notları, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğretmen dergileri, öğretmenlerin ders planlarının eserleri, fotoğraflar, öğrencilerin yazı örnekleri ve dijital hikâyelerden toplanmıştır. Nitel veriler, tematik analiz ve betimsel analizle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma ve yazarlık becerisini geliştirdiği; öğretmen ve öğrencilere yeni okuryazarlık becerileri kazandırdığı; akademik yazıyı desteklediği; öğrencilerin motivasyonunu artırdığı; öğrencileri yazma sürecine dâhil ettiği; birinci ve ikinci sınıf öğrencileri arasındaki yazma yetkinlikleri arasındaki farklılıkları ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Yang ve Wu (2012) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarıları, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bir yıl süren araştırmada, 110 10. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, “ön test ve son test kontrol gruplu” yarı deneysel bir tasarım benimsenmiştir. İki farklı seviyede bilgi teknolojisi-bütünleşik öğretimi kullanan kontrol grubu ile dijital hikâye anlatımını kullanan deney grubu üzerinde araştırma yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin olduğu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, başarı ve eleştirel düşünme puanları, öğrenme motivasyonuna yönelik anket cevaplarından; nitel veriler ise dijital hikâye anlatımının öğrenmedeki etkinliğini

değerlendirmek için öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı analiz, kovaryans analizi (ANCOVA), çok değişkenli kovaryans analizi ve nitel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun İngilizce başarısı, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonu açısından kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği sonucu çıkarılmıştır. Nitel analiz sonuçları ise deney grubu öğrencilerinin ders içeriğini anlama, araştırma istekliliği ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırdığını göstermiştir.

Green'in (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının hikâye edici yazma sürecine hazırlamak ve yazma sürecini öğretmek için dijital hikâye anlatımı kullanılmış ve bu süreçte dijital hikâye anlatımının etkisi incelenmiştir. Hikâye edici yazma ve yansıtıcı yazma süreçleriyle dijital hikâye anlatımını kullanan öğretmen adaylarının yazma öğretiminde, teknolojiyi sınıfta kullanma becerilerinde, kendine güvenmede, kendilerini ifade etmede ve yaratıcılık becerilerinde gelişmeler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Xu ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışmanın amacı, *Second Life* adlı sosyal öğrenme ortamında yapılan dijital hikâye anlatımının yazma öz yeterliğine ve yazma akıcılığına etkisini incelemektir. Araştırmada, lisans öğrencileri için dijital hikâyeler oluşturma aktivitesi düzenlenmiştir. Araştırmada, katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup dijital hikâyelerini *Second Life*'da; ikinci grup ise dijital hikâyelerini çevrimdışı olarak yaratmıştır. İki grubun bağımsız örneklem t-testleri, yazma öz yeterliğini ve akışını karşılaştırmak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre dijital hikâye anlatımının sanal bir öğrenme ortamında kullanılması, çevrimdışı ortamda kullanılmasından daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca dijital hikâye anlatımının yazma öğretimi için sınıf ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabileceğini görülmüştür.

Sadik'in (2008), çalışmasında öğrenme ve öğretme sürecinde dijital hikâye anlatımının etkisi ve kullanımı incelemiştir. Araştırma, Mısır'daki iki özel okulda bulunan 13-15 yaş arası 153 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel verilerin toplandığı araştırmada, dijital hikâye anlatımının öğretme ve öğrenme müfredatına entegre edilme sürecinde öğrencilerin yeterli olup olmadığını belirlemek için değerlendirme araçları, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen sonuçlarda, dijital hikâye anlatımının sınıf ortamında kullanılabilecek bir etkinlik olduğu ve öğrencilerin dijital hikâye anlatımının müfredata dâhil edilmesinde pedagojik ve teknik açıdan yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Kulla-Abbott (2006) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin okuryazarlık becerilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. 43 kişilik yedinci sınıf öğrencisi uygulama süresince yaratıcı, hikâye edici ve ikna edici yazı türünde üç farklı dijital hikâye hazırlamışlardır. Araştırmada; gözlem ve alan notları, öğrenci görüşmeleri, video kayıtları ve öğrenci ürünleri gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada, dijital hikâyelere bağlı olarak öğrencilerin çoklu ortam okuryazarlıkları, sunum becerileri, iş birlikçi öğrenme becerileri, hikâye organizasyon becerileri ve düzenleme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Aynı zamanda dijital hikâye hazırlamanın ses, müzik, hız, duygu ve ekonomi gibi öğeler ve yazıp-düzeltilme gibi süreçler üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Alanyazın araştırmalarına bakıldığında, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yazma çalışmalarında; öğrencilerin yazma akademik başarıları, yazma sorunları, yazma kaygısı, yazma tutumu, yazma öz yeterliği, yazma motivasyonu gibi durumlar çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yine yaratıcı yazma çalışmalarında genellikle yaratıcı yazma süreçleriyle işlenen derslerin öğrencilerin yazma becerisine katkısının olup olmadığı incelenmiştir. Dijital hikâye anlatımı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise dijital hikâyelerle işlenen derslerin öğrencilerin yazma becerisine; bilgisayar kullanma, iletişim, iş birlikçi, yaratıcılık gibi birçok becerisine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımını kullanarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. Daha önce yapılan çalışmalar arasında böyle bir araştırmanın olmamasından dolayı alana yenilik getireceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

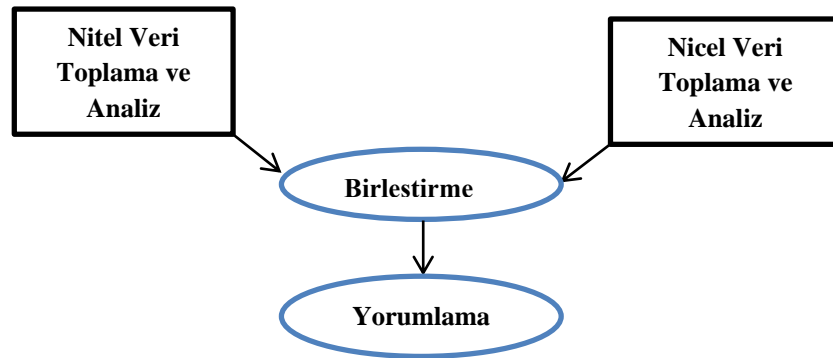
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Dijital hikâye anlatım yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel veriler ve nitel verilerin toplandığı, iki veri setinin birbiriyle bütünleştirildiği ve daha sonra bu iki veri setinden sonuçlar çıkarıldığı araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır (Creswell, 2017b: 2).

Araştırmada, nicel veriler ile nitel veriler toplandıktan sonra elde edilen veriler birlikte yorumlandığı için karma yöntem desenlerinden birleştirme/çeşitleme deseni kullanılmıştır. Bu desende araştırmanın amacı, nicel verilerle nitel verileri toplayarak analiz etmek, elde edilen sonuçları kıyaslamak ve sonuçları birleştirmektir (Creswell, 2017b: 6). Nicel ve nitel veriler toplanıp her ikisine eşit önem verilir ve birlikte analiz edilip yorumlanır (Özden ve Durdu, 2016: 78).

Araştırmada, çeşitleme deseninin kullanılma sebebi, nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlaması ve yorumlamasını sağlamaktır. Bu şekilde nicel verilerle nitel verilerin karşılaştırması ve derinliğinin artırılması amaçlanmıştır (Creswell ve Clark, 2007). Çeşitleme deseninin aşamalarına Şekil 4’te yer verilmiştir.

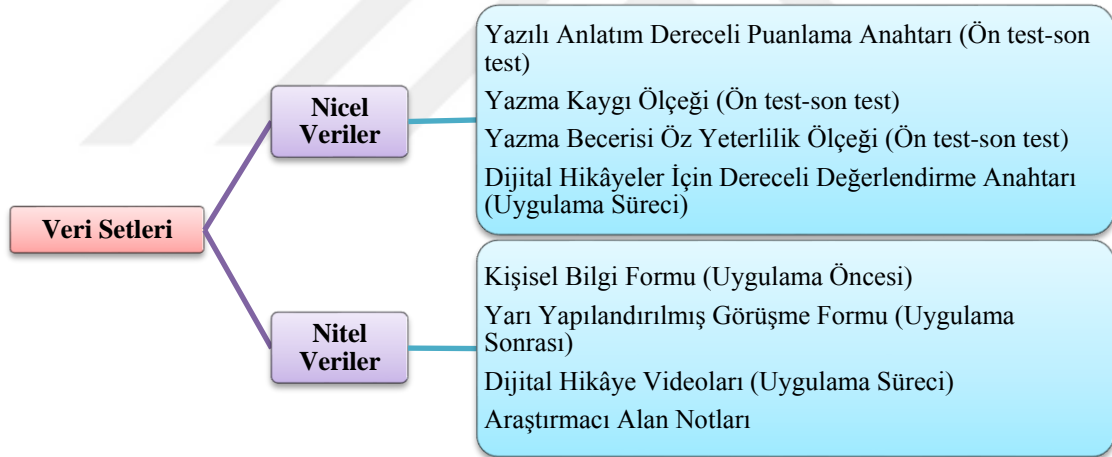


Şekil 4. Birleştirme (Çeşitleme) Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desen olan ön-test ve son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, ölçme araçları ile ön-test ve

son-test aşamalarında ölçümler yapılır (Creswell, 2017a; 170). Araştırmanın deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarına ait nicel verileri; “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” (YADPA), “Yazma Kaygı Ölçeği” (YKÖ) ve “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” (YÖYÖ) araçlarından elde edilmiştir. Böylelikle ölçme araçlarından elde edilen nicel veri puanları yorumlanarak sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmaları; olgulara dönük yapılan, yaşanan olayları ayrıntıya girmeden incelemek ve anlamak için yapılan görüşmelerdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 19). Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından üç alan uzmanının (Türkçe öğretim uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, yabancılar için Türkçe dersi veren öğretmen) görüşleri alınarak geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan ve öğrencilerin yazma çalışmaları, dijital hikâye çalışmalarından ve araştırmacı alan notlarından elde edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin süreçler Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın Veri Setleri

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Harran Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, birer deney ve birer kontrol grubu bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları, Harran Üniversitesi bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için TÖMER’de bulunan B1 düzeyindeki 2 sınıfa kompozisyon yazma

çalışması (Ek. 1) uygulanmış ve öğrencilerin kompozisyon yazma çalışmaları, “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” (YADPA) ile iki uzman tarafından değerlendirilerek YADPA’dan elde edilen puanlar ön-test olarak kabul edilmiştir. Yansız atama yoluyla bu iki sınıftan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, 21’i deney grubu ve 19’u kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun YADPA ön-test sonuçları araştırmanın bulgular kısmında verilmiştir. Uygulama süreci boyunca, deney grubunda, “Yabancılar İçin Türkçe” kitabındaki yazma çalışmaları dijital hikâye anlatım yöntemine dayalı olarak yapılırken; kontrol grubunda ise yazma çalışmaları, ders kitabındaki etkinliklere dayalı olarak sürdürülmüştür. Uygulama ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca deney ve kontrol grubunun yazma çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada, deney ve kontrol grubuna “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak öğrencilerin nitelikleri betimlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları

Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	Kadın	%	Erkek	%	
Deney	11	52,4	10	47,6	21
Kontrol	10	52,6	9	47,4	19
Toplam	21	52,5	19	47,5	40

Tablo 6’ya göre deney grubunda 11 (%52,4) kadın, 10 (%47,6) erkek olmak üzere toplam 21 öğrenci; kontrol grubunda ise 10 (%52,6) kadın, 9 (%47,4) erkek olmak üzere toplamda 19 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarında, 21 (%52,5) kadın; 19 (%47,5) erkek olarak toplam 40 öğrenci yer almaktadır. Bu durumda grupların cinsiyet dağılımına göre benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşlarına ilişkin sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaş Aralığına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
18-20	5	23,9	16	84,2
21-23	9	42,8	2	10,5
24-26	7	33,3	1	5,3
Toplam	21	100	19	100

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş aralığı şöyledir: Deney grubundaki öğrencilerden 18-20 yaş aralığında 5 kişi, 21-23 yaş aralığında 9 kişi, 24-26 yaş aralığında 7 kişi olduğu görülmektedir. Ancak kontrol grubundaki 19 öğrenciden 16'sı, 18-20 yaş aralığında olduğu, diğer yaş aralıklarında 3 kişi yer aldığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkiye'de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımları

Süre Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
3-6 ay	4	19,0	2	10,5
6-12 ay	2	9,5	0	0
12-24 ay	0	0	2	10,5
24 ay ve üstü	15	71,5	15	79,0
Toplam	21	100	19	100

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine göre dağılımları şöyledir: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine bakıldığında, 24 ay ve üzeri, % 70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Gruplardaki öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığı aşağıdaki Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımları

Süre Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Her gün	2	9,5	4	21,1
Haftada bir	9	42,9	6	31,6
Ayda bir	10	47,6	9	47,4
Toplam	21	100	19	100

Tablo 9'a göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığına göre dağılımlarına bakıldığında, her iki gruptaki öğrencilerin %50'ye yakını "ayda bir" kitap okumaktadır. Diğer süre aralıklarına bakıldığında "her gün" yanıtı veren deney grubunda 2, kontrol grubunda 4 öğrenci; "haftada bir" yanıtı veren deney grubunda 9, kontrol grubunda ise 6 öğrenci olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığı aşağıdaki Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımları

Süre Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Her gün	4	19,0	5	26,3
Haftada bir	9	42,9	9	47,4
Ayda bir	8	38,1	5	26,3
Toplam	21	100	19	100

Tablo 10'a göre öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklıkları, "her gün" ve "haftada bir" kontrol grubu lehineyken; "ayda bir" deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, kontrol grubunun yazma çalışmalarını daha sık yaptığı görülmektedir.

Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan "Akıllı telefon kullanıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin hepsi "evet" cevabını vermiştir. Formda yer alan "Akıllı telefonda sosyal medya uygulamalarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?" sorusuna deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplara göre frekans analizi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanma Sıklığına Göre Dağılımları

Süre Aralığı	Deney		Kontrol	
	N	%	N	%
Her gün, sürekli	13	61,9	10	52,6
Günde birkaç saat	6	28,6	7	36,8
Haftada birkaç gün	1	4,8	2	10,5
Haftada bir kaç saat	1	4,8	0	0
Toplam	21	100	19	100

Tablo 11'e göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun akıllı telefonda sosyal medya uygulamalarını sürekli ve günde en az birkaç saat kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum her iki grubun da akıllı telefonda sosyal medya kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” (Ek 3), “Yazma Kaygısı Ölçeği” (Ek 4), “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” (Ek 5) ve “Dijital Hikâyeleri Değerlendirme Anahtarı” (Ek 8) ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 6), “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 7) ve araştırmacı alan notlarından toplanmıştır.

3.3.1. Kompozisyon Çalışmaları

Araştırmada, deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-test olarak yaratıcı yazma becerilerini ölçmek için kompozisyon çalışması uygulanmıştır. Ön-test ve son-testte öğrencilerden Türkiye'ye gelirken neler yaşadıklarını (göç hikâyelerini) anlatmaları istenmiştir. Kompozisyon konusunun belirlenmesinde, yabancı uyruklu ve Türkiye'ye sonradan gelmiş öğrencilerin özgür bir şekilde kendilerini anlatmaları amaçlanmıştır. Böylece deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte yaratıcı yazma becerilerindeki gelişimleri ölçülmeye çalışılmıştır. Her öğrencinin yazma çalışması iki uzman tarafından yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir.

3.1.2. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin yazı yazma becerilerini değerlendirmek için Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Kullanılan dereceli puanlama anahtarı, beş boyut ve bu boyutların içinde yer alan on yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyut: “*Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama*” olarak sıralanmıştır. Bu boyutlara bağlı olarak belirlenen özelliklerin puanlanma sistemi “1 puan çok kötü, 2 puan kötü, 3 puan iyi, 4 puan çok iyi” şeklinde tanımlanmıştır. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan 68’dir. Oluşturulan rubrik farklı ülkelerden olmak üzere 50 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde denenmiştir. Rubrik, üç uzman görüşü alınarak SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiştir. Değerlendirme ve istatistik sonuçlarından sonra “dereceli puanlama anahtarı”nın Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur. Bu da rubriğin güvenilirlik katsayısının güvenilirlik ölçütü olan 0.70’in üstünde çıktığı için güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma için kullanılacak olan “YADPA” B1 düzeyinde 40 yabancı uyruklu öğrenciye ön- test olarak uygulanmış ve ön-testen elde edilen veriler, SPSS 23 programında analiz edilerek YADPA’nın Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kompozisyon çalışmaları iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Puanlarıyıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak için SPSS 23 programı kullanılarak Cohen Cappa katsayısı hesaplanmıştır. Bunun sonucunda deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarının Cohen Cappa katsayısı 0.65’tir. Landis ve Koch (1977 akt. Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017) göre Cohen Cappa katsayı değerinin 0.61’den büyük olması puanlayıcılar arasındaki uyum gücünün yüksek olduğunu gösterir.

3.3.3. Yazma Kaygı Ölçeği

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının tespit edilmesi için Şen ve Boylu’nun (2017) geliştirdiği 13 maddelik yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, B1, B2 ve C1 kur düzeyinde toplamda 280 öğrenciye uygulanmıştır. 13 maddeden oluşan ölçek, beşli likert modeliyle düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini açımlayıcı faktör analiziyle yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda faktörler “Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1) ve Çevre Odaklı Kaygı (Faktör

2)” diye iki kısma ayrılmıştır. Ölçekle ilgili birinci faktörde bulunan maddelerin yük değerleri 0,773 ile 0,637 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yükleri ise 0,686 ile 0,409 arasında bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçlarında ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının birinci faktörde 0,84; ikinci faktörde ise 0,70 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %33,343, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %13,477 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %46,820 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65; en düşük puan 13’tür. Ölçekten alınan toplam puanın artması durumunda öğrencilerin yazma kaygısının yükseleceği; toplam puanın düşmesi durumunda öğrencilerin yazma kaygısının azalacağı anlamını taşımaktadır.

Araştırma için kullanılacak olan kaygı ölçeği B1 düzeyinde 40 yabancı uyruklu öğrenciye ön-test olarak uygulanmış ve ön-testen elde edilen veriler, SPSS 23 programında analiz edilmiş ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen 16 maddelik ölçek kullanılmıştır. C düzeyinde bulunan toplamda 156 öğrenciye uygulanan ölçek 7’li likert modeliyle düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan olumlu ifadeler için “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 biçiminde derecelenirken olumsuz ifadeler için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 biçiminde derecelenmiştir. Öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri maksimum 91 puan; en düşük 13 puan olarak, ikinci faktör için alınabilecek en yüksek 21 puan; en düşük 3 puan olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin toplamda alacakları en yüksek puan 112, en düşük puan ise 16’dır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliği ve güvenirliği test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizini yapmak için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi kullanılmıştır. Buna göre KMO testi ölçüm değeri 0,884, Bartlett Sphericity testi kay kare değeri 4334,683 ($X^2(1128)=4334,68$, $p<.01$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin, 90’a yakın; Bartlett testi p değerinin 0,05’ten küçük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Bu da ölçeğin faktör analizi için uygun değerler olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ise ölçeğin, RMSEA değerinin 0,048, AGFI değerinin 0,86 ve SRMR değerinin 0,047 GFI değerinin 0,90, CFI değerinin 0,99 NFI değerinin

0,96 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri toplamda 0,92 olarak bulunmuştur.

Araştırma için kullanılacak olan öz yeterlik ölçeği, B1 düzeyinde 40 yabancı uyruklu öğrenciye ön-test olarak uygulanmış ve ön-testten elde edilen veriler, SPSS 23 programında analiz edilerek ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada, dijital hikâye oluşturduktan sonra ortaya çıkan ürünü değerlendirmek amacıyla Özcan, Kukul ve Karataş (2016) tarafından geliştirilen dereceli değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Önceden geliştirilen dijital hikâye değerlendirme ölçekleri incelenmiş ve çeşitli kaynaklardan yola çıkılarak değerlendirme maddeleri belirlenmiştir. Ölçek maddeleri uzman görüşüne sunulmuş ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Uygulama sırasında adayların görüşleri ve değerlendirme kriterleri dikkate alınarak ölçek oluşturulmuştur. Ölçek 3 ana başlıktan ve 14 alt başlıktan oluşmaktadır. Ölçekte “3 puan mükemmel, 2 puan iyi, 1 puan zayıf, 0 puan ise kötü” olarak değerlendirme dereceleri kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 42 iken alınabilecek en düşük puan 0’dır.

3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, öğrencilerin “cinsiyet, yaş, Türkçe kitap okuma ve yazı yazma sıklığı vb.” değişkenlere ait bilgiler toplanması amacıyla araştırmacı tarafından üç alan uzmanının (Türkçe öğretim elemanı, ölçme değerlendirme uzmanı, yabancılar için Türkçe dersi veren öğretmen) görüşleri alınarak bir “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu hazırlanırken Şen ve Boylu’nun (2017) geliştirdiği yazma kaygı ölçeğinin değişkenlerinden yararlanılmıştır.

3.3.7. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, dijital hikâye dayalı yazma çalışmalarını, yazma etkinliklerini ve yazma süreçlerini kendisi yürütmüştür. Araştırmacı süreç içinde öğrencileri gözlemlemiş ve işlenen dersin sonunda alan notları tutmuştur. Araştırmacı, 10 haftalık uygulama süreci boyunca öğrencilerin yaptığı etkinlikleri, dijital hikâye çalışmalarını ve dersin akış süreci ile ilgili gözlemlerini günlüğüne not etmiştir. Araştırmacının günlük

yazma amacı, dijital hikâyelerle işlenen dersleri, etkinlikleri ve yapılan çalışmalarını öznel değerlendirmelerle desteklemektir. Uygulamanın sonunda araştırmacı günlüğü nitel veri olarak araştırmacı tarafından incelenerek çözümlenmiştir.

3.3.8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini desteklemek ve araştırmaya daha derinlik katmak için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşmeler adı altında öğrencilerle yapılmıştır. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ölçme ve değerlendirme uzmanı, Türkçe eğitimi uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Ek 6’da yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç bölüm hâlinde anlatılmıştır.

3.4.1. Uygulama Öncesi

Uygulama öncesi çalışmalar için Ocak 2019 ve Şubat 2019 tarihleri arasında çeşitli hazırlıklar yapılmıştır. Bu hazırlıklar arasında, araştırmanın yapılacağı TÖMER idaresi ve öğretmenleri ile toplantı yapılarak çalışmanın amacı, sınırlılıkları, öğrenciye olan kazanımları, uygulama süreçleri, uygulama takvimi hakkında idareye, öğretmenlere ve öğrencilere araştırmacı tarafından ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce sınıfların seviyeleri ve sayıları hakkında bilgi alınmıştır. Daha sonra 25.02.2019 tarihinde deney ve kontrol gruplarını belirlenmesi için TÖMER’de bulunan 2 sınıfa göç hikâyeleri konusunda 1 saat kompozisyon yazma çalışmaları yapılmış ve yazma çalışmaları “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” ile araştırmacı ve bir uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Uygulama öncesinde, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılacak olan *Gazi Üniversitesi* TÖMER’in hazırladığı B1 ve B2 seviyesi “Yabancılar İçin Türkçe” ders kitapları incelenerek yazma konuları ve etkinlikleri yazma yöntem ve tekniklerine göre tablo (Ek 9 ve Ek 10) hâline getirilmiştir. Ders

kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri incelenerek dijital hikâyelere uyumlu yaratıcı yazma planları ve etkinlikleri (Ek 11, Ek 12, Ek 13, Ek 14, Ek 15) hazırlanmıştır.

3.4.2. Uygulama Süreci ve Denel İşlem

Araştırmanın uygulama süreci 04.03.2019- 06.05.2019 tarihleri arasında toplam on hafta (60 ders saati) sürmüştür. Uygulama yapılacak olan deney grubu öğrencilerine uygulamanın amacı, kazanımları ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yazma çalışmaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Sonraki süreç içinde 26.02.2019-01.03.2019 tarihleri arasında 1 hafta (12 saat) deney grubuna araştırmacı tarafından dijital hikâye anlatım yöntemi semineri verilmiştir. Bu seminerde öğrencilere dijital hikâye, dijital hikâyenin bileşenleri, kullanım alanları, ne işe yaradığı ve dijital hikâye oluşturma süreçleri örnekler üzerinde gösterilmiştir.

Öğrencilere dijital hikâye oluşturmak için kullanmaları gereken programlar tanıtılmıştır. Öncelikle öğrencilere bilgisayar programları (PC) (Windows Movie Maker, Photo Story 3) üzerinden yapılan dijital hikâye çalışmaları gösterilmiş ve bu programlar tanıtılmıştır. Uygulamanın yapılacağı TÖMER’de dijital hikâye üretmek için gerekli olan bilişim sınıfının bulunmamasından dolayı dijital hikâyelerin akıllı telefonlar üzerinden yapılabileceği anlatılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” doğrultusunda öğrencilerin hepsinin Android sistemli akıllı telefon kullandığı tespit edilmiştir. Bu nedenden dolayı öğrencilere dijital hikâye üretme işini akıllı telefonlar üzerinden gerçekleştirileceği kararlaştırılmıştır.

Android sistemli akıllı telefonlar için geliştirilmiş olan çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Özellikle uygulama geliştirici şirket ve uzmanlar, bilgisayar ortamını akıllı telefonlara taşımıştır. Bir alan uzmanına sorularak yapılan araştırmalar sonucunda, akıllı telefon üzerinden dijital hikâye üretmeye uygun olan “Power Director” (Ek 16) adında Android sistem alt yapılı bir uygulama bulunmuştur. Bu uygulamada, dijital hikâye oluşturmak için dijital hikâye bileşenleri olan resim, müzik, video, efekt, ses ve geçiş gibi özellikler bulunmaktadır.

Uygulama, B1 düzeyinden başlayıp B2 düzeyinin sonuna kadar devam etmiştir. Uygulama sürecinde kullanılmak üzere Gazi Üniversitesi TÖMER’in hazırladığı “Yabancılar İçin Türkçe” kitabındaki yazma kazanımları ve yazma etkinliklerinden B1 düzeyinde 3 metin; B2 düzeyinde ise 2 metin seçilmiş ve bu metinlerde yer alan yaratıcı

yazmaya uygun olan yazma etkinliklerinden öğrenciler tarafından dijital hikâyeler oluşturulmuştur. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.
Uygulama Süreci (Ek 17)

Uygulama Takvimi			
	Tarih	Faaliyet	Açıklama
Uygulama öncesi	25.02.2019	Ön-testin yapılması	Deney ve Kontrol gruplarına kompozisyon çalışması, yazma kaygı ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır.
Seminer	26.02.2019-01.03.2019 tarihleri arasında	Dijital hikâye semineri	Araştırmacı tarafından deney grubuna 1 hafta (12 saat) dijital hikâye semineri verilmiştir.
1.hafta	04.03.2019 05.03.2019	1. Dijital Hikâye	Uygulamanın 1 ve 2. haftasında, ‘Yabancılar İçin Türkçe’ B1 kitabından seçilen “Yeteneklerini Keşfet” metninin yazma etkinliklerinden “Öz Yaşam Öyküsü” etkinliğinin uygulamaya dönük ders planı doğrultusunda öğrenciler tarafından dijital hikâyesi hazırlanmıştır.
2. hafta	11.03.2019 12.03.2019		
3.hafta	18.03.2019 19.03.2019	2. Dijital Hikâye	Uygulamanın 3 ve 4. haftası “Bir Kilimi Okumak” metninin yazma etkinliklerinden “Kompozisyon Yazma” etkinliğinin uygulamaya dönük ders planı doğrultusunda öğrenciler tarafından dijital hikâyesi hazırlanmıştır.
4. hafta	25.03.2019 26.03.2019		
5.hafta	01.04.2019 02.04.2019	3. Dijital Hikâye	Uygulamanın 5 ve 6. haftası “Eleman Aranıyor” metninin yazma etkinliklerinden “Mektup Yazma” etkinliğinin uygulamaya dönük ders planı doğrultusunda öğrenciler tarafından dijital hikâyesi hazırlanmıştır.
6. hafta	08.04.2019 09.04.2019		
7.hafta	15.04.2019 16.04.2019	4. Dijital Hikâye	Uygulamanın 7 ve 8. haftası ‘Yabancılar İçin Türkçe’ B2 düzeyi kitabından seçilen “İletişim Kurmak” metninin yazma etkinliklerinden “Kurgusal Metin Oluşturma” etkinliğinin uygulamaya dönük ders planı doğrultusunda öğrenciler tarafından dijital hikâyesi hazırlanmıştır.
8.hafta	22.04.2019 23.04.2019		
9.hafta	29.04.2019 30.04.2019	5. Dijital Hikâye	Uygulamanın 9 ve 10. haftası “Arkeoloji” metninin “Hikâye Yazma” etkinliğinin uygulamaya ders planı doğrultusunda öğrenciler tarafından dijital hikâyesi hazırlanmıştır.
10.hafta	06.05.2019 07.05.2019		
Uygulama sonrası	14.05.2019	Son-testin yapılması	Deney ve Kontrol gruplarına kompozisyon çalışması, yazma kaygı ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği son-test olarak uygulanmıştır.

Uygulama 10 hafta sürmüştür. 2 haftada bir öğrenciler bir dijital hikâye oluşturmuştur. Öğrenciler birinci hafta verilen konular doğrultusunda senaryo yazma çalışması yapmıştır. Bu süreçte yazım ve imla kuralları dikkate alınarak öğrencilerin yazma çalışmaları araştırmacı tarafından düzeltilip öğrencilere dönüt olarak verilmiştir. Öğrenciler yazma çalışmalarını gözden geçirip tekrar yazmıştır. İkinci haftada öğrenciler, yazdıklarını TÖMER’de bulunan boş bir sınıfta araştırmacı eşliğinde akıllı telefonun ses kayıt uygulamasını kullanarak ses kaydına almıştır. Öğrenciler, seslendirme yapıldıktan sonra akıllı telefonun İnternet özelliğini kullanarak görseller toplanmıştır. Daha sonra öğrenciler, akıllı telefonlarına önceden yükledikleri Power Director adlı uygulamayı kullanarak topladığı görselleri hikâye akışına göre sıralamış ve uygulamada yer alan efekt, ses ve geçişler özellikleri kullanarak video tasarlama aşamasına geçmiştir. Öğrenciler, dijital hikâyelerini hazırladıktan sonra birbirlerine izleterek veya sosyal medyayı kullanarak paylaşmıştır. Uygulama sınıfta yapılmış ve uygulamanın yapıldığı hafta devamsızlık yapan öğrenciye dijital hikâye aşamaları ev ödevi olarak verilmiştir. Süreç içinde öğrencilerin yazmakta zorlandığı kurallar ile ilgili araştırmacı tarafından alan notları alınmıştır.

Uygulama sürecinde, deney gurubu öğrencilerinin dijital hikâye oluşturma aşamaları için kullandıkları işlem basamakları şöyledir:

1. Senaryo Oluşturma: Öğrenciler, verilen bir konuyu yaratıcı yazma süreçlerini kullanarak yazmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin yazdıkları metinler sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kuralları açısından incelenmiştir. Sonra incelenen metinlerin düzeltmeleri yapıldıktan sonra öğrencilere dönütler ve düzeltmeler verilmiştir. Öğrenciler, düzeltmeler doğrultusunda metni tekrar yazarak senaryo oluşturma sürecini tamamlamışlardır. Öğrencilerin yazdığı metinler, araştırmacı tarafından “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (YADPA)” ile değerlendirilmiştir.

2. Seslendirmenin Yapılması: Öğrenciler, senaryolarının seslendirmesini yapmak için hazırlık yapmıştır. Sonra sessiz bir sınıf ortamda senaryolar öğrenciler tarafından seslendirilmiştir. Öğrencilerin yaptığı seslendirmeler akıllı telefonlarla ses kaydına alınmış ve ses dosyası oluşturulmuştur.

3. Görsellerin Toplanması: Öğrenciler, yazdıkları senaryoya ve senaryonun akışına uygun, telif haklarına dikkat ederek görseller toplamıştır. Öğrencilerin

senaryoları için kullandıkları görseller, genellikle İnternet yoluyla bulunmuş ve bazen de çektikleri fotoğraflardan oluşmuştur.

4. *Müzik, Efekt ve Seslerin Bulunması*: Öğrenciler, görselleri topladıktan sonra senaryolarına uygun fon müziği, efekt ve çeşitli sesleri İnternet ortamında bulmuşlardır.

5. *Video Tasarlama*: Bu basamakta öğrenciler, akıllı telefonda “Power Director” uygulamasını kullanarak topladıkları görselleri, buldukları müzikleri ve yaptığı seslendirmeleri birleştirip dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır.

6. *Paylaşma*: Öğrencilerin hazırladığı dijital hikâyeler, sınıfın Whatsapp grubundan ve öğrencilerin sosyal medya hesaplarından paylaşılmıştır.

Öğrencilerin oluşturdukları dijital hikâyeler, araştırmacı ve ikinci danışman tarafından “Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği (DHDÖ)” ile değerlendirilmiştir.

3.4.3. Uygulama Sonrası

Uygulamanın sonunda, deney ve kontrol grubuna 14 Mayıs 2019 tarihinde son-test uygulanmıştır. Son-test (Ek 2) uygulanırken kompozisyon yazma çalışmaları için öğrencilere 1 saat süre verilmiştir. Yazma çalışmaları bittikten sonra önce yazma kaygı ölçeği, ardından yazma öz yeterlik ölçeği uygulanmıştır. 20 Mayıs 2019 tarihinde yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak deney grubundan 16 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Deney grubundan 5 öğrenci çeşitli nedenlerden dolayı bireysel görüşmelere katılamamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Araştırmanın Nicel Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel analizine ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmada yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, yazma kaygı ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanıp analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılan yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı non-parametrik istatistiksel yöntemlerden Mann-Whitney U testi kullanılarak deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup

olmadığı analiz edilmiştir. Mann-Whitney U testi normallik varsayımını sağlamadığı gerekçesiyle kullanılmıştır.

Öğrencilerin kompozisyon çalışmalarını değerlendirmek için iki uzman tarafından yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak için SPSS 23 programı kullanılarak Cohen Cappa katsayısı hesaplanmıştır.

Chen Cappa κ , puanlayıcılar arası gözlenen uyumun içinden şansa/tesadüfe dayalı uyumun çıkarılmasına dayalı olarak Eşitlik 1'de verilen formülle hesaplanmaktadır. \bar{P} gözlenen uyumluluk oranı, \bar{P}_e tesadüfi/şansla uyumluluk oranı olmak üzere kappa istatistiği (κ) formülüyle hesaplanmaktadır (Sim ve Wright, 2005'den aktaran Bıkmaz Bilge ve Doğan, 2017).

$$\kappa = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e} \quad (\text{Eşitlik 1})$$

Bunun sonucunda deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarının Cohen Cappa katsayısı 0.65'tir. Deney ve kontrol grubunun son-test puanlarının Cohen Cappa katsayısı 0.63'tür. Landis ve Koch (1977 akt. Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017) göre Cohen Cappa katsayı değerinin 0.61'den büyük olması kodlayıcılar arasındaki uyum gücünün yüksek olduğunu gösterir. Bu nedenle ön-test ve son-test Cohen Cappa katsayılarının 0.61'den büyük olması bu çalışmadaki kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu gösterir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının yazma kaygı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi varsayımlarına bakılmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testten aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının varyansları eşit olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygı ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son test puanlarındaki değişimin anlamlı derecede artıp artmadığını test etmek amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Bu analiz,

grupların tekrarlı iki ölçüm sonuçları arasındaki farkları karşılaştırma imkânı sağlar. Yarı deneysel bir araştırmada süreçteki uygulamanın etkisini ortaya koymak için uygun bir analiz tekniğidir (Can, 2016: 246). Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının dağılımının normal olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının dağılımının normal olduğu görülmüştür. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının Levene testi sonuçlarına göre eşit olduğu görülmektedir. Kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden Box's M testine göre kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin koşulları sağlandığı için elde edilen sonuçların güvenilir olduğu söylenebilir.

Yine araştırmada deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t testi varsayımlarına bakılmıştır. Bu çerçevede deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testten aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının eşit olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanlarının varyansları eşit olduğu görülmüştür. Yazma öz yeterlik ölçeğinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi testi varsayımlar sağlanamadığı için yapılmamıştır.

Gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkması durumunda, gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğüne bakılmıştır. Elde edilen veriler, Green ve Salkind'in (2005) referans aldığı değerlere göre belirlenmiştir. Green ve Salkind (2005) etki büyüklüğünü 0.8 ve üstü (büyük), 0.5 ve üstü (orta), 0.2 (küçük) etki olarak kabul etmiştir.

3.5.2. Araştırmanın Nitel Analizi

Araştırmanın nitel veri analizi, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"ndan ve öğrencilerin yazma çalışmaları ve araştırmacı alan notlarından toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verileri açıklamaya destek olacak kavramlara ve ilişkilere erişmektir. Betimsel analiz sürecinde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizi sürecinde derin bir

işlemlerden geçirilerek yeni kavramlar ve temalar keşfedilir. Esas olarak yapılan işlem belirli kavram ve temaları bir araya getirip okuyucunun anlayabileceği şekilde düzene getirip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizinde gözlem, görüşme ya da dokümanlar aracılığıyla toplanan nitel veriler: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel verilerin içerik analizinde, ilk olarak öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar iki uzman tarafından değerlendirilerek kodlar elde edilmiş ve bu kodlardan da temalar elde edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır (Akt. Saban, 2009). Her iki kodlayıcı 64 kodda uzlaşırken 5 kodda görüş ayrılığı ortaya çıkmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Saban'a (2009) göre nitel çalışmalarda kodlayıcılar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde araştırmaya ilişkin nicel bulgulara yer verilmiştir. Bağımsız gruplar için t-testi ve Mann-Whitney U testi, karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi değerlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Her değişkene ait verilerin katılımcı sayısı (n), Mann-Whitney U değeri (U), anlamlılık değeri (p), t-testi değeri (t), ortalama değer (\bar{X}), standart sapma (sd), serbestlik derecesi (df), etki boyutu (r) ve etki büyüklüğü (d) ile gösterilmiştir.

4.1.1. Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ait yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, yazma kaygı ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği ön-test puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (YADPA)”ndan aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA'nın boyutlarına göre ön-test puanlarının ortalamasının, standart sapmasının, çarpıklık ve basıklık değerlerinin betimsel istatistiği yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının YADPA'ya ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının YADPA ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=147$, $p> 0.159$). Öğrencilerin YADPA aldıkları ön-test puanlarına ilişkin sıra ortalama, sıra toplamı p değeri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.
Deney ve Kontrol Gruplarının YADPA Ön Test Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	P
Deney	21	18.02	378	147	0.159
Kontrol	19	23.24	441		

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.159$, $p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre YADPA ön testine göre deney ve kontrol grubu öğrenci yazılı anlatım düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA'nın boyutlarına göre ön-test puanlarının betimsel istatistiği Tablo 14 ve Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 14.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA'nın Boyutlarına Göre Ön-test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması

Boyutlar	Ön-test Ortalama		Ön-test Sd (Standart Sapma)	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sayfa Düzeni	6.42	6.89	1.93	1.41
Başlık	1.14	1.00	0.65	0.474
Plan ve İşleyiş	13.86	14.11	3.41	3.69
Dil ve Anlatım	11.05	12.42	2.17	2.63
Yazım ve Noktalama	3.86	4.63	1.06	0.89

Tablo 14'de bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA'nın boyutlarına göre aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 15.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA'nın Boyutlarına Göre Ön-test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Ön-test Çarpıklık		Ön-test Basıklık	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sayfa Düzeni	0.233	-0.458	-0.682	-0.493
Başlık	4.58	6.325	21.00	40.00
Plan ve İşleyiş	0.319	-0.278	-0.966	0.615
Dil ve Anlatım	0.414	0.672	0.504	0.893
Yazım ve Noktalama	0.537	0.337	3.67	-0.836

Tablo 15'e göre YADPA'nın boyutlarından alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında genel olarak normal olduğu görülmektedir. Ancak başlık boyutunda deney ve kontrol grubunun çarpıklık ve basıklık değerlerinin bir de yazım ve noktalama boyutunda deney grubunun basıklık değerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.1.2. Yazma Kaygısı Ön-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin "Yazma Kaygı Ölçeği (YKÖ)"nden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin ön-test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Ön Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Gruplar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	0.907	-0.30
Kontrol	- 0.157	-0.562

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, normal bir dağılım olduğunu gösterir (George ve Mallery, 2003). Tablo 16'ya göre, deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal bir dağılımda olduğu görülmektedir.

Levene testi sonucuna göre, ($p=0.638$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri diğerinden bağımsızdır. Bu bulgular, t-testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu YKÖ ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu YKÖ ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 44.62$) ile kontrol grubu YKÖ ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 45.21$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(38)}= 0.303$, $p>0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının YKÖ ön-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.
Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Ön Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	21	44.62	5.88	38	0.303	0.763
Kontrol	19	45.21	6.44			

Tablo 17 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.763$, $p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre YKÖ ön testine göre deney ve kontrol grubu öğrenci yazma kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Yazma Öz Yeterlik Ön-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (YÖYÖ)”nden aldıkları ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterliğine ilişkin ön-test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.
Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Ön Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	-0.348	0.514
Kontrol	-0.494	-0.609

Tablo 18’e göre deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, normal bir dağılımda olduğunu göstermektedir.

Levene testi sonucuna göre, ($p=0.753$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri diğerinden bağımsızdır. Bu bulgular, t-testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu YÖYÖ ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu

YÖYÖ ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 73.52$) ile kontrol grubu YÖYÖ ön-test puan ortalaması ($\bar{X}= 79.31$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{38}= 1.084, p> 0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının YÖYÖ ön-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Ön Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	<i>Sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	21	73.52	17.01	38	1.084	0.285
Kontrol	19	79.31	16.71			

Tablo 19 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre YÖYÖ ön testine göre deney ve kontrol grubu öğrenci yazma öz yeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.1.2. Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ait yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, yazma kaygı ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği son-test puanlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.2.1. Yazılı Anlatım Becerisi Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol gurubundaki öğrencilerin “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (YADPA)”ndan aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA'nın boyutlarına göre son-test puanlarının ortalamasının, standart sapmasının, çarpıklık ve basıklık değerlerinin betimsel istatistiği yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının YADPA'ya ilişkin ön-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının YADPA son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U= 63.50, p<0.05$).

Öğrencilerin YADPA aldıkları son-test puanlarına ilişkin sıra ortalama, sıra toplamı p değeri ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Deney ve Kontrol Gruplarının YADPA Son-Test Ortalamaları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	21	28.17	566.50	63.50	0.000
Kontrol	19	12.03	253.50		

Tablo 20 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p=.00$, $p<0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA’nın boyutlarına göre ön-test puanlarının betimsel istatistiği Tablo 21 ve Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA’nın Boyutlarına Göre Son-test Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapması

Boyutlar	Son-test Ortalama		Son-test Sd (Standart Sapma)	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sayfa Düzeni	10.29	8.11	1.58	1.44
Başlık	2.43	1.37	1.32	0.83
Plan ve İşleyiş	20.90	16.89	2.56	2.94
Dil ve Anlatım	17.10	13.37	2.23	2.03
Yazım ve Noktalama	3.86	4.63	1.06	0.89

Tablo 21’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YADPA’nın boyutlarına göre aldıkları puan ortalamalarının deney grubunda artış olduğu görülmektedir. Buna göre Tablo 21’de yer alan veriler, yapılan Mann Whitney U test sonuçlarını doğrulamaktadır.

Tablo 22.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YADPA'nın Boyutlarına Göre Son-test Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Son-test Çarpıklık		Son-test Basıklık	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
Sayfa Düzeni	-0.438	-0.081	-0.909	0.250
Başlık	-0.044	2.418	-1.874	5.495
Plan ve İşleyiş	-0.60	0.115	-1.590	1.472
Dil ve Anlatım	0.017	0.279	-1.336	0.224
Yazım ve Noktalama	-0.010	0.339	-0.092	-1.749

Tablo 22'ye göre YADPA'nın boyutlarından alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında genel olarak normal olduğu görülmektedir. Ancak sadece başlık boyutunda kontrol grubunun basıklık değerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.2.2. Yazma Kaygısı Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Kaygı Ölçeği (YKÖ)”nden aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısına ilişkin son-test puanlarının normallik değerini belirten çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Son Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Gruplar	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	0.520	0.143
Kontrol	-0.004	0.669

Tablo 23'te göre, deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal bir dağılımda olduğu görülmektedir.

Levene testi sonucuna göre, ($p=0.629$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri diğerinden bağımsızdır. Bu bulgular, ilişkisiz gruplar için t testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu YKÖ son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu YKÖ son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 26.24$) ile kontrol grubu YKÖ son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 41.37$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(38)} = 8.405$ $p < 0.05$).

Deney ve kontrol gruplarının YKÖ son-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Deney ve Kontrol Gruplarının YKÖ Son-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	sd	df	t	p
Deney	21	26.24	5.78	38	8.405	0.00
Kontrol	19	41.37	5.57			

Tablo 24 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p= 0.00$ $p < 0.05$).

Deney ve kontrol grubunun yazma kaygı ölçeğinden aldıkları son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü $d= 2.66$, etki boyutu ise $r = 0.78$ olarak hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e göre (2005) gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkın oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubunun Kaygı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Bu bölümde derslerde dijital hikâye anlatımın yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek amacıyla iki faktörlü varyans analiz testi uygulanmıştır. Bu test ile dijital hikâye anlatımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile mevcut programla öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygı ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırılmıştır. Grup ve ölçümlere ilişkin normallik gösteren histogram grafikleri ekler bölümünde (Ek. 17) yer almaktadır. Testin koşullarından biri, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farkın olmamasıdır. Kovaryanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden Box's M

testine göre kovaryanslar arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre Box's M testinin kovaryans matrisi eşitliği Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25.
Box's Testinin Kovaryans Matrisi Eşitliği

Box's M	.187
F	.059
<i>df1</i>	3
<i>df2</i>	399135.677
Sig.	.981

Testin koşullarından biri de varyanslar arasında anlamlı bir farkın olup olmamasıdır. Varyanslar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Levene's testinin sonucunda varyanslar arasında anlamlı bir fark yoktur. Levene's testinin sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.
Yazma Kaygı Ölçeğinin Ön-test ve Son-test Levene's Testi Sonuçları

	F	<i>df1</i>	<i>df2</i>	Sig
Ön Test	.225	1	38	.638
Son Test	.237	1	38	.629

Dijital hikâye yönteminin yazma becerileri kaygısı üzerine etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmada, dijital hikâye yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut programla öğretim yapan kontrol grubuna ilişkin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27.
Yazma Kaygı Ölçeğinin Karışık Ölçümler İçin Ön-test ve Son-test İki Faktörlü Varyans Analizi Sonucu

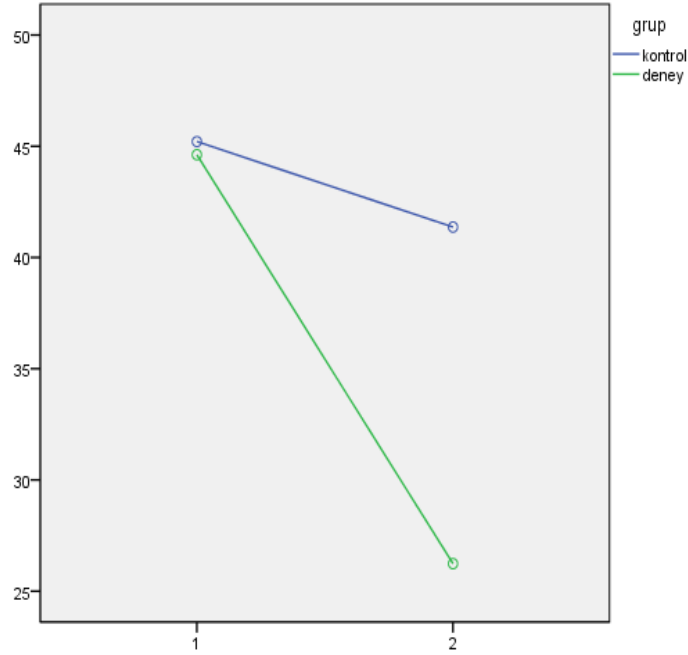
Gruplar	Ön-test			Son-test		
	n	\bar{X}	sd	n	\bar{X}	sd
Deney	21	44.62	5.88	21	26.24	5.87
Kontrol	19	45.21	6.44	19	41.37	5.57

Tablo 27'ye göre yazma kaygı ölçeğinden deney grubunun aldığı ön-test puanları $\bar{X} = 44.62$ son-test puanları $\bar{X} = 26.24$ iken kontrol grubunun aldığı ön-test puanları $\bar{X} = 45.21$ son-test puanları $\bar{X} = 41.37$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 28.
Yazma Kaygı Ölçeğinin Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Ölçüm	df	Ortalama		Sig.
			Karesi	F	
Ölçüm	Doğrusal	1	2463,148	60,242	,000
Ölçüm * Grup	Doğrusal	1	1054,248	25,784	,000
Hata(Ölçüm)	Doğrusal	38	40,888		

Dijital hikâye öğretimin yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda, dijital hikâye anlatımı yapan deney grubundaki kaygı puanlarındaki düşüşün, mevcut programla öğretim yapan kontrol grubundaki puan düşüşüne göre anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($F_{1-38} = 25.784$, $p < 0.05$). Yazma kaygı ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişim Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Yazma Kaygı Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarındaki Değişim

Yazma kaygı ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişimi gösteren grafiğin sonuçlarına göre her iki grubun ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yokken; son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Grafiğe bakıldığında, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde düşüşün az olduğu ancak deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinde düşüşün ciddi oranda olduğu gözlenmektedir.

4.1.2.4. Yazma Öz Yeterlik Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği (YÖYÖ)”nden aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı test edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma öz yeterliğine ilişkin son-test puanlarının normallik değerlerini gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Son-Test Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Deney	-0.271	-0.377
Kontrol	0.81	-1.279

Tablo 29'a göre deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, normal bir dağılımda olduğunu göstermektedir.

Levene testi sonucuna göre ($p= 0.338$, $p>0.05$) gruplar arası varyansın homojen olduğu görülmektedir. Her bir veri değerinden bağımsızdır. Bu bulgular, t-testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu YÖYÖ son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu YÖYÖ son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 87.24$) ile kontrol grubu YÖYÖ son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 78,26$) arasında anlamlı bir fark görülmektedir [$t_{(38)}= 2.042$, $p < 0.05$, ($p=.048$, $p<0.05$)].

Deney ve kontrol gruplarının YÖYÖ son-test ortalamaları t-testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30.

Deney ve Kontrol Gruplarının YÖYÖ Son-Test Ortalamaları t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	21	87.24	13.21	38	2.042	0.048
Kontrol	19	78.26	14.58			

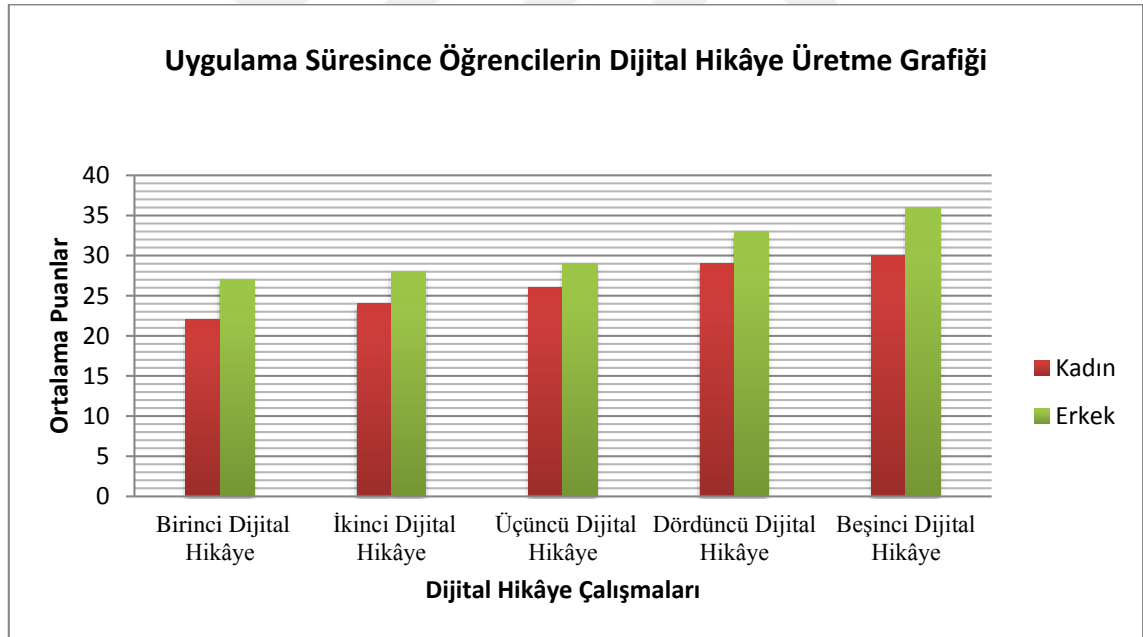
Tablo 30 incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre yazma öz yeterlik düzeylerinde deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları son-test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü $d= 0.64$, etki boyutu ise $r = 0.30$ olarak hesaplanmıştır.

Green ve Salkind'e göre (2005) gruplar arasındaki etki büyüklüğü farkının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.3. Dijital Hikâye Üretme Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

Uyguma sürecinde öğrencilerin ürettikleri dijital hikâyelerin değerlendirmek için Özcan vd. (2016) tarafından geliştirilen dijital hikâyeleri değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Bu rubrik 3 ana başlıktan ve 14 alt başlıktan oluşmaktadır. Ölçekte “3 puan mükemmel, 2 puan iyi, 1 puan zayıf, 0 puan ise kötü” olarak değerlendirme dereceleri kullanılmıştır. Bu rubrikten öğrencilerin maksimum alabilecekleri toplam puan 42'dir. Öğrenciler on haftalık uygulama boyunca her iki haftada bir dijital hikâye üretmiş ve her bir öğrenci toplamda beş dijital hikâye üretmiştir. Uygulamaya katılanların 11'i kadın, 10'u erkek olmak üzere toplam 21 öğrencidir. Deney gurubu öğrencilerinin uygulama süreci boyunca dijital hikâye değerlendirme rubriğinden aldıkları puanların gelişimi Grafik 1'de gösterilmiştir.



Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Dijital Hikâye Üretme Gelişimine İlişkin Bilgiler

Grafik 1'de, erkek ve kadın öğrencilerin beş dijital hikâye uygulaması sonucunda dijital hikâye değerlendirme rubriğinden aldıkları ortalama puanların grafiği yer almaktadır. Grafiğe göre kadın ve erkek öğrencilerin beş dijital hikâye uygulaması sonucunda aldıkları ortalama puanlarında düzenli bir artış görülmektedir. Birinci

uygulamadan beşinci uygulamanın sonuna kadar, hem kadın hem de erkek öğrencilerin dijital hikâye üretme başarısında düzenli artış görülmektedir.

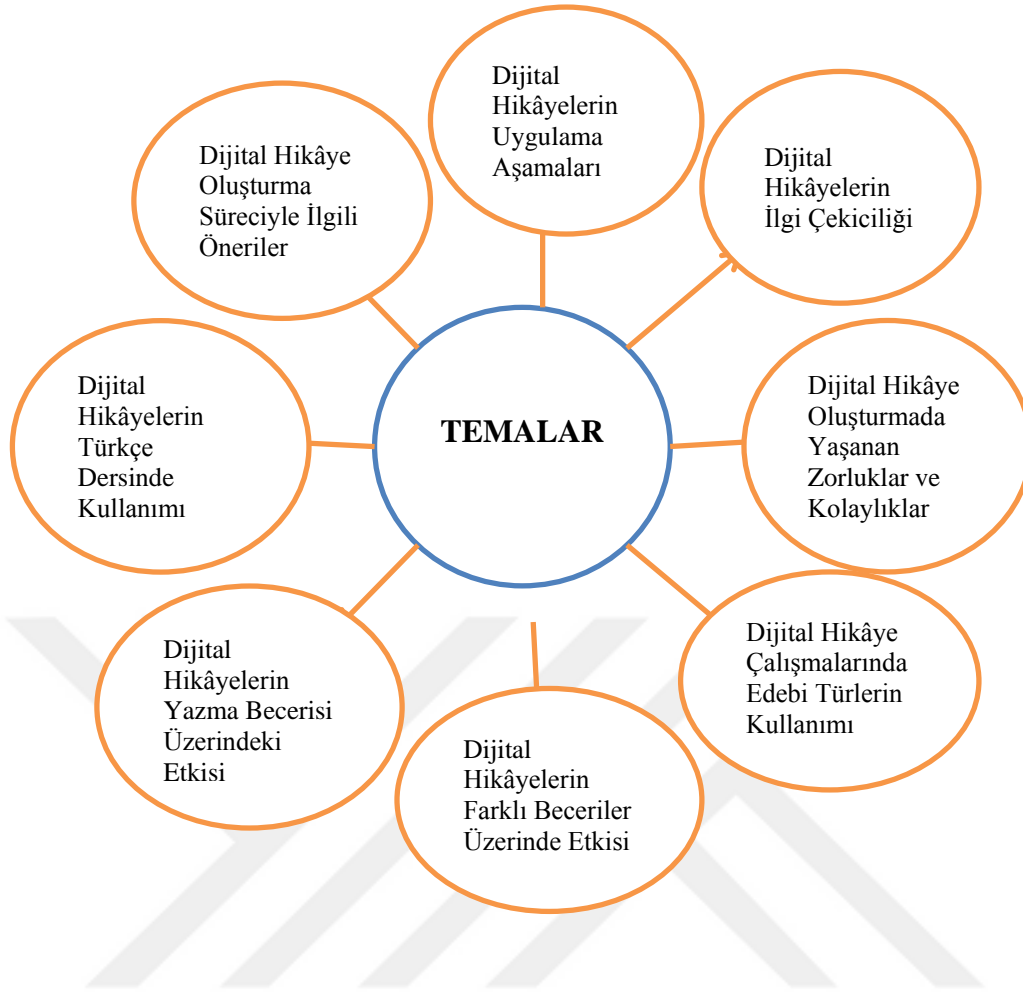
Tabloda, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital hikâye değerlendirme rubriğinden aldıkları puanlar daha yüksektir. Bu durumsa erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre dijital hikâye üretme süreçlerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın nitel bulguları analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Dijital hikâyelere dayalı yaratıcı yazma süreçleriyle ilgili deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinden, araştırmacı alan notlarından, yazma çalışmaları ve yazma etkinliklerinden nitel veriler elde edilmiş ve buna yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

İçerik analizinde gözlem, görüşme vb. yollardan elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir: Birinci aşamada verilerin kodlaması yapılır. İkinci aşamada kodlardan temalar (kategorilere) bulunur. Üçüncü aşamada kod ve temalar düzenlenir. Dördüncü aşamada ise kod ve temalardan elde edilen bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 228-239).

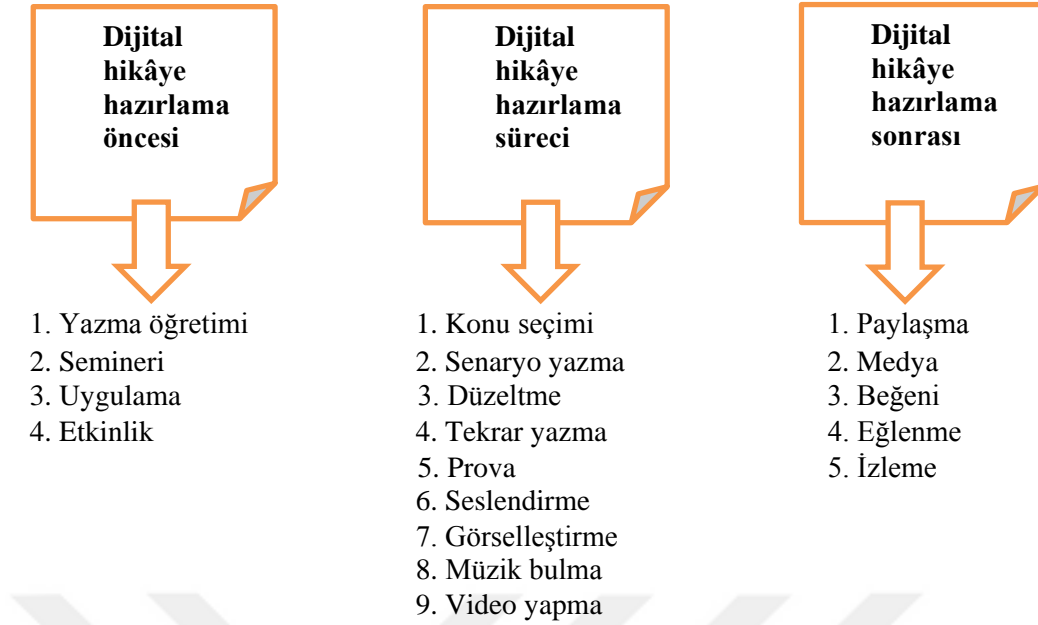
Uygulama sonunda 16 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler önce ses kaydına alınmış daha sonra Word Office programına aktarılmıştır. Temalar ve alt temalar görüşme sorularına dayalı olarak elde edilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplardan tema ve alt temalara yönelik kodlar elde edilmiş ve kodlar frekanslarına göre dizilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdiği her bir cevabın içinde tema ve alt temalara yönelik birden fazla kod olabilmektedir. Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşme sorularına dayalı 8 farklı tema çıkarılmış ve bu temalar Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğrenci Görüşlerinden Çıkarılan Temalar

4.2.1. Dijital Hikâye Uygulama Aşamaları

Bu temaya yönelik üç farklı alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalarda öğrencilerin uygulama aşamalarında hangi süreçleri gerçekleştirdiğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Aynı zamanda tema ve alt temalara ilişkin kodlar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Dijital Hikâye Uygulama Aşamalarına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar

4.2.1.1. Dijital hikâye hazırlama öncesi

Bu alt temada, öğrencilerin dijital hikâye hazırlamadan önce yaptıkları çalışmalar; öğrenci görüşmelerine, araştırmacı alan notlarına ve yazma etkinliklerine göre yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu tema altında 4 farklı kod elde edilmiş ve bu kodlar ve frekansları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31.

Dijital Hikâye Hazırlama Öncesi Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Yazma öğretimi	16
2. Seminer	15
3. Uygulama indirme	14
4. Etkinlik	13

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlara göre şu sonuçlara varılmıştır:

Tablo 31’de belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye hazırlama öncesinde, öğrencilerin 16’sı *yazma öğretimi*; 15’i *seminer*; 14’ü *uygulama indirme*; 13’ü ise *etkinlik* çalışmalarının yapıldığını ifade etmiştir.

Araştırmacı, dijital hikâye anlatımıyla ilgili çalışmalar yapmış olan bir uzmandan dijital hikâye anlatımı üzerine eğitim almıştır. Sonra araştırmacı, deney grubu öğrencilerine 1 hafta (12 saat) boyunca dijital hikâye anlatımının tüm aşamalarını anlatmış ve bilimsel çalışmalarda kullanılan farklı dijital hikâye örnekleri gösterilmiştir. Dijital hikâye semineri süreci araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Önce öğrencilere: “Dijital hikâye nedir bilen var mı?” diye soruldu. Öğrencilerin hepsi “hayır” cevabını verdi. Sonra dijital hikâyenin tanımı ve ne işe yaradığı anlatıldı. Öğrencilere dijital hikâyenin tüm aşamaları anlatıldı ve daha sonra dijital hikâye örnekleri gösterildi. En sonunda da öğrencilerin daha iyi anlamaları için örnek bir dijital hikâye çalışması yapıldı. Böylece öğrencilere dijital hikâye semineri verildi (28.02.2019 saat 13.40).”

Öğrenciler, seminer sürecinde dijital hikâye anlatımıyla ilgili tüm basamakları slayt, video ve akıllı telefon uygulaması üzerinden görmüştür. Öğrencilere verilen seminer çalışmalarının yapıldığına ilişkin fotoğraflar aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 1. Dijital Hikâye Semineri

Dijital hikâye semineriyle ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

Hocamız, bize dijital hikâye anlattı. Slaytla anlattı. Ben yeni bir şey öğrendim **Ö1(E)**.
Hocamız bizlere hikâye anlattı. Nasıl yazarız biz öğrendik. Videolar gösterdi. Sonra ıı dijital hikâyeyi anlattı hepimize **Ö3(E)**.

Öğrenciler, dijital hikâye anlatımıyla ilgili seminerin slayt ve videolar eşliğinde verildiğini ve yeni bir şey öğrendiklerini ifade etmektedir.

Seminer sürecinde, öğrencilere akıllı telefonda dijital hikâyelerin yapıldığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Dijital hikâyeyi akıllı telefonda oluşturma süreci, araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrencilerin Android sistemli telefonuna Power Director adlı uygulama yüklendi. Sonra bu uygulamanın kullanımına ait seminer verildi. Araştırmacı, akıllı telefonun ekran görüntüsü tahtaya yansıttı. Power Director adlı uygulamayı açarak örnek bir dijital hikâye hazırladı (28.02.2019 saat 14.40).

Öğrencilere Power Director uygulamasının nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler verilmiş ve uygulamalı örnekler gösterilmiştir. Power Director uygulamasının kullanımına ilişkin fotoğraf aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 2. Power Director'ün Tanıtımı

Akıllı telefonda uygulama tanıtımıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

Telfonlarımıza Puwur Direktor'ü indirdik. Hepimiz hiycanlandik. Yeni bir şeyler öğrenecektik. Telfondan dijital hikaye nasıl yapılır öğrendik **Ö7(E)**.
Hucamız dijital hikaye nedir gösterdi. Akıllı tilfona uygulama yüklettik **Ö2(K)**.

Yukarıda yer alan öğrencilerin verdiği cevaplarda öğrenciler, telefonda dijital hikâyenin yapılışını öğrendiklerini belirtmiştir. Akıllı telefonda dijital hikâyenin nasıl yapılacağını öğrenmek öğrencileri heyecanlandırdığı görülmektedir.

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmaları araştırmacı tarafından yazılı anlatım rubriğine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil bilgisi ve kompozisyon yazma bilgilerinde eksiklik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilere kompozisyon yazma kuralları anlatılmıştır. Bu süreçler araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrencilere kompozisyon yazma kuralları anlatıldı. Yazmaya başlamadan önce, yazma sırasında ve yazma sonrasında neler yapmaları gerektiği anlatıldı. Bu anlatılar, slayt ve etkinlikler üzerinden gerçekleştirildi (04.03.2019 saat: 14.35).

Uygulama öncesi ve uygulama esnasında öğrenciler ile Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki (B1 ve B2) kitaplardan yazma ve dil bilgisi etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin süreç içinde yazdığı yazma çalışmaları

değerlendirilerek yaptığı noktalama yanlışları tespit edilmiş ve öğrencilere noktalama kuralları anlatılmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle ifade edilmiştir:

Öğrencilerin noktalama yanlışları tespit edilerek öğrencilere noktalama işaretleri konusu anlatıldı. Noktalama işaretlerinden nokta ve virgülün üzerinde daha fazla duruldu. Ders kitabındaki sayfa 53 ve 57'deki noktalama etkinliği yapıldı (04.03.2019 saat: 15.15).

Noktalama işaretlerine yönelik etkinlik fotoğrafları aşağıda yer almaktadır.

<p>B) Aşağıdaki cümlelere, kutucuktaki noktalama işaretlerinden uygun olanları getiriniz.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>nokta (.)</td> <td>soru işareti (?)</td> <td>noktalı virgül (;)</td> </tr> <tr> <td>virgül (,)</td> <td>iki nokta (:)</td> <td>ünlem işareti (!)</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Neden bu kadar dikkatsiz davrandığınızı anlayamadım () 2. Aysel'in ayakkabısını habersiz giyen kimmiş () 3. Güzel mi güzel bir kız gördük () 4. Annesinin nasıl olduğunu sordum () 5. Ünlü şarkıcı () yeni şarkısını çok güzel seslendirdi. 6. Aman Allah'ım () Bu manzara o kadar güzel ki () 7. Geçen hafta derslere gelmedin () Hasta mıydın () 	nokta (.)	soru işareti (?)	noktalı virgül (;)	virgül (,)	iki nokta (:)	ünlem işareti (!)	<p>C) Aşağıda açıklaması verilen noktalama işaretlerini parantez içine yazınız.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. () Birbirini izleyen aynı görevdeki kelimelerin arasına konur. 2. () Cümle içinde vurgulanmak istenen söz ve söz grupları için kullanılır. 3. () Emirlerin ve emir niteliğindeki sözlerin sonuna konur. 4. () Benzer örneklerin devam ettirilmesi için cümlelerin sonuna konur. 5. () Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur. 6. () Yazıda satır başına alınan konuşmaları göstermek için kullanılır. 7. () Özel isimlere getirilen bazı ekleri ayırmak için kullanılır.
nokta (.)	soru işareti (?)	noktalı virgül (;)					
virgül (,)	iki nokta (:)	ünlem işareti (!)					

Fotoğraf 3. Noktalama Etkinliği

Yazma çalışmaları, dil bilgisi ve noktalama etkinliklerinin yapılmasıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

Kumbozasyon nasıl yazılır bilmiyorduk öğrendik. Giriş, gelişme, sonuç yazmayı öğrendik. Siz bize dil bilgisi anlattınız **Ö4(K)**.

Yazmamızı geliştirmemiz için hocamız bize dersler anlattı. Biz de çok şükür dinledik. Ve hocamızı mahcup itmedik. Bize dil bilgisinden konular anlattı. Eee.. etkinlik yaptık. Dersleri iyi dinledik. Eee.. noktalamayı öğrendik **Ö6(K)**.

Biz noktalama öğrendik, yazma kuralları öğrendik, etkinlik yaptık **Ö7(E)**.

Öğrenciler önceden kompozisyon yazmada güçlük çektiklerini ve kompozisyon yazmayı bilmediklerini; ders takviyelerinden sonra bazı kompozisyon kurallarını öğrendiklerini ifade etmiştir. Yine öğrenciler, dil bilgisi ve noktalama kurallarıyla ilgili etkinlik yaptıklarını ve bu kuralları öğrendiklerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğrenciler dijital hikâye semineri aldıklarını ve dijital hikâyenin ne olduğunu öğrendiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerle yapılan etkinlikler doğrultusunda, yazım bilgisi ve noktalama kuralları gibi konularda öğrencilere bilgiler aktarıldığı ve öğrencilerin de bu bilgileri öğrendiği görülmektedir.

4.2.1.2. Dijital hikâye hazırlama süreci

Bu alt temada, dijital hikâye hazırlama süreciyle ilgili öğrenci görüşlerini içeren cümlelere, araştırmacı alan notlarına, yazma çalışmalarına, yazma etkinliklerine ve

sürece yönelik nitel değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu tema altında 9 farklı kod elde edilmiş ve bu kodlar ve frekansları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32.
Dijital Hikâye Hazırlama Süreci Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Senaryo yazma	14
2. Düzeltme	13
3. Konu seçimi	11
4. Seslendirme	10
5. Video yapma	8
6. Görselleştirme	7
7. Müzik	7
8. Tekrar yazma	6
9. Prova	6

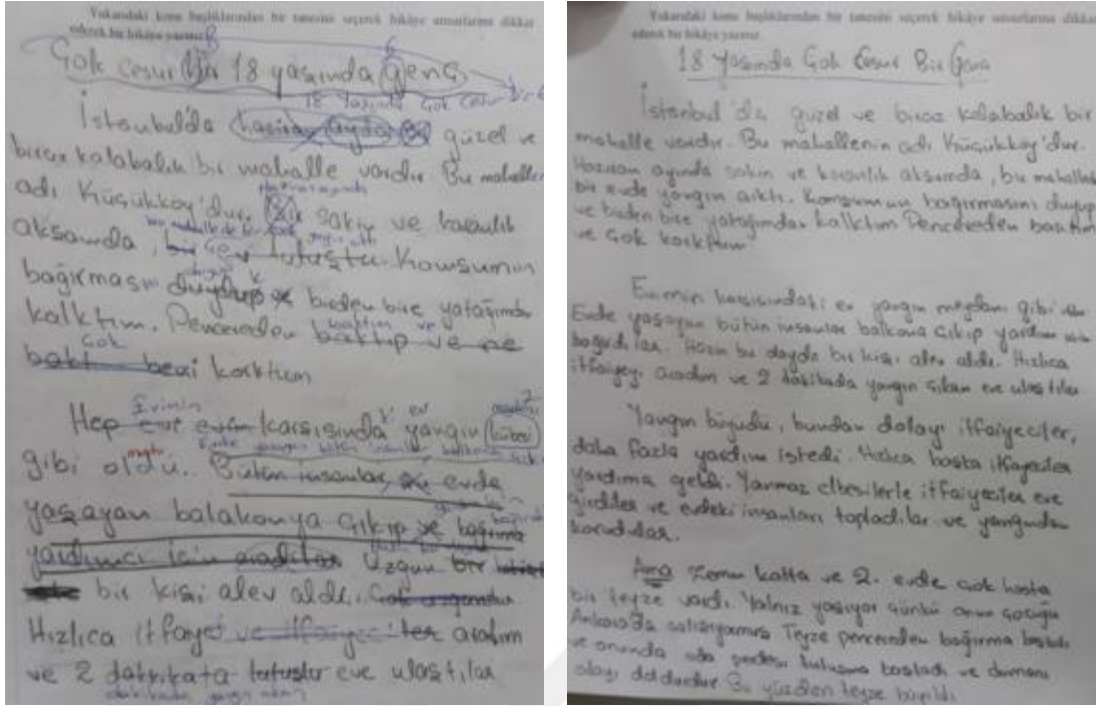
Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlara göre şu sonuçlara varılmıştır:

Tablo 32’de belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye hazırlama sürecinde öğrencilerin 14’ü *senaryo yazma*; 13’ü *düzeltilme*, 11’i *konu seçimi*, 10’u *seslendirme*, 8’i *video yapma*; 7’si *görselleştirme ve müzik*; 6’sı da *tekrar yazma ve prova* çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir.

Uygulama sırasında öğrenciler, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ders kitabına bağlı yazma konuları seçmiştir. Sonra öğrenciler tarafından yazılan senaryolar toplanmış ve araştırmacı tarafından yazılı anlatım rubriğine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirilen yazma çalışmaları öğrencilere tekrar verilerek yapılan yanlışların düzeltilmesi istenmiştir. Bu süreçler araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrencilere hikâye konuları verildi. Sonra öğrencilerin yazdığı senaryo yazma çalışmaları tekrar toplandı. Toplanan çalışmalar, araştırmacı tarafından incelenerek düzeltildi. Düzeltme kâğıtları tekrar öğrencilere verildi. Sonra öğrencilere yaptığımız yanlışları gözden geçirip tekrardan yazın, dendi. Öğrenciler, kâğıtlarında düzeltmeler yaparak tekrar yazdılar (11.03.2019 saat: 13.40).

Öğrencilerin ilk yazdığı ve sonra düzeltme yaptığı yazma çalışmalarına ilişkin fotoğraflar aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 4. Yazma ve Düzeltme Çalışmaları

Yazma ve düzeltme çalışmalarıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

İıı.. hocamız hepimize kunu verdi. Önce düşüncelerimi bir bir kağıda yazdım. Sonra senaryoyu düzgün senaryo yazdım. İıı.. hucamız kuralları yanlış yaptığımızı söyledi. Biz tekrar tekrar düzelttik. İıı yazmam çok gelişti **Ö8(K)**.

Önce hikâyeye konusu seçtim. Eee.. hocamız her hafta yeni hikaye konusu yazdırdı. Konu seçtik ve düşündüm yazabileceklerimi yazdım. İıı sonra hocamız bize düzeltti. Bir de yeniden yazdık. İıı.. sonra yazdıklarımıza çalıştık **Ö10(K)**.

Bu bulgulara göre öğrencilerle yazma ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler, yazma çalışmalarının yazma becerisine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Uygulama sırasında öğrenciler, senaryoya son şeklini verdikten sonra dijital hikâye oluşturma basamaklarından ses kaydı alma, görselleri toplama, uygun müzik ekleme ve video tasarlama çalışmaları yapmıştır.

Öğrencilere, seslendirme yapmadan önce yazdıkları senaryolarla ilgili 15 dakika süre verilerek prova yapmaları sağlandı. Böylelikle öğrencilerin ses kaydı esnasında, okuduklarını vurgu, tonlama ve telaffuz kurallarına uygun bir şekilde okumaları sağlandı. Prova ve ses kaydı çalışmaları araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrencilerin ses kaydı alınmadan önce her öğrenciye prova yapmaları için on beşer dakika süre verildi (11.03.2019 saat: 14.20). Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin seslendirilmesi için uygulama yapılan merkezde sessiz ve kullanılmayan bir sınıf ayarlandı. Öğrenciler, araştırmacıyla beraber sırayla sınıfa geçtiler ve sonra öğrencilerin sesleri kayıt altına alındı. Ses kaydı sırası bekleyen diğer öğrencilerden yazdıkları senaryoya çalışıp prova yapmaları istendi. Öğrenciler, böylece yazdıkları hikâyelerin seslendirmelerini sessiz bir sınıfta yaptılar. Öğrencilerin sesleri kayıt altına alırken akıllı telefonda ses kayıt uygulaması kullanıldı (12.03.2019 saat: 13.40).

Ses kaydı çalışmalarıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

Önce hikaye konusu seçti. Hucamız her hafta yeni hikaye konusu yazdırdı. Eee.. konu seçtik ve düşündüm yazabileceklerimi yazdım. İn sunra hucamız bize düzeltti. Bir de yeniden yazdık. Eee.. sunra yazdıklarımıza çalıştık. Okuduk. Hucamız ses kaydi alınacak pirova yapın, dedi. Sessiz bi odaya hucayla gittik. Sesimiz aldı **Ö7(E)**. Dijital hikayeye bir konu seçerek başladım. Konuyu düşündüm sonra hikaye yazdım. Hikayelerimiz in.. hocamız düzeltti. Düzeltmiş tekrar yazdık. Sislendirmeler yaptık **Ö9(E)**.

Bu bulgulara göre öğrencilerin seslendirme çalışmaları esnasında yaptığı telaffuz hatalarını görmesi, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi, öğrencilerle konuşma becerilerine yönelik çalışmalar yapıldığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, prova çalışmalarının yapılmasından dolayı daha düzgün seslendirme yaptıklarını ifade etmiştir.

Öğrenciler, seslendirmeler bittikten sonra dijital hikâyenin diğer aşamaları olan görselleştirme, müzik ve video tasarlama bölümüne geçmiştir. Buna göre:

Öğrencilere akıllı telefonda görseller ve müzik nasıl indirilir ve indirme yaparken telif hakları konusunda bilgiler verilmiştir. Öğrencilere görselleri aramadan önce listeleme yapmaları ve öncelikle kullanmak istedikleri görselleri araştırıp sıraya koymaları istenmiştir. Öğrencilerden görselleri, hikâyenin akış şemasına uygun olarak telefonda uygulama dosyalama kısımlarına yerleştirmeleri istenmiştir. Yine öğrencilerden dijital hikâyelerine uygun fon müziği bulurken kendi isteklerine, zevklerine göre müzik bulmaları tavsiye edilmiştir.

Dijital hikâye oluşturma aşamalarından görselleştirme, müzik ve video tasarlama çalışmalarıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

(...) Sonra fotoğrafı ve müziği bulduk. Eee en sonda da hikayelerimizi akıllı tilfonda birleştirdik. Resimleri fotoğrafları sıraya koydum ve fidyo yaptım **Ö11(E)**. Hucamız bize futoğrafi ve müziği nasıl seçeriz gösterdi. Yeni şeyler öğrendik. Sonra hepsini yaptık. Bunları sıraya kuyduk. Vidyoyu hazırladık. Eee benim vidyom oldu **Ö8(K)**.

Bu bulgulara göre öğrenciler, hikâye hazırlama aşamalarını gerçekleştirmiş ve bunu yaparken yeni şeyler öğrendiğini ifade etmiştir. Bu bağlamdan hareketle

öğrencilerin görsel aramada, müzik bulmada ve video tasarlama yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkması sağlanmıştır.

Sonuç olarak bu alt temada öğrenciler, dijital hikâye oluşturma süreçlerini yaptıklarını ifade etmiştir. Bu süreçlerden ilk olarak senaryo yazma çalışmaları, sonra sırasıyla senaryosuna uygun görselleştirme, müzik bulma, video tasarlama aşamalarını yaptıklarını ifade etmiştir.

4.2.1.3. Dijital hikâye hazırlama sonrası

Bu alt temada, dijital hikâye hazırlama sonrasıyla ilgili öğrenci görüşlerini içeren cümlelere, araştırmacı alan notlarına, yazma çalışmalarına, yazma etkinliklerine ve sürece yönelik nitel değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu tema altında 5 farklı kod elde edilmiş ve bu kodlar ve frekansları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33.

Dijital Hikâye Hazırlama Sonrası Alt Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Paylaşma	16
2. Medya	14
3. Beğeni	13
4. Eğlenme	9
5. İzleme	7

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlara göre şu sonuçlara varılmıştır:

Tablo 33'te belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye hazırlama sürecinde, öğrencilerin 16'sı *paylaşma*; 14'ü *medya*; 13'ü *beğeni*; 9'u *eğlenme*; 7'si de *izleme* öğelerini belirtmiştir.

Öğrencilerin cevaplarından en fazla paylaşma aşamasını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Dijital hikâye anlatımının son aşaması olan paylaşma aşamasında öğrenciler, hazırladığı dijital hikâyelerini çeşitli şekilde paylaşmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrencilerin hazırladığı dijital hikâyelerin paylaşılması için sınıfça çözümler arandı. Kız öğrenciler videolarının sosyal medyadan paylaşılmasını istemedi. Bu nedenden dolayı hazırlanan dijital hikâyeler sınıfın Whatsapp grubundan paylaşılmasına karar verildi. Sonra bazı öğrenciler tarafından, hikâyelerimizi kendi Youtube sayfamızdan paylaşabilir miyiz, teklifi yapıldı. Bunun

üzerine öğrencilere dijital hikâyelerini kendi sosyal medya hesaplarından paylaşılmasında bir sakınca olmadığı söylendi (18.03.2019 saat: 14.25).

Dijital hikâye hazırlama sonrasıyla ilgili öğrencilerin görüşme sorularına verdiği cevaplar şu şekildedir:

III.. ben III.. ben son aşamasını sıvdim. Arkadaşlarımıza gösterdik. Yutuba attip herkese söyledim. Benim vidyom oldu diye. Çok hiycanladim **Ö1(E)**.
Dijital hikaye yaptık sonra sınıfımızın whatsapp grubundan paylaştık. Sonra yutub sayfamızdan paylaştık. Eee.. çok iğlenceli oldu. Arkadaşlarımızın fidyolarını biğendik **Ö3(E)**.
Hucam bize baylaş dedi hikayeni. Iıı ben de utandim. Çünkü telfondan baylaşmak günah olur **Ö14(K)**.

Yukarıdaki bulgular ve öğrencilerin cümleleri incelendiğinde bazı öğrenciler, dijital hikâye hazırladıktan sonra hikâyelerini sosyal medya vb. hesaplardan paylaştıklarını, bundan da mutlu olduklarını ve eğlendiklerini ifade etmiştir. Ancak bazı kız öğrenciler, dijital hikâyelerini sosyal medyada paylaşmak istemediklerini ve bunu günah olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu da kız öğrencilerin sosyal medyada paylaşım yapma konusunda, erkek öğrencilere göre daha hassas olduğu söylenebilir.

4.2.2. Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliği

Bu temada, dijital hikâyelerin ilgi çekiciliği açısından öğrenci görüşlerini içeren cümlelere, araştırmacı alan notlarına, yazma çalışmalarına, yazma etkinliklerine ve sürece yönelik nitel değerlendirmelere yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde temaya uygun 5 farklı kod elde edilmiş ve frekans sayılarına göre sıralanarak Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34.

Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliği Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Eğlenceli bir etkinlik	13
2. Yazmayı geliştirici	12
3. Zevkli bir etkinlik	9
4. Aktif bir süreç	6
5. Değişik/Sıra dışı bir yöntem	3

Dijital hikâyelerin ilgi çekiciliği ve beğenileri ilgili öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlara göre şu sonuçlara varılmıştır:

Tablo 34’te belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâyelerin ilgi çekiciliği yönünde öğrencilerin 13’ü *eğlenceli bir etkinlik*; 12’si *yazmayı geliştirici*; 9’u *zevкли bir etkinlik*; 6’sı *aktif bir süreç*; 3’ü de *değişik bir yöntem* olarak belirtmiştir. Dijital hikâyelerin ilgi çekiciliği temasına yönelik bazı görüşme alıntıları şu şekildedir:

(...) Bence eğlenceli. Çünkü rutinden farklı, rutinden farklı olduğu için bana göre çok eğlenceli bir şey. Zaten ben hikâyeyi yazmayı çok severim. Hikâyemi fideo yapmak eğlenceli oluyor **Ö3(E)**.

Mesela ben yazarken yanlışlarımı anlıyordum. Yanlış nere yanlış yaptım ve yazma geliştiriyordu. Zevk alıyorduk. Ee.. bir de muzik falan yapıyorduk onla çok eğleniyorduk **Ö4(K)**. Fon müziği bulmak ıı bulmada ıı sevdiğim video birleştirmeyi çok seviyorum **Ö10(E)**.

Dijital hikâyelerin en beğendiğim yönü eee.. güzel ve kulağa hitap etmesi, hikâyelerimde resim bulmak daha güzel. Arka fon müziğin olması da zengin olur. Dijital hikâye güzel. Dersler daha olumlu geçiyor. Kompozisyona resim muzik ekliyoruz. Ders sıkıcı olmuyor. Kendimiz yapıyoruz. Dersi seviyoruz, zevкли oluyor **Ö7(E)**.

Senaryo yazmayı beğendim. Yazmamı geliştirdi. Müzik bulmayı da beğendim. Çünkü ben müzik çok severim. Arap müzik çok severim. Dinlerim **Ö13(E)**.

Bence eğlenceli çünkü yeni bir yöntem geldi. Daha önce böyle ders işlemedik. Onun için Türkçe yazma dersine alakamız oldu. Dijital hikâyesini öğrenci aklına etkin oluyor **Ö1(E)**.

Yukarıda geçen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu dijital hikâye oluşturmayı eğlenceli bir etkinlik olarak görmektedir. Öğrenciler, dijital hikâyeyi beğendiğini ve kendisine ilginç geldiği söylemektedir. Aynı zamanda dijital hikâye oluştururken zevk aldığını, yazma becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Bu durum da öğrencilerin dijital hikâye aşamalarını yaparken zevk aldığını ve mutlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, dijital hikâye anlatımını önceki derslere göre daha farklı bir yöntem olarak görmüştür. Bu nedenden dolayı öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklere karşı olumlu görüşlerinin olduğu söylenebilir.

4.2.3. Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanılan Zorluklar ve Kolaylıklar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dijital hikâye oluşturmada yaşanan zorluklar ve kolaylıklar temasına uygun 6 farklı ortak kod elde edilmiş ve kodlar dijital hikâye oluşturma aşamalarına göre sıralanarak Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35.

Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanan Zorluklar ve Kolaylıklar Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	Zorluklar (f)	Kolaylıklar (f)
1. Konu seçimi	5	3
2. Senaryo yazma	9	6
3. Seslendirmede	13	2
4. Görselleştirme	9	7
5. Müzik bulma	5	10
6. Video tasarlama	3	13
7. Paylaşma	0	11
8. Hayır	2	0

Tablo 35’te belirtilen kodlara bakıldığında, zorluklar ve kolaylıklar temasında öğrencilerin *konu seçiminde* 5’i zor, 3’ü kolay; *senaryo yazmada* 9’u zor, 6’sı kolay; *seslendirmede* 13’ü zor, 2’si kolay; *görselleştirmede* 9’u zor, 7’si kolay; *müzik bulmada* 5’i zor, 10’u kolay; video tasarlamada 3’ü zor, 13’ü kolay; *paylaşmada* 11’i kolay olarak görmüştür. Dijital hikâye oluştururken zorlanıyor musun, sorusuna *hayır* diyen öğrenci sayısı 2’dir.

Dijital hikâye oluşturmada yaşanan zorluklar temasına yönelik bazı görüşme alıntıları şu şekildedir:

Evet, vardı. Ben önceden ııı.. kendi ses kaydını almadığım için biraz sisimi duymaktan utanıyordum. O işte bir zordu ııı bir zorluktu. Bazen de risim bulmakta zorlanıyordum **Ö3(E)**.

Evet, var bazı konular ııı ses almaya olunca sesim tuhaf oluyor. Çünkü eee.. çünkü telaffuzum çok iyi değil **Ö1(E)**.

Evet, tabi ki zurlandım. Ben fotoğraf bulmakta zorlandım. Ben kolayca bulamıyordum bir de indiremiyordum. Olmuyordu bu yüzden zorlandım. Ancak ilk hikayemde çok zurlandım sunradan alıştım. Fotoğraf indirmeyi öğrendim. Bazen de video yapamıyordum işte **Ö4(K)**.

Evet, var zorlandığım aşamalar. İçerik beni zorluyordu. Yazarken zorluyordu. Eee.. benim konum seçtikten sonra yazmak benim için zordu **Ö5(E)**.

Yukarıda geçen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu dijital hikâye oluştururken bazı zorluklar yaşadığı görülmektedir. Öğrencilere en zor gelen aşama seslendirme aşamasıdır. Öğrencilerin bu aşamada zorluk yaşamasının sebebi Türkçe kelime telaffuzunda sıkıntı yaşamlarından ve kelime bilgilerinin eksik olmasından kaynakladığı söylenebilir. Aynı zamanda sesinin kendisine tuhaf gelmesi ve seslendirme yapmaktan utanması da zorluk yaşamasına neden olabilir.

Öğrencilerin yaşadığı diğer zorluklar senaryo yazma ve görselleri bulma veya tasarlamadır. Öğrenciler, yazma ve görselleştirme aşamalarında zorluk yaşadıklarını söylemiştir. Ayrıca, yazmanın zor olduğunu, İnternet’ten görsel arama deneyimlerinin olmadıklarını ve metnine uygun görseller bulmada sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir.

Dijital hikâye oluşturmada yaşanan kolaylıklar temasına yönelik bazı görüşme alıntıları şu şekildedir:

Bence en kolay aşaması fon müziği bulmak. Çünkü kolayca bulabilirim. Fon müziği bulmak çok zamanımı almıyordu. Fon müziği için sevdiğim müzikler vardı. İıı.. Arapça ve yabancı müzikler bulmak hoşuma giderdi. Bir de fidyo tasarlamak bana göre kolaydı. Çünkü fidyo tasarlarken rahat oluyordu. Futografları düzene getirmek benim için kolaydı. Sevdiğim bölüm fidyo tasarlamakta iyiydim. Bazen arkadaşlarım bana fidyo nasıl yapılır diye getirirlerdi. Ben de arkadaşlarımla fidyosunu yapardım **Ö3(E)**.

Bana göre en kolay ııı.. ses kaydı yapmak. Çünkü Türkçeyi iyi biliyorum. Bu yüzden zorlanmadım. İıı belki bir de kolayıma giden şey muzik bulmaktı. Muzik benim için önemlidir **Ö4(K)**.

Benim için dijital hikâyeyi izlenmesini severim. Video tasarlardım. İıı..Farklı fotoğraflar bulurum. Benim için kolaydı bunlar **Ö5(E)**.

Dijital hikayenin kolay aşaması baylaşmaktı. Ee.. hikaye yapardım arkadaşşıma gösterirdim. Benim için kolaydı. Değişikti. Eee. Bir de kolaydı muzik bulmak **Ö6(K)**.

Hikâye oluştururken en kolay aşama seçilen müzik ve fotoğrafları hikâyeme kullanmaktı. İıı.. bence çünkü hikâye yazılmış olur. Ee.. resimler ve müzikler bulunmuş olur. Sadice benim için en kolay aşama bu aşama. Yani vidyo kolay taslamak benim için güzeldi **Ö7(E)**.

Benim için kolay olan vidyo yaptıktan sonra arkadaşlarıma göstermekti. Çünkü beni mutlu ederdi. Sevdiğim bir şey de İndernet' en fun müziği bulmaktı. Yazılarımla muzikle ilişkili mi una bakardım **Ö10(K)**.

Dijital hikâye hazırlarken öğrencilere kolay gelen aşamaların en başında video tasarlama aşaması gelmektedir. Öğrencilerin ifadelerden, video tasarladıktan sonra yeni bir ürün ortaya koyduklarından dolayı mutlu oldukları sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda, dijital hikâye etkinliğiyle yeni bir ürün ortaya konulmasının öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Aynı zamanda öğrenciler, arkadaşlarının dijital hikâyelerine yardım ettiklerini ifade etmiştir. Bu durum dijital hikâyelerin iş birliği içinde yapılan bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Video tasarlama aşamasından sonra paylaşma aşaması, öğrencilere kolay gelmiştir. Öğrencilerin cümlelerinden yaptıkları videoları paylaşırken mutlu oldukları, zevk aldıkları sonucu çıkarılabilir. Ortaya çıkarılan bir ürünün paylaşılması aynı zamanda olumlu ve olumsuz değerlendirmelere tabi olur. Bu nedenden dolayı öğrencilerin yaptığı paylaşımlar, daha sonra yapacakları dijital hikâyelerine yansımış olabilir. Öğrenciler, ürünlerini ortaya koyarken daha dikkatli, hatalarını bilerek daha özenli davranmış olabilir. Bu durum, öğrencilerin dijital hikâye etkinliklerini değerlendirme rubriğinden her bir etkinlik için aldıkları puanların ortalamalarına bakılarak anlaşılabilir. Yani paylaşma aşaması, öğrencilere her yeni dijital hikâye hazırlamada olumlu dönütler vermiş olabilir.

Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilere müzik aşaması da öğrencilere kolay gelmiştir. Öğrenciler, müzik bulurken müziği sevdiğini ve farklı dillerde müzik

dinlediklerini ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin dijital hikâye hazırlama sürecine yansımıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin müziğe ilgilerinin olduğu ve müzikli etkinlikler yapmak istediği sonucu çıkarılabilir.

4.2.4. Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımı

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde edebî türler temasına uygun 4 farklı kod elde edilmiş ve kodların sıralaması frekans sayılarına göre yapılmış ve Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımı Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı

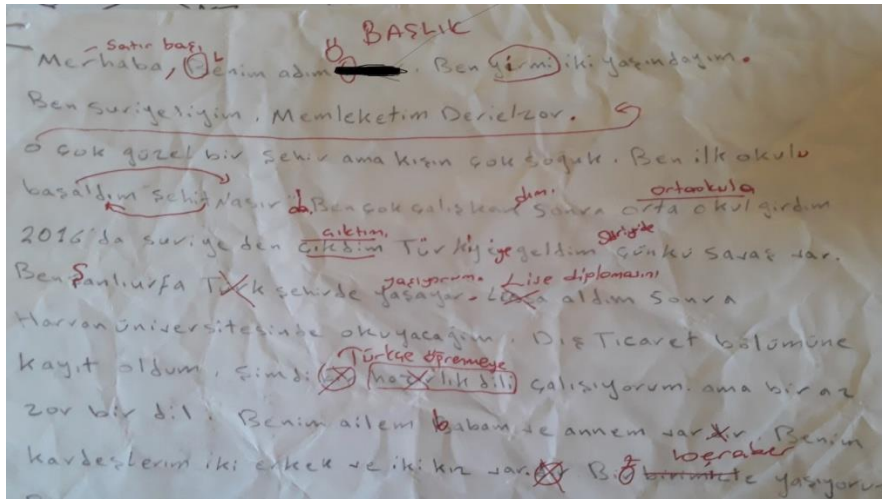
Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Hikâye	14
2. Deneme	12
3. Mektup	10
4. Öz yaşam öyküsü (Otobiyografi)	7

Tablo 36’da belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye çalışmalarında edebî tür kullanımında, öğrencilerin 14’ü *hikâye*; 12’si *deneme*; 10’ü *mektup*; 7’si ise öz yaşam öyküsü (*otobiyografi*) türlerinde yazma çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir.

Öğrencilere, her birine toplam 4 farklı türde yazma çalışması ve 5 tane dijital hikâye çalışması yaptırılmıştır. İlk hafta öz yaşam öyküsü (otobiyografi), ikinci hafta deneme, üçüncü hafta mektup, dördüncü hafta deneme ve beşinci hafta ise hikâye türünde yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öz yaşam öyküsü (otobiyografi) yazma çalışmaları araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmaktadır:

Öğrencilere otobiyografinin tanımı yapıldı. Otobiyografi nasıl yazılır anlatıldı. Bazı öğrenciler olumsuz yaşantılarımızı anlatmazsak olur mu, diye sordular. Bunun üzerine öğrencilere, olumsuz ve sizi çok etkileyen olayların anlatılmamasında bir sakınca yoktur, denildi (04.03.2019 saat: 13.30).

Öğrencilerin yaşam öyküleriyle birinci yazma çalışması aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.

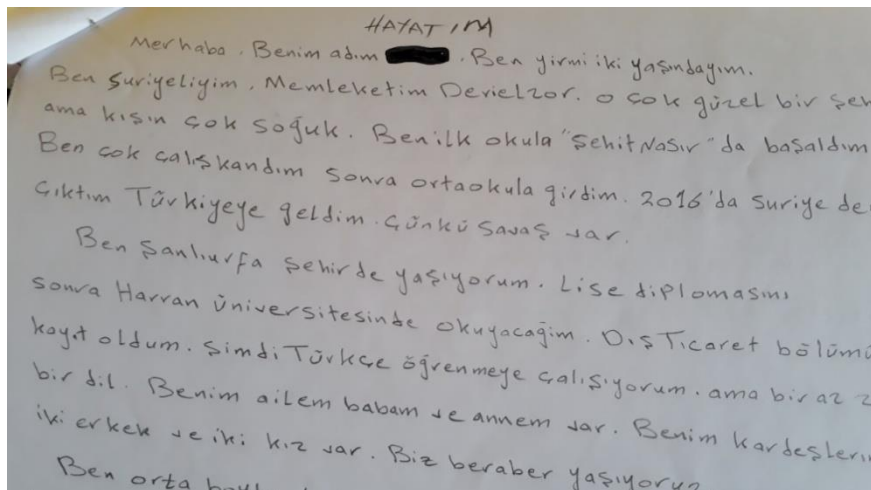


Fotoğraf 5. Otobiyografi Türüyle İlgili Birinci Yazma Çalışması

Öğrenciler, birinci yazma çalışmalarını yaptıktan sonra araştırmacı tarafından gereken yazma çalışmalarıyla ilgili gereken düzeltmeler yapılmış ve öğrencilerden tekrar ikinci defa yazmaları istenmiştir. Bu süreç araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrencilere A4 kâğıdı dağıtıldı. Daha sonra öğrencilerden bir otobiyografi yazmaları istendi (04.03.2019 saat: 14.20). Öğrenciler yaşam öykülerini yazdıktan sonra gereken düzeltmeler araştırmacı tarafından yapıldı (04.03.2019 saat: 15.20). Düzeltmeler yapıldıktan sonra öğrencilere yazma çalışmaları dağıtıldı ve öğrencilerden düzeltmeleri dikkatlice gözden geçirip yeniden yazmaları istendi. Öğrenciler, yazma çalışmalarını tamamlayarak senaryosuna son şeklini verdi (04.03.2019 saat: 15.50).

Öğrencilerin ikinci yazma çalışmasıyla ilgili fotoğraf aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 6. Otobiyografi Türüyle İlgili İkinci Yazma Çalışması

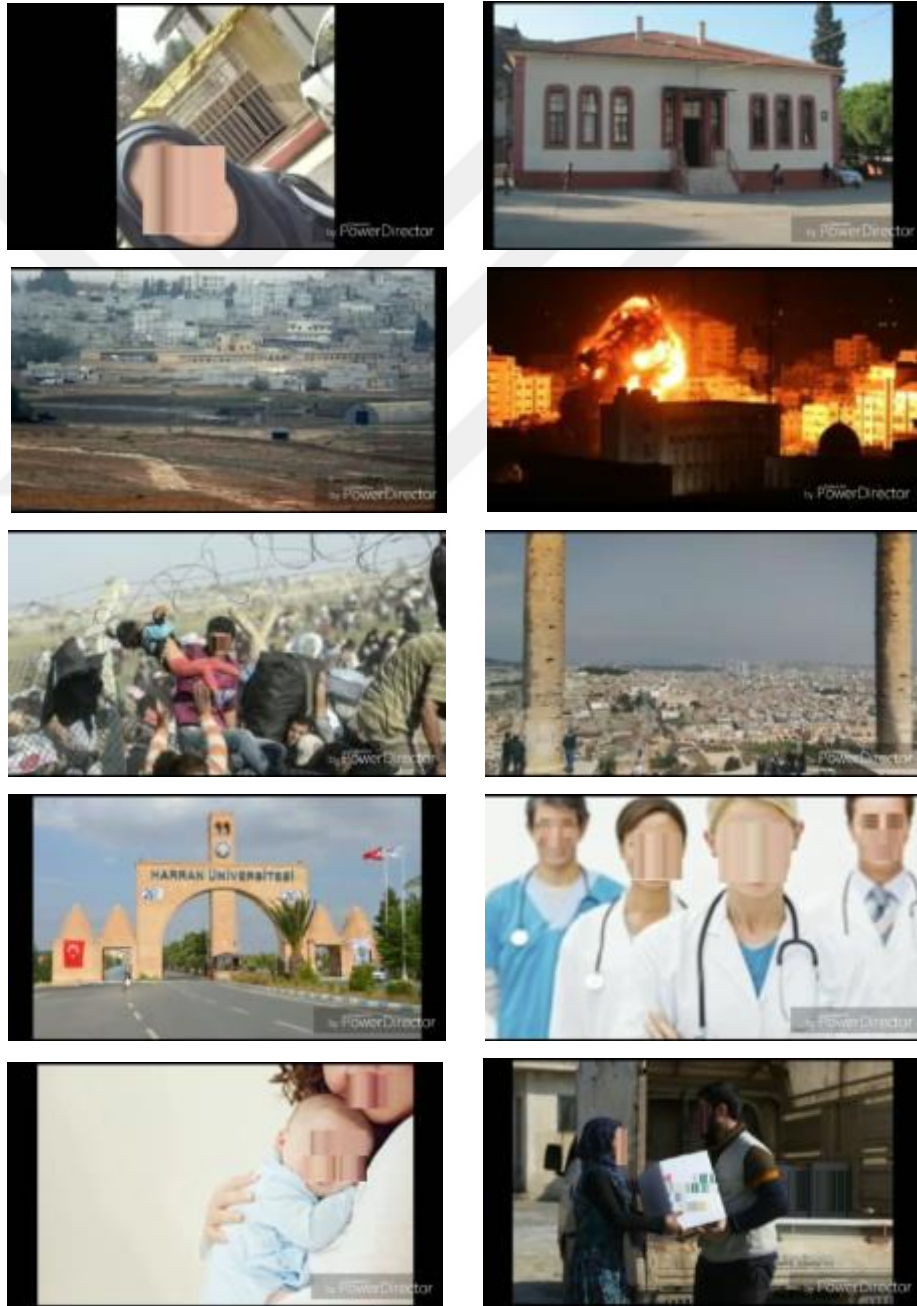
Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, ilk hafta yapılan çalışmalarla ilgili öğrencilerin bazı cümleleri şöyledir:

Hucamız bize hepsini anlattı. Biz de yazdık mesela ben yaşadığım heyat hikayemi anlattım. Yaşam hikayemi yazdım. Yazmayı öğrendim **Ö4(K)**. Yaşamımı yazdım beğendi hoca. İı.. kurallarını öğrendik **Ö2(K)**.

Senaryo yazma çalışmaları tamamlayan öğrencilerle dijital hikâye hazırlama sürecine geçildi. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrenciler, yaşam öykülerini yazdıktan sonra öğrencilere düzeltmeler verildi ve Öğrenciler dijital hikâye hazırlama sürecine geçtiler. **Ö4(K)** adlı öğrenci yaşam öyküsünü yazan ilk öğrenci oldu. Bu nedenle **Ö4(K)** “Yaşadığım Hayat” adlı dijital hikâyesine başladı (12.03.2019 saat: 14.40)

Öğrencinin dijital hikâyesinden görseller şöyledir:

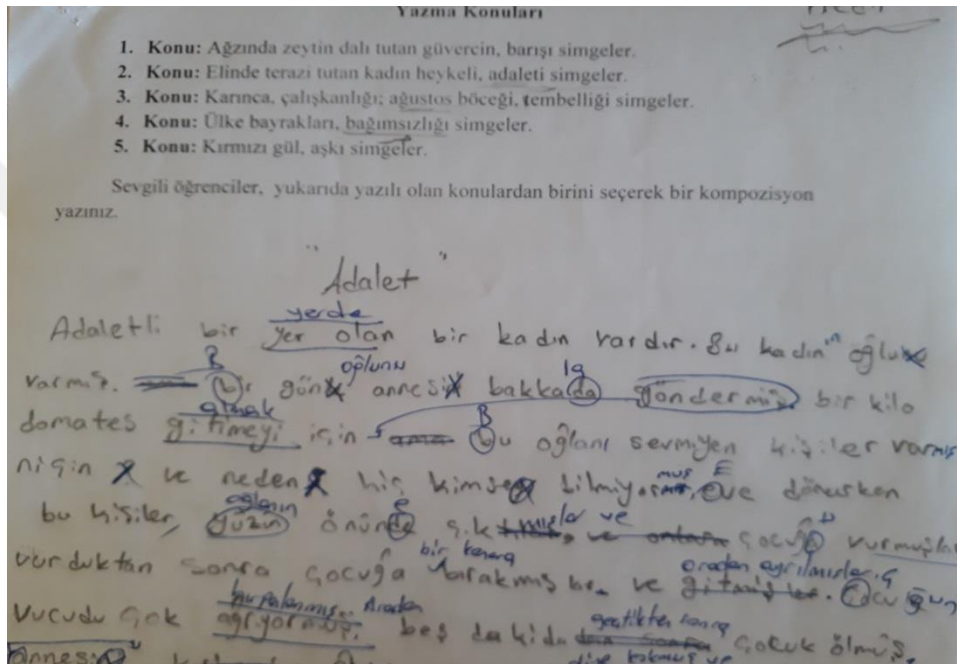


Fotoğraf 7. **Ö4(K)** Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller

Uygulamanın 3. haftasında ders kitabı kazanımlarına ve ders planına bağlı olarak öğrencilere deneme (kompozisyon) yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

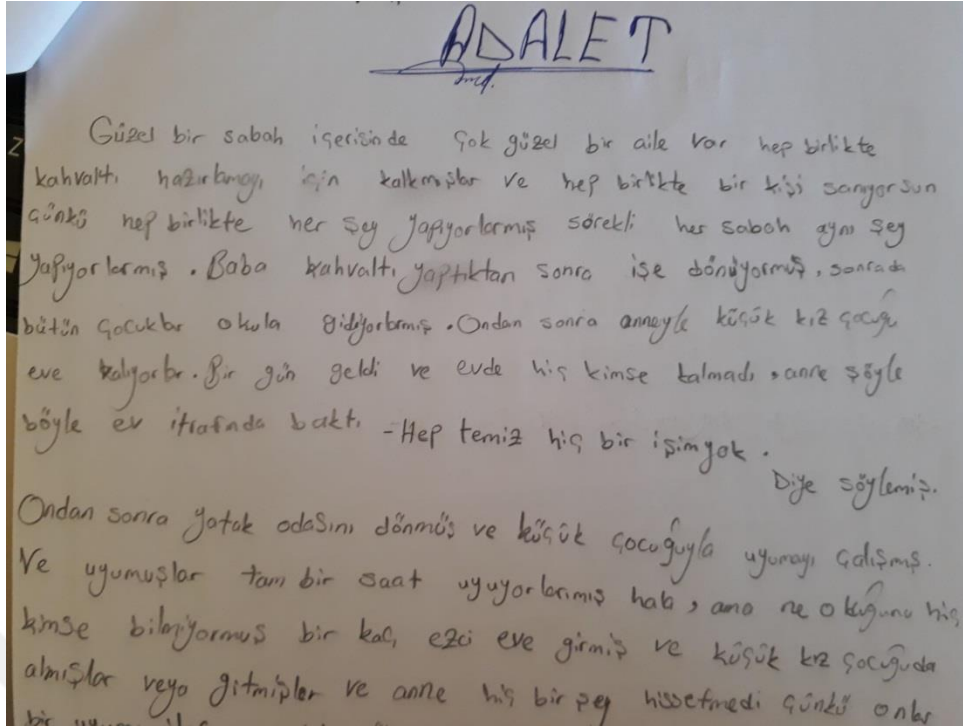
Öğrencilere denemenin tanımı yapıldı. Deneme nasıl yazılır anlatıldı. Kompozisyon kuralları anlatıldı. Deneme örnekleri gösterildi. Ders kitabına bağlı olarak önceden hazırlanan deneme konularını içeren yazma çalışma kâğıtları dağıtıldı. Öğrencilerden deneme yazarken kendi düşüncelerinden hareketle yazmaları istendi (18.03.2019 saat: 13.55).

Öğrencilerin deneme türüne ilişkin birinci yazma çalışmaları aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.



Fotoğraf 8. Deneme Türüne İlişkin Birinci Yazma Çalışması

Öğrencilerin yazdığı denemeler araştırmacı tarafından değerlendirilerek yazma çalışmalarının düzeltilmeleri yapılmış ve öğrencilere tekrar yazma çalışmaları verilerek yeniden düzeltilmeleri istenmiştir. Buna ilişkin fotoğraf aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 9. Deneme Türüne İlişkin İkinci Yazma Çalışması

Öğrencilerin deneme türüyle ilgili yaptığı çalışmalara ilişkin görüşleri şöyledir:

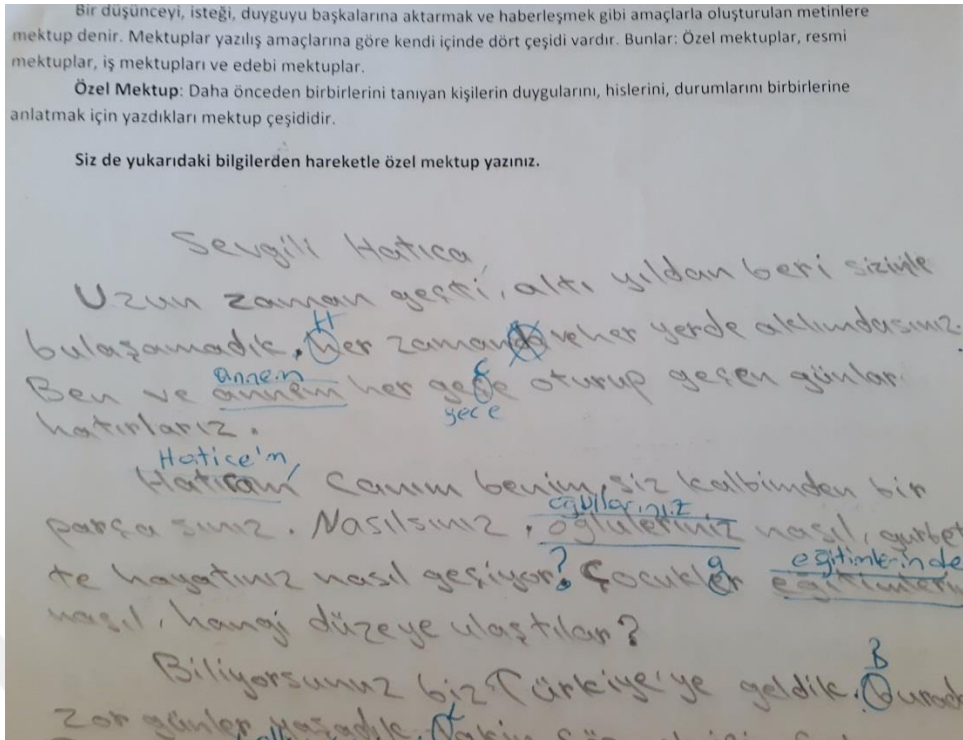
Ben en çok denime yazdım. Denime yazdığım için düşüncelerim doğrularım. Eee.. benim için düşünce yazmak önemlidir. Hucamız denime yazma öğretti. Deneme güzel yazarım **Ö12(K)**. Ben severim denime yazmasını. Onu yazarken düşünce önemlidir. Düşüncelerimi yazabilirim. Hocamız bize denime anlattı. Eee.. dijital hikaye denimesi yazdım. Arkadaşlar beğendi. Denime yazabilirim **Ö5(E)**.

Öğrenciler, deneme türünü öğrendiklerini ve deneme türünde yazmayı sevdiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, deneme türünde oluşturdukları hikâyelerin beğenildiğini ifade etmektedir.

Uygulamanın 5. haftasında ders kitabı kazanımlarına ve ders planına bağlı olarak öğrencilere mektup yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

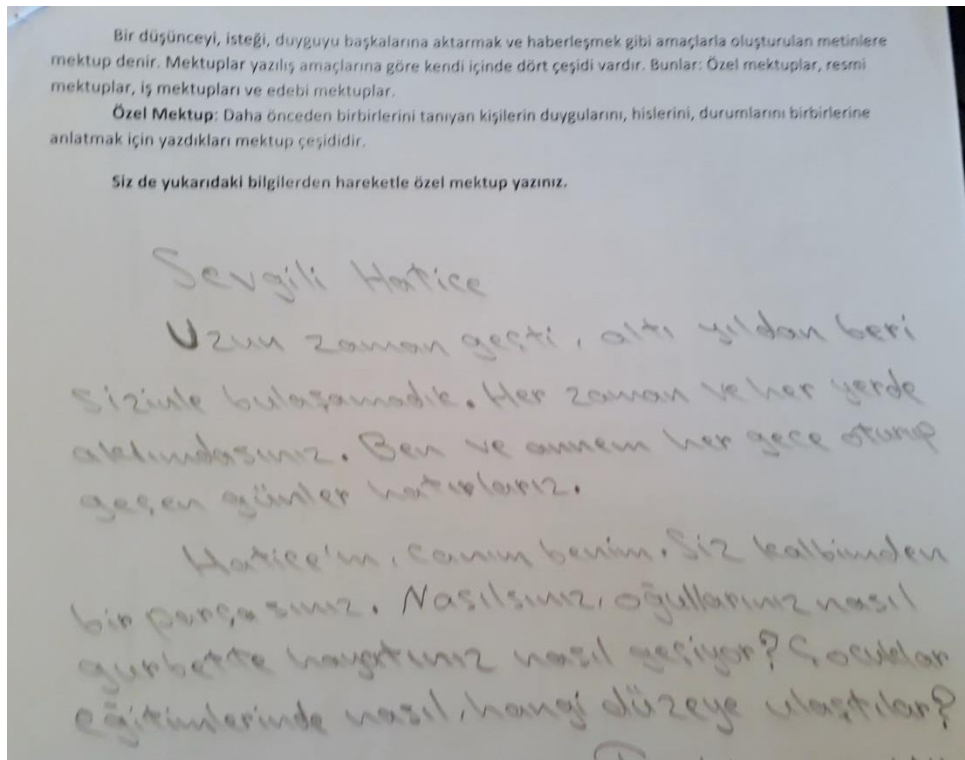
Öğrencilere mektup nasıl yazılır ve mektup türleri anlatıldı. Öğrencilere özel mektup yazacakları söylendi. Birkaç özel mektup türü örneği gösterildi (01.04.2019 saat: 13.30). Öğrenciler mektup yazma çalışmalarına başladı. Öğrencilerin yazma çalışmaları toplanarak düzeltme çalışmaları yapıldı (02.04.2019 saat: 14.45).

Öğrencilerin mektup türüne ilişkin birinci yazma çalışmalarının örneği aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.



Fotoğraf 10. Mektup Türüne İlişkin Birinci Yazma Çalışması

Öğrencilere düzeltme kâğıtları verilmiş ve tekrar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin ikinci yazma çalışmaları aşağıda fotoğrafta yer almaktadır.

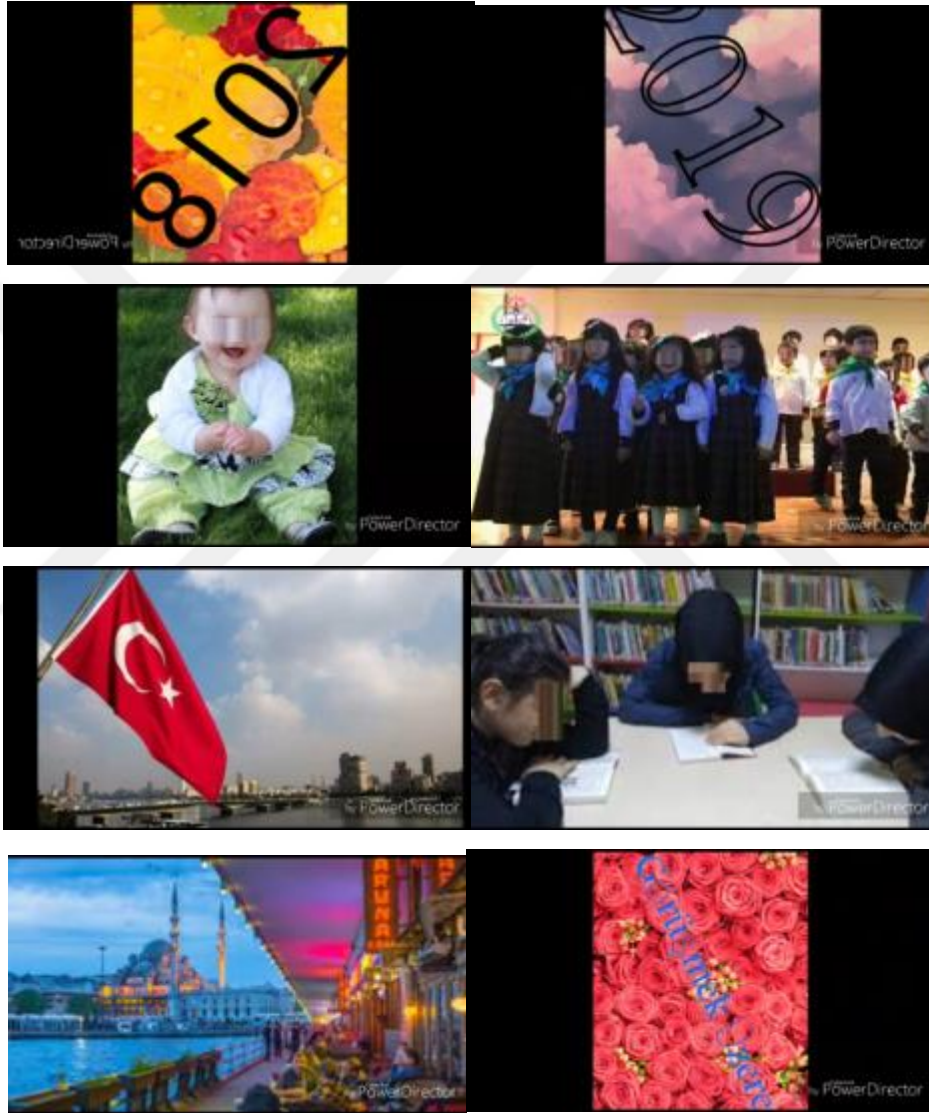


Fotoğraf 11. Mektup Türüne İlişkin İkinci Yazma Çalışması

Mektup yazma çalışmaları tamamlayan öğrencilerle dijital hikâye hazırlama sürecine geçildi. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmıştır:

Öğrenciler, yazdığı mektupların seslendirmesini yaptı (08.04.2019 saat: 13.30). Öğrenciler, yazdığı mektubun akışına uygun olarak görseller topladı. (09.04.2019 saat: 14.35). Öğrenciler, dijital hikâyeleri için bir fon müziği buldular ve video tasarlama çalışmalarına geçtiler (09.04.2019 saat: 15.30).

Ö1(E) adlı öğrencinin yaptığı dijital hikâye etkinliğine ilişkin görseller şöyledir:



Fotoğraf 12. Ö1(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller

Bazı öğrencilerin mektup yazma çalışmasıyla ilgili görüşleri şöyledir:

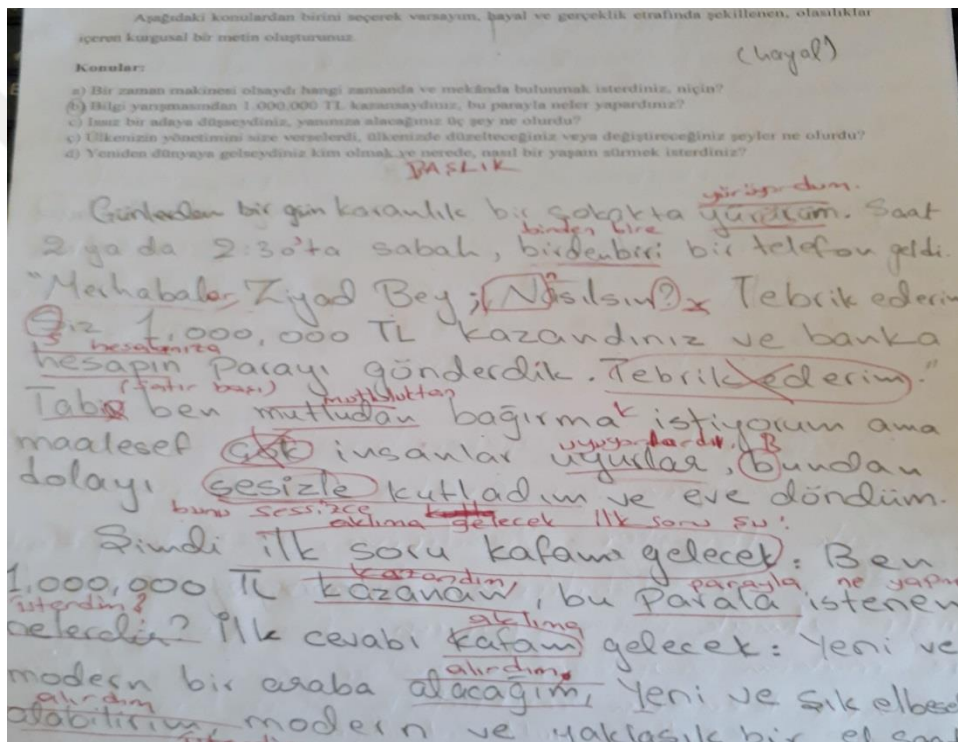
Hucamızla 5 tane dijital hikâye yaptık. Eee bunlarda mektup vardı. Hocamız mektup yazılmasını bize öğretti. Ben mektup yazdım. Çok güzel oldu **Ö3(E)**.

Ben eee.. en çok mektubu tercih ettim. Mektup yazarken arkadaşşıma mektup yazdım. Benim için mektub yazmak güzel oldu. Uzak birine mektup yazdım **Ö10(K)**.

Bir de aileme mektup yazdım. Orada çok üzuldüm. Ben ailemden uzak, yalnız yaşarım. Onun için çok güzel mektubum oldu. İn onun için mektup yazma da güzeldi **Ö1(E)**.

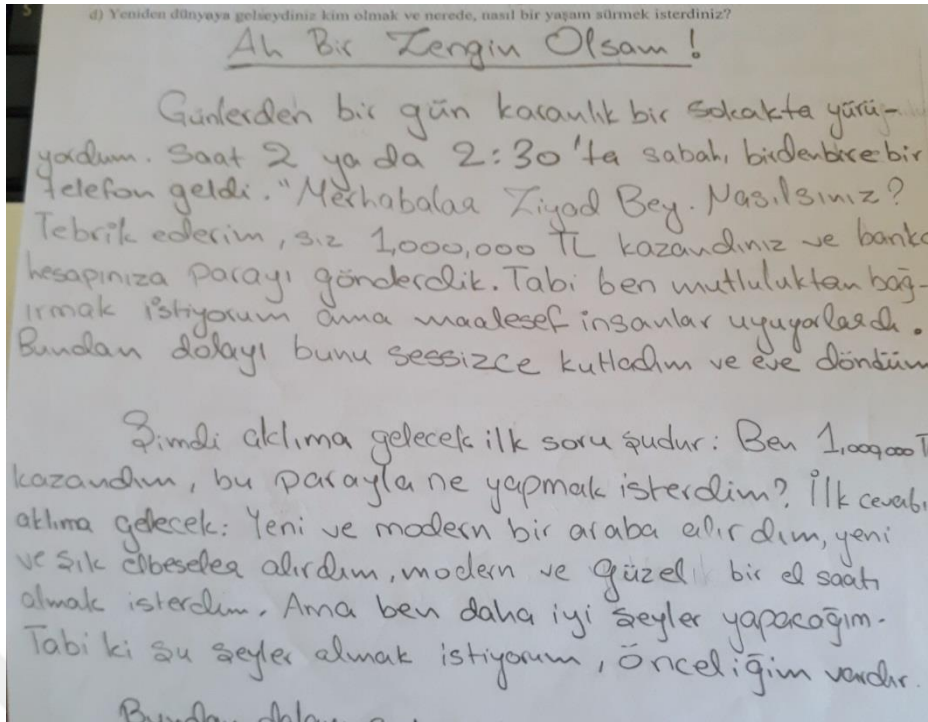
Öğrenciler; mektup türünde yazmayı öğrendiklerini, mektup yazmanın güzel bir yazma etkinlik olduğunu ve mektup yazarken değişik duygular içine girdiklerini ifade etmiştir.

Uygulamanın 7. haftasında ders kitabı kazanımlarına ve ders planına bağlı olarak öğrencilere kurgusal metin yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilere yazma konuları verilerek duygu ve düşüncelerine bağlı olarak gerçekte olmayan yalnız gerçekmiş gibi bir metin yazmaları istenmiştir. Edebî tür olarak da hikâye türünde yazabilecekleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin kurgusal metin yazma çalışmalarıyla ilgili örnek çalışma aşağıda yer almaktadır.



Fotoğraf 13. Kurgusal Metinle İlgili Birinci Yazma Çalışması

Öğrencilerin yazdıkları kurgusal metinler, düzeltme ve yeniden yazma süreçlerinden geçmiştir. Öğrencilerin ikinci yazma çalışmaları aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.



Fotoğraf 14. Kurgusal Metinle İlgili İkinci Yazma Çalışması

Ö5(E) adlı öğrencinin yazdığı kurgusal metnin dijital hikâyesi ile ilgili görseller aşağıda yer almaktadır:





Fotoğraf 15. Ö5(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller

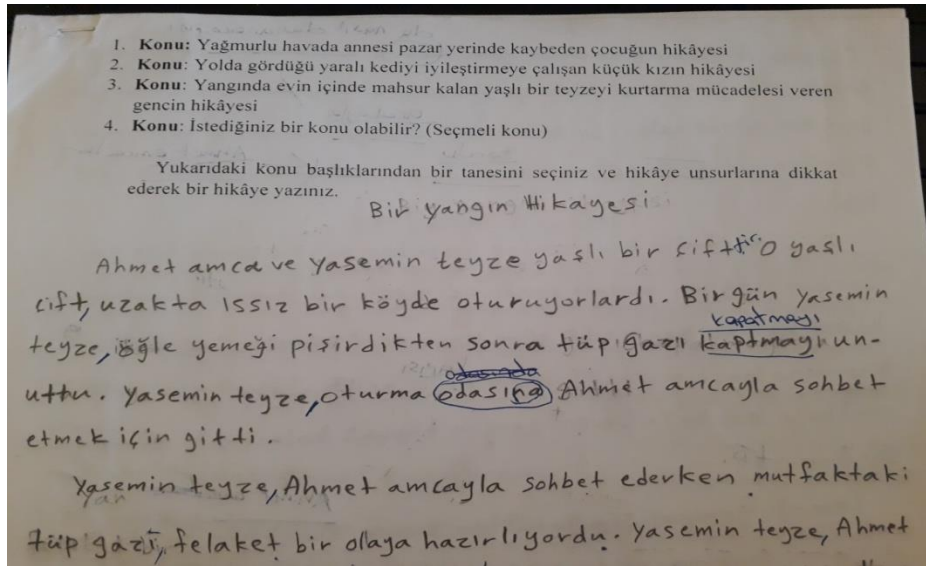
Bazı öğrencilerin kurgusal metin yazma çalışmasıyla ilgili cümleleri şöyledir:

Hucamız duygularımız yazmamızı istedi. Eee.. bana göre duygu insan içindir. Duyguların yazılması için düşünce geliştirdim. İıı aklımda geçenleri kâğıda yazdım **Ö7(E)**.
Duygum var, anlattım. İıı.. yaşadığım var, anlattım. Her şeyi anlatma istedim **Ö2(K)**.

Uygulamanın 9. haftasında ders kitabı kazanımlarına ve ders planına bağlı olarak öğrencilere hikâye yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu süreç araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmaktadır.

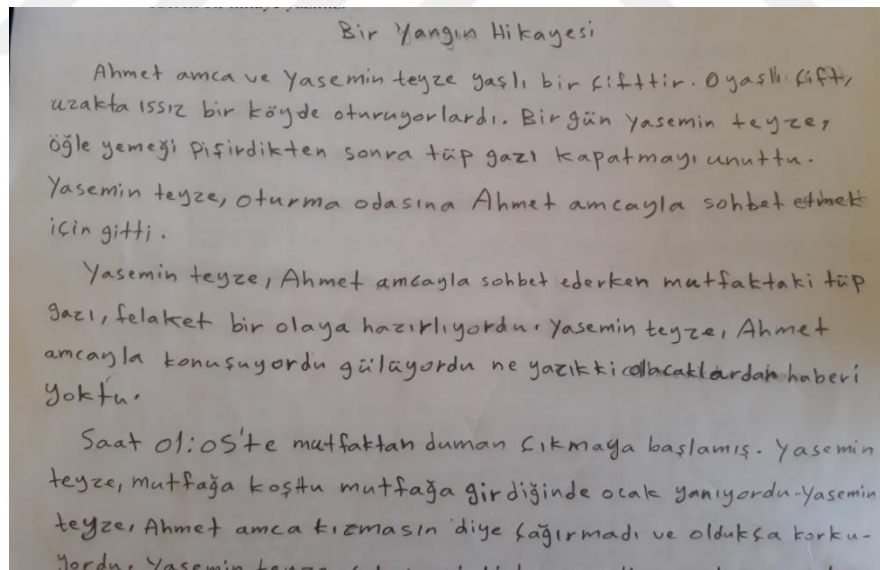
Öğrencilere hikâyenin tanımı yapıldı. Hikâye unsurları anlatıldı. Örnek hikâyeler gösterildi (015.04.2019 saat: 13.30). Öğrencilere biri seçmeli olmak üzere toplam 4 hikâye konusu içeren yazma çalışmaları verildi. Öğrencilerden bir konu seçerek hikâye yazmaları istendi (16.04.2019 saat: 13.50).

Hikâye türüyle ilgili örnek yazma çalışması aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.



Fotoğraf 16. Hikâye Türüyle İlgili Yazma Birinci Çalışması

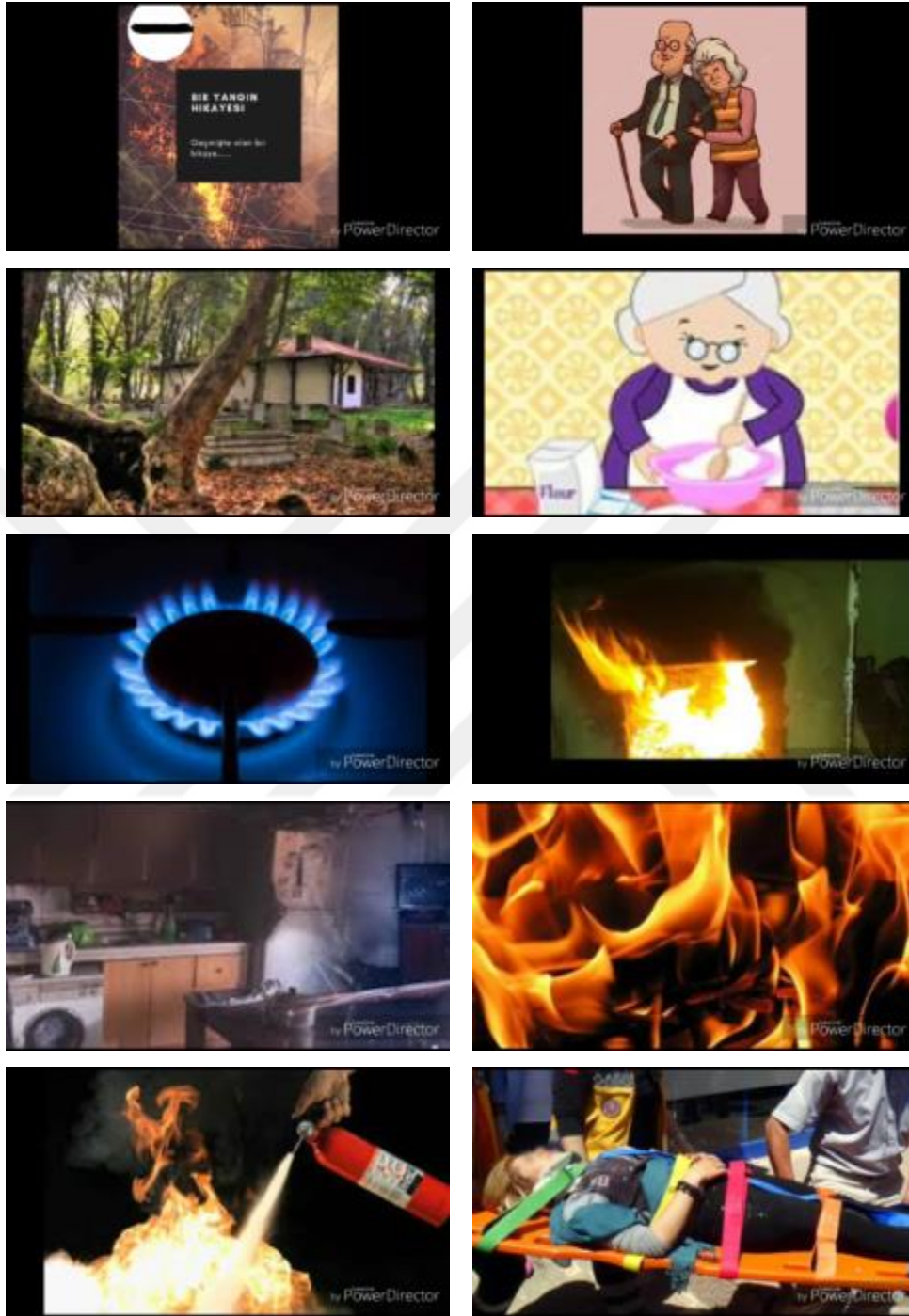
Öğrencilerin yazdığı hikâyeler araştırmacı tarafından düzeltilerek yeniden öğrencilerin yazmaları istenmiş ve öğrenciler düzeltmelere dikkat ederek hikâyelerini yeniden yazmıştır. Öğrencilerin hikâye türüyle ilgili ikinci yazma çalışmaları aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.



Fotoğraf 17. Hikâye Türüyle İlgili Yazma İkinci Çalışması

Öğrenciler, senaryolarının son şeklini verdikten sonra hikâyelerinin seslendirme aşamasına geçmiştir. Öğrenciler, seslendirme yaptıktan sonra görsel arama, müzik bulma ve video tasarlama aşamasına geçmiştir. Yapılan videolar sınıfta ve öğrencilerin kendi sosyal medya hesaplarında paylaşılmıştır.

Ö3(E) adlı öğrencinin bu hafta yaptığı “Bir Yangın Hikâyesi” adlı dijital hikâye çalışmasının görselleri şöyledir:



Fotoğraf 18. Ö3(E) Adlı Öğrencinin Dijital Hikâyesine İlişkin Görseller

Hikâye türüyle ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

Benim tercihim oldu hikâye. Hikâye öğrendik. Yazdık. Benim için hikâye yazmak kolay oldu. Bana hikâye kolay geldi Ö2(K).

Bir de hocamızla hikaye yazdık. Hikaye öğrendik. Eee hikaye nasıl yazılır bildik. Hikaye kuralları önemlidir. İı benim hikayemi hocamız çok beğendi. Onun için hikaye yazması severim **Ö3(E)**.

Benim hikaye, hikayelerim beğenirim. Ben hikaye yazmasını severim. Hikaye yazmayı bilirdim ancak hocamız anlattıktan sonra daha güzel yazdım **Ö7(E)**.

Dijital hikâye çalışmaları toplam 10 hafta sürmüştür. Öğrenciler, iki haftada bir dijital hikâye çalışması yapmıştır. Her bir öğrenci toplam 5 dijital hikâye üretmiştir. Uygulama süresince öğrenciler, ilk hafta yazma çalışmaları; ikinci hafta dijital hikâye üretme çalışmaları yapmıştır.

Yukarıdaki bulgulara göre öğrenciler, dijital hikâye çalışmalarında edebî türlerden hikâye türünü daha çok tercih etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hikâye türünde yazı yazmayı sevdiğini belirtmiştir.

Öğrenciler, deneme türünde metin yazmayı sevdiğini ve deneme türünü öğrendiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenciler mektup ve otobiyografi türünde de dijital hikâye yaptıklarını, bu türlere ait kuralları öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin farklı edebî türlerde dijital hikâye yapabildikleri söylenebilir. Aynı zamanda dijital hikâyeler; fabl, masal, efsane ve biyografi gibi olaya ve düşünceye dayalı türlerde de kullanılabilir.

4.2.5. Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde beceri temasına uygun 8 farklı kod elde edilmiş ve kodların sıralaması frekans sayılarına göre yapılarak Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisi Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Yazma	14
2. Konuşma	10
3. Okuma	7
4. Dinleme	5
5. Teknoloji	4
6. Yaratıcılık	3
7. İletişim	2
8. İşbirliği	2

Tablo 37’de belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye oluştururken öğrencilerin 14’ü *yazma*; 10’u *konuşma*; 7’si *okuma*; 5’i *dinleme*; 4’ü *teknoloji*; 3’ü *yaratıcılık*; 2’si *İletişim ve işbirliği* becerilerinin geliştiğini belirtmişler. Bu temayla ilgili bazı görüşme alıntıları şöyledir:

Önce yazmada çalışma yaptığımız için yazmam gelişti. Eee.. ses kaydına aldık. Ses kaydı yaparken konuşmamız da gelişti **Ö15(E)**.

İı.. bence dijital hikaye benim yazmamı ilerledi. Arttı yazmam. Sunra okuduk biz hikayelerimizi bunun için okumam da gelişti. Telfon kullanmamız daha iyi oldu **Ö13(E)**.

Eee... teknoloji kullandık. Arkadaşlarımızla beraber yaptık. Bence bütün bicerileri geliştirdi **Ö4(K)**.

Seslendirme yaptığımız için dinlime yaptık dinlemelerimizi itkiledi **Ö2(K)**.

Arkadaşlarımla beraber yaptık. Arkadaşarımdan bazı şeyler öğrendim **Ö7(E)**.

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında, dijital hikâyenin birçok beceri gelişimi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrenciler, dijital hikâye oluşturma sürecinde en çok yazma becerilerinin geliştiğini söylemektedir. Daha sonra öğrenciler, dijital hikâye hazırlarken okuduklarını seslendirme aşamasından dolayı telaffuz yani konuşma becerilerinin geliştiğine inanmaktadır. Aynı zamanda seslendirme yapmadan önce yazdığı senaryoları okudukları ve dinledikleri için okuma ve dinleme becerilerinin geliştiğini de ifade etmektedirler. Bu bağlamda dijital hikâyelerin dört temel becerinin gelişimi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, teknolojiyi ve akıllı telefon uygulamalarını daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle dijital hikâye anlatımının teknolojik beceriler üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrenciler, yeni ürünler ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Bu nedenden dolayı öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde arkadaşlarından yardım alması, iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak dijital hikâye süreçleri öğrencilerin birçok becerisine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin beceri gelişimi algısı üzerinde olumlu etkiler sağladığı söylenebilir.

4.2.6. Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Bu temada, dijital hikâyelerin yazma becerisi üzerindeki etkisiyle ilgili nitel değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde

yazma becerisi temasına uygun 8 farklı kod elde edilmiş ve kodların sıralaması frekans sayılarına göre yapılarak Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38.

Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımları

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Yazım kuralları	14
2. Noktalama işaretleri	11
3. Dil bilgisi	9
4. Paragraf bilgisi	9
5. Cümle bilgisi	8
6. Sayfa düzeni	6
7. Başlık	5
8. Kelime bilgisi	4

Tablo 38’de belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâyelerin yazma becerisinde, öğrencilerin 14’ü *yazım kuralları*; 11’i *noktama işaretleri*; 9’u *dil bilgisi* ve *paragraf bilgisi*; 8’i *cümle bilgisi*; 6’sı *sayfa düzeni*; 5’i *başlık*; 4’ü de *kelime bilgisi* üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin yazma çalışmaları değerlendirilerek yazım ve noktalama bilgilerinde eksiklik görülmüş ve buna yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu durum araştırmacı notlarında şöyle anlatılmaktadır:

Öğrencilere büyük harflerin kullanımına ait ders anlatıldı ve ders kitabına bağlı etkinlik yapıldı. (05.03.2019 saat: 14.30). Öğrencilere “de” ve “ki” bağlaçları, “mı” soru edatı konusu anlatıldı ve etkinlik yapıldı (05.03.2019 saat: 14.50).

Öğrencilerle ders kitabına bağlı olarak yapılan yazım kurallarına ilişkin etkinlik aşağıdaki fotoğrafta gösterilmiştir.

<p>B) Aşağıdaki cümleleri, yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.</p> <p>1. Seminerlerimiz 20 Ağustos salı günü başlıyor.</p> <p>2. Onüç kişi dışarda bekliyor.</p> <p>3. Tank'ta bizimle gelecek.</p> <p>4. Herkes Güneş'ten kaçıp, gölgeye sığınıyor.</p> <p>5. Kitapda kaçınıcı sayfadayız?</p>	<p>C) Aşağıdaki cümleleri yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.</p> <p>1. Gelecek hafta Cumartesi günü toplantı var.</p> <p>2. Bu duygu her zaman beni rahatsız ediyor.</p> <p>3. Günlerdir omuzum ağrıyor.</p> <p>4. O sergiyi bende görmek istiyorum.</p> <p>5. Ahmet'te seni aramak istiyor.</p>
---	---

Fotoğraf 19. Ders Kitabına İlişkin Yazım Kuralları Etkinliği

Yazım kuralları çalışmalarıyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Yazma çalışmaları yaptık, ekleri ve kelimeleri doğru yazıyordum. Her şeyi düzgün yazamıyordum, ekleri düzgün şekilde kuramıyordum. Ancak yazma çalışmaları yaptık, ekleri ve kelimeleri doğru yazıyorum **Ö4(K)**.

Bazı kilime kullanımımı iyi değil yanlış, düzelttim. Eee başka başka bağlaç öğrendim **Ö7(E)**.

Ben büyük harfler yanlış kullanırdım. Eee ancak ben şimdi az hata yaparım **Ö9(E)**.

Eee.. ek öğrendik. Yani çok şeyi öğrendik yazmam gelişti **Ö10(K)**.

Öğrenciler, eklerin, kelimelerin ve büyük harflerin yazımıyla ilgili bilgiler öğrendiklerini, önceden yaptığı yazım yanlışlarını daha az yaptıklarını ve yazmalarının daha çok geliştiğini ifade etmektedir.

Öğrencilere noktalama işaretleri anlatıldı. Noktalama işaretlerinden nokta ile virgölün kullanımıyla ilgili daha fazla ders anlatıldı. Noktalama işaretleriyle ilgili ders kitabına bağlı etkinlikler yapıldı (18.04.2019 saat: 14.20).

Öğrencilerle ders kitabına bağlı olarak yapılan noktalama işaretlerine ilişkin etkinlik aşağıdaki fotoğrafta gösterilmiştir.

B) Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

() Delilik şüphesiz aptallıktan iyidir () Delilik var olmuş bir zekânın yok oluşudur () aptallık () var olmamış bir zekânın var olmamaya devam edışıdir () Deliliğin hiç olmazsa mazisi şanlı () aptallığın şerefli bir tarihi bile yok () ()

C) Aşağıdaki cümleleri uygun noktalama işaretleriyle tamamlayınız.

- 1) Bugün iki dersimiz var() Dil Bilgisi, Anlama.
- 2) Ömer Seyfettin'in hikâyelerini okudun mu()
- 3) Hamlet:
() Olmak ya da olmamak işte bütün mesele bul
- 4) Nereden geldiğini bilmiyorum()
- 5) İşte tam bu noktada sıf()
ze bir soru sormalyım.

Fotoğraf 20. Ders Kitabına İlişkin Noktalama İşaretleri Etkinliği

Öğrencilerin noktalama işaretleriyle ilgili görüşleri şöyledir:

Çalışmalar yaptık. Daha kolay yazı yazabiliyorum. Noktalama öğrendik. 11.. kural öğrendik **Ö6(K)**.

Hucamız noktalama işaretlerini anlattı. Ben çok yanlış yapardım. Eee.. hucamız bize anlattı işaretleri. Yazı yazarken dikkat iderim **Ö9(E)**.

Ee.. yazdıklarımız düzeltti tiktardan yazdık. Yanlış noktalamaları düzelttim **Ö10(K)**.

Konumu yazdim sonra yanlış noktalama işaretleri gördüm, artık dikkat iderim **Ö15(E)**.

Öğrenciler, noktalama çalışmaları yaptıklarını, noktalama işaretlerini öğrendiklerini, hataları daha önceye göre az yaptıklarını, noktalama işaretlerini kullanırken daha dikkatli olduklarını ifade etmiştir.

Öğrencilere kompozisyon yazma kuralları anlatılmıştır. Ders kitabına bağlı olarak paragraf ve cümle etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerle ders kitabına bağlı olarak yapılan paragraf ve cümle etkinlikleri aşağıdaki fotoğrafta gösterilmiştir.

B) Aşağıdaki yarım bırakılmış cümleleri uygun sözlerle tamamlayınız.

1. Kendimi bildim bileli
2. İnternet hayatımıza girdiğinden beri
3. Ne zaman roman okumaya başlasam
4. Dünyada su kaynakları azalmaya başladığında
5. Ailemle birlikte yaşarken

A) Aşağıda karşık olarak verilen başlıkları yandaki paragraflara uygun şekilde yerleştiriniz.

- a) Mevlana'yı Anma Yılı
- b) Mevlana'yı Tek Sözle Anlatmak
- c) Mevlana'yı Anlamak
- d) Mevlana'dan Öğütler



B) Aşağıda karşık olarak verilen ifadeler yandaki metinde hangi cümleler arasına gelmelidir? Doğru şekilde yerleştiriniz.

1. Bu sözlerle Mevlana, dil, din ve milliyet ayrımı yapmadan bütün insanlığa sesini duyurmayı başarmış büyük bir gönül ve düşünce adamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fotoğraf 21. Ders Kitabına İlişkin Cümle ve Paragraf Etkinliği

Ders kitabındaki kompozisyon yazma kurallarına ilişkin etkinlik aşağıdaki fotoğrafta yer almaktadır.

Fotoğraf 22. Ders Kitabına İlişkin Kompozisyon Etkinliği

Öğrencilerin paragraf ve cümle çalışmalarlarıyla ilgili görüşleri şöyledir:

İn cümlelerim eksikti. Cümleler çalıştık (...) Cümleleri daha düzgün kurabiliyorum artık. Sunra hucamız bize giriş, gelişme, sonuç paragrafını anlattı. Daha önce bilmiyordum. Artık biliyorum. Yazmam geliştirdi **Ö3(E)**.

Önce cümliler kurmuyordum, zor oluyordu. İn.. şimdi daha iyi cümle kurabilirim **Ö5(E)**. Cümleler kurmak doğru oldu **Ö13(E)**.

Yazmaya başlamadan konuyu kafamda düşündüm. Giriş, gelişme ve sonucu öğrendim **Ö14(K)**.

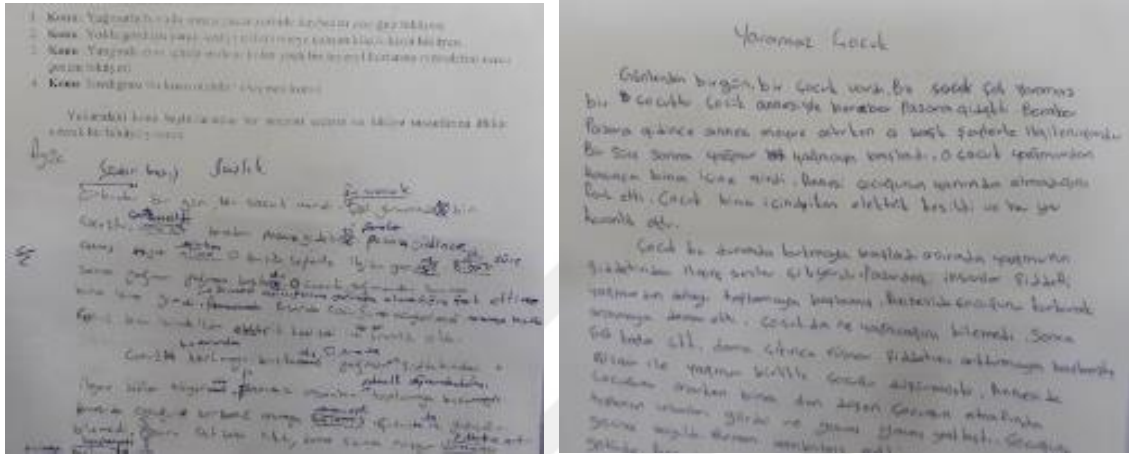
Öğrenciler, cümle ve paragraf kurmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Öğrenciler, yapılan çalışmalar ve etkinlikler sayesinde cümle, paragraf ve kompozisyon yazma süreçlerinin geliştiğini ifade etmektedir.

Uygulama sürecinde öğrencilere sayfa düzeni ve başlık kullanma kazanımlarıyla ilgili dönütler verilmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar araştırmacı günlüğünde şöyle anlatılmaktadır:

Öğrencilere yazma çalışmaları doğrultusunda sayfa düzeni kuralları öğretildi. Öğrenciler, yazdıkları metinlerde başlık kullanmadıkları için öğrencilere başlık kullanma kuralları öğretildi (18.03.2019).

Aşağıdaki fotoğraflar sayfa düzeni ve başlıkla ilgili çalışmalar yer almaktadır.



Fotoğraf 23. Yazma ve Düzeltme Çalışmaları

Öğrencilerin sayfa düzeni ve başlık kullanmayla ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Yazı yazarken dikkat iderim ve sayfa düzenine dikkat iderim **Ö9(E)**.
- Senaryo yazarken başlık kullanmayı öğretti **Ö7(E)**.
- Noktalama işaretleri öğrendim ve sayfa düzeni iyi öğrendim **Ö8(K)**.
- Hucamız bize satır başını öğretti. Sürekli yanlış yaparım ama şimdi yapmam **Ö5(E)**.

Öğrenciler, sayfa düzenine ve başlık kullanmaya önceki yazma çalışmalarına göre daha dikkat ettiği görülmektedir.

Uygulama süreci içinde öğrencilere kelime çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin kelime hazinesini arttırmak için kelime listeleri oluşturulmuş ve ders kitabına bağlı kelime etkinlikleri yapılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin görüşleri şöyledir:

- Yazma becerim gelişti. Yeni kelimeler öğrendim **Ö2(K)**.
- Hikâye oluştururken evet yazma becerim gelişir. Çünkü kelimeleri daha çok öğrendim **Ö7(E)**.

Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilere yazım ve noktalama kuralları; dil bilgisi konuları; kelime, cümle ve paragraf çalışmaları; sayfa düzeni ve başlık çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilere yapılan çalışmalar ve etkinlikler, öğrencilerin

yazma becerisi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin önceden noktalama işaretlerinde ve yazım kurallarında sıkıntı yaşayıp sonradan düzelttiklerini; eklerin kullanımını daha iyi öğrendiklerini; daha çok kelime öğrendiklerini ifade etmeleri öğrencilerin yazma becerisinin eskiye göre daha iyi olduğunu desteklemektedir.

4.2.7. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımı

Bu temada, dijital hikâyelerin Türkçe dersine kullanımı ile ilgili nitel değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde temaya uygun 6 farklı kod elde edilmiş ve kodların sıralaması frekans sayılarına göre yapılarak Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39.
Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersine Kullanımı Temasıyla İlgili Kodlar ve Frekansların Dağılımları

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. Eğlenceli	14
2. Zevkli	12
3. Kolay	9
4. Yararlı	8
5. Geliştirici	6
6. Farklı	5

Tablo 39’da belirtilen kodlara bakıldığında, Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımını, öğrencilerin 14’ü *eğlenceli*; 12’si *zevkli*; 9’u *kolay*; 8’i *yararlı*; 6’sı *geliştirici*; 5’i *farklı* bir etkinlik olarak görmektedir.

Her hafta yeni konu yazmayı seviyorum. Eee.. benim hikayemi hocam çok övdü. Türkçe dersi zevkli ve eğlenceli oldu **Ö14(K)**.

Benim için yararlı oldu. Allah’a şükür çalıştık video yaptık. Türkçem gelişti. Kendim sevdim eee. Çok isterim dijital hikaye yapmak **Ö1(E)**.

Değişik oluyor ders. Bu sebepten çok isterim **Ö4(K)**.

Bu yöntemi çok beğendim. Bana yeni şeyler yazdırdı. Sıra dışı oldu **Ö16(K)**.

Türkçe gelişti. Dijital hikaye eğlenceli, ders de eğlenceli olmalı **Ö7(E)**.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde, dijital hikâyelerin Türkçe dersinde kullanımıyla ilgili öğrencilerin görüşleri olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu dijital hikâye anlatımını eğlenceli ve zevkli bir etkinlik olarak görmektedir.

Öğrenciler, Türkçe derslerinde dijital hikâyeler kullanıldığı için derse karşı daha çok motive olduğunu, eğlendiğini ve geliştiğini ifade etmekte; dijital hikâye oluşturmayı yararlı bir etkinlik olarak görmektedir. Aynı zamanda öğrencilere Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımı sıra dışı, diğer yöntemlere göre farklı gelmektedir. Bu nedenlerden dolayı bu yöntemin Türkçe dersinde kullanılması öğrencilerin ilgisini çekebilir. Sonuç olarak öğrenciler Türkçe dersinde dijital hikâye yöntemini kullanmak istemektedir.

4.2.8. Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öneriler

Bu temada, dijital hikâye oluşturma süreciyle ilgili öneriler hakkında nitel değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerle yapılan görüşmelerde temaya uygun 7 farklı kod elde edilmiş ve kodların sıralaması frekans sayılarına göre yapılarak Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40.

Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öneriler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansların Dağılımı

Kodlar	<i>f</i> (kod sayısına göre)
1. İnternet paylaşımı	13
2. Türkçe uygulama	9
3. Teknolojik sınıf	8
4. Zaman	6
5. Kolay konu	5
6. Daha iyi bir uygulama	3
7. Bilgisayar kullanımı	2

Tablo 40'ta belirtilen kodlara bakıldığında, dijital hikâye oluşturma sürecinde, öğrencilerin 13'ü *İnternet paylaşımı*; 9'u *Türkçe uygulama*; 8'i *teknolojik sınıf*; 6'sı *zaman*; 5'i *kolay konu*; 3'ü *daha iyi bir uygulama*; 2'si ise *bilgisayar kullanımının* olması gerektiğini belirtmiştir. Temayla ilgili öğrencilerin bazı cümleleri şöyledir:

Yazılar değişik olabilir. Eee.. iki ayrı sınıf olmalı. Tiknolojik sınıf olmalı. Tifonda Turkçe ya da Arapça uygulama olmalı. Eee.. güzel İntirnet olamlı **Ö12(K)**.

Bence başka tür yazılar da olmalı. İndernet kendimizin okulun olmalı. Uygulama Turkçe olursa daha iyi anlayabilirim **Ö16(K)**.

Bence uygulama gelişmeli. Bir muzik değil birçok muzik olabilir. Sonra daha iyi sınıf olabilir. başka öğretmenler de yaparsa iyi. Eee. İntenet'im hakkı azalır. Daha iyi İnternet olmalı **Ö5(E)**

Bence bilgisayar olsa daha da iyi olur ama telfondan yapmak da kolay. Daha çok sislendirme için çok zaman olmalı **Ö8(K)**.

Sinaryo konuları daha kolay olmalı. Bence tiknolojik bir sınıf olmalı, her yer tiknolojik olanaklar olmalı. Eee.. başka eee.. İnternet baylaşımı olmalı. Eee.. başka da farklı tür yazılar da olmalı **Ö3(E)**.

Zaman az çok deil. Zamanım yetmedi benim. İntirnet az. Eee başka da bu kadar **Ö2(K)**.

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında, öğrenciler dijital hikâye oluşturma sürecinde yaşadığı sorunlara karşı öneriler dile getirmiştir. Özellikle öğrenciler çalışma ortamında İnternet bağlantısının olmamasından şikâyet etmiştir. Ortamla ilgili bir diğer sorun ise teknolojik alt yapılı sınıfın olmamasından dolayı önerilerde bulunmuşlardır.

Dijital hikâyelerin oluşturulduğu Power Director adlı akıllı telefon uygulamasının İngilizce olması, öğrenciler tarafından dile getirilmiş ve uygulamanın Türkçe olması ve geliştirilmesiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Öğrenciler, dijital hikâye oluşturma aşamalarının zaman almasından dolayı zamanın daha fazla olmasıyla ilgili önerilerde bulunmuştur. Bazı öğrenciler senaryo konusunun daha kolay olması gerektiğini düşünmüştür. Öğrenciler, dijital hikâye oluşturma sürecinde ortam, uygulama ve zamanla ilgili yaşadığı sıkıntılara yönelik öneriler dile getirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde dijital hikâye anlatımının etkisi incelenmiştir. Bu bölümde; sonuç, tartışma ve öneri bölümleri yer almaktadır. Sonuç bölümünde, araştırmadan elde edilen nicel veri ve nitel veri analizlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tartışma bölümünde, araştırmanın sonuçları ile daha önceden yapılmış çalışmalardan elde edilen veriler karşılaştırmıştır. Öneriler bölümünde ise araştırmanın sonuçlarına dayalı, gelecekte yapılabilmesi öngörülen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen nicel ve nitel sonuçlara ve bu sonuçlar ile daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1.1. Yazılı Anlatım Becerisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine etkisi ortaya konulmuştur. Uygulama sonunda, deney ve kontrol gruplarının YADPA'dan aldıkları puanların son-test sonuçlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu ($p=.00$, $p<0.05$) görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede mevcut programa göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalarla yapılan çalışmanın bulguları birbirine benzemektedir. Buna göre Turkben (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aşçı (2019) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin öykü yazma çalışmalarından aldıkları son-test puanlarının deney grubunun lehine olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yıldırım (2018) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma

gelişim dosyası uygulaması sonucunda yazma becerisinden aldıkları son-test puanlarının deney grubu lehine anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Kamalak'ın (2017) yabancı dil öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmasında, dikte çalışmasının deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Takıl (2014) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım modelinin yazma becerilerine etkisini inceleyerek hem B1 hem de B2 düzeyde yazma becerisi açısından son-testten alınan puanlarda deney grubunun lehine sonuçlar elde etmiştir. Top (2013) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesindeki öğrencilerin son-test yaratıcı yazma çalışmalarından aldıkları puanlar deney grubunun lehine sonuçlanmış ve uygulanmanın yaratıcı yazmayı geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu bağlamda, Aşçı (2019) çalışmasında öykü yazma çalışmalarını, Yıldırım (2018) yazma gelişim dosyası uygulamalarını, Kamalak dikte çalışmalarını, Takıl (2014) iletişimsel yaklaşım modelini, Top (2013) yaratıcı yazma çalışmalarını kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Yapılan çalışmada da dijital hikâye anlatımını kullanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye uygulamalarıyla yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmaların bulgularıyla yapılan çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Buna göre, dijital hikâye anlatımının yazma becerisine etkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlar tespit edilmiştir. Kim (2018) çalışmasında, EFL lisans öğrencilerinin dijital hikâye anlatımı etkinliklerine katılımlarının, yazma yeteneklerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Balaman Uçar (2016) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen lisans öğrencilerin dijital hikâyelere dayalı bütünleşik yazma çalışması yapan deney grubu öğrencilerinin başarılı olduğunu tespit etmiştir. Abdelhack ve Helwa (2014) EFL lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımını kullanan deney grubu öğrencilerinin anlatı yazma becerisinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Sepp ve Bandi-Rao (2015) ESL yükseköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımını kullanan öğrencilerin yazma becerisinin geliştiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar ile yapılan çalışmanın sonuçları birbirine benzerlik göstermektedir.

Yabancı dilde yazma becerisini dijital hikâye anlatımıyla geliştirmeye yönelik farklı kademedeki öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Zakaria ve Aziz (2019) çalışmasında, ESL ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye anlatımıyla gerçekleşen uygulamanın sonunda anlatı yazmada deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Abdollahpour ve Maleki (2012) EFL yaşları 10-13 arasında değişen ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımının yazma becerisine katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalar, dijital hikâye anlatımının yazma becerisinde etkili olduğunu göstermektedir.

Dijital hikâye anlatımıyla ana dili öğretiminde yazma becerisinin gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda, farklı yaş ve kademedeki bulunan öğrencilerin yazma becerisinin geliştiği görülmektedir. Buna göre, Yamaç (2015) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Uslu (2019) çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital hikâyelerle yaratıcı yazma çalışmalarında deney grubunun lehine anlamlı farklar bulmuştur. Baki (2015) çalışmasında, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarının yazma becerisinden aldıkları son-test puanlarının dijital hikâye anlatımını kullanan deney grubunun lehine anlamlı sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Duman ve Göçen (2015) lisans öğrencilerine yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak dijital hikâye anlatımıyla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında, öğrencilerin gerek yabancı dilde gerekse ana dilde dijital hikâye uygulamalarıyla yazma becerisinin geliştirdiği görülmektedir.

5.1.1.2. Yazma Kaygısına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma kaygısına etkisi ortaya konulmuştur. Uygulama sonunda, deney ve kontrol grubu yazma kaygısı ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu yazma kaygı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}=26.24$) ile kontrol grubu yazma kaygı ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}=41.37$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(38)} = 8.405$ $p < .05$, ($p=.00$, $p < 0.05$)]. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygıları, kontrol grubu öğrencilerine

göre daha düşüktür. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü $d= 2.66$, etki boyutu ise $r = 0.78$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç etki büyüklüğünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, dijital hikâye öğretiminin yazma kaygısı üzerindeki etkisini test etmek için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, dijital hikâye anlatımıyla yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygı puanlarındaki düşüşün, mevcut öğretimle yazma çalışmaları yapan kontrol grubu öğrencilerin yazma kaygı puanlarındaki düşüşüne göre anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür ($F_{1-38} = 25.784$, $p < 0.05$). Bu sonuçlardan hareketle dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmede mevcut programa göre daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye uygulamalarıyla yazma kaygısını düşürmeye dönük çalışmaların bulgularıyla yapılan çalışmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, Turkben (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin yazma kaygılarının düştüğünü tespit etmiştir. Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, otantik etkinliklerle yapılan yazma uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin son-test puanlarında yazma kaygısının anlamlı bir şekilde azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Taşdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki deney grubu öğrencilerinin özel yazma uygulamalarıyla yazma kaygısının düştüğünü tespit etmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yabancı dil öğretiminde, dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisiyle ilgili pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Balaman Uçar (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencileriyle dijital hikâyeler anlatımına dayalı yapılan çalışmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısının düştüğünü ve yazma öz yeterliklerinin de buna bağlı olarak arttığını bulmuştur.

Dijital hikâye anlatımının yazma kaygısını inceleyen ana dili öğretimine yönelik çalışmalar incelenmiştir. Buna göre, Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital hikâyeleri kullanarak yazma kaygılarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Yamaç (2015) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye çalışmalarıyla yazma süreçlerine katılmada motive olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde dijital hikâye anlatımı yoluyla yapılan çalışmalarda, farklı yaş ve kademelerde bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin dijital hikâyelerle yazma çalışmaları yaptıktan yazmaya karşı kaygılarının düştüğü görülmüştür. Bu nedenle yapılan çalışmalar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

5.1.1.3. Yazma Öz Yeterliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma öz yeterliğine etkisi ortaya konulmuştur. Uygulama sonunda, deney ve kontrol grubu yazma öz yeterlik ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t-testinde, deney grubu yazma öz yeterlik ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 87.24$) ile kontrol grubu yazma öz yeterlik ölçeği son-test puan ortalaması ($\bar{X}= 78,26$) arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [$t_{(38)}= 2.042, p < 0.05$ ($p=0.048, p<0.05$)].

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir. Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü $d= 0.64$, etki boyutu ise $r= 0.30$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmede mevcut programa göre daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliği üzerine yapılmış çalışmalar bakıldığında, Turkben (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma çalışmaları yapan deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin anlamlı derecede arttığını tespit etmiştir. Melanlıoğlu ve Atalay (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 19 öğrenciyle yaptığı çalışmada, yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterliğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kaplan (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin otantik yazma çalışmalarının yazma öz yeterliğini anlamlı derecede arttırdığını ifade etmektedir. Büyükkiz (2011) yabancı dil olarak

Türkçe öğrenenlerle yaptığı çalışmada C1 seviyesindeki öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin yüksek olması durumunda yazılı anlatım becerilerinin de yüksek olacağını ve ayrıca okuma sıklığı ve yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterliklerine olumlu anlamda katkı sağlayacağını tespit etmiştir.

Değirmenci Mutlu (2016) yabancı dil öğrenen B1 düzeyindeki EFL öğrencileriyle yaptığı çalışmada, göreve dayalı iş birlikçi öğrenmenin öğrencilerin yazma öz yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin yaratıcı yazma, işbirlikçi yazma ve uygun kayıtların yazılı olarak kullanımı açısından geliştiği görülmüştür. Sakarya Akbulut (2015) yabancı dil öğrenen hazırlık sınıfındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma performanslarıyla ve yazma öz yeterlikleri arasında pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur.

Dijital hikâye anlatımını kullanan farklı yaş grubunda ve okul kademelerinde bulunan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinde gelişmeler olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Bumgarner, 2012; Foley, 2013; Kim, 2018; Xu ve diğerleri, 2011).

Balaman Uçar (2016) çalışmasında dijital hikâye anlatımının yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliğini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kim (2018) çalışmasında, öğretmen adaylarının yabancı dilde yazma becerilerinin geliştirmesinde ve bu konudaki algılarının değişiminde dijital hikâye anlatımının etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Foley (2013) çalışmasında, dijital hikâyelerin üretilmesiyle ilkökul öğrencileri, kendilerini yazar olarak görmeye başladığını ve yazdıklarını düzenlerken ya da revize ederken takdir ettikleri başarılı yazarları model aldıklarını belirtmektedir. Baki (2015) çalışmasında dijital hikâyelerle işlenen yazma çalışmaları ortaokul öğrencilerinin öz yeterliğini geliştirmede mevcut yazma programına göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bumgarner (2012) yaptığı çalışmada proje tabanlı dijital hikâye anlatımının yazma üzerindeki olumlu etkisini, ortaokul öğrencilerinin daha fazla yazdıklarını, daha kolay düzenleme, gözden geçirme ve teknolojiyle bütünleşme konusunda daha hızlı geri bildirim almalarını sağladığını ifade etmektedir.

Xu ve diğerleri (2011) yazma çalışmalarında, dijital hikâye anlatımını kullanan lisans öğrencilerinin öz yeterliklerinin geliştirdiğini tespit etmiş ve aynı zamanda dijital

hikâye anlatımının öğrencilerin yaptığı yazma hatalarını tanımlarına, düzeltmelerine, sağlam bir mantıksal yapı inşa etmelerine ve düşüncelerini mantıklı bir şekilde yeniden düzenlemelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğrencilerin yazma yetkinliği ve öz yeterliği, yazma performansı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ilişkiye olumlu anlamda katkı sunan araçlardan bir tanesi de dijital hikâye anlatımı olduğu görülmektedir. Araştırmadan ve yapılan çalışmalardan elde edilen veriler bu düşünceleri desteklemektedir.

5.1.1.4. Dijital Hikâyelerin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin uygulama boyunca oluşturduğu dijital hikâyeler alan uzmanı ve araştırmacı tarafından birlikte dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiştir. On haftalık uygulama süresince öğrencilerin her biri beş farklı türde hikâye üretmiştir. Erkek ve kadın öğrencilerin dijital hikâyeleri değerlendirme rubriğinden aldıkları puanlarda düzenli bir artış görülmüştür. Birinci dijital hikâyeden beşinci dijital hikâyeye kadar erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre daha yüksek puanlar almıştır. Bu da erkek öğrencilerin dijital hikâye üretme konusunda kadın öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

5.1.2. Nitel Verilere İlişin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucu kodlardan elde edilen sekiz temaya ait bulguların sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, tema başlıkları altında; öğrenci görüşlerini içeren cümlelere, araştırmacı alan notlarına, yazma çalışmalarına, yazma etkinliklerine ve sürece yönelik bulgulara ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.2.1. Dijital Hikâye Uygulama Aşamaları Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışmalar

- Öğrenciler dijital hikâye semineri aldıklarını ve dijital hikâyenin ne olduğunu öğrendiklerini ifade etmiştir.
- Öğrenciler, senaryo yazma çalışmaları yaptıklarını ve yazma çalışmalarının yazma becerisine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir.
- Öğrenciler, prova çalışmalarının yapılmasından dolayı daha düzgün seslendirme yaptıklarını ifade etmiştir.

- Öğrenciler, yeni şeyler öğrendiğini; ilk olarak senaryo yazma çalışmaları, sonra sırasıyla senaryosuna uygun görselleştirme, müzik bulma, video tasarlama aşamalarını yaptıklarını ifade etmiştir.

Balaman Uçar (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital hikâyeler yardımıyla, yazmaya daha istekli olduğu, yazdıklarını gözden geçirme ve düzeltme imkânı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Kim (2018) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenciler senaryo oluşturmak ve hikâye yazmak için iyi bir fırsat bulduklarını ifade etmiştir. Abdel-hack ve Helwa (2014) çalışmada, yabancı dil öğrenen lisans öğrenciler, dijital hikâyeleri yazma sürecine daha fazla ilgi duymasını sağlayan faaliyetler olduğunu ifade etmiştir. Zakaria ve Aziz (2019) çalışmada, ESL ortaokul öğrencileri bilgisayar kullanmak, resim eklemek gibi dijital hikâyenin aşamalarını yaptığı için mutlu olduklarını ve yazmayı daha çok sevdiklerini ifade etmiştir. Abdollahpour ve Maleki (2012) EFL ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, oluşturduğu dijital hikâyelerin kendilerine yazma, yazdıklarını düzeltme ve prova yapma imkânı sağladığı ifade etmektedir. Seifeddin, Zakareya ve Ebrahim (2015) yabancı dil öğrenen ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital hikâyelerle hikâye yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama süreçlerini yaptığını ve öğrencilerin dijital bir hikâye oluşturma, teknolojiyi kullanma, ses kaydetme, birlikte çalışma ve yaratıcı olma sürecinden hoşlandığını tespit etmiştir. Baki (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital hikâye oluştururken görselleştirme, müzik seçme gibi aşamaları sevdiklerini, internetten paylaşım yapmanın öğrencileri yazmaya karşı güdülediğini ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar ile araştırmadan elde edilen veriler birbirini desteklemektedir.

5.1.2.2. Dijital Hikâyelerin İlgi Çekiciliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Dijital hikâyelerin ilgi çekiciliği noktasında öğrencilerin çoğunluğunun dijital hikâye oluşturmayı eğlenceli bir etkinlik olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır.
- Öğrenciler, dijital hikâyeyi beğendiğini ve kendisine ilginç geldiğini ifade etmiştir.
- Öğrenciler, dijital hikâye oluştururken zevk aldığını, yazma becerisinin geliştiğini ve dijital hikâye yaparken kendilerini mutlu hissettikleri ifade

etmiştir. Bu durum öğrencilerin dijital hikâyelerle yapılan etkinlikleri beğendiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

- Öğrenciler, dijital hikâye anlatımını önceki derslere göre daha farklı bir yöntem olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklere karşı olumlu görüşlerinin olduğu sonucu çıkarabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara göre öğrencilerin dijital hikâye anlatımı derste kullanmaktan zevk aldığı ve eğlendiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Abdel-hack ve Helwa, 2014; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Kasami, 2018; Kulla-Abbott, 2006; Tabak, 2017; Uslupehlivan ve diğerleri, 2017; Seifeddin ve diğerleri 2015; Zakaria ve Aziz, 2019).

Zakaria ve Aziz'in (2019) çalışmasında, ESL ortaokul öğrencileri, resim ve bilgisayar kullanımı gibi çeşitli nedenlerle dijital hikâyeyi ilginç bulduğunu; dijital hikâye yapmanın heyecan ve mutluluk verici olduğunu ifade etmiştir. Abdel-hack ve Helwa (2014) çalışmasında, yabancı dil öğrenen lisans öğrencilerinin yüzde seksen beşinin dijital hikâyeyi sevdiğini, ilginç bulduklarını, kolay ve keyifli bir etkinlik olarak gördüklerini ifade etmiştir. Balaman Uçar (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencilerinin teknoloji destekli uygulamaları daha keyifli ve dolayısıyla daha motive edici bulduklarını belirtmiş ve öğrencilerin geleneksel yazma etkinliklerinin biraz sıkıcı bulduğunu ancak dijital hikâyelerle yazmanın daha cazip olduğunu ifade etmiştir. Kasami (2018) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, çoğu öğrencinin dijital hikâye anlatımı ödevleri hakkında olumlu görüşlerini ifade ettiğini ve İngilizce öğrenimi için ilginç hem de yararlı bulduklarını ifade etmiştir. Tabak (2017) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu ve öğrenme ortamını zenginleştirerek dersleri ilginç hale getirdiği sonucuna varmıştır. Seifeddin ve diğerlerinin (2015) yabancı dil öğrenen ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâye yaptıktan sonra mutlu olduğunu, dijital hikâyeler yazmanın eğlenceli ve harika olduğunu, güzel zaman geçirdiklerini ifade etmiştir.

Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında, dijital hikâyeleri zevk aldıkları eğlenceli bir etkinlik olarak gördüğünü ifade etmektedir. Uslupehlivan ve diğerleri (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını dikkat çekici, akılda kalıcı ve

öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkinlik olarak gördüğünü ifade etmiştir. Kulla-Abbott (2006) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin dijital olarak kişisel hikâyelerini yapmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Ayrıca çalışmada öğrenciler, dijital hikâyelerin kullanımının kolay, ilginç, eğlenceli olduğunu ve dijital hikâye oluşturmaktan zevk aldıklarını ifade etmiştir.

Dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin farklı yaş ve okul kademelerinde öğrencilerin ilgisini çektiği söylenebilir. Özellikle dijital hikâye anlatımı, geleneksel yöntemden daha farklı özellikleri (çoklu ortam araçları, resim, müzik ve video gibi) barındırdığı için öğrencilere daha ilgi çekici gelmiş olabilir.

Sonuç olarak araştırmadan ve çeşitli çalışmalardan elde edilen verilere göre dijital hikâye anlatımı; öğrencilerin eğlendikleri, mutlu oldukları, zevk aldıkları bir etkinlik olarak görülmektedir. Ayrıca dijital hikâye anlatımının öğrencileri yazmaya ve derse karşı motive ettiği de söylenebilir.

5.1.2.3. Dijital Hikâye Oluşturmada Yaşanılan Zorluklar ve Kolaylıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Uygulamada öğrencilerin dijital hikâye hazırlarken en zorlandıkları aşama seslendirme aşaması olmuştur. Öğrencilerin bu aşamada zorluk çekmelerinin nedeni, Türkçe kelime telaffuzunda sıkıntılar yaşamaları ve kelime bilgilerinde eksiklikler olması sonucuna varılmıştır.
- Öğrenciler, yazma ve görselleştirme aşamalarında da zorluklar yaşamıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplardan, öğrencilerin kendilerini yazılı anlatmada, metne uygun görseller bulmada sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
- Dijital hikâye hazırlarken öğrencilere en kolay gelen aşama video tasarlama aşaması olmuştur. Öğrenciler, video tasarlama aşamasını sevdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kendine ait bir ürün ortaya koymaları, yaratıcılık becerileri becerilerinin gelişmesine olumlu etkileri olduğu sonucu çıkarılabilir.
- Öğrencilere paylaşma aşaması da kolay gelmiştir. Dijital hikâye paylaşımları, öğrencilerin olumlu olumsuz dönütler almasını sağlamıştır. Öğrencilerin yaptığı dijital hikâye çalışmaları, dijital hikâyeleri değerlendirme rubriği değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda daha sonra yapacağı dijital hikâye çalışmalarına yansımış olabilir.

- Dijital hikâye hazırlarken öğrencilere kolay gelen bir başka aşama da müzik aşaması olmuştur. Öğrenciler, müzik bulurken müziği sevdiğini ve farklı dillerde müzik dinlediklerini ifade etmiştir. Bu durum da öğrencilerin dijital hikâye hazırlama sürecine yansımıştır ve bu nedenle öğrencilerin müziğe ilgileri olduğu ve müzikli etkinlikler yapmak istediği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin dijital hikâyeler oluşturmada zorlandıkları aşamalar seslendirme ve görselleştirme aşaması; öğrencilere kolay gelen aşamalar ise video tasarlama, paylaşma ve müzik seçme aşaması olmuştur. Öğrencilerin seslendirmede zorluk yaşamalarının farklı nedenleri olabilir. Savaş (2015) yabancı öğrencilerin Türkçe seslendirme yaparken sıkıntı yaşamalarının sebebini Türkçeye zamanla yerleşmiş olan Arapça, Farsça ve Fransızca kelimelerin okunuş ve yazılışlarındaki farklılıktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkçeye sonradan girmiş kelimelerde zorladıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerin hikâye yerine *hikaye/hikaye*, video yerine *fidyo*, telaffuz yerine tilaffuz demesi gibi seslendirme sorunları ortaya çıkmıştır.

Ana dili Türkçe olan lisans öğrencileriyle yapılan Demirer ve Baki'nin (2018) çalışmasında, öğrencilerin dijital hikâye oluştururken en sevdiği aşamanın seslendirme aşaması olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmayla benzerlik göstermemektedir. Diğer çalışmalar incelendiğinde öğrencilere zor ve kolay gelen aşamaların genel anlamda yapılan çalışmayla benzer olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Baki (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin müzik seçme aşamasını sevdiğini; yazma, görselleştirme ve seslendirme aşamalarında zorluk çektiğini; Demirer (2013) 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin bazılarının seslendirme yapmayı beğenmediklerini bazılarının ise video yapmayı, izlemeyi ve paylaşmayı beğendikleri sonucuna varmıştır.

Uslupehlivan ve diğerleri (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital hikâye oluştururken hikâye senaryosu yazma, senaryonun taslağını oluşturma ve yazıya nasıl giriş yapılacağını bilmeme gibi sıkıntılar yaşadığını ve ayrıca öğrencilerin ses ve görselleştirme organizasyonunda sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Ertem, Çetinkaya Özdemir ve Güllü Egin (2018) öğretmen adaylarının ses ve görüntü ekleme konusunda sıkıntılar yaşadığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bulgular ve yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, gerek yabancı dil gerek ana dili öğretiminde dijital hikâye oluşturma sırasında öğrencilerden bazılarının seslendirme aşamasında zorlandığı; bazılarının ise video tasarlama, izleme ve paylaşma aşamalarında zorlanmadığı görülmektedir.

5.1.2.4. Dijital Hikâye Çalışmalarında Edebî Türlerin Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrencilere edebî türler hakkında bilgiler verilmiştir. Hikâye, mektup, öz yaşam öyküsü, deneme türünde çalışmalar yapılmıştır.
- Öğrenciler, dijital hikâye çalışmalarında edebî türlerden hikâye türünü daha çok tercih etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hikâye türünde yazı yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Hikâye türü öğrencilerin ilgisini çekmiş ve öğrenciler, hikâye türünde yazma çalışmalarında değerlendirmeler sonucu daha başarılı olmuştur.
- Öğrenciler, farklı türlerde metin yazdıklarını ve yazma kurallarını öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin farklı edebî türlerde dijital hikâye yapabildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum dijital hikâyeler; fabl, masal, efsane ve biyografi gibi olaya ve düşünceye dayalı birçok türde kullanılabilceği sonucunu çıkarmıştır.

Dijital hikâyeler oluşturulurken öğrencilerin farklı metin türlerini kullanabildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin biyografi, masal, fabl gibi türlerde; Yamaç (2015) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin en çok hikâye türünde dijital hikâye yaptıklarını ancak fabl, masal ve tiyatro gibi birçok türde yapabileceklerini vurgulamıştır. Ohler (2006) dijital hikâyelerin mit ve efsanelerde kullanılabilceğini belirtmektedir.

Dijital hikâye türleri kendi içinde kişisel, bilgilendirici ve tarihi hikâyeler olmak üzere üçe ayrılır. Bu hikâye türlerinin farklı özelliklerinin olması farklı metin türlerinde kullanımına olanak sağlamaktadır. Sonuç olarak dijital hikâyelerin farklı türleri bulunmakta ve dijital hikâyelerin birçok türde kullanılabilceği görülmektedir.

5.1.2.5. Dijital Hikâyelerin Farklı Beceriler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrenciler, dijital hikâye oluşturma sürecinde en çok yazma becerilerinin geliştiğini söylemiştir. Öğrencilerle yazma konuları ve çalışmaları, ders kitabına bağlı yazma ve noktalama etkinlikleri yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları hikâye metinleri düzeltilerek öğrencilere yaptığı yanlışları görme ve düzeltme olanağı verilmiştir. Yapılan çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkılar sağladığı söylenebilir.
- Öğrenciler, seslendirme yaptıkları için telaffuz ve konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin seslendirme yaparken vurgu, tonlama ve telaffuz kurallarına dikkat etmesi sağlanmıştır.
- Öğrenciler, seslendirme yapmadan önce yazdıkları senaryoları okudukları ve dinledikleri için okuma ve dinleme becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yazdığı hikâye metnini sürekli okuyarak tekrar etmesi ve seslendirme yaptıktan sonra sesini dinleyip yanlışlarını görmesinin öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir.
- Öğrenciler, dijital hikâye anlatımı sayesinde teknolojiyi ve akıllı telefon uygulamalarını daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin 21. yy. becerilerinden olan teknoloji okuryazarlık becerisinin gelişmesine katkı sağlamıştır.
- Öğrenciler, yeni ve kendilerine ait ürünler ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin kendilerine ait ürünler ortaya koymasının yaratıcılık becerilerine olumlu katkılar yaptığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.
- Aynı zamanda öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecinde arkadaşlarından yardım alması, dijital hikâye anlatımının iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilir.
- Sonuç olarak öğrencilere göre dijital hikâye anlatımı, dört temel dil becerisinin yanında teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık ve iletişim becerisi gibi birçok beceriye etki eden bir araçtır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, dijital hikâyelerin birçok beceriyi geliştirdiği görülmüştür. Bu yönüyle dijital hikâye anlatımı üzerine yapılan çalışmalar, araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir. Dijital hikâye anlatımı, 21. yy. becerileri ve okuryazarlığı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri; yaratıcılık,

eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi birçok beceriyi geliştirmektedir (Abdel-hack ve Helwa, 2014; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Kulla-Abbott, 2006; Sadik, 2008; Seifeddin ve diğerleri, 2015; Yang ve Wu, 2012).

Öğrenciler, dijital hikâye oluşturmak için senaryo yazma çalışmaları yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazdıkları senaryolar, tekrar düzeltilerek öğrencilere dönüt olarak verilmiştir. Öğrencilere göre yapılan yazma çalışmaları, öğrencilerin yazma bilgisini ve yazma becerisini olumlu anlamda etkilemiştir. Dijital hikâye anlatımının yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar da bu çıkan sonucu desteklemektedir. Buna göre, Balaman Uçar'ın (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâye anlatımıyla bütünleşik yazma, organizasyon, öz düzenleme, öz denetim, iletişim ve yaratıcılık gibi becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Abdel-hack ve Helwa (2014) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada dijital hikâyeler, öğrencilerin anlatı yazma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır. Kim'in (2018) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâye görevleri sürecine katılarak dil bilinci ve organizasyon becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Seifeddin ve diğerleri (2015) yabancı dil öğrenen ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal etkileşimde bulduklarını, iletişim becerilerinin geliştiğini ve akran geri bildirimleri dikkate aldığını ifade etmektedir. Yang ve Wu (2012) yabancı dil öğrenen 10. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, dijital hikâye anlatımını kullandıktan sonra öğrencilerin İngilizce dinleme, okuma ve yazma; İngilizce yeterliği, eleştirel düşünme ve öğrenme motivasyonunda önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalar, dijital hikâye anlatımı yoluyla yabancı dil öğrenen öğrencilerin farklı becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir.

Ana dili öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında ise araştırmada ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâyeleri kullanarak yazma, konuşma, dinleme, okuma ve bilgisayar kullanma becerilerinin geliştirdiğini ifade etmiştir.

Sadik'in (2008) yaşları 13 ile 15 arasında değişen öğrencilerle yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin öğrencileri motive ettiğini ve öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Kulla-Abbott (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptığı

çalışmasında, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin sosyal okuryazarlık, işbirliği, iletişim becerileri ile eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini geliştirdiğini savunmaktadır.

Sonuç olarak dijital hikâye anlatımı; dört temel beceri, 21. yy. becerileri, teknolojiyi kullanma becerisi, yaratıcılık, organizasyon, okuryazarlık, işbirliği, iletişim ve eleştirel düşünme gibi birçok beceriyi geliştirdiği ve araştırmada elde edilen veriler ile yapılan çalışmaların birbirini desteklediği görülmektedir.

5.1.2.6. Dijital Hikâyelerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrenciler, dijital hikâyelerle kompozisyon yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.
- Öğrenciler, dijital hikâyenin senaryosunu yazarken yazım ve noktalama kurallarını öğrendiklerini, kelime, cümle ve paragraf yazma çalışmalarını yaptıklarını ifade etmiştir.
- Öğrenciler, önceden noktalama işaretlerinde ve yazım kurallarında sıkıntı yaşayıp sonradan düzelttiklerini; eklerin kullanımını daha iyi öğrendiklerini; daha çok kelime öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu durum dijital hikâye çalışması yapan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine katkılar sağlamış olabilir.
- Öğrenciler, dijital hikâye uygulamasından sonra yazmaktan korkmadıklarını, yazarken kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmiştir.

Dijital hikâyelerin yazma becerisine katkısını inceleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir. Dijital hikâyeler; kelime, cümle, paragraf, yazım, noktalama ve dil bilgisi kuralları gibi birçok yazma konularını etkilemekte ve geliştirmektedir (Abdel-hack ve Helwa, 2014; Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Foley, 2013; Kulla-Abbott, 2006; Seifeddin ve diğerleri, 2015; Yamaç, 2015; Yang ve Wu, 2012; Zekeria ve Aziz, 2019)

Balaman Uçar (2016) yabancı dil öğrenen öğrencilerin dijital hikâye çalışmalarıyla dilbilgisi, imla veya kelime bilgisi dâhil olmak üzere, alt yazma becerilerini geliştiğini ifade etmektedir. Kim'in (2018) EFL öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâyelerin senaryo oluşturma ve hikâye yazma fırsatı sağladığını, yazma becerilerinde iyileşme olduğunu, yabancı dil öğrenme

farkındalığının arttığını, kelimeleri doğru kullanma becerisinin geliştiğini ve yazdıklarını düzeltme imkânı sağladığını ifade etmektedir. Abdel-hack ve Helwa (2014) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital hikâye anlatımıyla kelime, cümle ve paragraf bilgisi; yazım ve noktalama bilgisinin arttığını ve düzenleme becerisinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Yapılan çalışmalardaki bulgular ile araştırmadan elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, dijital hikâyelerin yardımıyla kelime bilgilerinde iyileşme olduğunu ve yazdıklarını düzetme imkânlarından dolayı daha iyi yazdıklarını ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Zakaria ve Aziz'in (2019) ESL ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâyelerle yazma konusunda daha az endişelendiklerini, yeni kelimeler öğrendiklerini ve uzun cümleler kurabildiklerini ifade etmiştir. Seifeddin ve diğerlerinin (2015) EFL ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, dijital hikâyelerle İngilizce yazmayı ilk kez sevdiklerini, daha uzun paragraflar yazabildiğini, dil bilgisi ve yazım hatalarını daha az yaptığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin dijital hikâye yoluyla yazmaktan daha mutlu olduğu ve endişe duymadıkları sonucu çıkarılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgularda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaktan mutlu oldukları ve korkmadıkları sonuçları ortaya konmuştur. Bu yönleriyle yapılan çalışmaların verileri, araştırmadan elde edilen nitel verileri desteklemektedir.

Ana dili öğretiminde yapılan çalışmalardaki bulgular ile araştırmadan elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital hikâye anlatımıyla yazmayı ve yazma süreçlerini geliştirdiği görülmektedir. Baki (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin dijital hikâye anlatımını kullanarak yazma çalışmaları yaptığını ve bu şekilde yazım, noktalama, sayfa düzeni, dil bilgisi gibi kuralları öğrendiklerini ortaya koymuştur. Yamaç (2015) ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dijital hikâyelerle metin yazma çalışmalarında öğrenciler büyük-küçük harf kullanımı, noktalama ve yazım kullanımına ait bilgiler öğrendiğini ifade etmektedir. Foley (2013) ilkokul öğrencilerinin dijital hikâye anlatımıyla noktalama ve yazım kuralları konusunda kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Kulla-Abbott (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, dijital hikâyelerin

öğrencilerin yazılı metinlerini oluşturmak, çoklu medya temsiline dönüştürmek ve mesajlarını iletmek için kişisel bir hikâye, yaratıcı veya ikna edici yazı olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak hem yabancı dil öğretiminde hem de ana dili öğretiminde farklı yaş ve kademedeki bulunan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olumlu anlamda katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.2.7. Dijital Hikâyelerin Türkçe Dersinde Kullanımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrenciler, Türkçe derslerinde dijital hikâyeler kullanıldığı için derse karşı daha çok motive olduğunu, eğlendiğini ve geliştiğini ifade etmiş ve dijital hikâye oluşturmayı yararlı bir etkinlik olarak görmüştür.
- Öğrenciler, dijital hikâyelerin Türkçe dersine yararlı, geliştirici bir etkinlik olarak görmüştür.
- Aynı zamanda öğrenciler, dijital hikâyelerle işlenen derse sıra dışı ve farklı bir etkinlik olarak görmüştür. Bu sonuçlara göre öğrenciler, Türkçe dersinde dijital hikâye oluşturmak istedikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler, dijital hikâye anlatımını Türkçe derse için önemli, motive edici, yararlı ve geliştirici bir etkinlik olarak görmüştür. Bu bağlamda Tabak (2017) çalışmasında, dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimini desteklediğini, zengin bir öğrenme ortamı sağladığını; Baki (2015) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dijital hikâyelerin Türkçe dersinde kullanılmasının yararlı ve verimli olacağını; Ciğerci (2015) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dijital hikâye anlatımıyla öğrencilerin Türkçe dersini sevdiklerini ve daha fazla ilgi duyduklarını; Yamaç (2015) ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında ise dijital hikâyeleri öğrencilerin Türkçe derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırıcı bir etkinlik olarak ifade etmektedir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalara ve araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, dijital hikâye anlatımının Türkçe dersinde öğrencileri derse karşı güdülediği, öğrencilere Türkçe dersini sevdirdiği görülmektedir. Yabancı dil ve ana dili eğitiminde dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından eğlenceli, öğretici ve geliştirici bir etkinlik olarak görülmesi öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasını sağlamış olabilir. Yani içerisinde

çoklu ortam medya araçlarının bulunduğu, öğrencilerin bu araçlarla doğrudan ilişki kurduğu bir ortamdan ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenme imkânına sahip olmasından dolayı dijital hikâyeler öğrencileri Türkçe dersine karşı güdülemiş olabilir.

5.1.2.8. Dijital Hikâye Oluşturma Süreciyle İlgili Öğrencilerin Önerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrenciler dijital hikâye oluşturma sürecinde yaşadığı sorunlara karşı öneriler dile getirmiştir. Öğrenciler dijital hikâye yapmak için teknolojik alt yapı sınıfın olması gerektiği önerisinde bulunmuştur.
- Dijital hikâyelerin yapımında kullanılan Power Director adlı Android tabanlı uygulamanın İngilizce olması öğrenciler tarafından dile getirilmiş ve uygulamanın Türkçe olması ve geliştirilmesiyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.
- Öğrenciler, dijital hikâye yaparken zamanın yetmemesinden şikâyet etmiş ve dijital hikâye sürecinde daha fazla zamanın olmasıyla ilgili öneride bulunmuştur.
- Öğrencilerin önerilerinden yola çıkılırsa dijital hikâye yapmak için bilişim sınıfının olması, İnternet olanaklarının iyi olması, uygulama sürecinde zaman sıkıntısının olmaması, öğrencilerin düzeyine uygun konuların seçilmesi vb. konulara çözüm getirilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin dijital hikâye hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerden yola çıkarak öneriler getirdiği görülmektedir. Öğrenciler, genellikle okulun teknolojik alt yapısı ve İnternet olanaklarıyla ilgili öneriler getirmiştir. Teknik aksaklık, teknolojik alt yapı ve İnternet hızı gibi sorun ve önerilerin yapılmış çalışmalarda da benzer olduğu görülmektedir (Baki, 2015; Balaman Uçar, 2016; Uslupehlivan ve diğerleri, 2017; Yamaç, 2015; Yavuz Konokman, 2015).

Balaman Uçar'ın (2016) yabancı dil öğrenen lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrenciler, İnternet erişimi sorunu yaşadığını, seslendirme, yazılımla ilgili sorunlar yaşadığını ifade etmekte ve internet sitelerinin (Toondoo, Goanimate) Türkçe olmamasını da sorun olarak görmektedir. Baki (2015) ortaokul 6.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler, yaşadığı teknik sorunlara, çeşitli yazılım kullanma sorunlarına ve okulun İnternet hızıyla ilgili sorunlarına karşı önerilerde bulunmuştur. Yavuz Konokman (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının yazılım ve İnternet erişimi sorunlarından dolayı çok zaman

harcadıklarını ifade etmiştir. Yamaç (2015) ilkököl 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, okuldaki donanım eksikliğini, İnternet kullanımıyla ilgili sorunları öğrencilerin yaşadığı güçlük olarak dile getirmiştir. Uslupehlivan ve diğerleri (2017) öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin kullanımıyla ilgili çoklu medya araçlarına erişim, program bilgisi gibi teknik sıkıntıları dile getirmiştir.

Dijital hikâye hazırlamak zaman alan bir etkinliktir. Zamanın sınırlanması dijital hikâyelerin kalitesine ve verimliliğine etki etmektedir. Dijital hikâye oluşturma aşamalarının her biri kendi içinde zaman alan bir uğraş olduğu için dijital hikâye üretmede zaman genişliği önemlidir. Çalışmada öğrenciler, dijital hikâye oluştururken zaman konusunda sıkıntı yaşamış ve buna öneriler getirmiştir. Yapılan çalışmalarda dijital hikâyeler için harcanan zamanın kısıtlı olduğu ve yapılan etkinliğin çok fazla zaman aldığı dile getirilmiştir (Baki, 2015; Kasimi, 2018; Kulla-Abbott, 2006; Sepp ve Bandi-Rao, 2015; Yamaç, 2015).

Kasami'nin (2018) EFL lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler, senaryo yazma çalışmaları için uzun zaman gerektiğini, dijital hikâye oluştururken zamanın kısıtlı olduğunu; Sepp ve Bandi-Rao'nun (2015) ESL yükseköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrenciler, dijital hikâye yapmak için bilişim ve e-öğrenme laboratuvarlarının oluşturulmasının gerektiğini; Sadik'in (2008) çalışmasında, öğrenciler, dijital hikâye araçlarının kullanımında zaman sıkıntısını yaşadıklarını ifade etmektedir. Kulla-Abbott (2006) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, dijital hikâye üretme sürecinde her bir aşamada gerekli olan malzeme ve materyallerin toplanmasında zaman sıkıntısı olduğunu belirtmiştir. Yamaç (2015) 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin dijital hikâye hazırlama sürecinde zaman konusunda güçlük yaşadığını vurgulamıştır.

Yapılan çalışmalarda dijital hikâye oluşturma sürecinde yaşanan sıkıntılara ilişkin yapılan öneriler ile araştırmada konuyla ilgili yapılan öneriler birbirine benzemektedir.

Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreçleriyle ilgili yaşadığı sıkıntılara ilişkin önerilerde farklılık bulunmaktadır. Sepp ve Bandi-Rao'nun (2015) çalışmasında, öğrenciler, dijital hikâye dosyalarının e-posta ile gönderilemeyecek kadar büyük olduklarını, teknoloji konusunda bilgili olmadığını ve evde bilgisayarlarının bulunmadığını ifade etmiştir. Sadik (2008) çalışmasında

öğrenciler, yazılım ve program bilgisinin olmadığını, ders planlarının dijital hikâye anlatımıyla uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Balaman Uçar'ın (2016) çalışmasında öğrenciler, ses ve görsellerin hikâye akışına uygun yerleştirememesini sıkıntı olarak görmüştür.

Sonuç olarak dijital hikâye oluşturma sürecinde; teknolojik alt yapı, donanım, yazılım, İnternet erişimi ve zaman konularında güçlükler yaşanmaktadır. Verimli bir uygulama için çalışma yapılacak ortamın koşulları bahsedilen konularda yeterli olması gerekmektedir. Dijital hikâye oluşturma süreci zaman alan bir uygulama olduğu için öğrencilerin daha çok zaman konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

Aşağıda araştırmacılara, eğitim ve öğretim sürecine yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu bağlamda:

- Dijital hikâye anlatımı, yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli beceri derslerine entegre edilebilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi için yazma derslerinde dijital hikâye etkinlikleri kullanılabilir.
- Alanyazın taraması sonucunda, Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımıyla ilgili pek fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu alanda, akademik çalışmalar arttırılabilir.
- Dijital hikâye etkinlikleri için TÖMER'lerin bünyesinde gerekli donanıma sahip sınıflar hazırlanabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin kullanımına yönelik öğretmenlere ve öğrencilere tanıtıcı seminerler verilebilir.
- Android ve İOS işletim sistemli akıllı telefonlar için geliştirilen uygulamalarla bilişim sınıfına ihtiyaç duymadan dijital hikâye anlatımına yönelik akademik çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin hazırladığı dijital hikâye çalışmasının bir örneği aşağıdaki karekod ile gösterilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Hack, E. M. and Helwa, H. S. A. H. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41.
- Abdollahpour, Z. and Maleki, N. A. (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.
- Abou Shaaban, S.S. (2015). The effects of digital storytelling, storytelling and storyreading on enhancing Palestinian ninth graders' paragraph writing skills. *European Journal of Educational Studies*, 7(1), 23-34.
- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyulu (multisensory) yabancı dil öğretimi, *Tubav Bilim Dergisi* 2(1),105-112.
- Aktaş, M. (2009a). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7-27.
- Aktaş, M. (2009b). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1(1), 89-99.
- Amelia, L. C. H. and Abidin, M. J. Z. (2018). Young ESL learners' perception on the effects of using digital storytelling application in English language learning. *Social Sciences & Humanities*, 26(3), 179-198.
- Anthony, E. M. (1963). Approaches method and techniques. *English Language Teaching* 17, 63-67.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Kılıç, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.

- Arthur, B. ve Zell, N. A. (1996). Strategy for Teaching Creative Writing Skills to Emotionally Disturbed Students. *Preventing School Failure*, 34 (4).
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools*, 9(1), 32-35.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 1-45.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara. TDK.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barret, H.C. (2009). How to Create Simple Digital Stories. <http://electronicportfolios.com/digistory/howto.html> adresinden 28.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Barrett, H. (2006). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. C. Caroline, D.A., Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price ve S. Weber (Ed.), Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Benhür, M.H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. The Comparison of Interrater Reliability Estimating Techniques. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması* *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Borneman, D. and Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Brenner, K. (2014). Digital stories: A 21st-century communication tool for the English language classroom. *English Teaching Forum*, 52(1), 22-29. Retrieved from ERIC database. (EJ1029170)
- Bull, G. and Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49.
- Bumgarner, B. L. (2012). *Digital storytelling in writing: A case study of student teacher attitudes toward teaching with technology* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Butler, D. L. and Cartier, S. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*, 106, 1729-1758.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 5(3)*, 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Chuang, W. T., Kuo, F. L., Chiang, H. K., Su, H. Y. ve Chang, Y. H. (2013). Enhancing reading comprehension and writing skills among Taiwanese young EFL learners using digital storytelling technique. *21st International Conference on Computers in Education*. Denpasar Bali, Indonesia, 18-22 Kasım 2013.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ciğerci, F. M. and Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Clarke, R. and Adam, A. (2011). Digital storytelling in Australia: Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11 (1-2), 157-176,
- Coşkun, E. (2014) Yazma eğitimi. (Editörler) A. Kırkılıç ve H. Akyol. *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 49-91.
- Creswell, J. W. (2017a). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2017b). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. and Clark, P. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. USA: SAGE Publications.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dilde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165- 176
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci Mutlu, S. (2016). *A case study: the potential impact of task-based instruction on efl learners' writing self-efficacy*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul. Der Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı: TÖMER örneği. *Dil Dergisi*, 166(1), 5-15.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. (9. Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Demirer, V. Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Diaw, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Diaw, P. W. (2009). *Case study: the influence of storytelling as prewriting activity (in the writing process) on narrative writing in the child left behind learning environment*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Joseph's University.
- Dogan, B. and Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. *In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1, 902-907.
- Duman, B. and Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Đumlija, A. (2018). *The relationship between writing strategies and writing anxiety in EFL*. Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara. Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4 (3), 887-937.
- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.
- Erkan, D. Y. ve Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing and attitudes towards writing: a correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *Asian EFL Journal*, 13 (1).
- Ertem, İ. S., Çetinkaya Özdemir, E. ve Güllü Egin, E. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital çocuk edebiyatı ürünü hazırlama deneyimlerine yönelik görüşleri, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 13/27*, p. 723-736, ISSN: 1308-2140,
- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Societyfor Technology in Education.
- Gabel, D. (2011). Down to earth digital storytelling. *Library Media Connection*, 30(1), 24-27. Retrieved from ERIC database.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI Number: 3383367)
- Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, (163), 36-45.

- Genç, E. ve Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: the perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 235-251.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- George, D. and Mallery, P. (2013). IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference. *Routledge*.
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2).
- Green, M. R. (2011). *Teaching the writing process through digital storytelling in pre-service education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Green, S. and Salkind, N. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Understanding and Analysing Data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gregori-Signes, C. (2008). *Digital storytelling within the common European framework*. Talk presented at “I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas”. Retrieved from <http://tr.scribd.com/doc/42623103/DigitalStorytelling-within-the-Common-European-Framework-for-Education-2010#scribd>
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller., (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 337-361.
- Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016* içinde (219-236). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık. http://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf adresinden edinilmiştir.

- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, (Chapter 10), Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press.
- Horwitz, B, M., Horwitz, K, E. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hubbell, N. (2011). *Digital storytelling and study abroad returnees: The impact of a narrative-based, reflective practice upon identity construction*. Unpublished masters thesis, University of Denver.
- Hull, G. A. ve Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- İnal, S. (2014) Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 362-372.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi., (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 3-28.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14).
- Jakes, D. (2006). Standards Proof Your digital storytelling Efforts. *Tech Learning*,
- Jakes, D. S. and Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Retrieved from http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf
- James, P. R. A. P., Yong, K. L., and Yunus, M. M. (2019). Hear Me Out! Digital Storytelling to Enhance Speaking Skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(2), 190–202.
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H. and Jamalinesari, A. (2015). A Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 4(2), 68-72.

- Jenkins, H. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. An occasional paper on digital media and learning. *John D. and Catherine T. MacArthur Foundation*.
- 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.
- Kajder, S., Bull, G. and Albaugh, S. (2005). Constructing digital stories. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 40-42. Retrieved from ERIC database. (EJ697311)
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Editörler) A. Güzel ve H. Karatay. *Türkçe öğretimi el kitabı*. İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 265-306.
- Kasami, N. (2018). Advantages and disadvantages of digital storytelling assignments in EFL education in terms of learning motivation. *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018*, 130.
- Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169-188.
- Kim, P. (2018). Implementing digital storytelling and students' writing ability development in an EFL college classroom. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 21(1), 77-106.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014a). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 65-80.

- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014b). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 81-111.
- Krismiati, A. (2013). Bringing technology into the classroom through digital storytelling. *Asia-Pacific Collaborative Education Journal*, 9(2): 1-10.
- Kulla Abbott, T. M. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8/10. 395-403.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 100-109.
- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 33-45
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. (Version 4.0). Digital Diner Press, Berkeley, CA.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook* (2nd ed.). Berkeley, CA: Digital Diner Press. Retrieved from <http://redcrossyouth.org/wp-content/uploads/2012/03/cds-cookbook.pdf>
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 1-16.
- Macintyre, D. P. and Gardner, R., C. (1994). The subtle effect of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Maden, S, Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (2).
- Maltepe, S. (2006a). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_eb_pdf. (İndirme tarihi: 30.07.2018).
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.

- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. (Editör) A. Sarıçoban. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi*. Birinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 12-65.
- Militello, M. and Guajardo, F. (2013). Virtually speaking: How digital storytelling can facilitate organizational learning? *Journal of Community Positive Practices*, 13(2), 80-91.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 54-68.
- Ohler, J. (2006). The World of dijital storytelling, *Edicational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması/adaptation of Daly-Miller's writing apprehension test to Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özcan, S., Kukul, V. ve Karataş, S. (2016). Dijital hikâyeler için dereceli değerlendirme ölçeği. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*, Rize.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *International Periodicals for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 2049-2056.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 207-220.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in schooi contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol: 39, ss 239-249.
- Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century: A report and mile guide for 21st century skills*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9. Retrieved from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom-2/>
- Robin, B. (2006) The educational uses of digital storytelling, *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1, 709-716.
- Robin, B. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.

- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. and McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review* 22, 37-51.
- Rule, L. (2005). *Digital Storytelling Workshop Agenda*. Retrieved <http://homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html> (İndirme Tarihi: 02.08.2018)
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Sakarya Akbulut, H. (2015). *The relationship between writing self-efficacy and writing performance in a university English preparatory course*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sarıçoban, A., Kavaklı, N., Arslan, S. ve Özer, Z. (2015). Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlar. (Editör) A. Sarıçoban. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim metodolojisi*. Birinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 358-400.
- Savaş, S. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan okuma ve telaffuz zorlukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. s. 2379-2386.
- Sawyer, C. B. and Willis, J. M. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 6(4), 274-283.
- Seifeddin, A., Ahmed, S. and Ebrahim, Y. (2015). A program based on english digital stories to develop the writing performance and reflective thinking of preparatory school pupils. *Online Submission*, 8(2).
- Sepp, M. and Bandi-Rao, S. (2015). Creating an effective model for digital storytelling in the ESL writing class, *CUNY Academic Works*.
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sheneman, L. (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42. Retrieved from ERIC database. (EJ900970)
- Speaker, K. (2010). Speaking the lower frequencies 2.0: digital ghost stories. *Mentoring literacy professionals: continuing the spirit of CRA/ALER after 50 years*, 27, 28-33.
- Stanley, N. and Dillingham, B. (2011). Making learners click with digital storytelling. *Language Magazine*, 10(6), 24-29. Retrieved from <http://language-magazine.com/online/Feb11>.

- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Susoy, Z. ve Tanyer, S. (2013). *A closer look at the foreign language writing anxiety of Turkish EFL pre-service teachers*. Paper presented at the International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning. Prague, Czech Republic.
- Şahin, E. ve Şahin, A. (2014). Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı., (Editörler) A. Kırkkılıç ve H. Akyol. *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 319-348.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şengül, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı., (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 227-249.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tapan, N. (1993). 20. Yüzyıl Almanca öğretiminde yöntem arayışları. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII, 191-205.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tendero, A. (2006). Facing your selves: The effects of digital storytelling on teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 6/1.
- Tolisano, S. R. (2008). *Digital storytelling - Part II* [Web log post]. Retrieved from <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/>
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- TÖMER. (1984). *Hakkımızda*. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi. Ankara Üniversitesi, Web: <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> (Erişim tarihi: 30.07.2018).
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(83), 183-208.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23(2), 461-472.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uslupehlivan, E., Erden, M. K. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı dil öğrenme yolları*. İstanbul. Alfa yayınları.
- Varışoğlu, M.C. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğrenme kaygısı. (Editör) A. Şahin. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayınları, 77-90.
- Veyis, F. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde etkileşimli çoklu ortam materyal kullanımı. *Dil Dergisi*, Sayı: 166/2, 59-67.
- Widodo, H. P. (2016). Engaging young learners of English in a genre-based digital storytelling project. *An Unpublished Research Report*.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Erciyes üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yang, Y.T.C. ve Wu, W.C.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*, 59, 339-352.

- Yavuz Konokman, G. (2015). *Araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital öykü oluşturmanın öğretmen adaylarının direnç davranışlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- 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.
- Younas, M., Subhani, A., Arshad, S., Akram, H., Sohail, M., Hamid, M., and Farzeen, M. (2014). Exploring the causes of writing anxiety: A case of BS English Students. *Language in India*, 14(8), 197-208.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2019). <https://www.yee.org.tr/>. 03.03.2019 tarihinde <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden alındı.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 81-88.
- Zakaria, M. A. and Aziz, A. A. (2019). The Impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill. *SocArXiv*. August, 4.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

EKLER

Ek 1. Ön-Test Çalışması Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Ülkenizden Türkiye'ye gelirken (göç ederken) neler yaşadığınızı yani göç hikâyenizi duygu ve düşüncelerinizi başlık olarak yazınız.

İlk önce size Türkiye'ye gelmem sebeplerinde bahsetmek istiyorum. Biliyorsunuz Suriye'de 2011'de felaket bir savaş başladı. O savaş yüzünden iki dayım, bir de ben en yakın bir amcem oğlunu kaybettim. Amma genellikle biz Suriyeli gençler olarak savaşta can ve para kaybına, umudumuzu, hayallerimizi de kaybettik.

Siz Suriye'de yaşadığım kısık bir olay anlatacağım: 2013'te güneşli, havası güzel bir günde, biz lisedeyken, Arap edabiyetinin hocası bize ders anlatırken ufak sesi geldi, biz o ses alışkındık Önce kork kork madık. Hocamız ders anlatmayı devam etti ve tahtaya bir yazı yazarken birden yere düştü ve okulumuzu domat kapladı ve günde çok kötü anıtları yaşadık.

Bu Ben karşıladım zorluklara rağmen okumayı devam ettim ve lise diplomasını aldım. ama liseyi bitirdikten sonra kaldım ilde üniversite yok olduğu isim, Türkiye'ye gelmek kararı aldım ve hemen kasak aramaya başladım. çünkü Türkiye'ye gelmem için başka yol yoktu.

2016'da Türkiye'ye geldim, Türkiye'ye kasak yoldan gectim ama hemen kimlik lıkardım, ve iş bulmaya çalıştım, sesitli alanlarda çalıştım ve çalışır ken üniversiteyi okumak için burs bulmaya çalışıyordum, 2018'de babam hayatını kapıladı açıldı ve üniversiteye burslu öğrenci olarak başladım.

Ek 2. Son-Test Çalışması Örneği

Sevgili Öğrenciler,

Ülkenizden Türkiye'ye gelirken (göç ederken) neler yaşadığınızı, neler düşünüp neler hissettiğinizi yani göç hikâyenizi yazınız.

Göç Hikayem

Unutulmaz anlar, vazgeçilmez acı hatıralar, kara günler, bombanın altında gecelerce korku, O bütün acıları Türkiye'ye gelmeden önce Suriye'de yaşadım ama ona rağmen ben Türkiye'ye bombalardan kaçmak için değil okumamı devam ettirmek için geldim.

Benim için Türkiye'ye geldiğim gün çok güzeldi ve aynı zamanda çok üzgüydü. Yeni hayat başlayabileceğim için, üniversiteye girebileceğim için mutluydum. Aynı zamanda ailemden ayrıldığım için, vatanımdan uzak olduğum için çok üzgündüm.

Türkiye'ye ilk geldiğimde çok acı çektim, örnek veriyorum: masraflarımı karşılamak için çalışırken bazı patronlar benim masam yiyorlardı ve beni üzüyorlardı ama Allaha şükür o günler geçti ve artık buraya alıştım, hem burada çok mutluyum.

Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye İlişkin Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ (1)	KÖTÜ (2)	İYİ (3)	ÇOK İYİ (4)
SAYFA DÜZENİ	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kâğıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kâğıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	*Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.
	*Konuya uygun örneklere yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örneklere yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
YAZIM VE NOKTALA	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Ölçek İzni



İzleme bayrağı. 28.09.2018 tarihinde başlayacak. 28.09.2018 tarihinde sona erecek.



01 Gamer <kbuyukikiz@gmail.com>

29.07.2018 Paz 17:41

Siz



Merhaba Erkan hocam,

Literatüre kazandırılan her çıktı, başkaca araştırmacıların istifadesiyle kıymetlenir. Ölçeği kullanmanızdan duyacağım memnuniyeti bilginize sunar, çalışmalarınızda kolaylık ve başarılar temenni ederim.

Doç. Dr. Kaan Büyükikiz

iPhone'umdan gönderildi

erkan aydın <mehmet_erkans5@hotmail.com> şunları yazdı (29 Tem 2018 14:05):

Sayın Hocam,
İnönü Üniversitesinde doktora öğrencisiyim.

"Yabancılarā Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" adlı doktora tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz **"Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı"**ni akademik kurallar içinde kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmamda sizden izin istiyorum. Bilgilerinize arz ederim.



Ek 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.	1	2	3	4	5
Yazmayı severim	1	2	3	4	5
Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim.	1	2	3	4	5
Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.	1	2	3	4	5
Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.	1	2	3	4	5
Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım.	1	2	3	4	5
Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5

Ölçek izni

İzleme bayrağı.

US

ULKER SEN <ulker_sen@hotmail.com>
5.03.2019 Sal 13:29
Siz

pdf kaygı ölçek.docx.pdf
75 KB

Sayın Aydın,
Nezaketiniz için teşekkür ederiz. Çalışma arkadaşım ve ben ölçeği akademik etik çerçevesinde kullanmanıza memnuniyetle izin veriyoruz. Yardımcı olması açısından ölçeğin bir nüshasını (değişkenleri dilediğiniz gibi değiştirebilirsiniz tabii) da gönderiyoruz. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Ülker ŞEN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Teknikokullar/ANKARA

Ek 5. Yabancı Dil Türkçe Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

No	Maddeler	Katılmıyorum Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim	1	2	3	4	5	6	7
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

Ölçek İzni



erkan aydın
Sayın Hocam, İnönü Üniversitesinde doktora öğrencisiyim. "Yabancılar Türkçe Öğretimind..."

4.03.2019 Pzt 10:47

İzleme bayrağı.



O1 Gamer <kbuyukikiz@gmail.com>
4.03.2019 Pzt 11:03
Siz

↩ ↪ → ...

Merhaba Erkan bey,
ölçeğin çalışmanızda kullanılmasından mutlu olurum. İyi çalışmalar.

iPhone'umdan gönderildi

erkan aydın <mehmet_erkans5@hotmail.com> şunları yazdı (4 Mar 2019 10:47):

Sayın Hocam,
İnönü Üniversitesinde doktora öğrencisiyim.
"Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" adlı doktora tez çalışmamda, geliştirmiş olduğunuz "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği"ni akademik kurallar içinde kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmamda sizden izin istiyorum. Ölçeğin aslını gönderebilir misiniz?

Erkan Aydın
İnönü Üniversitesi/ Türkçe Eğitimi
Doktora Öğrencisi

Ek 6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**Sorular**

1. Dijital hikâye hazırlarken neler yaptınız, anlatır mısınız?
 - Dijital hikâye oluşturmadan önce neler yaptınız?
 - Dijital hikâye oluşturma sürecinde neler yaptınız?
 - Dijital hikâye oluşturduktan sonra neler yaptınız?
2. Dijital hikâyelerin beğendiğiniz yönleri nelerdir?
3. Dijital hikâyelerle ders işlemek eğlenceli midir, neden?
4. Dijital hikâye üretirken yapmakta zorlandığınız aşamalar var mı? Varsa açıkla mısınız?
5. Size göre dijital hikâye oluştururken en kolay aşama/aşamalar nelerdir?
6. Hangi türde (Hikâye, Mektup, Özgeçmiş, Deneme vb.) dijital hikâye yapmayı tercih ettiniz?
Neden
7. Dijital hikâye hangi becerileriniz geliştirdiğine inanıyorsunuz, açıkla mısınız?
8. Dijital hikâyelerle yazma becerinizin geliştiğine inanıyor musunuz? Neden?
9. Türkçe derslerinde dijital hikâye ile yazma çalışmalarının yapılmasını ister misin? Neden?
10. Dijital hikâye yaparken ve yaptıktan sonra önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?

Ek 7. Kişisel Bilgi Formu

<p>Sevgili öğrenciler,</p> <p>Kişisel bilgi formu, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Formdaki bilgilerin doğru ve eksiksiz doldurulması bilimsel araştırma açısından önem taşımaktadır. Formda yer alan her soru için durumunuza en uygun bulunan kutuya (X) işareti koyunuz. Formdaki sorulara vereceğiniz samimi ve doğru cevaplar ile araştırmamıza verdiğiniz katkılardan dolayı sizlere teşekkür ederiz.</p>
<p>Adınız-Soyadınız:</p> <p>Cinsiyetiniz: (1)Erkek (2)Kız:.....</p> <p>Yaşınız.....</p>
<p>Ne zamandır Türkiye'desiniz?</p> <p>() 3 ay -6 ay (1)</p> <p>() 6 ay -12 ay (2)</p> <p>() 12 ay -24 ay (3)</p> <p>() 24 aydan fazla (4)</p>
<p>Türkçe kitap okuma sıklığınız bakımından aşağıdaki seçeneklerden hangisine daha yakınsınız?</p> <p>() Her gün (1)</p> <p>() Haftada bir (2)</p> <p>() Ayda bir (3)</p> <p>() Yılda bir (4)</p> <p>() Okumuyorum (5)</p>
<p>Türkçe yazı yazma sıklığınız bakımından aşağıdaki seçeneklerden hangisine daha yakınsınız?</p> <p>() Her gün (1)</p> <p>() Haftada bir (2)</p> <p>() Ayda bir (3)</p> <p>() Yılda bir (4)</p> <p>() Okumuyorum (5)</p>
<p>Akıllı telefon kullanıyor musunuz?</p> <p>() Evet () Hayır</p>
<p>Akıllı telefonda sosyal medya (Facebook, Instagram, Youtube gibi) uygulamaları ne sıklıkla kullanıyorsunuz?</p> <p>Her gün, sürekli () Günde birkaç saat () Haftada birkaç gün ()</p> <p>Haftada birkaç saat () Ayda birkaç saat () Hiç ()</p>

Ek 8. Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği

Planlama	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Dramatik Soru	Hikâyenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru kullanılmış ve hikâye içerisinde açıkça cevaplanmıştır.	Hikâyenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru kullanılmıştır ancak hikâye cevabı açıklamak için yetersizdir.	Hikâyenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru açıkça ifade edilmemiştir ve bu soru hikâye içerisinde cevaplanmamıştır.	Hikâyenin başında dinleyicileri etkileyecek ve dikkatlerini çekecek bir soru/açıklama kullanılmamıştır.
Hikâyenin Amacı	Hikâyenin amacı önceden belirlenmiştir ve hikâye boyunca amaca odaklanılmıştır.	Hikâyenin amacı önceden belirlenmiştir ve hikâyenin büyük bölümünde amaca odaklanılmıştır.	Hikâyenin amacı önceden belirlenmiştir ancak hikâyenin büyük bölümünde amaçtan uzaklaşmıştır.	Hikâyenin amacı belirlenmemiştir.
Hikâye Tahtası Oluşturma	Hikâyedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikâye tahtası taslağı ayrıntılı bir şekilde tamamlanmıştır.	Hikâyedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikâye tahtası taslağının büyük çoğunluğu tamamlanmıştır.	Hikâyedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikâye tahtası taslağının bir kısmı tamamlanmıştır.	Hikâyedeki sahneler arası sıralamayı, geçişi, tutarlılığı içeren hikâye tahtası taslağı hiç hazırlanmamıştır.
Özgünlük/Çekicilik	Hikâye hem özgün, hem çekicidir.	Hikâye özgündür ancak çekici değildir.	Hikâye özgün değildir ancak çekicidir.	Hikâye hem özgün değil hem çekici değildir.
Üretim	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Hikâyenin Uzunluğu	Hikâyede verilecek içerik süreye uygundur.			Hikâye olması gerektiğinden daha uzun/daha kısa olması gerektiği izlenimi yaratmaktadır.
Ekonomiklik	Hikâyede detaylar yeterince ele alınmıştır. Gereksiz detaylardan (görsel/video/ses/müzik vs.) kaçınılmıştır.	Hikâye genel olarak iyidir ancak hikâyenin bazı bölümlerinde daha çok ya da daha az detaya ihtiyaç duyulmaktadır.	Hikâyenin birçok yerinde detayların düzenlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.	Hikâyedeki detayların tamamının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
Dil ve Dilbilgisi Kullanımı	Hikâyenin tamamında kullanılan dil ve dil bilgisi doğru ve anlaşılırdır.	Hikâyenin kullanılan dil anlaşılırdır ancak bazı dil bilgisi hataları bulunmaktadır.	Hikâyede kullanılan dil ve dil bilgisinde hatalar bulunmaktadır.	Hikâyenin tamamında kullanılan dil ve dil bilgisi doğru ve anlaşılır değildir.
Telif Hakkı ve Etik	Hikâyede kullanılan içeriğin tümü (senaryo, görsel, müzik vs.) orijinal görünmektedir veya kullanılan içerikler telif haklarına uygun şekilde kullanılmıştır.			Hikâyede kullanılan içeriğin hiç biri (senaryo, görsel, müzik vs.) orijinal görünmemektedir veya kullanılan içeriklerin hiç biri telif haklarına uygun şekilde kullanılmamıştır.
Ses	Hikâyede kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılırdır.	Hikâyenin büyük çoğunluğunda kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılırdır.	Hikâyenin bir kısmında kullanılan seslerin kalitesi net ve anlaşılırdır.	Hikâyede kullanılan sesler anlaşılır değildir.
Müzik	Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin akışına ve duygusuna uygundur.	Hikâyede kullanılan müzik bazı bölümlerde hikâyenin akışı ve duygusuyla uyumsuzluk göstermektedir.	Hikâyede kullanılan müzik, hikâyenin büyük bir kısmında akış ve duyguya uyumsuzluk göstermektedir.	Hikâyede kullanılan müzik hikâyenin akışına ve duygusuna uygun değildir veya müzik kullanılmamıştır.
Çoklu ortam Kalitesi	Hikâyede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi oldukça iyidir ve hikâyenin amacına uygundur.	Hikâyede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi oldukça iyidir ancak hikâyenin amacına uygun değildir.	Hikâyede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi iyi değildir ancak hikâyenin amacına uygundur.	Hikâyede kullanılan görsellerin görüntü kalitesi iyi değildir ve hikâyenin amacına uygun değildir.

Çoklu ortam Senkronizasyonu	Hikâyenin tamamında ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikâyenin büyük çoğunluğunda ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikâyenin bir kısmında ses ile görseller arasında senkronizasyon vardır.	Hikâyede ses ile görseller arasında senkronizasyon yoktur.
Düzenleme	Hikâyede gereksiz geçiş ve efektler kullanılmamıştır.	Hikâyenin bir kısmında gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.	Hikâyenin büyük çoğunluğunda gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.	Hikâyenin tamamında gereksiz geçiş ve efektler kullanılmıştır.
Paylaşım/Sunum/ Geri Bildirim	3 puan - Mükemmel	2 puan - İyi	1 puan - Zayıf	0 puan - Kötü
Geri Bildirim İçin Paylaşma	Hikâye, oluşturulma aşamalarında, sınıf arkadaşlarından ve uzmanlardan geri bildirim almak için paylaşılmıştır.			Hikâye, sınıf arkadaşlarından ve uzmanlardan geri bildirim almak için paylaşılmamıştır.

Erkan AYDIN (Doktora Öğrencisi)

📌 İzleme bayrağı.



Volkan KUKUL <volkankukul@gazi.edu.tr>

19.12.2018 Çar 09:18

Siz ∨

Hiçbir sıkıntı yok tabiki kullanabilirsiniz.

Arş. Gör. Volkan KUKUL

Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

volkankukul.com

kukulvolkan@gmail.com volkankukul@gazi.edu.tr

Ek 9. Yabancılar İçin Türkçe B1 Kitabı Yazma Dersi Konu ve Etkinlikleri

Ünite Adı	Metin Adı	Etkinlik Adı	Yazma Türü	Açıklama	Yöntem/ Teknik
HAYATI OKUYORUZ	Stresle Baş Etmenin Yolu	Yazma A	Boşluk Doldurma	Metinde verilen boşlukları uygun sözcüklerle tamamlamaları istenmiştir.	Boşluk Doldurma
		Yazma B	Tanıtım Yazısı	Okuduğunuz bir kitap veya izlediğiniz bir filmi tanıtınız. Konusu nedir? Sizin yorumlarınız nelerdir? Yazınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma C	Tavsiye Yazısı	Bir psikolog olduğunuzu düşünün. Aşağıda farklı problemleri olan kişilerin bilgileri var. Onlara ne tavsiye edersiniz? Yazınız.	Eleştirel Yazma
	Yeteneklerini Keşfet	Yazma A	Özgeçmiş/ Öz Yaşam Öyküsü (Otobiyografi)	Özgeçmiş/ Öz Yaşam Öyküsü(Otobiyografi) Oluşturma	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Boşluk Doldurma	Metinde verilen boşlukları uygun sözcüklerle tamamlamaları istenmiştir.	Boşluk Doldurma
		Yazma C	Düşünce Yazısı	Buluşların hayatımızdaki etkilerini “olumlu ve olumsuz yönleriyle” değerlendiren bir kompozisyon yazınız.	Eleştirel Yazma
	Bir Kilimi Okumak	Yazma A	Gözlem Yazısı	Aşağıda, üniversitenin Güzel Sanatlar Topluluğundan alınmış duvar panosu yer almaktadır. Panodaki bilgileri dışarıdan bir kişi olarak yazılı şekilde anlatınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Dilek ve İstek Yazısı	Bir yabancı dil kursuna yazılmak istiyorsunuz. Posta kutunuzda, ilginizi çeken bir yabancı dil kursu broşürü gördünüz. Kursla ilgili daha detaylı bilgi almak için sekretere neler sorarsınız?	Kontrollü Yazma
		Yazma C	Düşünce Yazısı	Aşağıda verilen “simgeler”ve anlamlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bir kompozisyon yazınız.	Yaratıcı Yazma
	Ekonomi Gündemi	Yazma A	Boşluk Doldurma	Metinde verilen boşlukları uygun sözcüklerle tamamlamaları istenmiştir.	Boşluk Doldurma
		Yazma B	E-posta (Mektup)	Yeni satın aldığınız bir ürün bozuk çıktığı için ürünü değiştirmek istiyorsunuz. Ama firma, ellerinde ürünün aynısından başka kalmadığını söylüyor. E-posta yoluyla şikâyetinizi ve isteğinizi belirten bir mektup yazınız.	Kontrollü Yazma
		Yazma C	Düşünce Yazısı	Aşağıdaki konulardan birini seçerek duygu ve düşüncelerinizi ifade eden bir kompozisyon yazınız.	Yaratıcı Yazma

GÖRÜNDÜĞÜ GİBİ DEĞİL	Ünlü Olmak Çok Kolay (!)	Yazma A	Soru Yazma	Aşağıdaki cümlelere uygun sorular yazınız	Güdümlü Yazma	
		Yazma B	E-Posta	Aşağıdaki elektronik postayı okuyunuz ve siz de arkadaşınıza izlediğiniz bir filmi anlatan elektronik posta yazınız.	Güdümlü Yazma	
		Yazma C	Boşluk Doldurma	Aşağıdaki resimlere uygun olarak boşlukları tamamlayınız.	Boşluk Doldurma	
	Sanal Âlem	Yazma A	Cümle Tamamlama	Aşağıda verilen ifadeleri kullanarak cümleleri tamamlayınız.	Cümle Tamamlama	
		Yazma B	E-posta Yazma	Arkadaşınızın size gönderdiği elektronik postaya bir cevap yazınız.	Kontrollü Yazma	
		Yazma C	Düşünce Yazısı	Aşağıdaki haberi okuyunuz ve altına haber hakkındaki yorumunuzu yazınız.	Eleştirel Yazma	
	Kitabın Hikâyesi	Yazma A	Diyalog Tamamlama	Aşağıdaki diyalogda boş bırakılan yerleri kutucuktan uygun kelimeleri seçerek tamamlayınız.	Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	
		Yazma B	Kitap Tanıtımı	Okuduğunuz bir kitabı, aşağıdaki soruları dikkate alarak anlatınız. (ana fikir, konu)	Güdümlü Yazma	
	Batıl İnanç	Yazma A	Eşleştirme	Aşağıdaki kelimeleri uygun şekilde eşleştiriniz.		
		Yazma B	Cümle Yazma	Aşağıdaki resimlerle ilgili birer cümle yazınız.	Cümle Tamamlama	
		Yazma C	Paragraf Yazma	Tablodaki kelimeleri kullanarak bir paragraf yazınız.	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	
	BİR BİLENE DANIŞALIM	Hangisini Seçsem?	Yazma A	Cümle Yazma	Kutucuktaki sözcük ve sözcük gruplarını ilgili fotoğrafların altına yazınız.	
			Yazma B	Yazım Kuralları	Aşağıdaki cümleleri, yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma
			Yazma C	Filler	Aşağıdaki filleri kullanarak birer cümle yazınız.	Cümle Yazma
			Yazma Ç	Düşünce Yazısı	Siz hangi üniversitede, hangi bölümde, hangi amaçla okumak istiyorsunuz? Bu seçimi yaparken nelere dikkat ettiniz? Kısaca yazınız.	Yaratıcı Yazma
Çay ve Kitap		Yazma A	Slogan Yazma Afiş Yazma	Bir kurs ilanı hazırlayınız. Bu ilan “başvuru koşulları, kursun başlama-bitiş tarihi, ücreti, ödeme şekilleri, kurs programı” gibi bilgiler içersin. İlanınız için dikkat çekici sözler de kullanabilirsiniz.	Güdümlü Yazma	
		Yazma B	Cümle Tamamlama	Aşağıdaki cümleleri amaç bildirecek şekilde tamamlayınız.	Cümle Tamamlama	
		Yazma C	Yazım Kuralları	Aşağıdaki cümleleri yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma	
Korku Yolu		Yazma A	Düşünce Yazısı	“Korku Yolu” adlı metni tekrar okuyunuz. Siz böyle bir yolda yolculuk yapmak ister misiniz? Bu konudaki düşüncelerinizi yazınız.	Yaratıcı Yazma	

GEÇMİŞTEN GELECEĞE	Dünyamız Tehdit Altında	Yazma B	Cümle Yazma	“Korku Yolu” adlı metinde geçen aşağıdaki sözcükleri kullanarak yeni cümleler yazınız.	Kontrollü Yazma
		Yazma C	Noktalama Kuralları	Aşağıda açıklaması verilen noktalama işaretlerini parantez içine yazınız.	Kontrollü Yazma
		Yazma A	Eşleştirme Tahmin	Kutucuktaki sözcük ve sözcük gruplarını ilgili fotoğrafların altına yazınız.	
		Yazma B	Noktalama Kuralları	Aşağıdaki cümlelere, kutucuktaki noktalama işaretlerinden uygun olanları getiriniz.	Kontrollü Yazma
		Yazma C	Soru Yazma	“Kim, nasıl, kime, nereye, nereden, kiminle, nerede, ne zaman, ne için, kimden” soru sözcüklerini kullanarak aşağıdaki cevaplara uygun sorular yazınız	
		Yazma Ç	Düşünce Yazısı	Sizce dünyamızın/ülkenizin/şehrinizin en önemli sorunu nedir? Bu sorunun sebep ve sonuçları nelerdir? Sizce bu sorun nasıl çözülür? Yazarak anlatınız.	Yaratıcı Yazma
	Yunus Emre’ye Mektup	Yazma A	Mektup Yazma	Siz de bugün hayatta olmayan ünlü birine benzer bir mektup yazınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Diyalog Yazma	Kutucuğun içinde verilen kalıp ifadelerden faydalanarak uygun diyaloglar oluşturunuz.	Cümle Yazma
		Yazma C	Yazım ve Noktalama	Aşağıdaki metni, yazım yanlışlarını düzelterip noktalama eksikliklerini gidererek, yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma
	Şikâyetim Var!	Yazma A	E-posta Yazma	Çok sevdiğiniz arkadaşınızın bir yakınına kaybettiğini duyuyorsunuz. Yurtdışında olduğunuz için cenaze törenine katılamıyorsunuz. Bir e-posta yazarak arkadaşınızın acısını paylaşmak istiyorsunuz. Konu ile ilgili olarak bir e-posta yazınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Paragraf Tamamlama	Aşağıdaki paragrafı uygun bir şekilde tamamlayınız.	Metin Tamamlama
		Yazma C	Yazım ve Noktalama	Aşağıdaki metni yazım ve noktalama yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma
	Eleman Aranıyor	Yazma A	İlan Yazma	Aşağıdaki ilan başlıklarını inceleyiniz. İlanların altında verilen sözcükleri kullanarak siz de kendi ilanlarınızı oluşturunuz.	Yaratıcı Yazma
		Yazma B	Dilek İstek Yazısı	Yukarıdaki ilanlara uygun cevap metinleri yazınız. İlanlara başvurabilir veya daha detaylı bilgi isteyebilirsiniz.	Kontrollü Yazma

HİKÂYESLER VE HAYATIMIZ		Yazma C	E-posta/Mektup Yazma	Yurt dışında yabancı dil öğrenmek istiyorsunuz. Bunun için bir kursla iletişim kurup ayrıntılı bilgi almanız ve aklınıza takılanları sormanız gerekiyor. Aşağıdaki anahtar sözlerden yararlanarak kursa bir mektup/elektronik posta yazınız.	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
	Hayatım Tiyatro	Yazma A	Duyuru Yazma	Aşağıdaki metni inceleyiniz. Siz de okulunuzda veya iş yerinizde duvar panosuna asılabilecek duyurular hazırlayınız.	Yaratıcı Yazma
		Yazma B	Cümle Tamamlama	Aşağıdaki yarım bırakılmış cümleleri uygun sözlerle tamamlayınız.	Cümle Tamamlama
		Yazma C	Düşünce yazısı	Özgeçmişinizi kompozisyon biçiminde yazınız.	Yaratıcı Yazma
	Zümrüd-ü Anka Kuşu	Yazma A	Sıralama	Aşağıda karışık olarak verilen başlıkları yandaki paragraflara uygun şekilde yerleştiriniz.	Mantık Akışına göre Sıralama
		Yazma B	Sıralama	Aşağıda karışık olarak verilen ifadeler yandaki metinde hangi cümleler arasına gelmelidir? Doğru şekilde yerleştiriniz	Mantık Akışına göre Sıralama
		Yazma C	Düşünce Yazısı	Siz de bir fıkra, hikâye, masal veya efsaneyi aşağıdaki maddelere göre kısaca anlatan bir kompozisyon yazınız.	Güdümlü Yazma
	Tuz Masalı	Yazma A	Masal Yazma	Aşağıdaki masalın girişini okuyunuz ve masalı kendinize göre tamamlayınız.	Metin Tamamlama
		Yazma B	Hikâye Yazma	Aşağıdaki fotoğraflarla ilgili küçük hikâyeler oluşturunuz.	Yaratıcı Yazma
		Yazma C	Dil Bilgisi	Aşağıdaki boşlukları uygun zaman zarflarıyla tamamlayınız.	Kontrollü Yazma
	Narkissos ya da Nergis	Yazma A	Hikâye Yazma	Kutucuktaki kelimelerden de faydalanarak kısa bir hikâye yazınız.	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
		Yazma B	Gezi Yazısı	Gittiğiniz bir yeri, aşağıdaki sorulara cevap vererek kısaca anlatınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma C	Dil Bilgisi	Aşağıdaki kelimeleri yardımcı fiillerle eşleştiriniz ve örnekteki gibi cümle içinde kullanınız.	Kontrollü Yazma
		Yazma Ç	Düşünce Yazısı	“Teknoloji ve eğitim” hakkında kısa bir yazı yazınız.	Yaratıcı Yazma
	Bilim Kurgununun Kıyılarındaki Fahrenheit 451	Yazma A	Düşünce Yazısı	Aşağıdaki şemada verilen sözcüğün, sizde uyandırdığı çağrışımları balonlara yazınız.	Yaratıcı Yazma
		Yazma B	Paragraf Yazma	Yukarıda yazdığımız sözcükleri kullanarak bir paragraf yazınız.	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
		Yazma C	Düşünce (Empatik) Yazısı	Siz “Fahrenheit 451” romanının kahramanı olsanız ne yapardınız? Yazarak anlatınız.	Yaratıcı Yazma

Ek 10. Yabancılar İçin Türkçe B2 Kitabı Yazma Dersi Konu ve Etkinlikleri

Ünite Adı	Metin Adı	Etkinlik Adı	Yazma Konusu	Açıklama	Yöntem/ Teknik
NE YAPMALI?	Doğru Mesleği Seçmek	Yazma A	Düşünce Yazısı	Günümüzde insanlar meslek seçimi konusunda tercih yaparken nelere dikkat ediyorlar? Konuyla ilgili düşüncelerinizi yazınız.	Eleştirel Yazma
		Yazma B	Düzeltilme	Paragraftaki yazım ve noktalama yanlışlarını düzeltiniz.	Kontrollü Yazma
		Yazma C	Çıkarımlarını Yazma	Aşağıdaki paragrafta anlatılmak istenen nedir? Yazınız.	Kontrollü Yazma
	Yeni Bir Başlangıç	Yazma A	Mektup Yazma	Bir iş mektubu yazınız.	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Düzeltilme	Aşağıdaki paragrafta yanlış yazılan veya yanlış anlamda kullanılan sözcükleri bulup doğru şekliyle yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma
	İletişim Kurmak	Yazma A	Boşluk Doldurma	Aşağıdaki kompozisyonda yer alan boşlukları doldurarak konu ve anlatımda bütünlüğü sağlayınız.	Boşluk Doldurma
		Yazma B	Kurgusal Metin Çalışması	Aşağıdaki konulardan birini seçerek varsayım, hayal ve gerçeklik etrafında şekillenen, olasılıklar içeren kurgusal bir metin oluşturunuz. Metni oluştururken hayal ve tasarımlara ilişkin aşağıdaki örnek yapıları kullanınız.	Yaratıcı Yazma
		Yazma C	E-posta Yazma	Aşağıdaki e-postayı okuyunuz. Bu e-postaya cevaben duygu, düşünce ve yorumlarınızı ifade eden bir e-posta yazınız.	Kontrollü Yazma
	Köpek Balıkları	Yazma A	Özet Çıkarma	Okuduğunuz makalenin özetini çıkarıp yazınız	Özet Çıkarma
		Yazma B	Düşünce Yazısı	Sizce günümüz koşullarında hayvanat bahçeleri nasıl olmalıdır? Düşüncelerinizi yazınız.	Yaratıcı Yazma
		Yazma C	Eşleştirme	Aşağıdaki ifadeleri uygun şekilde eşleştiriniz.	Eşleştirme
	UZMANINA SOR	Güzel Sanatlar	Yazma A	Metin Tamamlama	Aşağıdaki metni hayal gücünüzü kullanarak tamamlayınız.
Yazma B			Cümle Çalışması	Aşağıdaki durumlarla ilgili görüşlerinizi “ -malı, -se, -mekte” yapılarını kullanarak yazınız.	Cümle Tamamlama
Faydalı ve Zararlı: GDO		Yazma A	Düzeltilme	Aşağıdaki paragrafı, yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Kontrollü Yazma
		Yazma B	Eşleştirme	Aşağıdaki deyimleri anlamlarıyla eşleştiriniz.	Eşleştirme
		Yazma C	Cümle Çalışması	Aşağıdaki cümleleri anlamlarına göre tablodaki harflerle eşleştiriniz.	Cümle Eşleştirme

	Arkeoloji	Yazma A	Düzeltilme	Aşağıdaki paragrafı yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Düzeltilme
		Yazma B	Metin Tamamlama	Aşağıdaki hikâyeyi hayal gücünüzü kullanarak tamamlayınız.	Metin Tamamlama
	Üstün Zekâlıların Eğitimi	Yazma A	Düzeltilme	Aşağıdaki paragrafı yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Düzeltilme
		Yazma B	Metin Tamamlama	Aşağıdaki hikâyeyi hayal gücünüzü kullanarak tamamlayınız.	Metin Tamamlama
KÜLTÜR SANAT	Ankara'da Kültür Sanat	Yazma A	Dil Bilgisi	Aşağıdaki fiilleri cümle içinde kullanınız.	Cümle Çalışması
		Yazma B	Değerlendirme	İzlediğiniz bir filmle ilgili bir değerlendirme yapınız. Düşüncelerinizi ilgili bölüme yazınız.	Eleştirel Yazma
		Yazma C	Hikâye yazma	Aşağıdaki şiirden hareketle kısa bir öykü yazınız.	Kontrollü Yazma
	Söyleşi: Sanat Duruşu	Yazma A	Düşünce Yazısı	Sizce bir sanatçının içinde yaşadığı topluma karşı ne gibi görevleri olabilir?	Güdümlü Yazma
		Yazma B	Metin Tamamlama	Aşağıdaki paragrafı kendi cümleleriniz ile tamamlayınız.	Metin Tamamlama
		Yazma C	Cümle Çalışması	İkilemeleri kullanarak cümleleri yeniden yazınız	Cümle Çalışması
	Her Yazar Kendini mi Yazar?	Yazma A	Paragraf Yazma	Aşağıdaki kelimelerden yararlanarak bir paragraf yazınız.	Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma
		Yazma B	Eşleştirme	Aşağıdaki resimlerle deyimleri eşleştiriniz ve sonra deyimleri birkaç cümle ile açıklamaya çalışınız.	Cümle Çalışması
		Yazma C	Kompozisyon Yazma	Hayalî bir dürbünden bir mekâna bakıyorsunuz. Neler gördüğünüzü aşağıdaki sorulardan hareketle kompozisyon kurallarına uygun olarak kısaca yazınız.	Yaratıcı Yazma
	Nuri Bilge Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı	Yazma A	Değerlendirme	Aşağıda, bir İnternet sitesinde tanıtılan bir film ve bu film hakkında yapılan yorumlar yer almaktadır. Bu tanıtım ve yorumları okuyunuz. Siz de izlediğiniz bir filmi sınıfınızda tanıtınız. Film ile ilgili değerlendirmelerinizi yazınız.	Eleştirel Yazma
		Yazma B	Paragraf Çalışması	Aşağıdaki paragrafları düşüncenin akışını bozmayacak şekilde kendi cümleleriniz ile tamamlayınız.	Metin Tamamlama
	BİLİMDEN DÜNYAMIZA	Bilime Adanmış Bir Ömür	Yazma A	Paragraf Çalışması	Cahit Arf sizce nasıl bir insandır? Düşüncelerinizi bir paragrafla anlatınız.
Yazma B			Kompozisyon Yazma	Bir kompozisyon bütünlüğünde yazınız.	Yaratıcı Yazma

SANATTAN BİLİME	Eskici	Yazma A	Cümle Çalışması	Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılmış kısımları kullanarak yeni cümleler yazınız.	Cümle Çalışması	
		Yazma B	Anı Yazma	Yabancı bir ülkede dilinizi bilmeyen insanlar karşısında çaresiz kaldığınız bir anınızı yazınız.	Güdümlü Yazma	
		Yazma C	Yazım ve Noktalama	Aşağıdaki metni, yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Yazım ve Noktalama	
	Karagöz ve Hacivat	Yazma A	Diyalog Yazma	Cimri biri ve ondan borç isteyen savurgan arkadaşı arasında geçen bir diyalog hazırlayınız.	Yaratıcı Yazma	
		Yazma B	Yazım ve Noktalama	Aşağıda bazı noktalama işaretleri verilmiştir. Bu işaretleri karşılardaki kullanım alanlarıyla eşleştiriniz.	Yazım ve Noktalama	
	Don Kişot ve Yardımcısı	Yazma A	Kompozisyon Yazma	Kurallara bağlı kalarak bir kompozisyon yazınız.	Yaratıcı Yazma	
		Yazma B	Yazım ve Noktalama	Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.	Yazım ve Noktalama	
		Yazma C	Düşünce yazısı	Özgeçmişinizi kompozisyon biçiminde yazınız.	Yaratıcı Yazma	
	Depremle Yaşamak ...	Yazma A	Özet Çıkarma	Tablodaki soruları cevaplayarak ve kendi sözcüklerinizi kullanarak aşağıdaki makalenin özetini çıkarınız.	Özet Çıkarma	
		Yazma B	Paragraf Çalışması	Düşüncelerinizi bir paragrafla yazarak anlatınız.	Paragraf Yazma	
		Yazma C	Sunum Hazırlama	Kendi meslek alanınızla ilgili olan ve dikkatinizi çeken bir konuyla ilgili, görsel malzemeyle desteklediğiniz bir sunum hazırlayınız. Sunumu hazırlarken aşağıdaki ölçütleri göz önünde bulundurunuz.	Kontrollü Yazma	
		Işıklı Yazı Yazan Sanatçı	Yazma A	Cümle Çalışması	Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılmış ifadeleri kullanarak birer cümle yazınız.	Cümle Çalışması
			Yazma B	Cümle Çalışması	Aşağıda açıklaması verilen ifadeleri kullanarak cümleler yazınız.	Cümle Çalışması
			Yazma C	Cümle Çalışması	Aşağıda, herhangi bir şeyden çok etkilenmek, hoşlanmak, duygulanmak, anlamında bazı deyimler verilmiştir. Bu deyimleri kullanarak cümleler yazınız	Cümle Çalışması
		Simülasyon ve Tıp	Yazma A	Başlık Yazma Çalışması	Aşağıda verilmiş gazete haberlerine uygun başlıklar yazınız.	Başlık Yazma Çalışması

	Yazma B	Yazım ve Noktalama	Aşağıdaki cümleleri, yazım yanlışlarını düzelterek yeniden yazınız.	Yazım ve Noktalama
	Yazma C	Kompozisyon Yazma	“Sizce mutluluk nedir?” konulu bir kompozisyon yazınız.	Yaratıcı Yazma
Elektronik Eşyalarınızın Ömrü Ne Kadar?	Yazma A	Kompozisyon Yazma	Aşağıdaki sorular üzerinde düşününüz ve örnekler göstererek eşyaların doğru kullanımının önemiyle ilgili bir kompozisyon yazınız.	Yaratıcı Yazma
	Yazma B	Çıkarım Yazma Çalışması	Aşağıda kontak lens kullanımıyla ilgili yönlendirici resimler kullanılmıştır. Resimleri inceleyiniz ve bunlarla anlatılmak istenen talimatları küçük bir metin hâlinde yazınız.	Kontrollü Yazma
	Yazma C	Cümle Çalışması	Aşağıdaki fotoğrafları ve örnek cümleleri inceleyiniz. Siz de seçeceğiniz herhangi bir eşyayla ilgili benzer cümleler oluşturunuz.	Cümle Çalışması

Ek 11. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 1

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARATICI YAZMAYI GELİŞTİRİCİ DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI DERS PLANI 1

Dersin Adı: Türkçe

Düzyey: B1

Ünite: Hayatı Okuyoruz

Metin Adı: Yeteneklerini Keşfet

Yazma Konusu: Öz Yaşam Öykümü Oluşturuyorum (Dijital Hikâye)

Süre: 12 saat (480 dk.)

Araç Gereçler: Akıllı telefon, ders planı, çalışma kitabı, yazma etkinliği, A4 kâğıdı, ses kayıt cihazı.

Kazanımlar:

A) Sayfa Düzeniyle İlgili Kazanımlar:

- Kâğıdın kenarlarında uygun boşluk bırakır.
- Paragraf ve satır aralıklarına uygun boşluk bırakır.

B) Plan ve İşleyişle İlgili Kazanımlar

- Yazmaya hazırlık yapar.
- Yazma amaçlarını belirler.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazar.
- Paragraflar arasında uygun geçişler yapar.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Bildiği ya da kendini kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilir.

C) Dil ve Anlatımla İlgili Kazanımlar

- Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- Cümleleri kurallı ve anlamlı yazar.
- Yazısında akıcı bir anlatım kullanır.
- Ekleri doğru ve yerinde kullanır.

D) Başlıkla İlgili Kazanımlar:

- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

E) Yazım ve Noktalamayla İlgili Kazanımlar:

- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Beceriler: Yazma, araştırma, inceleme, paylaşma, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme vb.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı yazma, düz anlatım, soru-cevap, beyin

fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, bilgisayar (telefon) destekli öğretim, ödev.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına uygun olarak kontrol edilerek tekrar öğrencilere verilecektir.

Öğrenciler, yanlış ve eksikliklerine göre tekrardan yazmaya yönlendirilecektir.

Öğrenci de öğretmenin yönlendirmesiyle tekrardan metni düzeltecektir.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler, öğretmen ve alan uzmanı tarafından dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, dijital hikâye değerlendirme ölçeği, düzenleme ve düzeltme kâğıdı.

Yazma Öncesi (Dijital Hikâye Üretim Öncesi)

- Öğrencilerden şimdiye kadar yaşadıklarını kronolojik sırayla düşünerek yazmaya hazırlık yapmaları istenir.
- Öğrencilerden yazma amacını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları sağlanır.
- Öğretmen öğrencilere paragraf ve metin yazmaya yönelik çalışmalar yaptırır.

Yazma Süreci (Dijital Hikâye Senaryosunun Oluşturulması)

- Öğrencilerden doğumundan şimdiye kadar geçen sürede yaşadıklarını kronolojik sıra dikkate alınarak yazmaları istenir.
- Öğrencilerden öz yaşam öykülerini, bir ana fikri ve yardımcı fikirlere bağlı olarak yazmaları istenir.
- Öğrencilerden sayfa düzenine, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilerden yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken tekrara düşmeden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyarak yazmaları gerektiği söylenir.

Yazma Sonrası (Dijital Hikâye Hazırlama Süreci)

- Öğrenciden yazdığı öz yaşam öyküsünü seslendirme yapması istenir.
- Öğrenciden yazdığı ve ses dosyası oluşturduğu hikâyeye ilgili telif haklar dikkate alınarak görseller toplaması istenir. Öğrenciye görsellerin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulunduğu fotoğraflardan olabileceği söylenir.
- Öğrencilerden topladığı görselleri hikâye panosuna (storyboard) aktararak hikâyenin akışını kurgulaması istenir.
- Sonra öğrencilerden seslendirilen hikâye metni ve topladığı görselleri; akıllı telefon uygulaması olan Power Director programını kullanarak 3-5 dakikalık dijital hikâye yapmaları istenir.
- En son aşamada ise öğrencilerden oluşturdukları dijital hikâyeleri, Mp4 şeklinde kaydedip çeşitli şekillerde (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlaması istenir.

Ek 12. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 2

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARATICI YAZMAYI GELİŞTİRİCİ DİJİTAL HİKÂYE DERS PLANI 2

Dersin Adı: Türkçe

Düzyey: B1

Ünite: Hayatı Okuyoruz

Metin Adı: Bir Kilimi Okumak

Yazma Konusu: Simgelerin Hayatımızdaki Anlamı (Dijital Hikâye)

Süre: 12 saat (480 dk.)

Araç Gereçler: Akıllı telefon, ders planı, çalışma kitabı, yazma etkinliği, A4 kâğıdı, ses kayıt cihazı.

Kazanımlar:

A) Sayfa Düzeniyle İlgili Kazanımlar:

- Kâğıdın kenarlarında uygun boşluk bırakır.
- Paragraf ve satır aralıklarına uygun boşluk bırakır.

B) Plan ve İşleyişle İlgili Kazanımlar

- Yazmaya hazırlık yapar.
- Yazma amaçlarını belirler.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazar.
- Paragraflar arasında uygun geçişler yapar.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Bildiği ya da kendini kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilir.

C) Dil ve Anlatımla İlgili Kazanımlar

- Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- Cümleleri kurallı ve anlamlı yazar.
- Yazısında akıcı bir anlatım kullanır.
- Ekleri doğru ve yerinde kullanır.
- **Başlıkla İlgili Kazanımlar:**
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

E) Yazım ve Noktalama İlgili Kazanımlar:

- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Beceriler: Yazma, araştırma, inceleme, paylaşma, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme vb.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı yazma, düz anlatım, soru-cevap, beyin

fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, bilgisayar (telefon) destekli öğretim, ödev.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına uygun olarak kontrol edilerek tekrar öğrencilere verilecektir. Öğrenciler, yanlış ve eksikliklerine göre tekrardan yazmaya yönlendirilecektir. Öğrenci de öğretmenin yönlendirmesiyle tekrardan metni düzeltecektir.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler, öğretmen ve alan uzmanı tarafından dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, dijital hikâye değerlendirme ölçeği, düzenleme ve düzeltme kâğıdı.

Yazma Öncesi (Dijital Hikâye Üretim Öncesi)

- Öğrencilerden hayatınızda önemli olan simgelerin neler olduğuyla ilgili beyin fırtınası yapmaları istenir.

Ağzında zeytin dalı tutan güvercin, barışı simgeler.

Elinde terazi tutan kadın heykeli, adaleti simgeler.

Karınca, çalışkanlığı; ağustos böceği, tembelliği simgeler.

Ülke bayrakları, bağımsızlığı simgeler.

Kırmızı gül, aşkı simgeler.

- Öğrencilerden yukarıda yer alan simgelerden birini yazma konusu için seçmeleri istenir.
- Öğrencilerden yazma amacını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları sağlanır.
- Öğrencilere paragraf ve metin yazmaya yönelik çalışmaları yaptırılır.

Yazma Süreci (Dijital Hikâye Senaryosunun Oluşturulması)

- Öğrencilerden seçtikleri simgelerle ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini yazmaları istenir.
- Öğrencilerden sayfa düzenine, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilerden yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken tekrara düşmeden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyarak yazmaları gerektiği söylenir.

Yazma Sonrası (Dijital Hikâye Hazırlama Süreci)

- Yazılan simge hikâyesinin sessiz bir ortamda öğrenci tarafından ses dosyası oluşturulur yani ses kaydı yapılır.
- Öğrenciden yazdığı ve ses dosyası oluşturduğu hikâyeye ilgili telif haklar dikkate alınarak görseller toplaması istenir. Öğrenciye görsellerin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulunduğu fotoğraflardan olabileceği söylenir.
- Öğrencilerden topladığı görselleri hikâye panosuna (storyboard) aktararak hikâyenin akışını kurgulaması istenir.
- Sonra öğrencilerden seslendirilen hikâye metni ve topladığı görselleri; akıllı telefon uygulaması olan Power Director programını kullanarak 3-5 dakikalık dijital hikâye yapmaları istenir.

- En son aşamada ise öğrencilerden oluşturdukları dijital hikâyeleri, Mp4 şeklinde kaydedip çeşitli şekillerde (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlaması istenir.



Ek 13. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 3

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARATICI YAZMAYI GELİŞTİRİCİ DİJİTAL HİKÂYE DERS PLANI 3

Dersin Adı: Türkçe

Düzyey: B1

Ünite: Geçmişten Geleceğe

Metin Adı: Eleman Aranıyor

Yazma Konusu: E-posta/Mektup Yazma (Dijital Hikâye)

Süre: 12 saat (480 dk.)

Araç Gereçler: Akıllı telefon, ders planı, çalışma kitabı, yazma etkinliği, A4 kâğıdı, ses kayıt cihazı.

Kazanımlar:

A) Sayfa Düzeniyle İlgili Kazanımlar:

- Kâğıdın kenarlarında uygun boşluk bırakır.
- Paragraf ve satır aralıklarına uygun boşluk bırakır.

B) Plan ve İşleyişle İlgili Kazanımlar

- Yazmaya hazırlık yapar.
- Yazma amaçlarını belirler.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazar.
- Paragraflar arasında uygun geçişler yapar.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Bildiği ya da kendini kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilir.
- Deneyimlerini ve izlenimlerini betimlemek için kişisel mektuplar yazabilir.

C) Dil ve Anlatımla İlgili Kazanımlar

- Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- Cümleleri kurallı ve anlamlı yazar.
- Yazısında akıcı bir anlatım kullanır.
- Ekleri doğru ve yerinde kullanır.
- **Başlıkla İlgili Kazanımlar:**
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

E) Yazım ve Noktalamayla İlgili Kazanımlar:

- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Beceriler: Yazma, araştırma, inceleme, paylaşma, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme vb.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı yazma, düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, bilgisayar (telefon) destekli öğretim, ödev.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına uygun olarak kontrol edilerek tekrar öğrencilere verilecektir. Öğrenciler, yanlış ve eksikliklerine göre tekrardan yazmaya yönlendirilecektir. Öğrenci de öğretmenin yönlendirmesiyle tekrardan metni düzeltecektir.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler, öğretmen ve alan uzmanı tarafından dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, dijital hikâye değerlendirme ölçeği, düzenleme ve düzeltme kâğıdı.

Yazma Öncesi (Dijital Hikâye Üretim Öncesi)

- Öğrencilerden deneyimlerinden ve izlenimlerinden yola çıkarak kişisel bir mektup yazmaları istenir.
- Öğrenciden mektup yazacağı kişiyi belirleyerek yazmaya hazırlık yapmaları istenir.
- Öğrencilerden yazma amacını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları sağlanır.
- Öğrencilere paragraf ve metin yazmaya yönelik çalışmaları yaptırılır.

Yazma Süreci (Dijital Hikâye Senaryosunun Oluşturulması)

- Öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.
- Öğrencilerden sayfa düzenine, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilerden yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken tekrara düşmeden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyarak yazmaları gerektiği söylenir.

Yazma Sonrası (Dijital Hikâye Hazırlama Süreci)

- Yazılan kompozisyonun sessiz bir ortamda öğrenciler tarafından ses dosyası oluşturulur yani ses kaydı yapılır.
- Öğrenciden yazdığı ve ses dosyası oluşturduğu hikâyeye ilgili telif haklar dikkate alarak görseller toplaması istenir. Öğrenciye görsellerin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulunduğu fotoğraflardan olabileceği söylenir.
- Öğrencilerden topladığı görselleri hikâye panosuna (storyboard) aktararak hikâyenin akışını kurgulaması istenir.
- Sonra öğrencilerden seslendirilen hikâye metni ve topladığı görselleri; akıllı telefon uygulaması olan Power Director programını kullanarak 3-5 dakikalık dijital hikâye yapmaları istenir.
- En son aşamada ise öğrencilerden oluşturdukları dijital hikâyeleri, Mp4 şeklinde kaydedip çeşitli şekillerde (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlaması istenir.

Ek 14. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 4

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARATICI YAZMAYI GELİŞTİRİCİ DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMI DERS PLANI 4

Dersin Adı: Türkçe

Düzyey: B2

Ünite: Ne Yapmalı?

Metin Adı: Eleman Aranıyor

Yazma Konusu: Kurgusal Metin Oluşturma (Dijital Hikâye)

Süre: 12 saat (480 dk.)

Araç Gereçler: Akıllı telefon, ders planı, çalışma kitabı, yazma etkinliği, A4 kâğıdı, ses kayıt cihazı.

Kazanımlar:

A) Sayfa Düzeniyle İlgili Kazanımlar:

- Kâğıdın kenarlarında uygun boşluk bırakır.
- Paragraf ve satır aralıklarına uygun boşluk bırakır.

B) Plan ve İşleyişle İlgili Kazanımlar

- Yazmaya hazırlık yapar.
- Yazma amaçlarını belirler.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazar.
- Paragraflar arasında uygun geçişler yapar.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.
- İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir.
- Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir.
- Bir hikâyeyi anlatabilir.

C) Dil ve Anlatımla İlgili Kazanımlar

- Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- Cümleleri kurallı ve anlamlı yazar.

- Yazısında akıcı bir anlatım kullanır.
- Ekleri doğru ve yerinde kullanır.

D)Başlıkla İlgili Kazanımlar:

- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

E) Yazım ve Noktalamayla İlgili Kazanımlar:

- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Beceriler: Yazma, araştırma, inceleme, paylaşma, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme vb.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı yazma, düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, bilgisayar (telefon) destekli öğretim, ödev.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına uygun olarak kontrol edilerek tekrar öğrencilere verilecektir. Öğrenciler, yanlış ve eksikliklerine göre tekrardan yazmaya yönlendirilecektir. Öğrenci de öğretmenin yönlendirmesiyle tekrardan metni düzeltecektir.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler, öğretmen ve alan uzmanı tarafından dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, dijital hikâye değerlendirme ölçeği, düzenleme ve düzeltme kâğıdı.

Yazma Öncesi (Dijital Hikâye Üretim Öncesi)

- Öğrencilerden aşağıdaki konulardan birini seçerek varsayım, hayal ve gerçeklik etrafında şekillenen, olasılıklar içeren kurgusal bir metin oluşturmaları istenir.

Konular:

a) *Bir zaman makinesi olsaydı hangi zamanda ve mekânda bulunmak isterdiniz, niçin?*

b) *Bilgi yarışmasından 1.000.000 TL kazansaydınız, bu parayla neler yapardınız?*

c) *İssiz bir adaya düşseydiniz, yanınıza alacağınız üç şey ne olurdu?*

ç) *Ülkenizin yönetimini size verselerdi, ülkenizde düzelteceğiniz veya değiştireceğiniz şeyler neler olurdu?*

d) *Yeniden dünyaya gelseydiniz kim olmak ve nerede, nasıl bir yaşam sürmek isterdiniz?*

- Öğrencilerden yazma amacını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları sağlanır.
- Öğrencilere paragraf ve metin yazmaya yönelik çalışmaları yaptırılır.

Yazma Süreci (Dijital Hikâye Senaryosunun Oluşturulması)

- Öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.
- Öğrencilerden sayfa düzenine, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilerden yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken tekrara düşmeden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine

uyarak yazmaları gerektiği söylenir.

Yazma Sonrası (Dijital Hikâye Hazırlama Süreci)

- Yazılan kompozisyonun sessiz bir ortamda öğrenciler tarafından ses dosyası oluşturulur yani ses kaydı yapılır.
- Öğrenciden yazdığı ve ses dosyası oluşturduğu hikâyeye ilgili telif haklar dikkate alarak görseller toplaması istenir. Öğrenciye görsellerin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulduğu fotoğraflardan olabileceği söylenir.
- Öğrencilerden topladığı görselleri hikâye panosuna (storyboard) aktararak hikâyenin akışını kurgulaması istenir.
- Sonra öğrencilerden seslendirilen hikâye metni ve topladığı görselleri; akıllı telefon uygulaması olan Power Director programını kullanarak 3-5 dakikalık dijital hikâye yapmaları istenir.
- En son aşamada ise öğrencilerden oluşturdukları dijital hikâyeleri, Mp4 şeklinde kaydedip çeşitli şekillerde (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlaması istenir.

Ek 15. Dijital Hikâye Anlatımı Ders Planı 5

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN YARATICI YAZMAYI GELİŞTİRİCİ DİJİTAL HİKÂYE DERS PLANI 5

Dersin Adı: Türkçe

Düzyey: B2

Ünite: Geçmişten Geleceğe

Metin Adı: Arkeoloji

Yazma Konusu: Hikâye Yazma (Dijital Hikâye)

Süre: 12 saat (480 dk.)

Araç Gereçler: Akıllı telefon, ders planı, çalışma kitabı, yazma etkinliği, A4 kâğıdı, ses kayıt cihazı.

Kazanımlar:

A) Sayfa Düzeniyle İlgili Kazanımlar:

- Kâğıdın kenarlarında uygun boşluk bırakır.
- Paragraf ve satır aralıklarına uygun boşluk bırakır.

B) Plan ve İşleyişle İlgili Kazanımlar

- Yazmaya hazırlık yapar.
- Yazma amaçlarını belirler.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ederek yazar.
- Paragraflar arasında uygun geçişler yapar.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Yazısında neden-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.
- İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.
- Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir.
- Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir.
- Bir hikâyeyi anlatabilir.

C) Dil ve Anlatımla İlgili Kazanımlar

- Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
- Cümleleri kurallı ve anlamlı yazar.

- Yazısında akıcı bir anlatım kullanır.
- Ekleri doğru ve yerinde kullanır.

D)Başlıkla İlgili Kazanımlar:

- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.

E) Yazım ve Noktalamayla İlgili Kazanımlar:

- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.
- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Beceriler: Yazma, araştırma, inceleme, paylaşma, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme vb.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Yaratıcı yazma, düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, bilgisayar (telefon) destekli öğretim, ödev.

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin yazma çalışmaları, yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına uygun olarak kontrol edilerek tekrar öğrencilere verilecektir. Öğrenciler, yanlış ve eksikliklerine göre tekrardan yazmaya yönlendirilecektir. Öğrenci de öğretmenin yönlendirmesiyle tekrardan metni düzeltecektir.

Öğrencilerin oluşturduğu dijital hikâyeler, öğretmen ve alan uzmanı tarafından dijital hikâye değerlendirme rubriği ile değerlendirilecektir.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, dijital hikâye değerlendirme ölçeği, düzenleme ve düzeltme kâğıdı.

Yazma Öncesi (Dijital Hikâye Üretim Öncesi)

- *Yağmurlu havada annesini pazar yerinde kaybeden çocuğun hikâyesi*
- *Yolda gördüğü yaralı kediye iyileştirmeye çalışan küçük kızın hikâyesi*
- *Yangında evin içinde mahsur kalan yaşlı bir teyzeyi kurtarma mücadelesi veren gencin hikâyesi*
- *İstedğiniz bir konu olabilir? (Seçmeli konu)*

Öğrencilerden yukarıdaki konu başlıklarından bir tanesini seçmeleri ve hikâye unsurlarına dikkat ederek bir hikâye yazmaları istenir.

- Öğrencilerden yazma amacını belirlemeleri istenir.
- Öğrencilerin olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatmaları sağlanır.
- Öğrencilere paragraf ve metin yazmaya yönelik çalışmaları yaptırılır.

Yazma Süreci (Dijital Hikâye Senaryosunun Oluşturulması)

- Öğrencilerden seçtikleri konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir.
- Öğrencilerden hikâyenin serim, düğüm ve çözüm unsurlarına dikkat ederek yazmaları istenir.
- Öğrenciler, seçilen konuyu ana fikir ve yardımcı fikirlere bağlı olarak yazarlar.
- Öğrencilerden sayfa düzenine, yazım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazmaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilerden yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları istenir.
- Öğrencilere, yazarken tekrara düşmeden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uyarak yazmaları gerektiği söylenir.

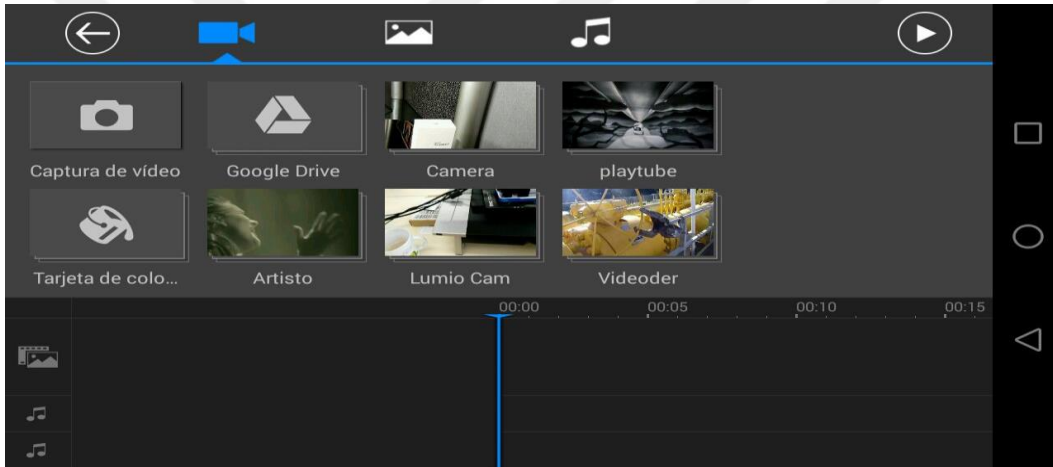
Yazma Sonrası (Dijital Hikâye Hazırlama Süreci)

- Yazılan kompozisyonun sessiz bir ortamda öğrenciler tarafından ses dosyası oluşturulur yani ses kaydı yapılır.
- Öğrenciden yazdığı ve ses dosyası oluşturduğu hikâyeye ilgili telif haklar dikkate alarak görseller toplaması istenir. Öğrenciye görsellerin çizdiği resimlerden, kendi çektiği fotoğraflardan veya İnternet ortamında bulduğu fotoğraflardan olabileceği söylenir.
- Öğrencilerden topladığı görselleri hikâyeye panosuna (storyboard) aktararak hikâyenin akışını kurgulaması istenir.
- Sonra öğrencilerden seslendirilen hikâyeye metni ve topladığı görselleri; akıllı telefon uygulaması olan Power Director programını kullanarak 3-5 dakikalık dijital hikâyeye yapmaları istenir.
- En son aşamada ise öğrencilerden oluşturdukları dijital hikâyeleri, Mp4 şeklinde kaydedip çeşitli şekillerde (İnternet ortamı, bloklar vb.) yayımlaması istenir.

Ek 16. Power Director Programının Görselleri



Ek 16.1. Power Director Programında Ana Ekran Sayfası



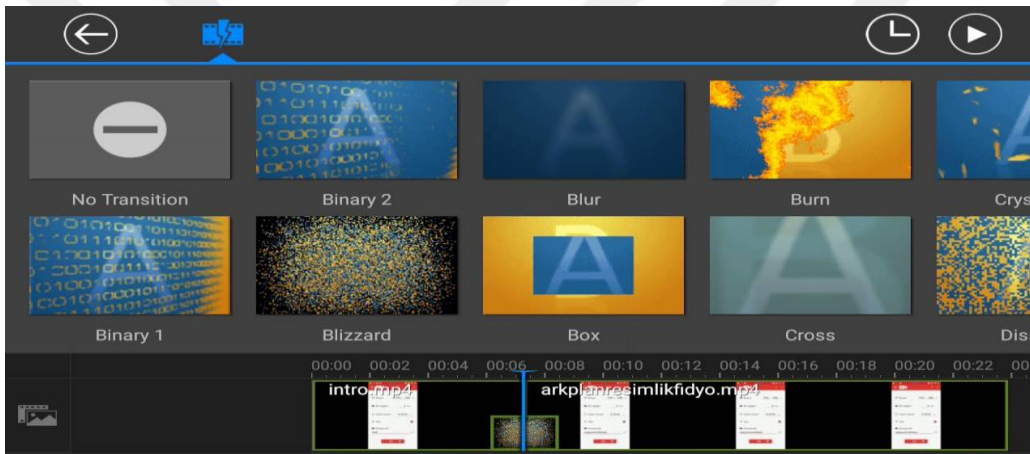
Ek 16.2. Power Director Programında Görsel, Müzik, Video, Ses Ekleme ve Düzenleme Sayfası



Ek 16.3. Power Director Programında Efekt Ekleme Sayfası



Ek 16.4. Power Director Programında Geçiş Ekleme Sayfası



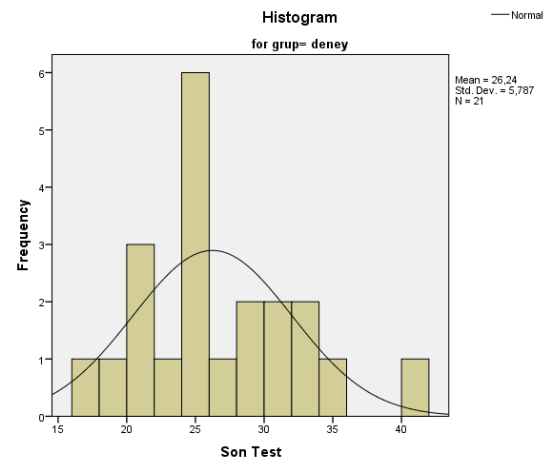
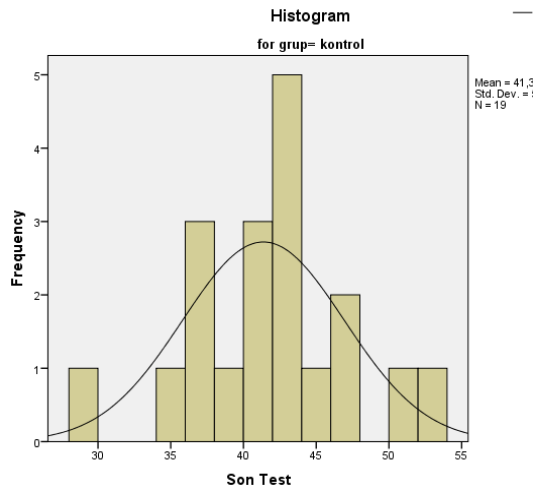
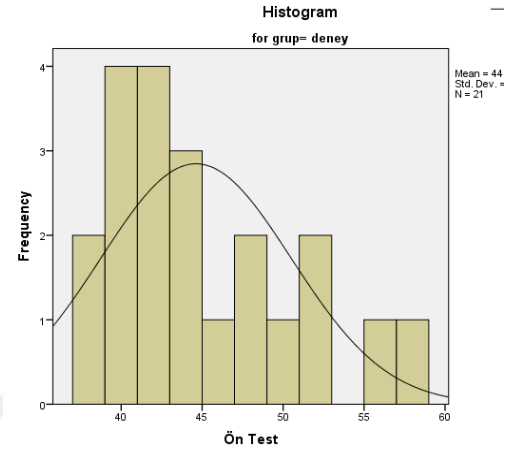
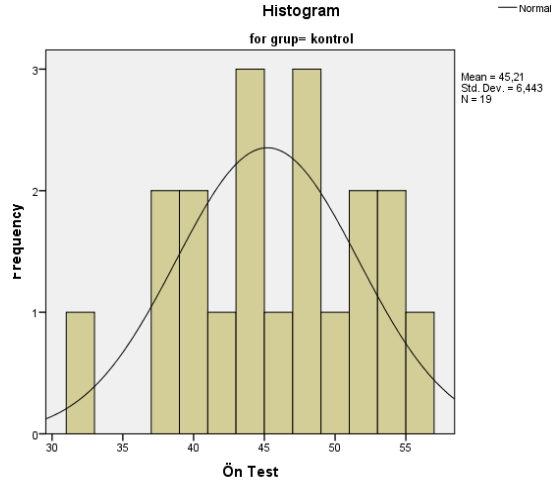
Ek 16.5. Power Director Programında Fotoğraf ve Video Düzenleme Sayfası



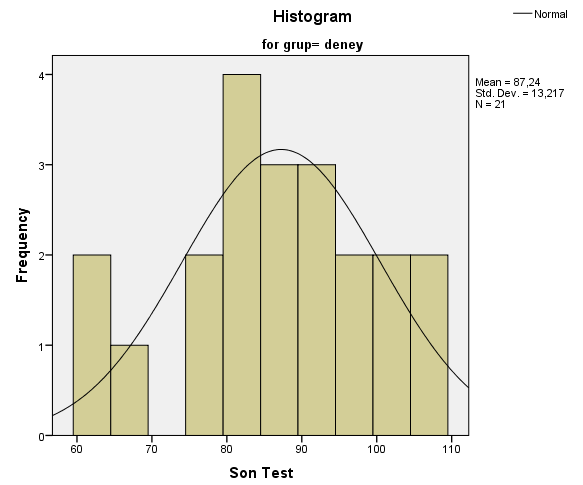
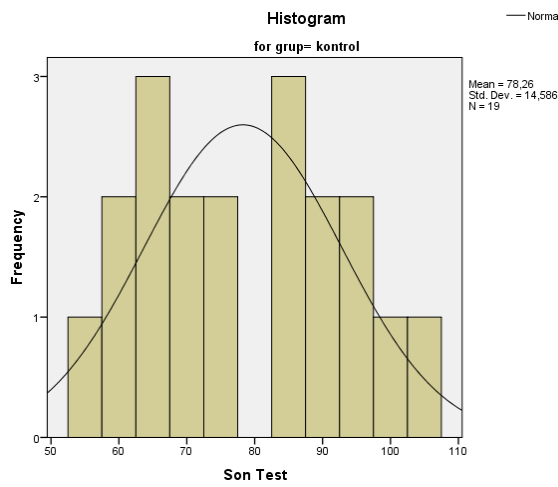
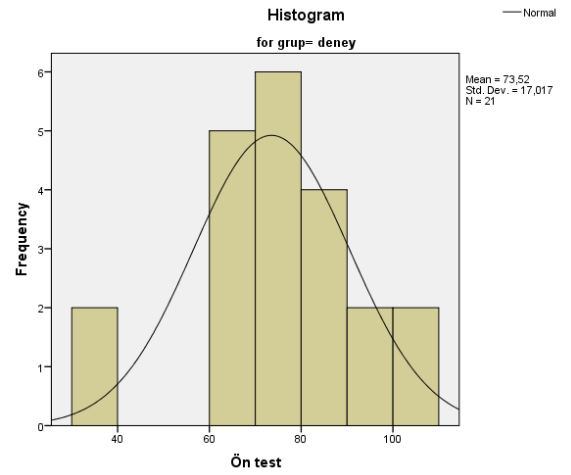
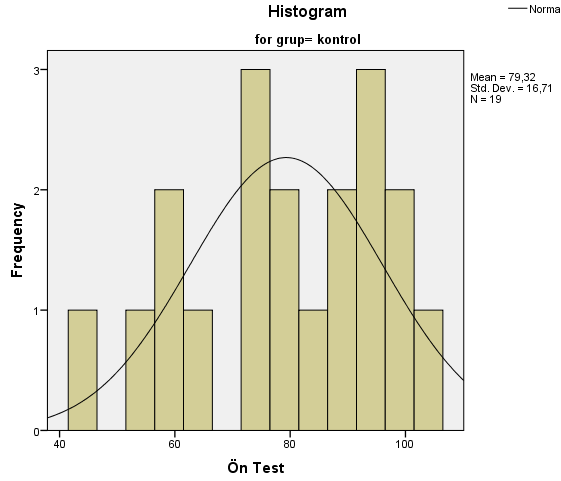
Ek 17. Uygulama Takvimi

Uygulama Takvimi			
	Tarih	Faaliyet	Açıklama
	25.02.2019	Ön-testin yapılması	Deney ve Kontrol gruplarına “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Kaygı Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır.
1.hafta	04.03.2019 05.03.2019	1. Dijital Hikâye	Uygulamanın 1 ve 2. haftasında, ‘Yabancılar İçin Türkçe’ B1 kitabından seçilen “Yeteneklerini Keşfet” metninin yazma etkinliklerinden "Öz Geçmiş/ Öz yaşam Öyküsü (Otobiyografi) Oluşturma” etkinliğinin dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı hazırlanmıştır.
2. hafta	11.03.2019 12.03.2019		
3.hafta	18.03.2019 19.03.2019	2. Dijital Hikâye	Uygulamanın 3 ve 4. haftası “Bir Kilimi Okumak” metninin yazma etkinliklerinden “Kompozisyon Yazma” etkinliğinin dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı hazırlanmıştır.
4. hafta	25.03.2019 26.03.2019		
5.hafta	01.04.2019 02.04.2019	3. Dijital Hikâye	Uygulamanın 5 ve 6. haftası “Eleman Aranıyor” metninin yazma etkinliklerinden “Mektup Yazma” etkinliğinin dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı hazırlanmıştır.
6. hafta	08.04.2019 09.04.2019		
7.hafta	15.04.2019 16.04.2019	4. Dijital Hikâye	Uygulamanın 7 ve 8. haftası ‘Yabancılar İçin Türkçe’ B2 düzeyi kitabından seçilen “İletişim Kurmak” metninin yazma etkinliklerinden “Kurgusal Metin Oluşturma” etkinliğinin dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı hazırlanmıştır.
8.hafta	22.04.2019 23.04.2019		
9.hafta	29.04.2019 30.04.2019	5. Dijital Hikâye	Uygulamanın 9 ve 10. haftası “Arkeoloji” metninin “Hikâye Yazma” etkinliğinin dijital hikâyesi ve bu hikâyeye yönelik ders planı hazırlanmıştır.
10.hafta	06.05.2019 07.05.2019		
	14.05.2019	Son-testin yapılması	Deney ve Kontrol gruplarına “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Kaygı Ölçeği” ve “Öz Yeterlik Ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır.

Ek 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normalliğini Gösteren Histogram Grafikleri



Ek 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Yeterlik Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normallliğini Gösteren Histogram Grafikleri



Ek 20. Araştırma ve Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/04/2019-E.9478



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 78521740-300
Konu : Uygulama İzni (Erkan AYDIN)

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 27/03/2019 tarihli ve E.6380 sayılı yazı,

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Erkan AYDIN'ın, Prof. Dr. Songül TAŞ danışmanlığında yürütmekte olduğu "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*" konulu tezinin gereği olarak Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde (TÖMER) araştırma yapma talebi, ders saatlerinde dersliklere girilmemesi kaydıyla uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM
Rektör a.
Rektör Yardımcısı