

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜLERİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ*

Araştırma Makalesi

Elif Nur EROĞLU** / Erdi ŞİMŞEK***

Geliş Tarihi: 23.08.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Bu çalışmada, dijital öykülerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma motivasyonuna etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test/son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenimi gören 20 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz ders boyunca öğrencilerin dijital öyküler oluşturdukları bu çalışmada, öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” ön test/son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonlarını belirlemek için çalışma bitiminde Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA) uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde deney grubuna uygulanan yazma motivasyonu ölçeğinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ÖMMA ve öğrenci görüşmelerinde ise deney grubunun dijital öykülerle yazmayı sevdiği, ilginç buldukları, mutlu oldukları, zevk aldıkları ve motive oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte birkaç öğrenci yazmaya yönelik isteksizliğini sürdürse de dijital öykülerin süreci kolaylaştırdığı görüşüne de katılmıştır. Araştırmanın bulguları dijital öykülerin yazma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceğini ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir araç olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, öğretim materyalleri, yazma becerisi, yazma motivasyonu.


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


Research Article

Received: 23.08.2025 | **Accepted:** 20.12.2025 | **Published:** 25.04.2026

Abstract: This study aims to explore the effect of digital storytelling on students’ writing motivation in teaching Turkish as a second language and to explore students’ perceptions of digital storytelling. The study was conducted using a mixed-method approach in which both qualitative and quantitative data collection and analysis methods were used together. In the quantitative phase, a weak experimental design with a one-group pre-test/post-test model was employed. In the qualitative phase, semi-structured interview forms were used. The participants were 20 international students studying Turkish as a second language at the B1 level at the Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) of Bartın University. Throughout the eight-session study, students created digital stories, and their writing motivation was assessed using the Writing Motivation Scale for Turkish as a Foreign Language, administered as both a pre-test and a post-test. Additionally, at the end of the study, the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) was conducted to determine students’ motivation toward digital storytelling materials. The analysis revealed a significant difference between the pre-test and post-

* Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykülerin Yazma Motivasyonuna Etkisi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Yüksek lisans öğrencisi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı; eliffiroglu@gmail.com  0000-0001-9162-5871

*** Dr. Öğr. Üyesi; Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, erdisimsek@gmail.com  0000-0003-1465-565X

test results of the writing motivation scale administered to the experimental group. According to the IMMS results and semi-structured interview forms results, participants liked writing with digital stories, found them interesting, and felt happy, enjoyed, and motivated. Although a few students remained reluctant toward writing, they acknowledged that digital storytelling facilitated the process. The findings suggest that digital storytelling can enhance students' motivation in the writing process and serve as an effective tool in teaching Turkish as a second language.

Keywords: Digital storytelling, instructional materials, teaching Turkish as a second language, writing motivation, writing skills.

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte değişen ve gelişen dünyada insanlar, çeşitli bireysel ve toplumsal amaçlarla ikinci bir dil öğrenmek istemektedir. Bir dili öğrenmenin en temel yolu, o dilin temel becerilerini edinmekten geçer (Batluralkız ve Karakuş Taysi, 2021, s. 1040). “Dili anlama ve kullanma” yetkinliğine sahip olmak demek, dil becerilerinin sağlıklı biçimde gelişmesi, öğrenilen dil yapılarını günlük yaşama aktarabilme ve uygun bağlamlarda etkili iletişim kurabilme anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, dil becerilerinin ilerlemesi üzerinde özenle durulması gereken önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Özkaya, 2020, s. 1387). Yazma becerisi, ikinci dil olarak Türkçe alanında bireylerin en fazla zorluk çektiği becerilerden birisi olarak karşımıza çıktığı söylenebilir (Bektaş Hay ve Ökten, 2020, s. 3). Tiryaki’ye göre anlatma becerileri içerisinde kendine yer bulan yazmanın geliştirilmesindeki asıl amaç, dili öğrenenlerin fikir ve duygularını hedef dil yapısına dikkat edilerek sistemli bir biçimde yazıya aktarmalarına olanak sağlamaktır. Elde edilen bilginin somut bir işareti olan yazma becerisi, bireye kullanılan dil konusunda geri bildirimler vermede ve kullanılan dilin eksiklerini bulma konusunda önemlidir. Ayrıca yazma becerisi, bireyin bilgisini, konuyu anlamlandırmasını ve konuyla ilgili fikirlerini yazması için çok taraflı zihinsel bir süreç ihtiyacı duymaktadır (Tiryaki, 2013, s. 38). Bu maksatla hedef dilde belli başlı birikimlerinin olması önem arz etmektedir. Altunkaya’ya göre günümüz dünyasında kâğıda yazı yazmak yerini giderek teknolojik araçlarla yazı yazmaya bırakmaya başlamıştır. Bu nedenle kişilerin elektronik ortamlarda yazı yazarak fikirlerini paylaşma ihtiyacı da gün geçtikçe artmaktadır (Altunkaya, 2019, s. 81).

Yeni bir dil öğreniminde önemli unsurlardan biri de motivasyon kavramıdır. Motivasyon kelimesi TDK Güncel Türkçe Sözlük’te “isteklendirme, güdüleme” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2025). Motivasyon, bireyi belirli yönde seçimler yapmaya, eyleme geçmeye iten hareket ve güç anlamına gelen Latince “movere” fiilinden oluşmaktadır (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 3). Akbaba’nın (2006, s. 347) tanımına göre motivasyon kavramı, insanların bir davranışı yapmasını sağlayan, bu davranışların miktarını ve enerjilerini ayarlayan, davranışlara yön veren ve davranışların sürekli olmasını sağlayan çeşitli iç ve dış sebeplerle beraber davranışların işleyişini de içermektedir. Dil öğrenme açısından motivasyon ise, çabalama ve dili öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilemektir (Gardner, 1985, s. 10). Dörnyei’ye göre (2005, s. 65) “motivasyon, yabancı dili öğrenmeyi başlatan birincil bir dürtüdür ve ilerleyen zamanda öğrenme için istekli olmayı sağlayan itici bir güçtür”. Öğrenmenin, "bireyin bir konuyu gerçek anlamda öğrenmeyi istemesiyle gerçekleştiği" durumu düşünüldüğü zaman, bireyi öğrenmek için eyleme geçirecek aksiyonları öğreticinin iyi bilmesi ve bunları sınıf ortamında bilinçli olarak kullanması

lazımdır. Bu durum, her şekildeki öğrenme ortamlarında ve öğrenilecek her türlü konuda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önem arz etmektedir (Williams & Burden, 1997, s. 111). Dolayısı ile, motivasyon yazma sürecinde de önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgi ve isteklerinin yüksek olması, yazı yazmaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, bir ürün oluşturmak için çaba sarf etmesi gibi nitelikler yazma motivasyonu için önemli detaylardır.

Yazma becerisini geliştirmek için kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Bunlardan biri de günümüz dijital dünyasında öne çıkan yöntemlerden olan dijital öyküleme. Dijital öyküler, öğrencilerin ilgilerini canlı tutacak, öğrencilerin konuya dair ilgilerini artıracak ve dersi zevkli bir hâle getirecek nitelikleri içinde bulundurmaktadır. Dijital öyküler, bireylerin yaparak öğrenmelerine yarar sağlar (Gimeno-Sanz, 2015, s. 116). Dijital öyküler, öğrencilerin yazma becerilerini, sunuş becerilerini, teknolojik becerilerini, araştırma yapma becerilerini ve iletişim becerilerini olumlu yönde geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Robin, 2006, s. 222). Dijital öykü oluşturulurken öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma becerilerini etkin olarak uygulamaları gerekir (Tabak, 2017, s. 29). Böylece bu becerilerin gelişimi hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında desteklenir. Maden ve Maden'e göre (2019, s. 227) zira yabancı dil öğretim süreci sınıf içinde başlayıp biten bir özellik taşımamaktadır. Yabancı dil öğretimi uzun ve yoğun bir süreç gerektirdiği için öğretim sadece sınıf içinde kalmamalı sınıf dışına da genişleyerek her zemine taşınabilmelidir (Kadıızade, 2015, s. 744).

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Dijital Öyküleme

Bilindiği üzere öykü anlatma tekniği çok köklü bir geçmişe ev sahipliği yapmaktadır. Günümüzde ise öykü anlatma tekniği, dijital öykü olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Öyküleme nispeten eski bir fikir olsa da dijital öykü fikri yeni sayılabilir (Meadows, 2003, s. 189-193). Öyküleme yönteminin çağın teknolojileriyle harmanlanmasıyla “dijital öyküleme” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram “dijital ortamlarda yazılabilen, depolanabilen, yayımlanabilen, okunabilen öyküler” olarak tanımlanabilmektedir (Turgut ve Kışla, 2015, s. 102). Dijital öykünün asıl meydana çıkışı ise 1980’li senelere ulaşmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Digital Storytelling Merkezinde Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından yapılan araştırmalardan meydana gelmiştir. Robin’e (2006, s. 709) göre dijital öykü, çoklu medya araçlarının kullanılmasıyla tarihî ve kişisel olaylarla ilgili öyküler gibi anlatılarda bilgilerin aktarılmasına olanak tanıyan 2 veya 3 dakikadan oluşan kısa öyküler meydana getirmektedir. Dijital öyküleri üretirken öykülerin asıl mesajını anlaşılır biçimde iletmesinde önemli bir rol oynayan, birbirini tamamlayan önemli öğeler bulunmaktadır: bakış açısı, ekonomik olması, dramatik soru, seslendirme yeteneği, duygusal içerik, müziğin gücü, ve ilerleme hızı (Robin, 2006, s. 709-710). Dijital öykülerin oluşum aşamaları incelendiği zaman, literatürde pek çok araştırmacının ilgili konuda yaptığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Dijital öykülerin oluşum aşamaları, geleneksel öykü süreçleriyle benzer niteliktedir. Barrett’e (2009) göre dijital öykü oluşturma süreci beş aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öykü metninin yazıldığı aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazılacak metin izleyicinin dikkatini çekecek şekilde olmalıdır. İkinci aşama olan ses kaydı oluşturma

aŐamasında metine göre dijital öyküyü hazırlayan kişi seslendirme yapar. nc aşama ise görselleri toplama aŐamasıdır. Bu aŐamada dijital öykü hazırlayıcısı konuyla alakalı fotoğraf, video, resim gibi görselleri seçerek toplar. Dördüncü aşama öykü yapma aŐamasıdır. Bu aŐamada dijital öykü anlatıcısı seçmiŐ olduğu programda oluŐturduđu metni, seslendirmesini ve toplamıŐ olduğu görselleri birleŐtirerek dijital öyküsünü meydana getirir. BeŐinci ve son aŐamada ise yayınlama/paylaşma aŐamasıdır. Dijital yk hazırlayıcısı hazırlamıŐ olduğu dijital öyküyü izleyicisi ile paylaŐır.

1.2. Yabancı Dil ğretiminde Dijital yk Kullanımı

Eğitimde dijital teknolojilerin kullanılmasıyla dijital öykü anlatımının da öğretimde kendine yer bulmasının modern sınıfların bir yansıması olduğu söylenebilir (Robin, 2008, s. 220-221). Dijital ykler, öğrencilerin ilgilerini canlı tutacak, öğrencilerin konuya dair ilgilerini artıracak ve dersi zevkli bir hâle getirecek nitelikleri barındırmaktadır. Dijital ykler, çevrim içi olan etkileŐimli zeminlerde, kullanıcıların etkin oldukları, kendi kendilerine bilgilere ulaŐmalarına ve bu bilgileri uygulamalarına olanak tanıyan bir fikir olarak kendini göstermektedir (Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013, s. 313). Kurudayoğlu ve Bal (2014, s. 89) yaptıkları araştırmada dijital öykülerin temel dil özelliklerinin aktarılması konusunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Dijital ykler, öğrencilerin yazma, sunum, teknoloji kullanımı, araştırma yapma ve iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Robin, 2006, s. 712). Tetik ve Arslan zer (2022, s. 38) tarafından yapılan araştırmada dijital ykleme çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonunu ve dijital öykü oluşturma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Foley (2013, s. 195) yazma konusunda isteksiz olan öğrencilerin bile dijital öykü materyali sayesinde yazı yazmaya baŐladıklarını gözlemlemiŐtir. Öğrencilerin kendi dijital öykülerini oluŐurmaya baŐladıkça ve bu etkinliğe devam ettikçe kendilerini yazar gibi hissettikleri, motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Dijital ykler, bireylerin yaparak öğrenmelerine yarar sağlar (Gimeno-Sanz, 2015, s. 110). Razmi vd. (2014, s. 1543) tarafından yapılan çalışma, yabancı dil öğrenimi ya da ğretiminde dijital öykülerin etkili bir araç olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Reinders (2011, s. 3), dijital öykülerin öğrencileri dil kullanımında motive eden bir araç olduğunu ifade etmektedir.

1.3. Yabancı Dilde Yazma Motivasyonu

Yazma becerisi, gündelik yaŐantımızda sürekli ihtiyaç duyduğumuz bir dil öğrenme alanı olup araştırmacılar tarafından farklı Őekillerde tanımlanmıştır. Şengül (2011, s. 24), yazma becerisini edinilen bilgi, fikir, tecrübe ve duyguların zihinsel süreçlerden geçerek dil kurallarına uygun bir düzen içinde yazıya aktarılması olarak tanımlamıştır. Tiryaki (2013, s. 38) ise yazmayı, bireyin duygu ve düşüncelerini zihinde yapılandırarak dil kuralları çerçevesinde ifade etmesi olarak açıklamıŐtır. Yabancı dilde yazma becerisini öğrenmek, ana dilde yazma becerisini kazanmaktan oldukça farklıdır. Etkili bir yazma ğretimi için öncelikle dinleme, konuŐma ve okuma becerilerinin planlı bir Şekilde geliŐtirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (lter, 2002, s. 2). Yazma sürecinin temelde üç aşamadan oluştuğu bilinmektedir. Bu aŐamalar; yazma öncesi, yazma aŐaması ve yazma sonrası Őeklinindedir (Güneş, 2014, s. 169). Dil bilgisi kurallarının yazma sürecinde doğru ve tutarlı bir Şekilde

kullanılabilmesi için, eğitim basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak planlanmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 40). Yazma öğretiminde bu aşamalara uyulması, bireylerin ikinci dilde yazma becerilerini geliştirerek yazma sürecinin daha etkili, verimli ve yapılandırılmış bir şekilde ilerlemesine olanak tanıyacaktır. Her aşama, öğrencinin yazılı anlatım becerisini sistemli bir şekilde geliştirmeyi hedeflemekte ve dilin yapılarını aşamalı olarak kavramasına yardımcı olmaktadır.

Yabancı dilde yazma öğretiminin bu denli karmaşık yapısı içerisinde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlayabilmenin bir yolu onların motivasyonlarını artırmak olabilir. Bilindiği üzere yeni bir dil öğrenirken en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Çakır'a (2009, s. 3) göre motivasyon, bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan itici güç olarak tanımlanır. Brown (2000, s. 160-161) ise motivasyonu, kişinin hedeflerine ulaşmasını sağlayan içsel bir dürtü olarak açıklar. Günümüz eğitiminde sıkça vurgulanan bu kavram (Gilbert, 2013, s. 16), bireylerin davranışlarının yönünü, kararlılığını ve eğitim sürecindeki ilerleme hızını belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması ve bireyin öğrenmeye istekli hale gelmesi açısından motivasyon, belirleyici bir değişkendir. Öğrenme, kalıcı bir süreçtir ve bu doğrultuda öğreticinin temel hedefi, öğrencide yalnızca anlık değil, sürekli bir güdü oluşturmaktır. Motivasyonun önemli özelliklerinden biri, bireylerin kişilik yapıları, istekleri, ihtiyaçları ve moral durumlarına bağlı olarak farklılık göstermesidir. Bu nedenle herkesi aynı anda ve aynı yöntemlerle harekete geçirmek oldukça zordur. Aynı sözler veya ödüllerle herkesi motive etmek mümkün olmadığı gibi bir bireyin sürekli aynı şekilde motive edilmesi de imkansızdır. Ergun Özler'e (2013, s. 129) göre kişinin istekleri, gereksinimleri ve moral durumu zamana bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin sınıf ortamındaki öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Yazma becerisinin gelişmesi için öğrencinin bu sürece ilgi duyması ve istekli olması gerekmektedir. Bu isteğin oluşması ise yazma motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Erbilen, 2021, s. 171). Öğrencinin yazı yazmayı istemesi, öğreticinin yönlendirmesiyle şekillenir ve öğreticinin öncelikli görevlerinden biri de bu motivasyonu sağlamaktır. Brouwer (2012, s. 193) bu nedenle öğrencilerin yazmada motivasyon oluşturmaya, yazma çalışmalarının odak noktası hâline getirmeleri gerektiğinden söz etmektedir. Yazma süreci, birçok farklı aşamadan oluştuğu için bireylerde olumsuz bir tutum gelişmesine de neden olabilmektedir (Çakır, 2010, s. 167). Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerin kullanılması, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesi, amaçların net bir şekilde belirlenmesi, öğrencilere düzenli dönütler verilmesi ve onları yazmaya teşvik edecek uygulamaların hayata geçirilmesi, yazma motivasyonunu destekleyerek artırabilir.

Dijital öykülerin yazma motivasyonu bağlamında kullanımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle son dönemlerde ana dilde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik birkaç çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Keskin (2023) yapmış olduğu dezavantajlı bölge çocuklarıyla dijital öykü yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma motivasyonlarının ön test son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve yazma motivasyonlarının orta düzeyden iyi düzeye yükseldiğini tespit etmiştir. Güzel Özcan (2021), dijital öyküleri ayrı bir ders gibi planladığı çalışmasında dijital öykülerin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve yazma becerilerini

iyileŐtirdiđi sonucuna ulaŐmıŐtır. Şahin (2021) ise dijital ykw oluŐturmanın öğrenicilerin motivasyonlarını artırıcı bir unsur olduğu sonucuna ulaŐmıŐtır. Demir ve Kılığkıran (2018) alıŐmalarında, dijital ykwlerin öğrenicilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, ilgilerini çektiğini ve kendilerine olan güvenlerini artırdığını belirlemiştir. Benzer Şekilde Balaman Uçar (2016), dijital ykwlerin öğrenicileri yazmaya daha fazla motive ettiğini ifade etmiştir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) ise öğrenicilerin, dijital ykwler sayesinde yazma sürecine daha fazla ilgi duyduklarını vurgulamıŐtır. Göçen (2014), dijital ykwlerin dersleri daha eğlenceli ve zevkli hâle getirdiğini belirtirken; ıralı (2014), Baki (2015), Uslu (2019) ve Tetik (2020) yaptıkları araştırmalarda, dijital ykwlerin yazma becerisini geliştirdiğini, yazmaya yönelik motivasyonu artırdığını ve yazmaya dair kaygıyı azalttığını ortaya koymuştur.

2. Araştırmanın Amacı

ğrenicilerin yabancı bir dil öğrenirken en zorlandıkları alanlardan birinin yazma becerisi olduğu dŐnldđnde yazma ğretiminde kullanılacak yöntem ve materyallerin çeŐitlendirilmesi ve özellikle öğrenicilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen dijital araçların kullanılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde dijital ykw yönteminin dil ğretiminde giderek yaygınlaŐtıđı görülmekle birlikte bu çalıŐmaların büyük çoğunluğunun dinleme, konuŐma ve kelime ğretimi becerilerine odaklandığı yazma becerisi ve yazma motivasyonu üzerine yapılan araŐtırmaların ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Alemi vd., 2022; Fu vd., 2022). Çalışma, yalnızca dijital ykwlerin motivasyona etkisini nicel olarak belirlemekle kalmayıp aynı zamanda öğrenicilerin dijital ykw materyaline ilişkin algı ve deneyimlerini nitel verilerle destekleyerek bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Uygulama açısından ise bu araştırma, dijital ykw materyalinin öğrenicilerin derse katılımını, yazma sürecine yönelik tutumlarını ve öğrenme deneyimlerini nasıl dnŐtrdđn ortaya koymasını bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğreticilere dijital araçların pedagojik kullanımını konusunda yeni bir bakış açısı kazandırmakta materyal geliŐtiriciler için yazma ğretiminde kullanılabilecek etkileŐimli içeriklere dair örnek oluşturmaktadır.

Yazma becerisinde öğrenicilerin birden fazla problem yaŐamasını ve yazmaya yönelik olan motivasyonlarının az olması bu alanda dikkatle durulması gerektiğini göstermektedir (Tok, 2013, s. 249). Bu çalışmanın amacı, dijital ykwlerin ikinci dil olarak Türkçe ğrenen öğrenicilerin yazma motivasyonuna etkisini belirlemektir. Konu Şu  alt problemle ele alınmıştır:

1. Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Katılımcıların ğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir?
3. Katılımcıların dijital ykw materyaline yönelik görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel ve nicel veri toplama ile çözümlleme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür. Karma yöntem; hem nicel hem de nitel verilerin elde

edilmesini, bu iki veri grubunun bütünleştirilmesini ve elde edilen sonuçların kapsamlı biçimde değerlendirilmesini içeren bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. (Creswell, 2017, s. 2). Bu çalışmada açıklayıcı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı desende öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir daha sonra ise bu nicel bulguları daha iyi anlamak, tamamlamak ve açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır (Creswell & Clark, 2007; akt. Büyüköztürk vd., 2021, s. 266).

Araştırmanın temelinde nicel yaklaşım kullanılmış olup verilerin desteklenmesi için de nitel yaklaşım kullanılmıştır. Nicel veri toplama kapsamında zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenine göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Zayıf deneysel desen, yalnızca deney grubuyla yürütülen ve kontrol grubunun yer almadığı bir araştırma türüdür. Kontrol grubunun bulunmamasının temel nedeni yeterli örnekleme sahip olunamamasıdır. Bu desende, deneysel uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde aynı ölçme araçlarından yararlanılarak test edilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 208). Nitel veri toplama kapsamında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nicel veriler, öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerindeki değişimi istatistiksel olarak ortaya koyarken nitel veriler, bu değişimin neden ve nasıl gerçekleştiğini açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda nitel veriler, nicel bulguları destekleyici ve derinleştirici bir işlev üstlenmektedir. Böylece nitel bulgular, nicel sonuçlara anlam kazandırmakta sayısal verilerle ortaya konan değişimlerin öğrenci ifadeleriyle gerekçelendirilmesini ve yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu bütünlük yaklaşım sayesinde araştırmadan elde edilen sonuçlar hem ölçülebilir hem de derinlemesine açıklanabilir nitelik kazanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası 20 öğrenci (7 kadın ve 13 erkek) oluşturmaktadır. Bu örneklemin çoğunluğunu ise Kazakistan, Endonezya ve Gabon gibi ülkelerden gelen 18-24 yaş arası öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada katılımcılar, araştırmanın amacına bağlı durumların seçilmesi ve derinlemesine araştırılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2021, s. 94-95). Bilimsel araştırmanın etik ilkeleri dikkate alınarak öğrencilerin katılımı gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Öğrenciler eğitim süreci hakkında bilgilendirilmiş ve çalışma öncesi bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Araştırmada örneklem büyüklüğü 20 öğrenci ile sınırlı olduğundan elde edilen bulguların genellenebilirliği kısıtlıdır. Bu durum, nicel analizlerin istatistiksel gücünü azaltabilir. Bu nedenle bulguların yorumlanmasında ve çıkarılacak sonuçlarda bu sınırlamanın dikkate alınması gerekmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının tespit edilmesi için Sevim ve Doyumğaç (2022) tarafından geliştirilen “Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak

bulunmuş, alt boyutlarının güvenilirlik düzeyleri ise duyuşsal boyut için .83, dışsal boyut için .85 ve öz farkındalık boyutu için .81 şeklinde saptanmıştır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan materyale yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Keller (1987) tarafından geliştirilen ve Kutu ile Sözbilir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi (ÖMMA)” uygulanmıştır. Bu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerleri ise dikkat ve uygunluk boyutunda .79, güven ve doyum boyutunda ise .69 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda dijital öykü materyaline yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın incelenmiş benzer çalışmalarda kullanılan soru örneklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacıyla uyumlu biçimde açık uçlu sorulardan oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda soruların ifadeleri, anlaşılabilirliği ve kapsamı yeniden düzenlenmiş gerekli düzeltmeler yapılarak form son hâlini almıştır. Ayrıca formun işlevselliğini değerlendirmek amacıyla iki öğrenci ile pilot bir uygulama gerçekleştirilmiş ve soruların açık, anlaşılır ve amaca uygun olduğu görülmüştür.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma 2023-2024 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve çalışma kur sınavlarından dolayı öğrencilerin gönüllü uygunluğuna göre dört haftaya yayılmış şekilde sekiz ders saati boyunca dört etkinlik ile sürdürülmüştür. Katılımcılara uygulamanın amacı, süreci ve uygulama hakkında bilgiler verildikten sonra ilk olarak ön-test uygulanmıştır. Katılımcıların dijital öyküleme kullanacakları Pixton uygulaması tanıtılmış ve ardından öğrencilere dijital öykü ile ilgili hazırlanan örnek video izletilmiştir. Birinci etkinliğin uygulanma sırasında etkinlik konusu öğrencilere detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Konuyla ilgili öğrenciler senaryo taslaklarını oluşturmuşlardır. Taslaklara yazım ve imla kuralları da düzeltilerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Taslakların son hâli oluşturulmuştur. Hazırlanacak olan videonun akışı belirlenmiştir. Öğrenciler akıllı telefonlarının ses kayıt uygulamasını kullanarak yazdıklarını ses kaydına almışlardır. Seslendirme sonrası öğrencilere verilen linkten öğrenciler uygulamaya giriş yapmış ve görselleriyle yazılarını oluşturmuşlardır. Telefonlarına indirdikleri uygulama ile videolarını oluşturmuşlardır. Uygulamada her öğrencinin aynı zamanda ilerlemesine önem verilmiştir. Son olarak isteyen öğrenciler hazırladıkları dijital öykülerini arkadaşları ile paylaşmıştır.

Birinci etkinlikte, öğrencilerden kendi ülkelerindeyken hafta sonu ve boş zamanlarında neler yaptıklarını şimdi neler yaptıklarını karşılaştırmalı şekilde anlatan bir dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrenciler önce senaryolarını planlamış, ardından yazılı hâle getirerek öğretici dönütü doğrultusunda geliştirmişlerdir. Bu etkinlikte güdümlü yazma tekniği kullanılmış öğrencilerin yapılandırılmış bir yönlendirmeyle yazılı üretim yapmaları, karşılaştırma becerisi kazanmaları ve yazılarını dijital ortama aktarmaları amaçlanmıştır.

İkinci etkinlikte, öğrenciler hayallerindeki mesleği tanıttıkları bir dijital öykü oluşturmaya yönlendirilmiştir. “Mesleğin adı nedir?”, “Neden bu mesleği seçtiniz?” gibi sorularla öğrencilerin yazma amacı belirlemesi, metinlerini planlaması ve yapılandırması desteklenmiştir. Yazma sürecinde yine öğretici dönütüyle metinleri geliştirmeleri sağlanmış ardından dijital ürünlerini sınıfla paylaşarak değerlendirme yapmaları teşvik edilmiştir. Bu etkinlikte de güdümlü yazma tekniği kullanılmış odak noktası ise planlı yazma, düşünce geliştirme ve metin organizasyonudur.

Üçüncü etkinlikte, öğrencilerden “sağlık, beslenme, spor, stres, uyku, bağımlılık, kilo” gibi önceden belirlenmiş anahtar sözcükleri kullanarak sağlıkla ilgili bir dijital öykü oluşturmaları istenmiştir. Yazma süreci yine planlama, senaryo yazımı, öğretici dönütü ve dijitalleştirme adımlarıyla yürütülmüştür. Bu etkinlikte kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniği kullanılmış öğrencilerin belli bir kavram alanında bütünlük içinde yazı yazma, konu etrafında fikir geliştirme ve bağlam oluşturma becerileri desteklenmiştir.

Dördüncü etkinlikte ise öğretici tarafından verilen “Merve bu sabah da kuş sesleriyle uyanmıştı...” cümlesiyle başlayan bir öykü girişinin öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Öğrenciler bu başlangıçtan hareketle olayların gelişimini ve sonucunu kurgulamış ardından öğretici dönütüyle yazılarını geliştirerek dijital öyküye dönüştürmüşlerdir. Bu etkinlikte metin tamamlama tekniği kullanılmıştır. Teknik, öğrencilerin verilen başlangıç yapısına uygun biçimde yaratıcı düşünceleri, metin bütünlüğü sağlamaları ve öyküleyici anlatım becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada nicel verilerin analizi SPSS yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada ilk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi için katılımcı sayısından dolayı ($n < 30$) ShapiroWilk testi ve çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerekmektedir (Şencan, 2005, s. 200). ShapiroWilk testinde $p > 0,05$ ise değişken normal dağılım özelliği gösteriyor anlamına gelir (Cevahir, 2020, s. 14). Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinde yer alan maddeler normal dağılıma sahip olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Tek grup ve ön test/son test durumları incelenirken ise ön test ve son testin bağımlılık durumları nedeniyle bağımlı grup testi (Paired Samples T test) kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğinin Cronbach Alfa (α) değeri 0,90'dır. Bu değer kullanılan aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi analizinde ise nicel betimsel analiz yapılmıştır. Likert tipi ölçeğin değer aralığının ($5 - 1 = 4$), ölçeğin en yüksek değerine (5) bölünmesiyle elde edilen 0,80'lik puan aralıkları, öğrencilerin ölçekte bulunan maddelere ilişkin düşüncelerini ve buna bağlı olarak materyale yönelik motivasyon görüşlerini belirlemiştir.

Tablo 1*5'li Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı*

Değer Aralıkları	Görüşler
1,00-1,80	Hiç Katılmıyorum
1,81-2,60	Az Katılıyorum
2,61-3,40	Orta Derecede Katılıyorum
3,41-4,20	Çok Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen Katılıyorum

Bu verilere göre, 1.00-1.80 arası aritmetik ortalamaya sahip ölçek maddelerinin sıklık seviyeleri “Hiç katılmıyorum” şeklinde isimlendirilmiş olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının olmadığını göstermektedir. 1.81-2.60 arası değerlere sahip maddeler ise “Az katılıyorum” olarak nitelendirilmiş ve öğrencilerin materyal motivasyonlarının çok düşük olduğunu 2,61-3,40 arasındakiler “Orta derecede katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının ortada olduğunu 3,41-4,20 arasındakiler “Çok katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının iyi olduğunu 4,21-5,00 arasındakiler ise “Tamamen katılıyorum” olup öğrencilerin materyal motivasyonlarının çok iyi olduğunu belirtir şekilde yorumlanmıştır. ÖMMA'nın Cronbach Alfa (α) değeri ise 0,81'dir. Bu değer kullanılan aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, benzer özellikler taşıyan verileri belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda sınıflandırmayı, ardından bu verileri okuyucunun kolayca kavrayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamayı kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 243). Nitel araştırmalarda verilerin araştırmacı tarafından toplanması ve değerlendirilmesi, araştırmacının kişisel yargı, düşünce ve tutumlarının araştırmanın sonuçlarına yansımaya neden olabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 254-255). Katılımcılarla gerçekleştirilen geriye dönük görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden kelime, ifade ve paragraflar üzerinden kodlar geliştirilmiştir. Ortaya çıkan benzer düşünceler doğrultusunda temalar belirlenmiş ve alıntılarla desteklenmiştir. İçerik analizi sırasında, katılımcı kimliklerini gizlemek amacıyla alfa numerik kodlama yöntemi tercih edilmiş ve her bir katılımcıya bir harf ve kaçınıcı görüşülen kişi olduğunu belirten bir de sayı atanmıştır. Örneğin: K1, K2, K5 gibi.

Nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği sağlamanın yolu, sonuca nasıl ulaşıldığının ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 275). Buradan hareketle araştırmanın güvenilirliği için iki ayrı araştırmacı tarafından kodlar, kategoriler ve temalar belirlenmiş elde edilen sonuçlar için de Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne başvurulmuştur. İki araştırmacı arasındaki görüş birliği .90 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın etik kurul iznine dair bilgileri şöyledir: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 27.09.2022 Sayı: E-23688910-050.01.04-2200098470.

4. Bulgular

4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine Ait Bulgular

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Katılımcıların yazma motivasyonlarına yönelik ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan “Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği” ile elde edilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeğine İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	Ss	T	df	p
Yazma Motivasyonu	Ön Test	20	3,04	,636	-4,567	19	,001
	Son Test	20	3,73	,515			

Yabancı dil olarak Türkçe Yazma Motivasyonu Ölçeği’nden elde edilen ön test ve son test bulguları kıyaslandığında öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 2). Katılımcıların yazma motivasyonuna yönelik aritmetik ortalama (\bar{x}) değerinin ön testte 3,04 olduğu görülürken son testte 3,73 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarındaki bu anlamlı artış dijital öykü yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir.

5.2.1. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Katılımcıların öğretim materyalleri motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt almak için deney grubuna uygulanan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi” ile ilgili 2 alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

ÖMMA Boyutları ve Puan Ortalamaları

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

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

Tablo 4*ÖMMA Dikkat-Uygunluk Boyutları Maddeleri ve Madde Ortalamaları*

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

Tablo 4 incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirebilmektedir:

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

- M3 ortalamasına (2,10) bakıldığında katılımcılar derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi olmadığına “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 4’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Katılımcıların bu yanıtlarından yola çıkarak dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat çekici buldukları, dijital öykülerin yazma dersinde kullanmaya uygun gördükleri ve dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir.

Tablo 5

ÖMMA Güven-Tatmin Boyutu Maddeleri ve Madde Ortalamaları

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

Tablo 5 incelendiğinde maddeler ve maddelere verilen cevaplar anketin kodlarından yola çıkılarak şu şekilde maddelendirilebilmektedir:

- M24 ortalamasına (4,45) bakıldığında katılımcıların dersti başarıyla tamamlamaktan mutluluk duyduklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M19 ortalamasına (4,10) bakıldığında katılımcıların dersteki konuların sıralamasının iyi olmasının dersti öğreneceklerine dair güvenlerini artırdıklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M15 ortalamasına (4,00) bakıldığında katılımcıların verilen ödevleri yaptıkça konuları öğreneceklerine dair kendilerine dair güvenlerinin artmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M21 ortalamasına (3,90) bakıldığında katılımcıların dersten zevk aldıkları için dersteki konularla ilgili daha çok şey öğrenmek istemelerine “ çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M17 ortalamasına (3,95) bakıldığında katılımcıların ders konularına çalıştıktan sonra bu dersten geçebileceklerine yönelik güvenlerinin artmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M22 ortalamasına (3,95) bakıldığında katılımcıların derse zevk alarak çalışmalarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.

- M20 ortalamasına (3,85) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaları, araştırmaları tamamlamaları kendilerinde başarı hissi uyandırmasına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M23 ortalamasına (3,85) bakıldığında katılımcıların ödev sonrası verilen dönütler ve dersteki diğer yorumların emeklerinin karşılığını aldıkları hissini vermelerine “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M13 ortalamasına (3,70) bakıldığında katılımcıların içeriği ilk incelediklerinde bu ders kapsamında neler öğreneceklerini anladıklarına “çok katılıyorum” yanıtını vermişlerdir.
- M16 ortalamasına (2,63) bakıldığında katılımcıların dersteki uygulamaların ve alıştırmaların oldukça zor olmasına “orta derecede katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M12 ortalamasına (2,47) bakıldığında katılımcıların dersi anlamaları beklediklerinden daha zor olduğuna “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M18 ortalamasına (2,32) bakıldığında katılımcıların ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadıklarına “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)
- M14 ortalamasına (2,16) bakıldığında katılımcıların derste kullanılan materyallerde çok bilgi verildiği için nelerin önemli olduğunu ayırt edemediklerine “az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. (Bu madde ters maddedir. Tablo 5’te ters çevrilmiş hâli verilmiştir.)

Bu yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların dijital öyküler kullanılarak işlenen yazma dersinden memnun oldukları, derse yönelik ilgilerinin olduğu, başarılı olduklarını ve derse karşı güven duydukları çıkarımı yapılabilmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine Ait Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak, dijital öykü uygulamasının yapıldığı 20 deney grubu öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin dijital öykü ile yapılan yazma etkinliklerine yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, 20 öğrenciden 16’sı (%80) etkinlikleri keyifli ve ilham verici bulmuş ve yazma heveslerinin arttığını belirtmiştir. Öğrenciler yapılan etkinliklerin aynı zamanda kullanışlı olduğunu ve onların öyküleri giderek daha fazla sevdiklerini de ifade etmişlerdir:

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

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

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

Öğrencilerin dijital öykü materyali ile etkileşimleri sırasındaki duyguları da ifadelerine yansımıştır. Öğrencilerin 18’i (%90) dijital öykü oluşturarak yazmaya yönelik duygularını “Enerji verici” (K1), “Yazma motivasyonunu artırıcı” (K15), “İlgi uyandıran” (K18) ve

“heyecan verici ve eğlenceli” (K19), “pratik ve eğlenceli” (K12), “kolaylaştırıcı” (K13) “hayal gücünü güçlendirmenize yardımcı olan” olarak nitelendirmişlerdir. Öğrencilerden 1’i (%5) ise yazı yazma ile ilgili olumsuz bir düşünceye sahip olsa da dijital öykü kullanarak yazmaktan hoşnut olduğunu dile getirmiştir:

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

Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formlarından anlaşıldığı kadarıyla katılımcılardan yalnızca 2’sinin (%10) yazmaya yönelik çekincesinin çalışma sonrasında da sürdüğü görülmektedir. Öğrencilerin dijital öykü aracı kullanımından bağımsız olarak genel olarak yazma etkinliklerini sevmediklerini dile getirmişlerdir:

K8: “Hayır, Çünkü ben yazmayı sevmiyorum.”

K7: “Ama hâlâ çok yazı yazmayı sevmiyorum.”

Öğrencilerin dijital öykülere yönelik önerileri de dikkat çekici bulgular arasındadır. Öğrencilerin 2’si (%10) dijital öyküleme etkinliklerinin mobil cihazlar yerine bilgisayarlar aracılığıyla yürütülmesinin daha konforlu olabileceğini dile getirmiş ve bunun sınıfta sıkıcılığın önüne geçebilecek bir uygulama olabileceğini öne sürmüşlerdir:

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

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

Öğrencilerin 16’sı (%80) dijital öykü oluşturma süreçlerini fazlasıyla sevdikleri ve sonraki yazma etkinliklerinde de mutlaka dijital öykü kullanmak istediklerini belirten görüşleri mevcuttur:

K1: “Evet istiyorum çünkü daha deneyim alacağım.”

K2: “Evet yapmak isterim çünkü çok beğendim.”

K3: “(dijital öykü) yapmak isterim yazmamı geliştiriyor.”

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

K19: “Çok sevdim yapmak isterim, yazmayı eğlenceli yapıyor.”

Öğrencilerin dijital öykü oluşturma deneyimleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin 2’sinin (%10) derslerde dijital öyküleme kullanımını aynı zamanda dijital bilgi ve tasarım becerilerini geliştirici bir süreç olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin 4’ü (%20) ise dijital öyküleri oluşturma süreçlerinde dijital öykülerin kullanımını eğlenceli, pratik, yaratıcı ve ilginç bulduklarını dile getirmişlerdir.

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

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

K2: “Bunu kullanmak pratik ve eğlenceli.”

K8: “Bence pratik her zaman işe yarar.”

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

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

Dijital öykülerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirdiğine yönelik inanışları incelendiğinde öğrencilerin 17’sinin (%85) olumlu inanışı olduğu görülmektedir. Bu bulguya yönelik öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

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

Öğrencilerden 3’ü (%15) oluşturulan metinlerin kısa ifadelerden oluşması sebebiyle yazma becerilerinin gelişip gelişmediği hususunda olumsuz veya nötr görüş belirtmişlerdir:

K9: “Hayır”

K10: “Düşünmüyorum”

K16: “Emin değilim”

Son olarak, K6’nın “Evet, çünkü öğreticim hatalarımı anlatıyor” sözleri dijital yazma sürecindeki öğretici etkisinin altını çizmektedir. Dijital yazma sürecinde öğreticinin sürekli öğrencilere destek olması ve anlık dönüt vermesi öğrencilerin de bu süreçte daha etkili bir geri bildirim süreci yaşayabileceklerini göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın verileri analiz edildiğinde yapılan ön test sonucunda 3.04 olan \bar{x} değerlerinin 3,73 değerine yükselmesi sonucunda dijital öykü çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu dört hafta boyunca yapılan dijital öykü materyali ile yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar bağlamında ilgili alanyazında benzer sonuçlara rastlanmıştır. Nitekim Aryati (2025), dijital öykü kullanımının yazma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ve öğrencileri motive ettiğini belirtmiş olup bu sonuç mevcut araştırmanın motivasyon artışı bulgusuyla doğrudan paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Güzel Özcan (2021), dijital öykülerin yazma becerisini olumlu etkilediğini ve teknolojik yazma süreçlerini motive ettiğini vurgulayarak mevcut çalışma ile aynı yönde sonuçlar elde etmiştir. Keskin (2023) dezavantajlı bölge çocuklarında dijital öykü yazımının özgüveni ve yazma isteğini artırdığını tespit etmiş bu durum yine araştırmamızdaki motivasyon artışıyla örtüşmektedir. Ngoi vd. (2024) ve Nuroh ve Adiyawati (2023) çalışmalarında dijital öykülerin hem yazma becerilerini hem de motivasyonu anlamlı biçimde geliştirdiğini rapor etmiş ve bu sonuçlar araştırmamızdaki motivasyon artışıyla benzerlik göstermiştir. Ayrıca Sever (2014)

dijital öykülerin yazma motivasyonunu artırdığını belirtmiş; Şahin (2021) yaptığı meta-analizde dijital öykülemenin motivasyon üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Tetik ve Arslan Özer (2022) ise etkinlik temelli dijital öykülerin hem yazma motivasyonunu hem de dijital öykü oluşturma becerilerini geliştirdiğini belirlemiş olup bu bulgu yine mevcut çalışmamız ile uyumludur. Bu kapsamda, araştırma bulgularının alanyazınla yüksek düzeyde benzeştiği elde edilen motivasyon artışının farklı yaş grupları, farklı çalışma tasarımları ve çeşitli uygulama süreleriyle de tutarlı biçimde tekrarlandığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin dijital öykü materyaline yönelik motivasyonları da incelenmiştir. Yapılan analiz doğrultusunda öğrencilerin dijital öykü materyali kullanılarak işlenen yazma dersini dikkat ve ilgi çekici buldukları, dijital öyküleri yazma dersinde kullanmaya uygun gördükleri, dijital öykü etkinliklerinin yazma dersine yönelik motivasyon sağladığını düşündükleri çıkarımı yapılabilmektedir. Öğrencilerin dijital öykü materyali ile yapılan yazma etkinliklerini geleneksel yazma etkinliklerinden daha ilgi çekici bulduğu ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları literatürdeki benzer çalışmalarla birbirini destekler niteliktedir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) dijital öykülerin öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve yazma süreçlerine olumlu katkı sunduğunu belirtmiştir. Baki (2015) ve Balaman Uçar'ın (2016) çalışmalarında dijital öykülerin öğrencilerin ilgisini çektiğinin ve yazma sürecinde motive edici bir araç olduğunun ortaya konması mevcut bulgularla doğrudan paralellik göstermiştir. Benzer şekilde Başçı Namlı vd. (2023) dijital öykülerin motivasyon artırıcı yönüne vurgu yapmış; Çıralı (2014), Foley (2013) ve Göçen (2014) dijital öykülerin yazma etkinliklerinde dikkat ve ilgi düzeyini yükselttiğini tespit ederek bu araştırmanın sonuçlarını desteklemiştir. Demir ve Kılıçkiran (2018) ile Uslu (2019) dijital öykülemenin öğrencilerin yazma süreci boyunca daha aktif ve istekli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Tetik (2020) ise dijital öykü etkinliklerinin motivasyon üzerinde belirgin bir artış sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın uygulama süreci sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda öğrencilerin neredeyse tamamı dijital öyküler ile yapılan yazma etkinliklerini çok sevdiğini ve ilginç bulduklarını söylemiştir. Öğrencilerin çoğunun pozitif bir tutum içerisinde olduğu ve yapılan etkinliklerden keyif aldıkları, dijital öykü ile daha çok yazmak istedikleri ve bunun onlara ilham verdiği ve motive oldukları da belirtilen görüşler arasındadır. Bu materyalin pratik olduğu, yazı yazmada yardımcı olduğu ve yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdikleri belirtilen görüşler arasındadır. Yine de birkaç öğrenci direkt yazı yazma sürecinden çok fazla keyif almadığını belirtmiştir. Bu durumun dijital öykünün kullanılıp kullanılmamasından ziyade öğrencilerin yazma sürecini sevmediğinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak dijital öykü materyalinin öğrencilerin ilgilerini çektiği, yazmaya dair olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu, yazmaya daha motive oldukları, onlara yaratıcılık kattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar nicel sonuçları da destekler niteliktedir. Öğrenciler, dijital öykülerle yazmanın heyecan verici olduğunu ve bu süreçte kendilerini enerjik ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Zakaria ve Abdul Aziz'in (2019) araştırmasında da öğrenciler, dijital öykü yapmanın mutluluk ve heyecan verici bir deneyim olduğunu belirtmiştir. Balaman Uçar (2016),

öğrencilerin teknoloji destekli uygulamaları motive edici ve eğlenceli bulunduğunu, geleneksel yazma etkinliklerini ise daha sıkıcı gördüklerini, ancak dijital öykülerle yazmanın daha etkili olduğunu vurgulamıŐtır. Aydın (2019) ise öğrencilerin dijital öyküleri ilginç ve dikkat çekici bulduklarını ifade etmiştir. Tüm bu çalışmalar, dijital öykülerin öğrencilere yazma sürecinde daha fazla ilgi, eğlence ve motivasyon sağladığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bu nitel bulgular, alanyazındaki çalışmalarla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Abdel-Hack ve Helwa (2014) ile Morgan (2014), dijital öykülerin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve katılımını artırdığını belirtmişlerdir. Ahada (2024), Kurudayıoğlu ve Bal (2014) ile Uslupehlivan vd. (2017) öğrencilerin dijital öykü etkinliklerini ilginç, motive edici ve yaratıcılığı geliŐtiren bir süreç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Dahlström (2018) dijital öykülerin öğrencilerin teknolojiyi kullanarak üretim yapmalarını desteklediğini ve yazma sürecine yönelik olumlu duygular geliŐtirdiklerini tespit etmiştir. Banaszewski (2002) ve Jacobs ve Fu (2014) dijital öykülerin öğrencilere yaratıcı ifade alanı sunduğunu vurgularken Başçı Namlı vd. (2023), Bilici ve Yılmaz (2023), Demirkol ve Girmen (2023) dijital öykülemenin yazma motivasyonunu artırdığını ve öğrencilerin yazma sürecine daha aktif katılım sağladığını göstermiştir. Zarei (2024) ve Zuhriyah (2023) ise öğrencilerin dijital öyküleri eğlenceli ve heyecan verici bulduklarını vurgulamıŐlardır.

Sonuç olarak araştırmanın nicel ve nitel bulguları ele alındığında dijital öykülerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalıŐmaların sonuçlar ile yapılan araŐtırmadaki sonuçlar da birbirini destekleyici niteliktedir. Öğrencilerin dijital öykülerle yazmayı ve dijital öyküleri sevdikleri, eğlendikleri, mutlu oldukları, zevk aldıkları, ilginç buldukları ve motive oldukları bir etkinlik olarak gördükleri görölmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma motivasyonunun artırılması için dijital öykü etkinliklerinden faydalanabileceği söylenebilir.

- İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma motivasyonlarının artırılması için yazma derslerinde dijital öykü etkinlikleri kullanılabilir.
- Çeşitli dijital öykü örneklerinin yer aldığı bir dijital kütüphane oluŐturularak öğrencilerin ilham alması ve yazma pratiğini artırması sağlanabilir.
- Bazı öğrenciler etkinliklere yeterince odaklanamayabilir. Etkinlikler, etkileŐimli ve kısa süreli bölümler hâlinde dikkat süreleri de dikkate alınarak hazırlanabilir.
- Bu araştırma yazma becerisine yönelik duyuşsal boyutlardan motivasyonu artırmak için denenmiŐtir ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle diğer boyutlardaki sonuçları da incelenebilir.
- Bu araştırma yazma becerisi ile sınırlandırılmıŐtır. Dijital öykü etkinliklerinin diğer dil becerilerine etkisi incelenebilir.
- Bu araştırmada teknolojik araçlardan Pixton kullanılmıştır. Farklı teknolojik araçlarla uygulanabilirliği incelenebilir.

Kaynakça

- Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. S. A. H. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41.
- Ahada, I. (2024). Experiencing digital storytelling: Students' perception. *English Studies and Culture Studies Journal*, 6(1), 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- 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. (2019). Yazma eğitimi. H. Kavruk ve H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 81-110). Nobel Yayıncılık.
- Aryati, S. (2025). Improving writing skills through digital storytelling. *Proceedings of the International Conference on Government Education Management and Tourism (ICoGEMT-4)*.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernlerden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia Schools*, 9(1), 32-35.
- Barrett, H. (2009). *How to create simple digital stories*. Web: <https://sites.google.com/view/electronicportfolios/storytelling> adresinden 20.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Başçı Namlı, Z., Kayaalp, F., & Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öykülerle öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 398-430.
- Batluralkız, Ç., & Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050.

- Bektaş Hay, N., & Ökten, C. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyi yazma etkinlikleri geliştirme. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök, Ö. Dağ Tarcan (Ed.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar II* içinde (143-165). Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Bilici, S., & Yılmaz, R. M. (2023). Ortaöğretimde işbirlikli dijital öykü uygulamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 542–574.
- Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659012436850>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kıbele Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Pegem Akademi.
- Çakır, G. (2009). *İşgörenlerin demografik özelliklerine göre motivasyon araçları ve denetim odağı değişkeninin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dahlström, H. (2018). Digital storytelling and multimodal literacy in the classroom. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(2), 1-15.
- Demir, S., & Kılıçkırın, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirkol, S., & Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 33–63.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson.
- Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Güdüleme. C. Koparal ve İ. Özalp (Ed.), *Yönetim ve Organizasyon* içinde (s. 125-159). Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Foley, L. M. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms* [Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Fu, J. S., Yang, S. H., & Yeh, H. C. (2022). Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 679-694.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gilbert, I. (2013). *Essential motivation in the classroom*. Routledge.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Digital storytelling as an innovative element in English for specific purposes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 110-116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s. 499-523). Pegem Yayıncılık.
- Güzel Özcan, P. (2021). *Teknolojik uygulamaların yazma becerisi ile yazma tutumu arasındaki ilişkisinin ve öğrenci deneyimlerinin incelemesi* [Yayımlanmamış lisans bitirme tezi]. MEF Üniversitesi.
- İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisinin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Jacobs, G. M. & Fu, D. (2014). Digital storytelling and student engagement. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1231-1234.
- Kadızoğlu, E. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752.
- Keller, J. M. (1987). *IMMS: Instructional materials motivation survey*. Tallahassee, Florida: Florida State University.
- Keskin, S. (2023). *Dijital öykü yazma uygulamalarının dezavantajlı bölge çocukları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketi'nin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 292-312.

- Maden, S., & Maden, A. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi. M. N. KardaŐ (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Eğitim Ortamları* içinde (s. 199-239). Pegem Akademi
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193. <http://dx.doi.org/10.1177/1470357203002002004>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2td ed.). SAGE Publications.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Ngoi, S., Tan, K. H., Alias, J., & Mat, N. (2024). Digital storytelling to improve English narrative writing skills. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 14(4), 305–328. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v14-i4/21249>
- Nuroh, E. Z., & Adiyawati, F. F. (2023). The influence of digital storytelling on story writing skills of class II elementary school students. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(2), 357–369. <https://doi.org/10.29407/jpdn.v8i2.18582>
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin geliŐimine etkisi: Bir meta analiz alıŐması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (98), 1541-1544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.576>
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, (3), 1-9.
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, (1), 709-716.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Sever, T. (2014). *An investigation into the impact of digital storytelling on the motivation level of students* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Sevim, O., & Doyumđaç, İ. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe yazma motivasyonu leğinin geliŐtirilmesi: keŐfedici karma desen çalışması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 969-1006. <https://doi.org/10.32321/cutad.1133901>
- Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör deđiŐkenler açısından incelenmesi: Meta analiz alıŐması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (46), 119-138. <https://doi.org/10.21497/sefad.1033057>

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Tetik, T., & Arslan Özer, D. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(33), 1-39. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.65831>
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283. <https://doi.org/10.12780/UUSBD147>
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uslu, A. (2019). *İş birlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Uslupehlivan, E., Kurtoğlu Erden, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretici adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(Özel Sayı), 1-22. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373851>
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zakaria, M. A., & Abdul Aziz, A. A. (2019). The impact of digital storytelling on ESL narrative writing skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (5), 319-332. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.22>
- Zarei, M. J. (2024). Improving EFL students' writing skills through digital storytelling. *Journal of Language Teaching and Education*, 10(1), 1-15.

Zuhriyah, M. (2023). Students' perceptions on a multimodal digital storytelling book use in a writing class during COVID-19 pandemic. *ELTALL: English Language Teaching, Applied Linguistics and Literature*, 4(1), 1–15.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 27.09.2022 Sayı: E-23688910-050.01.04-2200098470
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In today's ever-changing world shaped by technological advancements, individuals are increasingly motivated to learn a second language for various personal, academic, or social reasons. One of the most fundamental steps in language learning is the development of core language skills (Batluralkız & Karakuş Tayşi, 2021, p. 1040). Among these, writing is often considered one of the most difficult skills to master for learners of Turkish as a foreign language (Bektaş Hay & Ökten, 2020, p. 3). Writing is a language skill that learners frequently use both in academic and real-life contexts. With the growing role of technology in communication, traditional handwriting has gradually been replaced by digital writing. As a result, the need to express ideas through digital platforms is becoming more significant (Altunkaya, 2019, p. 81). In this context, motivation emerges as a key factor in language acquisition. The term *motivation*, derived from the Latin verb *movere* (to move), refers to the internal drive that encourages individuals to take action and make decisions (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 3). In language learning, motivation involves consistent effort and a positive attitude toward the target language (Gardner, 1985, p. 10). According to Dörnyei (2005, p. 65), motivation is the initial trigger for learning a foreign language and the force that maintains learning over time. Motivation plays an equally important role in writing. Learners with higher motivation tend to show more interest in writing, invest greater effort in producing written texts, and hold more positive attitudes toward the writing process. To enhance writing motivation, various techniques have been introduced—one of the most

prominent being digital storytelling. Digital stories integrate multimedia elements to create engaging and interactive content that helps learners stay interested, explore content more deeply, and enjoy the learning experience. These stories also support experiential and meaningful learning (Gimeno-Sanz, 2015, p. 116).

Given the common challenges learners face in writing and their generally low motivation levels, it becomes necessary to explore innovative instructional strategies. Storytelling has a long tradition in education, and it has evolved into digital storytelling through the use of modern technologies. Robin (2006, p. 222) defines digital storytelling as short narratives, typically two to three minutes long, that use multimedia tools to convey personal or historical stories. The use of such digital narratives in education reflects the increasing integration of digital tools in modern classrooms (Robin, 2008, p. 220-221). Digital storytelling can help maintain student engagement, enhance interest in writing activities, and make language learning more enjoyable. Reinders (2011, p. 3) highlights that digital storytelling is an effective tool for motivating learners to use the target language in meaningful ways.

Given the complex nature of teaching writing in a foreign language, supporting students' motivation may contribute significantly to their success (Erbilen, 2021, p. 171). Motivation helps learners actively participate in writing tasks and stay committed to the writing process, especially when guided effectively by the teacher. This study investigates how digital storytelling impacts the writing motivation of learners of Turkish as a second language and explores their perceptions of using digital storytelling materials.

This study adopted a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches. In the explanatory design, quantitative data were collected and analyzed first, followed by qualitative data to better interpret the findings (Creswell, 2017; Creswell & Clark, 2007, as cited in Büyüköztürk et al., 2021, p. 266). The quantitative component followed a one-group pretest-posttest design, which does not include a control group due to sampling limitations. This design tests the effect of an intervention on a single group using the same measurement tools before and after the treatment (Büyüköztürk et al., 2021, p. 254-255).

The study sample consisted of 20 international students (7 female, 13 male) enrolled in a B1-level Turkish as a second language course at a state university in the Western Black Sea Region during the 2023–2024 academic year. To assess writing motivation, the “Writing Motivation Scale for Turkish as a Foreign Language” developed by Sevim and Doyumğaç (2022) was administered. In addition, the “Instructional Materials Motivation Survey (IMMS),” developed by Keller (1987) and adapted into Turkish by Kutu and Sözbilir (2011), was used to evaluate learners' motivation toward the digital storytelling materials. A semi-structured interview form was also used to collect qualitative data regarding students' experiences and perceptions.

The intervention lasted four weeks, consisting of eight class hours and four digital storytelling activities. Students were first introduced to the purpose of the study and completed the pretest. The Pixton platform was then introduced as the digital storytelling tool, and a sample video was shown. The students participated in four digital storytelling tasks over the course of the

intervention. Quantitative data were analyzed using SPSS, while qualitative data were analyzed through content analysis. Descriptive statistics were used for the IMMS results.

The analysis showed a significant increase in students' writing motivation, with the mean score rising from 3.04 in the pretest to 3.73 in the posttest. This result indicates that the digital storytelling activities had a positive effect on writing motivation. Additionally, students found the digital storytelling materials engaging and appropriate for use in writing lessons. They reported that these activities made writing more enjoyable and motivating.

Semi-structured interviews conducted at the end of the study supported these findings. Nearly all participants expressed enjoyment and interest in the digital storytelling activities. Many students shared that the process inspired them to write more and that they found the experience motivating. Overall, the study suggests that digital storytelling can serve as a powerful tool in enhancing writing motivation among learners of Turkish as a second language.