



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL
ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

ELİF NUR EROĞLU

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ERDİ ŞİMŞEK

BARTIN-2024



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN
YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Nur EROĞLU

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK
Üye : Doç. Dr. Efecan KARAGÖL
Üye : Doç. Dr. Kadri KURAM

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Elif Nur EROĞLU tarafından hazırlanan “TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ” başlıklı bu çalışma, 22.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Üye : Doç. Dr. Efecan KARAGÖL

Üye : Doç. Dr. Kadri KURAM

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK danışmanlığında hazırlamış olduğum “TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22.08.2024

Elif Nur EROĞLU

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde desteğini, tecrübelerini ve kıymetli bilgilerini benden esirgemeyen, bana her zaman yol gösteren değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Akademik hayata birlikte başladığım, çalışma sürecimde manevi desteğini benden hiç esirgemeyen, bilgileriyle bana güç katan, tezime en az benim kadar inanıp tez yolculuğumdaki en büyük destekçilerimden olan Firdevs TEMEL'e teşekkür ederim. Tez sürecinde sürekli fikir alışverişinde bulunduğum ve süreçte benden desteğini esirgemeyen lisansüstü eğitim arkadaşım Derya DUMAN'a teşekkür ederim. Bugünlere gelmemi sağlayan, hayatımın her alanında bana destek olan, güvenen ve cesaretlendiren sevgili anneme ve babama minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Elif Nur EROĞLU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Elif Nur EROĞLU

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2024, sayfa: 104

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin yazma motivasyonuna etkisi ve öğrencilerin dijital öykülere yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma metot ile yürütülmüştür. Araştırmanın temelinde nicel yaklaşım kullanılmış olup verilerin desteklenmesi için de nitel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test/son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel veri toplama kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” ön test/son test olarak uygulanmıştır. Çalışma kur sınavlarından dolayı öğrencilerin gönüllü uygunluğuna göre dört haftaya yayılmış ve sekiz ders boyunca sürmüştür. Öğrenciler verilen etkinliklerdeki konu üzerinden dijital öykülerini oluşturmuşlardır. Çalışma bitiminde öğrencilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonlarını belirlemek için “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA)” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda dijital öykülere yönelik öğrenci görüşleri belirlenmiştir. Ön test/son test karşılaştırması için bağımlı gruplar *t* testi yapılmıştır. ÖMMA ise nicel betimsel analiz ile

analiz edilmiştir. Öğrencilerin dijital öykülere yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan yazma motivasyonu ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ÖMMA ve öğrenci görüşmelerinde ise deney grubunun dijital öykülerle yazmayı sevdiği, ilginç bulduğu, zevk aldığı ve motive olduğu belirlenmiştir. Bu konuda kararsız ve motive olmayan öğrencilerin de olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe, yazma motivasyonu

ABSTRACT

M.A. Thesis

THE EFFECT OF DIGITAL STORIES ON WRITING MOTIVATION IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Elif Nur EROĞLU

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2024, pp: 104

In this study, it was aimed to determine the effect of using digital stories in teaching Turkish as a foreign language on students' writing motivation and students' views on digital stories. The study was conducted with a mixed method in which qualitative and quantitative data collection and analysis methods were used together. Quantitative method was used as the basis of the study and qualitative method was used to support the data. Within the scope of quantitative data collection, the study was carried out according to a single group pretest/posttest design. Within the scope of qualitative data collection, a semi-structured interview form was used. The sample of the study consisted of 20 students studying Turkish as a foreign language at Bartın University TÖMER at B1 level. In order to measure writing motivation of the students, “Turkish as a Foreign Language Writing Motivation Scale” was applied as pre-test/post-test. The study was spread over four weeks and lasted for eight lessons, depending on the voluntary availability of the students due to the course exams. The students created their digital stories based on the topic in the given activities. At the end of the study, “Instructional Materials Motivation Questionnaire” was applied to determine the students' motivation towards the digital story material. In the qualitative dimension of the study, student views on digital stories were recorded. Dependent groups t-test was conducted for pre-test/post-test comparison. Content analysis of the items was performed to determine

the details of the digital stories. As a result of the research, it was seen that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the writing motivation scale applied to the experimental group. In terms of Instructional Materials Motivation and student interviews, it was seen that the experimental group liked composing digital stories and found them interesting. Students in the experimental group enjoyed the tasks and they were found motivated, while there were few undecided and unmotivated students.

Keywords: Digital story, Turkish as a foreign language writing motivation, writing skill

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
EKLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	7
2.1. Dijital Öykü ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	7
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	7
2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	9
2.2. Yazma Becerisi ve Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar	12
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	15
3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	17
3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları.....	19
3.2.2. Yabancılar a Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreci	22
3.2.3. Yazma Kaygısı.....	22
3.3. Dijital Öykü.....	24
3.3.1. Dijital Öykülerin Öğeleri.....	25

3.3.2. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları.....	27
3.3.3. Dijital Öykü Türleri.....	29
3.3.4. Dijital Öykü Oluştururken Kullanılan Araç ve Yazılımlar	30
3.3.5. Eğitimde ve Dil Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı.....	32
3.4. İkinci Dil Motivasyonu ve Gelişiminin Mihenk Taşları.....	34
3.5. Eğitimde ve Dil Öğretiminde Motivasyon	38
3.5.1. İçsel Motivasyon	40
3.5.2. Dışsal Motivasyon	41
3.5.3. Yazma Motivasyonu.....	42
4. MATERYAL VE METOT	44
4.1. Araştırma Modeli.....	44
4.2. Çalışma Grubu	44
4.3. Verileri Toplama Araçları	45
4.4. Veri Toplama Süreci.....	46
4.4.1. Uygulama Öncesi.....	46
4.4.2. Uygulama Süreci	47
4.4.3. Uygulama Sonrası	48
4.5. Verilerin Analizi.....	48
5. BULGULAR VE TARTIŞMA	51
5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	51
5.1.1. 1. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	51
5.1.2. 2. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma	52
5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları ve Tartışma	58
5.2.1. Öğrencilerin Dijital Öykü ile Yapılan Yazma Etkinliklerine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular ve Tartışma.....	58
5.2.2. Öğrencilerin Dijital Öykü Oluşturma Süreçlerindeki Deneyimlerine Ait Bulgular ve Tartışma	62
5.2.3. Öğrencilerin Dijital Öykülerin Yazma Becerilerini Geliştirdiğine Yönelik Düşüncelerine Ait Bulgular ve Tartışma	63
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	65
6.1. Sonuç	65
6.2. Öneriler	67
KAYNAKLAR.....	69

EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
3.1: Dijital öykülerin öğeleri	25
3.2: Dijital öykü oluşturma aşamaları	28
3.3: Dijital öykü türleri.....	29
3.4: Eğitimde dijital öykülemenin yansıması	32
3.5: Gardner'ın ikinci dil edinimine dair sosyo-eğitimsel modeli.....	35
4.1: Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı.....	45

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Dijital öykü oluşturmada kullanılan yazılımlar.....	31
4.1: Araştırma takvimi.....	48
4.2: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği normallik testi.....	49
4.3: ÖMMA normallik testi.....	49
4.4: 5’li Likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı.....	49
5.1: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeğine ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları.....	51
5.2: ÖMMA boyutları ve puan ortalamaları.....	52
5.3: ÖMMA dikkat ve uygunluk boyutu maddeleri ve madde ortalamaları.....	53
5.4: ÖMMA güven ve tatmin boyutu maddeleri ve madde ortalamaları.....	55

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Gönüllü katılım onam formu.	83
EK 2. Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği.....	85
EK 3. Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği izini.....	87
EK 4. Öğretim materyalleri motivasyon anketi.	88
EK 5. Öğretim materyalleri motivasyon anketi izini	90
EK 6. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	91
EK 7. Etik kurul onay raporu.	92
EK 8. Yeni İstanbul yabancılar için Türkçe B1 kitabı örnek etkinlikler	93
EK 9. Çalışma kağıtlarından örnekler.	97
EK 10. Uygulama sürecine ilişkin fotoğraflar	99
EK 11. Öğrencilerin oluşturduğu dijital öykülerden örnekler	102

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: öğrenci sayısı
p	: anlamlılık derecesi
f	: frekans
\bar{x}	: aritmetik ortalama
Ss	: standart sapma

KISALTMALAR

ÖMMA	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
YETEM	: Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Merkezleri
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
K	: Öğrenci

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem

Türkçenin günümüzde yalnızca ana dilde değil yabancı bir dil olarak da bireylere öğretildiği görülmektedir. Özellikle son dönemlerde üniversitelerdeki uluslararası öğrenci sayısının artması ile birlikte Türkçe öğretimi giderek yaygınlaşmış bir durumdadır. Öğretmen odaklı yapılan öğretimlerde öğrencilerin ilgileri ve istekleri istenilen düzeye ulaşamayabilir. Yalnızca ders kitabının temel alındığı, geleneksel yöntemlerle işlenen dersler özellikle bugünün öğrencileri açısından belirli bir zaman sonrasında öğrenmeye duyulan ilginin azalmasına ve öğrencilerde motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

Teknoloji, son zamanlarda hayatımızın önemli bir bölümünde var olmaktadır. Eğitim ortamları pandemi sürecine kadar kalem, defter, kitap, pano gibi araçlarla devam ettirilirken pandemi ve sonrasında bu araçlar bilgisayar, akıllı tahta, tablet, akıllı telefon gibi araçlara evrilmiştir. Günümüzde Web 2.0 araçları, eğitim-öğretim ortamlarında birçok çeşitli olanak sağlamaktadır. Bu olanaklardan biri de dijital öykülerdir. Web 2.0 araçlarından biri olan dijital öykü son dönemlerde öğreticilerin ve öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Eğitim içinde teknolojinin yer edinmesinin ardından eğitim ve öğretime çeşitli imkanları da getirmiştir. Bu açıdan klasik öykü olarak nitelendirdiğimiz matbu öyküler, teknoloji ile bütünleşmesi sonrası dijital öykü ismiyle meydana gelmeye başlamıştır. Robin'e (2006) göre dijital öykü, çoklu medya araçlarının bütünleştirilerek kullanılmasıyla çeşitli türlerde öykülerin konularının aktarılmasına yarar sağlayan iki ya da üç dakikalık kısa dijital öyküler meydana getirmektedir. Dijital öyküler, çevrim içi ortamlarda bireylerin etkin ve birbirleriyle etkileşim hâlinde buldukları, kendi bilgilerini keşfetmelerini ve bu bilgileri kullanmalarına olanak tanıyan, kazanılan bilgiyi hayata adapte eden bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013).

Teknoloji kullanımının eğitimde öğrencilerin motivasyonuna yararlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Motivasyon, öğrencilerin bir konuyu öğrenmesindeki en önemli

faktörlerdendir. Motivasyon süreç içerisinde değişim gösterebilmektedir. Süreç motivasyonuna göre önce motivasyon oluşturulmalı ardından oluşturulan motivasyon aktif bir şekilde sürdürülmeli ve son olarak öğrencilerin değerlendirmeleri alınır. Bu yüzden öğrencilerin motivasyonunu güdüleyecek ve sürekli hâle getirebilecek bir şekilde öğretimi planlamamız gerekmektedir. Öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçları birbirinden farklı olmaktadır. Bu nedenle teknolojiyle motivasyon artırılmaya çalışılırken öğrencilerin beklentilerinin karşılanacak olması mühimdir. Teknolojiyle birleştirilmiş öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmeye motive olmaları ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri akabinde başarıyı getirmesi beklenmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylerin zorluk çektiği becerilerden birisi de yazma becerisidir (Bektaş Hay ve Ökten, 2018). Yazma becerisi, dört temel dil becerilerinden biridir ve becerilerin son aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma ve dinleme becerisi kişinin istemi haricinde doğal bir süreçte gelişen becerilerdir. Yazma ve okuma becerisine baktığımızda ise belli bir eğitim sonucunda ilerleme kaydeden iki beceri olarak görülmektedir. Yazma becerisi diğer üç beceriye nazaran daha karışık aşamaları içeren bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eroğlu, 2022). Bu bağlamda yazma becerisi, öğrencilerin güçlük çektiği bir alandır. Yazma, anlatma becerileri içerisinde kendine yer bulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesindeki asıl amaç, dili öğrenenlerin fikir ve duygularını Türkçenin dil yapısına dikkat edilerek sistemli bir biçimde yazıya aktarmalarına olanak sağlamaktır. Elde edilen bilginin somut bir işareti olan yazma becerisi, bireye kullanılan dil konusunda geri bildirimler vermede ve kullanılan dilin eksiklerini bulma konusunda mühim bir noktadır. Ayrıca yazma becerisi, bireyin bilgisini, konuyu anlamlandırmasını ve konuyla ilgili fikirlerini yazması için çok taraflı zihinsel bir sürece ihtiyaç duymaktadır (Tiryaki, 2013). Yazma etkin bir öğrenme alanıdır. Döngüsel olarak sürekli bir değişim içindedir. Yazı yazmada bireyler genellikle yeni bir düşünce üretmede zorluk çekmektedir (Eroğlu, 2022). Bu maksatla hedef dilde belli başlı birikimlerinin olması önem arz etmektedir. Günümüz dünyasında kâğıda yazı yazmak yerini giderek teknolojik araçlarla yazı yazmaya bırakmaya başlamıştır. Bu nedenle kişilerin elektronik ortamlarda yazı yazarak fikirlerini paylaşma ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır (Altunkaya, 2019). Yazma becerisinde öğrencilerin birden fazla problem yaşaması ve yazmaya yönelik olan motivasyonlarının az olması bu alanda dikkatle durulması gerektiğini göstermektedir (Tok, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylerin yazma becerisinde yaşamış olduğu çeşitli sorunlar yapılan çalışmalarla aktarılmıştır. Açık (2008) çalışmasında, öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlarında öğrencilerin %40' tan çoğunun yazmada problem yaşadığını belirtmiştir. Arslan ve Klicic (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kendi dilleriyle düşünerek yazdıklarından dolayı yazı yazarken Türkçe cümle kurmakta zorlandıkları, kelime bilgilerinin az olmasından kaynaklı uzun metinler oluşturamadıklarını aktarmıştır. Genç İter (2014), öğrencilerin yazma sürecine yeteri kadar hazır olmamasının, öğretmenin bu süreci pozitif şekilde değerlendirememesi, doğru ve uygun araçların kullanılmamasının bu süreci olumsuz yönde etkileyebileceğinden söz etmiştir. Bu durumda yazma derslerinde farklı araç-gereçlerin kullanılması öğrencilerin motivasyonlarına ve ilgilerine olumlu yönde etki edebilir. Motivasyon da yazma becerisinde olduğu gibi sürekli bir değişim hâlinindedir. Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonları, ilgileri ile yazma sürecindeki materyallere karşı olan motivasyonları ve ilgileri de değişmektedir. Dijital öykü oluşturma süreçleri ile yazma süreçleri benzerlik göstermektedir. Dijital öykü materyalini yazma dersinde kullanarak öğrencilerin yazma becerisine ve yazma motivasyonuna katkı sağlanabilir. Bu nedenle öğrencilerin kitap üzerinde yazma etkinliklerini yapmasından ziyade farklı materyaller ile de yazma etkinlikleri planlanmalıdır. Sadece ders kitapları ile yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin yazmaya karşı olan ilgilerini, tutumlarını ve motivasyonlarını yitirmelerine neden olmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde dijital öykülerin kullanımları ve eğitimdeki işlevi ile ilgili yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Örneğin, Tabak (2017) doktora çalışmasında, dijital öykülerin ilgi ve dikkati oldukça çektiği aynı zamanda iyi bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2019) doktora çalışmasında, Türkçe öğrenen bireylerin dijital öykü anlatımıyla yaratıcı yazma becerilerine ne derece etkisinin olduğunu belirlenmesini hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise bireylerin dijital öykü materyali kullanılarak ders işlendiğinde geleneksel yöntemlere nazaran yaratıcı yazma becerilerinin daha iyi ve anlamlı doğrultuda etkilendiği neticesine ulaşılmıştır. Aydın ve Cığerci (2020) tarafından yapılan çalışmada, B1 seviyesindeki öğrenenlerin yazma kaygıları belirlenmiş, kontrol ve deney grubu öğrenenlerin yazma kaygısı son-test puanına göre deney grubu tarafından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür taraması neticesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon ile ilgili yapılan çalışmaların artırılması gerektiği görülmektedir (Tanrıkulu ve Türkcü Kocataş, 2021). Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya karşı olan motivasyonlarını dijital öykü materyali ne derece etkilemekte olduğu ana problem olarak belirlenmiştir. Çalışmada, dijital öykü materyali yazma derslerindeki uygun olan yazma etkinliklerine uyarlanarak öğrencilerin dijital öykü ile yazmaya karşı olan motivasyonları üzerine çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler yazma konusunda bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlardan biri ise yazmaya karşı öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmeleridir. Bu durumda öğrencilerin yazma sorunlarının çözülmesi, yazma motivasyonlarının artırılması ve iyi bir yazma becerisi edinmesi için gereken araç ve yöntemlerin kullanılması lazımdır. Bu durumda farklı materyaller kullanarak öğrencilerin yazma motivasyonlarının sürdürülmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ders kitapları üzerinden yapılan yazma dersi ve etkinliklerinin farklı bir materyal kullanıldığında öğrencilerin yazmaya karşı olan motivasyonlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin yazma motivasyonuna etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Konu şu alt problemlerle ele alınmıştır:

- Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Katılımcıların öğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir?
- Katılımcıların dijital öykü materyaline yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile yazma derslerinde farklı bir materyal kullanıldığında öğrencilerin motivasyonları ne derece etkilendiğini belirlemesi noktasında ve alanyazında yazma

motivasyonu konusunda diğer çalışmalar için yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir. Bu durumda bu çalışma, yazma derslerinde farklı materyal kullanımına örnek teşkil edecektir. Öğrencilerin yazmaya karşı olan motivasyon sorununa dijital öykü materyalinin kullanılarak çözüm olacağı ve ilerde farklı materyallerin yazma derslerine uyarlanarak öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını sürekli hâle getirileceği düşünölmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin; yazma motivasyonlarını belirleyebilmede yeterli olduğu, öğrencilerin kullanılan ölçeklerdeki soruları içten bir şekilde cevapladıkları ve öğrencilerin dijital öykü hazırbuluşluklarının olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma Bartın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 20 öğrenci ve 4 haftalık bir süre ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dijital Öykü: Öğretmen ve öğrencilere, ses, resim, video gibi öğelerin bir araya getirilmesini sağlayan basit çoklu ortam araçları ile kişiye özgü öykü oluşturma imkanı sunan dijital öyküler, öğretmenlerin, farklı yaş, kültürdeki veya eğitim durumundaki öğrenciler için kullanabileceği bir araçtır (Rossiter ve Garcia, 2010).

Motivasyon: Bireyi belirli bir amaç doğrultusunda sürekli bir eyleme geçirmek için yapılan çabalar “motivasyon” olarak ifade edilmektedir (Ergöl, 2005).

Yazma Becerisi: Bir konuda edinilen bilgilerin, fikirlerin, tecrübelerin, duyguların zihinsel süreçler sonucunda, dil kurallarına uygun olacak şekilde yazıya geçirilmesidir (Şengöl, 2011).

Yazma Motivasyonu: Bireyi yazı yazmaya yönelten itici bir güç olarak tanımlanabilir (Boscolo ve Hidi, 2006).

Pixton: İnternet ortamında hem telefon hem bilgisayar aracılığıyla resimli öykü oluşturmanızı sağlayan bir programdır.

InShot: Fotoğrafları videoya dönüştürme imkânı da tanıyan bu uygulama sayesinde öğrenciler kolay bir şekilde dijital öykü oluşturabilmektedir.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde dijital öykü, yazma becerisi ve yazma motivasyonunu konu alan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar yıllarına göre sunulmuştur.

2.1. Dijital Öykü ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dijital öykülerle ilgili yurt içi ve yurt dışındaki araştırmalar yıllarına göre verilmiştir.

2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özellikle son 10 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital öykü odaklı çalışmaların hem birinci dil hem de ikinci/yabancı dil derslerinde kullanımına dair örneklerin mevcut olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, Kurudayıoğlu ve Bal (2014) yazdıkları makalede dijital öyküleri, ana dil eğitimi derslerinde kullanılması için tanıtmışlardır. Araştırmada doküman analizi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin temel dil özelliklerinin aktarılması konusunda etkili olduğu tespit edilmiştir. Yamaç (2015) yazmış olduğu doktora tezinde kırsal kesimde eğitim gören ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital öykülerin etkisini incelemiştir. Araştırmanın yönteminde eylem araştırması kullanılmış görüşmeler, gözlem, dokümanlar, ses, günlükler, video kayıtları ve öğrenci ürünleri yardımıyla yazma süreci detaylı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise yazıların niteliğinde gelişme olduğu ve öğrencilerin yazma bilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Baki (2015) yazmış olduğu doktora tezinde, dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma süreçlerindeki öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubunun lehine anlamlı bir sonuca ulaşmıştır. Tabak (2017) doktora çalışmasında, yabancı öğrencilerin Türkçe dersinin okuma öncesi etkinliklerinde, dijital öyküyü kullanarak yazılara ilişkin bilgilerini geliştirmelerini desteklemek ve öğrencilerin okuma süreci içerisinde yaşadıkları problemleri çözmeyi amaçlamıştır. Araştırma, eylem araştırması olarak planlanmıştır. Çalışma grubu; A2 ve B1 düzeyi lisans 14, yüksek lisans 4 ve doktora 1 olmak üzere toplam 19 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, dijital

öyküleri okuma öncesi etkinliklerde kullanan öğrencilerin metne yönelik ön bilgilerinin, hazır bulunuşluklarının, hatırlama oranlarının ve yaratıcılıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde dört temel beceri üzerinde yapılan dijital öykü çalışmaları da dikkat çekmektedir. Örneğin, Tatlı ve Aksoy (2017) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil öğretiminde konuşma derslerinin öğretimi dijital öykü kapsamında ele alınmıştır. Çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. 7 haftalık süreçte, öğrencilerle dijital öykü oluşturma çalışması yapılmış ardından dijital öykülerini oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda dijital öykülerin, derslerin kalıcı olmasını olumlu yönde etkilediği, sınıf içinde sunum yapmayı sevmeyen öğrencilerin daha rahat ve iyi bir şekilde kendilerini ifade ettiği ayrıca öğrenciler tarafından motive edici olduğu tespit edilmiştir. Aydın (2019) doktora çalışmasında, Türkçe öğrenen bireylerin dijital öykü anlatımıyla yaratıcı yazma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda ise dijital öykü materyali ile ders işlendiğinde geleneksel yöntemlere göre bireylerin yaratıcı yazma becerilerinin iyi ve anlamlı doğrultuda etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Konuyla ilgili diğer çalışmalara bakıldığında tutum, motivasyon, kültür aktarımı gibi konuların da araştırmalarda incelendiği görülmektedir. Örneğin, Pürbudak ve Usta (2019) yaptıkları çalışmada, bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yönteminin kullanılması ile oluşturulan dijital öykülerin ASSURE modeline göre uyarlanarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersine olan tutumlarının etkisini incelemişlerdir. Karma yöntem kullandıkları araştırmada söz edilen yöntemin yabancı dile yönelik olumlu tutum oluşturulması konusunda ve dil becerilerinin geliştirilmesi için kullanılmasının uygun olduğu tespit edilmiştir. Karalök (2020) yazmış olduğu yüksek lisans tezinde, dijital öykülerin B1 düzeyindeki 35 TÖMER öğrencisi üzerinde okuma motivasyonuna etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretim yöntemlerindeki materyal kullanımı ile dijital öykü kullanımı kıyaslandığında dijital öykülerin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yılmaz (2022) yüksek lisans tezinde, Türkçe eğitiminde dijital öykülerin öğrencilerin konuşma becerisi üzerindeki motivasyon ve tutumuna olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ortaokul beşinci sınıftaki 56 öğrenciden oluşan araştırma nicel yaklaşım ile yapılandırılmıştır. Çalışma sonucunda dijital öyküler ile işlenen Türkçe derslerinin deney grubu öğrencilerindeki konuşma becerisi motivasyon ve tutumunun kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha çok geliştiğini tespit etmiştir. Türkben ve Alptekin

(2022) yaptıkları çalışmada, dijital öykü ile ilgili uygulama ve yazılımların bazılarının dil öğretimi ve kültür aktarımında nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini, hedef dilde soyut ve karmaşık gelen kavramlarla kültürel öğelerin, kullanılan uygulama ve yazılımlar aracılığıyla etkili bir şekilde öğrencilere sunulabileceğini savunmuşlardır. Doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe A2, B1 ve B2 ders kitaplarından metinler seçilmiş ve Canva, Power Point, Animoto, Storyjumper, Powtoon araçlarıyla dijital öykülere çevrilmiştir. Bu materyallerle kültür aktarımının nasıl olacağı üzerinde fikirlerini belirtmişlerdir. Keskin (2023) yüksek lisans tezinde, dijital öykülerin, ortaokul 7. sınıftaki ana dili Türkçe olmayan dezavantajlı bölgedeki çocukların yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desenlerden ön test-son test zayıf örneklemlili desenin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, deney grubuna uygulanan yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik ölçeklerinin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, dijital öykü yazma çalışmalarının ana dili Türkçe olmayan ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik psikolojik boyutlarını artırdığı sonucunu elde etmiştir.

2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Dijital öykü anlatımında teknolojinin nasıl kullanılabileceği, öğretmenlerin dijital öykü kullanım tecrübeleri ve dijital öykü kullanımının öğrencilerin dijital öykü becerilerine olan katkılarını inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Banaszewski (2005) çalışmasında, okullarda dijital öykü projesi uygulayan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler sonucunda dijital öykülerin yapılandırıcılığa uygun olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin yazma ve okuma konusunda ilerlediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda dijital öykü türlerinden biri olan kişisel öykülerin, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin artırdığı tespit edilmiştir. Son olarak dijital öykülerin, dijital okur-yazarlık becerisini de olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Dijital öykü anlatımının öğrencinin aktif olarak süreçte yer alması, öğrenci motivasyonunun katılıma olan etkisini incelemek ve teknoloji entegrasyonu ile dijital öyküyü öğretim uygulaması ve stratejisi olarak kullanmanın etkilerini araştırmak ve dijital okuryazarlığa etkilerini incelemek için yapılan araştırmalar dikkat çekmektedir. Örneğin, Barret (2006) yaptığı çalışması ile yapılan dijital öyküleri araştırmış ve dijital öyküleri incelenerek çerçeve

oluşturacak bir değerlendirme yapılması hedeflenmiştir. Araştırmada yapılan çalışmalar detaylı olarak değerlendirilmiş ve yeni bir öykü anlatımı teorisi tartışılmıştır. Kulla-Abbott (2007) yaptığı çalışmada, dijital öykülerin öğrencilerin okuryazarlık becerileri ile olan ilişkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Veri toplamada öğrenci ürün dosyaları, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin sunum ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

21. yüzyılda öğretim ve öğrenme aracı olarak kullanılmaya başlanan dijital öykü çalışmalarının tarihi ve eğitim içinde nasıl yer aldığını inceleyen ve eğitim-öğretim süreci içine bilgisayar teknolojisini entegre ederek dijital öykü çalışmalarının mevcut olduğu araştırmalar dikkat çekmektedir. Örneğin, Robin (2008) dijital öykücülüğü 21. yüzyıl için iyi bir teknoloji modeli olarak belirtmektedir. Çalışmada, dijital öykünün tarihçesi ve eğitim alanında nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili bilgi vermektedir. Dijital öykü kullanımının teknolojiyi üretken bir şekilde kullanılma fırsatı yarattığına, dijital öykü anlatımı için gerekli araçların erişilebilir hâle gelmesi ile öğrencilerin katılımının arttığına ve eğitim amaçlı olarak sınıflarda sıklıkla kullanılmaya başlandığına dikkat çekmektedir. Xu, Park ve Baek (2011) yaptıkları çalışmada, dijital öykü yazmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisini incelemiştir. Lisans öğrencilerini deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmış ve deney grubuna dijital öykü materyali ile yazma çalışması yaptırmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise öykülerini geleneksel yöntem ile yazmışlardır. Çalışma sonucunda dijital öykü materyalini kullanan deney grubu öğrencilerinin yazma öz-yeterliklerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve eleştirel düşünme becerilerini inceleyen deneysel çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin, Yang ve Wu (2012) yaptıkları çalışmada, yabancı dil öğrenen lise öğrencilerinin akademik başarıları, motivasyonları ve eleştirel düşünme biçimleri üzerine dijital öykünün etkisini araştırmıştır. Deney grubu öğrencileriyle dijital öykü materyali kullanarak dersler işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileriyle ise PowerPoint materyali kullanarak dersler işlenmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının, derse karşı motivasyonlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel analiz sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin üst düzey düşünme yeteneğini artırdığı belirlenmiştir.

Dijital öykünün kullanım alanlarını, kullanım amaçlarını, dijital öykü kullanımının yazma süreçlerine etkisini inceleyen çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Foley (2013) yapmış olduğu çalışmada, dijital öyküleri çocukların dil öğretimi için nasıl kullanılabilirliği ve öğrencilerin yazma süreçlerinin nasıl geliştirebileceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Bunun yanı sıra çalışma, yazma ile dijital öykü etkinliklerinin ders müfredatında nasıl harmanlanacağını belirtmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin karmaşık bir yapıda olan bu yazma etkinliğine uyum sağladığı görülmüştür. Yazma konusunda isteksiz olan öğrencilerin bile dijital öykü materyali sayesinde yazı yazmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmaya başladıkça ve bu etkinliğe devam ettikçe kendilerini yazar gibi hissettikleri, motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir.

Dijital öykü kullanımını öğretim stratejisi olarak kullanarak öğrencilerin sosyal gelişimi, tutumları ve başarıları arasındaki inceleyen mevcut çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Nam (2017) çalışmasında, iş birliğine dayalı eğitim ortamlarında dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarıları ve tutumu üzerine olan etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada kontrol grubunda çevrimiçi olarak iş birlikli öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Deney grubunda ise dijital öyküler ile çevrimiçi iş birlikli öğrenme etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda çevrimiçi olarak yapılan dijital öykü etkinliklerinin derslerin etkili öğretiminde önemli bir öğretim yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital öykü kullanımındaki deneyimlerini ve dijital öykü kullanımı sınırlılıklarına dikkat çeken çalışmalar olduğu gibi öğrencilerin kendilerini nasıl ifade ettikleri ve dijital öykü oluştururken öğrencilerin kaynakları nasıl kullandığını inceleyen araştırmalar da görülmektedir. Örneğin, Phillips (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin dijital öyküleri kullanma deneyimlerini araştırmıştır. Verilerin toplanması sürecinde dijital öyküler ile ilgili yaşanan problemler belirlenmiştir. Dijital öyküleri oluşturmak için gereken teknolojik araçların sınırlılığı, öğrencilerin teknoloji ile ilgili bilgi eksikliği ve okulların araç gereksizliği karşılaşılan sorunlar arasındadır. Katılımcılar dijital öykülerin kullanılması için gereken zamana ve imkana sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Kim ve Li (2021) çalışmalarında, dijital öykülerin proje tabanlı öğretime uygun olduğunu söyleyerek proje tabanlı dijital öykülerin öğrenme ve düşünme becerisi

üzerinde olan etkisini aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerini de incelemişlerdir. Araştırma sonucunda dijital öykülerin öğrenci motivasyonlarını ve iletişim becerilerini artırdığı gözlemlenmiştir.

2.2.Yazma Becerisi ve Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinliklerinin yazma becerisine olan etkisini inceleyen çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin, Uzun (2015) çalışmasında, Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerine derste yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırmış ve bu etkinliklerin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin yaratıcı yazma uygulamaları ve etkinlikleriyle Türkçe yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma derslerinde öykü kullanım becerilerini ve kullanılan yöntemlerin incelendiği araştırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin, Demir (2017) yazdığı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde özgün ve yazınsal metinlerden öykü kullanımının yazma becerisine olan etkisini belirlemiştir. B2 düzeyindeki müfredat kitaplarından Yeni Hitit 2 Orta Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, Gazi TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe B2 (Orta Düzey), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 kitaplarını incelemiş ve yazınsal metinlerin oranlarını tespit etmiştir. Çalışma sonucunda ders içi etkinliklerde öykü kullanımının yazma becerisine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. Baklacı (2018) yüksek lisans tezinde, görev odaklı yöntem ve yazma becerisi üzerinde durmuş sonrasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders materyalleri görev odaklı yöntemi ele alarak incelemiştir. İncelemesinin sonucunda, ders materyallerinde görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediğini belirlemiştir. Bu eksikliği gidermek için A1 ve A2 seviyelerinde yazma etkinlikleri önermiştir.

Süreç temelli yazma yaklaşımlarının yazılı anlatım becerilerine olan etkisinin inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Yıldırım (2018) doktora çalışmasında, süreç temelli yazma yaklaşımlarından 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin B2 seviyesi ve üzerinde bulunan öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirme üzerindeki etkisini ve

öğretim sürecine ilişkin öğrenci fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Modelin deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarını anlamlı yönde geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Türkçe öğretiminde yazma becerileri, yazmaya yönelik öğrencilerin tutumlarını, yazma başarılarını ve motivasyonlarını inceleyen araştırmaların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Kaplan (2018) çalışmasında, otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum, kaygı ve öz yeterliklerine etkisini incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin otantik yazma çalışmalarıyla öz yeterlik ve tutumlarının arttığı, kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Koca (2019) araştırmasında akran öğretiminin, İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarını incelemeyi hedeflemiştir. 24 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrencilere 10 hafta boyunca “sürece odaklı yazma” uygulaması yaptırılmıştır. Sonrasında öğrenciler eşleştirilmiş ve çiftler süreç odaklı yazma çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda akran öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir. Erbilen ve Temizkan (2020) yaptıkları çalışmada, yazma öncesi yapılan etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin yazma başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Deney grubuna beyin fırtınası, problem çözme vd. yazma öncesi etkinlikleri yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda bu etkinliklerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkilerini inceleyen çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Çangal (2020) yazdığı doktora tezinde, ders dışı zamanlarda eğitim için sosyal medya kullanımının Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi başarılarına ve öz yeterliklerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil, Gaziantep, Gazi ve İstanbul Aydın üniversitelerinde ikinci dil olarak öğrenen B2 düzeyinde 79 öğrenci ve belirtilen kurumlarda ders veren 5 öğreticiden oluşmaktadır. Deney grubunda 6 hafta boyunca dersler belirlenen sosyal medya içerikleriyle desteklenmiştir. Kontrol grubu için çalışma olmamıştır. Araştırma sonucunda sosyal medya araçlarının, Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini ve öz yeterliklerini anlamlı şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca çalışma sürecinde karşılaşılan sorunlardan da söz edilmiştir.

Covid-19 (Koronavirüs) salgınının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileri ve öğretmenlerin bu sürece dair görüşlerini inceleyen mevcut çalışmalar olduğu da dikkat

çekmektedir. Örneğin, Erol (2021) yaptığı çalışmada, pandemi zamanında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretime ilişkin öğretmenlerin fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını, pandemi zamanında farklı kurumlarda çalışan ve farklı demografik özelliklere sahip 30 Türkçe öğretmeni ile yürütmüştür. Nitel yaklaşımın kullanıldığı çalışmada toplanan veriler ışığında, yazma becerisinin öğretime yönelik teknolojinin imkanlarından istenilen yönde faydalanılmadığı, web 2.0 araçlarını çoğu kişinin bilmediği ve etkili kullanılmadığı, dijital yetkinlik ile ilgili sorunların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Teknoloji gelişmelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine etkisinde medyanın yerini inceleyen araştırmalar da yer almaktadır. Örneğin, Yılmaz (2021) yüksek lisans tezinde, reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemiştir. Eylem araştırmasına göre yapılandırılan çalışmada reklam filmi kullanımı ile öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum göstermesinde, etkinliklere olan katılımlarında, motivasyon ve kaygılarına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Dil öğretiminde yazma becerisinde öğretmen tarafından verilen geri bildirimlerin yazma becerisindeki etkilerini araştıran araştırmalar da dikkat çekmektedir. Örneğin, Sakoğlu (2022) yazmış olduğu yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, düzeltme sembolleri kullanılarak verilen geri bildirimlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe eğitimi alan 54 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubunun toplam hata sayıları ve sınav puanları değerlendirilmiş A1 seviyesinde düzeltme sembollerinin düzeltici bir etki taşıdığı fakat bu etkinin A2 seviyesinde gözlemlenmediğini tespit etmiş düzeltme sembollerinin kullanımı ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde problem durumuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranarak araştırmanın kavramsal çerçevesi ve ilgili konu hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüzde değişmeye başlayan dünya, her saniye gelişen ve gelişmeye devam eden teknoloji, bilgiye erişimin ve bilgi aktarımının kolaylaşmasıyla birlikte iletişimin önemi büyük bir ölçüde artmış durumdadır. En büyük iletişim araçlarından biri ise dildir. Dil, insanları dünyadaki diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir. Dil sayesinde insanlar düşüncelerini paylaşabilmeyi ve iletişim kurabilmeyi başarmışlardır. Ergin'e (2016: 13) göre dil, insanlar arasındaki anlaşmaları kolaylaştıran doğal bir araç; kendi içindeki kurallara göre devamlılığını sürdüren ve gelişen canlı bir varlık, ulusu birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kuruluş; seslerden örülmüş mükemmel bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir. Göçer ve Moğul'a (2011: 798) göre dil, bireylerin hayatlarını derleyen, bireyleri birlikte tutarak millet olma inancına ulaştıran, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve fikirlerin iletilmesine olanak tanıyan bir beceridir. Dilaçar (1968)'e atfen Demirel (2021: 1)'e göre, bireyler arasındaki anlaşmaları oluşturan toplumsal bir dizge şeklinde yapılmış olan dil tanımları, bir toplumu oluşturan en önemli öğelerden birinin dil olduğunu göstermektedir.

Bütün diller, hayatı kendisine göre algılamakta ve yorumlamaktadır. Her dilin dünyayı algılama, anlama ve anlatma şekli birbirinden farklıdır. Her çocuk, kendini saran bir ana dilin içerisinde doğmakta ve büyümektedir (Adalı, 1983). Bu nedenle insanlar dünyaya kendi dillerinin bakış açısıyla bakmakta ve dünyayı ana dillerinin oluşturduğu çerçeveye anlamlandırmaya çalışmaktadırlar.

Teknolojik gelişmelerle beraber değişen ve gelişen bir dünya ile birlikte fazlalaşan rekabet duygusu, ikinci bir dil öğrenmenin gereksinimini de meydana getirmiştir. Meydana çıkan ikinci dil öğrenme ihtiyacı sonucunda insanlar kendilerine göre çeşitli amaçlar için ikinci bir dil öğrenmek istemektedirler. İkinci dil öğrenme amaçları ise bireylere, toplumlara ve kültürlerle bağlı olarak değişim göstermektedir. İçinde bulunduğumuz sürekli değişen ve

gelişen günümüz çağında, iyi eğitim almak, yurt dışına gitmek, yeni kültürleri tanımak, iletişim kurmak, iş hayatında ilerlemek, bilimsel, teknik ve edebi yazıları okumak gibi birçok farklı amaçla beraber kültür, eğitim, turizm, ticaret ve göç gibi bambaşka gerekçelerle yabancı dil öğrenilmektedir (Barın, 1992; Erol, 2019).

Uluslararası gelişmeler sonucunda Türkiye'ye gelen göç dalgasıyla beraber gelişen çok yönlü ilişkiler ve bu ilişkilerin sonucunda Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgi artmış bir durumdadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi alanının bir alt dalı olarak görülmektedir. Türkçe, dünya dillerinde en fazla konuşulan beş dilden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Durukan ve Maden, 2013; Er, 2015). Türkiye, dünya üzerindeki konumu ile dilini diğer ülkelere öğretme açısından önemli bir avantaja sahiptir. Türkiye'nin jeopolitik konumunun vermiş olduğu avantajlarla birlikte uluslararasıdaki yeri gibi etkenler farklı milletlerdeki insanlar tarafından Türkçenin öğrenilmesinin istenmesinde etkili olmaktadır. Türkçe günümüz dünyasında önemini giderek artırmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında fazla sayıdaki yabancı bireyler artık Türkçe öğrenmek istemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hedefi ise Türkçe öğrenmek isteyen bireyin dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Karagöl, 2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkiye ile birlikte dünyanın birçok yerinde Türkçe öğrenmek isteyen bireylere Türkçeyi öğretmek için kurulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çok eskilere dayanmaktadır. Bilindiği üzere Türkçenin yabancılara öğretimi için yazılan ilk büyük eser olan Divân-ı Lügâti't Türk, Araplara, Türkçenin Arapçadan geride olmadığını göstermek, Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınmıştır. Önemli bir sözlük çalışması olan bu eser Karahanlı Türkçesi dönemine aittir. Türkçenin yabancılara öğretilmesi için yazılan ikinci büyük eser ise Ali Şir Nevâî'nin Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdığı Muhakemetü'l Lügateyn'dir. Bu iki eserin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntemleri, içerikleri ve ilkleri oluşturması, bakımından onları çok değerli kılmaktadır (Barın, 2004). Kıpçak Türkçesi dönemi ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemini en çok arttığı dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Memlûk Devleti'nin yönetiminde olması bu dönemde Türk diline olan ilginin artmasını sağlamıştır. Bu ilgi ise Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaç edinen kitapların oluşturulmasını sağlamıştır. Bunlar, Codex Cumanicus, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, Et-

Tuhfetü'z Zekiyye Fi'l- lugâti't- Türkiyye, Kitabü Bugati'l- Müştak Fi Lugâti't- Türk ve'l Kıfçak, Kitabü'l- İdrâk Li-lisânü'l- Etrak, El- Kavaninü'l- Külliyye Li Zabti'l- Lügati't- Türkiyye isimli eserlerdir. Yakın tarihimizde ise Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimine öncülük ederek alana yönelik ilk kaynakların hazırlanmasını sağlamıştır. Kurumsal düzeydeki çalışmalar ise TÖMER'ler ile başlamıştır. Ankara TÖMER 1984 yılında kurulmuş olup sistemli çalışmaların da başlangıcı olmuştur (Açık, 2008: 2).

Günümüzde Türkçe öğrenmeye olan ilginin giderek artmasıyla beraber Türkçe öğretirken Türk kültürünü de beraberinde tanıtan kurumların sayısı da belli oranda artmaktadır. Yurt içinde Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerin kurduğu TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezleri) ve Dil Merkezleri, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (Halk Eğitim Merkezleri), özel kurslar ve çevrimiçi (online) kurslar, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kursları; yurt dışında ise Maarif Vakfına bağlı Türk okulları, yükseköğretim kurumlarına ait Türkoloji Bölümleri ve Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Merkezleri (YETEM) aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde önemini korumakta ve öğretimi devam ettirilmektedir (Özaydın, 2019).

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yazma becerisi, gündelik yaşantımızda sürekli ihtiyaç duyduğumuz bir dil öğrenme alanı olarak araştırmacılar eliyle farklı şekillerde tanımlanmıştır. Şengül (2011) yazma becerisini, bir konuda edinilen bilgilerin, fikirlerin, tecrübelerin, duyguların zihinsel süreçler sonucunda, dil kurallarına uygun olacak şekilde bir düzen içinde oluşturularak yazıya geçirilmesi olarak açıklamıştır. Tiryaki (2019) yazmayı, kişinin duygu ve düşüncelerini zihinde yapılandırıp dil kuralları çerçevesinde anlatması şeklinde tanımlamıştır. Pilav (2014) ise yazma becerisini, hislerin, fikirlerin, imgelerin ve fikir yaşamıyla alakalı her çeşit olgunun belirli işaret ve sembollerle aktarılması şeklinde tanımlar. Bu tanımlardan yola çıkarak yazma becerisi, duyguların, düşüncelerin ve sembollerin belirli işaretler ile aktarılması şeklinde tanımlanabilir.

Dört temel becerilerden biri olan yazma becerisi, becerilerin son aşaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerisi öğrenenin kendi istemi haricinde doğal bir süreç

beraberinde ilerleyen bir beceridir. Okuma ve yazma becerisi ise eğitimle birlikte gelişen becerilerdendir. Tezin konusunu oluşturan yazma becerisi, anlatma becerileri içinde varlığını sürdürmektedir. Diğer becerilere göre daha karışık aşamaları içeren bir beceri olarak görülmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin güçlük çektiği alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazma becerisine yeteri kadar zaman ayrılmamakla beraber dört temel becerinin kazandırılması hususunda son kısımda bulunduğu da görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin ilerletilmesindeki birincil hedef, dili öğrenenlerin his ve düşüncelerini Türkçenin dil kurallarına uygun olacak biçimde yazıya aktarmalarına olanak tanımaktır. Yazma becerisi soyut bir kavram olan bilginin somut bir işareti olduğu için bireye dil ile ilgili geri bildirim vermede ve kullanmış olduğu dilin eksik yönlerini tespit etmede önemlidir. Üstelik yazma becerisi kişinin edindiği bilgiyi, konuları anlama düzeyini, konuyu sunmadaki sistemliliğini ve konu ile ilgili fikirlerini yazabilmek için çok yönlü zihinsel bir sürece gereksinimi vardır (Tiryaki, 2013). Yazma dinamik bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkar ve sürekli değişim hâlinindedir. Yazma sırasında öğrencilerin bir fikir üretmekte zorlandığı görülmektedir. Bu nedenle belli bir konuda yazı yazmaları için belirli bir birikimlerinin olması gerekmektedir. Bağcı ve Başar'a (2018) göre de yazı yazmanın geliştirilmesi için öğrenilecek dilin inceliklerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi ve pratik yapılması gerekmektedir. Yabancı dilde yazma becerisini öğrenmek ana dilde yazma becerisini öğrenmekten çok daha farklıdır. Yazma öğretiminin iyi bir şekilde yapılması ve öğrencilerde yazma becerisinin istenilen düzeyde olması için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma becerisi süreçlerinin iyi bir şekilde planlanmış ve uygulanmış olması gerekmektedir (İlter, 2002). Öğrenciye okuma, konuşma ve dinleme becerileriyle birlikte bir bütün içinde yazma becerisinin kazandırılması, derste kullanılacak olan programa bunun yanında öğrenciye ve öğretmene de bağlıdır. Tağa ve Ünlü'ye (2013) göre öğrenci, öğrenciye yol gösteren öğretmen ve bu süreci oluşturan program, yazma eğitiminde asıl unsurlardandır. Öğrencinin etkin olduğu yazma sürecinde öğretmen, öğrencilere yol gösteren konumundadır. Yazma eğitimini planlayan program ise öğrencilerin ihtiyacı olan becerileri edindirmeyi amaçlar. Bu nedenle öncelikle bu beceriler belirlenerek bu doğrultuda yazma eğitimini biçimlendirmek gerekmektedir.

Yazma becerisi, sürekli aynı şeyleri tekrar eden bir mekanik yapıda değil, eleştirel düşünmeyi yaratıcı bir süreçle ilerleten bir yapı olarak karşımıza çıkar. Yazma becerisinin etkin olamamasının asıl nedenlerinden biri de bu becerinin sınıf içerisindeki etkinlikler yerine daha çok ödev ve sınıf dışındaki etkinlikler olarak yapılandığı görülmektedir. Bu nedenle yazma becerisini etkin kılmak ve eğlenceli bir hâlde olmasını sağlayabilmek için yazma öncesinde etkinlerin iyi planlanmış olması ve ona göre sunulması gerekmektedir (Demirel, 1999).

Günümüz dünyasında ilerleyen teknolojinin bireyleri birbirlerine daha fazla yaklaştırmasının ve bireylerin birbirlerini iyi bilmesinin temelinde yazı vardır. Bu doğrultuda kâğıda yazı yazmak yerini teknolojik araçlarla yazı yazmaya bırakmaktadır. Bundan hareketle kişilerin bundan böyle akıllı telefon, bilgisayar gibi elektronik zeminlerde yazı yazarak kendilerini anlatma lüzumu giderek artmaktadır (Altunkaya, 2019). Yazma etkinliklerinde sürecin öğrenciler için daha ilgi çekici olması adına teknolojik aletler üzerinden yazı yazma etkinlikleri de süreç içerisine dahil edilmelidir.

Özetle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi, sabit bir süreç olarak ele alınmamalıdır. Öğrenciye bu beceriyi kazandırmak için konuların ve yapıların öğrencilerin gündelik ihtiyacını karşılayacak şekilde verilecek olması gerekir. Bu minvalde çalışmada yazma süreci bir eğitim olarak ele alınmış olup yazma becerisinin aşamalarına, yazma eğitiminin temel süreçlerine ve yazma kaygısına yer verilmiştir.

3.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları

Bir dilde iyi bir yazma becerisine sahip olmak için o dilin fonetik, morfolojik, semantik ve sentaks yapısını bilmek gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitiminde belirli aşamalar vardır. Dil bilgisinde öğretilen yapıların yazı yazma sürecinde kurallara riayet edecek bir şekilde kullanılması için basitten karmaşığa doğru aşamalı bir yazı yazma eğitimi verilmelidir. Bu aşamalar; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklindedir (Tiryaki, 2013).

Alfabe Öğretimi: Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi, alfabe öğretimiyle başlamaktadır. Öğrencinin hissettiği duygularını, aklındaki düşünceleri yazıya dökebilmesi için o dilin

alfabesini ve ses özelliklerini öğrenmiş olması gerekmektedir. Ana dillerindeki ses yapıları ve alfabeleri Türkçeden farklı olan öğrenciler, kendi dillerinde bulunmayan harfleri öğrenmekte zorlanabilmektedirler. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında karşılaştırma yaparak zorlanılan sesler üzerinde durmalıdır. Dikte çalışmaları ile harfler sesletimiyle öğretilmeli aynı zamanda görseller ve semboller kullanılarak harflerin akılda kalıcılığı artırılmalıdır.

Kelime Öğretimi: Yazma becerisinin doğru uygulanabilmesi için kelime dağarcığının belirli düzeyde olması lazımdır. Duygu ve düşüncelerin yazıdaki karşılığı olan kelimeleri taşıdıkları anlama uygun bir şekilde kullanmak son derece önemlidir. Yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dilde kendisini iyi bir şekilde ifade edebilmesi için sahip olduğu kelime hazinesini bağlam içinde anlama uygun olacak şekilde kullanması gerekmektedir. Bu nedenle kelimelerin sözlük anlamı öğretilirken bağlam içinde kazandığı anlam ve diğer kullanımlar da beraberinde öğretilmelidir. Yazma ve kelime öğretiminde, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve dil seviyeleri dil öğretiminde önem arz etmektedir. Hedef dilde kelime öğretilirken öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyduğu kelimelere öncelik verilmelidir. Kelime öğretiminde akılda kalıcılığı artırmak için çeşitli materyaller kullanılabilir. Çetin, (2017), bu konuyla ilgili şu öneride bulunmuştur: “Kelime öğretiminde sesli ya da resimli sözlüklerden, görsel-işitsel araçlardan ve bilgisayar destekli öğretim materyallerinden faydalanılabilir”.

Cümle Öğretimi: Cümle, öğrenilen kelimelerin bir kural içerisinde birbirleriyle bütün hâlinde olması şeklinde tanımlanmaktadır (Erol, 2016). Cümle öğretimi yapılırken Türkçenin cümle yapısı ve kelime dizimi dili öğrenen bireylere iyi aktarılmalıdır. Yazılı bir anlatımda ifadelerin açık ve anlaşılır olması için kelime seçimi doğru olmalı, söz dizimi kurallara uygun ve anlamlı bir şekilde sıralanmalıdır. Bundan hareketle hedef dilde yazma eğitimi verilirken üretilmek istenen cümlede kelimelerin hedef dilin kurallarına göre sıralanması lazımdır (Tiryaki, 2013). Türkçenin söz dizimi yapısı “özne+ nesne+ yüklem” biçimindedir. Cümle öğretimi çalışmalarında, ana dilinin söz dizimi öğrenilen hedef dilden farklı olan öğrencilerin zorlanacağı bilinmelidir. Buna göre benzer ve farklı yönler belirtilerek öğrencilere uygun örneklendirmeler yapılması gerekmektedir. Cümle öğretiminde, sadece şekil ve kurallara odaklı olunmamalı, anlamı ön plana çıkaran iletişim odaklı etkinliklere de büyük ölçüde yer verilmelidir. Yıldız ve Tepeli (2015)’ye göre, yabancılara Türkçe öğretiminin amacı, yalnızca dil bilgisinin anlatılması ve öğretilmesiyle

sınırlı kalmamalıdır. Dil bilgisi öğretiminde bağlam içinde anlama ve anlatma becerilerinin ilerletilmesi ve etkili bir şekilde doğru kullanma yetisinin kazandırılması birinci planda olmalıdır.

Paragraf Öğretimi: Paragraf öğretimi, hedef dilde yazma becerisinin önemli bir aşamasıdır. Kelimeler belli kurallar içinde sıralanarak, bir bütün hâlinde cümleyi oluşturur. Cümleler ise sıralanarak anlamlı bir bütün içinde paragrafları oluşturmaktadır. Bu bağlamda yazma becerisinin aşamaları birbirleriyle ayrılmaz bir ilişki içindedir. Diğer aşamalarda öğrenim tam anlamıyla gerçekleşmediyse bir diğer aşamaya geçilmemelidir. Paragraf öğretimine kelime ve cümle öğretimi tamamlandıktan sonra geçilmelidir (Tiryaki, 2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken Türkçe paragraf yapısının mantıklı tümcelerden oluşan bir bütün içerisinde olması gerektiği öğrencilere anlatılmalı ve öğrencilerin düzeylerine uygun olarak paragraf yazım faaliyetleri yaptırılmalıdır. (Tiryaki, 2013).

Metin Öğretimi: Yazma eğitiminin sonuncu aşaması bu bölümüdür. Diğer bütün aşamalarda edinilen bilgilerin ve edinilen becerilerle ilgili üzerine konularak oluşturulan aşama olarak görülmektedir. Metin öğretiminde amaç, metin içerisindeki paragrafların anlamlı bir bütün olarak ortaya çıkmasını sağlamaktır. Metinde işlenen ana düşünceyi oluşturan her paragraf, ana düşünceyi farklı açılardan ele alır. Bu nedenle paragraflarda bağlantılı ve anlamlı geçişlerin olması, metnin ve konunun bütünlüğünün bozulmaması son derece önemlidir. Diğer bir söylem ile bir dilde sağlıklı bir metin ortaya çıkarabilmek için hedef dilin dil bilimsel yapılarını iyi bilmek, kelimelerden doğru ve anlamlı bütünler çıkarabilmek lazımdır (Erol, 2016). Hedef dil bireylerin paragraf ve metin düzeyinde iyi bir yazma çalışması yapmaları, ana dillerindeki yazma becerilerinin ne kadar iyi olduğuyula doğrudan ilişkilidir. Öğrenciler ana dillerinde düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanabiliyor, bir düşünce üzerinde yardımcı fikirler oluşturabiliyor ve bunları birbiriyle ilişkilendirebiliyorsa, hedef dilde de bu becerileri iyi bir şekilde kullanabileceklerdir. Eğer bu beceriyi kullanamıyorlarsa hedef dilde de kullanmakta zorlanmaktadırlar. Çetin'e (2017) göre bu nedenle yazma etkinliklerinde düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.

3.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Süreci

Literatürden hareketle yazma sürecine bakıldığında üç aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bu aşamalar; yazma öncesi, yazma aşaması ve yazma sonrası şeklindedir (Güneş, 2014). Bu aşamalara uymak ise bireylerin daha iyi yazmalarına olanak sağlayacaktır.

Yazma Öncesi Aşaması: Bireyler yazı yazmaya başlamadan evvel yazacakları metinleri tasarlaması lazımdır. Özellikle bireyler, yazacakları metinlerle ilgili geçmiş bilgilerini hatırladıktan sonra bir yazma hedefi oluşturulmalı ve metnin içeriği tasarlanmalıdır.

Yazma Aşaması: Öğrencilerin zihinsel olarak akıllarındaki yazıya döktükleri aşama olarak görülmektedir.

- **Metinleştirme:** Yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin seçildiği aşama olarak karşımıza çıkmaktadır.
- **Gözden Geçirme:** Bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları taslaklar metin hâline getirilir ve metin okutulur. Yazılan metnin yazım kuralları gözden geçirilerek metin paylaşılır bir duruma getirilir.
- **Paylaşma:** Bu aşamada birey hazırlamış olduğu yazıyı belirtilen ortamlarda paylaşır.

Yazma Sonrası Aşaması: Bu aşamada yazılan metin ve süreç öğrenci aracılığıyla yorumlanır (Güneş, 2014).

3.2.3. Yazma Kaygısı

Kaygı, bireyi birçok farklı yönde etkileyen bir psikolojik durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan, kendi ana dilinde ya da öğrendiği hedef dilde, yazma eylemini gerçekleştireceği zaman kaygılanabilir. Bu durumda birey yazma sürecine başlayamaz ya da yazma süreci onu rahatsız edebilir. Yazma sürecinde kaygı; yazıya başlama, sürdürme ve kendini iyi ifade etmede türlü sıkıntılar ortaya çıkaran bir tepki durumudur (Maden, 2021).

Daly ve Wilson (1983) ise bu terimi, “öğrencinin, yazdığı yazıların değerlendirileceği fikriyle yazmaktan kaçınması durumu” olarak açıklamıştır.

Kaygılı kişiler bir işi yaparken çevresindeki insanların onları izlemesinden ve varlıklarından son derece etkilenirler. Ganzer (1968)’ e atfen Cüceloğlu (2006)’ a göre, yüksek kaygı yaşayan kimseler, bir eylemi yaparken çevredeki yabancı insanlar kendilerine bakarsa büyük ölçüde etkilenirler. Başkaları tarafından gözlenirlerken bir işi başarmaya çalışmaları yüksek kaygıları nedeniyle başarıları birden azalır. Kaygıları az olanlar ise, başkalarının kendilerini izlemesinden etkilenmezler. Aynı şekilde yazma kaygısı da bu şekilde başkalarının izlemesinden ve yazdıklarını okumasından çekinerek süreçten uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum meydana geldiğinde yani öğrenci yazı yazmaktan uzaklaştığında; öğrencinin yazma kaygı düzeyini tespit etme ve yazma becerisini geliştirme imkanını bulmak çok zorlaşır (Corbett-Whittier, 2004).

Yazma kaygısı yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak, kişinin yazma başarısını mühim bir ölçüde etkileyen vaka olarak açıklanabilir. Yazma kaygısı az olan ve fazla olan öğrencilerin arasındaki nüansların bilinmesi gerekmektedir. Buna göre eğitim-öğretim sürecinde de bu durumun ihtiyata alınması gerekir. Yazma kaygısı çok fazla olan bireylerin yazı yazmaktan son derece çekindikleri, yazma kaygısı az olan bireylerin ise yazı yazmaya hevesli olduğu görülmektedir. Yazmaya karşı kaygı yaşanmalı fakat yaşanan kaygı gereğinden az ya da çok olmamasına önem verilmelidir. Aytan ve Tunçel (2015) yazma kaygısının kaynağını, yazma dersinde yaşanan başarısızlık, değerlendirilecek olma korkusu ve yazı ile ilgili yapılacak negatif tenkitler olmak üzere bu üç sebepten dolayı olduğunu belirtmektedir. Öğrenci yazı yazmada başarısız olma korkusuyla yazmaya karşı direnç gösterebilir ve yazma sırasında zorlanır. Sonuç olarak yazma konusunda sahip olduğu bilgi ve becerisini kullanamaz. Yazı yazma çalışmalarında öğrencilerin oluşturmuş olduğu ürünlerin olumlu tarafları pekiştirilerek öğrencileri yazmaya karşı cesaretlendirmek gerekmektedir. Buna benzer davranışların pekiştirilmesiyle öğrencinin yazmaya olan kaygısı istedik seviyelere düşecektir. Öğrencilerin yazma kaygısını ortadan kaldırmak için geleneksel yazma yöntemleri dışında farklı yöntemler izlenerek yazma kaygısı ortadan kaldırılabilir.

3.3. Dijital Öykü

Bilindiği üzere öykü anlatma tekniği çok köklü bir geçmişe ev sahipliği yapmaktadır. Günümüz dünyasında gelişen ve değişen teknolojinin imkânları ile öykü anlatma tekniği, dijital öykü olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Lambert (2009) dijital öykü tanımını yaparken dijital öyküleri geleneksel öykülerle kıyaslamaktadır ve dijital öykülerin geleneksel öykülerin modern hâli olduğunu söylemektedir. Öyküleme yeni bir fikir olmasa da dijital öykü fikri yenidir (Meadows, 2003). Dijital öykünün asıl meydana çıkışı ise 1980’li senelere ulaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Digital Storytelling Merkezinde Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından yapılan araştırmalardan meydana gelmiştir. Dijital öykülerin ortaya çıkmasının ardından birbirinden farklı çok sayıda tanımının yapıldığı görülmektedir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan tanımlar şu şekildedir:

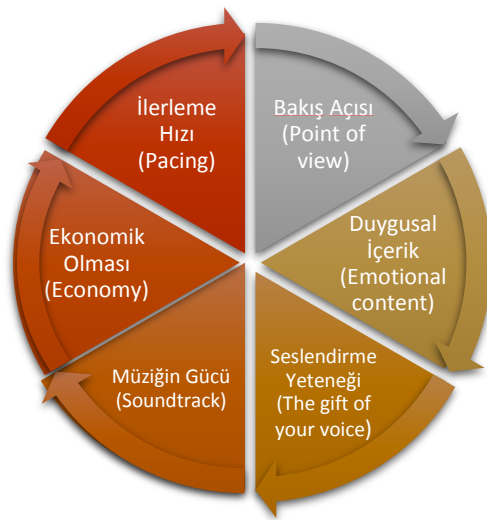
Ohler’e (2008) göre dijital öykü, birçok medya aracının kullanılmasıyla, medya araçlarını uygun bir şekilde bağlayarak kişiye özgü bir video ortaya çıkarmaktır. Robin’e (2006) göre dijital öykü; çoklu medya araçlarının kullanılmasıyla tarihî ve kişisel olaylarla ilgili öyküler gibi anlatılarda bilgilerin aktarılmasına olanak tanıyan 2 veya 3 dakikadan oluşan kısa öyküler meydana getirmektir. Dijital öykü yazarın, görüntü, ses ve müzik desteğiyle kendi öyküsünü anlatmasıdır (Smeda vd., 2010). McLellan’a (2006) göre ise, görsel becerileri, iş birliğini ve teknolojik okuryazarlığı pozitif anlamda etkileyen, kişisel anlatıları farklı medya unsurlarıyla aktarmaya olanak sağlayan sanattır. Şimşek (2012) bireylerin deneyimlediği olayları dijital medya unsurlarıyla birleştirmesiyle dijital öykünün oluşturulduğunu belirtmektedir.

Turgut ve Kışla (2015) dijital öyküyü etkileşimli dijital bir platformda senaryo, müzik, ses, görüntü ve metinlere dair anlatımların sunulma sürekliliği olarak tanımlamaktadır. Dijital öyküler, çevrim içi olan etkileşimli zeminlerde, kullanıcıların etkin oldukları, kendi kendilerine bilgilere ulaşmalarına ve bu bilgileri uygulamalarına olanak tanıyan bir fikir olarak kendini göstermektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013). Bran (2010) dijital öykü tanımını yaparken tarihsel, kişisel, öğretici vb. türleri olduğunu da söylemektedir. Geleneksel öyküyü medya araçlarıyla birleştiren dijital öykü anlatımı, son zamanlarda eğitim içerisinde sıkı bir şekilde kullanılmaktadır (Kocaman Karoğlu, 2015). Dijital öyküler ile ilgili birçok tanım ortaya çıkmış olsa da genel itibarıyla yapılan tanımlarda ortak düşünce

dijital öykülerin görüntü, ses, müzik gibi öğelerle bütünleştirilmesi sonucunda oluşturulduğu yönündedir.

3.3.1. Dijital Öykülerin Öğeleri

Dijital öyküleri üretirken birbirini tamamlayıcı mühim öğeler bulunmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde dijital öykü öğeleriyle ilgili farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. İlk olarak Dijital Öyküleme Merkezi'nin sınıflandırmasında dijital öykü öğelerinin yedi bölümden oluştuğu karşımıza çıkmaktadır. Bunlar birbirini tamamlayan bir mahiyettedir ve bu yedi öge göz önünde tutularak dijital öyküler meydana getirilmektedir. Lambert (2006) belirtilen yedi ögeyi şöyle düzenlemiştir: Bakış açısı, duygusal içerik, etkileyici soru, müzik, seslendirme, ekonomi ve hız. Fakat dijital öykülerin temel öğeleri araştırmacıların yaklaşımlarına bağlı olarak değişim gösterdiği yapılan çalışmalarda görülmektedir. Robin ve Pierson (2005), Lambert'in oluşturduğu yedi ögeyi genişleterek on ögeye çıkardığı görülmektedir. İnceelli (2005) yaptığı çalışmada dijital öyküleri; medya, bağlam, ilişki, hareket ve iletişim olmak üzere beş ögede sınıflandırmıştır. Robin (2006) yaptığı çalışmada dijital öğeleri; bakış açısı, ekonomik olması, dramatik soru, seslendirme yeteneği, duygusal içerik, müziğin gücü, ilerleme hızı olarak yedi ögede ele almıştır. Bu çalışmada Robin'in (2006) ele aldığı yedi ögeye yer verilmiştir.



Şekil 3.1: Dijital öykülerin öğeleri (Robin, 2006)

Bakış Açısı (Point of view): Bakış açısı, öyküyü anlatan kişi ile öyküyü izleyen kişi arasındaki bağın kurulduğu ve dijital öykü anlatıcısının neyi anlatacağını belirlediği aşamadır (Arslan, 2013). Bu bölümde dijital öykünün ana düşüncesi ve yardımcı düşüncesinin destekleneceği bir bakış açısına karar verilmelidir. Dijital öyküler üçüncü veya birinci tekil kişi söyleyişle anlatılmalıdır (Eroğlu, 2022). Bakış açısının seçildiği sırada belirli sorulardan faydalanılır. Anlatıcı, oluşturacağı öykünün anlatmak istediğini ve bu öykünün ne anlama geleceğini kendisine sorar. Bu sorularına ise bir cevap arar (Ceylan ve Birinci, 2013). Dijital öykü anlatıcısı, kendi deneyim ve tecrübelerinden yola çıkarak anlatacaklarını belli bir bakış açısına göre oluşturur ve dijital öykü aracılığıyla paylaşır.

Dramatik Soru (Dramatic question): Dijital öyküde izleyicinin dikkatini öykünün başından sonuna kadar aktif tutabilmek adına dikkat çekecek bir soru olması gerekir. Bu soru öykünün sonunda cevaplandırılacak anahtar bir sorudur. İzleyici öykü boyunca bu sorunun cevabına yanıt arar ve öyküyü dikkatli bir şekilde izler. Bu nedenle öyküyü oluşturan bireyler, öykü bitinceye kadar bu soruyla dinleyicinin ilgisini sürekli olarak etkin tutmalıdır (Lambert, 2009).

Duygusal İçerik (Emotional content): Bir dijital öykünün zihinlerde yer edinebilmesi için güzel bir ses tonu gerekir. Dijital öykü izleyicisi, anlatılanı kafasında canlandırabilmelidir. Böylelikle izleyen ile dijital öykü arasında duygusal açıdan bir bağ sağlanacaktır.

Seslendirme Yeteneği (The gift of your voice): Dijital öykülerin içeriğine uygun olarak senaryonun seslendirilmesidir. Dijital öykü anlatıcısının öyküyü düz bir şekilde seslendirmesi yerine sesini tonlama ve vurgulamalara göre ayarlamasıdır. Bu öge dijital öyküleri geleneksel öykülerden ayıran bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Seslendirmedeki maksat, dinleyiciye öyküdeki hissi, vurgu ve tonlamayı önemseyerek vermektir (Baki, 2015).

Müziğin Gücü (Soundtrack): Dijital öyküde anlatılacak öyküye yönelik ses, efekt ve müziklerle verilecek olan iletiler desteklenir ve izleyicinin dikkatinin aktif tutulması sağlanır.

Ekonomik Olması (Economy): Dijital öykülerin gereksiz bilgilerden arındırılmış olması ve içeriğin yalın olmasının sağlanmasıdır. Dijital öyküler zaman olarak iki veya beş dakika arasında olmalı ve izleyiciyi sıkıkmamalıdır.

İlerleme Hızı (Pacing): Bu tür ögeler dijital öyküdeki duyguların izleyiciye aktarılmasında büyük önem arz etmektedir. Öykülerde izleyicilerin takip etmekte zorlanacakları bir hız olmamalı ve öyküden sıkılacakları kadar da yavaş bir ritim kullanılmamalıdır.

3.3.2. Dijital Öykü Oluşturma Aşamaları

Dijital öykülerin oluşum aşamaları incelendiği zaman, alanyazında pek çok araştırmacının ilgili konuda yaptığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Jakes ve Brennan'a (2005) göre altı aşamada oluşmaktadır. Aşamaların ilki yazma olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital öykü oluşturmaya yazma adımı ile başlanır. Öğrenciler bu süreçte birçok taslakta yazarlar ve dönütlere göre yazdıklarını şekillendirerek tekrar yazarlar. Bu tür yazılar çoğunlukla kişisel öykü türü olarak ortaya çıkmaktadır. Aşamaların ikincisi ise senaryo oluşturmadır. Bu aşamada dijital öykü anlatıcıları senaryolarını ilerletirler. Dijital öykülerin senaryoları bu kısımda oluşmaktadır. Üçüncü aşama ise film şeridi yapmadır. Bu aşamada dijital öykü anlatıcıları oluşturdukları senaryoyu görsellerle desteklemektedir. Dördüncü aşama çoklu ortam araçlarının kullanılmasıdır. Bu aşamada dijital öykü anlatıcıları hazırladıkları dijital öyküler için interneti kullanarak uygun görseller seçer. Bu aşamada kendi oluşturdukları görsellerini de öykülerinde kullanabilirler. Beşinci aşama dijital öykülerin oluşturulması aşamasıdır. Dijital öykü anlatıcıları, seçecekleri araç veya yazılımlarla dijital öykülerini oluşturmaktadırlar. Son aşama ise dijital öyküleri paylaşma aşamasıdır. Bu aşamada oluşturulan dijital öykü sınıfla paylaşılır.

Tolisano'ya (2008) göre, dijital öyküler üç aşamada oluşturulmaktadır. Bu aşamalardan birincisinde yazma, öyküleme ve senaryo ögeleri göze çarpmaktadır. Bu bölümde kağıda yazılan öyküler hazır olmalıdır. Aşamaların ikincisinde hazırlanan öyküye göre medya ögeleri seçilir ve bu ögeler birleştirilir ardından dijital öykü oluşturulmuş olur. Son aşamada ise oluşturulan dijital öykü izleyiciyle paylaşılır.

Gregori-Signes'e (2008) göre, dijital öykü oluşturma aşaması beş aşamadır. Senaryo oluşturma, sesleri kaydetme, işleme, çoklu medyaları birleştirme ve yayımlama. Gregori-Signes'e (2008) göre bu aşamalar, öğrencilerin yazma, araştırma, konuşma, sunum, telaffuz, görsel ve teknolojik okuryazarlık becerilerini geliştirir.

Barrett'e (2009) göre ise dijital öykü oluşturma basamakları beş basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak öykü metninin yazıldığı basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazılacak metin izleyicinin dikkatini çekecek şekilde olmalıdır. İkinci basamak olan ses kaydı oluşturma basamağında, metne göre dijital öyküyü hazırlayan kişi seslendirme yapar. Üçüncü basamak ise görselleri toplama aşamasıdır. Bu aşamada dijital öykü hazırlayıcısı konuyla alakalı fotoğraf, video, resim gibi görselleri seçerek toplar. Dördüncü basamak öykü yapma aşamasıdır. Bu aşamada dijital öykü anlatıcısı seçmiş olduğu programda oluşturduğu metni, seslendirmesini ve toplamış olduğu görselleri birleştirerek dijital öyküsünü meydana getirir. Beşinci ve son basamakta ise yayımlama/paylaşma aşamasıdır. Dijital öykü hazırlayıcısı hazırlamış olduğu dijital öyküyü izleyicisi ile paylaşır. Şekil 3.2'de Barrett'in (2009) dijital öykü oluşturma basamakları verilmiştir.



Şekil 3.2: Dijital öykü oluşturma aşamaları (Barrett, 2009)

Dijital öykü meydana getirilirken sözü edilen aşamaların sırasının izlenmesi sonucunda öğrenci başarılı bir deneyim kazanmış olacaktır.

3.3.3. Dijital Öykü Türleri

Geçmişten günümüze insanoğlu yaşadıklarını, duygularını ve kültürel yaşantılarını paylaşmak için öykü vb. gibi türleri kaleme almaktadır. Günümüzde ise kağıda yazılan bu türler gelişen teknoloji neticesinde farklı bir boyuta ulaşmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle beraber öykülerin dijital formları ortaya çıkmış ve farklı türleri de beraberinde getirmiştir. Literatür incelendiğinde dijital öykülerin birçok türü olduğu araştırmacılar tarafından söylenmektedir. Mesela Garrety'e (2008) göre beş türden meydana gelmektedir. Bunlar; Sosyal ve kültürel, kişiyi yansıtan, geleneksel, öğretici ve proje tabanlı oluşturulan dijital öykülerdir. Robin'e (2006) göre üç türden meydana gelmektedir. Bunlar; Tarihi, eğitici ve kişisel dijital öyküler şeklindedir. Gregori-Signes ve Pennock-Speck'e göre (2012) ise dijital öyküler, sosyal ve eğitsel olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada Robin (2006) tarafından oluşturulmuş tasnif incelenecektir.



Şekil 3.3: Dijital öykü türleri (Robin, 2006)

Kişisel Anlatı: Dijital öykü anlatıcılarının kişisel dünyalarında önemiyet verdikleri olayları barındıran, tecrübelerin anlatıldığı dijital öykü türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu türde, insanların hayatındaki önemli olaylar yer edinir (Robin, 2006). “Anılar, karakterler ve hayatta yaşanması mümkün olan olaylar kişisel öyküleme türünün konusu olabilmektedir” (Kocaman Karaoğlu, 2015). Bu türler sınıf ortamlarında farklı kültürlere ve birçok farklılığa saygı gösterilmesini sağlayan faktörlerdendir. Borneman ve Gibson (2011)

bu öyküler sayesinde bireylerin farklı düşünceler, farklı gelenek ve görenekler, farklı ilgi ve ihtiyaçlar hakkında bilgi sahibi olabildiklerini aktarmışlardır.

Tarihi Olayları İnceleyen Dijital Öyküler: Tarihi konuların ele alındığı bu türde, tarihi ya da kurgu ve olgular anlatılır (Borneman ve Gibson, 2011). Bu türde izleyiciye bir mesaj iletilmektedir. Tarihsel dijital öykü oluşturulurken tarihi olayların akışına uygun olan tarihi fotoğraflar ve videolar, ses kayıtları, gazete kopyaları gibi belge ve malzeme tercih edilmelidir.

Bilgilendiren ya da Öğreten Öyküler: Bu içerikteki dijital öyküler eğitsel öykülerin meydana getirilmesi ve aktarılmasında yararlanılmaktadır. Bu türdeki amaç izleyiciye konu hakkında bilgi vermektir. Bu türdeki öyküler, eğitsel bir hedef için oluşturularak öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Gregori-Signes, 2008). Öğretmenler, öğrencileri için birden fazla konuda bilgi vermek amacıyla bu dijital öykü türünden yararlanabilirler (Robin, 2006). Öğretilen konular öyküye dönüştürülerek konuya uygun ses, görüntü ve müzikle birleştirilip izleyiciye aktarılır. Böylece konular hedef kitleye için daha somut bir hâle gelmektedir.

3.3.4. Dijital Öykü Oluştururken Kullanılan Araç ve Yazılımlar

Dijital öyküler oluşturulurken teknolojik alanların iyi bilinmesi önemlidir. Dijital öykülere ses, görsel, video gibi çoklu medyaları birbirine eklemek için birçok araç ve yazılımın kullanılması gerekmektedir. Medya araçlarının kullanılması için cep telefonu, bilgisayar, ses kayıt cihazı gibi araçlar önemlidir. Bilgisayar ve cep telefonundaki birçok uygulama ve yazılım ile ses ve görsel gibi özellikler birbirine eklenerek dijital öyküler meydana getirilmektedir. Eğitimde bu araç ve yazılımların kullanılabilmesi için sınıflarda gereken alt yapının olması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin dijital öykülere uygun araç ve yazılımları devamlı bir şekilde kullanması, iyi ürünler meydana getirmesi bakımından önemlidir (Yılmaz vd., 2017). Öğretmen ve öğrencilerin bu araç ve yazılımları kullanabilmeleri için gerekli teknolojik yeterliğe de sahip olması gerekmektedir. Dijital öykü için gerekli olan temel ve yardımcı araçlar, bilgisayar, telefon, ses kayıt cihazları, kulaklık, tarayıcı, projeksiyon cihazı, flash bellek, CD, DVD vb. araçlar dijital öykü oluşturma

sürecinde olması gereken araçlardandır. (Garrety, 2008; Frazel, 2010; Kieler, 2010; Demirer, 2013).

Dijital öykülerde ses, görsel, video gibi kullanılacak araçların dijital zemine aktarılması için birden fazla yazılım gerekmektedir. Literatürdeki çalışmalar da dikkate alınarak video düzenleme yazılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1: Dijital öykü oluşturmada kullanılan yazılımlar

Bilgisayar Yazılımları	WEB 2.0 Yazılımları	Mobil/Tablet Yazılımları	Ses Düzenleme Yazılımları
Imovie	Powtoon	Video Maker	Audacity
Moovly	Pixton.edu	Plotagon	Voicethread
Canva	Storybird	iTalk Recorder	Photo Story
Movie Maker	Storyjumper	VideoShow	InShot
Power Point	Toondoo	Toontastic 3D	Movie Maker
Vyond	Blabberize	Tellagami	
Photo Story 3 Adobe Premier Elements	Animoto	Kids Story Builder Com-Phone Story Maker	

Tablo 3.1’de verilen video düzenleme yazılımları kullanım yerlerine göre sıralanmıştır. Görüldüğü üzere dijital öykü meydana getirebilmek için bilgisayar ve cep telefonlarında birçok program ve yazılım mevcuttur. Bu programların ve yazılımların dijital öyküleri oluşturma noktasında işleri basitleştirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. İOS ve Android sistemli telefonlardaki dijital öykü programları öğrenenler tarafından kolay ulaşılması ve kullanım kolaylığı açısından çok önemlidir.

3.3.5. Eğitimde ve Dil Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı

Günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle eğitim ortamlarında teknolojiye daha çok yer verilmeye başlandığı görülmektedir. Teknoloji eğitim ortamlarına çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklardan biri de geleneksel öyküleri çeşitli yazılım ve uygulamalar kullanarak dijital öyküye dönüştürmektir. Dijital öyküler, öğrencilerin ilgilerini canlı tutacak, öğrencilerin konuya dair ilgilerini artıracak ve dersi zevkli bir hâle getirecek nitelikleri içinde bulundurmaktadır. Dijital öyküler, bireylerin yaparak öğrenmelerine yarar sağlar (Gimeno-Sanz, 2015). Dijital öyküler, öğrencilerin yazma becerilerini, sunuş becerilerini, teknolojik becerilerini, araştırma yapma becerilerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde ilerletmelerine olanak tanımaktadır (Robin, 2006). Eğitim ve teknolojinin birlikte kullanılmasıyla dijital öykü anlatımının öğretimde kendine yer bulması, modern sınıfların yansıması olarak söylenebilmektedir (Robin, 2008). Şekil 3.4'te eğitim ortamlarında dijital öykü anlatımının yansıması verilmiştir.



Şekil 3.4: Eğitimde dijital öykülemenin yansıması (Robin, 2006)

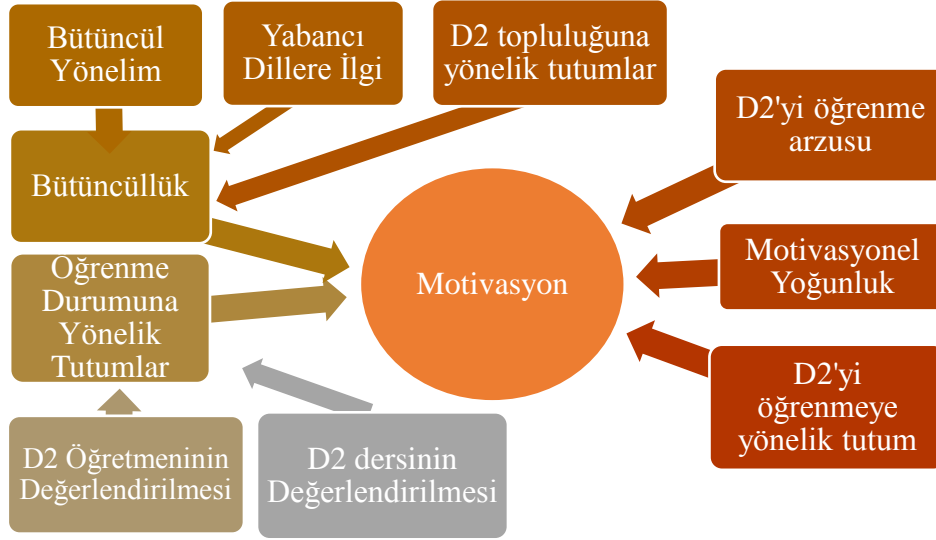
Ayrıca dijital öyküler, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesini sağlayan bir uygulama olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarını çeşitlendirerek sınıfla sınırlamaz, sınıfın dışına yani dijital ve çevrimiçi ortamlara taşır. Robin'e (2008) göre, dijital öykülerin eğitim ortamlarında kendine yer edinerek uygulanması, 21. yüzyıl becerilerinin de gelişmesine katkı göstermektedir. Söz edilen beceriler, küresel okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, bilgi okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve görsel okuryazarlıktır. Dijital öyküler, 21.Yüzyıl öğrencilerinin teknolojik olarak gelişmiş kaynakları kullanabilmeleri için anlamlı hikayeler ve içerikler üretir ve dahası, onların bilgilerini derinleştirir ve kullanır (LaFrance ve Blizzard, 2013).

Günümüzde yabancı dil öğretiminde dijital öykülerin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Razmi, Pourali ve Nozad'ın (2014) yaptıkları çalışmada, yabancı dil öğrenimi ya da öğretiminde dijital öykülerin esas bir araç olarak dikkate alınmasını belirttiktedirler. Reinders (2011), dijital öykülerin öğrencileri dil kullanımında motive eden bir araç olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil öğretiminde devamlı benzer yöntem ve tekniklerin uygulandığı bir ders düzleminde, bireylerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının azaldığı bilinmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrencilere, oluşturacakları dijital öykü konuları verilirken gerçek yaşamda yaşayabilecekleri olaylara, günlük yaşantılara öncelik verilerek sanal dünyada konuyla ilgili tecrübeler edinmeleri sağlanabilir. Bu da karşılaşacakları durumları gerçek yaşamdan önce deneyimlemelerini sağlar. Böylece gerçek yaşamda karşılaşacakları konuyla ilgili belirli birikimleri olur ve kendilerine olan güvenleri artar. Bu bağlamda dijital öyküler, dil eğitimi sürecinde öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu canlı tutarak, öğrencileri konulara karşı güdüleyecektir. Dijital öykü oluşturulurken öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini etkin olarak uygulamaları gerekir (Tabak, 2017). Böylece bu becerilerin gelişimi hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında desteklenir (Maden ve Maden, 2019) zira yabancı dil öğretim süreci sınıf içinde başlayıp biten bir özellik taşımamaktadır. Yabancı dil öğretimi uzun ve yoğun bir süreç gerektirdiği için öğretim sadece sınıf içinde kalmamalı sınıf dışına da genişleyerek her zemine taşınabilmelidir (Kadızoğlu, 2015).

3.4. İkinci Dil Motivasyonu ve Gelişiminin Mihenk Taşları

Yeni bir dil öğreniminde önemli unsurlardan biri motivasyon kavramıdır. Motivasyon kavramı üzerine birçok tanım mevcuttur. Motivasyon kelimesi TDK Güncel Türkçe Sözlük'te "isteklendirme, güdüleme" olarak tanımlanmıştır (Güncel Türkçe Sözlük, 2024). Motivasyon, bireyi belirli yönde seçimler yapmaya, eyleme geçmeye iten hareket ve güç anlamına gelen Latince 'movere' fiilinden oluşmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011). İki kelime de sözlük anlamı olarak "hareket etmek ve eylem içerisinde olmak" anlamını içermektedir (Aydın, 2007). Akbaba'nın tanımına göre motivasyon kavramı, insanların bir davranışı yapmasını sağlayan, bu davranışların miktarını ve enerjilerini ayarlayan, davranışlara yön veren ve davranışların sürekli olmasını sağlayan çeşitli iç ve dış sebeplerle beraber davranışların işleyişini de içermektedir (Akbaba, 2006). Çakır'a (2009) göre motivasyon kavramı, kişilerin belirli bir amaç için, itici bir güç ile eyleme dönüştürülmesiyle verilen emekler olarak açıklanmaktadır. Brown (2000) motivasyonu, bir kişiyi amaçlarına ulaşmada yönlendiren içsel bir dürtü olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar ışığında motivasyon ikinci dil ediniminde bireyler için itici bir güç oluşturmakta ve bireylerin başarıya ulaşabilmesi için en büyük yardımcı kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda motivasyon, ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar birçok değişim ve gelişim süreci geçirmiştir.

Motivasyonun gelişim süreçlerine baktığımızda üç ana bölümde incelendiği görülmektedir. Kronolojik şekilde baktığımızda bu süreçlerin başı olarak bir grup psikoloğun, Gardner ve Lambert'in öncülüğünde 1950'li yıllarda Kanada'da yapmış oldukları çalışmalar temel olarak alınabilir. Bu konuda araştırmacılar başlangıçta yabancı dil derslerini, sosyokültürel unsurlara dayandığı için diğer derslerden farklı bir şekilde konuyu ele almışlardır. Ayrıca, yabancı dil derslerinin dil tutumları, kültürler ve jeopolitik faktörler gibi psikolojik faktörlerle entegre olduğunu belirtmişlerdir (Dörnyei ve Ryan, 2015: 74). Gardner ve meslektaşları, bireyci bakış açısını D1 (ana dil) ve D2 (ikinci dil) toplulukları arasındaki ilişkilerle sosyal psikolojik içgörülerle birleştirmiştir (Dörnyei ve Ryan, 2015: 74). Gardner ve MacIntyre (1993)'e atfen Dörnyei ve Ryan (2015: 75)'e göre öğrenci özellikleri açısından zeka, dil yeteneği, dil öğrenme stratejileri, dil kaygısı, tutumları ve motivasyon gibi bir dizi önemli faktörü kapsayan bir model önermiştir.



Şekil 3.5: Gardner'ın ikinci dil edinimine dair sosyo-eğitimsel modeli (Gardner ve MacIntyre 1993'e atfen Dörnyei ve Ryan, 2015: 75)

Gardner, modelin doğruluğuna dair kesin bir inanca sahip olmadığını belirtse de ona göre bu model "gelecekte dikkate alınması gereken birçok unsuru" içermektedir. Aynı zamanda daha ileri araştırmalar için modelin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Gardner, 1985: 166). Bu model ile ilgili yapılan çalışmalar, modeli genel anlamda ele almaktan ziyade iki alt bölüme ayırmıştır. İlk alt bölüm, bireyin ikinci dil topluluğuna karşı beslediği duygularla ilgili bütüncül motivasyona odaklanırken, diğer alt bölüm ise kişilerin dil yeterlilikleriyle refahları ve iyi bir iş gibi faktörler arasındaki ilişkiye olan inancı içeren araç motivasyonunu ele almaktadır (Boz, 2020: 14).

Sosyo-psikolojik yaklaşım, Gardner'ın sosyo-eğitim modelinden daha geniş bir bakış açısına sahiptir ve içerisinde çeşitli modelleri barındırmaktadır. Sosyo-psikolojik yaklaşımın önemli örneklerinden biri özellikle çok-etnik ortamlardaki bireylerin motivasyonunu, diğer konuşma topluluğunun dilini öğrenme çabalarını inceleyen Clément'in (1980) sosyal bağlam modeli ve Schumann'ın (1986) kültürel etkileşim modeli örnek olarak gösterilebilir. Bu yaklaşımın diğer örneklerinden biri de Giles ve Byrne'un (1982) gruplar arası modelidir. Gruplar arası modeli benimseyenler, teoriler açısından yenilikçi oldukları görülmektedir. Fakat farklı bakış açlarına rağmen, çoğunlukla sosyal gruplar arasındaki ilişkilerin ve bağlamların makro düzeydeki analizleri ile uğraşmışlar, bireysel yabancı dil öğrencisi ve yabancı dil sınıfının mikro bağlamına ise önem göstermemişlerdir. Bu nedenle zamanla araştırmacılar için ilgisini yitirmiştir (Dörnyei ve Ryan, 2015: 77).

Söz edilen ikinci ana bölümde ise karşımıza bilişsel durumlu dönem çıkmaktadır. Bu bölümün başlangıç nedeni ise ikinci dil alanındaki motivasyon ile eğitim psikolojisi arasındaki kavramsal boşluğun kendini hissettirmesidir. Crookes ve Schmidt'in (1991) "Motivasyon: araştırma gündeminin yeniden açılması" isimli makalesi, motivasyon araştırmalarındaki bilişsel-durumlu dönemin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar motivasyon üzerinde mikro düzeyde analizlere yoğunlaşmış ve bağlamsal düzeydeki faktörleri motivasyonla ilişkilendirmeye başlamışlardır. Bu dönemde önemli iki kuramdan söz edilebilir. Bunlar öz belirleme kuramı (self-determination) ve nedensel çıkarsama kuramıdır (attribution theory).

Öz-Belirleme Teorisi (Deci ve Ryan, 2009) başlangıçta özerklik, ilişkiel bağ ve yeterlilik kavramlarına odaklanmaktadır. Yıllar içinde teori, özellikle içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel bileşeniyle, motivasyon psikolojisinin en etkili yapılarından biri hâline gelmiş ve kavramsallaşmıştır. Genel amaç ise öğrencilerin öz-belirleme düzeylerinin, bilişsel algılarından nasıl etkilendiğini incelemektir (Dörnyei ve Ryan, 2015: 82). Bu bağlamda Öz-Belirleme Teorisi, D2 motivasyon araştırmasının iki paradigmasını birleştiren bir köprü olarak işlev gördüğü söylenebilmektedir.

Nedensel Çıkarsama Kuramı, özellikle 1970'lerde Atkinson'ın klasik başarı motivasyon teorisine etkili bir şekilde meydan okuyan ilk teori olduğu için çağdaş motivasyon teorileri arasında özel bir konuma sahiptir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Weiner (2010) tarafından ortaya konan bu kuramın temeli, başarılarımızın ve başarısızlıklarımızın gelecekteki eylemlerimize temel oluşturan motivasyonumuzu önemli ölçüde etkileyecek olmasıdır. Dünya genelinde dil öğrenme başarısızlığının genellikle yüksek olması bu kuramın süreçlerinin dil çalışmalarında önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Söz edilen kuram ikinci dil edinimi çalışmalarını üç açıdan önemli yönden etkilemiştir. İlk olarak kişilerin geçmiş deneyimleri ve gelecekteki çabaları, başarıları ile ilişkilidir bu ilişki ise motivasyonun zamansal doğası ile bağlantılıdır. İkinci olarak çeşitli öznel durumlardaki nedensel açıklamaların değerlendirilmesinde ve alana niteliksel yönelimler ekleyerek yabancı dil ve ikinci dil motivasyon çalışmaları konusunda yöntemsel gelişmeler kullanılmıştır (Boz, 2020: 15).

Üçüncü ise bilişsel-durumsal dönemi takip eden, motivasyonu bir süreç olarak ele alan belirgin bir ilgiyi yansıtan süreç odaklı dönemdir. Bu dönemle beraber motivasyon çalışmaları önceki çalışmaların daha ilerisine geçmiş ve gelişmiştir. İkinci dil edinimindeki motivasyon konusundaki 21. yüzyıl düşüncesini belirlemiş ve kavramın dinamik karakterini ve zamanla değişimine de vurgu yapılmıştır. Motivasyon bireyde durağan bir özellik olarak değil, sürekli dalgalanmaları gösteren dinamik bir faktör olarak görülür. Çalışmalar da bu dinamik faktörlere odaklanmaktadır. Bu dönemle ilgili birçok önemli model karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, Dörnyei ve Ottó'nun (1998) süreç modelidir. Bu modelde bireyler önce bir etkinliğe girişmeden önce seçim yaparlar (eylem öncesi aşama); ardından bu seçimlere göre hareket ederler (eylemsel aşama); ve sonucunda etkinliğin performansını gelecek için değerlendirirler (eylem sonrası aşama). Özetle bu model ikinci dil motivasyon araştırmalarında dinamizmi incelemek için yapılmıştır.

Bu dönemdeki diğer modellerden biri ise Dörnyei (2005a) tarafından ortaya çıkarılan ikinci dil motivasyonel benlik sistemidir. Bu model, Markus ve Nurius (1986) tarafından ortaya atılan “olası benlikler” ve Higgins’in (1987) benlik farklılıkları kuramından teori yönünden ilham almıştır. Olası benlikler kuramı, bireylerin ne olabileceklerini, ne olmak istediklerini ve ne olmaktan korktuklarını temsil eden güçlü ve aynı zamanda çok yönlü bir motivasyonel benlik mekanizması üzerinde durur (Dörnyei ve Ryan, 2015: 87). Benlik farklılıkları kuramına göre ise, kişinin ideal benliği ile gerçek benliği arasındaki farklılıkları azaltmak için kişi itici bir güç oluşturmaktadır. İkinci dil motivasyonel benlik sistemi bu iki kuramı sentezleyerek motivasyonel benlikleri üç boyutlu geniş bir yapı olarak ifade etmektedir. Bunlar; ikinci dil ideal benliği, ikinci dil olası benlik ve ikinci dil öğrenme deneyimidir. İkinci dil ideal benliği bireyin ikinci dil bakımından gelecekte olmayı umduğu benliğini vurgular. İkinci dil olası benliği bireyin ikinci dil öğrenimi açısından sahip olması gerektiğine inandığı özelliklerini vurgular. İkinci dil öğrenme deneyimi ise öğrencinin mevcut dil öğrenme deneyimlerine odaklanır, bu da öğretmen etkisi, müfredat, sınıf ortamı gibi çeşitli faktörleri içerir. Bu üç boyut, ikinci dil motivasyonunu kapsamlı bir şekilde açıklar ve bireyin ikinci dil öğrenimine yönelik motivasyonunu etkileyen farklı unsurları temsil eder (Dörnyei ve Ryan, 2015: 88).

Genel olarak bakıldığında ikinci dil motivasyonunun gelişimi makro-düzey çalışmalarla başlayarak mikro-düzey çalışmalarla bağlamsal faktörlere yoğunlaşmıştır. Son dönemlerde

ise dinamizm kavramı üzerinden motivasyon kavramının niteliksel olarak araştırmalara konu olmaya başladığı görülmektedir.

3.5. Eğitimde ve Dil ğretiminde Motivasyon

Motivasyon, günümüz eğitiminde çok fazla bahsi geçen kelimelerden birisidir (Gilbert, 2013). Motivasyon, bireylerin davranışlarının yönünü, o davranıştaki kararlılığını ve eğitimde istenilen amaca ulaşma noktasındaki hızını belirleyen en önemli itici glerden birisidir. Bireyin davranışlarında istekli hâle gelmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasında önemli belirleyici değişkenlerden birisi olarak görülmektedir. ğrenme, kalıcı bir süreçtir. Bu bağlamda istendik davranışların bireyler tarafından kalıcı olması için öğretmenin asıl amacı öğrencide anlık değil; sürekli güdü oluşturmak olmalıdır.

Bireylerin gündelik yaşamlarında gösterdiği çoğu davranışın hızı, şiddeti ve sürekliliğini tayin ettiği birtakım faktörler vardır. Bu faktörler, bireyin kişisel özelliklerinden ya da çevredeki çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir. Ancak gündelik hayatta olağan tutumlardan değişik olarak eğitimde, öğrencilere istendik davranışı kazanma ve kazandırma gz önünde bulundurulduğunda istendik davranışı kazanıp ilerletmesinde rol oynayan faktörlerin kontrol edilmesi ve aktif olarak kullanımı önem arz etmektedir (Akbaba, 2006).

Motivasyon kavramının önemli niteliklerinden biri kişilik yapılarının, isteklerinin, gereksinimlerinin ve moral durumlarının bireylere göre farklılıklar göstermesidir. Bu bağlamda herkesi bir konuda aynı anda isteklendirerek harekete geçirmek oldukça zordur. Ayrıca herkesi aynı sözlerle ve aynı ödüllerle isteklendirmek de pek olası değildir. Bir kişiyi her zaman aynı biçimde motive etmek de imkansızdır. Çünkü bir kişinin istekleri, gereksinimleri ve morali güne hatta saate göre bile değişiklik gösterebilmektedir (Ergun zler, 2013). Bu nedenle öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi çok önemlidir. Öğrencilerin başarısızlığı ve olumsuz yöndeki davranışları, onlar için oluşturulan öğrenme ortamlarının olumsuzluklarıyla da yakından ilintilidir. Öğrencilerin ğretim açısından ihtiyaçları bilinirse, daha iyi ve olumlu bir öğrenme çevresi meydana getirilebilir (elik, 2003).

Dil öğrenme açısından motivasyon ise, çabalamak ve dili öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemektir (Gardner, 1985). Dörnyei'ye göre "Motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatan birincil bir dürtüdür ve ilerleyen zamanda öğrenme için istekli olmayı sağlayan itici bir güçtür." (Dörnyei, 2005b: 65). Öğrenmenin, "bireyin bir konuyu gerçek anlamda öğrenmeyi istemesiyle gerçekleştiği" durumu düşünüldüğü zaman, bireyi öğrenmek için eyleme geçirecek aksiyonları öğretmenin iyi bilmesi ve bunları sınıf ortamında bilinçli olarak kullanması lazımdır. Bu durum, her şekildeki öğrenme ortamlarında ve öğrenilecek her türlü konuda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önem arz etmektedir (Williams ve Burden, 1997). Gardner 1979'daki bir yazısında, okullardaki yabancı dil öğretiminin bir eğitim ya da müfredat konusundan çok bir kültürel miras olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi, öğrencilerin kendi yaşam alanlarına farklı kültür öğelerini ya da farklı davranış biçimini ve alışkanlıkları benimsetmek gibidir. Böylelikle bir yabancı dili öğrenmeye çalışmanın aslında o kültürden kendimize uygun davranışları katmak olduğu fikri bir hayli anlam kazanmaktadır. Zira yabancı dil öğreniminde kişi başka bir kültürün ve toplumun beceri ve özellikleri edinmeye çabalamaktadır (Crookall ve Oxford, 1988). Yabancı dil öğrenmeye başlayan bireylerin bazılarında dil öğrenme sürecinde hedef dile yönelik ön yargılar oluşabilir ve daha sonra dili öğrenemeyeceklerini düşünebilirler. Dil öğrenmeye motive olmuş bireyler ise karşılaştıkları güçlüklerle rağmen dili öğrenmekten kolay bir şekilde vazgeçmeyeceklerdir. Bu nedenle öğrenci motivasyonu başarılı bir dil öğrenmenin meydana gelmesi için en önemli koşullardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde Türkçe öğretimi alanının genişlemesiyle öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını belirlemek son derece önemlidir.

Yabancı dil öğreniminde; dil öğrenme sebepleri ve motivasyon (Gardner ve Lambert, 1972), motivasyon unsurları (Ryan ve Deci, 2000a) içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere farklı konularda dil öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişki araştırılmıştır (Mehdiyev vd., 2016). Son yıllarda ise bireylerin yabancı bir dili öğrenmeye olan motivasyonlarının altında yatan nedenlerin neler olduğu noktasında da birçok araştırma yapılmaktadır. Gardner ve Lambert tarafından yapılan çalışma sonrasında pek çok çalışmada, öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye motive olmalarına tesir eden etkenlerin neler olabileceği araştırılmıştır (Chambers, 1994; Clark ve Trafford, 1996). Bu çalışmalar genellikle bireylerin yabancı bir dili öğrenmeye motive olmalarında üç vasitanın olduğunu belirlemişlerdir. Bunlar; içsel nedenler, araçsal nedenler ve bütünleştirici nedenlerdir. İçsel nedenler, bireyin yabancı dil

öğrenmeyle ilgilenmesi ve bundan keyif almasıdır. Araçsal nedenler, yabancı dil öğrenmenin bireye sağlayacağı çıkar ve yararlardır. Bütünleştirici nedenler ise, yabancı dili iyi bir şekilde öğrenme ve o dilin kültürüne dahil olmasına yönelik amaçlardır.

Motivasyon tanımlarına bakıldığı zaman içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmış olduğu görülmektedir. Bilhassa eğitim ortamlarında bireylerin öğrenme sürecine olan devamlılıklarının artırılmasında ve öğrenme sürecinin etkin hâle getirilmesinde motivasyonun rolü önem arz etmektedir (Sevim, 2019). Bu çalışmada içsel ve dışsal motivasyon konusuna yer verilmiştir. Keller (2010) yapmış olduğu çalışmada içsel ve dışsal motivasyondan şu şekilde bahsetmiştir; bir sorumluluk alındığında içten gelen bir istek ile yapan kişinin içsel motivasyonu olduğu belirtirken; bir ödül için yapan kişinin ise dışsal motivasyonu olduğunu ifade etmiş ayrıca bu iki motivasyonun birbirlerinden üstün olmadığını; içsel motivasyonun bir amaç, dışsal motivasyonun da içsel motivasyona ulaşma noktasında bir amaç olduğunu belirtmiştir.

3.5.1. İçsel Motivasyon

Motivasyon, çok yönlü bir kavram olduğundan hangi faktörlerin kişileri daha iyi güdüleyeceğini önceden belirleyebilmek zordur (Özevren, 2009). İçsel motivasyon, bireyin kendi istediği için hareket ederek çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin verilen çabaya değeceğini düşündüğü için çalışır. İçsel motivasyon, “bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Bilme ihtiyacı, gelişme arzusu, yeterli olma isteği, merak içsel dürtülere örnek olarak gösterilebilir” (Akbaba, 2006). İçsel bir şekilde motive olan öğrenci, ödüllere veya baskıya gerek görmeden, özgür bir şekilde kendi iradesiyle etkinliklerini gerçekleştirmektedir (Deci vd., 1991).

Eres (2008) yapmış olduğu çalışmada içsel motivasyonu, “insanın şuurlu bir şekilde, kendi isteğiyle olaylar ya da olgular karşısında kendi kendini güdülemesi” şeklinde tanımlamıştır. Kişi içsel motivasyonunda azalma yaşarsa, kendisi yeniden motivasyonunu yükseltebilir. İçsel motivasyonda kişinin kontrolü vardır. Bu bağlamda içsel motivasyonun kişinin bilinçli başarısı olduğundan da söz edilebilir. Bireylerin hangi davranışlar için içsel motivasyona ihtiyacı olacağını kestirmek zor olabilir. Çünkü içsel motivasyon, kişi ile yapılacak etkinlik arasındadır. Bir kişi bir davranışı içsel motivasyonu nedeniyle gösterebilirken başka bir kişi

için içsel motivasyona göre gösterilmeyebilir (Ryan ve Deci, 2000b). Dolayısıyla içsel olarak motivasyonunu sağlamış öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları ve becerilerini geliştirmek için çalışmaları daha olasıdır. Belirlenen hedefe ulaşma noktasında öz yeterliklerinin olduğuna inandıklarında, yalnızca iyi bir puan almak gibi dış etkenler ile değil de ilgi ve istekle eyleme geçtiklerinde içsel olarak motive olmaları daha mümkündür (Wigfield vd., 2004).

Sonuç olarak içsel motivasyon, insanların kendi kendilerini motive etmeleri ve çıkarları için harekete geçmelerini sağlayan bir süreçtir. Kişi için anlamlı olan bir hedefe ulaşmak ve kendisini geliştirmek için yapılacak olan her türlü faaliyet, içsel motivasyonun bir sonucudur.

3.5.2. Dışsal Motivasyon

Genel olarak motivasyon tanımlarına baktığımızda tanımlardaki genel ayrımlardan birisi de içsel motivasyona karşı dışsal motivasyondur. İçsel motivasyonu olan birey kendi kendini motive edebilirken dışsal motivasyonu olan bireyin motive olması için bir dış faktöre gerek vardır (Özdaşlı ve Akman, 2012). İçsel motivasyonun başlangıcı bireyin kendi içindedir. Bireyin merakı, istekliliği, başarıma arzusu tarzındaki ihtiyaçları içsel motivasyonun asıl kaynağını oluşturmaktadır. Dışsal motivasyonun en net kaynağı ise çevre ya da toplumdur (Çiftpınar, 2011).

Dışsal güdü, dışarıdan gelen ceza, baskı, ödül, rica gibi etkenlerle meydana çıkar. Bir öğrencinin öğretmeninin takdirini kazanabilmek amacıyla ders çalışması, verilen görevi yapması ya da öğretmeninden ceza almamak için bunları yapması bu konuya örnek olabilir (Akbaba, 2006). Bu tür güdülemelerde motivasyon için verilen uyarıcı, dışarıdan verilmektedir. Mesela, öğrencinin başarısızlığı yaşamamak ve düşük not almaktan kaçmak için çalışması gibi (Yüksel, 2004). Eğitim programlarında bireylerin kazanması gereken fakat kendi içinde öğrencilere göre zor ve ilgilerini çekmeyen çok sayıda hedefler vardır. Ayrıca birçok öğrenci, belirlenmiş hedeflere ulaşmada içsel olarak motive olmuş değildir. Bu nedenle öğrencilerin kültürleşmesi ve başarısının artması için dış desteklerin kullanılması gereklidir (Deci ve Ryan, 1985). Dolayısıyla içsel motivasyonda bir davranışı yapma isteği içten bir şekilde gelir ve herhangi bir beklenti bulunmamaktadır. Dışsal motivasyonda ise

bir karşılık bekleme ortaya çıkar. Bir etkinlikte bulunmanın tek sebebi o etkinlik haricinde, sınavda başarılı olma, maddi bir kazanç sağlama amacı ise o motivasyonun dışsal olduğu belirtilebilir (Williams ve Burden, 1999).

Sonuç olarak dışsal motivasyon, kişinin kendisine yönelik değil, dışarıdan gelen etkenlerin sağladığı motivasyon olarak tanımlanabilir. Bir görevin düzenli olarak gerçekleştirilmesi için motivasyon son derece gereklidir.

3.5.3. Yazma Motivasyonu

Motivasyon yazma sürecinde önemli bir kavramdır. Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerinin yüksek olması, yazı yazmaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, bir ürün oluşturmak için çaba sarf etmesi gibi nitelikler yazma motivasyonu için önemli detaylardır. Yazma gibi zorlanılan alanlarda motivasyon, öğrencilerin başarısını yükseltmekte yararlanması gereken önemli bir araçtır. Yazma becerisini geliştirmek için öğrencide istek uyandırmak gerekmektedir. Bu istek ise yazma motivasyonundan geçmektedir (Erbilen, 2021). Öğrenci yazı yazmayı istemelidir. Bu isteği uyandırmak öğretmenin öncelikli görevidir. Brouwer (2012) çalışmasında, öğretmenlerin devamlı bir şekilde öğrencilerin motivasyon düzeylerini kontrol etmelerini ve öğrencileri etkinliklere karşı isteklendirecek şekilde farklı etkinlikler geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bruning ve Horn (2000) yaptıkları çalışmada yazma motivasyonunu artırmak için dört temel sürecin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Bunlar; öğrencilerin yazı yazma ile ilgili inançlarının beslenmesi, öğrencilerin yazma amacı ve bağlamları oluşturmalarını sağlama, yazı yazmak için destekleyici olumlu bir ortam sağlamak ve duygusal bir çevre oluşturmaktır.

Öğretmen öğrenciye yazı yazmadaki amaçların ne olduğunu, neden yazdığını ve yazı sonunda elde edeceği kazanımları hissettirmelidir. Böylece öğrenci yazıya karşı olumlu tutum sergilemeye başlar. Yazısı istenilen düzeyde olmayan öğrencilere olumsuz yorum yapmak öğrencinin motivasyonunu kötü bir şekilde etkiler ve bu durum bütün hayatı boyunca yazıya karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabilir. Ayrıca yazmanın süreç içerisinde birçok farklı boyutunun olması bireylerin yazma becerisine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine de neden olabilmektedir (Çakır, 2010). Bu sebeple yazma sürecinde öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecinin aşamalı

olarak sürdürülmesi, amaçların belirlenmesi, öğrencilerin durumları hakkında dönütler verilmesi, öğrencilerin yazmaya özendirilmesi gibi uygulamalarla öğrencilerin yazma motivasyonu desteklenerek artırılabilir.

4. MATERYAL VE METOT

Bu bölümünde çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma süreci, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

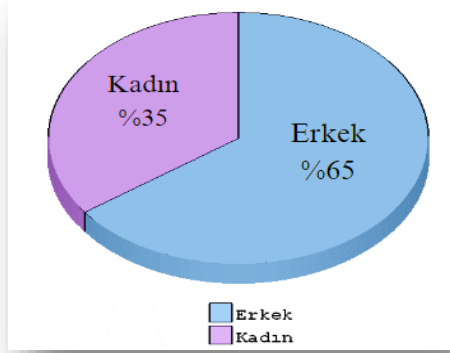
Bu çalışma nitel ve nicel veri toplama ve analiz yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma metot kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel veriler ve nitel verilerin toplanmasını, iki veri setinin birleştirilmesini ve bu iki veri setinden sonuçların çıkarılmasını içeren bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Karma yöntemler dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desen, keşfe yönelik / keşfedici desen ve gömülü desendir. Açıklayıcı desenin kullanıldığı araştırmada, öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Ardından bu verilerden elde edilen bulguları tamamlamak ve daha iyi anlamak, açıklamak için nitel veriler toplanır. (Cresswell ve Clark, 2007 akt: Büyüköztürk vd., 2021).

Araştırmanın temelinde nicel yaklaşım kullanılmış olup verilerin desteklenmesi için de nitel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Zayıf deneysel desene göre çalışma sadece deney grubu ile yürütülür kontrol grubu yer almaz. Bunun nedeni ise kontrol grubu için yeterli örnekleme sahip olunamamasıdır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde aynı ölçme araçlarıyla yapılacak çalışma ile test edilir (Büyüköztürk vd., 2021). Katılımcıların bağımlı değişkene göre gerçekleştirilen ölçümleri uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test olarak aynı katılımcılarla ve aynı ölçme araçlarıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilir (Karataş ve Kılıç Çakmak, 2009).

4.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki yabancı uyruklu 7 kadın 13 erkek olmak üzere 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bilimsel araştırmanın etik değerleri gözetilerek öğrencilerin

katılımı gönüllülük esasına dayandırılmıştır (EK 1). Öğrenciler eğitim süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı Şekil 4.1’de yer almaktadır.



Şekil 4.1: Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı

4.3. Verileri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler anket, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Anket ve ölçekler bireylerin hayatlarını, ilgilerini, tutumlarını betimlemeye yönelik bir sürü sorudan meydana gelen bir araştırma aracı olarak betimlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2021).

Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının tespit edilmesi için ise Sevim ve Doyumğaç (2022) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır (EK 2). Bu ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma motivasyonlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmış olup, alt boyutlarının güvenilirlikleri ise duyuşsal boyutunun .83, dışsal boyutunun .85 ve öz farkındalık boyutunun ise .81 olduğu tespit edilmiştir. Ölçek üç boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin çalışmada kullanılan materyale yönelik motivasyonlarının tespit edilmesi amacıyla Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Materyalleri

Motivasyon Anketi (ÖMMA)” kullanılmıştır (EK 4). Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri ise dikkat ve uygunluk boyutunun .79, güven ve tatmin boyutunun .69 olduğu tespit edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise çalışmada kullanılan dijital öykü materyaline yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatürden faydalanılmıştır. Literatür taraması sonrası oluşturulan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler ışığında form son şeklini almıştır (EK 6).

4.4. Veri Toplama Süreci

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

4.4.1. Uygulama Öncesi

Araştırma öncesi çalışma için üniversiteden etik kurul izni alınmıştır (EK 7). Uygulama öncesi çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçları için araçları geliştiren ve uyarlayan yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı TÖMER idaresi ve öğretmenlerle araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce B1 düzeyi sınıfları ve sayıları ile ilgili bilgi alınmıştır.

Araştırma içeriği bakımından teknolojik olduğu için teknolojik araçların yeterliliği uygulama öncesinde kontrol edilmiştir. Uygulama yapılacak olan TÖMER kurumunda bilgisayar sınıfı bulunmadığından dolayı öğrencilerden telefonlarını yanlarında buldurmaları istenmiştir. Dijital öykü yapımında kullanılacak uygulama *Pixton* olarak belirlenmiştir. Dijital öyküleri video hâline getirmek için *InShot* uygulaması seçilmiştir. *Pixton* ve *InShot* isimli uygulamaya Android ve İOS sürümü telefonlar rahatlıkla erişebilmektedir. Kullanım kolaylığı ve rahat erişilebiliyor olması nedeniyle *Pixton* uygulaması bunlara ek olarak ücretsiz olması nedeniyle de *InShot* uygulaması tercih edilmiştir. Uygulamaya erişim için araştırmacı uygulamada bir sınıf oluşturmuş ve

öğrencilere bu sınıfın linkini öğretmenleri aracılığıyla iletmiştir. Öğrencilerden de *InShot* isimli uygulamayı telefonlarına indirmeleri istenmiştir.

Uygulama öncesi Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 düzeyi ders kitabındaki yazma etkinlikleri incelenerek dijital öykülere uygun dört yazma etkinliği (EK 8) hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra uygulama öncesi hazırlık süreci tamamlanmıştır.

4.4.2. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2023-2024 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve çalışma kur sınavlarından dolayı öğrencilerin gönüllü uygunluğuna göre dört haftaya yayılmış ve sekiz ders boyunca sürmüştür. Uygulama yapılacak olan deney grubu öğrencilerine uygulamanın amacı, süreci ve uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecindeki çalışmaların tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney grubu öğrencilerine ilk olarak ön-test uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan öğrencilere dijital öykü hakkında bilgi verilmiştir. Kullanılacak olan uygulama araştırmacı tarafından öğrencilere tanıtılmıştır. Ardından öğrencilere dijital öykü ile ilgili hazırlanan örnek video izletilmiştir.

Birinci etkinliğin uygulanması için etkinlik konusu öğrencilere detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Konuyla ilgili öğrenciler senaryo taslaklarını oluşturmuşlardır. Taslaklara yazım ve imla kuralları da düzeltilerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Taslakların son hâli oluşturulmuştur. Hazırlanacak olan videonun akışı belirlenmiştir. Öğrenciler akıllı telefonlarının ses kayıt uygulamasını kullanarak yazdıklarını ses kaydına almışlardır. Seslendirme sonrası öğrencilere verilen linkten öğrenciler uygulamaya giriş yapmış ve görselleriyle yazılarını oluşturmuşlardır. Telefonlarına indirdikleri uygulama ile videolarını oluşturmuşlardır. Uygulamada her öğrencinin aynı zamanda ilerlemesine önem verilmiştir. Son olarak isteyen öğrenciler hazırladıkları dijital öykülerini arkadaşları ile paylaşmıştır (EK 9, EK 10).

4.4.3. Uygulama Sonrası

4 hafta süren bu uygulama sonrasında deney grubuna son-test ile birlikte Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi uygulanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Uygulama süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

Tablo 4.1: Araştırma takvimi

Hafta	Tarih	Süre
1	29.11.2023	2 ders saati
2	06.12.2023	2 ders saati
3	13.12.2023	2 ders saati
4	20.12.2023	2 ders saati

4.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın bu bölümünde alt problemler ve alt problemlerin test edilmesinde kullanılan istatistiksel testler yer almaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için katılımcı sayısından dolayı ($n < 30$) ShapiroWilk testi ve çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Şencan, 2005). ShapiroWilk testinde $p > 0,05$ ise değişken normal dağılım özelliği gösteriyor anlamına gelir (Cevahir, 2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Tek grup ve ön test/son test durumları incelenirken ise ön test ve son testin bağımlılık durumlarından dolayı bağımlı grup testi (Paired Samples T test) kullanılmıştır.

Tablo 4.2: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği normallik testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	P	İstatistik	df	P		
Ön Test	,208	20	,024	,903	20	,046	-1,156	1,161
Son Test	,093	20	,200	,991	20	,999	-,049	-,186

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi analizinde ise nicel betimsel analiz yapılmıştır. Normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için katılımcı sayısından dolayı ($n < 30$) Shapiro-Wilk testi ve çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3: ÖMMA normallik testi

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	P		
Dikkat ve Uygunluk Boyutu	,098	20	,200	,937	20	,208	-,843	-,827
Güven ve Tatmin Boyutu	,142	20	,200	,952	20	,401	,365	,114

Likert tipi ölçeğin değer farkının ($5-1 = 4$) değer yargısına (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik aralıklar, öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere yönelik görüşlerinin ve buna bağlı olarak materyal motivasyonlarının görüşlerini belirlemiştir.

Tablo 4.4: 5'li Likert ölçeğine göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı

Değer Aralıkları	Görüşler
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Az Katılıyorum

Tablo 4.4: (devam ediyor)

2,61-3,40	Orta Derecede Katılıyorum
3,41-4,20	Çok Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum

Bu verilere göre, 1.00-1.80 arası aritmetik ortalamaya sahip ölçek maddelerinin sıklık seviyeleri “Hiç katılmıyorum” şeklinde isimlendirilmiş olup, öğrencilerin materyal motivasyonlarının olmadığını göstermektedir. 1.81-2.60 arası değerlere sahip maddeler ise “Az katılıyorum” olarak nitelendirilmiş ve öğrencilerin materyal motivasyonlarının çok düşük olduğunu, 2,61-3,40 arasındakiler “Orta derecede katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının ortada olduğunu, 3,41-4,20 arasındakiler “Çok katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının iyi olduğunu, 4,21-5,00 arasındakiler ise “Tamamen katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının çok iyi olduğunu belirtir şekilde yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin nitel analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde gruplandırmayı ve bu verileri okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamayı içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda araştırmacı tarafından verilerin elde edilmesi ve yorumlanması araştırmacının öznel yargı, düşünce ve davranışlarını araştırmanın sonucuna yansıtabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Katılımcılarla yapılan geriye dönük görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden kelime, cümle ve paragraflardan yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan benzer görüşlerden hareketle temalar oluşturularak alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) değeri 0,90’dır. Yine araştırmada kullanılan ÖMMA adlı ölçeğin Cronbach Alfa (α) değeri 0,81’dir. Bu değerler kullanılan araçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre bulgular sırasıyla sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nicel bulgularına yer verilmiştir.

5.1.1. 1. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” ile elde edilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.1’de yer almaktadır.

Tablo 5.1: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeğine ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

		N	\bar{x}	Ss	t	df	P
Yazma Motivasyonu	Ön Test	20	3,04	,636	-4,567	19	,000
	Son Test	20	3,73	,515			

P<0,05

Tablo 5.1. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonuna yönelik ön test ve son test sonuçlarında yer alan aritmetik ortalama (\bar{x}) değerinin ön testte 3,04 olduğu görülürken son testte 3,73 olduğu görülmektedir. Bu değişime yönelik anlamlılık düzeyine bakıldığında ise $p<,000$ olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarındaki bu anlamlı artış, dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir. Ön test sonucunda 3.04 olan \bar{x} değerlerinin 3,73 değerine yükselmesi sonucunda dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bize dört hafta

boyunca yapılan dijital öykü materyali ile yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularıyla uyumlu sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Örneğin, Keskin (2023) yapmış olduğu dezavantajlı bölge çocuklarıyla dijital öykü yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma motivasyonlarının ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve yazma motivasyonlarının orta düzeyden iyi düzeye yükseldiğini tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları bu çalışmayla örtüşmektedir. Tetik ve Özer (2022) yaptıkları çalışmada, etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonu ve dijital öykü oluşturma becerilerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Dijital öykülerin bir etkinlik olarak değil ayrı bir ders olarak planlandığı çalışmalar olduğu da görülmektedir. Özcan Güzel (2021) bu konuyla ilgili yaptığı çalışmada dijital öyküleri, ayrı bir ders gibi planlamıştır. Çalışmada dijital öykü kulüplerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve yazma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu konu ile ilgili meta analiz çalışmaları da yapılmıştır. Şahin (2021) yapmış olduğu çalışmada dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde çok iyi düzeyde olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Sever (2014) çalışmasında, dijital öykü hazırlamanın öğrencilerin motive olmaları açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. 2. Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Katılımcıların öğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi” ile ilgili 2 alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 5.2’de yer almaktadır.

Tablo 5.2: ÖMMA boyutları ve puan ortalamaları

Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Dikkat ve Uygunluk	20	45,05	5,92
Güven ve Tatmin	20	48,95	3,59

Tablo 5.2. incelendiğinde Dikkat ve Uygunluk boyutunun ortalamasının 45,05 olduğu görülmektedir. Dikkat ve Uygunluk boyutu anketin 1-11 arası maddeleri kapsamaktadır. Ortalama, madde sayısına bölüldüğünde 4,09 sonucuna ulaşılmaktadır. Anketin kodlarına bakıldığında öğrenciler Dikkat ve Uygunluk boyutundaki maddelere ortalama olarak “çok katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Güven ve Tatmin boyutunun ortalamasının ise 48,95 olduğu görülmektedir. Güven ve Tatmin boyutu 12-24 arası maddeleri kapsamaktadır. Ortalama, madde sayısına bölüldüğünde 3,76 sonucuna ulaşılmaktadır. Anketin kodlarına bakıldığında öğrenciler Güven ve Tatmin boyutundaki maddelere ortalama olarak “çok katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

Tablo 5.3: ÖMMA dikkat ve uygunluk boyutları maddeleri ve madde ortalamaları

Maddeler	\bar{x}	Ss
M4	4,30	,657
M8	4,25	,786
M10	4,25	,786
M9	4,25	,967
M2	4,20	1,056
M1	4,10	,912
M5	4,10	,788
M7	4,05	1,234
M6	3,90	,968
M3 (<i>ters çevrilmiştir.</i>)	3,90	1,372
M11	3,75	,910

Tablo 5.3. incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirebilmektedir:

- M4 ortalamasına (4,30) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şeklinin dikkat çekici olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M8 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyelerin, resimlerin ve örneklerin var olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M10 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste öğrenecekleri bilgileri nasıl uygulayacaklarına dair açıklama ve örneklerin olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M9 ortalamasına (4,25) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyaller kendileri için uygun olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M2 ortalamasına (4,20) bakıldığında katılımcılar dersin işleniş şekli ve kullanılan dijital öykü materyalinin dikkat çekici olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M1 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcılar dersin içeriğini ilk öğrendiklerinde dikkatlerini çeken şeyleri gördüklerine “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M5 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcılar bu derste dikkat çekici şeylerin olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M7 ortalamasına (4,05) bakıldığında katılımcılar alıştırmaların, materyallerin ve sunumların çeşitli olmasının dikkatlerini derse vermelerine yardımcı olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M6 ortalamasına (3,90) bakıldığında katılımcılar derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendiklerine “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M11 ortalamasına (3,75) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerin içerik ve sunum konularının öğrenilmeye değer olduğuna “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M3 ortalamasına (2,10) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi olmadığına “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5.3’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Katılımcıların bu yanıtlarından yola çıkarak dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat çekici buldukları, dijital öykülerin yazma dersinde kullanmaya uygun

gördükleri ve dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir.

Tablo 5.4: ÖMMA güven ve tatmin boyutu maddeleri ve madde ortalamaları

Maddeler	\bar{x}	Ss
M24	4,45	,686
M19	4,10	,788
M15	4,00	,649
M17	3,95	,826
M22	3,95	1,099
M21	3,90	1,071
M14 (<i>ters çevrilmiştir.</i>)	3,90	1,119
M20	3,85	,933
M23	3,85	,933
M13	3,70	,865
M18 (<i>ters çevrilmiştir.</i>)	3,65	1,182
M12 (<i>ters çevrilmiştir.</i>)	3,55	,759
M16 (<i>ters çevrilmiştir.</i>)	3,40	,753

Tablo 5.4. incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirebilmektedir:

- M24 ortalamasına (4,47) bakıldığında katılımcıların dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duyduklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M19 ortalamasına (4,11) bakıldığında katılımcıların dersteki konuların sıralamasının iyi olmasının dersi öğreneceklerine dair güvenlerini artırdıklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

- M15 ortalamasına (4,05) bakıldığında katılımcıların verilen ödevleri yaptıkça konuları öğreneceklerine dair kendilerine dair güvenlerinin artmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M21 ortalamasına (3,95) bakıldığında katılımcıların dersten zevk aldıkları için dersteki konularla ilgili daha çok şey öğrenmek istemelerine “ çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M17 ortalamasına (3,89) bakıldığında katılımcıların ders konularına çalıştıktan sonra bu dersten geçebileceklerine yönelik güvenlerinin artmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M22 ortalamasına (3,89) bakıldığında katılımcıların derse zevk alarak çalışmalarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M20 ortalamasına (3,84) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaları, araştırmaları tamamlamaları kendilerinde başarı hissi uyandırmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M23 ortalamasına (3,84) bakıldığında katılımcıların ödev sonrası verilen dönütler ve dersteki diğer yorumların emeklerinin karşılığını aldıkları hissini vermelerine “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M13 ortalamasına (3,74) bakıldığında katılımcıların içeriği ilk incelediklerinde bu ders kapsamında neler öğreneceklerini anladıklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M16 ortalamasına (2,63) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaların ve alıştırmaların oldukça zor olmasına “orta derecede katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5.4’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M12 ortalamasına (2,47) bakıldığında katılımcıların dersi anlamaları beklediklerinden daha zor olduğuna “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5.4’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M18 ortalamasına (2,32) bakıldığında katılımcıların ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadıklarına “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5.4’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M14 ortalamasına (2,16) bakıldığında katılımcıların derste kullanılan materyallerde çok bilgi verildiği için nelerin önemli olduğunu ayırt

edemediklerine “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5.4’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Bu yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların dijital öyküler kullanılarak işlenen yazma dersinden memnun oldukları, derse yönelik ilgilerinin olduğu, başarılı olduklarını ve derse karşı güven duydukları çıkarımı yapılabilmektedir. Çalışma süresi boyunca öğrencilerin yapılan etkinliklere yönelik ilgilerinin çok fazla olduğu, dikkat çekici buldukları ve zamanla yazma konusunda daha başarılı oldukları araştırmacı tarafından da gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bulguları literatürdeki benzer çalışmalarla birbirini destekler niteliktedir. Örneğin, Demir ve Kılıçkırın (2018) yaptıkları çalışmayla dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiği ve ilgilerini çektiği, kendilerine olan güvenin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Balaman Uçar (2016) çalışmasında, öğrencilerin dijital öyküler yardımıyla yazı yazmaya daha motive olduğu sonucuna ulaşmıştır. Abdel-hack ve Helwa (2014) yaptıkları çalışmada, yabancı dil öğrenen lisans öğrencileri, dijital öykülerin yazma sürecine daha fazla ilgi duyulmasını sağlayan etkinlikler olduğunu dile getirmişlerdir. Göçen (2014), dijital öykülerin dersleri eğlenceli ve zevkli bir hâle getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Foley (2013) yapmış olduğu çalışmada, dijital öyküleri çocukların dil öğretimi için nasıl kullanılabilceği ve öğrencilerin yazma süreçlerinin nasıl geliştirebileceğini belirlemeyi hedeflemiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin karmaşık bir yapıda olan bu yazma etkinliğine uyum sağladığı görülmüştür. Yazma konusunda isteksiz olan öğrencilerin bile dijital öykü materyali sayesinde yazı yazmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluşturmaya başladıkça ve bu etkinliğe devam ettikçe kendilerini yazar gibi hissettikleri, motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Çıralı (2014), Baki (2015), Uslu (2019) ve Tetik (2020) gerçekleştirdikleri araştırmalarda dijital öykülerin öğrencilerin yazma becerisi üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin dijital öykü kullanımıyla yazma becerilerinin geliştiği, yazmaya karşı motivasyonlarının arttığı, yazmaya karşı olan endişelerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu bulguları literatürdeki benzer çalışmalarla birbirini destekler niteliktedir. Öğrencilerin dijital öykü materyali ile yapılan yazma etkinliklerini geleneksel yazma etkinliklerinden daha ilgi çekici bulduğu, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularına yer verilmiştir.

5.2.1. Öğrencilerin Dijital Öykü ile Yapılan Yazma Etkinliklerine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular ve Tartışma

Nitel bulgular incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla pozitif tutum içinde oldukları görülmüştür. Örneğin; K3 keyif verdiğini söylerken K5 ilham verdiğini K2 ise normalde yazı yazmayı sevmediğini ama dijital öykü ile yazmanın hoşuna gittiğini ifade etmişlerdir.

K3: *“Bununla yazmak bana keyif verdi.”*

K5: *“Daha çok yazı yazmak istiyorum. Çok ilham veriyor, yazar gibiyim.”*

K2: *“Yazmayı sevmiyorum ama bununla yazmak güzel hoşuma gitti.”*

Öğrencilerin dijital öykü materyali ile yazmaya yönelik duyguları da ifade ettikleri şeyler arasındaydı. Öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğu yazmaya yönelik pozitif bir duyguya sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

K18: *“Motivasyonumu ve yazmaya olan ilgimi artırdı çünkü hikayeler yaratırken olduğu gibi yaratıcı şeyler kullanmayı seviyorum.”*

K19: *“Dijital ortamda hikaye yazma çok heyecan verici ve eğlenceli.”*

K17: *“Dijital öykü çok sevdim eğlenceliydi.”*

K10: *“İlginç olması çok iyi.”*

K1 ve K15 ayrıca dijital öykü materyali ile yazarken kendilerini enerjik hissettiklerini belirtmiştir.

K1: *“Mutlu hissediyorum ve beğendim. Yazı yazarken kendimi enerjik hissettim.”*

K15: *“Yazma motivasyonumu artırdı. Yazı yazarken kendimi enerjik hissediyorum.”*

Dijital öykü ile yapılan yazma etkinliklerindeki tutumlar incelendiğinde öğrencilerin genellikle güzel ifadelerle bu süreci tasvirlemeye çalıştıkları görülmüştür.

K1: *“Yazma etkinliklerini beğendim, dikkat çekiciydi.”*

K2: *“Bu etkinlikler hoşuma gitti.”*

K3: *“Yazı yazarken bu etkinlikleri çok beğendim.”*

K8: *“Her şey mükemmeldi.”*

K7: *“Ben çok beğendim. Bu dijital öykü ile yapılan yazma etkinlikleri güzel.”* diyerek aslında süreçten aşırı keyif aldıklarını dile getirmişlerdir.

Öğrenciler yapılan etkinliklerin aynı zamanda kullanışlı olduğunu ve onların öyküleri giderek daha fazla sevdiklerini de ifade etmişlerdir.

K5: *“Bence kullanışlı bir uygulama yazı yazmaya ilgi duymaya başladım.”*

K19: *“Yazma hevesim arttı gelecekte ünlü bir yazar olacağıma olan inancım arttı.”*

Öyle ki dijital öykü sayesinde yazı yazmaya daha fazla ilgi duyulduğu da ifade edilen görüşler arasındadır.

K18: *“Açıkçası artık dijital hikayeler sayesinde yazmaya daha çok ilgi duyuyorum.”*

Öğrencilerin dijital öykülerle çok fazla haşır neşir olmamaları bunun onlar için bir dönüm noktası olduğu bundan sonraki süreçte de dijital öykülerle oldukça zaman geçirmek istediklerine dair bulgular da mevcuttur.

K18: *“Evet erişim sağlayabilirsem onlarla çevrimiçi pratik yapmak isterim çünkü hikayeleri yapmaktan keyif aldım.”*

K19: *“Evet, ben istiyorum. Çünkü dijital ortamda yazma konusunda bilgimi artırmak istiyorum.”*

K15: *“Evet. Çünkü böyle yapmak çok ilginç ve materyaller dikkat çekiciydi.”* diyerek bu süreci desteklemişlerdir.

Yine de iki öğrenci yazmaya yönelik çekincesi olduğunu ifade ederek yazma sürecinden çok fazla keyif almadığını ifade etmektedir. Bu durum dijital öykünün kullanılıp kullanılmadığından çok öğrencinin yazma sürecini sevmediğinden kaynaklandığı söylenebilir.

K8: *“Hayır, Çünkü ben yazmayı sevmiyorum.”*

K7: *“Evet düşünüyorum. Ama hâlâ çok yazı yazmayı sevmiyorum.”*

Öğrencilerin dijital öykülere yönelik önerileri de dikkat çekici bulgular arasındadır.

K1: *“Bu yazı ve dijital öykü bilgisayarda daha iyi olabilir.”*

K18: *“Bence dijital hikayeler yapmaya gitmeliler çünkü öğrenci olarak sıkılmazsınız ve bu sınıfta daha iyi bir ivme yaratır.”*

Öğrenciler o kadar sevdiler ki bundan sonraki yazma etkinliklerinde mutlaka dijital öykü kullanmak istediklerini ifade ettiler.

K1: *“Evet istiyorum çünkü daha deneyim alacağım.”*

K2: *“Evet yapmak isterim çünkü çok beğendim.”*

K3: *“Evet, yapmak isterim yazmamı geliştiriyor.”*

K10: *“Yapmak istiyorum, Ne daha ilginç olsa o daha iyi.”*

K13: *“Evet. Çünkü bunu beğendim.”*

Dijital öyküler ile yapılan yazma etkinliklerini öğrencilerin neredeyse tamamı çok sevdiğini ve ilginç bulduklarını söylemiştir. Öğrencilerin çoğunun pozitif bir tutum içerisinde olduğu görülmektedir. Yapılan etkinliklerden keyif aldıklarını, dijital öykü ile daha çok yazmak istedikleri ve bunun onlara ilham verdiği de belirttikleri görüşler arasındadır. Benzer görüşler Abdel-hack ve Helwa (2014) araştırmasında da yer almaktadır. Yabancı dil öğrenen lisans öğrencilerinin çoğu dijital öyküleri beğendiklerini, ilginç bulduklarını, keyifli bir etkinlik olarak gördüklerini ve sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler dijital öykü materyali ile yazarken heyecan verici olduğunu kendilerini enerjik ve mutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Zakaria ve Aziz'in (2019) çalışmasında öğrenciler, dijital öykü yapmanın heyecan ve mutluluk verici olduğunu ifade etmişlerdir. Balaman Uçar (2016) çalışmasında öğrencilerin, teknoloji destekli uygulamaları motive edici ve daha keyifli bulduklarını aynı zamanda geleneksel yazma etkinliklerini biraz sıkıcı bulduklarını ancak dijital öykülerle yazmanın daha iyi olduğunu belirtmiştir. Dijital öyküler öğrencilere; yazar ve araştırmacı rollerini vermektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Bununla birlikte dijital öykülerin olumlu sınıf ortamı oluşturduğu ve öğrencilere kendilerini adeta bir yazarmış gibi hissettirdiği de belirtilen görüşlerdendir (Banaszewski, 2002). Aydın'ın (2019) çalışmasında öğrenciler, dijital öyküleri beğendiklerini ve kendilerine ilginç geldiğini belirtmişlerdir. Dijital öyküler öğrencilerin öğrenmeye karşı arzularını yükselten bir yöntemdir (Morgan, 2014). Literatürdeki benzer araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmadaki öğrencilerin görüşleri birbiriyle benzer nitelik taşımaktadır.

5.2.2. Öğrencilerin Dijital Öykü Oluşturma Süreçlerindeki Deneyimlerine Ait Bulgular ve Tartışma

Öğrenciler dijital öyküleri oluşturma süreçlerinde dijital öykülerin kullanımını çoğunlukla eğlenceli, pratik, yaratıcı ve ilginç bulduklarını dile getirmişlerdir.

K2: *“Bunu kullanmak pratik ve eğlenceli.”*

K5: *“Kendi yazılarımın çizgi film gibi fotoğraflarını yapmak, yazılarımdaki insanları yapmak çok ilginç ve pratik. Her şeyin versiyonu çok.”*

K8: *“Bence pratik her zaman işe yarar.”*

K12: *“Dijital hikayeler hayal gücünüzü güçlendirmenize yardımcı olur.”*

K18: *“Konu yazarken yaratıcılık yaratmasının harika olduğunu düşünüyorum. Hayal gücü gelişir.”*

K19: *“Bence o iyi ve eğlenceli çünkü dijital bilgimizi ve yaratıcılığımızı artırabilir.”*

Öğrencilerden K11 deftere yazmanın daha iyi olduğunu düşünürken K20 tamamen ters bir düşünce ortaya koyarak dijital öykünün yazı yazmada ona yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

K11: *“Bence bir deftere düşündüklerimizi yazmamız daha iyi olur.”*

K20: *“Bu bana Türkçe yazmaya yardım ediyor.”*

Öğrencilerin dijital öykü deneyimleriyle ilgili ifadelerinden çoğu olumlu yöndedir. Bu materyalin pratik olduğu, yazı yazmada yardımcı olduğu ve yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdikleri belirtilen görüşler arasındadır. Benzer görüşler Aydın'ın (2019) yaptığı çalışmada da mevcuttur. Öğrenciler, kendilerine ait yeni ve özgün ürünler ortaya

koyduklarını belirtmişlerdir. Bu ise öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

5.2.3. Öğrencilerin Dijital Öykülerin Yazma Becerilerini Geliştirdiğine Yönelik Düşüncelerine Ait Bulgular ve Tartışma

Öğrenciler yapılan dijital öykülerin yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği konusunda çoğunlukla geliştirdiğini düşündüklerini dile getirmiştir.

K1: *“Evet düşünüyorum çünkü benim yazmam güzel ama daha iyi geliştireceğim.”*

K3: *“Evet, bu bana yazarken yardımcı oluyor hatalarımı görüyorum.”*

K12: *“Evet, Çünkü yeni kelimeler öğrenmenize yardımcı olur.”*

K14: *“Evet geliştirdiğimi düşünüyorum, çünkü yazmayı geliştiriyorum.”*

K17: *“İnanıyorum çünkü yeni haberler yazdım, Türkçe iyi öğrenebiliriz.”*

K20: *“Evet. Çünkü bunu bana Türkçe yazmaya iyi yardım ediyor ve kolaylaştırıyor.”*

Birkaç öğrenci ise K9: *“Hayır”*, K10: *“Düşünmüyorum”*, K16: *“Emin değilim”* gibi kısa ifadelerle yazma becerilerinin gelişip gelişmediğinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan dijital yazma sürecindeki öğretmen etkisine dair K6'nın sözleri öğretmen etkisinin de altını çizmektedir. Dijital yazma sürecinde öğretmenin sürekli öğrencilere destek olması ve anlık dönüt vermesi öğrencilerin de bu süreçte daha etkili bir geri bildirim süreci yaşayabileceklerini göstermektedir.

K6: *“Evet, çünkü öğretmenim hatalarımı anlatıyor.”*

K2 yazma sürecinde dijital öykü kullanımını “kolaylaştırıcı” olduğunu ifade etmektedir.

K2: “*Evet çünkü bu benim Türkçe yazmamı kolaylaştırıyor.*”

Öğrencilerin çoğunluğu dijital öykülerin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Dijital öykülerin yazı yazmalarına yardımcı olduğu, yazmalarını kolaylaştırdığı ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olduğu ifade edilen görüşler arasındadır. Alanyazında bu araştırma görüşlerini destekleyen bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Uslupehlivan ve arkadaşları (2017) çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital öyküleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkinlik olarak gördüğünü ifade etmiştir. Abdel-hack ve Helwa (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin dijital öykülerle kelime bilgisinin arttığını ortaya koymuştur. Zakaria ve Aziz'in (2019) yaptıkları çalışmada öğrenciler, dijital öykülerle yazarken daha kolay yazabildiklerini ve yeni kelimeler öğrendiklerini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığı, yazar olma istekleri ve inançlarının cesaretlendiğine dair olan ifadeleri de dikkat çekmektedir. Uçar'ın (2016) çalışmasına göre, dijital öyküler öğrencilerin yazma becerisini olumlu anlamda etkilemiştir. 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.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Bartın Üniversitesi TÖMER’de B1 düzeyinde öğrenim gören yirmi kişilik bir gruba dijital öykü materyali ile yapılan yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazma motivasyonuna etkisi ve öğrencilerin bu etkinliklere yönelik görüşleri ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve internetin daha da yaygınlaşması eğitim alanına da sirayet etmiştir. Daha etkili bir öğrenme ortamı için öğretmenler teknolojiyi eğitime ve derslere entegre ederek farklı materyallerle öğrencilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu noktada dijital öyküler son zamanlarda öğretmenlerin ve öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Dijital öyküler öğrenciler tarafından da öğretmenler tarafından da kullanılmaktadır. Dijital öyküler öğretmenlerin, herhangi bir konuda merak uyandırmak, beyin fırtınasına ortam sağlamak ya da ilgili konu içeriğini sunmak gibi sebeplerle kullandıkları bir öğretim aracıdır (Robin, 2006). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazma becerisi ise öğrencilerin zorlandığı alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde dijital öykülerin faydalı olacağı öngörülmüştür. Araştırmanın bu aşamasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin öğrencilerin yazma motivasyonuna etkisini tespit etmek amacıyla elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak önerilere yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bartın Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 düzeyinde yirmi kişilik bir grup üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Dört 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 ise yeteri düzeyde kontrol grubunu sağlayacak bir örnekleme sahip olunamamasıdır. Dijital öykü etkinliklerini gerçekleştirmek için öncelikle öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ardından öğrencilere dijital öykü hakkında bilgi verilmiş *Pixton* ve *InShot* uygulamaları da tanıtılmıştır. Daha sonra öğrencilere her hafta Yeni İstanbul kitabındaki etkinliklerden yola çıkılarak hazırlanan bir dijital öykü yazma etkinliği yaptırılmıştır. Dört hafta sonunda öğrencilere dört farklı dijital öykü yazma çalışması yaptırılmıştır. Son hafta ise öğrencilere ilk hafta uygulanan ön test, son test olarak

tekrar uygulanmıştır. Ardından öğrencilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonlarını belirlemek için ÖMMA uygulanmıştır. Son olarak çalışmaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış yapılan etkinliklere yönelik görüş bildirmeleri sağlanmış ve çalışma sonlandırılmıştır.

Yapılan analizlerin sonuçlarına göre dijital öykülerin öğrencilerin yazma motivasyonlarını anlamlı derecede olumlu yönde artırdığı görülmektedir. Bu sonuçlar bağlamında ilgili literatürde benzer sonuçlara rastlanmış ve dijital öykülerin öğrencilerin yazma motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonları da incelenmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda öğrencilerin dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat ve ilgi çekici bulduklarını, dijital öyküleri yazma dersinde kullanmaya uygun gördüklerini, dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir. Araştırmanın bu bulguları literatürdeki benzer çalışmalarla birbirini destekler niteliktedir. Öğrencilerin dijital öykü materyali ile yapılan yazma etkinliklerini geleneksel yazma etkinliklerinden daha ilgi çekici bulduğu, motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci sonucunda öğrencilerin belirttiği görüşlere göre öğrencilerin neredeyse tamamı dijital öyküler ile yapılan yazma etkinliklerini çok sevdiğini ve ilginç bulduklarını söylemiştir. Öğrencilerin çoğunun pozitif bir tutum içerisinde olduğu ve yapılan etkinliklerden keyif aldıkları, dijital öykü ile daha çok yazmak istedikleri ve bunun onlara ilham verdiği ve motive oldukları da belirtilen görüşler arasındadır. Bu materyalin pratik olduğu, yazı yazmada yardımcı olduğu ve yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdikleri belirtilen görüşler arasındadır. Yine de birkaç öğrenci direkt yazı yazma sürecinden çok fazla keyif almadığını belirtmiştir. Bu durumun dijital öykünün kullanılıp kullanılmamasından ziyade öğrencilerin yazma sürecini sevmemesinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak dijital öykü materyalinin öğrencilerin ilgilerini çektiği, yazmaya dair olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu, yazmaya daha motive oldukları, onlara yaratıcılık kattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar nicel sonuçları da destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmanın nitel bulguları, nicel bulguları destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde, dijital öykülerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırmadaki sonuçlar da birbirini destekleyici niteliktedir. Öğrencilerin dijital öykülerle yazmayı ve dijital öyküleri sevdikleri, eğlendikleri, mutlu oldukları, zevk aldıkları, ilginç buldukları ve motive oldukları bir etkinlik olarak gördükleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceri ile ilgili gerçekleştirilecek çalışmalarla dijital öykü desteklenerek sınıf içinde ve dışında öğretmenlerin farklı etkileşimli alternatif etkinlikler oluşturmaya katkı sağlayabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma motivasyonunun artırılması için dijital öykü etkinliklerinden faydalanabileceği söylenebilir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın sonucunda bu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Araştırma B1 düzeyi öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Diğer düzeylerdeki öğrencilerle dijital öykü materyali ile yazma etkinliği çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırma 20 kişilik deney grubuyla yapılmıştır. Araştırmanın daha geniş örnekleme ve kontrol grubuyla yapılması sonucu etkileyebilir. Bundan dolayı sonraki çalışmaların daha büyük örnekleme ve deney grubunun yanında kontrol grubuna da yer verilerek yapılması önerilmektedir.
- Öğrencilerin dört temel becerisinin geliştirilmesinde dijital öyküleri kullanmak için öncelikle öğretmenlerin dijital öykü hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Dijital öyküleri yapma ve kullanma sayesinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da teknoloji kullanımı olumlu anlamda değişecektir. Bu doğrultuda seminerler verilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma motivasyonlarının artırılması için yazma derslerinde dijital öykü etkinlikleri kullanılabilir.

- Literatür taraması sonucunda, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerle ilgili yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu konuyla ilgili akademik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma yazma becerisine yönelik duyuşsal boyutlardan motivasyonu artırmak için denenmiştir ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle diğer boyutlarda da denenebilir.
- Dijital öykü etkinlikleri sürecinde teknolojik alt yapı çok önemlidir. Okullarda ve TÖMER bünyesinde dijital öykü çalışmalarının rahat bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli imkânlar sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abdel-Hack, E. M. ve Helwa, H. S. A. H. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1): 8-41. <https://doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. . 27–28 Mart 2008, Gazimağusa, s. 37-48.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379–380: 31–39.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 343-361.
- Altunkaya, H. (2019). Yazma Eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.). *Türkçe Öğretimi İçinde* (81-110). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2): 169-182.
- Aydın, E. ve Çiğerci, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45: 1078- 1097. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41513>
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30): 50-62.
- Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmaçılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4): 310-315.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2018). Yazma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe öğretimi El Kitabı İçinde* (311-334). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baki, Y. (2015). *Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklı Yöntem Işığında Yazma Becerisinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital Öykülemenin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9 (1): 32–35.
- Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling, Supporting Digital Literacy In Grades 4-12*. Unpublished Master Thesis. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1): 19-30
- Barın, Erol. (1992). *Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber ve D. Willis (Eds.). *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Inside* (647-654). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bektaş Hay, N. ve Ökten, C. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyi Yazma Etkinlikleri Geliştirme. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök, Ö. Dağ Tarcan (Ed.). *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar 11 İçinde* (143-165). (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER. <https://www.researchgate.net/publication/348434536>
- Borneman, D. ve Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27 (7): 16-17.
- Boscolo, P. ve Hidi, S. (2006). Motivation and Writing. C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook Of Writing Research Inside* (144–157). New York: The Guilford Press.
- Boz, B.Y. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İkinci Dil Motivasyonel Benlik Sistemi ve İkinci Dilde İletişim Kurma İstekliliği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Bran, R. (2010). Message in a bottle Telling stories in a digital world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 1790-1793. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.986>

- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2): 189. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659012436850>
- Brown, H. D. (2000). *Principles Of Language Learning and Teaching*. (4th Edition). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bruning, G. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. 35(1): 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Byrne, D. ve Callaghan, G. (2013). *Complexity Theory And The Social Sciences The State Of The Art*. (2nd Edition). Abingdon: Routledge.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. (1. Baskı). İstanbul: Kıbele Yayınları.
- Ceylan, B. ve Birinci, G. (2013). Teknopedagojik Eğitimde çoklu Ortam Uygulamaları. I. K. Yurdakul (Ed.). *Teknopedagojik Eğitime Daylı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı İçinde* (131-159). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chambers, G. (1994). A snapshot in motivation at 10+, 13+ and 16+. *Language Learning Journal*, 9(1): 14-18. <https://doi.org/10.1080/09571739485200061>
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clark, A. ve Trafford, J. (1996). Return to gender: boys' and girls' attitudes and achievements. *Language Learning Journal*. 14: 40-49. <https://doi.org/10.1080/09571739685200371>
- Clément, R. (1980). Ethnicity, Contact And Communicative Competence In A Second Language. In H. Giles, W. P. Robinson ve P. M. Smith (Eds.). *Language: Social Psychological Perspectives Inside* (147–154). Oxford: Pergamon.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lawrence: University of Kansas.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crookall, D. ve Oxford, R. (1988). Review essay. *Language Learning*, 38: 127–140. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00404.x>

- Crookes, G. ve Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41: 469-512. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, G. (2009). *İşgörenlerin Demografik Özelliklerine Göre Motivasyon Araçları ve Denetim Odağı Değişkeninin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1 (28): 1-12.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çetin, D. (2017). Dil Becerileri-Anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı 1. Cilt İçinde* (359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*. 9: 173-189.
- Daly, J.A. ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research in the Teaching of English*. 17(4): 327-339. <https://doi.org/10.58680/rte198315695>
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior Inside* (11-40). Springer, Boston, MA: Perspectives in Social Psychology.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2009). Self-Determination Theory: A Consideration Of Human Motivational Universals. P. J. Corr. ve G. Matthews (Eds.). *The Cambridge Handbook Of Personality Psychology Inside*. (441-456). New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4): 325-346.

- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2 (4): 12-18.
- Demir, F. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı: B2 Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demiral, S. ve Acat M. B. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 31: 312-329.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde E-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkol, S. (2021). *Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dörnyei, Z. ve Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of 12 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.
- Dörnyei, Z. (2005a). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. (1st Edition.). London, UK: Routledge.
- Dörnyei, Z. ve Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. (1st Edition.). New York, NY: Routledge.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. (2nd Edition). Harlow, UK: Pearson.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Program Geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde* (511-526). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O. (2015). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Kültürel Farkındalık Oluşturma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erbilen, M. ve Temizkan, M. (2021). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48): 170-201.
- Eres, N. F. (2008). *İçsel Güdülerinizi Kullanarak Başarı Avcısı Olun*. (1. Baskı). İstanbul: Akis Yayınevi.
- Ergin, M. (2016). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. Ankara: Bayrak Basım Yayım Yayınları.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. C. Koparal & İ. Özalp (Ed.). *Yönetim ve Organizasyon İçinde* (125-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eroğlu, E. N. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülerin yazma becerisinde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5 (2): 108-123.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçinde* 177-218. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, F. ve Akkaya, A. (2021). Covid-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi. *Route Education and Social Science Journal*, 69: 42-62.
- Foley, L. M. (2013). *Digital Storytelling In Primary-Grade Classrooms* Unpublished Doctoral Dissertation. Arizona: Arizona State University.
- Frazel, M. (2010). *Digital Storytelling Guide For Educators*. (1st Edition). Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. (1st Edition). Londra: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes And Motivation In Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1): 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- Garrety, C. (2008). *Digital Storytelling: An Emerging Tool For Student And Teacher Learning*. Ames. Unpublished Doctoral Dissertation. Ames: Iowa State University.

- Genç İltar, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163: 36-45.
- Gilbert, I. (2013). *Essential Motivation In The Classroom*. (1st Edition). New York: Routledge.
- Giles, H. ve Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 3 (1): 17-40.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178: 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3): 797-810. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçinde* (499-523). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güzel Özcan, P. (2021). *Teknolojik Uygulamaların Yazma Becerisi ile Yazma Tutumu Arasındaki İlişkinin ve Öğrenci Deneyimlerinin İncelemesi*. Yayınlanmamış Bitirme Tezi. İstanbul: MEF Üniversitesi.
- Gregori-Signes, C. (2008). Digital Storytelling within the Common European Framework. Talk Presented at “I Congreso Internacional de Interacción Comunicativa y Enseñanza de Lenguas”. Valencia 2008, <https://www.scribd.com/presentation/42623103/DigitalStorytelling-within-the-Common-European-Framework-for-Education-2010> (22.05.2023).
- Gregori-Signes, C. ve Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: An introduction. *Digital Education Review*, 22 (1): 1-8.
- Haliloğlu Tatlı, Z. (2016). Dijital Öyküleme. A. İşman vd. (Ed.). *Eğitim Teknolojileri Okumaları İçinde* (219-234). Ankara: TOJET.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3): 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- İltar, B. G. (2002). *Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *TOJET*, 4 (3): 132-142.
- Jakes, D. S. ve Brennan, J. (2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction To Digital Storytelling, <http://www.jakesonline.org/dst2.html> (22.05.2023).
- Kadızoade, E. D. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3 (10): 742-752.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöl, E. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Araştırmalar. E. Karagöl (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dineleme Becerisi İçinde* (1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. (2010th Edition.) Berlin: Springer.
- Keskin, S. (2023). *Dijital Öykü Yazma Uygulamalarının Dezavantajlı Bölge Çocukları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilic-Cakmak, E., Karatas, S. ve Ocak, M. A. (2009). An analysis of factors affecting community college students' expectations one-learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 10 (4): 351-363.
- Kieler, L. (2010). Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 33(3): 48-52. <https://doi.org/10.1177/107621751003300311>
- Kim, D. ve Li, M. (2021). Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1): 33-61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Koca, G. S. (2019). *Akran Öğretiminin, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna Yönelik Çıkarımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2): 89-106. <https://doi.org/10.17943/etku.29277>
- Kulla-Abbott, T. M. (2007). *Developing Literacy Practices Through Digital Storytelling*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia: Missouri University.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28): 74-95.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi'nin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (1): 292-312.
- LaFrance, J. ve Blizzard, J. (2013). Student perceptions of digital storytelling as a learning-tool for educational leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (2): 24-43.
- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling Cookbook* (3rd Edition). Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- LoBello, C. (2015). *The Impact Of Digital Storytelling On Fourth Grade Students Motivation To Write*. Unpublished Master's Thesis. New York: New York State University.
- Maden, S. (2021). Yazma Kaygısı. M. N. Kardaş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (343-361). Pegem Akademi: Ankara.
- Maden, S. ve Maden, A. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. M. N. Kardaş (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitim Ortamları İçinde* (199-239). Ankara: Pegem Akademi
- Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9): 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education Dergisi*, 19(1): 65-79. <https://doi.org/10.1007/BF03033420>
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2): 189-193. <http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Mehdiyev, E. Usta, G. ve Ugurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57): 361-371. <https://doi.org/10.17755/esosder.58834>
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51 (1): 20-26.

- Nam, C. W. (2017). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. *Interactive Learning Environments*, 25(3): 412-427. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1135173>
- Özaydın, Ş. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebî Metinlerin Kullanımına İlişkin Öğretici Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdaşlı, K. ve Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk telekomünikasyon a.ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. *Vizyoner Dergisi*, 4 (7): 73-81.
- Özerbaş, M, A. (2003). *Bilgisayar Destekli Bağlaşıklık Öğretimin Öğrenci Başarısı, Motivasyon ve Transfer Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özevren, M. (2009). *İşletme Yönetimi*. (1. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Phillips, S. A. (2017). *Exploring 21st Century Literacy Through Writing: Urban Educators Use Of Digital Storytelling With Struggling Writers*. Unpublished Doctoral Thesis. Hampton: Hampton University.
- Pilav, S. (2014). Yazma ve Öğretimi. M. Elkatmış (Ed.). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi İçinde* (86-107). Ankara: Maya Akademi.
- Pürbudak, A. ve Usta, E. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 95-114. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.006>
- Razmi, M., Pourali, S. ve 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576>
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3: 1-9.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1: 709-716.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3): 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robin, B. R. ve Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Technology And Teacher Education Annual*, 2: 708-716.

- Rossiter, M. ve Garcia, P. A. (2010). Digital storytelling: A new player on the narrative field. *New Directions For Adult And Continuing Education*, (126): 37-48. <https://doi.org/10.1002/ace.370>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sakoğlu, O. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Düzeltme Sembollerinin Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5): 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Sever, T. (2014). *An Investigation Into The Impact Of Digital Storytelling On The Motivation Level Of Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, E. (2019). *İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65): 567-586. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4170>
- Sevim, O. ve Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: keşfedici karma desen çalışması. *Çukurova Üniversitesi Türkojji Araştırmaları Dergisi*, 7(2): 969-1006. <https://doi.org/10.32321/cutad.1133901>
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2010). Developing a framework for advancing elearning through digital storytelling. *IADIS International Conference e-Learning*. 169-179.
- 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. <https://doi.org/10.21497/sefad.1033057>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, B. (2012). Enhancing women's participation in turkey through digital storytelling. *Journal of Cultural Science*, 5(2): 28-46. <https://doi.org/10.5334/csci.45>
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8): 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Tatlı, Z. ve Arzugül Aksoy, D. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45): 137-152. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060>
- Tanrıkulu, L.ve Türkcü Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alanyazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9 (1): 99-110.
- Tetik, T. (2020). *Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Desteklenmesinde Dijital Öyküleme Etkinlikleri: Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tetik, T. ve Arslan Özer, D. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(33): 1-39. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.65831>
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1): 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 253-283. <https://doi.org/10.12780/UUSBDB147>
- Tolisano, S. R. (2008). Digital Storytelling Part II. <http://langwitches.org/blog/2008/04/25/digital-storytelling-part-ii/> (05.11.2022).
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2): 97-121. <https://doi.org/10.17569/tojqi.57305>
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7 (1): 23-58.

- Uslu, A. (2019). *İş Birlikli Dijital Hikâye Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Çinli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1): 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. ve Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6): 299-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Williams, M. ve Burden, R. L. (1997). *Psychology For Language Teachers*. (1st Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. D. ve Burden, R. L. (1999). Reuven Feuerstein: Releasing Unlimited Learning Potential. D. J. Mendelsohn (Ed.). *Expanding our vision: Insights for language teachers Inside* (93-109). Toronto: Oxford University Press.
- Xu, Y., Park, H. ve 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.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang Y. T. C. ve Wu, W. C. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59(2): 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: iletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 6: 265-286.

- Yılmaz, G. (2022). *Dijital Öykü Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerisi Tutum ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Reklam Filmi Kullanımının Öğrencilerin Yazma Becerisine Katkısının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 1621-1640. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338851>
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme İçin Motivasyon. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Ed.). *Sınıf Yönetimi İçinde* (105-148). Ankara: Asil Yayınevi

EKLER

EK 1: Gönüllü katılım onam formu

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi” isimli çalışma Elif Nur EROĞLU tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülecektir.

Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu çalışmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırma ile İlgili Bilgiler

Araştırma adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi

Süresi: 4 Hafta

Araştırma Amacı: B1 düzeyinde dijital öykü kullanımının yazma motivasyonunu incelemek.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bartın Üniversitesi TÖMER

Çalışmaya Katılım Onayı:

- EVET HAYIR Çalışmanın amacının tarafıma açıklandığını ve anladığımı kabul ediyorum.
- EVET HAYIR Soru sormama imkan tanınmış ve bu sorulara tatmin edici cevaplar verilmiştir.
- EVET HAYIR Bu çalışmaya katılımın gönüllü olduğunu ve herhangi bir yaptırım olmadan ya da herhangi bir sebep göstermeksizin istediğim zaman çalışmaya katılmaktan vazgeçmekte serbest olduğumu biliyorum.
- EVET HAYIR Çalışmada elde edilecek verilerin gizli tutulacağını ve şahsi bilgilerim ile toplanan veri arasında herhangi bir bağlantı olmayacağını biliyorum.
- EVET HAYIR Bu çalışmaya katılmanın herhangi bir tehlike ya da risk unsuru içermediğini biliyorum.
- EVET HAYIR Görüşme verimin isimsiz bir şekilde bilimsel araştırma çalışmaları için kullanılmasına onay veriyorum.
- EVET HAYIR Katılıma dair görüşme dosyalarının kullanılmasına fakat verilerin sunulması halinde tanımlamayı engelleyici etmenlerin kullanılmasına (ismimin silinmesi gibi) onay veriyorum.
- EVET HAYIR Yukarıdaki bilgileri okuduğumu ve çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi onaylıyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

E-posta:

İmzası:

EK 2: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. *Formu doldurmada gönüllülük esastır.* Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

Madde No	Motivasyonla İlgili İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yazmayı hobi olarak gördüğüm için Türkçe yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Türkçe yazmayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Duygularımı Türkçe yazarak daha kolay ifade ettiğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Türkçe yazmanın ana dilime göre kolay olduğunu düşündüğüm için Türkçe yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul (eğitim) başarımların artması için Türkçe yazmam gerektiğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Türkçe yazmanın Türkçe öğrenme konusunda bana öz güven verdiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Türkçe öğretmenimin yazmamla ilgili düşüncelerini önemsiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Türkçe yazmanın Türkiye’de rahat yaşamamı sağlayacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Türkçe yazma ödevlerimi doğru yapabilmeye özen gösteriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Türkçe dil bilgisini pekiştirmek için Türkçe yazmayı tercih ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Türkçe yazmanın bana iyi iş olanakları sağlayacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Resmî kurumlarda Türkçe yazmanın (e-posta,dilekçe vb.) önemli olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğretmenin verdiği ödevi yapmak için Türkçe yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Sosyal medyada istediğim arkadaşlarımla Türkçe yazışmaktan mutluluk duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	15	Öğrendiklerimi kalıcı hâle getirmek için Türkçe yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16	Lisansüstü eğitim düşündüğüm (yüksek lisans, doktora) için Türkçe yazmam gerektiğini hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17	Türkçe sözcüklerin anlamını yazarak daha kolay öğreniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	18	Türkçeyi ana dilim gibi öğrenmeyi düşündüğüm için yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19	Sınavlarda hata yapmamak için Türkçe yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20	Türkçe yazmada zayıf olduğumu hissettiğim için yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21	Türkçe konuşurken hata yapacağımı bildiğim için Türkçe yazmayı tercih ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	22	Türkçe yazmada kendimi konuşmaya göre daha başarılı görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23	Türkçe yazmanın yazma kaygımı azaltacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3: Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu ölçeği izini

29 Kas 2023 14:32 ☆ 😊 ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Geliştirmiş olduğumuz "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği" atf yaparak çalışmanızda kullanabilirsiniz. İlgili ölçek ekte sunulmuştur.

Kolaylıklar dileriz.

Elif Eroğlu ↵, 28 Kas 2023 Sal, 19:01 tarihinde şunu yazdı:

Sayın İbrahim DOYUMĞAÇ hocam,
Bartın Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Erdi Şimşek danışmanlığında yürüttüğüm "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz " Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği " isimli ölçeğinizi akademik kurallar içinde kullanmak istiyorum. Ölçeğe erişim ve kullanabilmek için sizden izin istiyorum. Esen kalın.

EK 4: Öğretim materyalleri motivasyon anketi

Sevgili öğrenciler,

Bu anket dersimizde kullanılan öğretim materyallerinin derse karşı olan motivasyonu nasıl etkilediğini ölçmeyi hedefleyen 24 maddeden oluşmuştur. Anketi cevaplarırken, lütfen her bir ifadenin, karşısında yer alan **Tamamen Katılıyorum** (□), **Çok Katılıyorum** (□), **Orta Derecede Katılıyorum** (□), **Az Katılıyorum** (□), **Hiç Katılmıyorum** (□) seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyiniz. Unutmayınız ki bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyebilecek herhangi bir puan ya da not verilmeyecektir. Bu sebeple sizden soruları içtenlikle ve samimi bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. *Olmasını istediğiniz ya da başkalarının sizden duymayı istediği cevabı vermeyiniz.* Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. İlginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

İsim- Soy isim:

Cinsiyet:

Yaş:

Ülke:

Uyarı: Bu ankette kullanılan “derste kullanılan materyaller” ifadesi ders içinde ve dışında öğrenciler tarafından kullanılması önerilen kitap, makale, sunu, web sayfası vb. her türlü derse yardımcı kaynakları ifade etmektedir.

	Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1 İçeriğini ilk öğrendiğimde, bu derste dikkatimi çeken ilginç bazı şeylerin olduğunu gördüm.	5	4	3	2	1
2 Dersin işleniş şekli ve derste kullanılan materyaller dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
3 Derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi yoktu.	5	4	3	2	1
4 Derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şekli dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
5 Bu derste dikkat çekici şeyler vardı.	5	4	3	2	1
6 Derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendim.	5	4	3	2	1
7 Alistirmaların, materyallerin, sunumların çeşitliliği dikkatimi derse vermeme yardımcı oldu.	5	4	3	2	1
8 Derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyeler, resimler ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
9 Derste kullanılan materyaller benim için uygundu.	5	4	3	2	1
10 Derste öğrendiğimiz bilgilerin nasıl uygulamaya yansıtılabileceğine dair açıklama ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
11 Derste kullanılan materyallerin gerek içeriği gerek sunumu konularının öğrenilmeye değer olduğu izlenimini uyandırıyor.	5	4	3	2	1
12 Dersi anlamak beklediğimden daha zor oldu.	5	4	3	2	1
13 İçeriğini ilk incelediğimde, bu ders kapsamında neler öğreneceğimi anladım.	5	4	3	2	1

14	Derste kullanılan materyallerde çok fazla bilgi verildiğinden nelerin önemli olduğunu ayırt edemedim.	5	4	3	2	1
15	Verilen ödevleri yaptıkça konuları öğrenebileceğime dair kendime güvenim arttı.	5	4	3	2	1
16	Derste ki alıştırmalar ve uygulamalar oldukça zordu.	5	4	3	2	1
17	Ders konularını çalıştıktan sonra, bu dersten geçebileceğime dair güvenim arttı.	5	4	3	2	1
18	Ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadım.	5	4	3	2	1
19	Derste ki konu sırasının iyi olması dersi öğrenebileceğime dair güvenimi artırdı.	5	4	3	2	1
20	Derste ki uygulamaları/alıştırmaları tamamlamak bende başarı hissi uyandırdı.	5	4	3	2	1
21	Dersten zevk aldığım için, derste ki konular hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum.	5	4	3	2	1
22	Derse zevk alarak çalıştım.	5	4	3	2	1
23	Ödev sonrasında ki dönütler ve derste ki diğer yorumlar emeğimin karşılığını aldığım hissini verdi.	5	4	3	2	1
24	Dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duydum.	5	4	3	2	1

EK 5: Öğretim materyalleri motivasyon anketi izini

30 Tem 2023 Paz 13:34 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Hülya Kutu hocam,
Bartın Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Erdi Şimşek danışmanlığında yürüttüğüm "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi" isimli tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" isimli ölçeğinizi akademik kurallar içinde kullanmak istiyorum. Ölçeğe erişim ve kullanabilmek için sizden izin istiyorum.

5 Ağu 2023 Cmt 01:56 ☆ 😊 ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba Elif Eroğlu,

ÖMMA ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmasında başarılar dilerim.

Dr.Hülya DEDE (KUTU)

EK 6: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

İsim-Soy isim:

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form ile derslerde yaptığımız etkinlikler için değerlendirme yapmanız istenmektedir.

1. Dijital öykü ile yapılan yazma etkinliklerini nasıl buldunuz?
2. Dijital öykü ile yapılan yazma etkinlikleri, yazma motivasyonunuzu nasıl etkiledi?
3. Dijital öykülerin yazma motivasyonunuzu artırdığını düşünüyor musunuz? Neden?
4. Dijital öykülerin yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?
5. Bundan sonraki yazma etkinliklerinde dijital öykü ile yazma çalışmaları yapmak ister misiniz? Neden?
6. Dijital öykü ile yazma çalışmaları ile ilgili görüş ve öneriniz var mı? Varsa nelerdir?

EK 7: Etik kurul onay raporu



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2200098470
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

27.09.2022

Protokol No:	2022-SBB-0382
Araştırmanın Başlığı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Elif Nur EROĞLU
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	19.08.2022
Karar Tarihi:	19.09.2022
Toplantı No:	22

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 19.09.2022 tarihli ve 22 numaralı toplantıda 2022-SBB-0382 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ferda
KARADAĞ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Değerleme Kodu: ADİFFİECU

[Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.](#)

Belge Takip Adresi: <http://bys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Detail>

Adres: Ağaç Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 - Bartın

Tel/Fax No: (0 378) 2233500

e-Posta:

Kapı Adresi: basinsivce@bys.bartin.edu.tr

Faks No: (0 378) 2233502

İnternet Adresi: <http://www.bartin.edu.tr/>

Belge için :

Canan Pekel
Sekreter

Tel/Fax No:

(0 378) 2233172 - 1072



EK 8: Yeni İstanbul yabancılar için Türkçe B1 kitabı örnek etkinlikler

Örnek Etkinlik 1 – Genel Yazma

Düzey: B1

Tema: Yeni Bir Hayat

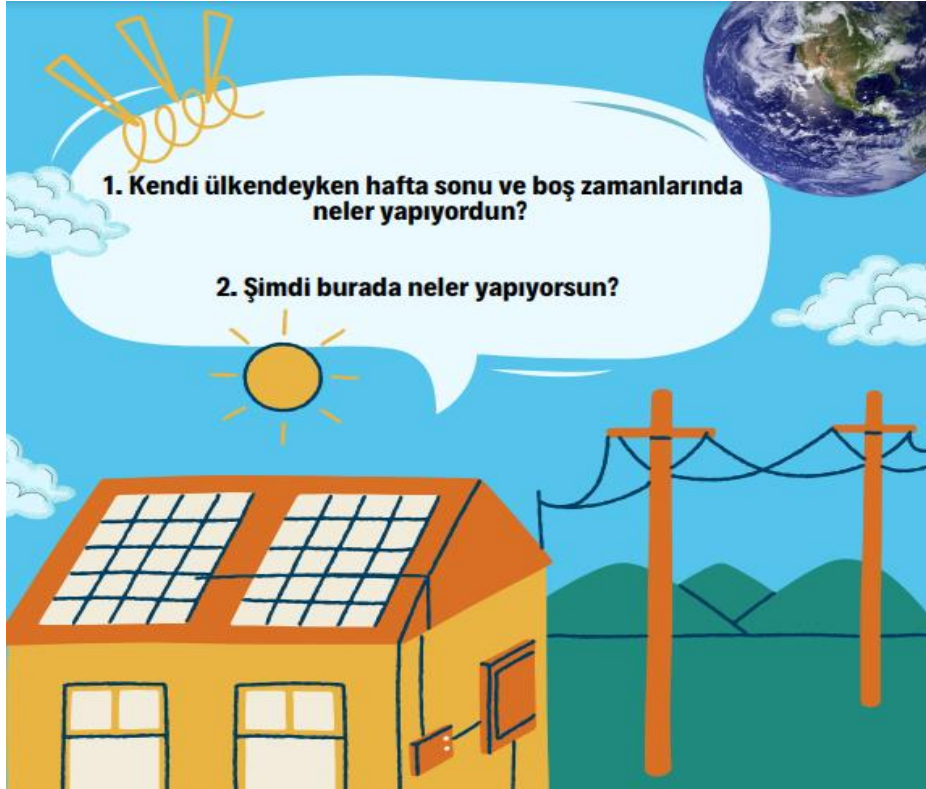
Beceri Alanı: Yazma

Kazanım: B1.Y.13. Taslak oluşturarak metinler yazar.

B1.Y.15. Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.

Teknik: Gülümlü yazma

Yönerge: 1. Kendi ülkendeyken hafta sonu ve boş zamanlarında neler yapıyordun? Şimdi neler yapıyorsun? soruları yöneltilir ve bu sorulardan hareketle neler yaptıklarını anlatan bir dijital öykü oluşturmaları istendiği belirtilir. Konu ile ilgili 5 dakika düşünmeleri ardından senaryolarını yazmaları istenir. Senaryo çalışmasından sonra öğretmen yazılara dönüt verir ve ardından 1 saatlik bir dijital öykü oluşturma süresi verilir. Öğrenciler dijital öykülerini sınıfla paylaşır ve hazırlanan dijital öykülerle ilgili fikirlerini söyler.



Etkinlik 2 – Genel Yazma

Düzey: B1

Tema: İş Dünyası

Beceri Alanı: Yazma

Kazanım: B1.Y.38. Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar.

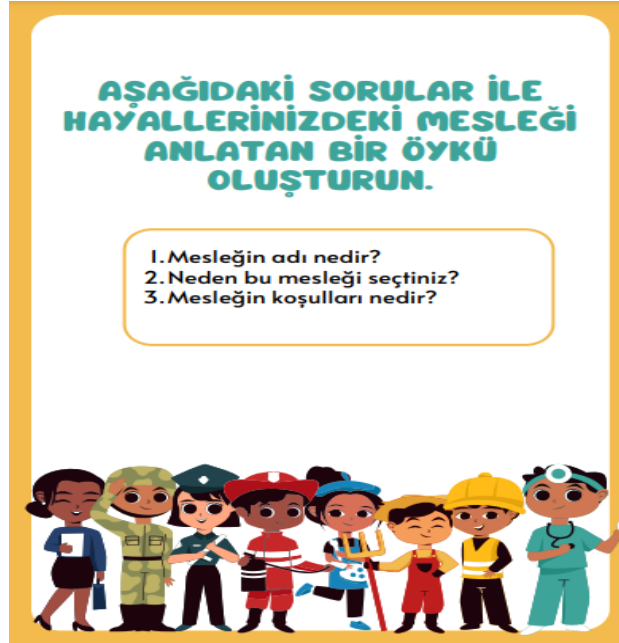
B1.Y.56. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.

B1.Y.61. Yazma amacını belirler.

Teknik: Güdümlü yazma

Yönerge: Öğrencilerden aşağıdaki sorulardan yola çıkarak hayallerindeki mesleği anlatan bir dijital öykü oluşturmaları istenir. Yazacakları öyküyü planlamaları için 5 dakika süre verilir. Ardından senaryolarını yazmaları istenir. Senaryo çalışmasından sonra öğretmen yazılara dönüt verir gerekli düzeltmeler yapılır. Daha sonra öğrencilere 1 saatlik bir dijital öykü oluşturma süresi verilir. Öğrenciler tamamladıkları dijital öykülerini sınıfla paylaşır ve birbirlerinin dijital öykülerini değerlendirirler.

- Mesleğin adı nedir?
- Neden bu mesleği seçtiniz?
- Mesleğin koşulları nedir?



Etkinlik 3- Genel Yazma

Düzy: B1

Tema: Her Şeyin Başı Sağlık

Beceri Alanı: Yazma

Teknik: Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma

Kazanım: B1.Y.4. Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili metinler yazar.

B1.Y.44. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.

B1.Y.45. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar.

B1.Y.49. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.

B1.Y.56. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.

Yönerge: Öğrencilerden aşağıdaki kelimeleri kullanarak sağlık ile ilgili bir dijital öykü oluşturmaları istenir. Yazacakları öyküyü planlamaları için 5 dakika süre verilir ve senaryo çalışmasına başlanır. Senaryo çalışması sonunda öğretmen öğrencilerin yazdıklarına dönüt yapar. Ardından öğrencilere 1 saatlik bir dijital öykü oluşturma süresi verilir. Öğrenciler tamamladıkları dijital öykülerini sınıfla paylaşır ve birbirlerinin dijital öykülerini yorumlar.

Anahtar Sözcükler: sağlık, beslenme, öğün, spor, stres, bağımlılık, uyku, kilo



Örnek Etkinlik 4- Genel Yazma

Düzy: B1

Tema: Hayallerimiz

Beceri Alanı: Yazma

Teknik: Metin tamamlama

Kazanım: B1.Y.23. Öyküleyici metinler yazar.

B1.Y.56. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.

B1.Y.65. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.

Yönerge: Öğretmen, öğrencilere pişmanlık konulu bir öykü girişi verir. Öğrencilerden bu metni tamamlayarak dijital bir öykü oluşturmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra öğretmen öğrencilerin yazılarına dönüt verir ardından öğrencilere dijital öykülerini oluşturmak için 1 saat süre verilir. Tamamlanan dijital öyküler sınıfla birlikte değerlendirilir ve fikirler paylaşılır.

Merve bu sabah da kuş sesleriyle uyanmıştı. Kahvaltısını yaptı ve okula gitmek için evden çıktı. Okula giderken aklına birden.....

AŞAĞIDAKİ ÖYKÜYÜ TAMAMLAYINIZ.

Merve bu sabah da kuş sesleriyle _____
uyanmıştı. Kahvaltısını yaptı ve okula
gitmek için evden çıktı. _____
Okula giderken aklına birden... _____

EK 9: Çalışma kağıtlarından örnekler

Okuluna birden arkadaşı geldi, çünkü onlar dün
karga etmişler. İki gün önce Merveye arkadaşını
aradı ve ev ödevini sordu, ama Merve ev
ödevini söylemek istemedi ve bilmeyorum diye
cevap verdi. Çünkü arkadaşı dersi ondan
daha iyi çalışıyor, bu sebeple çok imrendi.
Sonraki gün okula geldikten sonra öğretmen
Merveye iyi değeri ^{not} koydu ve arkadaşını
çok şaşırdı. Çünkü o Merve'den öyle bir
şey beklemedi, sonra onlar karga ettiler.
Şimdi Merve çok pişman oldu. Keşke onu
üzme seydim, keşke ona ev ödevini söyleseydim
diye düşündü. Okula geldikten sonra arkada-
şından özür diledi ve yine arkadaşını edindi.
Arkadaşlar arasında öyle ~~bir~~ ^{oldular} imrendikler
olmaması gerek. _{me}

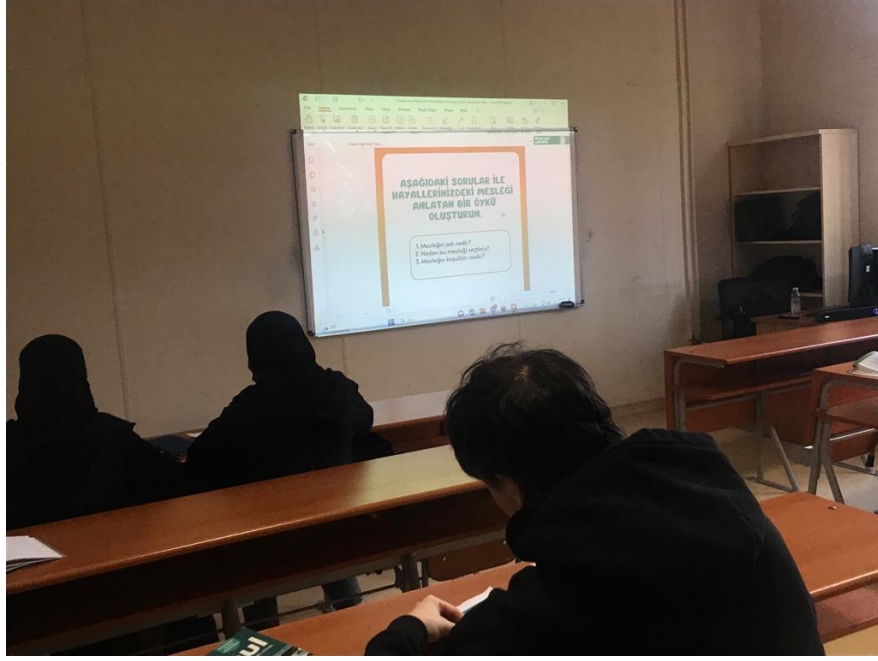
29 Kasım

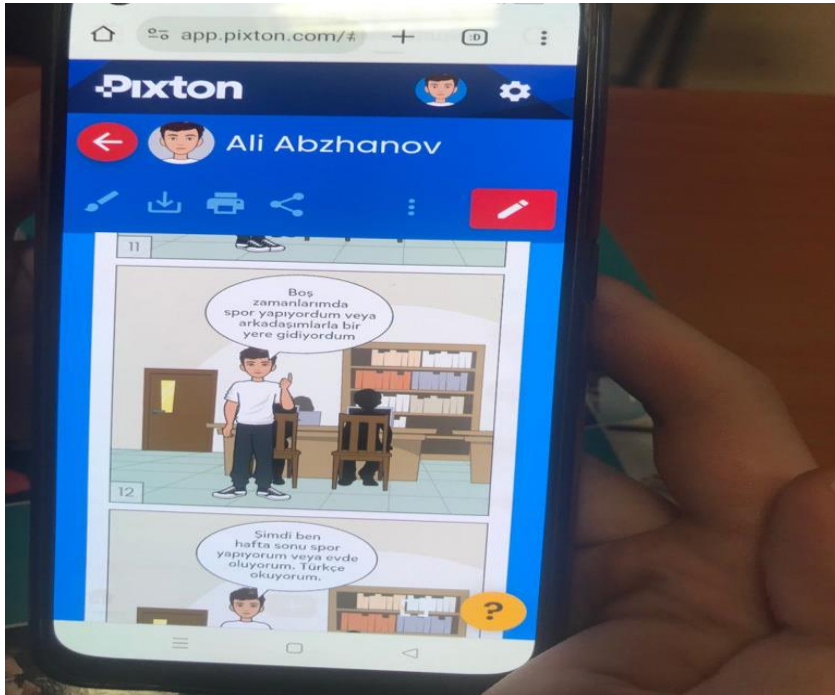
Kendi ülkemdeyken hafta sonları ailemle oluyordum. Onlarla beraber parka veya sinemaya gidiyorduk. Bazen evde kalıyorduk ve tatlılar pişiriyorduk. Bu gün bizim için bir tatil gibi oluyordu. Boş zamanlarımda ben tiktok çekiyordum, resim çitliyordum ve diziler izliyordum. Bazen arkadaşlarımla vakit geçiriyordum.

Şimdi Türkiye'de hafta sonları arkadaşlarımla beraber çarşıya gidiyoruz. Orada alışveriş yapıyoruz. Bazen yurtta kalıp ders çalışıyoruz. Burada boş zamanlarım az. Çünkü okutdan geç geliyorum. Sonra ders çalışıyorum. Ama sabah biraz boş vakitlerim oluyor. O zamanda TV şovlarını izliyorum veya müzik dinliyordum.

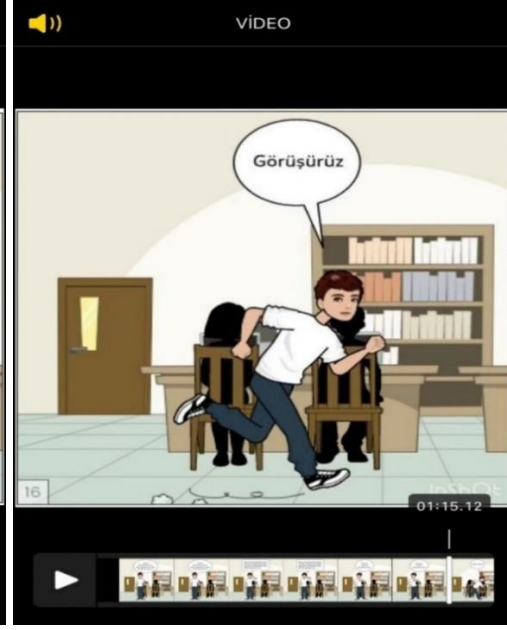
EK 10: Uygulama sürecine ilişkin fotoğraflar







EK 11: Öğrencilerin oluşturduğu dijital öykülerden örnekler



VIDEO

Aybibi bu sabah da kuş sesleriyle uyanmıştı. Kahvaltısını yaptı ve okula gitmek için evden çıktı. Okula giderken aklına birden bugün doğum günü olduğu geldi. Eve döndü.



1

VIDEO

VIDEO

Bir listem vardı ama en önemli arkadaşlarımı unuttum..



4

VIDEO

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayımlar :

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :

