T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİJİTAL ÖYKÜ YAZMA UYGULAMALARININ DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SELAMİ KESKİN

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİJİTAL ÖYKÜ YAZMA UYGULAMALARININ DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SELAMİ KESKİN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "*Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi*" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

17/07/2023

SELAMİ KESKİN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 18/07/2023

Tez Başlığı:

Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **106** sayfalık kısmına ilişkin, **17/07/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15'dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □

x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Selami KESKİN**
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi**
Programı : **Türkçe Öğretmenliği**
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Selami KESKİN	Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN
18/07/2023	18/07/2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232 [redacted] veya [redacted]edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük pay sahibi olan; dört yıl boyunca lisansta, iki yıl boyunca yüksek lisansta benden yardımlarını esirgemeyen, yazma becerimi geliştirmem için bana büyük örnek olan Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım. Saygıdeğer danışman hocamla alanyazına daha fazla çalışma üretmek dileğiyle kendisini anarım.

Eğitim hayatım boyunca beni her kademede destekleyen, devam etmem için maddi-manevi her türlü çabayı sarf eden ve etik değerlerimin oluşmasında büyük rol oynayan sevgili babam Fehmi KESKİN'e çok teşekkür ederim. Eğitimim için büyük fedakarlıklarda bulunan, yaptığım her işi önemseyen ve bana desteğini hiç esirgemeyen annem Hatice KESKİN'e teşekkür ederim. Ben eğitim aldıkça benimle birlikte eğitim almışçasına mutlu olan, beni hem bir kardeş hem bir ağabey hem de bir öğretmen olarak seven ve sayan kardeşlerim Duygu YİPEK ve Zeynep KESKİN'e teşekkür ederim. Eğitim yolunda maddi ve manevi yaşadığım her zorlukta yanımda olan, uzak kaldığımız günlerde dahi kendi eğitiminde çok benim eğitimimi düşünen, her zaman daha iyisini yapabileceğime inanan ve beni de inandıran yol arkadaşım Özlem BOLAT'a teşekkür ederim.

Selami KESKİN

İçindekiler Tablosu

ÖZET vi

ABSTRACT vii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç ve Önem 2

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 3

1.4. Sınırlılıklar 4

1.5. Varsayımlar 4

1.6. Tanımlar 4

BÖLÜM II 6

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 6

2.1. Yazma ve Yazma Becerisi 6

2.2. Yazma Modelleri 7

2.2.1.Ürün Temelli Yazma Modeli 8

2.2.2. Süreç Temelli Yazma Modeli 9

2.2.3.Tür Temelli Yazma Modeli 10

2.2.4.Tür-Süreç Temelli Model 10

2.3. Dijital Öykü 11

2.3.2. Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi 15

2.4. Web 2.0 ile Dijital Öykü Yazarlığının Bağlantısı ve Web 3.0'ın Sağlayabileceği Faydalar 17

2.5. ÖZ-YETERLİK 19

2.5.1. Öz-yeterlik konusunda yapılan tanımlar 19

2.5.2. Yazma Öz-yeterliği 21

2.6. Motivasyon (Güdü) 23

2.6.1. Motivasyon (Güdü) Türleri 23

2.6.2. Yazma Motivasyonu 25

2.7. Dezavantajlılık Kavramı, Dezavantajlı Gruplar ve Dezavantajlı Bölge Çocukları 27

2.7.1. Dezavantajlılık 27

2.7.2. Göçmenlik 28

2.7.3. Yabancı Dil Öğretimi 29

2.8. Türkçenin Yabancıl Dil Olarak Öğretimi 29

2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri 30

2.8.3. Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı 31

2.9. İlgili Çalışmalar 33

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 33

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 37

BÖLÜM III 38

YÖNTEM 38

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 38

3.2. Çalışma Grubu 38

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 38

3.3.1. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği 38

3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği 39

3.4. Tasarım, Geliştirme ve Uygulama Süreci 39

3.4.1. Yazmaya Hazırlık 40

3.4.2. Taslak Oluşturma 41

3.4.3. Düzenleme 41

3.4.4. Düzeltme 41

3.4.5. Medya Araçlarına Ulaşma (Resim, Müzik ve Video) ve Film Şeridi Oluşturma 41

3.4.6. Üretme 42

3.4.7. Paylaşma 42

3.5. Verilerin Analizi 42
3.6. Hipotezler 42
3.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 43
3.8. Araştırmacının Rolü 44
BÖLÜM IV 45
BULGULAR VE YORUM 45
4.1. 1. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 45
4.2. 2. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 45
4.3. 3. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 46
4.4. 4. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 46
4.5. 5. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 47
4.6. 6. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular 48
BÖLÜM V 49
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 49
5.1. Tartışma ve Sonuç 49
5.2. Öneriler 54
5.2.1. Uygulamacıya ve Okullara Yönelik Öneriler 54
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 55
KAYNAKÇA 57
EK 1.ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ 76
EK 2. Uygulama İzinleri 77
EK 3. Ölçekler 81
EK 4. Ders Planı 84
EK 5. Çalışma Kâğıtlarından Örnekler 88

ÇİZİM LİSTESİ

Çizim 1. Web 1.0 ile Web 2.0'ın Karşılaştırılması (Işık ve Eşitti 2015, s.14). 18
Çizim 2. Yazma Özyeterliğini etkileyen önemli unsurlar (Şengül, 2011, s.56). 22
Çizim 3 İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırılması (Canıtezer, 2013, s.29). 24
Çizim 4 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Dil Seviyesi Yeterlilik Tablosu 30
Çizim 5 Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları (HBOGM, 2022). 31
Çizim 6. Yazma Motivasyonu Ön Test Sonuçları 45
Çizim 7 Yazma Özyeterlik Ön Test Sonuçları 46
Çizim 8 Yazma Motivasyonu Son Test Sonuçları 46
Çizim 9 Yazma Özyeterlik Son Test Sonuçları 47
Çizim 10 Yazma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Anlamlılık Tablosu 47
Çizim 11 Yazma Özyeterlik Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Anlamlılık Tablosu 48

ÖZET

DİJİTAL ÖYKÜ YAZMA UYGULAMALARININ DEZAVANTAJLI BÖLGE ÇOCUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Göç, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte insanların ihtiyaçları doğrultusunda yaşadıkları yeri terk ederek başka bir yerde yaşamaları olarak tanımlanabilir. Göç eylemi bireysel olarak gerçekleştiği gibi toplumsal olarak da gerçekleşebilir. Bireysel göçler genellikle ekonomik sebeplerden kaynaklanırken toplumsal göçlerde siyasi sebepler daha etkili olmaktadır. Toplumsal göçler ile yer değiştiren insanların gittikleri yerde yaşayan halk ile uyum sağlaması gerekmektedir. Bu uyum ise ilk önce göç edilen yerin dilini öğrenmekle başlamaktadır. Dil öğreniminde ise dört temel unsur (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında öğrenilmesi zor olarak görülen becerilerden biri yazma becerisidir. Yazma becerisinin öğrenimini kolaylaştırmak için çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliklerden biri de dijital öykü yazma çalışmalarıdır.

Bu çalışmanın amacı dijital öykü yazarlığının, ortaokul 7. sınıfta yer alan ve ana dili Türkçe olmayan dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik algısı üzerinde etkisini incelemektir.

Araştırmanın modelinde yarı deneysel desenlerden ön test-son test zayıf örneklemli desen kullanılmıştır. Zayıf örneklem desenine göre sadece deney grubuyla çalışma yürütülürken çalışmada kontrol grubu yer almamaktadır. Bu durumun gerekçesi de yeteri düzeyde kontrol grubunu sağlayacak bir örnekleme sahip olunmamasıdır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İzmir ili Buca İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulda ana dili Türkçe olmayan 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Verileri toplamada yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak uygulanmış ve veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ön test ve son test arasındaki farka bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p<.01$) görülmüştür. Bu durum dijital öykü yazma çalışmalarının ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik psikolojik boyutlarını artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü yazarlığı, yazma motivasyonu, yazma öz yeterliği, dezavantajlı bölge.

ABSTRACT

IMPACT OF DIGITAL STORY WRITING PRACTICES ON DISAVANTAGED AREAL CHILDREN

With the fact that migration is as old as human history, it can be defined as the fact that people leave the place they live in accordance with their needs and live somewhere else. The act of migration can take place socially just as it takes place individually. While individual migrations are usually caused by economic reasons, political reasons are more effective in social migrations. People who are displaced by social migrations need to adapt with the people living where they are go. This adaptation starts with learning the language of the place of migration first. In language learning, there are four basic elements (listening, speaking, reading and writing). Among these elements, one of the skills that is seen as difficult to learn is the writing skill. Various activities are carried out to facilitate the learning of writing skills. One of these activities is digital story writing activities.

The aim of this study is to examine the effects of digital short story writing, secondary school 7.th to examine the effect of disadvantaged regional children who are in the classroom and who are non-native on writing motivation and self-efficacy perception of writing.

In the model of the research, the pretest-posttest weak sample design, which is one of the quasi-experimental designs, was used. According to the weak sample design, while the study was conducted only with the experimental group, the control group was not included in the study. The reason for this situation is that there is not enough sampling to provide the control group. The research was carried out in the second term of the 2022-2023 academic year with 7th grade students who are non-native in a secondary school affiliated to the Izmir Province Buca District Directorate of National Education. The study lasted eight weeks. Two different scales, writing motivation and writing self-efficacy, were used to collect the data. These scales were applied as pre-test and post-test and the data were analyzed using SPSS package program. As a result of this analysis, the difference between the pre-test and post-test was examined.

As a result of the research, a significant difference ($p<.01$) was observed between the pre-test and post-test scores of the writing motivation and writing self-efficacy scales applied to the experimental group. This situation shows that digital story writing studies increase the psychological dimensions of writing skills of secondary school students who are non-native.

Keywords: Digital story writing, writing motivation, writing self-efficacy, disadvantaged area.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz iletişim teknolojilerindeki gelişmeler günlük hayatın giderek dijitalleşmesini sağlamaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerinin gelişimiyle birlikte insanların dijital dünyaya rağbeti her geçen gün artmakta ve bu durum okuryazarlığın da doğasını değiştirmektedir. İnsanlar artık kâğıt üzerine yazmak veya kâğıttan okumaktan çok akıllı telefonlar, bilgisayarlar vd. cihazlardan okuyup yazmayı tercih etmektedir. Dijital okuryazarlık olarak ifade edilen bu durum eğitime de yansımaktadır.

Son zamanlarda dijital öyküleme, dijital dünya ile eğitimi birleştirmek için her kademede kullanılan önemli bir araç hâline gelmiştir (Duman ve Göçen, 2015). Yapılan birçok araştırma dijital öykü yazarlığının ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin dijital yazma becerisini, yazma motivasyonunu ve yazma öz yeterliliğini etkilediğini göstermektedir. Öğrenme ortamlarında öğrencilere dijital öyküye dayalı yapılan çeşitli araştırmalarda; dijital öykülerin öğrenme çevresini ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği (Sadık, 2008); araştırma, teknik, sunum, düzenleme ve yazma becerilerini geliştirdiği (Dogan ve Robin, 2009); akademik başarı, tutum, motivasyon ve öğrenme stratejilerini geliştirdiği (Kahraman, 2013; Demirer, 2013); öğrencilerin özgüven edinmesini sağladığı (Yüksel, 2011) ortaya konmuştur (akt. Dayan ve Girmen, 2018, s.208). Bireyler yazma süreçlerini doğru bir şekilde yönetirlerse yazma konusunda daha başarılı olacaklardır. Yazma süreçlerinin doğru yönetilememesinin nedenlerinden bazıları bu becerinin daha fazla ön hazırlık istemesi, zihinsel süreçleri daha fazla işe koyması ve geleneksel yöntemlerin öğrencilere sıkıcı gelmesi olarak görülmektedir. Geleneksel yöntemlerden farklı olarak dijital öyküler çeşitli medya araçlarının kullanılması olanağını arttırarak bu süreci daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirmektir. Yapılan araştırmalar sonucunda teknoloji yönünden zengin olan öğrenme ortamlarının, öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrencilerin ilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Yang ve Wu, 2012 akt. Dola ve Aydın, 2020).

Teknolojinin katlanan bir hızla ilerlediği dünyamızda dijital öykü kullanımının eğitime entegre edilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Dijital öyküler çocukların dil becerilerini geliştirmek ve ders başarılarını yükseltmekle birlikte bilgiye daha hızlı ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgileri nasıl kullanmaları gerektiğini de öğretmektedir. Ayrıca dijital öyküleme

yöntemiyle gerçekleştirilen eğitimlerde kullanılan materyaller öğrencilerin günlük yaşantılarında teknolojiyi nasıl doğru kullanacaklarını da öğretmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, dijital öykü yazarlığının, ortaokul 7. sınıfta yer alan ve ana dili Türkçe olmayan dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik algısı üzerinde etkisini incelemektir.

İçinde bulunduğumuz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri için sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olan yazma, diğer dil becerilerine oranla daha az tercih edilmektedir. Dil öğrenme sürecindeki en son basamak olan yazma becerisi en çok zaman alan ve geliştirilmesi zor olan bir beceridir (İlter, 2014, s.38). Çünkü yazma düşüncelerin salt bir biçimde anlatılması değil aynı zamanda zihinsel ve fiziksel uğraş gerektirir. Bununla birlikte yazma; birtakım işlemler, süreçler, beceriler, boyutlar, yöntem ve teknikler de gerektirmektedir. Bu yöntemlerden biri de son zamanlarda yaygınlaşan dijital öykü yazma çalışmalarıdır. Dijital öyküler, bireylerin teknolojiyi kullanarak çağa ayak uydurmasını sağlarken bir yandan da bilgiye ulaşmalarını ve bu bilgiyi etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte dijital öykülerin, zihinsel bir süreç olan ve bireyler tarafından öğrenilmesi zor görünen yazma becerisini de salt yazının dışına çıkararak resim, müzik gibi farklı medya araçlarıyla daha eğlenceli hâle getireceği düşünülmektedir. Tatlı ve Aksoy (2017) yaptıkları çalışma sonucunda; derslerde dijital öykü kullanmanın, sınıf ortamında sunum yaparken zorlanan veya özgüven sorunu yaşayan öğrencilerin dijital öykü kullanarak gerçekleştirdikleri sunumlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini ve sunumlarını daha kolay gerçekleştirdiklerini ifade ederken bu yöntemin konuşma eğitimine kullanımının da öğrenciler için eğlenceli bulunduğunu ve onları motive edici özellik taşıdığını belirtmişlerdir. Dijital öykünün ana dili eğitimindeki etkisi belirlemek için Yang ve Wu (2012), İngilizce eğitimi üzerine gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, dijital öykü yöntemiyle yapılan anlatımların dil becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bunun sonucunda dijital öykü yöntemiyle yapılan anlatımlarda akademik başarı, eleştirel düşünme, motivasyon vd. durumların öğretmen merkezli ve sözel anlatıma bağlı derslerden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ciğerci (2016), gerçekleştirdiği çalışmada dijital öykü yöntemine dayalı dinleme becerisi etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve dinlemeye yönelik tutumlarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Ulum (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, dijital öykü yöntemiyle işlenen derslerde öğrencilerin konuları daha iyi kavradıklarını, araştırma becerilerini geliştirdiklerini ve eğlenerek öğrendikleri için de öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Dola ve Aydın

(2020) ise yaptıkları çalışmada dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı ve yazma duyarlığını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Günümüz dünyasında bireyleri ve toplumları etkileyen bir diğer faktör de hızla artan göç durumu olmaktadır. Göç eden insanların gittikleri bölgelerde iletişim kurabilmeleri için o bölgede konuşulan dili öğrenmeleri gerekmektedir. Tıpkı ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de en zor öğrenilen beceri alanlarının başında yazma gelmektedir. Dijital öykü yazarlığının göçmenlerin yazma becerisini öğrenerek duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etmesine önemli katkılar sağlayacağı varsayılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de son on yılda göç yoluyla Suriye'den gelen göçmenlerin başta büyük şehirler olmak üzere çeşitli bölgelere yerleştikten sonra bu bölgelerde onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak da ayrı bir sorun olarak görünmektedir. Göçmen ailelerin de yaşadıkları bu koşullarda çocukları için Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuklar okullarda ana dili eğitimi alsalar da evlerde konuşulan dil Türkçe olmayınca dil öğrenme süreci uzayabilmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesini "Dijital hikâye yazarlığının dezavantajlı bölgelerde yaşayan göçmen çocukların yazma öz yeterlik algısına ve yazma motivasyonuna etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde sıralanmıştır:

1) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonuna yönelik ön test sonuçları ne düzeydedir?

2) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik ön test sonuçları ne düzeydedir?

3) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonlarına yönelik son test sonuçları ne düzeydedir?

4) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik son test sonuçları ne düzeydedir?

5) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6) Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesine bağlı bulunan yeterli teknolojik alt yapıya sahip bir okulla sınırlıdır.
- Çalışma yaklaşık 8 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.
- Araştırma 7. sınıflarla sınırlıdır.
- Çalışma ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin; yazma öz yeterlik algısı düzeylerini ve yazma motivasyonu düzeylerini saptayabilmede yeterli olduğu,
2) Öğrencilerin kullanılan ölçeklerdeki soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dezavantajlı Bölge: Sağlık, eğitim, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda geri kalmış bölgeler için kullanılan bir tanımdır (Taşdemir, 2016, s.23).

Dijital Öykü: Öğretmen ve öğrencilere basit çoklu ortam araçlarını kullanarak, ses, resim, video gibi ögelerin bir araya getirilmesi ile kendi öykülerini anlatma olanağı veren dijital öyküler farklı branşlardaki öğretmenlerin, farklı yaşlarda, kültürde ya da eğitim durumundaki öğrencileri için kullanabilecekleri bir araçtır (Rossiter, Garcia, 2010).

Yazma Öz yeterliği: Kişinin yazma konusunda kendini yetkin görmesini ifade eden, yazma üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biridir (Güneş vd., 2017, s.103).

Yazma Motivasyonu: Yazma motivasyonu bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkendir (O'Neal, Boyars ve Riley, 2019; Yıldız ve Kaman, 2016).

Photo Story 3: Dijital fotoğraflardan slayt gösterileri oluşturmak için kullanılan ve Microsoft tarafından geliştirilen bir uygulamadır. Fotoğrafların üzerine yazı ve ses ekleme imkânı tanıyan bu uygulama sayesinde öğrenciler kolay bir biçimde dijital öykü oluşturabilmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma ve Yazma Becerisi

Türkçe dersinde kazandırılması gereken dil becerileri: dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Anlatım becerilerinden olan yazma becerisi; insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında, birbirlerine duygu, düşünce ve hayallerini aktarmalarında gerek okul hayatında gerekse gündelik yaşamda her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Bireylerin yaşamları boyunca kurdukları iletişimler için önemli bir yere sahip olan yazma becerisi ile ilgili birçok farklı tanıma yer verilmiştir.

Akyol (2010, s.51) yazmayı, "düşüncelerinizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme" şeklinde tanımlamaktadır.

Güneş (2014, s.157) yazmayı, "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemi" şeklinde tanımlamaktadır.

Yazma, Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (1997, s.59) öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması; Deniz'e (2003, s.241) göre duygu, düşünce, istek ve olayların yazılı olarak belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılmasıdır.

Yazma; duyguları, hayalleri, özgün fikirleri, istekleri, düşünceleri, zihinde yapılandırılmış bilgileri birtakım semboller aracılığıyla yazıya aktarma (Göçer, 2010, s.178; Özbay, 2011, s.115; Ungan, s.461, 2007; Yaman, 2013, s.83) veya bu unsurları etkili bir şekilde ortaya koyma etkinliğidir (Kuzu ve Soytürk, 2019, s.12). Uygun bir araç kullanarak anlamlı imleri ya da harfleri elle yan yana getirip düşünceleri belirtme işidir (Brubacher ve Oğuzkan, 2019, s.164). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun ifade edebilme araçlarından olan *yazma* (MEB, 2006, s.7) belli bir konuda belirli bir mesajı aktararak kişinin kendisini dışa vurduğu davranışlardan birisidir (Özbay, 2015, s.8).

Yazma eylemi kişisel bir eylemden çok toplumsal bir zorunluluktur. İnsanın doğasında topluma karşı kendini ifade etmesi ve düşüncelerini doğru bir biçimde aktarması vardır. Günümüz dünyasında insanın kendini ifade etme ihtiyacında yazı önemli bir yer tutar.

İnsanın toplumda iyi bir yer edinmesi için sadece sözlü değil yazılı olarak da kendini doğru ifade etmesi ve yazılı anlatım becerisini geliştirmesi gerekmektedir (Özbay, 2011).

Genel olarak yazma, kişilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları vazgeçilmez bir iletişim aracıdır (Özbay, 2011). Çünkü günümüz dünyasında okur yazar oranı geçmişe göre çok daha yüksektir ve insanlar sözlü iletişimi kullandıkları kadar teknolojideki gelişmelerle birlikte yazı yoluyla da iletişim kurmaktadır. Bu gelişmelerden yola çıkarak da yazma yeterliği kazanmamış bireylerin kendilerini ifade etmede yetersiz kalacakları söylenebilir.

Yazma becerisi kişilerin birbiriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamlarında büyük öneme sahip olmasına rağmen herkes tarafından aynı ilgi ve istek düzeyinde olmayan, genellikle de kaçınılan bir dil becerisidir. "Yazma salt imlerin kâğıda dökülme işlemi değil aynı zamanda zihinsel ve fiziksel birtakım uğraş gerektiren edimdir." (Özkan, 2020, s.6-7). Yazma bir süreç olarak kullanıldığı zaman düşüncelerin salt aktarımının yanında sınırlarımızı genişletmeye, düşüncelerimizin üstünde düşünmeye ve düşüncelerimizi düzenlemeye yardımcı olur. Bir süreç olarak yapılan yazma, bireyin fiziksel ve zihinsel açıdan gelişimine yardımcı olur. Belirli kurallara uyarak kâğıda veya elektronik ortama düşünceleri aktarma işlemi fiziksel açıdan gelişim sağlar. Aktarılan düşüncelerin zihinde yapılandırılmasında ön bilgileri harekete geçirme, zihinde düzenleme, gözden geçirme vd. aşamalarla zihinsel açıdan bireylerin gelişime katkı sağlar (Güneş, 2016).

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin aynı anda işe koşulmasını gerektiren yazma becerisinin gelişiminde bireylerin yazmaya yönelik sık sık tekrar yapmaları gerekmektedir (Demir, 2013).

2.2. Yazma Modelleri

Eğitim tüm dünyada ve birçok farklı alanda veriliyor olsa da her eğitim aynı değildir. Her ülke kendi bireylerinin öğrenim biçimine göre eğitim fikirleri geliştirmektedir. Bu fikirler aynı zamanda farklı alanlar için de geliştirilmektedir. Bu fikirler zamanla "model" biçiminde evrilmiştir.

Yazmaya yönelik oluşturulan model, metin üretimi bağlamında düşünme süreçlerini yöneten yasaları saptamak durumundadır. Yazma modellerinin birçoğunda yazarın bilişsel süreçleri odağa alınır (Bayat, 2019, s.11). Bu durum, bireylerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Modellerin temel amacı da yazma becerisi düşük olan bireylerin yaptıkları yanlışları süreç içinde fark ettirerek bu sorunların giderilmesini sağlamaktır. Örneğin, yazma sürecinde başarısız olan bir birey yazma modellerini kullanarak sürecin hangi aşamasında

yanlış yaptığını fark edebilir ve bu yanlışını gidererek daha başarılı bir yazma süreci gerçekleştirebilir.

Ülkeler ve alanlar için değişen öğretim modelleri alanların kendi içinde de çeşitlenmektedir. Örneğin, Türkçe derslerinde dört temel becerinin öğretimi için çeşitli modeller ortaya atılmaktadır. Bunun yanında becerilerin kendi içinde de modeller ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisinin öğretimi için dört farklı model dikkat çekmektedir. Bu modeller arasında en çok kullanılan modeller ürün temelli ve süreç temelli model olmuştur (Tabak ve Göçer, 2013). Bu modelleri ise zamanla "tür temelli yazma" ve "tür-süreç temelli yazma" modelleri izlemiştir (Özdemir, 2017).

2.2.1.Ürün Temelli Yazma Modeli

Yazma derslerinin verilmeye başladığı ilk zamanlarda ağırlıklı olarak kullanılan bu modelde ilgili metinlerin öğrenciler tarafından okunarak taklit edilmesiyle yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinin veya yazdıkları metinlerin niteliğinin önemi olmayan bu modelde tek istenen öğrencilerin rehbere ihtiyaç duymadan bir metin oluşturmasıdır (Clark, 2012; Tabak ve Göçer 2013; Williams 2003).

Ürün temelli yazma modelinde yazma süreci göz ardı edilerek sürecin sonunda ortaya çıkan ürüne önem verilmektedir. Rehber veya öğretmen süreç içinde öğrencilere aşama aşama dönüt vermek yerine sürecin sonunda yazılı metni değerlendirerek gerekli olan düzeltmeleri yapar. Öğrenci, yapmış olduğu düzeltmelerden yola çıkarak yanlışlarını görmesi ve düzeltmesi hedeflenir. Bu biçimde gerçekleşen bir yazma etkinliğinde öğrencinin metni planlama ve yazma bölümlerindeki rolünün az olması modelin olumsuz bir yanı olarak görülebilir (Badger ve White, 2000).

Ortaya bir ürün konulmasının yeterli göründüğü bu modelin yazma gibi karmaşık bir becerinin gelişimindeki etkililiği düşük olabilmektedir. Yazılı bir ürün ortaya koymanın birçok aşamadan (hazırlık, plan yapma, taslak oluşturma vd.) oluştuğu bilinmektedir. Bu aşamaların herhangi birinde yapılan hata tüm yazıyı etkileyebileceği için her aşamanın rehber tarafından takip edilmesi gerekmektedir. Yazma sürecine pek dikkat edilmeyen bu modelde ise öğretmen, öğrencinin yazmanın hangi aşamasında hata yaptığını belirleyemez (Erdoğan, 2012). Bu durumda öğrenci de yazmanın hangi aşamasında hata yaptığını bilmediği için tüm yazma sürecini yanlış yönettiğini düşünebilir ve yazmaya karşı tutumu olumsuz etkilenebilir.

2.2.2. Süreç Temelli Yazma Modeli

Başlangıçta sadece yazılı kâğıtlardaki yanlışların azaltılması, başvuru dilekçelerinin hazırlanması gibi nedenlerden dolayı Harvard Üniversitesi'nde gerekli görülen yazma eğitimi zamanla ne yazıldığından nasıl yazıldığına evrilmiştir. Bu evrime göre de artık yazılı olarak üretilen metnin nasıl üretildiği konusu önem kazanmıştır (Clark, 2012; Williams, 2003).

Yazma, dil becerileri arasında en zor ve karmaşık beceri olarak görünmektedir. Bu karmaşıklığın önüne geçmek için yazmayı bir sonuç değil süreç olarak ele alan modelde yazmanın aşamalarına önem verilir. Uğraştırıcı ve çaba gerektiren aşamalar içeren modelde metnin nasıl yazıldığı sorusuna yanıt aranır. Çaba gerektirmesinin sebebi ise bu modelde ürünün niceliği değil niteliği önemlidir. Modelde, yazmanın karmaşıklığının önüne geçmek için öğrencilere yazma sürecinin her aşamasında dönüt/ düzeltme desteği alma imkânı sunmaktadır (Doğan, 2020; Ülper, 2008).

Günümüz öğretim programlarında artık öğrencinin önüne kâğıt koyarak bir saat içinde bir kompozisyon yazmalarını istemek gibi etkinlikler desteklenmemektedir. Bunun yerine öğrencilerin iyi birer yazar olmalarını sağlamaları için iyi bir yazar gibi ön hazırlık yapmaları, yazılarını planlamaları, taslak oluşturmaları, yazdıklarını gözden geçirmeleri, akranlarından veya bir rehberden dönüt alarak düzeltmeler yapmaları istenmektedir (Çakır, 2010).

Süreç temelli yazmanın olumsuz yanı tüm sürecin ayrı ayrı ele alınmasıyken olumlu yanları öğrencilerin yazma süreci sırasında yazmanın önemini, zorluğunu kavraması ve bu şekilde yazma eylemine dâhil olması; eklenen, düzenlenen bölümlerin farkında olmasıdır (Badger ve White, 2000). Bu yazma modeli ile öğrenci kendi sürecinde ne kadar yol katettiğini, yanlışlarının neler olduğunu fark edecektir. Ürün temelli yazmadan farklı olarak süreçte edinilen bilgi ve becerilerin yazma ürününün değerlendirilmesinde de öneme sahip olduğu görülecektir.

Metnin birçok aşamadan geçmesi ve çaba gerektiren bir süreç sonunda son hâline ulaşması öğrenci ile metin arasında bir bağ kurulmasına yardımcı olur. Öğrencilerin her aşamada dönüt almaları nerede yanlış yaptıklarını veya hangi aşamada zorlandıklarını görmesini sağlamaktadır. Yanlışlarını görmeyi öğrenen öğrenci bu durumu alışkanlık hâline getirerek diğer derslerine de yansıtabilir (Badger ve White, 2000). Bu modelin olumsuz yanı olarak kalabalık sınıflarda bir öğretmenin her öğrenciye dönüt vermekte zorluk çekmesi olarak görülebilir.

2.2.3.Tür Temelli Yazma Modeli

Süreç temelli yazma modeli, yazma eylemini bir süreç olarak değerlendirerek sürecin sonunda ortaya çıkan üründen daha çok ürünün nasıl ortaya çıktığıyla ilgilenmektedir. Bu modelde yazma eylemi aşamalandırılarak yazarın bir plan ve taslak çerçevesinde ilerlemesini sağlamaktadır. Bu işlemler sırasında birey, her aşamada dönüt/düzeltme alma şansına sahiptir ve bu dönütler sayesinde kendi düşüncelerindeki yanlışlarını görerek düşünceleri üzerine düşünebilir (Flower ve Hayes, 1981). Bu yaklaşım zaman içinde her metin türüne aynı bakış açısıyla bakması yönüyle eleştirilmiştir ve bu eleştiriler sonucunda 1980'li yıllarda Avustralya'da tür temelli model ortaya çıkmıştır (Jones ve Derewianka, 2016).

Tür temelli yazma modelinde her türün kendine göre yazma kuralları olduğu savunularak metin yazarken bu kural farklılıklarının göz önün bulundurulması gerektiği inancı vardır (Christie ve Unsworth, 2005). Metin türlerine göre değişen kurallarla kastedilen ise yazarların metinlerde dili kullanma biçimleridir. Yemek tarihi, öykü, mektup, reçete, doktora tezi gibi metinlerde yazarlar aynı üslubu kullanmazlar (Yaylı ve Yaylı, 2014). Öğrencilerden beklenen de yazdıkları metnin türüne hâkim olmalarıdır. Ürün temelli modelin bağlama daha çok önem veren biçimi olarak görülen bu modelde öğrencilerin becerilerinden çok amaca odaklanması eleştirilere neden olmuştur (Badger ve White, 2000).

2.2.4.Tür-Süreç Temelli Model

Süreç ve tür modellerinin olumlu ve olumsuz yönleri dikkate alınarak sentezlenmesi yoluyla ortaya çıkmıştır (Badger ve White, 2000). Süreç temelli model, elde edilen üründen çok o ürünün ortaya çıkış sürecine önem vermektedir. Tür temelli model ise ürün temelli modelin uzantısı gibi görünse de kendi aşamalarını içermektedir ve bu aşamalar süreç temelli modelle benzerlik göstermektedir. Tür temelli modelin ortaya çıkışında da süreç temelli modelin her türü aynı biçimde görmesinin sorunlara neden olduğu düşüncesi yer almaktadır. Bu modele göre öğrenci hem sürece hem de yazdığı metin türüne önem vermelidir. Modele göre bireyler, yazacaklarını tasarlarken yazacağı türü de belirleyerek bu taslağı zihninde tasarladıktan sonra yazıya da dökmesi istenir (Badger ve White, 2000).

Bu modele göre öğrencilerin ilk önce amaç belirlemeleri gerekmektedir. Amaç belirledikten sonra hitap edecekleri kişileri ve metinde yer alacak bilgilerin sınırlarını belirlemelidirler. Yazacakların türün kurallarını bilerek söz varlığını, dil bilgisi becerilerini kullanarak bir süreç olarak metni oluşturması ve her aşama için bir rehberden dönüt alarak düzeltmelerini yapması beklenir (Badger ve White, 2000). Bu aşamalara bakıldığı zaman süreç-tür modelinin süreç temelli modelde eksik görülen bağlama yeterince önem vermeme

durumu ile tür temelli modelde eksik görülen dili kullanma ve süreci yönetme becerilerine önem vererek öğrencilerin yazma potansiyellerini ortaya çıkartmayı hedeflediği söylenebilir.

2.3. Dijital Öykü

Günümüz iletişim teknolojilerindeki gelişmeler günlük hayatın giderek dijitalleşmesini sağlamaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerinin gelişimiyle birlikte de insanların dijital dünyaya eğilimi her geçen gün artmaktadır. Teknolojideki bu ilerleme eğitime de yansımakta ve bu durum öğretmenlerin teknoloji kullanımında aktif rol almasını gerektirmektedir. Öğretmen adaylarının da eğitimde kullanılan ve gelecekte ortaya çıkabilecek teknolojik araç gereçleri tanımalı ve bunların eğitim için nasıl kullanılacağını bilmeleri gerekmektedir. İnsanların teknolojiyle beraber hareket etmeye çalışmaları ve hayatlarını buna göre düzenlemeleri dijital öykü kullanımını da arttırmaktadır. Web 2.0 ile birlikte kullanımı yaygınlaşan ve her geçen yıl daha çok üzerine düşülen bir yöntem olan dijital öyküler; dil becerileri ile görsel ve işitsel unsurları birleştirmesiyle birlikte öğretim sürecinin bütün aşamalarında kullanılmaktadır. Dijital öykü anlatımı, dijitalleşen dünya içerisinde insanların öykülerinin iletilmesinde bir araç konumundadır ve teknolojinin tüm olanaklarından yararlanmaktadır.

Günümüzde iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler hızlı bir biçimde ilerlemekte ve bu ilerlemeyle birlikte de var olan teknoloji sürekli güncellenmektedir. Geleneksel okuryazarlığın yanında önemli bir konuma ulaşan dijital okuryazarlıkla birlikte de insanların kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri için artık teknolojik gelişmeleri de yakından takip etmeleri gerekmektedir. “Bugün hem geleneksel okuryazarlığın hem de dijital okuryazarlığın bir arada kullanılması modern ve postmodern anlayışın aynı anda var olmasına benzemektedir. İnsanlar her ikisini de yaşamakta ve tecrübe etmektedir.” (Küngerü, 2016, s.33).

Dijitalleşme dönemi olarak nitelenen bu dönemde öğrencileri bu dijital ortama hazırlamak için öğretmenlerin dijital gelişmelere hâkim olması gerekmektedir (Koltuk ve Kocakya, 2015). Bu gelişmelere hâkim olmak sadece yeni gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak değil, edinilen bilgileri nasıl kullanacağını ve öğrencilerin hayatına nasıl aktarılacağına da hâkim olmaktır (Gömleksiz ve Pulu, 2017). Bu dönemde yetişen bireyin en büyük özelliği ona verilen bilgileri direkt doğru olarak kabul eden değil, bu bilgiyi sorgulayıp yanlış yönlerini düzelten ve elde ettiği bilgiyle kendi yaratım sürecini oluşturarak etkin katılım gösteren birey olmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Günümüz teknolojileri çok hızlı ilerlerken öğretim ortamları bu ilerlemeye ayak uyduramadığı zaman "dijital uyumsuzluk" sorunu ortaya çıkmaktadır ve bu soruna göre öğrenci okul dışında daha ileri bir teknolojiye ulaşabilirken okul ortamında bu teknolojiyi bulamamaktadır (Atal ve Koçak Usluel, 2011). Bu durum öğrencilerin klasik eğitim materyallerini sıkıcı bulmasına ve öğretim ortamından uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu durumun önüne geçmek ve öğretimi daha ilgi çekici hâle getirmek için de teknolojideki yaşanan gelişmeler yakından takip edilerek eğitime uygun biçime getirilmeli ve bu teknolojik gelişmelerle yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmelidir (Uslupehlivan vd., 2017).

Ülkemizdeki eğitimde de kullanılan dijital okuryazarlık için MEB (2019) Türkçe Öğretim Programı'nda yetkinlikler başlığı altında dijital yetkinlik başlığına yer vermiştir. Dijital yetkinlik altında, Türkçe derslerinde teknolojinin kullanılması, bilgisayar ve internet aracılığıyla ortak ağlar oluşturularak iletişim kurulması üzerinde durulmuştur. Teknolojiyle birlikte öğrenciler sınırsız bir bilgi dünyasıyla karşı karşıya kalacaklar ve bu durum yanlış bilgiye ulaşmasının da önünü açacaktır. Bilginin doğruluğunu ve yanlışlığını sorgulayabilmeleri için de iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanımının öğretilmesi hedeflenmiştir.

Formal veya informal eğitimde yeni teknolojilerin etkili bir biçimde kullanılmasına yönelik ortaya çıkan dijital öykü yazarlığı yöntemi her geçen yıl daha çok ilgi çekici hâle gelmektedir (Yang ve Wu, 2012; Kahraman, 2013; LaFrance ve Blizzard, 2013; Göçen, 2014; Holotescu, Grosseck ve Danciu, 2014; Duman ve Göçen, 2015; Yamaç, 2015; Balaman, 2016; Bedir Erişti, 2016; Ciğerci, 2016; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Çalışkan vd., 2017; Schrum vd., 2017).

Öykü anlatma geleneği yazılı kaynaklar ortaya çıkmadan önce oluşmuştur. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesiyle birlikte öykü anlatımı dijital ortamda kendine yer edinmiştir (Kaya Erdem ve Baydaş Sayılgan, 2011). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve Web 2.0 teknolojisinin kullanımının başlamasıyla birlikte insanlar kendi videolarını oluşturmaya başlamış ve bu da dijital öykü kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öyküler dijital ortamlarda oluşturulmaya başlanmış ve bu sayede dijital ortamın çift yönlü yapısıyla da öykülerin yapısı değişmiş ve yerini etkileşimli öykülere bırakmıştır (Kırık ve Yazıcı, 2017).

Web 1.0 döneminde sadece okur konumunda olan insanlar Web 2.0 sürümüyle birlikte artık üretici konumuna geçmişlerdir. Web 2.0'ın diğer bir faydası da görüntü kullanımına imkân sağlamasıdır. 2.0 sürümüne geçtikten sonra sosyal medya ve çeşitli internet sitelerinde dijital öykü anlatımının artmasında da bu durumun katkısı olmuştur denilebilir. Öyküler dijital

ortamlarda oluşturulmaya başlanmış ve bu sayede dijital ortamın çift yönlü yapısıyla da öykülerin yapısı değişmiş ve yerini etkileşimli öykülere bırakmıştır (Kırık ve Yazıcı, 2017).

Sonuç olarak teknolojideki gelişimler ile dijital öykü kullanımının yaygınlaşması arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumun başlıca nedenlerinden birisi genç nesillerin teknolojiyle olan yakınlıkları olarak görülmektedir. Öğrenciler açısından da üstüne görüntü ve ses eklenen öykülerin faydalı olduğu görülmektedir. Öğrenciler kütüphanede ve internette araştırma yapmayı öğrenerek bir taraftan derin bir içerik araştırması yapabilmekte, öbür taraftan da bunları sentezleyerek analiz yapabilmektedirler.

Dijital öykü kullanımı, öğrencilerin etkileşim kurarak kendi fikirlerini üretmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler sorular sorarak kendi anlatılarını zenginleştirir ve yeni fikirler ortaya koyarlar. Bu durum yazma becerilerinin yanında iletişim becerilerini de geliştirmektedir. Öğrenciler, fikirlerini üretme sürecinde sadece kendilerine değil çevrelerine de katkı sağlamaktadır. Bu süreci izleyen bireyler kendi fikirlerini daha iyi organize etmektedir (Robin, 2006).

Alanyazında ve çeşitli kaynaklarda dijital öykü anlatımı konusunda çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Dijital öykü anlatımı teknolojinin bir uzantısıdır ve kullanıcının bilgiye ulaşmasının önünü açarken öğretmenlerin önündeki bazı engelleri aşmasında da avantaj sağlamaktadır. Dijital öykü anlatımı yönteminde öğrencilere kendi konularını seçebilme ve bunların üzerine araştırma yapma becerileri kazandırılmalıdır. Dijital öyküler, bireylerin seçtikleri konuyla ilgili senaryolar yazar ve öykülerini geliştirerek yaratıcı bir öykü anlatıcısı olmasına olanak sağlamaktadır (Robin, 2008).

Dijital öyküler insanlara bizim yaptığımız işi yapma imkânı sağmaktadır. Yarattıkları öykü kamera, bilgisayar, tarayıcı ve fotoğraflar kullanarak mini bir film kurgulamalarına yardımcı olur. Herkesin anlatacak bir öyküsü vardır ve bu öyküleri anlatırken teknolojiden faydalanmak daha iyi sonuçlar getirecektir.

Teknolojinin dijital boyutu kullanılarak oluşturulan öykülere dijital öyküler denilmektedir. İnsanların yaşlanması hakkında "podcast" olarak adlandırılan dinleme ürünleri oluşturulması, arıların bal üretimini anlatan kısa bir film oluşturulması, zararlı yiyecek tüketiminin canlıların vücudun etkilerini anlatan dijital öykü oluşturulması, yemek tarifleri üzerine bir blog roman yazılması bu anlatım türüne verilebilecek örneklerden birkaç tanesini oluşturmaktadır (Alexander, 2011).

Son zamanlarda dijital öyküleme, dijital dünya ile eğitimi birleştirmek için her kademede kullanılan önemli bir araç hâline gelmiştir (Duman ve Göçen, 2015). Çünkü

öyküleme öğrencilerin hayal güçlerine, duygu ve düşüncelerine hitap ederek öğrenmelerini daha anlamlı hâle getirmektedir (Goral ve Gnadinger, 2006). Dijital öykü içinde bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılayan bir yöntemdir. Yapılan birçok araştırma dijital öykünün yararını ortaya koymuştur. Robin (2006) gerçekleştirdiği çalışmada; yazma becerisinin gelişiminde kullanılan dijital öykü yazarlığı yönteminin yazma sürecinde ortaya çıkan problem çözme, organize etme, iletişim, sunum ve değerlendirme gibi etkenleri de geliştirdiğini savunmuştur. Ayrıca dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin araştırma, seslendirme ve okuma-yazma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Karakoyun, 2014).

Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin gelişimine önem verilmektedir. Bu becerilerin birinin gelişimi diğerini de etkilemektedir ve derslerde yapılan etkinliklerde de birden fazla beceriyi işe koymak amaçlanmaktadır (Lüle Mert, 2014). Dijital öykü anlatımı kullanılan derslerde öğrenciler dört temel dil becerisinin her birini kullanmaktadır. Öğrenciler seçtikleri konuyla ilgili öykülerini bir süreç hâlinde yazdıkları için yazma becerisi gelişirken yazdıklarını düzenlemek için okudukları zaman okuma becerileri gelişmektedir. Yazdıkları öyküleri dijital öykü biçimine getirirken vurgu ve tonlamaya dikkat ederek seslendirme yapan öğrencilerin konuşma becerileri gelişirken yine düzenleme yapmak için kendi seslendirmelerini dinlediklerinde dinleme becerileri gelişmektedir (Dola, Aydın, 2020).

Dijital öykü anlatımı eğitim için çok faydalı ve eğitici bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilerin dünyayı algılayışlarının yansıması olan öykülerin dijital bir biçime getirilmesi diğer öykü anlatımı yöntemlerine göre daha fazla okuyucuya ulaşılmasını sağlamaktadır. Geleneksel öykü yöntemleri yazılan öyküler genellikle sınıf ortamlarında kalırken teknolojinin yardımıyla hazırlanan dijital öyküler küresel olarak daha fazla insana ulaşmaktadır (Standley, 2003).

Yirminci yüzyıl boyunca öykü anlatımı bir eğlence formu olarak kullanılmıştır. Dijital öykü anlatımı yaratım süreci öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini açığa çıkarmaktadır. Bunun nedeni, onların kendi öyküleri için araştırma yapmaya başlamaları ve kendi öykülerini anlatmalarıdır. Öğrenciler kütüphanede ve internette araştırma yapmayı öğrenerek bir taraftan derin bir içerik araştırması yapabilmekte, öbür taraftan da bunları sentezleyerek analiz yapabilmektedirler. Ayrıca, dijital öykü anlatımı yaratımını öğrenen öğrenciler fikirlerini daha iyi organize ederek, sorular sorarak, fikirlerini açıklayarak ve anlatılar oluşturarak daha gelişmiş iletişim becerileri gösterebilmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin izleyiciler için öykülerini üretmelerine ve fikirlerini daha anlamlı ve bireysel bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Robin, 2006).

2.3.2. Dijital Öykülerin Türkçe Dil Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Duygu ve düşünceleri aktarma, farklı duygu ve düşünceleri algılama, yorumlama, yeni duygu ve düşünceler üretme sürecini kapsayan çok boyutlu bir ifade ve iletişim aracı olan dil; bireyin kendi dünyasıyla ve dış dünyayla ilişki kurabilmesinin yapı taşıdır. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayan temel dil becerileri ise anlama ve anlatma becerileri olarak ele alınmaktadır (Özkaya, 2020).

Dinleme, konuşma, okuma, yazma ve zihinde yapılandırma kavramları eğitim sürecinde dil kullanılarak geliştirilmektedir. Bu kavramların gelişiminde kullanılan dil, aynı zamanda bireylerin sosyalleşme sürecinde de etkili olmaktadır. Eğitim sürecinde dili geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikler ne kadar önemliyse bu yöntem ve teknikleri aktarmak için kullanılan metinler de aynı öneme sahiptir. Kullanılan metinlerin seçiminde doğru dil becerisine hitap etmek ve metnin öğrenci tarafından yapılandırılabilir nitelikte olması önemlidir. Bu durum metin öğretimi yerine metinle öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2013).

Metinle öğrenme bağlamında kullanılabilecek türlerden biri de öykülerdir. Öyküler; zaman, mekân, kişi, olay, durum gibi hayata dair ögeleri içinde barındırması yönüyle öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri, metin üzerinde çıkarımda bulunup metne ait ögeleri kendi hayatlarıyla ilişkilendirebilecekleri bir türdür. Bu bakımdan öyküler metinle öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir. Yılmaz ve Taflan (2010) araştırmalarında, öyküleme yönteminin öğrencilerin Türkçe derslerindeki anlama/anlatma düzeyini artırdığını, derse yönelik istek ve katılımlarının artmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki farklı araştırmalarda da öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2012; Gürol ve Kerimgil, 2012; Mitchell, 2016; Tepetaş ve Haktanır, 2013).

Öyküleme yönteminin çağın teknolojileriyle harmanlanmasıyla "dijital öyküleme" kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram "dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayımlanabilen, okunabilen öyküler" olarak tanımlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015, s. 102). Dijital öykülerin sıradan öykülere göre ses ve görüntü içermesi ve teknolojiyle yakın olması vb. yönleri bu tekniğin öğrencilere daha çekici gelmesini sağlamaktadır.

Dijital öyküleme, anlama ve anlatma becerilerinin tümüne hitap eden çok boyutlu bir yöntemdir. Dijital öykülemede ilk aşama öykü metnini oluşturma sürecidir. Yöntemin bu aşamasında öğrencilerin metinsellik ölçütlerini göz önünde bulundurarak konu ve amaca uygun bir şekilde öykü metnini oluşturabilmeleri, aynı zamanda yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İkinci aşama olan yazılan öyküyü gözden geçirip

düzenleme sürecinde öğrencilerin sessiz okuma, eleştirel okuma, vb. becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Dijital öyküyü seslendirme sürecinde dilin kuralları doğrultusunda seslerin doğru oluşturulması, parçalarüstü birimlere (vurgu, ton, ezgi, süre, durak, vb.) dikkat edilerek metnin seslendirilmesi, öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmektedir. Öykünün paylaşılması aşamasında öyküyü izleyerek öykünün vermek istediği mesajı algılama sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine hitap edilmektedir. İzlenen dijital öyküye yönelik fikir alışverişinin yapılması sonucunda ise öğrencilerin dili etkili kullanarak duygu ve düşüncelerini doğru aktarabilmesi sağlanabilir.

Dijital öyküleme, anlama ve anlatma becerilerinin tümüne hitap eden çok boyutlu bir yöntemdir. Dijital öykülemede ilk aşama öykü metnini oluşturma sürecidir. Yöntemin bu aşamasında öğrencilerin metinsellik ölçütlerini göz önünde bulundurarak konu ve amaca uygun bir şekilde öykü metnini oluşturabilmeleri, aynı zamanda yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İkinci aşama olan yazılan öyküyü gözden geçirip düzenleme sürecinde öğrencilerin sessiz okuma, eleştirel okuma, vb. becerilerinin gelişimi sağlanmaktadır. Dijital öyküyü seslendirme sürecinde dilin kuralları doğrultusunda seslerin doğru oluşturulması, parçalarüstü birimlere (vurgu, ton, ezgi, süre, durak, vb.) dikkat edilerek metnin seslendirilmesi, öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmektedir. Öykünün paylaşılması aşamasında öyküyü izleyerek öykünün vermek istediği mesajı algılama sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme becerilerine hitap edilmektedir. İzlenen dijital öyküye yönelik fikir alışverişinin yapılması sonucunda ise öğrencilerin dili etkili kullanarak duygu ve düşüncelerini doğru aktarabilmesi sağlanabilir.

Anlatma becerilerinin tümünün gelişimine olanak sağlaması açısından önemli bir teknik olan dijital öykülemenin ilk aşamasında metin oluşturma vardır. Metin oluşturma sürecindeki planlama, taslak oluşturma, yazma, düzeltme vd. aşamalar öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir. Bu süreçteki düzenleme aşamasında ise öğrenci metni sessiz, sesli ve eleştirel okuyarak okuma becerilerini geliştirmektedir. Kendi öyküsünü seslendirme aşamasında vurgu, tonlama gibi birimlere dikkat edilmesi öğrencilerin sesli okuma ve konuşma becerilini geliştirmektedir. Seslendirdikleri öyküdeki düzenlemeleri yapmak için kayıtları dinlerken de öğrencilerin dinleme becerilerini (eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme vd.) geliştirmektedir. İzlenen dijital öyküye yönelik yapılan tartışmalar ise öğrencilerin etkili dil kullanımlarına katkı sağlamaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar da bu durumu doğrulamaktadır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada dört temel dil becerisinin gelişiminde dijital öykü anlatımı yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ciğerci (2015) dijital öykülerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine

etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir şekilde Yamaç (2015), yazma becerisinin gelişiminde dijital öykü anlatımı yönteminin etkisini araştırmak için ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle bir çalışma gerçekleştirmiş ve dijital öykü anlatımının öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede olumlu etki gösterdiğini belirtmiştir.

2.4. Web 2.0 ile Dijital Öykü Yazarlığının Bağlantısı ve Web 3.0'ın Sağlayabileceği Faydalar

1969 yılında ilk defa kullanıma geçilen internetin başlangıç serüveni, Amerika Savunma Bakanlığı personellerinin kendi aralarındaki iletişim akışını sürdürebilmesi üzerine dayanmaktadır (Güçdemir, 2012: 26). İnternetin bu bağlamdan dışarı çıkarılarak toplumun kullanımına sunulduğu dönem ise Web 1.0 dönemidir. Web 1.0 dönemi 1990'lı yıllarda başlayan ve kullanıcıların pasif oldukları dönem olarak bilinir. Bu dönemde kullanıcılar internet sitelerini görüntülemekten öte geçemiyorlardı. Sayısı bugüne göre çok az olan web sitelerinde etkileşim imkânları yoktu.

Yulu ve Kaplan'a göre (2020) 21. yüzyılda kişisel internet kullanımının gelişmesiyle birlikte insanların yaşam tarzları da değişmeye başlamıştır. Bu değişim Web 2.0 ile birlikte tamamen hızlı bir biçimde gelişmeye başladı. Web 2.0'da kullanıcılar pasif konumdan aktif konuma geçerek artık sadece hazır hâlde olan bilgiyi almakla yetinmeyerek kendileri de çeşitli üretimler yapmaya başladılar. Kırık (2013), ilk olarak 2004 yılında O'Reilly Media tarafından kullanıma sunulan Web 2.0 teknolojisi ile birlikte insanlar sosyal ağlarda diğer insanlarla sanal ilişkiler kurabiliyorlar ve yazı, fotoğraf, video gibi çeşitli içerikler üreterek bunları sanal arkadaşlık kurdukları insanlarla paylaşabiliyorlardı.

Çizim 1. Web 1.0 ile Web 2.0'ın Karşılaştırılması (Işık ve Eşitti 2015, s.14).

WEB 1.0	WEB 2.0
Belli programlanıcıların ürettiği web siteleri, grafikler ve flaşlar	Kullanıcıların ürettiği içerik, resim, kullanıcı görüşleri, bloglar, wikiler, Youtube ve sosyal ağlar
Uzmanların ürettiği içerik	Sıradan insanların ürettiği içerik
Bireyler web sitelerini ziyaret ederek içerikleri okurlar	Bireyler paylaşılan bilgiyi inşa ederler
Sıkı bir şekilde kontrol edilen siteler	Çok az kontrol edilen siteler
Tek yönlü (azınlıktan çoğunluğa) bilgi akışı	Çoğunluktan çoğunluğa karşılıklı bilgi akışı
Britannica Online	Wikipedia
Yayınla	Katıl
Güvenlik duvarları hiyerarşiler	Dinamik, Hiyerarşik olmayan
Statik, kalıcı içerik, az değişiklik	Düzenli güncellenen içerik (Twitter, Wikipedia)

Çizimde 1'de görüldüğü gibi Web 1.0 statik, pek değişiklik yapılmayan ve uzman kişilerce yönetilen bir yapıyken Web 2.0'da bu durum değişmiş ve herkes içerik üreticisi olarak interneti statik olmaktan kurtararak sürekli değişen bir biçime getirmişlerdir. Tümertekin ve Özgüç'e göre (2013) bu durum dünyanın her yanından insanların birbirleriyle iletişim kurmalarına ve böylece mesafelerin neredeyse yok olduğu yeni bir dünyanın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Web 2.0 ile birlikte birçok insan çeşitli içerikler üretmeye başladı. Bu durum internette aklımıza gelebilecek her türden bilgiyi bulabilmemizi sağlıyor olsa da artan insan nüfusuyla birlikte internette üretilen içerik sayısı da artmaya başladı. Bir konu üzerine birden fazla birbirinden fazla yazıl yazılması gibi durumlar ise doğru bilgiye ulaşmayı zorlaştırdı. Bu duruma çözüm olarak Web 3.0 son yıllarda hızlı bir biçimde hayatımıza dahil olmaya başladı. Yapay zekâ uygulamaları artık arama motorlarına yazarak bulmaya çalıştığımız ve doğrusuyla yanlışını ayırt etmekte zorlandığımız bilgilerin derlemelerini bulabiliyoruz. Örneğin, ChatGPT, sadece ne istediğimizi söylememiz durumunda bize doğru çıktıları veren bu uygulamalar yapay zekanın ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bruwer (2016, s.8) Web 3.0'ın temel unsurlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Yeni programlama dillerinin tanıtılması ile makinelerin verileri anlamasını sağlamak ve verileri tanımlarken kategorize etmek, ayırmak ve verileri manipüle etmek,

- Bir web aramasında, bilgi içeriklerini elde etme kapasitesi ve hiyerarşik yönteme göre saklaması ile benzer karakterdeki verilere kolay ve özel erişim imkânı sağlamak,

- Daha geniş ve büyük kaynak yelpazesinden bilgi depolamak,

- Herhangi bir cihaz ve makine tarafından ağ üzerinde her türlü veri oluşturma ve paylaşma yeteneğine gibi birçok yeni özelliklere sahip olacaktır.

2.5. ÖZ-YETERLİK

Eğitimde belirli amaçlara ulaşmak için planlı faaliyetler yürütülür ve her eğitim sistemi bir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefede teorik olarak yetiştirilmek istenen bir insan tipi vardır ve bu insan tipleriyle oluşturmak istenen bir toplum modeli vardır (Şişman, 2011). Oluşturulmak istenen toplum modelinde kendini gerçekleştirmeyi başarmış bireyler hedeflenmektedir. Kendini gerçekleştirmeyi başaramayan bireyler toplumla iletişim kurmakta zorluk çekebilir ve çeşitli sorunlar yaşayarak toplumdan uzaklaşabilirler. Bu durumun önüne geçmek için de verilecek eğitimlerde birey kendi potansiyelini keşfetmeli ve sınırlarını öğrenmelidir. Ayrıca hedeflerine ne kadar uzak olduğunu farkına varması gerekmektedir. Bu farkındalığı kazanabilmesi için de bireyin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması gerekir. Öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması, bireyin sahip olduğu becerileri yanlış yapmaktan çekinmeden uygulamaya aktarmasında yardımcı olur (Sapancı, 2010).

Öz-yeterlik bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları deneyimlerin başarı veya başarısızlıkla sonuçlanması karşısında elde ettikleri tecrübelerdir. Bu tecrübelerde bilgi ve gözlemleriyle kendilerini ne kadar geliştirdikleri ve eksik yönlerinin neler olduğunu keşfetmeleri bireylerin öz-yeterlik inancı olarak bilinmektedir. Başarı durumunda nasıl başarılı olduklarını, sorunları nasıl çözdüklerini keşfederek bu farkındalığı başarısız durumlarına yansıtabilmeleri öz-yeterliklerini ifade eder (Uslu ve Özkan, 2020). Öz-yeterlik inancı gelişmiş bireyler hedeflerini gerçekleştirme sürecinde başarısızlık durumuna karşı vazgeçmeden denemeye devam ederlerken öz-yeterlik inançları gelişmemiş bireyler başarısızlık karşısında hedefe ulaşmayı zor görürler ve vazgeçebilirler (Bandura, 1986).

2.5.1. Öz-yeterlik konusunda yapılan tanımlar

1977 yılında Bandura tarafından ortaya konulan öz-yeterlik kuramı, bireylerin sahip oldukları becerilerin farkına varması, bu becerileri kullanabilmeyi öğrenmesi ve

deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında vazgeçmeden denemeye devam etmesi olarak tanımlanmaktadır.

Bir başka tanımla öz-yeterlik, bireyin gelecek yaşantısında karşısına çıkabilecek güçlüklere karşı hazırlıklı olması ve kendi potansiyelinin farkında olmasıdır (Sallabaş, 2013). Bu farkındalık, kişinin kendisine karşı yaptığı öz değerlendirme sonucunda oluşmaktadır (Kesgin, 2006, s.14).

Öz-yeterlik, bireyin bir deneyimde başarılı olmak için yaptığı hataları karşı düzenleme yapabileceğine dair kendine olan inancıdır (Zimmerman 1995). Kişinin deneyimlerinde başarı göstermesi için gerçekleştirmesi gereken adımları düzenleme kapasitesidir (Senemoğlu, 2011). Öz-yeterlik bireyin hedefler koyarken ve bu hedefleri gerçekleştirirken kendi potansiyelinin farkında olması ve buna inanmasıdır (Pintrich ve Schunk, 2002).

Öz yeterlik, kişilerin bir konuya ilişkin güdüsünü ve bunun neticesinde elde ettiği başarıyı etkilemektedir (Aydın vd. 2013, s.142).

Bireyler hayatlarının her alanında kendilerine birtakım hedefler koymaktadır. Hedeflerin gerçekleşmesi de kişilerin kendilerini gerçekleştirme yolunda önemli adımları olmaktadır. Bireyler bu hedeflere ulaşmak için de motivasyon ve güdülenmeye ihtiyaç duymaktadır. Tanımlardan yola çıkarak öz-yeterliğin, kişilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları motivasyonu sağlama yolunda önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

İletişim konusunda zorluk yaşayan bireyler toplum içinde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum bireylerin öz güvenlerini yitirmelerini neden olabilir. Bu nedenle okullarda öğretilen Türkçe dersleri önem taşımaktadır. Ortaokullarda işlenen Türkçe derslerinde dört temel dil becerisini geliştirmek ve bireylere iletişim becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Birey dil becerilerini geliştirerek toplum içinde iletişim kurmakta zorluk yaşamaz ve deneyimlerinde avantaj elde etmiş olur. Ancak dört temel dil becerisinin öğreniminde de bireyler çeşitli zorluklar yaşamaktadır ve öğreniminde en çok zorlanılan beceri yazma olarak karşımıza çıkmaktadır (Yaman, 2010). Zor görünen bu beceriyi toplum modeline uyum sağlaması açısından her bireyin kazanması önemlidir. Yazma, bireylerin gelecek yaşantısında izleyecekleri kariyer yolunda başarılı olmaları için önemli olmakla birlikte yaşamları boyunca karşılarına çıkacak okul, iş ve toplum gibi ortamlarda başarılı olabilmeleri için de önemlidir. Bireyin yazma konusunda başarılı olması bu ortamlarda kendini daha iyi ifade ederek başarılı olmasını kolaylaştırmaktadır (Ungan, 2007).

"Öz-yeterliğin bireylerde konu alanlarına göre farklılık gösterdiği ve yazma becerisinin öğretim faaliyetleri içindeki her birey için önemli bir ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurulduğunda yazma öz-yeterliğinin üzerinde önemle durulması gerektiği görülmektedir." (Korkmaz, 2015, s.80).

2.5.2. Yazma Öz-yeterliği

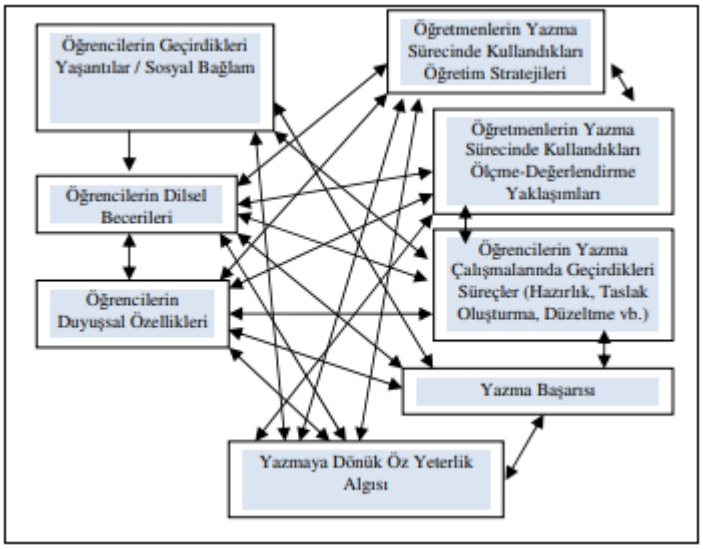
Küreselleşen dünyada insanların başarılı olabilmeleri ile anadilini kullanma düzeyleri arasında yakından bir ilişki kurulmaktadır. Bireylerin anadilini kullanma düzeyleri birbirlerinden farklıdır ve bu düzey farklılığı fiziksel, zihinsel, psikolojik olabileceği gibi alınan eğitimden ve çevresel nedenlerden de kaynaklanabilmektedir. Bireylerin anadilini geliştirmek için anaokulundan yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde ders verilse de bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların en çok karşımıza çıktığı alan ise yazma becerisidir.

"Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır." (Yaman, 2010, s.272). Yazmanın zor bir eylem olduğu ve bu konuda yetersiz olduğu düşüncesini içselleştiren bireyler yaşamları boyunca bu eyleme karşısında başarısız olabilirler. Temel dil becerileri birbirlerini etkilediği için de bireylerin anadilini kullanım düzeyleri olumsuz etkilenebilir ve bu durum bireyin yaşamında başarısız olmasına yol açabilir. Bireylerin yazma becerisine karşı yeterli hissetmeleri ve anadili gelişimlerini sağlıklı bir biçimde devam ettirmeleri için yazma öz-yeterlik düzeylerinin yüksek tutulması gerekmektedir.

Yazma öz-yeterliği, öğrencilerin karmaşık ve öğrenilmesi zor bir beceri olarak gördükleri yazma becerisine karşı yerine getirmeleri gereken görevleri yürütebileceklerine dair olan inançları ve kendilerine güvenleridir. Bandura'ya göre (1994), bireyin yazma becerisine ilişkin kendini yeterli görmesi ile yazma gelişimi arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrencilerin yazma becerisine karşı yaşadıkları olumsuz deneyimler ve bu deneyimlere ilişkin dönüt alamamaları veya olumsuz dönüt almaları; öğretmenlerin yazma sürecinde kullandıkları stratejilerin öğrencilere uygun olmaması ve

Teknolojinin her geçen gün sosyal yaşamımızdaki yeri genişlemektedir. Özellikle son yıllarda yaşanan pandemi süreciyle birlikte insanlar arasındaki iletişim yüz yüze değil teknolojik cihazlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu cihazlarla kurulan iletişimlerde de insanlar karşılarında bir yüz değil de sadece sözcükleri gördükleri için iletişim kurulan kişiler artık kurdukları sözcüklerle, cümlelerle ve paragraflarla değerlendirilmektedir. Bu durum kişilerin de kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir. Yazma sürecinin aşamalarına dikkat edilmemesi yazma öz-yeterliğini etkileyen önemli unsurlardır. Şengül (2011, s.56) bu ilişkiyi şu şekilde göstermiştir:

Çizim 2. Yazma Özyeterliğini etkileyen önemli unsurlar (Şengül, 2011, s.56).



Yazma becerisi alanında öz-yeterlik algısı bireylerin yazma eylemlerini etkilemektedir. Yazma konusunda yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin bu beceriye karşı ilgi ve istekleri de artacak ve yazmanın karmaşık bir süreç olduğu ön yargısına karşı da daha özverili çalışmalar yürüteceklerdir. "Yazma öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler yazma uygulamalarını sürekli gerçekleştirmede ve hata yaptıklarında yazma eylemine devam edebilmektedir" (Demir, 2011, s.3). Öğrencilerin yazma öz-yeterlik düzeylerini arttırmak için de yazma sürecinde bireysel farklılıklara göre çalışmalar yürütülebilir. Bu süreçte olumsuz geri dönüşlerin öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir ve yazmaya karşı olan ilgilerini kaybettirebilir. Bundan dolayı öğrencilere verilecek dönütlerin de yapıcı olması önemlidir.

2.6. Motivasyon (Güdü)

Genel olarak organizmayı davranışa iten güç veya belirli bir eyleme sürükleyen etken olarak tanımlanan motivasyon, bireylerin performansını yükseltmek için çeşitli etkenler kullanmak olarak da tanımlanabilir (Yalçın 1991; Budak, 2016). Burada kullanılacak etkenin her zaman pozitif yönde olması gerekmez. Bireyler başarısız olduğu zamanlarda da bu durumu tersine çevirmek için motive olabilirler. Ayrıca bireyin motivasyon kaynağı doğrudan negatif durumlar da olabilir. Sınıfta kalmamak, işten atılmamak, azar işitmemek gibi kötü görünen durumlarla mücadele etmek için de birey motive olabilir (Akbaba, 2006).

TDK (2011), motivasyon ile güdülenmeyi birbirlerinin yerine kullanır ve yine TDK (2008) güdülenmeyi, "Davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı" olarak tanımlar. Alanyazında da bu kavramalarla ilgili yapılan tanımlar birbirleri yerine kullanılmaktadır. Fidan (1997) yaptığı çalışmada güdüyü, amaca ulaşmak için bir itici güç olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin yetenekleri ve bilgileri yeterli olsa da günlük hayatlarında meşgul oldukları işlerde her zaman iyi bir performans gösteremeyebilirler. Sunum becerilerini geliştirmiş bir insan her zaman iyi sunum yapamayabilir veya şarkı söyleme yeteneği yüksek olan bir sanatçı bazen kötü performans sergileyebilir. Bu durum genellikle bireyin içsel veya dışsal etkilerle bir amaç doğrultusunda hareket etmemesinden kaynaklanır. Bireyin ne yapmak istediğini ve yapmayı istediği işi seçebilmesi motivasyonunu yükselterek başarıya ulaşmasında etkili olabilir. Jung (2016, s.47), motivasyon sürecinin oluşturduğu enerjinin, hedeflenen eyleme ulaşma yolunda iradeyle devam edilmesini sağladığı görüşündedir.

2.6.1. Motivasyon (Güdü) Türleri

Bir okul ortamında işlenen her ders veya bir çalışma ortamında yapılacak her iş ilgi çekici olmayabilir. Bu durumda öğrencinin veya işçinin performansını yükseltmek için onları güdülemeye ihtiyaç duyarız. Ancak bunu yaparken de bireyi tanımalı ve ona göre motivasyon türünü belirlemeliyiz (Selçuk, 2001). Motivasyon türleri genellikle altı başlıktan oluşsa da birincil ve ikincil güdüler, durumluk ve sürekli güdüler, içsel ve dışsal güdüler olarak üç başlıkta incelenir. Ayrıca araçsal, bütünleşmeci gibi daha az bilinen güdü türleri de vardır.

2.6.1.1. Birincil ve İkincil Güdüler

Birincil güdüler insanların biyolojik yapısından kaynaklanan güdülerdir. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi bireyin varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan gereksinimlerinden kaynaklanır. Birey bu ihtiyaçlarını gideremezse gergin bir hâle bürünebilir veya sağlık

sorunları yaşayabilir (Açıkgöz, 2003). Bu ihtiyaçlar birey için hem pozitif hem de negatif güdülenme olarak kullanılabilir.

İkincil güdülerse insanın psikolojik olarak iyi hissetme ve sosyal olarak iyi bir durumda olma isteğinden kaynaklanan güdülerdir. Bu güdüler; sevecenlik, sosyal onay, toplum tarafından sevilme gibi etkenlerden kaynaklanır. Bundan dolayı ikincil güdülere "sosyal güdü" de denmektedir (Açıkgöz, 2003; Akbaba, 2006). Bireyin kendini gerçekleştirme hedefi ve yaşanan toplumdaki vatan sevgisi, namus gibi bazı normların baskın olmasından dolayı zaman zaman birincil güdülerin önüne geçebilmektedir.

2.6.1.2. Durumluk ve Sürekli Güdüler

Durumluk güdüler, kısa süreli hedefler veya amaçlara yönelik olarak ortaya çıkar. Bir çocuğun lunaparka gitmek için odasını toplaması gibi anlık ödüller hedeflenmektedir. Burada odayı toplama davranışı kalıcı olmayacaktır. Sürekli güdüler ise kalıcılık göstermektedir. Bu güdü türünde çocuk odasını lunaparka gitmek için değil odanın düzgün görünmesi için yapmaktadır (Akbaba, 2006).

2.6.1.3. İçsel ve Dışsal Güdüler

İçsel güdü bireyin ilgi, merak, ihtiyaç vd. gibi durumlardan dolayı öğrenmek istemesi olarak bilinirken dışsal güdü ise dışarıdan gelecek bir ödül veya ceza durumdan dolayı öğrenme isteği olarak bilinmektedir (Ercan, 2003; Akbaba, 2006). Yaptığı bir ödev karşısında veya yanıtladığı bir soru karşısında öğretmeninden olumlu pekiştireç alan bir öğrencinin derse karşı motivasyonunun artması dışsal güdülenme olurken kendi ilgisinden veya merakından dolayı bir konuda araştırma yapması ise içsel motivasyon olmaktadır.

Çizim 3. İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırılması (Canıtezer, 2014, s.29).

İÇSEL	DIŞSAL
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak /İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

“İçsel olarak güdülenen öğrencinin dışsal güdülenmeye ihtiyacı yoktur.” (Canıtezer, 2014, s.28). Bu durum eğitimde de içsel motivasyonun dışsal motivasyondan daha çok önemsenmesini sağlamaktadır. Birey kendi içinden gelerek araştırma yaparsa elde edeceği bilgilerin daha kalıcı olabilir. Ülkemizde öğrenciler üniversite sınavlarına çalışırken birçoğunun aklında sadece üniversiteyi kazanmak vardır. Bu durum dışsal motivasyondur ve üniversiteyi kazandıktan sonra öğrenciler genellikle “Sınav sürecinde çalıştıkları derslerden çok azını hatırladıklarını veya hiçbir şey hatırlamadıklarını” söyler.

Bu durumda öğrencilerin içten güdülenmesini sağlamak için öğrencinin ders etkinlikleriyle ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini düşünmesi gerekmektedir. Derslerde yapılan etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçlarını açık bir biçimde karşılarsa ve öğrenciler bu duruma karşı farkındalık kazandırılırsa dışsal bir motivasyona ihtiyaç kalmayacaktır (Öncü, 2004).

2.6.2. Yazma Motivasyonu

2.6.2.1. Motivasyonu Etkileyen Durumlar

Bireyler günümüzde dikkat dağınıklığından şikâyet etmekte ve bazıları bu durum için uzman yardımına başvurmaktadır (Altın, 2018). Öğrenciler arasında dikkat dağınıklığının sebeplerinden biri fazla internet kullanımı veya internet bağımlılığı olabilmektedir (Kulu, vd., 2021). Özellikle pandemi sürecinde öğrencilerin dünyadan haber almak, arkadaşlarıyla iletişim kurmak, eğlenceli zaman geçirmek için interneti daha fazla kullanmaları pandemi dönüşünde internet bağımlılığının artmasına neden olmuştur (Babaarslan, 2021). Ayhan ve Balcı (2009), 308 üniversite öğrencisinden oluşturdukları örneklemle yürüttükleri çalışmada öğrencilerin internet kullanım süreleriyle motivasyonları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.6.2.2. Yazma Motivasyonu

Bireylerin dil öğrenimini sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmesi için dört temel dil becerisini de geliştirmesi gerekmektedir. Temel dil becerileri birbirlerini etkilemektedir ve birey bu becerilerden birini kullanmayı reddederse diğer becerileri de sağlıklı kullanamayacaktır. Becerilerin temel amacı bireyin dış dünyadan gelen mesajları anlaması ve kendini ifade edebilmesidir. Okumayı reddedip sadece dinleyerek anlamaya çalışan birey çevresindeki insanların anlattıkları kadar var olabilir. Aynı düşünceyle yazmayı reddedip sadece konuşarak anlatmayı seçen birey de düşünceleri üzerine düşünemeden kendini ifade edecektir. Yazma becerisi bir süreç olarak yürütüldüğü zaman, düşüncelerin salt bir biçimde

kâğıda dökülmesinin ötesine geçmektedir. Bireylerin düşüncelerini düzenlemesine, düşüncelerinden eklemeler veya çıkarmalar yapmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca yazma öncesi plan yapmak, taslak hazırlamak da kişinin öz düzenleme becerisi kazanmasına katkı sağlayacaktır (Davamand, 2012; Topuzkanamış, 2014).

Yazma, dört temel beceri içinde öğrenilmesi diğer becerilere oranla daha zor olan bir beceri olarak bilinmektedir (Azizoğlu vd. 2019; Çakır, 2010; Günaydın, 2021). Yazmanın bir süreç olarak farklı boyutlarının olması, bireylerin ön hazırlık ve düzeltme yapmalarını gerektirmesi vd. faktörler bireylerin yazma becerisine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Yazma becerisinin bir süreç olarak ele alındığında her bir aşama için zaman gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin her öğrenciye dönüt vermesi gerektiği için sınırlı ders saati içinde yazma etkinlerine daha az yer verilmektedir (Çakır, 2010).

Günümüz dünyasında iletişimin önemli bir kısmı teknolojik cihazlarla kurulmaktadır. Bu cihazlarla kurulan iletişimde bireyler kendilerini genellikle yazıyla ifade etmektedir. Sözlü iletişimde olduğu gibi ton, ezgi, jest, mimik gibi unsurlar bu iletişim esnasında olmadığı için bireylerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri önemlidir. Bu durum yazma becerisinin okullardaki öğretiminin daha önemli olduğunu göstermektedir. Dil araştırmacıları öğrencilerin zorlandıkları veya olumsuz tutum geliştirdikleri yazma becerisinin öğretimine yönelik çözüm yolları aramışlar ve bu arayış sonucunda motivasyonun dil becerilerini geliştirme de önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Davamand, 2012).

Öğrencilerin bir derse veya bir konuya karşı olan başarısızlığı diğer derslerini de etkileyebilmektedir. Yazma gibi zorlanılan bir beceri konusunda da öğrenciler zaman zaman düşük motivasyon örnekleri göstermektedir. Pajares'e göre (1996) bu durum zincirleme bir biçimde devam etmekte ve motivasyonun düşmesi özyeterliği de düşürmektedir. Bu durum da akademik başarısızlığa sebep olmaktadır. Brouwer (2012) de bu duruma karşı öğretmenlerin sürekli bir biçimde öğrencilerin motivasyonlarını kontrol etmeleri gerektiğini ve onları aktivitelere karşı teşvik edecek etkinlikler geliştirmeleri gerektiğini söylemektedir. Yazma eylemi gibi zorlanılan konularda motivasyon gelişimi öğrencilerin başarısını arttırmada önemli rol oynamaktadır.

2.7. Dezavantajlılık Kavramı, Dezavantajlı Gruplar ve Dezavantajlı Bölge Çocukları

2.7.1. Dezavantajlılık

Alanyazında dezavantajlılık dezavantajlılık kavramını tanımlayan araştırmacıların; yoksulluk, sosyal statü düşüklüğü, kırsal kesim gibi ortak ifadelere başvurduğu görülmektedir. Türk Dil Kılavuzu (TDK), dezavantajlılığı "avantajlı olmama durumu" olarak tanımlasa da bu durum yanlış çağrışımlara yol açabilir. Dezavantajlılık, bazı haklardan mahrum kalmanın yanında standart yaşam şartlarının da altında bir yaşam sürmeyi çağrıştırmaktadır. Dezavantajlılık, fiziksel, toplumsal, coğrafi nedenlerle diğer insanların ulaşabildiği kaynaklara ulaşamama durumudur (Issı, 2022). Ektiren ve Kaynar'ın (2017, s.12) yapmış olduğu araştırmaya göre dezavantajlı gruplar kendine yetemeyen, sorunların tamamını ya da bir kısmının çözümünü kendi kendine başaramayan gruplardır.

Dezavantajlılık kavramını dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik durum gibi niteliklerle ifade etmek sadece kavramın alanını daraltmaktadır. Siyahi insanlar ten renklerinden dolayı geçmişte dezavantajlı grubuna girerken bugün çok az bölgede bu durum dezavantaj olarak görülmektedir. Sağlık kurumları tarafından belirlenen standart kilonun üstünde bireyler günümüzde sağlık açısından dezavantajlı görünürken geçmiş dönemlerde fazla kilosu olan bireyler sağlıklı olarak görünürdür. Dezavantajlılık kavramı zamana göre değişim gösterebilmektedir. Bu nedenle bu kavram üzerine yapılan tanımlarda fikir ayrılığı olması normal bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Mayer (2003) dezavantajlılık konusunda, gerekli imkânların (sağlık, eğitim, toplumsal destek vd.) sağlandığı zaman kişinin kendine yetebilmesi üzerinden yaklaşmaktadır. Kişilerin başka bireylere ihtiyaç duymadan kendi kendilerine yetebilmeleri veya dezavantajlı durumdan çıkabilmeleri için devlet tarafından izlenecek politikalar önemlidir. Bu politikalarda öncelikle her insanın beslenme, barınma ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik adımlar atılarak var olan ancak dezavantajlı bölgelerin ulaşamadığı kaynakların ulaşılabilirliğine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

Dezavantajlı bölgelere yapılacak yatırımlar o bölgedeki insanların potansiyellerini ortaya çıkarmasına yardımcı olarak nitelikli bireylerin yetişmesini sağlayabilir. Bu bireylerin istihdamı sağlanarak hem bireysel hem de toplumsal katkı sağlayacaktır. Dezavantajlı bölgelere yatırımlar yaparak toplum içinde eşitliği sağlamak ortaya daha nitelikli bir toplum çıkmasını sağlayabilir (ERG, 2014; Hong, 2004).

Dezavantajlılığın zamana ve coğrafyaya bağlı olarak değişken bir yapıya sahip olmasından dolayı araştırmacılar ortak bir tanımlamada bulunamamaktadır. Bu durumdan dolayı da çocukların dezavantajlılık durumları sosyal ve ekonomik bakımdan incelenecektir. Stubbs (2008), eğitime ulaşma konusunda en büyük zorluğu yaşayan bireylerin genellikle coğrafi olarak kırsal kesimde bulunanlar olduğunu söylemektedir.

2.7.2. Göçmenlik

Yer değiştirme hareketleri insanlık tarihinin başlangıcından bugüne kadar devam etmektedir. Bu hareketler başlangıçta topluluklar hâlinde yapılmakta ve yemek, barınmak, güvenlik gibi insanların temel ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Günümüzde ise ekonomik, eğitim, siyasi vd. sebeplerden kaynaklanan bireysel göçler ve savaş gibi sebeplerden kaynaklanan toplumsal göçler yaşanmaktadır. Toplumsal göçlerde yer değiştiren toplulukların dil, aidiyet duygusu gibi sebeplerle kendilerine benzeyen insanlarla toplum içinde toplum olmaya çalıştıkları görülmektedir (Akıncı vd., 2015; Elciyar vd., 2018). Böyle bir durumda olumsuz tepkilerin oluşmaması için göç eden insanların gittikleri yerdeki toplumun normlarına ve kültürüne uyum sağlamaları gerekmektedir. Göç eden toplum ve yerel halk arasında din, dil, kültür konularında birbirine zıt yönler olabilir ve uyum sağlama süreci kendiliğinden gerçekleşmeyebilir. Söz konusu durum için devletlerin rasyonel politikalar izlemesi ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesine yardımcı olması önemlidir (Akın vd., 2015).

Türkiye, 2011 yılında Suriye'de ve 2021 yılında Afganistan'da yaşanan olaylarda sonra yoğun bir dış göçe maruz kalmış ve bu durum büyük bir tartışma gündemi oluşturmuştur. Yoğun göçün Türkiye merkezli olmasının sebepleri olarak; AB ve Batılı ülkelerin göçmenlere karşı olumsuz tutumu, Türkiye'nin çok kültürlü jeopolitik konumu ve açık kapı politikası izlemesi gösterilebilir. AB ve Batılı ülkeler göçmenlere karşı olan tutumlarının temel nedeni olarak uyum sağlayamamaları ve toplumun huzurunu bozmaları olarak göstermektedir (İslamoğlu, 2017).

Türkiye'deki göçmen tartışmasının temel nedenini de aynı sorunların oluşturduğu görülmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün 17.03.2021 tarihli verilerine göre Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyelilerin nüfusu 3,666,336'dır. Bu nüfus Türkiye'nin tarihinde hiç olmadığı kadar mülteciye ev sahipliği yaptığını göstermektedir. Söz konusu durumda devlet tarafından yapılacak entegrasyon çalışmalarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Göksel, 2018; Şimşek, 2019; Şimşek ve Çorabatır, 2016).

Türkiye'de göçmenlerin entegrasyonu durumu son yıllarda yaşanan kitlesel göçlerle birlikte daha fazla araştırılan bir konu hâline gelmiştir. Entegrasyon konusun yapılan birçok

çalışma vardır ve bu çalışmaların bir kısmı bazı devlet kurumları tarafından desteklenmektedir (Çetin, 2016; Erdoğan, 2018; Erdoğan, 2017; Göksel, 2018; İçduygu, 2016; Kaya, 2016; Şimşek, 2019; Şimşek ve Çorabatır, 2016). Yapılan çalışmalardaki ortak nokta göçmenlerin entegrasyonunun zorunluluğudur. Suriyeli ve Afgan göçmenlerin dini açıdan benzer kültürel özellikler göstermesi entegrasyon konusunda hızlandırıcı etkiye sahip olsa da göç eden insan sayısının ev sahibi ülkedeki yansımaları da bu konuda önemli bir etken olmaktadır. Türkiye'de ev sahibi halkın göçmen konusunda endişeleri olduğu bilinmektedir. Bu endişelerin başında ekonomik ve sosyal sorunlar gelmektedir (Karasu, 2018).

2.7.3. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil, bireylerin ekonomik, sosyal, eğitim, zorunluluk gibi çeşitli nedenlerle öğrendikleri ve ana dilin dışındaki dillerden biri veya ilk öğrendiği dilden sonra öğrenilen dil olarak tanımlanmaktadır (Demircan, 1990; TDK, 2022). Uluslararası bir öğrencinin eğitim amacıyla gideceği ülkede alacağı dil eğitimi, uluslararası iş imkânlarına sahip olmak için bireylerin popüler dilleri öğrenmesi veya ülkesindeki çeşitli sorunlardan dolayı göç eden insanların gittikleri ülkelerdeki topluma ve o toplumun kültürüne uyum sağlayabilmek için dil öğrenmesi gibi çeşitli sebeplerle yabancı dil eğitimi gerçekleştirilmektedir.

Yabancı dil sadece formal yolla geliştirilmez. Bireyler gittikleri ülkelerde temel ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyle etkileşim kurmak zorundadır. Bu zorunluluktan doğan dil öğrenimi ise belirli kalıplarla sınırlı kalacağı için iyi bir dil eğitmeninden yardım alınması faydalı olacaktır. Dil eğitmeni ise dilin sadece kurallarını aktarmakla yetinmeyip o dili kullanan insanların kültürüne de hâkim olmalıdır. Kültürle birlikte verilen dil eğitimi ile bireyler hangi durumda o dilin konuşurlarının nasıl tepki verdiklerini, nasıl düşündüklerini de öğrenirler. Dil eğitiminde kültüre yer verilmemesi durumunda ise günlük hayatta karşısına çıkabilecek "başın sağ olsun", "rastgele", "yolun açık olsun" gibi kavramlar kafasını karıştırabilmektedir. Kültür öğretimine yeterince yer verilmesi durumunda ise öğrendiği dili konuşan insanların hangi durumlar karşı nasıl düşündüğünü ve ne tepki verdiğini bilerek uyum sağlaması kolaylaşmaktadır. "Kültür öğeleri yeterince öğretilmediğinde, öğrencinin yabancı dili konuşması, kendi kültür çerçevesinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olamaz." (Brooks,1986, s.123).

2.8. Türkçenin Yabancıl Dil Olarak Öğretimi

Türkiye, Suriye başta olmak üzere Irak, Türkmenistan, Afganistan gibi çeşitli ülkelerden yoğun göç olan bir ülke konumundadır. Göç yoluyla gelen toplumların ülkenin demografik yapısını olumsuz etkilememesi ve kendilerinin de daha kolay adapte olabilmeleri

için dil eğitimi programlarına dahil edilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla MEB, Halk Eğitim Merkezleri, Belediyelerin hazırladığı kurslar, özel kurumların ve etüt merkezlerinin kursları vd. pek çok kurum ve kuruluşta dil eğitimi verilmektedir. Üniversitelerle iş birliği hâlinde katkılar sağlayan TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların yaptıkları yayınlar Türkçe öğretimine katkı sağlamaktadır (Turan, 2022).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde her kur seviyesinde Türk kültürünün aktarımı önemlidir. Bireyler, sadece dil kurallarını, cümle yapılarını ve kelimeleri öğrenmesi durumunda toplum içinde hangi duruma karşı ne tepki vermesi gerektiğini bilemeyerek uyum sağlamakta zorlanabilir. Dil ile kültürü birlikte öğrenen bireyler ise çevreleriyle daha sağlıklı etkileşim kurarak dil becerilerini daha fazla geliştirebilirler. Bireylere kelime öğretimi yapılırken de öğretilen kelimelerin Türkçe kökenli olmasından çok günlük hayatta ne kadar kullanıldığına önem verilmesi daha verimli olacaktır. Böylece bireyler kelimeye sürekli maruz kalarak daha kalıcı hâle getirebilirler (Barın, 2003).

2.8.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel beceriler okuma, dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma olarak belirlenmiştir.

Çizim 4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Dil Seviyesi Yeterlilik Tablosu

ANLAMA		KONUŞMA		YAZMA
OKUMA	DİNLEME	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	YAZMA

Dil öğretimi bazı seviyelere (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ayrılmıştır. Her seviyede tabloda yer alan becerilerin her birine yer verilse de aynı düzeyde değildir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2021)'na göre A1 seviyesinde sadece basit kelimeler kullanarak adreslerini yazması istenirken son seviye olan C2 seviyesinde açık ve akıcı bir üslupla makale yazmaları istenmektedir. Bununla birlikte başlangıç seviyelerinde okuma ve dinleme becerilerinde beklenenler konuşma ve yazmaya göre daha fazladır. Bunun nedeni de

öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirirken zorlanmaları ve bu zorlanmanın olumsuz tutuma dönüşmesinin önüne geçmektir.

Çizim 5. Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma Oranları (HBOGM, 2022).

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Çağ Nüfusu	**137.075**	**495.971**	**412.921**	**319.917**
Oran	**%38,79**	**%78,04**	**%81,18**	**%50,11**
Kız	**26.097**	**187.100**	**163.988**	**81.936**
Erkek	**27.073**	**199.937**	**171.210**	**78.390**
Erişilen Toplam Öğrenci	**53.170**	**387.037**	**335.198**	**160.326**

2.8.3. Yabancı Dil Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı

Günümüz dünyasının artan bir hızla küreselleşmesi ve onu aynı hızda takip eden teknolojik gelişmelerle birlikte yabancı dil öğretimine verilen önem artmaktadır. Ayrıca dünyada göç eden insanların sayısının artmasıyla birlikte yapılan entegrasyon çalışmaları da yabancı dil öğretimini zorunlu hâle getirmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitiminden başlayarak lisansüstü eğitimlerde devam eden yabancı dil öğretiminde istenen seviyeye ulaşılamamaktadır. Özellikle, yabancı dilde konuşma ve yazma konusunda daha fazla eksiklik görülmektedir (Engin, 2006, Karakoyun, 2014).

Küreselleşen dünyada insanlar ana dillerini bilmeyen kişilerle iletişim kurmak zorunda kalmakta ve bu durum yabancı dil eğitiminin önemini artırmaktadır. Bu duruma karşılık okullarda öğretilen yabancı dil konusunda henüz istenen seviyeye ulaşılamamıştır. Okul öncesi dönemden doktora dönemine kadar her kademede öğrencilerin yabancı dil kullanmakta zorlandığı görülmektedir. Yabancı dil öğretilirken kullanılan dört temel beceri eğitimi içinde en çok zorlanılan beceriler anlatma becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Engin, 2006; Karakoyun, 2014). Anlatma becerileri; anlama becerilerinden farklı olarak dil bilgisi ve telaffuz gibi çeşitli kazanımlara ihtiyaç duymaktadır (Khamkhien, 2010).

Bu kazanımların gerçekleştirilmesi için ilk önce öğretim ortamı eğitime uygun duruma getirilmelidir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Öğretim ortamı uygun duruma getirildikten sonra ise öğretim için kullanılan materyaller etkinliklere ve geliştirmeye uygun olarak seçilmelidir (Ertürk, 2006). Konuşma becerisinin öğretimini zorlaştıran ve hataların artmasına neden olan diğer bir öğe ise konuşmaya yönelik kaygıdır (Aydın ve Zengin, 2008; Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Öğrencinin yaşadığı kaygı duygusunu azaltmaya yönelik, uygun öğrenme yaşantıları ve etkinliklerin öğrenciye sunulması önerilmektedir (Ergür, 2004).

Dört temel beceri sadece anadil öğreniminde değil yabancı dil öğreniminde de dil becerilerini geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Bu durum da dört temel beceri gelişiminde faydalı görülen dijital öykü kullanımının yabancı dil öğretiminde de faydalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır ve bu konuda yapılan çalışmalar da bu düşünceyi doğrulamaktadır. Razmi vd. (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada, ikinci dil öğretiminde dijital öykü anlatımı yönteminin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Dijital öykü anlatımı yönteminin yabancı dil öğretimindeki kullanımının okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin her kademesinin kullanılmaktadır (Vinogradoya vd., 2011; Yang, 2012; Yang ve Wu, 2012; Castaneda, 2013; Putri ve Ardi, 2013; Thang vd., 2014). "A1-C1 seviyelerinde dijital öyküleme farklı şekillerde kullanılabilir. A1-A2-B1 seviyesinde dijital öykülerden bir materyal olarak okuma, dinleme ve konuşma derslerinde yararlanılabilir. B2-C1 düzeyindeki öğrencilere dijital öykü oluşturma görevleri verilerek farklı beceriler açısından gelişmeleri sağlanabilir. Çünkü dijital öyküleme, ileri düzey dil kullanıcıları için "mükemmel bir mekanizma"dır." (Brenner, 2014, s.27).

Dijital öykü anlatımı yöntemi, teknolojinin hızla geliştiği dönemde öğrencilerin beklentileri doğrultusunda kullanılırsa eğitim için önemli bir yöntem olabilecek etkenlere sahiptir. Bu yöntemde öğrencilerin karşılarına çıkacak işitsel ve görsel ögeleri anlayabilmesi ve yorumlaması onların yaratıcılık düzeylerini arttırırken bu yöntem gelecek nesiller için de işlevsel olarak kullanılabilecek potansiyele sahiptir (Bozdoğan, 2012).

Dijital öykü anlatımı yöntemi, ikinci dil eğitiminde anlatma becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olarak belirtilmektedir (Hwang vd., 2014). Literatüre baktığımız zaman ikinci dil öğretiminde dijital öykü anlatımı yönteminin kullanıldığı etkinliklerin olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre; yazma becerilerini geliştirme (Erice ve Ertaş, 2011), öğrenciyi üretici konuma getirme (Bjorgen, 2010), temel dil becerilerinin aktarımı, olumlu sınıf atmosferi, okula ve öğrenmeye karşı pozitif tutum (İnceelli, 2005) şeklinde sıralanmaktadır. Aynı zamanda dijital öyküler, öğrencileri öğrenilen dili çalışmaya teşvik etmektedir (Jianing, 2007). Dijital öykü anlatımı yöntemi, öğrencilerin yazarlık rolünü

geliştirirken onlara olayları sıralama ve araştırma yapma gibi çeşitli beceriler de kazandırmaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Yabancı dil öğretiminde dijital öykünün öğrenciler tarafından nasıl yorumlandığını görmek amacıyla yapılan çalışmaların nitel bulgularından örneklere bakıldığı zaman dijital öykü anlatımının; kaygıyı azaltma, heyecanı azaltma, ilgiyi arttırma, özgüveni arttırma, teknoloji kullanımı geliştirme, etkili öğrenme ortamı oluşturma konularında başarılı olduğu görülmektedir. Karşılaşılan problemlerin ise çoğunlukla kullanılan programdan, teknoloji donanımından ve öğrencilerin teknoloji kullanımındaki eksiklerinden kaynaklanmaktadır (Aksoy ve Tatlı, 2017).

Yabancı dil eğitimindeki yetersizliğin başlıca ögeleri; öğretim ortamları, materyal ve etkinlik konusundaki eksiklikler, yabancı dilde konuşmaya yönelik kaygı olarak görünmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Ertürk, 2006; Gömleksiz ve Özkaya, 2006; Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Kaygıyı azaltmaya yönelik yapılacak çalışmalarda öğrencilerin yaşantılarından yola çıkma ve eğlenceli etkinlikler kullanma gibi etkenler önerilmektedir (Ergür, 2004).

Öğretim ortamı, materyal ve etkinlik kullanımı konusunda da dijital öykü yaklaşımından faydalanmanın etkili olabileceği düşünülmektedir (Hwang vd., 2014; Karalök ve Şengün, 2020; Pürbudak ve Usta, 2019). Literatürde; yabancı dil öğretim sürecinde dijital öykü anlatımı kullanılan etkinliklerin olumlu yönde etkileri olduğuna dair sonuçlara rastlanılmaktadır. Bu etkiler; öğrencinin üretimini artırarak yazma becerilerinin gelişimini sağlama (Bjorgen, 2010; Erice ve Ertaş, 2011), dört temel dil becerisinin kullanma, okul ve sınıf atmosterine karşı olumlu bakma ve öğrenmeye karşı pozitif yaklaşma gibi iyi tutumlar göstermesi biçimdedir. Dijital öyküler öğrencilere dile karşı olan çalışmalarını ödev tanımında görmeyerek severek yapmaya teşvik etme ve dijital öykü uygulamalarıyla öğrencilerin araştırmacı deneyimi kazanmaları gibi olumlu etkilere sebep olabilmektedir (Jianing, 2007; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların ise temelde teknolojik donanım yetersizliği ve öğrencilerin teknoloji kullanımı konusundaki eksikliklerinden kaynaklanmaktadır (Aksoy ve Tatlı, 2017).

2.9. İlgili Çalışmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Koca (2019) tarafından "Akran Öğretiminin, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna Yönelik Çıkarımları" adıyla gerçekleştirilen

çalışmada akran öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik çıkarımlarını incelemek amaçlanmıştır. 24 öğrenci (12 çift) ile yürütülen çalışmada katılımcılara 10 hafta boyunca "sürece odaklı yazma" çerçevesinde uygulamalar yaptırılmıştır. İlk olarak, eğitim öğretim güz dönemi başında öğrencilerin yazı örnekleri toplanmıştır. Öğrencilerden bireysel olarak tanımlayıcı bir paragraf yazmaları istenmiştir. İkinci olarak, öğrenciler eşleştirilmiş ve çiftler süreç odaklı yazma adımlarını tamamlamışlardır. 10. hafta sonunda öğrenciler, betimleyici ve anlatıma dayalı kısa metinler yazmayı içeren sekiz yazma uygulamasını tamamlamışlardır. Veri toplama araçları için, 22 sorudan oluşan bir görüşme ve ardından beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırmacı, öncelikle nitel verileri tematik içerik analizi ile çözümlemiştir. Akademik Yazma Motivasyon Anketi'nin tanımlayıcı sonuçları, akran viii öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını göstermiştir.

Erbilen (2020) tarafından "Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi" adıyla gerçekleştirilen çalışmada yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ve yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Deney öncesi giriş davranışlarıyla deney sonrası davranışları karşılaştırmak amaçlandığı için araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılan bu çalışmada iki okulun 8. sınıflarından 10 şube seçilmiştir ve 5 şube deney 5 şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna beyin fırtınası, problem çözme, balık kılçığı vd. yazma öncesi etkinlikler uygulanmıştır. "Yazma Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak bu etkinliklerin yazma motivasyonuna etkisi incelenmiş ve olumlu yönde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gümüş (2019) tarafından "İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Portfolyonun (Öğrenci Dosyasının) Çocukların Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonu Üzerindeki Etkileri" adıyla gerçekleştirilen çalışmada İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, portfolyonun küçük yaştaki öğrencilerin yazma başarısı ve yazma motivasyonu üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. 7. sınıf düzeyinde 30 katılımcıyla yürütülen çalışmada deney grubuna 4 ay boyunca portfolyo uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Nicel ve nitel ölçme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmada yazma motivasyonu anketiyle ön test ve son test uygulanmış ve röportajlar yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, portfolyonun küçük yaştaki öğrencilerin hem yazma motivasyonunu hem de yazma becerisini artırmada kullanabileceğini göstermiştir.

Özdemir (2015) tarafından "Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Yazma Motivasyonu Üzerine Etkileri" adıyla gerçekleştirilen çalışmada blog

kullanımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. 40 öğrenciyle yürütülen çalışmada bir arka plan anketi, motivasyon ölçeği ve yazma başarısını ölçen bir ön test- son test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, blogların tek başına yazma motivasyonu ve başarısını artırmadığını, fakat süreç tabanlı öğrenmenin hem geleneksel hem de blogların kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeylerini artırdığını göstermiştir.

Karafil (2022) tarafından "Çevrimiçi Uygulanan Senaryo Temelli Öğrenme Modelinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Yazma Becerisine, Yazma Motivasyonuna ve Öz Yeterlik İnancına Etkisi" adıyla gerçekleştirilen çalışmada çevrimiçi senaryo temelli İngilizce yazma öğretiminin üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma becerisini, yazma motivasyonunu ve yazma özyeterlik inancını nasıl geliştirdiğini belirlemek amaçlanmıştır. A2 seviyesinde ve aynı sınıfta öğrenim gören 14 hazırlık öğrencisiyle yürütülen çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Sekiz hafta süren araştırma kapsamında sekiz senaryo etkinliği hazırlanmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılan çalışmanın nicel bulgularına göre çevrimiçi senaryo temelli İngilizce yazma öğretimi süreci sonunda öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin geliştiği, uygulama sürecinin öğrencilerin içsel yazma motivasyonları ve yazma özyeterlik inançları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrenciler çevrimiçi senaryo temelli İngilizce yazma sürecinin yazma becerilerini, kelime bilgilerini, araştırma becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirdiği görüşündedir. Buna karşılık öğrenciler uygulama sürecinin zorlayıcı ve yoğun olduğu, zaman zaman motivasyonlarının düştüğü yönünde olumsuz görüşlerini de dile getirmişlerdir.

Aktaş (2019) tarafından "Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi" adıyla gerçekleştirilen çalışmada dijital yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma motivasyonuna ve öykü yazma becerilerinin gelişimine etkisini inceleşmiştir. 15'i deney 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenciyle yürütülen çalışmada deney grubuna dijital yazma atölyesi uygulanırken kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programı'na görse derslerini sürdürmüştür. 14 hafta süren çalışmada öğrencilerin motivasyonları "Yazma Motivasyonu Ölçeği" kullanılarak nicel olarak ölçülmüştür. Ön test ve son testlere bakıldığı zaman öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir düşüş yaşanırken dijital yazma atölyelerinin yazma motivasyonuna etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Şenel Bingül (2021) tarafından "Hazırlık Seviyesinde Dijital Yaratıcı Yazmanın Yazma Başarısı ve Motivasyona Etkisi" adıyla gerçekleştirilen çalışmada dijital yaratıcı yazma çalışmalarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dilde yazma becerilerini, tutumlarını, beklentilerini ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. B2 seviyesindeki 66 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler deney ve kontrol gruplarına denk bir biçimde dağıtılmıştır. 11 hafta süren çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre dijital yaratıcı yazmanın hem akademik yazmayı geliştirdiği hem de öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmaya yardım ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan Güzel (2021) tarafından "Teknolojik Uygulamaların Yazma Becerisi ile Yazma Tutumu Arasındaki İlişkisinin ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelemesi" adıyla gerçekleştirilen çalışmada teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkiyi görmek ve öğrencilerin deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda "Digital Storytelling" kulübünün 8 hafta süren çalışmaları veri olarak ele alınmıştır. Bu veriler; kulüp saatlerinde gözlemci tarafından alınan gözlem notları, katılımcıların dijital ve yazılı hâlde bulunan ürünleri, kulüp dersi bitiminde uygulanan değerlendirme anketi ve katılımcı görüşlerinin incelenmesinden elde edilmiştir. Araştırma nitel olarak gerçekleştirilmiş ve dijital öykü kulübü bir vaka olarak ele alınmıştır. 4 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmada teknolojik uygulamaların kullanımı ile yazmada yaratıcılık arasında olumlu anlamda bir ilişki olduğu, teknolojik uygulamaların kullanımının yazma motivasyonunu ve yazma becerisini desteklediği bulgularına ulaşılmıştır.

Şahin (2021) tarafından "Dijital Hikâye Uygulamalarının Öğrencilerin Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin Bazı Moderatör Değişkenler Açısından İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması" adıyla gerçekleştirilen çalışmada metaanaliz kullanılarak, dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin araştırıldığı deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçların sentezlenmesi ve böylelikle daha genel geçer sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. İlgili deneysel çalışmalara; Web of Science, ERIC, EBSCOhost, ULAKBİM TR Dizin, Google Akademik ve YÖK Tez veri tabanlarında; "dijital öykü, dijital öykü, motivasyon, digital story, digital storytelling, motivation" anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılmıştır. Analizlerin Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı ile yapıldığı çalışma, %95 güven aralığında rastgele etkiler modeline göre gerçekleştirilmiş ve ortalama etki büyüklüğü 2,070 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde mükemmel düzeyde olumlu bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eggleston (2017), "Relationship between Writing Self-Efficacy and Writing Fluency in a Performance Feedback Intervention" adlı çalışmasında yazma özyeterliği ile öğrencilere geri bildirim vermenin yazma akıcılığına olan ilişkisi incelenmiştir. 138 ilkokul öğrencisinin katıldığı çalışmada özyeterlik algısının değişmesi veya geribildirimlerin anlık olarak verilmesi ile yazı akıcılığı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Xu, Park ve Baek (2011) yaptıkları "A New Approach Toward Digital Storytelling: An Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment" adlı çalışmada lisans öğrencilerini iki gruba ayırarak deney grubuna dijital öykü yazma çalışması yaptırmıştır. Kontrol grubu ise öykülerini kalem ve kâğıt kullanarak yazmışlardır. Çalışma sonunda dijital öykü yöntemini kullanan öğrencilerin yazma özyeterliklerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

McGettigan (200), "The Relationship Between Writing Achievement, Writing Self-Efficacy, Writing Apprehension and Perceived Value of Writing by Gender for Third-Grade Students in a Suburban School District" adlı çalışmasında 36 dezavantajlı bölge çocuğunun yazılı anlatım becerileri ve yazma motivasyonlarının cinsiyet ile ilişkisini ölçmüştür. Bu ölçüm sonucunda yazılım anlatım düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Stang (2001), "Writing Self-Efficacy, Story-Writing, and Teacher Ratings of Sixth Grade Middle School Language Arts Students" adlı çalışmasında altıncı sınıfta dil sanatları dersi alan öğrencilerin yazma öz yeterliği ve yazma becerileri ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen performansı olarak öğretmenlere verilen değerlendirme puanlarının kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazma özyeterlik algıları ve yazma becerileri ile öğretmen puanları arasında anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır.

Voliante (2001), "Writing Self-efficacy and Gender Orientation: A Developmental Perspectives" adlı çalışmasında 1257 öğrenciyle çalışmıştır ve bu öğrencilerin cinsiyet oranları yarı yarıya olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler ilkokulda, ortaokul ve lise gibi farklı kademelerden seçilmiştir. Çalışma konusu olarak "Yazma özyeterlik algısı ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?" sorusu seçilmiştir. Yapılan çalışma, küçük yaş gruplarında kızların yazma özyeterliğinin daha yüksek olduğunu çünkü çocuk gruplarında yazma işlerinin kızlara ait işler olarak görüldüğünü ancak yaş grubu büyüdükçe erkekler ile kızların yazma özyeterlik algısı arasındaki farkın da kapandığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmanın modelinde yarı deneysel desenlerden ön test-son test zayıf örneklemli desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre yapılmıştır. Zayıf örneklem desenine göre sadece deney grubuyla çalışma yürütülürken çalışmada kontrol grubu yer almamaktadır. Bu durumun gerekçesi de yeteri düzeyde kontrol grubunu sağlayacak bir örnekleme sahip olunmamasıdır.

Tek grup ön test- son test desenine göre deneysel işlem tek bir grup üzerinde yapılır ve testler sadece bu gruba uygulanır. Katılımcıların bağımlı değişkene göre yapılan ölçümleri uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak aynı katılımcılarla ve aynı ölçme araçlarıyla yapılır (Karataş ve Kılıç Çakmak, 2022).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim- öğretim yılında İzmir ilinin Buca ilçesine bağlı yeterli teknolojik altyapıya sahip Buca Gazi Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 12 kişi kız ve 3 kişi erkek olmak üzere 15 kişiden oluşan çalışma grubunun tamamının ana dili Arapçadır. 15 kişilik çalışma grubunun tamamı deney grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada kontrol grubunu oluşturabilecek kadar kişi sayısı sağlanamadığı için zayıf deneysel desenler tek örneklem gruplu çalışma deseni kullanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada veri toplamak için iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu iki ölçek çalışma grubuna uygulama başında ön test ve uygulamadan hemen sonra son test olarak uygulanmıştır.

3.3.1. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

Bu ölçek Şengül (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise .92 olarak bulunmuştur. 40 maddeden oluşan bu öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40'tır. Maddelere verilen cevaplar, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde 5'li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir. Maddelere verilmiş olan cevaplar "Tamamen katılıyorum" seçeneği için 5, "Katılıyorum" seçeneği için 4, "Kararsızım" seçeneği için 3, "Katılmıyorum" seçeneği için 2, "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz soru köküne sahip

maddelere verilmiş cevaplar ise “Tamamen katılıyorum” seçeneği için 1, “Katılıyorum” seçeneği için 2, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 4, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayılsak hâle getirilecektir.

3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Bu ölçek Deniz ve Demir (2020) tarafından 9,5- 14 yaş öğrencilerin yazma motivasyonlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 13 madde bulunmaktadır. Ölçek çift faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Cronbach’s Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısının .85 üzerinde olduğu görülmektedir. Test-tekrar test işlemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

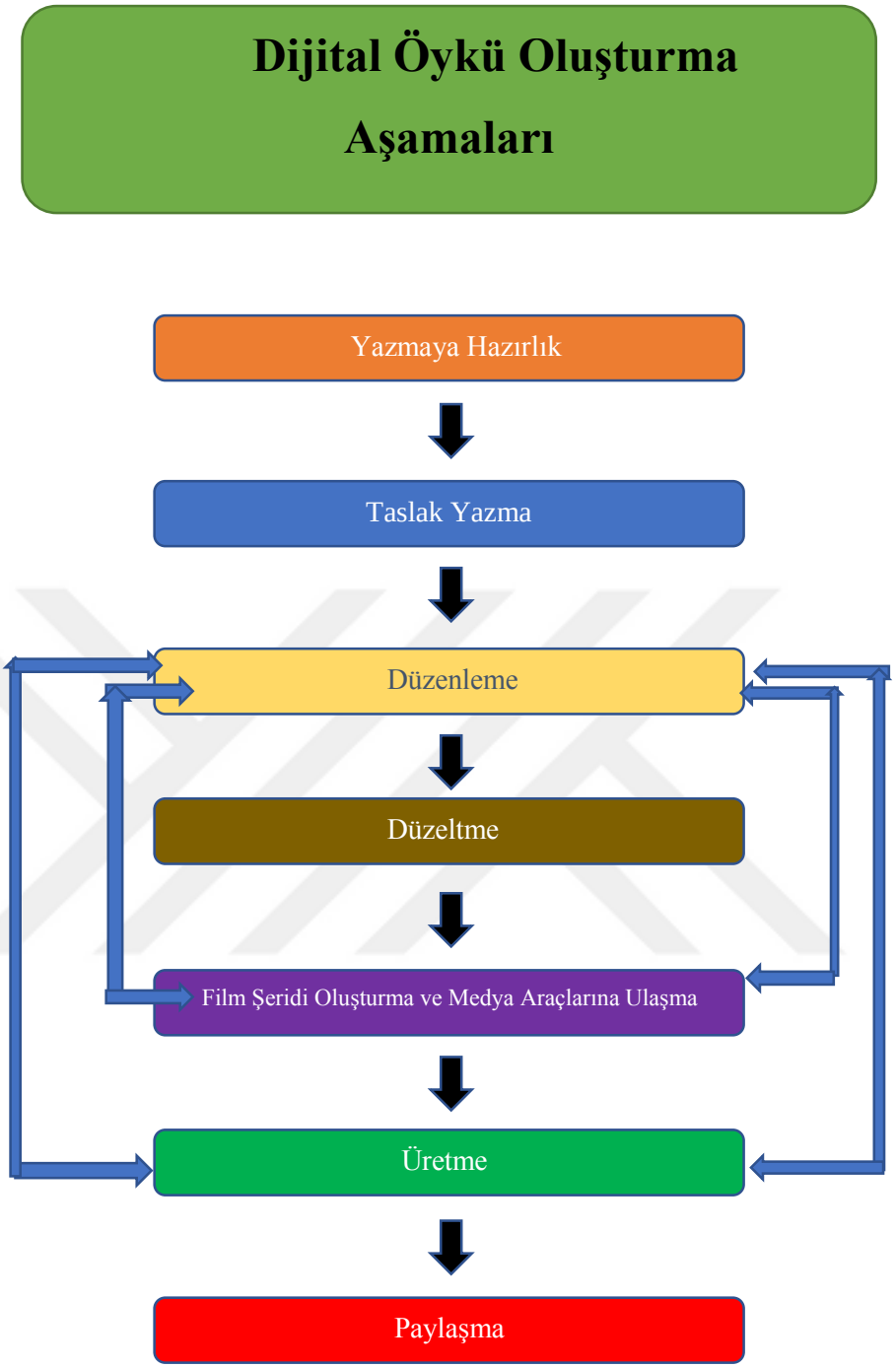
3.4. Tasarım, Geliştirme ve Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama boyutuna geçilmeden önce gerekli izinler alınarak okul müdür ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okul müdürüne alınmış izinler gösterilerek araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler; araştırmanın ne işe yarayacağı ne fayda sağlayacağı ve amacının ne olduğu vd. biçimindedir.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene göre desenlenmiş ve zayıf örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin mart ve nisan aylarında gerçekleştirilmiş ve sekiz hafta sürmüştür.

Uygulama sürecine başlamadan önce araştırma sahibi öğrencilerle tanışarak onlara uygulamanın amacı, faydaları ve zorlukları hakkında çeşitli bilgiler vermiştir. Daha önceden hazırlanan dijital öykülerden bazı örnekler gösterilerek katılımcıların akıllarındaki soru işaretleri azaltılmıştır. Öğrencilere uygulama sürecinden söz edilerek her öğrenciden bireysel olarak öykü yazması istenmiştir. Bu süreçte zorlandıkları aşamalarda uygulama sahibinden veya diğer katılımcılardan yardım alabilecekleri belirtilmiştir. Daha sonra öğrencilere oluşturacakları dijital öykü için hangi aşamaları gerçekleştirecekleri anlatılmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir (Yamaç, 2015):



Çizim 6. Dijital Öykü Yazma Aşamaları

3.4.1. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilere yazılacak metnin konusu ve bu metni oluştururken kullanacakları kavramların belirlenmesi gerektiği söylenerek bu durumu hem daha kolay hem de daha eğlenceli hâle getirmek için beyin fırtınası yöntemi kullanılmıştır.

Beyin fırtınasının amacı öğrencilerin yaşantılarını ve bildiklerini ortaya çıkarmaktır. Beyin fırtınası yapmadan önce öğrencilere beyin fırtınasının ne olduğundan ve ne için kullanıldığından kısaca söz edilir. Beyin fırtınası yapıldıktan sonra öğrencilerden yazma konularıyla ilgili bir yazma planı oluşturmaları istenir. Yazma planını nasıl oluşturacaklarına yönelik yazma planı örnekleri gösterilerek yazma planının faydalarından söz edilir.

Bu aşamalardan sonra öğrencilere öykünün yapısı ve bölümleri hakkında bilgi verilerek hazır öyküler üzerinde inceleme yapılır ve bölümleri bulunur. Öğrencilerden de kendi öykü haritalarını oluşturması istenir.

3.4.2. Taslak Oluşturma

Bu aşamada öğrenciler yazma planlarına ve öykü haritalarını hazırladıktan sonra yazım ve noktalama kurallarına takılmadan öykü oluştururlar.

3.4.3. Düzenleme

Bu aşamada öğrencilerde oluşturdukları öyküleri düzenlemeleri istenir. İlk önce düzenleme yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılır. Düzenleme işlemi sırasında diğer katılımcılarla birlikte çalışarak yapılan yanlışları yine birbirlerinin çalışmalarında doğruları görerek yapmaları istenir.

3.4.4. Düzeltme

Bu aşamada öğrencilerden yazılarını en baştan başlayarak tamamen incelemeleri ve yazım, noktalama kurallarına dikkat etmeleri istenir.

3.4.5. Medya Araçlarına Ulaşma (Resim, Müzik ve Video) ve Film Şeridi Oluşturma

Öğrencilerden belirtilen bilgisayarların masaüstünde kendi isimleriyle bir klasör oluşturmaları istenir. Daha sonra bu klasörün içine yazılı öykü, resimler ve müzikler isimleriyle klasörler açmaları istenir. Öğrencilerden yazılı öykü klasörünün içine bir Word belgesi açmaları ve öykülerini bu belgenin üstüne yazmaları istenir. Yazma aşaması bittikten sonra tekrar bu sefer bilgisayar üzerindeki öykülerde düzenleme ve düzeltme aşamaları yapılır. Bundan sonra öğrencilerden öykülerine uygun fotoğraflar bulmaları ve bunları resimler klasörüne yüklemeleri istenir. Son olarak öykülerine ve buldukları fotoğraflara uygun müzikler seçmeleri ve bu müzikleri de müzikler klasörüne yüklemeleri istenir.

3.4.6. Üretme

Bu aşamada öğrenciler Photo Story 3 programını kullanarak dijital öykülerini oluşturmaya başlarlar. Aşamanın başında Photo Story 3 programı tanıtılarak nasıl kullanıldığından detaylı bir biçimde söz edilir. İlk olarak öğrencilerden buldukları fotoğrafları öykülerine uygun sırayla programa yüklemeleri istenir. Yükledikleri fotoğrafların üzerine öykülerini uygun bir sırayla bölüm bölüm fotoğrafların üzerine eklemeleri istenir. Bu aşamada bittikten sonra fotoğraflarına çeşitli efektler ekleyerek fotoğrafların ekranda durma sürelerini belirlemeleri istenir. Bu aşama da bittikten sonra öğrencilerden seçtikleri müzikleri dijital öykülerine eklemeleri istenir ve tüm aşamaları bitiren öğrencilerin dijital öyküleri üzerinde düzenleme ve düzeltme işlemleri yapmaları istenir. İsterlerse dijital öyküleri üzerinde ekleme ve çıkarma işlemleri yapabilecekleri söylenir.

3.4.7. Paylaşma

Bu aşamada öğrenciler bitirdikleri dijital öyküleri arkadaşları ve uygulama sahibiyle paylaşırlar. Paylaşılan öyküler arkadaşları tarafından eğlence amaçlı puanlanır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında Yazma Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazma Motivasyonu ölçeği kullanılarak 15 öğrenciden veri toplanmıştır. İlk olarak kayıp veriler incelenmiş ve kayıp bir veriye rastlanmamıştır. Sonrasında uç değerler incelenmiş ve tüm katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Yapılacak olan analizin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen normallik testi sonucunda Skewness ve Kurtosis puanlarına bakıldığı zaman -1,5 ile 1,5 arasında olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu bağlamda parametrik ölçümlere karar verilmiştir.

3.6. Hipotezler

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

H_1: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney grubunun yazma motivasyonunda istatiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_2: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney grubunun yazma özyeterliğine yönelik istatiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

H_3: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney grubunun yazma motivasyonun yönelik istatiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H_4: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney grubunun yazma özyeterliğine yönelik istatiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

3.7. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Dijital öykünün yazma motivasyonuna ve yazma özyeterliğine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada zayıf örneklem desenlerinden tek grup ön test- son test deseni kullanılmıştır. Katılımcılar seçilirken ana dilleri Türkçe olmayan öğrencilerden seçilmiştir ve Türkçeyi kullanabilme becerilerine bakılmamıştır. Ayrıca araştırma sürecinde öğrencilerin velilerinde gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce tüm öğrencilere ön test uygulanmış ve araştırma sonunda da yine tüm öğrencilere son test uygulanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan her şey kayıt altına alınmıştır ve üretilen materyallerden bazılarına "Ekler" bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan yazma motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçek sahibi Deniz ve Demir (2020)'in çalışmasından alınmıştır. Buna göre ölçeğin .89 olarak hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısına göre yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Karagöz'e göre (2017, s. 445) Cronbach's Alpha katsayısı .00-.40 arası güvenilir değil, .40-.60 arası düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arası oldukça güvenilir, .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilirdir. Ölçeğin Spearman-Brown güvenirlik katsayısı .86, Guttman Split-Half güvenirlik katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısıyla benzerlik gösterdiği, ölçeğin yüksek düzeyde düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir (Deniz ve Demir, 2020, s.604). Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 1.00-.80 arasında olduğu bulunmuştur. Taslak ölçeğin tek boyutlu olduğu düşünülerek kapsam geçerlik indeksi .97 olarak hesaplanmıştır (Deniz ve Demir, 2020, s.601).

Araştırmada kullanılan yazma özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçek sahibi Şengül (2013)'den alınmıştır. Buna göre ölçeğin yapılan analizler Cronbach Alpha (α) katsayısının 1. faktör için .919; 2. faktör için .865; 3. faktör için .884; 4. faktör için .850; ölçeğin tümü için .921 olduğunu ortaya koymuştur. Bu katsayılar, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu; Alpha değerinin en az .70 olması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Şengül, 2013, s.90).

3.8. Araştırmacının Rolü

Dijital öykü yazma uygulamalarının yazma motivasyonuna ve yazma özyeterliğine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmayı yapan ve araştırmayı uygulayan aynı kişidir. Araştırmacı çalışmaya başlamadan önce dijital öykü yazarlığı konusunda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmak için detaylı olarak alanyazın taraması yapmıştır. Araştırmada kullanılacak olan Photo Story 3 programı hakkında da gerekli araştırmayı yaparak program üzerinde çeşitli dijital öykü denemeleri yapmış ve yeterli tecrübeyi kazanmıştır. Uygulamaya geçilmeden önce gerekli izinler alınarak Buca Gazi Ortaokulunun idaresiyle görüşülmüş ve izinler gösterilmiştir. Okuldan da izin alındıktan sonra uygulamaya yönelik sekiz haftalık ders planı oluşturulmuştur. Uygulama öncesi katılımcılar belirlendikten sonra katılımcılarla görüşülerek uygulama hakkında gerekli bilgiler aktarılmış ve bu çalışmanın tamamen gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir.

Uygulama sürecinde ise ilk önce öğrencilere ön test uygulanarak oluşturacakları öyküler hakkında ilgiler verilmiş ve öykülerini oluşturmaları sağlanmıştır. Bilgisayar her öğrenciye ait kendi isimleriyle bir klasör ve bu klasör içinde ek klasörler oluşturularak öğrencilerden yazdıkları öykülerini, buldukları fotoğrafları ve seçtikleri müzikleri gerekli klasörlere yüklemeleri istenmiştir. Öğrencilere Photo Story 3 programının kullanımı detaylı olarak öğretilmiştir. Öğrenciler dijital öykülerini oluştururken sorun yaşadıkları aşamalarda uygulamacı onlara yardımcı olmuştur. Araştırmacı, uygulamanın keyifli ve yararlı bir biçimde sürdürülmesini sağlamaya çalışmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. 1. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonuna yönelik ön test sonuçları ne düzeydedir? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilen ön test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO) ve standart sapma (SS) değerleri Çizim 7'de yer almaktadır.

Çizim 7. Yazma Motivasyonu Ön Test Sonuçları

	N	AO	SS	SH
Yazma Motivasyonu Ön Test	15	2,88	0,73	0,19

Çizim 7. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik aritmetik ortalama (AO) değerlerinin 2,88 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin yazma motivasyonlarının orta derecede olduğunu göstermektedir.

4.2. 2. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik ön test sonuçları ne düzeydedir? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Özyeterlik Ölçeği" ile elde edilen ön test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO) ve standart sapma (SS) değerleri Çizim 8'de yer almaktadır.

Çizim 8. Yazma Özyeterlik Ön Test Sonuçları

	N	AO	SS	SH
Yazma Özyeterlik Ön Test	**15**	**3,02**	**0,58**	**0,15**

Çizim 8'de incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarına yönelik aritmetik ortalama (AO) değerlerinin 3,02 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin yazma özyeterlik düzeylerinin orta derecede olduğunu göstermektedir.

4.3. 3. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonlarına yönelik son test sonuçları ne düzeydedir? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilen son test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO) ve standart sapma (SS) değerleri Çizim 9'da yer almaktadır.

Çizim 9. Yazma Motivasyonu Son Test Sonuçları

	N	**AO**	**SS**	**SH**
Yazma Motivasyonu Son Test	**15**	**3,77**	**0,59**	**0,15**

Çizim 9. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerine yönelik yapılan son test sonucunda aritmetik ortalama (AO) değerlerinin 3,77 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerinin iyi derecede olduğunu göstermektedir. Ön test sonucunda 2,88 olan AO değerlerinin 3,77 değerine yükselmesi sonucunda dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığı görülmektedir.

4.4. 4. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik son test sonuçları ne düzeydedir? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Özyeterlik Ölçeği" ile elde edilen son test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO) ve standart sapma (SS) değerleri Çizim 10'da yer almaktadır.

Çizim 10. Yazma Özyeterlik Son Test Sonuçları

	N	AO	SS	SH
Yazma Özyeterlik Son Test	15	3,66	0,24	0,06

Çizim 10. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına yönelik yapılan son test sonucunda aritmetik ortalama (AO) değerlerinin 3,66 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin yazma özyeterlik algılarının iyi derecede olduğunu göstermektedir. Ön test sonucunda 3,02 olan AO değerlerinin 3,66 değerine yükselmesi sonucunda dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını yükselttiği görülmektedir.

4.5. 5. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Motivasyonu Ölçeği" ile elde edilen ön test son test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO), standart sapma (SS) ve anlamlılık düzeyi (p) değerleri Çizim 11'de yer almaktadır.

Çizim 11. Yazma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Anlamlılık Tablosu

	AO	N	SS	SH	p
Yazma Motivasyonu Ön Test	2,88	15	0,73	0,19	0,00
Yazma Motivasyonu Son Test	3,77	15	0,59	0,15	

p<.01

Çizim 11. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik ön test ve son test sonuçlarında yer alan aritmetik ortalama (AO) değerinin ön testte orta düzeyde (2,88) olduğu görülürken son testte iyi düzeyde (3,77) olduğu görülmektedir. Bu değişime yönelik anlamlılık düzeyine bakıldığı zaman ise p<.01 olduğu görülmektedir. Bu değer ise öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma motivasyonlarındaki bu anlamlı artış, dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarında olumlu düzeyde değiştirdiğini göstermektedir.

4.6. 6. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular

Dezavantajlı bölge çocuklarının yazma özyeterlik algılarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan "Yazma Özyeterlik Ölçeği" ile elde edilen ön test son test sonuçlarına ilişkin aritmetik ortalama (AO), standart sapma (SS) ve anlamlılık düzeyi (p) değerleri Çizim 12'de yer almaktadır.

Çizim 12. Yazma Özyeterlik Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Anlamlılık Tablosu

	AO	N	SS	SH	p
Yazma Özyeterlik Ön Test	3,02	15	0,58	0,15	0,00
Yazma Özyeterlik Son Test	3,66	15	0,24	0,06	

p<.01

Çizim 12. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarına yönelik ön test ve son test sonuçlarında yer alan aritmetik ortalama (AO) değerinin ön testte orta düzeyde (3,02) olduğu görülürken son testte iyi düzeyde (3,66) olduğu görülmektedir. Bu değişime yönelik anlamlılık düzeyine bakıldığı zaman ise p<.01 olduğu görülmektedir. Bu değer ise öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarındaki bu anlamlı artış, dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarında olumlu düzeyde değiştirdiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Dünyada üzerinde savaş, ekonomik ve sosyal nedenler gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak birçok göç yaşanmaktadır. Bu göçler bireysel olduğu gibi toplu bir biçimde de gerçekleşmektedir. Özellikle toplu göçlerde hem göç eden toplum hem de göç alan toplum açısından çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Din, dil ve sosyal faktörler gibi toplumlar arasındaki iletişimi etkileyen sorunlar göç eden toplumların uyum süreçlerini zorlaştırmaktadır. Bu sorunlardan özellikle göç alan toplumun konuştuğu dilin öğrenilmesi adaptasyon sürecinde etkili olmaktadır. Dil öğrenme sürecinde göç eden toplum göç alan toplumun diline maruz kalarak temel ihtiyaçlarına çözüm bulmayı konuşma düzeyinde belirli bir ölçüde öğrense dahi sözlü iletişimin yanında yazılı iletişime de ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle göç eden toplumun okul çağındaki bireylerinin gittikleri okullarda eğitimlerini iyi bir biçimde ilerletebilmeleri için yazılı dili belirli bir ölçüde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Türkiye son yıllarda Suriye, Afganistan vd. ülkelerden toplu göçler almaktadır. Suriye'den gelen bireylerin ana dillerinin çoğunlukla Arapça olduğu görülmektedir. Türkçenin içerisinde Arapça sözcüklerin yer alması dil öğrenme konusunda belirli bir ölçüde faydalı olsa dahi göç eden bireylerin özellikle eğitim çağındaki çocuklarının okullardaki akranlarına göre kelime dağarcıkları oldukça düşük kalmaktadır. Bu durum okullarda kurdukları iletişimi etkilemekte ve eğitim sürecinde çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Eğitim kurumlarında özellikle yazılı dile duyulan ihtiyaç artarken yeni bir dil öğrenmede yazma becerisinin öğrenilmesinin de zor olduğu bilinmektedir. Zor öğrenilen ancak öğrenilmesi önemli olan yazma becerisinin öğretilmesinde gerçekleştirilecek çeşitli etkinlikler bu süreci daha kolay hâle getirebilmektedir.

Araştırmada yazmanın duyuşsal boyutlarından olan öz yeterlik, kaygı ve tutum sürece dayalı yazma yaklaşımı ile ele alınmıştır. Çünkü sürece dayalı yazma yaklaşımı, öğrencilerin duyuşsal boyutlarını ve onların yazma sürecindeki performanslarını değerlendirmeye alan bir yazma yaklaşımıdır. Nitekim sürece dayalı yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubuyla mevcut müfredattaki yazma programının uygulandığı kontrol grubu arasında yazmanın duyuşsal boyutlarında ve yazma becerisinde çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmada yazmanın psikolojik boyutlarından olan motivasyon ve öz yeterlik kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramların gelişimi yönelik gerçekleştirilen dijital öykü çalışmalarında ortaokul düzeyinde 15 dezavantajlı bölge öğrencisiyle çalışılmıştır. Ana dilleri Arapça olan 12 kız ve 3 erkek öğrenciyle 8 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiş olup zayıf örneklem deseni kullanılmıştır. Zayıf örneklem desenine göre sadece deney grubuyla çalışma yürütülürken çalışmada kontrol grubu yer almamaktadır. Bu durumun gerekçesi de yeteri düzeyde kontrol grubunu sağlayacak bir örnekleme sahip olunmamasıdır. 8 hafta süren çalışma sonucunda alt problemlere bağlı olarak aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

İlk olarak uygulamaya başlamadan önce çalışma grubunun yazma motivasyonları ve yazma özyeterlik algıları ölçülmüş ve öğrencilerin hem yazma motivasyonlarının hem de yazma özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bu aşamadan sonra ilk iki hafta öğrencilerle öykü yazma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerden istedikleri bir konuda kısa öykü yazmaları istenmiştir ve yazdıkları öyküler düzenlenmeden bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Bilgisayar ortamında yazıya geçirilen öyküler taslak olarak kullanmıştır.

Üçüncü hafta öğrencilere, taslak biçimindeki öykülerin üzerinde noktalama işareti, yazım yanlışı ve anlam hatalarına yönelik geri bildirim verilerek düzenleme yapmaları sağlanmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra öğrencilere "Photo Story 3" programı tanıtılmıştır.

Dördüncü hafta öğrencilerden öykülerine yönelik fotoğraflar ve şarkılar bulunması istenmiştir. Öğrencilerin buldukları çok sayıdaki fotoğraf ve şarkı arasından öykülerine en uyumlu olanları seçmeleri istenmiştir.

Beşinci haftadan itibaren "Photo Story 3" programı kullanılarak öğrencilerin yazmış oldukları öyküler, buldukları fotoğraflar ve seçtikleri şarkılarla dijital öykü yazma süreci başlatılmıştır. İlk olarak öğrencilerden öykülerini bölümlere ayırmaları ve bu bölümlere uyan fotoğrafları seçmeleri istenmiştir. Seçilen fotoğraflar bölümlere göre sıralanarak programa yüklenmiş ve üzerlerinde yazma çalışmaları başlatılmıştır.

Altı hafta taslak hâline gelen dijital öykülere yönelik geri bildirimler verilerek çeşitli düzenlemelerin yapılması sağlanmıştır.

Yedinci haftada dijital öyküler son biçimine ulaştırılmıştır.

Sekizinci haftada öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazma özyeterliklerine yönelik son test çalışması yapılmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Öğrencilere uygulanan ölçek çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara göre:

Öğrencilerin yazma motivasyonlarının ve yazma özyeterlik algılarının anlamlı farklılıklar göstererek orta düzeyden iyi düzeye yükseldiği görülmüştür.

Gerçekleştirilen çalışma dijital öykü yazma çalışmalarının yazma becerisinin duyuşsal boyutuna yönelik olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın sonucuna yönelik paralellik gösteren çalışmalar bulunmuştur.

Kelime anlamı olarak istekleme, güdüleme gibi anlamlara gelen (TDK, 2019) motivasyon, insanları yaptıkları işlere karşı itici bir güç veya zihinsel olarak bir yardımcı olarak da tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda yazma sürecinin sağlıklı geçmesinin altında yatan önemli kavramlardan birinin öğrencilerin yazmaya odaklanması olduğunu göstermektedir (Flower ve Hayes, 1981). Öğrencilerin yazma etkinliklerine odaklanmasını kolaylaştırmak için ise birçok yöntem kullanılmaktadır ve bu yöntemlerden biri de dijital öykü yazma çalışmalarıdır. Dijital öykü çalışmalarının yazmaya yönelik duyuşsal boyutları arttığını ortaya koyan çalışmalar vardır. Dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin hayal gücünü etkileyecek niteliklere sahip olması ve öğrencilere ilham vermesi, katılımcıların yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir (Jacobs & Fu, 2014, s. 110; Dahlström, 2018, s. 1572). Michalski, Hodges ve Banister (2005) gerçekleştirdikleri çalışmada Dijital Öykü uygulamalarının öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte doğrudan yazma motivasyonunu artırdığını ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır. Dijital öykü çalışmaları ikinci dil öğreniminde de yaratıcı yazma becerilerini ve yazmaya yönelik motivasyonu arttırmaktadır (Abdel- Hack ve Helwa, 2014, s. 37). Şenel Bingül (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yabancıl dilde yazma becerilerini, tutumlarını, beklentilerini ve motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Şenel Bingül (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yabancıl dilde yazma becerilerini, tutumlarını, beklentilerini ve motivasyonlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital öyküleri kısa süreli etkinlikler olmaktan çıkarıp uzun soluklu kulüpler kurarak burada ayrı bir ders gibi işleyen çalışmalar da vardır. Özcan Güzel (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü kulüplerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve yazma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu üzerinde yapılan meta analiz çalışmaları da olumlu sonuçlar vermektedir. Şahin (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde mükemmel düzeyde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi iç içe bir

düzende birbirinden etkilenmektedir. Diğer dil becerilerinin gelişimi yazma becerisini de geliştirebilmektedir. Dijital öykü uygulamalarının öğrencilerde dinlediklerini anlama, dinleme sonrası yöneltilen sorulara daha iyi cevaplar verme ve dinlemeye yönelik motivasyonlarını artırma konusunda anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gezer, 2018, s.95). Dijital öyküler ile işlenen derslerdeki yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettiklerini ve anlatılan konuların kalıcılığının arttığını ortaya koyan çalışmalarda vardır. Tatlı ve Aksoy (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü uygulamaları ile işlenen derslerin daha kalıcı olduğu ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etme olanağı bulduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde dijital öykü çalışmalarının kullanımının öğrenciler tarafından motive edici olduğunu belirtmişlerdir. Dijital öykü yazarlığı kullanılan yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazma sürecini sadece bir ödev olarak görmeyerek kendilerini yazar konumunda gördüklerini ortaya koyan çalışmalarda vardır. Lo Bello (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öyküyle gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin yazma etkinliklerini gerçekleştirirken ödev yaptıklarını değil de kendilerini yazar gibi hissettiklerini ve bu durumun motivasyonlarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Abdel, Hack ve Helwa (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma etkinliklerini severek yapmalarını ve yazmaya yönelik tutumlarının artmasında rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dijital öykü yazarlığı en basit tanımıyla yazı, görsel ve sesin birleşimi olarak tanımlanabilir ancak alanyazında bu kavramla ilgili farklı tanımlarda vardır. Dijital öyküler, görsel, ses, video, yazı gibi farklı olguları birleştirerek tarihi olaylardan günlük yaşantılara kadar pek çok farklı konuda bilgilerin aktarılması ve bunun bir öğretim yapmak amacıyla kullanılmasını sağlayan kısa öykülerdir (Robin, 2008). Dijital öykü; yazı, görsel, video ve ses gibi ögelerin bilgisayar ortamında kullanılarak çoklu ortam yaratılmasıdır (Chung, 2006). Dijital öykü, çok sayıda medya ögesini birleştirerek kişisel bir öykü yaratma kullanımıdır (Ohler, 2013). Bunun yanında dijital öykülerin çok faydalı olduğunu söyleyen araştırmacılarda vardır. Dijital öykülerin kullanıldığı birçok araştırma bu yöntemin yararını ortaya koymaktadır (Robin, 2006). Bu yöntem yazma sürecinin; organize etme, problem çözme, sunum yapma ve değerlendirme gibi pek çok aşamasında gelişime katkı sağlamaktadır (Robin, 2006). Dijital öykülerin birden fazla dil becerisinin gelişimine katkı sağladığını söyleyenler de vardır. Dijital öykü uygulamaları öğrencilerin seslendirme, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde katkı sağlamaktadır (Karakoyun, 2014). Dijital öykü yöntemi, üretme aşamasında öğrencilerin plan yapma, taslak oluşturma, düzeltme yapma gibi yazma becerilerinin çeşitli yönlerinin gelişimini sağlarken yaratma işlemi bittikten sonra da öykülerini dinleyen öğrencilerin dinleme becerilerine katkı sağlamaktadır (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Dijital öykü

yönteminin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiği gibi sosyalleşmelerine de katkı sağladığını söyleyen araştırmacılar da vardır. Dijital öyküler öğrencileri işbirlikçi öğrenmeye teşvik ederek sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmasına yardımcı olabilir (Kocaman Karoğlu, 2015). Yazma becerisinin anlamında zor olan bölümlerin dijital öykü yöntemiyle daha kolay aktarıldığını söyleyen araştırmacılar da vardır. Temel dil becerilerinin öğretiminde aktarılması zor olan konular dijital öykü yöntemiyle kolay bir biçimde anlatılabilir (Van Gils, 2005). Bu yöntemin öğrencilerin yazmaya yeteneklerini ortaya çıkardığını söyleyen araştırmacılar da vardır. Dijital öykü yöntemiyle öğrenciler duygu ve düşüncelerini aktarırken satır aralarında kalan bilgilerini de anlatabilirler (Van Gils, 2005).

Ungan (2007), yazma becerisinin birden fazla boyutu olduğu için zor bir beceri olduğunu söylemektedir. Bu zor beceriye karşılık öğrencilerin başarısızlık göstermeleri de beklenen bir durum olmaktadır. Bu becerinin öğrenimini kolaylaştırmak için ise yazmanın duyuşsal boyutlarına önem verenler vardır. Bu duyuşsal boyutlardan biri de özyeterliktir. Özyeterlik, bireylerin davranışlarını veya becerilerini geliştirirken etkinlikleri organize edebilmelerine ve gösterecekleri performansa yönelik kendilerine olan yargılarıdır (Bandura, 1997). Özyeterlik, bireylerin kendi kendilerini düzenleyip yansıtabileceklerini görüşünden yola çıkar ve bireylerin yeterli olup olmadıklarını anlamalarını sağlar (Stang, 2001; Özdemir ve Erdoğan, 2017). Bandura (1989), özyeterliğin bireylerin yazmaya yönelik diğer duyuşsal boyutlarını (motivasyon) olumlu etkilediğini söylemektedir. Özyeterlik düzeyi, insanların gerçekleştirmeyi düşündükleri hedeflerine doğru giderken yaşayacakları zorluklar karşısında ne kadar direnebileceklerini göstermektedir (Korkmaz, 2004). Her becerinin ve hedefin kendi özyeterliği vardır. Bireyin fen bilgisi dersine karşı düşük özyeterlik gösterirken resim dersine karşı yüksek özyeterlik gösterebilir. Bireyin bir derse veya hedefe karşı gösterdiği düşük veya yüksek özyeterliği genele vurmamak gerekir (Eggleston, 2017). Yazma özyeterliği de kendi içinde ve sadece yazmayla ilgili olan bir özyeterliktir ve düşük olması da yüksek olması da yine sadece yazma becerisine karşı gösterilen başarıyı etkiler. Pajares (2007), bu durumu destekleyerek yürüttüğü çalışmasında yüksek yazma özyeterliği olan öğrencilerin düşük yazma özyeterliği olan öğrencilere göre daha başarılı ve sabırlı olduklarını söylemiştir. Bireyin yazma alanında başarılı olması ve bu başarısını devam ettirmesi için yazmaya yönelik öz yeterliğinin artması gerekir (Katrancı, 2015, s.43). Yazma becerisinin gelişimi açısından önemli olan yazma özyeterliği de geliştirilebilen bir kavramdır. Bireylerde yazma özyeterliğinin gelişimi yazmaya duyulan kaygıyı azaltmaktadır ve bu kavramın gelişimi için farklı kaynaklardan yararlanmak gerekir (Mascle, 2013). Yazma özyeterliğinin yüksek olması yazmayı olumlu yönde etkileyen temel faktörlerden birisidir ve yüksek özyeterliğe sahip bireylerin yazma etkinliklerinden daha başarılı oldukları bilinmektedir (Stang, 2001). Bununla

birlikte yazmaya karşı düşük özyeterlik gösteren bireylerin bu yönünü geliştirmelerinde de en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerden beklenenler ise öğrencilerin rahat hissedebileceği sınıf ortamı oluşturmaları (Pajares ve Valiante, 1997), onlara karşı sabırlı davranmaları ve özyeterlik algılarını yükseltecek etkinlikler planlamalarıdır (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017). Farklı etkinlikler geliştirerek yazma sürecinin geliştirilmesi ve bu etkinliklerin amacına uygun biçimde seçilmesi yazma özyeterlik algısının olumlu yönde değişmesine neden olmaktadır (Şengül, 2013). Söz edilen farklı yazma etkinlikleri ise yaratıcı yazma veya dijital öykü yazarlığı gibi güncel olarak kullanılan ve üzerinde çalışmalar yapılan etkinlikler olabilir. Dijital öykü yazarlığının yazma özyeterliğine etkisini inceleyen çalışmalar yapılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Yanpar Yelken (2020) gerçekleştirdiği çalışmada elde ettiği bulgulara göre dijital öykü uygulamalarının öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi öz yeterlik inançları açısından son test lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığını belirtmektedir. Gündüz (2019) gerçekleştirdiği çalışmada deney grubuna dijital öykü yazma uygulamaları yaptırırken kontrol grubu müfredata göre Türkçe derslerine devam etmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunun yazma öz yeterliği konusunda olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğreniminde de zorlanılan yazma becerisine karşı özyeterlik algısını iyileştireye yönelik yapılan çalışmalar vardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler özellikle yazma becerisine karşı kaygı duymaktadır ve yazma özyeterlikleri düşük olmaktadır (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016). Balaman Uçar (2016), gerçekleştirdiği çalışmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin yazma özyeterliğini yükseltmek için bütünleşik yazma çalışmaları yapmıştır ve bu çalışma sonucunda deney grubunun yazma özyeterliğinde artış görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacıya ve Okullara Yönelik Öneriler

- Araştırma sürecinde öğrencilerin bilgisayar ortamında ders işlemekten keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Bu durum her zaman ders işlenen ortamın dışına çıkmaktan da kaynaklanıyor olabilir. Uygulamacılar bazı dersleri alışıldık sınıf ortamı dışında işlemeyi deneyebilirler.
- Yapılan araştırmacının sonucunda dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin duyuşsal boyutlarında olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu durum dijital öykülerin yazma becerisinin

gelişiminde faydalı bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle dijital öyküler hem Türkçe dersi hem de diğer dersler için kullanılabilir.

- Öğrencilerin dijital öykü oluşturma programlarını bilmedikleri gibi dijital öykü kavramını ilk defa duydukları fark edilmiştir. İşlevselliği yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuş olan bu yöntemden söz edilmeli ve kullandırılmalıdır.
- Okulların bilişim laboratuvarında "Photo Story 3" gibi ücretsiz uygulamalar olabilir. Bu uygulamalardan hem öğrenciler hem de öğretmenler faydalanabilir. Öğretmenlerin zaman zaman dijital öyküler oluşturup dersi bu öyküler üzerinden işlemeleri sınıf atmosferinde olumlu değişikliklere neden olabilir.
- Yapılan çalışmalar genellikle gönüllülük esasına dayandığı için bazı öğrenciler yeterince teşvik edilmiş hissetmiyor ve çalışmada yer almaktan memnun olmuyor. Bu öğrencileri teşvik etmek için daha fazla zaman ayrılabilir.
- Dijital öykü programları kullanım açısından çok zor olmasa da bazı öğretmenler ve öğrencilerin bilgisayar kullanma durumları karşısında kullanımı zor olabilmektedir. Bu durum için öğrencilere okullarda öğretmenlere ise üniversitelerde eğitim verilebilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik motivasyon ve özyeterlik algısı gibi duyuşsal boyutlarını geliştirmenin bu becerinin daha iyi hâle getirilmesinde önemli pay sahibi olduğu yapılan çalışmada ortaya koyulmuştur. Bu durumdan yola çıkarak öğretmenlerin hem Türkçe hem de diğer dersler için öğrencilerin duyuşsal boyutlarını geliştirecek çalışmalar yapması faydalı olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma ana dili Arapça olan öğrencilerle geliştirilmiş ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. Bu nedenle farklı ana dile sahip öğrenciler üzerinde de denenebilir.
- Bu araştırma dezavantajlı bölge çocukları üzerinde denenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle dezavantaja sahip olmayan öğrenciler üzerinde de denenebilir.

- Bu araştırma 7. sınıf öğrencileri üzerinde denenmiştir ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle diğer sınıf düzeylerinde de denenebilir.
- Bu araştırma Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik duyuşsal boyutlardan motivasyon ve özyeterliği artırmak için denenmiştir ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle diğer branşlarda ve farklı boyutlarda denenebilir.
- Bu araştırma tek grup üzerinde denenmiştir ve kontrol grubuna yer verilmemiştir. Deney grubunun yanında kontrol grubuna da yer verilerek denenebilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırmadır ve nitel boyuta sahip değildir. Nitel boyuta sahip karma veya doğrudan nitel çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S. A. H. A. (2004). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. Narrative.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.

Akinci, M. A., & Süverdem, B. H. (2015, November). Fransız anaokullarında eğitim gören göçmen Türk ailelerinin çocuklarında ortaya çıkan ikidillilik. In Bilingual early childhood education for Turkish migrant children in Europe in the context of the education of Turkish migrants in Europe.

Aktaş, N. (2019). Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, H. (2010). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alexander, Bryan (2011) New Digital Storytelling The Creating Narratives with New Media: Creating Narratives with New Media. ABC-CLIO.

Altin, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelemesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Arslan, A., & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor?

Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1).

Aydın, Y. Ç., Uzuntiryaki, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2013). Özyeterlik kaynakları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. İlköğretim Online, 12(3), 749-758.

Aydin, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1).

Ayhan, B., & Balcı, Ş. (2009). Kırgızistan'da üniversite gençliği ve internet: Bir kullanımlar ve doyumlar araştırması. Bilig Journal of Social Sciences of the Turkish World, 48, 13-40.

Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 2(1), 7-22.

Babaarslan, D. (2021). İnternet bağımlılığı ve Covid 19 pandemi süreci arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. ELT journal, 54(2), 153-160.

Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital Öykülerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. International Online Journal of Educational Sciences, 9(3).

Balaman Uçar, S. (2016). The impact of digital storytelling on English as a foreign language learners' writing skills, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(2), 147-168.

Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental psychology, 25(5), 729.

Bandura, A., & Wessels, S. (1994). Self-efficacy (Vol. 4, pp. 71-81). Na.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 311.

Bjørgen, A. M. (2010, November). Boundary crossing and learning identities–digital storytelling in primary schools. In Seminar. Net (Vol. 6, No. 2).

Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of Elt students' digital stories for young learners. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 6 (2), 126-136

Brenner, K. (2014). Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom. In English teaching forum (Vol. 52, No. 1, pp. 22-29). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Brooks-Brown, S. (1986). The effects of foreign language study on achievement among urban elementary school students. Temple University.

Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of Students With Language İmpairments. Child Language Teaching and Therapy, 28, 189.

Brubacher, J. S., & Oğuzkan, A. F. (2019). Eğitimde Amaçlar. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16(2), 203-208.

Bruwer, R, R, R. (2016). Defining Web 3.0: opportunities and challenges. The Electronic Library, Vol. 34 Iss 1.

Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. Science, 356(6334), 183-186.

Canıtezer, A. (2014). 8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Castañeda, M. E. (2013). "I am proud that I did it and it'sa piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. Calico Journal, 30(1), 44-62.

Castañeda, M. E. (2013). Digital storytelling: Building 21st-century literacy in the foreign language classroom. NECTFL Review, 71(1), 55-75.

Christie, F., & Unsworth, L. (2005). Developing dimensions of an educational linguistics. Continuing discourse on language: A functional perspective, 1, 217-250.

Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. The International Journal of Arts Education, 4(1), 33-50.

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. (2016). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Ciğerci, F. M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Clark, C. (2012). Young People's Writing in 2011: Findings from the National Literacy Trust's Annual Literacy Survey. National Literacy Trust.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(28), 1-12.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(28), 1-12.

Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli Sığınmacıların Sosyal ve Kültürel Entegrasyonu, Sosyoloji Dergisi, (34), ss.197-222.

Dahlström, H. (2018). Digital writing tools from the student perspective access, affordances, and agency. Education and Information Technologies Dergisi, 2019(24), 1563-1581.

Damavand, A. (2012). The effects of motivation types instrumental and integrative on writing proficiency among Iranian IELTS candidates. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8(15), 109-123.

Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(3), 207-228.

Demir, S. (2012). The effect of storyline method on students' achievements in 5th grade of science and technology courses. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 5026-5029.

Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(1), 84-114.

Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi/Realization of gains related to writing skills in the secondary school. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 45-56.

Demircan, S. 1990 sonrası Türkiye-Ermenistan ilişkileri (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Demirer, V. (2013). İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Deniz, A. T. A. L., & USLUEL, Y. K. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41).

Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9(2), 593-616.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 233.

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). Teaching language in context. Oxford University Press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.

Dewi, N. A. K., Zukhri, A., Dunia, I. K., & Erg, M. (2014). Analisis faktor-faktor penyebab anak putus sekolah usia pendidikan dasar di Kecamatan Gerokgak tahun 2012/2013. Jurnal Pendidikan Ekonomi Undiksha, 4(1).

Dogan, B., & Robin, B. (2009, March). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Society for information technology & teacher education international conference (pp. 633-638). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 326-342.

Dola, N., & Aydın, İ. S. (2020). Investigation of Digital Story Authorship According to Various Variables Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Journal of Language Education and Research, 6(1), 17-34.

Dola, N., & Aydın, İ. S. (2020). Investigation of Digital Story Authorship According to Various Variables Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Journal of Language Education and Research, 6(1), 17-34.

Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills.

Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills.

Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills.

Eggleston, B. N. (2017). Relationship between writing self-efficacy and writing fluency in a performance feedback intervention (Doctoral dissertation, Syracuse University).

Ektiren, M.T., ve Kaynar, M.N. (2017). Mahalli idarelerin dezavantajlı gruplara eğitim desteği verme sürecindeki rolleri. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 51-68. 05.12.2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/743684 adresinden erişildi.

Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 287-310.

Engin, A. O. (2006). Yabancı dil konuşma becerilerinin geliştirilmesinde "dolaylı anlatım" Yöntem yaklaşımı ve öğrenme başarısını etkileyen değişkenler. Ekev Akademi Dergisi, 28, 257-280.

Erbilen, M., ve Temizkan, M. Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(48), 170-201.

Ercan, L. (2003). Motivasyon sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel.

Erdoğan, M. (2018). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum. 2.Baskı. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerinin incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(165).

Ergür, D. O. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26).

Erice, D., & Ertaş, A. (2011). Elektronik Portfolyonun Yabancı Dilde Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. Journal of Faculty of Educational Sciences, 44(2).

Erice, D., & Ertaş, A. (2011). The impact of e-portfolio on foreign language writing skills. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 44(2), 73-94.

Erice, D., & Ertaş, A. (2011). The impact of e-portfolio on foreign language writing skills. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 44(2), 73-94.

Erişti, S. D. B. (2016). Participatory design based digital storytelling and creativity indicators in elementary school. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7(4), 462-492.

Ertürk, H. (2006). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyallerinin erişiye etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eşitti, Ş., Işık, M. (2015). Sosyal Medyanın Yabancı Turistlerin Türkiye'yi Tatil Destinasyonu Olarak Tercih Etmelerine Etkisi. Karadeniz (27): 11-18.

Fidan, N. (1997.). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım Yayınevi.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning. Research in the Teaching of English, 229-243.

Gezer, S. Yeni Medya, Veri Tabanı Sineması, Sinegratografi ve Greenaway'in Suitcase Sineması. Bilim Armonisi, 2(2), 87-97.

Goral, M. B., & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts: Mary Barr Goral and Cindy Meyers Gnadinger share their experiences in using storytelling as a powerful catalyst for young children's mathematical learning. Australian Primary Mathematics Classroom, 11(1), 4-9.

Göçen, G. (2014). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi. Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research, 3(12).

Göçer, A., & Tabak, G. (2013). Öğretmen Adaylarının 'Görsel Okuryazarlık ile İlgili Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 517-541.

Göksel, G. U. (2018). Integration of Immigrants and the Theory of Recognition:'just Integration'. Springer.

Göksel, S. E. R. T. (2018). Eskişehir İli Yörük Ağızlarının Genel Özellikleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7(3), 1604-1623.

Gömleksiz, M. N., & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri.

Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına ve Tutumlarına Etkisi. Electronic Turkish Studies, 12(32).

Güçdemir, Y. (2012). Sanal Ortamda İletişim. Bir Halkla İlişkiler Perspektifi. İstanbul: Derin Yayınları.

Gümüş, S. (2019). İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Portfolyonun (Öğrenci Dosyasının) Çocukların Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonu Üzerindeki Etkileri. Pamukkale Üniversitesi.

Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (71), 703-724.

Gündüz, N. (2019). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güneş F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(2), 188-204.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekrana Okuma Alanındaki Gelişmeler (From Paper to Screen Developments in the Field of Reading. Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(1), 1-18.

Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 413-435.

Güneş, F. (2016). Türkçe öğretiminde beceri uyuşmazlığı sorunları ve çözüm önerileri. Bartın University Journal of Faculty of Education, 5(2), 205-222.

Güneş, F., Kuşdemir, Y., & BULUT, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. The Journal of Academic Social Science Studies, (58).

Gürol, A. ve Kerimgil, S. (2012). Primary school education pre-service teachers' views about the application of storyline method in social studies teaching. International Online Journal of Educational Sciences, 4(2), 325-334.

Güzel Özcan, P. (2021). Teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkisinin ve öğrenci deneyimlerinin incelemesi.

Güzel Özcan, P. (2021). Teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkisinin ve öğrenci deneyimlerinin incelemesi.

HBÖGM, M. (2022). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2018-2022).

Holotescu, C., Grosseck, G., & Danciu, E. (2014). Educational digital stories in 140 characters: towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 4301-4305.

Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China. Chinese Education & Society, 37(1), 54-71.

Hung, C. M., Huang, I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. Journal of Computers in Education, 1, 151-166.

Hwang, W., Shadiev, R., Hsu, J., Huang, Y., Hsu G., Lin, Y. (2014). Effects of storytelling to facilitate EFL speaking using Web-based multimedia system. Computer Assisted Language Learning. http:// www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2014.927367 adresinden 04.11.2016 tarihinde edinilmiştir.

İçduygu, A. (2016). Turkey: Labour market integration and social inclusion of refugees. http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/595328/IPOL_ST U (2016)595328_EN.pdf.adresinden 04.05.2020 tarihinde erişilmiştir.

İlter, B. G. (2014). Yabanci Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir? Dil Dergisi, (163), 36-45.

İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(3).

Jacobs, P., & Fu, D. (2014). Students with learning disabilities in an inclusive writing classroom. Journal of Language & Literacy Education Dergisi, 10(1), 100-113.

Jianing, X. (2007). Storytelling in the EFL Speaking Classroom. Internet TESL Journal, 13(11), 1-8.

Jung, C.G. (2016a). İnsan Ruhuna Yöneliş, E.Büyükinal.(Çev.). 10. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.

Jung, C.G. (2016b). Analitik Psikoloji Sözlüğü, N.Nirven. (Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi.

Kahraman, Ö. (2013). Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi.

Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakuş, N., & Turan, S. Y. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İlkokul Öğrencileri İçin Bir Sözlük Denemesi.

Karalök, F. S., & Şengül, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Karasu, M. A. (2018). Suç korkusu, göç ve Suriyeli sığınmacılar: Şanlıurfa örneği. Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 1(3), 332-347.

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 49-62.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi, Engin Yayınları: Ankara.

Kaya Erdem, B. & Baydaş Sayılgan, Ö. (2011). Aristotelesçi mantık bağlamında yeni medyada öykü anlatımı: "Call of Duty" örneği. Marmara İletişim Dergisi, 82-101.

Kaya, A. (2016). Syrian Refugees and Cultural Intimacy in Istanbul:'I Feel Safe Here!'. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2870516, pdf.adresinden 06.08.2020 tarihinde erişilmiştir

Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. Electronic Journal of foreign Language teaching, 7(1), 66-85.

Kırık, A. M. (2013). Gelişen Web Teknolojileri ve Sosyal Medya Bağımlılığı. Sosyal Medya Araştırmaları, 1: 77-101.

Kırık, A. M., & Yazıcı, N. (2017). Instagram Örneği Üzerinden Sosyal Medyada Hikâye Anlatıcılığı. Erciyes İletişim Dergisi, 5(2), 82-99.

Kilic-Cakmak, E., Karatas, S., & Ocak, M. A. (2009). An Analysıs of Factors Affectıng Communıty College Students'expectatıons One-Learnıng. Quarterly Review of Distance Education, 10(4), 351.

Koca. S. B. (2019). Akran Öğretiminin, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna Yönelik Çıkarımları. Pamukkale Üniversitesi.

Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretïm sürecinde hikâye anlatmanin teknolojiyle değişen doğasi: dijital hikâye anlatimi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5(2), 89-106.

Koltuk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2).

Korkmaz, G. (2015). Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Korkmaz, İsa. (2004), "Sosyal Öğrenme Kuramı", (Ed.) Binnur YEŞİŞYAPRAK, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, 7. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık, ss.199-222.

Kulu, M., Özsoy, F., Gürler, E. B. & Özbeyli, D. (2021). COVID-19 Salgınının Diş Hekimleri Üzerinde Yarattığı Gelecek Kaygısı ve Stresin Değerlendirilmesi. Pamukkale Tıp Dergisi, 14 (1), 103-112.

Kurudayıoğlu, M., Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 77-99.

Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(2), 33-45.

LaFrance, J., & Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital storytelling as a learning-tool for educational leaders. International Journal of Educational Leadership Preparation, 8(2).

Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(1), 23-48.

Mascle, D. D. (2013). Writing self-efficacy and written communication skills. Business Communication Quarterly, 76(2), 216-225.

Mayer, S. E. (2003). What is a disadvantage groups. 29.11.2018 tarihinde https://studylib.net/doc/8720705/what-is-a-%E2%80%9Cdisadvantagedgroup%3F%E2%80%9D adresinden edinilmiştir.

McGettigan, J. M. (2008). The Relationship Between Writing Achievement, Writing Self-Efficacy, Writing Apprehension and Perceived Value of Writing by Gender for Third-Grade Students in a Suburban School District (Doctoral dissertation, Western Connecticut State University).

MEB. (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7 ve8. Sınıflar). Ankara: MEB.

MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Orataokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Melanlıoğlu, D., & Atalay, T. D. (2016). Yabanci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterlikleri Üzerinde Yaratici Yazma Uygulamalarinin Etkisi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(3), 697-721.

Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. International Association for Development of the Information Society.

Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: a teacher's story of adaptations. Teaching Exceptional Children Plus, 1(4), n4.

Mitchell, P. (2016). The impact of the storyline method on the foreign language classroom: an action research case study with military linguist cadets (Doctoral dissertation). University of Derby,UK.

Müdürlüğü, G. İ. G. (2021). Göç İdaresi genel müdürlüğü.

Ohler, J. B. (2013). Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity. Corwin Press.

O'Neal, C. R., Boyars, M. Y., & Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. School Psychology International, 40(6), 598-623.

Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet. Sınıf yönetimi.

Özbay, M. (2011). Yazma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 376-394.

Özdemir, E. (2015). Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerin Yazma Motivasyonu Üzerine Etkileri. Balıkesir Üniversitesi.

Özdemir, O. (2017). Müziksel İşitme Okuma ve Yazma Dersi Eğitimcilerinin Teknoloji Odaklı Öğretim Materyallerini Kullanım Durumu ve Yeterlilikleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 3(6), 33-49.

Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği. Electronic Turkish Studies, 12(4).

Özer, M. (2016). Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Özkan, S. (2020). Dezavantajlı bölge çocuklarına yönelik hazırlanan sürece dayalı yazma uygulamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1386-1405.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Advances in motivation and achievement, 10(149), 1-49.

Pajares, F. and VALIANTE, G. (1996). Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary Student, The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, MY, April 8-12.

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. The Journal of Educational Research, 90(6), 353-360.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. Prentice Hall.

Putri, R., & Ardi, H. (2013). Using digital storytelling to teach speaking at senior high school. Journal of English Language Teaching, 2(1), 282-288.

Pürbudak, A., & Ertuğrul, U. S. T. A. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 95-114.

Ramírez Verdugo, D., & Alonso Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English.

Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98, 1541-1544.

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In Society for information technology & teacher education international conference (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. Theory into practice, 47(3), 220-228.

Rossiter, M., & Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. New directions for adult and continuing education, 126, 37-48.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. Educational technology research and development, 56, 487-506.

Sallabaş, M.E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (36), 261-270.

Sapanci, M. (2010). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Sarar Kuzu, T., & Soytürk, E. (2019). Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının metindilbilimin metin üretim evreleri açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 12-29.

Schrum, K., Dalbec, B., Boyce, M., & Collini, S. (2017, June). Digital storytelling: Communicating academic research beyond the academy. In Innovations in Teaching & Learning Conference Proceedings (Vol. 9).

Selçuk, Z. (2001). Gelişim ve öğrenme (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. Educational Sciences. 36(160), 65-80.

Sezen, Ü. N. L. Ü., Kızılhan, T., & Elciyar, K. (2018). Göçmenlerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları çatışmalar ve sayısal topluluklar. Selçuk İletişim, 11(1), 5-18.

Standley, M. (2003). Digital storytelling using new technology and the power of stories to help our students learn and teach. Cable in the Classroom, 1618.

Stang, K. K. (2001). Writing self-efficacy, story-writing, and teacher ratings of sixth-grade middle school language arts students. Northwestern University.

Stubbs, J. (2008). John Donne: The Reformed Soul: A Biography. WW Norton & Company.

Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: Meta analiz çalışması. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, (46), 119-138.

Şenel Birgül, E. (2021). Hazırlık Seviyesinde Dijital Yaratıcı Yazmanın Yazma Başarısı ve Motivasyona Etkisi. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi.

Şengül, M. (2011). İlköğretim II. Kademe türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçmedeğerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin

değerlendirilmesi, Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.

Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik "Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği" Geliştirme Çalışması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171(171), 81-94.

Şimşek, D. (2019). İstanbul'daki Afrikalı Göçmenlerin Ulusötesi Sosyal Alanlarının Entegrasyon Süreçlerine Etkisi. Öneri Dergisi, 14(52), 216-235.

Şimşek, D., ve Çorabatır, M. (2016). Challenges and Opportunities of Refugee Integration in Turkey. Research Centre on Asylum and Integration (IGAM) Report, http://www.igamder.org/wp-content/uploads/2017/01/Challenges-andopportunities-of-refugee - integration -in-turkey-full-report. pdf.adresinden 06.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

Şişman, M. (2011). Örgütler ve kültürler. Ankara: Pegem Akademi.

Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 147-169.

Taşdemir, A. (2016). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.

Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45(45), 137-152.

Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45(45), 137-152.

TDK (2011). http://tdk.gov.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF66AA 849 816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=izlem, 01.04.2011 tarihinde alınmıştır.

TDK Sözlük, (2008). Türkçe Sözlük. Ankara,1986.

Tepetaş, G. Ş. ve Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. Eğitim ve Bilim, 38(169), 62-79.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118, 489-494.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi.

Turan, D. (2022). Tıbbi Terminolojide Akronimler. Almanca-Türkçe Dil İkilisi Örneği. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29, 115-129.

Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 6(2), 97-121.

Tümertekin, E., Özgüç, N. (2013). Ekonomik Coğrafya. Küreselleşme ve Kalkınma. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ulum, E. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(2), 461-472.

Uslu, Ö., & Çakar Özkan, E. (2020). Öğretmenlerin Değişim Eğilimlerinin Yordanmasında Öz Yeterlik İnançlarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin Rolü.

Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(ERTE Özel Sayısı), 1-22.

Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Valiante, G. (2001). Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective (Doctoral dissertation, Emory University).

Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In 3rd twente student conference on IT (Vol. 7, No. 7).

Vinogradova, P. (2011). Digital storytelling in ESL instruction: Identity negotiation through a pedagogy of multiliteracies. University of Maryland, Baltimore County.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 20(3), 175-183.

Williams, A. (2003). How to… Write and analyse a questionnaire. Journal of orthodontics, 30(3), 245-252.

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. Journal of educational technology & society, 14(4), 181-191.

Yalçın, Selçuk. (1991). Personel yönetimi. 4. bs. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.

Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1).

Yaman, H. (2013). Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği Üzerine Nitel Bir Araştırma. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6).

Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. Computers & Education, 59(2), 365-377.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers & education, 59(2), 339-352.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers & education, 59(2), 339-352.

Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. Computers & education, 59(2), 339-352.

Yaylı, D., & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. Electronic Turkish Studies, 9(6).

Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baski: 1999-2018).

Yıldırımalp, S., & İslamoğlu, E. (2017). Sakarya'da Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Göçmenlere Bakış Açısı ve Göçmenlere Yönelik Faaliyetlerine İlişkin Bir Değerlendirme.

Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim 2 6 Sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2.

Yılmaz, E. ve Taflan, S. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlama düzeyinin artırılmasında "öyküleme tekniği"nin kullanılması. G. L. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar içinde (s.262-272). Ankara: Tömer.

Yulu, A. & Kapan, K. (2020). The role of tourism in urban conservation: The case of manila, The Philippines. Cografya Dergisi. Advance online publication. https://doi.org/10.26650/JGEOG2020-0011.

Yüksel, K. (2011). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

EK 1.ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Selami KESKİN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2017-2021
Tez Başlığı	Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Kitap Bölümü: Keskin, S. (2022). Yaratıcı Drama Yönteminin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanımı. Ed. Doç. Dr. Ali Türkel ve Doç. Dr. Behzat Savaş			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-64374369 28/11/2022
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 14.10.2022 tarihli ve 423918 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami KESKİN' in, "Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (7 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0 (232) [illegible]
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
E-Posta: [illegible]_1@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7000-6fe1-3173-b3b9-6cd4 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Selami KESKİN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir İlindeki Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	01/11/2022 tarihli 12 karar nolu yazı
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Yüksek Lisans Tezi
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Veli Onam Formu, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Yazma Özyeterlikleri Ölçeği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	**Gerekçesi; ----------**

KOMİSYON

22/11/2022

İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

Nurdan MARAL
Öğretmen

Dr. Nergis CANBULAT
Öğretmen

Dr. Yasin KAYIŞ
Öğretmen

Selahattin APAK
Öğretmen

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-64613063 30.11.2022
Konu : Araştırma İzni
Selami KESKİN

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 10.10.2022 tarihli ve 423918 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 28.11.2022 tarihli ve 12018877-604.01.02-E.64374369 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami KESKİN'in "Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasını İlimizde faaliyet gösteren tüm ortaokul öğrencilerine uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin ortaokul öğrencilerine, 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretime aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde uygalanması, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

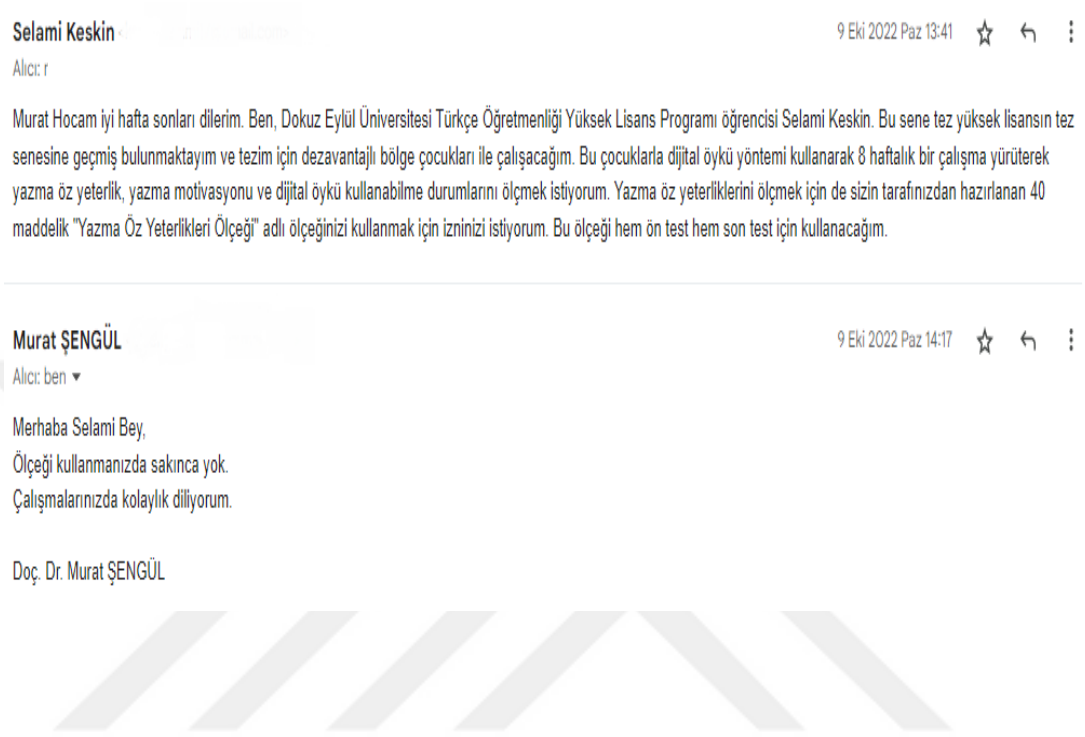
Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Anket Formları (7 Sayfa)
4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
5- Fiziki Zararları Karşılama Taahütnamesi(1 Sayfa)

Dağıtım:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Tüm İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Strateji Geliştirme-1 Bölümü
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: H.DOĞAN V.H.K.İ
Telefon No : 0 (2
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta:
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 42d6-4e1d-3c66-b96d-64ef kodu ile teyit edilebilir.



Selami Keskin 9 Eki 2022 Paz 13:41

Alıcı: r

Murat Hocam iyi hafta sonları dilerim. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selami Keskin. Bu sene tez yüksek lisansın tez senesine geçmiş bulunmaktayım ve tezim için dezavantajlı bölge çocukları ile çalışacağım. Bu çocuklarla dijital öykü yöntemi kullanarak 8 haftalık bir çalışma yürüterek yazma öz yeterlik, yazma motivasyonu ve dijital öykü kullanabilme durumlarını ölçmek istiyorum. Yazma öz yeterliklerini ölçmek için de sizin tarafınızdan hazırlanan 40 maddelik "Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği" adlı ölçeğinizi kullanmak için izninizi istiyorum. Bu ölçeği hem ön test hem son test için kullanacağım.

Murat ŞENGÜL 9 Eki 2022 Paz 14:17

Alıcı: ben

Merhaba Selami Bey,
Ölçeği kullanmanızda sakınca yok.
Çalışmalarınızda kolaylık diliyorum.

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

EK 3. Ölçekler

YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

(Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan seçeneği "X" şeklinde işaretleyiniz.)		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.					
2	Yazarken kendimi rahat hissederim.					
3	Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.					
4	Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.					
5	Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.					
6	Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.					
7	Yazdığım yazılarla ilgili olarak daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.					
8	Yazımdaki organizasyon sınıfımdaki diğer çocuklarınkinden daha iyidir.					
9	Yazdıklarım, sınıf arkadaşlarımın yazdıklarından daha ilgi çekicidir.					
10	Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.					
11	Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.					
12	Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.					
13	Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alış verişinde bulunmaya başladım.					
14	Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.					
15	Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.					
16	Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.					
17	Bir yazı yazarken başka yazılar yazmak için yeni fikirler edinmeye başladım.					
18	Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.					
19	Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı hakkında daha fazla endişe duymaya başladım.					

20	Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
21	Yazılarımın her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.					
22	Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.					
23	Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.					
24	Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.					
25	Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.					
26	Yazmayı sınıfımdaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.					
27	Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.					
28	Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.					
29	Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.					
30	Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.					
31	Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.					
32	Yazı yazarken, eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.					
33	Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.					
34	Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.					
35	Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.					
36	Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.					
37	Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.					
38	Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.					
39	Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikâye, deneme vb.) yazarım.					
40	İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.					

Yazma Motivasyonu Ölçeği

*"Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen **yeni bir metin yazdığınız zamanları** göz önünde bulundurunuz."*	**HER ZAMAN**	**SIK SIK**	**BAZEN**	**NADİREN**	**HİÇ**
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissederim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşırım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

EK 4. Ders Planı

7. SINIF TÜRKÇE DERSİ YAZMA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ UYGULAMASININ DERS PLANI

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 7

Yaklaşık Süre: 6-8 ders saati

Araç- Gereçler: Bilgisayar, yazıcı, tarayıcı, mikrofonlu kulaklık, hoparlör, taşınabilir bellek, kâğıt, kalem, Photostory 3, İnternet Bağlantısı.,

Amaç ve Kazanımlar

- Öyküleyici metin yazar
- Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, öykünün serim,düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır.
- Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimelerikullanmaları için teşvik edilir.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazdıklarını düzenler.
- Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır.
- Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvikedilir.

Temel Beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, girişimcilik, bilgi teknolojilerinikullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim kurma.

Üst Beceriler: Sorgulama, ilişkilendirme, çıkarımda bulunma, değerlendirme.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, soru-cevap, düz anlatım, tartışma, yazmaplanı, öykü haritası.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Yazma kaygısı ölçeği, yazma duyarlığı ölçeği veyazma öz yeterliği ölçeği.

GİRİŞ

Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek için amacıyla "……" adlı dijital öykü izletilir. Öğrencilere, kendi başlarından geçen olayları ve öyküleri de dijital öykülerle anlatabilecekleri söylenir. Bu konuda yapacakları çalışmalar sırasında bireysel hareket edecekleri belirtilir. Zorlandıkları anlarda veya yardımlaşmaları gereken yerlerde birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilecekleri söylenir. Daha sonra dijital öykü oluşturmakla ilgili "Dijital Öykü Nedir? Nasıl Oluşturulmalıdır?[1]" adlı video izletilir ve dijital öykü oluşturmanın aşamaları anlatılır.



Yazmaya Hazırlık

Bu aşamada öğrencilere "göç" konusu üzerine bir öykü oluşturacakları söylenir. Bu konu çevresinde kullanacakları kavramlar için beyin fırtınası, soru-cevap yöntemi gibi bazı tekniklerden yararlanılır. Öğrencilere yaptırılacak beyin fırtınası öncesinde bu tekniğin ne olduğundan ve nasıl yapıldığından kısaca söz edilerek bir hatırlatma yaptırılır. Bu teknik, öğrencilerin yaşadıkları olayları, düşüncelerini ve hayallerini ortaya çıkarmakta yardımcı olur. Beyin fırtınası yapılırken ortaya atılan kavramlar not alınır ve bu kavramlardan da yararlanarak öğrencilerden bir yazma planı oluşturmaları istenir.

[1] https://www.youtube.com/watch?v=qYREuXd-law

Yazma planı oluşturmadan önce yazma planı örneği gösterilerek nasıl oluşturulacağı açıklanır. Bu aşamada oluşturulan planların yazma sürecine faydaları da anlatılır. Yazma planı oluşturulduktan sonra öğrencilerin önüne örnek öyküler getirilerek bu öykülerin bölümleri buldurulur. Bölümleri buldurmadan önce bölümlerden kısaca söz edilir.

Öyküler serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşur. Serim bölümünde karakterler hakkında bilgi verilirken problemin genel çerçevesinden söz edilir. Bu bölümde çok fazla detaya girilmez. Düğüm bölümünde ise karakterler daha detaylı bir biçimde aktarılırken karakterler ile bağ kurmaya başlarız. Problem her yönüyle ortaya konulur ve çözüme giden yoldaki engeller de bu bölümde görünür. Bu bölümün diğer ayırt edici özelliği ise en uzun bölüm olmasıdır. Çözüm bölümünde ise düğümde dağıtılan olaylar toparlanarak bir sonuca varılır. Burada okuyucu hem zihinsel olarak hem de duygusal olarak bir rahatlama yaşar.

Bu aşamada ilk öykülerin bölümleri buldurulurken öğrencilere yardımcı olunur ancak birkaç öykü sonra kendilerinin bulması sağlanır. Öğrencilere son olarak gerekli bilgiler verilerek öykü haritası oluşturulur.

Taslak Oluşturma

Bu aşamada öğrencilerden yazma kurallarına ve noktalama işaretlerine takılmadan yazma planlarına ve öykü haritalarına bakarak bir taslak öykü yazmaları istenir. Yazacakları taslak öyküyü mümkün olduğunca serim, düğüm, çözüm bölümleri biçiminde yazmaları sağlanır.

Düzenleme

Öğrencilere yazdıkları öyküleri düzenlerken nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair bilgi verilirken bu bilgileri kullanarak hem kendi öykülerini hem de arkadaşlarının öykülerinin incelemeleri istenir. Böylece her öyküye hem dışarıdan bir gözle bakılmış olacak hem de kendi başka öykülerde beğendikleri yönlerden yararlanılacaktır. Zihinlerindeki metni yazıya geçirirken dağınık hâldeki düşünceler o an anlamlı gelse de metin incelendiğinde anlamsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Birçok aşamadan sonra öğrencilere düzenleme yaptırılarak metinlerinde anlam bütünlüğünü yakalamaları sağlanır.

Düzeltme

Yazılan metnin akıcı, yalın ve tutarlı olmasına dikkat edilirken sayfa düzenine, yazım ve noktalama konusunda yapılan yanlışlar da bu aşamada düzeltilir. İstenerek yapılanlar dışındaki anlatım bozuklukları da bu aşamada düzeltilir.

Medya Araçları Kullanarak Dijital Öykü Oluşturma

Bu aşamada öğrencilerden interneti kullanarak öykülerine uygun görseller seçmeleri ve bu görselleri kendi isimleriyle açacakları klasörün içindeki "görseller" klasörüne aktarmaları istenir. Görseller seçildikten sonra öğrencilerden öykülerini seslendirmeleri istenir ve bu seslendirmeleri de kendi isimleriyle adlandırılan klasörün içinde yer alan "sesler" klasörüne aktarmaları istenir. Ayrıca öğrencilerden öykünün üç bölümü için de resim çizmeleri istenir ve bu resimler öğretmen tarafından taratılarak kendi adlarıyla açılan klasörün içindeki "resimler" adlı klasöre aktarılır. Daha sonra öğrencilerin adlarını taşıyan klasörler taşınabilir belleğe aktarılır.

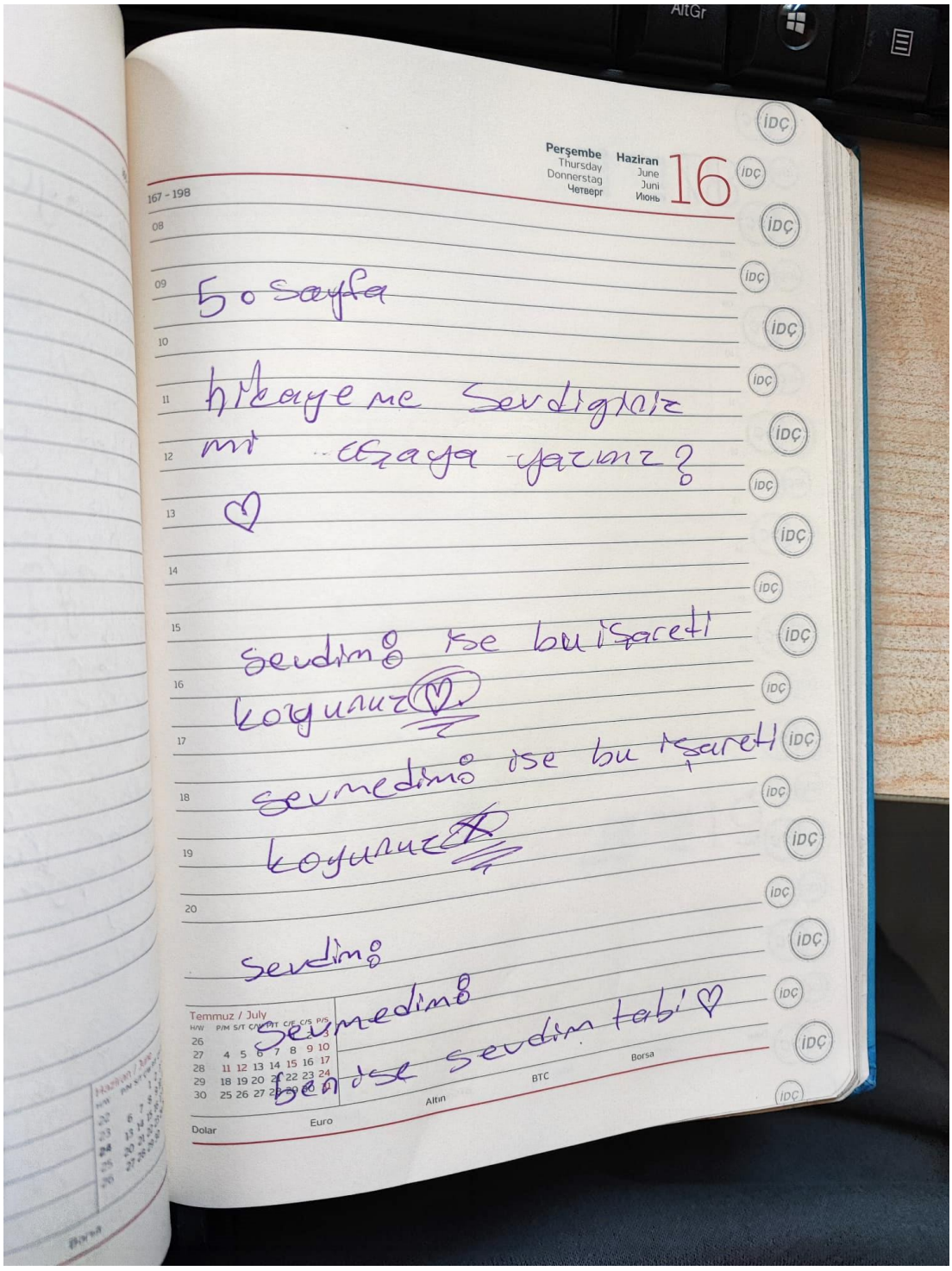
Üretme

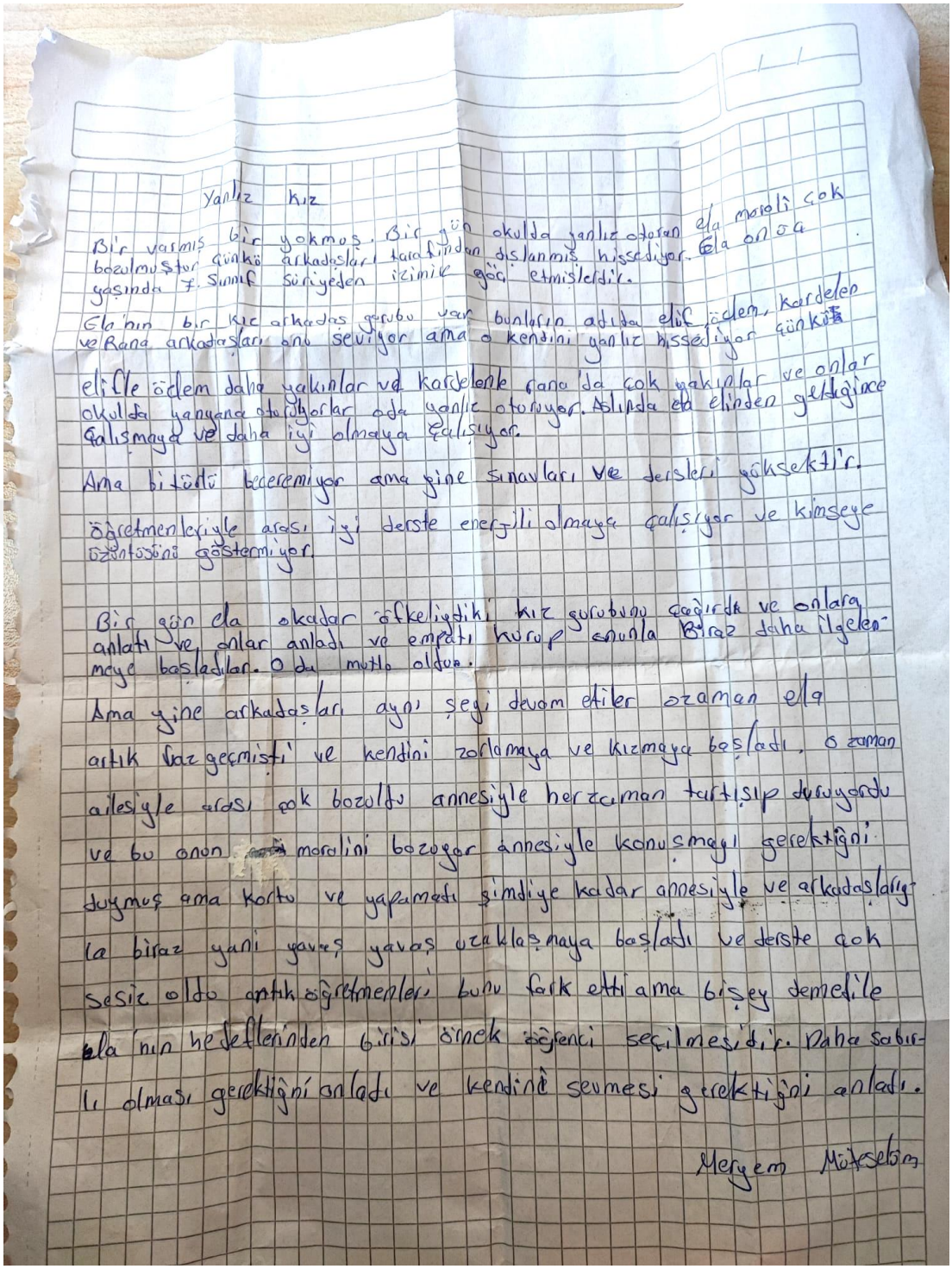
Bu aşamada "PhotoStory" programı kullanılarak dijital öyküler oluşturulmaya başlanır. İlk olarak öğrencilere program tanıtılır ve nasıl kullanıldığı anlatılır. Öğrenciler programı kullanmayı öğrendikten sonra ilk olarak çizdikleri resimleri serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun olan sırayla programa yüklemeleri istenir. Yüklenen resimlerin arasına ise seçtikleri görselleri eklemeleri ve öykülerini bölümlere göre seslendirmeleri istenir. İhtiyaç durumunda fon müziği kullanabilecekleri de öğrencilere aktarılır. Bu aşamada gerekli görülürse düzenleme ve düzeltme bölümüne dönerek öykülerinde değişikliğe gidebilecekleri hatırlatılır. Seslendirme sırasında da okunan bölüme göre vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri istenir.

Paylaşma

Bu aşamada öğrenciler öykülerine son biçimini vermiş ve paylaşmaya hazır hâle getirmiş olurlar. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaştıkları öyküler değerlendirilir. Öğrenciler oluşturdukları dijital öyküleri "YouTube" gibi dijital ortamlarda paylaşmaya teşvik edilir.

EK 5. Çalışma Kâğıtlarından Örnekler





Yanlız kız

Bir varmış bir yokmuş. Bir gün okulda yanlız oturan ela moralî çok bozulmuştur çünkü arkadaşları tarafından dışlanmış hissediyor. Ela on üç yaşında 7. Sınıf Süriyeden izimire göçi etmişlerdir.

Ela'nın bir kız arkadaş gurubu var bunların adıda elif, öclem, kardelen ve Rana arkadaşları onu seviyor ama o kendini yanlız hissediyor çünkü elifle öclem daha yakınlar ve kardelenle rana'da çok yakınlar ve onlar okulda yanyana oturuyorlar oda yanlız oturuyor. Aslında ela elinden geldiğince çalışmaya ve daha iyi olmaya çalışıyor.

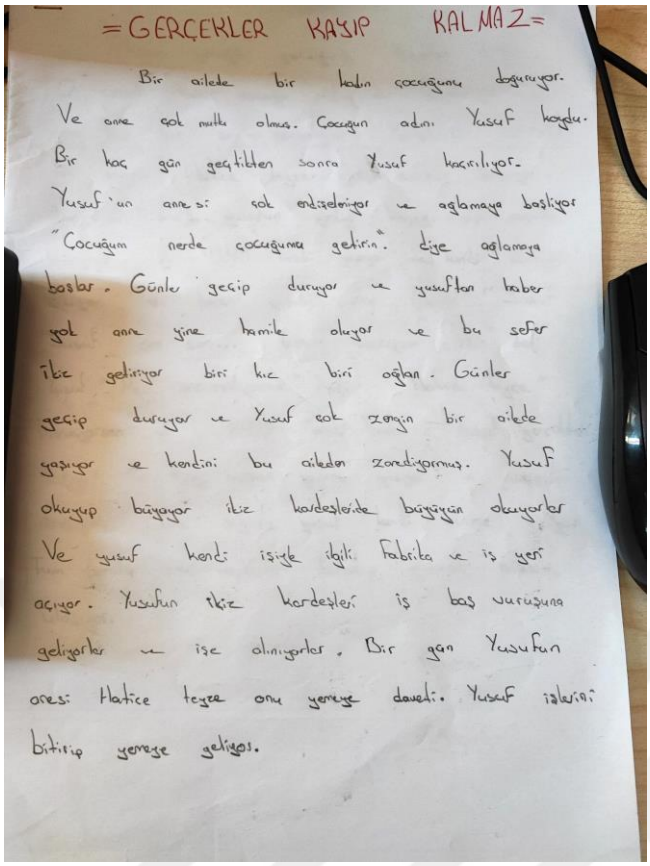
Ama bitürlü beceremiyor ama yine sınavları ve dersleri yüksektir.

öğretmenleriyle arası iyi derste enerjili olmaya çalışıyor ve kimseye üzüntüsünü göstermiyor.

Bir gün ela okadar öfkeliydiki kız gurubunu çağırdı ve onlara anlatı ve onlar anladı ve empatı kurup onunla biraz daha ilgelenmeye başladılar. O da mutlu oldu.

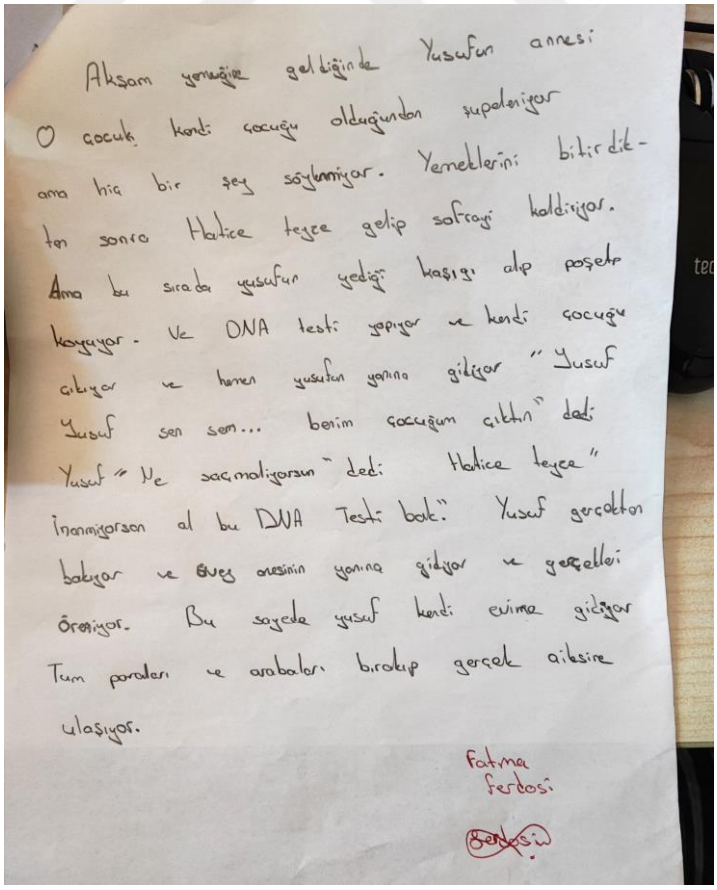
Ama yine arkadaşları aynı şeyi devam etiler ozaman ela artık vaz geçmişti ve kendini zorlamaya ve kızmaya başladı, o zaman ailesiyle arası çok bozuldu annesiyle herzaman tartışıp duruyordu ve bu onun moralini bozuyor annesiyle konuşmayı gerektiğni duymuş ama kortu ve yapamadı şimdiye kadar annesiyle ve arkadaşlarıyla biraz yani yavaş yavaş uzaklaşmaya başladı ve derste çok sesiz oldu artık öğretmenleri bunu fark etti ama bişey demedile ela'nın hedeflerinden birisi örnek öğrenci seçilmesidir. Daha sabırlı olması gerektiğni anladı ve kendini sevmesi gerektiğni anladı.

Meryem Müteselim



=GERÇEKLER KAYIP KALMAZ=

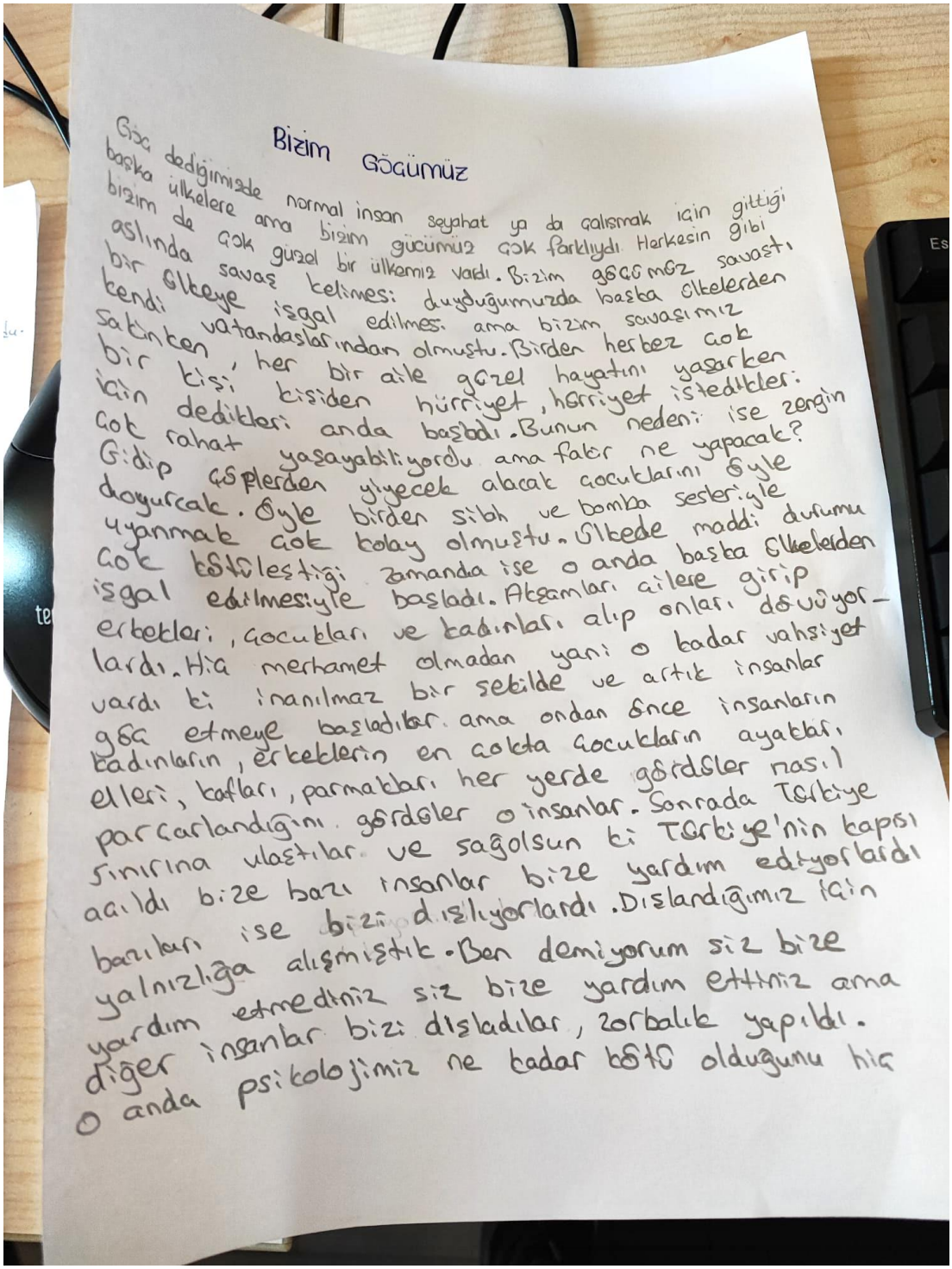
Bir ailede bir kadın çocuğunu doğuruyor. Ve anne çok mutlu olmuş. Çocuğun adını Yusuf koydu. Bir kaç gün geçtikten sonra Yusuf kaçırılıyor. Yusuf'un annesi çok endişeleniyor ve ağlamaya başlıyor "Çocuğum nerde çocuğumu getirin." diye ağlamaya başlar. Günler geçip duruyor ve yusuftan haber yok anne yine hamile oluyor ve bu sefer ikiz geliyor biri kız biri oğlan. Günler geçip duruyor ve Yusuf çok zengin bir ailede yaşıyor ve kendini bu aileden zannediyormuş. Yusuf okuyup büyüyor ikiz kardeşlerde büyüyün okuyorlar Ve yusuf kendi işiyle ilgili fabrika ve iş yeri açıyor. Yusufun ikiz kardeşleri iş baş vuruşuna geliyorlar ve işe alınıyorlar. Bir gün Yusufun anesi Hatice teyze onu yemeğe davet. Yusuf işlerini bitirip yemeğe geliyor.



Akşam yemeğine geldiğinde Yusufun annesi O çocuk kendi çocuğu olduğundan şüpheleniyor ama hiç bir şey söylemiyor. Yemeklerini bitirdikten sonra Hatice teyze gelip sofrayı kaldırıyor. Ama bu sırada yusufun yediği kaşığı alıp poşete koyuyor. Ve DNA testi yapıyor ve kendi çocuğu çıkıyor ve hemen yusufun yanına gidiyor "Yusuf Yusuf sen sen... benim çocuğum çıktın" dedi Yusuf "Ne saçmalıyorsun" dedi Hatice teyze" İnanmıyorsan al bu DNA Testi bak." Yusuf gerçekten bakıyor ve üvey annesinin yanına gidiyor ve gerçekleri öğreniyor. Bu sayede yusuf kendi evine gidiyor Tüm paraları ve arabaları bırakıp gerçek ailesine ulaşıyor.

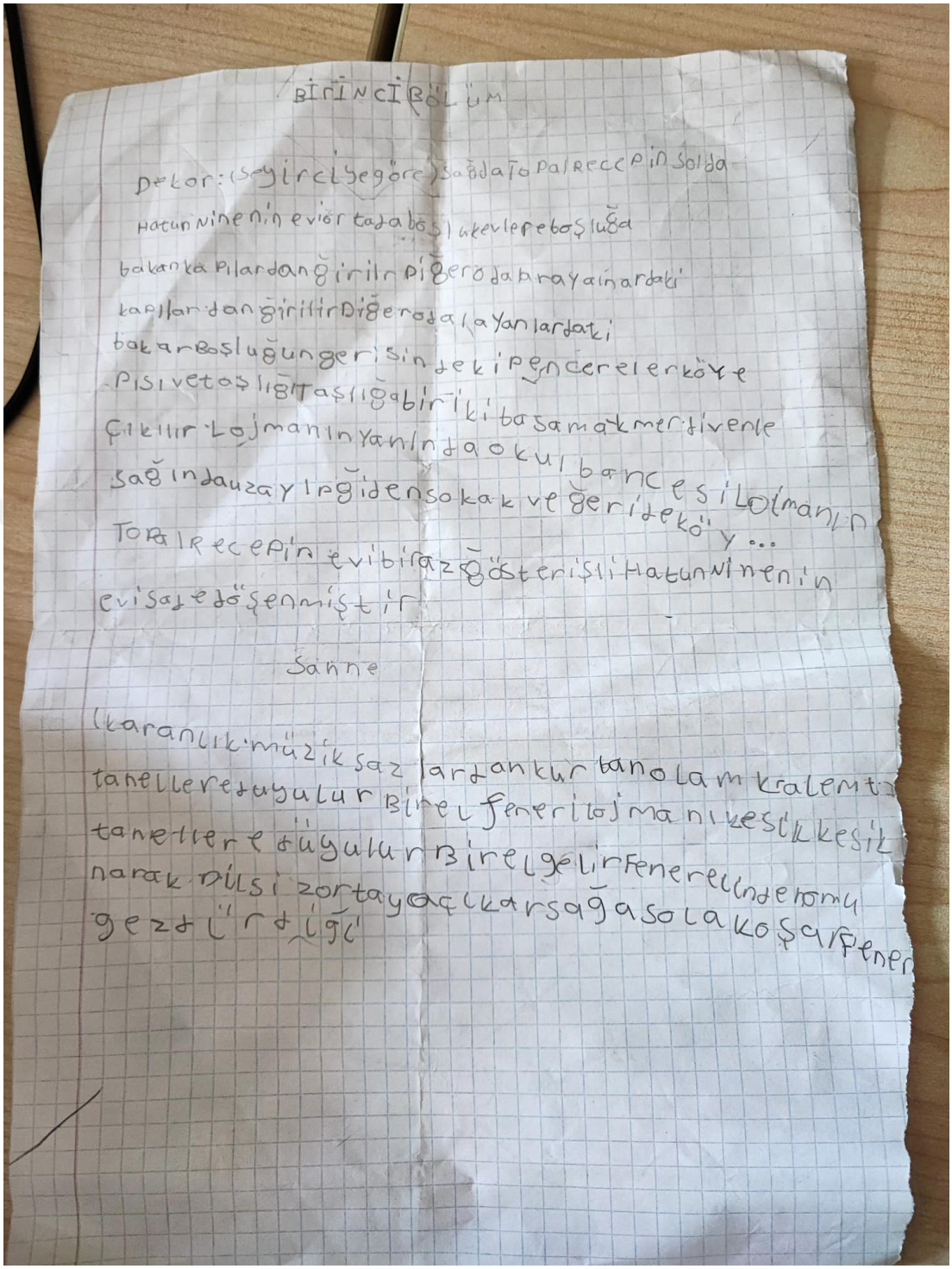
Fatma Ferdosi

Ferdosi



Bizim Göçümüz

Göç dediğimizde normal insan seyahat ya da çalışmak için gittiği başka ülkelere ama bizim gücümüz çok farklıydı. Herkesin gibi bizim de çok güzel bir ülkemiz vardı. Bizim göçümüz savaştı, aslında savaş kelimesi duyduğumuzda başka ülkelerden bir ülkeye işgal edilmesi ama bizim savaşımız kendi vatandaşlarından olmuştu. Birden herkez çok sakinken, her bir aile güzel hayatını yaşarken bir kişi, kişiden hürriyet, hürriyet istediler. için dedikleri anda başladı. Bunun nedeni ise zengin çok rahat yaşayabiliyordu ama fakir ne yapacak? Gidip çöplerden yiyecek alacak çocuklarını öyle doyurcak. Öyle birden silah ve bomba sesleriyle uyanmak çok kolay olmuştu. Ülkede maddi durumu çok kötüleştiği zamanda ise o anda başka ülkelerden işgal edilmesiyle başladı. Akşamları ailere girip erkekleri, çocukları ve kadınları alıp onları dövüyorlardı. Hiç merhamet olmadan yani o kadar vahşiyet vardı ki inanılmaz bir şekilde ve artık insanlar göç etmeye başladılar. ama ondan önce insanların kadınların, erkeklerin en çokta çocukların ayakları, elleri, kafları, parmakları her yerde görüldüler nasıl parçalandığını. görüldüler o insanlar. Sonrada Türkiye sınırına ulaştılar ve sağolsun ki Türkiye'nin kapısı açıldı bize bazı insanlar bize yardım ediyorlardı bazıları ise bizi dışlıyorlardı. Dışlandığımız için yalnızlığa alışmıştık. Ben demiyorum siz bize yardım etmediniz siz bize yardım ettiniz ama diğer insanlar bizi dışladılar, zorbalık yapıldı. O anda psikolojimiz ne kadar kötü olduğunu hiç

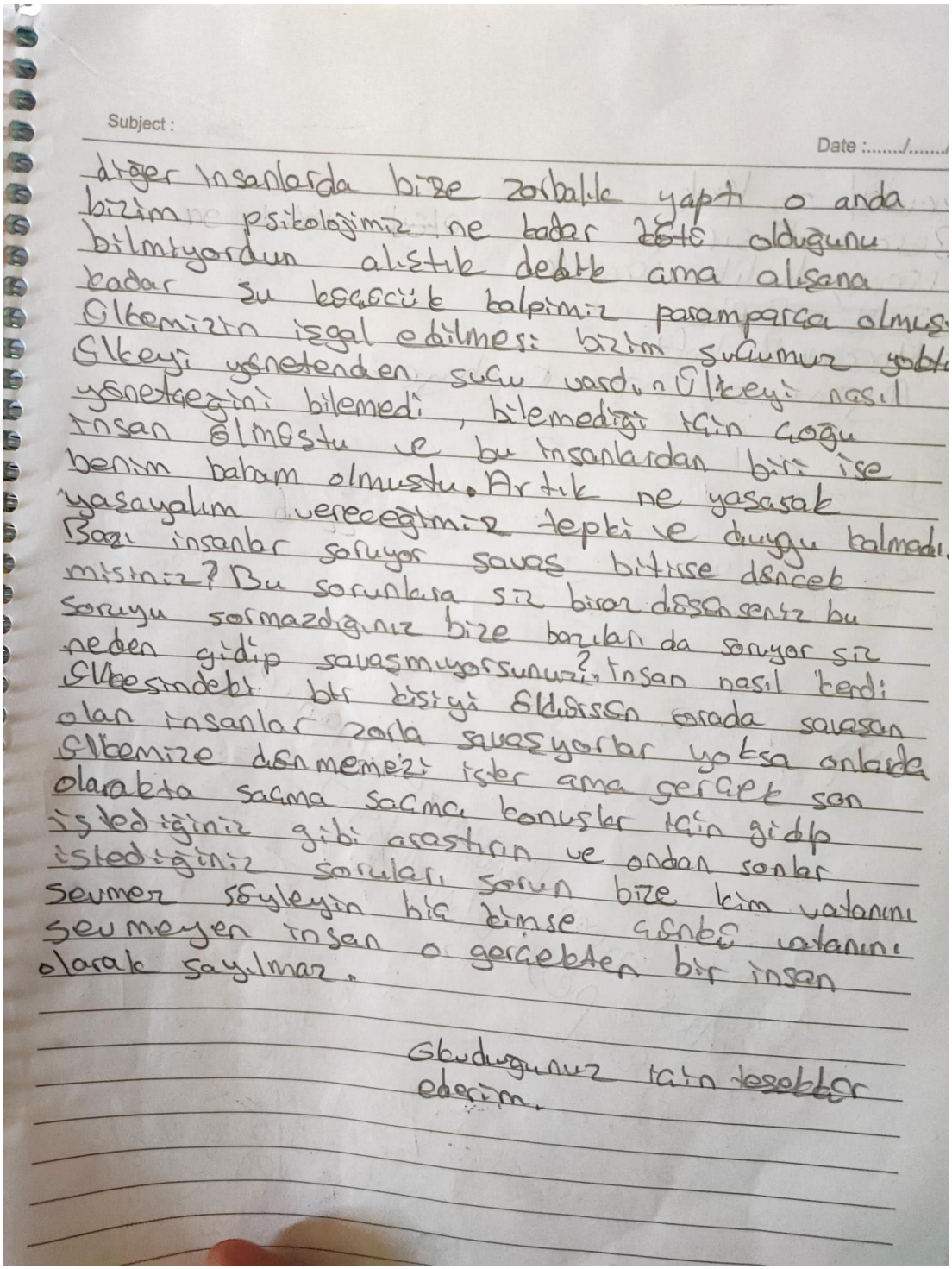


BİRİNCİ BÖLÜM

Dekor: (seyirciye göre) sağda Topal Recepin solda
Hatun Ninenin evi ortada boşluk evlere boşluğa
bakan kapılardan girilir diğer odalara yanlardaki
kapılardan girilir diğer odalara yanlardaki
bakar boşluğun gerisinde kiper cerelerköye
pısıvetaşlığı taşlığa biriki basamak merdivenle
çıkılır Lojmanın yanında okul bancesi Lojmanın
sağında uzaylı ağıdensokak ve geride köy...
Topal Recepin evi biraz gösterişli Hatun Ninenin
evi sade döşenmiştir

Sahne

(karanlık müzik sazlardan kurtanolam kalemtı
tanellere duyulur birel fener ilojmanı kesik kesik
tanellere düyulur birel gelir fenerelinde homu
narak dilsi zortaya çıkar sağa sola koşar fener
gezdirdiği



Subject :

Date :...../...../

diğer insanlarda bize zorbalık yaptı o anda bizim psikolojimiz ne kadar kötü olduğunu bilmiyordun alıştık dedik ama alışana kadar şu küçücük kalpimiz paramparça olmuş ülkemizin işgal edilmesi bizim suçumuz yoktu ülkeyi yönetenden suçu vardı. Ülkeyi nasıl yönetçeğini bilemedi, bilemediği için çoğu insan ölmüştü ve bu insanlardan biri ise benim babam olmuştu. Artık ne yaşasak yaşayalım vereceğimiz tepki ve duygu kalmadı. Bazı insanlar soruyor savaş bitirse dönecek misiniz? Bu sorunlara siz biraz düşünseniz bu soruyu sormazdığınız bize bazıları da soruyor siz neden gidip savaşmıyorsunuz?, insan nasıl kendi ülkesindeki bir kişiyi öldürsün orada savaşan olan insanlar zorla savaşıyorlar yoksa onlarda ülkemize dönmemezi ister ama gerçek son olarakta saçma saçma konuşlar için gidip istediğiniz gibi araştırın ve ondan sonlar istediğiniz soruları sorun bize kim vatanını sevmez söyleyin hiç kimse çünkü vatanını sevmeyen insan o gerçekten bir insan olarak sayılmaz.

Okuduğunuz için teşekkür ederim.

