



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

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNİN VE YAZMA TUTUMLARININ
BELİRLENMESİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ KULLANIMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma ALTUN

Malatya-2024

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

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİLERİNİN VE YAZMA TUTUMLARININ
BELİRLENMESİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ KULLANIMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Fatma ALTUN

Danışman
Doç. Dr. Ayşe ATEŞ

Malatya-2024

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin ve Yazma Tutumlarının Belirlenmesinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ayşe ATEŞ

HAZIRLAYAN

Fatma ALTUN

Jürimiz tarafından 31/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oy birliği** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza Jüri Üyelerinin Ünvanı Adı Soyadı

1.Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI (Başkan)

2.Doç. Dr. Ayşe ATEŞ (Danışman)

3.Doç. Dr. Hatice GÜNEŞ

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Ayşe Ateş'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin ve Yazma Tutumlarının Belirlenmesinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



ÖN SÖZ

Henüz başlamış olduğum bu akademik yolculuğumda bana rehberlik ettiği, bilgisi ve tecrübeleriyle ışık tuttuğu için danışmanım Doç. Dr. Ayşe Ateş'e içten bir teşekkür sunmak istiyorum. Kendisinin destekleri, beni daha iyi bir araştırmacı ve öğrenci yapmada önemli bir rol oynadı.

Lisans ve yüksek lisans dönemimde bana olan güveni, akademik yönlendirmeleri ve ilham verici öğretileri için Prof. Dr. Hasan Kavruk'a teşekkürlerimi sunarım.

Yapmış olduğum çalışma için bana imkanlar sunarak büyük katkıları bulunan Dr. Öğr. Üyesi Bahtiyar Bahşi'ye ve İnönü TÖMER ailesine aynı zamanda bu süreçte bilgisini ve desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Bahar Doğan Kahtalı'ya teşekkür ederim.

Değerli arkadaşlarım Mehmet Coşkun ve Büşra Gündoğdu'ya; her zaman yanımda oldukları, destek verdikleri ve bu süreçte beni asla yalnız bırakmadıkları için çok teşekkür ederim. Sizinle paylaştığımız anılar, bu süreci daha anlamlı kıldı.

Son olarak, maddi manevi her anlamda arkamda durup beni destekleyen aileme minnettarım ve her şey için teşekkür ederim.

Fatma ALTUN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİN VE YAZMA TUTUMLARININ BELİRLENMESİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ KULLANIMI

ALTUN, Fatma

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Ateş

Temmuz 2024, XIII+ 114sayfa

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma eğitiminde dijital hikâye oluşturmalarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, karma yöntem araştırma deseni uygulanmıştır. Nicel ve nitel verilerin bütünleştirilerek sonuç çıkarılması hedeflendiği için açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Nitel veriler görüşme yöntemi ile toplanmış ve durum çalışması yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Nicel bölümde ise tek denekli deneysel AB deseni kullanılarak, başlama düzeyi belirlenmiş ve bağımsız değişkenin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin doğusunda yer alan bir üniversitedeki Türkçe Öğretim Merkezinde, 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarını Kadan ve Arı (2021) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, Kürşat Yorgancı ve Baş (2021) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ve uzman görüşü alınarak hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri bağımlı gruplar t testi ile analiz edilirken nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubunun yazma becerisi ön test ve son test puanları arasındaki fark ile yazma tutumu toplam ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın nitel verileri ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlar, alt temalar ve ana temalar sunulmuş ve yorumlanmıştır. Görüşme sonuçları, öğrencilerin çoğunluğunun yazma sürecinin olumlu yönlerine vurgu yaptığını

ve dijital hikâye anlatım yönteminin kullanımının bu süreçte motive edici ve eğlenceli bir yöntem olarak kabul edildiğini göstermiştir. Dijital hikâye kullanımının yazma becerilerini geliştirdiği ve yazma hatalarını azalttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın birbirini destekleyen nicel ve nitel verileri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital hikâye kullanımı yöntemiyle yazma becerilerinin kayda değer şekilde geliştiğini, yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ve bu yöntemin Türkçe öğretiminde son derece faydalı ve etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dijital hikâye anlatımı, yazma becerisi, yazma tutumu



ABSTRACT

THE USE OF DIGITAL STORIES IN DETERMINING THE WRITING SKILLS AND WRITING ATTITUDES OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ALTUN, Fatma

Master's Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences, Department of
Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education
Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ayşe Ateş

July 2024, XIII + 114 pages

A mixed method research design was applied in the study, which aims to determine the effect of digital story creation on writing skills and writing attitudes of Turkish as foreign language learners in writing education. An explanatory sequential design was preferred since it aims to conclude by integrating quantitative and qualitative data. Qualitative data were collected through the interview method and analyzed with a case study approach. In the quantitative part, a single-subject experimental AB design was used, the baseline was determined, and the effect of the independent variable was examined. The study group of the research consisted of 12 students studying at a Turkish Language Teaching Center at a university in eastern Turkey during the 2022-2023 academic year. The data collection tools used in the study consisted of the "Attitude Scale on Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language" developed by Kadan and Arı (2021), the "B1 Level Writing Skill Rubric for Turkish as a Foreign Language Learners" developed by Kürşat Yorgancı and Baş (2021), and the "Semi-structured Interview Form" prepared by taking expert opinion. While the study's quantitative data were analyzed with dependent groups t-tests, content analysis was used for qualitative data. According to the findings obtained from the data analysis, the difference between the writing skill pre-test and post-test scores of the study group and the difference between the total writing attitude pre-test and post-test scores were significant. The study's qualitative data were obtained using a semi-structured interview form. The codes, sub-themes, and central themes obtained as a result of the interviews that constitute the qualitative data of the research are presented and interpreted. The interview results

showed that most students emphasized the positive aspects of the writing process and that using digital stories was accepted as a motivating and fun method in this process. It was determined that digital stories improved writing skills and reduced writing errors. The quantitative and qualitative data of the study, which support each other, reveal that the writing skills of Turkish as foreign language learners have improved significantly with the use of digital stories, their attitudes towards writing have changed positively, and this method is beneficial and practical in teaching Turkish.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, digital story use, writing skills, writing attitude



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	10
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	10
2.1.2. Dijital Hikâye Anlatımı.....	13
2.1.3. Yazma Becerisi	16
2.1.4. Yazma Tutumu.....	22
2.2. İlgili Araştırmalar	25
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Yazma Tutumu ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.2.2. Dijital Hikâye Anlatımı ile İlgili Araştırmalar.....	29

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli.....	36
3.2.Çalışma Grubu	38
3.3.Verİ Toplama Süreci.....	39
3.4.Verİ Toplama Araçları	43
3.4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği	43
3.4.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	44
3.4.3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	44
3.5.Verilerin Analizi	45

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1.Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	47
4.2. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	48
4.2.1. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmaya Genel Bakış Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.2.2. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmada Yetersizlik Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	49
4.2.3. Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmada Yeterlilik Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.3. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.3.1.Türkçe Yazı Yazmaya ve Yazma Tutumuna Yönelik Duygu ve Düşünceler ...	54
4.3.2.Türkçe Yazı Yazmanın Olumlu Yönleri ve Türkçe Yazı Yazmanın Olumsuz Yönleri.....	54
4.3.3.Türkçe Yazı Yazarken Karşılaşılan Problemler.....	58

4.4.Çalışma Grubunun Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.4.1. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri	61
4.4.1.1. Sürecin Olumlu Etkileri.....	61
4.4.1.2. Dijital Hikâye Kullanımı ile İlgili Öneriler	61
4.4.1.3. Dijital Hikâyenin Faydasına Yönelik Görüşler	62
4.4.1.4. Dijital Hikâye Programına Yönelik Görüşler	63

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	64
5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar.....	64
5.1.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar.....	64
5.1.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Tutumuna İlişkin Sonuçlar.....	67
5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar	68
5.2. Öneriler	70
5.2.1. Araştırma Sonuçları ile İlgili Öneriler	70
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	85
EK-1. Araştırma İzin Belgesi.....	85
EK-2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	86
EK-3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	88
EK-4. Araştırma Uygulama Takvimi.....	92
EK-5. Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılacak Olan Konuların Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüş Formu	93
EK-6. Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılacak Olan Konuların Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüş Formu Sonuçları	97
EK-7. Dijital Hikâye Anlatımı Çalışması İçin Kullanılacak Olan Konular	100

EK-8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yazma Sürecine İlişkin Sorulacak Soruların Belirlendiği Uzman Görüş Formu	101
EK-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	103
EK-10. Storyboard That Programına Ait Görseller	104
EK- 10.1. Storyboard That Oturum Açma Sayfası	104
EK-10.2. Storyboard That Ana Sayfası.....	105
EK-10.3. Dijital Hikâye Oluşturma Sayfası.....	106
EK-10.4. Dijital Hikâye Power Point Sunusu Olarak İndirme Sayfası.....	107
EK-11. Power Point Programına Ait Görseller	108
EK-11.1. Power Point Ana Sayfası	108
EK-11.2. Dijital Hikâye Sunusuna Ses Kaydetme ve Video Formatına Dönüştürme Sayfası	109
EK-12. Yazma Becerisi Ön – Test Örneği	110
EK-13. Yazma Becerisi Son – Test Örneği	112
EK-14. Ders Planı	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Özellikleri</i>	39
Tablo 2. <i>Uzman Görüş Formu Frekans Dağılım Tablosu</i>	40
Tablo 3. <i>Araştırma Uygulama Takvimi</i>	41
Tablo 4. <i>Normal Dağılım</i>	45
Tablo 5. <i>Yazma Becerisi Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim</i>	48
Tablo 6. <i>Yazma Tutum Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim</i>	48
Tablo 7. <i>Yazmaya Genel Bakış Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim</i>	49
Tablo 8. <i>Yazmada Yetersizlik Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim</i>	50
Tablo 9. <i>Yazmada Yeterlilik Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim</i>	50
Tablo 10. <i>Türkçe Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar</i>	52
Tablo 11. <i>Dijital Hikâye ye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar</i>	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. AB deseninin aşamaları	38
Şekil 2. AB deseninin uygulama sürecindeki aşamaları	38
Şekil 3. Görüşme sonucu elde edilen tema ve alt temalar	51



KISALTMALAR LİSTESİ

TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
vb.	: ve benzeri
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ö	: Öğrenci
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
Min.	: Minimum
Maks.	: Maksimum
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
N	: Kişi Sayısı
Ort.	: Ortalama
ss	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık Düzeyi
df	: Degree of Freedom

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun kendini ifade etme ihtiyacının genel sonucunun dil olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaç neticesinde iletişim ortaya çıkar. İletişim sürecinin yapı taşlarından biri olan dil için ise çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bölükbaş ve Keskin (2010) dili, insanlar arasında en doğru şekilde iletişim kurmayı sağlayan bir araç olarak tanımlamaktadır. Güneş (2021) dilin insanların duygularını, düşüncelerini ve gözlemlerini ifade etmesine olanak tanıyarak iletişim kurmalarına, çevreleriyle etkileşimde bulunmalarına, dünya ile bütünleşmelerine ve kültürel mirası gelecek nesillere bırakmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Teknoloji ve sanayinin gelişmesiyle birlikte dünya medeniyetleri de gelişmiş, büyümüştür. İmkanların iyileşmesi ve insanların farklı kültürler tanıma isteği yabancı dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaç geçmişten günümüze kadar önemini korumuş ve günümüzde çeşitli sebeplerle daha da artmıştır. Demirekin (2016), bilgi teknolojilerinin etkisiyle, insanların farklı kültürleri tanıma ve bu kültürlerin dilini öğrenme konusundaki ilgi ve taleplerinin gün geçtikçe arttığını ifade eder. Ancak geçmişte imkân olanağının daha sınırlı olması kültürlerin etkileşimini zorlaştırsa da bu ihtiyacı karşılamak için çalışmalar yapılmıştır. İşcan (2018), her dilin farklı kültürlerle doğru bir geçiş noktası olduğunu belirtir. Bu sebeple, medeniyetler arasındaki derin etkileşim, diğer kültürleri tanıma gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Aynı doğrultuda Bölükbaş ve Keskin (2010) dünyayı ve yabancı bir kültürü anlamanın yabancı dil öğrenmekten geçtiğini belirtirler. Bu doğrultuda Türk kültürü ile karşılaşan toplumların da Türk diline karşı ilgi duyması ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazandığı söylenebilir.

Tarcan (2004) herhangi bir millete mensup kişilerle iletişim kurmak isteyenlerin o millete ait dili öğrenmesi gerektiğini ve coğrafi sınırların giderek önemini kaybetmesiyle yabancı dil öğretiminin öneminin daha da arttığını belirtir. Erdem ve diğerleri (2015) ana dili dışındaki dillerin ilk çağlarda çeşitli sebeple birçok topluluk tarafından öğrenildiğini ifade etmiştir. Siyaset, ticaret, kültür vb. sebepler bu doğrultuda sayılmış ve yabancı dil öğretimi bu bakımdan önemli bir ekonomik sektör hâline gelmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi dört temel beceri çerçevesinde öğretilebileceği ve bu becerilerin öğrenim sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralanabileceği söylenebilir. Erol (2016), yazma becerisine dil öğretiminin sonunda yer verilmesinin ve yeterince üzerinde durulmamasının öğrencilerde yazmaya karşı bir isteksizlik oluşacağını dile getirir. Dil öğreniminde oldukça önemli olan yazma becerisine karşı oluşan bu gibi olumsuz tutumların dil öğrenme sürecini de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bağcı ve Başar'ın (2013) da belirttiği üzere yazma becerisi okuma ile birlikte dil eğitiminin temelinde yer alır. Buna karşın yeni bir dil öğrenen bireylerin hedef dilde yazma becerisini aktif kullanması kolay değildir. Bu nedenle araştırmacılar, yazma becerisinin yanı sıra hedef dilin sağlam bir şekilde öğrenilmesinin de gerekliliğini vurgularlar. Bir dilin kapsamlı ve iyi bir şekilde öğrenilmesinin temelinde temel dil becerilerinden her birinin iyi öğrenilmesi gerektiği yatmaktadır. Bu bakımdan yazma becerisinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bağcı ve Başar (2013) yazma becerisini geliştirmiş olan bireylerin, öğrenmiş oldukları dili çok iyi özümlediklerinden bahsederler. Çünkü kişinin bir başka dilde kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesinin ancak hedef dilin inceliklerini bilinmesiyle mümkün olduğunu belirtirler.

Yazma dil öğrenme sürecinde kişinin kendini üst düzey ifade etme biçimi olarak da tanımlanabilir. Ancak bu üst düzey becerinin geliştirilmesi sürecinde birçok etken sayılabilir. Yazmaya karşı kaygı, motivasyon ve tutum bu etkenler arasında sıralanabilir. Tüm bu etkenleri olumlu yönde geliştirmek için yazma eğitimi çalışmalarında kullanmak üzere çeşitli materyaller geliştirilmiştir. Çünkü Candaş Karababa'nın (2009) da ifade ettiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına, düzeylerine ve onların çeşitliliğine uygun ders öğretim araç gereçleri ve ders kitapları yeterli değildir. Bu sebeple ve teknolojinin gelişimine bağlı olarak teknoloji tabanlı materyaller de hızla artmıştır. Şahin ve Çakır'ın (2018) da belirttiği gibi sınıf ortamlarında teknoloji

kullanımının önemi her geçen gün artmaktadır ve çoklu ortam gibi eğitim öğretim materyallerine ağırlık verilmesi eğitimin kalitesini arttıracaktır. Yıldız (2020), Türkçe öğretim materyallerinin tasarlanma süreci ile Türkçe öğretimine yönelik teknolojik öğretim materyallerini açıkladığı çalışmasında bu materyalleri değerlendirmiştir. Bu materyaller arasında dijital hikâyeler için de ayrı bir başlık açmış ve dil öğrenme sürecinde dijital hikâyeleri kullanan öğrencilerin pasif konumdan aktif öğrenci konumuna geçtiğini belirtmiştir. Böylelikle öğrencilerin yazma süreçlerinin de düzenlendiğini ve klasik yazma yöntemlerinin dışına çıkarak daha yönlendirici bir yazma süreci yaşadıklarını ifade etmiştir.

Dijital hikâye anlatımının, geleneksel hikâye anlatımını dijital ortamlara uyarlamak için kullanılan bir yöntem olduğu ileri sürülebilir. Dörner ve diğerlerinin (2002) de ifade ettiği üzere dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımından ayrılarak izleyicileri sadece dinleyici olmaktan çıkarır, onları etkileşimde bulunabilen ve hikâyeyi şekillendirebilen katılımcılara dönüştürür. Bu yaklaşımda bilgisayarlar ve teknoloji, hikâye anlatımında güçlü araçlar olarak öne çıkar. Bu ifadelerden hareketle bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımının bireylere çok yönlü beceriler kazandırdığı söylenebilir. Böylelikle dijital hikâye gibi teknolojik materyallerin çeşitli amaçlarla eğitimde kullanımı söz konusudur.

Yüksel'e (2011) göre dijital hikâye anlatımı, bilginin paylaşılması ve hikâyelerin anlatılması amacıyla multimedya araçlarının veya kaynaklarının kullanılmasıdır. Eğitimin birçok alanında hızla yayılmaya ve gelişmeye başlayan materyaller arasında gösterilebilecek olan dijital hikâye anlatımının Kurudayıoğlu ve Bal'ın (2014) da bahsettiği birçok faydası ve öğrencilere sunmuş olduğu çeşitli imkanlar bulunmaktadır. Aynı şekilde Turgut ve Kışla (2015) da dijital hikâyenin eğitimde kullanımının genel anlamda faydalı ve gerekli bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin çeşitli özelliklerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin, Türkçe öğrenim sürecinde geliştirilmesi gereken önemli becerilerinden biri olan yazma becerisi için de dijital hikâye anlatımı yönteminin katkı sağlayacağı ve öğrenimleri süresince yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi aşamasında dijital hikâye anlatımı gibi teknoloji tabanlı yöntemlerin kullanımının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma ile bu konuya açıklık getirilerek alan yazına katkıda bulunmak istenmiştir. Alan yazında yabancı dil olarak

Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak araştırma alanını oluşturan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma eğitiminde dijital hikâye oluşturmalarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisinin belirlenmesi ile ilgili benzer çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital hikâye anlatımının öğrenci etkinliğini ön plana çıkarma özelliğinin bazı çalışmalarda göz ardı edilerek öğrencilere önceden hazırlanmış dijital hikâyeler sunulduğu ya da öğrenci etkinliğinin daha az olduğu dijital hikâye programlarının kullanıldığı görülmüştür. Gökçe (2021), yazma becerisine yönelik eğitim ortamlarında dijital hikâye anlatımına yönelik çeşitli programların varlığından söz etmiştir. Bahsi geçen programlardan biri olan “Storyboard That” uygulaması da bu araştırmanın uygulama sürecinde kullanılmış ve tam öğrenci etkinliği sağlanarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinin sonunda öğrenci görüşlerinin de alınmasıyla birlikte veriler desteklenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma eğitiminde dijital hikâye oluşturmalarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinde dijital hikâye kullanımının etkisi nasıldır?” sorusu ana problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu problem başlığı altında, aşağıda belirtilen alt problemlerin cevapları araştırılmıştır.

1.2.1.Alt Problemler

Alt problemler, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına yönelik olarak hazırlanmış ve bu iki ana boyuta ilişkin problemlere aşağıda yer verilmiştir.

- Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden *yazmaya genel bakış* faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden *yazmada yetersizlik* faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden *yazmada yeterlilik* faktöründen aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışma grubunun yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine ve yazma tutumuna yönelik görüşleri nasıldır?
- Çalışma grubunun dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik görüşleri nasıldır?

1.3.Önem

Çağımızın en büyük getirilerinden biri olan teknoloji eğitim öğretim alanına da girmiş ve bu alanda öğrencilere ve öğretmenlere yeni imkanlar sunmuştur. Eğitim öğretim çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra çağdaş yöntemler de kullanılmaya başlanmıştır. Bu çağdaş yöntemler genel olarak teknoloji temelli yöntemlerden oluşmakla birlikte eğitim-öğretim çalışmalarını kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. Kalfa (2014) dil eğitiminin modern yöntemlerden görülen eğitsel oyunlar ve etkinlikler sayesinde son zamanlarda önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de teknoloji temelli yöntem ve materyaller kullanılmıştır. Dijital hikâye anlatımı bu çerçevede ele alınabilecek bir yöntemdir. Dijital hikâye anlatımı gibi yöntemlerin kullanılması, Türkçe öğrenen öğrencilerin çeşitli becerilerinin yanı sıra yazma becerilerini de geliştirebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamaları ve iletişim becerilerinin güçlenmesi bakımından ise oldukça önemlidir. Ungan (2007) yazma sayesinde dil gelişiminin hızlandığını ve bireylerin özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Tiryaki (2013), yazma eğitiminin dil öğrenme ve

öğretme becerilerinde etkili bir rol oynadığını belirtirken, yabancı öğrencilerin dil eksikliklerinin net bir şekilde tanımlanması ve bu eksikliklere doğru yönlendirme ile çözüm bulunması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazma becerisi başarı düzeyini arttırmak için öğrencilerin yazma çalışmalarına karşı ilgi, motivasyon ve tutumları yükseltmek oldukça önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve yazma becerilerini geliştirmeleri için teknoloji temelli materyallerden biri olan dijital hikâye anlatımı kullanılabilir. Dijital hikâye anlatımı görsel ve işitsel öğelerin bir arada kullanıldığı bir materyal olması sebebiyle öğretim sürecini kolaylaştırır ve bilgilerin kalıcılığını artırır. Arslan ve Adem (2010) de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sırasında konuların kavratılmasında ve öğrencilerin isteklendirilmesinde yardımcı unsurlar olan görsel ve işitsel materyallerin öneminden bahsetmişlerdir. Araştırmacılar aynı zamanda çağımızda bu tür materyallerle desteklenmeyen öğretim yöntemlerinin ihtiyaca cevap vermediğini belirtmişlerdir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi aşamasında öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, kaygı ve motivasyonlarının da önemli bir payı vardır. Bağcı ve Başar (2013), yazma becerisinin diğer dört temel beceriye kıyasla öğrenciler tarafından en zorlu beceri olarak değerlendirildiğini ve yazma becerisinin bu şekilde algılanmasının öğrencilerin motivasyonlarını azaltarak, öğrendikleri derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine yol açtığını ifade etmektedirler. Öğrencilerin yazma sürecinde veya yazma sürecine henüz başlamadan aldıkları tepkiler ve negatif yönlü değerlendirmeler yazma becerilerindeki gelişimi de olumsuz yönde etkilemektedir. Brilliant (2005) öğrencilerin yazma hatalarının fark edilmesi sonucu eleştirilmeleri ve aşağılanmalarının onlarda yazma kaygısına ve kişisel yetersizliğe neden olduğunu belirtir. Öğrencilerin yazma deneyimleri sonucu oluşan kaygı ve yetersizlik duygusu yazmaya yönelik tutumlarını da olumsuz etkilemektedir. Brilliant (2005) aynı zamanda olumlu, yapıcı ve net bir geri bildirimin öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini ve geliştireceğini belirtir. Olumlu ve yapıcı dönütler alan öğrenciler yazmaya yönelik olumlu bir tutum ile yazma çalışmalarını artırabilmektedir.

Dijital hikâye anlatımı öğrenciyi merkeze alan bir materyal olması sebebiyle öğrenciyi ve öğrenci başarısını ön plana çıkarmakta böylece öğrenci öz güveninde de artış gözlenmesine olanak sağlamaktadır. Reinders (2011), dijital hikâye anlatımının, öğrencilerin dil kullanımını sınıf içinde ve dışında teşvik etmenin etkili bir yöntem

olabileceğini belirtmiştir. Çünkü hem yazma hem de konuşma pratiği için kullanımının kolay olduğunu vurgulamıştır. Dijital hikâye anlatım yönteminin eğitimde kullanımının öğrencilere ve öğretmenlere birçok fayda sağladığı araştırmacılar tarafından kabul görmüş bir durumdur. Bu bakımdan dijital hikâyelerin yazma becerilerini geliştirmenin ötesinde de avantajlarının bulunduğu söylenebilir. Thomas ve Wheeler (2022), dijital hikâyeler aracılığıyla teknolojiyi yazma faaliyetine entegre etmenin üç temel faydası olduğunu belirtmişlerdir. Bu faydalar, dijital hikâye anlatımının, bireylerin kompozisyon ve becerilerini geliştirmesi, yazma eğitiminde kabul görmüş en iyi uygulamalarla uyum sağlaması ve bireylerin sosyal-duygusal gelişimine destek olması ve sınıf topluluğu oluşturması üzerine odaklanmaktadır. Araştırmacılar bu faydalarla birlikte, bireylerin teknolojiyi yazma sürecine dahil ederek çoklu iletişim araçlarıyla iletişim kurma yeteneğini arttırdığını, dijital hikâye oluşturma sürecinde ruh sağlığını olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Dijital hikâye anlatımının bu ve buna benzer birçok faydasının, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumlarını geliştirme aşamasında da görülebileceği aşîkardır.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinde dijital hikâye anlatım yönteminin kullanımının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde dijital hikâye anlatımının kullanımına ilişkin alana yeterli düzeyde katkı sunacak bu araştırmanın literatüre katkı sunması beklenmektedir. Yapılacak olan çalışma ile yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları duygusal engellerin önüne geçilmesi ve yazma başarılarında gözle görülebilir bir artış saptanması beklenmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin teknoloji ile olan ilişkilerinin geliştirilmesi, eğitim-öğretim çalışmalarına kaynaklık eden yeni uygulamalar keşfetmelerinin sağlanması ve grup çalışmalarının da desteklenmesiyle sosyalleşmelerinin sağlanması hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin daha sonra yapılacak olan çalışmalara kaynaklık edebileceği ve araştırmacılar ile öğretmenlere yol gösterici olabileceği öngörülmektedir.

1.4.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekte yer alan sorular ile yarı yapılandırılmış görüşme sorularına içtenlikle cevap verdiği,

- Öğrencilerin yazı yazarken araştırmacının dönüt ve düzeltme çalışmaları dışında herhangi bir yardım almadığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2022-2023 eğitim- öğretim yılında İnönü Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 düzeyi öğrenciler ve sekiz haftalık çevrim içi uygulama ile sınırlıdır.
- Dijital hikâye kullanımında yapılan yazma çalışmaları Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü B1 kitabındaki yazma etkinliklerinden uzman görüşü ile belirlenen konular ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırmayla doğrudan ilgi belirli kavramlara açıklık getirilmiştir.

Yabancı Dil: Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dilidir (TDK, 2024). Barış ve Şen (2019) tarafından belirtilen tanıma göre, bir ülkede ikamet eden topluluk tarafından geleneksel olarak kullanılmayan ve sonradan çeşitli hedeflere yönelik olarak öğrenilen dil, yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Yağmur (2013) ise yabancı dili, bir toplumda yerel halk tarafından geleneksel olarak kullanılmayan ve daha sonra çeşitli amaçlarla öğrenilen diller olarak tanımlar.

Yabancı Dil Öğretimi: İşeri (1996) yabancı dil öğretimini dil bilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinlik olarak tanımlar. Uçgun (2013) kültürlerarası iletişimin bireyleri ortak sorunları paylaşmaya teşvik ettiğini ve bu sorunlara çözüm arayışlarına yönlendirdiğini belirtmiş ve bu gibi sebeplerin yabancı dil öğretimini teşvik ettiğini belirtmiştir.

Yazma: Öz’e (2011) göre bilgiden çok beceri gerektiren yazma, bilgilerin yazıya aktarılma sürecidir. Walker ve diğerleri (2005) ise yazmayı bireylerin bilgi, beceri, strateji ve birden fazla süreci koordine etme kabiliyetlerine dayanan bilişüstü karmaşık bir etkinlik olarak tanımlar. Özbay’a (2009) göre yazma konuşmanın birtakım semboller aracılığıyla ifade edilmesi ve insanın duygu ve düşüncelerini dışa vurduğu davranışlardan birisidir.

Yazma Becerisi: Yazma becerisi temel dil becerileri arasında yer alan bir anlatma becerisidir. Güzel ve Karatay (2014) yazma becerisinin mutlaka bir başkasının yardımıyla, doğal bir şekilde veya örgün eğitim vasıtasıyla edinildiğini belirtirler. Göçer'e (2019) göre ise yazma becerisi belli bir düzeyde eğitim ve uzun süreç gerektiren bir beceridir.

Tutum: Erden'e (1995) göre tutum, bireyin bir psikolojik nesne hakkında genel olarak olumlu ya da olumsuz duygusal izlenimleridir. Araştırmacıya göre tutumlar, bireyin tutum kavramına karşı davranışlarını şekillendiren ve motive eden önemli bir düzenleyicidir. Tutum kavramının Latince “uyum” anlamındaki “aptus” kökünden geldiğini belirten Temizkan ve Sallabaş (2009) tutumu insanın herhangi bir durum karşısında sahip olduğu ön algılama biçimi olarak tanımlar. Thurstone'a (1928) göre ise tutum, kişinin herhangi bir konudaki eğilimleri, duyguları, önyargıları, önceden şekillenmiş düşünceleri, korkuları, tehditleri ve inançlarının genel toplamıdır.

Yazma Tutumu: Yazma becerisini etkileyen etmenlerden biridir. Yazma başarısına doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Yıldız (2016), öğrencilerin yazma öncesinde ve yazma sırasında anlık gelişen tutumlarının yazma sürecini şekillendirdiğini belirtir.

Dijital Hikâye Anlatımı: Reinders (2011), dijital hikâye anlatımını, hikâyelerin elektronik biçimde anlatılması olarak tanımlar. Bu, öğrenciler tarafından üretilen veya var olan kaynaklardan elde edilen metin, ses, müzik, video, görsel ve bunlara benzer dijital medya ürünlerinden en az ikisinin birleştirilebileceği anlamına gelir. Robin'e (2006) göre ise dijital hikâyeler, bir konu hakkında bilgi sunmak için kaydedilmiş ses, metin, grafik, video ve müzik öğelerinin bir araya getirilmesidir. Ayrıca hikâyeler sadece birkaç dakika uzunluğa sahiptir ve kişisel hikâyeler, tarihsel olaylar gibi konularda ve belirli bir konuda bilgi verme amaçlı kullanımları söz konusudur.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde alan yazında bulunan ve teze kaynaklık eden kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi”, “Dijital Hikâye Anlatımı”, “Yazma Becerisi” ve “Yazma Tutumu” başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil, insan yaşamının en önemli yapı taşlarından biri olarak ele alınabilir. İletişimin temel kaynağı olan dil, insanlık tarihi boyunca yaşanan tüm deneyimleri, buluşları ve keşifleri sonraki nesillere aktarmada bir araç görevi görmüştür. Günümüze yaklaştıkça dilin işlevleri de gelişmiş, dil sadece bilgi aktarımı için değil insanların duygu ve düşüncelerini farklı dillerde ifade edebilme, farklı ulusların edebiyatını, tarihini ve kültürünü anlayabilme ve insanların aralarında bağ kurabilme amacıyla öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Dil öğretimi dilin bu vb. işlevlerde kullanılması açısından oldukça önemlidir. Tüm bu işlevler ve daha farklı sebepler ile Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimi ortaya çıkmış ve hızla gelişmiştir. Türkçe öğrenmenin sadece yeni bir dil öğrenmek anlamına gelmediği, aynı zamanda zengin bir kültüre açılan kapı olduğu söylenebilir. Türkçe, dünyanın büyük bir bölümünde konuşulan ve tarih boyunca çeşitli medeniyetler tarafından kullanılarak kültür taşıyıcılığı yapan bir dil olarak ele alınabilir. Bu özelliklerinin yanı sıra günümüzde öğrencilerin Türkçe öğrenerek, kelime dağarcıkları genişlemekte, farklı coğrafyalardan insanlarla iletişim kurma, Türk kültürü hakkında bilgi ve fikir sahibi olma fırsatlarını yakaladıkları görülmektedir. Geçmişten günümüze kadar geçen tarihi, kültürel vb. süreçler boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmış ve bu süreç çeşitli kaynaklar ve eğitim programları çerçevesinde yürütülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi sürecine bakıldığında bununla ilgili yapılan çalışmalar bize kaynaklık edecektir. Göçer ve Moğul (2011) Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretim sürecinin Kaşgarlı Mahmut’un yazmış olduğu Dîvânu Lugâtî’t-Türk (1068-1072) adlı sözlükle başladığından bahseder. Söz konusu eser Araplara Türkçe

öğretmek amacıyla kaleme alınan Türkçe-Arapça bir sözlüktür. Günümüze kadar Türkçenin yabancılara öğretimi için kaleme alınan bunun gibi birçok sözlük, kitap ve benzeri materyaller bulunmaktadır. Tarihi süreç boyunca Türk devletleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine büyük önem vermiş ve bu alanda gerekli çalışmaları yapmışlardır. Aykaç (2015), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine yer vermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini sekiz tarihi dönemde ele alan araştırmacı bu alanda tarih boyunca kaleme alınan eserleri de kronolojik olarak sıralamıştır.

Günümüzde yabancıların gerek zorunlu sebeplerle gerek eğitim ve iş olanakları için Türkiye'ye gelmesiyle Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi yaygınlaşmış ve sistemli hâle gelmiştir. İşcan, (2018) Türkiye'nin uluslararası alandaki artan rolü ve etkisi nedeniyle Türkleri ve Türk kültürünü tanımak, bu bağlamda Türkçe öğrenmek isteyenlerin hem ülke içinde hem de uluslararası düzeyde hızla arttığını belirtir. Türkçeye karşı bu ilgi sonucunda yurtiçinde ve yurtdışında Türkçe öğretimi çalışmaları hızlanmış ve bu çalışmalar belirli kurumlar tarafından üstlenilmiştir. Üniversiteler bünyesinde eğitim veren Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yapmış olduğu çalışmalar ve üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümleri aracılığıyla Türkçe öğretim çalışmaları sürdürülmektedir.

Türkiye'de yabancıların eğitimi MEB ve TÖMER'ler kapsamında ele alınmıştır. Açık (2008), Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversitelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ciddi bir şekilde odaklandığını, 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'de başlayan sistemli dil öğretim hizmetinin, kısa süre içinde Gazi TÖMER ve ardından Ege TÖMER'in katılımıyla ülke genelinde yaygınlaştığını belirtmiştir. TÖMER kapsamında Türkçe eğitimi veren üniversiteler ise eğitim müfredatlarını belirli çerçeveler ile oluşturmaktadırlar. Büyükkız (2021) ise, her bir Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER), kendi öğretim programını belirlemesinin öğretimde birlik oluşması açısından olumsuz sonuçlar doğurabildiğini ve ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil seviyelerini ve dil becerilerine yönelik yeterlilikleri tanımlayarak bu alanda bir birlik sağlama imkanı sunduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu metinden ilham alınarak ortak bir öğretim müfredatının oluşturulmasının öğretimde birliğin sağlanması yanında dil seviye belirleme, geçiş ve sertifika sınavlarında geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması açısından son derece önemli olduğunu da vurgulamaktadır. Bahsi geçen Avrupa Ortak

Başvuru Metni MEB’de (2021) belirtildiği üzere, Avrupa’daki dil öğretim programlarının amacını, yöntemlerini, sınav ve ders kitaplarındaki hedefleri, iletişimsel dil öğrenme hedeflerini, temel becerileri ve ölçme-değerlendirme süreçlerini detaylı bir şekilde ele alır. Ayrıca belge, Avrupa dilleri arasındaki kültürel etkileşimi, dil öğrenenlerin dil seviyelerini ve yaşam boyu dil öğrenme süreçlerini içerir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde, geçmişten günümüze birçok farklı sebepten kaynaklanan sorunlar yaşanabilmektedir. Yaşanan bu sorunlar ilk aşamada hedef dilin karmaşıklığı, öğrenenlerin farklı dil yapılarına alışkın ve programlı olması gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Türkçe öğrenim sürecinde yaşanan telaffuz sıkıntıları, dilin yapısal farklılıklarından kaynaklı faktörler bu süreci zorlaştırabilmektedir. Bu sebeple karşılaşılan zorluklara yönelik geliştirilen öğretim strateji, yöntem ve teknikleriyle, yine tüm bunlara paralel olarak geliştirilen öğretim materyalleri aracılığıyla aşılması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen ve öğreten bireylerin öğretim süreci sırasında karşılaşılan sorunları belirleme ve daha sonra bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik görüşleri ve önerileri bulunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar, yaşanan sorunlara açıklık getirmekte ve çözüm önerileri sunmaktadır. Candaş Karababa (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisini işlevsel açıdan tanımlayan çalışmaların eksikliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, Türkçe öğrenenler için çeşitliliğe uygun olmayan ders kitaplarının ve öğretim araçlarının yetersizliğini eleştirmekte ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasının kriterlerinin kullanılmasının Türkçe öğretiminde önemli iyileştirmeler sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Mutlu ve Ayrancı (2017) ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan temel problemleri şu şekilde sıralamaktadırlar: Eşgüdüm sorunu, içerik ve yöntem eksiklikleri, ders araç-gereç ve materyal yetersizlikleri, öğretmen kaynaklı sorunlar, öğretim programındaki aksaklıklar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklı zorluklar, eksik devlet politikaları ve eğitim-öğretim ortamından kaynaklı sorunlar. Araştırmacılar sıraladıkları tüm bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik etkili önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışmalara ek olarak Açık (2008), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uyum sorunu ile anlama, konuşma, okuma ve yazmayı kapsayan öğrenme sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucu öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları dil becerisinin *yazma* olduğunu ve yazma becerisinde karşılaşılan sorunların temelde alfabe kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları birtakım sorunların çözümüne yönelik

öneriler getiren Büyükkız (2021), başlangıç seviyesinde hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin hedef dile olan istek ve ihtiyaçlarının sağlanması sürecinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgular. Aynı zamanda derslerin görsel, işitsel ve diğer duyuşal unsurlara hitap edecek şekilde planlanması, öğrencilerin aktif katılımı, kullanılan dilin öğretilme süreci, öğrencilerin etkin katılımının teşvik edilmesi ve derslerin dört temel dil becerisine odaklanarak planlanması, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için önemli olduğunu da belirtir.

Eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının hızla artması sonucu Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde de teknoloji temelli yöntemler kullanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojinin önemine yönelik görüşler ise öğreticilere yol göstermektedir. Bu bağlamda Can'a (2021) göre, dil ediniminde bazı becerilerin zayıf kalabildiği, bazılarının ise daha iyi gelişebildiği göz önünde bulundurulduğunda, dil ile ilgili teknolojilerin başarısının değerlendirilmesi, mükemmellikten ziyade hedeflere ne derecede ulaştığına bağlıdır. Araştırmacı, dil öğretiminde düzenli bilgilerin kullanılmasıyla, teknolojinin de bu bilgilerle uyumlu olması ve materyal geliştirme çerçevesinde anlamlı ve otantik bağlamlar oluşturmasının önemli olduğunu vurgular. Ayrıca, teknolojinin anlama ve dinleme becerilerinde üretimi desteklemesi ve dil kullanımı için fırsatlar sunması gerektiğini belirtir. Günümüzde dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan birçok teknolojik materyal bulunmaktadır. Bu materyaller arasında gösterilebilecek, son zamanlarda yapılan araştırmalarda da yer verilen dijital hikâye anlatımının dil öğretimine önemli katkıları bulunan bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.1.2.Dijital Hikâye Anlatımı

Günümüzde hayatın her alanında teknoloji ile karşılaşmaktadır. Eğitim sürecinde de öğreticilerin karşısına çıkan dijital materyaller bulunmaktadır. Son zamanlarda kullanım alanı artan ve ilgi çeken materyallerden biri dijital hikâye anlatımıdır. Dijital hikâye anlatımı, çoklu medya araçlarını birada kullanarak oluşturulan, birden fazla duyuya hitap eden bir materyal olarak değerlendirilebilir. Olur'un (2021) araştırmasına göre, teknoloji destekli eğitim faaliyetlerinin artmasıyla birlikte, öğrencilerin öğrenme performanslarını artırmaya yönelik çeşitli bilgisayar destekli sistemler, stratejiler ve materyaller geliştirilmiştir. Araştırmacı, dijital hikâye anlatımının bu bağlamda ortaya çıkan ve son dönemlerde eğitim alanında popüler olan, klasik hikâye

anlatımı ile teknolojiyi birleştiren bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Dijital hikâye anlatımı geleneksel hikâye anlatımının üstünde bir zihinsel beceri gerektiren, öğrencinin daha aktif, öğretmenin rehber olduğu bir süreç olarak ele alınabilir. Bu bakımdan öğrencilerin beceri gelişime katkıda bulunarak özgün ürünler ortaya koymasına sağlanabilir. Eğitimde kullanılan oldukça yeni ve gelişime açık olan dijital hikâye anlatımı İnceelli (2005) tarafından ne şekilde adlandırılırsa adlandırılınsın, teknolojik olanakları zorlayarak yeni bir çizgi ortaya çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Ortaya çıkardığı bu yeni çizgi sonucunda daha önce benzerine rastlanmayan öğrenci ürünleri oluşturulabilir.

Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreçlerine katılımıyla işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulabileceğini belirten Özerbaş ve Öztürk, (2017) böylece öğrencilerin teknolojiyi benimseme düzeyinin artırılabilceğini ve bu sürecin öğrenciler üzerindeki çeşitli etkilerinin incelenebileceğini ifade eder. Bu şekilde yapılan çalışmalarla birlikte öğrenciler teknolojinin sunduğu imkanların farkına vararak teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanabilmektedirler. Dijital hikâye anlatımı da bilinçli bir kullanıma örnek gösterilebilir. Teknoloji ve dijital dünya ile iç içe olan yeni nesil öğrencileri için ilgi çekici bir materyal olarak değerlendirilebilen dijital hikâye anlatımı öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumlarını da etkileyebilir.

Dijital hikâye hazırlama süreçlerinde, öğrencilerin sürekli olarak aktif bir rol oynadığını ifade eden Aydın ve Cigerci (2020), kendi endişelerini dijital ortama aktarırken araştırma ve yeni keşifler yaptıklarını, dijital araçları kullanarak yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını belirtir. Araştırmacılar aynı zamanda bu süreçte, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak sürekli bir aktiflik gözlemlendiğini dile getirirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin aktif olduğu öğrenme sürecinde öğrenmelerinin daha hızlı ve kalıcı olduğu bilinmektedir. Dijital hikâye anlatımı da dil öğrenim sürecinde öğrencilere büyük katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşan öğrenciler dijital tabanlı birtakım uygulama ve materyallerle öğrenmelerini desteklemekte, daha kolay ve kalıcı hâle getirmektedirler. Bu çalışmanın da merkezinde yer alan dijital hikâye anlatımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyetlerinde de kullanılan bir materyaldir.

Türkçe öğretiminin yabancı bir dil olarak yürütüldüğü programlarda yazma becerisine yönelik çalışmalarda dijital hikâyelerden de faydalandıkları söylenebilir.

Aydın ve Cigerci (2020) dijital hikâyelerinin oluşturulma aşamalarında senaryo yazma, yazılanları düzenleme ve paylaşma bölümlerinin bulunması sebebiyle dijital hikâye anlatımının yazma becerisine doğrudan katkısı olduğunu vurgulamaktadırlar. Yazma becerisine olan katkısının yanı sıra dijital hikâyelerde ses kayıtlarına yer verilmesinin konuşma becerisini geliştirebileceği, yapılan ses kayıtları ve eklenen müzikler ile dijital hikâyelerin paylaşılması aşamasında dinleme becerisini geliştirebileceği ve aynı zamanda hikâye de yer alan yazılı metinlerin okuma becerisine katkı sunacağı dikkate alınmalıdır. Morris (2013) bahsedilen bu dil becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde güçlük çekilebildiğini ve dijital hikâye anlatımları ile bu sorunun ortadan kaldırıldığını, öğrencilere öz değerlendirme açısından imkanlar sunduğunu belirtmektedir. Dijital hikâye anlatımının tüm bu becerilere ve değerlendirme süreçlerine katkısının yanı sıra öğrenciler arasında iş birlikli öğrenmeyi geliştirdiği, öğrencilerin sınıf içi etkileşimini artırabildiği ve öğrenci etkinliği söz konusu olduğu için öğrencilerin özgüvenlerinde artış olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin genel anlamda yazma becerisine karşı ön yargılarının, olumsuz tutumlarının bulunduğu ve bu olumsuz durumları ortadan kaldırma noktasında da dijital hikâye anlatımı yönteminin etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde tanımı yapılmış birçok farklı dijital hikâye türü bulunmaktadır. Robin (2006) dijital hikâyeleri üç temel kategoriye ayırmaktadır: bireyin yaşamındaki önemli dönemleri aktaran kişisel anlatılar, tarihi belgesel formatında geçmiş olayları inceleyen dramatik hikâyeler ve belirli bir konsept veya uygulama hakkında bilgi veren bilgilendirici hikâyelerdir. Eğitimde bu türlerin tamamına yer verilebilir. Dijital hikâye anlatımını oluşturan çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Robin (2008) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, bu unsurlar yedi başlık altında toplanmıştır. Araştırmacı ilk olarak, hikâyenin bakış açısı, ana teması ve yazarın perspektifinin belirlenmesi gerektiğini belirtir. Ardından, izleyicinin ilgisini çekmek için dramatik bir sorunun ortaya konması ve hikâyenin cevaplanması gereken temel sorunun belirlendiğini aktarır. Araştırmacının ortaya koyduğu bir diğer unsur olan duygusal içerik, kişisel ve etkileyici konulardan oluşmakta olup izleyiciyi hikâyeye bağlayan unsurları oluşturur. Devamında ses enerjisi, izleyicinin hikâyeye bağlanmasına yardımcı olurken, müzik ve ses efektleri hikâyeyi destekler ve zenginleştirir. Hikâyenin ekonomik bir şekilde anlatılması, izleyiciyi sıkmadan gerekli içeriğin iletilmesi açısından önemli olduğunu belirten araştırmacı son olarak, hikâyenin ritminin ve ilerleyişinin izleyicinin dikkatini korumak için belirlenen ilerleme hızıyla sağlandığını açıklar.

Teknolojinin hayatın birçok alanına girmesiyle birlikte dijital kullanımlar artmakta ve insanlığı her anlamda etkilemektedir. Teknolojinin insanlık için sunduğu birçok imkan bulunmaktadır. Bonk (2010) bu imkanlar için bir sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırma içinde web dünyasındaki arama imkanları, e-kitapların erişilebilirliği, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme olanakları, açık kaynaklı ve ücretsiz yazılımların kullanılabilirliği, çeşitli kaynaklara erişim ve açık eğitim yazılımları, elektronik iş birliği fırsatları gibi unsurlar yer almaktadır. Bu imkanlar öğrencilerin ve bireylerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri için önemli bir temel oluşturmaktadır. Eğitim alanında da sıklıkla görülmeye başlanan dijital hikâye anlatımlarının eğitime katkıları ve dijital hikâye anlatımının kullanım sürecinde gerekli olan teknolojik materyaller bulunmaktadır. Robin (2008), eğitimde dijital hikâye anlatımlarının dijital medya yazılımları aracılığıyla dijital görüntü, ses ve videolar oluşturma ve düzenleme sürecini içerdiğini belirtir. Aynı zamanda bu süreçte bilgisayarlar, dijital kameralar, tarayıcılar ve video kaydediciler gibi görüntü yansıtıcı araçların kullanıldığını ve bu araçların, çok katmanlı okuryazarlık becerilerini desteklerken öğretmen ve öğrencilere kendi düşüncelerini ifade etme ve kişisel yazma konusunda etkinlik sağladığını ifade etmektedir. Bu süreç aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Dijital hikâye anlatımları eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilir. Robin (2006), bu aracın müfredatta nasıl kullanılacağına karar verirken, öğretmenlerin ilk olarak kendi dijital hikâyelerini oluşturup oluşturmayacaklarını veya öğrencilerine bu görevi yaptırıp yaptırmayacaklarını belirlemeleri gerektiğini vurgular. Araştırmacı bazı öğretmenlerin kendi hikâyelerini oluşturarak bunları öğrencilere sunmayı tercih edebileceğini ve çekici ve çoklu ortam açısından zengin bir dijital hikâyenin öğrencilerin ilgisini çekerek yeni fikirleri keşfetmeye teşvik edebildiğini belirtir.

2.1.3.Yazma Becerisi

Yazma becerisi temel dil becerileri içerisinde üst düzey, karmaşık yapılı, kazanılması zor bir beceri olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini kazandırmak öğreticiler açısından çok önemlidir. Bilindiği gibi yazma işinin temelinde tabiri caizse kelimelerin yan yana dizilişi vardır. Dil bilgisi kuralları, sözcük hazinesi ve öğrencinin ön bilgisinin yanı sıra öğrencinin yazmaya yönelik motivasyonu, tutumu hatta dile karşı geliştirdiği kaygısı bile yazmayı etkileyebilir.

Güzel ve Karatay (2014), toplumsal bir varlık olan insanın içinde bulunduğu toplumun fertleri ile etkileşimde bulunması, onlardan anlam elde etmesi ve onlara anlam aktarmasının doğanın bir gereği olduğunu belirtir. Çünkü insan içinde yaşadığı bu toplumun bir parçasıdır ve ona muhtaçtır. Bu sebeple araştırmacılar gerek üretim tüketim ilişkisi gerekse duygusal bakımdan bu muhtaçlığın anlatma ihtiyacı doğurduğunu ve insanların başka bir insanla iletişim kurabilmesinin en etkili ikinci yolunun yazma olduğunu ortaya koyarlar. Öz'ün de (2011) belirttiği gibi yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir ve Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazmanın bilgiden çok becerileri gerektirdiğini söylemek mümkündür.

İnsanoğlunun kendini ifade etme ihtiyacının genel sonucunun dil olduğu söylenebilir. Dil ise insanlara, kendilerini farklı yollarla ifade etme olanağı sunar. Yukarıda belirtildiği üzere yazma bu anlatma becerileri içinde en etkili yollardan biridir. Dil gelişim aşamaları göz önüne alındığında konuşma anlatma becerisi yazmadan önce edinildiği ve geliştirilmesi daha kolay bir beceri olduğu için insanoğlunun birinci tercihi olmak durumunda kalmıştır. Ancak konuşma her zaman yeterli olmamış düzenli eğitim sistemi ile belli kurallar çerçevesinde öğretilmekte olan yazma becerisi zamanla önem kazanmıştır. Güzel ve Karatay'ın (2014) da ifadelerine göre insanların sahip oldukları meslekler yazma ihtimallerini artırıp azaltabilir. Bazı meslekler yazma becerisinin kullanıldığı alanları daha çok kapsadığı için yazmaya olan ihtiyaçları da fazla olur. Bunun dışında hayatın birçok sürecinde yazma ihtiyacı ortaya çıkar ve insanlar kendilerini yazı ile ifade ederler.

Yazma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için kazanılması en zor ve üst seviye bir beceri olarak tanımlanabilir. Karatay (2013) yazma, yani yazılı anlatımı, duygu ve düşünceleri belirli bir dilin alfabe karakterleri, semboller ve işaretler aracılığıyla başkalarına aktarma sanatı olarak tanımlar. Hem ana dili Türkçe olanlar hem de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler Türkçe yazı yazarken benzer yöntemleri kullanabilmektedir. Yazılı ifadenin insanoğlunun toplumsal, kültürel ve sosyal birikimini kalıcı hâle getirdiğini belirten Şimşek ve Erdem (2021), yabancı dil öğrenen bir öğrencinin de yazıyla kendini ifade edebilmek için hedef dilin sembollerini ve yazı karakterlerini öğrenmek zorunda olduğunu ifade ederler. Karatay (2013), yazma becerisinin kendi doğasından gelen karmaşıklıkla birlikte içsel bir süreç olduğunu ancak değerlendirme, düzeltme ve geri bildirim eksikliği gibi uygulama sürecindeki zorluklar ve sınıf

ortamındaki öğrenci sayısı gibi dışsal faktörler, diğer dil becerilerine kıyasla yazma becerisinin yavaş gelişmesine veya yeterince geliştirilmesine neden olabileceğini belirtir.

Bu durum yabancı öğrencilere de büyük zorluk vermektedir. Bu zorluğun aşılabilmesi için öğretmene düşen sorumluluklar vardır. Öğretmen hedef dilde yazma becerisini geliştirebilmek için dönütlere ve düzeltme çalışmalarına yeterli bir şekilde yer vermelidir. Dikte çalışmaları, akran dönütü gibi yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Sayın'ın (2019) çalışmasından elde edilen verilere göre, genellikle sınıf ortamında ve herkesin katılımıyla bir düzeltme etkinliği düzenlemesi yönünde şekillenmiştir. Bir sınıfta bulunan öğrencilerin aynı seviyede bulunmaları sebebiyle benzer hatalar yapacağı muhtemel olduğundan tüm sınıfa dönüt ve düzeltmenin daha kolay ve faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kendini ifade etme eğilimi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde de her daim vardır. Başka bir dilde, başka bir ülkede farklı problemlerde ilgilenirken kendini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edebilmek de çok önemlidir. İşte bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini çok iyi bir şekilde öğrenmeleri gerekir. Yazma becerisini öğrenmenin öneminin yanı sıra bu becerinin birçok faydası da bulunmaktadır. Kardaş (2013), yazma eyleminin belleğin güçlendirilmesi ve bilginin kalıcı hâle getirilmesi açısından büyük önem taşıdığını ve yazının kurallarına uyma çabasının kişiye belirli bir disiplin kazandırdığını ifade eder. Bu bakımdan araştırmacı, yazmanın zihni canlı ve aktif tutarak gelişime katkı sağladığını vurgular. Ungan'a (2007) göre, yazman uzun süreli bir süreçtir ve öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uygun olarak birbirleriyle ilişkili cümleleri sıralamalarını gerektirir. Yazma, okuma, düşünme ve doğru ifade etme becerilerini içeren zor bir eylemdir. Bu nedenle, öğrenciler genellikle bu etkinlikten kaçınma eğilimindedirler. Kaçındıkları bu eylemde ise hata yapma olasılıkları yüksektir.

Yazma becerisi gelişim süreci oldukça zor ve uzun bir süreçtir. Bu süreç neticesinde ortaya çıkan yazılı ürünlerin yanında çeşitli beceriler de kazanılmaktadır. Ungan (2007), yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânlarının arttığından söz etmektedir. Ona göre, yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde ise bu sanatsal duruş ve duyusun oluşabilmesi ancak

öğretim sürecinin ileri seviyelerinde mümkün olabilir. Akyol (2020), öğrencinin yazma becerisinin geliştikçe, bilgiyi aktarma ve düşünceleri düzenleme yetisinin de güçlendiğini ve bu durumun daha nitelikli yazıların ortaya çıkmasını sağladığını dile getirir. Yazma becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerin ise, daha çok bilgi aktarmaya yönelik yazılar yazdığını belirtmiştir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma konuları seçilirken, konunun öğrenci seviyesine uygunluğu, konunun güncel ve öğrenci tarafından yazma isteği uyandıracak tarzda olmasına önem verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenciler toplumsal, kültürel ve sosyal birikimlerini yazılı olarak ifade etme gereği duymaktadırlar. Nitekim Şimşek ve Erdem'in (2021) de belirttiği gibi, 2000'li yıllardan sonra Ortadoğu coğrafyasında oluşan demografik hareketler ve Türkiye'nin izlediği "insan" odaklı yaklaşım ile siyasi, ekonomik ve sosyal açıdan problem yaşayan tüm etnik grupların ilgi odağının Türkiye ve Türkçe olduğu bilinmektedir. Araştırmacılar, bu ilgi kapsamında ülkemizde artan yabancı sayısı ile Türkçe öğrenen yabancı sayısının da aynı oranda artmasıyla Türkiye'nin ve Türkçenin eğitim odaklı bir şemanın merkezine konumlandığını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak yabancıların Türkiye'de gittikçe artan bir nüfusunun olduğunu söylemek mümkündür. Bu yabancılara Türkiye'de eğitim öğretim hakkı tanınmıştır.

Baş ve Şahin (2013) yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı zorlukların öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanabilecekleri bir beceri hâline getirmelerini zorlaştıracaklarını belirtmektedirler. Bu sebeple diğer becerilere nazaran yazma becerisine daha fazla önem verilmeli ve becerinin öğretimine titizlikle yaklaşılmalıdır. Kazanılması en zor beceri olmasının yanında Temur ve Yıldırım'a göre (2018), yazma çoğu zaman öğrenilmesi en sona kalan beceridir. Çünkü araştırmacılar yazabilmek için önce dilin kurallarını öğrenmek, sonra da söz varlığını geliştirerek bu kuralların cümle, paragraf ve metin oluştururken nasıl kullanılacağını bilmesi gerektiğini belirtirler. Araştırmacılar, aynı zamanda yazma dersi ile hem öğrencilerin Türkçeyi kullanarak yazılı iletişim kurmalarının hem de Türkçeyi öğrenmelerinin amaçlandığını savunmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması aşamasında belirtildiği gibi çeşitli amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirirken karşılaşılan birtakım zorluklar bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler üzerine yapılan çalışmalar öğretim süreçlerinin şekillenmesine ve yeniden yapılanmasına imkân sağlamaktadır. Kırbaş (2017) Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri

araştırdığı çalışmasında birçok soruna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en fazla ses bilgisinde yanlış yaptığı görülmektedir. Türkçenin ses özellikleriyle Arapçanın ses özellikleri arasında farklılıkların bulunmasının ve her iki dilin alfabesindeki ünlü sayısının farklılık göstermesinin bu soruna sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Son yıllarda Suriye’den gelen yoğun Arap nüfusu ile birlikte ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen nüfusun çoğunluğunu da Araplar oluşturmuştur. Bu bakımdan Kırbaş’ın (2017), Ürdünlü Arap öğrenciler ile yapmış olduğu çalışma sonucunda elde edilen sorunların ülkemizde öğrenim gören Arap öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim, Şimşek’in (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışması incelendiğinde ise öğrencilerin sahip oldukları ana dil ve dil ailesine göre yazma becerilerindeki başarılarının farklılık gösterdiği ve anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede öncelikli amacın bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisinin, uygulamalı olduğu için bireyin kazanılmış bilgilerini somut bir biçimde gösterebildiğini, kişiye dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir unsur olduğunu belirtmiştir. Bu becerinin kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, sunmadaki düzeni, amacı ve konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği bir zihinsel faaliyeti gerektirdiğini vurgulamıştır.

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik öneriler mevcuttur. Altunkaya, Ateş ve Doğan’ın (2018) yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi öğretiminde weblog kullanımını araştırdıkları çalışmaları da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye katkı sağlayan bir çalışma olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin weblog kullanımının yazma becerisine etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda weblog ile yazma becerisi eğitimi verilen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Güngör’ün (2020) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izleni önerisini ele aldığı çalışmasında ise hâlihazırda kullanılan materyallerin yazma becerisi öğretiminde yeterli olmadığı belirtilmektedir. Araştırmacı

ortaya çıkan bu açığı telafi edebilmek için, ileri düzey yazma dersine uygun bir izlen ve malzeme dosyası hazırlamıştır. Demir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımını araştırdığı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde yazınsal ve özgün metinlerden öykü kullanımının yazma becerisine etkisi sorgulanmıştır. Araştırmacı yabancı dil derslerinde sadeleştirilmiş ya da kurma metin kullanımı yerine öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren, hedef dili bir bütün olarak öğrenmesine olanak sağlayan özgün metinlere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilere yönelik ders içi etkinliklerde öykü kullanarak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek planlanmıştır. Bununla birlikte yazma derslerinde öğretmenlerin de yararlanabilecekleri etkinlikler sunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmaya ek olarak Yılmaz (2021) reklam filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanımının yazma becerisine katkısını belirlemek amacıyla hazırlamış olduğu tez çalışması da alana katkısı bulunan bir araştırmadır. Söz konusu araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde reklam filmi kullanımı öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum sergilemesini ve etkinliklere katılımlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji temelli unsurların da etkisi bulunmaktadır. Sosyal medya bunların başında gelir. Özellikle yazma becerisi üzerinde gözle görülür bir etkisi bulunmaktadır. Ancak sosyal medya kullanımının ortaya koyduğu bu etki hem olumlu hem de olumsuz olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Çangal (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada ders dışı süreçlerde eğitim amaçlı sosyal medya kullanımının Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerisi başarılarına ve öz yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise sosyal medya kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi başarılarını ve yazma öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu etkilerin dışında birçok olumlu sonucun yanında internet erişim sıkıntısı, sosyal medya bağımlılığı, fırsat eşitsizliği gibi olumsuz sonuçlar da gözlenebilmektedir.

Zihinsel faaliyet doğrultusunda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Hâlihazırda yabancı bir ülkede olan öğrencilerin dil anlamında zorluklarla karşılaştığı gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlerin doğru bir öğretim yöntem ve tekniği kullanması elzemdir. Öğrenciler

yazmada zorluk çektikleri kadar bireysel anlamda da bazı zorluklar yaşayabilirler. Türkçeye karşı geliştirdikleri tutumdan yazma becerisine karşı geliştirdikleri tutuma; yazma motivasyonlarından yazma kaygılarına kadar birçok değişken öğrenciyi etkileyebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin önemini kavratmak öncelikli hedef olmalıdır. Bunun için ise öğrencilerin yazmaya karşı tutumları göz önünde bulundurulmalı sorun yaşadıkları noktada gerekli müdahaleler yapılmalıdır.

2.1.4.Yazma Tutumu

Yazma becerisi en son kazandırılan bir beceri olarak ele alınabilir. Bu sebeple dil edinimini tamamlamak için yazma becerisini kazandırma süreci büyük önem arz eder. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, onlara hedef dili çok yönlü ve etkili bir şekilde kullanma imkânı sunar. Öğrencilerin yazma eylemini kazanmaları sürecinde ise birçok etken bulunmaktadır. Bunlar; kaygı, motivasyon, tutum, fiziksel koşullar vb. olarak sıralanabilir. Bu etkenler içerisinde yazmaya yönelik tutumun yazma becerisi edinme sürecinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Yazmaya yönelik tutumun yazma becerisine etkisini ele almadan önce tutum hakkında fikir sahibi olmak faydalı olacaktır. Tutum ile ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmıştır.

Tutum “tutulan yol, davranış” anlamlarına gelir (Türkçe Sözlük, 1994). İnceoğlu’na (1985) göre ise tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. İnceoğlu (2011) aynı zamanda tutumun, bireyin bir nesne veya duruma karşı tepkileri üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç taşıdığını belirtir.

Tutum, bir nesne ya da olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmaya neden olan öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanabilir (Silah, 2005). Silah’a göre tutum kavramı aynı zamanda bireyin kişi veya olgu karşısındaki davranışının özetidir.

Erden’in (1995) açısından tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir. Araştırmacıya göre tutumlar bireyin tutum objesine yönelik davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmendir. Ayrıca Erden, öğrencilerin belli bir derse yönelik tutumlarının öğrenci başarısında önemli rol oynadığını belirtmekle birlikte, bireyde tutum oluşturma, var olan tutumu değiştirmenin oldukça güç olduğunu dile getirmiştir.

Tutar (2016) tutumları oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleri olarak tanımlar. Bu eğilimlerin diğer insanları, grupları, fikirleri, nesneleri konu edindiğini ortaya koymuştur. Araştırmacıya göre tutumların temelinde aşağıdaki gibi iki önemli özellik vardır: Tutumlar oldukça uzun sürelidir. Bireyin gösterdiği anlık veya geçici eğilimler tutum değildir. Bu açıklamalar doğrultusunda bir eylemin tutum olabilmesi için o eylemin oldukça uzun bir süre gösterilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Arkonaç (2016) tutum ile ilgili şu ifadeleri dile getirmiştir: Tutum bireye atfedildiğinden çalışmalar, tekil bireyin tutumları üzerinden tasarlanır. Ama çok sayıda bireyin tutumları, tutum ölçekleriyle ölçülerek grup tutumlarından bahsedilmektedir.

Araştırmacılar tutumların üç ana ögeden oluştuğu konusunda genellikle hemfikirdir. Arkonaç (2016) bu ögeleri “bilişsel öge”, “duygusal öge” ve “davranışsal öge” başlıkları altında açıklamıştır. Bu bağlamda kişinin tutum kavramı hakkındaki fikir ve görüşleri bilişsel, duyguları ve emosyonel tepkileri duygusal ve yine tutum kavramına yönelik geçmiş davranışları ve davranışsal niyetleri davranışsal ögeyi oluşturur.

Tutum kavramı incelendiğinde literatürde birçok özelliği ile karşılaşılmaktadır. Anbarlı Kırkız (2010) tutumların öğrenme yoluyla oluştuğunu ve bu sebeple değişebilir yapıda olduğunu, aynı zamanda tutumun bir tepki gösterme biçimi olduğu için olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabildiğini belirtir.

Tutum kavramının kendine has gösterdiği bu özelliklerden biri her tutumun bir yönü olmasıdır. Temizkan ve Sallabaş’a (2009) göre tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmamaktadır. Araştırmacıların vardıkları kanılar ile kişi herhangi bir konu, olay ve duruma karşı kendi içinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay ve duruma karşı olumlu tutum geliştirmekte; eğilim olumsuz ise kişinin geliştirdiği tutum da olumsuz olmaktadır. Birçok alanda yaşanan değişim ve gelişimlerle birlikte tutumlar çeşitli alanlarda inceleme konusu olmaya başlamıştır. Bunlardan araştırma konumuzun merkezinde yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de tutumlarla ilgilenmiştir. Bilindiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli aşamalarından biri de yazma becerisidir. Çünkü yazma becerisi bilgi, beceri ve aşamalı bir sürecin yanı sıra başarı için olumlu tutum gerektiren bir beceridir. Kırmızı ve Beydemir (2012) bu tezi şu cümlelerle desteklemektedir: “Öğrencide yazmaya yönelik geliştirilecek olan olumlu tutumlar yazma başarısının

artmasını sağlarken, olumsuz tutumların ortaya çıkması ise başarının düşmesine neden olacaktır.” Bu nedenle Türkçe ğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin dil ve yazma becerisi ile ilgili tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Ancak bu tutumlar kimi zaman olumsuz şekillerde de ortaya çıkabilir.

Karatay (2013), ğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinliklerinin ve değerlendirme çalışmalarının zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak anlatmanın, yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu gibi yazmaya karşı olumsuz tutuma neden olabildiğini savunmaktadır. Olumsuz tutumların yanı sıra öğrencilerin yazma becerisini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Kırmızı (2009), ğrencilerin yazmaya yönelik isteğinin yalnızca sınıf içinde kullanılan yöntemle açıklanamayacağını belirtmektedir. Güçlü bir yazma isteğinin öğrencinin yazma becerisini kullanabilmesi kadar önemli olduğunu vurgular. Kırmızı’ya göre yazmaya yönelik olumlu bir isteğe sahip olmak aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu bir tutum gerektirmektedir.

Bir bireyin herhangi bir işte becerilerini iyi bir şekilde sergileyebilmesinde, gerçekleştirmekte olduğu etkinliklerde başarılı olmasında, o iş ya da etkinliğe olan bakış açısının, yaklaşımının doğrudan etkisi vardır (Göçer, 2014). Yazmaya karşı geliştirilen tutumun da yazma becerisinin gelişimine etkileri bulunmaktadır. Baştuğ’un (2015) yapmış olduğu çalışma sonucu yazma tutumu ve eğilimi yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilemiştir.

Öğrencilerin yazmaya karşı yaklaşımları farklılık gösterebilir. Bu farklılıkların oluşumunda birçok değişken rol oynamaktadır. Göçer (2014), bireylerin iletişim ve sosyal yaşamlarında rol alan yazma becerilerindeki farklılıkların, eğitim, aile ortamı ve kişisel özellikler gibi çeşitli faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Temel ve Katrancı (2019) yaptıkları çalışma sonucunda Göçer’in ifadelerini doğrulamaktadırlar. Temel ve Katrancı yaptıkları çalışma ile öğrencilerin günlük tutmasının, ebeveynlerinin öğrenim durumunun, okudukları kitap sayısının ve cinsiyet faktörünün yazmaya yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Baştuğ (2015) geçmişte yazma sürecinde yaşananların da yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olduğunu ve bunların yazma başarısına yansıdığını belirtmektedir. Yazma becerisini etkileyen unsurlar artırılabilir. Bu alanda yapılan çalışmalar da çeşitlilik göstermektedir. Hamaratlı’nın (2015) yabancılara Türkçe ğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisini araştırdığı çalışmasında yazma öncesi kullanılabilecek

yöntemlerden biri olan kelime ağı oluşturma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerisi, akademik başarısına ve motivasyonlarına olumlu bir etki yapıp yapmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime ağı oluşturma yöntemi, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaptıkları yazma çalışmalarını olumlu etkilemiş ve söz konusu yöntemle yazma sürecine olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve yazma tutumu ile dijital hikâyeye ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar yakın tarihten uzağa doğru sıralanarak analiz edilmiştir.

2.2.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Yazma Tutumu ile İlgili Araştırmalar

Araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve yazma tutumu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine ilişkin öğretici görüşlerinin alındığı çalışmalar mevcuttur. Alınan görüşler neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur. Konu ile ilgili çalışmalar şu şekildedir:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi sürecini, öğretici deneyim ve görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlayan Süğümlü ve Bakdemir (2023), çalışmalarını nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğreticilerin yazma öğretimine ayrılan zamanın ve yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin yazma becerisine karşı duyuşsal olarak sorunlar yaşadıklarını, öğreticilerin ek çalışmalarla yazma becerisi gelişimini teşvik ettiklerini, bu becerinin gelişimi için çok çaba ve pratiğin gerektiğini düşündüklerini, öğrencilerin A1, B1 ve C1 seviyelerindeki yazma öğretimi konularında zorlandıklarını ortaya koymuşlardır.

Covid-19 (Koronavirüs) salgını boyunca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretimine yönelik öğretici görüşlerini almayı amaçlayan Erol (2021) ise çalışmasında verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplamıştır. Elde

edilen verilere göre, Türkçe öğretiminde yazma becerisinin dijital dünyanın imkanlarından eksik yaralandığı, web 2.0 araçlarının yeterince tanınmadığı ve etkili kullanılmadığı, ders materyali ve ölçme değerlendirme araçlarında sınırlılıklar olduğu, etkinliklerde etkileşim, geri bildirim ve dijital yetkinlik temelli sorunların bulunduğu görülmüştür.

Yaşar (2019) da yapmış olduğu araştırmanın ile Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre temel seviye yazma becerilerini ve Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yazma becerileri, dil kullanımı, hatalar ve yazma sürecini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma, öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirmelerini, yazma faaliyetlerini ve öğrenci yazılı anlatımlarındaki dil kullanımını ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini etkileyen çeşitli değişkenler ve yazma becerisinde kullanılan birtakım yöntemler bulunmaktadır. Bununla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve birkaç araştırmaya yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk efsanelerinin okuma ve yazma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlayan Bekdaş (2022) çalışmasında, öğrencilerinin Türk efsaneleri uygulamaları hakkındaki görüşleri belirlemek istemiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinin okuma ve yazma derslerini Türk efsanesi etkinlikleri kullanılarak işlenmiş ve süreç sonunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk efsaneleri etkinliklerinin farklı, ilginç, eğlenceli, faydalı, kalıcı, geliştirici ve Türk toplumunun kültürel ve tarihi gerçeklerini yansıttığı belirtilmiştir.

Tok (2013) ise çalışmasında, iki farklı yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarında yazma becerilerine ayrılan içeriği ve yazma etkinliklerinde kullanılan yöntemleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı doküman analiziyle, temel becerilerin geliştirilmesine odaklanan etkinliklerin yüzdelik dağılımlarını belirlemiş ve yazma etkinliklerinde kullanılan yöntemler üzerinde bir değerlendirme yapmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan Aksoy (2020), çalışmasını ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ardından, bu becerilerin cinsiyet, düzey, yaş ve Türkiye'deki bulunma süreleri gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği ve bu farklılığın derecesi incelenmiştir.

Sonrasında, dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki ilişkisi test edilerek sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın ürünü olan 5E öğrenme modelinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisini araştıran Kadan (2020) ise çalışmasında, öğrencilerin tutumları ve yazma başarıları üzerindeki etkileri belirlemek istemiştir. Araştırma bulguları, 5E modeliyle yapılan yazma eğitiminin, geleneksel programa göre öğrencilerin tutum ve başarılarında belirgin bir fark yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, 5E öğrenme modelinin Türkçe yazma becerilerine önemli katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Kaplan (2018) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında otantik yazma çalışmaları ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, otantik yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar iken, aynı zamanda yazmaya yönelik tutumların olumlu yönde etkilemiştir. Bu çalışmalar, öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin olumlu tutumlarını artırırken, özetleme becerilerini de güçlendirmiştir. Ayrıca, otantik yazma çalışmalarıyla öğrenciler arasında yazma kaygısı azalmıştır. Sonuç olarak, otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma hücrelerinin geliştirdiği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunların yer aldığı alanlardan biri de yazma becerisidir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan Bulut (2022), çalışmasında öğrencilere yaptırdığı kompozisyon çalışmaları ve öğrenci görüşleri yoluyla verilerini toplamıştır. Öğrenci kompozisyonlarından alınan veriler ile görüşmeler detaylı olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları problemler karşılaştırmalı şekilde analiz edilerek nicel ve nitel veriler ortaya konmuştur.

Benzer bir amaç ile Çep (2021), yapmış olduğu çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı düzeylerdeki yazılı metinlerini karşılaştırarak öğrencilerin yanlış sıklığını ve gelişimlerini takip etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerden A2 ve B2 düzeylerinde alınan yazılı metinler yanlış çözümleme yöntemi kullanılarak

incelenmiştir. Daha sonra iki seviye arasındaki yanlışlar karşılaştırılarak öğrencilerin gelişimi takip edilmiştir.

Gürler (2019) ise çalışmasında, öğrencilerin hatalarını saptamak ve sınıflandırmak için kullanılan yöntemlerden biri olan hata çözümlemesi yöntemi ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı ifadelerindeki hataları analiz etmeyi amaçlamıştır. Suriyeli öğrencilerin yazılı ifadelerindeki hatalar, ses, biçim, söz dizimi ve yazım- noktalama hataları açısından incelenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin en sık ses hataları ile yazım ve noktalama hataları yaptığını ortaya koymuştur.

Literatürde yer alan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisini kazanma sürecinde ortaya çıkan kaygılarına, olumsuz tutum ve öz yeterliklerine ilişkin çalışmalar da incelenmiştir.

Barış ve Şen (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanırken ortaya çıkan kaygıların sebeplerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre yüksek çıktığı görülmüştür. Cinsiyet, kur, kitap okuma sıklığı gibi etkenlerin yazma kaygısı üzerinde bir değişiklik yaratmamış ancak yaş ve Türkçe yazma sıklığı kaygı durumunu etkilemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmaya yönelik tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen Süğümlü (2016) yapmış olduğu araştırma ile öğrenci özerkliğinin yazma becerisi üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğrenci özerkliği becerisi kazandırmaya yönelik etkinlik uygulamalarının ve öğrenci özerkliği temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamalarının öğrencilerin özerklik becerilerini geliştirdiğini, yazmaya yönelik tutumlarını artırdığını, yazma motivasyonlarını yükselttiğini ve yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi ile Suriye Mülteci Kampı Türkçe Öğretim Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin, yazma öz yeterlik algıları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran Altunkaya ve Ateş (2017) çalışmalarında yapılan regresyon analizi ile, öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyinin yazma becerisi düzeyini artırdığını göstermiştir. Elde edilen öğrenci yazma becerisi puanları ile yazma öz yeterlik düzeyleri, değişkenlerin incelenmesiyle analiz etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgular ve yorumlar ışığında önerilerde bulunmuşlardır.

Türkçe hazırlık öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarıyla öğrenme yaklaşımları ve yazma becerisi öz yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlayan Bakır (2015) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini ve yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tiplerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe hazırlık öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tiplerini belirlemiş ve öğrenme yaklaşımları ile yazma becerisi öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Şimşek ve Erdem (2021) ise çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi B1 ders kitabındaki yazma etkinlikleri ile öğretmen kılavuz kitabında yer alan 52 yazma becerisi kazanımını ve CEFR B1 düzeyindeki yazma becerisi içeriğini kategorilere ayırarak içerik analizi yapılmıştır. Yazma etkinliklerinin hangi kazanımları karşıladığı incelenmiş, ifade gücüne odaklı kazanımların ve içeriklerin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

2.2.2.Dijital Hikâye Anlatımı ile İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucu dijital hikâye anlatımı ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmaya kaynaklık edebilecek ve araştırma konusu ile paralellik gösteren çalışmalara yer verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin dil ve içerik bütünleşik öğrenme (CLIL) modelini kullanarak işbirlikçi öğrenme modeliyle dijital hikâye anlatımını, İngilizce konuşma yeteneklerini ve finansal bilgilerini geliştirmeyi hedefleyen Fan ve Chen (2023) çalışmalarını deney ve kontrol gruplarından oluşan 43 6. sınıf öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. İşbirlikçi öğrenme modeliyle üretilen dijital hikâye anlatımlarının, kontrol grubunun bireysel olarak ürettiği hikâyelerden farklı olup olmadığını incelemişlerdir. Yapılan 9 haftalık deney, katılımcıların finansal bilgi ve İngilizce konuşma yeteneklerini birleştiren dijital hikâye anlatımı videolarını etkili bir şekilde tasarlamalarına yardımcı olmak amacıyla finansal bilgi dersleri ve dijital hikâye anlatımı eğitimi almalarını içermiştir. Sonuçlar, deney grubunun genel dijital hikâye anlatım performansının İngilizce konuşma yetenekleri ve finansal bilgi açısından kontrol grubundan daha üstün olduğunu göstermiştir.

Aynı zamanda yabancı dil öğrencilerinin dil derslerinde dijital hikâye anlatma öğretim tekniğini nasıl algıladıklarını inceleyen Yüksel (2023) çalışmasında, öğrencilerin bu yöntemi dil edinimindeki avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Veriler dil öğrenimine dijital hikâye anlatmayı dahil eden bir kurumda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin dil sınıfında dijital hikâye anlatmayı desteklediğini, özellikle konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini, yaratıcılık ve otantik dil materyalleriyle etkileşim imkanı sunduğunu belirtmektedir. Araştırma aynı zamanda, bu yaklaşımın öğrencilerin motivasyonunu ve eleştirel düşünme becerilerini artırabileceğini, ancak teknik zorluklar ve güven eksikliği gibi entegrasyon engelleriyle karşılaşıldığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, dijital hikâye anlatmanın dil öğretimine olumlu katkılar sağlayabileceği, ancak bu yöntemi başarılı bir şekilde entegre etmek için destek ve talimatların gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Yaptığı araştırma ile, dijital kuşak içinde eğitimde başarı sağlayabilmek için öğretmen yetiştirme sürecine odaklanan Gündoğdu (2022), yabancı dil öğretiminde dijital öğretme ve öğrenme ortamlarının güncel tartışmalarına ampirik bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Almanca öğretmenleri üzerinden dijital hikâye anlatımı bir medya okuryazarlığı ve dijital becerilerin geliştirilmesi yöntemi olarak ele alınmıştır. Yapılan analiz dijital hikâye anlatımının 21. yüzyılda önemli bir medya okuryazarlığı ve dijital beceri geliştirme aracı olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları dijital beceriler açısından olumlu ilerlemeler kaydetmişlerdir. Ayrıca Almanca öğretmen adaylarının bu yaklaşımla yeni öğretme ve öğrenme metotlarını keşfetmeleri ve bunları gelecekteki kariyerlerinde kullanma istekleri tespit edilmiştir. Bu metodolojinin geleceğin öğretmenlerine 21. Yüzyılın anahtar yetkinliklerini aktarma ve özellikle yabancı dil öğretiminde zengin sınıf içi ve sınıf dışı öğretim fırsatları sunma konusunda iki önemli rolü olduğu belirlenmiştir.

Literatürde dijital hikâye anlatım yönteminin çeşitli becerilere etkisinin araştırıldığı çalışmalar da incelenmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğretim alanında dijital hikâye anlatımı tekniğinin sözlü yeterlilik üzerindeki etkilerini ve dil sınıflarına entegrasyonunu araştıran Uyumaz (2022) çalışmasında, öğrencilerin bu teknik hakkındaki görüşlerini almıştır. İletişim ve konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanan bu yöntemin gerçek dünya temaslarına nasıl katkı sağlayabileceğini incelemiştir. Bulgular, dil sınıflarında dijital hikâye anlatımının dil yeterliliğini artırma, dijital

becerileri geliştirme, motivasyonu artırma, araştırma ve öz güveni güçlendirme gibi güçlü yönleri olduğunu ancak teknik problemler ve sürecin zorluğu gibi zayıf noktaları da olduğunu göstermektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar bu teknikle telaffuz, akıcılık, kelime bilgisi, dil bilgisi ve vurgu gibi konuşma becerilerinin olumlu etkilendiğini gösterirken, karşılaşılan zorlukların müzik ve resim bulma, video düzenleme, özetleme, ses kaydı yapma gibi teknik alanlarda olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun ileride bu tekniği kullanmak istediği belirtilmiştir. Bu veriler, dijital hikâye anlatımının dil sınıflarında daha etkileşimli ve üretken bir ortam sağlayabileceğini, öğrencilerin dil becerilerini ve motivasyonlarını artırmasının yanı sıra özgüven ve ifade özgürlüğünü destekleyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle dil öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımına teşvik etmek için etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Yuliani ve Hartanto'nun (2022) ortaya koymuş oldukları araştırma öğretmen adaylarının çevrim içi ortamda dijital öykü anlatımını kullanma becerilerini, İngilizce öğretiminde nasıl kullandıklarını ve bu konudaki algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik nitel bir yaklaşım kullanılarak, 8 öğretmen adayının çevrim içi sınıfta dijital öykü anlatımını kullanma deneyimleri ve bu konudaki düşünceleri araştırılmıştır. Gözlem, görüşme ve dokümantasyon gibi yöntemler kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının dijital öykü anlatımını İngilizce öğretimi için uygun bulduklarını, etkili bir şekilde kullandıklarını ve öğrencilerin bu yöntemle olumlu yanıt verdiğini göstermektedir. Bu yöntemin çevrim içi öğretimde alternatif bir çözüm olarak değerlendirilmesi öne çıkmıştır.

Dijital hikâye anlatım yönteminin öğretmen eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan biri Schmier'e (2022) aittir. Araştırmacı çalışması ile öğretmen eğitimine işbirlikçi dijital hikâye anlatımını entegre etmenin potansiyelini araştırmıştır. Veriler, bir devlet üniversitesindeki ilkökul düzeyindeki öğretmen adayları ve ilkökul öğrencileri arasında dijital öykü anlatımı iş birliği olanaklarını incelemek amacıyla toplanmıştır. Araştırma, öğretmen eğitimcileri ve uygulayıcıları arasında farklı öğrenme deneyimlerini dijital öykü anlatımıyla kaydetme konusunda bir tartışma sunarak sona ermiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretme ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmede dijital hikâye anlatımının entegrasyonu konusunda önemli bir katkı sağlamıştır.

İki yöntemli eğitimcilerin iş birliğini ve öğretmen adaylarının müfredat entegrasyonunu inceleyen Thomas ve Wheeler (2022) bir nitel vaka çalışması

yürütmüşlerdir. Öğretmen adayları, yazma tekniklerini ve dijital öykü anlatımının bileşenlerini içeren dersler almışlardır. Bu deneyimler, öğretmen adaylarının COVID-19 deneyimlerini dijital hikâyeler aracılığıyla ifade etmeleriyle zirveye ulaşmıştır. Araştırma, katılımcıların dijital hikâyeler, yansıtıcı makaleleri ve çıkış ürünlerinin analiziyle iki araştırma sorusu etrafında modelleri ortaya koymayı hedeflemiştir. Sonuçlar, bu öğrenme deneyiminin, katılımcıların gelecekteki uygulamalarını desteklediğini ve dijital öykü anlatımının öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim, yazma becerilerini geliştirme, dijital okuryazarlığı artırma ve sosyal- duygusal öğrenmeyi teşvik etme konularında faydalar sağladığını göstermiştir.

Yapmış oldukları araştırma ile, üç ana hedef üzerine odaklanan Jitsupa ve diğerleri (2022) erken çocukluk dönemi hayal etme modelini sentezlemeyi ve bu modeli dijital hikâye anlatımını geliştirmek için kullanmayı, ardından erken çocukluk hayal etme modelini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma metodolojisi üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak LA-OR modeli ve stop motion süreci dahil olmak üzere dijital hikâye anlatımını geliştirmeye yönelik belgeler sentezlenmiştir. Daha sonra dijital hikâye anlatıcılığını geliştirmek için erken çocukluk hayal kurma modeli oluşturulmuş, ardından erken çocukluk dönemi için hayal kurma modelinin uygunluğu, uzmanların değerlendirmeleri sonucundan belirlenmiştir. Uzmanlar, bu modelin dijital hikâye anlatıcılığını geliştirmek için güçlü bir araç olduğu konusunda genel bir görüş birliğine varmışlardır. Bu model, öğrenmeye yönelik hayal gücü, aktif öğrenme, görüş paylaşımı ve yansıtıcı düşünme adımlarından oluşmuş ve uzmanlar tarafından olumlu değerlendirilmiştir.

Ortaokul 6. sınıf seviyesinde yabancı dil derslerinde dijital hikâye anlatımının akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedefleyen Çokyaman ve Çelebi (2021) deneysel araştırma modeli ile yürüttükleri çalışmalarında, dijital hikâye anlatımının ortaokul 6. sınıf seviyesinde yabancı dil derslerinde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Rutta ve diğerleri ise (2021), çocukların ve öğretmenlerin, çizgi roman temelli dijital hikâye anlatımının İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenim (CLIL) çerçevesinde yabancı dil ve içerik öğretimini birleştirmede nasıl destekleyebileceğini araştırmışlardır. Özellikle üç önemli konuya odaklanmışlardır: dijital hikâye anlatımının iş birliği, katılım ve kullanım kolaylığı açısından değeri, CLIL çerçevesinde çizgi roman temelli dijital hikâye anlatımının kabul edilme durumu ve dijital hikâye anlatımının kağıt bazlı versiyonuna

göre faydaları ve sınırlamaları. Araştırmacılar İtalya'daki bir ilkokulda gerçekleştirilen bir örnek olay çalışmasıyla bu yönleri incelemişlerdir. CLIL çerçevesinde dijital anlatılar oluşturmak için ComicsCLIL adlı dijital aracı kullanan 18 çocuk ve 2 öğretmenden oluşan bir sınıf incelenmiştir. Sonuçlar, çizgi roman temelli dijital hikâye anlatımının CLIL derslerine uyum sağlamada etkili bir eğitim aracı olabileceğini göstermektedir. ComicsCLIL ilgi çekici, kullanımı kolay ve işbirlikçi yapısı, bu uygulamanın kolaylıkla benimsenmesini sağlayabilir nitelikte olduğunu ortaya koymuştur.

Schmier'in (2021) araştırma makalesi, "pedagojileri tersine çevirme" teorisine dayanarak, ilköğretim öğrencilerine "zorlanan okuyucular" olarak etiketlenenlere kendi okuryazarlık hikâyelerini çok modlu dijital hikâye anlatımıyla aktarma fırsatlarını genişletmeyi hedeflemektedir. Veriler, öğretmen adayları ve ilkokul öğrencileri arasında gerçekleşen bir okuma iş birliği programı sırasında elde edilmiş 2 yıllık bir araştırma projesine dayanmaktadır. Özellikle, 21 dijital hikâye anlatımı iş birliğinden seçilen iki vaka çalışması üzerinden, "öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileri öğrenmelerini nasıl değerlendiriyor?" sorusunu ele almıştır. Bulgular, dijital araçların kullanılmasının ilkokul öğrencilerine okuryazar kimliklerini ve öğrenimlerini kişisel deneyimlerine göre temsil etme fırsatı sağladığını ve öğretmen adaylarını anlamlı okuma öğretimi planlama konusunda desteklediğini ortaya koymaktadır. İlkokul sınıflarında dijital hikâye anlatımının geri dönüş pedagojisi olarak kullanılmasına yönelik stratejiler ve dikkate alınması gereken noktalar da paylaşılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısının dijital hikâye anlatımıyla ilişkisini inceleyen Aydın ve Cığerci (2020) araştırmalarında yarı deneysel bir model olan ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun dijital hikâye anlatımının yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu, son test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek dijital öyküleme tekniği hakkında teorik bilgiler sunan Moralı ve Göçer (2020) çalışmalarında, dijital öyküleme yöntemleri ve aşamalarını ele alarak bu alandaki temel kavramlar ve dijital öyküleme araçları detaylı bir şekilde incelemiştir. Ayrıca dijital öykülemenin eğitim ve yabancı dil öğretimi üzerindeki etkilerini vurgulamış ve bu yöntemin karşılaşılabileceği engelleri de açıklamışlardır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin dijital hikâye anlatımıyla nasıl geliştiğini araştıran Aydın (2019) çalışmasında, Dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerilerine, yazma kaygısına ve yazma öz yeterliliğine katkısını incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizler, deney grubunun yaratıcı yazma becerileri, kaygısı ve öz-yeterliliği açısından kontrol grubuna göre anlamlı bir gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu da dijital hikâye anlatımının mevcut programa göre yazma derslerinin daha etkili olabileceğini göstermektedir. Nitel analizler ise öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim olduğunu, dil bilgisi kurallarını öğrendiklerini, kelime dağarcıklarının arttığını ve dijital hikâye hazırlama süreçlerini keyifle deneyimledikleri göstermiştir. Öğrenciler ayrıca bu süreçte dinleme, konuşma, okuma, teknoloji kullanımı, yaratıcılık ve iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Dijital Hikâye Anlatımı (DST) projelerinin yabancı dil sınıflarına entegrasyonuna karşı tutumlarını dil gelişimi ve motivasyon açısından inceleyen Jit Paisarn Wattana (2018) araştırmasında hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerini kullanarak, Tayland'da İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinden oluşan bir sınıftan (17 katılımcı) veri toplamıştır. Anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak elde edilen bulgular, öğrencilerin DST'nin dil sınıflarına entegrasyonu konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını ve bu tür bir projenin dil gelişimleri ve motivasyonları için faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Özellikle DST'nin dil becerilerine ve motivasyona gerçek katkılarını anlamak için daha ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Dijital hikâye geliştirme aşamalarını ilgili yazılım araçları ve alan araştırmaları ışığında detaylı bir şekilde incelemeyi hedefleyen Yılmaz, Üstündağ ve Güneş (2017) pratik uygulamaların sağlayacağı faydalara odaklanarak süreçleri ve bileşenleri özetlemişler, kullanılabilir yazılımları ise karşılaştırmalı bir biçimde sunmuşlardır. Ayrıca, bir örnek üzerinden dijital hikâye geliştirme süreci somutlaştırılarak öğretmenlere ve içerik geliştiricilere rehberlik etmeyi amaçlamaktadırlar.

Dijital hikâye anlatımının Türkçe dersinde öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılık üzerindeki etkilerini inceleyen Özerbaş ve Öztürk (2017) çalışmalarını 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin ön ve son test başarıları arasında kontrol grubuna göre anlamlı bir fark

olduğunu göstermiştir. Ancak, deney ve kontrol grubunun kalıcılık ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çıralı'nın (2014) araştırmasının odak noktası, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel bir desen kullanılarak yürütülmüştür. Bulgular, her iki grupta da öğrencilerin görsel bellek kapasitesi ve yazma becerisi açısından anlamlı gelişmeler gösterdiğini, ancak deney grubunda bu gelişmelerin kontrol grubundan daha belirgin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kontrol grupları karşılaştırıldığında, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir fark yarattığı, ancak görsel bellek kapasiteleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı bulgusunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

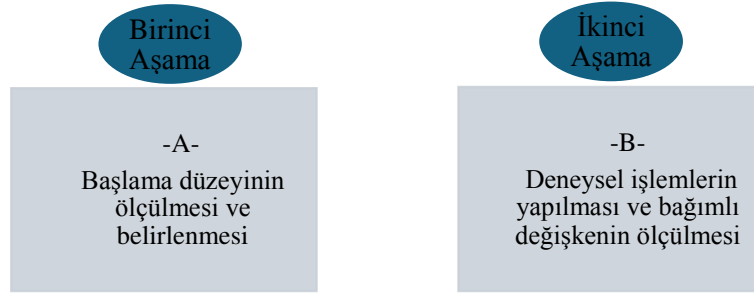
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2021) göre karma yöntem, araştırmacılar tarafından araştırma problemlerinin anlaşılması için nicel ve nitel verilerin toplandığı ve bu verilerin bir araya getirilerek bütünleştirildiği ve bu bütünleştirmeden sonuçların çıkarıldığı bir yöntemdir. Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılacağı ve bu veriler bütünleştirilerek sonuçlar çıkarılacağı için bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Creswell (2021), açıklayıcı ardışık desen ile, araştırma probleminin veri toplama ve analizi için nicel çalışmanın kullanılmasının amaçlandığını belirtir. Nicel sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulgular, güven aralıkları ve etki boyutlarıyla genel sonuçları açıklar. Ancak, elde edilen sonuçların oluşumunu tam olarak açıklamaz. Araştırmacı bu sebeple, nicel sonuçların açıklanması için nitel aşamanın devreye konulduğunu ve bu desenin, açıklayıcı ardışık desen olarak adlandırıldığını belirtir. Araştırmada, verilerin toplanması ve analiz sürecinde nicel aşamalar söz konusu olduğu ve elde edilen nicel sonuçların açıklanması aşamasında nitel veriler kullanılacağı için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2021) durum çalışmasının, araştırmada hem ürün hem de nesne olabilecek nitel araştırma içerisinde yer alan bir desen olduğunu belirtir. Aynı zamanda durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam olaylarını, sınırlı bir sistem veya gözlemleri, mülakatları, görsel ve kişisel materyaller gibi araçlarla detaylı bir şekilde incelediği ve bir durumun ayrıntılı bir betimlemesini sunduğu nitel bir yaklaşımı ifade eder. Davey'e (2009) göre durum çalışması yöntemi, belirli kurallar yerine tek bir durumun derinlemesine incelendiği bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem olayın gerçek ortamında

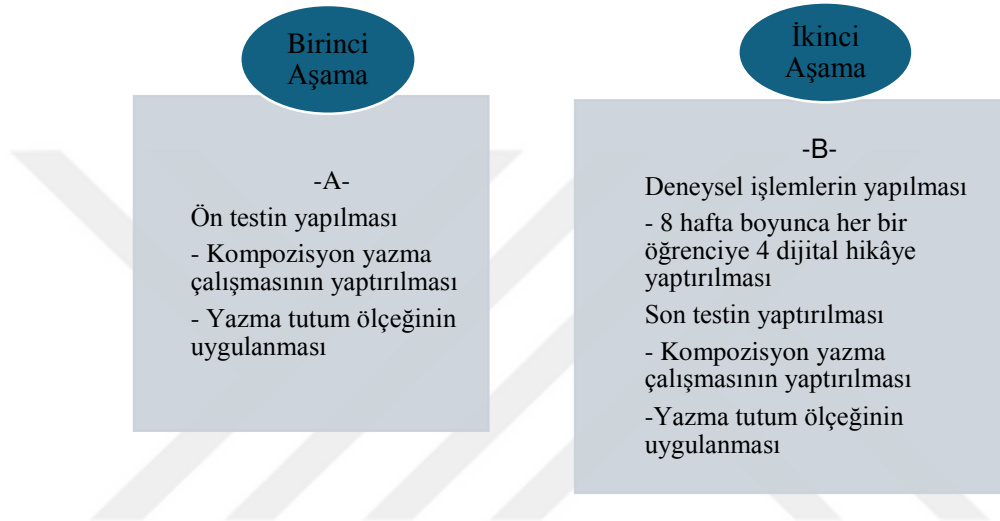
neler olduğuna odaklanır. Verileri sistemli bir şekilde toplar analiz eder ve sonuçları sunar. Bu çalışmalar olayın nedenlerini anlamak ve gelecekteki araştırmalara hangi konuların odaklanması gerektiğini net bir şekilde ortaya koymak için kullanılır. Özellikle bir hipotezi test etmek yerine belirli bir durumun detaylı incelenmesi veya anlaşılması için daha uygundur. Araştırmada nitel veriler toplanırken görüşme yöntemi kullanılacağı ve sistemli bir şekilde analiz edilerek sunulacağı için durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında ise tek denekli deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2020), tek denekli araştırmanın yalnızca bir deneyi içerdiği ve bulguların yoruma dayalı olarak değerlendirildiği yarı deneysel bir araştırma türü olduğunu belirtmektedir. Tek denekli araştırmalarda katılımcıların yansız atama yöntemiyle belirlendiğini ifade eden Tekin İftar (2023), bu araştırmaların, standart şartlar altında tekrar eden ölçümlerle, her bir katılımcının kendi davranışlarını denetleyerek, davranış değiştirme veya öğretim uygulamalarının etkisini değerlendirdiği çalışmalar olduğunu belirtir.

Tek denekli araştırmalar, değişkenlerin değiştirilmesi, kaldırılması veya oluşturulması için deneysel işlemlere bağlı olarak farklı türleri içerir. A ve B aşamaları, araştırmanın başlama düzeyini belirleme ve deneysel işlem aşamalarını temsil eder (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada AB deseni kullanılmış olup, ilk aşamada başlama düzeyi belirlenirken, ikinci aşamada bağımsız değişkenin etkisi incelenmiş ve bağımlı değişken deneysel işlem sürecinde ölçülmüştür. Tekin İftar (2023), tek denekli deneysel araştırmalarda, bağımlı değişken üzerinde etkilerin gözlemlendiği değişken olarak kabul edilirken, bağımsız değişken ise istenen değişiklikleri bağımlı değişkende oluşturan değişken olarak tanımlanır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenini dijital hikâye kullanımı, bağımlı değişkenini ise öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumları oluşturmaktadır. AB deseni aracılığıyla bağımsız değişkenin uygulama sürecinde kullanıldığı ve bağımlı değişkenin uygulama sonunda ölçüldüğü şekil 1 ve 2' belirtilmiştir.



Şekil 1. AB deseninin aşamaları



Şekil 2. AB deseninin uygulama sürecindeki aşamaları

AB deseninin aşamalarının anlatıldığı şekil 1’den hareketle oluşturulan şekil 2’de yapılan çalışmanın uygulama süreci kısaca anlatılmıştır. Birinci aşamada ön test yapılarak çalışma grubunun başlama düzeyi ölçülmüş ve belirlenmiş, deneysel işlem olan ikinci aşamada ise dijital hikâye anlatım yöntemi kullanılmıştır. Son olarak bağımlı değişkenler olan çalışma grubunun yazma becerileri ve yazma tutumları ölçülmüştür.

Çalışma sonunda elde edilen nicel ve nitel veriler bir araya getirilerek bütünleştirilmiş ve bu bütünleştirmeden sonuçlar çıkarılmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) B1 düzeyinde eğitim gören 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırmada katılım sayısını belirlemek için güç analizi yapılmıştır. Testin gücü G-Power 3.1 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Benzer bir

araştırmada (Turkben, 2019), yazma becerisi üzerindeki etki büyüklüğü 1.81 olarak bulunmuştur. Çalışmanın gücünün %95 olması ve 1.81 etki büyüklüğünde gruplarda anlamlılık düzeyinin %5'i aşması için 7 kişiye ihtiyaç vardır. Bu araştırmada ise 12 kişi yer almıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmada Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Düzy	Uyruk	Türkiye'de Bulunma Süresi
Ö1	K	B1	Sudan	3 ay
Ö2	K	B1	Suriye	3 yıl
Ö3	K	B1	Somali	3 ay
Ö4	K	B1	Somali	3 ay
Ö5	E	B1	Somali	3 ay
Ö6	E	B1	Somali	3 ay
Ö7	E	B1	Somali	3 ay
Ö8	K	B1	Somali	3 ay
Ö9	E	B1	Afganistan	3 ay
Ö10	E	B1	Afganistan	3 ay
Ö11	E	B1	Afganistan	3 ay
Ö12	E	B1	Afganistan	3 ay

Tablo 1'e bakıldığında araştırmada 12 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Bu katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 7 erkek 5 kız öğrenciden oluşmaktadır. 4 farklı ülkeden (Sudan, Suriye, Somali, Afganistan) gelen öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri bir öğrenci hariç aynıdır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanırken öncelikle İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinden uygulama sürecini yürütmek amacıyla gerekli izinler alınmıştır. İlgili merkezin öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırma süreci ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bu çalışmanın hangi seviyeye dahil öğrenciler tarafından yapılması gerektiği ile ilgili görüşler alınmıştır. Yapılan bu görüşmeler neticesinde dijital hikâye kullanımının B1 düzeyi öğrencileri ile yürütülmesine karar verilmiştir. Araştırmada deney grubu ile yapılacak yazma

çalışmalarında kullanılacak olan konular, çalışma grubunun hâlihazırda kullanmakta olduğu “Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe B1 Düzeyi” kitabında bulunan 35 yazma etkinliği uzman görüşüne (Ek-5) sunulmuş ve belirlenmiştir. Kitapta yer alan 35 yazma etkinliği, uzmanlar tarafından 1 (uygun) ile 5 (uygun değil) arasında puanlanmıştır. Uzman görüşü sonucunda (Ek-6), her bir konu için elde edilen puanlar hesaplanmış ve alınan puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Elde edilen puanların yer aldığı bir frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Uzman Görüş Formu Frekans Dağılım Tablosu

Alınan Puanlar	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<i>f</i>	1	3	2	3	3	3	7	1	2	4	4	2
(Alınan puanların sayısına göre)												

Tablo 2’ye göre uzman görüşüne sunulan yazma etkinlikleri en düşük 7 ve en yüksek 18 puan almıştır. Tekrar eden puanlar ise frekans olarak verilmiştir. En düşük puanları alan etkinlikler uygun kategorisine alınmaktadır. Tabloya göre 7, 8, 9, 10 ve 11 puanlarını alan ve bu puanlar dolayısıyla uygun bulunan ilk 12 konu seçilmiştir. Seçilen konular “Konu Seçme Formu” (Ek 5) ile öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler iki haftada bir kendi seçtikleri konularda dijital hikâyeler oluşturmuştur. Dijital hikâye oluşturma aşamasında kullanılacak olan uygulamalar belirlenmiş ve uygulamalara ilişkin ön hazırlıklar yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Araştırma Uygulama Takvimi

	TARİH	UYGULAMA	AÇIKLAMA
Uygulama Öncesi	06.03.2023	Ön-testin yapılması	Çalışma grubu öğrencilerine kompozisyon yazma çalışması yaptırılmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.
Seminer	07.03.2023 09.03.2023	Dijital Hikâye Semineri	Uygulama öncesi öğrencilere 6 ders saatinde dijital hikâye anlatımı semineri verilmiştir.
1. HAFTA	13.03.2023	1. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
2. HAFTA	20.03.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
3. HAFTA	27.03.2023	2. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
4. HAFTA	03.04.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
5. HAFTA	10.04.2023	3. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
6. HAFTA	17.04.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
7. HAFTA	24.04.2023	4. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
8. HAFTA	01.05.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
Uygulama Sonrası	08.05.2023	Son-testin yapılması	Çalışma grubu öğrencilerine kompozisyon yazma çalışması yaptırılmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Sürece yönelik görüşme sorular ile görüşmeler yapılmıştır.

Tablo 3' e göre, araştırmanın uygulama süreci 2 hafta ön-test ve son-test, 8 hafta uygulama olmak üzere 10 haftada (30 ders saati) tamamlanmıştır. Yaşana deprem felaketi sebebiyle eğitim-öğretim çevrim içi yürütüldüğü için uygulama süreci de bu sistem dahilinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine başlamadan önce öğrenciler araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. 07.03.2023- 09.03.2023 tarihleri arasında 6 ders saatinde öğrencilere dijital hikâye semineri verilmiştir.

Seminer süresince öğrencilere dijital hikâyenin tanımı ve özellikleri, dijital hikâyenin temel bileşenleri, dijital hikâye hazırlama süreci ve bu süreç için gerekenler detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Dijital hikâye oluşturma aşamasında kullanılacak olan uygulamalar (Storyboard That, Power Point) tanıtılmıştır. Storyboard That ve Power Point uygulamalarına ilişkin görseller ekte yer almaktadır. Gerekli uygulamalar aracılığıyla örnek dijital hikâyeler öğrencilere gösterilmiş ve birlikte örnek bir hikâye oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilere ön-test uygulanmıştır. Ön-testte Kadan ve Arı'nın (2021) geliştirmiş oldukları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” (Ek 2) öğrencilere uygulanmış ve süreç sonunda yazma becerilerinin belirlenmesi amacıyla bir kompozisyon yazma çalışması yaptırılmıştır. Uygulama sürecinin ilk haftasında uzman görüşü sonucu elde edilen “Konu Seçme Formu” öğrencilere verilerek konularını seçmeleri istenmiş ve öğrencilerin seçtikleri konular doğrultusunda hikâyeler yazdırılmıştır. Hikâye yazma sürecine geçmeden önce öğrencilere kısaca yazım, noktalama ve kompozisyon kurallarından bahsedilmiştir. Ayrıca hikâyelerini yazarken dijital hikâye oluşturma sürecini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Hikâye yazma işlemi tamamlandıktan sonraki hafta dijital hikâyelerin oluşturulma aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin “Storyboard That” uygulamasına internet aracılığıyla girişlerini yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, bir hafta önce yazdıkları hikâyeler uygulama üzerinden uygun görsel ve karikatürleri bir araya getirmişler, daha sonra oluşturdukları dijital hikâyelere “Power Point” üzerinden ses kayıtlarını ekleyerek video formatına dönüştürmüşlerdir. Öğrenciler dijital hikâyelerini oluştururken uygulama için öğretmen girişi yapılarak oluşturdukları hikâyeler kontrol edilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ses kayıtlarını yapmak istemediği için ses kayıtlarının eklenmesi zorunlu tutulmamıştır. İki haftada bir gerçekleşen dijital hikâye oluşturma süreci 4 kez tekrar edilerek 8 haftada tamamlamış ve her bir öğrenci 4 dijital hikâye

oluşturmuştur. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma süreçleri kullanılan dijital hikâye programına göre şu aşamalarla gerçekleştirilmiştir.

1. Hikâye metnini oluşturma.
2. Uygulama üzerinden görselleştirme.
3. Görseller ile hikâye metnini birleştirme.
4. Ses kaydını yapma.
5. Video metnini oluşturma.
6. Paylaşma.

Süreç sonunda son-testler uygulanmıştır. Son-testte ön-testte olduğu gibi “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmış ve yine ön testte verilen aynı konu ile ilgili kompozisyon yazma çalışması yaptırılmıştır. Sürece dair öğrenci görüşlerini almak amacıyla hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları” öğrencilere sorularak her bir öğrencinin cevapları kayıt altına alınmıştır. Öğrenci cevapları kodlar, alt temalar ve temalar yoluyla analiz edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada verilerin toplanmasında hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”dır. Nicel verileri destekleyen nitel verilerin toplanması için ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek analiz amacıyla Kadan ve Arı (2021) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde gerekli analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlara bakılarak ölçek oldukça güvenilir olarak yorumlanmıştır.

Çalışma incelenerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarının belirlenmesinde kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin

kullanımına yönelik gerekli izin, ölçeği geliştiren araştırmacıdan e-posta yolu alınmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Ek-2’de verilmiştir. Araştırmada kullanılan tutum ölçeği B1 düzeyi 12 yabancı uyruklu öğrenciye ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Yazma Becerisi Tutum Ölçeği’nin güvenirliği Cronbach’s Alpha=0.90 olarak yüksek bulunmuştur.

3.4.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi

Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada kullanılmış olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Kürşat Yorgancı ve Baş (2021) tarafından hazırlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geliştirme (DPA) sürecinde ilk olarak anahtarın gözlenebilir davranışları detaylı bir şekilde tanımlayabilmesi için çözümleyici bir DPA geliştirilmesine karar verilmiştir. DPA’da yer alacak olan ölçütler ve alt ölçütler Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi B1 düzeyi yazma yeterliklerine göre belirlenen DPA için uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda DPA oluşturulmuştur. Araştırmacılar geliştirmiş oldukları DPA’nın B1 ve üzeri seviyeler için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Dört ölçüt ve yirmi bir alt ölçütten meydana gelen DPA’nın (ek 3) puanlama sistemi “1, 2, 3, 4, 5” olarak tanımlanmıştır.

3.4.3.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar aracılığıyla toplanan verilerin detaylı ve derinlemesine incelenmesinin, araştırma sonuçlarının geçerliliği ve güvenirliği açısından kritik bir belirteç olduğunu belirtirler. Araştırmanın hem geçerlik ve güvenirliği hem de araştırmada elde edilen nicel verilerin açıklanması için nitel bir aşamaya ihtiyaç duyulmuştur. Böylece nitel verilerin elde edildiği yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve sorular, üçü Türkçe öğretim merkezlerinde, biri yabancı diller yüksek okulunda görev yapan dört uzmana sorulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde oluşturulan sorular yeniden

düzenlenmiştir. Sorulara herhangi bir ekleme yapılmazken uygun görülmeyen bir soru da bulunmamıştır. Ancak oluşturulan sorulardaki ifade yanlışlıkları uzman görüşleri neticesinde düzeltilerek yarı yapılandırılmış görüşme formunun (Ek 4) son hâli oluşturulmuştur. Düzenlenen son hâli ile araştırma uygulama sürecinin sonunda kullanılarak öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine yönelik analizlere yer verilmiştir. Araştırmada ön test- son test için kullanılan tutum ölçeği ve dereceli puanlama anahtarı ile uygulama sürecinin sonunda uygulanan görüşme formu soruları öğrencilere uygulanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği* ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* ile elde edilmiş ve SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri detaylı olarak incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) ile George ve Mallery'e (2010) göre ilgili literatürde değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerinin +1.5, +2.0 ile -2.0 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. “Ölçümlerin dağılımının normal olması parametrik testlerin temel koşuludur” (Taşpınar, 2017, s.33).

Tablo 4.

Normal Dağılım

	Kurtosis	Skewness
Yazma becerisi ön test	-0.82	0.36
Yazma becerisi son test	-1.28	0.39
Yazma becerisi tutum toplam ön test	-1.14	-0.51
Yazmaya genel bakış ön test	-1.29	-0.02
Yazmada yetersizlik ön test	-0.11	0.99
Yazmada yeterlilik ön test	-1.02	-0.24

Yazma becerisi tutum toplam son test	-1.31	-0.30
Yazmaya genel bakış son test	-0.19	-0.67
Yazmada yetersizlik son test	-0.67	0.54
Yazmada yeterlilik son test	1.15	-1.21

Tablo 4'te verilen verilere göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerin değişimleri bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Taşpınar'a (2017) göre, bağımlı gruplar t testi, aynı örneklem grubundan elde edilen iki ilişkili ölçümün ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla, parametrik test varsayımlarının karşılandığı durumlarda uygulanan bir istatistiksel yöntemdir.

Araştırmanın nitel verilerinde ise içerik analizine başvurulmuştur. Nitel araştırmada analiz süreci Creswell'e (2021) göre verilerin organizasyonunun veri tabanını ön okuma işleminden geçirerek, temaları kodlama ve düzenleme, veri sunumu ve yorumlama adımlarını içerir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşme soruları incelenmiş ve ilk olarak kodlar oluşturulmuş. Oluşturulan kodlardan hareketle alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri kullanılmamış ve kodlama yoluyla belirtilmiştir (Öğrenci: Ö).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma eğitiminde dijital hikâye oluşturmalarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin iki ana alt problem *Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* ve *Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* olarak belirlenmiş ve bu problemlere yönelik yapılan analizler sonrası bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.1.Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarından Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla öğrencilere ön test ve son testlerde yazma çalışmaları yaptırılmış ve yapılan çalışmalar Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarına yönelik gerekli analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere göre yazma becerisi ön test ortalaması ($\bar{x}$ =36.83) ve standart sapması (Ss) 5.19 bulunmuştur. Yazma becerisi son test ortalaması ise ($\bar{x}$ =51.41) ve standart sapması (Ss) 6.11 bulunmuştur.

Yazma becerisi ön test ile yazma becerisi son test arasında anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yazma Becerisi Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim

Ölçümler	Ön test		Son test		N	t	p
	Ort	ss	Ort	ss			
Yazma Becerisi	36.83	5.19	51.41	6.11	12	-9.04	0.00

*p<0,05

Tablo 5'e göre yazma becerisi ön test puanına ($\bar{x}$ =36.83) göre yazma becerisi son test puanında ($\bar{x}$ =51.41) artış anlamlı olarak tespit edilmiştir. (t =-9.04; p =0.00<0.05). Bu artışa göre ön test ve son test arasında dijital hikâye anlatımı yöntemi kullanılarak yapılan yazma çalışmaları neticesinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği söylenebilir.

4.2. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma tutumu toplam ön test ile yazma tutumu toplam son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerin bulguları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6.

Yazma Tutum Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim

Ölçümler	Önce		Sonra		N	t	p
	Ort	ss	Ort	ss			
Yazma Tutum	63.33	16.25	73.16	11.59	12	-3.55	0.005

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Yazma tutumu toplam ön test puanına ($\bar{x}$ =63.33) göre yazma tutumu toplam son test puanındaki ($\bar{x}$ =73.16) artış anlamlı olarak tespit edilmiştir (t =-3.55; p =0.005<0.05). Çalışma grubunun ön test ve son test arasında geçen uygulama sürecinde yazmaya yönelik tutumlarında belirgin bir değişim olduğu söylenebilir.

4.2.1. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmaya Genel Bakış Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden olan yazmaya genel bakış ön test ile yazmaya genel bakış son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonrası bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

Yazmaya Genel Bakış Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim

Ölçümler	Önce		Sonra		N	t	p
	Ort	ss	Ort	ss			
Yazmaya Genel Bakış	22.25	6.10	25.91	4.62	12	-3.83	0.003

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen bulgulara göre yazmaya genel bakış ön test ortalaması ($\bar{x}= 22.25$) iken son test puan ortalaması ($\bar{x}=25.91$) bulunmuş ve yazmaya genel bakış ortalamasında bir artış görülmüştür. Yazmaya genel bakış ön test puanına göre yazmaya genel bakış son test puanındaki artış anlamlı bulunmuştur ($t=-3.83$; $p=0.003<0.05$). Bu durumda öğrencilerin Türkçe yazmaya genel bakışlarının olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.2. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmada Yetersizlik Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden yazmada yetersizlik ön test ile yazmada yetersizlik son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonrası bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8.

Yazmada Yetersizlik Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim

Ölçümler	Önce		Sonra		N	t	p
	Ort	ss	Ort	ss			
Yazmada Yetersizlik	20.00	6.52	17.25	5.08	12	2.56	0.02

*p<0,05

Tablo 8’de elde edilen bulgulara göre yazmada yetersizlik ön test ortalaması ($\bar{x}$ =20.00) olarak bulunurken son test ortalaması ($\bar{x}$ =17.25) olarak bulunmuş ve çalışma grubunun yazmada yetersizlik durumunun düştüğü görülmüştür. Yazmada yetersizlik ön test puanına göre yazmada yetersizlik son test puanındaki düşüş anlamlı bulunmuştur ($t=2.56$; $p=0.02<0.05$). Öğrencilerin bu durumda yazmada hissettikleri yetersizlik durumunun azaldığı söylenebilir.

4.2.3. Çalışma grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin Alt Faktörlerinden Yazmada Yeterlilik Faktöründen Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yazma Becerisi Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinden yazmada yeterlilik ön test ile yazmada yeterlilik son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonrası bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

Yazmada Yeterlilik Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Değişim

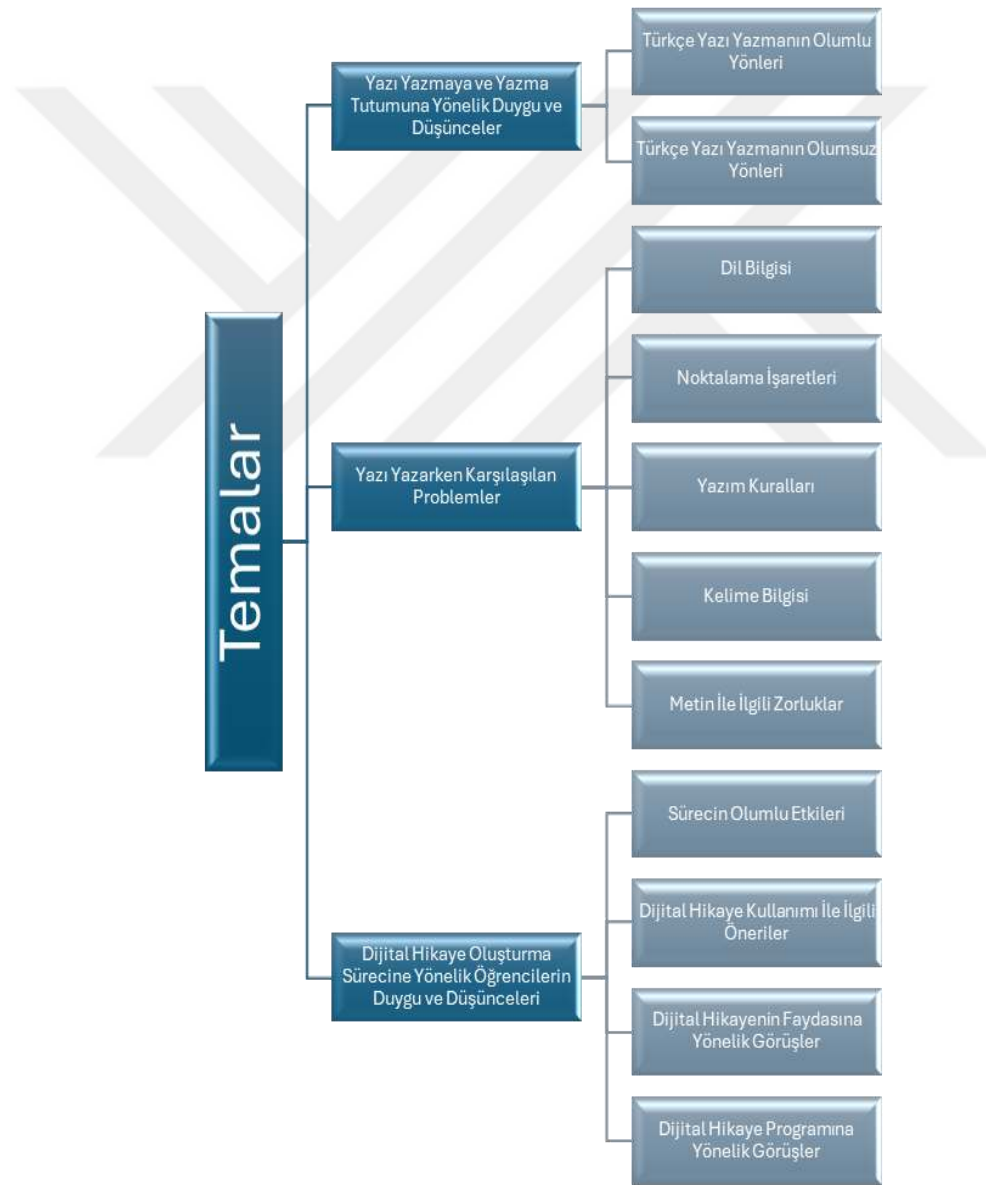
Ölçümler	Önce		Sonra		N	t	p
	Ort	ss	Ort	ss			
Yazmada Yeterlilik	19.08	4.73	22.50	3.70	12	-2.69	0.02

*p<0,05

Tablo 9’a bakıldığında yazmada yeterlilik ön test ortalaması ($\bar{x}$ =19.08) olarak bulunurken son test ortalaması ($\bar{x}$ =22.50) bulunmuş ve çalışma grubunun yazmada yeterlilik durumunda artış olduğu görülmüştür. Yazmada yeterlilik ön test puanına göre yazmada yeterlilik son test puanında artış anlamlı bulunmuştur ($t=-2.69$; $p=0.021<0.05$).

Bu bulgulara göre öğrencilerin yazmada yeterliliklerinin dijital hikâye anlatımının kullanılması ile geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular, uygulama süreci sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çalışma grubu ile yapılan görüşmelerden alınan yanıtların içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucu elde edilmiştir. Öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen yanıtlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Alınan kayıtlar Word Office programına aktarılmış ve kodlar, kodlardan hareketle alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan bu analiz neticesinde belirlenen üç tema ve on bir alt tema frekanslarıyla birlikte sunulmuştur.



Şekil 3. Görüşme sonucu elde edilen tema ve alt temalar

Şekil 1’de görüşme sonuçlarından elde edilen kodlar ile oluşturulan 3 ana tema ve 11 alt temaya yer verilmiştir. “Türkçe Yazı Yazmaya ve Yazma Tutumuna Yönelik Duygu ve Düşünceler” ana teması altında “Türkçe yazı yazmanın olumlu yönleri” ve “Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönleri” alt temaları bulunmaktadır. “Türkçe Yazı Yazarken Karşılaşılan Problemler” ana teması altında “Dil Bilgisi”, “Noktalama İşaretleri”, “Yazım Kuralları”, Kelime Bilgisi” ve “Metin ile ilgili zorluklar” alt temaları bulunmaktadır. “Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri” ana teması altında ise “Sürecin Olumlu Etkileri”, “Dijital Hikâye Kullanımı ile İlgili Öneriler”, “Dijital Hikâyenin Faydasına Yönelik Görüşler” ve “Dijital Hikâye Programına Yönelik Görüşler” alt temaları bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen ana temaların ilk ikisi çalışma grubunun yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine ve yazma tutumuna yönelik görüşleri başlığı altında; üçüncü tema ise çalışma grubunun dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik görüşleri başlığı altında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.3. Çalışma Grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda, çalışma grubunun yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine ve tutumuna yönelik görüşlerine ilişkin kodlar, kodlardan hareketle alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Görüşmeler sonucu elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Türkçe Yazma Becerisine ve Yazma Tutumuna İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
		Yazı yazmanın kolay olması	Ö1-Ö2	2
		Yazı yazmaktan endişe duyulmaması	Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö7-Ö11	6
		Yazı yazmaktan korkulmaması	Ö3-Ö5	2
		Türkçeyi öğrenme sürecine katkı sağlaması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12

Türkçe yazı yazmaya ve yazma tutumuna yönelik duygu ve düşünceler	Türkçe yazı yazmanın olumlu yönleri	Duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edilmesi	Ö1-Ö2-Ö4-Ö7-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12	8
		Sıkıcı olmaması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	10
		Yazı yazmanın mutluluk vermesi	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12
	Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönleri	Sıkıcı olması	Ö4-Ö7	2
		Endişe duyulması	Ö2-Ö8-Ö9-Ö10-Ö12	5
		Duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edilememesi	Ö3-Ö5-Ö6-Ö10	4
		Yazı yazmanın zaman alması	Ö1-Ö8	2
		Yazı yazmanın zor olması	Ö3-Ö4-Ö6-Ö12	4
		Türkçe yazı yazmaktan korkulması	Ö4-Ö7-Ö10	3
Türkçe yazı yazarken karşılaşılan problemler	Dil bilgisi	Dil bilgisi kuralların zorluğu	Ö4-Ö6-Ö7-Ö9-Ö10-Ö12	6
	Noktalama işaretleri	Noktalama işaretlerinin uygulamada zorluğu	Ö1-Ö4-Ö6-Ö8-Ö10	5
	Yazım kuralları	Yazım kurallarının uygulamada zorluğu	Ö4-Ö6-Ö8	3
	Kelime bilgisi	Kelime bilgisinin yetersiz olması	Ö8-Ö11	2
	Metin ile ilgili zorluklar	Konunun türü	Ö2	1
		Konu seçimi	Ö5	1

Tablo 10'a bakıldığında çalışma grubunun yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisine ve yazma tutumuna yönelik görüşlerinden hareketle oluşturulan temaların, alt temaların ve kodların yer aldığı görülmektedir. “Türkçe yazı yazmaya ve yazma tutumuna yönelik duygu ve düşünceler” ana temasının altında 2 alt tema ve bu temaları oluşturan 13 kod bulunmaktadır. Alt temalar “Türkçe yazı yazmanın olumlu yönleri” ile “Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönleri” olarak belirlenmiştir. “Türkçe yazı yazarken karşılaşılan problemler” ana temasının altında ise 5 alt tema ve bu temaları oluşturan 6 kod bulunmaktadır. Alt temalar “Dil bilgisi”, “Noktalama İşaretleri”, “Yazım kuralları”, “Kelime bilgisi” ve “Metin ile ilgili zorluklar” olarak belirlenmiştir. Ayrıca tabloda hangi

öğrencilerden hangi kodların alındığı ve bu kodları oluşturan öğrencilerin frekans değerlerine de yer verilmiştir.

4.3.1.Türkçe Yazı Yazmaya ve Yazma Tutumuna Yönelik Duygu ve Düşünceler

Bu tema altında öğrencilerin Türkçe yazı yazmaya ve yazma tutumuna yönelik duygu ve düşünceleri yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu temayı oluşturan iki alt tema bulunmaktadır. Türkçe yazı yazmanın olumlu yönleri ve Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönlerinden oluşan iki alt tema ile elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkileri bakımından bir arada yorumlanarak değerlendirilmiştir.

4.3.2.Türkçe Yazı Yazmanın Olumlu Yönleri ve Türkçe Yazı Yazmanın Olumsuz Yönleri

Türkçe yazı yazma sürecinin, çalışma grubu arasında hem olumlu hem de olumsuz duyguları tetiklediği görülmektedir. Türkçe yazı yazmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin ifade edildiği bu alt temalar altında 13 farklı kod oluşmuştur. Bu kodlardan 7 tanesi Türkçe yazı yazmanın olumlu yönlerini, 6 tanesi ise Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönlerini oluşturmaktadır. Tablo 10’da da yer verilen bu kodlardan hareketle şu bulgulara ulaşılmıştır:

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazmanın zorluk derecesine dair görüşlerinin alındığı soruya verilen cevaplara göre dört öğrenci Türkçe yazı yazmanın zor olduğunu, iki öğrenci ise kolay olduğunu ifade ederken diğer öğrenciler bu konuda net bir ifadede bulunmamışlardır. Türkçe yazı yazmanın zorluk derecesine ilişkin sorulan soruya verilen cevaplar şu şekildedir:

“Türkçe yazı yazmak benim için daha kolay oldu. Yazarak daha kolay bir şekilde kendimi ifade edebiliyorum.” (Ö1)

“Bu dilde yazmak benim için harika ve kolay. Türkçe yazı yazdığımda sanki resim yapıyormuşum gibi oluyor.” (Ö2)

“Türkçe yazı yazmak bence biraz zor.” (Ö3)

“Türkçe yazı yazmak bana zor geliyor, yazı yazarken zorlanıyorum.” (Ö4)

Türkçe yazı yazmanın kolay ve zor olma algısının, çalışma grubunun yazma sürecine yönelik tutumlarını da etkilediği söylenebilir. Kolaylıkla yazı yazabilen

öğrenciler, genellikle yazma sürecine de olumlu bir tutumla yaklaştığı söylenebilir. Bu durum, yazma sürecinin öğrenciler için daha keyifli veya başarılı bir deneyim olmasını sağlayabilir. Öte yandan, yazı yazmanın zor olduğunu düşünen öğrenciler, yazma sürecine karşı daha fazla güçlük hissedebilirler. Zorluklarla karşılaşan öğrencilerin yazma tutumları ve başarıları üzerinde olumsuz bir etki olabilir.

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazarken duydukları endişe düzeyini belirlemek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlara göre beş öğrenci Türkçe yazı yazarken endişe duyduğunu belirtirken altı öğrenci herhangi bir endişe duymadan Türkçe yazı yazdığını ifade etmiştir. Çalışma grubunun neredeyse yarı yarıya endişe düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Endişe düzeylerine ilişkin sorulan soruya verilen cevaplar ise şu şekildedir:

“Türkçe yazı yazarken endişe etmiyorum.” (Ö1)

“Daha önce endişe duyuyordum ama şimdi hiç endişe duymuyorum” (Ö7)

“Türkçe yazı yazarken biraz endişe duyuyorum” (Ö8)

“Türkçe yazı yazarken endişe duyuyorum, çünkü yeni bir dile başlarken bazı konuları anlayamıyoruz.” (Ö10)

“Türkçe yazı yazarken bazen endişe duyuyorum. Çünkü yeni bir dilde yazma, okuma, konuşma biraz zordur.” (Ö12)

Çalışma grubundan bir öğrenci endişe düzeyinin belirli durumlara göre değiştiğini, bazı durumlarda Türkçe yazı yazarken endişe duyduğunu ancak geriye kalan durumlarda hiçbir endişesinin olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin cevabı şu şekildedir:

“Bu konuştuğum şahsa aittir. Mesela öğretmenlerime Türkçe yazı yazarken endişeleniyorum ama onun dışında Türkçe yazı yazarken kendimi bülbül gibi hissediyorum. Yani endişe hiç yok.” (Ö2)

Türkçe yazı yazmaktan endişe duymak veya duymamak, çalışma grubunun yazma sürecine yönelik duygu ve düşüncelerinde önemli bir role sahiptir. Yazma sürecinden endişe duymayan öğrenciler genellikle daha rahat ve güvenli bir şekilde yazı yazma sürecine yaklaştığı söylenebilir. Türkçe yazı yazarken endişe duyan öğrenciler ise, yazma sürecine karşı daha fazla kaygı ve stres yaşayabilirler. Bu durum yazma başarılarını ve tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazmaya karşı duygu durumlarını belirlemek amacıyla sorulan sorulardan alınan yanıtlara göre bu sürecin öğrenciler arasında farklı duyguları tetiklediği görülmüştür. Bu bağlamda sorulan sorudan alınan yanıtlara göre iki

öğrenci Türkçe yazı yazarken herhangi bir korku duymadığını ifade etmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Türkçe yazma sürecine olumlu bir tutumla yaklaştığını ve yazma konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Öğrencilerden alınan yanıtlar ise şu şekildedir:

“Türkçe yazı yazmak çok zor ama korkmuyorum.” (Ö3)

“Türkçe yazı yazmaya başladığımda biraz korktum ama yazarak ve tekrar ederek korkum geçti, korkmuyorum.” (Ö5)

Diğer yandan üç öğrenci Türkçe yazı yazmaktan korktuklarını belirtmiştir. Bu durum, bazı öğrencilerin yazma sürecini zorlayıcı ve korkutucu bulduklarını göstermektedir. Yazma sürecinde duyulan korku, öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları potansiyel bir engel olabilir.

“Türkçe yazı yazarken korkuyorum” (Ö4)

“Ben bazen Türkçe yazı yazmaktan korkuyorum.” (Ö10)

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazma sürecini nasıl değerlendirdiğine yönelik sorulan bir soruya verdiği cevaplara göre iki öğrenci Türkçe yazı yazmayı sıkıcı bulurken, 10 öğrenci bu süreci sıkıcı bulmamaktadır. Öğrenci cevapları şu şekildedir.

“Türkçe yazı yazmak bana hiç sıkıcı gelmez.” (Ö1)

“Hiç ama hiç sıkıcı gelmedi bana, hep güzeldi.” (Ö2)

“Türkçe yazı yazmak bana sıkıcı geliyor.” (Ö4)

“Türkçe yazı yazmak bazen sıkıcı oluyor.” (Ö7)

“Daha önce sıkıcı geliyordu ama şimdi hiç sıkıcı gelmiyor.” (Ö11)

Elde edilen bulguların, öğrencilerin Türkçe yazı yazma sürecine yönelik tutumlarında önemli oranda olumlu bir bakış açısına sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. on öğrencinin Türkçe yazı yazma sürecini sıkıcı bulmaması, genellikle bu öğrencilerin yazma sürecini olumlu bir deneyim olarak gördüklerini göstermektedir.

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazma becerisinin Türkçeyi öğrenme sürecine katkısını belirlemeye yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar on iki öğrenci tarafından da olumlu yönde olmuştur. Çalışma grubunun tamamı Türkçe yazı yazma becerilerini geliştirmenin Türkçeyi öğrenme sürecine de katkı sağladığını ve süreci geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Ben Türkçe öğrenirken çok yazı yazdım ve bu da Türkçeyi kolay öğrenmemi sağladı.” (Ö2)

“Türkçe yazı yazmak Türkçe öğrenmemi kolaylaştırıyor.” (Ö4)

“Türkçe yazı yazmanın Türkçeyi öğrenmeye katkısı var.” (Ö12)

Bu bulgulardan hareketle yazı yazmanın dil öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamının yazma becerisi çalışmalarının dil öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmesi, yazılı dil becerilerinin ne kadar elzem olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma grubunun Türkçe yazı yazma becerisini başarılı bir şekilde uygulayabildikleri zaman nasıl hissettikleri yönünde sorulan soruya grubun tamamı bu sürecin mutlu hissettirdiğini ifade etmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin tamamının Türkçe yazı yazabildikleri zaman mutlu olduklarını belirtmeleri, Türkçe yazı yazmanın öğrenciler için pozitif bir deneyim olduğunu göstermektedir. Sorulan soruya ilişkin öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Türkçe yazı yazdığımda çok mutluyum.” (Ö5)

“Türkçe yazı yazabildiğim zaman mutlu oluyorum.” (Ö11)

Çalışma grubuna Türkçe yazı yazarken duygu ve düşüncelerini ifade edebilme hususunda bir soru sorulmuştur. Çalışma grubundan sekiz öğrenci Türkçe yazı yazmanın duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme açısından olumlu bir yönü olduğunu belirtirken, dört öğrenci ise bu sürecin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edememe gibi olumsuz bir yönü olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Duygu ve düşüncelerimi Türkçe yazı yazarken rahat ifade ediyorum.” (Ö1)

“Duygu ve düşüncelerimi ifade edebilirim, hatta çok iyi bir şekilde.” (Ö2)

“Düşüncelerimi yazarken zorlanıyorum.” (Ö3)

“Türkçe yazı yazarken duygu ve düşüncelerimi biraz ifade edebiliyorum.” (Ö5)

“Türkçe yazı yazarken kendimi rahatça ifade ederim.” (Ö12)

Elde edilen bu bulgular Türkçe yazı yazmanın, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerine hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik yoluyla yazma eğitiminin kişiselleştirilmesi ve her öğrencinin ihtiyacına uygun yöntem, teknik ve materyalin sağlanması önem kazanabilir.

Türkçe yazı yazmaya yönelik çalışma grubunun ifade ettiği tüm olumlu ve olumsuz düşüncelerin dışında iki öğrenci de bu sürecin olumsuz yönlerinden biri olarak sürecin zaman almasından bahsetmişlerdir. Diğer dil becerileri ile kıyaslanacak olursa eğer Türkçe yazma becerisi zaman isteyen bir beceri olarak ele alınabilir. Çalışma

grubundan sadece iki öğrencinin bu durumu olumsuz olarak algılaması, genel anlamda Türkçe yazı yazmaya ayrılan zamanın öğrencileri rahatsız etmediği yönünde bir çıkarım yapılabilir. Sorulan soruya yönelik öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

“Türkçe yazı yazarken bazen vakit dar oluyor, yazarken daha uzun bir zaman istiyorum.” (Ö1)

“Şimdi Türkçe yazabiliyorum, sadece biraz zaman alıyor.” (Ö8)

4.3.3. Türkçe Yazı Yazarken Karşılaşılan Problemler

Türkçe yazı yazarken karşılaşılan problemler teması beş alt tema altında incelenmiştir: dil bilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları, kelime bilgisi ve metin ile ilgili zorluklar. İlgili temalar altında ise 6 farklı kod oluşmuştur. Bu kodlara bakılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Dil Bilgisi Kurallarının Zorluğu: Bu kod altı öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrenciler, Türkçe dil bilgisi kurallarına uyum sağlama konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dil bilgisi kurallarına uyum sağlama zorluğu, öğrencilerin yazılı ifadelerinde karmaşıklıklara neden olabilir. Bu durum, Türkçe yazı yazmanın öğrenciler için zorlu bir süreç hâline gelmesine sebep olabilir.

Noktalama İşaretlerinin Uygulamada Zorluğu: Noktalama işaretlerini doğru kullanmakta zorlandıklarını belirten beş öğrenci bulunmaktadır. Bu durum, Türkçe yazılı metinlerin anlaşılabilirliğini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınabilir. Aynı zamanda noktalama işaretlerinin doğru kullanımının yazılı metinlerin anlamını ve akıcılığını etkileyebileceği ve bu konuda zorluk yaşayan öğrencilerin metinlerinde de anlaşılabilirliğin azalacağı söylenebilir.

“Noktalama bilmiyorum ben zaten. Yeni yeni, az az biliyorum. Bu konuda zorlanıyorum.” (Ö1)

Yazım Kurallarının Uygulamada Zorluğu: Yazım kurallarını uygulamakta zorlandığını ifade eden üç öğrenci bulunmaktadır. Yazım kuralları Türkçe kelimelerin doğru yazılması, cümle ve metin bütünlüğünün sağlanması açısından önemlidir.

Kelime Bilgisinin Yetersiz Olması: Kelime bilgisi konusunda yetersizlik hissettiğini ifade eden iki öğrenci bulunmaktadır. Kelime dağarcığının yetersiz olması, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini zorlaştırabilmektedir. Öğrenilen her yeni dilde olduğu gibi Türkçe öğrenirken de kelime dağarcığını geliştirmek dil öğrenme

sürecini hızlandırabilir ve geliştirebilir. Aksi takdirde kelime dağarcığının yetersiz olması, öğrencilerin yazı yazarken kendilerini tam ifade edememelerine yol açabilir.

Metin ile İlgili Zorluklar: Bu alt temayı oluşturan iki kod bulunmaktadır. Bunlar, konunun türüne göre yazma zorluğu ve konu seçimi zorluğudur. Her iki kod da birer öğrenci tarafından belirtilmiştir. Konunun türüne göre yazma zorluğu, öğrencilerin farklı türdeki metinleri yazarken zorlandıklarını gösterirken, konu seçimi zorluğu, öğrencilerin yazacakları konuya karar verirken sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

4.4.Çalışma Grubunun Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda, çalışma dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik görüşlerine ilişkin kodlar, kodlardan hareketle alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Görüşmeler sonucu elde edilen kodlar, alt temalar ve temalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Dijital Hikâye ye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Frekans
Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri	Sürecin Olumlu Etkileri	Sürecin motive edici olması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	10
		Sürecin heyecan uyandırması	Ö4-Ö7-Ö8	3
		Öğrencinin öz benliği ile ilgili düşüncelerine katkı sunması	Ö6-Ö11	2
		Sürecin mutlu hissettirmesi	Ö1-Ö3-Ö4	3
		Sürecin iyi hissettirmesi	Ö9-Ö3	2
	Dijital Hikâye Kullanımı ile İlgili Öneriler	Türkçe öğrenenlere önerilmesi	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12
		Tüm kurlarda kullanılması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12
		Normal yazma derslerinin yerine dijital hikâyenin kullanılması	Ö1-Ö7-Ö9-Ö12	4

Dijital Hikâyenin Faydasına Yönelik Görüşler	Diğer kurlardaki yazmalara göre daha eğlenceli olması	Ö1-Ö2-Ö3-Ö10	4
	Öğrenmeyi hızlandırması	Ö8	1
	Diğer kurlardaki yazmalara göre daha faydalı olması	Ö3-Ö4-Ö11-Ö9	4
	Diğer kurlardaki yazmalara göre daha faydalı olması	Ö3-Ö4-Ö11-Ö9	4
	Konuşma becerisine etkisi	Ö1	1
	Okuma becerisine etkisi	Ö2	1
	Yazma becerisine etkisi	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12
	Hayal gücünü zenginleştirilmesi	Ö2	1
	Kelime hazinesini zenginleştirilmesi	Ö1-Ö2-Ö4-Ö8	4
	Yazım hatalarını azaltması	Ö2-Ö3-Ö6-Ö11-Ö12	5
Dijital Hikâye Programına Yönelik Görüşler	Yazmaya karşı korkuyu ortadan kaldırması	Ö6-Ö7-Ö10	3
	Programın kolaylığı	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12	12
	Programın zaman alması	Ö3	1

Tablo 11'e bakıldığında çalışma grubunun dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik görüşlerinden hareketle oluşturulan temaların, alt temaların ve kodların yer aldığı görülmektedir. "Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri" ana temasının altında 4 alt tema ve bu temaları oluşturan 20 kod bulunmaktadır. Alt temalar "Sürecin Olumlu Etkileri", "Dijital Hikâye Kullanımı ile İlgili Öneriler", "Dijital Hikâyenin Faydasına Yönelik Görüşler" ve "Dijital Hikâye Programına Yönelik Görüşler" olarak belirlenmiştir. Ayrıca tabloda hangi öğrencilerden hangi kodların alındığı ve bu kodları oluşturan öğrencilerin frekans değerlerine de yer verilmiştir.

4.4.1. Dijital Hikâye Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri

Bu temada öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik duygu ve düşünceleri yorumlanarak değerlendirilmiştir. İlgili tema altında 4 alt tema ve bu temaları oluşturan 20 kod belirlenmiştir.

4.4.1.1. Sürecin Olumlu Etkileri

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrenciler üzerinde çeşitli olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu süreç, özellikle öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkmaktadır. Çalışma grubuna dijital hikâye oluşturma sürecinin olumlu etkilerine yönelik soru sorulmuş ve on öğrenci sürecin motive edici olduğunu ifade ederek, dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine daha bağlı hissetmelerine katkı sağladığını gösterebilmektedir.

Dijital hikâye oluşturma sürecinin heyecan uyandırdığını belirten üç öğrenci bulunmaktadır. Bu ifade, dijital hikâye oluşturma sürecinin öğrencilere yeni ve farklı bir öğrenme deneyimi sunduğunu göstermektedir. Ayrıca iki öğrenci sürecin öz benlikle ilgili düşüncelerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bu ifade ise öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımlarına ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sunduğunu göstermektedir.

Sürecin mutlu hissettirdiğini belirten üç öğrenci, dijital hikâye oluşturma sürecinin duygusal anlamda olumlu etkiler oluşturduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, sürecin iyi hissettirdiğini belirten iki öğrenci, dijital hikâye oluşturma sürecinin genel olarak öğrenci deneyimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.4.1.2. Dijital Hikâye Kullanımı ile İlgili Öneriler

Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilere dijital hikâye kullanımı hakkında önerilerine dair sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar neticesinde dijital hikâye kullanımına yönelik verilen öneriler, bu yöntemin geniş bir öğrenci kitlesine hitap edebileceğini göstermektedir. Çalışma grubunun tamamı, dijital hikâyenin yabancı

dil olarak Türkçe öğrenenlere önerilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu, dijital hikâye oluşturma dil öğreniminde etkili bir yöntem olarak görülmesini desteklemektedir.

Aynı şekilde, yine on iki öğrenci dijital hikâyenin tüm kurlarda kullanılmasını önermiştir. Bu öneri, dijital hikâyenin Türkçe eğitiminde geniş çapta uygulanabilirliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, dört öğrenci normal yazma derslerinin yerine dijital hikâye ile yazma derslerinin kullanılmasını önermiştir. Bu da dijital hikâyenin, geleneksel yazma yöntemlerine göre daha etkili ve ilgi çekici bulunabileceğini göstermektedir.

4.4.1.3. Dijital Hikâyenin Faydasına Yönelik Görüşler

Çalışma grubuna dijital hikâyenin faydalarına yönelik sorular sorulmuştur. Öğrenci yanıtlarının çeşitliliği sebebiyle dijital hikâyenin faydasına yönelik görüşler geniş bir yelpazede toplanmıştır. Dijital hikâyenin diğer kurlardaki yazma derslerine göre daha eğlenceli olduğunu belirten dört öğrenci bu ifadeleri ile, dijital hikâye oluşturma yazma sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini göstermektedir. Bir öğrenci dijital hikâyenin öğrenmeyi hızlandırdığını ifade etmiştir. Bu, dijital hikâye yönteminin öğrenme sürecinde hız ve verimlilik kazandırabileceğini göstermektedir. Dört öğrenci, dijital hikâyenin diğer kurlardaki yazma derslerine göre daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu, dijital hikâyenin genel olarak öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Dijital hikâyenin konuşma becerisine etkisi bir öğrenci tarafından vurgulanmışken, okuma becerisine etkisi de başka bir öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu bulgular, dijital hikâyenin dil öğreniminde birden fazla beceriye faydalar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, on iki öğrenci dijital hikâyenin yazma becerisine olumlu etkilerini belirtmiştir, bu da dijital hikâyenin yazma becerilerini geliştirmede güçlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Hayal gücünü zenginleştirdiğini belirten bir öğrenci, dijital hikâyenin yaratıcılığı teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Dört öğrenci, dijital hikâyenin kelime hazinesini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Bu, dijital hikâyenin dil öğreniminde kelime dağarcığını genişletme potansiyelini göstermektedir. Beş öğrenci, dijital hikâyenin yazım hatalarını azalttığını belirtmiştir. Bu, dijital hikâye oluşturma yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yazım hatalarını da azaltacağını göstermektedir. Üç öğrenci, dijital hikâyenin

yazmaya karşı korkuyu ortadan kaldırdığını belirtmiştir, bu da dijital hikâyenin öğrencilere yazma sürecinde güven verdiğini göstermektedir.

4.4.1.4. Dijital Hikâye Programına Yönelik Görüşler

Çalışma grubuna, araştırma süresince kullanılan dijital hikâye programına yönelik görüşlerinin alındığı sorular sorulmuştur. Alınan görüşler iki ana başlıkta toplanmıştır. On iki öğrenci programın kolay olduğunu belirtmiştir. Bu, dijital hikâye programının kullanıcı dostu olduğunu ve öğrencilerin sürece kolayca uyum sağlayabileceğini göstermektedir. Ancak, bir öğrenci dijital hikâye programının zaman aldığını belirtmiştir. Bu, bazı öğrencilerin programı kullanırken zaman yönetimi konusunda zorluk yaşayabileceğini göstermektedir. Bu durum, dijital hikâye programları ve eğitimde kullanılabilecek çeşitli programlar için zaman yönetimi becerileri ve dijital becerilerin kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinde dijital hikâye anlatımının kullanımı incelenmiştir. Araştırmanın nicel verileri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” ile “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak; nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Bu bölümde, yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar, bu sonuçlara yönelik tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları nicel ve nitel verilerden hareketle iki başlık altında verilmiştir.

5.1.1. Nicel Verilere İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesinde dijital hikâye kullanımının etkisinin belirlendiği çalışmada nicel veriler elde edilirken ön test ve son testlerden yararlanılmıştır. Yapılan testler ile ilgili değişkenlere yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

5.1.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yazma becerilerindeki değişimin belirlenmesi amacıyla ön test ve son test olarak yazma çalışması yaptırılmış ve yapılan çalışmalar “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”

kullanılarak puanlanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında yazma becerisi ön test puanına ($\bar{x}=36,83$) göre yazma becerisi son test puanında ($\bar{x}=51,41$) anlamlı bir artış elde edilmiştir.

Araştırma uygulama sürecinde kullanılan dijital hikâye kullanımının da etkisiyle, öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşması bu yöntemin etkili olduğu savını güçlendirebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımının yazma becerisine etkisi incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgularla literatürdeki birçok çalışmanın örtüştüğü görülmektedir. Aydın (2019) çalışmasında dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede mevcut programa göre daha etkili olduğunu, uyguladığı ön test ve son test sonuçlarına göre ortaya koymuştur. Baki (2019) ise Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu ve dijital öykülerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra ilkökul düzeyi öğrencileri ile yapılan araştırmalarda da dijital hikâye anlatım yönteminin kullanılmasının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dayan (2017) çalışmasında, dijital öyküleme çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca geleneksel yazma uygulamasından farklı olarak dijital öyküleme çalışmalarının daha etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Yine ilkökul dördüncü sınıf üzerinde yapılan bir diğer çalışmada Demirbaş (2019), dijital öykülerin dinlediğini anlama ile yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Dördüncü sınıflar üzerinde yapılan bir diğer araştırma ise Mandı (2021) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış destekli dijital öykü kullanımından yararlanılmıştır. Sonuca göre ise, öğrencilerin artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü oluşturmada klasik yöntemlerle yazdıkları öykülere göre daha üst düzey performans gösterdikleri, öykü yazmaya daha istekli hâle geldikleri görülmüştür. Araştırmacı ayrıca, öğrencilerin genel anlamda daha yaratıcı öykü oluşturdıkları ve artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımının öğrencilerde hayal gücü geliştirme, farklı bakış açısı kazanma, anlamlı yazma, yazıda hâkimiyet gibi kazanımlar sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Eğitim öğretim sürecinin yürütülmesi aşamasında, kırsal kesim gibi dezavantajlı olan bölgelerde de dijital hikâye anlatımı ile ilgili çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalardan biri ise Yamaç'ın (2015) çalışmasıdır. Yamaç (2015) çalışması ile kırsal

kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda dijital hikâyelerin, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturmaları sayesinde yazı niteliğini, kelime sayısını ve hikâye öğelerini geliştirerek daha kapsamlı ve detaylı metinler oluşturmaya sağladığı ortaya çıkmıştır. Kırsal kesim gibi nitelendirilebilecek dezavantajlı bir bölgede yapılan bir diğer çalışma da Keskin'in (2023) yaptığı çalışmadır. Dijital öykü yazarlığının, ortaokul 7. sınıfta yer alan ve ana dili Türkçe olmayan dezavantajlı bölge çocuklarının yazma motivasyonu ve yazma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazmanın duyuşsal boyutları ve yazma becerisi konusunda olumlu yönde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özüdoğru (2017) da aynı şekilde yapmış olduğu çalışma sonucunda dijital öyküleme yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerinin artırdığını bulmuştur.”

Genel olarak literatüre bakıldığında dijital hikâye anlatımının temel becerileri nasıl desteklediğine ve etkilediğine yönelik çalışmaların da mevcudiyeti görülmektedir. Demirkol (2021) dijital öykü etkinliklerinin dil becerilerine yansımaları hakkında yapmış olduğu çalışmada dijital öykü etkinliklerinin yazma becerisinde yazma kaygısını, yazma öz yeterliğini, yaratıcı yazma becerilerini, yazıya karşı tutum ve motivasyonu, yazma niteliğini ve yazma stratejilerini olumlu olarak etkilediği sonucunu tespit etmiştir. Ergül Sönmez ve Urfalı Dadandı (2023) yaptıkları çalışma ile de yine dijital hikâye anlatımı prosedürünün katılımcıların yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Uslu ve Uslu Atman (2021) da aynı şekilde iş birlikli dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiş ve dil derslerinde kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar aynı zamanda iş birlikli dijital hikâye anlatımının zaman ve uygulama açısından daha avantajlı olduğu gözlemlemişlerdir. Dijital hikâye sürecinde teknoloji kullanımının ve hikâye yazma becerilerinin geliştiğini ortaya koyan çalışma da Kasa Ayten ve Polater'e (2021) aittir.

Dijital hikâye anlatım yönteminin incelendiği bu çalışmaların yanı sıra yurt dışında da konu ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Bu kapsamda yurt dışındaki literatür tarandığında ulaşılan araştırma sonuçları, bu çalışmada dijital hikâye anlatım yönteminin kullanımının yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği savını destekler niteliktedir. Tajeri, Syal ve Marzban (2017) yapmış oldukları çalışmada yüksek öğretimde öğrenim gören öğrencilerin dijital hikâye kullanımları neticesinde yazılı

becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışma ile öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda da dijital hikâye anlatımının kullanıldığı ve olumlu yönde sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda Munajah, Sumantri ve Yufiarti (2023) yapmış oldukları araştırma ile öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmek için yerel bilgiye dayalı dijital hikâye anlatımını kullanma ihtiyacına ilişkin algıları belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak ise öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yerel bilgiye dayalı dijital hikâye anlatımı öğrenimine ihtiyaç olduğu ortaya çıkmış ve buna dayanarak, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için dijital hikâye anlatımı kullanarak yerel bilgiye dayalı hikâye anlatımı materyalleri geliştirmek gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, Meletiadou (2022) eğitici dijital hikâye anlatımını kullanarak çok dilli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma performanslarını, eleştirel düşünme becerilerini, özgüvenlerini ve kültürlerarası farkındalıklarını geliştirdiklerini göstermiştir.

5.1.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Tutumuna İlişkin

Sonuçlar

Öğrencilerin yazma tutumlarının belirlenmesi amacıyla ön test ve son test olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekler puanlanmış ve elde edilen puan ortalamalarına bulgularda yer verilmiştir. Araştırma uygulama sürecinde kullanılan dijital hikâye anlatımı yönteminin de etkisiyle öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuş, elde edilen ortalamalara göre yazma tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Baki (2015), araştırmasında, dijital öyküleri gerçekleştiren altıncı sınıf öğrencilerinin mevcut ders programını uygulayan öğrencilerine göre yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında bu çalışmaya benzer şekilde bir artış gözlemlemiştir.

Jit Paisarn Wattana (2018), yaptığı çalışma ile öğrencilerin bir Dijital Hikâye Anlatımı (DST) projesiyle bir yabancı dil sınıfına entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin DST'nin dil sınıfına entegrasyonuna yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Alemi, Givi ve Rezanejad (2022) çalışmaları ile dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ayrıca, dijital hikâye anlatımının kullanılmasının genç

İngilizce öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve motivasyonlarını artırdığını göstermişlerdir.

5.1.2. Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, dijital hikâye anlatımının kullanımı uygulaması sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla varılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, 12 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler temalar, alt temalar ve kodlar hâlinde düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Türkçe yazı yazmaya ve yazma tutumuna yönelik duygu ve düşünceler incelenmiş ve Türkçe yazı yazmanın olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiştir. Türkçe yazı yazmanın olumlu yönlerine ilişkin sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazı yazmanın sıkıcı olmadığını ve yazı yazmanın mutluluk verici bir etkinlik olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, tüm öğrenciler Türkçe yazı yazmanın Türkçe öğrenme sürecine önemli bir katkı sağladığını belirtmiştir. Duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edilmesi ve yazı yazmaktan endişe duyulmaması da olumlu yönler arasında öne çıkmaktadır. Yazı yazmanın kolay olduğu ve yazı yazmaktan korkulmaması ise daha düşük oranlarda belirtilmiştir.

Öte yandan Türkçe yazı yazmanın olumsuz yönlerine ilişkin sonuçlara göre, yazı yazmaktan endişe duyulması ve yazı yazmanın zor olması öne çıkmaktadır. Ayrıca, yazarken duygu ve düşüncelerin rahatlıkla ifade edilememesi ve yazı yazmaktan korkulması da belirgin olumsuz görüşler arasındadır. Yazı yazmanın zaman alması ve yazı yazmanın sıkıcı olması ise nispeten daha az öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Türkçe yazı yazarken karşılaşılan problemler teması altında, dil bilgisi kurallarının zorluğu ve noktalama işaretlerinin uygulamada zorluğu en yaygın sorunlar olarak öne çıkmaktadır. Yazım kurallarının uygulamada zorluğu ve kelime bilgisinin yetersizliği de öğrencilerin karşılaştığı diğer önemli zorluklardır. Metin ile ilgili zorluklar alt temasında ise, konunun türü ve konunun seçimi gibi sorunlar daha az öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Yapılan görüşmeler ile çalışma grubunun dijital hikâye oluşturma sürecine yönelik duygu ve düşünceleri incelenmiş ve bu sürecin olumlu etkileri belirlenmiştir. Sürecin olumlu etkileri arasında en yaygın olarak belirtilenler, sürecin motive edici

olması ve mutlu hissettirmesidir. Ayrıca, dijital hikâye oluşturma sürecinin heyecan uyandırması ve öğrencinin öz benliği ile ilgili düşüncelerine katkı sunması gibi olumlu etkiler de bulunmaktadır.

Dijital hikâye kullanımı ile ilgili önerileri alınan öğrencilerin tamamı dijital hikâye anlatımının Türkçe öğrenenlere önerilmesi ve tüm kurlarda kullanılması gerektiği görüşündedir. Ayrıca, normal yazma derslerinin yerine dijital hikâyenin kullanılması önerisi de belirli bir grup tarafından desteklenmiştir. Öğrencilerden dijital hikâyenin faydasına yönelik görüşler de alınmıştır. Dijital hikâye kullanımının yazma becerisine etkisi tüm öğrenciler tarafından vurgulanmış olup, yazım hatalarını azaltması ve diğer yazma etkinliklerine göre daha eğlenceli olması gibi faydaları da belirtilmiştir. Ayrıca, dijital hikâye kullanımının kelime dağarcığını zenginleştirmesi ve yazmaya karşı korkuyu ortadan kaldırması da önemli faydalar arasında yer almaktadır. Son olarak araştırma süresince kullanılan dijital hikâye programına yönelik görüşler alınmış ve dijital hikâye programının kolaylığı tüm öğrenciler tarafından belirtilmiş olup, sadece bir öğrenci programın zaman alıcı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda genel anlamda öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma sürecinin olumlu yönlerini vurgulamış ve dijital hikâye kullanımının bu süreçte motive edici ve eğlenceli bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dijital hikâye kullanımının yazma becerilerini geliştirdiği ve yazım hatalarını azalttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, yazma sürecinde karşılaşılan dil bilgisi ve noktalama işaretleri gibi zorluklar, öğretim programlarında daha fazla desteklenmesi gereken alanlar olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılan literatür taraması ile birçok çalışmada nitel verilerden elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Tabak (2017) dijital öykülerin derslerde kullanımı konusunda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğunu, Yürük (2015) öğrencilerin genel anlamda dijital öykülemeye olumlu tepkiler geliştirdikleri ve öğrencilerin genel olarak dijital öykülerden faydalandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Aynı zamanda Karataş (2019), çalışmasında vardığı sonuçlara göre dijital hikâye ile ders işlemenin dersi öğrencilere sevdirebileceği ve dijital hikâyelere karşı merak duydukları sonucuna varmıştır. Yine yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dijital öykülemeye dayanan yazma dersine karşı düşüncelerini araştıran Balaman Uçar (2016) öğrencilerin bu yöneme dair olumlu düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur.

Doğan Kahtalı ve Gençler (2021) çalışmaları ile Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye anlatımını Türkçe derslerinde uygun bir öğretim aracı olarak gördüklerini, dijital hikâye anlatımının etkili bir öğrenme aracı olduğunu ve dinleme ile yazma becerileri başta olmak üzere dört temel becerinin geliştirilmesi aşamasında kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Tanrıkulu (2022) da yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin işbirlikçi dijital hikâye anlatımının yazma becerilerini geliştirdiğine dair bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Meletiadou (2022) da yaptığı görüşmelerde öğrencilerin nihai ürünleri olan dijital hikâyeleri ile gurur duyduklarını ve bu çalışmanın ödüllendirici olduğunu ortaya koymuştur. Çalışması ile matematik öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımına yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan Uslu (2022) yaptığı görüşmeler neticesinde dijital hikâyelerin öğrenciler tarafından hazırlanmasının faydalı olacağına işaret etmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları temel alınarak ortaya konulan öneriler ile araştırmacılara rehberlik etmeyi amaçlayan öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırma Sonuçları ile İlgili Öneriler

- Çalışma grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi derslerinde dijital hikâye anlatım yöntemi kullanılarak yazma becerisi başarı düzeylerine katkı sunulabilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda öğretmenlere dijital hikâye anlatım yönteminin kullanımına yönelik eğitimler verilebilir.
- Çalışma grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi derslerinde dijital hikâye anlatım yöntemi kullanılarak yazma becerisi tutumları olumlu yönde geliştirilebilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin yazmaya

yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için dijital hikâye anlatımı gibi çeşitli yöntemler yazma becerisi derslerine eşlik edebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyi öğrencileri ile yürütülmüştür. Ancak, genellemeye yönelik sonuçlar elde etmek adına, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören diğer düzeylerdeki öğrencilerle de araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, yazma becerisi alanında gerçekleştirilmiştir. Dijital hikâyelerin çok yönlü yapıları göz önüne alındığında dinleme, konuşma ve okuma becerileri alanında da çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca kelime öğretimi ve dil bilgisi öğretimi gibi dil öğrenim alanlarında araştırmalara yer verilebilir.
- Literatür tarandığında çeşitli dil öğretim yöntem, teknik ve modellerinin dijital hikâye anlatımı ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bakımdan neredeyse bütün dil öğretim yöntem, teknik ve modelleri dijital hikâye anlatımında kullanılabilir.
- Bu araştırmada, tek denekli deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından deney grubu ile aynı düzeydeki bir kontrol grubu eşliğinde çalışmalar da yürütülebilir.
- Bu araştırmada, ön testler, son testler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirilerek bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçların daha kapsamlı ele alınması açısından dijital hikâyeler de değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada, dijital hikâyeleri oluşturma aşamasında Storyboard That ve Power Point uygulamaları kullanılmıştır. Ancak bu alana hizmet eden birçok uygulama mevcuttur. Araştırmacılar Powtoon, iMovie, Slide.ly, Animoto, Storyjumper, Storybird, My Storybook gibi uygulamaları tercih edebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F., (27 Mart- 28 Mart 2008). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Konferans sunumu). Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu” Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa/KKTC. <http://www.turkishlanguagesymposium.org/08/>
- Aksoy, H. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Akyol, H., (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alemi, M., Givi, S.S. & Rezanejad, A. (2022). The role of digital storytelling in EFL students' writing skill and motivation. *Language Teaching Research Quarterly* 32, 16-35.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). The Relationship between Writing Self-Efficacy and Writing Skills of Turkish Learners as a Foreign Language. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(3), 86-103.
- Altunkaya, H., Ateş, A. ve Doğan, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi öğretiminde weblog kullanımı, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 9, Issue: 31, pp. 366-393.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Arkonaç, S. A., (2016). *İnsan insan içinde: ana akım ve eleştirel sosyal psikoloji*. İstanbul: Hiperlink yayınları.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Aydın, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi [Doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Aydın, E.ve Cigerci, F. M. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yazma Kaygısına Etkisi. *Journal of History School*, 45,1078- 1097.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,10(3), 161-174.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. İçinde Durmuş, M. & Okur, A. (Ed.), Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı (ss. 309-331). Ankara: Grafiker
- Bakır, S. (2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baki, Y. (2015). Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Balaman Uçar, S. (2016). Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın TÖMER dergisi*, 4(2), 73-99.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (180), 73-88.
- Bekdaş, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk efsaneleri: okuma ve yazma becerileri üzerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bonk, C. J. (2010). For openers: How technology is changing school. *Educational Leadership*, 67(7), 60-65.

- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/4, s. 221-235.
- Brillant, J.J. (2005). Writing as an Act of Courage: The Inner Experience of Developmental Writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 505-516.
- Bulut, G. (2022). Ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Büyükikiz, K. K. (2021). Bir dünya dili olarak Türkçe: kime nasıl öğretiriz? E. Boylu (Ed.), *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Can, T. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim teknolojileri. E. Boylu (Ed.), *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Yayıncılık. (Eserin orijinali 2013 yılında yayımlanmıştır.)
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. M. Bütün ve S. Beşir Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi. Yayımlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Çep, M.N. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin temel ve orta seviyelerde hedef dil bağlamında karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

- Çıralı, H. (2014). Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çokyaman, M. ve Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının akademik başarıya etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035.
- Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations. (Çev. Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2); 1-3.
- Dayan, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Demir, F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Demirbaş, İ. (2019). Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi.
- Demirekin, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar- Yöntemler Beceriler Uygulamalar* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkol, S. (2021). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Doğan Kahtalı, B. ve Genç, G. (2021). Turkish Teachers' Views Regarding the Use of Digital Story Telling in Turkish Lessons. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(2), 111-118.
- Dörner, R., Grimm, P., & Abawi, D. F. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: a component-based framework. *Computers & Graphics*, 26(1), 45-55.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 455-476.

- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 99-104.
- Ergül Sönmez, E. & Urfalı Dadandi, P. (2023). Does digital storytelling have an effect on writing outcomes? *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 11(2), 147-157.
- Erol, F. (2021). COVID-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler Beceriler Uygulamalar* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fan, T.Y. & Chen, H.L. (2023). Developing cooperative learning in a content and language integrated learning context to enhance elementary school students' digital storytelling performance, English speaking proficiency, and financial knowledge. *JCAL (Journal of Computer Assisted Learning)*, 39(4), 1354-1367. <https://doi.org/10.1111/jcal.12804>
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10 ed.) Boston: Pearson
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 512-524.
- Göçer, A. (2019). Yazma eğitimi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), s.797-810.
- Gökçe, B. (2021). Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları. M. N. Kardaş (Ed.) *Yazma Eğitimi içinde*. (s.285-315). Ankara: Pegem Akademi
- Gündoğdu, T. (2022). Digital Storytelling im DaF-Unterricht Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen an zukünftige DaF-Lehrkräfte am Beispiel des ,Digital Storytelling, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güngör, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlence önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Gürler, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hamaratlı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (mısır örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit üniversitesi.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım.
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yaklaşımlar- etkinlikler içinde* (s. 3- 28). Ankara: PegemAkademi.
- İşeri, K. (1996), Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi, *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Jit Paisarn Wattana, N. (2018). Students' attitudes towards the use of digital storytelling in foreign language classroom: The zimmer twins project. *REFlections*, 25(2), 59-75.
- Jitsupa, J., Nilsook, P., Songsom, N., Siriprichayakorn, R. & Yakeaw, C. (2022). Early childhood imagineering: A model for developing digital storytelling. *International Education Studies*, 15(2), 89-101. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n2p89>
- Kadan, Ö. F. (2020). 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi], Hatay Mustafa Kemal üniversitesi.
- Kadan, Ö. F. ve Arı, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4).

- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe University Journal Of Turkish Studies*, (20), 85-102.
- Kaplan, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.). *Türkçe el kitabı içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, B. (2019). Dijital öykü kullanımının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, M. N. (2013). *İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Kasa Ayten, B. ve Polater, C. (2021). Values Education Using the Digital Storytelling Method in Fourth Grade Primary School Students. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(2), 66-78.
- Keskin, S. (2023). Dijital öykü yazma uygulamalarının dezavantajlı bölge çocukları üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin a2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-67.

- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28): 74-95.
- Kürşat Yorgancı, O. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Mandı, M. (2021). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- MEB. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme. [04144518_CEFR_TR.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/04144518_CEFR_TR.pdf) (Son erişim tarihi: 04.02.2021)
- Meletiadou, E. (2022). Using educational digital storytelling to enhance multilingual students' writing skills in higher education. *IAFOR Journal of Education* 10(2), 111-130.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykülerin Kullanımı: Kuramsal Temeller. *Journal of History School*, 48, 3227-3255.
- Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 54-68. <http://search.proquest.com/docview/1444602164?accountid=15572> Retrieved from
- Munajah, R., Sumantri, M. S. & Yufiarti, Y. (2023). Teachers' perceptions on the need to use digital storytelling based on local wisdom to improve writing skills. *South African Journal of Childhood Education* 13(1), 1314-2023.
- Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.

- Olur, B. (2021). Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1. Ankara. Öncü basımevi.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)*, 10(2), 102-110.
- Özüdoğru, G. (2017). Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9. Retrieved from <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digitalstorytelling-in-the-foreign-language-classroom-2/>
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. PhD, University of Houston. brobin@uh.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice* 47(3), 220-228
- Rutta, B., Schiavo, G. Zancanaro, M. & Rubegni, E. (2021) Comic-based digital storytelling for content and language integrated learning, *Educational Media International*, 58(1), 21-36, DOI: [10.1080/09523987.2021.1908499](https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1908499)
- Sayın, M. S. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Schmier, S. A. (2021). Using digital storytelling as a turn-around pedagogy. *UKLA the united kingdom literacy association*, 55(3), 172-180.
- Schmier, S. A. (2022). An inquiry into the possibilities of collaborative digital storytelling. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 22(1), 5-25.

- Silah, M., (2005). *Sosyal psikoloji: davranış bilimi*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2016). Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Süğümlü, Ü. ve Bakdemir, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretici Deneyimleri ve Görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şahin, F. ve Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 75-90.
- Şimşek, P. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. 10.29000/rumelide.895762.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston
- Tabak, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tajeri, M., Syal, P. & Marzban, S. (2017). Enhancing Vocabulary and Writing Skills through Digital Storytelling in Higher Education. *Journal of Educational Technology 14* (3), 40-48.
- Tanrıkulu, F. (2022). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning* 35(5-6), 1090-1105.
- Tarcan, A. (2004). Yabancı dil öğretim teknikleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TDK. *sozluk.gov.tr* adresinden 15 Ocak 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Tekin İftar, E. (2023). Tek denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* içinde. Anı Yayıncılık.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E., (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılarā Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. şahin A. (Ed), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretili kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 535-544.
- Thomas, K.M. & Wheeler, W.C. (2022). Digital storytelling in the time of COVID: Developing writing pedagogies with pre-service teachers. *AILACTE*, 19, 39-73.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33, 529–554.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılarā Türkçe öğretili ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değeriendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1).
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikāye anlatımı yöntemi: alan yazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2): 97-121.
- Turkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19 (83), 183-208.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal Psikoloji: Kavramlar ve kurallar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkçe Sözlük, (1994). *Türk Dil Kurumu Yayınları*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın gerekliliği üzerine bir değeriendirme. *Turkish Studies*, 8(9), 2487-2498

- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 23(2), 461-472.
- Uslu, A. & Uslu, N. A. (2021). Improving primary school students' creative writing and social-emotional learning skills through collaborative digital storytelling. *Acta Educationis Generalis* 11(2), 1-18.
- Uslu, B. (2022). Öğretmen adaylarının dijital öyküleme becerilerinin ve dijital öykülemeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Uyumaz, A. (2022). The use of digital storytelling to improve english language teaching students' oral proficiency [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E., Cihak, D.F. (2005). Using The Ekspresive Writing Program to Improve The Writing Skills of High School Student With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research- Pratices*, 20(3), 175-183.
- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. s. 181-200. Grafiker Yayınları.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yaşar, R. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin temel seviye yazma becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11(9),979-992. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9684>
- Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *ZfWT*, 12(1):95-115.

- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.
- Yuliani, S. & Hartanto, D. (2022). Digital online learning by using digital storytelling for pre-service teacher students. *International Journal of Language Education*, 6(3), 221-232. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i3.20408>
- Yüksel, G. M. (2023). The attitudes of foreign language learners towards using digital storytelling in classroom [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yüksel, P. (2011). Erken çocukluk eğitiminde dijital hikâye anlatımının kullanımı: A öğretmen deneyimleri üzerine fenomenolojik bir çalışma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yürük, S. E. (2015). Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Belgesi

27.12.2022 14:15

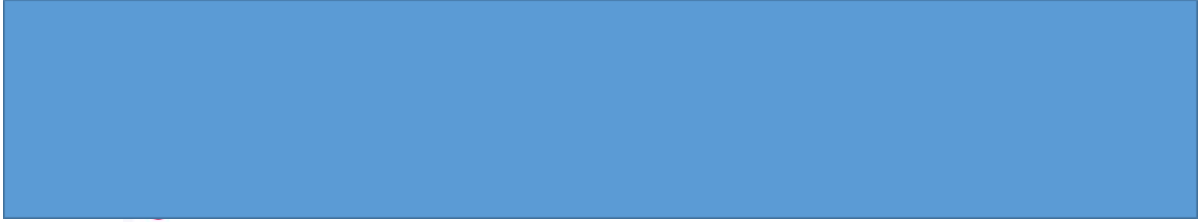
Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 17-11-2022		Oturum Sayısı : 21	
		Karar Sayısı : 13	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMININ YAZMA BECERİSİ VE YAZMA TUTUMUNA ETKİSİ		
Araştırmacılar	Doç.Dr. Ayşe ATEŞ (Yürütücü) Yüksekisans Öğrencisi Fatma Altun (Yardımcı Araştırmacı)		
Başkan			
Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER			
Kurul Üyeleri			
Sekreter Hatice CİHAN		Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR	
Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK		Prof.Dr. Nesrin SİS	
Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR			

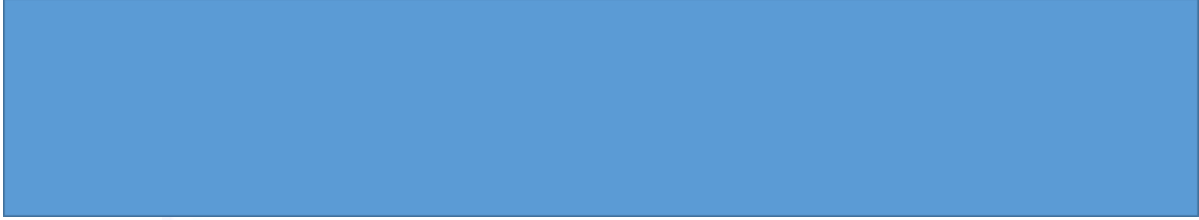
EK-2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

	MADDELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
1	Türkçe yazdığım zaman sıkılırım.					
2	Türkçe yazı yazabildiğim zaman çok mutlu olurum.					
3	Türkçe yazmak gereksizdir.					
4	Türkçe yazmak Türkçe konuşmamı kolaylaştırır.					
5	Türkçe yazmaktan nefret ederim.					
6	Yazı yazarak Türkçemin daha iyi olacağına inanırım.					
7	Türkçe yazdığım zaman, onu tekrar okur ve hatalarımı düzeltirim.					
8	Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur.					
9	Öğretmenim Türkçe yazmamı istediğinde stres yaşarım.					
10	Türkçe yazmak için kendimi çok zorlamam gerekir.					
11	Türkçe yazmak isterim ama hata yapmaktan korkarım.					
12	Bir konu hakkında Türkçe yazmak istediğim zaman aklıma hiçbir şey gelmez.					
13	Türkçe yazarken çok fazla hata yaparım.					
14	Bir konuda, nasıl Türkçe yazacağımı bilmem.					
15	Türkçe yazmayı severim.					
16	Gün içinde yaptıklarımı bir deftere veya günlüğe Türkçe yazarım.					
17	Boş vaktim olduğu zaman Türkçe yazmak isterim.					
18	Çok sevdiğim bir film veya kitap hakkında fikirlerimi Türkçe yazarım.					
19	Aileme veya arkadaşlarıma Türkçe mektup veya notlar yazarım.					
20	Yapacağım işleri unutmamak için Türkçe notlar almak hoşuma gider.					

Tutum Ölçeği



Değerli Hocam,
Adım Fatma Altun, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisiyim.



Merhaba Fatma Hanım,

Tabii ki ölçeği kullanabilirsiniz. Sizden ricam, doktora tezimden ziyade ilgili ölçeğe ilişkin Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlamış olduğum çalışmama



EK-3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi

Dereceli Puanlama Anahtarı

		1	2	3	4	5
Düzenleme ve İçerik	Başlık	Başlık yoktur.	Konuyla ilgili olmayan bir başlık vardır.	Konuyla ilgili ama metnin bütünü temsil etmeyen bir başlık vardır.	Konuyla ilgili ve metnin bütünü temsil eden bir başlık vardır ama etkileyici değildir.	Konuyla ilgili ve metnin bütünü temsil eden etkileyici bir başlık vardır.
	Giriş	Giriş cümlesi yoktur veya bulunan cümle giriş cümlesi niteliği taşımamaktadır.	Giriş cümlesi olmakla beraber devamındaki cümlelerle anlam bağı zayıf olduğundan konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıftır.	Devamındaki cümlelerle anlam bağı kurulabilmekle beraber konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıf olan bir giriş cümlesi vardır.	Konuya ve metnin bağlamına uygun bir giriş cümlesi vardır ancak cümle dikkat çekici bir başlangıç sağlamamaktadır.	Konuya ve metnin bağlamına uygun dikkat çekici bir giriş cümlesi vardır.
	Mantık sırası veya olayların akış sırası	Metinde mantık sırası veya olayların akış sırası neredeyse yoktur.	Mantık veya olay akış sırası düzenlenmek istenilmişse de metnin genelinde hatalar bulunmaktadır.	Metnin hemen hemen yarısında mantık sırası veya olayların akış sırası doğrudur.	Mantık sırası veya olayların akış sırası metnin genelinde doğrudur.	Metinde mantık sırası veya olayların akış sırasının tamamına yakını doğrudur.
	Ayrıntıların yer verme	Konuyla ilgili neredeyse hiç ayrıntı yoktur.	Konuyla ilgili çok az ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili kabul edilebilir düzeyde ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili yeterli ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili yeterli ve dikkat çekici/özgün ayrıntı vardır.
	Kişisel görüş ve yorum	Yazısında neredeyse hiç kişisel görüş/yorum yoktur.	Yazısında çok az kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında kabul edilebilir düzeyde kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında yeterli seviyede kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında yeterli ve dikkat çekici/yaratıcı kişisel görüş/yorumuna yer vermiştir.
	Sonuç	Yazı, bir sonuca bağlanmamış izlenimi uyandırmaktadır veya sonuç bölümü yoktur.	Yazı, konuyla hiç ilgisi olmayan bir biçimde tamamlanmıştır.	Yazı, konuya uygun bir şekilde sonuca bağlanmışsa da sonuç metnin bütünü yansıtır/toparlar nitelikte değildir.	Yazı, konuya uygun bir biçimde ve genel olarak metnin bütünü yansıtmak şeklinde bir sonuca bağlanmıştır.	Yazı, konuya uygun, metnin bütünü yansıtır ve aynı zamanda etkili/dikkat çekici bir biçimde tamamlanmıştır.
Dil ve Anlatım	Açık, akıcı ve duru anlatım	Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.	Metnin sadece belirli bölümlerinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir.	Metnin hemen hemen yarısında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir.	Metnin genelinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir.	Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmektedir.
	Kelimelerin anlamı	Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış anlamda kullanılmış kelime vardır,	Cümlelerinin çoğunda yanlış anlamda kullanılmış	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış anlamda kullanılmış kelime veya kelimeler vardır, bunlar büyük	Cümlelerin çok azında yanlış anlamda kullanılmış kelime vardır, bunlar anlaşılabilirliği	Yazısındaki kelimelerin tamamına yakını anlamına uygundur.

	na uygun kullanımı	bunlar metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır.	kelime/kelimeler vardır, bunlar belirli bölümlerde anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır.	ölçüde anlaşılabilirliği etkilememektedir.	neredeyse hiç etkilememektedir.	
	Kelimelerin doğru yerde kullanımı	Hemen her cümlede yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar okurken akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır.	Cümlelerin çoğunda yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar bazı bölümlerde akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmaktadır.	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği zorlaştırmamaktadır.	Cümlelerin çok azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği neredeyse hiç etkilememektedir.	Metindeki kelimelerin tamamına yakını doğru yerde kullanmıştır.
	Kalıplaşmış ifade kullanımı	Metinde neredeyse hiç kalıplaşmış ifade kullanmamıştır.	Metinde çok az sayıda kalıplaşmış ifade kullanmıştır.	Metinde kabul edilebilir düzeyde kalıplaşmış ifade kullanmış, bunlar da anlatıma	Metinde yeterli seviyede kalıplaşmış ifadeye yer vermiş, bunlar da anlatımı	Metinde yeterli düzeyde ve anlatımı zenginleştirecek nitelikte özgün/dikkat çekici

78 Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 9(1), 67-77 / Research in Reading & Writing Instruction, 9(1), 67-77

				katkı sağlamıştır.	zenginleştirmiştir.	kalıp ifadeye yer vermiştir.
	Uygun örnekler verme	Metinde neredeyse hiç örnek vermemiştir.	Metinde sayıca az aynı zamanda konuya/ bağlama uygun olmayan örneğe yer vermiştir.	Metinde sayıca az olmakla beraber konuya/ bağlama uygun örneğe yer vermiştir.	Metinde konuya/ bağlama uygun yeterli miktarda örneğe yer vermiştir.	Metin hem yeterli miktarda hem de özgün/dikkat çekici örnekle zenginleştirilmiştir.
	Özgün yazım	Metnin dil ve anlatımında özgünlük görülmemektedir.	Metnin belirli kısımları özgünlük izlenimi verse de geneline sıradan bir anlatım hâkimdir.	Metin okunurken ara ara sıradanlaşsa da çoğunlukla özgün bir dil ve anlatımın kullanıldığı görülmektedir.	Metnin geneline özgün bir dil ve anlatım hâkimdir.	Yazı bütün yönleriyle özgün olmanın yanında kullanılan dil ve üslupla yazarının karakterini yansıtacak kadar orijinal bir metin özelliği göstermektedir.
s Kelime Hazine	Kelime hazinesi seviyesi	Metin seviyenin çok altında, oldukça sık bir kelime kadrosuyla ve çok fazla kelime tekrarıyla yazılmıştır.	Metin okunurken kelime kadrosunun seviyenin altında kaldığı izlenimi oluşturmaktadır.	Metnin kelime kadrosu seviyenin biraz altında kalsa da bu sınırlılık okunurluğu çok etkilememektedir.	Metin düzeyi yansıtır nitelikte bir kelime kadrosu ile yazılmıştır.	Metin düzeye göre oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmıştır.
	Farklı türlerde ki (isim, fiil, sıfat, zamir,	Metindeki farklı türden kelime varlığı (tür çeşitliliği), seviyenin çok altındadır.	Farklı türlerdeki kelime varlığı, seviyenin biraz altındadır.	Metindeki farklı türden kelime varlığı seviyeyi yansıtacak niteliktedir.	Metindeki farklı türden kelime varlığı, seviyeye göre daha iyi durumdadır.	Metin tür çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmış olup bunların türlere dağılımı da orantılıdır.

	zarf ve edat) kelime varlığı seviyesi					
	Atasözü ve deyim varlığı seviyesi	Atasözü ve deyim varlığı, seviyenin çok altındadır.	Atasözü ve deyim varlığı, seviyenin biraz altındadır.	Atasözü ve deyim varlığı, seviyeyi yansıttak düzeydedir.	Atasözü ve deyim varlığı, seviyeye göre daha iyi düzeydedir.	Atasözü ve deyim varlığı, seviyeye göre oldukça iyi düzeydedir.
2	Kelimele rin doğru yazımı	Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar metnin anlatımını güçleştirmektedir.	Cümlelerinin çoğunda yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar özellikle bazı cümlelerde anlatım gücünü zayıflatmaktadır.	Cümlelerin hemen hemen yarısında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar büyük ölçüde anlatım gücünü zayıflatmamaktadır.	Cümlelerin çok azında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar anlatım gücünü etkilememektedir.	Kelimelerin tamamına yakını doğru yazmıştır.
	İsim çekim eklerinin (ad durum, çokluk, olumsuzluk, soru, ilgi ve iyelik) doğru kullanımı	Metindeki hemen her cümlede ek yanlış vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin çoğunda ek yanlış vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.	Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlış vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.	Cümlelerin çok azında ek yanlış vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.	Eklerin tamamına yakını doğru kullanmıştır.
	Fiil çekim eklerinin (kip ve şahıs) doğru kullanımı	Metindeki hemen her cümlede ek yanlış vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin çoğunda ek yanlış vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.	Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlış vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.	Cümlelerin çok azında ek yanlış vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.	Metindeki cümlelerin tamamına yakınında ekleri doğru kullanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama... 79

	Farklı uzunlukta ki cümlelerin doğru yazımı	Metindeki kısa, orta ve uzun cümlelerin tamamına yakını yanlış yazmıştır.	Kısa cümlelerin tamamına yakını doğru, orta uzunluktaki cümlelerin yarısından fazlasını yanlış, uzun cümlelerin ise tamamına yakını yanlış yazmıştır.	Kısa cümlelerin tamamına yakını doğru, orta uzunluktaki cümlelerin yarısından fazlasını doğru, uzun cümlelerin ise hemen hemen yarısını doğru yazmıştır.	Kısa ve orta uzunluktaki cümlelerin tamamına yakını doğru, uzun cümlelerin ise yarısından fazlasını doğru yazmıştır.	Metindeki kısa, orta ve uzun cümlelerin tamamına yakını doğru yazmıştır.
--	--	---	---	--	--	--

Söz diziminin (öge, çatı, yan cümle ve tamlama) doğruluğu	Metindeki hemen her cümlede söz dizimi yanlış vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.	Cümlelerin çoğunda söz dizimi yanlış vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.	Cümlelerin hemen hemen yarısında söz dizimi yanlış vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.	Cümlelerin çok azında söz dizimi yanlış vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.	Metindeki cümlelerin tamamına yakınında söz dizimini doğru kullanmıştır.
Kelimelerin ve cümlelerin birbirleriyle bağlantısının uygunluğu	Neredeyse her cümlede kelimelerin ve neredeyse her paragrafta cümlelerin birbiriyle ezan bir bağlantısı vardır.	Çoğu cümlede kelimelerin, çoğu paragrafta ise cümlelerin birbiriyle bağlantısı vardır.	Hemen hemen cümlelerin yarısında kelimelerin, hemen hemen paragrafların yarısında ise cümlelerin birbiriyle bağlantısı doğrudur.	Cümlelerin genelinde kelimelerin, paragrafların genelinde ise cümlelerin birbiriyle bağlantısı doğrudur.	Metnin tamamına yakınında cümlelerdeki kelimelerle paragraflardaki cümlelerin birbiriyle bağlantısı doğrudur.

EK-4. Araştırma Uygulama Takvimi

	TARİH	UYGULAMA	AÇIKLAMA
Uygulama Öncesi	06.03.2023	Ön-testin yapılması	Çalışma grubu öğrencilerine kompozisyon yazma çalışması yaptırılmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.
Seminer	07.03.2023 09.03.2023	Dijital Hikâye Semineri	Uygulama öncesi öğrencilere 6 ders saatinde dijital hikâye semineri verilmiştir.
1. HAFTA	13.03.2023	1. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
2. HAFTA	20.03.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
3. HAFTA	27.03.2023	2. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır
4. HAFTA	03.04.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
5. HAFTA	10.04.2023	3. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır
6. HAFTA	17.04.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
7. HAFTA	24.04.2023	4. Dijital Hikâye	Öğrencilere “Konu Seçme Formu” verilmiş, her bir öğrenciye seçtiği konu kapsamında hikâye yazdırılmıştır.
8. HAFTA	01.05.2023		Yazdırılan hikâyeler, “Storyboard That” ve “Power Point” uygulamaları kullanılarak dijital hikâyeler oluşturulmuştur.
Uygulama Sonrası	08.05.2023	Son-testin yapılması	Çalışma grubu öğrencilerine kompozisyon yazma çalışması yaptırılmış ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Sürece yönelik görüşme sorular ile görüşmeler yapılmıştır.

EK-5. Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılacak Olan Konuların Belirlenmesine İlişkin Uzman Görüş Formu

Bu formun amacı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin ve Yazma Tutumlarının Belirlenmesinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin yazacağı dijital hikâyelerin konularını belirlemektir.

Dijital hikâyeler, bir konu hakkında bilgi sunmak için kaydedilmiş ses, metin, grafik, video ve müzik öğelerinin bir araya getirilmesidir. Hikâyeler sadece birkaç dakika uzunluğa sahiptir ve kişisel hikâyeler, tarihsel olaylar gibi konularda ve belirli bir konuda bilgi verme amaçlı kullanılabilirler. Dijital hikâyeler internet ve bilgisayar tabanlı bir uygulama kullanılarak oluşturulur. Dijital hikâye oluşturma sürecinin ilk aşamasında metin türüne karar verilir ve metin yazılır. Daha sonra metne uygun görseller, karikatürler, ses kayıtları ve fon müzikleri ile metin bir araya getirilerek bir video formatında dijital hikâye oluşturulur.

Aşağıda Yedi İklim Türkçe B1 kitabında yer alan temalardaki yazma etkinlikleri listelenmiştir. Bu konuların araştırma başlığı doğrultusunda dijital hikâye anlatımına uygun olup olmadığını belirtmeniz istenmektedir. Konuları 1(uygun) ile 5(uygun değil) arasında puanlayarak uygun olma derecelerini belirleyebilirsiniz.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ayşe ATEŞ

İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü

Fatma ALTUN

İnönü Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

		1 (Uygun)	2	3	4	5 (Uygun Değil)
1.TEMA: HABERİN VAR MI?	Miras: size akrabanızdan büyük bir miras kaldı. Neler yaparsınız?					
	16 yaşındasınız. Bir akşam arkadaşlarınızla sözleştiniz. Tam dışarı çıkacakken babanız “Gidemezsin. Vakit çok geç.” dedi. Ne yaparsınız?					
	Teknolojik araçlar: sizce internet yokken insanlar neler yapıyordu?					
	Sizi çok etkileyen bir haberi yazınız.					
2.TEMA: YORUMLAR VE GÖRÜŞLER	Halk Ozanı: Siz de ülkenizdeki halk ozanlarından/yazarlardan/oyunculardan veya tiyatrocülardan birini; şiirleri, türküleri, oynadığı oyunlar gibi özellikleriyle arkadaşlarınıza tanıtınız.					
	Hat sanatı gibi sizin de kültürünüze özgü sanatlarınız var mı? Bu sanatları tanıtan kısa bir metin yazınız.					
	Eleman Arıyoruz: Bir bilgisayar şirketi sahibisiniz. Bilgisayar mühendisi arıyorsunuz. Başvuru şartlarını ayrıntılı olarak belirten bir ilan metni hazırlayınız.					
	En İyi Film: Hoşunuza giden bir filmin özetini yazınız.					
3.TEMA: EĞİTİM	Araştıralım: Çevrenizdeki bir üniversitenin eğitim, barınma, sağlık vb. imkanlarını araştırıp yazınız.					
	Üniversiteyi okurken nerede kaldınız/kalmak istiyorsunuz?					
	Dilin Önemi: “Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan.” Sözüünü açıklayınız.					
	Aşağıdaki kelimeleri cümle içinde kullanınız. “Hafıza, hatıra, maddi, manevi, hazine, yetişkin, yetenek, iş birliği, yetişmek, paylaşmak, ortaya çıkarmak, kanıtlamak.”					
	Kitap Okumanın Faydaları: 1. Metni okuduktan sonra kendinizi nasıl hissettiniz? Anlatınız. 2. Yukarıdaki özelliklerden hangisini kendinizde görüyorsunuz? Anlatınız.					
4.TEMA: GELİN TANİŞ OLALIM	Hakkımı Arıyorum: Yeni ev sahibiniz evde kendilerinin oturacağını söylüyor ve sizde bir ay içinde evi boşaltmanızı istiyor. Ancak sizin bir ayda evi boşaltmanız mümkün değil. Bu sebeple ev sahibinizi ikna etmek için					

	durumunuzu gerekçesiyle ifade eden bir e-posta yazınız.					
	Karikatür: a. Aşağıdaki karikatürleri inceleyiniz. Karikatürlerle ilgili zihninizde oluşan kelimeleri yazınız. b. Karikatürlerin altına karikatürleri anlatan birer cümle yazınız.					
5.TEMA: ENGELLERİ KALDIRALIM	Engelleri Aşalım: Engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için ne yapmak lazım?					
	Engellilere yardım için bir kampanya projesi hazırlayınız.					
	En Sevdiğim Film: Beğendiğiniz bir filmin konusunu kısaca yazarak anlatınız.					
	Kelimelerle kısa bir film kurgulayınız (dernek, insanüstü, dahi, bencil, macera, bilimkurgu, gerçeküstü vb.).					
	Engeller Nerede? Engelli insanların sokakta, evde, okulda ve iş yerinde yaşadığı zorlukları yazalım.					
6.TEMA: KURGU	Köpek Uçağı Isırdı: Bir haber metni de siz yazın.					
	Öneriyorum: Arkadaşınız sizin bilgisayarınızdan almak istiyor. Ona olumlu veya olumsuz bir e-posta yazınız.					
	“Başlık bizden, yazması sizden.” Aşağıdaki başlığa uygun bir yazı yazalım. “Rüyalar Gerçek Olsa”					
	Çizgi Kahramanlar: En sevdiğiniz animasyon filmi hangisi, anlatınız.					
	Senaryo: Resimlere bakarak filmin senaryosunu tahmin edelim.					
	Aşağıdaki kelimelerin anlamını sözlükten bulup cümleler yazalım. “Heykel, şölen, uçurtma, yoğun, kuruluş, yaratıcı, göç, verimli, mescit, arşiv, şenlik, kasaba.”					
7.TEMA: KUTLAMA	Ülkenizdeki bir festivali anlatınız.					
	Bayramınız Kutlu Olsun: Ülkenizde hangi bayramlar kutlanır? Bu bayramlarda neler yaparsınız?					
	Düğün Nasıldı? Düğününüz nasıldı? Nasıl bir düğününüz olsun istersiniz?					
	Düğün ile ilgili gelenekleriniz nelerdir?					

8.TEMA: ÖMÜR DEDİĞİN	Ülkenizdeki aşk filmlerinden birini tanıtınız.					
	Aşağıdaki kelimelerle cümleler kurunuz. “Zindan, şair, mezar, şah, mâni, aşık, kale beyi, padişah, köle, derviş, vezir, han.”					
	Üniversiteniz: Sizce üniversiteye nasıl hazırlanmalı? Bu süreci anlatınız.					
	Kişisel Başarılar: Herhangi bir alanda ödül kazandınız mı? Okul içi veya okul dışında herhangi bir başarınız var mı? Bu ödülü veya başarıyı kazanabilmek için ne tür çalışmalar yaptınız?					
	Kelimeleri kullanarak birkaç cümle yazalım. “Kitle, kültür, fikir, ön yargı, kimlik, denklem, ödül, formül, bağ, umut, babacan, müstahdem.”					

EK-6. Dijital Hikâye Anlatımında Kullanılacak Olan Konuların Belirlenmesine

İlişkin Uzman Görüş Formu Sonuçları

	Etkinlikler	Uzm. 1	Uzm. 2	Uzm. 3	Uzm. 4	Uzm. 5	Toplam Puanlar
1.TEMA: HABERİN VAR MI?	1. Miras: size akrabanızdan büyük bir miras kaldı. Neler yaparsınız?	5	4	2	2	1	14
	2. 16 yaşındasınız. Bir akşam arkadaşlarınızla sözleştiniz. Tam dışarı çıkacakken babanız “Gidemezsin. Vakit çok geç.” dedi. Ne yaparsınız?	3	2	1	1	1	8
	3. Teknolojik araçlar: sizce internet yokken insanlar neler yapıyordu?	5	1	1	5	1	13
	4. Sizi çok etkileyen bir haberi yazınız.	3	5	2	4	1	15
2.TEMA: YORUMLAR VE GÖRÜŞLER	5. Halk Ozanı: Siz de ülkenizdeki halk ozanlarından/yazarlardan/oyunculardan veya tiyatroculardan birini; şiirleri, türküleri, oynadığı oyunlar gibi özellikleriyle arkadaşlarınıza tanıtınız.	4	2	3	3	1	13
	6. Hat sanatı gibi sizin de kültürünüze özgü sanatlarınız var mı? Bu sanatları tanıtan kısa bir metin yazınız.	3	1	2	3	1	10
	7. Eleman Arıyoruz: Bir bilgisayar şirketi sahibisiniz. Bilgisayar mühendisi arıyorsunuz. Başvuru şartlarını ayrıntılı olarak belirten bir ilan metni hazırlayınız.	4	3	5	5	1	18
	8. En İyi Film: Hoşunuza giden bir filmin özetini yazınız.	4	5	3	3	1	16
3.TEMA: EĞİTİM	9. Araştırılmalı: Çevrenizdeki bir üniversitenin eğitim, barınma, sağlık vb. imkanlarını araştırıp yazınız.	3	1	4	4	1	13
	10. Üniversiteyi okurken nerede kaldınız/kalmak istiyorsunuz?	3	5	5	3	1	17
	11. Dilin Önemi: “Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan.” Sözüünü açıklayınız.	4	2	2	3	1	12
	12. Aşağıdaki kelimeleri cümle içinde kullanınız. “Hafıza, hatıra, maddi, manevi, hazine, yetişkin, yetenek, iş birliği, yetiştirmek, paylaşmak, ortaya çıkarmak, kanıtlamak.”	2	2	5	3	1	13

	13. Kitap Okumanın Faydaları: 1. Metni okuduktan sonra kendinizi nasıl hissettiniz? Anlatınız. 2. Yukarıdaki özelliklerden hangisini kendinizde görüyorsunuz? Anlatınız.	4	5	2	4	1	16
4.TEMA: GELİN TANİŞ OLALIM	14. Hakkımı Arıyorum: Yeni ev sahibiniz evde kendilerinin oturacağını söylüyor ve sizde bir ay içinde evi boşaltmanızı istiyor. Ancak sizin bir ayda evi boşaltmanız mümkün değil. Bu sebeple ev sahibinizi ikna etmek için durumunuzu gerekçesiyle ifade eden bir e-posta yazınız.	3	1	1	3	1	9
	15. Karikatür: a. Aşağıdaki karikatürleri inceleyiniz. Karikatürlerle ilgili zihninizde oluşan kelimeleri yazınız. b. Karikatürlerin altına karikatürleri anlatan birer cümle yazınız.	4	5	1	5	1	16
5.TEMA: ENGELLERİ KALDIRALI M	16. Engelleri Aşalım: Engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için ne yapmak lazım?	5	1	2	2	1	11
	17. Engellilere yardım için bir kampanya projesi hazırlayınız.	3	3	2	4	1	13
	18. En Sevdiğim Film: Beğendiğiniz bir filmin konusunu kısaca yazarak anlatınız.	4	4	3	3	1	15
	19. Kelimelerle kısa bir film kurgulayınız (dernek, insanüstü, dahi, bencil, macera, bilimkurgu, gerçeküstü vb.).	3	2	1	1	1	8
	20. Engeller Nerede? Engelli insanların sokakta, evde, okulda ve iş yerinde yaşadığı zorlukları yazalım.	4	1	2	3	1	11
6.TEMA: KURGU	21. Köpek Uçağı Isırdı: Bir haber metni de siz yazın.	3	1	1	1	1	7
	22. Öneriyorum: Arkadaşınız sizin bilgisayarınızdan almak istiyor. Ona olumlu veya olumsuz bir e-posta yazınız.	3	4	5	5	1	18
	23. “Başlık bizden, yazması sizden.” Aşağıdaki başlığa uygun bir yazı yazalım. “Rüyalar Gerçek Olsa”	4	1	1	1	1	8
	24. Çizgi Kahramanlar: En sevdiğiniz animasyon filmi hangisi, anlatınız.	4	4	5	2	1	16

	25. Senaryo: Resimlere bakarak filmin senaryosunu tahmin edelim.	5	5	1	1	1	13
	26. Aşağıdaki kelimelerin anlamını sözlükten bulup cümleler yazalım. “Heykel, şölen, uçurtma, yoğun, kuruluş, yaratıcı, göç, verimli, mescit, arşiv, şenlik, kasaba.”	3	5	5	3	1	17
7.TEMA: KUTLAMA	27. Ülkenizdeki bir festivali anlatınız.	4	1	2	1	1	9
	28. Bayramınız Kutlu Olsun: Ülkenizde hangi bayramlar kutlanır? Bu bayramlarda neler yaparsınız?	4	2	3	1	1	11
	29. Düğün Nasıldı? Düğününüz nasıldı? Nasıl bir düğününüz olsun istersiniz?	4	5	2	1	1	13
	30. Düğün ile ilgili gelenekleriniz nelerdir?	4	1	2	2	1	10
8.TEMA: ÖMÜR DEDİĞİN	31. Ülkenizdeki aşk filmlerinden birini tanıtınız.	3	2	3	3	1	12
	32. Aşağıdaki kelimelerle cümleler kurunuz. “Zindan, şair, mezar, şah, mâni, aşık, kale beyi, padişah, köle, derviş, vezir, han.”	3	5	5	3	1	17
	33. Üniversiteniz: Sizce üniversiteye nasıl hazırlanmalı? Bu süreci anlatınız.	3	1	5	2	1	12
	34. Kişisel Başarılar: Herhangi bir alanda ödül kazandınız mı? Okul içi veya okul dışında herhangi bir başarınız var mı? Bu ödülü veya başarıyı kazanabilmek için ne tür çalışmalar yaptınız?	3	2	1	3	1	10
	35. Kelimeleri kullanarak birkaç cümle yazalım. “Kitle, kültür, fikir, ön yargı, kimlik, denklem, ödül, formül, bağ, umut, babacan, müstahdem.”	3	5	5	3	1	17

EK-7. Dijital Hikâye Anlatımı Çalışması İçin Kullanılacak Olan Konular

Sevgili öğrenciler,

Bu form, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin ve Yazma Tutumlarının Belirlenmesinde Dijital Hikâye Anlatımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında dijital hikâye anlatımının uygulama aşamasında kullanılacak konuların belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Belirlenecek olan konular araştırma sürecinde oluşturulacak olan dijital hikâyelerde kullanılacaktır. Konular Yunus Emre Enstitüsü B1 düzeyi ders kitabının yazma etkinliklerinden seçilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucu uygun görülen ilk 10 konu aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Sizden tabloda yer alan bu konulardan dijital hikâye yazma çalışmasında kullanmak istediklerinizi işaretlemeniz beklenmektedir.

Teşekkür ederiz.

	KONULAR	
1.	16 yaşındasınız. Bir akşam arkadaşlarınızla sözleştiniz. Tam dışarı çıkacakken babanız “Gidemezsin. Vakit çok geç.” dedi. Ne yaparsınız?	
2.	Hat sanatı gibi sizin de kültürünüze özgü sanatlarınız var mı? Bu sanatları tanıtan kısa bir metin yazınız.	
3.	Hakkımı Arıyorum: Yeni ev sahibiniz evde kendilerinin oturacağını söylüyor ve sizde bir ay içinde evi boşaltmanızı istiyor. Ancak sizin bir ayda evi boşaltmanız mümkün değil. Bu sebeple ev sahibinizi ikna etmek için durumunuzu gerekçesiyle ifade eden bir e-posta yazınız.	
4.	Engelleri Aşalım: Engelli bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için ne yapmak lazım?	
5.	Kelimelerle kısa bir film kurgulayınız (dernek, insanüstü, dahi, bencil, macera, bilimkurgu, gerçeküstü vb.).	
6.	Engeller Nerede? Engelli insanların sokakta, evde, okulda ve iş yerinde yaşadığı zorlukları yazalım.	
7.	Köpek Uçağı Isırdı: Bir haber metni de siz yazın.	
8.	“Başlık bizden, yazması sizden.” Aşağıdaki başlığa uygun bir yazı yazalım. “Rüyalar Gerçek Olsa”	
9.	Ülkenizdeki bir festivali anlatınız.	
10.	1. Bayramınız Kutlu Olsun: Ülkenizde hangi bayramlar kutlanır? Bu bayramlarda neler yaparsınız?	
11.	Düğün ile ilgili gelenekleriniz nelerdir?	
12.	Kişisel Başarılar: Herhangi bir alanda ödül kazandınız mı? Okul içi veya okul dışında herhangi bir başarınız var mı? Bu ödülü veya başarıyı kazanabilmek için ne tür çalışmalar yaptınız?	

EK-8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yazma Sürecine İlişkin

Sorulacak Soruların Belirlendiği Uzman Görüş Formu

Bu formun amacı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerinin ve Yazma Tutumlarının Belirlenmesinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında yapılan uygulama sonucunda uygulama sürecine yönelik öğrencilere sorulacak olan soruların belirlenmesidir.

Uygulama sürecinde öğrencilere dijital hikâyeler yazdırılacaktır. Yazdırılan bu dijital hikâyeler ile öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenecek olan bu sorular süreç sonunda öğrencilere yöneltilerek çalışma sonuçlarının analiz edilmesinde kullanılacaktır.

Aşağıda verilen soruların uygun olup olmadığını belirterek uygun görmediğiniz soruların karşısına varsa önerilerinizi yazmanız istenmektedir.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ayşe ATEŞ

İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü

Fatma ALTUN

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Soru No.	Sorular	Uygun	Uygun Değil	Öneriler
1.	Türkçe yazı yazmak ile ilgili neler düşünüyorsunuz? - Türkçe yazı yazabildiğiniz zaman mutlu oluyor musunuz? - Türkçe yazı yazmak size sıkıcı geliyor mu? - Türkçe yazı yazarken herhangi bir endişe duyuyor musunuz? - Türkçe yazı yazarken hangi konularda zorlanıyorsunuz? - Türkçe yazı yazarken duygu ve düşüncelerinizi ifade edebiliyor musunuz? - Türkçe yazı yazmanın Türkçeyi öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?			
2.	Dijital hikâye hazırlama sürecinde neler yaşadınız? - Derslerinize etkisi bakımından değerlendiriniz. - Yazma sürecine etkisi bakımından değerlendiriniz. - Yazmaya genel bakışınız nasıl? - Yazmada yeterlilik durumunuz nasıl? - Yazmada yetersizlik durumunuz nasıl? - Yazmaya yönelik tutum bakımından neler yaşadınız? - Sosyalleşme açısından neler yaşadınız? - Size olumlu katkıları nelerdir? - Bu sürecin olumsuz sonuçları nelerdir?			
3.	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen diğer arkadaşlarınıza dijital hikâyeyi önerir misiniz? - Neden önerirsiniz? - Neden önermezsiniz? - Diğer kurlarda da yazma dersini dijital hikâye ile yapmak konusunda ne düşünüyorsunuz? - Diğer kurlarda yapmış olduğunuz yazma dersleri ile dijital hikâye anlatımı arasında ne gibi benzerlik/farklılıklar vardır?			
4.	Dijital hikâye yaparken nasıl hissettiniz? - Dijital hikâyenin sizi motive ettiğini düşünüyor musunuz? - Dijital hikâye programını kullanma konusunda zorlandınız mı?			

EK-9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Soru No.	Sorular
1.	Türkçe yazı yazmak ile ilgili neler düşünüyorsunuz? • Türkçe yazı yazabildiğiniz zaman mutlu oluyor musunuz? • Türkçe yazı yazmak size sıkıcı geliyor mu? • Türkçe yazı yazarken herhangi bir endişe duyuyor musunuz? • Türkçe yazı yazarken hangi konularda (dil bilgisi, yazım kuralları, noktalama vb.) zorlanıyorsunuz? • Türkçe yazı yazarken duygu ve düşüncelerinizi ifade edebiliyor musunuz? • Türkçe yazı yazmanın Türkçeyi öğrenme sürecinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
2.	Dijital hikâye oluşturma sürecinde neler yaşadınız? • Derslerinize etkisi bakımından değerlendiriniz. • Yazı yazma süreci bakımından değerlendiriniz. 1. Yazmaya genel bakışınızda ne değişti? 2. Yazmada yeterlilik ve yetersizlik durumunuz nasıl değişti? • Yazmaya yönelik tutumunuzu etkiledi mi? • Size olumlu katkıları nelerdir? • Bu sürecin olumsuz sonuçları nelerdir?
3.	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen diğer arkadaşlarınıza dijital hikâyeyi önerir misiniz? • Neden önerirsiniz? • Neden önermezsiniz? • Diğer kurlarda da yazma dersini dijital hikâye ile yapmak konusunda ne düşünüyorsunuz? • Diğer kurlarda yapmış olduğunuz yazma dersleri ile dijital hikâye anlatımı arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar vardır?
4.	Dijital hikâye oluşturma sürecinde nasıl hissettiniz? • Dijital hikâyenin sizi motive ettiğini düşünüyor musunuz? • Dijital hikâye programını kullanma konusunda zorlandınız mı?

EK-10. Storyboard That Programına Ait Görseller

EK- 10.1. Storyboard That Oturum Açma Sayfası

Milyonlarca Storyboardcu Topluluğuna Katılın

Zaten bir Hesabınız var mı? Oturum aç

Google ile oturum açın ▶

C Zeki ▶ Microsoft ▶ Sınıf Bağlantısı ▶

veya

[E-posta ile Kayıt Ol](#) ▼

☐ Şartlar ve koşulları ve gizlilik politikasını okudum ve anladım.

StoryboardThat

Kullanım Koşulları • Gizlilik Politikası • Okul / Öğrenci Gizliliği

© 2023 - Clever Prototypes, LLC - Tüm hakları Saklıdır.

Şartlar ve koşulları kabul etmelisiniz

Google ile oturum açın ▶

C Zeki ▶ Microsoft ▶ Sınıf Bağlantısı ▶

veya

[E-posta ile Kayıt Ol](#) ▼

Kullanıcı Adı

E-posta Adresi

Parola

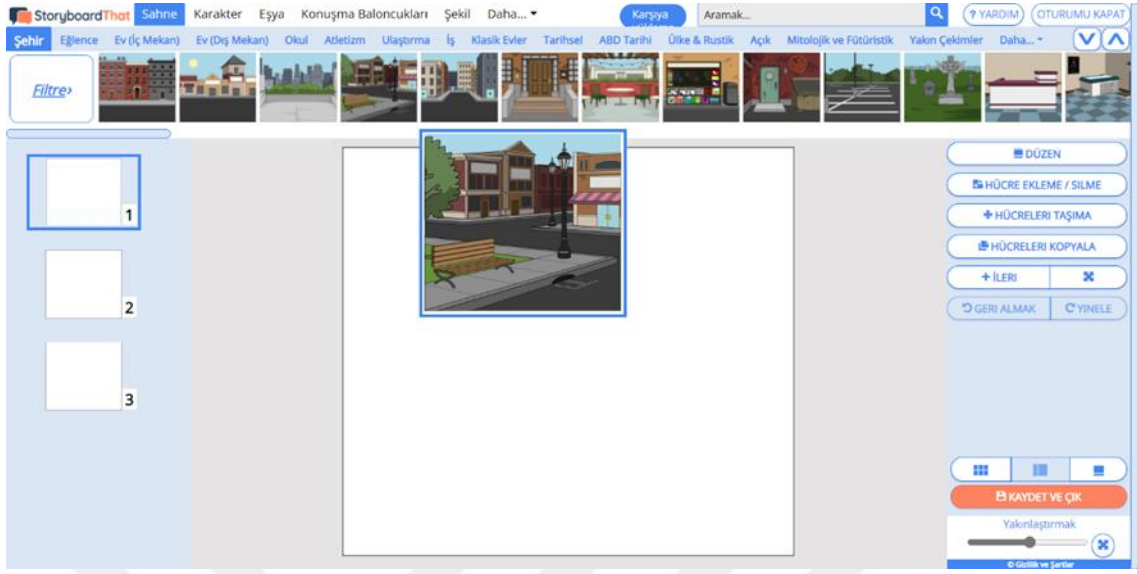
KAYDOL

StoryboardThat

EK-10.2. Storyboard That Ana Sayfası



EK-10.3. Dijital Hikâye Oluşturma Sayfası



EK-10.4. Dijital Hikâye Power Point Sunusu Olarak İndirme Sayfası

StoryboardThat Film Şeridi Oluşturma | Öğretmen | Öğrenci | Sınıf | Atama | Film Şeridim

Q Ders Planları

Öğrenci [\(Başlığı Düzenle\)](#)

DÜZENLEMEK KOPYA ETMEK ŞABLONA DÖNÜŞTÜR İNDİRMEK YAZDIRMAK

TÜM SEÇENEKLERİ GÖRÜNTÜLE

YENİ BİR FİLM ŞERİDİ OLUŞTURUN



Bu storyboard yalnızca siz ve öğretmeniniz tarafından görüntülenebilir.

[Bu film şeridini slayt gösterisi olarak görüntüleyin!](#)

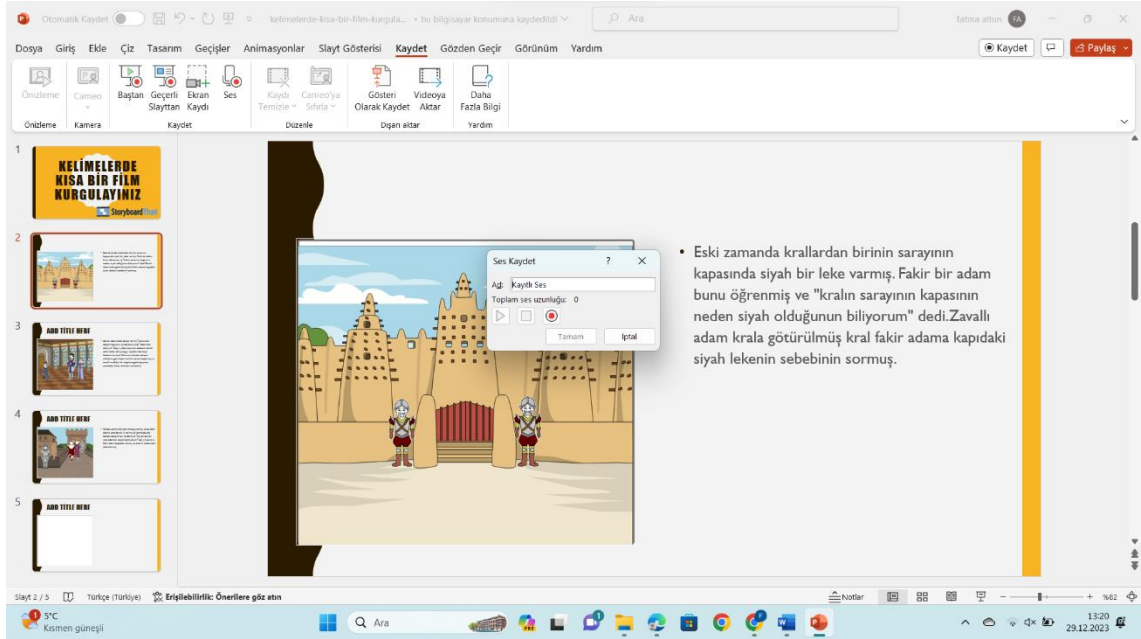
DÜZENLEMEK KOPYA ETMEK ŞABLONA DÖNÜŞTÜR İNDİRMEK YAZDIRMAK

EK-11. Power Point Programına Ait Görseller

EK-11.1. Power Point Ana Sayfası



EK-11.2. Dijital Hikâye Sunusuna Ses Kaydetme ve Video Formatına Dönüştürme Sayfası



EK-12. Yazma Becerisi Ön – Test Örneği

Ben Türkiye gelmeden önce Kabil ya
Afghanistan da Türkiye okumak ve yaşamak
sevmişim ve onu için YÖS sınavı girdim.
ve . Sınavı kazandım ve işlerim bitirmekte-
n Sonra bilet aldım ve geldim.
Türkiye gelmeden yani Afghanistan da iken
Türkiye hakkında fazla bilgim yoktu.
Ama geldikten sonra Türkiye hakkında çok
şeyler öğrendim. Bu yani şeyler bazı
çok beğendim ve sevdim.
Masal Fakirler yardım etmek, Sallanmak
Türkler davranışlar, Eğitim, Spor, Teknoloji
ve Daha fazla şeyler. Ama bir şey
çok sevdim ve his beğenmedim çünkü
çok fazla kullanacak var ve bu insan-
lık hayatı için çok tehlikeli dir.
Ama genellikle Türkiye sevdim.
Ben Türkiye yaşamak için çok iyi bir.

Ülke dir
 Ben Şunu Türkiye, Malaya Şirri
 İnervite okuyorum. ve hissin ve yansıma-
 an sonra Tehta Vatanın Dönüşü
 Düşünüyorum

Sonunda Sizde bu Paragom aydın-
 mak için Son Teşekkür ederiz

EK-13. Yazma Becerisi Son – Test Örneği

* Türkiye'ye gelme amacınız nedir ve gelince nelerle karşılaşacaksınız? Bundan sonra ne yapmayı planlıyorsunuz?

Benim adım Hanan Kamel. On ay önce üniversitede okuma amacıyla Türkiye'ye geldim ama Türkçe bilmediğim için bu yıl TÖMER'de Türkçe öğrendim.

Türkiye'de okumak en büyük hayalimdi. Türkçe bilmiyorken Türkiye'ye gelmemin hiç kolay olmayacağını biliyordum ama yineden hayalimi gerçekleştirmek için çok çalıştım ve sonucunda ben şimdi İnönü Üniversitesinde bir öğrenciyim.

Türkiye'de olduğu depremden dolayı Türkiye'den çıkmaya mecburdum ama Türkçe öğrenmeye devam ettim ve gelecek sene hayallerimi gerçekleştirmek için ilk adım atacağım ve üniversitede okumaya başlayacağım. Umarım bundan sonra her şey yoluna gider ve altı yıl sonra Doktor Hanan Olurum.

EK-14. Ders Planı

YABANCI DİL OLLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA TUTUMLARININ BELİRLENMESİNDE DİJİTAL HİKÂYE ANLATIMININ KULLANIMI: DERS PLANI	
Ders: Türkçe	
Düzey: B1	
Temel Dil Becerisi: Yazma	
Süre: 6 ders saati	
Kullanılan Araç Gereçler: Bilgisayar, cep telefonu, internet, A4 kâğıdı, kalem, ders kitabı	
Kazanımlar	
• Betimleyici metinler yazar. • Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar. • Haber metinleri yazar. • Taslak oluşturarak metinler yazar. • Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı kısa metinler hazırlar. • Öyküleyici metinler yazar. • Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar. • Haber metinleri yazar. • İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar. • Plan/tasarı veya hayallerini anlatan basit metinler yazar. • Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar. • Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar. • Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. • Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. • Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. • Deneme yazar. • Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. • Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. • Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.	
Yazma Çalışması	

Öğrencilere konu seçme formları dağıtıldı. Formda yer alan konular öğrencilere tanıtıldı. Yazı yazmak istedikleri konuyu seçmeleri istendi. Öğrencilerin her birine boş bir kâğıt dağıtıldı. Seçmiş oldukları konu ile ilgili yazılarını bu kâğıtlara yazmaları istendi. Yazılarını yazmaya başlamadan önce öğrencilere kompozisyon kuralları hatırlatıldı. Yazılarına bir başlık koymaları gerektiği söylendi. Yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmeleri konusunda uyarılar yapıldı. Yazılarını yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili düşünmeleri ve yazı senaryolarını zihinlerinde oluşturmaları istendi. Aynı zamanda yazılarını oluştururken dijital hikâye oluşturma aşamasını da göz önünde bulundurarak bu süreç ile birlikte zihinlerinde canlandırmaları istendi. Daha sonra yazı yazma işlemine geçildi. Yazı yazma işlemi sırasında telefon vb. araç gereçlerden ve birbirlerinden yardım almamaları gerektiği anlatıldı. Öğrencilerin yazı yazma işlemi sırasında olası sorularına cevap verildi Yazı yazma işlemi bittikten sonra düzenleme ve düzeltme işlemine geçildi. Öğrencilere rehberlik edilerek yapmış oldukları yazım, noktalama ve anlamsal yanlışları düzeltmeleri konusunda gerekli yardımlar yapıldı. Yazılar yapılan düzenleme ve düzeltmeler sonucunda temiz bir kâğıda aktarıldı. Yazılan yazılar bir sonraki hafta dijital hikâye oluşturma aşamasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğrencilerden toplandı.
Dijital Hikâye Oluşturma Öğrencilerin önceki hafta yazmış oldukları yazılarıyla dijital hikâyelerini yapacakları uygulamaya giriş yapabilmeleri için kullanıcı adları ve şifreleri verildi. Her öğrenci kendilerine ait şifreler ile Storyboard That uygulamasına giriş yaptı. Öğrenciler yazmış oldukları hikâyelere uygun arka plan, görseller ve karakterler aracılığıyla hikâyelerini oluşturdular ve oluşturdukları görseller ile yazılı metinlerini birleştirdiler. Programı kullanırken karşılaşılan sorunlar anında çözüldü. Öğrencilerin olası sorularına cevaplar verildi. Uygulama aracılığıyla hikâyelerini bitiren öğrenciler, hikâyelerini Power Point sunusu şeklinde indirdiler ve ses kaydı yapmak isteyen öğrencilerin ses kayıtları yapıldı. Uygulama süreci 8 hafta boyunca aynı şekilde tekrar etti.