



Araştırma Makalesi / Research Article

Investigation of Digital Story Authorship According to Various Variables

Dijital Öykü Yazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Nazan Dola**

İbrahim Seçkin Aydın***

Geliş / Received: 24.10.2019

Kabul / Accepted: 11.04.2020

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate the effects of digital story writing on writing anxiety, writing self-efficacy and writing sensitivity of 6th grade students in secondary school. The model of the study is a pre-test and post-test matched control group design, one of the quasi-experimental designs. The study was applied on the 6th grade students in a school affiliated with the Uludere District National Education Directorate of Şırnak in the first semester of the 2018-2019 academic year. The study lasted eight weeks. Writing self-efficacy, writing anxiety and writing sensitivity scales were used to collect the data. These scales were applied as pretest and posttest design and the data were analyzed by using a computer program and the difference between pretest and posttest design. At the end of the study, a significant difference was observed between the pretest and posttest scores of all tests applied to the experimental group. In the control group, while there was a difference between the pretest and posttest scores of the writing anxiety and writing sensitivity tests, it was concluded that there was no difference between the pretest and posttest scores of the four sub-dimensions of writing self-efficacy and writing self-efficacy.

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

ÖZ: Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital öykü yazarlığının yazma kaygısına, yazma öz yeterliliğine ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desendir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Şırnak ili Uludere İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir okulda 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sekiz hafta sürmüştür. Verileri toplamada yazma öz yeterliliği, yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak uygulanmış ve veriler bir bilgisayar programı kullanarak analiz edilmiş uygulanan ön test ve son testler arasındaki farka bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubuna uygulanan tüm testlerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda ise yazma kaygısı ve yazma duyarlılığı testlerinin ön test ve son test puanları arasında fark görülürken yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin dört alt boyutunun ön test son test puanları arasında fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: dijital öykü yazarlığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği, yazma duyarlılığı.

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** MEB Türkçe Öğretmeni, Uludere-Şırnak, nazangunduz70@gmail.com

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, seckin.aydin@deu.edu.tr

Giriş

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

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

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

Yeni eğitim-öğretim yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşıma göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hâle getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen öğrenciye rehber olur, öğrenci ise kendisi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Brooks ve Books’a (1999) göre yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen kutup yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez; ama öğrencinin yolunu bulmasına yardım eder. Yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilgilerini anlamlı ve kullanışlı yapabildikleri ortamlar teknoloji temeline dayanmaktadır (Arslan, 2009). Bu yaklaşıma göre teknoloji öğretmen için değil, öğrenci için bir araçtır (Duffy & Cunningham, 1996). Teknoloji aracılığıyla öğrenciler, birden çok duyuya seslenen uygulamalarla daha kalıcı bir şekilde öğrenme olanağına kavuşur.

Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) teknolojinin derslerde kullanılması gerektiğinin üzerinde durulmuş ve “Yetkinlikler” başlığı adı altında “Dijital Yetkinlik” başlığına yer verilmiştir. Programda öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi

ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durularak derslerde teknolojinin kullanılmasının öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyeceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin verileri toplama, organize etme ve sınıflandırmada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini ve öğrendikleri bu bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de öğrencilere konu ile ilgili öykülerin anlatılmasıdır. Çünkü öykü anlatmak geçmişten günümüze kadar bilgiyi paylaşmanın yollarından biri olmuştur.

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

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

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

Sonuç olarak teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlığın doğası değişmiştir. Günümüzde yalnızca kâğıt üzerine yazmak yeterli olmamakta, yazılanların dijital ortamda oluşturulması ya da dijital ortama aktarılması da büyük bir gereksinime dönüşmüştür. Bu durum dijital öykünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Ancak alanyazında dijital öyküye yönelik çalışmalar olsa da bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu yüzden dijital öykü ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital Öykü

Alan yazınında dijital öykü le ilgili birçok farklı tanım bulunmaktadır. Robin'e (2006: 709) göre dijital öykü bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla resim, video, metin, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerinin öyküleme yoluyla bir araya getirilmesidir. LoBella'ya (2015: 7) göre dijital öyküleme hem görüntü hem de ses kullanarak, durağan görüntülerin anlatıldığı ve bu anlatılanların bir film müziği ile birleştirilmesi

uygulamasıdır. Chung'a (2007: 17) göre dijital öykü anlatımı; metin, görsel, ses ve video gibi dijital öğelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan ürünün dijital ortamda sunulmasıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak dijital öyküyü; dijital ortamda resim, ses ve müzik öğelerinin birleşimiyle bir ürünün ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir.

Dijital öykü; bakış açısı, dramatik bir soru, duygusal içerik, sesin armağanı, müziğin gücü, ekonomi ve ilerleme hızı olmak üzere yedi öğeden oluşmaktadır (Robin, 2008: 223). Dijital öykü; kişinin yaşamını konu alan kişisel anlatılar, tarihi bilgiler içeren tarihi öyküler ve matematik, sağlık eğitimi, eğitim gibi belirli çalışma alanlarıyla ilgili olan bilgilendiren ve anlatılan öyküler olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Robin, 2006).

Robin'e (2016: 23-24) göre dijital öykülemenin aşamaları; bir konu seçmek, araştırma yürütmek, ilk taslağını yazmak, hakkında geri bildirim almak, komut dosyasını düzeltmek, bulmak-yaratmak-görsel eklemek, telif haklarına saygı göstermek, bir storyboard oluşturmak, sesli anlatımı kaydetmek, arka plan müziği eklemek, dijital öyküyü oluşturmak, dijital öyküyü yayınlamak biçimindedir. Jakes ve Brennan'a (2005) göre ise dijital öykülemenin aşamaları; yazmak, komut dosyası oluşturmak, storyboard oluşturmak, multimedya öğelerini belirlemek, dijital öykü oluşturmak ve paylaşmak olarak sıralanmıştır.

Son zamanlarda dijital öyküleme, dijital dünya ile eğitimi birleştirmek için her kademedeki kullanılan önemli bir araç haline gelmiştir (Duman & Göçen, 2015). Çünkü öyküleme öğrencilerin hayal güçlerine, duygu ve düşüncelerine hitap ederek öğrenmelerini daha anlamlı hale getirmektedir (Goral & Gnadinger, 2006). Dijital öykü içinde bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılayan bir yöntemdir. Yapılan birçok araştırma dijital öykünün yararını ortaya koymuştur. Robin (2006), dijital öyküleme yönteminin yazma, organize etme, sunum, iletişim, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini savunur. Ayrıca dijital öyküleme etkinliklerinde öğrencilerin araştırma, seslendirme ve okuma-yazma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir (Karakoyun, 2014).

Dijital öyküleme, etkileşimli bir ortamda kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek, öyküde ilerlerken kullanıcının zihninde bilgiyi anlamlı bir şekilde oluşturmasını sağlayan alıştırma ve uygulamalarla bilgiyi pekiştirmesini sağlayarak bu bilgiyi gerçek yaşam durumlarına aktarmasını sağlar. Dijital öykü anlatımında öğrenciler anlatımlarının hem söyleyeni hem de kayıt bittikten sonra dinleyicisi konumunda olduklarından öğrencilere oluşturdukları öyküler hakkında geri dönüt vererek yaptıkları hataları düzeltme imkânı vermektedir (Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Bu yönüyle öğretmen eğitiminde kullanılan mikro eğitim tekniğine benzetilebilir. Öğrencilere geri dönüt vermesi onların yansıtıcı düşünmelerinin gelişmesini sağlar.

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

Eğitimde öykü etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Öykü etkinlikleri çocukların ifade edici, sosyal ve alıcı dil gelişimini destekleyerek çocuğun kelime dağarcığını geliştirmesine (Turgut & Kışla, 2015), anlatılması zor olan konuların dijital öykü ile kolay bir şekilde anlatılmasına yardımcı olmaktadır. Dijital öyküler öğrencilere başından geçen olayları, duygu ve düşüncelerini defterlerinin satır aralarından çıkartarak dijital ortamda canlandırma fırsatı vermektedir (Van Gils, 2005). Dijital öyküleme öğrencilerin kendilerini tanımalarına, düşüncelerini, hayal güçlerini, tecrübelerini, duygularını yansıtmalarını, yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmalarını sağlar (Bedir Erişti, 2016). Dijital öykünün avantajlarından yararlanan eğitimciler, öğrencilerini işbirlikçi öğrenmeye teşvik edebilir ve öyküleri sayesinde sınıftaki ya da sınıf dışındaki bireylerle iletişim kurmasını sağlayabilir (Kocaman Karoğlu, 2015).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı dijital öykü yazarlığının yazma öz yeterliliğine, yazma kaygısına ve yazma duyarlılığına etkisini incelemektir. Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olan dijital okuryazarlık, yazma becerisinin de kanallarını değiştirerek duygu ve düşüncelerin aktarım biçimlerinde değişikliğe yol açmıştır. Buna bağlı olarak bireyler, çağa ayak uydurarak teknolojiyi iyi kullanabilmeli, aradığı bilgiyi bulabilmeli ve bu bilgiyi etkili bir şekilde sunabilmelidir. Bu açıdan bakıldığında dijital öykü ile yazma öğretiminin öğrencilerin teknolojiyi kullanmalarında ve yazı, resim, müzik ve ses gibi farklı şekillerdeki medya araçlarını etkili bir biçimde bütünleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde önemli katkılar sağlayacağı çalışmada varsayım olarak ileri sürülmüştür. Araştırmanın kapsamına bağlı olarak aşağıdaki hipotezler (H) sınanmıştır:

H1: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H2: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H3: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H4: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

H5: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H6: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

H7: Deney grubunda dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yöntem

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin Uludere ilçesine bağlı yeterli teknolojik altyapıya sahip Org. Edip Başer İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 6-B ve 6-C sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öncelikle yazma duyarlılığı (Bayat & Şekercioğlu, 2014), yazma kaygısı (Karakaya & Ülper, 2011) ve yazma öz yeterliliği (Şengül, 2013) ölçekleri deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra iki ay boyunca deney grubunda dijital öykü ile uygulamalar yapılırken kontrol grubunda yalnızca müfredata göre ders işlenmeye devam edilmiştir. İki ayın sonunda deney grubu ve kontrol grubuna aynı ölçekler kullanılarak son test uygulanmıştır.

DeneySEL İşlemler

Bu çalışma nicel araştırmaya bağlı olarak yarı deneysel desene göre yapılandırılmış olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okuldaki tüm 6. sınıf öğrencilerine yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma duyarlılığı testi uygulanmıştır.

Daha sonra test sonuçları SPSS paket programında analiz edilmiş, yapılan analizler sonucunda 6-B ve 6-C şubelerindeki öğrencilerin birbirine yakın puanlar aldığı saptanmıştır. Bu iki şube arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle 6-B şubesinin kontrol grubu, 6-C şubesinin ise deney grubu olmasına karar verilmiştir. Her iki gruba da ön test olarak yazma duyarlılığı, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliği testi uygulanmıştır.

Uygulama aşamasında deney grubunda Türkçe Öğretim Programı'nın işleyişinin yanı sıra dijital öykü ile ilgili çalışmalara da yer verilmiştir. Çalışmada ilk olarak öğrencilerden Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan tema ile bağlantılı öykü yazmaları istenilmiş, öykülerini yazdıktan sonra bununla ilgili dijital ortamda kullanılacak olan görsellerin hazırlanması sağlanmıştır. Öykü ve görseller hazırlatılınca bilgisayar üzerinde Photostory adlı program kullanılmış ve öğretmenin yardımıyla görseller eklenmiştir. Görseller eklendikten sonra öğrencilerin kendi öykülerini sesli olarak kaydetmeleri istenmiştir. Bunun sonucunda da öğrenciler, kendi sesleriyle kendi öykülerini dijital ortamda oluşturmuşlardır. Bu uygulamaya 8 hafta boyunca devam edilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'nın işleyişi sürdürülmüş, bunun dışında herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Sekiz haftalık uygulamanın sonunda 6-B ve 6-C şubelerine yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazma duyarlılığı testleri son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar programında analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakaya & Ülper, 2011), Yazma Duyarlılığı Ölçeği (Bayat & Şekercioğlu, 2014) ve Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği (Şengül, 2013) kullanılarak 35 öğrenciden veri toplanmıştır. Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği; Yazma Psikolojisi (YP), Kişisel İlerleme (Kİ), Genel İlerleme (Gİ) ve Yazma Farkındalığı (YF) biçiminde dört alttan oluşmaktadır. İlk olarak kayıp değerler incelenmiş, tespit edilen kayıp değerlere ortalama değerler atanmıştır. Sonrasında uç değerler incelenmiş ve yazma kaygısı son test puanlarında uç değer olarak tespit edilen 22. denek analizlere dâhil edilmemiştir.

Daha sonra Yazma Öz Yeterliliği Ölçeği (Şengül, 2013), Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakaya & Ülper, 2011) ve Yazma Duyarlılığı Ölçeği (Bayat & Şekercioğlu, 2014) ön test ve son test uygulamalarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar için betimsel istatistikler belirlenmiştir.

Bir çalışmadaki alt gruptaki kişi sayısı için parametrik olmayan teknikler kullanımı için alt sınır olan 30'dur (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 1993). Bu çalışmada alt gruptaki kişi sayısı 17'dir. Bu nedenle çalışma kapsamındaki alt problemler incelenirken H1, H2, H3, H4, H13, H14, H15 ve H16 numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Mann Whitney U testleri yapılmıştır. H5, H6, H7, H8 H9, H10, H11 ve H12 numaralı hipotezlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri yapılmıştır.

Güvenirliliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları; yazma duyarlılığı ön testi için 0.938, yazma duyarlılığı son testi için 0.887, yazma kaygısı ön testi için 0.909, yazma kaygısı son testi için 0.892, yazma öz yeterliliği ön testi için 0.767 ve

yazma öz yeterliliği son testi için 0.806 bulunmuştur. Yazma öz yeterliliği ön testinden alınan puanlar oldukça güvenilirdir, diğer puanlar ise yüksek düzeyde güvenilirdir (Özdamar, 2004).

Bulgular

Yazma duyarlılığı (YD), yazma kaygısı (YK), yazma öz yeterliliği (YÖY) ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları olan yazma psikolojisi (YP), kişisel ilerleme (Kİ), genel ilerleme (Gİ), yazma becerisi farkındalığı (YF) ön test ve son test uygulamalarından kontrol grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur. Yazma duyarlılığı, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma öz yeterliliğinin alt boyutları ön test ve son test uygulamalarından deney grubunun aldıkları puanlar için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kontrol Grubu Betimsel İstatistikler

	Kontrol Grubu													
	YD Ön	YD Son	YK Ön	YK Son	YÖY Ön	YÖY Son	YP Ön	YP Son	Kİ Son	Kİ Ön	Gİ Ön	Gİ Son	YF Ön	YF Son
Ortalama	116,24	135,12	132,35	139,59	100,29	99,82	25,29	23,29	17,82	16,29	16,82	16,06	41,88	42,65
Std. Sapma	35,26	23,33	21,17	20,74	19,55	18,63	4,97	6,36	4,95	5,19	4,94	4,41	8,37	7,86
Minimum	51,00	86,00	101,00	105,00	67,00	66,00	17,00	10,00	9,00	7,00	7,00	9,00	26,00	31,00
Maksimum	182,00	170,00	167,00	175,00	136,00	133,00	33,00	34,00	27,00	29,00	26,00	23,00	58,00	57,00

Tablo 2. Deney Grubu Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu													
	YD Ön	YD Son	YK Ön	YK Son	YÖY Ön	YÖY Son	YP Ön	YP Son	Kİ Son	Kİ Ön	Gİ Ön	Gİ Son	YF Ön	YF Son
Ortalama	114,94	144,35	111,77	132,77	104,06	85,35	26,18	21,88	14,06	17,94	18,41	15,71	41,53	33,71
Std. Sapma	18,78	12,79	23,15	23,23	11,10	12,55	3,49	3,79	3,29	2,68	4,15	3,72	6,40	6,48
Minimum	74,00	112,00	84,00	94,00	78,00	65,00	19,00	15,00	7,00	12,00	8,00	11,00	28,00	25,00
Maksimum	139,00	168,00	148,00	169,00	125,00	109,00	32,00	30,00	19,00	21,00	25,00	23,00	53,00	43,00

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

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
YD Ön	Kontrol	17	18,18	309,00	133,000	,692
	Deney	17	16,82	286,00		
	Toplam	34				
YK Ön	Kontrol	17	21,53	366,00	76,000	,018
	Deney	17	13,47	229,00		
	Toplam	34				
YÖY Ön	Kontrol	17	17,24	293,00	140,000	,877
	Deney	17	17,76	302,00		
	Toplam	34				
YP Ön	Kontrol	17	16,59	282,00	129,000	,592
	Deney	17	18,41	313,00		
	Toplam	34				
Kİ Ön	Kontrol	17	14,29	243,00	90,000	,059
	Deney	17	20,71	352,00		
	Toplam	34				
Gİ Ön	Kontrol	17	16,53	281,00	128,000	,567
	Deney	17	18,47	314,00		
	Toplam	34				
YF Ön	Kontrol	17	18,09	307,50	134,500	,734
	Deney	17	16,91	287,50		
	Toplam	34				

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

Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygıları ($U=76$, $p<0.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.53$) deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamalarından ($\bar{X}=13.47$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

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

Tablo 4. Deney Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farklar

Grup		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Deney YD Son – YD Ön	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-3.528,000	
	Pozitif Sıralar	16	9,44	151,00		
	Eş Sıralar	0				
	Toplam	17				
Deney YK Son – YK Ön	Negatif Sıralar	1	1,50	1,50	-3,324,001	
	Pozitif Sıralar	14	8,46	118,50		
	Eş Sıralar	2				
	Toplam	17				
Deney YÖY Son – YÖY Ön	Negatif Sıralar	16	9,28	148,50	-3.410,000	
	Pozitif Sıralar	1	4,50	4,50		
	Eş Sıralar	0				
	Toplam	17				
Deney YP Son – YP Ön	Negatif Sıralar	13	9,23	120,00	-2,701,007	
	Pozitif Sıralar	3	5,33	16,00		
	Eş Sıralar	1				
	Toplam	17				
Deney Kİ Ön – Kİ Son	Negatif Sıralar	3	4,17	12,50	-2,706,007	
	Pozitif Sıralar	12	8,96	107,50		
	Eş Sıralar	2				
	Toplam	17				
Deney Gİ Son – Gİ Ön	Negatif Sıralar	11	9,86	108,50	-2,096,036	
	Pozitif Sıralar	5	5,50	27,50		
	Eş Sıralar	1				
	Toplam	17				
Deney YF Son – YF Ön	Negatif Sıralar	14	8,43	118,00	-3,297,001	
	Pozitif Sıralar	1	2,00	2,00		
	Eş Sıralar	2				
	Toplam	17				

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

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

Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test puan ortalamalarında ortaya çıkan bu fark pozitif sıralar lehinedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın H5 numaralı hipotezi doğrulanmıştır. H2 numaralı hipotez ise reddedilmiştir.

Çalışma kapsamındaki, “H9: Kontrol grubunda yazma duyarlılığı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H10: Kontrol grubunda yazma kaygısı ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H11: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ön test ile son test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.”, “H12: Kontrol grubunda yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol Grubunun Ön Test ile Son Test Puanları Arasındaki Farklar

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

		Pozitif Sıralar	4	11,75	47,00	
		Eş Sıralar	0			
		Toplam	17			
Kontrol	Kİ Ön – Kİ Son	Negatif Sıralar	9	8,94	80,50	-0,648,517
		Pozitif Sıralar	7	7,93	55,50	
		Eş Sıralar	1			
		Toplam	17			
Kontrol	Gİ Son – Gİ Ön	Negatif Sıralar	8	9,81	78,50	-1,055,291
		Pozitif Sıralar	7	5,93	41,50	
		Eş Sıralar	2			
		Toplam	17			
Kontrol	YF Son – YF Ön	Negatif Sıralar	8	9,38	75,00	-0,071,943
		Pozitif Sıralar	9	8,67	78,00	
		Eş Sıralar	0			
		Toplam	17			

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

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

Çalışma kapsamındaki, “H13: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H14: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H15: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.”, “H16: Dijital öykü yazarlığına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin alt boyutlarından alınan puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.” hipotezlerinin doğruluğunu test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Son Testleri Arasındaki Farklar

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
YD Son	Kontrol	17	15,26	259,50	106,500,190	
	Deney	17	19,74	335,50		
	Toplam	34				
YK Son	Kontrol	17	18,76	319,00	123,000,459	
	Deney	17	16,24	276,00		
	Toplam	34				
YÖY Son	Kontrol	17	21,41	364,00	78,000 ,022	
	Deney	17	13,59	231,00		
	Toplam	34				
YP Son	Kontrol	17	18,91	321,50	120,500,406	
	Deney	17	16,09	273,50		
	Toplam	34				
Kİ Son	Kontrol	17	21,18	360,00	82,000 ,031	
	Deney	17	13,82	235,00		
	Toplam	34				
Gİ Son	Kontrol	17	17,91	304,50	137,500,809	
	Deney	17	17,09	290,50		
	Toplam	34				
YF Son	Kontrol	17	22,53	383,00	59,000 ,003	
	Deney	17	12,47	212,00		
	Toplam	34				

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

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

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

Sonuç ve Tartışma

Dijital öykü ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmaların ortak özelliklerine bakıldığında dijital öykünün derslerin kalıcılığını olumlu etkilediği, öğrencileri motive ettiği, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağladığı kısaca dijital öykülerin olumlu katkılarından söz etmektedirler (Koltuk & Kocakaya, 2015; Kocaman Karoğlu, 2016; Tatlı & Aksoy, 2017; Gözen & Cırık, 2017; Bedir Erişti, 2017). Bu da yapılan bu çalışmanın varsayımlarını destekler niteliktedir.

Yapılan birçok araştırmada öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha yetersiz oldukları görülmüştür (Shell, Murphy & Bruning, 1989; Schunck & Swartz, 1993; Demir, 2013). Öz yeterlik inancı öğrencilerin yazı yazmaya karşı düşüncelerini de etkilemektedir. Hidi ve Boscolo (2006) yazmanın bütün zorluklarını üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma eyleminden memnun ve yazma görevlerini almada daha gönüllü olduklarını, yazma öz yeterlik inancına sahip kişilerince yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler. Pajares (2007) yazma konusunda güveni eksik olan öğrencilerin yazarken zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini belirtmişlerdir. Akar (2008) öz yeterlik algılamalarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili bulguların derlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırmaları incelediğinde okuma ve yazma etkinliklerinde kendine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını ve daha fazla başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen ve yazı yazmaktan kaçınmalarının bir nedeni de kaygıdır. Yazma kaygısı bireyin yazdıklarının değerlendirileceği endişesiyle yazmaktan kaçınmasıdır (Daly & Wilson, 1983). Öğrenciler kendilerini yazma becerisi yönünden eksik hissederlerse bu öğrencilerde yazma kaygısı görülmektedir (İşeri & Ünal, 2012). Yapılan birçok araştırma kaygının yazma üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymuştur (Zorbaz, 2010; Karakoç Öztürk, 2012; Ateş & Akaydın, 2015).

Deney grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlilikleri, yazma psikolojisi, kişisel ilerleme algıları, genel ilerleme algıları ve yazma becerisi farkındalıkları ön test puanları, son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırmanın deney grubundaki sonuçlarla benzer sonuçları olan araştırmalardan söz edilirse; Özkan ve Karasakaloğlu (2018) yaptıkları çalışmada öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği ve yazma bilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) çalışmalarında dijital öykü anlatımlarının temel dil becerilerinin aktarılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cığerci (2015) dijital öykülerin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin dinleme becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir şekilde Yamaç (2015) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde dijital öykünün etkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada dijital öykülerin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi dijital öyküler öncelikle öğrencilere yazma becerisini sevdirek yazma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

Kontrol grubunda yazma öz yeterliliği ve alt boyutlarından ön test ile son testlerde alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları son test puanları, ön test puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubunda ön test ve son test arasında farklılık beklenmezken araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma duyarlılıkları ve yazma kaygıları ön test ve son test arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma sürecinde kontrol grubunda dijital öykü ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamasına rağmen bu sonucun çıkması öğrencilerin süreç içerisinde Türkçe dersinde işlenen konulardan ve yapılan yazma çalışmalarından etkilendikleri düşünülmektedir.

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

Uygulama aşamasında müfredat ve teknik donanım eksikliğinden kaynaklı aksaklıklar çıkabileceğinden sürecin çok iyi planlanması gerektiği ve araştırmanın iki aydan uzun bir sürede yapılmasının daha verimli olacağı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda dijital öykü yazarlığı çalışmalarının yazma dışındaki diğer dil becerilerinde ve Türkçe dışındaki derslerde de uygulanabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 185-198.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Atal, D. & Koçak Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 24-35.
- Ateş, A. & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 24-38.
- Bayat, N. & Şekercioğlu, G. (2014). Yazma duyarlılığı ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi ve yazma duyarlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 283-301.
- Bedir Erişti, S. (2016). Katılımcı tasarım temelli dijital öyküleme sürecinde ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık göstergeleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 462-492.

- Bedir Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 25-38.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1999). The courage ta be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digitalstorytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Educational communications and technology*, 170-199.
- Duman, B. & Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre- service teachers creative writing skills. *ANTHROPOLOGIST*, 20(1-2), 215-222.
- Goral, M. B. & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1).
- Gömlüksiz, M. N. & Pullu, E. (2017). Toondoo ile dijital hikayeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95-110.
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). *Motivation and writing*. New York: The Guilford Press: Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Handbook of Writing Research.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf. adresinden alındı.
- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 691-707.
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakoyun, F. (2014). Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya Erdem, B. & Baydaş Sayılğan, Ö. (2011). Aristotelesçi mantık bağlamında yeni medyada öykü anlatımı: "Call of Duty" örneği. *Marmara İletişim Dergisi*, 82-101.
- Kırık, A. M. & Yazıcı, N. (2017). Instagram örneği üzerinden sosyal medyada hikaye anlatıcılığı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(2), 82-99.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikaye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikaye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.

- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde dijital hikaye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
- Koltuk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2).
- Kurudayıoğlu, M. & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikaye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- LoBella, C. (2015). The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write. *Spring*, 5-14.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir : Kaan.
- Özkan, Ö. & Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 239-249.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (s. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354.
- Shell, F. D., Murphy, C. C. & Bruning, H. R. (1989). Self-Efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91-100.
- Sümbüloğlu K. & Sümbüloğlu V. (1993). *Biyoistatistik*. Ankara: Özdemir Yayıncılık.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine yönelik "Yazma Özyeterlikleri Ölçeği" geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 81-94.
- Tatlı, Z. & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152.
- Turgut, G. & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikaye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2).
- Van Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd Twente Student Conference On It. 7*. University Of Twente, Faculty Of Electrical Engineering, Mathematics And Computer Science Enschede.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang Y. T. C. & Wu, W. C. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 339-352.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Dotor Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.