



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



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

DİJİTAL ÖYKÜ YAZARLIĞININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Nazan GÜNDÜZ

İzmir
2019

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİJİTAL ÖYKÜ YAZARLIĞININ ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Nazan GÜNDÜZ

Tez Danışmanı
Doç.Dr.İ.Seçkin AYDIN

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

10.06/2019



NAZAN GÜNDÜZ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 04/07/2019

Tez Başlığı:

Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 112 sayfalık kısmına ilişkin, 04/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15'tir.**

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

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) X

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : NAZAN GÜNDÜZ

Öğrenci No : 2016950095

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Türkçe Öğretmenliği

Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Nazan GÜNDÜZ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

04/07/2019

DANIŞMAN

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

04/07/2019

Açıklamalar

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

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

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

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

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Nazan GÜNDÜZ tarafından Doç Dr.İbrahim Seçkin AYDIN yönetiminde hazırlanan "Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "Yüksek Lisans Tezi" olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEK

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Derya YAYLI

Jüri Üyesi

04.07.2019



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Öncelikli olarak bu günlere gelmemi sağlayan, her zaman ve her koşulda yanımda olan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman bizden esirgemeyen, hem anne hem baba olan, güçlü bir kadın olmasıyla örnek aldığım biricik annem Fatma Arı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimini almam konusunda beni cesaretlendiren, tez çalışmam boyunca hiçbir yardımını esirgemeyen, her zaman bana destek veren, umutsuzluğa kapıldığım her anda beni yüreklendiren kendime örnek aldığım tez danışmanım değerli hocam Doç. Dr. İbrahim Seçkin Aydın' a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans ve tez aşamasında zor zamanlarımda her an desteğini hissettiğim, zor anlarımı kolaylaştıran, anlayışı ve sabrı ile hayatıma kolaylık katan sevgili eşim Emrah Dola'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite yıllarımın çok güzel geçmesini sağlayan, uzakta olduğumu hiçbir zaman bana hissettirmeyen, yüksek lisansa başlamamda beni cesaretlendiren, tezimi yazmamda bana destek olan, arkadaştan öte kardeşlerim olan Aycan Ceylan, Fatma Akdağ, Yasemin Gürbüz, Sema Çolak ve Ayşenur Tapur'a teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri hayatıma neşe katan her konuda bana yardımcı olan meslektaşlarım Zeynep Ateş, Sema Aktaş ve Betül Kübra Akbulut'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere ulaşmamamı sağlayan, başarılarıma katkıda bulunan, beni her konuda yüreklendiren, kendime güvenmemi ve inanmamı sağlayan herkese sonsuz teşekkür ve hürmetlerimi sunarım.

10.06.2019

NAZAN GÜNDÜZ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yazma Nedir?.....	6
2.2. Yazmanın Önemi	7
2.3. Yazma Türleri	10
2.3.1. Betimleyici Yazma.....	10
2.3.2. Hikâye Edici Yazma	10
2.3.3. İkna Edici Yazma	10
2.3.4. Sorgulayıcı Yazma	10
2.3.5. Yaratıcı Yazma.....	11
2.3.6. Güdümlü Yazma	11
2.3.7. Planlı Yazma	11
2.3.8. Not Alma.....	11
2.3.9. İş Birliği (Paylaşarak) Yazma	12

2.3.10. Serbest Yazma.....	12
2.3.11. Kontrollü Yazma.....	12
2.4. Yazma Süreçleri.....	12
2.4.1. Ön Hazırlık Çalışmaları	13
2.4.2. Hazırlık Aşaması (Araştırma, Ayıklama, Seçme).....	13
2.4.3. Tasarım Hazırlama (Düzenleme)	13
2.4.4. Yazma Süreci (Yoğurma ve Biçimlendirme).....	13
2.4.5. Öz Denetim (Eleştirme)	14
2.5. Dijital Öykü.....	14
2.5.1. Dijital Öykü Nedir?	14
2.5.2. Dijital Öykünün Öğeleri.....	15
2.5.3. Dijital Öykü Türleri.....	16
2.5.4. Dijital Öykü Oluşturmanın Aşamaları	16
2.5.5. Dijital Öykünün Yararları	18
2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar	20
BÖLÜM III	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	29
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	29
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	29
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği	30
3.3.2. Yazma Duyarlılığı Ölçeği	30
3.3.3. Yazma Öz Yeterliği Ölçeği	30
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	30
3.5. Verilerin Analizi	34
3.5.1. Hipotezler	35

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	36
3.7. Araştırmacının Rolü	37
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE YORUM.....	38
BÖLÜM V	47
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	47
5.1. Tartışma.....	47
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	50
5.2.1. Sonuç.....	50
5.2.2. Öneriler	52
5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	52
5.2.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	53
KAYNAKÇA.....	55
EK 1.	65
EK 2. Uygulama İzinleri	66
EK 3. Ölçekler.....	69
EK 4. Ders Planı.....	78
EK 5. Uygulama Esnasında Çekilen Fotoğraflar	91
EK 6. Çalışma Kâğıtlarından Örnekler	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler</i>	38
Tablo 2 <i>Deney Grubu Betimsel İstatistikler</i>	39
Tablo 3 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testleri Arasındaki Farklar</i>	40
Tablo 4 <i>Deney Grubunun Ön Test İle Son Test Puanları Arasındaki Farklar</i>	41
Tablo 5 <i>Kontrol Grubunun Ön Test İle Son Test Puanları Arasındaki Farklar</i>	43
Tablo 6 <i>Deney ve Kontrol Grubunun Son Testleri Arasındaki Farklar</i>	45



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eşleştirilmiş Seçkisiz Desen.....	29
Şekil 2. Dijital Öykü Hazırlama Aşamaları.....	32



ÖZET

Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öykü geçmişten günümüze kadar insanların duygu ve düşüncelerini aktarmada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim alanında ise öykünün yerine bakacak olursak öykü yazma eylemi bazı öğrenciler tarafından istekle yapılırken bazı öğrenciler tarafından ise isteksiz bir şekilde yapılmaktadır. Günümüzde ise eğitimde teknolojinin etkisinin giderek artmasıyla birlikte öyküler dijital ortamlarda oluşturularak öykü yazma öğrenciler için daha eğlenceli bir hale getirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir.

Araştırmanın modeli olarak yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Şırnak ili Uludere İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Verileri toplamada yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak uygulanmış ve veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilerek uygulanan ön test ve son testler arasındaki farka bakılmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan tüm testlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda ise yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son test puanları arasında fark görülürken yazma öz yeterliği ve yazma öz yeterliğinin dört alt boyutunun ön test son test puanları arasında fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü yazarlığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliği, yazma duyarlılığı.

ABSTRACT

Investigation of Digital Story Authorship According to Various Variables

The story plays an important role in transferring people's feelings and thoughts from the past to the present. In the field of education, if we look at the place of the story, storytelling action is done by some students willingly and some students are reluctant. Today, with the increasing effect of technology in education, stories are created in digital environments, made story writing more enjoyable for students.

The aim of this study is to investigate the effects of digital story writing on writing anxiety, writing self-efficacy and writing sensitivity of 6th grade students in secondary school.

As a model of the study, pretest-posttest matched control group design was used. The study was applied on the 6th grade students in a school affiliated with the Uludere District National Education Directorate of Şırnak in the first semester of the 2018-2019 academic year. The study lasted eight weeks. Three different scales were used to collect data, including writing self-efficacy, writing anxiety, and writing sensitivity. These scales were applied as pretest and posttest design and the data were analyzed by using SPSS package program and the difference between pretest and posttest design.

At the end of the study, a significant difference was observed between the pretest and posttest scores of all tests applied to the experimental group. In the control group, while there was a difference between the pretest and posttest scores of the writing anxiety and writing sensitivity tests, it was concluded that there was no difference between the pretest and posttest scores of the four sub-dimensions of writing self-efficacy and writing self-efficacy.

Keywords: Digital story writing, writing anxiety, writing self-efficacy, writing sensitivity.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumu teknolojik olarak belirgin değişimler yaşamaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşanan değişimlerden biri de bilgiyi aktarma ve paylaşma yöntemlerinin değişiklik göstermesidir. Bilgisayar, haberleşme araçları, çoklu ortam teknolojileri yaşadığımız toplumun artık bilgi toplumu olduğunun göstergelerindendir (Arslan A. , 2006). Dijital çağ olarak adlandırılan bu çağda öğrencileri hayata hazırlamak için yeni beceriler ve yeterlilikler gerekmektedir (Koltuk ve Kocakaya, 2015). Bu beceriler ve yeterlilikler sadece bilgiyi öğrenmek değil bilginin nasıl öğrenildiği, içeriği ve öğrenilenlerin hayata aktarılmasıdır (Gömleksiz ve Pullu, 2017). Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, aktarılan bilgileri olduğu gibi kabul eden, yönlendirmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yapılan araştırmalar sonucunda teknoloji yönünden zengin olan öğrenme ortamlarının, öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrencilerin ilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Yang & Wu, 2012). Ayrıca öğrenciler, teknolojinin sunduğu imkânları okul dışında çok kullanırken, okulların bu konuda sınırlı kalması, okullarda “dijital uyumsuzluk” olarak adlandırılan çeşitli sorunların oluşmasına neden olmaktadır (Atal ve Koçak Usluel, 2011). Bu uyumsuzluk da öğrencilerin başarı düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bunun için de öğrencilerin teknolojiyi ders dışında daha fazla kullanmaları okulda teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla avantaja dönüştürülebilir. Böylece öğrencilerin dikkatlerinin konunun üzerine daha iyi çekilmesi, konunun daha iyi öğrenilmesi ve öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmış olur.

Ülkemizde teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim ve öğretim yöntemlerinde eksiklikler oluşmuş, eğitim ve öğretim yöntemleri çağın gerisinde kalmaya başlamıştır. Bunun için de eğitim alanında yeni arayışlara girilmiştir. Bu arayışlardan biri de eğitim ve teknolojinin bütünleşmesini sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hayata geçirilen Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi’dir. Bu proje her öğrencinin en iyi eğitime kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve

eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış bir proje, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir.

Yeni eğitim-öğretim yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Alışılmış yöntemde öğretmen düz bir anlatımla bilgiyi verir ya da öğrenen kitaptan ya da başka kaynaklardan bilgiyi edinebilir. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen öğrenciye rehber olur, öğrenci ise kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Brooks & Books (1999)’a göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kutup yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez ama öğrencinin yolunu bulmasına yardım eder. Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri ortamlar teknoloji temeline dayanmaktadır (Arslan A. , 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma göre teknoloji öğretmen için değil öğrenci için bir araçtır (Duffy & Cunningham, 1996). Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmek için çoklu ortam takımları kullanılmalıdır. Çünkü öğrenciler birden çok duyuya hitap eden uygulamalarla daha kalıcı bir şekilde öğrenmektedirler. Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede teknoloji tarafından kontrol altına alınmaları engellenerek dikkatleri konuya çekilir.

Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) teknolojinin derslerde kullanılması gerektiğinin üzerinde durulmuş ve “Yetkinlikler” başlığı adı altında “Dijital Yetkinlik” başlığına yer verilmiştir. Programda öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durularak derslerde teknolojinin kullanılmasının öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verileri toplama, organize etme ve sınıflandırmada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve bu öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de öğrencilere konu ile ilgili öykülerin anlatılmasıdır. Çünkü öykü anlatmak geçmişten günümüze kadar bilgiyi paylaşmanın yollarından biri olmuştur. Öğrenciler anlatılan öykülerle kendi yaşantıları arasında bağ kurar, anlatılanları zihninde yapılandırır ve böylece bilginin kalıcılığı sağlanmış olur. Eğer ki bu hikâyeler teknoloji aracılığıyla dijital ortamda oluşturulup aktarırsa ya da bizzat öğrenciler tarafından öyküler oluşturulursa bu yöntem daha etkili bir yöntem olur.

Öykü anlatma geleneği yazılı kaynaklar ortaya çıkmadan önce oluşmuştur. Öykü anlatımı insanoğlunun en eski alışkanlıklarından biridir. Bu alışkanlık ilk olarak duvarlara resim yapmakla başlamış ve bu resimlerden destanlara, romanlara; romandan tiyatroya;

tiyatrodan sinemaya doğru bir yol izlemiştir. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesiyle birlikte öykü anlatımı dijital ortamda kendine yer edinmiştir (Kaya Erdem ve Baydaş Sayılğan, 2011). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve Web 2.0 araçlarının kullanılmaya başlaması ile insanlar kendi videolarını oluşturmaya başlamış ve bu da dijital öykü kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öyküler dijital ortamlarda oluşturulmaya başlanmış ve bu sayede dijital ortamın çift yönlü yapısıyla da hikâyelerin yapısı değişmiş ve yerini etkileşimli öykülere bırakmıştır (Kırık ve Yazıcı, 2017).

Öykü etkinlikleri günlük yaşamımızda olduğu kadar eğitimde de önemli bir yer tutmaktadır. Öykü etkinlikleri çocukların ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekleyerek çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektedir (Turgut ve Kışla, 2015). Ayrıca bu etkinlikler çocukların problem çözme becerilerini, yaratıcılığını geliştirerek çocuğun sosyalleşmesine imkân tanır. Karmaşık bir olayı öykülerle anlatmak, onların duygularını harekete geçirerek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Yazma bilgi, birikim, donanım, tecrübe isteyen bir dil becerisi olduğundan geliştirilmesi zor bir beceridir (Özkan ve Karasakaloğlu, 2018). Öğrenciler nasıl yazmaları gerektiğini bilmedikleri için yazı yazmayı sevmemekte ve verilen yazı yazma etkinliklerini yapmak istememektedirler. Öğrencilere yazı yazmayı sevdirmek için farklı metin türlerinden yararlanılabilir. Bu metin türlerinin en başında da masallar ve öyküler gelmektedir. Çünkü çocukluktan itibaren iç içe olduğumuz türler masallar ve öykülerdir. Yazma eylemi çoğunlukla yetenekle ilgili olsa da eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir.

Sonuç olarak teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın doğası değişmiştir. Sadece kâğıt üzerine yazmak yeterli olmamakta, yazılanların dijital ortamda oluşturulması ya da dijital ortama aktarılması gerekmektedir. Bu da bir kez daha dijital öykünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak alan yazında dijital öyküye yönelik çalışmalar olsa da bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu sınırlılık yazma bilgisi çalışmaları için de geçerlidir. Bu yüzden hem dijital öykü hem de yazma bilgisi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı dijital öykünün yazarlığının yazma öz yeterliliğine, yazma kaygısına ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir.

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken beceriler değişmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni öğretim programları öğrencilerin dijital yetkinliğe sahip olması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Bunun için de teknolojinin

eğitimle birleştirilmesi önemli bir hâle gelmiştir. Bu yüzden de bireyler çağa ayak uydurarak teknolojiyi iyi kullanabilmeli, aradığı bilgiyi bulabilmeli ve bu bilgiyi etkili bir şekilde sunabilmelidir. Bu açıdan bakıldığında dijital öykü ile yazma öğretiminin öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarında ve yazı, resim, müzik ve ses gibi farklı şekillerdeki medya araçlarını etkili bir şekilde bütünleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma duyarlılığına, yazma öz yeterliğine ve yazma öz yeterliğinin dört alt boyutuna (yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algısı, genel ilerleme algısı, yazma becerisinin farkındalığı) etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Dijital öykü yazarlığının yazma duyarlılığına etkisi var mıdır?
2. Dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına etkisi var mıdır?
3. Dijital öykü yazarlığının yazma öz yeterliğine etkisi var mıdır?
 - Dijital öykü yazarlığının yazma psikolojisi üzerinde etkisi var mıdır?
 - Dijital öykü yazarlığının kişisel ilerleme algısı üzerinde etkisi var mıdır?
 - Dijital öykü yazarlığının genel ilerleme algısı üzerinde etkisi var mıdır?
 - Dijital öykü yazarlığının yazma becerisinin farkındalığı üzerinde etkisi var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili Uludere ilçesine bağlı bulunan yeterli teknolojik alt yapıya sahip bir okulla sınırlıdır.
- Çalışma yaklaşık 8 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.
- Araştırma 6. sınıflarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada:

- Uygulama süresince ders öğretmeninin kontrol grubu ya da deney grubu lehine yanlı yaklaşmadığı,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin dağıtılan ölçekleri içtenlikle yanıtlayarak gerçeği yansıttıkları

varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Teknoloji: Yaşamı kolaylaştıran bilgilerin üretimi ve bunların pratikte uygulanmasıdır (İşman, 2003).

Yazma: Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara göre çeşitli sembollerle anlatılmasıdır (Güneş, 2014, s. 157).

Hikâye Edici Yazma: Bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (olay, yer, zaman, karakterler) kullanarak anlatmadır (Güneş, 2014, s. 177).

Dijital Hikâye: Grafik, seslendirme, video, metin ve müzik gibi unsurlar bir araya getirilerek kişisel hikâyeler, tarihi olaylar gibi belli konularda bilginin aktarılmasında ve bu konularda öğretim yapmak amacıyla kullanılan birkaç dakikalık hikâyelerdir (Robin, 2008).

Photostory 3: Microsoft tarafından geliştirilen ve ücretsiz olarak sunulan Photostory, resimleri düzenleyerek sunum haline getirmenizi sağlayan faydalı bir araçtır. Yalnızca fotoğrafları düzenleme konusunda değil aynı zamanda sunumlarınıza müzik ve ses dosyaları eklemenize imkân tanıyan bu programdır.

Çoklu Ortam (Multimedya): Bir elektrik kaynağına üçten fazla aracın bağlı bulunduğu entegre ortamdır (Dwyer, 1993).

Öz yeterlik: Kişinin bir başarımı gerçekleştirme maksadıyla gerekli faaliyetleri düzenleyip uygulama düzeyi ile ilgili kendisine yönelik algısıdır (Bandura, 1997).

Yazma Kaygısı: Kişilerin yazmaya yaklaşma ya da yazmadan kaçınma gibi yazmaya ilişkin genel eğilimlerini gösteren bireysel ayrımlarına özgü bir durumdur (Daly, 1978).

Storyboard: Bir hikâye haritası, bir hikâyenin temel bileşenlerinin anlatının genel akışına nasıl dâhil edildiğini gösteren tek sayfalık bir şemadır (Ohler, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma Nedir?

Türkçe dersinde kazandırılması gereken beceriler: dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Yazma becerisi insanların birbirleriyle iletişim kurmalarında, birbirlerine duygu, düşünce ve hayallerini aktarmalarında gerek okul hayatında gerekse gündelik yaşamda her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Hayatımızda bu kadar önemli bir yere sahip olan yazma becerisi ile ilgili birçok farklı tanıma yer verilmiştir. İşte bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Akyol (2013, s. 51) yazmayı “düşüncelerinizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme” şeklinde tanımlamaktadır.

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

Sever (2011, s. 24) yazmayı “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmak” şeklinde tanımlamaktadır.

Özdemir (1987, s. 77) yazmayı “bireylerin konuşma ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları” şeklinde tanımlamaktadır.

Şengül (2011, s. 24) yazmayı “herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin, hayat tecrübelerinin, duyguların, hayallerin zihinsel işlemler sonucunda, dilin kurallarına uygun bir çerçevede ve belli bir düzen, bütünlük içinde yapılandırılarak yazıya aktarılması” şeklinde tanımlamaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak yazmayı; insanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini belirli semboller kullanarak belli bir bütünlük ve düzen içinde aktarması olarak tanımlayabiliriz.

2.2. Yazmanın Önemi

İnsanlar için sadece konuşmak yeterli olmamış ve konuştukları ya da düşündüklerinin kalıcılığını sağlamak istemişlerdir. Bu kalıcılığı da yazı sayesinde gerçekleştirmişlerdir. Duygu ve düşüncelerimizin kalıcılığını sağlayan yazı; duygu, düşünce ve isteklerimizin yayılmasına, iletilmesine de yardımcı olur. Çok eski çağlarda insanlar her şeyi hafızalarında saklamak zorundaydı. Anlaşmak için her toplum birbirinden farklı yöntemler geliştirmek zorunda kalıyordu. Kültürel değerler ağızdan ağza, kulaktan kulağa geçerek yayılıyor; ancak hepsi tam olarak kalıcı olmuyor çoğu unutuluyordu. İşte yazının bulunuşu ile yazma her şeyden önce insanın unutmasına karşı güçlü bir yöntem oldu. Yazının en büyük görevi; düşüncüyü kalıcı kılması, taşınması ve yaymasıdır. Yazının bulunmasıyla:

- Bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin tam olarak saklanması ve aktarılması mümkün olmuştur.
- İnsanın düşüncesi gelişmiş, yeni boyutlar kazanmıştır.
- İletişim kolaylaşmış, duygu ve düşünce alışverişi hızlanmıştır.
- Eserlerin hazırlanması ve yayılması hızlanmıştır.
- Kuşaktan kuşağa kültür aktarımı sağlanmıştır.

Yazı sayesinde insanlar bilgi ve birikimlerini kalıcı hale getirerek bu birikimleri sonraki nesillere aktarma, sağlıklı iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini yazılı bir şekilde iletme imkânına kavuşmuştur (Çoban ve Karadüz, 2015). Yazma eylemi her toplumun sahip olduğu kültürel özellikleri kalıcı kılma, değerlerini gelecek nesillere aktarmanın bir yoludur. Toplumun her bir üyesi yazılı eserlerin geçmiş ile bugün arasında kurduğu köprü vasıtasıyla kültürünü daha yakından tanıma fırsatına erişmektedir.

İnsanlar bilginin ve tarihin kalıcılığını yazı ile sağlamışlardır. “Söz uçar, yazı kalır.” anlayışıyla dilin sözlü kullanımından çok yazılı ürünlerin kalıcı olduğu süreç içinde kendini göstermiştir (Maden, 2011). Yazma gelecek kuşaklara ulaşma özelliği ile diğer iletişim araçlarından daha ayrıcalıklı bir konumdadır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 35).

İnsan yaşamını sağlıklı ve düzenli bir şekilde sürdürebilmek için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Yazmak hem maddi hem de manevi bir ihtiyaç olarak düşünülebilir. Binyazar ve Özdemir (2006, s. 15-19) yazma gereksinimini üç başlık altında açıklamıştır:

Kişisel Zorunluluk: İnsanlar yaratılışları gereği yaşadıkları olayları, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve daha birçok şeyi dışa vurma ihtiyacı hisseder. Mektup, şiir, roman veya bilimsel bir tez hazırlayan kişi yazma yoluyla çevresiyle bağlantı kurma isteğini yazma eylemi sayesinde harekete geçirir.

Toplumsal Zorunluluk: Bu zorunluluk içinde yaşanan toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanır. Kişi üyesi olduğu toplumda olan bitenlere karşı duyarsız kalmaz, toplumun üyeleriyle sürekli iletişim halindedir. İşte bu iletişim sürecinde meydana gelen paylaşımlar bireyi yazmaya yöneltir. Yazan kişi de bu durumda toplumun sözcüsü konumuna gelir.

Uğraşsal Zorunluluk: Bu zorunluluk ise yaptığımız iş veya meslekle ilgilidir. Hangi işi seçersek seçelim mutlaka işimiz gereği rapor, dilekçe, not alma vb. yazışmalar yaparız.

Göçer'e göre (2018, s. 29) yazma iki açıdan önemlidir. Birincisi, yazma yazarın kendisi için önemlidir. Çünkü okuduklarından, gözlemlediklerinden, yaşadıklarından sonra zihinde oluşan fikirleri paylaşmak ister. İkincisi, okurlar açısından önemlidir, çünkü yazarların oluşturduğu ürünlerin tüketicisi olan okurlar okuduklarından beslenirler. İnsanların duygu, düşünce ve hayal dünyaları okuduklarıyla şekillenir.

Yazma okuma, dinleme ve konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır. Yazma becerisi kişinin kendini keşfetmesini sağlaması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, zihinde yapılandığı bilgileri incelemesini, gözden geçirmesini, sorgulamasını, karşılaştırmasını sağlaması, akademik başarıyı arttırması ve tüm yaşamları boyunca kullanacakları bir beceri olması yönüyle eğitimde önemli bir yer tutar. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe öğrenciler düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983).

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik şu maddeler yer almaktadır (MEB, 2018):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması

Bu maddelerden anlaşıldığı gibi Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2018) yazma becerisinin kazanılmasına ve geliştirilmesine önem vermektedir. Bu yüzden okullarda yazma ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmeli, yazma eylemi farklı etkinliklerle gerçekleştirilerek öğrencilerin yazmayı sevmesi sağlanmalıdır.

Yazma sadece okulda değil yaşam boyu gelişebilen bir beceridir. Yazma becerisi özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte temel bir ihtiyaç haline gelmiştir. Teknolojinin yazma becerisini diğer becerilere göre daha fazla etkilediği söylenebilir. Çünkü teknolojik aletlerle insanların kendini ifade etmek istemesi sözlü olduğu kadar yazılı ifade etmeyi de gerekli kılmaktadır.

Güneş (2014, s. 160) yazma becerisinin katkıları şu şekilde özetlemiştir:

- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini, düşüncelerin düzenlenmesini ve iletişim kurmayı sağlamaktadır.
- Yazma, duydu ve düşüncelerin kâğıt üzerine aktarılmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, düzenleme ve yeniden anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma düşünmeyi geliştirmektedir.
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerini kolaylaştırmakta ve düşünmeye yöneltmektedir. Böylece de çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirmektedir.
- Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini ve gözlemlediklerini yazmaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler etkilendikleri durumları veya duygularını yazarak ifade etmektedirler.

Görüldüğü gibi yazma sadece eğitim alanında değil hayatımızda da önemli bir yere sahiptir. İnsanlar yazma eylemi sayesinde bilgilerin kalıcılığını sağlama, iletişim gibi birçok ihtiyacını karşılamaktadır. Eğitim alanında ise öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlayarak zihinsel faaliyetlerini etkin hale getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin verilen konuyu daha iyi anlamalarını sağlayarak onların akademik başarısını artırmaktadır. İşte yazmanın bu ve daha sayabileceğimiz sınırsız faydalarından dolayı yazma becerisinin geliştirilmesine daha çok önem verilmelidir.

2.3. Yazma Türleri

Güneş (2014, s. 176) çeşitli yazı türleri olduğunu, bunların amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı; kullanılan yazıya göre bitişik eğik, dik yazma; kişilere göre bağımsız serbest yazma, paylaşarak yazma, birlikte yazma vb. başlıkları altında toplanabileceğini belirtmektedir. Bilgilendirici yazıların bilgi verme veya bilgi alma amacıyla yazıldığını; eğlendirici yazıların masal, hikâye, tekerleme, fıkra yazma gibi etkinlikler olduğunu; betimleyici yazının bir nesnenin veya kişinin özelliklerini belirten yazı olduğunu; serbest yazmanın ise öğrencinin isteği doğrultusunda metin oluşturması olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yazma ile ilgili beceriler kazandırılırken bu türlere dikkat çekilmesi ve gerekli becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Güneş (2014, s. 176-182) ve Türkçe Öğretim Programı'na göre (2006) yazma türlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

2.3.1. Betimleyici Yazma

Betimleyici yazma bir nesnenin (oyuncak, araba), bir yerin (okul bahçesi, otobüs durağı) ya da bir kişinin (bir bebek, arkadaş) dış görünüşü hakkında yazmadır. Betimleme aynı zamanda bireyin “iç görünüş” dediğimiz bireyin kişisel özelliklerini de kapsar. Bunun yanında ortamla ilgili hissedilenlerden de söz edilebilir (Güneş, 2014).

2.3.2. Hikâye Edici Yazma

Bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını (karakterler, olay, yer, zaman) kullanarak anlatmadır (Güneş, 2014).

2.3.3. İkna Edici Yazma

İkna edici bir yazı yazmak için isteğimizin başkaları tarafından kabul edilebilir olması gerekir. Bunu sağlamak için öğrenci, isteğini ve bunun gerekçeleri ile nedenlerini çok iyi belirtmelidir. İkna edici yazıda öğrenci bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki düşüncelerini belirtir. İkna etme aynı zamanda kendi düşüncemizi öne sürmek anlamına da gelir. Ancak öğrencinin kabul etmediği bir inanışa karşı mücadele etmesi de söz konusudur (Güneş, 2014).

2.3.4. Sorgulayıcı Yazma

Yazan kişinin bir konu hakkında katılmadığı noktaları, çelişkileri, tutarsızlıkları ya da katıldığı durumları mantıksal bir temele oturarak karşı olma ya da destekleme nedeniyle birlikte aşamalı bir şekilde yazmasıdır (Güneş, 2014).

2.3.5. Yaratıcı Yazma

Amaç: Öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Bu yöntemde konuyu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi

öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikâye, şiir ve roman türlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Yazılan kelimeler alt alta sıralanır ve kelimeler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir. Öğrenciler yaşadıklarından, düşündüklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazma çalışması yaparlar (MEB, 2006).

2.3.6. Güdümlü Yazma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından belli bir konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (MEB, 2006).

2.3.7. Planlı Yazma

Öğrencilerin bir konuyu planlı yazma sürecine uygun olarak yazmaları, süreci öğrenmeleri ve bu yolla yazma becerilerini geliştirmelerini kapsar (Güneş, 2014).

2.3.8. Not Alma

Amaç: Öğrencilerin okunan veya dinlenenlerin önemli noktalarını seçebilmesini, bilgi ve düşüncelerini sınıflandırabilmesini ve sistemli çalışma becerisini kazanmalarını sağlayarak zaman kaybını önlemektir.

Uygulama: Not almanın öncelikli işlevinin hatırlatmak olduğu, ayrıntılara girilmemesi gerektiği, dinlenen veya okunulunun olduğu gibi değil de özgün ifadelerle yazılması gerektiği konusunda bilgi verilir. Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilerden okurken veya dinlerken/izlerken önemli noktaları not almaları istenir (MEB, 2006).

2.3.9. İş Birliği (Paylaşarak) Yazma

Öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar halinde birlikte çalışarak bir metin oluşturmalarıdır. Metni yazarken iş bölümü yapılır. Gruptaki bir öğrenci metnin bir bölümünü yazabileceği gibi metnin tümünü de birlikte yazabilirler. Paylaşarak yazma öğrencilerin grup halinde bir ürün ortaya koymasını sağlar ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirir (Güneş, 2014).

2.3.10. Serbest Yazma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür (şiir, hikâye, tiyatro, masal vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışmalarının sınıfta uygulanma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler okul dışında yazdıklarını da öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (MEB, 2006).

2.3.11. Kontrollü Yazma

Amaç: Kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır.

Uygulama: Kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılan kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak cümle ve paragraf düzeyinde ele alınmıştır. Dil bilgisi çalışmalarını da pekiştirmeye yönelik olan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

1. Öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.
2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
3. Belirli bir konuda öğretmen veya öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur.

Öğrenciler, metni hemen yazabilecekleri gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006).

2.4. Yazma Süreçleri

Yazma süreçlerini Güneş (2014, s. 168-169) fiziksel ve zihinsel süreçler, uygulama süreçleri ve işlem süreçleri olarak sınıflandırmıştır. Coşkun (2013, s. 56) yazma süreçlerini

hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, tashih, yayımlama ve paylaşım olarak sınıflandırmıştır. İpşiroğlu (2006, s. 27) ön hazırlık çalışmaları, hazırlık aşaması (araştırma, ayıklama, seçme), tasarım hazırlama (düzenleme), yazma süreci (yoğurma ve biçimlendirme) ve öz denetim (eleştirme) şeklinde sınıflandırmıştır.

2.4.1. Ön Hazırlık Çalışmaları

Bu aşamada önemli olan yazılan konu ile ilgili çağrışımların özgürce harekete geçmesini sağlamaktır ki buna beyin fırtınası denilmektedir. Beyin fırtınası yazma sürecinin ilk aşamasıdır (İpşiroğlu, 2006).

2.4.2. Hazırlık Aşaması (Araştırma, Ayıklama, Seçme)

Ön hazırlık aşamasında beyin fırtınası aracılığıyla sınır koymadan elde edilen çağrışımlar, hazırlık aşamasında ayıklanmaya, seçilmeye, gereksiz olanlar elenmeye, eksik olanlar tamamlanmaya başlanmaktadır. Bunu yaparken de bazen bilgi ve düşüncelerin tamamlanması için kapsamlı bir araştırma da söz konusu olabilir. Yazmak istenen alana ya da konuya göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlığa gereksinim vardır. Bu aşamada amacın belirlenmesi doğrultusunda neden bu konunun seçildiği, ne söylenmek istendiği gibi sorular önem kazanmaktadır. Yazmanın zorlayıcı kısmı ise bu aşamada belirginleşmektedir. Hazırlık aşamasında amacı iyice somutlaştırmak gerekmektedir (İpşiroğlu, 2006).

2.4.3. Tasarım Hazırlama (Düzenleme)

Ön hazırlık ve hazırlık bölümü tamamlandıktan sonra bir kurgu oluşturmaya başlanır. Bu aşamada “Konu nasıl bir gelişim çizgisinde gelişecektir?”, “Düşünceler nasıl bir sıra ile verilecektir?” gibi sorular önem kazanmaktadır. Yazma eylemi akla ilk gelenlerin plansız bir şekilde yazılması değildir. Bunun için de akla gelenlerin planlanması ve düzenlenmesi gerekir. Yazmanın rahat bir şekilde geçmesi için yazmanın aşamalarını birbiriyle karıştırmamak gerekir. Ön hazırlık aşamasında çağrışımsal düşünce ön plandadır. Hazırlık aşamasında ise ayıklama, araştırma ve seçme vardır ki bunlar özellikle tasarım aşamasında daha da ağırlıktadır (İpşiroğlu, 2006).

2.4.4. Yazma Süreci (Yoğurma ve Biçimlendirme)

Yoğurma ve biçimlendirmenin devreye girmesiyle birlikte yazma süreci başlar. Bu süreçte kimi yazar önceden yaptığı planlamaya bağlı kalır, kimi ondan bütünüyle kopup, yazma sürecini kendinin de daha önce planlamadığı bir şekilde oluşturur. Bu süreçte yazılanlar somutlaşmaya başlar (İpşiroğlu, 2006).

2.4.5. Öz Denetim (Eleştirme)

Yazma sürecini tamamladıktan sonra yazılanlar gözden geçirilerek değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada yazılan metin bütün bir şekilde gözden geçirilerek eğer gerekiyorsa düzeltmeler yapılmalıdır. Yazılan bir metne eleştirel bir şekilde bakmak zor olduğu için birçok yazar yazdıklarını bir süre kenara koyup aradan biraz zaman geçmesini bekler. Yazarlar yazdıklarını üzerinden zaman geçtikten sonra yeniden ele alıp yabancı gözüyle okumayı tercih ederler (İpşiroğlu, 2006).

2.5. Dijital Öykü

2.5.1. Dijital Öykü Nedir?

Alan yazınında dijital öykü le ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır:

Bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla resim, video, metin, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin öyküleme yoluyla bir araya getirilmesidir (Robin, 2006).

Dijital öykü, çoklu ortam bileşenleri ile metinlerin bira araya getirilmesiyle oluşturulmaktadır (Kılıç, 2014).

Dijital öyküleme; ses, grafik, müzik ve resimlerin kullanılarak etkileşimli bir ortamda öykü oluşturmaktır (Figa, 2004).

Dijital öyküleme, çocukların kendilerini ifade etmek için ihtiyaç duydukları öyküleri çoklu ortam olanaklarını kullanarak sunabilecekleri fırsatlar yaratan bir eğitim materyalidir (Gözen ve Cırık, 2017).

Dijital öyküleme; etkileşimli bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü veren, hikâyede ilerlerken kullanıcının zihninde bilgiyi anlamlı bir şekilde oluşturmasını sağlayan, alıştırma ve uygulamalarla bilgiyi pekiştirmesini sağlayarak bu bilgiyi gerçek yaşam durumlarına aktarmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Tunç ve Karadağ, 2013).

Dijital öykü anlatımları, öğrencilerin içinde bulunduğumuz çağa uygun olarak becerilerini geliştirmek ve onları öğrenmeye teşvik etmek için kullanılacak olan yeni bir yöntemdir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014).

Dijital öyküleme; hem görüntü hem de ses kullanarak, durağan görüntülerin anlatıldığı ve bu anlatılanların bir film müziği ile birleştirilmesi uygulamasıdır (LoBella, 2015).

Dijital öykü anlatımı, kullanıcı tarafından sağlanan içeriğin avantajlarından yararlanmak ve öğretmenlerin sınıflarında teknolojiyi verimli kullanmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulamasıdır (Robin, 2008).

Dijital öykü anlatımı; görsel, ses, video ve animasyon gibi öğelerin sentezlenmesiyle bir ürün oluşturulmasıdır (Dupain & Maquire, 2005).

Dijital öykü anlatımı; metin, görsel, ses ve video gibi dijital öğelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan ürünün dijital ortamda sunulmasıdır (Chung, 2007).

Dijital öykü anlatımı, bir konu hakkında farklı multimedya araçlarının kullanılarak hikâye oluşturulması ve çoklu ortamlarda paylaşılmasıdır (Nquyen, 2011).

Dijital öykü, içeriğin çoklu ortam araçları ile içerikle duygusal iletişimin sağlanması ve içeriğin başka kişilerle paylaşılmasını sağlayarak bunları bir arada tutan araçtır (Kieler, 2010).

Dijital öykü anlatımı, insanların genellikle kendi yaşamları hakkında kısa ses videoları oluşturmak için dijital medyayı kullandıkları bir anlatıdır (Hartley & McWilliam, 2009).

Bu tanımlardan yola çıkarak dijital öyküyü; dijital ortamda resim, ses ve müzik öğelerinin birleşimiyle bir ürünün ortaya çıkarılması olarak tanımlayabiliriz.

2.5.2. Dijital Öykünün Öğeleri

Robin'e göre (2008) dijital öykülemenin yedi elemanı vardır:

1. Bakış Açısı: Öykünün ana noktası ve bakış açısı nedir?
2. Dramatik Bir Soru: İzleyicinin dikkatini tutan ve öykünün sonunda yanıtlanabilecek önemli soru.
3. Duygusal İçerik: Kişisel ve güçlü bir şekilde hayatta olan ve öyküyü dinleyicilere bağlayan ciddi sorunlar.
4. Sesin Armağanı: Kitlenin içeriği anlamasına yardımcı olmak için öyküyü kişileştirmenin bir yolu.
5. Müziğin Gücü: Öyküyü destekleyen ve süsleyen müzik ya da diğer sesler.
6. Ekonomi: İzleyiciye aşırı yüklemekten öyküyü anlatmak için yeterli içerik kullanmak.

7. İlerleme Hızı: Öykünün ritminin yavaş ya da hızlı ilerlemesi.

Robin & Pierson (2005) sınıfta dijital öykü kullanmanın birçok yolunu tanımladılar ve dijital öykülemenin yedi elemanının genişletilmiş ve değiştirilmiş şeklini sundu. Genişletilmiş geleneksel yedi elementle kombine edilmiş elemanlar aşağıda gösterilmiştir:

1. Hikâyenin Genel Amacı
2. Anlatımın Hızı
3. Anlatıcının Bakış Açısı
4. Anlamlı Ses Müziğinin Kullanımı
5. Dramatik Bir Soru
6. Görüntülerin, Videoların ve Diğer Multimedya Öğelerinin Kalitesi
7. İçerik Seçimi
8. Ekonomi
9. Sesin Niteliği
10. İyi Dilbilgisi ve Dil Kullanımı

2.5.3. Dijital Öykü Türleri

Robin (2006) pek çok dijital öykü türünün olduğunu ancak onu kategorilere ayırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Robin'e göre (2006) dijital öykü türleri şunlardır:

1. Kişisel Anlatılar: Kişisel yaşamı konu alan dijital öykü türüdür. Bu öykü türü daha iyi yaşamak için evlerini terk eden göçmenlerin duygusal bir öyküsünü içerebilir. Öyküye onların mücadeleleri, çatışmaları, gözyaşları, duyguları ve çatışmaları dâhil edilebilir.
2. Tarihi Öyküler: Tarihi bilgiler içeren dijital öykülerdir.
3. Bilgilendiren ve Anlatılan Öyküler: Bu tür öyküler matematik, sağlık eğitimi ve eğitim gibi belirli bir çalışma alanıyla ilgilidir.

2.5.4. Dijital Öykü Oluşturmanın Aşamaları

Robin (2016) "Eğitimciler İçin Dijital Öyküleme Kuralları" başlığı adı altında dijital öykülemenin aşamalarına şu şekilde yer vermiştir:

1. Bir konu seç
2. Araştırma yürüt
3. İlk taslağını yaz
4. Hakkında geri bildirim al
5. Komut dosyasını düzelt
6. Bul, yarat ve görsel ekle
7. Telif haklarına saygı göster
8. Bir storyboard oluştur
9. Sesli anlatımı kaydet
10. Arka plan müziği ekle
11. Dijital öyküyü oluştur
12. Dijital öyküyü yayınla

Jakes & Brennan (2005) ise adımlar şeklinde dijital öykülemenin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

Adım 1: Yazma: Dijital öykü anlatımı ilk olarak yazı ile başlar.

Adım 2: Komut Dosyası: Yazı tamamlandıktan sonra öğrenciler bir senaryo geliştirirler.

Adım 3: Storyboard: Bu adımda öğrenciler bir önceki adımda oluşturdukları senaryolarını görsellerle ilişkilendirir.

Adım 4: Multimedya Öğelerini Belirleme: Bu adımda öğrenciler hangi multimedya öğelerini kullanacağına karar verir.

Adım 5: Dijital Öykü Oluşturma: Bu adımda öğrenciler mevcut yazılımı kullanarak dijital öykülerini oluşturur. Bunu yaparken Movie Maker, Photostory gibi programları kullanır.

Adım 6: Paylaş: Bu adımda öğrenciler oluşturdukları dijital öykülerini paylaşırlar. Öğrenciler genellikle bu adımda oluşturdukları öykülerle gururlanırlar. Bu adım öğrencilerin yaptıklarını diğer öğrencilerle izleme fırsatı buldukları için oldukça önemli bir adımdır.

2.5.5. Dijital Öykünün Yararları

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

Öyküleme öğrencilerin hayal güçlerine, duygu ve düşüncelerine hitap ederek öğrenmelerini daha anlamlı hale getirmektedir (Goral & Gnadinger, 2006).

Dijital öykü içinde bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılayan bir yöntemdir. Yapılan birçok araştırma dijital öykünün yararını ortaya koymuştur. Robin (2006), dijital öyküleme yönteminin yazma, organize etme, sunum, iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin araştırma, seslendirme ve okuma-yazma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Karakoyun, 2014).

Dijital öyküleme, etkileşimli bir ortamda kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek, hikâyede ilerlerken kullanıcının zihninde bilgiyi anlamlı bir şekilde oluşturmasını sağlayan alıştırmalar ve uygulamalarla bilgiyi pekiştirmesini sağlayarak bu bilgiyi gerçek yaşam durumlarına aktarmasını sağlar.

Öğrenciler dijital ortamda yazı yazmayı kalemle yazmaktan daha çok istemektedirler.

Dijital öykü anlatımında öğrenciler anlatımlarının hem söyleyeni hem de kayıt bittikten sonra dinleyicisi konumunda olduklarından öğrencilere oluşturdukları öyküler hakkında geri dönüt vererek yaptıkları hatalı düzeltme imkânı vermektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014). Bu yönüyle öğretmen eğitiminde kullanılan mikro eğitim tekniğine benzetilebilir. Öğrencilere geri dönüt vermesi onların yansıtıcı düşüncelerinin gelişmesini sağlar.

Dijital öykü anlatımı dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Öğrencilerin her biri belirledikleri bir konu ile ilgili öykülerini yazdıkları için yazma becerileri gelişir. Yazdıkları bu öykülerdeki hatalarını kontrol etmek için öyküleri okurlar ve bu da okuma becerilerini geliştirir. Ayrıca her öğrenci oluşturduğu öyküyü kendi sesiyle kaydettiği için öğrenciler telaffuza, vurgu ve tonlamalara dikkat etmektedir. Bu da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir. Öykülerini kendi sesleri ile kaydederken kayıt yaptıkları kısımları dinleyerek hatalı kısımları düzeltirler ve bu sayede de dinleme becerileri gelişir.

Dijital öykünün avantajlarından yararlanan eğitimciler, öğrencilerini işbirlikçi öğrenmeye teşvik edebilir ve öyküleri sayesinde sınıftaki ya da sınıf dışındaki bireylerle iletişim kurmasını sağlayabilir (Kocaman Karoğlu, 2015).

Karmaşık bir olayı öykülerle anlatmak, onların duygularını harekete geçirerek anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Eğitimde öykü etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Öykü etkinlikleri çocukların ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekleyerek çocuğun kelime dağarcığını geliştirmektedir (Turgut ve Kışla, 2015).

Anlatılması çok zor olan konular dijital öykü ile kolay bir şekilde anlatılmaktadır. Dijital öyküler öğrencilere başından geçen olayları, duydu ve düşüncelerini defterlerinin satır aralarından çıkartarak dijital ortamda canlandırma fırsatı vermektedir (Van Gils, 2005).

Dijital öyküleme öğrencilerin kendilerini tanımlarına, düşüncelerini hayal güçlerini, tecrübelerini, duygularını yansıtmalarını, yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmalarını sağlar (Bedir Erişti, 2016).

Sanal konum insanları bilinçsizce yazıya çekerek yazı yazmayı sevmeyen ve yazdıklarına güvenmeyen kişileri yazı yazmaya motive eder (Xu, Park, & Baek, 2011).

Robin'e göre (2006) dijital öyküleme öğrenciler için birçok farklı türde güçlü bir temel sağlar. Bunlar:

- Dijital Okuryazarlık: Sürekli genişleyen bir toplulukla iletişim kurabilme, sorunları tartışmak, bilgi toplamak ve yardım istemek.
- Küresel Okuryazarlık: Okuma, yorumlama, cevap verme ve bağlamsallaştırma kapasitesi, küresel bir bakış açısı.
- Teknoloji Okuryazarlığı: Bilgisayarları ve diğer teknolojileri öğrenmek, üretkenliği ve performansı arttırmak.
- Görsel Okuryazarlık: Anlama, üretme ve iletişim becerisi, görsel imgeler.
- Bilgi Okuryazarlığı: Bilgiyi bulma, değerlendirme ve sentezleme yeteneği.

Robin'e göre (2006) dijital öykü anlatımının kazandırdığı beceriler ise şunlardır:

- Araştırma Becerileri: Öyküyü bulmak, belgelemek ve analiz etmek.
- Yazma Becerileri: Bir bakış açısını formüle etmek ve senaryo geliştirmek.

- Organizasyon Becerileri: Projenin kapsamını yönetmek, kullanılan materyalleri ve görevi tamamlamak için geçen süre.
- Teknoloji Becerileri: Dijital kamera, tarayıcı, mikrofon ve multimedya yazma yazılımı gibi çeşitli araçları kullanmayı öğrenmek.
- Sunum Becerileri: Öyküyü izleyiciye en iyi şekilde nasıl sunacağına karar vermek.
- Mülakat Becerileri: Mülakat yapılacak kaynakları bulmak ve sorulacak soruları belirlemek.
- Kişilerarası Beceriler: Bir grup içine çalışmak ve grup içinde bireysel rolleri belirlemek.
- Problem Çözme Becerileri: Projenin başından sonuna kadar engelleri aşmak.
- Değerlendirme Becerileri: Kendisinin ve başkalarının çalışmalarını eleştirerek uzmanlık kazanma.

2.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Dijital öykünün okulöncesi, Türkçe, fizik, İngilizce gibi çeşitli derslerde ve okulöncesinden liseye kadar çeşitli kademelerde programla bütünleştirerek ders içeriği öğretiminde kullanılabileceği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmalarda açık öğretim sistemi içinde de dijital öyküleme yönteminin öğrencilere yapacağı katkılar incelenmiş ve açıklanmıştır. Yüzer ve Kılınç (2015) yaptıkları çalışma sonucunda dijital öykülemelerin açık öğretim sistemi içinde kullanılmasının, öğrenenlerin motivasyonlarından işbirlikçi çalışma becerilerine kadar birçok alandaki becerilerini geliştirebildiğini ve öğrenenlerin daha kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabildiğini ortaya koymuşlardır.

Kahraman da (2013) yaptığı çalışma sonucunda dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2012-2013 öğretim yılında Denizli il merkezinde Nalan Kaynak Anadolu Lisesi dokuzuncu sınıfında eğitim gören dört şubedeki 115 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda Kuvvet ve Hareket Başarı Testi son ve kalıcılık testi ile erişim puanlarına ait sonuçların deney gurubu lehine istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Fizik Motivasyon Ölçeği kalıcılık ile ön test arasındaki erişim puanları ve kalıcılık testi sonucunun deney gurubu lehine istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur.

Gözen ve Cırık (2017) dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada okul öncesi çocukların sözlü ve sözsüz etkileşimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının, dijital öyküleme etkinlikleri aracılığıyla nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu 48-60 aylık 55 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda dijital öykülemenin, çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına önemli katkılar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anılan, Berber ve Anılan (2018) “The Digital Storytelling Adventures of the Teacher Candidates” adlı çalışmalarında Fen Bilimleri öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanarak 3 ve 4. sınıf Fen Bilimleri konu ve kazanımlarına yönelik dijital öyküler oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlarla veriler toplanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde dijital öykülere yer verilmesi gerektiğini, dijital öykülerin konuya dikkat çektiğini, eğlenceli ve merak uyandırıcı olduğunu ve bu sayede kalıcı öğrenmenin sağlandığını ifade etmişlerdir.

Alan yazın incelenerek dijital öykü anlatımı kavramı kuramsal olarak ele alınmış, öğretim ortamlarında kullanımına yönelik incelemeler yapıp sunulmuş, çeşitlerine değinilmiş ve Türkiye’de kullanımına yönelik farkındalık oluşturmak amacıyla eğitimin çeşitli kademelerinde yapılmış akademik çalışmalardan örnekler verilmiştir (Kocaman Karoğlu, 2015). Turgut ve Kışla (2015) da aynı şekilde dijital öykü anlatımı yöntemini konu alan çalışmaları incelemiştir. Ayrıca dijital öykü anlatımı hakkında bilgi vermek amacıyla da araştırmalar yapılmıştır. İnceelli (2005) çalışmasında dijital öykü anlatımını ortaya çıkaran bileşenlerden yola çıkarak yeni bir kavram olan dijital öykü anlatımını kavram ve boyutları açısından ele almıştır. Küngerü (2016) de dijital öykü anlatımı hakkında bilgi vererek, dijital öykü anlatımının bir gereği olan dijital vatandaşlık üzerinde durmuştur. Yine benzer bir şekilde Çıralı ve Koçak Usluel (2015) yaptığı araştırmasında dijital öykü anlatımı ile ilgili mevcut durumu ortaya koymuştur.

Dijital vatandaşlığın yanı sıra demokratik değer yargıları üzerine etkisi de Balaman’ın (2016) yaptığı araştırma ile ortaya konmuştur. Araştırma tek gruplu ön test-son test modeline göre Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkkhan Yüksekokulunda öğrenim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre Dijital Öyküleme Yönteminin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarını düşük derecede etkilediği tespit edilmiştir.

Tunç ve Karadağ (2013) da dijital öyküleme yaklaşımını ele alarak bu yaklaşımın bireysel farklılıkları dikkate alma, iş birliğine dayalı sosyal ve aktif bir öğrenme ortamı oluşturarak etkili ve kalıcı öğrenme sağlama, aynı zamanda teknolojiyle eğitimin bütünleştirilmesi gibi özellikleri barındırması sebebiyle önemine ve sanat eğitimindeki kullanılabilirliğine değinmişlerdir.

Yakut (2014) eğitim- öğretim ortamlarında etkili iletişim tekniklerinden öyküleştirme tekniği ile resimli öykü taslağı tasarımı tekniğinin işlevlerini ve uygulanış biçimlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda öyküleştirme tekniği ve öykülü resimli taslak tasarımı tekniğinin sahip oldukları amaç, hedef, ilkeler ve uygulanış biçimleri nedeniyle öğrenci merkezli ve katılımcı öğrenme yaşantılarına olanak tanıyan bununla ilgili kaynak ve materyale, aktivitelere araştırma ve öğretim tekniklerine sahip bulunan yaratıcı teknikler olduğu ortaya konmuştur.

Dijital öykünün anadili eğitimi ve Türkçedeki dil becerilerine etkisini belirlemek için araştırmalar yapılmıştır. Ciğerci (2015) yaptığı çalışmada ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykünün etkisini belirlemiştir. Karma modelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkökulun 4/D ve 4/E sınıflarında uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 4/E deney grubunu, 4/D sınıfı kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri; dinlediğini anlama testi, dinlemeye yönelik tutum ölçeğı, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney gurubunda bulunan öğrencilerin Dinlediğini Anlama Testi son test puanları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Benzer bir çalışma ise Maden, Banaz ve Maden (2018) tarafından yürütülmüştür. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 103 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıklarının ortalamanın üstünde olduğuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2015) da yine Türkçenin dil becerilerinden olan yazma becerisi üzerinde dijital öykünün etkisini araştırmıştır. Çalışmayı kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkökul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada öğrencilerin yazma performansları ve yazma bilgileri uygulamanın başında ve

sonunda yapılan ölçümlerde yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur.

Özkan ve Karasakaloğlu (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmek için öykü yazma programı doğrultusunda; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini arttırmak amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma gurubunu 2015-2016 öğretim yılında Aydın ili Sultanhisar ilçesinde ilkokuldaki 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini arttırdığı belirlenmiştir.

Xu, Park & Baek (2011) yaptıkları çalışmada dijital öykü anlatımının yazmaya etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar, lisans öğrencileri için dijital hikâyeler oluşturma amaçlı bir etkinlik düzenlemişlerdir. Daha sonra katılımcılar iki gruba ayrılarak bir grup dijital öykülerini Second Life’da oluşturmuştur. Diğer grup ise hikâyelerini off-line olarak oluşturmuşlardır. Sonuç olarak sanal ortamda dijital öykü anlatımının daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldı.

Bedir Erişti (2016) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya koyma sürecinde dijital öyküleme yaklaşımının yansımalarını belirlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunun Eskişehir’de öğrenim görmekte olan ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı olarak “Dijital Öyküleme” dersini alan 58 öğrenci alınmıştır. Sonuç olarak; alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırma sürecinde dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarının olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Anadili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı hakkında araştırmayı ise Kurudayıoğlu ve Bal (2014) yapmıştır. Araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006) yer alan temel dil becerilerine ait amaç ve kazanımların öğretiminde etkili olan dijital öykü anlatımlarını, anadili eğitiminde kullanılması için tanıtmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada dijital öykü anlatımlarının temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baki ve Feyzioğlu (2017) dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma gurubunu Rize il merkezinde bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim gören 60 tane öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın

sonucunda deney gurubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının gelişiminde olumlu yönde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yansıttıkları öğretmen rolü, dijital öykülerde odaklandıkları konular ve dijital öyküleme uygulamasına yönelik görüşleri belirlenmiştir (Tatlı ve Bayramoğlu, 2015). Ayrıca Kocaman Karoğlu (2016) öğretmen görüşlerini belirlemek için “Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak okul öncesi grupla oluşturulan dijital öykü anlatımı deneyimi ve yaşanan süreç anlatılmıştır. Süreçte görev alan öğretmenlerin görüşleri, okul öncesi öğrencilerle dijital öykü uygulamalarının faydaları, süreçte karşılaşılan güçlükler ve öneriler doğrultusunda incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenler dijital öykü anlatımı uygulamalarını öğrencilerin aktif katılımını destekleyen somut deneyimler elde etmelerine ve teknolojik gelişimlerine katkı sağlayan uygulamalar olması dolayısıyla faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak süreçte teorik ve teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklı güçlükler yaşadıklarından bahsetmişlerdir.

Benzer bir şekilde Özpınar (2017) da matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecinde kullanımına yönelik görüşleri incelemiştir. Yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının, süreç üzerine düşüncelerini incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi matematik öğretmenliği programı üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 54 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yazılı görüş formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının dijital öyküleri hazırlarken teknik sorunlarla karşılaştıkları, öykü oluşturma sürecinde zorlandıkları ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dijital öykülemenin öğretim sürecinde kullanılmasının; aktif katılım, başarı, motivasyon ve yaratıcılık gibi pek çok açıdan uygulamaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Uslupehlivan ve Kurtoğlu Erden (2016) de eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına yönelik algılarını incelemişlerdir. Çalışmada veriler form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bulgular incelendiğinde dijital öykülemenin en fazla e-kitap uygulamalarını çağrıştırdığı görülmüştür. Dijital öykü hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını belirten öğretmenler kavramlardan yola çıkarak gerçek tanıma yakın tanım yapmışlardır. Gerçek tanıma en yakın tanım yapan bölümler Türkçe ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinin öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı ve Bayramoğlu (2015) da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edinmiş olduğu tecrübeleri ve öğretmenlik uygulaması dersinde yönelik görüşlerini dijital öykülerle yansıtma amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü son sınıfına devam eden 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma 16 hafta boyunca yürütülmüştür.

Koltuk ve Kocakaya (2015) fizik öğretiminde dijital öykülerin öğrencilerin 21. yy becerilerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma 2013-2014 yılında Van'da Vangölü Teknik ve Endüstri Meslek Lisesindeki 32 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışma 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonucunda öğrenciler öğrenme ve yenilenme becerilerinin, bilgi ve teknoloji becerilerinin, yaşam ve mesleki becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Tatlı ve Aksoy (2017) yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesinde yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 41 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda dijital öykü kullanımının derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmak istemeyen öğrencilere kendilerini daha rahat ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Bazı öğrenciler dijital öyküleme yönteminin konuşma dersinde doğaçlamayı engelleyebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Haşlamam (2017) dijital öyküleme uygulamasının öz düzenleme süreçlerini destekleme potansiyelini araştırmıştır. Yapılan bu uygulama üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital öykü uygulamasına yönelik görüşleri açık uçlu sorular aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma grubu Ankara'da bulunan özel bir üniversitenin 2017 bahar döneminde açılan Öğrenme Ortamları dersine kayıtlı 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 3'ü sınıf öğretmenliği, 5'i okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan öğrencilerdir. Uzmanların görüşleri incelendiğinde; zamanlama, bilgi toplama vb. stratejilerinin kullanımının düşük düzeyde olduğu; ancak hedef belirleme, planlama, öz yeterlik, öz değerlendirme, memnuniyet ve geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunma gibi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda dijital öyküleme uygulamasının öz düzenleme süreçlerini destekleme potansiyeline ilişkin uzman değerlendirmeleriyle öğretmen adaylarının tasarlama sürecine ilişkin görüşlerinin paralel olduğu görülmüştür.

Bedir Erişti (2017) dijital öykü yaklaşımının küçük yaş gurubundaki çocukların görsel iletişim tercihlerini belirleme sürecine yansımalarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma Eskişehir'deki özel bir anaokulunda öğrenim görmekte olan 5 ve 6 yaş gurubu arasındaki çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dijital öyküleme görsel iletişim dili yapılandırma sürecine ilişkin küçük yaş grubundaki çocukların aktif katılımını sağlamış ve görsel iletişim sürecinin etkili bir biçimde yapılandırılmasına olanak tanımıştır. Ayrıca süreç içinde dijital öyküleme yoluyla çocukların teknolojiyi etkin kullandıkları, kendilerini etkili bir biçimde ifade edebildikleri gözlemlenmiştir.

Duran ve Topbaşoğlu (2015) öyküleyici metinlerin okuma ortamlarının okuduğunu anlamaya etkisini ve dijital etkileşimli kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Afyonkarahisar ili Evciler ilçesi Nedim Turan İlkokulunda 4. Sınıfta öğrenim gören 53 öğrenci arasından rastgele örnekleme yoluyla seçilen 20 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında dijital etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuma ortamları arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin basılı kitaptan ziyade tablet, bilgisayarlara karşı daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Erdem ve Baydaş Sayılğan (2011) dijital öyküler, karakterler ve mitler aracılığıyla yaratılan Aristotelesçi diyalektik ve dramatik dünyaların, kimlik inşası bağlamında, aslında bir önceki çağın yeni medyası sinema ile olan yakın ilişkisini bir örnek üzerinden yapılan söylem analizi yöntemiyle tartışmak amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Çoşkun (2017) dijital öykü anlatımının pazarlama lisans öğrencilerinin derse olan algılarını ve ilgilerini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ders kurallarının dijital ortama aktararak öğrencilere izletilmesinin öğrencilerin ders kurallarına dair algılarını pekiştirdiğini ancak derse olan ilgilerinde pek bir etki göstermediğine ulaşılmıştır. Ayrıca derslerde dijital öykü anlatımının başka konular doğrultusunda eğitim için kullanılmasına dair öğrencilerin tutumunun olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yürük ve Atıcı (2017) dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma gurubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Elazığ ili merkez ilçesinde, biri değerler eğitimi programı uygulayan biri uygulamayan iki ayrı okuldan, toplam 265 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda değerler eğitimi uygulayan okulda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark yokken, değerler eğitimi uygulamayan okuldaki grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farka rastlanılmıştır.

Balaman (2017) dijital öyküleme yönteminin Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkkhan Meslek Yüksekokulunda 2015-2016 öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören 44 deney gurubu öğrencisiyle dijital öyküleme yöntemi kullanılarak 29 öğrenci ile gerçek ortamda serbest olarak proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital öykülemenin öğrencilerin proje tabanlı sanal öğrenme yeterliliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Er (2018) dijital öykülemenin açıklayıcı veri analizinde uygulanmasına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Öğrencilerin dijital öyküleme yöntemine bakış açıları ve bu yöntem aracılığıyla elde ettikleri kazanımlar açıklanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin araştırma yeteneklerinin gelişmesinde ve konu hakkında bilgi artışı sağlanmasında katkısı büyük olan dijital öyküleme tekniği bireysel çalışma ile grup çalışmasına öğrencilerin yatkınlığının ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır.

Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy (2017) çevre eğitimi çalıştayına katılan öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri incelenerek dijital öyküleme yöntemine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının dijital öyküleme yönteminin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak kullanabileceğini düşündükleri görülmüştür.

Turan ve Sezginsoy Şeker (2018) dijital öykülerin 5. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma gurubunu İzmir ili merkezindeki Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu 5. sınıfında öğrenim gören iki şubedeki toplam 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda dijital öykülerin öğrencilerin genel motivasyonları ve alt boyutlarında deney gurubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Gömlüksiz ve Pullu (2017) Toondoo ile dijital öyküler oluşturma öğrenci başarısına ve tutumuna etkisini incelemişlerdir. Çalışmada 41 kişiden oluşan bir deney grubu ile 43 kişiden oluşan bir kontrol gurubu bulunmaktadır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören Çocuk Gelişimi bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Toondoo ile oluşturulan dijital öykülerin öğrencilerin başarısını ve Bilgi İletişim dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bozdoğan (2012) yaptığı çalışmada İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin çocuk öykülerine bakışına odaklanmıştır. Çalışma çerçevesinde moviemaker programı ile hazırlanan dijital öyküler facebookta ders için oluşturulan gruba yüklenmiştir. Bu videolar içerik analizi çerçevesinde incelenerek kodlanmış ve öykülerin konusu, karakterleri ve yansıttığı ahlaki değerler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda dijital öykülerle birbiriyle yardımlaşma ve desteğin öne çıktığı “arkadaşlık ve iyilikseverlik” kavramlarının vurgulandığı, öykü kahramanlarının da büyük ölçüde erkek çocuklar ya da hayvanlar olduğu görülmüştür. Sonuçlar uygulamanın olumlu sonuçlandığını ve öyküye aktif katılım için motivasyonun arttığını gösterdi.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlılıktır, ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir. Eşleştirmenin hiçbir zaman seçkisiz atamanın yerini tutmayacağı unutulmamalıdır. Kullanılan desen tabloda gösterilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016).

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D	O1	X	O3
(Deney Grubu)			
K	O2		O4
(Kontrol Grubu)			

Şekil 1. Eşleştirilmiş Seçkisiz Desen

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin Uludere ilçesine bağlı yeterli teknolojik altyapıya sahip Org. Edip Başer İmam Hatip Ortaokulunda okuyan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada veri toplamak için üç farklı araç kullanılmıştır. Bu üç ölçek de hem deney hem de kontrol gurubu öğrencilerine uygulama başında ön test, uygulamadan hemen sonra da son test olarak uygulanmıştır.

3.3.1.Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu ölçek Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğe öğrencilerin verdikleri cevaplar “Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Ara sıra”, “Çok seyrek” ve “Hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiş sıklık bildiren tepki kategorileri doğrultusunda belirtmeleri istenecek; ölçekte yer alan maddeler, “her zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “5”, “hiçbir zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “1” puan ile puanlanacaktır. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.97’dir.

3.3.2.Yazma Duyarlılığı Ölçeği

Bu ölçek Bayat ve Şekercioğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlanmış öğeler içermeyen Yazma Duyarlılığı Ölçeği, 5 puanlık bir derecelendirme ölçeğine göre puanlanır. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliği yüksek olarak bulunmuştur.

3.3.3.Yazma Öz Yeterliği Ölçeği

Bu ölçek Şengül (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise 0.92 olarak bulunmuştur. 40 maddeden oluşan bu öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 40’tır. Maddelere verilen cevaplar, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir. Maddeye verilmiş olan cevaplar “Tamamen katılıyorum” seçeneği için 5, “Katılıyorum” seçeneği için 4, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 2, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz soru köküne sahip maddelere verilmiş cevaplar ise “Tamamen katılıyorum” seçeneği için 1, “Katılıyorum” seçeneği için 2, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 4, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayısallaştırılacaktır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

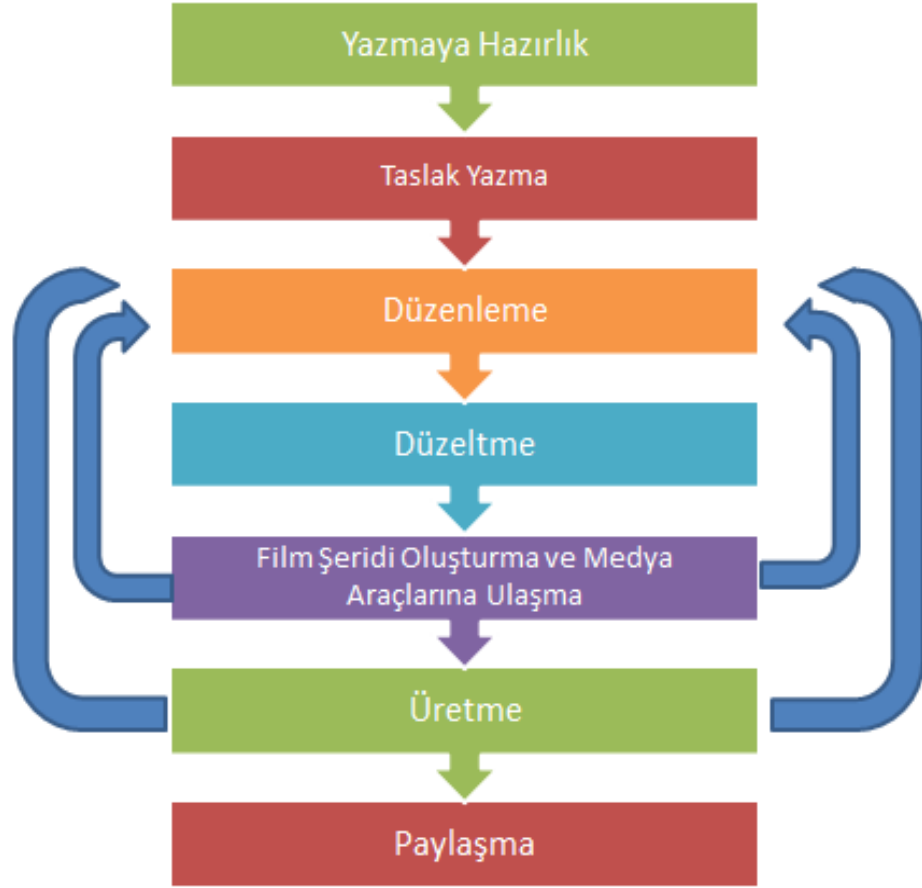
Araştırmanın uygulama boyutuna geçilmeden önce gerekli izinler alınarak, okul müdürü ile gerekli görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı, kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene göre desenlenmiş olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okuldaki tüm 6. sınıf öğrencilerine yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma duyarlılığı testi uygulanmıştır. Daha sonra test sonuçları SPSS paket programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 6-B ve 6-C şubelerindeki öğrencilerin birbirine yakın puanlar aldığı sonucuna varılmıştır. Bu iki şube arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6-B şubesinin kontrol grubu, 6-C şubesinin ise deney grubu olmasına karar verilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubuna ön test olarak yazma duyarlılığı, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği testi uygulanmıştır.

Araştırmanın denel işlem süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminin son bir ayı ve ikinci dönemin ilk bir ayı olmak üzere toplam sekiz hafta sürmüştür.

Uygulama aşamasında deney grubuna ilk olarak öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla “Yardımlaşma” isimli dijital öykü izletilir. Öğrencilere de daha önce yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri olayları ya da durumları bu şekilde bu şekilde dijital öykü aracılığıyla anlatabilecekleri belirtilir. Bu dijital öyküleri oluştururken herkesin bireysel olarak kendi öyküsünü oluşturacağı vurgulanır. Ancak zaman zaman fikir alışverişinde bulunmaları için arkadaşlarıyla bir araya gelecekleri belirtilir. Daha sonra öğrencilere hangi aşamalardan geçerek dijital öykü oluşturacakları anlatılır. Dijital öyküyü oluşturma aşamaları şu şekildedir (Yamaç, 2015):

DİJİTAL ÖYKÜ HAZIRLAMA AŞAMALARI



Şekil 2. Dijital Öykü Hazırlama Aşamaları

Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık aşamasında yazılacak metnin konusu ve yazının hangi kavramlar çerçevesinde oluşturulacağı belirlenir. Bunları belirlemek için de beyin fırtınası, soru- cevap yöntemi, hikâye haritası gibi bazı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.

İlk olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, hayallerini, yaşadıkları olayları yani kısaca öğrencinin kendisiyle ilgili durumları ortaya çıkarmak için beyin fırtınası yapılır. Beyin fırtınasını yapmadan önce ise beyin fırtınasının ne olduğundan ve hangi amaçla beyin fırtınası yapılacağından bahsedilir.

Beyin fırtınası sonrasında öğrencilerin belirlediği yazma konusu ile ilgili yazma planı oluşturmaları istenir. Öğrenciler yazma planını oluşturmadan önce ise yazma planının nasıl oluşturulacağı anlatılıp örnek bir yazma planı oluşturulur ve yazma planının oluşturulacak metne ne gibi katkıları olacağından bahsedilir.

Yazma konusu belirlenip yazma planı oluşturulduktan sonra öğrencilere hikâyenin yapısı hakkında bilgi verilir. Örnek öyküler getirilerek öykünün bölümleri bulunarak incelenir. Öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra hikâye haritası oluşturmaları istenir.

Taslak Oluşturma

Öğrenciler yazma planını ve hikâye haritasını bitirdikten sonra yazım ve noktalama ayrıntısına takılmadan sadece hikâyeye odaklanarak hikâyelerini oluşturmaları istenir.

Düzenleme

Öğrenciler kafalarındaki öyküleri yazdıktan sonra bu öyküleri düzenlemeleri istenir. Öğrenciler düzenleme işlemine geçmeden önce ise düzenlerken neye dikkat etmeleri gerektiğinden kısaca bahsedilir. Düzenleme işlemini yaparken başta oluşturulan yazı gruplarındaki arkadaşlarıyla bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Birbirlerine yaptıkları geri- dönütler sayesinde de öykülerini düzenlemeleri sağlanır.

Düzeltilme

Bu aşamada öğrenciler yazılarını baştan sona ayrıntılı bir şekilde inceleyerek yazım ve imla kurallarına dikkat ederek gerekli düzeltmeyi yaparlar.

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

Öğrencilerden taşınabilir belleklerinde “dijital öykü” adlı bir klasör açmaları istenir. Daha sonra bu klasörün içine film şeridi, resimler, müzikler ve öykülerinin adıyla birer dosya açmaları istenir. Topladığı belgeleri öğrencinin bu dosyalara yüklemeleri istenir. Bunun dışında öğrencilerden film şeridi oluşturmaları istenir. Ayrıca öğrencilerden öykülerini dijital ortama aktarmadan önce öykülerinin aşamalarını gösteren resimler çizmeleri istenir. Öğrencilerin çizdiği bu resimler öğretmen tarafından taratılarak her öğrencinin taşınabilir belleklerindeki dosyasına eklenir.

Bütün bunlar gerçekleşikten sonra artık dijital öykü oluşturulmaya başlanır.

Üretme

Bu aşamada artık öğrenciler Photostory adlı programı kullanarak öykülerini oluşturmaya başlarlar. Öykülerini oluşturmadan önce öğretmen photostory adlı programı nasıl kullanacaklarını gösterir. İlk olarak çizdikleri resimleri programa yüklemeleri istenir. Daha sonra resimler eşliğinde resimlerin geçişlerine uygun olarak kendi öykülerini seslendirmeleri istenir. Eğer isterlerse ya da gerekli olursa öykülerine müzik ekleyebilecekleri de belirtilir. Ayrıca öğrenciler bütün bu işlemleri yaparken düzenleme ve düzeltme bölümüne giderek öykülerinde ekleme ya da çıkarma yapabilirler.

Paylaşma

Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları dijital öykülerini arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşırlar. Paylaştıktan sonra oluşturulan öyküler öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilir.

Deney grubuna yukarıdaki işlemler yapılırken kontrol grubuna dijital öykü ile ilgili hiçbir uygulama yapılmamalıdır.

3.5.Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Duyarlılığı Ölçeği kullanılarak 35 öğrenciden veri toplanmıştır. İlk olarak kayıp değerler incelenmiştir, tespit edilen kayıp değerlere ortalama değerler atanmıştır. Sonrasında uç değerler incelenmiştir ve yazma kaygısı son test puanlarında uç değer olarak tespit edilen 22. denek analizlere dâhil edilmemiştir.

Daha sonra Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazma Duyarlılığı Ölçeği ön test ve son test uygulamalarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar için betimsel istatistikler belirlenmiştir.

Bir çalışmadaki alt gruptaki kişi sayısı için parametrik olmayan teknikler kullanımı için alt sınır olan 30'dur (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 1993). Bu çalışmada alt gruptaki kişi sayısı 17'dir. Bu nedenle çalışma kapsamındaki alt problemler incelenirken H_1 , H_2 , H_3 , H_4 , H_{13} , H_{14} , H_{15} ve H_{16} numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Mann Whitney U testleri yapılmıştır. H_5 , H_6 , H_7 , H_8 , H_9 , H_{10} , H_{11} ve H_{12} numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri yapılmıştır.

Güvenirliliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları; yazma duyarlılığı ön testi için 0.938, yazma duyarlılığı son testi için 0.887, yazma kaygısı ön testi için 0.909, yazma kaygısı son testi için 0.892, yazma öz yeterliliği ön testi için 0.767 ve yazma öz yeterliliği son testi için 0.806 bulunmuştur. Yazma öz yeterliliği ön testinden alınan puanlar oldukça güvenilirdir, diğer puanlar ise yüksek düzeyde güvenilirdir (Özdamar, 2004).

3.5.1.Hipotezler

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

H_1 : Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H_2 : Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H_3 : Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H_4 : Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H_5 : Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H_6 : Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H_7 : Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₈: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₉: Kontrol grubunda yazma duyarlılığı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H₁₀: Kontrol grubunda yazma kaygısı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H₁₁: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H₁₂: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarının ön test ile son testlerinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H₁₃: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₁₄: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₁₅: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H₁₆: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Dijital öykünün yazma öz yeterliliğine, yazma kaygısına ve yazma duyarlılığına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları seçilirken ön test puanları birbirine yakın olan iki grup seçilmiştir. Ayrıca çalışmada kullanılmak üzere güvenilirlik katsayıları yüksek olan testler seçilerek testlerin sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda uygulamaya geçmeden önce oluşturulan plana göre ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise yıllık plana göre ders işlemeye devam edilmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan her şey kayıt altına alınmıştır. Uygulama

sürecinde doldurulan çalışma kâğıtlarının bazılarına “Ekler” bölümünde yer verilmiştir (Bkz. Ek 6).

Güvenirliği belirlemek amacıyla yazma öz yeterliği, yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı ön test ve son test için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan sonucunda; yazma duyarlılığı ön testi için 0.938, yazma duyarlılığı son testi için 0.887, yazma kaygısı ön testi için 0.909, yazma kaygısı son testi için 0.892, yazma öz yeterliliği ön testi için 0.767 ve yazma öz yeterliliği son testi için 0.806 bulunmuştur. Bu da üç testten de alınan puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca veri toplama ve verilerin analizi süreçlerinde her aşama ayrıntılı olarak anlatılmış ve verilerin yorumlamasında nesnel olunmaya çalışılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Dijital öykü yazarlığının yazma öz yeterliğine, yazma kaygısına ve yazma duyarlılığına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmayı yapan ve araştırmayı uygulayan aynı kişidir. Araştırmacı öncelikli olarak dijital öykü hakkında yeterli donanımına sahip olmak amacıyla alan yazın taraması yaparak konu hakkında kapsamlı bilgi edinmiştir. Daha sonrasında araştırmada kullanılacak olan Photostory 3 programının nasıl kullanıldığı hakkında videolar izleyerek programı kullanmayı öğrenmiştir. Uygulama sürecine geçmeden önce gerekli izinler alınıp okul idarecilere konu hakkında bilgilendirme yapmıştır. Uygulamanın yapılacağı sekiz hafta için ders planı oluşturmuştur. Uygulama aşamasına geçmeden önce öğrencilere gerekli açıklamaları yaparak yapılacak uygulamanın öğrencilerin notlarına herhangi bir etkisinin olmayacağı vurgulanmıştır.

Uygulama sürecinde öncelikli olarak araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtlarının nasıl doldurulacağı hakkında bilgi vererek öğrencilerin birer öykü oluşturmaları sağlanmıştır. Bilgisayarda her öğrenciye ait dosya oluşturularak öğrencilerin çizdikleri ya da getirdikleri görseller ve müzikler bilgisayarlara yüklenmiştir. Öğrencilere tek tek Photostory 3 programının kullanımı gösterilmiştir. Öğrenciler öykülerini dijital ortamda oluştururken öğrencilerin takıldıkları konuda öğrencilere yol gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından uygulama sürecinin en yararlı biçimde geçmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yazma duyarlılığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları ön test ve son test uygulamalarından kontrol grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Yazma duyarlılığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları ön test ve son test uygulamalarından deney grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1 Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler

	Kontrol Grubu													
													Yazma Beceri	Yazma Beceri
			Ka	Ka	Öz	Öz	Yazm a	Yazm a	Kiş i sel	Kiş i sel	Gen el	Gen el	Beceri si	Beceri si
	Duya rlılık	Duya rlılık	yğ ı	yğ ı	yeter lilik	yeter lilik	Psi ko lojisi	Psi ko lojisi	İler l eme	İler l eme	İler l eme	İler l eme	Fark ın dalığı	Fark ın dalığı
	Ön	Son	Ön	n	Ön	Son	Ön	Son	Son	Ön	Ön	Son	Ön	Son
Ortala ma	116,2 4	135,1 2	13 2,3	13 9,5	100,2 9	99,82	25,29	23,29	17,8 2	16,2 9	16,8 2	16,0 6	41,88	42,65
Std. Sapma	35,26	23,33	21, 17	20, 74	19,55	18,63	4,97	6,36	4,95	5,19	4,94	4,41	8,37	7,86
Mini mum	51,00	86,00	10 1,0 0	10 5,0 0	67,00	66,00	17,00	10,00	9,00	7,00	7,00	9,00	26,00	31,00
Maksi mum	182,0 0	170,0 0	16 7,0 0	17 5,0 0	136,0 0	133,0 0	33,00	34,00	27,0 0	29,0 0	26,0 0	23,0 0	58,00	57,00

Tablo 2 Deney Grubu Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu													
	Duya	Duya	Ka	Öz	Öz	Yazm	Yazm	Kiş	Kiş	Gen	Gen	Yazma	Yazma	
	rhlık	rhlık	yı	So	lilik	lojisi	lojisi	İlerl	İlerl	İlerl	İlerl	Beceri	Beceri	
	Ön	Son	Ön	n	Ön	Son	Ön	Son	Son	Ön	Ön	Son	Ön	Son
Ortala	114,9	144,3	11	13	104,0	85,35	26,18	21,88	14,0	17,9	18,4	15,7	41,53	33,71
ma	4	5	1,7	2,7	6				6	4	1	1		
			7	7										
Std.	18,78	12,79	23,	23,	11,10	12,55	3,49	3,79	3,29	2,68	4,15	3,72	6,40	6,48
Sapm			15	23										
a														
Mini	74,00	112,0	84,	94,	78,00	65,00	19,00	15,00	7,00	12,0	8,00	11,0	28,00	25,00
mum		0	00	00						0		0		
Maksi	139,0	168,0	14	16	125,0	109,0	32,00	30,00	19,0	21,0	25,0	23,0	53,00	43,00
mum	0	0	8,0	9,0	0	0			0	0	0	0		
			0	0										

Çalışma kapsamındaki, “H₁: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H₂: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H₃: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H₄: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Duyarlılık Ön	Kontrol	17	18,18	309,00	133,000	,692
	Deney	17	16,82	286,00		
	Toplam	34				
Kaygı Ön	Kontrol	17	21,53	366,00	76,000	,018
	Deney	17	13,47	229,00		
	Toplam	34				
Öz yeterlik Ön	Kontrol	17	17,24	293,00	140,000	,877
	Deney	17	17,76	302,00		
	Toplam	34				
Yazma Psikolojisi Ön	Kontrol	17	16,59	282,00	129,000	,592
	Deney	17	18,41	313,00		
	Toplam	34				
Kişisel İlerleme Ön	Kontrol	17	14,29	243,00	90,000	,059
	Deney	17	20,71	352,00		
	Toplam	34				
Genel İlerleme Ön	Kontrol	17	16,53	281,00	128,000	,567
	Deney	17	18,47	314,00		
	Toplam	34				

Tablo 3 incelendiğinde, dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($U=133$, $p>0.05$), yazma öz yeterlilikleri ($U=140$, $p>0.05$), yazma psikolojisi ($U=129$, $p>0.05$), kişisel ilerleme ($U=90$, $p>0.05$) ve genel ilerleme algıları ($U=128$, $p>0.05$) ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygıları ($U=76$, $p<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma

kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.53$) deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.47$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamındaki, “H₅: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₆: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₇: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₈: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Deney Grubunun Ön Test İle Son Test Puanları Arasındaki Farklar

Grup			N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Deney	Duyarlılık Son – Duyarlılık Ön	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-	,000
		Pozitif Sıralar	16	9,44	151,00	3,528	
		Eş Sıralar	0				
		Toplam	17				
Deney	Kaygı Son – Kaygı Ön	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-	,001
		Pozitif Sıralar	14	8,46	118,50	3,324	
		Eş Sıralar	2				
		Toplam	17				
Deney	Öz yeterlilik Son – Öz yeterlilik Ön	Negatif Sıralar	16	9,28	148,50	-3,410	,000
		Pozitif Sıralar	1	4,50	4,50		
		Eş Sıralar	0				
		Toplam	17				
Deney	Yazma Psikolojisi Son – Yazma Psikolojisi Ön	Negatif Sıralar	13	9,23	120,00	-2,701	,007

		Pozitif Sıralar	3	5,33	16,00	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Deney	Kişisel İlerleme Ön – Kişisel İlerleme Son	Negatif Sıralar	3	4,17	12,50	-2,706 ,007
		Pozitif Sıralar	12	8,96	107,50	
		Eş Sıralar	2			
		Toplam	17			
Deney	Genel İlerleme Son – Genel İlerleme Ön	Negatif Sıralar	11	9,86	108,50	-2,096 ,036
		Pozitif Sıralar	5	5,50	27,50	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Deney	Yazma Becerisi Farkındalığı Son – Yazma Becerisi Farkındalığı Ön	Negatif Sıralar	14	8,43	118,00	-3,297 ,001
		Pozitif Sıralar	1	2,00	2,00	
		Eş Sıralar	2			
		Toplam	17			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($Z=-3.528$, $p<0.05$), yazma kaygıları ($Z=-3.324$, $p<0.05$), yazma öz yeterlilikleri ($Z=-3.410$, $p<0.05$), yazma psikolojisi ($Z=-2.701$, $p<0.05$), kişisel ilerleme algıları ($Z=-2.706$, $p<0.05$), genel ilerleme algıları ($Z=-2.096$, $p<0.05$) ve yazma becerisi farkındalıkları ($Z=-3.297$, $p<0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark negatif sıralar lehinedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test puanları, son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark pozitif sıralar lehinedir. Deney

grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın H_5 numaralı hipotezi doğrulanmıştır. H_2 numaralı hipotez ise reddedilmiştir.

Çalışma kapsamındaki, “ H_9 : Kontrol grubunda yazma duyarlılığı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “ H_{10} : Kontrol grubunda yazma kaygısı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “ H_{11} : Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “ H_{12} : Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Kontrol Grubunun Ön Test İle Son Test Puanları Arasındaki Farklar

Grup			N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Kontrol	Duyarlılık Son – Duyarlılık Ön	Negatif Sıralar	4	8,13	32,50	-	,037
		Pozitif Sıralar	13	9,27	120,50	2.083	
		Eş Sıralar	0				
		Toplam	17				
Kontrol	Kaygı Son – Kaygı Ön	Negatif Sıralar	4	5,63	22,50	-	,019
		Pozitif Sıralar	12	9,46	113,50	2,355	
		Eş Sıralar	1				
		Toplam	17				
Kontrol	Öz yeterlilik Son – Öz yeterlilik Ön	Negatif Sıralar	9	8,44	76,00	-0.414	,679
		Pozitif Sıralar	7	8,57	60,00		
		Eş Sıralar	1				
		Toplam	17				
Kontrol	Yazma Psikolojisi Son – Yazma Psikolojisi Ön	Negatif Sıralar	13	8,15	106,00	-1,399	,162
		Pozitif Sıralar	4	11,75	47,00		

						Eş Sıralar	0				
						Toplam	17				
Kontrol	Kişisel İlerleme	Ön	–	Kişisel	Negatif	9	8,94	80,50	-0,648	,517	
	İlerleme Son				Sıralar						
					Pozitif	7	7,93	55,50			
					Sıralar						
					Eş Sıralar	1					
					Toplam	17					
Kontrol	Genel İlerleme	Son	–	Genel	Negatif	8	9,81	78,50	-1,055	,291	
	İlerleme Ön				Sıralar						
					Pozitif	7	5,93	41,50			
					Sıralar						
					Eş Sıralar	2					
					Toplam	17					
Kontrol	Yazma Becerisi Farkındalığı	Son	–	Yazma Becerisi Farkındalığı	Negatif	8	9,38	75,00	-0,071	,943	
	Yazma Becerisi Farkındalığı Ön				Sıralar						
					Pozitif	9	8,67	78,00			
					Sıralar						
					Eş Sıralar	0					
					Toplam	17					

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ($Z=-0.414$, $p>0.05$), yazma psikolojisi ($Z=-1.399$, $p>0.05$), kişisel ilerleme algıları ($Z=-0.648$, $p>0.05$), genel ilerleme algıları ($Z=-1.055$, $p>0.05$) ve yazma becerisi farkındalıkları ($Z=-0.071$, $p>0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($Z=-2.083$, $p<0.05$) ve yazma kaygıları ($Z=-3.324$, $p<0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark pozitif sıralar lehinedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Çalışma kapsamındaki, “H₁₃: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₁₄: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₁₅: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H₁₆: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubunun Son Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Duyarlılık Son	Kontrol	17	15,26	259,50	106,500	,190
	Deney	17	19,74	335,50		
	Toplam	34				
Kaygı Son	Kontrol	17	18,76	319,00	123,000	,459
	Deney	17	16,24	276,00		
	Toplam	34				
Öz yeterlik Son	Kontrol	17	21,41	364,00	78,000	,022
	Deney	17	13,59	231,00		
	Toplam	34				
Yazma Psikolojisi Son	Kontrol	17	18,91	321,50	120,500	,406
	Deney	17	16,09	273,50		
	Toplam	34				
Kişisel İlerleme Son	Kontrol	17	21,18	360,00	82,000	,031
	Deney	17	13,82	235,00		
	Toplam	34				
Genel İlerleme Son	Kontrol	17	17,91	304,50	137,500	,809
	Deney	17	17,09	290,50		
	Toplam	34				
Yazma Becerisi Farkındalığı Son	Kontrol	17	22,53	383,00	59,000	,003
	Deney	17	12,47	212,00		
	Toplam	34				

Tablo 6 incelendiğinde, dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($U=106.500$, $p>0.05$), yazma kaygıları ($U=123.000$, $p>0.05$), yazma psikolojisi ($U=120.500$, $p>0.05$) ve genel ilerleme algıları ($U=137.500$, $p>0.05$) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ($U=78.000$, $p<0.05$), kişisel ilerleme algıları ($U=82.000$, $p<0.05$) ve yazma becerisi farkındalığı ($U=59.000$, $p<0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.41$) deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.59$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.18$) deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.53$) deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.47$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Yapılan bu araştırmanın amacı dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda 6. sınıf öğrencilerine ön test olarak yazma duyarlılığı, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği testi uygulanmıştır. Uygulanan ön testlerden, puanları birbirine yakın olan iki şubeden biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda öğrencilerle sekiz hafta boyunca dijital öykü oluşturmayı içeren uygulamalar yapılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilere yazma kaygısı, yazma duyarlılığı ve yazma öz yeterliği testi son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın ön testinde üç ölçek için de deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı varsayılmıştır. Araştırmanın son testinde ise deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu varsayılmıştır.

Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan dijital öyküler birçok alanda kullanılarak kullanıldığı bu alanlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Özellikle eğitim ve teknolojinin birleştirilmesi konusunda önemli bir yere sahiptir. Günümüzde insanlar dijital ortamda duygu ve düşüncelerini paylaşmak için öyküler üretmekte ve bu öyküleri paylaşmaktadırlar. Bütün bunlar da bireylerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmektedir. İşte bu yüzden de bu çalışmada dijital öykülerin yazma üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu araştırılmaktadır. Dijital öyküler birden çok duyuya hitap ettiği için öğrencilerin dikkatini çekmekte ve bunun sayesinde öykü yazmaya karşı daha istekli olmaktadır.

Dijital öykü ile ilgili farklı alanlarda araştırmalar yapılmıştır. Koltuk ve Kocakaya (2015) yaptıkları çalışmada öğrenciler öğrenme ve yenilenme becerilerinin, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin, yaşam ve meslek becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Tatlı ve Aksoy (2017) yaptıkları çalışmada dijital öykü kullanımının derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eğitiminde kullanımı, öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici bulunmuştur.

Gözen ve Cırık (2017) çalışmalarında dijital öykülemenin çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına olumlu katkılar getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bedir Erişti (2017) çalışmasında süreç içinde çocukların teknolojiyi etkin kullandıklarını, kendilerini etkili bir şekilde ifade edebildiklerini gözlemlenmiştir. Kocaman Karoğlu'nun (2016) çalışmasında öğretmenler dijital öykü uygulamalarını öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, somut deneyimler elde etmelerine ve teknolojik gelişimlerine katkı sağlayan uygulamalar olmaları dolayısıyla faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Bütün bu araştırmaların ortak özelliklerine baktığımızda dijital öykünün derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, öğrencileri motive ettiği, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı kısaca dijital öykülerin olumlu katkılarından bahsetmektedirler. Bu da yapılan bu çalışmanın varsayımlarını destekler niteliktedir.

Öz yeterlik kavramı ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramının öncüsü Bandura tarafından kullanılmıştır. Öz yeterlik bireyin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize ederek bunları gerçekleştirme kapasitesine yönelik kişisel algısıdır (Bandura, 1986). Öz yeterlik kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Öz yeterlik kişinin var olan becerileri değil, sahip olduğu becerilerle farklı koşullarda ne yapabileceğine ilişkin inancıdır (Sakız, 2013). Düşük öz yeterlik inancı olan kişiler olayların görüldüğünden daha zor olduğunu düşünür, her şeye dar bir pencereden bakar ve karşılaştıkları problemleri çözmekte zorlanırlar (Demir, 2013).

Öz yeterlik algısı başarı için tek başına yeterli değildir ancak başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Gavith (1995) kişinin herhangi bir işi yapabilecek özgüveni yoksa bu işi yapamayacağını belirtir (Akt. Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Öz yeterliği yüksek olan bireyler bir işi başarmak için kendisine güvenir, karmaşık olay ya da durumlarla baş edebilir ve okulda daha başarılıdırlar. Yapılan birçok araştırmada öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha yetersiz oldukları görülmüştür. Schunck & Swartz (1993)'ın yazma öz yeterliğinin yazma başarısına etkisini incelediği çalışmalarında yazma öz yeterliğinin yazma başarısı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı şekilde Shell, Murphy & Bruning (1989) öz yeterliğin okuma ve yazma başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öz yeterliğin okuma ve yazma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2013) 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öz yeterlik inancı öğrencilerin yazı yazmaya karşı düşüncelerini de etkilemektedir. Hidi & Boscolo (2006) yazmanın bütün zorluklarını üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma eyleminden memnun ve yazma görevlerini almada daha gönüllü olduklarını, yazma öz yeterlik inancına sahip kişilerinse yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler. Hidi & Boscolo (2006) yazmanın motivasyonunu etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır: yazmak için istekli olmak, konu hakkında bilgi sahibi olmak, yazma konusunun basit olması, yazıya yönelik geri bildirimin hemen yapılması ve yazarken sürekli çaba göstermek. Pajares (2007) yazma konusunda güveni eksik olan öğrencilerin yazarken zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Akar (2008) öz yeterlik algılamalarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili bulguların derlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırmaları incelediğinde okuma ve yazma etkinliklerinde kendine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını ve daha fazla başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen ve yazı yazmaya uzak durmalarının bir sebebi de kaygıdır. Yazma kaygısı bireyin yazdıklarını değerlendireceği endişesiyle yazmaktan kaçınmasıdır (Daly & Wilson, 1983). Öğrenciler kendilerini yazma becerisi yönünden eksik hissederlerse bu öğrencilerde yazma kaygısı görülmektedir (İşeri ve Ünal, 2012).

Zorbaz (2010) yüksek düzeyde yazma kaygısının tüm eğitim kademelerinde yazının niteliği, yazma başarısı ve yazmada isteksizlik gibi bireyi olumsuz etkileyen sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarıyla ilgili öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler alan ve kompozisyon puanı düşük olan bireylerde “yazı yazmak” olumsuz bir etki yaratmaktadır (Ateş ve Akaydın, 2015). Karakoç Öztürk (2012) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Sınıflar arasında en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin 6. sınıf öğrencileri, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise 8. sınıf öğrencileri olduğu sonucuna varılmıştır. Günlük kitap okuma alışkanlıkları açısından bakıldığında ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla beraber öğrencilerin yazma kaygılarının yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının süreyi yeterli bulmayan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak ve Civelek (2013) yaptığı araştırmada tartışmacı yazma eğitiminin sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının aldıkları tartışmacı yazma eğitiminin onların yazma kaygıları üzerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimlerinde ise anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ateş ve Akaydın (2015) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 228 öğrencinin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerinin yazma kaygısının cinsiyete ve sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, okul ve sevilen derslere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Girli ve Öztürk (2017) 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin özel öğrenme engelli ve normal gelişim gösteren akranlarıyla yazılı ifade ve yazma kaygısı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde yazma kaygıları, normal gelişime sahip olanlar ile karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde yazma kaygısı olduğu ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yazma kaygısının çok yüksek ya da çok düşük olması iyi değildir. Yazma kaygısı çok yüksek olan bireyler yazacakları konu üzerinde yoğunlaşamazken yazma kaygısı çok düşük olan bireyler de yazmayı umursamayarak yazma konusunda başarısız olmaktadır. Bu yüzden yazma kaygısının orta düzeyde olması gerekir. Yazma kaygısının azaltılması için öncelikle kaygıya sebep olan etmenler öğrenilmeli ve öğrencilere iyi bir yazma eğitimi verilmelidir. Öğrenciler yazı yazarken hata yapacaklarını, yazılarının beğenilmeyeceğini, düşük not alacaklarını düşünmeden yazmaları sağlanmalıdır.

Yazma duyarlılığı yazı yazarken yazıyı düzenli ve kurallarına uygun bir şekilde yazmakla ilgilidir. Literatüre bakıldığında yazma duyarlılığı ile ilgili çalışma yok denecek kadar azdır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

5.2.1. Sonuç

Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($Z=-3.528$, $p<0.05$), yazma kaygıları ($Z=-3.324$, $p<0.05$), yazma öz yeterlilikleri ($Z=-3.410$, $p<0.05$), yazma psikolojisi ($Z=-2.701$, $p<0.05$), kişisel ilerleme algıları ($Z=-2.706$, $p<0.05$), genel ilerleme algıları ($Z=-2.096$, $p<0.05$) ve yazma becerisi farkındalıkları ($Z=-3.297$, $p<0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney

grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test puanları, son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırmanın deney grubundaki sonuçlarla benzer sonuçları olan araştırmalardan bahsedecek olursak; Özkan ve Karasakaloğlu (2018) yaptıkları çalışmada öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ve yazma bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) çalışmalarında dijital hikâye anlatımlarının temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cigerci (2015) dijital öykülerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir şekilde Yamaç (2015) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde dijital öykünün etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü üzere dijital öyküler Türkçe dersi ve daha birçok alanda önemli bir yere sahiptir. Dijital öyküler öncelikle öğrencilere yazma becerisini sevdirek yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ($Z=-0.414$, $p>0.05$), yazma psikolojisi ($Z=-1.399$, $p>0.05$), kişisel ilerleme algıları ($Z=-0.648$, $p>0.05$), genel ilerleme algıları ($Z=-1.055$, $p>0.05$) ve yazma becerisi farkındalıkları ($Z=-0.071$, $p>0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($Z=-2.083$, $p<0.05$) ve yazma kaygıları ($Z=-3.324$, $p<0.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kontrol grubunda ön test ve son test arasında farklılık beklenmezken araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma sürecinde kontrol grubunda dijital öykü ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamasına rağmen bu sonucun çıkması öğrencilerin süreç içerisinde Türkçe dersinde işlenen konulardan ve yapılan yazma çalışmalarından etkilendikleri düşünülmektedir.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ($U=106.500$, $p>0.05$), yazma kaygıları ($U=123.000$, $p>0.05$), yazma psikolojisi ($U=120.500$, $p>0.05$) ve genel ilerleme algıları ($U=137.500$, $p>0.05$) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri ($U=78.000$, $p<0.05$), kişisel ilerleme algıları ($U=82.000$, $p<0.05$) ve yazma becerisi farkındalığı ($U=59.000$, $p<0.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.41$) deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.59$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.18$) deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilerleme puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.82$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.53$) deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi farkındalığı puan ortalamalarından ($\bar{X}=12.47$) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarının ve yazma duyarlılıklarının daha yüksek olmasının sebebi süreç içerisinde öğrencilerin yazmanın tahmin ettikleri kadar basit bir şey olmadığını fark etmeleri, yazı yazmayı sevdiğçe daha güzel yazmak için çaba sarf etmeleri ve bunun sonucunda öğrencilerin güzel yazamama endişesi kaygı ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde öz yeterlik ve dört alt boyutundan alınan puanlara bakıldığında kontrol grubunun daha yüksek çıkması da bu sebeple bağdaştırılabilir.

5.2.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmacıya yönelik uygulamalar olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmanın sonucunda deney grubunda yazma duyarlılığı, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmiştir. Bu da dijital öykülerin yazma üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösterir. İşte bu sebeple de Türkçe dersi ve diğer derslerde dijital öykü uygulamaları yapılabilir.

- Okulda “Bilişim Teknolojileri” dersine daha çok zaman ayrılarak dijital öykünün nasıl oluşturulacağı bu derslerde öğretilmelidir.
- Dijital öyküye öğrencileri teşvik etmek amacıyla okullar arası veya okuldaki öğrenciler arasında dijital öykü yarışmaları düzenlenebilir. Ayrıca öğrencileri teşvik etmek için oluşturdukları hikâyeleri sanal ortama yüklemeleri sağlanabilir.
- Uygulama esnasında zaman, müfredat ve teknik donanım eksikliğinden dolayı aksaklıklar olabilmektedir. Bu aksaklıkların en aza indirilmesi için süreç çok iyi bir şekilde planlanmalıdır.
- Dijital öyküler öğrenciler tarafından oluşturulduğu gibi öğretmenler tarafından da dersteki konuların öğretimi için oluşturulabilir.
- Dijital öykü uygulaması yapılmadan önce dijital öykü oluşturulacak programın ayrıntılı bir şekilde öğrencilere öğretilmesi gerekir.
- Araştırmada bazı öğrencilerin isteksiz oldukları belirlenmiştir. Bu yüzden uygulamanın başında öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları teşvik etmek için daha fazla zaman ayrılabilir.

5.2.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada dijital öykünün yazma duyarlılığı, yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dijital öykü ile yapılacak çalışmalarda yazma dışındaki diğer temel dil becerilerine dijital öykünün etkisi incelenebilir. Ayrıca yazma üzerindeki farklı değişkenler üzerinde dijital öykünün etkisi de incelenebilir.
- Bu çalışma Türkçe dersinde uygulanmıştır. Dijital öykü ile yapılacak olan diğer çalışmalarda başka derslerde de uygulanabilir.
- Bu araştırma 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Dijital öykü ile yapılacak diğer çalışmalar başka sınıf düzeyleri üzerinde yapılabilir.
- Bu çalışma okulda bulunan iki farklı sınıfta uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda örneklem grubu daha da geniş tutularak çalışma farklı okullar arasında yapılabilir.

- Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Yapılacak olan çalışmalar nitel ya da karma bir çalışma olabilir.



KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anılan, B., Berber, A., & Anılan, H. (2018). Öğretmen adaylarının dijital öykü serüvenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 262-287.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve türkçe eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Atal, D., & Koçak Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Ateş, A., & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 24-38.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Curr Res Educ*, 2(1), 42-52.
- Balaman, F. (2017). The effects of digital storytelling on the students project based virtual learning oualifications. *Curr Res Educ*, 3(2), 81-94.

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: Social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W. H. Freeman and Company*.
- Bayat, N., & Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 283-301.
- Bedir Erişti, S. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.
- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 25-38.
- Binyazar, A., & Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/Yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students digital stories for young learners. *Novitas-Royal*, 126-136.
- Brooks, G., & Books, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digitalstorytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması. *Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çıralı, H., & Koçak Usluel, Y. (2015). A descriptive review study about digital storytelling in educational context. *Proceedings of Edulearn 15 Conference*.
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 67-96.
- Çoşkun, A. (2017). "Bir varmış bir yokmuş" : pazarlama eğitiminde dijital hikâye anlatımının kullanılması.
- Çoşkun, E. (2013). *İlköğretimde türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10-14.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Educational communications and technology*, 170-199.
- Duman, B., & Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers creative writing skills. *ANTHROPOLOGIST*, 20(1-2), 215-222.

- Dupain, M., & Maquire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*.
- Duran, E., & Topbaşıoğlu, N. (2015). Dijital etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 519-532.
- Dwyer, C. (1993). Multimedia in education. *Educational Media International*, 30(4), 193-198.
- Eryılmaz, H., & Er, F. (2018). Dijital öykülemenin açıklayıcı veri analizindeuygulanması. *İktisadi Yenilik Dergisi*, 5(1).
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102.
- Goral, M. B., & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1).
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. (2017). Toondoo ile dijital hikayeler oluşturmaının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95-110.
- Gözen, G., & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 1882-1896.
- Gözen, G., & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hartley, J., & McWilliam, K. (2009). *Computational power meets human contact. j. hartley, k. mcwilliam (der.) story circle: Digital storytelling around the world*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Haşlaman, T. (2017). Özdüzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: bir dijital öyküleme uygulaması. *Elementary Education Online*, 16(4), 1407-1424.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. New York: The Guilford Press: Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Handbook of Writing Research.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 1303-6521.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: an introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf. adresinden alındı
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 691-707.
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya Erdem, B., & Baydaş Sayılğan, Ö. (2011). Aristotelesçi mantık bağlamında yeni medyada öykü anlatımı: "Call of Duty" Örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 82-101.
- Kaya Erdem, B., & Baydaş Sayılğan, Ö. (2011). Aristotelesçi mantık bağlamında yeni medyada öykü anlatımı: "Call Of Duty" Örneği. *Marmara İletişim Dergisi*(18), 82-101.
- Kieler, L. (2010). A reflection: Trials in using digital storytelling effectively with the gifted. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.
- Kılıç, F. (2014). Awareness and cognitive load levels of teacher candidates towards student products made by digital storytelling. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3).
- Kırık, A. M., & Yazıcı, N. (2017). İnstagram örneği üzerinden sosyal medyada hikaye anlatıcılığı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(2), 82-99.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Koltuk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikaye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Küngerü, A. (2016). Bir ifade aracı olarak dijital öykü anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 33-45.
- LoBella, C. (2015). The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write. *Spring*, 5-14.
- Maden, S. (2011). İsmayıl hakkı baltacıoğlu'nun yaz(ı)ma eğitimine yönelik düşünceleri ve "yazının usul-i tedrisi". *Turkish Studies*, 6(1), 1527-1542.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nquyen, A. T. (2011). Negotiations and challenges in creating a digitalstory: The experience of graduate students. *Doctoral Dissertation*. University of Houston, Texas.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir : Kaan.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Özkan ve Karasakaloğlu. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.

- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in schooi contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 239-249.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*.
- Robin, B. R., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 708-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi*, 26(1), 185-209.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Shell, F. D., Murphy, C. C., & Bruning, H. R. (1989). Self-Efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91-100.
- Sümbüloğlu K. ve Sümbüloğlu V. (1993). *Biyoistatistik*. Ankara: Özdemir Yayıncılık.
- Şengül, M. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki

etkililiğinin değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik "Yazma özyeterlikleri ölçeği" geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 81-94.

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

Tatlı, Z., & Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(2), 16-28.

Tunç, Ö. A., & Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).

Turan, T., & Sezginsoy Şeker, B. (2018). The effect of digital stories on fifth-grade students motivation. *Journal of Education and Future*, 65-78.

Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2).

Uslupehlivan, E., & Kurtoğlu Erden, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital öykü kavramına yönelik algılarının incelenmesi.

Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M., & Cebesoy, Ü. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *In 3rd Twente Student Conference On It. 7*. University Of Twente, Faculty Of Electrical Engineering, Mathematics And Computer Science Enschede.

Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self- efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14(4), 181-191.

- Yakut, İ. (2014). Günümüzün eğitim ortamlarında resimli öykü taslağı (story-board) ve öyküleştirme (storyline) tekniklerinin işlevleri. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 7(14).
- Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi. *Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Yang & Wu. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: a year-long experimental study. *Computers & Education*, 339-352.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yürük, S. E., & Atıcı , B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 56-74.
- Yüzer, V., & Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemekten faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 202-231.
- Zorbaz, K. Z. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Nazan GÜNDÜZ		
E-postası/Web Sayfası	nazangunduz70@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	-		
Uzmanlık Alanı	-		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2016
Tez Başlığı	Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-100-E.19949817
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Tez Çalışması

22/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 28.09.2018 tarihli ve 494 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Anabilim Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Nazan GÜNDÜZ'ün yürütmekte olduğu "Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasını ilimiz Uludere ilçesi Orgeneral Edip Başer İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğü 6. Sınıf öğrencilerine uygulamayı planlamaktadır.

Söz konusu tez çalışmasının ilimiz Uludere ilçesi Orgeneral Edip Başer İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğü 6. Sınıf öğrencilerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurettin YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
22/10/2018
Tayfur ELBASAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi yazı ve ekleri (21 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aşlı ile Aynıdır.

23 Ekim 2018

Adres: Atatürk Mah.Ziraat Bankası Karışısı Merkez ŞIRNAK
Elektronik Ağ: www.sirnak.meb.gov.tr
e-posta: kultur73@hotmail.com

Bilgi için: Yılmaz BAYRAM-Sef
Tel: 0 (486) 216 15 60
Faks: 0 (486) 216 15 53

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2969-ba13-3146-81ab-3afa kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94423626-821.05-E.20108867
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı
Tez Çalışması

24.10.2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İZMİR

İlgi : 28.09.2018 tarihli ve 494 sayılı yazınız.

İlgi tarih ve sayılı yazınız gereği; gerekli onay alınmış olup, yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Abdullah ÖGMEN
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek: Valilik Onayı (1 sayfa)

Şirnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: www.sirnak73@meb.gov.tr
e-posta: kultur73@meb.gov.tr

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır.

24 Ekim 2018

Ayrıntılı bilgi için: M.BAYRAM-Şef
Tel: (0 486) 216 1560-61-62
Faks: (0 486) 216 1553

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06ab-5cce-3c4c-8c37-78a7 koda ile teyit edilebilir.



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.72574
Konu : Tez Uygulaması

01/11/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 25.09.2018 tarihli ve 67493393-302.08.01-2028 sayılı yazınız.
b) Şırnak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 24.10.2018 tarihli ve 944236626-821.05-E.20108867 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nazan GÜNDÜZ'ün "Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Şırnak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi (b) yazı ve eki (2 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
Özlem ÖZKAN
Dahili: 21411
E-Posta: o.ozkan@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin CAGLAR tarafından 01.11.2018 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 169133C9X2 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

EK 3. Ölçekler

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Maddeler	1	2	3	4	5
Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyiniz.					
1) Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak beni tedirgin eder.					
2) Yazdığım kompozisyon metnini arkadaşlarıma göstermekten kaçınırım.					
3) Kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınırım.					
4) Yazdığım kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesi beni tedirgin eder.					
5) Sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca panik olurum.					
6) Yeterli bilgiye sahip olmadığım bazı konularda kompozisyon metni yazmak beni endişelendirir.					
7) İyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesi strese girmeme neden olur.					
8) Yazdığım kompozisyon metinlerinden kötü not alacağım düşüncesi beni kaygılandırır.					
9) Kompozisyon metni yazarken yazdıklarım sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan alırım.					
10) Kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre daha endişeli olurum.					
11) Kompozisyon metni yazılması gerektiğinde yazım ve noktalama hatası yaparım diye elim kaleme gitmez.					
12) Sevdiğim/bildiğim bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklerim.					
13) İyi bir kompozisyon metni yazamamak beni kaygılandırır					
14) Kompozisyon metni yazmak gerekecek diye kalbim çarpar.					

15) Sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beynim durur kalır.					
16) Kompozisyon yazarken ya vücudum kasılır ya da halsiz olurum.					
17) Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ederim.					
18) Arkadaşlarımın benden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri beni kaygılandırır.					
19) Düşüncelerimi yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olurum.					
20) Kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca kalbim çarpmaya başlar.					
21) Yazdığım kompozisyon metni sınıfa okunacak diye kalbim çarpmaya başlar.					
22) Bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarımı unuturum.					
23) Sınıf dışında ve yalnız başıma bile kompozisyon metni yazmaktan kaçınırım.					
24) Yazdığım kompozisyon metninin arkadaşlarımdan daha kötü olacağı düşüncesi beni endişelendirir.					
25) Kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum.					
26) Verilen kompozisyon yazma ödevlerini kendime dert ederim.					
27) Yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım.					
28) Yazdığım kompozisyon metinlerinden iyi bir not alamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
29) Kompozisyon metnimi teslim ettikten sonra iyi yazamadım diye tedirginlik duyarım.					
30) Düşüncelerimi yazılı metin haline getirememek beni kaygılandırır.					
31) Yazacağım kompozisyon metninin arkadaşları tarafından beğenilmeyeceğini düşünmek beni kaygılandırır.					
32) Kompozisyon metnini yazmaya başlayamamak beni panikletir.					
33) Yazarken düşüncelerimi organize edememek beni strese sokar.					
34) Yazarken okur tarafından anlaşılamama ya da yanlış anlaşılma					

düşüncesi beni kaygılandırır.					
35) Yazacak bir şey aklıma gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçınıyorum.					



YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyiniz.					
1)İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.					
2)Yazarken kendimi rahat hissederim.					
3)Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.					
4)Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.					
5)Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.					
6)Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.					
7)Yazdığım yazılarla ilgili olarak daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.					
8)Yazımdaki organizasyon sınıftaki diğer çocuklarınkinden daha iyidir.					
9)Yazdıklarım, sınıf arkadaşlarımdan yazdıklarından daha ilgi çekicidir.					
10)Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.					
11)Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.					
12)Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.					

13)Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya başladım.					
14)Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.					
15)Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.					
16)Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.					
17)Bir yazı yazarken başka yazılar yazmak için yeni fikirler edinmeye başladım.					
18) Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.					
19) Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı hakkında daha fazla endişe duymaya başladım.					
20)Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
21)Yazılarımın her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.					
22)Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.					
23)Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.					
24)Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.					
25)Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.					
26)Yazmayı sınıfımdaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.					
27)Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.					

28)Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.					
29)Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.					
30)Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.					
31)Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.					
32)Yazı yazarken, eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.					
33)Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.					
34)Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.					
35)Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.					
36)Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.					
37)Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.					
38)Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.					
39)Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikâye, deneme vb.) yazarım.					
40) İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.					

YAZMA DUYARLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıda yer alan ifadelerden size uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyiniz.					
1. Metnimi yazmaya başlamadan önce bir tez (ana fikir) belirlerim.					
2. Metnimi oluştururken anlatımda belli bir sıra (sorunu belirleme, öneride bulunma, tartışma gibi) izlerim.					
3. Yazılarımda kullanmak için okuduğum metinlerin kurgusuna (cümleler ve paragraflar arası ilişkiler) dikkat ederim.					
4. Yazmaya başlamadan önce iyi bir araştırma yaparım.					
5. Metnin bütününde düşüncenin istediğim gibi algılanmasını sağlayacak bir anlatım sırası oluştururum.					
6. Metnimi okurun kavrama düzeyini dikkate alarak oluştururum.					
7. Yazdığım metnin daha önce yazdıklarımdan daha iyi olması için çaba harcarım.					
8. Metnimde ele aldığım konudan uzaklaşmama neden olacak ayrıntılardan kaçınırım.					
9. Yazarken konunun hangi boyutunu (örneğin, kadın sorunları ile ilgili yazı yazarken kadına yönelik şiddet vb.) ele alacağıma karar veririm.					
10. Yazdığım konuya ilişkin özgün bilgiler vermeye çalışırım.					
11. Yazıda ileri sürdüğüm düşünceleri dayanaklarıyla veririm.					

12. Yazdığım yazıda ana düşünce ile çelişen ifadeleri çıkarırım.					
13. Başlığımın yazdığım metni kapsayıp kapsamadığına dikkat ederim.					
14. Yazdığım metni benzer konuları işleyen diğer metinlerle karşılaştırırım.					
15. Yazının sonuç bölümünde, metin boyunca ele aldığım fikirleri toparlayarak bir sonuca bağlarım.					
16. Yazarken konunun farklı bir boyutuna geçtiğimde yeni bir paragraf oluştururum.					
17. Metnimi bitirdikten sonra yazım hatalarını denetlemek için yeniden okurum.					
18. Yazı yazarken istediğim gibi olup olmadığını anlamak için sık sık dönüp okurum.					
19. Metnin sonuç bölümünde tez cümleme (ana fikir) göndermede bulunurum.					
20. Yazarken yazım kurallarına özen gösteririm.					
21. Ele aldığım konunun paragraflar arasında bir bütünlük göstermesine özen gösteririm.					
22. Yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya özen gösteririm.					
23. Yazarken okurun yaş ve eğitim düzeyine uygun sözcükler seçerim.					
24. Metnimi yazmadan önce tezimi nasıl savunacağım üzerine düşünürüm.					
25. Metnin farklı yerlerinde aynı anlama gelen ifadeler varsa bunu değiştiririm (çıkarırım/düzeltilirim).					

26. Metnimi yazarken kurduğum cümlelerde özne-yüklem uyumuna dikkat ederim.					
27. Ana fikri okurun zihninde kalıcı kılmak için, sonuç bölümünü etkili bir biçimde yazmaya çaba gösteririm.					
28. Herhangi bir cümlenin anlamının anlaşılmayacağını düşündüğümde onu değiştiririm.					
29. Metni hangi türde yazıyorsam (deneme, öykü, makale vb.) o türün özelliklerini taşıyıp taşımadığını kontrol ederim.					
30. Düşünceler arası ilişkileri net yansıtmak için uygun bağlaçlar kullanmaya özen gösteririm.					
31. Metnimi yazarken okurun genel niteliklerine uygun bir anlatım biçimi seçerim.					
32. Metnimde geçen cümleler arasında mantıksal bir bağ olmasına özen gösteririm.					
33. Yazacağım metnin konusunu başka bir kişi/kurum vermişse verilen konu içinde kalmaya özen gösteririm.					
34. Metnin türüne (deneme, öykü, makale vb.) uygun bir dil kullanırım.					
35. Yazarken ardı ardına sıralanan cümlelerin anlamca bir bütünlük gösterip göstermediğini kontrol ederim.					
36. Bir metni grup olarak hazırlamamız söz konusu olduğunda, herkesin düşüncelerinin metne yansımaya özen gösteririm.					
37. Yazdığım metni ton (öğretici, onurlandırıcı, aşağılayıcı vb. ruhsal etki yaratan üsluplar) açısından kontrol ederim.					

EK 4. Ders Planı

6. SINIF TÜRKÇE DERSİ YAZMA ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE UYGULAMASININ DERS PLANI

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 6

Yaklaşık Süre: 6-8 ders saati

Yazma Konusu: Dijital Hikâye

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

Amaç ve Kazanımlar

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

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

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

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, soru-cevap, düz anlatım, tartışma, yazma planı, hikâye haritası.

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

GİRİŞ

Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla “Yardımlaşma” isimli dijital hikâye izletilir. Öğrencilere de daha önce yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri olayları ya da durumları bu şekilde dijital hikâye aracılığıyla anlatabilecekleri belirtilir. Bu dijital hikâyeleri oluştururken herkesin bireysel olarak kendi hikâyesini oluşturacağı vurgulanır. Ancak zaman zaman fikir alışverişinde bulunmaları için gruplara ayrılacakları belirtilir. Daha sonra dijital hikâyeyi nasıl oluşturacakları yani hangi aşamalardan geçerek dijital hikâye oluşturacakları anlatılır. Dijital hikâyenin aşamaları şu şekildedir:



YAZMAYA HAZIRLIK

Yazmaya hazırlık aşamasında yazılacak metnin konusu ve yazının hangi kavramlar çerçevesinde oluşturulacağı belirlenir. Bunları belirlemek için de beyin fırtınası, soru- cevap yöntemi, hikâye haritası gibi bazı yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir.

İlk olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, hayallerini, yaşadıkları olayları yani kısaca öğrencinin kendisiyle ilgili durumları ortaya çıkarmak için beyin fırtınası yapılır **(Etkinlik 1)**. Beyin fırtınasını yapmadan önce ise beyin fırtınasının ne olduğundan ve hangi amaçla beyin fırtınası yapıldığından bahsedilir. Öğrencilerin beyin fırtınası yapmalarını kolaylaştırmak için ise onlara bazı sorular yöneltilebilir.

Beyin fırtınası sonrasında öğrencilerin belirlediği yazma konusu ile ilgili yazma planı oluşturmaları istenir **(Etkinlik 2)**. Öğrenciler yazma planını oluşturmadan önce ise yazma planının nasıl oluşturulacağı anlatılıp örnek bir yazma planı oluşturulur ve yazma planının oluşturulacak metne ne gibi katkıları olacağından bahsedilir.

Yazma konusu belirlenip yazma planı oluşturulduktan sonra öğrencilere hikâyenin yapısı hakkında bilgi verilir. Örnek hikâyeler getirilerek hikâyenin bölümleri bulunarak incelenir.

Hikâyeler serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşur. Serim bölümünde karakterler tanımlanarak problemin çevresi çizilip okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Düğüm bölümünde ise problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözüm sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakterler hakkında çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterle ilişki içerisine girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmaktadır. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülmekte ve dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü olayların akışı içerisinde özellikle düğüm bölümüne duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizliğin kaynağı ortadan kalkmaktadır.

Öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra hikâye haritası oluşturmaları istenir **(Etkinlik 3)**.

TASLAK OLUŞTURMA

Öğrenciler yazma planını ve hikâye haritasını bitirdikten sonra yazım ve noktalama ayrıntısına takılmadan sadece hikâyeye odaklanarak hikâyelerini oluşturmaları istenir **(Etkinlik 4)**.

DÜZENLEME

Öğrenciler kafalarındaki hikâyeleri yazdıktan sonra bu hikâyeleri düzenlemeleri istenir. Öğrenciler düzenleme işlemine geçmeden önce ise düzenlerken neye dikkat etmeleri gerektiğinden kısaca bahsedilir. Düzenleme işlemini yaparken başta oluşturulan yazı gruplarındaki arkadaşlarıyla bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Birbirlerine yaptıkları geri- dönütler sayesinde de hikâyelerini düzenlerler.

DÜZELTME

Bu aşamada öğrenciler yazılarını baştan sona ayrıntılı bir şekilde inceleyerek yazım ve imla kurallarına dikkat ederek gerekli düzeltmeyi yaparlar.

MEDYA ARAÇLARINA ULAŞMA (RESİM, MÜZİK VE VIDEO) VE FİLM ŞERİDİ OLUŞTURMA

Öğrencilerden taşınabilir belleklerinde “dijital öykü” adlı bir klasör açmaları istenir. Daha sonra bu klasörün içine film şeridi, resimler, müzikler ve hikâyelerinin adıyla birer dosya açmaları istenir. Topladığı belgeleri öğrencinin bu dosyalara yüklemeleri istenir. Bunun dışında öğrencilerden film şeridi oluşturmaları istenir **(Etkinlik 5)**. Ayrıca öğrencilerden hikâyelerini dijital ortama aktarmadan önce hikâyelerinin aşamalarını gösteren resimler çizmeleri istenir. Öğrencilerin çizdiği bu resimler öğretmen tarafından taratılarak her öğrencinin taşınabilir belleklerindeki dosyasına eklenir.

Bütün bunlar gerçekleşikten sonra artık dijital hikâye oluşturulmaya başlanır.

ÜRETME

Bu aşamada artık öğrenciler Photostory adlı programı kullanarak hikâyelerini oluşturmaya başlarlar. Hikâyelerini oluşturmadan önce öğretmen photostory adlı programı nasıl kullanacaklarını gösterir. İlk olarak çizdikleri resimleri programa yüklemeleri istenir. Daha sonra resimler eşliğinde resimlerin geçişlerine uygun olarak kendi hikâyelerini seslendirmeleri istenir. Eğer isterlerse ya da gerekli olursa hikâyelerine müzik ekleyebilecekleri de belirtilir. Ayrıca öğrenciler bütün bu işlemleri yaparken düzenleme ve düzeltme bölümüne giderek hikâyelerinde ekleme ya da çıkarma yapabilirler.

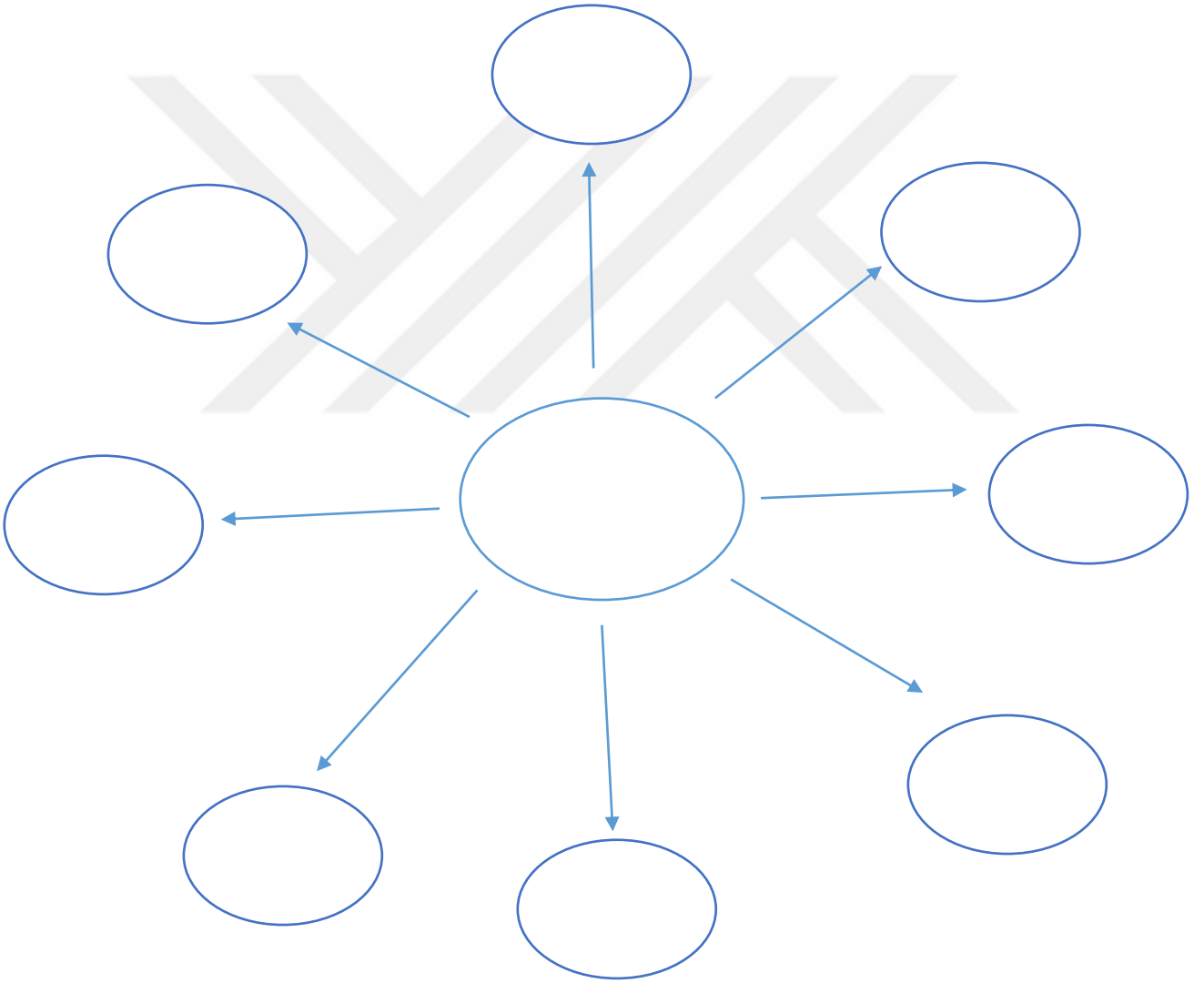
PAYLAŞMA

Bu aşamada öğrenciler oluşturdukları dijital hikâyelerini arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşırlar. Paylaştıktan sonra oluşturulan hikâyeler öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilir. Ayrıca öğrenciler oluşturdukları hikâyeleri youtube ortamına atmaları için teşvik edilebilir.



ÇALIŞMA KÂĞIDI**ETKİNLİK 1**

Aşağıda beyin fırtınası ile ilgili verilen şeklin ortasına yazacağınız hikâyenin konusu ile ilgili bir kavram yazınız ve etrafındakilere de yazdığınız kavramın çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.



ETKİNLİK 2

Yazacağınız hikâyenin bölümlerini aşağıdaki boşluklara yazınız.

	BASLIK
SERIM	
DUGUM	
CÖZÜM	

ETKİNLİK 3

Aşağıdaki boşlukları oluşturacağınız hikâyeye göre doldurunuz.

OLAY

.....

KİŞİLER

.....

YER

.....

HİKÂYENİN ADI

ZAMAN

.....

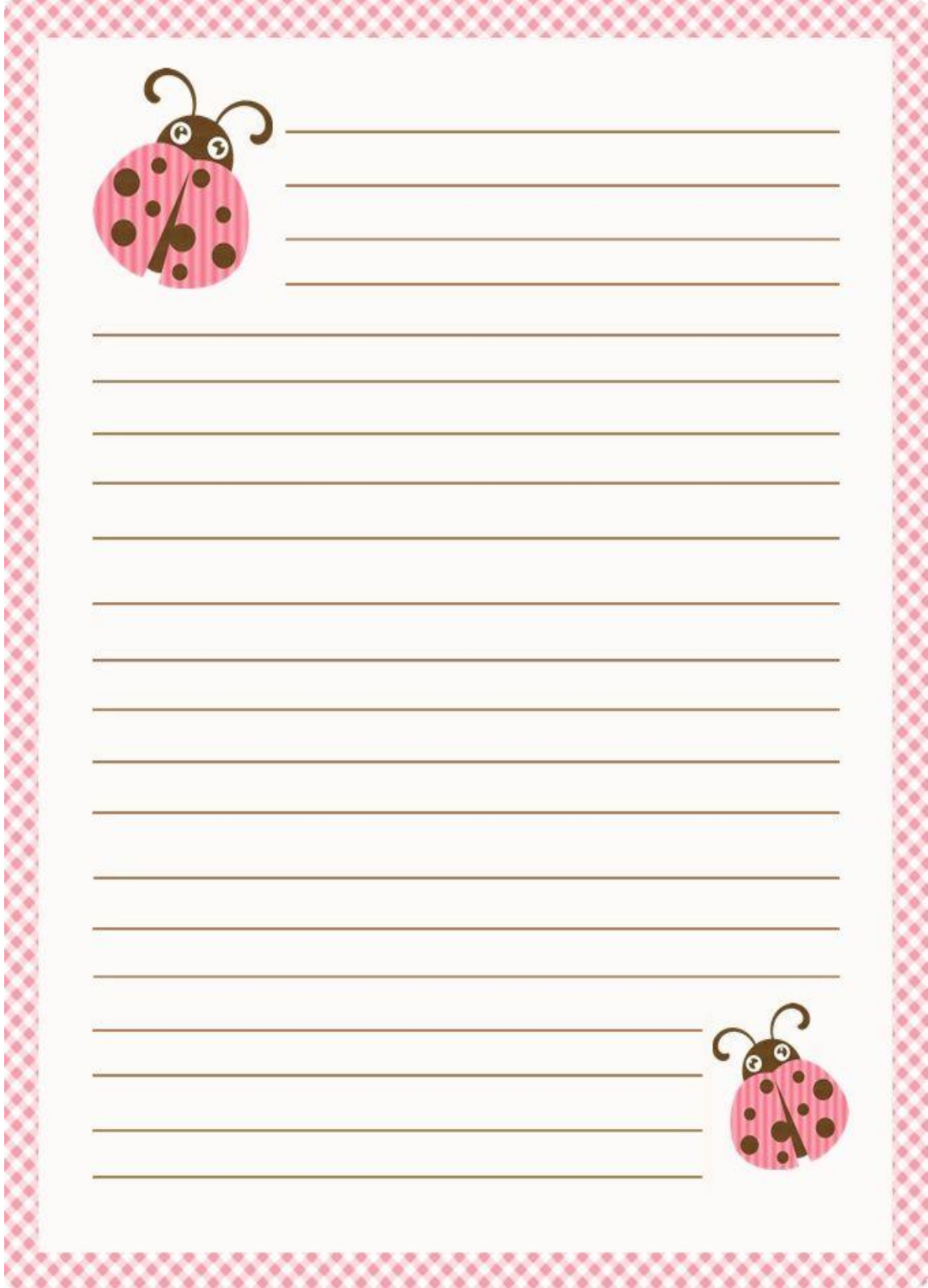
ANA FİKİR

.....



ETKİNLİK 4

Aşağıdaki şablona hikâyenizi yazınız.



The worksheet is designed for a story-writing activity. It has a decorative pink and white checkered border. The central area is white and contains horizontal lines for writing. Two cartoon ladybugs are placed on the page: one in the top left corner and one in the bottom right corner. The top left ladybug is positioned above four horizontal lines, and the bottom right ladybug is positioned above four horizontal lines. The rest of the page is filled with horizontal lines for writing.

ETKİNLİK 5

Yazdığınız hikâyedeki sıraya göre aşağıdaki film şeridinin içine resim çiziniz ve yan tarafındaki boşluğa resimle anlatmak istediğiniz olayı yazınız.

FİLM ŞERİDİ



Resimdeki

Olay:.....



Resimdeki

Olay:.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimdeki

Olay:.....

.....

.....

.....

.....

.....

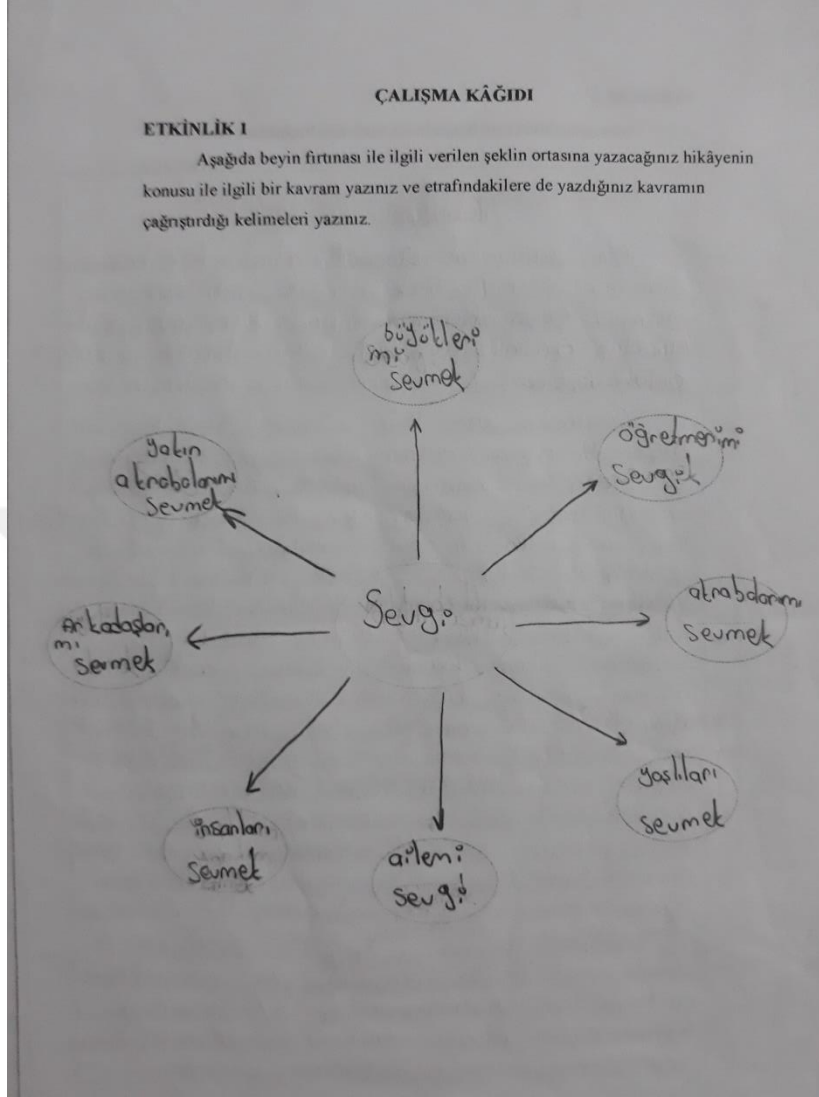
.....

.....

EK 5. Uygulama Esnasında Çekilen Fotoğraflar



EK 6. Çalışma Kâğıtlarından Örnekler



ETKİNLİK 2

Yazacağınız hikâyenin bölümlerini aşağıdaki boşluklara yazınız.

		BAŞLIK
SERİM		Arkadaşlık sevgisi
		Bir zamanlar Zeynep adında bir kız varmış. Zeynep çok iyiymiş. Arkadaş yokmuş. Onun Roşbin adında bir arkadaşı varmış. Onlarla güzel oyun oynamışlar. Onlar çok iyi bir arkadaşlarmış.
DÜĞÜM		Günlerden bir gün Zeynep ve Roşbin dışarda oyun oynarken Zeynep düşmüş ve ağağı kırılmış. Roşbin onun için annesini çağırmış. Zeynep hastaneye götürülmüş. Roşbin onun yanında olmaması için çok üzülürmüş. Zeynep taburcu olduğunda tekerlek sandalyesiyle gelmiş. Roşbin çok üzülürmüş. Roşbin Zeynep'e dedi ki Zeynep ben kendimi çok kötü hissediyorum. Dışarda seninle oynamadım için ne olursun beni affet. Zeynep onu affettiği ama oyun oynamamış. Zeynep okul aldığı için Roşbin çok üzülürmüş. O yüzden Zeynep gittiği için Roşbin çok üzülmüş ağlamış. Zeynep gitti ama Roşbin yine bir gün gelip seni göreceğim ağlama olummu. Görüşürüz.
ÇÖZÜM		Yıllar sonra geçip Zeynep'in okulu bitmiş. Gere Roşbin adında arkadaşın yanına gelmiş. Onlar yine çok mutlu arkadaş olmuş. Her bir oyun oynamış.

ETKİNLİK 3

Aşağıdaki boşlukları oluşturacağınız hikâyeye göre doldurunuz.

OLAY

zeynep düşüp
ağacı kırılıp
başını sokmuştu

KİŞİLER

Raş bin
zeynep
Raş bin annesi

YER

kayde

ZAMAN

HİKÂYESİNİN ADI

ANA FİKİR

Ne olursa olsun
anladık ki...
yontuz birakmamalıyız

ETKİNLİK 4

Aşağıdaki şablona hikâyenizi yazınız.



Arkadaşlık Sevgisi

Bir zamanlar Zeynep adında
bir kız varmış. Zeynep çok
ıyılmış. Ailesi yokmuş. Onun

Roşbin adında bir arkadaşı varmış. Onlarla
güzel oyunlar oynarmışlar. Onlar çok
ıy bir arkadaşınmış.

Günlerden bir gün Roşbin ve Zeynep
dışarda oyun oynarken Zeynep düşmüş ağrı-
lı. Roşbin onun için annesini çağırmış.

Zeynep'i hastaneye götürmüş. Roşbin onun yanında
olmadığı için çok üzül-
dü. Roşbin Zeynep'e dedi:

- Zeynep beni affet ben çok üz-
lmiştim.

Zeynep onu affetti ama ben bir daha oyun-

oynayamam. Oki acıldığı için Zeynep gitti

onun için Roşbin çok üz-
l-
müş-
tü. Sonra-

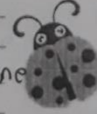
Roşbin bir gün ağlayıp yemek yemedi.

Yıllar sonra geçip Zeynep'in

okulu bitmişti. Gene Zeynep adında

arkadaşın yanına gelmiş. Onlar gene

çok mutlu olmuşlar.



ETKİNLİK 5

Yazdığımız hikâyedeki sıraya göre aşağıdaki film şeridinin içine resim çizersiniz ve yan tarafındaki boşluğa resimle anlatmak istediğiniz olayı yazınız.

FİLM ŞERİDİ



Resimdeki

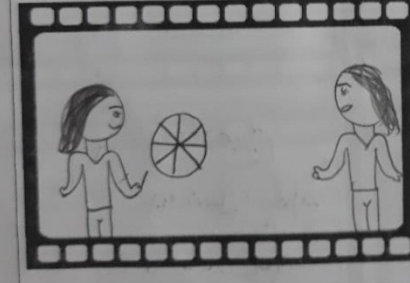
Olay: Bir zamanlar... Zeynep adında

bir kız vardı. Onun bir de

kardeşi vardı. Bir arka-

daşı vardı. Onlar çok güzel

oyun oynarlardı.

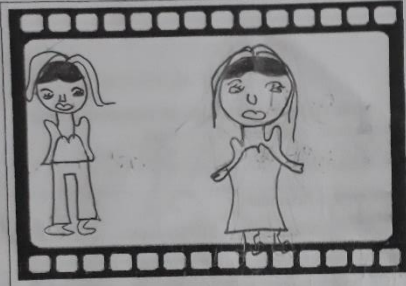


Resimdeki

Olay: Zeynep ve kardeşi

oyun oynarken Zeynep

düşüp ayağını kırdı.

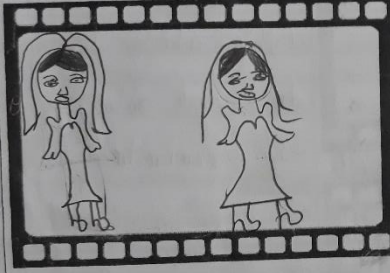


Resimdeki

Olay: anne anne zeynel

düştü Salih'a ayağı -

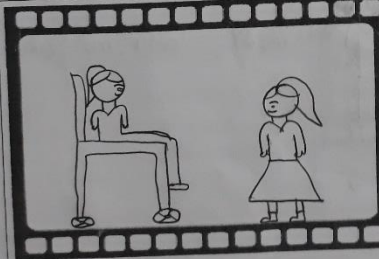
kırdı.



Resimdeki

Olay: zeynel düşünde

Hastaneye götürdü.

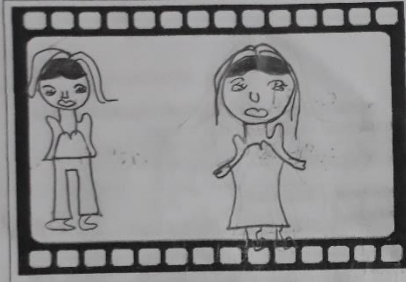


Resimdeki

Olay: zeynel taburcu

oldu günde tekellek

Salih'la geldi

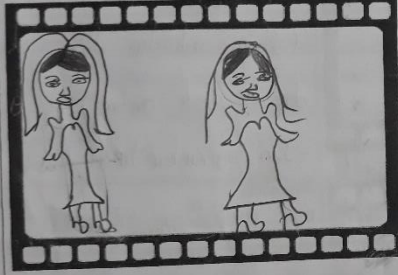


Resimdeki

Olay: anne anne zeynel

düştü galiba ayağı -

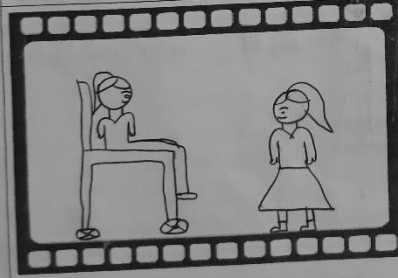
kırmıldı.



Resimdeki

Olay: zeynel düşürdü

Hastaneye götürdü.



Resimdeki

Olay: zeynel taburcu

oldu günde +ekellek

Salat.Yesüyle geldi

