



**DİJİTAL YAZMA ATÖLYESİ ETKİNLİKLERİNİN YAZMA
MOTİVASYONU VE HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE
ETKİSİ**

Nurhan Aktaş

**DOKTORA TEZİ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nurhan
Soyadı : AKTAŞ
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : .../.../2019

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi
İngilizce Adı : The Effect Of Digital Writing Workshop Activities On Writing Motivation And Development Of Story Writing Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışında tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

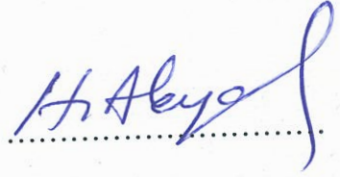
Yazarın Adı Soyadı : Nurhan AKTAŞ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nurhan AKTAŞ tarafından hazırlanan “Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

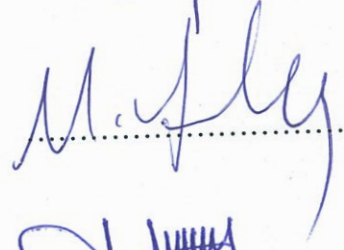
Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Muammer NURLU
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR
(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi:/...../2019

Bu tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Tezi hazırlama sürecinde beni destekleyen, yapıcı eleştirileri ile bana yol gösteren ve büyük bir sabırla bana emek veren, hem akademik alandaki başarılarını hem de yaşamdaki duruşunu örnek aldığım kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hayati AKYOL’a sonsuz teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım süresince bu tezin olgunlaşmasında ve zenginleşmesinde, değerli düşünceleriyle tezin anlamlandırılmasında önemli katkıları olan, bilgi ve tecrübeleriyle bana çok şey öğreten değerli hocam Doç. Dr. Mustafa YILDIZ’a saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma boyunca göstermiş olduğu ilgi ve yardımlarından dolayı sayın hocam Prof. Dr. Muammer NURLU’ya çok teşekkür ediyorum.

Birlikte pek çok çalışma yürüttüğüm, kendisiyle çalışmaktan keyif aldığım sevgili arkadaşım Arş. Gör. Merve BIYIK’a, tez hazırlama sürecinde bana göstermiş olduğu sabır ve anlayış için kıymetli öğretmen arkadaşım ve kardeşim Hatice KOYUNCU’ya en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Doktora çalışmalarım sırasında her konuda sonsuz desteğini gördüğüm, öğretmeni olduğum okulun müdürü Sayın Emel ARSLAN’a, bu süreçte bana yardımcı olan ve derslerime devam etmem konusunda fedakârlık gösteren Pelin TUNA’ya, uygulama sırasında desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarım Nurten KAŞKA ve Ufuk SAKA’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Binbir emek ve sabırla beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, üzüntümde de sevincimde de tüm benlikleriyle yanımda olarak bana olan güvenlerini hep hissettiren ve kararlarımda daima yanımda olan başta annem olmak üzere değerli aile büyüklerime ve özellikle dedeme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, bu süreç uzun bir yoldu ve ben bu uzun yolu hiç yalnız yürümedim. Bu yolda şu anda adını sayamayacağım pek çok insan, dostlarım, çalışmaya katılan kişiler hem akademik hem de kişisel gelişimime katkıda bulundular. Herkese ayrı ayrı teşekkür ederim.

Nurhan AKTAŞ
Ankara, Mayıs 2019

**DİJİTAL YAZMA ATÖLYESİ ETKİNLİKLERİNİN YAZMA
MOTİVASYONU VE HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNE
ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Nurhan Aktaş

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2019**

ÖZ

Bu araştırmada, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, dijital yazma atölyesi etkinlikleri ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişiminde ve yazma motivasyonu düzeylerinde bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde yapılmıştır. Araştırmada eş zamanlı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 15’i deney, 15’i kontrol grubunda yer alan toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubunda dijital yazma atölyesi uygulanırken, kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre derslerini sürdürmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise, yazma bilgisi görüşme formu, öğretmen görüşme formu, yazma süreci kontrol listesi, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Deneysel uygulama süreci 14 hafta sürmüştür. Uygulamada yazma sürecinin her bir aşamasında farklı bir dijital platform kullanılarak öğrencilerden hikâye yazmaları istenmiştir. Araştırmada, nitel veri analizinde betimsel analiz, nicel veri analizinde ise bağımsız gruplar için t-testi ile ANOVA testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumlarının ve hikâyelerinde fikir, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini

geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonları puanlarının anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise yazma motivasyonları puanlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Bu durum, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmada etkili olmadığını göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin dijital yazma atölyesi etkinlikleriyle oluşturdukları hikâyelerin süreç içerisindeki gelişiminin, öğrencilerin teknolojik okuryazarlıklarının ve yeterliliklerinin artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte hikâyelerde içeriğe uygun görsel kullanma, amaca uygun bir şekilde yazma ve fikirleri organize edebilme açısından geliştikleri görülmektedir. Öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda yazma bilgilerinin arttığı ve yazarlık algılarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dijital yazma atölyesi sürecinde donanım, internet, uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bu bulgular, dijital yazma etkinlikleriyle hikâye yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceğini ve bu süreçte karşılaşılabilecek olası sorunlarla baş etme yollarına ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Dijital Yazma Atölyesi, Hikâye Yazma Becerisi, Yazma Motivasyonu, İlkokul Öğrencileri

Sayfa Adedi : 234

Danışman : Prof. Dr. Hayati AKYOL

**THE EFFECT OF DIGITAL WRITING WORKSHOP ACTIVITIES
ON WRITING MOTIVATION AND DEVELOPMENT OF STORY
WRITING SKILLS
(Doctoral Thesis)**

Nurhan AKTAŞ

**GAZI UNIVERSITY
EDUCATIONAL SCIENCES INSTITUTE**

May, 2019

ABSTRACT

In this study, the effect of digital writing workshop activities on motivation to write and on the development of story writing skills was examined. The aim of the study was to reveal whether or not digital writing workshop activities made a difference to fourth-grade primary school students' story writing skills and to their levels of motivation to write. The research was carried out in the province of Ankara during the 2017-2018 academic year. A simultaneous mixed method design was used in the study. The study group of the research was made up of 30 fourth-grade primary school students: 15 in the experimental group and 15 in the control group. The experimental and control groups were randomly assigned. While a digital writing workshop was conducted with the experimental group, the control group continued their lessons in accordance with the Turkish Lesson Curriculum. The Motivation to Write Scale, Story Elements Evaluation Scale and 6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale were used as the quantitative data collection tools in the study. In the qualitative dimension, a writing information interview form, teacher's interview form, writing process checklist, student diaries and researcher's diary were used. The experimental implementation process took 14 weeks. During the implementation, students were asked to write stories by using a different digital platform at each stage of the writing process. In the study, descriptive analysis was used for analysis of the qualitative data, while for analysis of the quantitative data, t-test for independent groups and ANOVA test were used. The data analysis was carried out with the SPSS software package. The findings obtained in the quantitative dimension of the study reveal that for the students participating in the digital writing workshop, there was a significant difference in favour of the experimental group regarding their use of story components and in the dimensions of ideas,

organisation, word choice, sentence fluency and spelling in their stories. This situation shows that the digital writing workshop implementation was effective for the improvement of the students' story writing skills. On the other hand, it was determined that there was a significant decrease in the writing motivation scores of the experimental group students who took part in the digital writing workshop, whereas there was no significant change in the writing motivation scores of the students in the control group. This situation reveals that the digital writing workshop activities were not effective for increasing students' motivation to write. The findings obtained in the qualitative dimension of the study reveal that in their improvement during the process of story creation through the digital writing workshop activities, the students in the experimental group increased their technological literacy and competence. Furthermore, it is seen that in their stories, they developed in terms of using suitable visuals for the content, writing appropriately for the purpose and ability to organise ideas. It was concluded that as a result of the digital writing workshop implementation, the students' knowledge increased and their perceptions of themselves as writers changed. Lastly, during the digital writing workshop process, certain difficulties originating from the equipment, the internet, the implementation and the students themselves appeared. Based on these findings, a number of suggestions are presented regarding how story writing skills can be developed through digital writing activities and ways to deal with potential problems that might be encountered during this process.

Keywords : Digital Writing Workshop, Story Writing Skills, Motivation to Write, Primary School Students

Number of Pages : 234

Supervisor : Prof. Dr. Hayati AKYOL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Araştırmanın Amacı	9
1.1.2. Araştırmanın Önemi.....	9
1.1.3. Varsayımlar	10
1.1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.1.5. Tanımlar	10
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Yeni Okuryazarlıklar ve Teknoloji	13
2.2. Dijital Yerli ve Dijital Göçmen Teorisi	15
2.3. Yazma Öğretimi	18
2.4. Yazma Atölyesi Yaklaşımı	21
2.5. Yazma Atölyesinin Uygulanması.....	24
2.6. Yazma Süreci.....	24
2.7. Hikâye Yazma	32
2.8. Türkçe Öğretim Programında Hikâye Yazma.....	37
2.9. Yazma Becerisinde Etkili Olan Faktörler	39

2.9. Yazma ve Motivasyon.....	40
2.9.1. Öğretmenlerin Yazma Motivasyonunu Artırmadaki Rolü.....	41
2.9.2. Yazar Benlik Algısı	42
2.9.3. Yazmaya Verilen Değer	43
2.9.4. Yazma ve İlgi	44
2.9.5. Yazma ve Öz Yeterlik	45
2.9.6. Yazma ve Öz Düzenleme	46
2.10. Yazma ve Teknoloji	47
2.11. Dijital Yazma.....	49
2.12. Dijital Yazma Atölyesi.....	50
2.12.1. Dijital Yazma Atölyesinin Aşamaları.....	50
2.13. İlgili Araştırmalar	57
2.13.1. Dijital Yazma Atölyesi ile İlgili Çalışmalar	57
2.13.2. Dijital Yazma Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar.....	58
2.13.3. Yazma Atölyesi ile İlgili Çalışmalar	61
BÖLÜM III.....	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	66
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	68
3.2. Çalışma Grubu	74
3.3. Çalışma Ortamı ve Bağlam	75
3.3.1. Okul.....	76
3.3.2. Sınıflar.....	76
3.3.3. Sınıflar.....	77
3.3.4. Uygulamanın Yapıldığı Yer	77
3.4. Veri Toplama Araçları	78
3.4.1. Yazma Motivasyonu Profili.....	79
3.4.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	81
3.4.3. Hikâye Unsurları Değerlendirme Ölçeği	81
3.4.4. Yazma Süreci Kontrol Listesi	81
3.4.5. Yazma Bilgisi Görüşme Formu	81
3.4.6. Görüşme Formu	82
3.4.7. Öğrenci Günlükleri	83

3.5. Verilerin Analizi.....	83
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	83
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	83
3.6. Deneyisel Araştırma Uygulama Süreci	84
BÖLÜM IV. BULGULAR	99
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	99
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	102
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	104
4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Gelişimi Nasıldır?	104
4.3.2. İşbirlikli Yazma Çalışmaları.....	133
4.3.2.1. Yaşanan Güçlükler.....	135
4.3.2.2. Motivasyon.....	137
4.3.2.3. Yeni Okuryazarlık Becerileri	138
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	140
4.4.1. İyi Bir Yazı Nasıl Olmalıdır?	140
4.4.1.1. İyi Yazı Yazan Öğrenciler Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Yapıyorlar? Nelere Dikkat Ediyorlar?.....	142
4.4.1.2. Bazı Öğrenciler Yazı Yazarken Neden Güçlük Yaşıyorlar?	143
4.4.1.3. Senden Bir Konuyla İlgili Yazı Yazman İstendiğinde, Nasıl Bir Plan Yaparsın?.....	145
4.4.1.4. Senin İçin Önemli Olan Bir Yazıyı Teslim Etmeden Önce Nelere Dikkat Edersin?	147
4.4.1.5. İyi Bir Hikâyede Neler Bulunur? İyi Bir Hikâyenin Özellikleri Nelerdir?.....	148
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	150
4.5.1. Kullandığın Dijital Uygulamalardan En Çok Hangisini Beğendin? En Çok Hangisinde Zorlandın?	151
4.5.2. Bu Uygulama Sürecinde Neler Öğrendiğini Düşünüyorsun?	152
4.5.3. Geleneksel Olarak (Kâğıt Kalem Kullanarak) Hikâye Yazmak İle Dijital Ortamda Hikâye Yazmak Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır?	152

4.5.4. Bu Süreçte Öğrendiğin Bilgilerin, Yazma Sürecine Katkı Sağladığını, Seni Geliştirdiğini Düşünüyor Musun?	153
4.5.5. Bu Süreç Boyunca Hangi Noktalarda Eksiğin Olduğunu Gözlemledin?	153
4.5.6. Bilgisayar Kullanma, İnternette Araştırma Yapma Gibi Konularda Neler Öğrendin?	154
4.5.7. Kullandığın Dijital Uygulamalar Yazı Yazmaya Karşı Düşüncelerini Değiştirdi Mi? Ya Da Ne Yönde Değiştirdi?	154
4.5.8. Öğrendiğin Dijital Uygulamaları İleride Kullanmak İster Misin? Neden?	155
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	155
4.6.1. Öğrencilerinizin Yazma Becerilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?	156
4.6.2. Derslerinizde Yazılı Anlatımla İlgili Ne Tür Sorunlar Yaşıyorsunuz?	156
4.6.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirme Adına Ne Tür Uygulama Yapıyorsunuz?	157
4.6.4. Yaptığımız Dijital Uygulamaların, Sınıf İçinde Yansımalarını Ne Şekilde Oldu?	157
4.6.5. Yazma Öğretiminde Dijital Uygulamaları Kullanmanın Avantajları Nelerdir?	158
4.6.6. Yazma Öğretiminde Dijital Uygulamaları Kullanmanın Dezavantajları Nelerdir?	159
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	161
5.1. Araştırma Sonuçları	161
5.2. Tartışma	163
5.2.1. Hikâye Yazma Becerisi ile İlgili Tartışma	164
5.2.2. Yazma Motivasyonu ile İlgili Tartışma	165
5.2.3. Dijital Yazma Atölyesinde Oluşturulan Hikâyelerin Gelişimi ile İlgili Tartışma	168
5.2.4. Yazma Bilgisi ve Yazarlık Algısı ile İlgili Tartışma	174
5.2.5. Dijital Yazma Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Tartışma	176
5.2.5.1. Öğrenci Görüşleri	176
5.2.5.2. Öğretmen Görüşleri	178

5.3. Öneriler	180
5.3.1. Öğretmenlere ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	180
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	181
KAYNAKÇA	183
EKLER.....	207
EK-1. Çalışma Kâğıtları.....	208
EK-2. Bilgilendirme Kâğıdı.....	215
EK-3. Hikaye Haritası	216
EK-4. Hikaye Yazma Yönergesi	217
EK-5. Ders Planı Örneği.....	218
EK-6. Kontrol Listeleri.....	225
EK-7. Ölçekler	230
EK-8. Veli İzin Yazısı	233
EK-9. Araştırma İzin Dilekçesi.....	234

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Süreç Odaklı ve Ürün Odaklı Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması.....	20
Tablo 2. Etkili Yazma Öğretimi İçin Prensipler	32
Tablo 3. Yaşlara Göre Hikâye Yazmanın Gelişimi	33
Tablo 4. Sınıf Seviyelerine Göre Hikâye Yazma Etkinlikleri	34
Tablo 5. 2018 Türkçe Öğretim Müfredatı Yazma Becerisi Kazanımları	38
Tablo 6. Yazarların Kullandıkları Beceriler.....	39
Tablo 7. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model.....	67
Tablo 8. Nitel Araştırmanın Özellikleri	68
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma ve Yazma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Ortamalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
Tablo 10. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler	75
Tablo 11. Veri Toplama Araçları.....	78
Tablo 12. Yazma Sürecinde Kullanılan Uygulamalar	85
Tablo 13. Hikâye Yazma ve Yazma Motivasyonu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	99
Tablo 14. Hikâye Yazma Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi.....	100
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Yazma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	100
Tablo 16. Hikâye Yazma Becerileri İçin Bağımlı Gruplar t-Testi	101
Tablo 17. Yazma Motivasyonu Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi	102
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	102
Tablo 19. Yazma Motivasyonu Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi	103
Tablo 20. Öğrencilerin iyi Bir Yazı Hakkındaki Görüşleri.....	140
Tablo 21. Öğrencilerin İyi Yazarlar Hakkındaki Görüşler	142
Tablo 22. Öğrencilerin Zayıf Yazarlar Hakkındaki Görüşleri	144
Tablo 23. Öğrencilerin Yazma Süreci Hakkındaki Görüşleri.....	145

Tablo 24. Öğrencilerin Bir Yazıyı Daha İyi Hale Getirmek Hakkındaki Görüşleri.....	147
Tablo 25. Öğrencilerin İyi Bir Hikâyenin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri	149



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yazma atölyesinin bileşenleri	6
Şekil 2. Yazma atölyesi sürecinde zaman kullanımı	7
Şekil 3. Dijital yerli, göçmen ve melezlerin özellikleri	18
Şekil 4. Yazma atölyesinin bileşenleri	22
Şekil 5. Spider Scribe uygulamasından bir zihin haritası örneği	51
Şekil 6. WebQuest sitesi.....	52
Şekil 7. Wikispaces kullanıcı sayfası	54
Şekil 8. Storybird uygulama sayfası	54
Şekil 9. Yazma konferans süreci	55
Şekil 10. Eş zamanlı karma desenin simgesel görünümü	64
Şekil 11. Eş zamanlı karma desenin ana akış şeması	65
Şekil 12. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri.....	66
Şekil 13. Nitel araştırma döngüsü modeli	69
Şekil 14. Uygulamanın yapıldığı yer.....	78
Şekil 15. Yazma motivasyonu ölçeğinin DFA sonuçları	80
Şekil 16. Spider Scribe uygulama sayfası	86
Şekil 17. Edmodo uygulama sayfası	87
Şekil 18. Storyjumper uygulama sayfası	87
Şekil 19. Wikispaces uygulama sayfası	88
Şekil 20. Emaze uygulama sayfası	89
Şekil 21. Hikâyenin unsurları.....	91
Şekil 22. Hikâye yazma puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik.....	101
Şekil 23. Yazma motivasyonu puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik	103
Şekil 24. Spider Scribe uygulama örneği, 1. hikâye	105
Şekil 25. Spider Scribe uygulama örneği, 2. hikâye	106
Şekil 26. Spider Scribe uygulama örneği, 3. hikâye	107

Şekil 27. Yazma sürecinin hazırlık aşamasındaki gelişimi	108
Şekil 28. Edmodo uygulama örneği 1. hikâye.....	109
Şekil 29. Edmodo Uygulama Örneği, 2. Hikâye	111
Şekil 30. Edmodo uygulama örneği 3. hikâye.....	113
Şekil 31. Edmodo uygulama örneği, 3. hikâye.....	114
Şekil 32. Yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasındaki gelişimi	115
Şekil 33. Story Jumper uygulama örneği, 1. hikâye.....	116
Şekil 34. Story Jumper uygulama örneği 2. hikâye.....	118
Şekil 35. Story Jumper uygulama örneği, 3. hikâye.....	120
Şekil 36. Yazma sürecinin gözden geçirme aşamasındaki gelişimi	122
Şekil 37. Wikispaces uygulama örneği, 1. hikâye.....	123
Şekil 38. Wikispaces uygulama örneği, 1. hikâye dönütleri	124
Şekil 39. Wikispaces uygulama örneği, 2. hikâye.....	125
Şekil 40. Wikispaces uygulama örneği, 2. hikâye dönütleri	126
Şekil 41. Wikispaces uygulama örneği, 3. hikâye.....	127
Şekil 42. Wikispaces uygulama örneği, 3. hikâye dönütleri	127
Şekil 43. Yazma sürecinin redaksiyon aşamasındaki gelişimi.....	128
Şekil 44. Emaze uygulama örneği, 1. hikâye	129
Şekil 45. Emaze uygulama örneği, 2. hikâye	130
Şekil 46. Emaze uygulama örneği, 3. hikâye	132
Şekil 47. Yazma sürecinin yayınlama aşamasındaki gelişimi.....	133

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
NWP	National Writing Project (Ulusal Yazma Projesi)



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumu her alanda etkilemekte ve eğitimcilerin, kuramcılarının ve siyasilerin teknoloji ile öğrenme-öğretme sürecini bütünleştirmeye yönelik düşünceleri önem kazanmaktadır. Çünkü teknoloji hayatın her yerindedir. Cep telefonu, bilgisayar ya da mp3 ve ipod gibi teknolojik araçlarının olmadığı bir yere gitmek imkânsız hâle gelmektedir. Sadece yetişkinler değil, çocuklar da doğdukları andan itibaren teknoloji ile iç içedir (Hett, 2012).

Öğrenciler ve yetişkinler, bilgisayar ya da telefonlar aracılığıyla mesaj atmakta, e-posta göndermekte ya da almakta, merak ettiklerini anında öğrenmekte, her türlü alışverişi yapabilmekte, gazeteleri takip edebilmekte, eğleneceği filmleri, videoları seyretmekte, elektronik kitaplar okuyabilmekte veya not alabilmekte ve farklı metinleri yazabilmektedir. Dolayısıyla insanoğlu elektronik bir çağın içinde günlük hayatını kolaylaştırabilecek ve gerçekleştirmek istediklerini hızlandıracak imkânlarla iç içe yaşamaktadır (Tüzel ve Tok, 2013).

Değişen dünyanın bir gerçeği olarak teknolojinin eğitimde kullanılması gerekliliği söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte, teknoloji eğitimin onlarca yıldır süregelen birçok yönünü değiştirmeye başlamıştır. Öğrencilerin sınıfta nasıl yerleştikleri ve çalıştıkları, eğitim materyallerinin nasıl geliştirildiği ve öğrenci- öğretmen rolleri bunlardan bazılarıdır (Neal ve Miller, 2006). Teknolojinin öğrenme ve öğretimde önemi giderek artmaya başlamıştır. Bugünün sınıfları 20 yıl öncesinden çok farklıdır. Dersliklerde bilgisayar, tablet ve elektronik tahta gibi materyallerin kullanılması teknolojik gelişmelerin sonucudur.

Türkiye’de, öğrenme ortamlarını çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

(FATİH) adında bir projeye imza atmıştır. MEB, bu projeyle eğitim-öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojik alt yapıyı geliştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerde etkin kullanımını sağlamaya çalışmaktadır. Bunun için okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm okullarda LCD panel, etkileşimli tahta ve internet sağlamayı planlamaktadır. Aynı zamanda proje kapsamında her öğretmen ve öğrenciye tablet temin edilecektir. Bu süreçte öğretim programları da bilişim teknolojisi destekli öğretime uyumlu hâle getirilerek e-içerikler oluşturulacaktır (Fatih Projesi, 2017). Fatih projesi kapsamında, bu uygulamalar planlanmıştı ancak proje etkili bir şekilde sonuçlandırılmamıştır.

Teknolojinin etkisiyle değişime uğrayan kavramlardan biri olan okuryazarlık; okuma, yazma, anlama ve iletişim kurma becerilerini içermektedir. Bilgisayar ve ağ teknolojilerinin gelişimi ile birlikte okuryazarlığın tanımı da değişime uğramıştır (Hsu, Wang ve Runco, 2013). Değişen bu kavram, yeni okuryazarlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni okuryazarlık, genellikle bloglar, mesajlaşma sistemi, sosyal iletişim ağları ve sürekli gelişen teknolojiler gibi dijital teknolojilerin oluşturduğu okuryazarlık uygulamalarını keşfetmek için yapılan araştırmaların tümü olarak tanımlanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2006; Leu, Leu ve Coiro, 2004). Eğitimle ilgili olarak özellikle önemli olan yeni okuryazarlık, internet ve diğer iletişim teknolojilerinden alınan bilgileri yorumlamak için bazı becerileri gerektirir (Kiili, Laurinen ve Marttunen, 2008; Lankshear ve Knobel, 2006). Yeni okuryazarlık teorisininin gerektirdiği beceriler şu şekilde sıralanmıştır:

1. *Yeni okuryazarlıklar modern bilgi-iletişim teknolojilerinin gerektirdiği yeni beceri, strateji, alışkanlık ve sosyal deneyimleri içerir:* Kulikowich (2008, s.179) yeni okuryazarlıkların öğrencilerden bir problemi çözmek veya ödevi tamamlamak için bir dizi süreç ve performansları sergilemelerini beklediğini ifade etmiştir. Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack (2004)' a göre; 21. yüzyılda en önemli problemleri belirleyebilen, en hızlı şekilde yararlı bilgiye ulaşabilen, en etkili şekilde bilgiyi değerlendirebilen, en iyi çözümleri geliştirirken en uygun şekilde bilgiyi sentezleyebilen ve bu çözümleri diğer bireylere en açık şekilde iletebilen bireyler, gruplar ve toplumlar gelecekte başarılı olabilecektir. Bu çerçevede yeni okuryazarlıkların değişmesiyle birlikte bu çağda diğer çağlardan farklı beceri, strateji ve alışkanlıklar gerekecektir.
2. *Yeni okuryazarlıklar küreselleşen toplumlarda kentsel, ekonomik ve kişisel katılımın merkezinde yer alır:* Dijital dünyaya adapte olmada yeni okuryazarlıkların gereği olarak,

Bennett, Matton ve Kervin (2008) bu çağın insanlarını dijital yerliler olarak adlandırmaktadır. Dijital yerlilerin bilgi teknolojileri ile ilgili çok yönlü bilgi ve beceriye sahip olduğunu ve teknolojiyle birlikte büyüme ve yaşantılarının sonucu olarak diğer neslin öğrencilerinden farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

3. *Yeni okuryazarlıklar kendisini tanımlayan teknolojiler değiştikçe değişir:* Okuryazarlıkta görselliğin ön plana çıkması Leu ve Kinzer (2000)'in de ifade ettiği gibi okuryazarlığın artık teknolojik bağlama uygun olarak değiştiği bir dönemi işaret etmektedir.

4. *Yeni okuryazarlıklar çok yönlüdür ve anlaşılabilirliği için çok yönlü bakılması gerekir:* Okuryazarlıklarla ilgili yapılan çalışmalar sonucunda, okuryazarlığın sadece basılı metinleri değil, aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeni bakış açılarıyla değerlendirdiğini de göstermektedir. Teale, Leu, Labbo ve Kinzer (2002)'e göre; yeni okuryazarlıklar kelime işlemci okuryazarlığı, e-posta okuryazarlığı ve internet okuryazarlığını içermektedir.

Tüm bu özellikler dikkate alındığında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi bireylerin bilgiye ulaşma ve işleme alışkanlıklarında ve tercihlerinde farklılaşmaya neden olduğu görülmektedir. Prensky (2001) yaş ve teknoloji bağlamında, ilk kez dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarından bahsetmiştir. İnterneti, sanal oyunları, akıllı telefonları vb. dijital bir dile çevirerek, iletişim kuran yeni nesile dijital yerli ismi verilmektedir. "Dijital yerliler", yani dijital çağda doğmuş insanlar "X nesli" olarak tanımlanırlar. Bu grup aynı zamanda dijital DNA ile doğmuş, "i nesli" olarak da anılır (Zur ve Zur, 2012). Teknoloji kültürü içinde doğan ve yetişen dijital yerliler sınıflarda teknoloji ile eğitim yapmak istemekte ve teknolojinin işe koşulduğu öğretim ortamlarından zevk almaktadırlar (Odabası, Mısırlı, Gunuc, Şahin Timar, Ersoy, Som, Dönmez, Akçay ve Erol, 2012).

1980 yılından önce dünyaya gelmiş ve bir sonraki kuşağa göre dijital teknolojilerle çevrelenmiş dünyaya kendini daha yabancı hisseden eski kuşağa ise "dijital göçmenler" adı verilmiştir (Prensky, 2001). Karabulut (2015) ise milenyum (internet ve web çağı) öncesinde doğan, teknoloji ve ürünleriyle ergenlik sonrası dönemde tanışmış olan bireyler için dijital göçmen kavramını kullanmıştır. Dijital göçmen bireylerin en önemli özelliklerinden biri, dijital medya araçlarını etkin bir şekilde kullanmamalarıdır. Bu kuşak doğrusal okumaları, grafik ve hiper metin okumalarının yerine tercih ederler. Dijital göçmenler, kısmen içerisinde bulundukları dijital çevreye iyi uyum sağlayabilseler de

kullanım şekilleri kendilerini ele vermektedir. Bilgi edinmek için öncelikle basılı materyalleri tercih ederler.

“Dijital melezler ise, hem dijital yerliler ve göçmenlere benzemekte hem de benzememektedirler. Dijital melezler bilgi edinme konusunda her iki grubun davranışlarını göstermekte, yani hem basılı kaynakları hem de teknolojik kaynakları tercih etmektedirler” (Karabulut, 2015). Bütün teknolojik olanaklardan istifade etmeye çalışsalar da dijital melezler teknolojiyi dijital yerliler gibi etkin bir biçimde kullanamamaktadırlar. Nitekim onlar için kâğıt hâlâ çok daha yakın ve samimidir. Ancak diğer taraftan dijital melezler, dijital göçmenler gibi teknolojiye karşı dirençli de değildirler (Kakırman Yıldız, 2012). Bu bağlamda ilkokuldan liseye kadar eğitim sistemine devam eden öğrencilerin daha çok dijital yerliler olduğu belirtilebilir.

Dijital yerli olarak isimlendirilen öğrenciler teknolojiyi yazma alanına da kullanmaktadırlar. Resimler, videolar ve film oluşturma gibi görsel-işitsel araçlar yazma öğretiminin doğasını değiştirmektedir (Collier, 2013; Peterson ve Karlan, 2011). MacArthur’a (2006) göre elektronik teknolojiler, öğrencileri, sadece okur ve tüketici olmaktan, yazar ve üretici olmaya yönlendirmektedir. Sınıf bültenlerinden e-posta projelerine, bloglara ve çevrim içi dergilere kadar, bilgisayarlar öğrencilerin yeni metin türlerinde yazı yazmalarına fırsat tanımaktadır.

Bireyin hayatını ses, müzik, hareketli ve durağan görüntüler ya da bunların bir arada yer aldığı metinler çevrelemiştir (Tüzel, 2013). Bu durum, bireylerin bir yandan elektronik ortamlardaki metinleri okuma ve anlamlandırma sürecini diğer yandan bu ortamlardaki yazma becerilerini değiştirmiştir. Sosyal medya, viki, blog, e-posta gibi dijital ortamlarda yazma becerilerini kullanan bireylerin yazma deneyimlerinin kâğıdı kullanan bireylere göre farklılık gösterdiğine çeşitli çalışmalarda değinilmektedir (Kress, 1997; McKeon, 1999).

Amie Goldberg, Michael Russell ve Abigail Cook (2003)’un yaptıkları 1992-2002 yıllarını kapsayan meta analiz araştırmasında, kelime işlemci programının okul öncesinden 12. Sınıfa kadar öğrencilerin yazılarını nitelik ve nicelik olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Toplamda 26 araştırmanın verileri analiz edildiğinde, kâğıt ve kalemin aksine kelime işlemcinin kullanımının öğrencilerin yazma kalitesini artırdığı belirlenmiştir. Bu artış, ortaokul ve lise öğrencileri arasında daha fazla olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma kalitesindeki artışın sınıf seviyesi yükseldikçe gelişme gösterdiği de belirlenmiştir (Nobles ve Paganucci, 2015).

Liu, Liu, Chen, Lin ve Chen (2011) yaptıkları çalışmada üçüncü sınıf öğrencileri ile sosyal medya çevrelerinde işbirlikli hikâye yazma etkinliklerini incelemiştir. Çalışmanın sonunda hiper ortam yaklaşımının öğrencilerin sosyal medyada işbirlikli hikâye anlatımını geliştirdiği ortaya konmuştur. Bu gelişim, işbirlikli süreçler kolaylaştırılarak, akran desteği geliştirilerek ve hikâyelerde yazarlık duygusu sağlanarak gerçekleştirilmiştir.

İnternet, günlük iletişim biçimlerinde ve buna bağlı olarak da temel dil becerilerinin doğasında yaşanan değişimde oldukça önemli bir yere sahiptir (Kress, 1997). İnternetin sağladığı “etkileşim”, “anlık ileti paylaşımı” gibi özellikler, yazılı iletişimde internet ortamlarının kullanım oranını oldukça artırmıştır (Tüzel ve Tok, 2013).

İletişim araçlarının yapılarının değişimi elektronik ortamlardaki yazma eyleminin sadece yazı olarak da algılanamayacağını ifade etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde gerçekleştirilen Ulusal Yazma Projesi (2010) kapsamında hazırlanan raporda dijital yazma becerileri ile ilgili üç maddenin vurgulandığı görülmektedir:

- a) Dijital yazma kâğıt temelli yazmadan farklıdır. Dünya ile uyum sağlamak ve farklı fikirlerle yüz yüze gelmek, tüm derece ve disiplinlerde düşünme ve ifade etme anlamlarını taşımaktadır.
- b) Dijital yazma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bütün konularda öğrenmeye destek olmaktadır.
- c) Eğitimcilerin topluluk üyeleri ve politikacılarla birlikte dijital okuryazarlığı destekleyen öğrenme ortamları oluşturmada, okulları teşvik etmek için çalışmalar yapması gerekmektedir (www.nwp.org).

Dijital ortamlardaki yazma eylemi sadece cümleler ve paragraflar olarak ele alınamaz. Bu ortamlar, ses, video, grafikler vb. görsel unsurlardan oluşan çoklu bir yapı olduğu için kâğıt temelli bir yazmadan oldukça farklı bir yapı arz etmektedir (Grabill, 2005).

Literatür incelendiğinde yazma; düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2011) şeklinde tanımlanırken, yazma ve düşünce arasında kapsamlı ilişkiler olduğunu belirten tanımlarda mevcuttur. Kellogg (1994) bu ilişkiyi; “oldukça çetin bir uğraş olan, fakat bazı insanlara göre fazla bir çaba gerektirmediği düşünülen yazma, zihinsel bir etkinlik olmanın yanı sıra analitik düşünmeyi, değerlendirmeyi, problem çözme ve sentez yapmayı ve birtakım fiziksel araçlar kullanmayı gerektiren üretken bir süreçtir” şeklinde açıklamıştır.

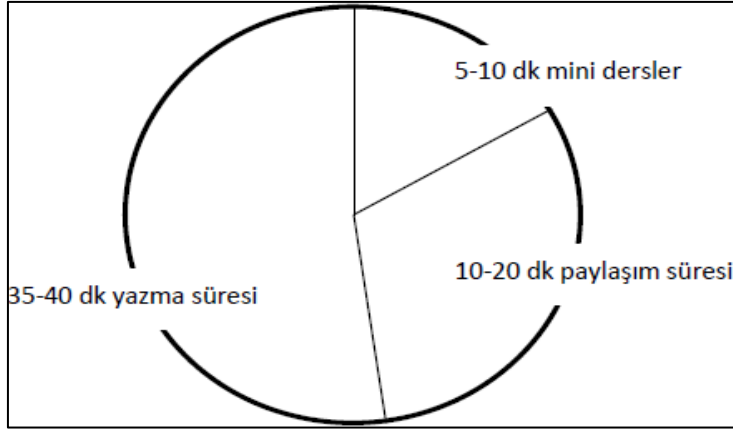
Yazma becerisini geliştirmek için geçmişten günümüze birçok model ve yaklaşım ileri srlmştir. Bu yaklaşımlardan biri de, yurt dışında özellikle ilkokul ğrencilerinin yazma becerisini geliştirmekte uygulanan ancak ülkemizde çok fazla çalışılmamış alanlardan biri olan yazma atölyesi yaklaşımıdır.

Yazma atölyesi, ilkokulda yazmayı öğretmek için oldukça popüler bir yaklaşım olarak bilinmektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005). Yazma atölyesi, öğrencilere kendi seviyelerinde yazacakları şeyleri seçmelerine izin veren bütüncül dil yaklaşımı çerçevesinde bir etkinliktir. Atölye modeli, toplu ya da grupla yapılan mini dersler, grup paylaşımı ve bağımsız yazmak için büyük bir platformu kapsar (Portocarrero ve Bergin, 1997).



şekil 1. Yazma atölyesinin bileşenleri (Gair, 2015)

Yazma atölyesinde süreç, öğretmenin paylaşımı (5-10 dk) ile başlar. Öğretmen bu süreçte şiir, şarkı ve hikâye okuyabilir ya da kendi yazılarından bazı bölümler sunar (Graves, 1983). Ardından ğretmenin yazma hakkında direkt olarak bilgi paylaşımında bulunduğu mini dersler (5-10 dk) yer alır. Bu genellikle tüm sınıfı kapsar ancak uygun olanı daha kk gruplarla yapılmasıdır. Öğretmenin, ğrencilerin yazılarında gözlemlediği eksiklikler temel alınarak sürdürülen bu mini derslerde kavramlar, prosedürler ve beceriler kazandırılır (Calkins, 1986). Ardından, ğretmen ve ğrenci her çocuğun yazma sürecine birlikte karar verir. Bu süreçte yapılacak etkinlikler birlikte planlanır. Sonrasında 30-40 dk boyunca ğrenci kk gruplarda bağımsız olarak çalışır ya da yazma sürecinin her aşamasını öğretmenle birlikte yürütür. Çocuklar yazdıklarını akranlarıyla paylaşır. Yazma atölyesi süresince, öğrenciler yazacakları konu ve türleri kendileri seçer, akranlarıyla revize etme ya da paylaşma gibi etkinliklerde esnek davranılır, öğrenciye izin verilir. Değerlendirmede, biten çalışmanın yanı sıra yazma sürecine de odaklanılır ve öğrenciler yazma etkinlikleri için çeşitli materyaller kullanır. Tüm yazma atölyelerinde öğrenciler yazdıklarını farklı yollarla paylaşırlar (Pollington, Wilcox ve Morrison, 2001).



Şekil 2. Yazma atölyesi sürecinde zaman kullanımı (Gair, 2015)

Bilgisayar ve internet dünyasında yaşanan gelişmeler ışığında okuryazarlığın ve okuryazarlık becerilerinin de doğası değişmeye başlamaktadır. Geçmişte yalnızca yazıya dayalı metinlerden oluşan okuryazarlık, günümüzde çok biçimli metinlere doğru bir eğilim göstermektedir. Yazma açısından bakıldığında ise yalnız başına; kâğıt ve kaleme dayalı yazma eylemi önemli ölçüde değişmektedir. Çok biçimli metin oluşturma, çevrim içi dergilerde yazma, bloglarda yazma ve internet sayesinde izleyici kitlesini genişletme yazmanın doğasında yaşanan değişimlerden bazılarıdır. Bu açıdan bakıldığında, yazma atölyesi sürecinin de çağın gerekliliklerine uygun olarak dijital ortamlarla birleştirilmesi gerekmektedir.

Yazma atölyesinin altında yatan felsefe, öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için materyallere ve farklılaştırılmış öğretime odaklıdır (Calkins ve Tolan, 2010). Yazma atölyesi, okuyucu ve yazar olarak öğrencilerin kimliklerini geliştirme, okuma ve yazma için önemli miktarda zaman ayırma ve öğrencilerin yetkin okuyucu ve yazarlar haline gelmeleri için gereken uzmanlaşmış bilgiye odaklanmayı amaç edinen bir öğretim çerçevesidir. Her atölye çalışmasında, gösterimde, rehberli katılımda ve etkileşimde öğrenmeyi kolaylaştırmak için dinamik bağlantılar vardır. Geleneksel yazma atölyesinde, yazma sürecinde çeşitli yazma öğretim etkinliklerinin yanında strateji öğretimleri de vurgulanır. Aşağıda yazma atölyesinin aşamaları yer almaktadır (Johnson, 2014):

- Mini dersler
- Yazma olanaklarının artırılması
- Gerçek dinleyiciler için yazma
- Akran düzenlemesi ve işbirlikli yazma
- Konferanslar boyunca bireyselleştirilmiş öğretim

- Yazı döngüsü

Dijital yazma atölyesi, yazma sürecinin öğretiminde yeni okuryazarlıkları ve dijital yazma araçlarını birleştirir (Hicks, 2009). Dijital yazma atölyesi modelinde -sosyal yapılandırmacı kuramda yer almış- dijital okuma ve yazmanın; etkileşim, görüşme ve işbirliği yoluyla gerçekleştiği, yüz yüze ve sanal topluluklar içerisinde yer aldığı düşünülmektedir (Ciampa, 2016).

Dijital yazma atölyesi; yazma öncesi hazırlık, işbirlikli yazma ve akran düzenlemesi ile yayınlama aşamalarını içerir. Yazma öncesi hazırlık aşamasında; mini dersler yapılarak öğrencilerin yazı öncesi etkinliklere katılımlarının öğrencilerin yazma kalitelerini artırdığı görülmüştür (Cunningham ve Cunningham, 2010). Bu faaliyetlerin zaman alıcı ya da ayrıntılı olmasına gerek yoktur. Beyin fırtınası, zihin haritası, sınıflama ve webbing, terimlerin bir araya getirilmesine dayanan veya fikirler arasındaki ilişkileri keşfetmek suretiyle bir konuyla ilgili çok fazla bilgi üretmenin görsel yoludur (Johnson, 2014). Birkaç çevrimiçi görsel araç, öğrencilerin fikirlerini beyin fırtınası yoluyla keşfetmesine izin verir ve daha sonra benzer temalı kelimeleri ve fikirleri ilişkilendirerek bağlantı kurmalarına olanak sağlar. Beyin fırtınası ve zihin haritası oluşturmak için kullanılan bazı siteler vardır. Spider Scribe, Bubbl.us, Slatebox, Wisemapping, Pooppet, Mindmeister bu sitelerden bazılarıdır.

İşbirlikli yazma, öğrencilerin yazılarını düzenleme, gözden geçirme ve planlamak için birlikte çalıştıkları araştırma temelli ve etkili bir yazma öğretim yöntemidir. Birçok sınıfta yazma tek başına yapılan bir etkinliktir ancak diğerleriyle etkileşim ve diyalog öğrenme için çok önemlidir. Öğrencinin bir arkadaşıyla yaptığı görüşme, konu ile ilgili düşüncelerini ve fikirlerini değiştirebilir. Sınıfta öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarını üzerinde belirli yorumlar sunarken, öğretmenler daha düzeltici olma eğilimindedir. Bu işbirliğine dayalı süreç, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmesine ve kendi yazılarını daha iyi değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. İşbirlikli yazma yoluyla öğrenciler sınıf arkadaşlarının güçlü yanlarından yararlanırlar. İşbirlikli hikâye yazma iki ya da daha fazla yazarın bir hikâye üzerinde çalışmasını ya da bir yazarın hikâyeye başlayıp diğerlerinin onun üzerine bir şeyler eklemesini kapsar. Çeşitli araçlar, öğrencilerin temel paylaşımlı yazma alanlarından daha yapılandırılmış ortamlara kadar, öğrencilerin birlikte yazmalarına olanak sağlar (Johnson, 2014). Google Docs, Wikistory, Wikispaces, Voice thread, Mixedİnk, Storyjumper, Storybird işbirlikli yazmaya uygun olan siteler arasındadır.

Geleneksel yazma atölyesi ile dijital ortamlarda yapılan yazmanın, bireylerin düşüncelerini yansıtmaya, dikkatlerini toplama, yazma hızı, yazmayı planlama ve yazma süreci açılarından olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirilmesi gerekmektedir (Hocks, 2003). Bu açıdan, dijital yazma atölyesinin ülkemizde ilkökul öğrencilerinin ve yazma becerisinin gelişimine nasıl katkı sağladığı ve yazma motivasyonunu nasıl etkilediğinin incelenmesine ihtiyaç vardır.

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital yazma atölyesi uygulaması yapılan deney grubu ile program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun hikâye yazma puanları, grup-ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Dijital yazma atölyesi uygulaması yapılan deney grubu ile program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun yazma motivasyonu puanları, grup-ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin gelişimi nasıldır?
4. Deney grubu öğrencilerinin yazmayla ilgili görüşleri ve yazarlık algıları nasıl değişmiştir?
5. Deney grubundaki öğrencilerin “dijital yazma atölyesi uygulaması” na ilişkin görüşleri nelerdir?
6. “Dijital yazma atölyesi uygulaması” na ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.1.2. Araştırmanın Önemi

Teknolojinin ortaya çıkardığı yeni kavramlar ve bunların insan yaşamına etkisi, okuryazarlık kavramında çeşitli değişimler meydana getirmiştir. Yirmibirinci yüzyıl okuryazarlık becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin bireyin hayatındaki önemi her geçen gün artmaktadır. Teknolojinin bilgi ve becerilerde meydana getirdiği bu değişim, öğrencilerin günlük hayatında bu becerilerin kullanımını artırırken eğitim kurumları bu uygulamalar konusunda sınırlı kalmakta ve bu durum dijital uyumsuzluk olarak adlandırılan bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır (Baki, 2015). Hâlbuki Türkçe Öğretim Programı (2017), öğrencilerin dijital yetkinlik kazanmasından söz etmektedir. Söz konusu

yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir. Öğrencilerin bu yetkinliğe sahip olması için eğitim kurumlarında, öğretimsel faaliyetlere teknolojiyi daha fazla dâhil etmek gerekmektedir. Bu faaliyetlerden biri de dijital yazma atölyesi yaklaşımıdır. Bu kapsamda hazırlanan bu araştırma, yazma becerisini geliştirme çalışmalarında teknolojiyi kullanması açısından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda genellikle yazma becerisi geleneksel metodlarla geliştirilmeye çalışılmış, dijital ortam kullanılarak yapılan çalışmalar ise Türkiye’de sınırlı kalmıştır. Bu noktada, bu araştırmanın yazma becerisine teknoloji boyutunu eklemesi ve dijital yazma atölyesinin özellikle hikâye yazma becerisini ve yazma motivasyonu üzerindeki etkisini ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir.

1.1.3. Varsayımlar

1. Öğrencilerin ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap verdikleri,
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, her iki grubu da aynı ölçüde etkilediği,
3. Deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin gelişimsel ve duygusal özellikler açısından benzer değişimler gösterdiği varsayılmıştır.

1.1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi yarıyılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki bir özel ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarında öğrenim gören deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerle,
2. İlköğretim Türkçe Programı’nın dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla,
3. Araştırmanın deneysel çalışma süreci 14 hafta süreyle sınırlıdır.

1.1.5. Tanımlar

Yeni okuryazarlık: Yeni okuryazarlık hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine ve dünyada ortaya çıkan kişisel ve mesleki yaşamımızın tüm alanlarını etkileyen durumlara

adapte olmayı ve başarılı bir şekilde kullanmayı gerektiren, becerileri, stratejileri ve eğilimleri içermektedir (Leu vd. 2004, s.1572).

Dijital yazma: Dijital yazma, bir bilgisayara ya da internete bağlı başka bir cihaza okumak ya da görüntülemek için oluşturulan metinler olarak tanımlanır (National Writing Project, 2010, s.7).

Yazma bilgisi: Yazma bilgisi, farklı yazma türlerinin özelliklerini, yazma mekanizması ile ilgili genel bilgiyi ve yazma sürecinin nasıl tamamlanacağına ilişkin yöntemsel ve stratejik bilgileri kapsamaktadır (Olinghouse ve Graham, 2009).

Yazma performansı: Bu çalışmada öğrencilerin yazdıkları hikâyelerindeki yazma niteliği ve hikâye öğeleri olarak değerlendirilmiştir.

Hikâye: belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen kısa yazılardır (Kaya, 2006).

Hikâye edici yazma: Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını kullanarak anlatmadır (Güneş, 2014).

Spider Scribe: Öğrencilerin herhangi bir konu ile zihin haritası ya da kavram haritası oluşturabilecekleri bir sitedir.

Edmodo: Edmodo, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir “sosyal öğrenme platformu” sitesidir.

Story Jumper: İnternet ortamında, resimli hikâye kitabı oluşturmanızı sağlayan bir programdır.

Wikispaces: Kullanıcıların ortak bir platform üzerinden yazılarını paylaştıkları bir programdır.

Emaze: Etkili sunumlar hazırlarken kullanılabilecek bir sunum programıdır.

Wiki: İçeriği siteye gelen ziyaretçiler tarafından düzenlenen, kullanıcıların web sayfalarını ortak kullanabildiği ve düzenleyebildiği bir web sitesidir (Chao, 2007).

Blog: İnternette oluşturulan günlük olarak tanımlanan, kurumsal ve kişisel ortamlar yaratılmasına ve paylaşılmasına imkân veren dijital platformlardır (Öztürk, 2016).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yeni Okuryazarlıklar ve Teknoloji

İçinde yaşadığımız bilgi çağında bireylerin, toplumların ve grupların kısa sürede en etkili şekilde bilgiye ulaşmalarına olanak sağlamak, bu bilgiyle önemli problemleri tanımlamak, çözmek ve bu bilgiyi diğer kişilere iletmek olarak tanımlanan okuryazarlık (Leu, 1997) tarihi sürecinde birçok farklı açılardan değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerle birlikte okuryazarlıkla ilgili çeşitli tartışmalar başlamıştır. Bazıları, teknoloji ile birlikte okuryazarlık öğretiminin köklü bir şekilde değişeceğini iddia ederken, bazıları ise teknolojiyi eski öğretim metotlarını kullanmada yeni bir araç olarak görmektedir (Brown, Bryan ve Brown, 2005; Bryan, Merchant ve Cramer, 1999; Robin, 2008).

Okuryazarlık kavramının tarihsel süreç içerisinde değişmesinde birçok faktör etkili olmuştur. Okuryazarlık kavramının gelişmesinde ve değişmesinde sosyal ve ekonomik gelişmeler, toplumdaki baskılar, dinsel, demokratik ve politik değişimler ve sosyo-kültürel değişimler başlıca faktörlerden bazılarıdır (Leu, 2000; Leu vd., 2004; Rosaen ve Terpstra, 2012). Bununla birlikte, 21.yüzyılda günlük hayatta bireylerin internet yoluyla paylaştıkları bilgiler ve kişilerin kullanabileceği bilgi miktarının artmasıyla birlikte (Brown ve Slagter van Tryon, 2010; Spire, Morris ve Zhang, 2012) internet bu yüzyılın okuryazarlık ve öğrenmede belirleyici teknolojisi haline gelmiştir (Castek, Leu, Coiro, Gort, Henry ve Lima, 2008).

Bilgi ve iletişim için yeni olanaklar arttıkça, yeni okuryazarlıkta düzenli olarak değişmektedir. Bireylerin web sitelerinde iletişim kurması, bir video kamera kullanarak birbirleriyle konuşması ve sanal gerçeklik rolüne uygun oyunlara katılması bu değişiklikleri etkilemektedir (Cammack, 2002; King ve O'Brien, 2002; Lebis ve Fabos, 1999). Tüm bu uygulamalar, okuryazarlık anlayışımızı etkilemekte ve sınıfta, evde ve işte okuryazarlık tanımını değiştirmektedir (Leu vd., 2004). Bununla birlikte yeni

okuryazarlıklar, sınıfta okuryazarlık eğitimini amaçlı veya amaçsız olarak etkilemektedir (Lankshear ve Knobel, 2003; Lewis ve Finders, 2002).

Okuryazarlık kavramının, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı isimlerle ifade edildiği görülmektedir: Yeni okuryazarlık (Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu, 2008; Lankshear ve Knobel, 2007; Leu vd. 2004; Street, 1997-2003), çoklu okuryazarlık eğitimi (New London Group, 2000), çoklu okuryazarlık (Cazden, Cope, Cook, Fairclough, Gee, Kalantzis ve Nakata, 1996; Hudson, 2007; Kellner, 2002), elektronik okuryazarlık (Warschauer, 2007), dijital okuryazarlık (Gilster, 1997) ve çoklu sosyal temelli yapılandırılmış uygulamalar (Myers, 2006).

Okuryazarlık günümüzde farklı tanımlarla ele alınmaktadır. Yeni okuryazarlık birçok kişi için farklı anlamlara gelmektedir. Bazıları için, yeni sosyal uygulamalar olarak görülürken (Street, 1995; 2003), bazılar içinse online okuduğunu anlama, öğrenme ve iletişim için yeni stratejiler ve eğilimler demektir (Castek, 2008; Coiro, 2003; Henry, 2006). Myers (2006; s.62) okuryazarlığı, “okulun ötesinde bireylerin sosyal dünyalarını yapılandırmak ve tartışmak için yazı, ses, resim ve dijital etkileşim alanlarını içeren sembolik eylemleri kullandıkları bir dizi sosyal uygulamalara katılım” olarak adlandırmaktadır. Leu vd. (2004, s.1572) göre “yeni okuryazarlık kavramı önemli sorunları tanımlamak, bilgiyi yerelleştirmek, bu bilginin kullanışlılığını değerlendirmek, bilgiyi sentez etmek ve diğerleri ile iletişime geçmek için internet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yeteneğidir”.

Leu vd. (2004, s.1575) okuryazarlığın doğasının değişmesinde üç önemli güç olduğunu belirtmektedir:

1. “Bilgi ve iletişimin giderek etkili kullanımına dayalı küresel ekonomik rekabet.
2. Bilgi ve iletişim için güçlü bir teknoloji olarak internetin hızlı yükselişi.
3. İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını içeren yüksek bir düzeyde okuryazarlık başarısını garanti altına almak için dünya çapında hükümetler tarafından başlatılan kamu siyasi girişimleri”

Yeni okuryazarlıklar bakış açısı teknoloji ile okuryazarlık arasındaki ilişkiyi açıklamada on temel ilke benimsemiştir. Yeni okuryazarlık perspektifinin temel ilkelerini belirleyen Leu vd. (2004, s.1589)’e göre;

1. Bilgi çağında küreselleşen topluluklarda okuryazarlık için internet ve diğer bilgi iletişim teknolojileri başlıca teknolojilerdir.
2. İnternet ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin potansiyellerinden tamamen faydalanabilmek için yeni okuryazarlıklar gereklidir.

3. Yeni okuryazarlıklar gösteri temelli ve bağlamsaldır.
4. Okuryazarlık ve teknoloji arasında karşılıklı ilişki vardır.
5. Yeni okuryazarlıklar doğası gereği çok yönlüdür.
6. Eleştirel okuryazarlık yeni okuryazarlıkların merkezinde yer alır.
7. Stratejik bilginin yeni şekilleri yeni okuryazarlıkların merkezindedir.
8. Yeni okuryazarlıklar dâhilinde hız çok önemli görülmektedir.
9. Öğrenme yeni okuryazarlıklar içerisinde sosyal olarak yapılandırılmıştır.
10. Yeni okuryazarlık sınıflarında öğretmenin rolü değişmesi ile birlikte öğretmen daha önemli hale gelmiştir.

Coiro vd. (2008) yeni teknolojilerin okuryazarlık üzerindeki etkisi ile ilgili olarak şunu ileri sürmektedirler:

Yeni teknolojiler geleneksel okuryazarlığın işlevini ve biçimini değiştirmektedir. Okuryazarlık artık geçmiş 500 yıldaki dünyanın bakış açısından gelen statik bir yapı değil; bilgiyi okuduğumuz, yazdığımız, gördüğümüz, dinlediğimiz, oluşturduğumuz ve iletişim kurduğumuz kanallarda hızlı ve sürekli bir değişim süreci anlamına gelmektedir (s. 5).

Coiro vd. (2008, s.41-42) ise yeni okuryazarlık perspektifinin dört özelliğini şöyle sıralamaktadır:

1. Bilgi ve iletişim için yeni teknolojiler, bu teknolojiler içinde gerçekleşen okuryazarlık görevlerine yeni potansiyeller getirmemizi gerektirmektedir. İnternet ve bilgi iletişim teknolojileri etkili kullanım için yeni sosyal uygulamalar, beceriler, stratejiler ve eğilimler gerektirmektedir.
2. Yeni okuryazarlık küresel dünyaya sivil, ekonomik ve kişisel katılımı tamamlamak için temel bir işleve sahiptir.
3. Yeni okuryazarlık sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Teknoloji gelişirken hızlı bir şekilde değişir.
4. Yeni okuryazarlık çoklu, çok biçimli ve çok yönlüdür.

2.2. Dijital Yerli ve Dijital Göçmen Teorisi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi bireylerin bilgiye ulaşma ve işleme alışkanlıklarında ve tercihlerinde farklılaşmaya sebep olmaktadır. Prensky (2001a) yaş ve teknoloji bağlamında, ilk kez dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarından bahsetmiştir. Prensky, dijital yerliler ve dijital göçmenler konusunda çok sayıda araştırma yapmış ve günümüz genç kuşağını, yani ağ ortamında büyüyen çocukları ifade etmek üzere kullanılabilecek bir kavram konusunda zorluk yaşadığını ifade etmektedir. Daha sonra en uygun isimlendirmenin, dijital dilin bu kuşak tarafından ana dil (native speaker) olarak konuşulmasından hareketle “dijital yerli” (digital native) olmasının uygun olduğunu düşündüğünü belirtmektedir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011).

Prensky’ e (2004) göre çevrimiçi ortamlar, internet, her türlü teknoloji, anlık mesajlaşma ortamları, cep telefonları, tartışma forumları, bilgisayar oyunları ve sosyal ağlar gibi birçok gelişen teknoloji yeni kuşak öğrencilerin hayatlarının merkezlerini oluşturmaktadır. Prensky (2001b), dijital yerli olarak adlandırılan kuşağın yani 21. yy öğrencilerinin

bilgisayarların, internetin ve video oyunlarının dijital dilini ana dil olarak konuştuklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, Prensky dijital yerlilerin günümüzde internet, bilgisayar ve cep telefonu gibi dijital medya araçlarını kullanarak yetiştiğini ve daha çok basılı kaynakların kullanıldığı ortamlarda yetişen öğretmenlerinin öğrenme tarzlarından farklı bir öğrenme ve bilgiyi işleme sürecine sahip olduklarını ileri sürerek iki kuşağın öğrenmeye bakışlarındaki farklılıklara dikkat çekmektedir.

Dijital yerli öğrenen kişilerin özelliklerini bilmek onlara daha etkili bir öğretim ortamı sunmak açısından önemlidir. Etkili bir öğrenme ortamı için teknolojinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin günlük hayatlarındaki rolünün bilinmesi önemlidir (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiye bakış açılarının iyi anlaşılmış olması eğitim teknolojilerinin okullarda kullanılması konusunda daha doğru kararlar alınmasını sağlayacaktır. Dijital yerlilerin teknolojiyi kullanımları incelendiğinde, teknolojiyi beş farklı bağlamda kullandıkları anlaşılmaktadır (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno ve Gray, 2010). Bunlar:

1. Kişisel ilgi veya eğlence
2. Sosyal iletişim
3. Günlük kullanım (Bilgi depolama veya bilgiye erişim)
4. Profesyonel çalışma
5. Üniversite /ders çalışması

Dijital yerlilerin öğrenme özellikleri aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Bilgiç vd., 2011, s.4):

- Bilgiye hızla erişmek isterler.
- Metin yerine grafiği tercih ederler.
- Bir makaleyi baştan sona doğrusal bir biçimde okumak yerine kapsül halinde rastgele okumayı tercih ederler.
- Ciddi çalışmalar yerine oyunları tercih ederler.
- Bilişsel yapıları sıralı değil paraleldir.
- Aynı anda birçok işi yapmak isterler.
- Keşfederek öğrenmek isterler.

“Bu etkenler üzerinden dijital yerliler için bilgiye erişim noktasında hız, görsellik ve eğlencenin önemli olduğu söylenebilir. İstenilen bilgilendirmeye ulaşma aşamasında hızlı ulaşabileceği, görsel öğelerin olduğu ve içerisinde eğlence barındıran şeklinde olmasını istedikleri gözlemlenmektedir “ (Karabulut, 2015, s.17).

Prensky (2001a), “dijital göçmen” kavramını, milenyum (internet ve web çağı) öncesinde doğan teknoloji ve ürünleriyle ergenlik sonrası tanışmış olan bireyler için kullanmaktadır. Diğer bir deyişle dijital göçmenlik, yirmili yaş ve sonrasında teknoloji, internet ve web ile tanışan, teknolojik araçların kullanımı ve teknoloji tabanlı öğrenmede güçlükler ve çeşitli uyum sorunlarıyla karşılaşabilen, teknoloji okuryazarlığı dijital yerlilere göre daha düşük düzeydeki bireyleri tanımlanmaktadır.

Dijital göçmen bireylerin en önemli özelliklerinin başında dijital medya araçlarını etkili kullanmamaları gelmektedir. Doğrusal okumaları, grafik ve hiper metin okumalarının yerine tercih ederler. Dijital göçmenler içerisinde bulundukları dijital çevreye iyi uyum sağlayan bireyler de çıkabilir ancak aksanları onları ele vermektedir. Bilgi edinmek için önce basılı materyalleri kullanırlar. Herhangi bir teknolojik ürünü ya da programı kullanmada kılavuz veya rehber kullanma eğilimindedirler (Prensky, 2001b).

Dijital göçmenler ve dijital yerliler arasındaki farkı vurgulayan unsur ya da bu iki grup arasındaki boşluğu doğuran etken teknolojidir. Teknoloji kullanımının kişilere kolay ya da zor gelmesi ya da diğer bir deyişle kişilerin teknolojiye adapte olma süreleri onların yerli ya da göçmen olarak nitelendirilmesine neden olmaktadır (VanSlayke, 2003).

Dijital yerli ile dijital göçmenler arasında ortaya çıkan farklılıklar düşünüldüğünde bu değişikliğin en büyük etkilerinden birisinin eğitim alanında olduğu görülmektedir. Prensky (2005), günümüz öğrencilerinin artık eski kuşak öğretmenlerin küçük sürümleri olmaktan çıktığını ve bu öğretmenlerden çok farklı olduklarını vurgulamaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin artık 20. yy bilgi ve eğitimlerini vermeye çalıştıkları dijital yerlilerden oluşan öğrencilerine yeterli rehberliği yapamayacaklarını belirtmektedir. “Dijital yerliler ile dijital göçmenler arasında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yargılar konusunda çeşitli farklılıklar gözlenmektedir” (Bilgiç vd., 2011, s.3). Örneğin, dijital yerlilerin nasıl öğrendiklerinin ele alındığı bir çalışmada öğrencilerin “*okul bana okumayı öğretmedi, ben okumayı oyunlardan öğrendim*” (Prensky, 2005) şeklinde bir ifade kullandıkları belirtilmektedir. Bu örnekten hareketle, dijital yerli olan öğrencilerin ellerindeki kaynakları bilgiye ulaşmada nasıl etkili birer araç haline dönüşebildiği söylenebilir. İki kuşak arasında tercihler ve beklentiler açısından farklılıklar bulunmaktadır.

Literatürde dijital yerli ve dijital göçmen ayrımının pek çok kişi (McKenzie, 2007; Ross, 2007; VanSlayke, 2003) tarafından kabul edilmediği görülmektedir. 1970 sonrası doğanların da teknolojiye son derece hâkim olduğu yeni nesil gençler gibi bilgi edinme ihtiyaçlarını internet üzerinden temin ettikleri, aynı anda hem müzik dinleyip hem de bir

şeyler okudukları, hem de cep telefonuyla mesaj yazabildikleri bilinmektedir. Ancak aynı grubun basılı malzemeden de vazgeçmediği görülmektedir. 1970-1999 yılları arasında doğanların oluşturduğu bu grubun “dijital melezler” olarak adlandırılması uygun görülmektedir (Yıldız, 2012, s.821).

“Dijital melezler, yerliler ve göçmenlere özellik olarak hem benzemekte hem de benzememektedir. Bütün dijital imkânlardan yararlanan melezler bu imkânları dijital yerliler kadar etkin kullanamamaktadırlar. Fakat dijital göçmenler kadar da teknolojiye karşı dirençli değillerdir” (Karabulut, 2015, s.20).

	Dijital Yerliler: • Zaten hazır olanlar, hazır ortamda doğanlar, doğdukları teknolojik ortamı son derece doğal bulanlar, teknolojinin olmamamsını düşüneyenler, doğal olarak yerli miyim?/melez miyim? / göçmen miyim? diye sorgulamayanlar
	Dijital Göçmenler: • Değişime uzak kalanlar, anla(ya)mayanlar, anlamak istemeyenler, teknolojiyi kullan(a)mayanlar, değişime direnenler
	Dijital Melezler: • Kendilerini yeni duruma hazırlamaya çalışanlar, değişime hazır olanlar, değişenler, değişirken eski alışkanlıklarını da bırak(a)mayanlar

Şekil 3. Dijital yerli, göçmen ve melezlerin özellikleri (Prensky’den aktaran Tonta, 2009)

Prensky’in çalışmalarında bahsettiği dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki uçurumun sadece teknoloji becerisinde değil pek çok konuda kendini göstermesi beklenmektedir. Ancak dijital yerli ve dijital göçmen olarak kesin çizgilerle ayrılan bu iki grubun arasında yumuşak bir geçiş alanı olması gerekmektedir. Dijital melezler, bu iki grup arasında geçişi sağlayan alandır.

2.3. Yazma Öğretimi

Öğrencilerin yazmayı öğrenmeden önce okumayı öğrendikleri ve uzun metinler yazmadan önce harf, kelime ve cümle oluşturdıkları bilinmektedir. Araştırmacıların yanı sıra sınıf öğretmenleri de küçük çocukların yazma yoluyla iletişim kurduklarını ve okumayı

öğrendikçe yazmaya başladıklarını keşfetmişlerdir (Graves, 1994). Tompkins (2008), üç amacın yazmaya hizmet ettiğini belirtmiştir:

- *Çocuklar nasıl yazacağını öğrenirler:* Yazma deneyimleri aracılığıyla çocuklar yazmayı öğrenir. Kümeleme, hızlı yazım gibi informal yazma etkinlikleri çocukların yazma akıcılığı kazanmaları için fırsat sağlar. Hikâye, özet yazma, şiir yazma gibi daha formal yazma etkinlikleri için çocuklar yazma sürecini kullanır. Bu, çocukların fikirlerini toparlayıp düzenledikleri, taslaklarını yazdıkları ve yayınlamadan önce yazılarını gözden geçirdikleri çok aşamalı bir süreçtir.
- *Çocuklar yazı dilini öğrenirler:* Çocuklar yazmayı öğrendikçe, yazı dilinin eşsizliğini ve sözel dilden ve çizimden farklı olduğunu keşfederler. Onlar dinleyici, amaç ve yazı türünün karşılıklı etkileşimine değer verirler ve yazarken bu üç unsuru dikkate almayı öğrenirler. Bununla birlikte, çocuklar standart yazım kuralları, büyük küçük harf kullanımı gibi yazının mekaniği hakkında da bilgi sahibi olurlar.
- *Çocuklar yazma yoluyla öğrenirler:* Yazma müfredatta birçok uygulamaya sahip değerli bir öğrenme aracıdır. Çocuklar öğrendikleri analiz etmek ve sentezlemek için informal bir şekilde yazıyorlar, kitap ve özet yazarken formal bir şekilde yazıyorlar ve öğrendiklerini uyguluyorlar (Indrisano ve Paratore, 2005).

Geçmişten günümüze yazma öğretimi ile ilgili olarak çeşitli teori ve modellere dayalı birçok öğretim yaklaşımı geliştirilmiştir. Yazma öğretiminde ve uygulamalarında genellikle iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” (Tabak ve Göçer, 2013). Ürün merkezli yaklaşımda yazı yazmak, düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır, daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi içerisinde kıyaslamalar yapılarak incelenir. Bu yaklaşım bilgiye önem verdiğinden öğretmen öğrencinin ürünlerini dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi özelliklere göre değerlendiren kişidir (Oral, 2012). Süreç yaklaşımına göre ise yazı yazmak bir süreçtir, yazı düşüncenin ve dilin keşfedilmesidir. Bu yaklaşım yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçler ile alt beceriler üzerinde durur. Bu beceriler ön hazırlık, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, redaksiyon ve paylaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenciler ile birlikte yazı yazan kişi konumundadır, aralarında usta çırak ilişkisi vardır (Oral, 2012).

Süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımları arasındaki farklar aşağıda belirtilmiştir (Coşkun, 2009, s.55-56):

Tablo 1

Süreç Odaklı ve Ürün Odaklı Yazma Süreçlerinin Karşılaştırılması

<i>Süreç Odaklı Yazma</i>	<i>Ürün Odaklı Yazma</i>
Yazma becerisi birbiriyle ilişkili eylemlerin kullanıldığı bir süreç olarak düşünülür.	Yazma becerisi tek bir hamlede gerçekleşen eylem olarak düşünülür.
Amaç metin oluşturma becerisi kazanmaktır.	Amaç öğrencilerin metin oluşturmalarıdır.
Hazırlık aşaması önemlidir ve düşünsel ve psikolojik yönden hazır olmak amaçlanır	Öğrenci yazmaya her zaman hazır kabul edildiğinden hazırlık aşaması yoktur.
Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehberlik eder.	Öğretmen yazma konusunu verir ve yazılanları değerlendirir.
Öğrencilerin yazma kaygıları varsa azaltılmaya çalışılır.	Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.
Öğrencilerin bireysel farklılıkları vardır.	Öğrencilerin hepsi aynı seviyede kabul edilir.
İçerik, biçimden daha önemlidir.	Biçim içerik kadar önemlidir.
Konu araştırmaya ve seçim hakkı vardır.	Konu önemlidir ve genelde tektir.
Her türden metin oluşturulabilir.	Belli metin türleri dışına çıkılmaz.
Değerlendirme süreçte yaşanan sorunları çözmek ve yanlışları düzeltmek içindir.	Değerlendirme not vermek içindir.
Yazma alışkanlığı kazandırmak için sınıf dışı çalışmalar da yapılmaya çalışılır.	Yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.

Ürün veya süreç temelli yazma çalışmalarında hedeflenen sonuçlara ulaşılması için öğrencilerin belirlenen kazanımlara sahip olmalarının yanında yazmaya karşı olumlu bir tutum da geliştirmelerini sağlamak gerekir. Çünkü öğrencilerin yazmayı sevmeleri, yazabileceklerine dair bir inanca sahip olmalarına bağlıdır. Bu da öğretmenin yaklaşımı ve uygulanan tekniklere bağlıdır (Göçer, 2014).

Son yıllarda yazma sürecini açıklamak için çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu doğrultuda teorisyenler tarafından çeşitli modeller geliştirilmiştir. Schmidt Modeli (1975), Van Galen Modeli (1991), Hayes ve Flower Modeli (1980), Hayes Modeli (1996) bu modellerden başlıcalarıdır. Bu modellerden yaygın olarak kabul edileni Hayes'in modeli (1996) dir (Güneş, 2013, s. 163-166);

Hayes Modeli (1996): 1980 yılındaki modele yönelik olarak yapılan eleştirileri göz önüne alarak yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde yeniden düzenlenen modeldir. Yazma sürecindeki zihinsel süreçlere sorun çözme adıyla yeni bir zihinsel süreç eklenmiştir. Yazarın zihninde yazma sürecini etkileyen çeşitli tipte ön bilgiler vardır. Bunlar; hedef grup, konu, dil ve türdür.

Hayes ve Flower Modeli (1980): Bu model, yazı üretim sürecindeki zihinsel işlemleri ve süreçleri açıklayan ve bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmeyi amaçlayan bir modeldir. Bu model birbirine bağlı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar görev alanı (yazının konusunu, amacını, hedef kitlesini belirleme), ön bilgiler ve zihinsel süreçler (yazı üretim sürecinde yazarın konu ve metin türü ile ilgili bilgilerin harekete geçirilmesi) ve yazı üretim sürecidir.

Teorisyenlerin yazma süreci ve öğretimi ile ilgili ileri sürdükleri stratejilerden bazıları şunlardır: hedef belirleme ve planlama, not tutma, fikirleri organize etme, düzenleme, öz-izleme, gözden geçirme, öz-değerlendirme, canlandırma, düzeltme, çevresel yapılandırma, tekrar etme, zamanı planlama ve yardım arama (Hayes, 1996; Hayes ve Flower, 1980; Tompkins, 2008; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu stratejilerin yanı sıra yazma atölyesi, süreç temelli yazmanın en iyi uygulandığı yaklaşımlardan biridir.

2.4. Yazma Atölyesi Yaklaşımı

Fletcher ve Portalupi (2001), Calkins (1986) ve Dorn ve Soffos (2001), çocukların iyi bir yazar olmaları için, yazma sürecini anlamaları ve sürecin çeşitli aşamalarında rahat olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Onlar aynı zamanda yazma atölyesinin, öğrencilerin akıcılık, kendine güven ve kendini yazar olarak görme isteği gibi becerileri edinebileceği bir ortam yarattığına inanmaktadır.

“Atölye” kavramı etkinlik ve etkileşimi ifade eder (Fountas ve Pinnell, 2001). Fletcher ve Portalupi (2001), yazmayı öğretmek için çeşitli yaklaşımlar ve programlar olduğunu, ancak bunların hiçbirinin güçlü yazarların yetiştirilmesi söz konusu olduğunda yazma atölyesinin yerini tutmadığını ifade etmektedir. Atölye yaklaşımının amacı öğrencileri olumlu, yapıcı düşünme alışkanlıkları geliştirmeye teşvik etmek ve bunu yaparken stratejilerini düzeltmek, kavrayışlarını derinleştirmek ve bilgilerini genişletmektir (Dorn ve Soffos, 2005).

Atölye yaklaşımının kökeni Rogoff'un çıraklık öğrenme teorisine dayanır (Dorn, French ve Jones, 1998). Çıraklık yaklaşımı, çırakların ustalarının yanlarında çalışarak ticaret becerilerini öğrendikleri bir sistemdir (Dorn, French ve Jones, 1998). Yazma atölyesi de çocukların öğrenmelerini sağlamak için öğretmenleri sorumlu tutar (Fletcher ve Portalupi, 2001). Öğrencilere destek olmak, onların ilgi alanları hakkında bilgi edinerek, ön bilgilerini değerlendirmekle başlar (Hoyt, 2000).

Calkins, “atölye” yaklaşımının orijinal mimarlarından biri olarak bilinir (Feinberg, 2007). Yazarların ve çocukların doğal gelişimine dayanan bir yazma yaklaşımı geliştirdi (Calkins, 1986). Feinberg (2007), Calkins'in Donald Graves'in çalışmasından etkilendiğini belirtmiş, çocuklara iyi yazarların becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirecek dersler verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Graves'in çocuklara yazmayı öğretme yaklaşımı, çocukların iyi bir yazarın fikirlerini tasarlarlarken, gözden geçirirken, düzenlerken ve yayınlarken ne

yaptıklarının farkında olmalarına odaklanmıştır (Graves, 1979). Bu yaklaşım, öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşimi aktif olarak içeren bir süreç yaklaşımı olarak görülmektedir.

Calkins (1986), yazma atölyesi yaklaşımının; mini dersler, küçük grup eğitimi, bağımsız yazma, yazma konferansları ve paylaşım olmak üzere beş etkinlikten oluştuğunu ifade etmektedir. Tompkins (2008, s. 34) ise yazma atölyesini oluşturan dört etkinlik olduğunu ileri sürmüş ve bu etkinlikleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır:



Şekil 4. Yazma atölyesinin bileşenleri (Tompkins, 2008'den uyarlanmıştır)

Çocukların katılacakları yazma etkinliklerini tahmin edebilmeleri için yazma atölyesinin açık ve basit bir yapıya sahip olması çok önemlidir.

Yazma: Yazma atölyesinin kalbidir (Fletcher ve Portalupi, 2001). Çocuklar bağımsız olarak yazarlar ve genellikle konuları kendileri seçerler. Bazen müsvedde kâğıtlara yazarlar. Kabataslak yazmak için çok zaman harcarlar ve yayınlamak için yazma süreci boyunca en ümit verici kısımları seçerler. Çocuklar en iyi bildikleri şeyler hakkında yazarlar ve genellikle kendi yaşamlarından konular seçerler. Çocuklar yazdıkları konu hakkında bilgi sahibi değilse, öğretmenler konu ile ilgili beyin fırtınası yaparak, aile üyeleri, tatil, hayvanlar, arkadaşlar, hobiler gibi muhtemel konuları listelerler (Tompkins, 2008).

Öğretmenler genellikle ilk 5-10 dakika öğrencilerle birlikte yazarlar, bu yolla yazdıklarının önemini vurgularlar. Daha sonra çocuklar yazarken sınıfta dolaşır ve kısaca çocuklarla bireysel görüşmede bulunurlar. En önemli şey, çocuklar yazıları hakkında konuştuklarında ya da yazdıklarını okuduklarında öğretmenlerin onları dinlemeleridir.

Yazma konferansları öğretmenlerin kavram yanılgılarına açıklığa kavuşturması veya bir strateji ya da beceri kazandırması için fırsat sunmaktadır. Burada vurgulanması gereken nokta, yazının belirli bir parçasını düzeltmek değil, daha güçlü yazarlar yetiştirmek olmalıdır (Calkins, Hartman ve White, 2005).

Paylaşım: Yazma atölyesinin son 5-10 dakikası tüm sınıf toplanır ve öğrenciler yazılarını arkadaşlarıyla paylaşırlar. Küçük çocuklar genellikle paylaşım zamanı bir halının üzerinde ya da daire olup yazar sandalyesine oturarak yazdıklarını okurlar. Okuduktan sonra alkışlanır ya da tebriklerini iletirler. Diğerleri yorumları sunabilir ve tavsiye verebilirler fakat bu aşamada tamamlanan yazma görevinin tebrik edilmesine odaklanılır (Fletcher ve Portalupi, 2001).

Mini dersler: Mini dersler, yazma atölyesinin prosedürleri, yazarlık becerileri ve yazma stratejilerini göstermek ve açıklamak için yapılır (Hoyt, 2000; Ray, 2002). Mini derslerin amacı konuyu aydınlatmak, o konu hakkında güncel bilgiler vermek ve sonrasında rehber uygulamalar için fırsat sağlamaktır. Çalışma sayfaları mini derslerde nadiren kullanılır, çocuklar genellikle kendi yazıları üzerinde çalışırlar. Mini dersler tüm sınıfla ya da belirli konular hakkında desteğe ihtiyacı olan küçük gruplarla yürütülür. Mini dersler aşağıda yer alan şekilde yürütülebilir (Tompkins, 2008, s. 38):

Adım adım mini ders

1. *Konuyu tanıt:* Öğretmenler mini dersler için konuları tanıtır ve genellikle tahtaya yazarlar, bunlar yazma atölyesinin prosedürleri ya da yazma strateji ve becerileri olabilir. Konu tanıtıldıktan sonra, öğretmenler kısaca konuyu tanımlar ya da özelliklerine değinirler ve öğrenciler bu bilgileri not alırlar.
2. *Örnekleri paylaş:* Öğretmenler, çocuklar için yazılmış kitaplardan ya da çocukların yazılarını kullanarak örnekler sunar. Ardından diğer örnekleri tanıtmak için çocukları davet eder ve onları tahtaya yazar.
3. *Bilgi ver:* Öğretmenler, konu hakkında ek bilgi verir ve yazılarında nasıl kullanacaklarını söyler ya da ilk adımda sunulan bilgileri gözden geçirirler. Bu aşama, öğretmenlerin kavram yanılgılarını giderdiği ve konuyu diğer konularla karşılaştırdığı aşamadır.
4. *Uygulamaları kontrol et:* Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak için ikili ya da küçük gruplar halinde çalışır. Öğretmen sunulan bilgileri gözden geçirmek ve yardım etmek için sınıfta dolaşır.

5. *Öğrenilenleri değerlendir:* Öğretmenler, öğrencilerin atölye çalışmalarına katılırken öğrendikleri bilgileri uygulamalarını izler.

Çocuklara sesli okuma: Öğretmenler, her gün hikâye kitaplarını, bilgi verici kitapları ve şiirleri sesli olarak okurlar. Bazı öğretmenler, yazma atölyesi boyunca sesli okuma yaparlar ve bazıları ise bu etkinliği okul günlerinin diğer kalan kısımlarında yaparlar. Öğretmenler sesli okuma yaptıkça, çocuklar yazarlar ve nasıl yazdıkları hakkında bilgi edinme fırsatına sahip olurlar. Öğretmenler aynı zamanda, yazarlar hakkında bilgi verirler ve bazen aynı yazar tarafından yazılmış farklı kitapları okurlar ve karşılaştırırlar. Bu etkinlik aynı zamanda çocukların yazar topluluğunun bir parçası olarak hissetmesine yardım eder (Tompkins, 2008, s. 38).

2.5. Yazma Atölyesinin Uygulanması

Öğretmenler ilk olarak yazma atölyesinin prosedürlerini ve yazma süreçlerini tanıtarak yazma atölyesi uygulamasına başlarlar. Onlar, yazma atölyesi çevresi oluştururlar ve atölye etkinlikleri için sınıfı hazır hale getirirler. Çocuklar yazar olarak geliştikçe, öğretmenler yazma atölyesini uygulamasını düzenlemeye devam ederler. Çoğu öğretmen ve ebeveynler yazma atölyesi uygulamasının yazar olarak çocukların gelişiminin üzerinde pozitif etkisi olduğunu belirtmektedir (Calkins, 1994).

Yazma atölyesinin gerçekleşmesini zorlaştıran bir şey birçok öğretmenin bu şekilde öğretememesi ve diğer öğretmenlerin etkili bir şekilde yazma atölyesini kullanmamasıdır. Diğer zorluk hem çocukların hem de öğretmenlerin yazma atölyesinde yeni roller üstlenmesidir. Çocuklar yazma strateji ve becerilerini uygulaması, yaptıkları işlerin sahipliğini üstlenmesi ve yazılarını kendilerinin değerlendirmesidir. Öğretmenler, sınıfı bir araya getirerek ya da küçük gruplar oluşturarak zamanlarının çoğunu yazma konferansında geçirirler (Tompkins, 2008, s.40).

2.6. Yazma Süreci

Yazma süreçleri; yazma yönergesine bakmanın bir yoludur ki bu yol aynı zamanda öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürünü çıkarana kadar ki süreçte ne düşündüklerini ve ne yaptıklarını izledikleri bir yol haritasıdır (Tompkins, 2008, s.6). Diğer bir ifade ile yazma süreçleri yazarların metin oluşturmak için kullandığı bir yaklaşımdır. Yazma süreçlerinin bileşenleri hazırlık, planlama, gözden geçirme, düzeltme ve sunumdur (Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen ve Olinghouse, 2012).

James Britton ve Janet Emig öğrencilerin yazma süreçlerini inceleyen ilk iki araştırmacıdır. Emig (1971) çalışmasında on ikinci sınıf öğrencileriyle yazma süreçlerini çalışmıştır. Aynı zamanda Britton (1975) ve meslektaşı İngiltere’de lise öğrencilerinin iki bin yazısını incelemiş ve öğrencilerin yazma süreçlerinin yazı çeşitlerine göre ayrıldığını bulmuştur. Birkaç yıl sonra Donald Graves (1975) yedi yaşındaki öğrencilerin yazılarını incelemiş ve onların yazarken çeşitli stratejiler kullandığını belgelemiştir (Tompkins, 2008, s.6).

Bu ilk araştırmacılar yazma süreçlerini genellikle üç evreye bölmüşlerdir. Britton (1970) onları başlangıç, kuluçka ve üretim aşaması olarak tasnif etmiştir. Başlangıç aşamasında yazar konu seçer, yazmaya karar verir; kuluçka aşamasında bilgi toplayarak konuyu geliştirir ve üretim aşamasında yazar, yazısını tekrar gözden geçirir ve yayına hazırlar. Donald Graves (1975) benzer bir süreç tanımlamıştır; yazma öncesi, oluşum ve yazma sonrası. Yazma öncesinde yazar konu seçer ve yazmak için bilgi toplar, oluşum aşamasında kompozisyon yazar ve yazma sonrası aşamasında yazısını paylaşır.

Bazı araştırmacılar yazma süreçlerinde özel yönleri incelemişlerdir. Sommers (1982, 1994) yazmayı bir düzeltme süreci olarak tarif etmiştir ki bu düzeltme süreci yazarın fikirlerini cıvaladığı değil geliştirdiği bir süreçtir. Perl (1994) yazma süreçlerinin okullarda nasıl kullanıldığını incelemiş ve öğretmenlerin mekanik hatalara aşırı önem verdiği sonucunu çıkarmıştır (Tompkins, 2008, s.7).

Yazma süreci aşağıda yer alan aşamaları içerir (Akyol, 2014; Tompkins, 2008):

1. *Aşama: Yazma öncesi- hazırlık:* Bu aşama yazmak için bilgi ve fikir toplamaya hazırlık eylemidir (Temple, 2005, s.310). Diğer bir ifadeyle yazma aşamalarına hazır olmaktır. Murray (1985-1987) bu evreyi yazmayı keşfetme olarak adlandırır. Bu aşama yazma süreçlerinde en çok ihmal edilen aşamadır ama aslında bir sporcunun ısınma hareketleri gibi yazıcılar için önemlidir. Donald Murray (1982) yazma zamanının %70’inin yazma öncesinde harcandığına inanır (Murray’dan aktaran Tompkins, 2008, s.8). Bu süreç boyunca yazarlar; konu seçimi yapar, yazmanın amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler, fikirlerini toparlayıp organize ederler.

Yazmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken ilk eylem konu seçmektir. Konu seçimini bazen çocuklar kendileri yapar, bazen öğretmen seçer ya da öğretmen ve öğrenciler birlikte seçerler (Chandler-Olcott ve Mahar, 2001). Çocuklar kendileri konu seçtiğinde yazılarına daha fazla motive olmaktadır. Öğretmenler konu seçiminde öğrencilere rehber olmalıdır. Öğretmenlerin konuyu hazır olarak vermesi öğrenciler açısından istenilir bir durum

değildir. Çünkü verilen konu çocuğun ilgi alanına girmeyebilir. Ön bilgileri olmayabilir. Eğer öğrenciler konu belirlemede sıkıntı çekiyorlarsa zaman zaman öğretmen farklı konular arasından seçim yaptırabilir (Akyol, 2014). Tartışma ya da beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin yazma konuları ile ilgili fikirleri alınarak ön bilgileri harekete geçirilebilir. Çünkü ilköğretimdeki öğrenciler konuları belirlemede zorlanabilirler ve konuların öğretmen tarafından verilmesini tercih edebilirler (Karatay, 2013). Bununla birlikte konu belirlenirken televizyon, dergi, gazete, film, görseller müzik vb. alanlardan yararlanılabilir veya öğrencilerin kendi yaşantılarından, deneyimlerinden ve özel ilgilerinden yazma konuları seçmelerine olanak sağlanabilir (Cavkaytar, 2010). Konu, yazma amacına ve konuyla ilgili eldeki duygulara, düşüncelere, bilgilere ve gözlemlere bağlı olarak sınırlandırılabilir (Karatay, 2013). Çocuklar yazmaya hazırlanırken yazma amaçlarını belirlemelidirler. Eğlence için mi, bilgi vermek için mi ya da ikna etmek için mi? yazıyorlar. Bu karar, onların hedef kitle ve yazma türü hakkında diğer kararlarını etkiler (Tompkins, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma çalışmaları rasgele değil, belli bir amaca yönelik olmalıdır (Güneş, 2014). Öğrencinin konuya bakış açısı yazma amacını, okuyucuya vereceği iletiyi belirler. Yani yazma amacı konuya ve okuyucu özelliğine göre değişebilir (Karatay, 2013). Ayrıca öğrencilerin niçin yazdığını bilmesi yani amacını belirlemesi motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Akyol, 2014). Amaç belirlerken, öğrencilerin sorular sorarak düşünmeleri, sorgulamaları sağlanmalı ve bu işlemlere göre amaçlarını belirlemelerine rehberlik edilmelidir. Yazma öncesi öğrencilere, “Bu konuyu neden seçtin?”, “Bu konuyu yazmadaki amacın ne?”, “Niçin bu konuyla ilgileniyorsun?” gibi çeşitli sorular sorulabilir (Güneş, 2014, s.173). Çünkü öğrenciler amaç belirleyerek yapacakları yazma işini niçin yapacaklarının bilincinde olurlar.

Çocuklar yazılarına hedef kitle belirlerken bunu öncelikle kendileri için yapabilirler, kendi fikirlerini ve duygularını ifade edebilirler ya da başkaları için yazabilirler. Muhtemelen hedef kitle; sınıf arkadaşları, küçük çocuklar, aileler, mektup arkadaşıdır (Tompkins, 2008, s.9). Hakkında daha az bilgi sahibi oldukları hedef kitleleri de vardır. Örneğin, bir kurumdan bilgi istemek, bir gazeteye yazı yazmak gibi. Öğrenciler başkaları için yazdığında yazılarını onlara göre biçimlendirirler, uygun söylem tarzı oluştururlar. “Yani öğrenciler hedef kitlenin özelliklerinden etkilenmekte ve yazılarını hedef kitlenin özelliklerine göre uyarlamaktadırlar” (Akyol, 2011, s.110; Coşkun, 2009).

Yazma öncesi aşamada en önemli konulardan bir tanesi de yazının yazılacağı türü belirlemektir. Hikâye mi? Şiir mi? Mektup mu? Günlük mü? Bunlardan herhangi birinde

yazabilirler. Örneğin, yengeçler bir bilim teması olarak ele alınabilir ve çocuklar yengeçler hakkında bir hikâye yazabilir, resmini çizebilirler. Çocukların yazabileceği türler çok çeşitlidir ancak çoğu zaman seçtikleri hikâye, şiir ve özetle sınırlı kalmaktadır (Tompkins, 2008, s.9). Öğretmen yazı türünü örneklediren metinleri sınıfa getirerek yazma öncesinde öğrencilere gösterebilir (Coşkun, 2009). Yazı türünü belirlemede öğrencilerin yetenekleri ve zevkleri de önemlidir ve öğrenciler çeşitli türler (hikâye, şiir, mektup, masal, fıkra yönerge, poster vb.) üzerinde yazma çalışmaları yaparken bu türler arasındaki farkın bilincine varırlar (Akyol, 2014). Çocuklara amaç, hedef kitle ve yazı türüyle ilgili karar vermeyi öğretmek yazma sürecinin önemli bir bileşenini oluşturur.

Çocuklar yazmak için fikir toplar ve organize eder, ifade etmek için kelime ve cümleleri kullanırlar. Fikirlerini aşağıda belirtilen yollarla ifade edebilirler (Tompkins, 2008, s.11):

- Resim çizmek
- Sınıf arkadaşları ve öğretmenle konuşmak
- Hikâye, bilgi verici kitaplar ya da diğer metinleri okumak
- Hikâyeyi tekrar etmek ve canlandırmak
- Yazmak
- Grafik düzenleyiciler kullanmak

Graves (2003), çocukların ön bilgilerini harekete geçirmek, fikirlerini toplamak ve organize etmek için bu etkinlikleri önerir. Çocuklar yazılarının taslaklarını yazmaya başlamadan önce, fikirlerini toplamak ve organize etmek için çeşitli yazma etkinlikleri kullanırlar (DaSilva, 2001).

Düşüncelerini belirleme ve organize etme tek bir etkinlik değildir. Çocuklar öğretmenle işbirliği yaparak farklı etkinliklerle bu aşamada çalışabilir. Çizimler yapabilir, tek bir fikri ya da konuyu merkeze alarak gruplandırmalar yapılabilir, yazı yazılacak konu hakkında sınıf içi konuşmalara yer verilebilir, yazılanların rol yapma yoluyla duygusal boyutları yansıtılabilir (Akyol, 2014).

Hazırlık aşamasında yapılması gerekenler kısaca özetlenecek olursa;

- Konu hakkında ön bilgilerin harekete geçirilip konunun belirlenmesi,
- Yazma amacının belirlenmesi,
- Metnin yapısının (yazı türünün) belirlenmesi,
- Hedef kitlenin belirlenmesi,
- Konuyla ilgili kullanılacak fikirlerin, düşüncelerin veya bilgilerin seçilmesi, düzenlenmesi, sınıflanmasıdır (Akyol, 2014; Güneş, 2013).

2. Aşama: Taslak Oluşturma- Planlama: Bu aşamada, öğrenci düzeyi ve elde olan imkânlar doğrultusunda gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra konu üzerinde yazma çalışması başlatılmalıdır. “*Taslak oluşturma aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmasını içerir*” (Akyol, 2014, s.113). Öğrenciler bu aşamada fikirlerini kâğıda dökmeye odaklanırlar. Çünkü öğrenciler yazı yazmaya tamamen dolu ve biçimlenmiş düşünceler ile başlamazlar, yazma öncesi aktivitelerle belirsiz fikirleri geliştirerek başlarlar. Taslak aşaması fikirleri ortaya dökme zamanıdır. “*Bu sebeple bu aşamada yazım kuralları ve mekanik hatalar üzerinde çok fazla durulmaz*” (Tompkins, 2008, s. 15). Yazma taslağı ile konunun ana ve alt başlıkları; kısa yazılar için giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirlenir. Yani metnin akışı ortaya çıkar ve bu aşamada öğrencilerden konuyu yansıtan bir başlık bulmaları istenebilir (Karatay, 2013). Çocuklar taslak yazılarını yazarken, yazılarının başlığına yazının taslağı yazarlar. Bu başlık diğer öğrenciler, öğretmenler ve aileler için yazılarında sadece içeriğin vurgulandığını, biçimsel boyutunun yer almadığı anlamına gelmektedir. “*Çocukların yazılarını oluştururken amacı, hedef kitlesi ve özellikle yazının türü ile ilgili önceki kararlarında değişiklik yapmaları gerekebilir.*” (Tompkins, 2008, s.12). Bu aşamada ayrıca öğretmen yazmayla ilgili görüşlerini öğrencilere aktarabilir, öğrencilere sınıf içerisinde örnek olabilir (Cavkaytar, 2010). Hedef kitle için yazdıklarını düşünen öğrenciler onların dikkatini çekmek isterler. Çocuklar okuyucuya hitap etmek için soru, kısa hikâye, diyalog gibi çeşitli teknikler kullanabilirler.

Taslak oluşturma aşamasında hazırlık aşamasında bir araya getirilen fikirler, gözlemler, duygular aralarında önem derecelerine göre sıralanabilir. Gökşen’e (1980) göre yazma çalışmasında fikirlerin, gözlemlerin ve duyguların sırasını belirleyen bu düzene yazılı anlatım planı denir. “*Plan, yazıyı gereksiz sözcüklerden, yazarı konu dışına çıkarmaktan, karasızlıktan ve zaman kaybindan kurtararak konu- ana fikir bütünlüğünü sağlar.*” (Karatay, 2013, s.34). Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduklarını, bazı hatalarının olabileceğini bilmelidirler. Bu aşamada yeni fikirler ekleyebilir veya bazı düşüncelerini çıkarabilirler (Akyol, 2012, s.113). Taslak oluşturma aşamasında yapılması gerekenler aşağıda yer almaktadır (Tompkins, 2008):

- Kabaca bir taslak yazı yazmak
- Okuyucuların dikkatini çekmeye çalışmak
- Yazmanın mekaniği yerine içeriğine odaklanmak

3. Aşama: Gözden Geçirme-Geliştirme: Bu aşamada hazırlanan taslak en iyi biçimde metin haline getirilmeye çalışılmalıdır (Coşkun, 2009). Öğrencilerin fikirlerini taslak şeklinde yazdıktan sonra, onları daha açık nasıl ifade edebileceklerini düşünmeleri gerekir (Temple, 2005, s.312). Bu aşamada çocuklar yazdıklarını tekrar gözden geçirirler. Yazmada sıkıntı çeken bazı öğrenciler çalışmasını taslak aşamasının sonunda bitirebilmektedir. Oysa iyi yazan öğrenciler bu aşamada henüz yazılarının olgunlaşmadığının, başkalarından dönütler alınması gerektiğinin bilincindedirler (Akyol, 2014; Tompkins, 2008). Gözden geçirme aşaması, yazılara ekleme çıkarma yaparak, onları değiştirerek ve yeniden düzenleyerek okuyucuların ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu aşamada yazarlar, sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin yardımıyla yazılarına tekrar bakarlar. “Yazarlar; taslak yazılarını tekrar okurlar, bir yazma grubuyla taslak yazılarını paylaşırlar, yazma grubundan gelen dönütler doğrultusunda yazılarını yeniden düzenlerler” (Tompkins, 2008, s.13). Öğretmenler gözden geçirme aşamasında, şu sorular ile öğrencilerin yazma taslaklarını daha anlaşılır ve planlı kılabilir: “Burada ne anlatmak istiyorsun? Yazına en uygun başlık ne olabilir? Sence yazının ana düşüncesi ne? Bu bölüm senin için neden önemli? Konuyla ilgili olarak daha farklı neler söyleyebilirsin? Oluşturduğun yazma taslağında en önemli gördüğün yer neresi? vb. Bu sorular yazma sürecinde öğrencilerin daha bilinçli olmalarını sağlar (Karatay, 2013).

Güneş (2014), bu aşamayı iki alt kısma ayırmaktadır. Birincisi taslağın düzeltilmesi, ikincisi ise metin haline getirilmesidir. Taslağın düzeltilmesi sırasında öğrenci metnini okur ve düzenlemeler yapar. Hatta taslağını görüş almak için başka arkadaşlarına okutabilir, bu işlem metnin geliştirilmesini sağlar. Gözden geçirme aşamasında yapılması gerekenler özetlenecek olursa (Tompkins, 2008):

- Yazma gruplarında yazıları paylaşmak
- Sınıf arkadaşlarının yazıları hakkındaki tartışmaya katılmak
- Öğretmenin ve arkadaşlarının yorumlarını yazısına yansıtma için değişiklik yapmak
- İlk ve son taslak yazıları arasında küçük değişikliklerden ziyade önemli/ anlamlı değişiklikler yapmak

4. Aşama: Düzeltme-yayına hazırlama- redaksiyon: Redaksiyon, son yazım aşamasıdır. Bu aşamaya gelinceye kadar çalışmaların ağırlığı içerik üzerine yoğunlaşmıştır. Bu aşamada içerikle beraber yazının şekilselliği, dil bilgisi ve imlaya uygunluğu esas alınmaktadır (Akyol, 2014; Cavkaytar, 2012; Graham, ve diğerleri 2012; Karatay,

2013). Bu aşamada amaç, yazıyı en uygun okunabilir hale getirmektir. Yazının mekanikliği şiir, mektup ya da diğer yazma formlarına özgü olan imla, noktalama, heceleme ve cümle yapısı gibi konuları içerir (Tompkins, 2008). Mekanik unsurların en iyi öğretildiği aşama redaksiyon, yani düzeltme aşamasıdır. Düzenlemedeki değişiklikler, dışarıdaki okuyucular için okunabilir olmalıdır ve yazar yazısında mesajı açık bir şekilde vermelidir (Graham ve diğerleri, 2012).

Bu aşamada öğrenciler imla kılavuzunu hangi amaçla nasıl kullanacaklarını daha iyi öğrenebilirler ve bu sayede yazımında yanlışları kelimelerin doğru yazımını öğrenebilirler (Coşkun, 2009).

Redaksiyon aşamasında dil bilgisi ve imla kuralları bağımsız alıştırılmalardan daha etkili öğrenilmektedir. Yani dil bilgisi ve imla kurallarını metinden ayrı bir şekilde kavratmaya çalışmak öğrenciler için yararlı değildir (Akyol, 2014; Coşkun, 2009). Bu doğrultuda öğretmenler sınıf içinde aşağıdaki uygulamaları gerçekleştirebilirler;

- Seçilen öğrenci metinleri projeksiyon yardımı ile tüm sınıfa yansıtılarak belirgin yanlışlıklar tüm sınıfa gösterilebilir,
- Yazım ve dil bilgisi yanlışları az olan ve çok olan birer metin öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden yanlışları bulması istenebilir,
- Öğrencilerin yazdıkları metinler sınıf içerisinde rastgele birbirlerine dağıtılarak birbirlerinin yanlışlarını bulmaları ve düzeltmeleri istenebilir (Coşkun, 2009).

Bu aşamada anlatımda tutarlılık, cümle ve paragrafların mantıksal bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı öğrencilere sesli okuma yaptırılarak yazılarının akıcı olup olmadığı ortaya çıkarılabilir, yazılarına verdikleri başlık tekrar kontrol edilebilir (Karatay, 2013).

Redaksiyon aşamasında yapılacaklar kısaca özetlenecek olursa (Güneş, 2013);

- Bir kelimenin doğru yazımını hatırlamak için farklı araçlara başvurma (sözlük, imla kılavuzu),
- Noktalama işaretlerinin kullanımını gözden geçirme,
- Metnin değerine uygun ve okumayı kolaylaştıracak sayfa düzenleme,
- Metni yeniden okuyarak okunabilirliğini kontrol etmedir.

5.Aşama: Sunum- yayınlama- paylaşım: Bu aşama yazma süreçlerinin son aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma ürünlerini gerçek hayata sunar, yazılarından başkalarının yararlanmasına fırsat verirler (Akyol, 2008). Yazma süreçlerinin aşamalarına göre ortaya çıkan ürünlerin yayınlanması ile yazma süreçleri tamamlanır. Ortaya çıkan ürünler sınıf

panolarında, duvar gazetelerinde, okulun veya sınıfın internet sayfasında, okulun dergisinde, yerel gazetelerde vb. yerlerde yayınlanabilir (Karatay, 2013).

Yayınlama aşaması, yazma sürecinin en eğlenceli aşamasıdır; çocuklar yazılarını gerçek bir okuyucu kitleyle paylaştıkları için onları yazılarını geliştirmeye motive eder. Elbow (2002), yayınlama aşamasının çocukların yazılarını gözden geçirmeye ve düzenlemeye teşvik etmenin en iyi yolu olduğuna inanır (Elbow'dan aktaran, Tompkins, 2008).

Yayınlanma yazma süreçlerinin son aşaması olduğundan gerçekte büyük çaba gerektirir. Özellikle akranlarının takdir veya keyif aldıklarını gördüklerinde öğrenciler yazdıklarını paylaşma isteği duyabilir. “Yayınlanma ayrıca öğrencilerin birbirlerinin yaptığı çalışmaları görmelerine izin verir” (Temple, 2005, s.314). Yazıları yayınlamanın öğrenciler açısından şu yararları vardır:

- Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler.
- Öğrencilerin öz güveninin arttırır.
- Öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrencilere başarıma duygusunu aşılır (Karatay, 2013, s.38).

Yazma süreçleri ile genellikle uygulanan yazma çalışmalarında olduğu gibi öğrencilerin her yazma saatinde farklı bir konuda yazı yazmaları değil, bir konuyu planlayarak belli aşamalarda yazma eylemini gerçekleştirmeleri ve ortaya koydukları ürünün farkında olmaları amaçlanabilir. Böylelikle öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi ve zamanla öğretmenlerinin güdümünden kurtularak, kendi kendilerine yazma isteği ve cesareti kazanmaları beklenebilir. Yazma süreçlerini bu yönleri ile öğretmenin öğrencilerle birlikte yazılı anlatım çalışmalarını planlayıp yürüttüğü bir süreç ve öğrencilere kendi kendilerine yazma becerisi kazandıran yardımcı bir araç olarak görülebilir (Karatay, 2013).

Öğretmenler, yazma sürecinde etkili yazma öğretim metotları kullanabilirler. Graham ve diğerleri (2012), bu metotları aşağıdaki şekilde özetlemişleridir:

Tablo 2

Etkili Yazma Öğretimi İçin Prensipler

Öneri 1	Öğrencilerin yazı yazmaları için günlük zaman ayır.
Öneri 2	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazma sürecini kullanmayı öğret.
Öneri 2.1	Öğrencilere yazma sürecini öğret. • Öğrencilere yazma sürecinin çeşitli öğeleri için yazma stratejileri öğret. • Yazma sorumluluğunu kademe kademe öğretmenden öğrenciye bırak. • Öğrencilerin uygun yazma stratejileri seçmeleri ve kullanmaları için rehberlik et. • Öğrencileri yazma sürecinin öğelerini kullanmalarında esnek olmaya cesaretlendir.
Öneri 2.2	Öğrencilere çeşitli amaçlar için yazmayı öğret. • Öğrencilerin farklı yazma amaçlarını anlamalarını sağla. • Öğrencilerdeki hedef kitle algısını genişlet. • Öğrencilerin iyi yazıya özenmelerini sağla. • Öğrencilere farklı amaçlar için etkili bir şekilde yazmak için teknikler öğret.
Öneri 3	Öğrencilere akıcı ve okunaklı yazmada, kelimeleri doğru yazmada, cümle yapılandırma ve kelime işlemci kullanmada akıcı olmayı öğret. • Küçük yazarlara kalem doğru bir şekilde tutmayı ve akıcı ve etkili bir şekilde harfleri oluşturmayı öğret • Öğrencilere kelimeleri doğru bir şekilde yazmayı öğret. • Cümleleri akıcı, anlamlı ve üslup kullanarak yapılandırmayı öğret • Akıcı bir şekilde kelime işlemcileri kullanmayı ve kompozisyon oluşturmayı öğret.
Öneri 4	Katılımcı bir yazar topluluğu oluştur. • Öğretmen de bu topluluğun bir üyesi olarak yazmalı ve yazılarını paylaşmalıdır. • Öğrencilere yazacağı konu ve türde seçme hakkı tanı. • Öğrencilerin yazar olarak iş birliği içinde çalışmalarını sağla. • Yazma sürecinde geri-dönüt almaları ve vermeleri için fırsat sağla • Öğrencilerin yazılarını yayımla ve sınıfın ötesinde hedef kitleyi genişlet

2.7. Hikâye Yazma

Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi bağlamında ele alan küçük anlatımlardır. Bir başka ifadeyle, birinin ya da birkaç kişinin başından geçen bir ya da daha fazla olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak anlatan ve kurgusal olan bir yazı türüdür (Gündüz, 2003). Hikâyeler okuyucuya yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir (Akyol, 2014). Hikâye edici yazma bir ya da birkaç kişiyi, bir anıyı, bir dönemi, bir durumu hikâye unsurlarını kullanarak anlatmadır (Güneş, 2014). Chen, Ferting ve Wood (2003), hikâyeleri tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedir. Hikâye edici yazıda yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır (Jordan'dan aktaran Özkara, 2007). Aynı olay değişik şekillerde aktarılabilir ve aynı olayı anlatan değişik metinler oluşturulabilir (Başaran ve Akyol, 2009).

Çocukların hikâye kavramı okul öncesi yıllarda oluşmaya başlar. Pellegrini ve Galda'ya (1982) göre, çocuklar sekiz yaş civarında hikâye elementlerinin tamamını hatırlayabilirler (Tompkins, 2008). Bununla birlikte hikâye, çocukların belli bir yaştan sonra merak duymaya başladıkları bir yazınsal türdür. Bu dönem çocuğun gerçek yaşama ilgi duyduğu yaş olarak isimlendirilebilir. Çocuklar 10-12 yaşlarından sonra giderek bu türden yazınsal yapıtlara ilgi duymaya başlarlar (Pellegrini ve Galda'dan aktaran Temizkan, 2011). Çocuklar hikâye kavramını kendilerine anlatılanları dinlemekle, kendilerinin okuduklarını anlatmakla ve yazmakla zaman içerisinde aşamalı olarak gelişmektedirler (Akyol, 2014; Tompkins, 2008). Aynı zamanda hikâye kavramı, çocukların okudukları hikâyeleri anlamlandırma yeteneklerinde önemli bir rol oynar (Stein ve Gleen'den aktaran Tompkins, 2008). Gönen (2005), çocuklarda hikâye okumanın ve anlatmanın üç amaca hizmet ettiğini belirtir;

1. İçinde bulundukları kültürün merkezini oluşturan edebiyatı çocuklara tanıtmak;
2. Bilgilerini pekiştirmek, bilgi çemberlerini genişletmek ve daha fazla bilgi arayışına yöneltmek,
3. Bellek, sıra takibi ve çözümleme gibi terimlerle dile getirilen dille bağlantılı becerileri çocukta geliştirmek.

Çocukların ilkokul yıllarında hikâyelerindeki gelişim yaş gruplarına göre aşağıdaki tabloda verilmiştir (McKeough ve Genereux, 2003; McKeough, Palmer,J., Jarvey, ve Bird'den, 2007):

Tablo 3
Yaşlara Göre Hikâye Yazmanın Gelişimi

Yaş grupları	Hikâyelerin Yapısı
6 Yaş Hikâyeleri	Bu yaş grubu çocukları, hikâyelerin bir problem veya bir kural ihlali içermesi gerektiğini bilir. Hikâye yapısında karakterlerin amaçlarının karakterin eylemlerini teşvik ettiği görülmektedir.
8 Yaş Hikâyeleri	İlkokulu takip eden yıllar boyunca öğrenciler hikâyelerinde daha karmaşık durumlara sahip karakterlerden oluşan giderek karmaşılaşan olay örgüleri kurgulamaya başlamaktadırlar. Özellikle ana problemin çözümünü geciktiren çeşitli engelleyici faktörleri dâhil etmeye başlarlar.
10 Yaş Hikâyeleri	Bu yaş grubu çocuklar, hikâyelerinde karakterleri ve olayları daha çok detaylandırmaktadır. Olay örgüleri aynı zamanda birden fazla bağlantı kurulan alt olay örgüleri ile birleştirilir. Karakterlerin ruhsal durumları da hikâyelerde yer alan detaylardır.
12 Yaş Hikâyeleri	10 yaşındakilerin çoğu öykü karakterlerinin amaçlarına ve takip eden olaylarla birlikte gelişen ruhsal durumlarına odaklanırken, 12 yaşından itibaren bu odakta tipik bir değişim meydana gelir. Anlık ruhsal durumlar ve amaçlar yorumlanır ve sonucunda öğrenciler uzun süreli, zamana ve koşullara dayanan ruhsal durumları (ör: yalnızlık) ve özellikleri (ör: dışa dönük) olan karakterler yaratırlar

Hikâyeler giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Akyol'a (1999; 2014) göre giriş bölümünde, sahne ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakter açısından problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise, problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toparlanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde, duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.

Güneş (2003) ise, hikâyenin bölümlerini serim, düğüm ve çözüm olarak adlandırmaktadır. Serim bölümünde, ağırlıklı olarak çevre ya da insan tasvirlerine yer verilir. Çevre ve insan ilişkilerinin gelişme yönü ortaya konulur. Bu ilişkiler ortaya konulurken de olayların akışını amaca uygun hale getirmek için uygun ortam yaratılmalıdır. Bu ortam, olay örgüsünün nasıl bir sona ulaşacağı konusunda ipuçları verir ve hikâyedeki mesajı etkileyici bir özellik taşır. Düğüm bölümünde, olay kahramanı, kendisiyle ya da çevresindekilerle çatışma içerisinde gösterilir. Olaylar geliştikçe çatışmanın yoğunluğu artar. Çözüm bölümünde ise kahraman beklenen ya da beklenmeyen bir sonla karşı karşıya kalır, problem olan noktalar anlaşıldıktan sonra kendisiyle ya da çevresiyle uzlaşma ortamına sürüklenir. Onları değerlendirme süreci başlar.

Sınıf seviyelerine göre bir hikâye yazma öğretim taslağı, öğrencilere hikâye yazma becerisinin kazandırılmasına katkı sağlayabilir. Tompkins'in (2008), sınıf seviyelerine göre hikâye yazma etkinlikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4
Sınıf Seviyelerine Göre Hikâye Yazma Etkinlikleri

Öğretim Taslağı: Hikâye Yazma	
Sınıflar	Amaç ve Etkinlikler
Anaokulu - 2. Sınıf	<i>Amaç 1: Hikâyenin giriş-gelişme ve sonuç bölümlerini tanır ve hikâyeyi düzenleme için bu yapıyı kullanır.</i>
	Çocuklar, hikâyenin giriş gelişme ve sonuç bölümlerinin resimlerini çizerek hikâye kitabı oluştururlar.
	Çocuklar bilinen hikâyelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini tekrar yazarlar.
	<u>Çocuklar giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle hikâye yazarlar.</u>
	<i>Amaç 2: Hikâyelerdeki karakterleri ve mekânları tanır ve bu unsurları içeren hikâyeler yazar.</i>
	Çocuklar karakterlerin resimlerini çizer.
	Çocuklar karakterleri gruplandırır.
	Çocuklar mekânların haritasını çizer.

Tablo 4

(devam) Sınıf Seviyelerine Göre Hikâye Yazma Etkinlikleri

Öğretim Taslağı: Hikâye Yazma	
Sınıflar	Amaç ve Etkinlikler
3 - 5. Sınıf	<i>Amaç 1: Yazarlar hikâyelerde karakterler geliştirir ve çocukların hikâyelerinde bu metotları nasıl kullanacağını analiz ederler.</i> Çocuklar, yazarların geliştirdiği karakterleri inceler. Çocuklar açık fikirli portreler oluşturur. Çocuklar, hikâyelerinde iyi geliştirilmiş karakterler oluştururlar.
	<i>Amaç 2: Yazarlar hikâyelerinde mekânlar geliştirir ve çocukların hikâyelerinde mekânları nasıl kullandıklarını analiz ederler.</i> Mekânlar farklıysa, çocuklar hikâyelerde mekânların nasıl farklılaştığını düşünür. Çocuklar mekân haritası oluşturur.
	<i>Amaç 3: Yazarlar hikâyelerde konuyu nasıl geliştirdiklerini ve çocukların hikâyelerinde konuyu nasıl kullandıklarını analiz ederler.</i> Çocuklar, bir roman okuduklarında bir konu çerçevesi oluştururlar. Çocuklar hikâye haritasını doldururlar.
6 – 8. Sınıf	<i>Amaç 1: Hikâyedeki gizli ve açık temaları tanıır.</i> Çocuklar tek kelimelik bir tema grubu oluştururlar. (Arkadaşlık vb.) Çocuklar, yazarların hikâyelerindeki temayı nasıl geliştirdiklerini öğrenmek için yazı yazarlar.
	<i>Amaç 2: Hikâyelerdeki bakış açılarını tanıır ve hikâyelerdeki bakış açılarının etkisini analiz eder.</i> Çocuklar, okurken hikâyelerdeki bakış açılarını analiz eder. Farklı bir bakış açısı söylendiyse, çocuklar hikâyedeki farklılığın nasıl olduğunu düşünürler.
	<i>Amaç 3: Hikâye yapısını analiz etme</i> Çocuklar, bilinen bir hikâyede yazarların hikâye yapısını kullanımını analiz eder. Çocuklar, yazdıkları hikâyelerde hikâye yapılarının kullanımını analiz eder.

Hikâye, diğer türlerden ayrılan özgün yapısal unsurlara sahiptir. Hikâyenin yapısı oldukça karmaşıktır çünkü yazarlar ilgi çekici hikâyeler üretmek için karakter, konu, mekân ve diğer unsurları ustalıkla kullanmak durumundadırlar (Tompkins, 2006; 2008). Hikâyenin unsurları birçok araştırmacıya göre farklılık gösterse de, genel olarak aşağıdaki boyutları içerdiği görülmüştür.

1. *Dekor (Sahne)*: Bu bölümde hikâyedeki olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu belirtilir (Akyol, 2014; Coşkun, 2009).
- *Zaman*; her öyküde olaylar belli bir zaman diliminde başlar ve sona erer (Temizkan, 2011). Hikâyedeki zaman kronolojik bir şekilde geçmişte bir noktadan ileriye doğru ilerleyebildiği gibi bulunan noktalardan geriye dönüşlerde içerebilir (Coşkun, 2009).
- *Mekân*; hikâyede olayların gerçekleştiği sahnedir. Bu sebeple mekân olmadan olay örgüsü gerçekleşemez (Temizkan, 2011). Hikâyede ev, saray, hapisane, mağara, okul gibi kapalı mekânlar bulunabildiği gibi tarla, bahçe, yol, orman vb. açık mekânlarda

kullanılabilir. Bazı hikâyelerde bütün olaylar tek bir mekânda gerçekleşirken, bazı hikâyelerde farklı mekânlar bir arada kullanılabilir (Coşkun, 2009).

2. *Karakterler*: Hikâyede yer alan karakterler, insanlar ya da kişiselleştirilmiş hayvanlardır. Karakter, hikâyenin en önemli unsurudur çünkü olay yazarın oluşturduğu bir grup karakterin ya da bir kişi üzerinde geçer. Genellikle bir karakter üzerinde yoğunlaşılır ve iki ya da üç yardımcı karakter ile olaylar geliştirilir (Tompkins, 2008). Bununla birlikte hikâyenin uzunluğuna ve hikâyedeki olayların karmaşıklığına göre ana karakter birden fazla olabilir. Ana karakter, hikâyedeki problemin oluşmasında ve çözüme kavuşturulmasında en önemli görevi üstlenir. Ana karakter kadar etkin olmayan ancak olaylar zincirinin oluşmasında katkıda bulunan kişilere yardımcı karakter denir (Akyol, 2014; Coşkun, 2009).
3. *Başlatıcı olay*: Başlatıcı olay hikâyedeki olaylar dizisini başlatan olaydır. Başlatıcı olayın ana görevi, hikâyede çözülmesi gereken bir problemi ortaya çıkarmaktır. Genellikle bir canlı tarafından yapılmayan ve fiziksel bir sebebe dayanan bir doğal olay, kahraman ya da hikâyedeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem veya açlık, acı ya da hastalık gibi fizyolojik durumlarda meydana gelen içsel bir olay olabilir (Coşkun 2009; Stein ve Glenn'den aktaran Özmen, 1999).
4. *Problem*: Hikâyedeki olayların merkezinde yer alan çatışma durumudur. Bu çatışma, başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkar ve ana karakterin hikâyedeki diğer karakterlerle veya doğal engellerle mücadelesi şeklinde ortaya çıkabilir. Okuyucu hikâye boyunca problemin çözüme kavuşup kavuşmayacağını ve çözüme kavuşacaksa bunun nasıl gerçekleşeceğini merak eder (Coşkun, 2009).
5. *Girişim*: Karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Bu bölümün en önemli görevi, çözüme yol açmasıdır. Girişim, hikâyenin en uzun bölümünü oluşturur (Stein ve Glenn'den aktaran Özmen, 1999).
6. *Sonuç*: Problemle doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvurulan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımalıdır (Akyol, 2014).
7. *Tepki*: Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyedeki tepki iki boyutlu düşünülmelidir. Birincisi hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından mutlu veya mutsuz şekilde sona ermektedir. Olayın çözüm şekline göre tepki olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Okuyucuya bunu ifade eden

cümleleri bulmak kalır. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu genel sonuçtan hareketle tahminde bulunur (Akyol, 2014; Stein ve Glenn'den aktaran Özmen, 1999).

8. *Ana fikir*: Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir. Bazı metinlerde ana fikir açıkça verilmektedir. Bu durum belki 1. Sınıflarda normal olabilir ancak sınıf seviyesi yükseldikçe ana fikir metnin sağlayacağı ipuçlarının kullanılmasıyla bulunabilir olmalıdır. Ana fikirler mümkün olduğunca deyimler ve atasözleriyle verilmemelidir (Akyol, 2014).

2.8. Türkçe Öğretim Programında Hikâye Yazma

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar), 3. Sınıftan itibaren “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı yer almakta, ancak sınıf seviyesine göre alt kazanımları değişiklik göstermektedir. 3. Sınıf alt kazanımlarında; “*Öğrenciler yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir; Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.*” 4. Sınıf alt kazanımlarında ise, “*Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği hatırlatılır; Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.*” şeklinde ifade edilmektedir. 5,6,7 ve 8. Sınıflarda ise sınıf seviyesi arttıkça, hikayenin bazı unsurları ve hikayenin yapısı ile ilgili kazanımların genişlediği görülmektedir.

Tablo 5

2018 Türkçe Öğretim Müfredatı Yazma Becerisi Kazanımları

3.Sınıf Yazma Kazanımları	4. Sınıf Yazma Kazanımları
1.Şiir yazar. 2.Kısa metinler yazar. a) Mektup ve/veya anı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır. <u>3. Hikâye edici metin yazar.</u> a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. 4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. 5. Kısa yönergeler yazar. Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır. 6. Formları yönergelerine uygun doldurur. 7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur. 8.Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. 9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır. 10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar. 11. Yazdıklarını düzenler. Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. 12. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. 13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır. 14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır. 15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır. 16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini 17. Yazma stratejilerini uygular.	1.Şiir yazar. 2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. Öğrencilerin bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlamaları, bir oyunun aşamalarını anlatan kitapçık hazırlamaları ya da yol tarifi yazmaları sağlanır. <u>3. Hikâye edici metin yazar.</u> a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır. 4. Bilgilendirici metin yazar. a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır. 5. Hayali ögeler barındıran kısa metin yazar. 6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır. 7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. 8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. 9. Formları yönergelerine uygun doldurur. 10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir. 11. Yazdıklarını düzenler. a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur. 12. Yazdıklarını paylaşır. a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir. b) Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir. 13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. 14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görsel kullanır. 15. İmza atar. İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütününi sembolize etmesi gerektiği vurgulanır. Öğrenciler imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır. 16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. 17.Sayıları doğru yazar. Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur. 18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır. 19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır. 20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir. 21. Yazma stratejilerini uygular. 22. Pekştirmeli sözcükleri doğru yazar

2.9.Yazma Becerisinde Etkili Olan Faktörler

Yazma becerisini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Graham (2006)'a göre yazarların stratejik ve öz-düzenleyici davranışları, motivasyonları, bilgileri ve becerilerindeki değişimler yazma becerisinde önemli bir role sahiptir. Yazıların niteliğini geliştirmede önemli rol oynayan yazma becerileri ise şunlardır: El yazısı, kelimeleri doğru yazma, cümle yapılandırma, dil bilgisi, noktalama ve büyük harf-küçük harf, dil becerileri, kaynakça kullanma becerileri ve bilgisayar becerileri. Graham (2006) ve Tompkins (2008), yazarların kullandıkları becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 6
Yazarların Kullandıkları Beceriler

<i>Beceri türleri</i>	<i>Örnekler</i>
Yapılandırma becerileri	Basit, birleşik ve karmaşık cümleler yaz. Yarım cümlelerden kaçın ve cümleler üzerinde çalış. Cümleleri birleştir. Satırbaşı yap. Dilin gramerini kullan.
Mekanik beceriler	Heceleme kurallarını uygula. Kısaltmalar kullan. Diyaloglarda tırnak işareti kullan. Uygun isimler ve sıfatlardan yararlan.
Dil becerileri	Benzetmeler kullan. Uygun deyimleri kullan. Kafiye ve diğer şiirsel yapıları kullan. Eş anlamlı kelimeleri dikkatlice kullan.
Referans becerileri (kaynakça kullanma)	Bir sözlüğe başvur. Referans kitaplarındaki bilgileri kullan. İçerik tabloları oluştur. Grafikleri ve tabloları oku ve oluştur.
El yazısı becerileri	Yazma gereçlerini rahatça tutun. Harfler, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında uygun boşluk bırak. Harfleri okunaklı bir şekilde yaz. Akıcı yaz.
Bilgisayar becerileri	Klavye kullan. E-posta yaz ve gönder. Resimleri ve fotoğrafları içe aktar. Yazım denetleyicilerini kullan. İnternette bilgiye ulaş.

Yazma bilgisi de yazma becerisini etkileyen unsurlardan biridir. Yapılan araştırmalarda daha becerikli yazarların yazma ile ilgili daha fazla bilgiye sahip oldukları (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993), gelişim süreci ile birlikte öğrencilerin sahip oldukları yazma bilgilerinin de gelişim gösterdiği (Saddler ve Graham, 2007), yazma bilgisinin yazma performansını önemli ölçüde etkilediği (Olinghouse ve Graham, 2009) ve çeşitli

müdahalelerle yazma bilgisinin geliştirilebildiği (Harris vd., 2006) ortaya konmuştur. Yazma bilgisinin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, yazma bilgisinin sınıf düzeyi ile birlikte arttığı ve ilkökul öğrencilerinin üst sınıflarla karşılaştırıldığında süreç bilgisine göre ürün bilgisinden daha fazla bahsettiği görülmektedir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993; Lin, Monreo ve Troia, 2007).

Yazma becerisini etkileyen bir diğer faktör ise motivasyondur. Yazma ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalar son 20-25 yılda hız kazanmıştır (Hidi ve Boscolo, 2006). İlk yapılan çalışmalarda yazmanın daha çok bilişsel boyutlarına odaklanırken (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hayes ve Flower, 1980), son yapılan araştırmalarda ise yazmanın motivasyonel boyutları göz önünde bulundurulmaya başlamıştır (Hayes, 1996; Zimmerman ve Risemberg, 1997).

2.9. Yazma ve Motivasyon

Yazma, düşünce ve duygularımızı kâğıda aktarma işleminden çok daha fazlasıdır. Yazı yazma işlemi düşüncelerimizi şekillendirmeye yardımcı olur. Bu beceriyi öğrenme ve öğretme, öğretmen ve öğrenciler için oldukça önemlidir. Eğitim tarihi boyunca dil araştırmacıları öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirme yolları aramışlardır. Bu araştırmalar sonucunda motivasyonunun yazı becerisini geliştirmede ana unsur olduğu bulunmuştur (Davamand, 2012).

Yazmayı ihtiyaç olarak kabul eden öğrenciyi harekete geçiren süreç olan motivasyonu, Lo ve Hyland (2007) öğrencilerin öğrenme aktivitelerini ve ilgilerini kontrol eden unsur olarak ele alır. Motivasyon, kişiden kişiye göre değişiklik gösterebilir. İnsanlar sadece farklı miktarda değil aynı zamanda farklı motivasyon çeşitlerine de sahiptir. Yani sadece motivasyonun seviyesi değil, motivasyonun kökeni de çeşitlidir (Ryan ve Deci, 2000). Chakraborty ve Stone (2008), yazma motivasyonunun, yaratıcılık için gereken fırsatlar ile öğrencilerin ilgileri birbiri ile karıştığında başladığını belirtmektedir.

Motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar bakıldığında, 1980 yılında motivasyon çalışmalarının etkili gelişimi, yalnızca yazma üzerinde bir etkiye sahipti, diğer yandan ilgili araştırmacılar yazının sadece bilişsel ve üstbilişsel süreçleri değil aynı zamanda duyuşsal süreçleri de içeren karmaşık bir etkinlik olduğunu gösterdiler. Öz değerlendirme ve motivasyonel etkileri üzerinde yapılan çalışmalarda yazının bilişsel ve duyuşsal yönlerinin etkileşimi üzerinde durulmuştur (Hidi ve Boscolo, 2006).

Öğrencilere yazma becerisinin geliştirilmesinde motivasyon önemli bir rol oynamaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde ortaya çıkacak bireysel farklılıkları en aza indirmek adına, öğretmen öğretim sürecinin içerisine yazma motivasyonunun öğretimi dâhil edilmelidir. Gereken eğitim verildiği takdirde öğretimde motivasyonu arttırmak mümkündür (Wang ve Liu, 2008). Yetenek gibi algılanan motivasyon, yazma yeteneği olan ve olmayan çocukların yazma sonuçlarında da önemli bir rol oynar (Parajers, 2003). Öğrenme ortamında iyi motive edilmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar (Takımcıgil Özcan, 2014). Yazma eğitiminde, öğrenme için bir araç olmanın yanı sıra amaç ve değer ile iletişimin bir formu olarak öğrencilere öğretilmesi üzerine odaklanılmalıdır (Mason, Meadan, Hedin ve Cramer, 2013).

Bruning ve Horn (2000), yazma motivasyonunu geliştirmek için dört koşulun gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu koşullar;

1. “Öğrencilerin yazma inançlarını besleme,
2. Öğrencilerin güvenilir yazma amaçları ve bağlamları oluşturmalarını besleme,
3. Yazma için destekleyici bir bağlam sağlama,
4. Yazma için duygusal bir çevre yaratma biçiminde oluşmaktadır.”

Yazma motivasyonunu artırmak için, öğrencileri ilgilerini çeken konular hakkında yazmaya teşvik etmek, ne yazacakları hakkında bir seçim yapmalarını sağlamak, yazılanlar üzerinden öğrencilerin kontrollerini sağlamak önerilir (Burning ve Horn, 2000).

Yazma motivasyonunu etkileyen etmenler;

- Yazmak için istekli olmak
- Konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak
- Yazma konusunun açık ve anlaşılır olması
- Yazının değerlendirilmesi yönelik geri bildirimin anında verilmesi
- Yazma süreci boyunca sürekli çaba göstermek şeklinde sıralamıştır (Hidi ve Boscolo, 2006).

2.9.1. Öğretmenlerin Yazma Motivasyonunu Artırmadaki Rolü

Hidi ve Gelati (2007), öğretmenin öğrencilerin motivasyonunu artırmadaki rolünü şu şekilde açıklamıştır: Öğretmenin rolü iki sebepten dolayı yazma motivasyonu artırmada önemlidir. Birincisi, öğretmenin yazmayı düzenleme ve öğretimsel uygulamalarını organize etme biçimlerinin hakkındaki inançlarıdır. Örneğin, bir yazma görevinin

düzenlenme biçimi, hem müfredattaki yazmanın rolünü hem de öğretmenin yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini yansıtır. Öğrencilerin yazma konusunda olumlu bir tutum sergilemesi için onların yazmanın birçok işlevinden haberdar olmaları sağlanmalı ve öğretmenin yazmanın sadece müfredatta geliştirilmesi gereken bir yetenek olmadığını düşünmesine, aynı zamanda öğrencilerin okuma yazma uygulamalarında kişisel bir anlam oluşturmaya yardım edecek önemli bir deneyim olduğu inancına sahip olmasını gerektirir.

Öğretmenlerin yazma konusundaki düşünceleri de öğrencilerin yazma motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmen yazmayı bireysel bir yetenek olarak görüyorsa ilgi çekici konular belirleyerek öğrencilerin motivasyonunu artırma eğiliminde olacaktır. Bunun yerine, motivasyonu anlamlı bir etkinlikte geliştirilmiş bir tutum olarak görüyor ve değerlendiriyorsa, yazma görevlerinin düzenlenme biçimi farklı olacaktır.

İkincisi, yazma öğretimi öğretmenin görevleri, etkinlikleri ve stratejileri dikkatli bir şekilde seçmesini gerektiren karmaşık bir görevdir ve özellikle yazma motivasyonu ile ilgili olarak ilgi, işbirliği ve değerlendirme konularına odaklanır. Yazma görevleri her zaman ilgi çekici olmaz ya da elle tutulur bir sonuç elde etmeyi amaçlamaz. Yetenekli bir yazar olmak, bir öğrencinin yazma görevine katılımının yanı sıra alıştırmayı da gerektirir ki bu yazının öğrencinin yazma yoluyla öğrenme deneyimini organize ettiği anlamına gelir.

İşbirlikli yazma, öğrencilerin süreç ve ürün olarak yazmaktan hoşlanmalarına katkı sağlar. Öğretmen yazılı metinleri karşılaştırma, yeniden düzenleme ya da değerlendirme gibi işbirlikli yazma için öğrencilere fırsat oluşturmalıdır. Öğrencilerin yazılarını değerlendirmek, sınıfta işbirlikli ve bireysel olarak yazmanın iki boyutuyla da ilişkilidir. Olumsuz değerlendirme, öğrencilerin öz yeterliliklerini ve yazma konusundaki ilgilerini azaltabilir.

Yazmaya motive olmak, yazının zorluklarını yönetebilmek anlamına da gelir. Öğrencilere bu zorluklarla yüzleşebilmek için gerekli araçları sağlamak, öğrencilerin öz yeterliliklerinin yanı sıra görev zorluklarını dikkatlice analiz etmek öğretmenin görevidir.

2.9.2. Yazar Benlik Algısı

Benlik kavramı ile ilgili farklı tanımlara rastlanmaktadır. Shavelson (1982)'a göre, “kişinin çevresiyle etkileşimleri sonucu kendi davranışlarına ilişkin bireysel algıları” benlik kavramını oluştururken, Burns (1982)'e göre benlik kavramı, kişinin kendisi hakkındaki

tüm inanç ve değerlerin toplamıdır (Burns'dan aktaran Özgeylani, 1993). Başka bir tanıma göre ise benlik bireyin kendini görüşüdür ve tutumlardan, duygulardan, algılardan ve davranışlardan oluşur (Gander ve Gardiner, 2001).

Benlik kavramı doğumdan itibaren başlayıp, büyük ölçüde ergenlikte ve ilk yetişkinlikte oluşan dinamik ve yaşam boyu süren bir süreç içinde gelişmektedir ve çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil, hayatındaki diğer önemli insanların, ana-babası, öğretmenleri arkadaşları, vb. hakkındaki düşüncelerinden ve onların kendisine karşı olan davranışlarından doğmaktadır. Çocuğun benliği, disiplin ve sevgi aracılığıyla ana-babadan, uygun davranışı gösterme baskısıyla yaşıtlardan, başarı ya da başarısızlıkla okul yaşantısından ve daha birçok olaydan etkilenmektedir (Gander ve Gardiner, 2001; Yavuzer, 2001).

Motivasyon, yazma eğitimin bir parçasıdır. Yazma motivasyonunun boyutlarından biri olan yazar benlik algısı, bireyin yazma becerisi ile ilgili olarak kendinin ne kadar yeterli gördüğü ile ilgili bir kavramdır.

Yazar benlik algısı, bu araştırmada kullanılan yazma motivasyonu profili ölçeğinin iki alt boyutundan biridir. Yazar benlik algısına odaklanan sorular, öğrencilerin yazmada öz algılama yeterlilikleri ve akranlarına göre öz algılama performansına ilişkin bilgileri ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır.

2.9.3. Yazmaya Verilen Değer

Yazma motivasyonunun boyutlarından biri de değer vermedir. Yazmaya verilen değer, yazarların günlük yaşamlarında yazmaya ne kadar yer verdikleri ve ne sıklıkla yazma çalışması yaptıklarına dair bilgilerin elde edildiği bir kavramdır. Bireyin bir işi başarmak için gereken çabayı sarf edip etmediğini belirlemek için o işe ya da amaca kişinin ne kadar değer verdiği önemlidir. Göreve değer verme, öğrencinin o görevi ne kadar önemseydiği ve o göreve ne kadar ilgi gösterdiği ile ilgilidir.

Temelde öğrenci tutumu olarak yazma motivasyonu tanımlandığında, bu tutumun yazma görevine katılımı etkilediği görülmektedir. Bir öğrencinin göreve katılımı, sadece olumlu algının bir sonucu değil, aynı zamanda yazma görevinin çekiciliği ile ilgilidir. Son yıllarda özellikle iki kavram öğrencilerin en çok ilgilendikleri yazma görevlerini ve etkinliklerini nitelendirmek için kullanılmıştır: otantik ve ilgi çekici (Boscolo ve Gelati, 2007).

Otantik yazma, iki farklı anlamla yazmayla ilişkilendirilir. İlk olarak, bir öğrencinin kişisel bakış açısı ya da duygusu, sözde yazarların düşüncesi ile ilgilidir. Süreç yaklaşımın öne çıkan yönlerinden biri, kişinin düşüncelerini ve duygularını yazı ile ifade etmenin önemine vurgu yapmasıdır. Elbow (1981)'a göre üslup, yazma öğretiminde öğrencilerin otantik yazma sonucu düşüncelerini keşfetmeyi sağlar. İkinci anlam, öğrencileri özgün yazma görevine dâhil etme ihtiyacına ilişkin olarak ortaya çıkmıştır.

Otantik yazmadan farklı olarak ilgi çekici yazma, son iki buçuk yıl boyunca psikolojik ve eğitim çalışmalarında analiz edilmiştir. İlgi çekici yazmanın iki çeşidi vardır. Durumsal ilgi ve bireysel ilgi. Her ikisi de okulda yazma çalışmalarıyla ilişkilidir. Birçok öğretmen, öğrencilere metin oluşturmak için ilginç konular vermenin ya da süreç yaklaşımın önerdiği gibi kendi konularını seçmeye izin vermenin, öğrencilerin motivasyonunu artırmada faydalı bir yol olduğunu düşünmektedir (Boscolo ve Gelati, 2007).

2.9.4. Yazma ve İlgi

Bilişsel olarak savunulan motivasyon teorilerinin aksine, ilginin hem duygusal hem de bilişsel bir bileşen olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, ilginin bireylerin bilişsel performansı ve duyuşsal deneyimleri üzerinde güçlü bir olumlu etkisi olan motivasyonel değişkenlerden biri olduğunu göstermiştir (Hidi, Reninger ve Krapp, 2004). İlgi ikiye ayrılmaktadır. Durumsal ilgi; dikkati odaklandığı ve bir tepki gösterilen çevrede bir şey aracılığıyla aniden ortaya çıkar. Bireylerin bilgi ve değer sistemi üzerinde uzun süreli bir etkisi hem olabilir hem de olmayabilir (Murphy ve Alexander, 2000). Bireysel ilgi ise; iki anlama sahiptir. Etkinliklere katılmanın yanı sıra hem olaylara hem de nesnelere uzun süreli dikkatini vermeyi içerir (Reninger, 2000). Durumsal ve bireysel ilgiye ek olarak bazı araştırmalarda, akademik performans üzerinde konu ilgisinin etkileri üzerine odaklanmışlardır. Konu ilgisi, bazı durumlarda bireysel ilginin bazı durumlarda durumsal ilgi ile yakın ilişkili olabilir (Hidi, 2001).

Boscolo ve Cisotto (1997), yaptıkları araştırmada bir konuya ilgi yazmayı kolaylaştırabilir ve güç verirken, konu ilgisinin bir etkinlik olarak yazmayı ilgi göstermeyi garanti etmeyeceğini tartışmışlardır. Bun sebeple konu ilgisi, yazmaya ilgi için gerekli bir koşul olabilir ancak yeterli değildir. Nolen (2003) bir çalışmada yazma motivasyonunun bir konu üzerinde bireyin ilgisinden kaynaklandığını ya da bireyin başarı duygusu gibi olumlu duyguların eşlik ettiği çabalar sonucu oluşturduğunu ileri sürmüştür. İlgi alanlarının gelişiminde çeşitli evresinde olan öğrenciler, yazmayı ne kadar sevdikleri kendi öz

yeterlilikleri konusunda farklılık göstermektedirler. Yazmadaki düşük ilgi yazmayı sıkıcı ve acı verici bir hale sokabilir (Hidi ve Boscolo, 2006).

2.9.5. Yazma ve Öz Yeterlik

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin dil becerileri ile ilgili kaygı, tutum, öz düzenleme ve öz yeterlik gibi motivasyonel özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Akar, 2008; Aydın ve Duğan, 2018; Bayat, 2014; Chan ve Lam, 2008; Çakmak ve Civelek, 2013; Jones, 2008; Karakaya ve Ülper, 2011; Pajares, 2007; Schunk, 2003; Yaman, 2010; Yıldız ve Ceyhan 2016; Zorbaz, 2011; Woodrow, 2011). Bu kavramlardan biri de öz yeterliktir.

Öz yeterlik; aktivite, çaba ve performans seçimini etkileyen, bireylerin inançlarını ve kişisel yargılarını belirli bir düzeyde açıklayan bilişsel bir yapıdır (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). Öz yeterliliği yüksek olan bireyler, daha fazla çalışmaya, görevlerde daha uzun süre kalmaya istekli olurlar; öz yeterliği düşük olan bireylere göre herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında daha az olumsuz tepki gösterirler (Hidi ve Boscolo, 2006). Öz yeterlik teorisi, diğer bilişsel motivasyon teorileri gibi bilişsel sürecin bir çıktısı olarak düşünülür (Meyer ve Turner, 2002). Örneğin; artan öz yeterlik daha az kaygı ve stresin bir sonucudur. Yazmada öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan yazma öz yeterliği (Pajares, 2007), kişinin sahip olduğu yazma becerisine yönelik algısını bildirir. Hidi ve Boscolo (2006) yazma öz yeterliğinin bireyin metin oluşturabilme yeteneğine yönelik kişisel algısı olduğunu; Pajares, Hartley ve Valiante (2001) ise öğrencilerin akademik seviyelerine uygun çeşitli yazıları başarılı bir şekilde oluşturabilmek için sahip oldukları yazma yeteneklerine yönelik inançları olduğunu belirtmişlerdir.

Yazma öz yeterliği, bireyin yazma yeteneğini ortaya koyan bir süreçtir (Aydın ve Duğan, 2018). “Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmekte yani yazmada sebat göstermektedirler” (Demir, 2011, s.3). Bandura (1986), yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin, iyi yazamadığına inanan öğrencilerle karşılaştırıldığında bir yazılı anlatımda daha az kaygılı olduklarını ifade etmiştir. Hidi ve Boscolo (2006) ise yazmanın zorluklarını tamamen üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olduklarını; zayıf yazarlarınsa düşük öz yeterlik inancına sahip olabileceklerini ve yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler. Pajares (2007), yazma

becerisinde güveni eksik olan öğrencilerin, yazmanın gerekli olduğu görevlere muhtemelen daha az dâhil olduklarını ve zorlukla karşılaştıklarında daha hızlı vazgeçtiklerini bildirmiştir. Ayrıca öz yeterliğin, öğrencilerin seçtiği akademik görevlerin zorluk düzeyini ve harcadıkları enerjiyi yordadığı bulunmuştur (Bandura ve Schunk, 1981; Multon, Brown ve Lent, 1991). Öz yeterlilik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı (Bouffard Bouchard, 1990; Multon, Brown ve Lent, 1991) bir rol oynadığından öğrencilerin yazma becerilerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur.

Öz yeterlikle ilgili bilgiler, başkalarının geri bildiriminin yanı sıra fizyolojik göstergeleri de kapsayan kişilerin kendi performanslarından edinilir. Öğrencilerin karar vermelerinin öz yeterlilikle ne kadar ilgili olduğu önemli bir konudur (Hidi ve Boscolo, 2006). Yazma öz yeterliğinin belirlenmesi, bir çocuğun zorlanma, başaramama ve uygulayamama gibi sorunlarını nasıl algıladığını anlama imkânı doğurmaktadır. Böylelikle, yazı yazmayla ilgili zorlukların aşılmasında çocuğa nasıl destek sağlanabileceği konusu program ve etkinliklere de yansiyabilecektir. Bu noktada yazma eğitimi veren ve etkinlik tasarlayıcısı olan öğretmenin pozisyonu da netleşmektedir (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017, s.104).

2.9.6. Yazma ve Öz Düzenleme

Yazma karmaşık, esnek ve hedef odaklı bir süreç olmakla birlikte planlama, üretme, gözden geçirme stratejilerini ve bilişsel süreçleri kapsayan bir etkinliktir. Bu sebeple yazma çalışmalarında öz düzenleyici becerilerin kullanımı gereklidir (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Yazma çalışmalarında planlama, fikir geliştirme, öz değerlendirme, kendini gözlemleme ve öz yansıma gibi beceriler kullanılır. Diğer taraftan yazmaya başlandığı sırada konunun ne olacağından ve yazacak kişinin ilgisini çekecek nitelikte olup olmadığından emin olmak gerekir. Konu hakkında araştırma yapılmalı, içeriğe yönelik güdülenme sağlanmalı, fikirler planlanmalı ve düzenlenmelidir. Yazma süreci bu tür yaklaşımların ve becerilerin aynı anda kullanıldığı bir çalışmadır (Lienemann ve Reid, 2008). Öğrencilerin bir çalışmayı tamamlamak için üst biliş bilgileri, öz yeterlik algıları ve etkili strateji kullanma düzeyleri onların öğrendiklerini ne derecede düzenleme yaptıklarının belirleyicisidir (Kruif, 2000).

Çoğu öğrenci usta bir yazar olabilmek için iyi bir dil bilgisine ve kelime bilgisine sahip olmak gerektiğini düşünür ancak yazma çalışmasında başarılı olmak için üst düzeyde öz

düzenleme yapmaları gerektiğinin pek farkında değillerdir. Oysaki yazma etkinlikleri genellikle yazacak kişi tarafından planlanır, başlatılır ve sürdürülür. Yazarlar tek başlarına çalışırlar ve nitelikli bir ürün ortaya çıkarmak için yazılarını tekrar tekrar gözden geçirirler (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Kendini düzenleyen (öz düzenlemeye sahip) yazar, yazmanın karmaşıklığını başarılı bir şekilde yöneten kişidir. Öğrenciler de yazarlar gibi yazma çalışmalarını tamamen kendi başlarına sürdürebilme becerisine sahip olduklarında öz düzenleyici yazma becerilerini geliştirmiş oldukları anlaşılabılır (Fischer, 2002). Öz düzenleme becerilerini kullanan kişiler daha etkili bir şekilde yazarlar, yazılarında daha kapsamlı bilgiye yer verirler, daha düzenli bir yazı ortaya çıkarırlar ve yazma çalışmalarında üst düzeyde başarı gösterirler (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Öz düzenleyici yazma kişinin yazarken kendini gözlemlemesi aynı zamanda çalışmayı tamamlamak için bir takım stratejileri kullanmasıdır (Pritchard ve Honeycutt, 2007). Yazma sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme ve yazmaya yönelik güdünün ve isteğin korunmasında çözüm yolları geliştirebilmektir (Harris, Graham, Mason, ve Sadler, 2002). Birçok farklı yazma stratejisi bulunmaktadır. Fakat hepsi ortak amaca ve özelliğe sahiptirler. Yazma öncesinde öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine yardımcı olurlar, mantıklı bir şekilde fikirleri sıralamalarını ve gerekli detaylara yer vermelerini sağlarlar. Metni oluşturduktan sonra yazdıkları taslağı gözden geçirerek geliştirmelerine katkıda bulunurlar (Westwood, 2008).

Öz düzenleme becerilerinin öğretilmesinin yazma süreci açısından üç amacı bulunmaktadır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997):

1. Planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme, düzenleme gibi tüm yazma sürecinde kullanılacak stratejiler ve beceriler hakkında öğrencilerin bilgilerini arttırmada onlara yardımcı olmak;
2. Kendi yazılarını gözlemleyebilmeleri ve yazma deneyimlerini yönetebilmeleri için gerekli olan becerilerini geliştirmede onlara destek olmak;
3. Yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve aynı zamanda kendilerini iyi birer yazar olarak algılamalarını sağlamaktır.

2.10. Yazma ve Teknoloji

Teknolojik gelişmelerin etkisi, okuma alanında olduğu gibi yazma alanında da görülmektedir. “Yazma” denildiğinde akla hep kâğıt kalem kullanarak yazma gelirdi. Geleneksel olarak kâğıt, kalem, defter vb. araçlarla gerçekleştirilen yazma etkinliği

günümüzde öğrenci, ebeveyn, eğitimci ve araştırmacı gibi birçok kişinin dâhil olduğu zaman ve mekândan bağımsız karşılıklı etkileşim sürecine dönüşmektedir (Bromley, 2006). Özellikle 21. Yüzyıldan itibaren; bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi teknolojik araçlarla kalemin yerini daha çok tuş ve klavye almaya başlamıştır. Kalem ve tuşlarla yazma arasında farklılıklar vardır. Güneş, (2013, s.373-375) bu farklılıkları şu şekilde sıralamaktadır:

- Kalemle yazmada tek el kullanılmaktadır. Bir elle kalem tutularak harfler üretilmekte, diğer elle ise yazılan sayfa kontrol edilmektedir. Oysa klavye ve tuşlarla yazmada iki el kullanılmaktadır.
- Kalemle yazmada el harfleri üretmek için bir çizgi doğrultusunda çeşitli yönlere gidip gelmektedir. Her harfin kendine özgü biçimi vardır. El yazısı biçimler üretmeye dayalı bir yazıdır. Oysa klavye ile yazmada tuşların yerini bulmak ve parmakla yazmak yeterli olmaktadır. Klavye ile yazma tuşlara vurmaya dayalı bir yazıdır.
- Kalemle yazmada zihnimizde her harfin şekli, görüntüsü ve yazılış biçimi arasında ilişki kurulmaktadır. Yazı yazarken harflerin zihnimizdeki bu görüntüleri kâğıda çizilmektedir. Oysa tuşlarla yazmada zihnimizde her harfin şekli ile klavyedeki yeri arasında ilişki kurulmaktadır. Bu ilişki yüzeysel ve geçici olmakta, klavyede tuşların yeri değiştiğinde bozulmaktadır.
- Kalemle yazmada el soldan sağa doğru ilerlemekte ve harfler satır çizgileri üzerinde belirli aralıklarla yazılmaktadır. Tuşlarla yazmada soldan sağa doğru yön izleme, satır çizgisi üzerinde yazma, satır aralıkları bırakma gibi durumlar söz konusu değildir.
- Yazı yazma süreleri arasında da önemli farklılıklar vardır. Kalemle yazmada yazı süresi harfleri üretme süresine bağlıdır. Bir harfi yazmak için gerekli zaman harfin biçimi ve büyüklüğüne göre değişmektedir. Her harfin yazma süresi eşit değildir. Oysa klavyede harfler tuşlara basılarak yazıldığından her harfin üretim süresi birbirine eşittir. Bu nedenle kalem ve tuşlarla yazma hızı farklı hesaplanmaktadır. Genellikle klavye ile yazma kalemle yazmaya göre daha hızlı olmaktadır.
- Kalemle yazma ve el yazısı, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi, kişiliği, yazıya verdiği önem temiz ve titiz yazma vb. hakkında ipucu vermektedir. Oysa elektronik yazıda bu tür kontrolleri yapmak ve yazının kimin tarafından üretildiğini belirlemek güçtür.

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin bugün ulaştığı nokta ve taşıdığı potansiyel, eğitimin birçok alanını derinden etkilediği gibi “yazma” eyleminin de yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2012, s.5). Teknoloji kullanımı yazı öğretiminin etkililiğini artırır ve yazı sürecini kolaylaştırır, ayrıca teknoloji, yazma, düşünme ve iletişim yollarını değiştirir (Bromley, 2006). Teknolojik gelişmeler yazı biçimi, türü, niteliği, hızı, okunaklılığı gibi yazma alanının çeşitli yönlerini etkilemekte ve değiştirmekte; bu gelişmelerin zamanla zihin yapımızı ve düşünme biçimimizi de değiştireceği öne sürülmektedir (Güneş, 2013). İnternet teknolojisi ile birlikte bloglar, wikiler, çok amaçlı çevrimiçi oyunlar, sosyal ağlar, video ve müzik paylaşım siteleri, çeşitli internet siteleri günlük hayatın içerisine girerek birçok yeni yazma biçimini ve fonksiyonunu gerekli kılmıştır (MEB, 2012, s.5-6).

2.11. Dijital Yazma

Dijital yazma, bir bilgisayara ya da internete bağlı başka bir cihaza okumak ya da görüntülemek için oluşturulan kompozisyonlar olarak tanımlanır (National Writing Project, 2010, s.7). Ulusal Yazma Projesi (NWP) (2010) kapsamında hazırlanan raporda dijital yazma becerileri ile ilgili üç maddenin vurgulandığı görülmektedir:

1. Dijital yazma kâğıt temelli yazmadan farklıdır. Dünya ile uyum sağlamak ve farklı fikirlerle yüz yüze gelmek, tüm derece ve disiplinlerde düşünme ve ifade etme anlamlarını taşımaktadır.
2. Dijital yazma, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bütün konularda öğrenmeye destek olmaktadır.
3. Eğitimcilerin topluluk üyeleri ve politikacılarla birlikte dijital okuryazarlığı destekleyen öğrenme ortamları oluşturmada, okulları teşvik etmek için çalışmalar yapması gerekmektedir (www.nwp.org).

Dijital yazma, düşünme ve iletişim biçimlerimizi etkilediği gibi yazmanın ne olduğu ve nasıl yazıldığı konularındaki düşüncelerimizi de etkilemektedir. Dijital ortamlardaki yazma eylemi sadece cümleler ve paragraflar olarak ele alınamaz. Bu ortamlar, ses, video, grafikler vb. görsel unsurlardan oluşan çoklu bir yapı olduğu için kâğıt temelli bir yazmadan oldukça farklı bir yapı göstermektedir (Grabill, 2005). Geleneksel bir şekilde kâğıt kalemle yazmadan dijital bir ortama geçiş, NAEP sonuçlarının kanıtladığı gibi kendi içinde derin bir değişimdir. “Ancak iyi yazma öğretiminin ayırt edici özellikleri (yazma sürecinin önemini öğrencilere öğretme, taslak oluşturma ve onların yazma konularını,

amaçlarını ve bağlamlarını, izleyici kitlesinin analiz etmesine yardımcı olmak) dijital ortamda da aynı kalmaktadır” (Johnson, 2014, s.99). Bununla birlikte 21. yy okuryazarlığın ne anlama geldiği yazma eğitimi için önemlidir. Hicks (2009), dijital araçlar ve ortamın daha etkili yazma öğretimi için öğretmenlere yardım edebileceğini öne sürmektedir. Bu araçlar ve çevre, sadece yazmanın nasıl anlaşıldığını değil aynı zamanda yazma amacına odaklanılmasını ve öğrencilerin yazdıkları hedef kitle ve amacını geliştirmelerini sağlar.

2.12. Dijital Yazma Atölyesi

Öğrencilere yazma sürecinin öğretilmesi, yazmayı bir araç olarak kullanmada ve öğrencilerinin iyi yazmayı öğrenmelerine yardımcı olmada etkilidir (Graham ve Perin, 2007). Yazma süreci yaklaşımı, geleneksel atölye ortamında yazma etkinliklerinde strateji öğretimi vurgular. Dijital yazma atölyesi, yazma sürecinin öğretiminde yeni okuryazarlıkları ve dijital yazma araçlarını birleştirir (Hicks, 2009).

2.12.1. Dijital Yazma Atölyesinin Aşamaları

Dijital yazma atölyesi aşamaları ve etkinlikleri (Johnson, 2014):

1. Yazma Öncesi Hazırlık

- Mini dersler
- Seçme ve araştırma

2. İşbirlikli Yazma ve Akran Düzenlemesi

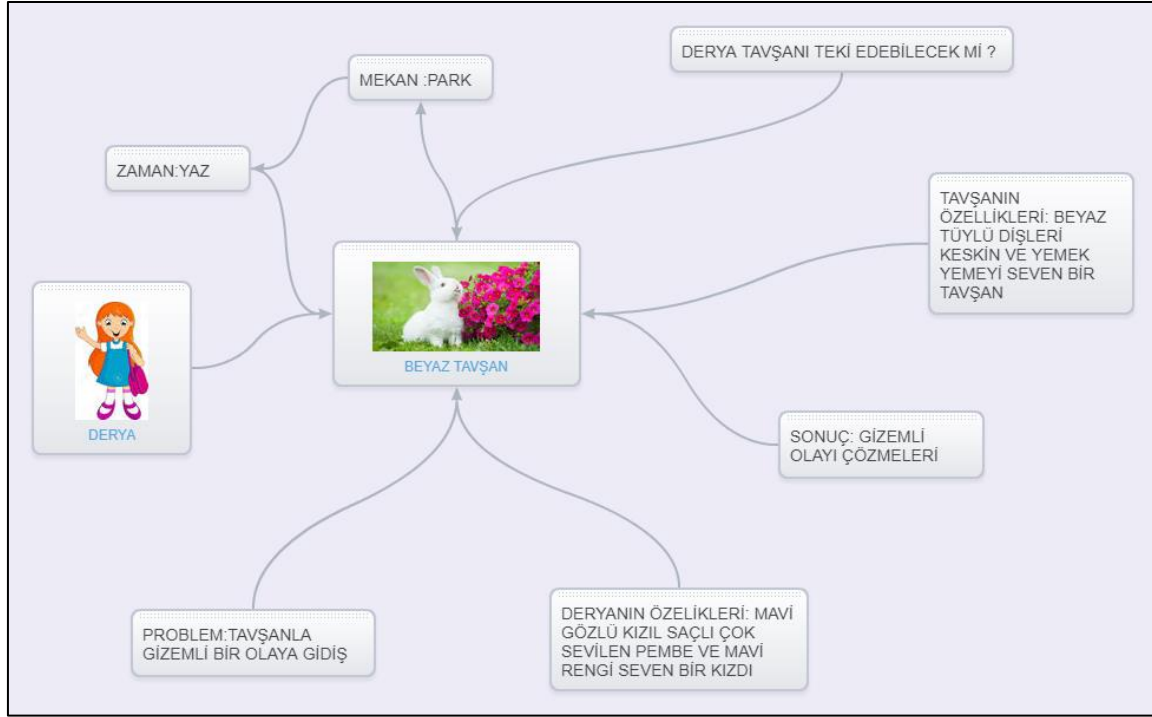
- Konferanslar yoluyla bireyselleştirilmiş öğretim
- Yazarlık becerileri

3. Yayınlama

1. Yazma öncesi hazırlık: Öğrencilerin yazma öncesi aktivitelere katılmasının, yazıları üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermiştir (Cunningham ve Cunningham, 2010). Ancak bu aktivitelerin ayrıntılı ya da zaman alıcı olması gerekmez. Beyin fırtınası, kümeleme ve zihin haritası bir konu hakkında bilgi üretmenin, görsel terimler arasındaki ilişkiyi araştırmanın hızlı görsel yollardır. Birkaç çevrimiçi görsel araç, öğrencilerin fikirlerini beyin fırtınası ile keşfetmelerine veya benzer temalı kelimeleri birbirine bağlayarak aralarında anlam ilişkisi kurmalarına olanak sağlar (Johnson, 2014).

Spider Scribe, bireysel ya da işbirlikli olarak kullanılabilen zihin haritası oluşturma programıdır. Kullanıcılar, zihin haritalarını oluştururken resim, harita, takvim ve not

ekleyebilirler. Bu unsurlar tek başına ya da bağlantılı kullanılabilir. Slatebox veya bubbl.us gibi diğer online zihin haritaları araçları öğrencilerin fikirlerini sergilemek için bir araçtır. Slatebox aynı zamanda, öğrencilerin haritalarının içerisine fotoğraf yerleştirmelerine izin verir ve bloglardan ya da diğer online kaynaklardan ekleme yapılarak, linki ile başkalarıyla paylaşılabilir.



Şekil 5. Spider Scribe uygulamasından bir zihin haritası örneği

Mini dersler: Yazma atölyesinde süreç, öğretmenin paylaşımı (5-10 dk) ile başlar. Öğretmen bu süreçte şiir, şarkı ve hikâye okuyabilir ya da kendi yazılarından bazı bölümler sunar (Graves, 1983). Ardından öğretmenin yazma hakkında direkt olarak bilgi paylaşımında bulunduğu mini dersler (5-10 dk) yer alır. Bu genellikle tüm sınıfı kapsar ancak uygun olanı daha küçük gruplarla yapılmasıdır. Öğretmenin, öğrencilerin yazılarında gözlemlediği eksiklikler temel alınarak sürdürülen bu mini derslerde kavramlar, prosedürler ve beceriler kazandırılır (Calkins, 1986).

Seçme ve araştırma: Araştırma ve seçim fikri, yazma atölyesi bileşenlerinden biridir ve öğrencilerin konularını seçmelerine, yazma tür ve tarzlarını keşfetmelerine, parçalı ya da toplu olarak yayınlama fırsatları oluşturmalarına olanak sağlar. Öğrenciler mini derste sunulan bir konuya dayalı olarak seçim yapabilir ancak bu zorunlu değildir. Bir akranı ya da öğretmeni tarafından verilen tavsiyeleri kabul edebilirler ancak yazılarının kontrolleri

kendilerine aittir. Öğretmenler, yazar olarak öğrencilerin uygun seçimler yapmalarına rehberlik edebilirler (Hicks, 2009).

Devlet içerik-düzey standartları genellikle öğrencilerin bloglar, wikiler ya da dijital hikâyeler gibi teknolojileri belirterek okumaları ve yazmaları gereken bir dizi türden bahseder. Bu talepler bazen zorlayıcı olsa da öğretmenler için üretken olabilir, çünkü öğrencilere çok sayıda tür, kitle ve amaç hakkında düşünmeyi gerektirir. Bu durum, öğrencilerin dijital yazmada nasıl kullanabilecekleri ve dijital yazma paylaşımı, atölye yaklaşımının önemli bir parçası olabilir.

Günümüzde bilgi günden güne değil, dakika geçtikçe büyümeye devam etmektedir. Öğrenciler hayatlarını çeşitli bilgi kaynaklarından oluşturmaktadırlar. Öğretmenlerin, bilgiyi kullanma, organize etme ve en iyi şekilde ulaşmalarını öğrencilere nasıl öğreteceğini anlaması gerekmektedir (Hicks, 2009). Öğrenciler, öğretmenler tarafından başlatılan bir platformda yorum yazmak için blog kullanmaya davet edilebilir.

Öğrencilerin araştırma süreci Google ile başlayabilir ve sona erebilir ancak bu bilgi okuryazarlığının geliştirilmesi için yeterli değildir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere rehberlik etmeleri için kullanabilecekleri seçenekler vardır. WebQuest bu seçeneklerden biri olabilir (Hicks, 2009, s.17). WebQuest, bilgilerin tamamının veya büyük bir kısmının internet kaynaklarından edinildiği ve öğrenenin etkileşim içinde olduğu, araştırmaya yönelik etkinlikler içeren bir öğretim modelidir (Dodge, 1997). Aşağıda WebQuest.org sitesinin giriş sayfasına ait bir görüntüye yer verilmiştir.

WebQuest.Org

Home
Find WebQuests
Create WebQuests
Share WebQuests
Useful Resources
Community
Research
Bookshelf **NEW**
News

Latest news:
June 17, 2015:
This year marks the 20th anniversary of the WebQuest model. Watch this space for...

Welcome
You've arrived at the most complete and current source of information about the WebQuest Model. Whether you're an education student new to the topic or an experienced teacher educator looking for materials, you'll find something here to meet your needs.

**Announcing:
The WebQuest Research Consortium**
Are you a doctoral student or faculty member interested in conducting research on WebQuests? You're invited to join a new informal group to exchange ideas, collaborate and co-author. We can capture data as QuestGarden users create their own WebQuests that open up interesting lines of inquiry about the planning process teachers use. Write bdodge@mail.sdsu.edu to learn more.

$R^2 = .52$	.1852***	.174
.057	(.054)	.054
	.0436	
.073	(.060)	-.003
.016	-.0056	
	(.055)	

What is a WebQuest?

Minds We Like
Annette Lamb
Jamie McKenzie
The Big 6 Guys
David Warlick
Elliot Aronson
Dan McDowell

About SDSU
WebQuests originated in the San Diego State University Learning Design and Technology program located in the School of Journalism and Media Studies.

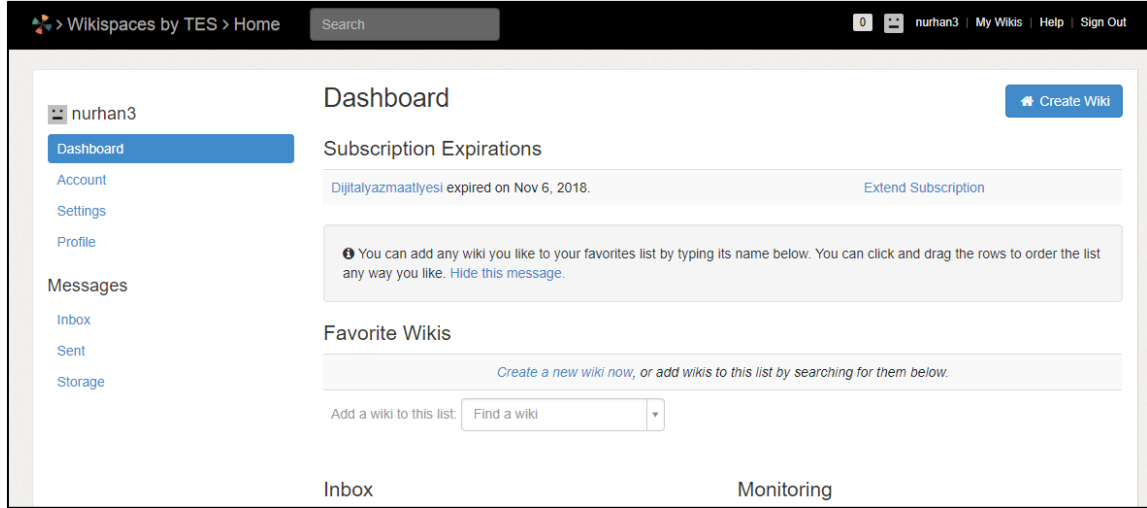
Links Changed

Şekil 6. WebQuest sitesi (www.webquest.com)

2. İşbirlikli Yazma ve Akran Düzenlemesi: İşbirlikli yazma, etkili yazma öğretimi için araştırma temelli bir uygulamadır (Graham ve Perrin, 2007). Öğrencilerin yazılarını planlamak, taslak oluşturma, düzenlemek için öğretmenlerin kullandıkları bir uygulamadır. Birçok sınıfta yazma tek başına yapılan bir etkinliktir ancak diğerleriyle etkileşim ve diyalog öğrenme için çok önemlidir. Öğrencinin bir arkadaşıyla yaptığı görüşme, konu ile ilgili düşüncelerini ve fikirlerini değiştirebilir. Sınıfta öğrenciler, arkadaşlarının çalışmaları üzerinde belirli yorumlar sunarken, öğretmenler daha düzeltici olma eğilimindedir. Bu işbirliğine dayalı süreç, öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirmesine ve kendi yazılarını daha iyi değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. İşbirlikli yazma yoluyla öğrenciler sınıf arkadaşlarının güçlü yanlarından yararlanırlar. İşbirlikli hikâye yazma iki ya da daha fazla yazarın bir hikâye üzerinde çalışmasını ya da bir yazarın hikâyeye başlayıp diğerlerinin onun üzerine bir şeyler eklemesini kapsar. Çeşitli araçlar, öğrencilerin temel paylaşımlı yazma alanlarından daha yapılandırılmış ortamlara kadar, öğrencilerin birlikte yazmalarına olanak sağlar (Johnson, 2014). Google Docs, Wikistory, Wikispaces, Voice thread, MixedInk, Storyjumper, Storybird işbirlikli yazmaya uygun olan siteler arasındadır.

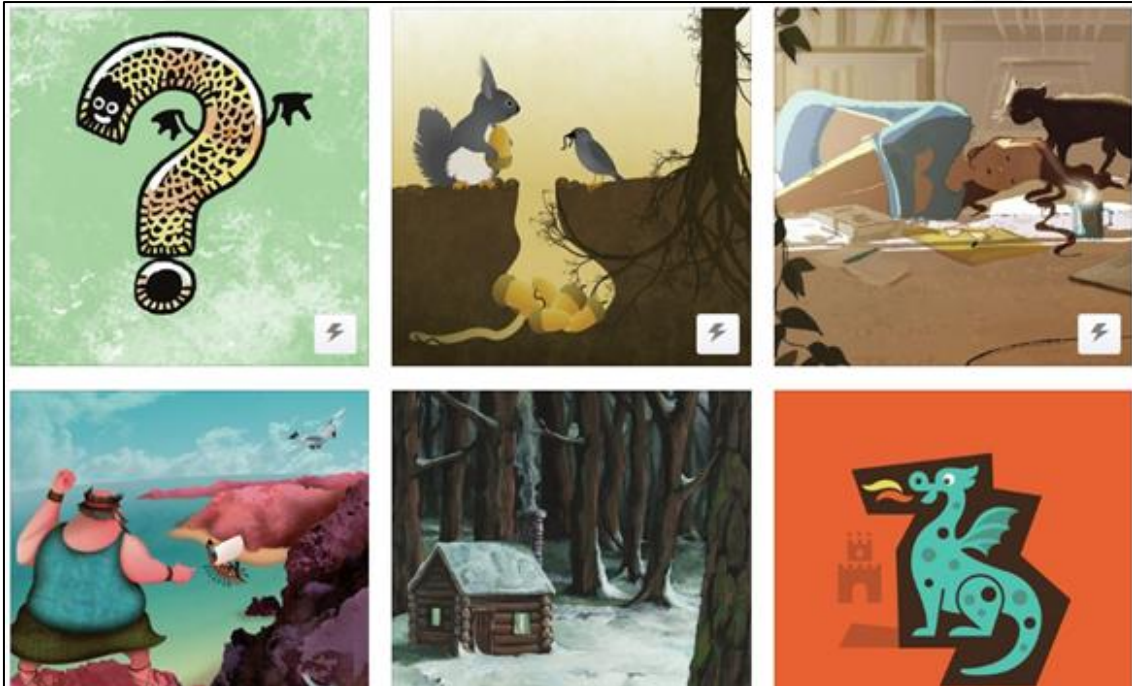
Google Docs, (Google dokumanlar) öğrencilerin metinlerini oluşturup biçimlendirmelerine ve diğer kişilerle eş zamanlı iş birliği yapmasına olanak sağlayan bir kelime işlemcisidir. Öğrenciler bir yazı üzerinde başkalarıyla iş birliği yapabilir, düzenleyebilir ve paylaşımda bulunabilir. Öğrenciler ve öğretmenler belgelerin düzenlenmeden önceki eski halini görebilir ve herhangi bir aşamasına geri dönebilir. Bununla birlikte bilgisayara çeşitli biçimde kaydedilebilir ve istenilen dile çevrilebilir.

Wiki, herkesin üzerinde istediği gibi düzenlemeler yapmasına izin veren bilgi sayfaları topluluğudur. “Tüm bireylerin bu sayfalara erişerek bir konu hakkında yazılmış olan bir bilgiyi değiştirebilecekleri özgür bir ortamdır. Gruplar wiki sayesinde kolayca geniş dokumanlar oluşturabilir, bu belgeler arasındaki sürüm farklılıklarını takip edebilir. Yani wiki uygulamaları birer açık kaynak ortamlarıdır” (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011, s.43) Öğretmenler, Wikispaces veya Wikistory, gibi serbest wiki sitelerinin herhangi birinde işbirlikli yazma için bir wiki oluşturabilir (Johnson, 2014). Aşağıda Wikispaces sayfasına ait bir görüntüye yer verilmiştir.



Şekil 7. Wikispaces kullanıcı sayfası (www.wikispaces.com)

Storybird, görsel hikâye anlatım sürecini tersine çevirir. Öğrenciler önceden tasarlanmış bir şablon ile tema seçebilirler, hikâyenin içeriğine göre arka planı kullanabilirler ya da kendileri görsel öğeler bularak kendi arka planlarını yaratabilirler (Johnson, 2014). Aşağıda Storybird sitesinde farklı temaların bulunduğu sayfanın ekran görüntüsüne yer verilmiştir.



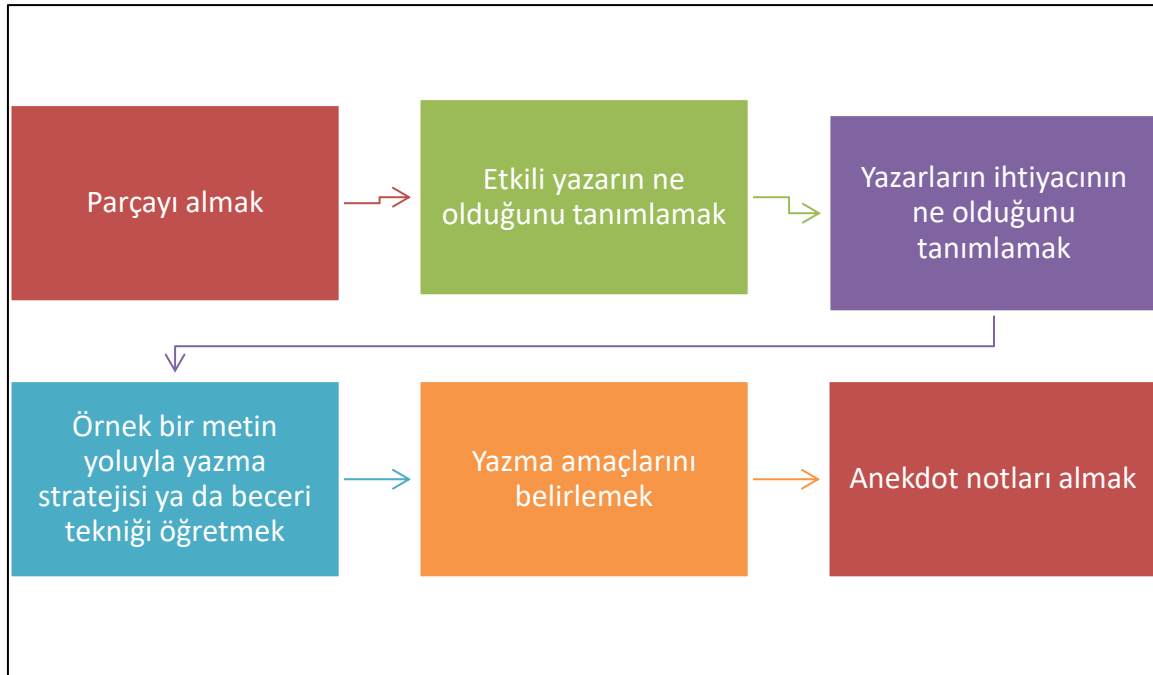
Şekil 8. Storybird uygulama sayfası (www.storybird.com)

Konferanslar yoluyla bireyselleştirilmiş öğretim: İlk olarak yazma konferansları, az çok ilerlemeyi ölçmek amacıyla kullanıldı. Temel olarak, sınıfın içinde dolaşmak ya da öğrencilere duygusal destek olmak veya olumlu yanlarını güçlendirmek amacıyla

uygulandı. Gair (2015), Calkins, Hartman ve White (2005)'ın çalışmalarından etkilenecek, yazma konferanslarının genel çerçevesini oluşturmuştur:

Her mini derste konferanslar için zaman ayrılmış ve dersin uzunluğuna ya da yoğunluğuna göre konferanslar 4-5 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Konferanslar genellikle 5 ile 10 dakika arasında gerçekleştirilmektedir. Konferanslar belirli aşamaları içerir; ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme. Öğretmen, sınıf dışında da öğrencilerle görüşür. Sınıfta, öğrencilerle bireysel olarak görüşülür ve dönüt verilir. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla öğretmenin konferans sürecinde verdiği bilgileri tartışır. Öğretmen, ilk olarak öğrencinin yazdığı yazının bir parçasını alır, yazının herhangi bir aşamasını öğretmenine veya arkadaşına okur. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin arkadaşlarına geri bildirimde bulunması için teşvik eder. İkinci olarak, yazarın bilgi eksikliği, üslup, yazma stratejisi gibi neye ihtiyacı olduğuna odaklanılır. Üçüncüsü, her konferansta öğretmen öğrenci ile bireysel görüşür ister yan yana oturulur ister dijital ortamda görüşülür. Noktalama işaretleri, yazım kuralları, yazının unsurları, dilbilgisi, okunaklılık gibi konuları da düzenleme aşamasında ele alır. Ardından, öğrenci ile önceki yazıları hakkında konuşma yapılır. Bu konferanslar öğrencilerin benlik saygısı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin ilerlemesini belirlemek için öğretmenler, bu süreçte anekdot notları tutmalıdır. Yeni çıkan yazılımların yaygınlığı göz önüne alındığında, web tabanlı kaynaklar ve iPad uygulaması ile öğrencilerin yazma konferansı kayıtları tutulabilir. Konu ile ilgili bir diyagram çizilebilir ya da bir video kaydı yapılabilir. Kaydedilen videolar sosyal medya bağlantısı ile dışa aktarılabilir. Öğretmen, konferansın notlarının düzenlenmesi için bir elektronik kayıt defteri tutabilir. Bir sonraki yazma konferansının hedefleri belirlenir.

Yazma konferansı yazma atölyesinin önemli bir özelliğidir. Burada tarif edilen döngü öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmek ve bilişsel süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Gair, 2015).



Şekil 9. Yazma konferans süreci (Gair, 2015, s.448)

Dijital yazma atölyesinde, bloglar, wikiler ve işbirlikli kelime işlemci araçlarıyla yazma konferansı gerçekleştirilebilir. Dijital ortamlarda geri bildirimde bulunmak, yüz yüze etkileşimlerden farklıdır ve bu tür ortamlarda sunulan yanıtlar geri bildirim sağlamak için daha çok zaman tanır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hatta sınıf dışındaki kişilerin bile yayınlama, etiketleme ve yorum yapma şeklinde geri bildirimde bulunmak için kullanabileceği çeşitli yollar vardır. Öğretmenler ve öğrenciler yorumlama, gözden geçirme için dijital platformları ve işbirlikçi kelime işlemciyi kullanarak geri bildirimde bulunabilir. Öğrenci hem içerikteki değişiklikleri hem de biçimsel değişiklikleri gözden geçirerek öğretmenin ve akranlarının yorumlarıyla zaman içinde kendi ilerlemesini değerlendirebilir (Hicks, 2009).

Yazarlık Becerileri: Yazarlık becerileri, multimedya araçları kullanılarak daha güçlü hale getirilebilir. Yazma atölyesinin anahtar bir özelliği olan beceri dersleri, öğretmenlerin yazarların metin oluşturma şeklini tartışma fırsatı sunarak öğrencileri yazma sürecine davet eder. Öğretmenler, öğrencilerin metin yazma süreçlerini incelemek için konferanslara ve mini derslere zaman ayırır. Öğrencilere iyi yazarların eserlerinde imrenilecek yazarlık becerilerini nasıl kazandıklarına dair öğretmenler bilgi verebilir. Daha güçlü bir metin oluşturmak için görüntü, ses, videonun birlikte nasıl birlikte çalıştırılabileceğini öğrencilere anlatmak gerekir. Görüntü, köprü ve diğer multimedya unsurlarının eklenmesi bu araçların nasıl kullanıldığının anlatılması gerekir. Bu tür dijital yazma araçları, büyük ölçüde yazının fiziksel hareketine bağlıdır (Hicks, 2009).

3. Yayınlama: Yıllardır yazma atölyesini savunan yaklaşım, öğrencilere sınıf duvarlarının ötesinde yazı paylaşmaya teşvik ediyor. Yazar sandalyesi, kalem arkadaşı değişimi, bütün sınıfın sesli okuma yapması, öğrencilerin çalışmalarının tebrik edilmesi gibi birçok paylaşım metodu sınıflarda tanıtıldı. Dahası internetin yaygınlaşmasıyla birlikte birçok sınıf, öğrencilerin çalışmalarını sergilemek amacıyla sınıf ve okul web sitesi oluşturmaya başladı.

Öğrenciler yeni teknolojilerle yazmayı keşfettikçe metni daha geniş bir şekilde paylaşma yetenekleri de giderek artmıştır. Sınıf blogları, wikiler podcastler öğrencilere süreç içindeki çalışmalarını ya da son hallerini paylaşma fırsatı sunmaktadır. Dijital portfolyolar, öğrencinin sınıf kariyerini ya da bir okul yılı boyunca çalışmalarını organize edebilir ve gösterebilir. Dijital yazma ile öğretim yaklaşımında, bir yayın vizyonu olarak öğrencilerin yeniden düşünebileceği ve zaman içinde yazılarını yeniden yayınlatabilecekleri bir noktaya getirmektedir. Dijital yazı yayınlayan öğretmenler için sınıfta farklı bir dinamik

oluşturma potansiyeli vardır. Tipik olarak yazma öğretimi tüm sınıfla, küçük grupla ya da birebir öğretim şeklinde yapılır. Dijital yazma ile hedef kitle genişler ve öğrenciler yazarların çalışmalarının nasıl paylaştıkları ve başkalarının çalışmalarına nasıl tepki verdikleri konusunda daha bilinçli hale gelirler (Hicks, 2009).

2.13. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu alt başlığında dijital yazma atölyesi, yazma atölyesi ve dijital yazmaya yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.13.1. Dijital Yazma Atölyesi ile İlgili Çalışmalar

Toney (2017), doktora tez çalışmasında yeni okuryazarlık becerileri bakış açısıyla 3. Sınıf öğrencilerin dijital yazma atölyesinde çok biçimli metin oluşturma uygulamalarını incelemiştir. Öğrencilerin, dijital yazma atölyesinde çok biçimli metinleri nasıl oluşturduklarını ve bu metin türlerine bakış açılarını nasıl olduğunu araştırmıştır. Çalışma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır: “Dijital yazma atölyesi uygulamasında 3. Sınıf öğrencilerinin yazılarını çevreleyen okuryazarlık uygulamaları nelerdir?”, “Öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?”, “Öğrencilerin yazıları hem niteliksel hem de niceliksel olarak nasıl değişmektedir?”, “Öğrenciler bağımsız çalıştıklarında çok biçimli metinleri nasıl oluşturmaktadır?”, “Öğrencilerin bu tür metinlere bakış açıları nelerdir?”. Araştırma sonucunda öğrencilerin popüler kültürden, araştırmacının yönergelerinden ve sınıf öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerden çalışmalarını oluştururken etkilendikleri ortaya çıktı. Öğrencilerin oluşturdukları dijital kompozisyonlarının nitelikli olduğu ve çokbiçimli metinleri iletişim kurmaya değer buldukları sonucuna ulaşıldı. Öğrencilerin bağımsız yazma çalışmalarında, yazılarında çok biçimli metin öğelerini kullandıkları görüldü.

Eubanks, Yeh ve Tseng (2017) yaptıkları çalışmada, 21. yüzyıla ait yazma atölyesi uygulamasının, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin Çince yazma becerisine ve yazma tutumuna etkisini incelemişlerdir. Çalışma 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada İpad kamera, ses kayıt cihazı ve kitap oluşturma uygulaması yazma atölyesine entegre edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yazma atölyesinde İpad kullanan öğrencilerin yazmaya yönelik korkularının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma atölyesi uygulamasından sonra yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir.

Rheault (2015) doktora tez çalışmasında, blog yazarlığı ile dijital yazma atölyesinin öğrencilerin gerçek/özgün yazma deneyimlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında, beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, öğrencilerin yazma algıları uygulama öncesi ve sonrası gözlem ve görüşmeler yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yazar öz algı ölçeği, öğrenci teknoloji anketi ve Öğrenme ve Performans Destek Laboratuvarı (LPSL) Değerlendirme Programı (NECAP) test sonuçları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin interaktif yazma çalışmalarına katılmaya istekli oldukları ve bununla birlikte kullanılan öz yeterlilik ölçeğinin (Genel İlerleme, Özel İlerleme, Gözlemsel Karşılaştırma, Sosyal Geribildirim ve Fizyolojik Durum) beş boyutunda anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. İnteraktif yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma isteklerini artırdığı ve yazma performanslarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.13.2. Dijital Yazma Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Serkan ve Kılıçkiran (2018), çalışmalarında dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulama Storyboard adlı web 2.0 aracı ile gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu ön-test son-test modeline dayalı çalışma Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 20 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, yazma becerileri tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde İlişkili Örneklemeler *t* Testi, nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre Dijital Öyküleme Uygulaması'nın özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Dijital Öyküleme uygulaması ile elde edilen görsellerin daha fazla duyuya hitap etmesi, süreç boyunca öğrencilerin dijital öykülemede aktif rol alması ve sınıf ortamında kendi hayal güçlerini özgürce ifade etme durumunun öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığı ve öğrencilerin ilgilerini çektiği tespit edilmiştir. Betimsel analiz bulgularından elde edilen öğrenci görüşlerinin de dijital öyküleme yöntemlerinin etkilerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yamaç (2015) çalışmasında, kırsal kesimde öğrenim görmekte olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda yapılan ölçümlerde; yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla alt boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur.

Benzer şekilde yazılan metinlerdeki hikâye ögelerinde ve kullanılan kelime sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Yazma bilgileri açısından bakıldığında ise öğrencilerin ürün bilgilerinin ve hikâye ögeleri hakkındaki bilgilerinin arttığı; süreç bilgilerinin planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzenleme ve düzeltme aşamaları boyunca geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital hikâyelerinin süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında ise grup çalışması olmasına rağmen, ilk uygulamada teknoloji okuryazarlığı ile yakından ilişkili olan hikâyenin duygusu, hikâyenin farklı bölümlerini uygun bir şekilde resimlendirme, resim ve seslendirme tutarlığı, hikâyeyi amaca ve duyguya uygun bir şekilde seslendirme ve uygun müzikler ekleme açısından istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıkları ve yeterliklerinin gelişimi ile birlikte bu ögelerin gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Baki (2015) çalışmasında, altıncı sınıf Türkçe dersinde dijital öykülerin, öğrencilerin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazma kaygıları, yazma öz yeterlilikleri ve yazı yazmaya ilişkin tutumlarının; kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla oranda ve deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum dijital öykülerin, mevcut ders programındaki yazma etkinliklerine göre daha ekili olduğunu göstermektedir.

Foley (2013) çalışmasında, ilkökul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine yazma öğretiminde dijital hikâyeleri kullanmıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, dijital hikâye süreçleri öğretmenlerin okuryazarlık ve okuryazarlık öğrenimi hakkındaki algılarını genişleterek yazma hakkındaki görüşlerini etkilemiştir. İlkokul sınıflarında dijital medyayı işe koşma, öğrencilerin yazma algılarını geliştirmiştir. Bu sayede öğrenciler yazma ve yazma süreci hakkında ortak bir dil geliştirmişlerdir. Ayrıca dijital hikâye, sürece katıcı ve motive edici olarak bulunmuş ve öğrencilerin yazı ve yazma süreci hakkında düşüncelerini geliştirmiştir. Öğrenciler edebî iletişim aracı olarak çeşitli metin türlerini tanıma ve farkında olma fırsatı yakalamışlardır. Öğrenciler yazının tanımını genişletmişler ve yazılı metinlerin doğası hakkında yeni anlayışlar elde etmişlerdir. Öğrenciler yeni okuryazarlık uygulamalarını ve araç olarak yeni medyayı kullanmayı öğrenmişlerdir. Yazının yanı sıra öğrencilerin kendi seçtikleri resim ve grafiklerin olması ve gerçekçi izleyiciler için yazmaları yazılarını düzeltme ve düzenlemelerinde öğrencileri motive etmiştir.

Campbell (2012) kırsal kesimde yaptığı eylem araştırmasında dijital hikâyelerin beş ve altıncı sınıf öğrencilerinin katılım düzeylerine ve nitelikli yazılar ortaya koyma beceri ve motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, dijital hikâyeler öğrencilerin yazma öz-algısını artırmıştır. Öğrenciler yüksek nitelikli ürünler ortaya çıkarmışlardır. Öğrenciler zamanla daha uzun ve daha karmaşık hikâyeler ortaya koymuşlardır. Öğrenciler hikâye edici yazma becerilerini geliştirmiş ve onların katılım düzeyleri olumlu etkilenmiştir

Green (2011) araştırmasında, hikâye edici yazma sürecini öğretmek ve öğretmen adaylarını yazma öğretimine hazırlamak amacıyla hizmet öncesi eğitim programında dijital teknoloji ile dil öğretimi içeriğini birleştirmek ve geleceğin sınıflarında dijital teknolojiden faydalanmak için etkili bir metot olarak dijital teknoloji ileri sürmüştür. Karma desen olarak tasarlanan çalışmada elde edilen bulgular, dijital hikâye sürecinde dört öğretim stratejisinin öğretmen adaylarının yazma sürecini anlamalarına ve anlamı taşımak için kelimeler ve resimler arasındaki ilişkilere destek olduğunu ve dijital bir çevrede hikâye oluşturmada kendilerine olan güvenlerinin artmasına neden olduğunu göstermiştir: Dijital hikâye broşürü, görsel öyküleme döngüsü, müdahaleci konferans modeli, yansıtıcı bir planlama aracı olarak film şeridi oluşturulması. Öğretmen adayları yansıtıcı yazma sürecinin değerinin farkına varmışlardır. Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili artan güvenin yanı sıra, hikâye edici yazma süreci ve resimleri anlama geleceğin sınıflarında dijital hikâyeleri kullanmaya değer vermelerine yol açmıştır.

Dogan ve Robin (2009)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dijital hikâyeyi öğrenmeye nasıl adapte ettikleri, sınıfta dijital hikâyeyi kullanırken ne bekledikleri, uygulama sürecinde yaşadıkları güçlükler ve başarıları, dijital hikâyelerin eyalet değerlendirme sınavlarına öğrencilerin hazırlanmasında faydalı olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu konu alanını öğretmek için kendi dijital hikâyelerini kullanmıştır. Bazıları ise öğrencilere dijital hikâye hazırlatmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı dijital hikâye yapmayı kolay bulmuşlardır. Öğretmen görüşlerine göre dijital hikâyelerin öğrencilerin teknik becerilerini, sunum becerilerini, araştırma becerilerini, düzenleme becerilerini ve yazma becerilerini artırdığı ortaya konmuştur.

Ballast vd. (2008) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerine yazma öğretiminde bir öğretim aracı olarak dijital hikâyelerin etkilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumları üzerinde dijital hikâyelerin pozitif bir etkiye sahip olup olmadığını ortaya koymuşlardır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı çalışmada bir

grup öğrenci dijital hikâye hazırlarken, kontrol grubu öğrencileri geleneksel yazma çalışmaları yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazma başarıları sürecin başında benzer olmasına rağmen, sürecin sonunda dijital hikâye uygulanan sınıf anlamlı derecede daha yüksek yazma puanları elde etmiştir. Yazma tutumları açısından bakıldığında ise öğrencilerin yazma tutumlarında sürecin başında ve sonunda anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise dijital hikâye hazırlayan öğrenciler düzenleme ve düzeltme süreçlerinde çok daha fazla zaman harcamışlardır. Ayrıca dijital hikâye hazırlayan öğrenciler zaman sınırlılığı, donanım eksikliği ve teknoloji ile ilgili yaşanan sorunlara rağmen, daha istekli bir şekilde çalışmalarını bitirmeye çalışmışlardır. Geleneksel yazma görevlerini bitirmekte güçlük çeken öğrenciler dijital hikâyelerini tamamlamada daha fazla katılım göstermişlerdir. Dijital hikâyeler yazan öğrenciler düzenleme ve düzeltme ilgili anlayışları cümle silme ve ekleme, doğru kelime kullanma ve cümlelerin yerlerini değiştirme ile ilgili iken, kontrol grubundaki öğrencilerin düzenleme ve düzeltme ilgili anlayışları kelimelerin yazımını ve noktalama işaretlerini kontrol etme ile ilgilidir.

2.13.3. Yazma Atölyesi ile İlgili Çalışmalar

Zurcher (2018), okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, interaktif yazma ve yazma atölyesini kullanarak öğrencilerin yazarlık becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada üç soruya cevap aranmıştır: “İnteraktif yazma, yazma atölyesi ve geleneksel yazma öğretim uygulamaları okul öncesi öğrencilerinin temel yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?”, “İnteraktif yazma, yazma atölyesi ve geleneksel yazma öğretim uygulamaları okul öncesi öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?”, “Öğrenciler sınıflarında atölyesi çalışmalarında, interaktif yazma uygulamalarında ve geleneksel yazma uygulamalarında metinleri nasıl oluşturmaktadırlar?” Çalışmada etkileşimli yazma, yazma atölyesi ve geleneksel öğretimin etkilerini karşılaştırarak, bu öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin yazma başarısını ve süreçlerini nasıl etkilediği araştırıldı. Çalışmada, öğrencilerin temel yazma becerilerini geliştirmek için hem yazma atölyesinin hem de etkileşimli yazmanın etkili olduğu sonucuna ulaşıldı. Bununla birlikte, hem yazma atölyesi hem de etkileşimli yazma uygulamalarının, yeni çıkan yazarları (okul öncesi öğrencileri) güçlendirerek ve yazma fırsatları sağlayarak okul öncesi sınıflarında etkili bir şekilde uygulanabileceği belirtilmiştir.

Brown (2018), 1. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, Calkins'in yazma atölyesi yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, 1. Sınıfta yazma atölyesinde kullanılan iskelenin ve atölye modelinin öğrencilerin yazma puanlarının nasıl artırıldığı araştırılmıştır.

Seban ve Tavşanlı (2015) yaptıkları çalışmada, başarılı, ortalama ve zayıf olmak üzere üç düzeyde yazma atölyesine katılan ikinci sınıf öğrencilerin kimlik inşasını incelemiştir. Öğrenciler yazılarını planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve paylaşma olmak üzere yazma süreci olarak adlandırılan yaklaşıma göre oluşturmuşlardır. Araştırma süreci sonunda 27 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğrenciler kimliklerini; yazmanın amaçları, yazarlar / yazılarla ilgili varsayımlar / görüşler, yazma süreci ve yazma yetkinliği olmak üzere 4 boyutta kavramsallaştırmışlardır. Yazma atölyesine katılan öğrencilerin yazma ve kimlik oluşturma algılarının okuryazarlık uygulamalarına katılmalarında önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Charlton (2015), ilkökul öğrencilerinin yazma tutumu, yazma motivasyonu ve öz yeterlilik üzerinde yazma atölyesinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, yazma atölyesi uygulamasının yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma ile ilgili öz yeterliliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Smithson (2008) yazma atölyesinin akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında, yazma atölyesi yaklaşımını kullanan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 321 birinci sınıf öğrencisinin yazma puanlarına bakmıştır. Yazma atölyesi çalışmalarının niteliği ile onun akademik etkileri arasındaki ilişkiyi içeren alanda büyük bir boşluk olduğunu vurgulamıştır. Smithson, öğretmenlerin yazma atölyesini bir yaklaşım gibi uygulamakta ısrarcı olmalarından dolayı öğrencilerin yazma puanlarının yükselmediğini bulmuştur.

Pollington, Wilcox ve Morrison (2001) yaptıkları çalışmada, orta seviyedeki öğrencilerin geleneksel öğretim ve yazma atölyesi uygulamasının yazma benlik algısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki farklı öğretim yaklaşımını da öğrenen öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Literatüre bakıldığında, dijital yazma atölyesine yönelik çalışmaların daha çok yurt dışında yapıldığı görülmektedir. Dijital yazmayla ilgili çalışmalar son yıllarda ülkemizde de ağırlık kazanmıştır. Dijital yazma atölyesi ve dijital yazma uygulamalarının yer aldığı çalışmaların sonucunda; öğrencilerin yazma performanslarının ve puanlarının arttığı, yazma becerilerinin geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi anlatılmaktadır. Bu amaçla sırasıyla Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Verilerin Toplama Araçları, Verilerin Analizi, Deneysel Araştırma Süreci konularına yönelik bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, dijital yazma atölyesi etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma nicel ve nitel verilerin veya yaklaşımların tek bir çalışmada birleştirildiği bir araştırma türüdür. Karma yöntem araştırmaları tek bir çalışmada, nicel ve nitel araştırmanın güçlerini birleştirerek onların zayıf yönlerini en aza indirmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014).

Karma yöntemli bir araştırmada, araştırmacının nicel araştırmayı araştırmanın bir aşamasında, nitel araştırmayı da başka bir aşamasında kullanması anlaşılmaktadır. Karma yöntem araştırmasının güçlü yönleri şu şekilde özetlenebilir (Christensen vd., 2014, s. 423) :

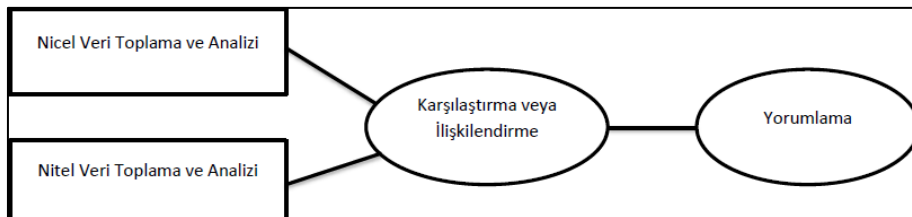
- Çok bulgu kaynağı sunar.
- Bulgunun alternatif açıklamalarını azaltır.
- Bir tek çalışmada birçok geçerlik türü sunulmasına yardım eder.
- Fenomenin farklı yönlerini aydınlatır.
- Daha dolgun, daha derin, daha karmaşık ve daha kapsamlı açıklamalar sunar.
- İçsel ve dışsal bakış açıları sağlar.
- Sonraki testler için ara mekanizmaları ve aracı faktörleri tespit eder.
- Teoriyle uygulama arasında bağ kurmaya yardım eder.

- Bir yöntemin zayıf yönünü başka bir yöntemi sistematik olarak dâhil etme yoluyla telafi edebilir.
- Daha güçlü sonuçlar sunar.
- Nicel araştırmalarda kaçırılan öznel anlamı aydınlatır.
- Çalışmanın uygulanmasını kontrol etmeye yardımcı olur.
- Ölçme araçlarının işleyiş ve anlamını kontrolü sağlayabilir.
- Aynı çalışmada zengin, detaylı, öznel veri ile beraber nesnel nicel veri de sunar.
- Teori/hipotez deneme araştırmalarına bir keşif veya sondajlama yönü katar.

Eğitsel araştırmalarda en sık kullanılan karma yöntem desenleri; çeşitleme (trigulation) deseni, gömülü (içeyerleşik) desen, açıklayıcı (explanatory) desen ve açımlayıcı (exploratory) desen olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır (Creswell ve Clark, 2007).

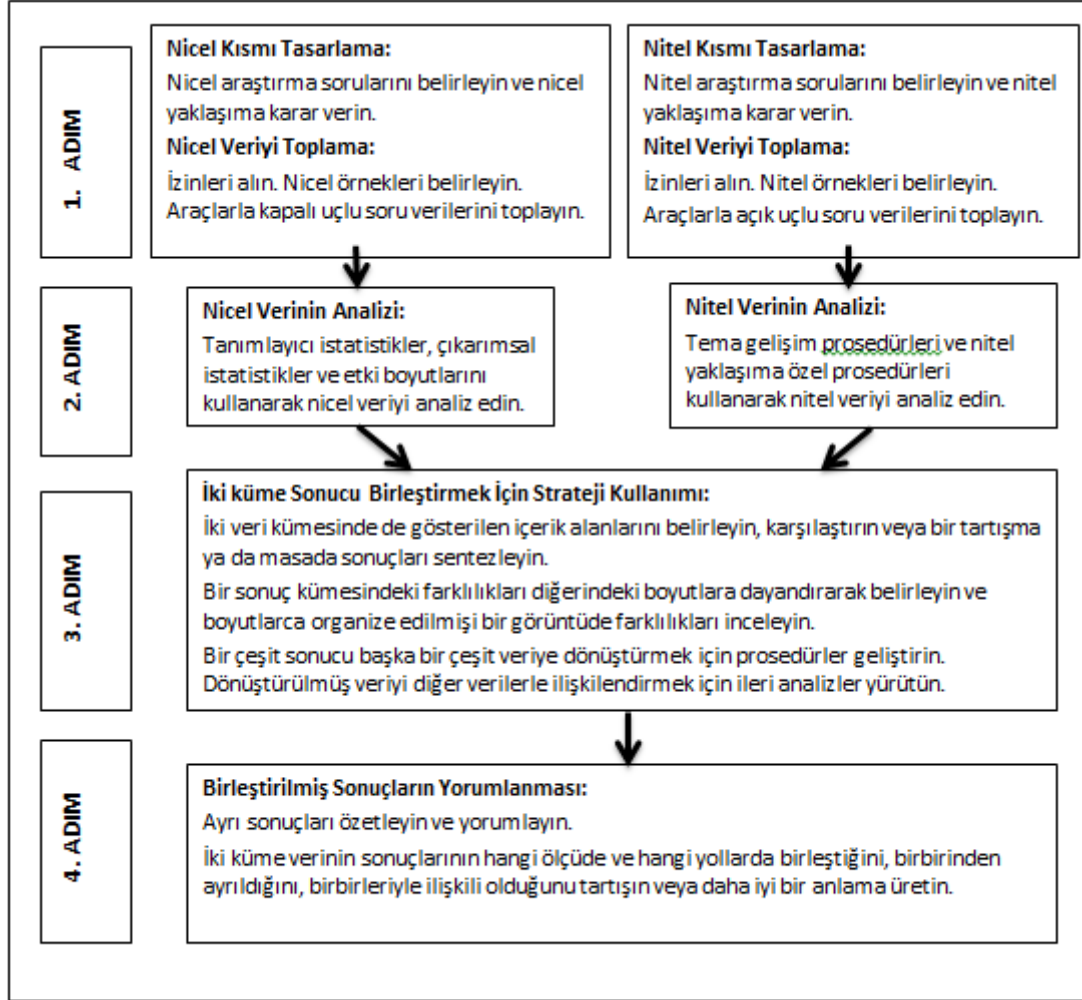
Bu araştırmada, “eş zamanlı desen” kullanılmıştır. “Birleşik desen”, “çeşitleme deseni” ya da “yakınsayan paralel desen” olarak ifade edilmektedir. Bu model, temel ve gelişmiş karma yöntem stratejilerinin muhtemelen en çok bilinenidir. Eş zamanlı desende, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmak, elde edilen verileri çeşitlendirmek, karşılaştırmak, bütünleştirmek ve araştırma soruları ile doğrudan ilgili veriler elde etmektir. Bu yaklaşımda nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak bir yöntemin zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleri ile tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu desende nitel verilerin nicel verilerle karşılaştırılmasına, anlamlandırılmasına ve geçerlik ve güvenilirliğin sağlamaştırılmasına katkıda bulunur (Creswell ve Clark, 2011).

Eş zamanlı desenin amacı araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için “ aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak ”tır (Morse, 1991, s.122). Bir diğer ifadeyle, nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek ve bir sistemdeki çok sayıda seviyeyi karşılaştırmaktır (Creswell ve Clark, 2015, s.84).



Şekil 10. Eş zamanlı karma desenin simgesel görünümü (Creswell, 2014).

Bu yaklaşımda temel varsayım, nitel ve nicel verilerin farklı türde bilgi sağlamasıdır. Bu yaklaşımda sıklıkla katılımcıların bakış açısı hakkında detaylı nitel bilgi ve ölçme aracına bağlı olarak nicel puanlar sunulmaktadır. Bununla birlikte, bu iki veri türüne bağlı olarak elde edilen bulguların sonuçlarının örtüşmesi gerekir (Creswell, 2014, s.219).



Şekil 11. Eş zamanlı karma desenin ana akış şeması (Creswell ve Clark, 2015, s.87).

Bu araştırmada, nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Araştırma sürecinde bir yandan uygulamaya ilişkin ölçeklerden nicel veriler toplanırken, diğer yandan öğretmenlerden görüşme formu aracılığıyla, öğrencilerden ise günlükleri aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Bu sayede toplanan nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Bu nedenle, çalışmada karma modelin alt tasarımlarından olan eş zamanlı karma desen kullanılmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutu ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desenden oluşmaktadır. Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıda verilmiştir.

Bağımlı Değişkenler: • Yazma motivasyonu • Hikâye yazma becerisi	Bağımsız Değişken: • Dijital yazma atölyesi uygulaması
---	---

Şekil 12. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri

Bu açıdan bakıldığında, araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, deneysel desenler içerisinde bilimsel değeri en yüksek olan desendir. Seçkisiz olarak da bilinir. Gerçek deneysel desenlerin en önemli özelliği birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (rastgele) yoluyla oluşturulmasıdır. Katılımcıların gruplara yansız olarak dağıtılması katılımcı seçiminden dolayı ortaya çıkabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırmak için etkili bir yöntemdir. Bu tür desenlerde en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bu gruplara yansız atama yoluyla oluşturulduklarından diğer kontrol değişkenleri açısından başlangıç düzeyleri bakımından “eşitlenmiş” sayılırlar (Özmen, 2016, s.57).

Cohen, Manion ve Morrison (2007) gerçek bir deneysel desenin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

- Bir veya daha fazla deney ve kontrol grubu içermelidir.
- Katılımcılar gruplara yansız (rastgele) atanmalıdır.
- Başlangıç denkliliklerini sağlamak için bütün gruplara ön test, bağımlı değişken üzerindeki etkiyi görmek için bütün gruplara son test uygulanmalıdır.
- Deney grubuna deneysel müdahalede bulunulmalıdır.
- Bağımsız değişkenler izole, kontrol ve manipüle edilmelidir.
- Deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamalıdır.

Bu araştırmanın nicel boyutunu oluşturan deneysel süreç, “ön test/son test kontrol gruplu model”e göre desenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Grup oluşturma	Öntest	Uygulama	Sontest
D (Deney)	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}
K (Kontrol)	R	O _{2,1}		O _{2,2}

D: Deney Grubu (Dijital yazma atölyesi uygulamaları)

K: Kontrol Grubu

R: Grup eşleştirme ve seçkisiz atama

X: Deneysel İşlem (Uygulama sürecinde dijital etkinliklerle hikâye yazmanın öğretimi)

O_{1,1} O_{2,1}: Ön Test Puanları

O_{1,2}, O_{2,2}: Son Test Puanları

Bu modelde katılımcıların gruplara yansız olarak dağıtılması sonucu bir deney bir kontrol grubu oluşturulur. Her iki gruba uygulama öncesi ön test uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken, kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmaz. Uygulamadan sonra her iki gruba son test uygulanır (Metin, 2016, s.57).

Ön test son test kontrol gruplu desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu da hata oranını düşürecek ve istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirir ve her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada daha bir ekonomiklik sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014, s. 205).

Araştırmada, öğrencilerin yazma motivasyonlarını belirlemek amacıyla süreç başında ön test olarak “yazma motivasyonu profili” ölçeği uygulandı. Aynı zamanda hikâye yazma konusundaki seviyelerini belirlemek için de verilen konulara uygun olarak hikâye yazmaları istendi. Her uygulama için, iki gruba da bir ders saati süre verildi. Deney grubu öğrencileri ile dijital yazma atölyesi etkinlikleri temel alınarak 14 haftalık deneysel uygulama süreci başlatıldı. Süreç tamamlandıktan sonra hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son testler uygulandı.

Deneysel desende, elde edilen bilginin güvenilirliği; nedenin sonuçtan önce gelmesine, değişkenler arasında mantıksal bir ilişkinin olmasına sonuca etki edebilecek diğer değişkenlerin elimine edilmelerine bağlıdır (İslamoğlu, 2009, s. 107). Bununla birlikte bir deneysel çalışmanın geçerliliği iç ve dış geçerliliğe bağlıdır. İç geçerlik, bir araştırmada bağımlı değişkende meydana gelen değişimin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklanma olasılığıdır. Dış geçerlilik ise, araştırmada elde edilen sonuçların benzer durum ve olaylara veya evrene genellenebilirlik düzeyi olarak tanımlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Creswell, 2012). Araştırmada geçerliliği

artırmak amacıyla belirlenen öğrencilerden seçkisiz atama ile iki grup oluşturuldu. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz şekilde belirlendi. Gruplara uygulanan ön testlerde de grupların birbirine denk çıktığı görüldü.

Araştırmanın dış geçerliği, araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Bu araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için araştırma sonuçları olabildiğince benzer örneklerle ve ortamlarla ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, benzer araştırmalarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçekler, araştırmacı ve diğeri bir uzman (sınıf öğretmeni) tarafından puanlanmış; puanlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Eş zamanlı karma desende, nitel ve nicel veriler eş zamanlı toplanır. Araştırmanın nitel boyutunda, dijital yazma atölyesi uygulamasında toplanan verilerden içerik analizi yapılması ve bu uygulamaya ilişkin öğrencilerden görüş alınması amaçlanmıştır. Ayrıca sürecin başında ve sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin yazma bilgisi konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Deneysel araştırma süreci boyunca, hem araştırmacı hem de öğrenciler günlük tutmuşlardır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

Nitel araştırmanın özellikleri şunlardır (Fraenkel ve Wallen, 2006; McMillan, 2000):

Tablo 8
Nitel Araştırmanın Özellikleri

Özellikler	Açıklamalar
Doğal ortam	Olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda çalışılır.
Doğrudan veri toplama	Araştırmacı verilere doğrudan kaynağından ulaşır.
Zengin betimlemelerin yapılması	Bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılır.
Sürece yönelik	Olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanır.
Tümevarımcı veri analizi	Sentezlenerek elde edilen bilgilerden yola çıkılarak ikna edici genellemeler yapılır.
Katılımcının bakış açısı	Katılımcının anlamasına ve anlamlandırmasına odaklanır.
Araştırma desenlerinde esneklik	Araştırma deseni, çalışmanın gerçekleştiği duruma göre gelişir ve değişir.

tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenilirliği artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacıların belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Dış geçerlik ise sonuçların genellenebilirliğine bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda niteliği artırmak için, birtakım stratejiler önerilmektedir. Bunlar; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesidir (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993).

Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin, öğrencilerin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerilerine etkisinin incelendiği araştırmada, katılımcıların dijital yazma atölyesi etkinliklerine ilişkin görüşleri ve bu süreçte elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerine yer verilmiştir. Araştırmada, nitel yaklaşımın geçerliliğini artırmak için uzun süreli etkileşim, ayrıntılı betimleme, katılımcı teyidi, derinlik odaklı veri toplama gibi uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmada, nitel yöntemlerden görüşme ve doküman inceleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Görüşme: belli bir konu hakkında ilgili kişi hakkında bilgi toplamak amacıyla en az iki kişi arasında sözlü olarak yürütülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, belli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Esnek bir araştırma aracı olduğu için, araştırma sürecinin her aşamasında kullanılabilir (Aktaş, 2016; s.339; Büyüköztürk vd., 2014, s.150).

Görüşme tekniğinin güçlü ve zayıf yönleri aşağıda belirtilmiştir (Aktaş, 2016, s.341; Cemaloğlu, 2009, s.150; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.151-155).

Görüşme tekniğinin güçlü yönleri:

- Görüşmeci, görüşme esnasında görüşmecinin yönlendirmelerine bağlı olarak esnek davranabilir.
- Görüşmeci derinlemesine ve detaylı bilgi elde etmeye çalışır.
- Görüşme sürecinde, araştırmacının bizzat ortamda bulunması ortamı kontrol altına almasını sağlar.
- Görüşme sürecinde görüşülen kişilerin anlık tepkilerinin kaydedilmesini sağlar.
- Görüşme, okuryazar olmayan kişilere de uygulanabilir.

- Araştırmacı, görüşme esnasında anlık geri bildirimde bulunabilir.
- Araştırmacı, görüşme sürecinde soruların sırasını değiştirebilir veya sorularını herhangi bir sıraya tabi tutmadan sorabilir.

Görüşme tekniğinin zayıf yönleri:

- Görüşmede görüşülecek bireylerle tek tek görüşme yapıldığı için ekonomik olmayan bir yöntemdir.
- Görüşülen kişilerin verdiği bilgilerin doğruluğunu test etme imkânı yoktur.
- Görüşme kişisel görüşlerin ve yargıların ifadesi olduğu için nesnel değildir.
- Görüşme sürecinde bireylerin farklı nitelikleri ile taraflar birbirini etkileyebilir.
- Görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin geçerliği ve güvenilirliği düşüktür.
- Görüşme sonucunda elde edilen bilgiler görüşülen kişilerin verdiği bilgiler ile sınırlıdır.
- Görüşme yapabilmek için tarafların uygun yer zaman ve süre belirlemesi oldukça güç ve zaman alıcıdır.

Araştırmada deney grubu öğrencileriyle hem süreç başında hem de süreç sonunda görüşme yapılmıştır. İlk görüşme öğrencilerin yazma bilgisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yazma bilgi görüşme formu, Graham vd., (1993) tarafından geliştirilen, öğrencilerin iyi yazı, başarılı-başarısız yazarların özellikleri, yazma süreçleri ve hikâye edici yazma hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla 6 açık uçlu sorunun bulunduğu bir yapıya sahiptir. Görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünsen, derste iken öğrencilerinden birisi sana “İyi bir yazı nasıl olmalıdır?” diye sorsa ona neler söylerdin?
2. İyi yazı yazarlar sence diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar?
3. Bazı arkadaşlarının yazarken güçlükler/problemler yaşamasını neye bağlıyorsun?
4. Senden, ev ödevin için ya da sınıfta verilen bir görev için bir yazı yazman istendiğinde bu konuda iyi bir yazı yazmak için nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın?
5. Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirebilmek için hangi noktalara dikkat edersin?
6. Öğretmeninin tüm sınıftan bir hikâye yazmasını istediğini düşün. Bir arkadaşın sana, “İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?” diye sorsa ona neler söylerdin?

Görüşme esnasında tüm sorular öğrencilere bireysel olarak sesli bir şekilde okunmuştur. Öğrenciden cevap gelmediği takdirde, öğrenciye tekrar soru okunmuş ve düşünmesi için

zaman verilmiştir. Görüşmeler ortalama 5-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu işlem, hem deneysel araştırma sürecinin başında hem de sürecin sonunda aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerle yapılan ikinci görüşme ise, deneysel araştırma sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış formda hazırlanan görüşme formu, alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda, dijital uygulama sürecinin etkisine ilişkin sorular düzenlenmiştir. Öğrencilere bu görüşme sırasında, deneysel uygulama sürecinde kullanılan dijital etkinliklere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla 9 adet açık uçlu soru sorulmuştur:

1. Dijital yazma atölyesi boyunca neler yaptığını anlatır mısın?
2. Kullandığın dijital uygulamalardan en çok hangisini beğendin? En çok hangisinde zorlandın?
3. Bu uygulama sürecinde neler öğrendiğini düşünüyorsun?
4. Geleneksel olarak (kâğıt kalem kullanarak) hikâye yazmak ile dijital ortamda hikâye yazmak arasında ne gibi farklılıklar var?
5. Bu süreçte öğrendiğin bilgilerin, yazma sürecine katkı sağladığını, seni geliştirdiğini düşünüyor musun?
6. Bu süreç boyunca hangi noktalarda eksikliğinin olduğunu gözlemledin? (yazma becerisi ve bilgisayara kullanımı vs.)
7. Bilgisayar kullanma, tablet kullanma, internetten araştırma yapma gibi konularda neler öğrendin?
8. Kullandığın dijital uygulamalar yazı yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdi mi? Ya da ne yönde değiştirdi?
9. Öğrendiğin dijital uygulamaları ilerde kullanmak ister misin? Neden?

Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, ortalama 10-20 dakika sürmüştür. Sürecin sonunda, her iki sınıfın öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış formda hazırlanan görüşme formu 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlere uygulana görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Derslerinizde yazılı anlatım ile ilgili ne tür sorunlar yaşadınız?
2. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme adına ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?
3. Etkinliklerde yapılan grup çalışmalarının öğrencilerin bireysel gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

4. Öğrencilerin derslerde teknolojiyi kullanma konusunda tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Yaptığımız dijital uygulamaların, sınıf içinde yansımaları biraz anlatır mısınız?
6. Öğrencilerin bu uygulama boyunca neler öğrendiğini düşünüyorsunuz?
7. Yazma öğretiminde dijital uygulamaları kullanmanın avantajları nelerdir?
8. Yazma öğretiminde dijital uygulamaları kullanmanın dezavantajları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan görüşme 15-20 dakika sürmüştür. Her iki sınıfın öğretmeniyle görüşülmesinin sebebi, deney grubuna iki sınıftan da öğrenci katılımının olmasıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de ses kaydı tutulmuştur.

Doküman incelemesi: Nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylara hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraf şeklinde de olabilir. Doküman incelemesinin güçlü ve zayıf yönleri aşağıda verilmiştir (Aktaş, 2016, s.363; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217):

Doküman incelemesinin güçlü yönleri:

- Doküman inceleme, araştırmanın çalıştığı konuyla ilgili kişi ve kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir veri toplama yöntemidir.
- Diğer veri toplama yöntemlerinde (görüşme, gözlem) karşılaşılan “katılımcı tepkiselliği” sorununa yol açmaz.
- Uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir.
- Geniş bir örneklem oluşturulmasına olanak tanır.
- Bireye özgü davranış ve duyguların, olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (Günlük veya anı defteri)
- Araştırma sürecinde harcanacak zaman ve emeği en aza indirebilir.

Doküman incelemesinin zayıf yönleri:

- Dokümanlar yazılış amacı açısından belirli ölçüde yanlılık taşıyabilir.
- Dokümanlar belirli bir grubun ya da kurumun kimliğini yansıtabilir. Bu durum sonuçların genellenebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilir.
- Araştırmacı, araştırdığı olaya ve olguya bizzat tanıklık etmediği için, araştırma yaptığı konuda eksik bilgi sağlayabilir.

- Dokümanlar, öznelere veya araştırmaya konu olan kişilerin yazıya dökülmüş algılarını ve sözel davranışlarını ölçer, ancak özne veya kişilerin sözel olmayan davranışlarına ilişkin herhangi bir bilgi içermez.
- Dokümanların belirli bir standart formu yoktur.
- Dokümanlar, hiç bilinmeyen ya da çok az bilinen bilgiler içerdiği için araştırmacı bilgilerin kodlanmasında zorluk yaşayabilir.

Forster (1995), doküman incelemesini beş aşamada sıralamıştır:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orijinalliğini kontrol etme
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma

Araştırmada doküman incelemesi kapsamında, deneysel araştırma süreci boyunca dijital yazma atölyesine uygulamalarına katılan öğrenciler günlük tutmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacı da süreç boyunca günlük tutmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ilinde bir özel okulun 4.sınıfında öğrenim gören toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama yapılacak okulun seçiminde; ulaşım imkânı, sürekli kullanılabilen bir internet bağlantısı ve yeterli sayıda bilgisayara sahip bir laboratuvar veya sınıfın olması dikkate alınmıştır. Aynı zamanda, araştırmaya katılacak öğrencilerin okul dışında da araştırma sürecini yönetebileceği teknolojik araçlarının olmasına (bilgisayar, tablet vb.) dikkat edilmiştir. 4. Sınıf öğretmenleri ve idarecilerle görüşülmüş ve uygulanması düşünülen dijital yazma atölyesi programı tanıtılmıştır. Daha sonra dördüncü sınıf öğrencilerine, belirlenen konularda hikâye yazdırılmıştır. Hikâyeler analiz edildikten sonra, elde edilen veriler doğrultusunda benzer özellik gösteren öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak tesadüfî olarak atanmıştır. Ardından grupların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normal dağılım testi sonucunda, grupların normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçlarında, Deney Grubu ve Kontrol Grubu öğrencilerinin hikâye yazma ve yazma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını görmüştür.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma ve Yazma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Ortamalama ve Standart Sapma Değerleri

	Grup	n	$\bar{X}$	Ss
Hikâye Unsurları Ön Test	Deney	15	6,93	2,4
	Kontrol	15	7,53	2,3
6+1 Analitik Yazma Ön Test	Deney	15	17,9	5,6
	Kontrol	15	18,6	5,2
Yazma Motivasyonu Ön Test	Deney	15	56,5	4,1
	Kontrol	15	55,5	6,3

Tablo 9 incelendiğinde her iki grubun ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	f	%	f	%	
Deney Grubu	7	46.6	8	53.3	15
Kontrol Grubu	8	53.3	7	46.6	15
Toplam	15	50	15	50	30

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun 15 kişiden oluştuğu görülmektedir. Deney grubunun % 46.6'sı kız, % 53.3'ü erkek; kontrol grubunun ise % 53.3'ü kız, % 46.6'sı erkektir. Araştırmanın çalışma grubuna bakıldığında, cinsiyet dağılımının normal düzeyde olduğu ve grupların bu yönüyle benzer olduğu söylenebilir.

3.3. Çalışma Ortamı ve Bağlam

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yapıldığı okul ve özellikleri, sınıfların yapısı, uygulamanın yapıldığı yer hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Okul

Uygulama yapılacak okulun belirlenmesinde, okulun teknolojik olarak internet ve bilgisayar alt yapısına sahip olması etkili olmuştur. Ayrıca araştırmacının okulda görev yapması okulun seçilmesinde bir diğer etkidir. Öğretmenlerin ve okul idaresinin, teknolojinin eğitimde kullanımına ilişkin olumlu tutumları, derslerde akıllı tahtanın hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından aktif bir şekilde kullanılması, okulun araştırma odağı olmasında önemli faktörlerdendir. Okul, Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer almaktadır. Okuldaki veli profili genellikle orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden oluşmaktadır. 2015 yılında eğitim-öğretime başlayan okul; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kademede eğitim vermektedir. Okul tam gün olarak hizmet vermektedir. İlkokulda, 8 şube ve 128 öğrenci bulunmaktadır. Okuldaki toplam öğrenci sayısı 1000 dir.

3.3.2. Sınıflar (A Şubesi)

Araştırmada, deney gurubu öğrencileri 4-A ve 4-B sınıfı olmak üzere iki sınıftan karma olarak seçilmiştir. 4-A sınıfının öğretmeni Utku öğretmen, 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu sınıfı iki yıldır okutmaktadır. İlk iki yıl öğretmen değişikliği olmuştur. Sınıf, klasik sıra düzenine sahiptir. Sınıfta 1 adet İngilizce dersi için pano ve 1 adet Atatürk köşesi için pano yer almaktadır. Aynı zamanda sınıfta akıllı tahta, projeksiyon makinesi ve bilgisayar bulunmaktadır.

Utku öğretmen, 3. Sınıfta aldığı öğrencilerin yazılarının okunaklı olmadığını, yazılı hiçbir çalışma yapmak istemediklerini ifade etmiştir. Büyük küçük harf kullanımı, paragraf başı yapma vb. yazım kuralları adına çocukların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere hikâye yazma ya da yarım bırakılan hikâyeyi tamamlama çalışmalarını yazma ödevi olarak verdiğini ve ailelerinden destek alarak yaptıklarını belirtmiştir. Sınıfta yazma öğretimi genellikle geleneksel beceri odaklı yazma etkinliklerine dayalıdır. Sınıfta bir öğrenci öğrenme güçlüğüne sahipken, bir öğrenci disleksidir. Öğrencilerin sınıfta yaptıkları yazma çalışmaları, Türkçe ders kitapları ve çalışma kitapları ile sınırlıdır.

4-A sınıfında genellikle öğrencilerin evinde bilgisayar bulunmaktadır. Aileler teknolojiyi kullanma konusunda öğrencileri kısıtlamaktadır. Çok fazla etkileşim halinde olduklarını söylemek güçtür. Öğrenciler, okulda da sadece bilişim teknolojileri dersinde, haftada 1 saat olmak üzere bilgisayar kullanmaktadırlar. Utku öğretmen, öğrencilerin bilgisayarı sadece oyun amaçlı kullandıklarını belirtmektedir.

3.3.3. Sınıflar (B Şubesi)

4-B sınıfı öğretmeni Nur öğretmendir. Nur öğretmen, 4 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bu okulda iki yıldır çalışmaktadır. 4-B sınıfını iki yıldır okutmaktadır. İlk iki yıl öğretmen değişikliği olmuştur. Sınıf U şeklinde sıra düzenine sahiptir. Sınıfta 1 adet İngilizce dersi için pano, 1 adet Atatürk köşesi, 1 adet öğrencilerin çalışmalarının sergilendiği pano, sınıf kitaplığı, akıllı tahta, projeksiyon makinesi ve bilgisayar yer almaktadır.

Nur öğretmen, 3. Sınıfta öğrencilerin yazma becerilerinin yetersiz olduğunu, bunu geliştirmek için deyim ve atasözü açıklama, onlarla ilgili hikâye yazdırma, görsel verip yorumlatma gibi etkinliklere yer vermiştir. Ancak 4. Sınıfta yazma becerisini geliştirme adına çok fazla etkinlik yapamadığını sadece Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarıyla yazılı anlatım çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin kitap okumamaktan kaynaklı sorunlar yaşadığını, bu yüzden yazılarında aynı kelimelerin sürekli olarak tekrar ettiklerini ifade etmektedir. Bununla ilgili cümle tamamlama çalışmalarına yer verdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin hafta içi bilgisayar, tablet ve telefon kullanmaları aile ve öğretmenin ortak kararı ile yasaklanmıştır. Öğrenciler sadece hafta sonu belirli bir süre zarfında bu cihazları kullanmaktadır. Bu kullanım ise genellikle oyun amaçlı olmaktadır.

3.3.4. Uygulamanın Yapıldığı Yer

Deneyisel araştırma süreci, okulun bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar laboratuvarında 1 adet öğretmenin, 20 adet öğrencinin olmak üzere toplam 21 adet bilgisayar bulunmaktadır. Öğrencilere ait olan bilgisayarlardan 18 tanesi çalışmaktadır. Tüm bilgisayarlar, öğretmenin bilgisayarına (ana bilgisayar) bağlıdır. Sınıfta bir adet beyaz tahta, 20 kişilik bir masa ve projeksiyon makinesi yer almaktadır. Bilgisayar laboratuvarını, okulda ilkokul ve ortaokul kademesindeki tüm öğrenciler kullanmaktadır. Uygulama haftada 4 saat olmak üzere toplam 14 hafta sürmüştür.



Şekil 14. Uygulamanın yapıldığı yer

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Eş zamanlı karma desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak; Yazma Motivasyonu Profili (Yazma Motivasyonu Ölçeği), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği, Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise veri toplama aracı olarak; Yazma bilgisi görüşme formu (öğrenci), öğretmen görüşme formu, yazma süreci kontrol listesi, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının kullanım yerleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11
Veri Toplama Araçları

Ölçme Aracı	Uygulama Grubu	Araştırma Deseni	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı			
			<i>İşlem Öncesi</i>	<i>Öntest</i>	<i>Sontest</i>	<i>İşlem Sonrası</i>
Yazma Motivasyonu Ölçeği	Deney G. Kontrol G.	Nicel		x	x	
6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	Deney G. Kontrol G.	Nicel		x	x	
Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği	Deney G. Kontrol G.	Nicel		x	x	
Yazma Bilgisi Görüşme formu	Deney G.	Nitel	x			x
Öğretmen Görüşme Formu	Deney G.	Nitel				x
Günlük	Deney G.	Nitel	x	x	x	x
Yazma Süreci Kontrol Listesi	Deney G.	Nitel	x	x	x	x

3.4.1. Yazma Motivasyonu Profili (Yazma Motivasyonu Ölçeği)

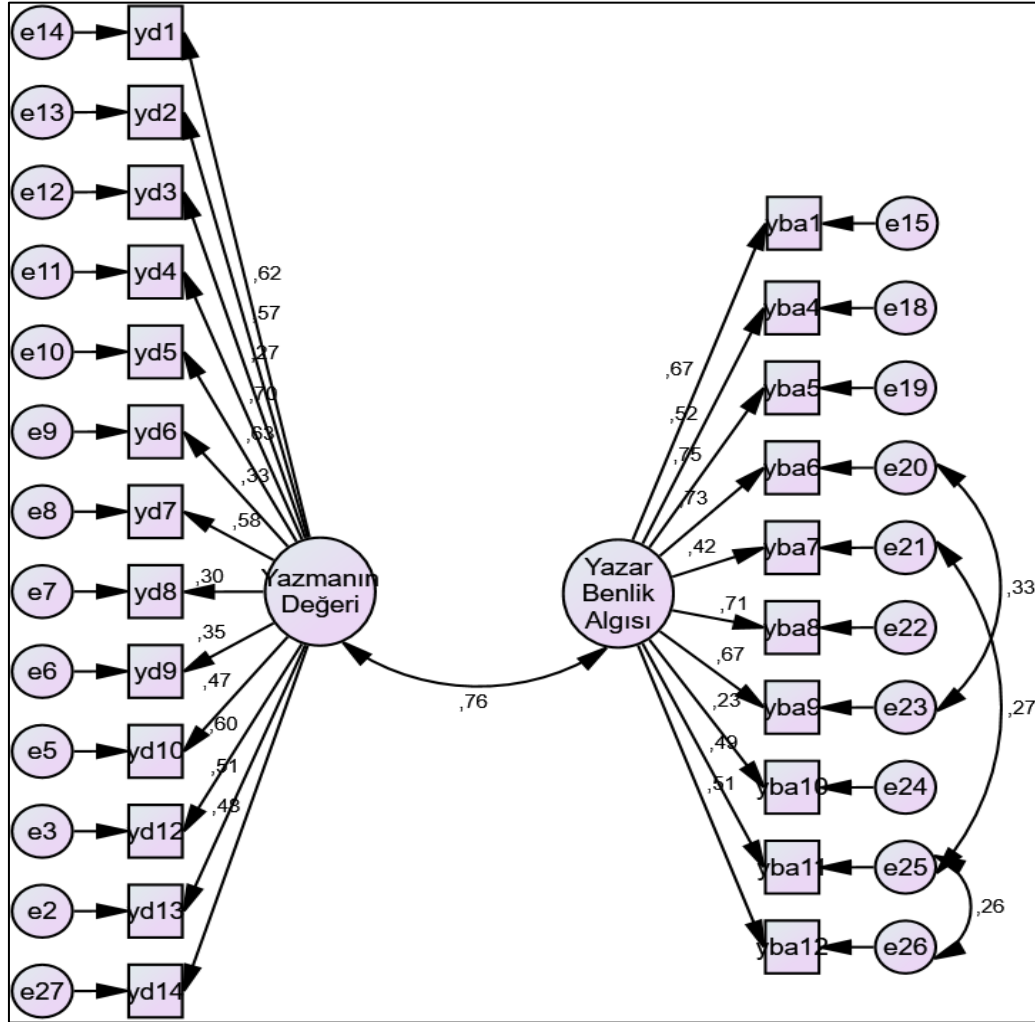
Codling ve Gambrell tarafından (1997) geliştirilen ölçek, 2. Sınıftan 6. Sınıfa kadar olan öğrencilerin yazma motivasyonlarının değerlendirilmesi için tasarlanmıştır. İki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım “*yazmaya verilen değer ve yazar benlik algısını belirlemeye dönük ölçek*”, ikinci kısım ise karşılıklı görüşme (mülakat) başlığı altında tasarlanmıştır. Bu ölçek, tüm sınıfın yazma motivasyonu seviyesini belirlemek için tüm sınıfa aynı anda uygulanabilir. Ölçek 14 maddelik “yazmanın değeri” 12 maddelik “yazar benlik algısı” faktörlerinden oluşmaktadır. Yazmanın Değeri boyutu; hikâye edici yazma (3 soru), bilgi verici yazma (3 soru) ve genel yazma (8 soru) olarak üç alt gruba ayrılmış durumdadır. Yazar Benlik Algısı boyutu da benzer şekilde hikâye edici yazma (4 soru), bilgi verici yazma (4 soru) ve genel yazma (4 soru) olarak üç alt gruba ayrılmış durumdadır. Ölçek maddeleri 4’lü likert tipinde düzenlenmiştir. Seçenekler, olumludan olumsuz doğru “4-3-2-1” şeklinde puanlanmış, olumsuz soru köküne sahip olan maddeler için bu puanlamanın tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

Görüşme formu, öğrencilerle karşılıklı sohbet şeklinde gerçekleştirilecek şekilde yapılandırılmış durumda. Görüşme soruları 6 temel sürece göre düzenlenmiş:

1. Özel Yazma Deneyimleri
2. Genel Yazma Deneyimleri
3. Metinlerarası Yazma (öğrencilerin daha önceki okuma yazma deneyimleri ile yazma çalışmaları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmaya dönük)
4. Yazma Süreci
5. Yazarlık Becerileri
6. Öğretimsel Destek

Yazma Motivasyonu Ölçeğinin, araştırmacı tarafından 2018 yılında Türkçe’ye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışmalarına ilkökul dördüncü sınıfa devam eden 230 öğrenci katılmıştır. Öğrencinin yanıtları doğrultusunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yazma Motivasyonu Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı olumsuz anlama sahiptir. DFA yapılırken bu maddeler tersten kodlanmış ve puanlama normal dağılımın tersi şeklinde dağıtılarak toplam puan hesaplanmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi, AMOS (Analysis of Moment Structure) programı ile yapılmıştır. AMOS, yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan istatistiksel bir yazılımdır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). DFA için uyum iyiliği indeks değerleri yer almaktadır. Bu değerlerin GFI, RFI, CFI, ve IFI indekslerinin. 90’dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumlu olduğunu; değerlerin 1’e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği SRMR ve

RMSEA'nın ise .05'den küçük olmasının iyi bir değer olduğu belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Veriler analiz edilirken bu değerler göz önüne alınmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 17 ve AMOS 18 programları ile yapılmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları aşağıdaki gibidir:



Şekil 15. Yazma motivasyonu ölçeğinin DFA sonuçları

Faktörlerle (yazmanın değeri, yazar benlik algısı) gözlenen değişkenler (maddeler) arasında hesaplanan ilişki katsayısının. 23 ile .75 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. RMSEA= .07, RMR= .05, GFI= .83, CFI= .81 olarak bulunmuştur. Yapılan DFA sonucu ulaşılan değerlere bakıldığında, modelin uyum değerlerinin iyi olduğu görülmektedir. *Yazmanın Değeri* faktöründen 11. Madde ve *Yazar Benlik Algısı* faktöründen 2. ve 3. Madde çoklu bağlantı probleminden dolayı ölçekten çıkartılmıştır. Güvenirlik değerlerine, baktığımızda, 13 maddelik *Değer* faktörünün $\alpha=.81$; 10 maddelik *Benlik Algısı* faktörünün $\alpha=.83$ ve toplam ölçeğin $\alpha=.89$ düzeyinde, yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Education Northwest (2006) tarafından 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli olarak geliştirilen ölçek Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte nitelikli bir yazıda olması gereken özellikler 7 başlık altında verilmiştir. Ölçekte yer alan başlıklar fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum şeklindedir. Öğrencilerden elde edilen ürünler, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinde bulunan özelliklere ait kriterler göz önünde bulundurularak iki araştırmacı tarafından 5, 3 ve 1 şeklinde puanlandırılarak hesaplanmıştır. Ölçeğe göre bir hikâyenin alabileceği en yüksek puan 35'dir.

3.4.3. Hikâye Unsurları Değerlendirme Ölçeği

Hikâye unsurları değerlendirme ölçeği, Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilmiş, Coşkun (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte, hikâyeyi oluşturan 8 unsur (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki) belli puan aralıkları ile değerlendirilmiştir. Ölçeğe göre bir hikâyenin alabileceği en yüksek puan 19'dur.

3.4.4. Yazma Süreci Kontrol Listesi

Araştırmacı tarafından hazırlanan yazma süreci kontrol listeleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, süreç temelli yazmanın aşamaları baz alınarak hazırlanmıştır. Kontrol listeleri hazırlanırken gerekli literatür taranmış, maddeler süreçteki kazanımları yansıtabilecek şekilde oluşturulmuştur. İkinci bölümde ise, öğrencilerin dijital uygulamaları kullanma becerisini içeren maddeler yer almaktadır. Yazma sürecinin her bir aşamasında (hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon, yayınlama) farklı dijital uygulamalar kullanıldığı için, kontrol listelerinin maddeleri her aşamada farklılık göstermektedir. Maddeler oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve listeler son halini almıştır.

3.4.5. Yazma Bilgisi Görüşme Formu

Öğrencilerle yapılan görüşmede Yazma Bilgisi Görüşme Formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında Graham vd., (1993)'nin çalışmalarında kullandıkları görüşme formu dikkate alınmıştır. Araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin iyi yazı, başarılı-başarısız yazarların özellikleri, yazma süreçleri ve hikâye

edici yazma hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin iyi yazı ve başarılı-başarısız yazarların özellikleri hakkındaki bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan sorular şunlardır:

- Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünsen, derste iken öğrencilerinden birisi sana “İyi bir yazı nasıl olmalıdır?” diye sorsa ona neler söylerdin?
- İyi yazı yazarlar sence diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar?
- Bazı arkadaşlarının yazarken güçlükler/problemler yaşamasını neye bağlıyorsun?

Öğrencilerin yazma süreçleri hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak için ise aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

- Senden, ev ödevin için ya da sınıfta verilen bir görev için bir yazı yazman istendiğinde bu konuda iyi bir yazı yazmak için nasıl plan yaparsın ve nasıl yazmaya başlarsın?
- Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce onu daha iyi hâle getirebilmek için hangi noktalara dikkat edersin?

Son olarak ise öğrencilerin hikâye edici yazma hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak için sorulan soru şu şekildedir:

- Öğretmenin tüm sınıftan bir hikâye yazmasını istediğini düşün. Bir arkadaşın sana, “İyi bir hikâye nasıl olmalıdır?” diye sorsa ona neler söylerdin?

Görüşme esnasında tüm sorular öğrencilere bireysel olarak sesli bir şekilde okunmuştur. Öğrenciden cevap gelmediği takdirde, öğrenciye tekrar soru okunmuş ve düşünmesi için zaman verilmiştir. Kısa cevaplar geldiği durumda ise “Nasıl?”, “Biraz daha açar mısın?” ve “Örneğin?” vb. sorular sorarak öğrencilerin ayrıntılı cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Görüşmeler ortalama 5-15 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4.6. Görüşme Formu

Araştırmacı öğrencilerle ve öğretmenlerle süreç sonunda dijital yazma atölyesi boyunca yazma öğretimine ilişkin algı ve düşüncelerini belirlemek ve yazma sürecinde yaşanan sıkıntıları ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmede öğretmenler ve öğrenciler için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle bireysel olarak yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4.7. Öğrenci Günlükleri

Öğrenci günlükleri öğrencilerin dünyasını keşfetmede araştırmacıya önemli bir pencere açabilir (Mills, 2014). Bu araştırmada öğrenci günlükleri veri toplama ve analiz sürecinde önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır. Uygulamanın başında öğrencilere günlükler dağıtılmıştır. Her uygulamadan sonra öğrencilerden o gün yapılan uygulamadan sonra yapılan etkinlikler ve diğer uygulamalar hakkında ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Uygulamanın sonunda öğrencilerden günlükler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde hem nicel, hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında veri analizi; nitel veriyi kendi içerisinde nitel yöntemlerle, nicel veriyi de nicel yöntemlerle ayrı yarı analiz etmeyi içerir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, t-Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistiksel paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya ilişkin hipotezlerde ve sorularda anlamlılık düzeyi. 05 olarak belirlenmiştir. Araştırmada grup denkliklerinin belirlenmesi aşamasında t-Testi, gruplara göre hikâye yazma puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek içinse tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşme sorularının analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2014, s.224). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

- ❖ “Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulur.
- ❖ Tematik çerçeveye göre veriler işlenir.
- ❖ Bulguların tanımlaması yapılır.
- ❖ Bulguların yorumlanması yapılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256).

Öğrencilerin tuttukları günlüklerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Dört aşamada analiz edilir:

- “Verilerin kodlanması
- Temaların bulunması
- Kodların ve temaların düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260).

3.6. Deneysel Araştırma Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde, dijital yazma atölyesi uygulaması kapsamında yazma sürecinin her aşaması (hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon ve yayınlama) bir dijital platform kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna yapılan uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamaya başlanmadan önce deney grubu öğrencilerine yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada kullanılan dijital platformlar, yazma sürecinin aşamaları dikkate alınarak tercih edilmiştir. Deneysel desenin uygulanma süreci planlama ve uygulama başlıkları altında iki aşamada tasarlanmıştır.

Planlama

Araştırmanın planlama aşamasında;

- ❖ Veli bilgilendirme
- ❖ Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi
- ❖ Çalışma planının belirlenmesi
- ❖ Uygulamada kullanılacak dijital platformların tanıtımı

çalışmalarına yer verilmiştir.

Öğrenci grupları belirlenmeden önce 4. Sınıf velileri yapılacak uygulama hakkında sunum yapılarak bilgilendirilmiştir. Yapılan bilgilendirmenin ardından, çocuklarının araştırmaya

katılmasını isteyip istemediğine dair izin dilekçesi dağıtılmıştır. Tüm velilerden izin formunu imzalamışlardır. Veli izin formunun asılları araştırmacıda bulunmaktadır. Ek-6'da örnek izin formu sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu belirlenirken, 4. Sınıfta okuyan öğrencilerin tamamına (32 kişi), 4 adet konu verilmiş ve hikâye yazmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenleriyle görüşüldükten sonra 2 öğrenci özel durumlarından dolayı gruptan çıkarılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler iki farklı ölçeğe göre değerlendirilip puanları SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Yapılan t-Testi sonucunda aralarında fark bulunmayacak şekilde iki grup oluşturulmuştur.

Deneysel desenin uygulanması için belirlenen süre, haftada 4 saat olmak üzere 14 hafta olarak planlanmıştır. Her hafta uygulanan 4 saatlik süre zarfında, derslerin bir saati hikâyenin nasıl yazılması gerektiği konusunda teorik bilgi verilmesi, kalan iki ders saatinde öğrencilerin dijital platformlar üzerinde uygulama yapması şeklinde tasarlanmıştır. Son ders saati ise grup saati olarak belirlenmiş, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla yaptıkları çalışmalar hakkında fikir alışverişinde bulunmaları ve birbirlerine dönüt vermeleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk hafta uygulamanın nasıl yürütüleceği hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilere uygulamada kullanacakları mail adresleri ve günlükleri dağıtılmış evde ve okulda yazmaları gereken sorumluluklar anlatılmıştır. Sonraki haftalarda, yazma sürecinin aşağıdaki tabloda belirtilen şekilde işlenmesi planlanmıştır:

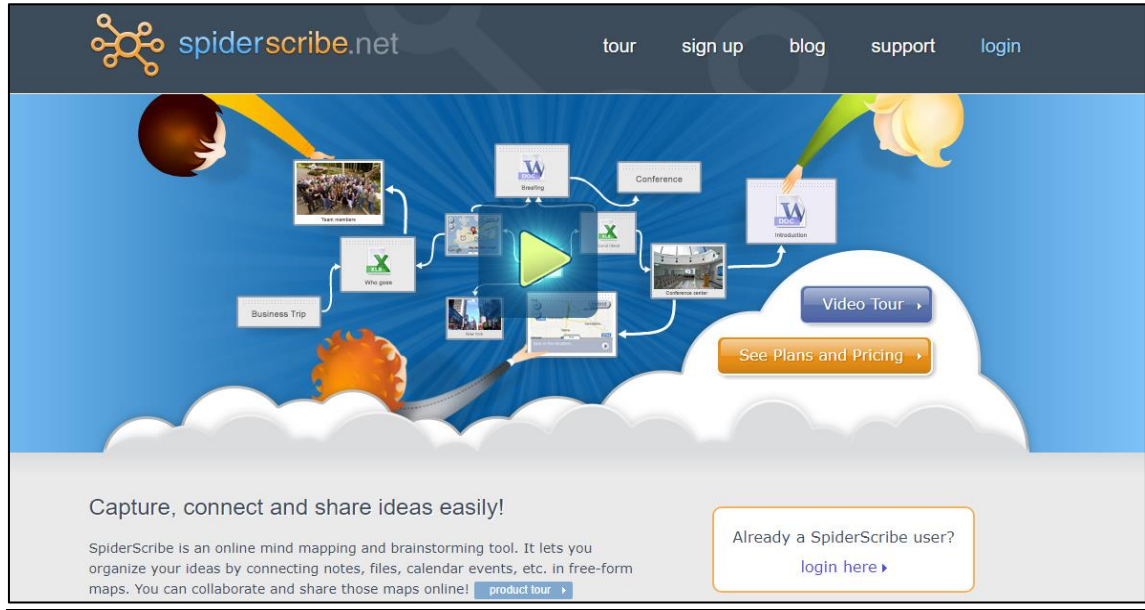
Tablo 12
Yazma Sürecinde Kullanılan Uygulamalar

<i>Yazma Süreci</i>	<i>Kullanılan Uygulama</i>	<i>İşleyiş</i>
Hazırlık	Spider Scribe	Öğrenciler bireysel olarak seçtikleri konuyla ilgili zihin haritası oluştururlar.
Taslak oluşturma	Edmodo	Öğrenciler dâhil oldukları sanal sınıfta, yazdıkları hikâyenin taslağını grup arkadaşlarıyla paylaşırlar.
Gözden geçirme	Story Jumper	Öğrenciler aldıkları dönüt doğrultusunda, hikâyelerine ekleme yaparak kitaba dönüştürürler.
Redaksiyon	Wikispaces	Öğrenciler, kendi sayfalarında hikâyelerinin son düzeltmelerini yaparlar.
Yayınlama	Emaze	Hikâyelerinin son halini programda sunum haline getirip paylaşırlar.

Spider Scribe: Birbiriyle bağlantılı pek çok konuyu zihin haritasıyla anlatırken örümcek ağını kullanarak Office programlarına göre çok daha rahat ve kolay bir şekilde bilgiyi düzenlememizi sağlar. Spider Scribe programına

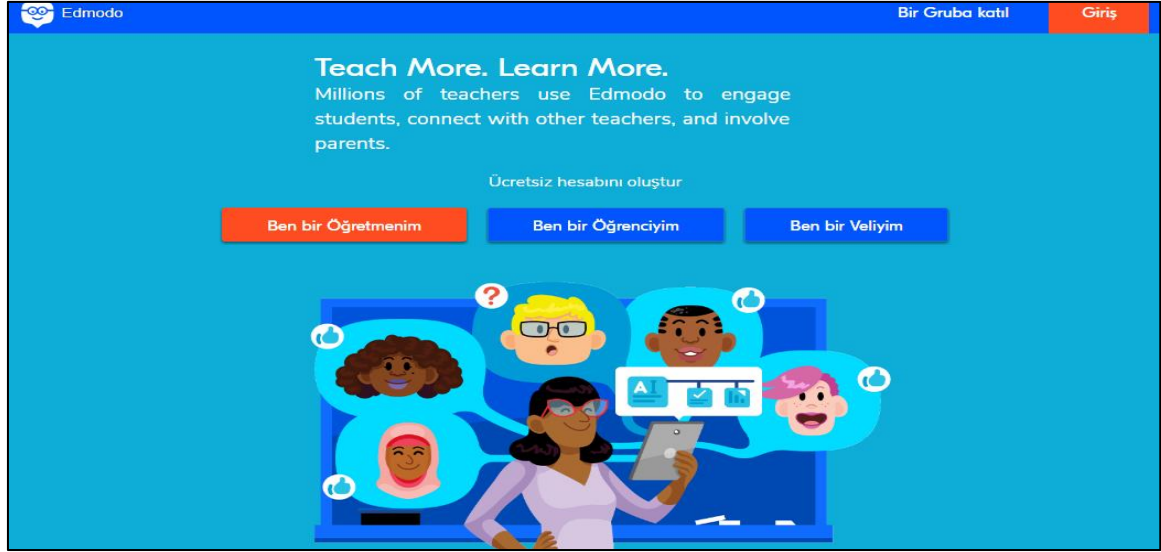
<https://www.spiderscribe.net/> adresiyle ulaşabilirsiniz. Programı kullanabilmek için sadece bir e-posta adresiyle kayıt olmak yeterlidir. Programın dili İngilizce'dir. Bu programın en önemli özelliği oluşturulan zihin haritalarının paylaşılabilmesidir. Bu özelliğinin yanı sıra kullanıcılar bir zihin haritasını grup olarak internet üzerinden oluşturabilmektedirler (Benzer, 2017, s.37).

Öğrencilerin herhangi bir konu ile zihin haritası ya da kavram haritası oluşturabilecekleri bir sitedir. Konuya hazırlık aşamasında ya da konunun özetlenmesi aşamasında kullanılabilir.



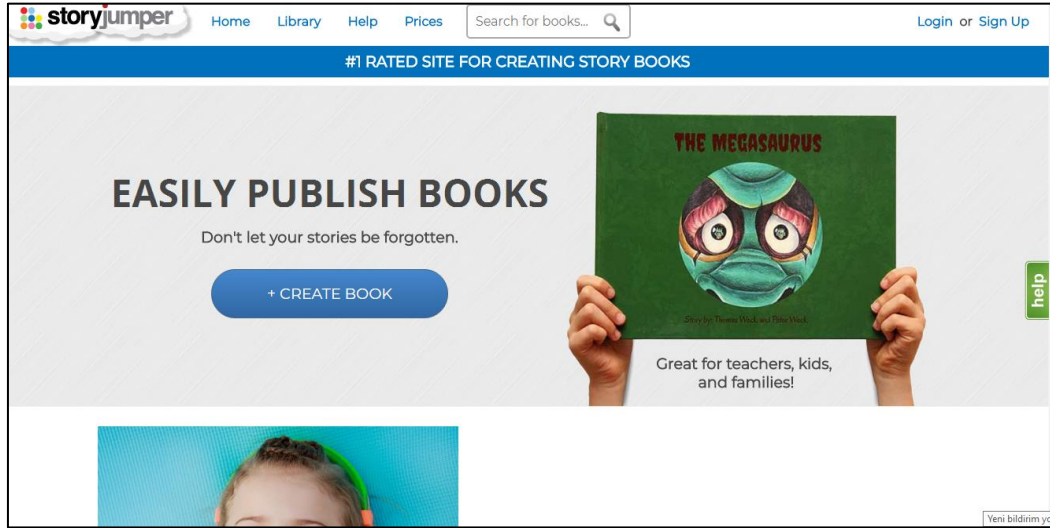
Şekil 16. Spider Scribe uygulama sayfası (www.spiderscribe.com)

Edmodo: Bu programın amacı, öğretmen, öğrenciler ve veliler için oluşturulmuş sanal bir sınıf kurmaktır. Öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği grup kodlarıyla programa giriş yapabilirler. Öğrenciler notlarını, resim, yazı, ses, video olarak gruba gönderirler. Öğretmen de onları inceleyebilir. Öğretmen, öğrencilere genel ileti gönderebilir, gönderilere yorum yapabilir. Program, Facebook'un bir tür eğitim uygulamasıdır. Öğrencilere bildirimler ulaşmakta, beğendikleri mesaj ve yorumları beğenebilmekte, yorum yazabilmektedirler. Öğrenci ve öğretmen arasındaki mesajlaşmalar hem e-posta hem de uygulama bildirimi olarak gelmektedir. Programa <https://www.edmodo.com> adresiyle ulaşabilirsiniz (Benzer, 2017, s.389).



Şekil 17. Edmodo uygulama sayfası (www.edmodo.com)

Story Jumper: İnternet ortamında resimli hikâye kitabı oluşturmamızı sağlayan bir programdır. Programda mevcut olan görseller ve karakterler yardımıyla dilediğiniz hikâye kitabını oluşturabilirsiniz. Programa, <https://www.storyjumper.com> adresinden ulaşabilir, ücretsiz olarak kayıt olup giriş yapabilirsiniz. Programın dili İngilizce'dir. Story Jumper, hikâye kitabını oluşturduktan sonra başka okuyuculara satma imkânı da sunmaktadır. Diğer kullanıcıların hikâyelerine de buradan ulaşabilirsiniz. Program oluşturduğunuz hikâyeyi farklı dillere de çevirebilmektedir. Hikâyenizi yazdıktan sonra kitap olarak da çıktısını alabilirsiniz. Sosyal ağlarda da oluşturduğunuz hikâye kitabını paylaşabilirsiniz (Benzer, 2017,s.180).



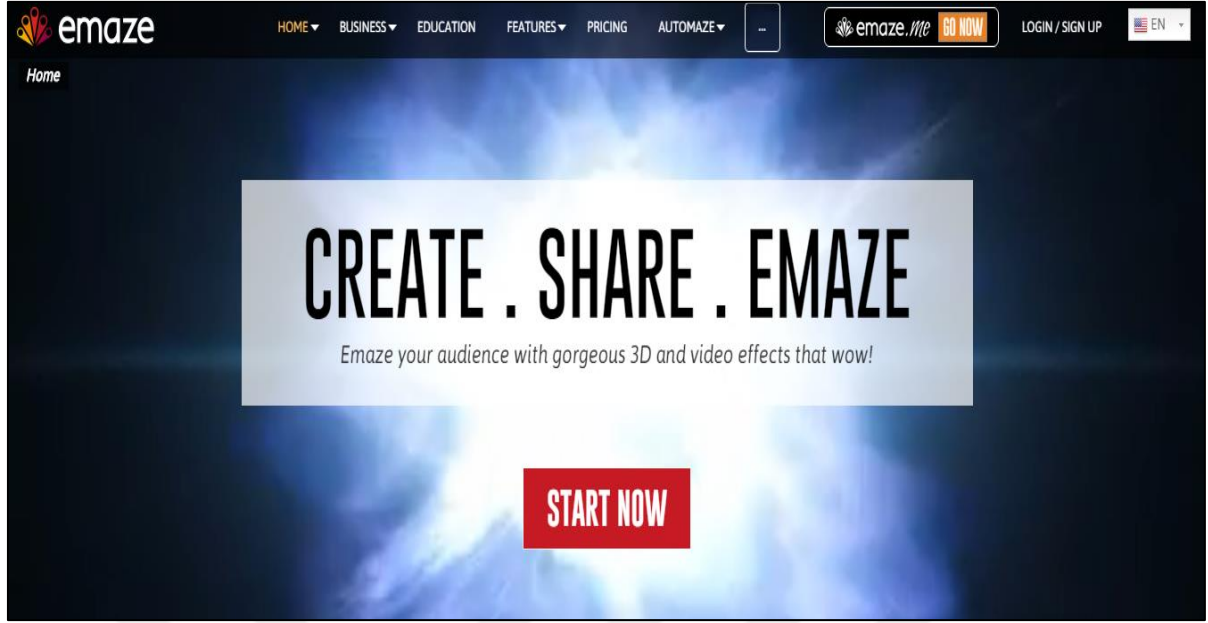
Şekil 18. Storyjumper uygulama sayfası (www.storyjumper.com)

Wikispaces: Herkesin üzerinde istediği gibi düzenlemeler yapabilmesine izin veren web sayfaları topluluğuna ve bu tür siteleri oluşturmak için kullanılan yazılımlara verilen genel isimdir. Birden fazla yazarın ortak çalışması olan bir eser mantığına dayanmaktadır. Bir wiki sayesinde herkesin erişebileceği, silbileceği ve değiştirebileceği içerikleri hazırlanabilir. Program dili İngilizce'dir. Bloglarda genellikle bir yazara ait olan sistem içinde yazılan şeylere sadece yorum eklemek mümkün olabilirken, wiki'lerde okuyucu çok kısa bir süre içinde yazar olabilmektedir. Gruplar wiki sayesinde çok geniş dökümanlar oluşturabilmekte, bu belgeler arasındaki sürüm farklılıklarını takip edebilmektedir. Sayfalar arasındaki bağlantılar ve sayfa biçimlemeleri sistem tarafından otomatik olarak yapıldığından, bilgiye erişme ve belgeleme son derece kolaylaşmaktadır. Programa, <https://www.wikispaces.com> adresinden ulaşabilirsiniz.



Şekil 19. Wikispaces uygulama sayfası (www.wikispaces.com)

Emaze: Etkili sunumlar hazırlarken kullanılacak bir sunum programıdır. Sunum araçlarının çeşitliliği, her birinin kendine has özellikleri kullanıcılara da çeşitlilik sağlar. Emaze, binden fazla içerik çeşitliliğiyle kullanıcılara da pek çok alternatif sunar. Emaze ile 3D sunumlar hazırlayabilir, bunları öğrencilerinizle paylaşabilirsiniz. Programa, <https://www.emaze.com/> adresiyle ulaşabilirsiniz. Programın dili İngilizce'dir. Programla sunumun yanı sıra video da hazırlayabilirsiniz (Benzer, 2017, s.334).



Şekil 20. Emaze uygulama sayfası (www.emaze.com)

Uygulama öncesinde, bilgisayar laboratuvarı araştırmaya uygun hale getirilmiş, sorunlu bilgisayarlar çalışır hale getirilmiştir. Özellikle internet sorunu olan ya da arızalı bilgisayarlar elverişli hale getirilmeye çalışılmıştır. Hazırlık aşamaları tamamlandıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama

Araştırmmanın uygulama aşamasında;

- ❖ Uygulama süresi
- ❖ Hikâye yazma becerisinin öğretilmesi/ dersin işlenişi (örnek ders planı)
- ❖ Deneysel çalışmanın tamamlanması
- ❖ Öğrenci görüşmeleri
- ❖ Öğretmen görüşmeleri,

çalışmalarına yer verilmiştir.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan hikâye yazma formu dağıtılmıştır. (Ek-2, Hikâye Yazma Formu) Formda yer alan hikâye yazma konularını okuyarak, öğrencilerden seçtikleri bir konu hakkında 60 dakikalık süre içerisinde hikâye yazmaları istenmiştir. Farklı bir zamanda öğrencilere “yazma motivasyonu ölçeği” de uygulanmıştır. Öğrencilerin hikâyelerinden ve ölçekten aldıkları puanlar “ön test puanları” olarak kaydedilmiştir. Uygulama sırasında deney grubundaki dersler dijital yazma atölyesi uygulaması esas alınarak yürütülmüş, kontrol grubundaki dersler ise sınıf öğretmeni tarafından ilköğretim Türkçe ders

programına göre işlenmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen dersler 15.02.2018-22.05.2018 tarihleri arasında haftada 4 saat olmak üzere, 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Deneysel çalışma tamamlandıktan sonra, deney ve kontrol grubundaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine ön testte dağıtılan hikâye yazma formu tekrar dağıtılmıştır. Ön testte olduğu gibi son testte de öğrenciler formda yer alan ya da istedikleri bir konu hakkında hikâye yazmışlardır. Bir süre sonra ise yazma motivasyonu ölçeğini cevaplamışlardır. Son testte de öğrencilere hikâye yazmaları için 60’ar dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinden ve ölçekten aldıkları puanlar “*son test puanları*” olarak kaydedilmiştir.

Yapılan uygulamada, dijital yazma atölyesi uygulaması aşağıda yer alan örnek ders planı doğrultusunda işlenmiştir:

Örnek Ders Planı 1:

Ders Planı 1

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Yazma konusu: Hikâye edici metin yazma

- Define avına çıkmış iki korsanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
- Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye yazınız.
- Bir öğrencinin okulda ilk haftasını anlatan bir hikâye yazınız.

Süre: 40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 (18 ders saati: 12 ders saati okul içi, 6 ders saati okul dışı)

Araç- Gereçler: Bilgisayar, ders planı, internet bağlantısı, yazıcı, A4 kâğıtlar, not defterleri, dijital uygulamalar (Spider Scribe, Edmodo, Storyjumper, Wikispaces, Emaze)

Kazanımlar:

- Hikâye edici metin yazar.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için, çizim, grafik ve görseller kullanır.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini yerinde kullanır.

Beceriler: Araştırma, yazma, yeni okuryazarlık becerileri, sunum, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme.

Stratejiler: Planlama, fikir üretme, dönüt verme, düzeltme, yeniden yapılandırma, canlandırma.

Giriş

İlk olarak öğrencilerle hikâye kavramı üzerinde konuşmaya başlanır.

- Sizce hikâye nedir?
- Diğer yazı türlerinden ne farkı vardır?
- Dijital yazma deyince aklınıza ne geliyor?
- Dijital bir ortamda hikâye yazmak ile geleneksel şekilde (kâğıt kalem kullanarak) yazma arasında ne gibi farklar vardır?

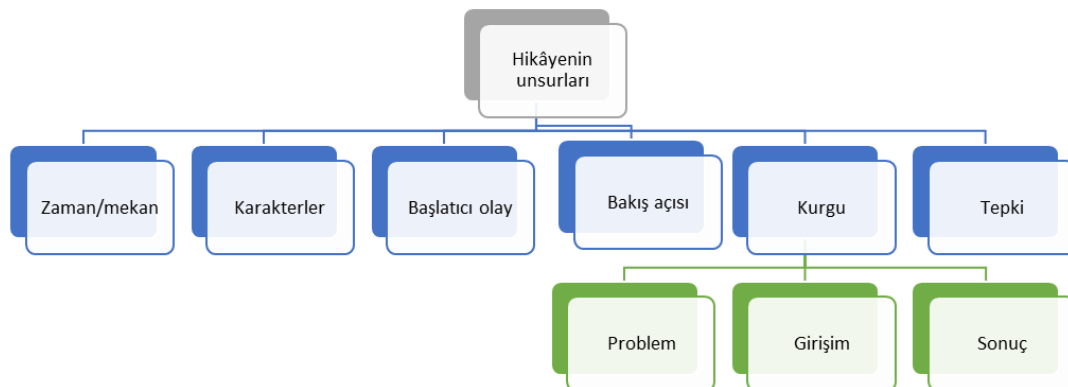
Öğrencilerle bu kavramlar üzerinde konuşularak, ön bilgileri açığa çıkarılmaya çalışılır. Konu hakkındaki eksiklikleri fark edilir. Yanlış bildikleri kavramlar düzeltilir. Ardından öğrencilere yazılı ortamda hazırlanan bir hikâye gösterilir ve okunur. Sonrasında aynı hikâyenin dijital ortamda hazırlanmış şekli gösterilir. Geçirdiği aşamalar kısaca tanıtılır. Öğrencilerin dijital ortamda yazdıkları yazılara daha çabuk dönüt verilebileceği, yazdıkları hikâyeleri daha fazla kişiyle paylaşabileceği, hikâyelerine ses, görüntü, animasyon ekleyebilecekleri ve hikâyelerini canlandırabilecekleri belirtilir.

Dijital Yazma Atölyesi: Mini Ders 1

Amaç: Hikâyenin unsurlarını öğretmek

Süre: 40+40 dk

Bir hikâye yazarken dikkat edilmesi gereken başlıklar öğrencilere anlatılır.



Şekil 21. Hikâyenin unsurları

Öğrenciler hikâyenin unsurları hakkında bilgi edindikten sonra, dijital yazma atölyesinin basamaklarını kullanarak, hikâye yazmak için hangi aşamalardan geçecekleri açıklanır.

Kullanacakları dijital uygulamalar, yazma sürecinin aşamalarına uygun olarak tek tek tanıtılır.

Hazırlık Aşaması

Yazma sürecinin ilk aşaması, hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma konusunu belirler ve yazma konusu ile ilgili bilgiler toplar ve planlama yapar. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini ortaya çıkarmak ve onları yazmaya hazır hale getirmek amacıyla beyin fırtınası yapma, zihin haritası oluşturma gibi çeşitli stratejiler kullanılabilir.

Öğrenciler heterojen olarak yazma gruplarına ayrılır (4-4-5-5 kişi) Oluşturulan gruplarda, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, gönüllülük esas alınarak görev dağılımı yapılır. Bir grup için görev dağılımı aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı (görselleri bulur, zihin haritasında yer alacak kavramları ve yazıları belirler)
- Yazıcı (araştırmacı tarafından aktarılan bilgileri programda yazar)
- Düzenleyici (oluşturulan zihin haritasını gözden geçirir ve planlamayı yapar)
- Üretici (eklemeler ve çıkarmalar yapar, arkadaşlarının görüşlerini de dikkate alarak zihin haritasına son halini verir)

Öğrenciler, aşağıda yer alan yazma konuları arasından seçim yaparlar.

1. Define avına çıkmış iki korsanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
2. Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye yazınız.
3. Bir öğrencinin okulda ilk haftasını anlatan bir hikâye yazınız.

Konu seçiminin ardından, öğrencilerin bu aşamada kullanacakları “Spider Scribe” isimli dijital uygulama anlatılır:

Mini Ders 2:

Amaç: Spider Scribe uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

Spider Scribe

(Zihin haritası oluşturma programı)

Öğrencilerin herhangi bir konu ile zihin haritası ya da kavram haritası oluşturabilecekleri bir sitedir. Konuya hazırlık aşamasında ya da konunun özetlenmesi aşamasında kullanılabilir. Bu sitede zihin haritası oluşturmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Süreçte zaman kazanmak ve yaşanacak sıkıntıları en aza indirmek amacıyla, uygulamaya başlamadan öğrencilerin e-posta adresleri ve giriş şifreleri alınır. Okulda öğrencilere,

uygulamanın nasıl kullanılacağı ve nasıl araştırma yapacakları konusunda bilgi verilir. Ardından öğrencilerin okul dışında yapacakları çalışmalar hakkında konuşulur.

Konu seçiminden sonra öğrencilerden hikâyelerini hangi okuyucu kitlesi için yazdıklarını belirlemeleri istenir (ailesi için, arkadaşları için, kendilerinden küçük çocuk okuyucular için vs.). Her yazının bir amaçla yazıldığı öğrencilere anlatılır ve hangi amaçla (bilgi vermek, eğlenmek, ikna etmek, hayal dünyasını zenginleştirmek vs.) hikâyelerini yazdıklarına karar vermeleri istenir. Ardından konu ile ilgili form dağıtılır. (*Ek-1, Çalışma Kâğıdı 3*)

Daha sonra öğrencilerden kendi grupları içerisinde hikâyelerinde geçen kavramlarla ilgili beyin fırtınası yapmaları istenir. Gruplara dağıtılan formlarda yer alan yönergeleri okuyarak, öğrenciler kavramlarını belirler ve eklemek istedikleri görselleri belirtirler (*Ek-1, Çalışma Kâğıdı 1*). Öğrencilerin dijital ortamda yapacakları ilk çalışma olması sebebiyle, öncelikle interneti nasıl kullanmaları gerektiği, anahtar kelimelerle nasıl araştırma yapacakları ve nasıl bilgi edinecekleri, hangi bilgilerin amaçlarına hizmet edeceği gibi konularda rehber olmak amacıyla örnek bir uygulama gerçekleştirir. Bu aşamada öğretmen, konu ile ilgili araştırma yapabilecekleri birkaç internet sitesini listeleyebilir? Yazmaya başlamadan yapılan bu hazırlık, öğrencilerin hem kelime hazinelerinin gelişmesine hem de konu ile ilgili bilgi seviyelerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Hikâyenin unsurlarını göz önünde bulundurmak ve parçanın bütünü görmek amacıyla grup üyelerine bir çalışma kâğıdı verilir (*Ek-1, Çalışma Kâğıdı 2-4-5-6*). Öğrenciler grup arkadaşlarıyla birlikte/ bireysel/ eşli çalışma kâğıdını tamamlarlar.

Mini Ders 3:

Amaç: Hikâyenin genel yapısı hakkında bilgi vermek

Süre: 40 dk

Hikâye edici metinler, giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde zaman- mekân ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karaktere problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise, problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toplanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde, duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca

bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.

Taslak Oluşturma:

Öğrencilerin hikâyelerini planladıktan sonra, kabataslak olarak olduğu gibi yazma aşamasıdır. Öğrenciler taslak halinde yazmaya başladıkları yazılarını arkadaşları ya da öğretmenleri yardımı ile düzenleyebilir ya da genişletebilir. Bu aşamada hikâyenin daha çok içeriğine odaklanma söz konusudur. Biçimsel özelliklerin (noktalama, imla) sonraki aşamalarda düzeltileceği öğrencilere açıklanır. Yazdıkları hikâyeye başlık bulmaları gerektiği hatırlatılır.

Öğrencilere hikâyelerini nasıl yazacakları konusunda yönergeler verilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak yazma yönergeleri ilk olarak öğretmen tarafından örnek verilerek aşama aşama açıklanır.

Mini Ders 4:

Amaç: Etkileyici bir hikâye yazmak için yazma yönergelerini kullanmak

Süre: 20 dk

Öğretmen tarafından verilen yönergeler:

1. Hikâyene okuyucunun dikkatini çekecek bir girişle başla.
2. Karakteri tasvir ederken hem dış görünüşü hem de kişiliği ile ilgili bilgilere yer ver.
3. Yazılarından betimleme yapmayı unutma.
4. Okuyucuyu meraklandıracak bir olay örgüsü oluştur.
5. Diyaloglara ve düşüncelere yer ver.
6. İlginç detaylar kullan.
7. Beklenmedik bir sonla bitir.

Öğrencilere hikâye yazma yönergeleri verildikten sonra, bu aşamada kullanacakları program olan “Edmodo” tanıtılır.

Edmodo

Edmodo, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir “sosyal öğrenme platformu” sitesidir. Sosyal medyanın gücünü eğitim ve öğretim ortamında kullanmamıza imkân sağlar. Öğretmen ve öğrenciler için; eğitsel işbirliği, öğrenciye geribildirim, bireyselleştirilmiş öğretim ve daha birçok konuda güvenli bir ortam oluşturur. Öğrenmeyi her zaman ve mekânda teşvik eder, öğrencilerle her konuda fikir alışverişi, çeşitli tartışmalar yapma,

öğrencinin gelişimini takip etme, özgüvenini geliştirme gibi konularda da önemli destek sağlar.

Öğrenciler, bu uygulamayı kullanarak yazdıkları hikâyeleri burada paylaşacak, okul dışında da arkadaşlarının kendi hikâyeleri konusunda düşüncelerini öğrenecek ve onların hikâyelerine dönüt verecektir. Verecekleri dönütlerin hikâyenin biçimsel özellikleri ile ilgili değil de içeriksel boyutta olacağı öğrencilere hatırlatılmalıdır. Öğretmen, bilgisayar destekli değerlendirme yöntemini kullanarak, öğrencilerin hikâyelerini dijital uygulamalar üzerinden kontrol edecektir. Aynı zamanda yazma sürecinin her aşamasından sonra kontrol listelerini (*Ek-4, Kontrol Listeleri*) dolduracaktır.

Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma:

Öğrenciler, bu aşamada yazdıkları hikâyelerini en iyi biçimde metin haline getirmeye çalışmalıdır. Yazdıklarını tekrar gözden geçirmek zorundadırlar. Yazılarını geliştirmek için oluşturdukları taslağı öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla ya da grup üyeleriyle paylaşırlar. Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazabilirler. Bu aşamada öğrenciler yazılarına ekleme, silme, düzeltme ve yerine koyma işlemlerini yapabilirler. Burada öğretmen öğrencilerine şu soruları sorar:

- Burada ne anlatmak istiyorsun?
- Yazına en uygun başlık ne olabilir?
- Sence yazının ana düşüncesi ne?
- Senin için bu bölüm neden önemli?
- Konuyla ilgili daha farklı neler söyleyebilirsin?

Bu sorularla öğrencinin kendi ürünü hakkında farkındalık kazanması sağlanır. Hikâyenin unsurları gözden geçirilir, zayıf kalan unsurların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşılır. Öğrencilere hatırlatmak amacıyla bilgi verici çalışma kâğıdı dağıtılır (*Ek-1, Çalışma Kâğıdı 7*) Öğrencilerin, bu aşamada içerikle ilgili tüm eksiklerini tamamlamaları gerekir. Aynı zamanda öğrenciler kendi ürünlerini gözden geçirir. Öğrencilerin bireysel olarak kontrol listelerini doldurmalarının yanı sıra, grup çalışması olarak birbirlerine verdikleri dönütlerle de yazılarının gelişimini destekleyeceklerdir. Bu aşamada StoryJumper isimli dijital uygulama kullanılacaktır.

Mini Ders 5:

Amaç: Story Jumper uygulamasını öğretmek

*Süre:*40+40 dk

Storyjumper

İnternet ortamında, resimli hikâye kitabı oluşturmaınızı sağlayan bir programdır. Programda mevcut olan görseller ve karakterler yardımıyla istediğiniz hikâye kitabını oluşturabiliyorsunuz. Bu sitede hikâye dijital hikâye kitabı oluşturmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Öğrenciler, bu programda hikâyelerine son şeklini verdikten sonra, kontrol listelerini kullanarak bu aşamayı gözden geçirir.

Redaksiyon:

En son yazım aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve noktalama, imla ve dilbilgisi hatalarını belirleyerek gözden geçirirler. Öğrenciler, bu aşamada daha çok grup arkadaşlarından gelen dönütler doğrultusunda düzeltme yapacaklardır. Süreç başında öğretmen, seçtiği birkaç hikâyeyi nasıl düzeltecekleri konusunda öğrencilere açıklamak için projeksiyonla tahtaya yansıtır ve sınıf tartışması gerçekleştirir. Yapılan dönütler Wikispaces isimli dijital uygulama üzerinden gerçekleştirilecektir. Öğretmen bu uygulamada sanal bir sınıf oluşturur. Sınıfı süreç başında belirlediği gruplara böler. Her grup kendi içerisinde çalışmasını sürdürür. Düzenlemesini tamamlayan grup kendi sayfasında çalışmalarını paylaşır.

Mini Ders 6:

Amaç: Wikispaces uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

Wikispaces

Bu programda öğrenciler, ortak bir platform üzerinden yazılarını paylaşırlar. Birden fazla yazarın ortak çalışması olan bir eser mantığına dayanmaktadır. Bir wiki sayesinde herkesin erişebileceği, silebileceği ve değiştirebileceği içerikleri hazırlanabilir. Gruplar wiki sayesinde çok geniş dökümanlar oluşturabilir. Bu sitede öğrenciler yazılarını paylaşmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Yayınlama

Öğrencilerin yazdıkları ürünleri okuyucuyla buluşturduğu aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yazma ürünlerini gerçek hayata sunar, yazılarından başkalarının yararlanmasına fırsat verirler (Akyol, 2008). Yazma süreçlerinin aşamalarına göre ortaya çıkan ürünlerin yayınlanması ile yazma süreçleri tamamlanır (Karatay, 2013). Yayınlanma yazma süreçlerinin son aşaması olduğundan gerçekte büyük çaba gerektirir. Özellikle akranlarının takdir veya keyif aldıklarını gördüklerinde öğrenciler yazdıklarını paylaşma isteği

duyabilir. Yayınlanma ayrıca öğrencilerin birbirlerinin yaptığı çalışmaları görmelerine izin verir (Temple, 2005, s.314).

Öğrenciler bu aşamada Emaze isimli dijital uygulamayı kullanarak yazdıkları hikâyeyi yayımlayabileceklerdir.

Mini Ders 6:

Amaç: Emaze uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

Emaze

Etkili sunumlar hazırlarken kullanılabilecek bir sunum programıdır. Emaze, binden fazla içerik çeşitliliğiyle kullanıcılara da pek çok alternatif sunar. Emaze ile 3D sunumlar hazırlayabilir, bunları paylaşabilirsiniz. Bu sitede öğrencilere yazılarını yayınlamak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Öğrenciler, hikâyelerini sunum haline getirdikten sonra, arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Ardından kontrol listesini doldurularak, hikâyedeki eksiklerinin farkına varmışlardır. 2. ve 3. Hikâye için süreç aynı şekilde yapılandırılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye yazma puanları ve yazma motivasyonu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan sonuçlarına ilişkin ortalama puanlar ($\bar{X}$) ve standart sapma (S) değerleri tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Hikâye Yazma ve Yazma Motivasyonu Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss
Hikâye Unsurları Ön Test	Deney	15	6,9	2,4
	Kontrol	15	7,5	2,3
6+1 Analitik Yazma Ön Test	Deney	15	17,9	5,6
	Kontrol	15	18,6	5,2
Yazma Motivasyonu Ön Test	Deney	15	56,5	4,1
	Kontrol	15	55,5	6,3
Hikâye Unsurları Son Test	Deney	15	12,5	3,7
	Kontrol	15	7,6	2,5
6+1 Analitik Yazma Son Test	Deney	15	27,2	6,1
	Kontrol	15	18,2	7,1
Yazma Motivasyonu Son Test	Deney	15	54,5	5,6
	Kontrol	15	55,4	5,2

Tablo 13, incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin hikâye yazma puanlarının her iki ölçek için de son testte daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yazma motivasyonu puanları için son testte bir artış olmadığı, deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu puanlarının düştüğü görülmektedir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dijital yazma atölyesi uygulaması yapılan deney grubu ile program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun hikâye yazma puanları grup-ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo 14

Hikâye Yazma Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Ön test Deney	15	24,8	1,93	28	-,479	,636
Ön test Kontrol	15	26,13	1,79			

Tablo 14’te görüldüğü üzere, gruplara göre hikâye yazma ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(28)}=-,479$; $p=,636$).

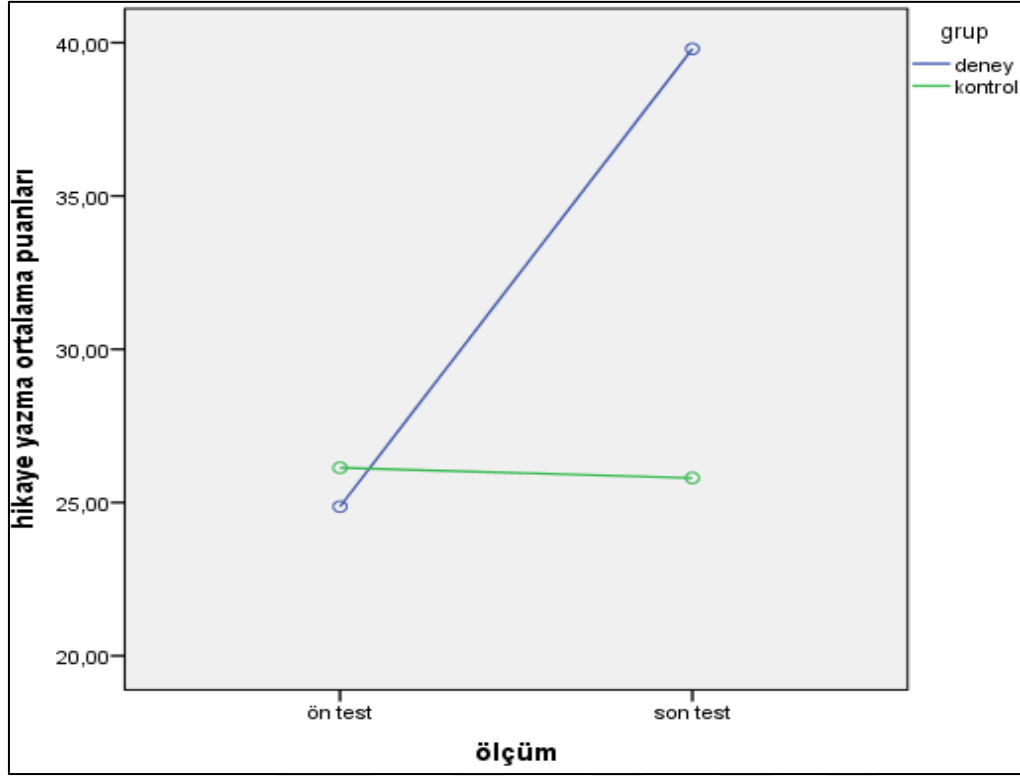
Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Yazma Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	3897,15	29			
Grup (D/K)	608,01	1	608,01	5,17	,03
Hata	3289,13	28	117,46		
Gruplar içi	2366,5	30			
Ölçüm (Ön test-Son test)	799,35	1	799,35	32,29	,00
Grup* Ölçüm	874,01	1	874,01	35,30	,00
Hata	693,13	28	24,75		
Toplam	6263,65	59			

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(1-28)}= 5,17$, $p<0.05$]. Ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre bakıldığında, hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(1-28)}= 32,29$, $p<0.05$]. Tablo anlaşıldığı üzere, ölçüm zamanı (ön test- son test) ve grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında hikâye yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(1-28)}= 35,30$, $p <0.05$].

Hikâye yazma puanlarının gruplara göre ön test- son test puanlarındaki değişim Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Hikâye yazma puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik

Grafikte ön test hikâye yazma puanlarının iki grupta birbirine yakın olduğu, son test hikâye yazma puanlarının ise deney grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar için t-testi ile bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 16
Hikâye Yazma Becerileri İçin Bağımlı Gruplar t-Testi

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney ön test	24,86	1,93	14	-8,69	,000
Deney son test	39,80	2,43	14		
Kontrol ön test	26,13	1,79	14	,174	,864
Kontrol son test	25,80	2,45	14		

Tablo 16’da görüldüğü üzere, deney grubundaki ön test ile son test puanları arasında ($t_{(14)}=-8,69$; $p=,000$) istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda ise, ön test ile son test arasında ($t_{(14)}=,174$; $p=,864$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, deney grubuna uygulanan deneysel çalışmanın öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu etki ettiği söylenebilir

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dijital yazma atölyesi uygulaması yapılan deney grubu ile program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun yazma motivasyonu puanları, grup-ölçüm faktörlerinin ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Tablo 17

Yazma Motivasyonu Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Ön test Deney	15	56,53	1,05	28	,57	,56
Ön test Kontrol	15	55,40	1,64			

Tablo 17'ye bakıldığında, gruplara göre yazma motivasyonu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(28)}=,57$; $p=,56$).

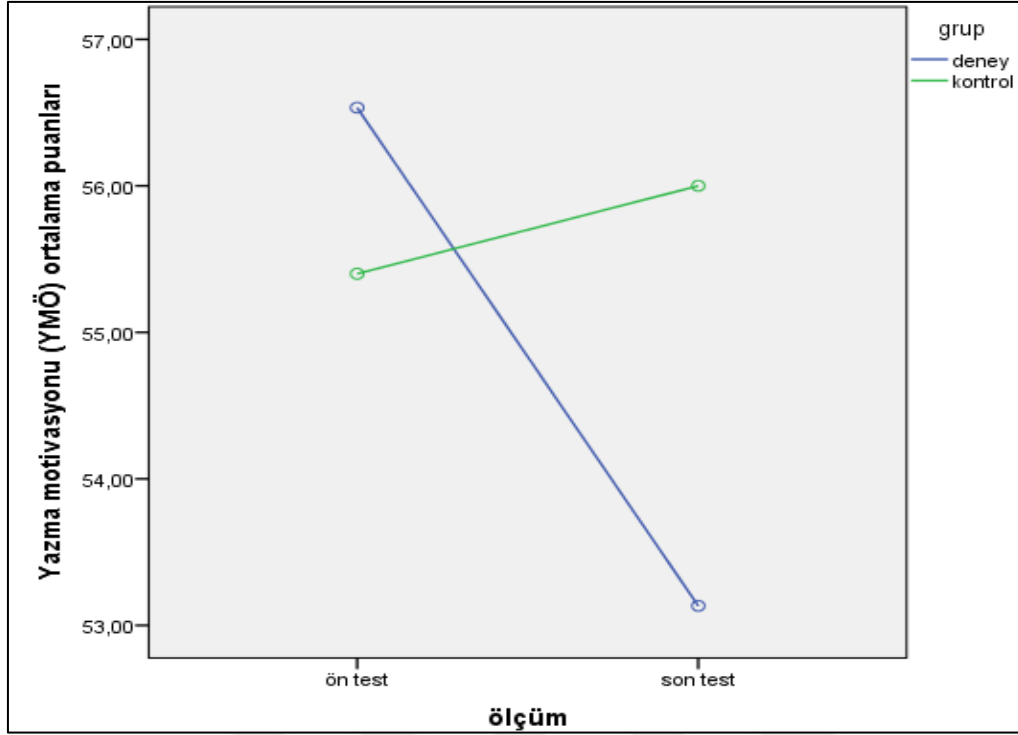
Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1249,73	29			
Grup (D/K)	11,26	1	11,26	,25	,61
Hata	1238,46	28	44,23		
Gruplar içi	374,00	30			
Ölçüm (Ön test-Son test)	29,40	1	29,40	2,89	,10
Grup* Ölçüm	60,00	1	60,00	5,90	,02
Hata	284,60	28	10,16		
Toplam	1623,73	59			

Tablo 18 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu yazma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir [$F_{(1-28)}=, 25$, $p>0.05$]. Ölçüm zamanı değişkenine (ön test-son test) göre bakıldığında, yazma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F_{(1-28)}= 2,89$, $p>0.05$]. Tablo den anlaşıldığı üzere, ölçüm zamanı (ön test- son test) ve grup değişkeninin (deney ve kontrol grubu) ortak etkisine bakıldığında yazma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(1-28)}= 5,90$, $p <0.05$].

Yazma motivasyonu puanlarının gruplara göre ön test- son test puanlarındaki değişim Şekil 23'de gösterilmiştir.



Şekil 23. Yazma motivasyonu puanlarının gruplara ve ölçüm zamanına göre değişimini gösteren grafik

Ön test yazma motivasyonu puanları arasında çok fazla fark olmamasına rağmen, son test yazma puanları arasında kontrol grubu puanlarının daha yüksek çıktığı ve deney grubu yazma motivasyonu puanlarının düştüğü görülmektedir. Deney ve kontrol grubu puanlarındaki değişimin anlamlı olup olmadığının anlaşılması için bağımlı gruplar için t-testi ile bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 19

Yazma Motivasyonu Puanları İçin Bağımlı Gruplar t-Testi

Grup	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney ön test	56,53	1,05	14	2,75	,01
Deney son test	53,13	1,36	14		
Kontrol ön test	55,40	1,64	14	-,55	,59
Kontrol son test	56,00	1,24	14		

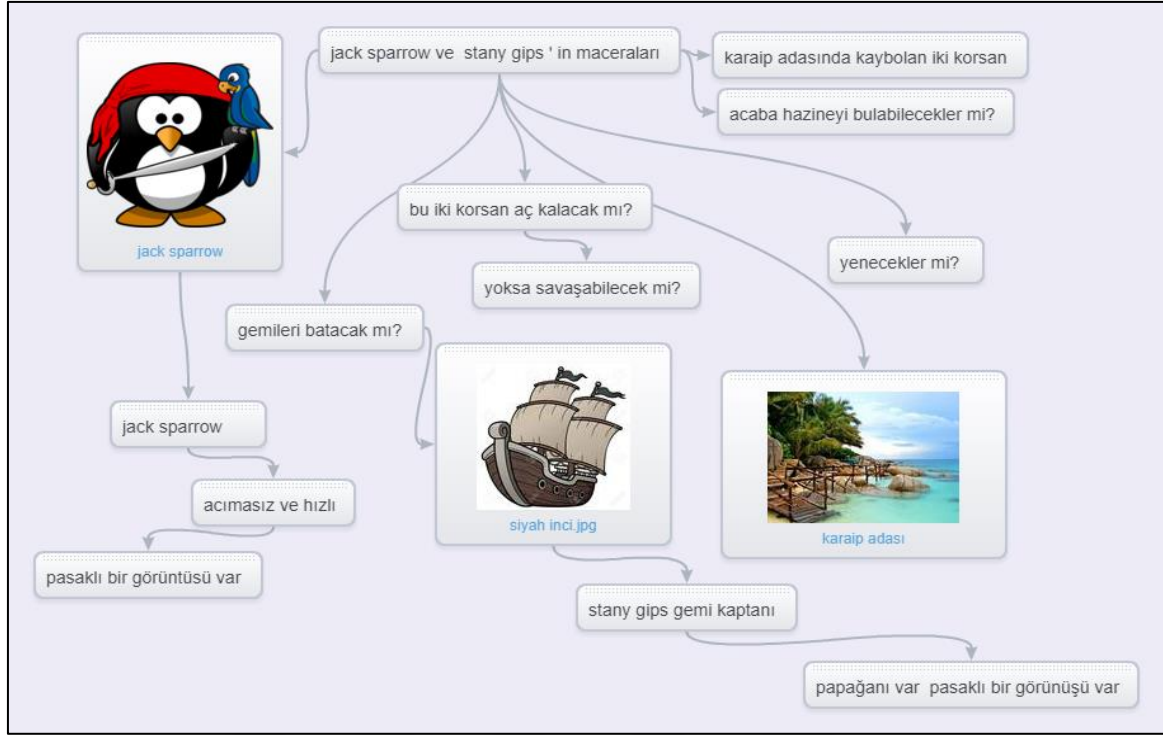
Tablo 19’da görüldüğü üzere, deney grubundaki ön test ile son test puanları arasında ($t_{(14)}=2,75$; $p=,01$) istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu farklılık deney grubunun yazma motivasyonu puanlarının düşmesinden kaynaklanmaktadır. Kontrol grubunda ise, ön test ile son test arasında ($t_{(14)}=-,55$; $p=,59$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, deneysel araştırma sürecinde yapılan çalışmaların öğrencilerinin yazma motivasyonu puanlarını artırmada etkili olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Gelişimi

Nasıldır?

Öğrencilere 14 haftalık süreç boyunca 3 adet hikâye yazdırılmıştır. İlk hikâye için 20, ikinci ve üçüncü hikâye için 18 ders saati süre ayrılmıştır. İlk uygulamada öğrencilere 3 adet konu verilmiştir. Öğrencilere verilen konular; *“Define avına çıkmış iki korsanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye”*, *“Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye”*, *“Bir öğrencinin okulda ilk haftasını anlatan bir hikâye”* şeklindedir. Öğrencilere hikâyenin yapısını kavratmak amacıyla, Simona Ciraolo tarafından yazılan *“Sarılalım mı?”* isimli resimli hikâye kitabı okunmuştur. Bu kitabın seçilmesindeki amaç, hikâyenin tüm unsurlarını tam anlamıyla barındırması ve görsel yazı eşleştirilmesinin öğrencilerin oluşturacakları dijital hikâyelere örnek olmasıdır. Bu hikâye çerçevesinde, hikâyenin yapısı ve unsurları tanıtılmıştır. İlk uygulamada öğrencilerin sürece aşina olmamaları sebebiyle grup çalışması yapılarak başlanmıştır. Öğrenciler heterojen olarak dağıtıldıktan sonra, bir konu seçmeleri istenmiştir. Gruplar konularını seçtikten sonra, seçtikleri konuyla ilgili olarak beyin fırtınası yapmaları amacıyla etkinlik kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler, grup halinde konu ile ilgili bilgilerini paylaştıktan sonra bireysel olarak hikâyelerini oluşturmak için hazırlık yapmışlardır. Ardından yazma sürecinin ilk aşaması olana **“hazırlık”** aşamasında kullanacakları *“Spider Scribe”* yani zihin haritası oluşturma programı tanıtılmıştır. Öğrenciler bu süreçte, her hikâye için 15 adet zihin haritası oluşturmuşlardır. Öğrencilerin programda oluşturdukları zihin haritalarının bir örneği aşağıda verilmiştir:

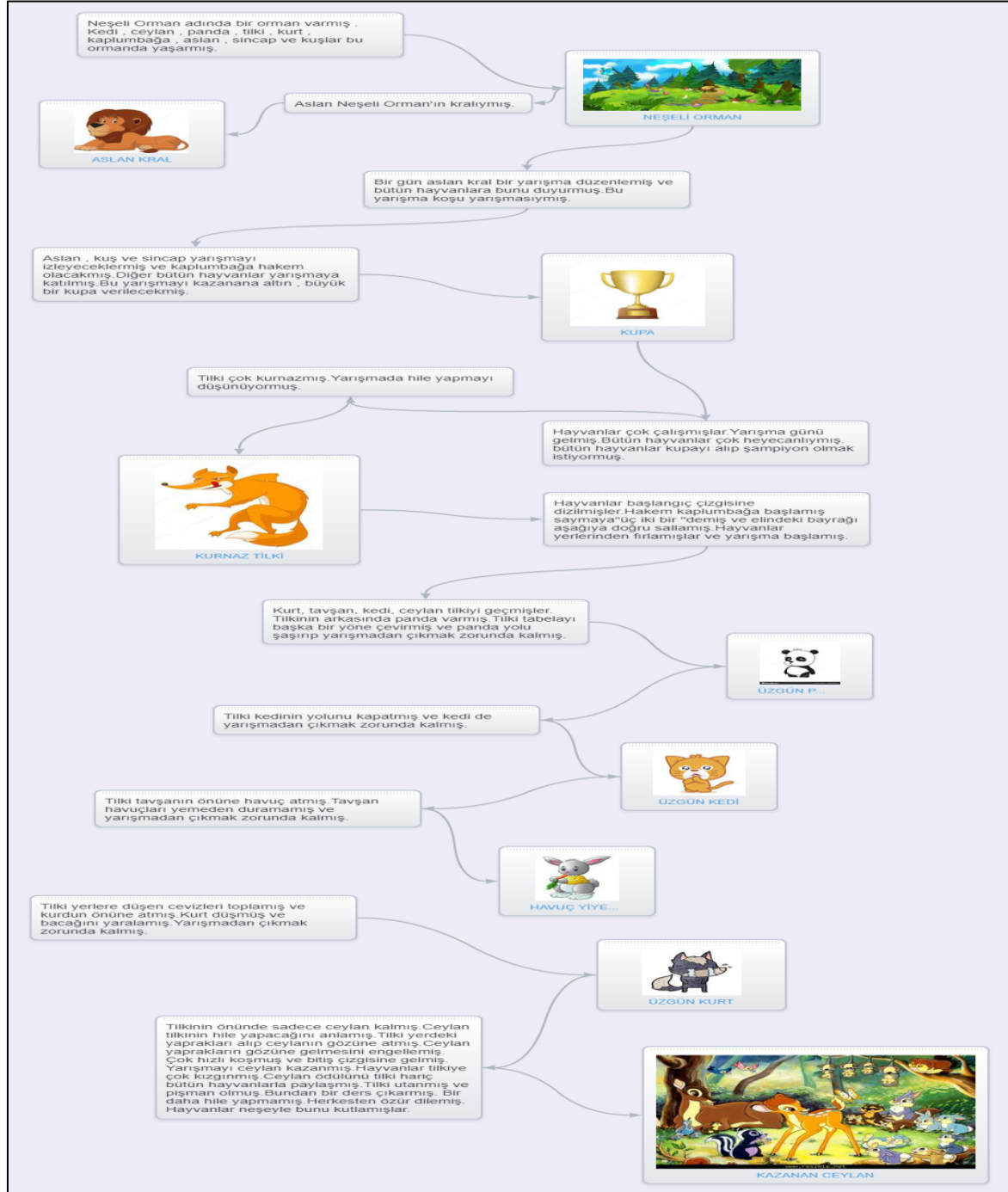


Şekil 24. Spider Scribe uygulama örneği, 1. hikâye

Öğrencilerin, yazma sürecinin her aşamasında hazırladıkları ürünlerle ve gösterdikleri performansla ilgili araştırmacı ev öğrenciler tarafından kontrol listesi tutulmuştur. Her aşamanın ardından kontrol listeleri öğrencilerle birlikte analiz edilmiştir. Bu aşamada kullanılan kontrol listesi 11 maddeden oluşmaktadır. 6 madde hikâyenin hazırlık aşamasıyla, 5 madde ise kullanılan dijital uygulamayla ilgilidir. Bu listeden alınacak en yüksek puan 33, en düşük puan 11 dir. Öğrencilerin ilk hikâyelerinden aldıkları puanların 18 ile 26 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin ilk hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 23'tür.

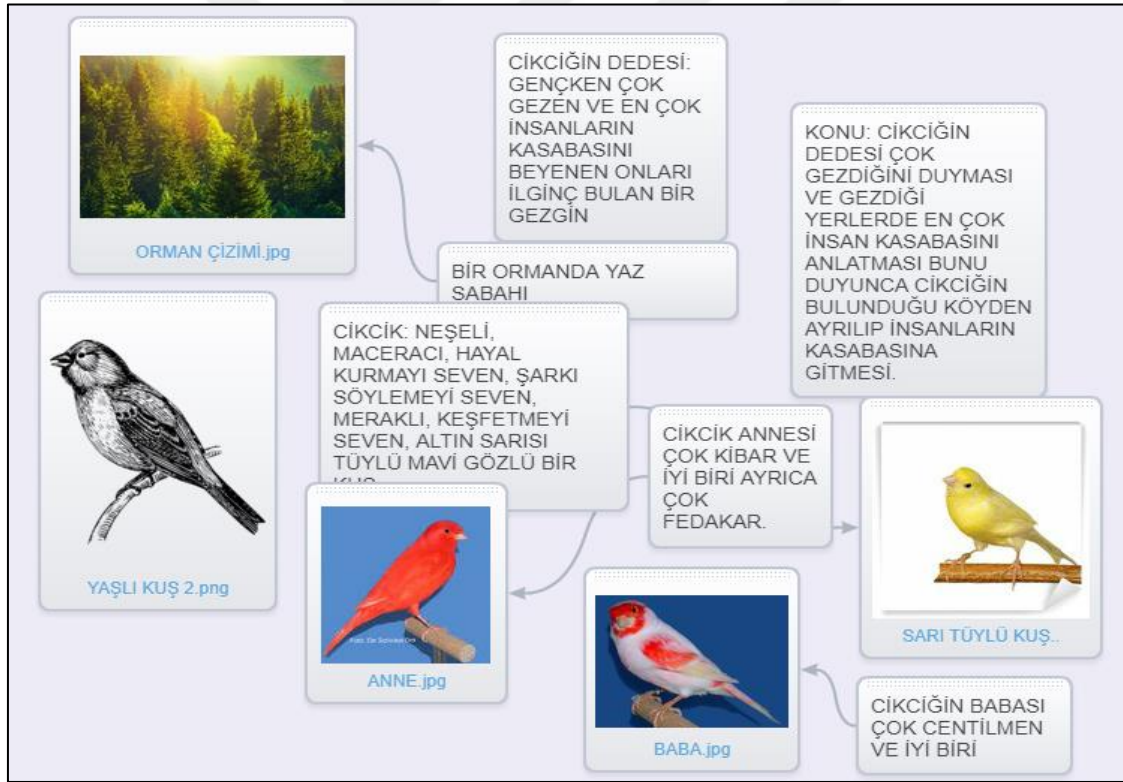
Öğrencilerin yazdıkları ilk hikâyeler tamamlandıktan sonra, ikinci hikâye için yazma sürecinin hazırlık aşamasına geçilmiştir. İlk hikâyede olduğu gibi, süreç aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu kez öğrencilere farklı konular sunulmuştur. Öğrencilere verilen konular: "Depreme maruz kalmış bir kişinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye", "Ormanda, hayvanlar arasında yapılan bir yarışmayı anlatan hikâye" ve "Yaz tatilinde, bir ailenin tatil macerasını anlatan bir hikâye" şeklindedir. Öğrenciler konu seçimini yaptıktan sonra, hikâyenin tüm unsurları ve hikâyenin yapısı mini ders şeklinde yeniden anlatılmıştır. Öğrencilerden seçtikleri konu ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Öğrenciler araştırma yaparken, kullandıkları siteler ve kaynaklar kontrol edilmiştir. Ardından yazma sürecinin hazırlık aşamasında kullandıkları Spider Scribe uygulamasına

geçilmiştir. Öğrencilere, bu uygulamada yeni hikâyelerinin zihin haritalarını oluşturmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerin ikinci hikâyelerinde oluşturdıkları zihin haritalarının bir örneği aşağıda verilmiştir.



değiştği görülmektedir. Öğrencilerin, ikinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 27’ dir.

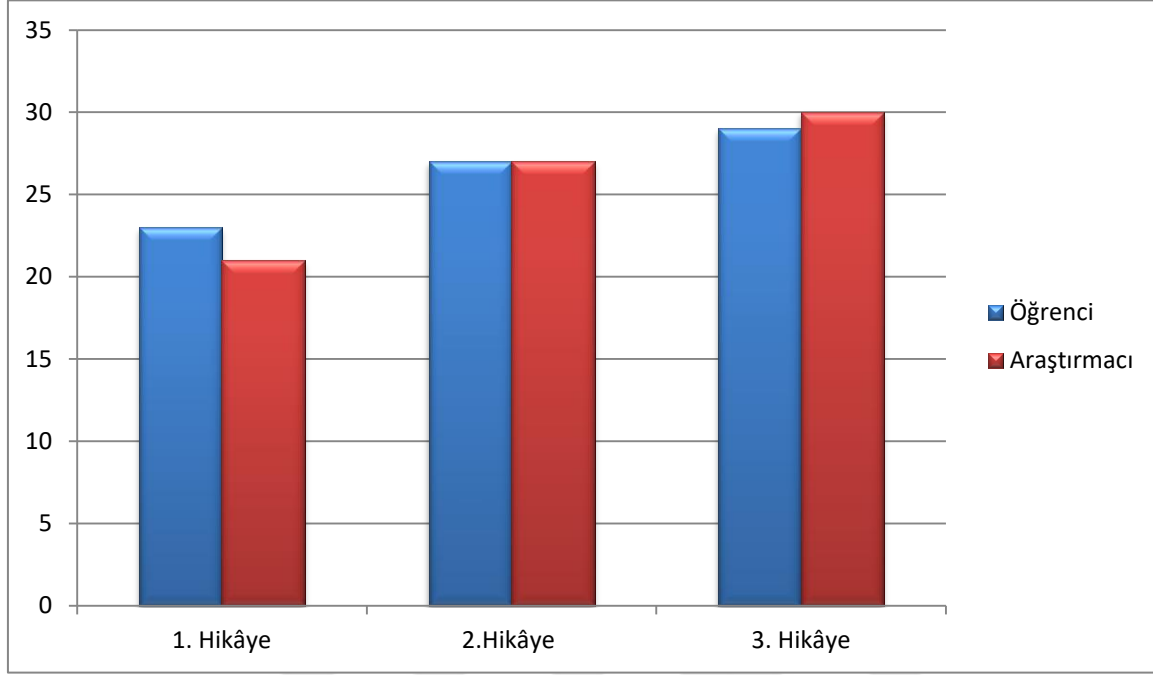
İkinci hikâye için süreç tamamlandıktan sonra, öğrenciler deneysel araştırma sürecinin son aşaması için 3. hikâyelerinin hazırlık sürecine başlamışlardır. Üçüncü hikâye için öğrencilere verilen konular; “*Küçük bir çocuğun parkta oynarken bir tavşan görmesi ve onu takip etmesiyle başlayan bir günlük serüvenini anlatan bir hikâye yazınız*”, “*Bir balıkçının deniz yolculuğunu anlatan bir hikâye yazınız*”, “*Bir kuş olduğunuzu düşünün ve bir gün boyunca yaşadıklarınızı anlatan bir hikâye yazınız*” şeklindedir. Öğrenciler konu seçimini yaptıktan sonra, hikâyenin yapısı anlatan bilgi kartları dağıtılmıştır. Hazırlık süreci için araştırmalarını tamamladıktan sonra, Spider Scribe uygulamasında zihin haritalarını oluşturdular. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinde oluşturdıkları zihin haritalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 26. Spider Scribe uygulama örneği, 3. hikâye

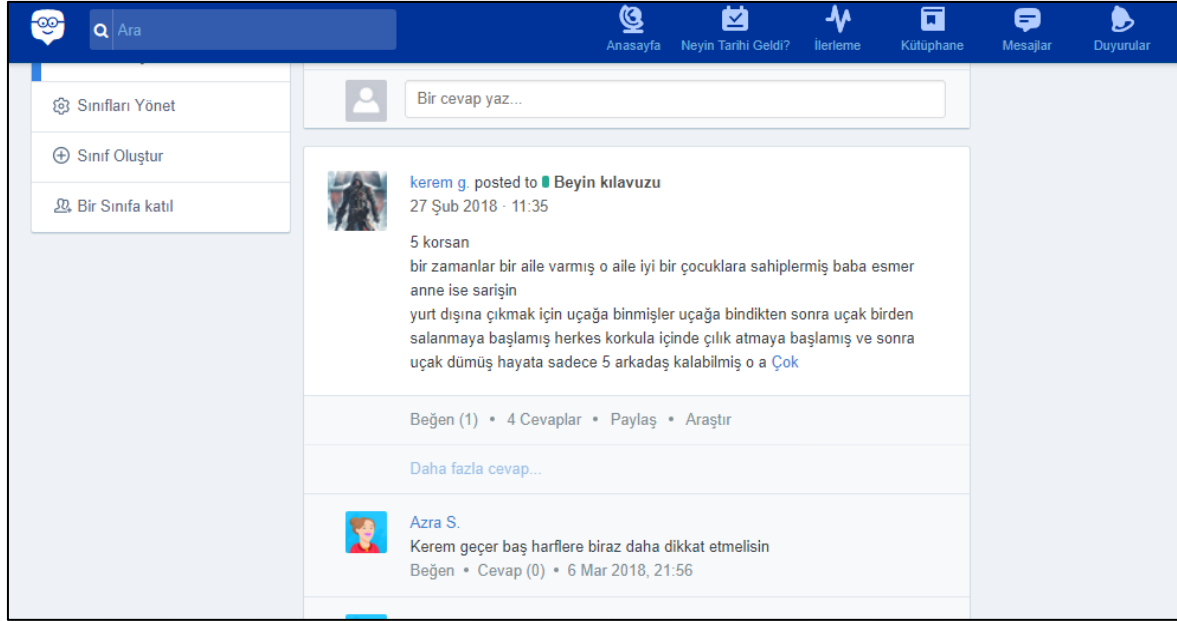
Öğrenciler, üçüncü hikâyeleri için hazırlık aşamasının sonunda kontrol listesini doldurmuşlardır. Ardından araştırmacı, her öğrenciyle birlikte kontrol listelerini gözden geçirmiştir. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinden aldıkları puanların 25 ile 33 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin, üçüncü hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 29’ dur.

Öğrencilerin hikâyelerinin hazırlık aşamasında kullandıkları Spider Scribe uygulamasından aldıkları puan ortalamaları aşağıda yer almaktadır:



Şekil 27. Yazma sürecinin hazırlık aşamasındaki gelişimi

Öğrenciler, yazma sürecinin ikinci aşaması olana “*taslak oluşturma*” aşamasına geçmişlerdir. Bu aşamada, dijital yazma atölyesi kapsamında kullanacakları uygulama olan Edmodo uygulaması tanıtılmıştır. Öğrenciler, bu uygulamada öğretmen tarafından oluşturulmuş sanal sınıflara yerleştirilmiş ve her grup kendi içerisinde grup arkadaşlarıyla hikâyelerini paylaşmışlardır. İlk hikâye için oluşturulan gruplar öğrencilerin istekleri doğrultusunda isimlendirilmiştir: “*Süper zekâlar, dijital çocuk, genç yazarlar, beyin kılavuzu*” şeklindedir. Ardından birbirlerine düzeltici dönütlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler, yazdıkları hikâyeleri kendi gruplarında paylaşmışlardır. Birbirlerine verdikleri dönütlerde genellikle hikâyenin içeriğinden çok yazıdaki imla ve noktalama hatalarına dikkat ettikleri ve hikâyeleri “*Güzel olmuş, çok beğendim. Şuradaki özel isim büyük harfle başlamalıydı, şu kelimeyi iki kere yazmışsın vs.*” şeklinde değerlendirmede bulundukları görülmektedir. Buradan yola çıkarak, dönüt verirken nelere dikkat etmeliyiz? Bir hikâyeyi nasıl incelemeliyiz? konusunda öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrenciler bu uygulamayı okul dışında da kullanmış ve araştırmacı tarafından takibi bu platform üzerinden ders saatleri dışında da gerçekleştirilmiştir. Yazma sürecinin bu aşaması için 4 ders saati ayrılmıştır. Öğrencilerin Edmodo uygulamasında, ilk hikâye için oluşturdukları taslak oluşturma çalışmalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



JACK VE STANY'NİN MACERALARI

Bir gün Karaip Adası adında olan, dillere destan bir yerde yaşayan iki korsan varmış. Birinin adı Jack Sparrow'muş diğerinin adı ise Stany Gips'miş. Jack kahverengi gözleriyle, deri korsan şapkasıyla ve komik görünüşüyle yaşayan bir adammış. Stany ise kalın deri ceketiyle ve papağanıyla pasaklı bir görünüme sahipmiş. Bu iki korsan Karaip Adasında hazine avına çıkmışlar. Fakat bu ada tuzaklarla doluymuş. Jack: Hadi dostum, demiş. Stany: Ama ben, hem kiloluyum hem yorgun, beni biraz anla dostum, demiş ve mola vermişler. Ama ben, hem kiloluyum hem yorgun, beni biraz anla dostum! Hadi dostummm! Fakat adada yalnızca onlar yokmuş. Düşmanların yaklaştığını gören iki korsan saklanmış ve saldırmaya hazırlanmışlar. Düşmanlar tam da oradan geçerken saldırmışlar. Jack'in en sevdiği gemisi olan Siyah İnci, geniş rahat bir gemiymiş. Stany 'Aaaaaa!' diye kaçışırken, Jack kahraman gibi savaşımaya devam etmişler. Ama iki kişi oldukları için kaçmaktan başka çare bulamamışlar.

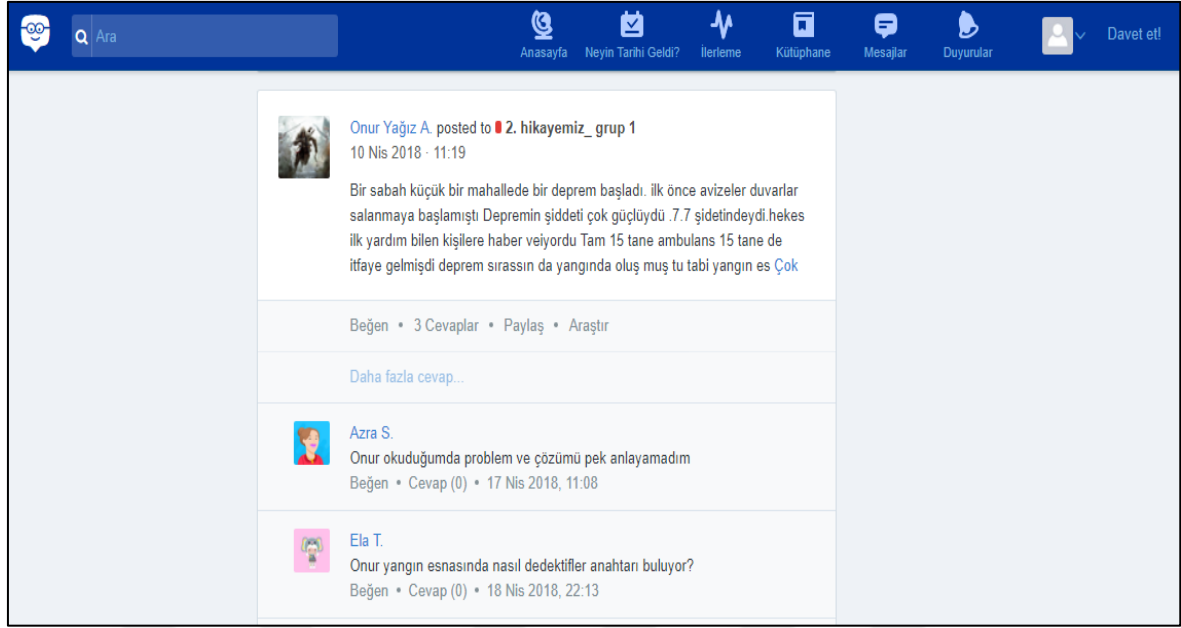
-Aaaaaaaa!

Jack: Yelkenler fora, demiş ve kaçmaya başlamışlar. Kaçarlarken olayı tartışmaya başlamışlar. Jack: 'Ah! dostum iki parmağımın kopması hiç iyi olmadı. Stany: Ne maceraydı ama, dedi. Ben de bombaya bastığım için bacağım kötü yara aldı. Hava kararmaya başlamıştı. Jack ve Stany adaya dönmeye karar vermişlerdi. Dinlenecekler ve adaları için savaşmaya devam edeceklerdi. Ölmek var dönmek yok. Jack ve Stany adındaki bu iki korsan acaba düşmanları yenip açlıklarını giderebilecek mi?

Şekil 28. Edmodo uygulama örneği 1. hikâye

Bu aşamada kullanılan kontrol listesi 18 maddeden oluşmaktadır. 12 madde hikâyenin taslak oluşturma aşamasıyla ilgiliyken, 6 madde Edmodo uygulamasını kullanma becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu listeden alacakları en yüksek puan 54 en düşük puan 18 dir. Öğrencilerin ilk hikâyelerinde aldıkları puanları 35 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin ilk hikâyelerinin taslak oluşturma aşamasında aldıkları puanların ortalamaları 44'tür.

Öğrencilerin yazdıkları ilk hikâyeler tamamlandıktan sonra, ikinci hikâye için yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasına geçilmiştir. İlk hikâyede olduğu gibi, süreç aynı şekilde işlemiştir. Bu kez öğrencilere farklı konular sunulmuştur. Öğrencilere verilen konular: *”Depreme maruz kalmış bir kişinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye”*, *“Ormanda, hayvanlar arasında yapılan bir yarışmayı anlatan hikâye”* ve *“Yaz tatilinde, bir ailenin tatil macerasını anlatan bir hikâye”* şeklindedir. Öğrenciler konu seçimini yaptıktan sonra, hikâyelerini nasıl yazacakları konusunda yönergeler verilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak yazma yönergeleri, öğretmen tarafından örnek verilerek aşama aşama tekrar açıklanmıştır. Öğrencilere verilen mini dersin ardından bu aşamada kullanacakları “edmodo” uygulamasına geçilmiştir. İlk hikâyede oluşturulan sanal gruplar ikinci hikâyede değiştirilmiştir. İkinci hikâyelerinde oluşturulan gruplar *”2. Hikâyemiz_grup1, grup2 grup3 ve grup4”* şeklindedir. Öğrencilere, bu uygulamada yeni hikâyelerinin taslak halini oluşturmaları için iki ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerin ikinci hikâye için oluşturdukları taslak oluşturma çalışmalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



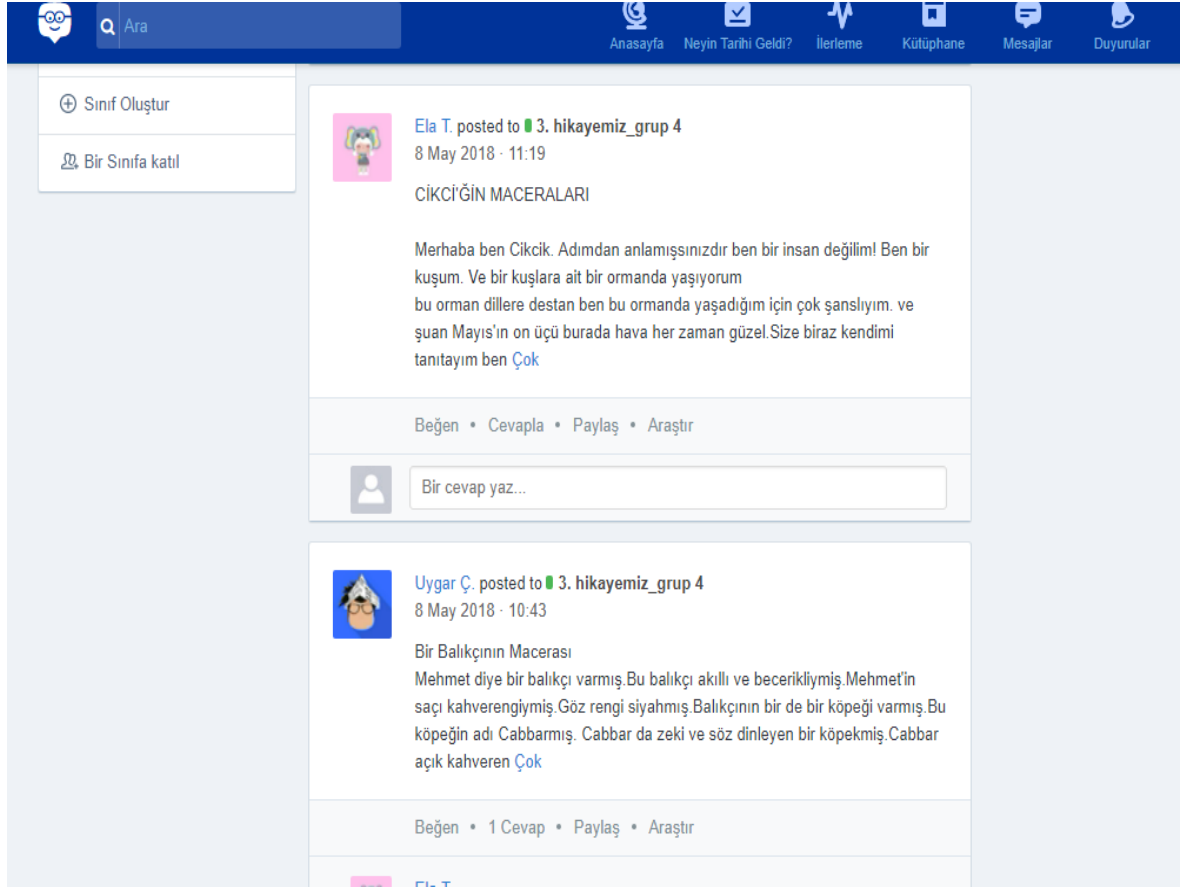
ADİL OLAN KAZANIR

Neşeli Orman adında bir orman varmış. Bu ormanda hep ilkbahar yaşanmış. Kedi, ceylan, panda, tilki, kurt, kaplumbağa, aslan, sincap ve kuşlar bu ormanda yaşamış. Bu ormanın bir kralı varmış. Bu kral aslanmış. Bir gün aslan kral bir yarışma düzenlemiş. Bunu bütün hayvanlara duyurmuş. Bu yarışma koşu yarışmasıymış. Hayvanlar bu yarışma için hazırlık yapmaya başlamış. Çok sevinçlilermiş. Aslan, kuş ve sincap yarışmayı izleyeceklermiş. Kaplumbağa hakem olacakmış. Diğer bütün hayvanlar yarışmaya katılacakmış. Bu yarışmayı kazanana büyük, altın bir kupa verilecekmış. Tilki çok kurnazmış. Yarışmada hile yapmayı düşünüyormuş. Hile ile kazanmak istiyormuş. Hayvanlar yarışma için çok çalışmışlar. Hayvanların hepsi yarışmayı kazanmayı ve kupayı alıp şampiyon olmayı çok istiyormuş. Yarışma günü gelmiş. Bütün hayvanlar çok heyecanlıymış. Hayvanlar başlangıç çizgisine dizilmişler. Hakem kaplumbağa başlamış saymaya "üç iki bir " demiş ve elindeki bayrağı aşağıya doğru sallamış. Hayvanlar yerlerinden fırlamış ve yarışma başlamış. Kurt, tavşan, ceylan, kedi tilkiyi geçmişler. Tilkinin arkasında panda varmış. Tilki yol üstündeki tabelayı başka yöne çevirmiş ve panda yolunu şaşırp yarışmadan çıkmak zorunda kalmış. Seni hileci tilki! Görürsün Sen! Tilki tavşanı görmüş. Tavşanın önüne havuç atmış. Tavşan havuçları yemeden duramamış ve yarışmadan çıkmak zorunda kalmış. Mmm. Bu havuçlar çok güzel. Ama yarışmaya devam edemeyeceğim. Off. Seni hileci tilki! Tilki bu sefer kurdu görmüş. Tilki yerlere düşen cevizleri toplamış ve kurdun önüne atmış. Kurt düşmüş ve bacağını yaralamış Yarışmadan çıkmak zorunda kalmış. Off. Seni hileci tilki! Tilkinin önünde sadece ceylan kalmış. Ceylan tilkinin hile yapacağını anlamış. Tilki yerdeki yaprakları alıp ceylanın gözüne atmış. Ceylan yaprakların gözüne gelmesini engellemiş. Çok hızlı koşmuş ve bitiş çizgisine gelmiş. Yarışmayı ceylan kazanmış. Hayvanlar tilkiye çok kızgınmış. ceylan tilki hariç ödülünü bütün hayvanlarla paylaşmış. Bundan bir ders çıkarmış. Bir daha hile yapmamış. Herkesten özür dilemiş. Hayvanlar bunu neşeye kutlamışlar

Şekil 29. Edmodo Uygulama Örneği, 2. Hikâye

Öğrencilerin ikinci hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 34 ile 49 puan arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin ikinci hikâyelerinin taslak oluşturma aşamasında aldıkları puanların ortalamaları 45'tir.

İkinci hikâye için süreç tamamlandıktan sonra, öğrenciler deneysel araştırma sürecinin son aşaması için 3. Hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Üçüncü hikâye için öğrencilere verilen konular; *“Küçük bir çocuğun parkta oynarken bir tavşan görmesi ve onu takip etmesiyle başlayan bir günlük serüvenini anlatan bir hikâye yazınız”*, *“Bir balıkçının deniz yolculuğunu anlatan bir hikâye yazınız”*, *“Bir kuş olduğunuzu düşünün ve bir gün boyunca yaşadıklarınızı anlatan bir hikâye yazınız”* şeklindedir. Diğer hikâyelerde olduğu gibi bu hikâyede de öğrencilerin sanal grupları ve grup arkadaşları değiştirilmiştir. Öğrencilerin son hikâyelerinde grup arkadaşlarına verdikleri dönütlerin yapısının değiştiği görülmektedir. Artık hikâyenin biçimsel unsurundan ziyade yapısıyla ilgili de geri bildirimde bulundukları görülmüştür: *“Karakter tanıtımın gayet güzel. Metnin bölümlerinden giriş bölümü güzel, gelişme bölümü de güzel ama sonuç bölümü: hikâyenin sonuç bölümüne Mehmet zor durumda kalırsa havaya fişek atacakmış demişsin yani hikâyenin sonuç bölümünü tam yazmamışsın sonunda ne olduğu belli değil. Bu yüzden hikâyenin sonucunda ne olduğunu yazmalısın. Hikâyenin zamanını giriş bölümüne yazmamışsın. Giriş bölümüne zamanı eklemelisin. Başlatıcı olayın güzel ama biraz daha ayrıntı ekleyebilirsin. Problemin güzel fakat biraz daha ayrıntı ekleyebilirsin. Hikâyenin ana fikrini pek anlayamadım bu yüzden biraz daha belli edebilirsin.”* şeklinde dönütler yer almaktadır. Öğrencilerin üçüncü hikâye için oluşturdukları taslak oluşturma çalışmalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 30. Edmodo uygulama örneği 3. hikâye

CİKCI'ĞİN MACERALARI

Merhaba ben Cıkık. Adımdan anlamışsınızdır ben bir insan değilim! Ben bir kusum. Ve bir kuşlara ait bir ormanda yaşıyorum, bu orman dillere destan ben bu ormanda yaşadığım için çok şanslıyım. ve şuan Mayıs'ın on üçü burada hava her zaman güzel. Size biraz kendimi tanıtayım ben hayal kurmayı, resim yapmayı, şarkı söylemeyi, çok severim. Ayrıca maceralara atılmayı farklı yerler keşfetmeyi de çok severim hatta kendi ormanımda dört tane gizli mağara keşfettim. Bu arada benim sarı tüylerim ve masmavi gözlerim var. Benim bu keşfetmeye olan merakım herhalde dedemden geliyor benim dedem Kahve her yeri gezmiş ve en çok da insanların ülkesini beğenmiş ve ilginç bulmuş. Hatta insanların bizden çok farklı olduğunu söyledi ayrıca insanların vücutlarının çok değişik olduğunu da söylledi.

Onların kanatları yokmuş onun yerine iki kolları varmış. Bana kolların neye benzediğini anlatmadı ama biz kuşlar gibi uçamıyorlar dedi. Ama iki kulakları iki gözleri bir burunları iki bacakları varmış iki gözleri ve bir kafaları varmış ve bizim gibi yuvaları yokmuş evleri varmış. Ben bunları duyunca insanların nasıl birileri olduğunu çok merak ettim acaba insanlar nasıllar? Ama dedem bunları herkese anlatmıştı neden hiç kimse merak etmiyor tam bunları içimden geçirirken içeriden annemin sesi geldi:

- Cıkık hadi oğlum artık yatağa gidip uyuma vakti saat 10.30 hadi bakalım tatlım.

- Of anne biraz geç yatsam

-Olmaz cıkık hadi yatağa

Bunu duyunca artık ısrar edemeyeceğimi anladım ve hemen yatağıma gittim yatağım çok yumuşak

olduğu için hep çok rahat uyuyorum. Aradan tam sekiz saat geçti ve sabah oldu ben hemen yatağımdan kalkıp formamı giydim. Daha sonra banyoya gidip elimi ve yüzümü yıkadım. Sonra da annemin hazırladığı kahvaltıya oturdum kahvaltı da babam da vardı babam her sabah yaptığı gibi gazeteye bakıyordu. Kırmızı kanatlarıyla başını kaşıyordu. Bir şeyi bilemediği kesindi ama neyi?

Hemen babama sordum:

- Baba ne oldu cevabı bulamadın mı?

- Evet, unuttum acaba güneş bir yıldızmıydı yoksa gezegen mi?

- Tabii yıldız baba.

-Teşekkürler yavrum

-Bir şey değil

Ben cevabı söyledikten sonra annem gülmeye başladı şöyle dedim:

- Anne neden gülüyorsun?

- Tatlım ben babana gülüyorum

- Neden?

- Bu çok kolay bir soru çünkü

-Evet

- Olamaz senin okul saatin geldi de

Bunu duyar duymaz hemen kapıya fırladım, görüşürüz dedim ve evden çıktım. Okula yürüyerek gittiğimden servise yetişme telaşım yoktu. Okula geldiğimden sürekli insanları düşünüyordum bu yüzden dersi dinleyemedim. Eve gittiğimden annemle babama insanların dünyasına gidelim mi? Diye sordum ama onlar sen yine dedenin saçmalıklarına mı merak saldın dediler. Bunu duyunca çok kızdım ve birden bağırmaya başladım dedem saçmalık değil! O bir gezgin! Dedim ve hemen odama gittim ve sürekli insanları düşündüm. Ve sonunda karar verdim bu akşam gizlice yuvamdan çıkıp yolculuğa hazırlanacaktım. Ama ben bunları düşünürken annem beni yemeğe çağırdı. Geldim hemen akşam yemeğini yedim ardından odama geçip akşam evden nasıl çıkamam gerektiğini söyleyen bir plandı bu. İşte akşam olmuştu ben hemen annem ve babamı kontrol etmek için yatak odasına girdim ikisi de mışıl mışıl uyuyordu hemen kapıdan sessizce çıktım. Uçarak dağları, tarlaları aştım işte gelmişim!

Çok mutlu ve sevinçliydim ilk önce onları inceledim onlar tam da dedemin anlattığı gibilerdi. Daha sonra tellerde duran birkaç kuşun yanına konup onlarla insanlardan bahsettik. Ama insanların çok acımasız olduklarını söylediler. Ama ben kararlıydim ne demişler: sabreden derviş muradına ermiş. Ben de hemen bir evin penceresine kondum insanlara baktım ve çok şaşırdım bir kafesin içinde bir kuş vardı gerçekten çok üzülüm gizlice açık camdan içeriye girdim ve gagamla kafesin kilidini açtım. Kuş bana şunları dedi:

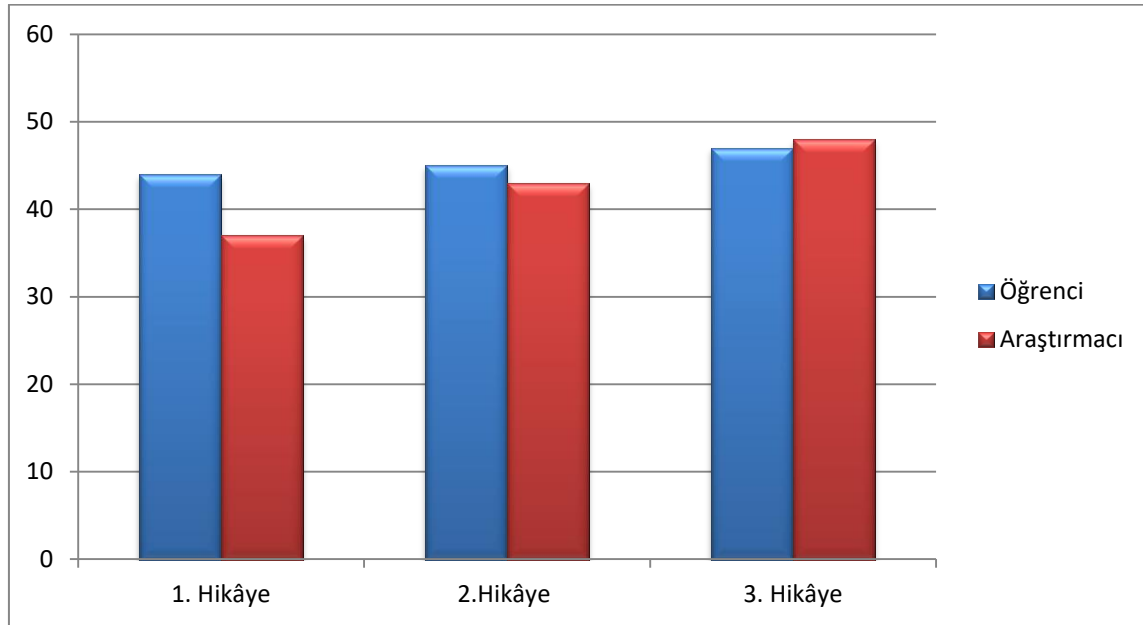
- Çok teşekkür ederim.

- Bir şey değil.

Aslında şunu düşündüm artık insanları hiç sevmedim. İnsanları merak ettim ama bu kadar kötü olduklarını düşünmemiştim. Bu yüzden hemen çevreme baktım insanların evini inceledim dereleri seyrettim.

Şekil 31. Edmodo uygulama örneği, 3. hikâye

Öğrenciler, üçüncü hikâyelerini grup arkadaşlarının ve araştırmacının dönütüne göre düzenledikten sonra kontrol listelerini doldurmuşlardır. Öğrencilerin son ürünlerinden aldıkları puanların 42 ile 54 puan arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinin taslak oluşturma aşamasında aldıkları puanların ortalamaları 47'dir.

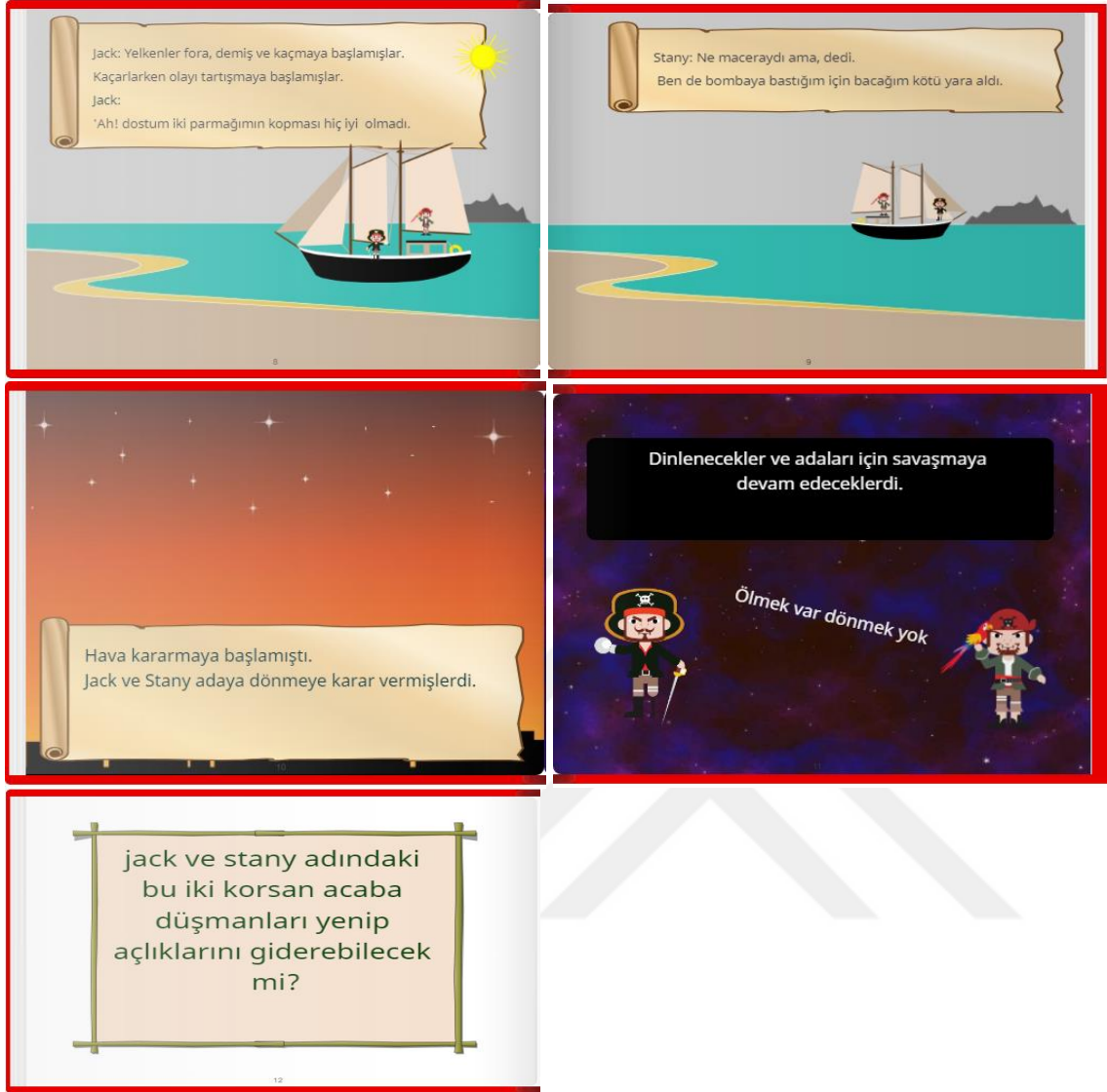


Şekil 32. Yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasındaki gelişimi

Öğrenciler yazdıkları birinci hikâyelerinin ilk iki aşamasını tamamladıktan sonra yazma sürecinin üçüncü aşaması olan “gözden geçirip düzenleyerek yazma” aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler, bir önceki aşamada yazmış oldukları hikâyelerinin taslağını sınıf arkadaşlarıyla ve araştırmacı ile paylaşmışlardır. Aldıkları dönütler doğrultusunda, hikâyelerini yeniden düzenlemişlerdir. Araştırmacı her öğrencinin hikâyesini tek tek incelemiştir. “Burada ne anlatmak istiyorsun?, Yazına en uygun başlık ne olabilir?, Sence yazının ana düşüncesi ne?, Senin için bu bölüm neden önemli?” gibi sorularla öğrencilerin eksiklerine dikkat çekmiştir. Ardından öğrencilerin bu aşamada kullanacakları Story Jumper uygulaması tanıtılmıştır. Öğrenciler, bu uygulama sayesinde dijital hikâye kitaplarını oluşturmuşlardır. Görsellerin yazı ile uyumlu olması gerektiği hatırlatılmıştır. Hikâyelerine ses ekleme özelliği olmasına rağmen, ilk hikâyede hiçbir öğrenci ses ekleyememiştir. Bu aşamada kullanılan kontrol listesi 16 maddeden oluşmaktadır. 8 madde hikâyenin gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasıyla ilgiliyken, 8 madde de dijital uygulamayı kullanma becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu listeden alacakları en yüksek puan 48 en düşük puan 16 dir. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanların 36 ile 45 arasında değiştiği görülmektedir. İlk hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 40’tır. Öğrencilerin Story Jumper uygulamasında, ilk hikâye için oluşturdukları dijital hikâye kitaplarından bir örnek aşağıda verilmiştir:

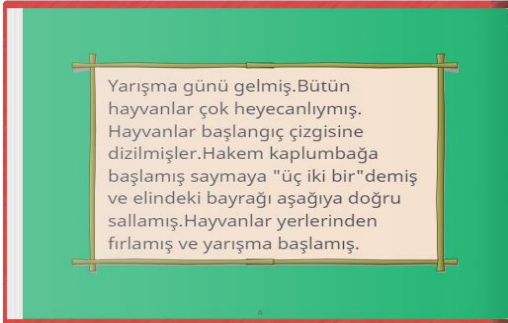
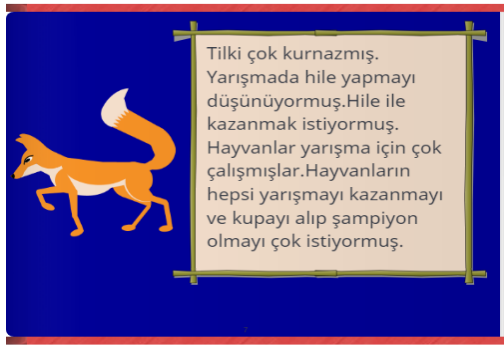
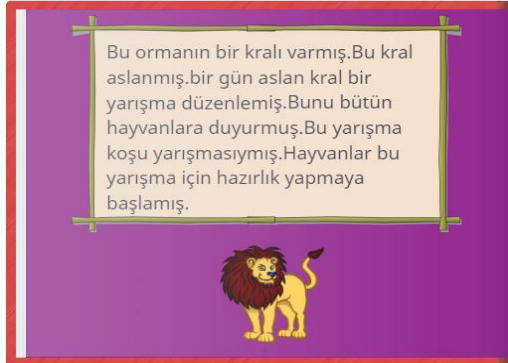
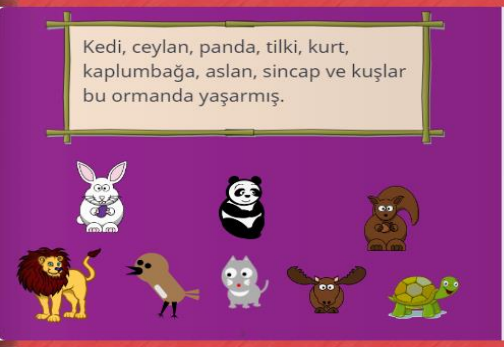


Şekil 33. Story Jumper uygulama örneği, 1. hikâye

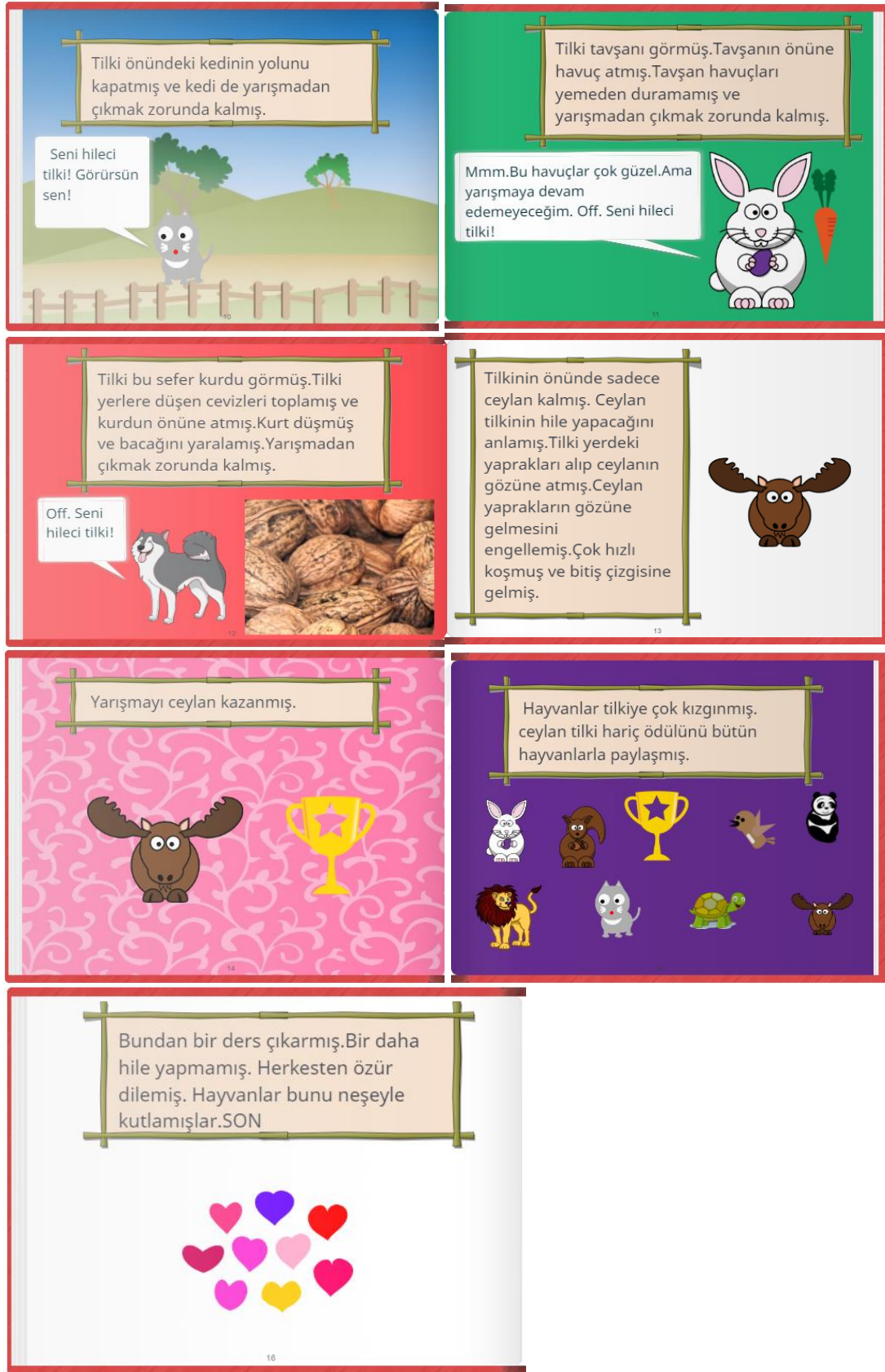


Şekil 33. (devam) Story Jumper uygulama örneği 1. hikâye

Öğrencilerin yazdıkları ilk hikâyeler tamamlandıktan sonra, ikinci hikâye için gözden geçirip düzenleyerek yazma aşamasına geçilmiştir. İlk hikâyede olduğu gibi, süreç aynı şekilde işlemiştir. Öğrenciler oluşturdukları taslak hikâyelerini bu aşamada tekrar gözden geçirmişlerdir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, hikâyelerde zayıf kalan kısımlar için hikâyenin yapısı ve unsurları hakkında tekrar bilgi verilmiştir. Yazma yönergeleri ve hikâyenin içeriği ile ilgili son aşama olduğu yeniden hatırlatılmıştır. Öğrencilere verilen mini dersin ardından bu aşamada kullanacakları “Story Jumper” uygulamasına geçilmiştir. Öğrenciler birinci hikâyelerindeki eksiklerini göz önüne alarak, dijital hikâyelerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin ikinci hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 36 ile 46 puan arasında değiştiği görülmektedir. İkinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 41’dir. Öğrencilerin Story Jumper uygulamasında, ikinci hikâye için oluşturdukları dijital hikâye kitaplarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 34. Story Jumper uygulama örneği 2. hikâye



Şekil 34. (devam) Story Jumper uygulama örneği, 2. hikâye

İkinci hikâye için süreç tamamlandıktan sonra, öğrenciler deneysel araştırma sürecinin son aşaması için 3. Hikâyelerini yazmaya başlamışlardır. Öğrencilerin oluşturdukları son

ürünlerinde, görsel ile yazının uyumuna, cümle akıcılığına, kelime seçimine ve hikâye yazma yönergelerine daha çok dikkat ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 37 ile 46 puan arasında değiştiği görülmektedir. İkinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 42'dir. Öğrencilerin Story Jumper uygulamasında, üçüncü hikâye için oluşturdukları dijital hikâye kitaplarından bir örnek aşağıda verilmiştir.



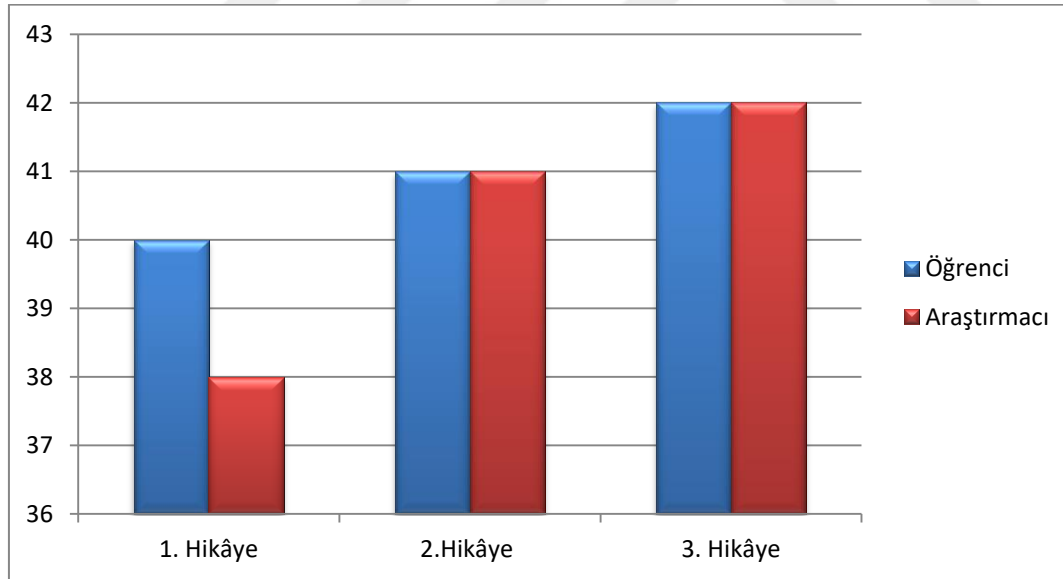
Şekil 35. Story Jumper uygulama örneği, 3. hikâye



Şekil 35. (devam) Story Jumper uygulama örneği 3. hikâye



Şekil 35. (devam) Story Jumper uygulama örneği, 3. hikâye



Şekil 36. Yazma sürecinin gözden geçirme aşamasındaki gelişimi

Öğrenciler, ilk hikâyelerini dijital ortamda kitap haline getirdikten sonra, yazma sürecinin dördüncü aşaması olan redaksiyon aşamasına geçmişlerdir. Bu aşamada öğrencilere, yazılarının içeriklerini son kez gözden geçirmeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Ardından, noktalama, imla ve dilbilgisi hatalarını belirleyerek hikâyelerini kontrol etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ilk hikâyeleri olduğu için, araştırmacı süreç başında seçtiği birkaç hikâyeyi nasıl düzeltecekleri konusunda öğrencilere açıklamak için projeksiyonla tahtaya

yansıtılmış ve sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin hikâyelerini düzeltmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu aşamada daha çok grup arkadaşlarından gelen dönütler doğrultusunda düzenleme yapmışlardır. Öğrenciler yazma sürecinin bu aşamasında “Wikispaces” isimli dijital uygulamayı kullanmışlardır. Bu uygulama, öğrencilerin kendi wiki denilen sayfalarını oluşturdukları ve yazılarını paylaştıkları bir platformdur. İlk olarak programın nasıl kullanılacağı öğrencilere tanıtılmıştır. Ardından oluşturulan sanal sınıfta öğrenciler ürünlerini paylaşmışlardır. Bu aşamada kullanılan kontrol listesi 12 maddeden oluşmaktadır. 6 madde hikâyenin redaksiyon aşamasıyla ilgiliyken, 6 madde de dijital uygulamayı kullanma becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu listeden alacakları en yüksek puan 36 en düşük puan 12 dir. Öğrencilerin ilk hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 24 ile 34 puan arasında değiştiği görülmektedir. İlk hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 28’dir. Öğrencilerin Wikispaces uygulamasında, birinci hikâye için oluşturdukları kendi wiki sayfalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 37. Wikispaces uygulama örneği, 1. hikâye

Öğrenciler bu uygulamada, hikâyelerin altına yorum yazarak arkadaşlarının yanlışlarını düzeltmek ve eksiklerinin göstermek için geri bildirimde bulunmuşlardır. Bu uygulama için 3 ders saati ayrılmıştır.

**1. Hikaye düzeltme**
omerasaf [about an hour ago](#)

Kuzey, birinin konuşmasını yazarken konuşma çizgisi kullanmalısın. Mesela Jackin söylediğini yazrken

**Kerema** [14 minutes ago](#)
Kuzey başlıkta ünlem işareti neden kullandın?

**Elat1** [12 minutes ago](#)
Pasaklı bir yazarken bitişik olmuş.

**Azras1** [10 minutes ago](#)
Her konuşmayı konuşma çizgisiyle belirtebilirsin. Birinde var birinde yok

**Enesa11** [9 minutes ago](#)
Aaaaaa yazarken çok uzatmışsın bence o kadara gerek yok.

**Cang11** [8 minutes ago](#)
Hikayen kısa olmuş biraz daha olay katabilirsin Kuzey

**Ceylinn1** [5 minutes ago](#)
Güzel olmuş Kuzey tebrik ederim.

**Uygarc11** [3 minutes ago](#)
Sonunda soru sorman güzel olmuş ama son cümlede isimleri küçük yazmışsın.

Şekil 38. Wikispaces uygulama örneği, 1. hikâye dönütleri

Öğrenciler, Wikispaces programında yazma sürecinin son yazım aşamasına yönelik geri bildirimde bulunmuşlardır. Geri bildirimlerde genellikle “*güzel olmuş*”, “*hikâyen kısa olmuş*”, “*büyük harf kullanman gerekiyor*” şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin sürece yabancı olmaları, nasıl geribildirimde bulunmaları gerektiğinin bilincinde olmamaları sebebiyle, araştırmacı tarafından bir hikâye üzerinde örnek uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından, bu aşamada hikâyenin içeriğinden çok biçimsel özellikleri dikkat edilmesi gerektiği hatırlatılmıştır. Kullanılan uygulamanın İngilizce olması ve ilk hikâyeleri olması sebebiyle öğrenciler zorlandıkları alanlarda daha önce oluşturulan grupta yer alan arkadaşlarından destek almışlardır. Hikâyeler “dijital yazma atölyesi” başlığı altında ortak bir wiki sayfasında paylaşılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları ilk hikâyeler tamamlandıktan sonra, ikinci hikâye için son yazım aşamasına geçilmiştir. İlk hikâyede olduğu gibi, süreç aynı şekilde işlemiştir. Öğrenciler hikâyelerini bu aşamada son kez gözden geçirmişlerdir. Yazdıkları ve inceledikleri birinci

hikâyelerinden farklı olarak bu sefer süreçte imla kılavuzu ve Tdk gibi sitelerden yazılan kelimelerin kontrolünü sağlamaya çalışmışlardır. Öğrenciler birinci hikâyelerindeki eksiklerini göz önüne alarak, ikinci hikâyelerini oluşturmuşlardır. Öğrencilerin ikinci hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 24 ile 34 puan arasında değiştiği görülmektedir. İkinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 30'dur. Öğrencilerin Wikispaces uygulamasında, ikinci hikâye için oluşturdukları wiki sayfalarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Dijitalyazmaatlyesi

☆ Adil Olan Kazanır _2.Hikayem

Adil Olan Kazanır

Neğeli Orman adında bir orman Neğeli Orman adında bir orman varmış. Bu ormanda hep ilkbahar yaşanmış.Kedi, ceylan, panda, tilki, kurt, kaplumbağa, aslan, sincap ve kuşlar bu ormanda yaşamış.Bu ormanın bir kralı varmış.Bu kral aslanmış.bir gün aslan kral bir yarışma düzenlemiş.Bunu bütün hayvanlara duyurmuş.Bu yarışma koşu yarışmasıymış.Hayvanlar bu yarışma için hazırlık yapmaya başlamış.Çok sevinçliymiş. Aslan,kuş ve sincap yarışmayı izleyeceklermiş. Kaplumbağa hakem olacaktı.diğer bütün hayvanlar yarışmaya katılacaktı.Bu yarışmayı kazanana büyük,altın bir kupa verilecekti. Tilki çok kurnazmış. Yarışmada hile yapmayı düşünüyormuş.Hile ile kazanmak istiyormuş. Hayvanlar yarışma için çok çalışmışlar.Hayvanların hepsi yarışmayı kazanmayı ve kupayı alıp şampiyon olmayı çok istiyormuş.Yarışma günü gelmiş.Bütün hayvanlar çok heyecanlıymış. Hayvanlar başlangıç çizgisine dizilmişler.Hakem kaplumbağa başlamış saymaya "üç iki bir" demiş ve elindeki bayrağı aşağıya doğru sallamış.Hayvanlar yerlerinden fırlamış ve yarışma başlamış. Kurt,tavşan,ceylan,kedi tilkiyi geçmişler.Tilkinin arkasında panda varmış.Tilki yol üstündeki tabelayı başka yöne çevirmiş ve panda yolunu şaşırtıp yarışmadan çıkmak zorunda kalmış.Seni hileci tilkil! Görürsün sen!Tilki tavşanı görmüş.Tavşanın önüne havuç atmış.Tavşan havuçları yemeden duramamış ve yarışmadan çıkmak zorunda kalmış. Mmm.Bu havuçlar çok güzel.Ama yarışmaya devam edemeyeceğim. Off. Seni hileci tilki!Tilki bu sefer kurdü görmüş.Tilki yerlere düşen cevizleri toplamış ve kurdun önüne atmış.Kurt düşmüş ve bacağına yaralamış.Yarışmadan çıkmak zorunda kalmış.Off. Seni hileci tilki!Tilkinin önünde sadece ceylan kalmış. Ceylan tilkinin hile yapacağını anlamış.Tilki yerdeki yaprakları alıp ceylanın gözüne atmış.Ceylan yaprakların gözüne gelmesini engellemiş.Çok hızlı koşmuş ve bitiş çizgisine gelmiş.Yarışmayı ceylan kazanmış. Hayvanlar tilkiye çok kızgınmış. ceylan tilki hariç ödülünü bütün hayvanlarla paylaşmış.Bundan bir ders çıkarmış.Bir daha hile yapmamış. Herkesten özür dilemiş. Hayvanlar bunu neşeyle kutlamışlar

Şekil 39. Wikispaces uygulama örneği, 2. hikâye

 Add Discussion

 **Keremg** *about an hour ago*
2. hikaye düzeltme

Ece, harikasin. Çok güzel olmuş tebrik ederim.

 **Berenb11** *11 minutes ago*
Ece, ilk cümlede iki tane neşeli yazmışsın.

 **Kuzeyt11** *9 minutes ago*
Ece, konuşmaları yazarken konuşma çizgisi kullansan daha iyi olur. Ama genel olarak güzel olmuş

 **Derini11** *8 minutes ago*
Çok beğendim. tebrik ederim arkadaşım

 **Zeynepd11** *6 minutes ago*
Son yerlerde noktadan sonra ceylan tilki hariç yazarken küçük harfle başlamışsın

 **Enesa11** *6 minutes ago*
Ece güzel olmuş tebrik ederim.

 **Enesa11** *5 minutes ago*
Ece güzel olmuş tebrik ederim.

 **omerasaf** *4 minutes ago*
Konuşma cümlelerini parantez içine alabilirsin

 **Elat1** *2 minutes ago*
Bu kral aslanmıştan sonra küçük harfle başlamışsın. Başka da yok

Şekil 40. Wikispaces uygulama örneği, 2. hikâye dönütleri

İkinci hikâye için süreç tamamlandıktan sonra, öğrenciler deneysel araştırma sürecinin son aşaması için 3. Hikâyelerini gözden geçirmeye başlamışlardır. Öğrencilerin oluşturdukları son ürünlerinde, yazım kuralları, imla ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı gibi konularda daha iyi oldukları görülmektedir. Arkadaşlarına verdikleri geri bildirimlerin biraz daha ayrıntılı ve açıklayıcı olması bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 30 ile 36 puan arasında değiştiği görülmektedir. İkinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 33'tür. Öğrencilerin Wikispaces uygulamasında, üçüncü hikâye için yayınladıkları sayfalardan bir örnek aşağıda verilmiştir:

 Edit 4

Merhaba ben Cikkik. Adımdan anlaşımsızdır ben bir insan değilim! Ben bir kuşum. Ve bir kuşlara ait bir ormanda yaşıyorum. Bu orman dillere destan, ben bu ormanda yaşadığım için çok şanslıyım. Ve şuan Mayıs'ın on üçü burada hava her zaman güzel. Size biraz kendimi tanıtayım ben hayal kurmayı, resim yapmayı, şarkı söylemeyi çok severim. Ayrıca maceralara atılmayı farklı yerler keşfetmeyi de çok severim hatta kendi ormanımda dört tane gizli mağra keşfettim. Bu arada benim sarı tüylerim ve masmavi gözlerim var. Benim bu keşfetmeye olan merakım herhalde dedemden geliyor benim dedem kahve her yeri gezmiş ve en çok da insanların ülkesini beynemiş ve ilginç bulmuş. Hatta insanların bizden çok farklı olduğunu söyledi ayrıca insanların vicutlarının çok değişik olduğunu da söyledi. onların kanatları yokmuş onun yerine iki kolları varmış. Bana kolların neye benzediğini anlatmadı ama biz kuşlar gibi uçamıyorlar dedi. Ama iki kulakları iki gözleri bir burunları iki bacakları varmış iki gözleri ve bir kafaları varmış ve bizim gibi yuvaları yokmuş evleri varmış. Ben bunları duyunca insanların nasıl birileri olduğunu çok merak ettim acaba insanlar nasıllar? Ama dedem bunları herkese anlatmıştı neden hiç kimse merak etmiyor tam bunları içimden geçirirken içeriden annemin sesi geldi: Cikkik hadi oğlum artık yatağa gidip uyuma vakti saat 10.30 hadi bakalım tatlım. - Of anne biraz geç yatsam - Olmaz cikkik hadi yatağa Bunu duyunca artık ısrar edemeyeceğimi anladım ve hemen yatağıma gittim yatağım çok yumuşak olduğu için hep çok rahat uyuyorum. Aradan tam sekiz saat geçti ve sabah oldu ben hemen yatağımdan kalkıp formamı giydim. Daha sonra banyoya gidip elimi ve yüzümü yıkadım. sonra da annemin hazırladığı kahvaltıya oturdum kahvaltı da babam da vardı babam her sabah yaptığı gibi gazeteye bakıyordu. Kırmızı kanatlarıyla başını kaşıyordu. Bir şeyi bilemediği kesindi ama neyi? Hemen babama sordum: - Baba ne oldu cevabı bulamadın mı? - Evet unuttum acaba güneş bir yıldız mıydı yoksa gezegen mi? - Tabiki yıldız baba. - Teşekkürler yarım - Bir şey değil. Ben cevabı söyledikten sonra annem gülmeye başladı şöyle dedim: - Anne neden gülüyorsun? - Tatlım ben babana gülüyorum - Neden? - Bu çok kolay bir soru çünkü -Evet - Olamaz senin okul saatin geldi de Bunu duyar duymaz hemen kapıya fırladım, görüşürüz dedim ve evden çıktım. Okula yürüyerek gittiğimden servise yetişme telaşım yoktu. Okula geldiğimde sürekli insanları düşünüyordum bu yüzden dersi dinleyemedim. Okuldan çıkarken sürekli insanları düşündüm. Ve sonunda karar verdim bu akşam gizlice yuvamdan çıkıp yolculuğa hazırlanacaktım. Eve geldim hemen akşam yemeğini yedim ardından odama geçip akşam evden nasıl çıkamam gerektiğini söyleyen bir planı bu. İşte akşam olmuştu ben hemen annem ve babamı kontrol etmek için yatak odasına girdim ikisi de mışıl mışıl uyuyordu hemen kapıdan sessizce çıktım. uçarak dağları, tarlaları aştım işte gelmişim! Çok mutlu ve sevinçliydim ilk önce onları inceledim onlar tam da dedemin anlattığı gibiler di. Daha sonra tellerde duran birkaç kuşun yanına konup onlarla insanlardan bahsettik. Ama insanların çok acımasız olduklarını söylediler. Ama ben kararlıyım ne demişler: sabreden derviş muradına ermiş. Ben de hemen bir evin penceresine kondum insanlara baktım ve çok şaşırdım bir kafesin içinde bir kuş vardı gerçekten çok üzülüm gizlice açık camdan içeriye girdim ve gagamla kafesin kilidini açtım. kuş bana şunları dedi: - Çok teşekkür ederim. - Bir şey değil. Geldiğimde annem ve babam nerede bu çocuk diyorlardı ben hemen solondan içeri girdim ikisi de bana sarıldı ve şöyle dediler: neredeydin sen? ben de başımdan geçenleri onlara anlattım. Ve bir şey öğrendim kuşun evi gibisi yok.

 3. hikaye düzeltilme
[Kerema](#) *Oct 8, 2018*

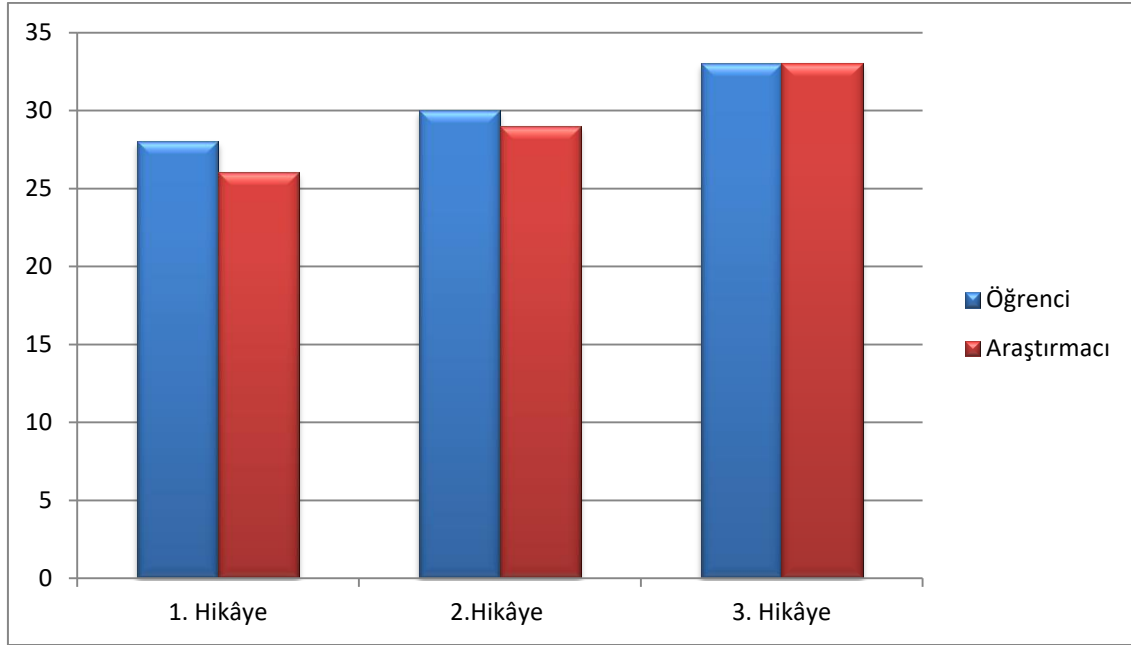
Yanlışın yok, hepsi güzel olmuş.

 [Keremg](#) *about 5 hours ago*
Mayısın onüçü derken sayıyla yazsan daha iyi olurdu.

 [Azras1](#) *about 2 hours ago*
Ela, ikinci cümlede şun an yazarken birleşik olmuş. Cıkığın annesinin konuşmasında, konuşma çizgisi kullanmayı unutmuşsun.

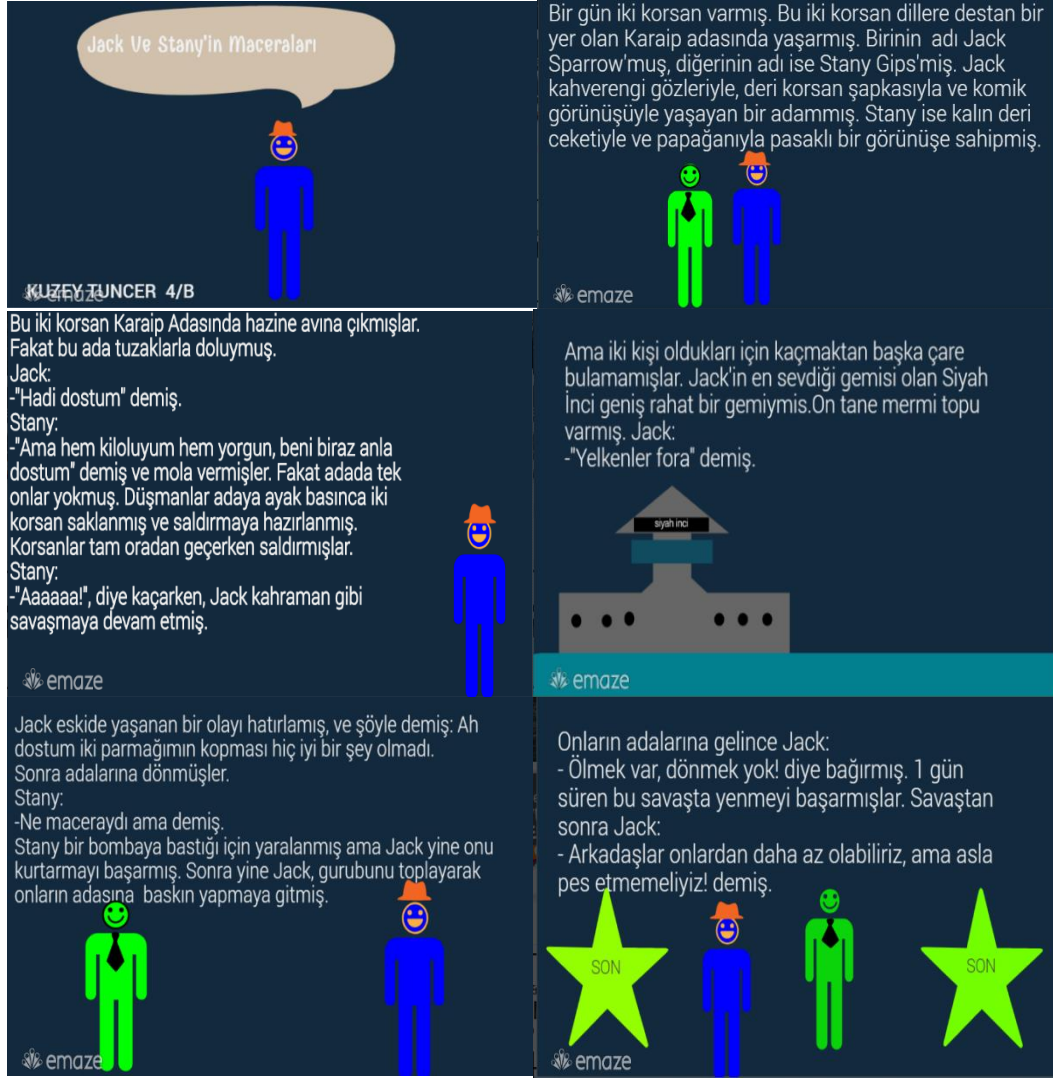
 [Zeynepd11](#) *about an hour ago*
Son cümlede neredeydin sen yazarken ilk harfi büyük olmalı.

127



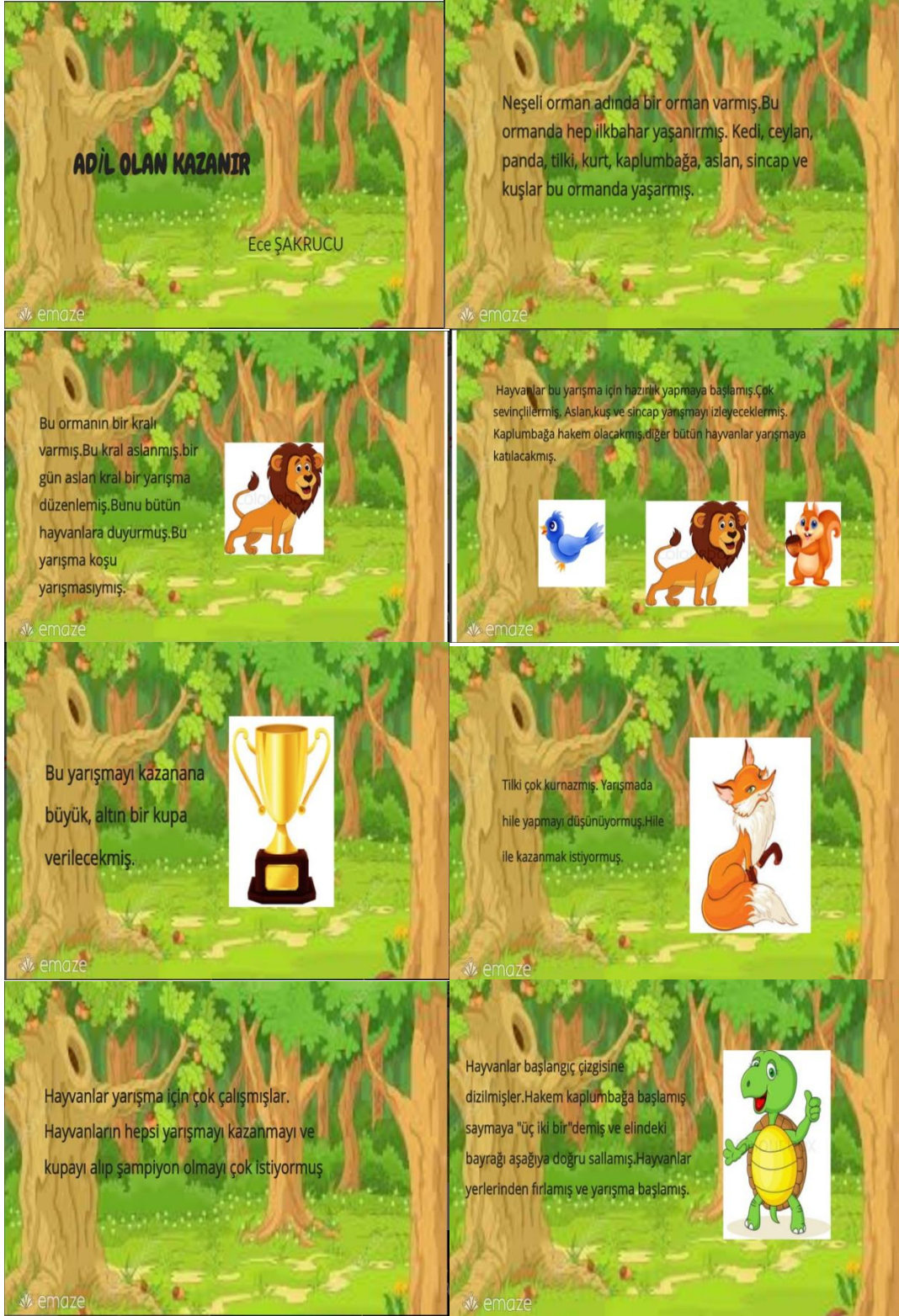
Şekil 43. Yazma sürecinin redaksiyon aşamasındaki gelişimi

Öğrenciler yazdıkları birinci hikâyelerinin son düzeltmelerini tamamladıktan sonra yazma sürecinin son aşaması olan “yayınlama” aşamasına geçilmiştir. Öğrenciler, bir önceki aşamada son halini verdikleri hikâyelerini yayınlamak için hazırlık yapmışlardır. Ardından araştırmacı tarafından öğrencilerin bu aşamada kullanacakları Emaze uygulaması tanıtılmıştır. Öğrencilerin ilk hikâyesi olması sebebiyle, araştırmacı tarafından örnek uygulama yapılarak süreç anlatılmıştır. Sayfalarda görsel ile yazıların orantılı olarak kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler, ilk hikâyelerinin hedef kitlesi olarak sınıf arkadaşlarını belirledikleri için hazırladıkları sunumun içeriğini, bu gruba göre düzenlemişlerdir. Bu aşamada kullanılan kontrol listesi 10 maddeden oluşmaktadır. 4 madde hikâyenin yayınlama aşamasıyla ilgiliyken, 6 madde de dijital uygulamayı kullanma becerisiyle ilgilidir. Öğrencilerin bu listeden alacakları en yüksek puan 30, en düşük puan 10 dur. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanların 10 ile 26 arasında değiştiği görülmektedir. İlk hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 15’tir. Öğrencilerin Emaze uygulamasında, ilk hikâye için oluşturdukları sunumlarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 44. Emaze uygulama örneği, 1. hikâye

Öğrencilerin yazdıkları ilk hikâyeler tamamlandıktan sonra, ikinci hikâye için yayınlama aşamasına geçilmiştir. İlk hikâyede olduğu gibi, süreç aynı şekilde işlemiştir. Öğrenciler ikinci hikâyelerinin sunumunu hazırlamak için internetten görsellerle ilgili araştırma yapmışlardır. Wikispaces uygulamasında son düzeltmelerini yapan öğrenciler, bu aşamada hikâyelerini sunmak için hazırlık yapmışlardır. İsteyen öğrencilere, hikâyelerine ekleme yapmaları için izin verilmiştir. Hikâyelerin paylaşılmasıyla ilgili son aşama olduğu öğrencilere hatırlatılmıştır. Ardından bu aşamada kullanacakları “Emaze” uygulamasına geçilmiştir. Öğrenciler birinci hikâyelerindeki eksiklerini göz önüne alarak, sunumlarını oluşturmuşlardır. Öğrencilerin ikinci hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 13 ile 26 puan arasında değiştiği görülmektedir. İkinci hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 18’dir. Öğrencilerin Emaze uygulamasında, ikinci hikâye için oluşturdukları dijital hikâye kitaplarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 45. Emaze uygulama örneği, 2. hikâye



Şekil 45. (devam) Emaze uygulama örneği, 2. hikâye

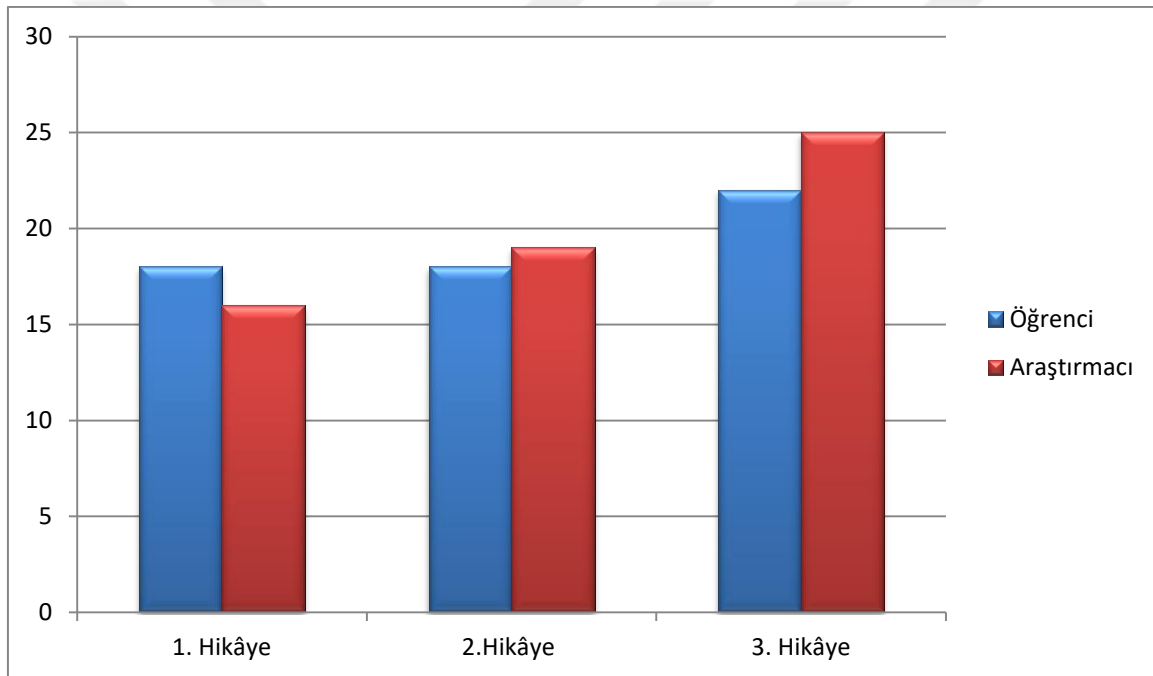
Öğrenciler, son hikâyelerinin son aşaması olan yayınlama aşaması için hazırlık yapmışlardır. Üçüncü hikâyeleri için hedef kitle olarak, okumayı seven herkes, tüm okuyucular olarak belirlemişlerdir. Öğrencilerin üçüncü hikâyelerinde kontrol listesinden aldıkları puanların 14 ile 29 puan arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü hikâyelerinden aldıkları puanların ortalaması 22'dir. Öğrencilerin Emaze uygulamasında, üçüncü hikâye için oluşturdukları dijital hikâye kitaplarından bir örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil 46. Emaze uygulama örneği, 3. hikâye



Şekil 46. (devam) Emaze uygulama örneği, 3. hikâye



Şekil 47. Yazma sürecinin yayınlama aşamasındaki gelişimi

4.3.2. İşbirlikli Yazma Çalışmaları

Dijital yazma atölyesi çalışmaları boyunca öğrenciler arasındaki etkileşimler üst seviyede tutularak işbirlikli yazma çalışmaları yapılmıştır. İlk uygulama, öğrenciler sürece aşina olmadıkları için grup çalışması olarak başlatılmıştır. Öğrenciler dörder kişilik gruplar hâlinde çalışarak seçtikleri konuyla ilgili ilk dijital hikâyelerini hazırlamışlardır. Çalışma boyunca öğrenciler birlikte hareket ederek ortak bir ürün ortaya koymaya çalışmışlardır. İkinci hikâye yazma süreci de aynı şekilde başlatılmıştır. Bu kez öğrenciler farklı gruplara dağıtılmıştır. Yine aynı şekilde hikâyenin hazırlık aşamasında grup halinde ortak bir konuya karar vermişler ve hazırlıklarına başlamışlardır. Yazma sürecinin diğer aşamaları

bireysel olarak ilerlemiştir ancak süreçte kullanılan bazı dijital uygulamalarda öğrenciler grup üyelerinin çalışmalarına dönüt vererek katkı sağlamaya çalışmıştır. Üçüncü ve son hikâye çalışmalarında öğrenciler hem süreci hem de kullandıkları dijital uygulamaları tam anlamıyla öğrendikleri için sorumluluklarının farkında olarak ürünlerini tamamlamışlardır. Arkadaşlarına dönüt vermenin önemi ve gerekliliği, nasıl dönüt verilmesi gerektiği konularında istenilen yeterliliğe ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki düşünceleri günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

..... Ben Emaze uygulamasında hiç zorlanmadım. Ben hikâyemi bitirdiğim için arkadaşlarıma yardım edecektim. Kimi arkadaşlarım konuşma balonunu nasıl ekleyeceğimizi, kimi kopyala yapıştırı, kimi masaüstüne kaydetmeyi ve yapıştırmanın nasıl olduğunu sordu. Ben de onlara gösterdim. Bence öğretmeni dinleyince her şey çok kolay geliyor. Bu çok zor değil. Arkadaşlarım bunları benden öğrendiler....(Derin)

... En son Edmodo'yu bitirmek istediğimi söylemiştim. Bugün Perşembe ve ben Çarşamba gününden Edmodo'yu bitirdim. Grup arkadaşlarımdan bitirmeyenler de var. Ben Uygur'a uzun bir dönüt yazdım. Ve ben gerçekten çok uzun bir dönüt yazdım. Ayrıca artık dönüt konusunda geliştiğimi düşünüyorum... (Ceylin)

Öğrencilerin işbirlikli yazma çalışmaları hakkında düşünceleri ise yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Birlikte ortak fikirlerimizi alıp bir tane hikâye oluşturduk. Grup çalışmaları dijital yazma ortamında daha çok gelişmemi sağladı. Birlikte eğlendik ve daha çok fikir ürettik. (Zeynep)

Birlikte çalışmamızın bize fayda sağladığını düşünüyorum. Sorumluluklarımızı yapmamız ve grupla çalışmamızı yani arkadaşlarımızla uyum içinde çalışmamızı geliştirdiğini düşünüyorum. Fikirlerimiz birleştirmek normalde çok zor ama biz bu süreçte grup çalışmasıyla kolay bir şekilde yaptık. (Ömer Asaf)

İşbirlikli çalışmanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü artık iyi bir hikâyenin nasıl yazılacağını tamamen öğrendik. İyi oldu çünkü birbirimizin görüşlerini de almış olduk nasıl yazılacağını onlara da sormuş olduk mesela şunu nasıl yapabilirim? Ya da şu resim senin için uygun mu diye fikirler aldık. Daha güzel hikâyeler yazdık bu sayede. (Ela)

Öğrenciler hikâye yazma sürecinin çeşitli aşamalarında grup arkadaşlarına hem dijital uygulamalar üzerinden hem de sözel olarak dönütte bulunmuşlardır. İlk hikâyeden üçüncü hikâyeye doğru, verilen dönütlerin içeriği ve niteliğinin büyük ölçüde gelişmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler grup ve bireysel çalışmalar sayesinde birbirlerine çeşitli aşamalarda *yardımda bulunmuşlardır*. Hikâyeyi dijital hâle getirme, hikâyenin düzenlenmesi, görsel ekleme, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin düzeltilmesi gibi aşamalarda birbirlerine yardımda bulunarak birbirleri ile yardımlaşma konusunda yol almışlardır. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Hikâye yazmada ve betimleme de arkadaşlarım bana çok dönüt verdi. Onlarla birlikte çalışmak ve empati kurmak güzeldi. (Derin)

Dijital yazmayla ilgili fikir hazinem falan gelişti, genişlediğini düşünüyorum. Arkadaşlarımla paylaşınca, hikâyemi düzelterek güzel bir hikâye elde ettik. (Uygar)

Biz grup çalışmasında arkadaşlarımızla uyum içinde çalışmayı öğrendik. Uygun dönütler vermeyi öğrendik. (Ece).

Grup çalışmaları, fikir alışverişinde bulunmamız güzeldi. Yanlışlarımızı düzelttik. O bana yardımcı oldu baya. (Beren)

4.3.2.1. Yaşanan Güçlükler

Dijital yazma atölyesi boyunca ortaya çıkan güçlükler, öğrencilerin günlüklerin, aratırmacının günlüğü, yapılan görüşmeler ve ses kayıtları analiz edilerek betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın teknoloji temelli olması, öğrencilerin uygulama öncesinde klavye kullanma konusunda bilgi sahibi olmaması araştırma sürecinde bazı güçlüklerin yaşanmasına sebep olmuştur. Araştırma boyunca yaşanan güçlükleri; uygulama sürecinde yaşanan güçlükler, öğrenciden yaşanan güçlükler ve internetten yaşanan güçlükler olmak üzere 3 başlık altında sunulmuştur:

Uygulama Sürecinde Yaşanan Güçlükler

Araştırma ile ilgili en önemli güçlüklerden birisi, araştırma sürecinin uzun zaman almasıydı. Sürecin başında öğrencilerin günlük hayatta teknoloji ile etkileşiminin kısıtlı olması, klavye kullanma becerilerinin zayıf olması dijital yazma alanında zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Araştırma süreci boyunca üç hikâye yazdırılmış ve yaklaşık 56 ders saati zaman ayrılmıştır. Süreçte öğrencilere dijital uygulamaların tanıtılması, internetten araştırma yapılması, e-posta gönderme, klavye kullanma vb. konularının öğretilmesi uzun zaman almıştır. Öğrencilere, görsel arama yapma, dijital uygulama sitelerini tanıtmak, e mail kullanma gibi konularda öğrencilerle birebir çalışma çok fazla zaman almıştır. Bu durum araştırmacı açısından *sınıf yönetiminde* birtakım zorluklar yaşamasına neden olmuştur.

Öğrenciden Yaşanan Güçlükler

Araştırmada öğrencilerden kaynaklı güçlükler, öğrencilerin bilgisayarları bir oyun-eğlence aracı görmesi ve interneti bazı öğrencilerin süreçte bilgisayarları *amaç dışı kullanımları* olmuştur. Bazı öğrenciler süreçte ilgisiz konuları araştırmakla ve oyun oynamakla meşgul olmuşlardır. Diğer taraftan öğrencilerin ilk zamanlarda internetten araştırma yapma, klavye ve fare gibi donanımları kullanma konularda *kendilerini yetersiz*

hissetmesi, zorlanmaları ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük olması önemli bir güçlük olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler günlüklerinde bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Bugün hikâyemin her yerini düzelttim ama o kadar zorlandım ki ölebilirim. Yani zorlandığım yerler uygulamada cümleleri ayarlamak diğer sayfaya geçmek. O cümlelere uygun resim bulmak ve onu programa yerleştirmek benim için gerçekten çok zordu.” (Ece)

Bugün çok telaşlıyım çünkü Emazede çok zorlandım. Hikâyemi uzun yazmaya çalıştığım için onu slayta aktarmak çok fazla zamanımı aldı. Çok fazla zaman aldığı için arkadaşlarımdan geri kaldım. Ayrıca arkadaşlarıma dönüt vermem gerekiyordu. Bu arada onlara Emazeyi bitirdiğinden dolayı onların ki yayınlandı ama benimki yayınlanamadı. (Ceylin)

İnternette Kaynaklanan Güçlükler

Öğrenciler dijital yazma atölyesi uygulamaları boyunca hem araştırma yapmak hem de dijital uygulamaları kullanmak amacıyla internette sık sık faydalanmışlardır. Ancak internet kullanımında birtakım güçlükler yaşanmıştır. İnternet kullanımı esnasında öğrencilerin bilgiye ulaşmakta güçlük çekmeleri, uygulama sırasında dijital uygulamaları kullanırken internetin aniden kesilmesi önemli bir problem olmuştur. Çünkü bazı *internet sitelerinin düzey olarak öğrencilerin seviyesinin üzerinde olması ve yazı puntosunun çok küçük olması* öğrencilerin okuduklarını anlamada güçlük çekmelerine sebep olmuştur. Son olarak internet alt yapısında yaşanan sorunlardan dolayı yaşanan güçlükler de süreci olumsuz etkilemiştir. Bazen teknik sebeplerden dolayı sık sık *internet kesintilerinin* yaşanması öğrencilerin internette araştırma yapmasını ve dijital uygulamaları kullanmalarını engellemiştir. Bu durum öğrencilerin günlüklerindeki yazılarda da açıkça görülmektedir.

“Salı günü Edmodo uygulamasında hikâyemi bitirmeye çalıştım ama olmadı. Bu yüzden evde bitirdim ama okulda hikâyemin bir kısmını değiştirmek için uygulamaya girdiğimde hikâyem yoktu evde de aynı sorunu yaşadım bu da beni çok üzdü neredeyse ağlayacaktım sonra ben uygulamaya tekrar girip hikâyemi yazarken onlar çoktan diğer uygulamaya girmişlerdi, yine arkadaşlarımdan geri kalmıştım.”

Bugün birçok zorluk yaşadım. Çünkü wikispaces uygulamasına giremedim. Bu uygulamada yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ediyorduk. Artık hikâyelerimizin son kontrollerini yapıyorduk. Ama ben bu uygulamayı açmadığım için bu derste arkadaşlarımdan geri kaldım. Canım sıkıldı. Umarım eve gidince halledebilirim. (Beren)

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi boyunca yaşadıkları güçlükler çalışma performanslarını etkilemiştir. Motivasyonları sürecin başına göre düşüş göstermiştir.

4.3.2.2. Motivasyon

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan yazma motivasyonunu ölçmek için sürecin başında ve sonunda yazma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Öğrenciler sürecin başında ilk hikâyelerini oluştururken, klasik anlamda kâğıt-kalem kullanarak hikâye yazdıkları etkinliklerden ziyade resim, müzik gibi medya öğeleri ekleyerek dijital ortamda çalışmaları ve dijital hikâyelerinin internet aracılığı ile farklı ortamlarda izlenebileceği düşüncesinin onların dijital hikâye oluşturma sürecinde istekliliğini artırdığı görülmüştür. Yani öğrencilerin hikâyelerine resim ve müzik eklemeleri, onların yazma sürecinin aşamalarına katılma konusunda motivasyonlarını artırmaktaydı. Ancak ikinci ve üçüncü hikâye yazma aşamasında öğrencilerin, yaşanan aksaklıklar ve güçlükler nedeniyle çalışma isteğinin azaldığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin günlüklerine şu şekilde yansımıştır:

“Bugün diğer uygulamaya geçtik. Edmodoya girdim hikâyemi kopyaladım sonra uygulamaya girdim, bir de ne göreyim hikâyemin yarısı gitmiş zaten bu sorunu tam 4 kez yaşamış oldum bu da beni çok üzdü. Zaten ben evde de aynı sorunu yaşadım. Evde geç saatlere kadar hikâyeyle uğraşıyordum. Ve uygulamada bu olayı yaşayınca hemen öğretmenimi çağırdım, durumu anlattım. Kaydetmediğim için silindiğini kurtaramayacağını söyledi. O kadar üzüldüm ki sonra öğretmenim diğer uygulamadan kopyala dedi ama ben kısaltarak yazmıştım o yüzden olmazdı ve artık bıkmıştım buna daha fazla dayanamazdım. Artık hiçbir şey yapmak istemiyordum.”
(Ela)

Araştırmacının gözlemleri ve öğrencilerle yaptıkları görüşmelerde de bu durum açıkça görülmektedir:

Araştırmacı: Kimler Story Jumper uygulamasını tamamladı?

Beren: Ben yapamadım öğretmenim.

Araştırmacı: Neden yapamadın?

Beren: Öğretmenim çok zorlandım, görsel ekleyemedim.

Araştırmacı: Başka nerelerde zorlandın?

Beren: Bilgisayar kullanırken, yazmakta zorlandım. Yavaş yazdığım için biraz bunaldım.

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinin sonuna doğru yazma motivasyonlarının düşmesinin altında yatan başka sebeplerde olabilir. Öğrencilerin derslerde oluşturdukları yazılı ürünlere öğretmenleri tarafından yazılarının niteliği konusunda dönüt alamadıkları için yazma performansları hakkında da bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Öğrenciler nasıl bir yazar olduklarının bilincinde değildir. Süreç başında uygulanan yazma motivasyonu ön testte, öğrencilerin birçoğu kendilerini “çok iyi bir yazar” olarak görürken, sürecin sonunda aynı maddeye verdikleri cevabın “kendimi kötü bir yazar olarak görüyorum” şeklinde değiştiği görülmüştür. Bundan dolayı süreç içerisinde araştırmacı

tarafından yazma performansına yönelik değerlendirmelerde geliştirilmesi gereken yönlerinin söylenmesi, öğrencilerin farkındalık kazanmasına ve kendi yazma performansları hakkında belki de ilk defa bu kadar ayrıntılı bilgi sahibi olmalarına fırsat sağlamıştır.

Motivasyonun düşmesindeki bir başka neden ise, özel okulda tam gün eğitim görmelerinden dolayı yoğunlaştırılmış bir programa maruz kalmalarıdır. Öğrencilerin süreç içerisinde sık sık sınavlardan, törenlerden ya da sosyal etkinliklerden dolayı çalışmalarına vakit ayıramadıklarını ve bu yoğun sürecin onları yorduğunu dile getirmişlerdir.

4.3.2.3. Yeni Okuryazarlık Becerileri

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinin başında, yeni okuryazarlık algıları, dijital hikâye, internet ve bilgisayar hakkındaki bilgileri orta düzeydeydi. Sınıf öğretmenleri ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin bilgisayar, tablet vb. teknolojik araçları sınırlı kullandıkları, okuldaki bilgisayarı sadece bilgisayar dersinde 1 ders saati kullandıkları bilinmektedir. Öğrenciler, ders esnasında yapılan görüşmelerde yeni okuryazarlıkla ilgili algılarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Araştırmacı: Derslerde kullanabileceğimiz teknolojik araçlar nelerdir sizce?

Uygar: Akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon aletidir öğretmenim.

Araştırmacı: Peki başka neler kullanabiliriz?

Uygar: Başka bir şey kullanmayız öğretmenim.

Araştırmacı: Tablet kullanılmaz mı?

Kerem: Onu genellikle oyun için kullanıyoruz öğretmenim.

Araştırmacı: Peki bilgisayarı hangi amaçla kullanabiliriz?

Kerem: Bilgisayardan video izleyebiliyoruz, öğretmen morpa açarken kullanıyoruz. Bir de evde oyun oynayabiliyoruz ama o da yarım saat.

Öğrencilerle 1. hikâye yazma çalışmasına başlamadan önce hem ön bilgilerini ortaya çıkarmak hem de teknolojik okuryazarlıklarını tespit etmek amacıyla yapılan görüşmede, öğrencilerin genellikle teknolojik araçları oyun amaçlı kullandıkları, derslerde ise video izleme, etkinlik yapma amaçlı kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin dijital yazma konusundaki düşüncelerini öğrenmek ve dijital hikâye hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan görüşmede ise şu ifadeler yer verilmiştir:

Araştırmacı: Dijital yazma diyince aklınıza ne geliyor?

Kerem: Mesela dijital yazma facebook, instagram, whatsapp gibi şeylerden mesajlaşma. Dijital yazmada bilgisayar çok kullanılır. Telefon çok kullanılır.

Derin: Dijital yazma, telefon, bilgisayar, tablet gibi eşyalardan kullanılan ve birbirlerine haber ya da eğlenmek amaçlı yazılan mesajlardır. Uzaktaysa bir arkadaşımız onunla konuşmaya yarayan yazı türüdür.

Ela: Mesela bir sınav yapmak istedik, yanımızda kâğıt kalem yok. Bilgisayardaki klavyeyi kullanarak yazmaya çalıştık. Bu da olabilir.

Kaya: Öğretmenim, tablet ya da bilgisayralardan birilerine bir şey atmak istediğimiz zaman yazılan şeydir.

Araştırmacı: Peki dijital ortamda hikâye yazmak ile geleneksel olarak yani kâğıt kalem kullanarak hikâye yazmak arasında nasıl bir fark vardır?

Kuzey: Öğretmenim kâğıt üzerinde yazarken kurşun kalem kullanırız ama dijital ortamda yazarken hiçbir şey kullanmayız ve daha yorulmayı göze alarak yazarız ama teknolojik ortamlarda dijital klavyeler üzerinden, parmaklarımızla sadece tek dokunuşlarla cümleyi yazabiliriz. Geleneksel ortamlarda yazmak daha zordur.

Kerem: Mesela orada ekranda yazarız ama geleneksel ortamda kâğıdın üzerinde yazarız.

Beren: Geleneksel ortamda hikâye yazdığımızda tam simetrik olmuyor ama dijital ortamda yazılar daha simetrik olabiliyor.

Ceylin: Geleneksel ortamda hikâyeler hakkında daha fazla fikir sahibi oluyoruz bence. Aklımıza daha çok şey gelebiliyor. Dijital ortamda çok fikir bulamıyoruz.

Öğrencilerle ilk hikâye öncesi yapılan görüşmeler incelendiğinde, dijital yazmanın bazı sosyal paylaşım sitelerinden mesaj göndermek ya da klavye kullanarak yazmak olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte dijital hikâye ile geleneksel olarak hikâye yazma arasındaki farkın sadece yazının biçimsel özelliği ve oluş şekliyle ilgili açıklamada bulundukları görülmektedir. Ancak süreç sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin yeni okuryazarlık algılarının değiştiği görülmüştür.

Yeni okuryazarlık becerileri açısından baktığımızda, öğrencilerin klavye kullanmada sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Büyük küçük harf kullanımı, noktalama işaretlerini nasıl kullanacaklarını bilememe, dosya açma kaydetme ve yazma hızında yavaşlık, mail gönderme gibi durumlarda sıkıntı yaşamışlardır. Araştırmacının tuttuğu günlükte ve alan notlarında yaşanan sıkıntılar yer almıştır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin yazmayla ilgili görüşleri ve yazarlık algıları nasıl değişmiştir?

4.4.1. İyi Bir Yazı Nasıl Olmalıdır?

Deney grubu öğrencileri ile uygulamanın başında ve sonunda yazma bilgilerini ölçmek amacıyla iyi yazı hakkında görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle uygulamanın başında sahip oldukları bilgiler, noktalama işaretleri (9), okunaklılık/güzel yazma (8), anlamlı olma (6), yazım kuralları (3), yazı türü (3), paragraf oluşturma (2), yazının boyutu (1), kurallı olma (1), diyaloglara yer verme (1) ile ilgilidir. Uygulamanın sonunda yapılan görüşmede ise, öğrencilerin iyi yazı hakkında sahip oldukları bilgiler noktalama işaretleri (6), giriş-gelişme-sonuç (4), yazım kuralları (4), başlık (3), planlama (3), okunaklılık (3), paragraf oluşturma (3), kelime bilgisi (2), fikir üretme (2), betimleme (2), anlamlı olma (2), kurallı olma (1), araştırma yapma (1), cümle akıcılığı (1), hedef kitle (1), yazı türü (1), yazım hatası (1) şeklindedir.

Tablo 20

Öğrencilerin iyi Bir Yazı Hakkındaki Görüşleri

<i>Uygulamadan Önce</i>		<i>Uygulamadan Sonra</i>	
<i>Görüşler</i>	<i>F</i>	<i>Görüşler</i>	<i>F</i>
Noktalama işaretleri	9	Noktalama işaretleri	6
Okunaklılık/güzel yazma	8	Giriş-gelişme-sonuç	4
Anlamlı olmalı	6	Yazım kuralları	4
Yazım kuralları	3	Başlık	3
Yazı türü/dik-eğik	3	Planlama	3
Paragraf oluşturma	2	Okunaklılık	3
Yazının boyutu	1	Paragraf oluşturma	3
Kurallı olmalı	1	Kelime bilgisi	2
Diyalog olmalı	1	Fikir üretme	2
		Betimleme	2
		Açıklayıcı/anlamlı	2
		Kurallı olmalı	1
		Araştırma	1
		Cümle akıcılığı	1
		Hedef kitle	1
		Yazı türü/hikâye-bilgi	1
		Yazım hatası	1
Toplam	34	Toplam	40

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin uygulamanın başında iyi yazı hakkındaki görüşlerinin daha çok yazının biçimsel boyutu (noktalama işaretleri, okunaklılık, yazı türü,

yazının boyutu, yazım kuralları, paragraf oluşturma) ile ilgili olduğu, çok az bir kısmının ise yazının niteliği (anamlı olması, kurallı olma, diyalog olma) ile ilgili olduğu görülmektedir. Uygulamanın sonunda verdikleri cevaplara bakıldığında, yazının niteliği (kelime bilgisi, betimleme, anamlı olması, kurallı olması, cümle akıcılığı) ile ilgili bilgilerle, yazmanın biçimsel boyutu(noktalama işaretleri, giriş-gelişme-sonuç, yazım kuralları, başlık, okunaklılık, paragraf oluşturma, yazım hatası) ve yazma sürecini (planlama, fikir üretme, araştırma yapma, hedef kitle, yazı türü belirleme) içeren bilgilerin de yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bir görüşme örneğine yer verilmiştir:

Örnek 1:

Araştırmacı: Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünürsen, öğrencilerine “iyi bir yazı nasıl olmalıdır?” diye sorduklarında onlara neler söyledin?

Ö1(Uygulama Öncesi): İlk başta öğrettirdim, sonra tahtada örnekler falan yapardım onlarla. Okunabilir yazmalarını söyledim. İ ve ü lerin noktalarını koymalarını, yoksa anamlı olmuyor.

Ö1(Uygulama Sonrası): Noktalama işaretlerine dikkat etmesi gerektiğini, büyük harfle başlamasını, yazısını giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırmasını, yazdığı yazıda cümlelerin birbirine uygun olması lazım, akıcı olması lazım. Bir de kelimeleri anlamına uygun kullanmasını söyledim.

Örnek 2:

Araştırmacı: Bir günlüğüne öğretmen olduğunu düşünürsen, öğrencilerine “iyi bir yazı nasıl olmalıdır?” diye sorduklarında onlara neler söyledin?

Ö2(Uygulama Öncesi): İlk önce yazının paragraf başı yapılması lazım. Düz yazılması lazım. Eğik yazı değil. Noktalama işaretlerine dikkat edilmesi lazım. Özel isimlerin ve cümle başındaki kelimelerin baş harflerinin büyük olması lazım.

Ö2(Uygulama Sonrası): İyi yazıda ilk önce ne yapacağımızı bir planlamak gerekir. Bir plan çizmemiz lazım. Başlangıcını belirlememiz lazım. Sonra güzel bir şekilde noktalama işaretlerine dikkat ederek büyük harflere dikkat ederek ve birilerinin okuyabileceği şekilde yazmamız lazım. Hazırlık, giriş, girişte aslında her şeyin özetini verdiğimiz başlangıç yaparız sonra konuya geçeriz, sonra da bitiririz.

4.4.1.1. İyi Yazı Yazan Öğrenciler Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Yapıyorlar? Nelere Dikkat Ediyorlar?

Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda iyi yazı yazan öğrencilerin neler yaptıkları sorulmuştur. Uygulamanın başında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sahip oldukları görüşler noktalama işaretleri (7), okunaklılık (8), yazma miktarı (4), anlamlı olma (3), kurallı cümle (2), yazım kuralları (2), başlık (1), kitap okuma (1), paragraf oluşturma (1), beceri (1), özen gösterme (1), yazma hızı (1), araştırma (1), fikir üretme (1) ile ilgilidir. Uygulamanın sonunda yapılan görüşmede ise, öğrencilerin iyi yazan öğrencilerle ilgili sahip oldukları görüşler fikir üretme (5), noktalama işaretleri (3), yazım kuralları (3), yazma miktarı (2), planlama (2), organize etme (2), kronoloji (2), içerik (1), yazım hatası (1), cümle akıcılığı (1), okuduğunu anlama (1), kelime hazinesi (1), araştırma (1), okunaklılık (1), paragraf oluşturma (1) ile ilgilidir.

Tablo 21
Öğrencilerin İyi Yazarlar Hakkındaki Görüşler

Uygulamadan Önce		Uygulamadan Sonra	
Görüşler	F	Görüşler	F
Noktalama işaretleri	7	Fikir üretme	5
Okunaklılık/güzel yazma	8	Noktalama işaretleri	3
Anlamlı olma	3	Yazım kuralları	3
Yazma miktarı	4	Yazma miktarı	2
Kurallı cümle	2	Planlama	2
Yazım kuralları	2	Organize etme	2
Başlık	1	Kronoloji	2
Kitap okuma	1	İçerik	1
Paragraf	1	Yazım hatası	1
Beceri	1	Cümle akıcılığı	1
Özen gösterme	1	Okuduğunu anlama	1
Yazma hızı	1	Kelime hazinesi	1
Araştırma	1	Araştırma	1
Fikir üretme	1	Okunaklılık	1
		Paragraf Oluşturma	1
Toplam	34	Toplam	28

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin uygulamanın başında iyi yazar hakkındaki görüşlerin daha çok yazının biçimsel boyutuyla (noktalama işaretleri, okunaklılık, yazma miktarı, yazım kuralları, başlık, paragraf, yazma hızı ilgili olduğu, yazının niteliği (anlamlı olma, kurallı cümle ve az bir kısmının ise yazma süreci (kitap okuma, araştırma ve fikir

üretme) ve motivasyondan (özen gösterme) oluştuğu görülmektedir. Soruyla ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Örnek 1:

Araştırmacı: iyi yazı yazarlar diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar?

Ö3 (Uygulama Öncesi): daha güzel yazıyorlar. Çok yazı yazıyorlar, yazdığı için de eli alıştırıyor, daha çok yazıyorlar.

Ö3 (Uygulama Sonrası): Onlar yazmaya dikkat ediyorlar. Daha çok yazmaya çalışıyorlar. Fikirlerini iyi organize ediyorlar. Yani nerde neyden bahsetsem, ne kullansam diye düşünüyorlar. Yazdıklarını sırayla yazıyorlar yani karışık değil, belli bir sıra izliyor birbirini.

Örnek 2:

Araştırmacı: iyi yazı yazarlar diğer öğrencilerden farklı olarak neler yapıyorlar?

Ö4 (Uygulama Öncesi): belki gittiği okullarda daha fazla yazdırmışlardır. Ondan olabilir ya da doğuştandır.

Araştırmacı: Çevrende iyi yazı yazar bir var mı? Varsa neden iyi yazıyor?

Ö4: Mesela benim annem çok iyi yazar. Öğretmen çünkü. Noktalama işaretlerine ve düz yazmaya dikkat ediyor ve anlaşılır büyüklükte yazıyor.

Ö4 (Uygulama Sonrası): Daha çok yazarlar ve noktalama işaretlerine dikkat ederler.

Araştırmacı: Başka?

Ö4: Mesela ben dönem başında hikâye yazarken direk kafamdan bir şeyler uydurup yazıyordum hiç ne plan yapıyordum ne bir şey yapıyordum. Mesela şu an önce bir uygulamalı plan yapıyorum sonra aşama aşama gidiyorum.

4.4.1.2. Bazı Öğrenciler Yazı Yazarken Neden Güçlük Yaşarlar?

Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda bazı öğrencilerin yazı yazarken neden güçlük yaşadıkları sorulmuştur. Uygulamanın başında yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sahip oldukları görüşler, el ağrısı (5), dikkat eksikliği (5), Fikir üretme (3), yazı alıştırması (2), okunaklılık (2), noktalama işaretleri (2), öğretmeni dinlememe (2), yazım kuralları (2), kitap okuma (2), çaba göstermeme (2), kalem tutma (2) ve kelime hazine (1) ile ilgilidir. Uygulamanın sonunda yapılan görüşmede ise, öğrencilerin bazı öğrencilerin yazı yazarken

güçlük yaşaması hakkındaki görüşleri fikir üretme (6), kelime bilgisi (3), kitap okuma (3), öğretmeni dinlememe (2), yazma sevgisi (2), başlık (1) ve bilgisizlik (1) şeklindedir.

Tablo 22

Öğrencilerin Zayıf Yazarlar Hakkındaki Görüşleri

<i>Uygulamadan Önce</i>		<i>Uygulamadan Sonra</i>	
<i>Görüşler</i>	<i>F</i>	<i>Görüşler</i>	<i>F</i>
El ağrısı	5	Fikir üretme	6
Dikkat eksikliği	5	Kelime bilgisi	3
Fikir üretme	3	Kitap okuma	3
Yazı alıştırmaları	2	Öğretmeni dinlememe	2
Okunaklılık	2	Yazma sevgisi	1
Noktalama işaretleri	2	Başlık	1
Öğretmeni dinlememe	2	Bilgisizlik	1
Yazım kuralları	2	İçerik	1
Kitap okuma	2	Organize etme	1
Çaba göstermeme	2		
Kalem tutma	2		
Kelime hazinesi	1		
Toplam	30	Toplam	18

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin uygulamanın başında bazı öğrencilerin yazı yamadaki başarısızlık nedenlerini daha çok yazı yazmanın ergonomik boyutuyla (el ağrısı, kalem tutma) açıkladıkları görülmektedir. Bu durumu motivasyon (çaba göstermeme, dikkat eksikliği, öğretmeni dinlememe), yazmanın biçimsel boyutu (okunaklılık, noktalama işaretleri, yazım kuralları) ve yazma süreci (fikir üretme, yazma alıştırmaları, kelime hazinesi, kitap okuma) boyutları takip etmektedir. Uygulamanın sonunda yapılan görüşmede ise daha çok yazma süreci (fikir üretme, kelime bilgisi, organize etme, bilgisizlik, içerik, kitap okuma) ile ilgili verilen cevaplar ağırlık kazanmaktadır. Bununla birlikte motivasyon boyutu (yazma sevgisi, öğretmeni dinlememe) ve yazmanın biçimsel boyutu (başlık) yer almaktadır. Soruyla ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Örnek 1:

Araştırmacı: Bazı öğrenciler neden yazı yazarken güçlük yaşıyorlar? Neden az yazıyorlar?

Ö5 (Uygulama Öncesi): Bence pek ders çalışmıyorlar ve kitap okumadıkları için olabilir.

Araştırmacı: Bu kadar mı?

Ö5: Evet öğretmenim, aklıma başka bir şey gelmiyor.

Ö5 (Uygulama Sonrası): Çünkü akıllarına pek fikir gelmiyor ve sizin söylediklerinizi pek de dikkate almıyorlar.

Araştırmacı: Başka?

Ö5: Mesela benim hikâyemde diyaloglar betimlemeler bir paragraf aldı neredeyse ama onların hikâyelerinde direk olaya giriyorlar bu yüzden onların hikâyeleri kısacık oluyor.

Örnek 2:

Araştırmacı: Bazı öğrenciler neden yazı yazarken güçlük yaşıyorlar? Neden az yazıyorlar?

Ö6 (Uygulama Öncesi): Çok kitap okumadıkları için olabilir. Ben okuyorum ama işte yine de az yazıyorum. Bir de üşengeçlikten olabilir. Kelime hazineleri gelişmediği için az yazıyorlar.

Ö6 (Uygulama Sonrası): Akıllarına fikir gelmiyordur. Ya da çok kitap okumamışlardır.

Araştırmacı: Sadece bunlar mı?

Ö6: Bilgi hazineleri de gelişmemiştir. Aslında organize edemedikleri için de olabilir.

Araştırmacı: Bilgilerini mi organize edemedikleri için?

Ö6: Evet.

4.4.1.3. Senden Bir Konuyla İlgili Yazı Yazman İstendiğinde, Nasıl Bir Plan Yaparsın?

Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda, yazma süreci hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin uygulamanın başında sahip olduğu görüşler, araştırma (5), noktalama işaretleri (3), yazım kuralları (3), kitap okuma (2), okunaklılık (1), fikir alma (1), Cümle yapısı (1), kâğıt kalem hazırlama (1), yazı çalışması (1), giriş-gelişme-sonuç (1) ile ilgilidir. Uygulama sonunda ise öğrencilerin yazma süreci hakkındaki görüşleri; araştırma (6), planlama (3), giriş-gelişme-sonuç (3), betimleme (2), düzenleme (2), fikir alma (1), noktalama işaretleri (1), yazım kuralları (1) ve yayınlama/sunma (1) şeklindedir.

Tablo 23

Öğrencilerin Yazma Süreci Hakkındaki Görüşleri

<i>Uygulamadan Önce</i>		<i>Uygulamadan Sonra</i>	
<i>Görüşler</i>	<i>F</i>	<i>Görüşler</i>	<i>F</i>
Araştırma	5	Araştırma	6
Noktalama işaretleri	3	Planlama	3
Yazım kuralları	3	Giriş-gelişme-sonuç	3
Kitap okuma	2	Betimleme	2
Okunaklılık	1	Paragraf oluşturma	2
Fikir alma	1	Düzenleme	2
Cümle yapısı*	1	Fikir alma	1
Kâğıt-kalem hazırlama	1	Noktalama işaretleri	1
Yazı çalışması	1	Yazım kuralları	1
Giriş-gelişme-sonuç	1	Yayınlama/sunma	1
Toplam	19	Toplam	22

Elde edilen bilgilere bakıldığında, uygulama öncesinde öğrencilerin yazma süreci hakkındaki görüşleri, yazmaya hazırlık (araştırma, kağıt kalem hazırlama, fikir alma, yazı çalışması) ve yazının biçimsel boyutu (noktalama işaretleri, yazım kuralları, okunaklılık, giriş- gelişme- sonuç) ile ilgilidir. Uygulama sonrasında ise, öğrencilerin yazma süreci hakkındaki görüşleri yazmaya hazırlık (araştırma, planlama, fikir alma), yazmanın niteliği (betimleme, giriş-gelişme-sonuç, düzenleme) ve yazının şekilsel boyutu (paragraf oluşturma, noktalama işaretleri, yazım kuraları, yayınlama) ile ilgilidir. Soruyla ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Örnek 1:

Araştırmacı: Senden bir konu (mesela; Edison'un hayatı) ile ilgili yazı yazman istendiğinde neler yaparsın?

Ö7 (Uygulama Öncesi): Önce o kişinin adıyla başlarım. Önce ne yaptığıyla ilgili bilmiyorsam da araştırırım. Sonra giriş-gelişme-sonuç bölümlerini falan yazarım. Öyle bir plan yaparım.

Ö7 (Uygulama Sonrası): İlk önce o bilim adamının özelliklerini, neyi keşfettiğini, nerede doğduğunu ve ne zaman böyle bir icat yaptığını bunların hepsini araştırırım.

Araştırmacı: Sonra ne yaparsın?

Ö7: Sonra kafamda planlarım. Bilim insanının hayatıyla giriş yaparım sonra yaptıkları şeyleri en sonunda da buluşunu anlatırım. Böyle bir planlama yaparım.

Örnek 2:

Araştırmacı: Senden bir konu (mesela; Edison'un hayatı) ile ilgili yazı yazman istendiğinde neler yaparsın?

Ö8 (Uygulama Öncesi): Önce araştırma yaparım o insanla ilgili bütün bilgileri elde ederim. Sonra paragraflara dikkat ederim ve uygun cümleler kurarım onu anlatacak şekilde.

Ö8 (Uygulama Sonrası): Öncelikle başlangıçta bilim insanının hayatı ile başlarım. Sonra konuyu iyice belli ederim. Şöyle, aklımda düşünürüm. Cümleleri bağlarım öyle yazarım. Normalde öyle oluyor. Bir de bu yazıda bilgilendirici şeylere yer veririm. Bir de cümlelerin çok devrik olmamasına çalışırım.

4.4.1.4. Senin İçin Önemli Olan Bir Yazıyı Teslim Etmeden Önce Nelere Dikkat Edersin?

Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda, yazılarını daha iyi hale getirmek için neler yapacakları hakkında bilgi edinmek için soru sorulmuştur. Öğrencilerin uygulamanın başında sahip oldukları görüşler, noktalama işaretleri (6), yazım kuralları (3), okunaklılık (2), içerik (2), Cümle yapısı (1), giriş-gelişme- sonuç ile ilgilidir. Uygulamanın sonunda ise, öğrencilerin verdikleri cevaplarda, noktalama işaretleri (5), yazım yanlışları (3), cümle yapısı (3), yazım kuralları (2),düzeltme (2), paragraf oluşturma (2), gözden geçirme (2), genişletme (1), başlık (1) ve başkasına okutma (1) yer almaktadır.

Tablo 24

Öğrencilerin Bir Yazıyı Daha İyi Hale Getirmek Hakkındaki Görüşleri

<i>Uygulamadan Önce</i>		<i>Uygulamadan Sonra</i>	
<i>Görüşler</i>	<i>F</i>	<i>Görüşler</i>	<i>F</i>
Noktalama işaretleri	6	Noktalama işaretleri	5
Yazım kuralları	3	Yazım yanlışları	3
Okunaklılık	2	Cümle yapısı	3
İçerik	2	Yazım kuralları	2
Cümle yapısı	1	Düzeltme	2
Giriş-gelişme-sonuç	1	Paragraf oluşturma	2
		Gözden geçirme	2
		Genişletme	1
		Giriş-gelişme-sonuç	1
		Başlık	1
		Başkasına okutma	1
Toplam	15	Toplam	23

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin uygulama öncesinde yazılarını daha iyi hale getirmek için sahip oldukları görüşler ağırlıklı olarak yazının biçimsel boyutunu (noktalama işaretleri, yazım kuralları, okunaklılık, giriş-gelişme-sonuç) oluşturmaktadır. Uygulama sonunda ise öğrencilerin verdikleri cevaplarda yazının biçimsel boyutu (noktalama işaretleri, yazım yanlışları, yazım kuralları, paragraf oluşturma, başlık) ağırlık kazanmış ancak değerlendirme kriterleri genişlemiştir. Bunlara ek olarak, düzeltme ve gözden geçirme unsurlarına da dikkat edildiği görülmektedir. Soruyla ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Örnek 1:

Araştırmacı: Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce nelere dikkat edersin?

Ö9 (Uygulama Öncesi): virgüle, noktaya sonra ünlem işaretine yani bütün noktalama işaretlerine dikkat ederim. Satır başına da dikkat ederim. Başka da aklıma gelmiyor.

Ö9 (Uygulama Sonrası): Yazımı önce bi okurum. Yazımda yanlış varsa düzeltirim. Cümlelerimin sonu farklı bitiyorsa yani kimi mişle kimi lerle bitiyorsa düzeltirim.

Örnek 2:

Araştırmacı: Senin için önemli olan bir yazıyı teslim etmeden önce nelere dikkat edersin?

Ö10 (Uygulama Öncesi): Noktalama işaretlerine dikkat ederim. Sonra cümle düzgün mü değil mi ona dikkat ederim?

Ö10 (Uygulama Sonrası): Önce yakın çevreme okuturum mesela babama ya da size. Eğer onlar bir sıkıntı yok derse teslim ederim.

Araştırmacı: Sen okumaz mısın?

Ö10: Onun öncesinde ben bakarım, okurum devrik cümle falan var mı diye bir tararım. Noktalama işaretlerini falan tararım. Paragrafları düzeltirim. Yazım etkili bir girişle başlamış mı? Aralarında anlamlı bir uyum var mı ona bakarım sonra teslim ederim

4.4.1.5. İyi Bir Hikâyede Neler Bulunur? İyi Bir Hikâyenin Özellikleri Nelerdir?

Öğrencilere uygulamanın başında ve sonunda iyi bir hikâyenin özellikleri sorulmuştur. Öğrencilerin uygulamanın başında sahip olduğu görüşler, karakter (4), noktalama işaretleri (4), yer (4), hayal gücü (3), zaman (3), konu (2), okunaklılık (2), başlık (1), yazım kuralları (1), olay (1), ders çıkarma (1), özen gösterme (1), cümle yapısı (1), üşenmemek (1), yazı becerisi (1) ve yazım yanlışı (1) şeklindedir. Uygulamanın sonunda ise, öğrencilerin iyi hikâyenin özellikleri hakkında sahip olduğu görüşler karakter (8), çözüm (8), giriş-gelişme-sonuç (7), problem (6), zaman (5), atasözü ve deyim (5), betimlemeler (4), yer (4), ana fikir (3), başlık (3), cümle yapısı (3), duygular (2), planlama (1), yazım kuralları (1), diyalog (1), tepki (1), okunaklılık (1), noktalama işaretleri (1) ve olay sırası (1) şeklindedir.

Tablo 25

Öğrencilerin İyi Bir Hikâyenin Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

<i>Uygulamadan Önce</i>		<i>Uygulamadan Sonra</i>	
<i>Görüşler</i>	<i>F</i>	<i>Görüşler</i>	<i>F</i>
Noktalama işaretleri	4	Karakter	8
Karakter	4	Çözüm	8
Yer	4	Giriş-gelişme-sonuç	7
Hayal gücü	3	Problem	6
Zaman	3	Zaman	5
Konu	2	Atasözü/deyim	5
Okunaklılık	2	Betimleme	4
Başlık	1	Anafikir	3
Yazım kuralları	1	Başlık	3
Olay	1	Cümle yapısı	3
Ders çıkarma	1	Duygular	2
Özen gösterme	1	Planlama	1
Cümle yapısı	1	Yazım kuralları	1
Üşenmemek	1	Diyalog	1
Yazı becerisi	1	Tepki	1
Yazım yanlışı	1	Okunaklılık	1
		Noktalama işaretleri	1
		Olay sırası	1
Toplam	31	Toplam	61

Elde edilen bulgulara bakıldığında, uygulama öncesinde öğrencilerin iyi bir hikâyenin özellikleri hakkında sahip oldukları görüşler hikâyenin birkaç unsurunu barındırmakla birlikte, yazının biçimsel boyutlarıyla, hayal gücü, özen göstermeme, üşenmemek ve yazı becerisi gibi öğeler yer almaktadır. Uygulamanın sonunda yapılan görüşmede öğrencilerin yanıtlarına baktığımızda, hikâyenin tüm unsurlarının yanı sıra, yazıya zenginlik katan betimleme ve atasözleri gibi öğelerin de yer aldığı ve yazının biçimsel boyutuyla ilgili özelliklere de yer verildiği görülmektedir. Soruyla ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Örnek 1:

Araştırmacı: Bir arkadaşın sana iyi bir hikâyede neler bulunmalıdır? İyi bir hikâyenin özellikleri nelerdir? Diye sorsa ona neler söylemek isterdin?

Ö1 (Uygulama Öncesi): İyi bir hikâyede karakter oluşturman lazım bu kendin de olabilir, başka biri de olabilir. Yazmadan önce, mesela arkadaşlarım başlıyor sonra beğenmeyip emeğini silip tekrar yazıyorlar. İlk önce ne yazacağına karar verip emin olup yazmak lazım ve mutlaka noktalama işaretlerine dikkat edip yazmak lazım. Bu kadar.

Ö1 (Uygulama Sonrası): İlk önce bir plan yaparız sonra karakteri, yeri ve zamanı tanıtırız güzel bir şekilde. Sonra aradan olaylar geçer bir sürü, karakterin başına problem gelir

sonra o problemi çözmeye çalışır. Çözdükten sonra bir ana fikir vermeye çalışır. Duygulara yer verir. Atasözleri ve deyimler kullanırsa daha eğlenceli şeyler çıkar.

Araştırmacı: Ne gibi şeyler?

Ö1: Mesela bazen olur ya böyle eğlendirmek ya da heyecanlandırmak için bir olayı bir şeyler yaparlar sonra devam ettirirler öyle bir şey. Başlığı yazdıktan sonra bir satır boşluk bıraktıktan ve satır başı yaptıktan sonra başlamalıyız

Örnek 2:

Araştırmacı: Bir arkadaşın sana iyi bir hikâyede neler bulunmalıdır? İyi bir hikâyenin özellikleri nelerdir? Diye sorsa ona neler söylemek isterdin?

Ö2 (Uygulama Öncesi): Fiilleri cümlelerin sonuna koymasına dikkat et derdim. Noktalama ve büyük küçük harf. Çünkü bunlar önemli benim için. Sonra ona derdim ki, hikâyenin unsurlarını biliyor musun? Derdim. Bilmiyorsa ona söyledim karakter ve olayın geçtiği yerleri.

Ö2 (Uygulama Sonrası): İlk başta deyim kullanılmalıdır. Sonra paragrafa dikkat edilmelidir. Etkili bir başlık olmalı. Giriş gelişme ve sonuca dikkat etmeli. Problemlerin çözümü mantıklı bir olay sırasında olacak. Girişte önce betimleme, tanıtmaya, hikâyenin karakterlerini, yerlerini ve zamanını belirtip tanıttak, gelişmede bir problem yaratacak o problemi böyle geliştirecek geliştirecek. Karşısına bir engel falan çıkabilir ki meraklandırsın. Sonra da sonuç bölümünde problemi çözecek yani bu kadar.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin “dijital yazma atölyesi uygulaması” na ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin, “dijital yazma atölyesi uygulaması” ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla uygulama sürecinin sonunda görüşme yapılmıştır. Öğrencilere ilk olarak dijital yazma atölyesi boyunca neler yaptıkları sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına baktığımızda; hikâye yazmak, grup çalışması, sunum, dönüt vermek, uygulamalar, dijital yazma, kontrol listeleri, dış ortam, ürün oluşturma, betimleme, araştırma yapma, bilgisayar kullanma ve planlama şeklinde görüşler yer almaktadır.

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi boyunca yaptıklarını anlatan görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1:Dijital yazma atölyesinde, dijital yazmayı ve hikâye yazmayı öğrendim. Sizin verdiğiniz kontrol listelerini doldurduk. İlk önce Spider Scribe yaptık. Sonra Edmodo'ya geçip hikâyemizi yazdık, sonra Story Jumper, sonra Wikispaces ve Emaze ile bitirdik.

Ö2:İlk önce konular verdiniz onlara göre bize birkaç program tanıttınız biz onları seçtik. İlk başta Spider Scribe de zihin haritası oluşturduk konumuzla ilgili. Planladıktan sonra Edmodo'ya geçtik orada da hikâyemizin taslağını oluşturduk sonra da Story Jumper da kitap haline getirdik. Ondan sonra Wikispaceste düzeltmelerle arkadaşlarımızın görebileceği bir yer açtınız dijital yazma diye. Orada herkes hikâyelerini yazdı. Hikâyelerimizin noktalama işaretlerine dikkat ettik. Arkadaşlarımızın hikâyesine yorum yaptık. Son aşamada da Emaze de artık sunum haline getirdik.

4.5.1. Kullandığınız Dijital Uygulamalardan En Çok Hangisini Beğendin? En Çok Hangisinde Zorlandın?

Öğrencilere, hikâye yazma sürecinde kullandıkları dijital uygulamalar hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler en çok beğendikleri uygulamalarda, Story Jumper (8), Emaze (1), Edmodo (1) ve Wikispaces (1) olduğunu, en çok zorlandıkları uygulamaların ise Emaze (6), Story Jumper (2), Spider Scribe (1), Edmodo (1), Wikispaces (1) şeklinde belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda, öğrencilerin dijital uygulamalarda en çok beğendikleri uygulamanın ağırlıklı olarak, Story Jumper; en çok zorlandıkları uygulamanın ise Emaze olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulamalar hakkındaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: En beğendiğim uygulama Story Jumper dı. Story Jumper da kitap kurdum en azından belki ileride yardımcı olabilir diye, yazar olursam biraz ondan yaparak o hikâyeyi kitap haline getirebilirim. En çok Emazede zorlandım. Arka planı yapmakta zorlandım bir de yazıda. Hangi konuşma balonunu seçsem, nasıl bir şey yapsam diye zorlandım.

Ö4:En çok Story Jumperı beğendim. Çünkü artık kitabımı sayfalara döküp resimliyorduk, artık gerçekten bir kitap yazdım gibi hissettiriyor ve o sayfaların sesleri gerçekten çok güzeldi. Wikispaceste zorlandım. Çünkü bir sürü işaretler vardı ben onlardan birine tıkladım ve sayfalar ayrıldı. Hikâyem ve bir sürü şey olduğu için onu pek anlayamadım ama yapmaya çalıştım.

Öğrencilerin süreç boyunca tuttıkları günlüklerde de yapılan görüşmedeki ifadeleri destekler nitelikte ifadeler yer almaktadır.

“Bugün Nurhan Öğretmen Story Jumper isimli uygulamayı açmamızı söyledi. Bize önceden şifrelerimizi vermişti. Uygulamayı açtık. Bu uygulama sanki gerçek kitapmış gibi görünüyordu. Kitap kapağı bile vardı. Ekranı tıklayıp sayfa çevirebiliyorduk. Ben bu sefer hikâyemin adını “korsan çetesi” koydum. Bu hikâyeyi sınıf arkadaşlarıma yazacağımı kitabın kapak sayfasının arkasında belirttim. Önce korsanları tanıttım. Benim kitabım resimliyd. Resimleri, karakterleri ve yazıları bazı kutucuklara basarak bulabiliyorduk. Bana göre bu harika bir şeydi.”

4.5.2. Bu Uygulama Sürecinde Neler Öğrendiğini Düşünüyorsun?

Öğrencilerin dijital uygulama süreci boyunca neler öğrendikleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında, hikâye yazma, hayal gücü, yazmaya hazırlık yapma, giriş-gelişme-sonuç, noktalama işaretleri, fikir üretme, zihin haritası, çeviri yapma, Google'dan araştırma yapma, özet çıkarma, problem kurma, çözüm üretme ve klavye kullanma şeklindedir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulama sürecinde öğrendiklerini hem teknoloji boyutu hem de yazma süreci boyutuyla ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin uygulama süreci hakkında düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö5: Bu uygulamada iyi bir hikâye nasıl yazılır onu öğrendim. Mesela bir zihin haritası oluşturmayı öğrendim. Mesela ben başka sitelerde çok çeviri bilmiyordum artık biliyorum. Mesela kopyalama, yapıştırma, Google'dan görsel arama, çeviri yapma artık bana bebek oyuncağı gibi geliyor. Ben bunları sizden öğrendim.

Ö6: İlk önce iyi bir hikâyenin nasıl yazılacağını öğrendim yani kendimi daha çok geliştirdim. Artık bir hikâye yazınca olması gereken şeylerin hepsini yazabilirim ve daha çok gerçekçi şeyler yazıyorum artık. Mesela bir kuşun başından geçenler gibi.

4.5.3. Geleneksel Olarak (Kâğıt Kalem Kullanarak) Hikâye Yazmak İle Dijital Ortamda Hikâye Yazmak Arasında Ne Gibi Farklılıklar Vardır?

Öğrencilere kâğıt kalem kullanarak hikâye yazmak ile dijital ortamda hikâye yazmak arasındaki ne gibi farklılıkların olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerini, yorulmak, kolay, zor, uğraştırıcı, fikir üretme, düzgün yazma, yazı yanlış, kaydetme, yayınlama, pratik yazma ve zaman alma şeklinde ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda, öğrencilerin dijital ortamda yazı yazmayı daha kolay, daha az zaman alan ve daha az uğraştıran şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre geleneksel ortamda yazı yazmak, daha zor ve daha çok yoran bir yazma şeklidir. Öğrencilerin farklı ortamlarda yazı yazma hakkındaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö7: Kâğıt kalem eline alıyorsun, biraz sonra elin yorulabiliyor. Bazen fikrin pek olmuyor. En azından dijitalde, klavyede yazarak hem elin yorulmuyor hem de fikir ediniyorsun. Mesela hikâye yazmada bazı fikirler oluşuyor. Görsellerden aklına bir şey geliyor. Görsellerle uyumlu hem yazıya uygun şeyler bularak hem de yazıyla fikir edinebiliyorsun.

Ö8: Dijital ortamda hikâye yazmak, bir tuşa tıkladın mı zaten o daha kolay olduğunu düşünüyorum. Bir tuşla yazabiliyorsun o daha kolay. Normal kâğıt üzerinde yazarken, mesela dijital ortamda yazarken ben yanlış yazdıysam bilgisayar onun altını çiziyor ve

düzeltebiliyorum ama normal kâğıtta ise onu düzeltme şansım olmuyor mesela, gözden kaçabiliyor. Ve dijital ortamda bir şeyi bir tuşla halledebiliyorsam bir tuşla da silinebiliyor. Hem onun zorlandığım yerleri de var hem de yararlı yerleri de var.

4.5.4. Bu Süreçte Öğrendiğin Bilgilerin, Yazma Sürecine Katkı Sağladığını, Seni Geliştirdiğini Düşünüyor Musun?

Öğrencilere dijital yazma atölyesi uygulaması boyunca, yapılan uygulamaların kendilerine ne yönde katkı sağladığı sorulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine baktığımızda, cümle akışkanlığı, yazma miktarı, içerik, fikir üretme, hikâye yazma, giriş-gelişme-sonuç, paragraf oluşturma, noktalama işaretleri, hikâye kurgulamak, bilgisayar kullanma, pratik düşünme ve klavye kullanma şeklindedir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda, öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulaması boyunca yazma sürecinde olan katkıları ağırlıklı olarak hikâye yazma becerisi kazanma üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenciler kendilerinde olan eksikliklerden yola çıkarak, bu uygulamaların kendilerini o yönde geliştirdiği düşüncesine varmışlardır. Öğrencilerin uygulama sürecinde öğrendikleri bilgiler hakkındaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö9: Geliştiğimi düşünüyorum çünkü bir dönem boyunca bunun için uğraştık. Şöyle düşünüyorum; cümle akışkanlığımı daha iyi yaptık, aklıma daha iyi hikâyeler gelmeye başladı. Önceden 2,5 sayfa hikâye yazıyordum şimdi 5,5 sayfa hikâye yazıyorum.

Ö10: Evet bu uygulamalar beni hikâye yazmam konusunda geliştirdi. Fikir hazinem gelişti. Artık bir hikâyeyi nasıl güzel yazacağımı biliyorum.

4.5.5. Bu Süreç Boyunca Hangi Noktalarda Eksiğin Olduğunu Gözlemledin?

Öğrencilerin, uygulama süreci boyunca hangi noktalarda eksikliği olduğuyla ilgili görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşme sonucunda öğrenciler eksik oldukları noktaları, fikir üretme, noktalama işaretleri, klavye kullanma, yazım kuralları, olay ve çözüm, hikâye unsurları, betimle yapma, özet yazma, cümle yapısı, içerik ve ana fikir şeklinde ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda öğrencilerin, uygulama sürecinde kendilerinde eksik gördüğü noktaların ağırlıklı olarak klavye kullanma, hikâye unsurları, fikir üretme ve noktalama işaretleri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sürecindeki eksikleri hakkındaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Bilmiyorum çok yok gibiydi aslında. Ama öncesinde çok fikir bulamıyordum şimdi bulabiliyorum. Bilgisayar kullanırken klavyede noktalama işaretlerini kullanmayı bilmiyordum, şimdi biliyorum.

Ö2: Eskiden hikâye unsurlarını tam olarak anlatamıyordum. Hikâyenin içinde çok bulundurmuyordum, onu dikkate falan almıyordum ama sizin verdiğiniz eğitimde bu soruların çok önemli olduğunu anladım ve iyi bir hikâyenin içinde bunların mutlaka olması gerektiğini anladım.

4.5.6. Bilgisayar Kullanma, İnternette Araştırma Yapma Gibi Konularda Neler Öğrendin?

Öğrencilerin, dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda internette araştırma yapma ve bilgisayar kullanma konularında öğrendikleriyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara baktığımızda, yazma hızı, araştırma yapma, noktalama işaretleri, klavye kullanma, e-posta yazma, kopyala-yapıştır yapma, TDK kullanımı ve çeviri yapma ifadelerine yer vermişlerdir.

Elde edilen bilgilere bakıldığında, öğrencilerin bilgisayar kullanma ve internette araştırma konusundaki konuların başında Google'dan araştırma yapmak gelmektedir. Öğrenciler bilgisayar kullanımına ilişkin; klavye kullanma, kopyala-yapıştır yapma ve noktalama işaretlerini yazma gibi konularda bilgi sahibi olurken, internette araştırma yapma konusunda ise; Google'dan arama yapma, e-posta yazma, TDK kullanma ve çeviri yapma cevaplarını vermişlerdir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma ve internette araştırma yapma hakkındaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Benim normalde araştırma yaparken, bir şey anlatırken çok yanlış şeyler yazıyordum mesela artık öyle olmuyor, hikâyeye başladığımızdan beri bir şeyler araştırırken artık o gelişmiş bir şeyleri kolayca bulabiliyorum. Şimdi mesela arama çubuğuna şunu yazıyorum. Önceden Ankara'nın ilçeleri yazıyordum. Şimdi mesela Ankara'nın ilçelerinin sıralaması gibi daha özel bilgiler yazıyorum.

Ö4: Tdk'nın kullanımı. Mesela bir kelime arıyordum doğru düzgün bulamıyordum. Bu süreçte hangi kelime nasıl yazılır onu baya bi öğrendim sizin de sayenizde. Çeviri bana çok yardımcı oldu siteleri kullanırken. Tureng. Google değil çünkü Google bazen yanlış çeviriyor. Bu noktalarda bilgisayar kullanma, internette araştırma yapma da baya hızlandım.

4.5.7. Kullandığın Dijital Uygulamalar Yazı Yazmaya Karşı Düşüncelerini Değiştirdi Mi? Ya Da Ne Yönde Değiştirdi?

Öğrencilere dijital yazma atölyesi uygulaması sonunda, dijital uygulamaları kullanmanın yazı yazmaya karşı düşüncelerini ne yönde değiştirdiğiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin yarısından fazla olumlu yönde değiştirdiğini, kalan kısmı ise değiştirmedini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarına baktığımızda, yorulmak (1), yazmayı sevmek(1), eğlenceli (3), sıkıcı (2), korkmamak (1) ve iyi hissetmek (1) şeklindedir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası kullanılan dijital uygulamaların yazı yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazı yazmaya karşı düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö5: Hayır düşüncelerimi değiştirmede. Yazı yazarken çok yoruluyordum, şimdide çok yoruluyorum.

Ö6: Düşüncelerimi olumlu olarak değiştirdi. Hem eğlenceli hale geldi hem de yazı yazmanı geliştirdi. Olumsuz etkileri çok fazla dijital ortamda kalmak oldu.

Ö7: Eskiden hikâye yazmayı bilmiyordum ama şimdi öğrendim ve artık çok daha kolay. Yazı yazmaktan korkmuyorum.

Ö8: Düşüncelerimi değiştirmede. Yazı yazmak çok sıkıcı bilgisayar ya da kâğıt kalem fark etmiyor.

4.5.8. Öğrendiğin Dijital Uygulamaları İleride Kullanmak İster Misin? Neden?

Öğrencilere dijital yazma atölyesi boyunca kullandıkları dijital uygulamaları, ileride kullanma konusunda düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı ileride kullanacağını (12), çok az bir kısmı ise kullanmayacağını(3) belirtmiştir. Öğrencilerin kullanma nedenlerine baktığımızda; yazma becerisini geliştirme, boş zaman etkinliği, yayınlamak, sıkılmak ve eğlenceli aktivite şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda öğrencilerin öğrendikleri dijital uygulamaları ileride kullanmak istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kullanma sebeplerine baktığımızda, yazılarını yayınlamak ve yazma becerilerine geliştirme şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin dijital uygulamaları gelecekte kullanma konusundaki düşünceleriyle ilgili görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Ö9: Evet kullanacağım çünkü o dijital uygulamaları kullandıkça daha fazla yazı yazmam gelişecek ve her şeyi öğreneceğim ve daha güzel olacak hikâyeler.

Ö10: Hayır kullanacağımı düşünmüyorum çünkü bir süre sonra çok sıkılıyorum.

Ö1: Evet. İleride belki de bir hobi olarak yazarlık yapabilirim bunun için de bu uygulamaları biraz kullanarak küçük çocuklara güzel hikâyeler çıkarabilirim.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

“Dijital yazma atölyesi uygulaması” na ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda, deney grubu öğrencilerinin yer aldığı her iki sınıf öğretmeniyle süreç sonunda görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, yazma sürecinde yaşanan sıkıntılar, çözüm önerileri, dijital yazma atölyesi uygulaması ve bu konudaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur.

4.6.1. Öğrencilerinizin Yazma Becerilerini Nasıl Değerlendiriyorsunuz?

Her iki öğretmene de deney ve kontrol grubundaki öğrencileri kapsayan yazma becerilerini değerlendiren soru yöneltilmiştir. Öğretmenler verdikleri cevaplarda; iyi, ortalamanın altında, okunaklı değil, özenli değil ve ince kasları gelişmemiş şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi konusunda görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1:Tabletle büyüyen bir nesil olduğu için şahsen ince kasları gelişmiyor aslında. Zannediyoruz ki geliyor ve hemen yazmaya zorluyoruz. Sınıfın %40ı aslında yazmaya çok hazır değilken başlatmış oluyoruz. Benim sınıfımda 14 öğrenci var. 6-7 kişi yazma konusunda sıkıntılı. Bunların bir kısmı dijital yazma uygulamasına da katılıyordu zaten. Ben çok fazla ilerletemedim açıkçası. Ama ben bu sınıf aldığımda da ileri seviyede değillerdi orta düzeydelerdi. 4. Sınıf olmasına rağmen, ortanın altında bile olan öğrenciler var.

Ö2: 3. Sınıfta bana geldikleri için önce hikâye tamamlamayla falan başlamıştık. Düzeyleri çok iyi değildi. Devam ettirebiliyorlar mı? İçeriğe uygun yazıyorlar mı gibi, onları ölçmüştüm. 4 e geçince biraz daha bireysel mesela bir atasözünü açıklama gibi. Ya da kendi başlarına hikâye, yani bir konu verip hikâye yazıp yazmamaların kontrol ettim ve ölçekler dâhilinde aslında cümleyi doğru tamamlayabiliyor mu? Noktalama işaretlerine dikkat ediyor mu? Büyük harf kullanıyor mu? Genel olarak sınıfım adına durum gayet iyi birkaç öğrencide, çok dikkat etmeme özen göstermeme, yazı konusunda okunaklı olup olmaması konusunda da davranışlar gözlemledim ama bunlarla ilgili verebileceğim sayı 6 dır. 18 öğrencim var geri kalan iyi diyebilirim.

4.6.2. Derslerinizde Yazılı Anlatımla İlgili Ne Tür Sorunlar Yaşıyorsunuz?

Öğretmenlere yıl boyunca Türkçe derslerinde yazılı anlatımla ilgili yaşadıkları sorunlar hakkında düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; kitap okumaktan kaynaklı sorunlar, kelime bilgisinin azlığı, yazmak istememe, okunaklı yazamama, yazım kurallarını uygulamama ve kâğıt düzeni olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yazılı anlatımla ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Bu nesil yazılı hiçbir çalışma yapmak istemiyor. Test çözerken bile kâğıdın üzerini bile çizmek istemiyorlar. Akıldan yapmaya alışmışlar. Onun için ciddi anlamda yazılı bir şey yapalım desek isyanla karşılaştım. Ben çocukları 3. Sınıfta aldım. Yazılarında okunaklılık anlamında bir şey yok. Büyük küçük harf kullanımı zaten yok. Bunun 1 ve 2. Sınıfta gelişmesi ve oturmadı gereken bir beceri bence. Paragraf başını 3. Sınıfta yeni duyanlar vardı. Kağıt düzeni bilen yoktu. 4. Sınıfta dilekçe vs. anlattığımda ya o öyleymiş diyenler oldu. Hatta ben wordden örnek verdim. Parmakla ölçü verdim tahmini ama ne paragraf başı ne büyük küçük harf var. Çoktan seçmeli güzel yapıyorlar, eşleştirme güzel, onlarda başarılılar ama klasik bir soru sorduğumuzda, açık uçlu bir soru sorduğumuzda yaratıcılık yok. Yaratıcılıktan ziyade yazı yazmayı istemedikleri için burada tıkanıyorlar.

Ö1: Öğrencilerde kitap okumadan kaynaklı sorun yaşadığını düşünüyorum çünkü kitap takibinde de yaptığımızda onların çok düzenli şekilde kitap okumadığını görüyorum zaten kelime dağarcığı da bu yüzden çok gelişken değil o yüzden de çok fazla iyi yazamadılar. Yazma becerisinde de verim alamadık.

4.6.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirme Adına Ne Tür Uygulama Yapıyorsunuz?

Öğretmenlere, yazma becerisi zayıf olan öğrencileri temel alarak ne tür uygulamalar yaptıkları soruldu. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; resimli hikâyeler, ev ödevi verme, atasözü deyim kartları kullanma ve serbest yazma çalışmaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yazılı anlatım ile ilgili yaptıkları uygulamalar hakkındaki düşünceleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Genelde resimli hikâyeler üzerinde yola çıktım. O resimlerde önce sözel takiplerini yaptım ardından yazıya döktüm. Bu sene biraz daha 4. Sınıf oldukları için resimlerden yola çıkmadık biraz daha sözle şeyler kendi hayal güçleriyle ilgili şeyler yazdılar. Geçen yıla göre biraz daha ilerleme var diyebilirim. Önce oyunlar birbiriyle ilişkileri ne anlatılabilir bu atasözünün konusu ne, ya da bu deyimle ne anlatılmak isteniyor gibi onlardan yola çıkarak biraz daha geliştirdik. Biraz daha soyut anlamalara geçiş yaptık.

Ö2: Türkçeyle ilgili bir şey yaparken ödev vermeme istiyorlar mesela yazılacak bir şey var. O da şundan kaynaklanıyor, aileyle daha kolay yaptırdıkları için. Mesela konunun sonunda hikâye tamamlama var bunu ödev verin diyorlar. Müfredatımız neyse genelde onu işledik ve geçtik. Ama yaptığım çalışmalarda genelde hikâye tamamlama ya da bir konu hakkında yazı yazma şeklinde çalışmalar yaptım.

4.6.4. Yaptığımız Dijital Uygulamaların, Sınıf İçinde Yansımalarını Ne Şekilde Oldu?

Öğretmenlere, dijital yazma atölyesi sürecinin sınıf içinde yansımaları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda değindikleri kavramlar; stres yapma, üzülme, hayal kırıklığı, istekli olma, yayınlama heyecanı ve akademik başarılarındaki artış şeklindedir.

Öğretmenlerin, dijital uygulamaların sınıf içindeki tepkilerine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Sınıf içinde yansımaları da iyi oldu. Aslında bir ara şey olmuştü çocuklar yetiştiremeyecekleri düşüncelerine kapıldılar. Çok stres yapanlar oldu, tamamlayanlar işte biz tamamladık sen yaptın mı tamamladın mı diye o yüzden olumlu etkisi de oldu. Üzülmelerde yaşandı mesela arada sırada. İşte benim hikâyem çok uzun olmuş kaydetmede sorun yaşadım öğretmenim silindi benimki yeniden yazmak durumunda kaldım diye. Olumlu katkısı daha fazla oldu çünkü hikâyeyi de belirli bir zamanda bitirmeleri gerektiğini de anladılar. Hikâye yazmak amacıyla değil de bir öğreticilik kısmına da hizmet ettiğini düşünüyorum ben. O yüzden o anlamda olumlu etkileri

oldu çocuklar kendilerini yazarmış gibi hissettiler işte biz bunu ilerde yayınlarız ben bunu devam ettiririm, ilerde belki bir yazar olurum düşüncesine de kapıldılar. Yayınlama konusu da çok onları cazip gelen konuydu. Ben bunu işte başka insanlara da öğretirim. Kullandığım siteleri kardeşime de anlatırım diyenler oldu. Bu çalışmaya katılmayan öğrenciler için de biz de yapabiliriz düşüncesi de oldu açıkçası.

Ö2: mesela çalışma grubundaki bazı öğrencilerin yazılarında yükselen bir grafik gördüm. Yapıyorlar yani. Biraz daha bilgileri arttı yani. Çok heveslilerdi. Hatta bazen kıskandırma amacıyla kullanıyorlar. Sadece öğretmen dijital yazmacıları çağırıyor diye. Diğerleri ne yaptınız bana da anlat ya, ne olur sanki bana da anlatsan ben de evde bakarım gibi konuşmalar geçiyor. Ciddi anlamda istiyorlardı.

4.6.5. Yazma Öğretiminde Dijital Uygulamaları Kullanmanın Avantajları Nelerdir?

Öğretmenlere, dijital uygulamaları yazma öğretiminde kullanmanın ne gibi avantajları olabileceği soruldu. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; zaman tasarrufu, kâğıt israfı, herkes tarafından yazının okunabilmesi, yaratıcılık ve isteklilik şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma öğretiminde dijital araçları kullanmanın avantajlarına yönelik görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: Çocuklar el yazısı yazmaktan o kadar çok bunaldılar ki, bir de biz öncesinde hani yeni düz yazıya geçtik. Hep bitişik eğik el yazısıyla yazıyorlardı ondan dolayı bir yorgunluk vardı çocuklarda. Bu sene düz yazıyla birlikte, dik temel harflerle birlikte çocuklar biraz daha rahatlamıştı ve klavyeyi daha hızlı kullanabilme olarak, zamandan da biraz daha istifade edebilmek ve kâğıt israfında önleyebilmek için herkes tarafından da okunabilmesini sağlamak amacıyla da böyle bir katkıya vardıklarının da farkındalar. Öğrenciler de bu konuda bana çok olumlu dönüş yaptılar. Çünkü el yazısıyla yazdığında herkes okuyamıyor hepsi çok düzgün yazamıyor, eğik yazıdan dik temele geçtikleri için. Kendileri de ifade ettiler öğretmenim herkesin okuyabileceği şekilde yazdık diye. Olay örgülerinde mesela çok dikkat ettiler. Nurhan öğretmen şöyle demişti burası önemli, yazarken dikkat et gibi kendi aralarında konuşmalarına da şahit oldum Ben. Hikâyelerini hep bizimle paylaştılar. Kediler falan, tavşanları kedilerle ilgili genelde yazılmış, onlarda çok güzeldi, öğüt verici yazılarda yazılmış benle de paylaştılar o yüzden çok mutlu oldum bende. Sizin emeğiniz çok büyük. Yaratıcılıklarını da geliştirdiğini düşünüyorum ben çok kısıtladığını düşünmüyorum çünkü çocuklar araştırmaya hevesli daha güzelini nasıl yazabiliriz. Başka insanlara da ulaştırma fikri olunca acaba bir sonraki hikâyemde hangi konudan bahsetsem. Daha çarpıcı daha fantastik nasıl yapabilirim diye herkesin ilgisini çekmek de önemli.

Ö2: Avantajı çocuk istiyor. Eski geleneksel yöntemlerden zevk almıyor, yazmak istemiyor. Yazıları da kötü zaten. Yazısı kötü olduğu için yazmakta istemiyor ama dijital herhangi bir şey olduğunda tablet, telefon ya da bilgisayar dokundukları şeyde orada çıkan çizgi onları mutlu ediyor. Onun için aslında iyi bir şey.

4.6.6. Yazma Öğretiminde Dijital Uygulamaları Kullanmanın Dezavantajları Nelerdir?

Öğretmenlere, dijital uygulamaları yazma öğretiminde kullanmanın ne gibi dezavantajları olabileceği soruldu. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; yazma hızı, bilgisayar vb. araç temini, tembelleştirme ve yazmadan uzaklaşma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma öğretiminde dijital araçları kullanmanın dezavantajlarına yönelik görüşme örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ö1: Her çocuk aynı hızda yazamayacağı için ve bilgisayar temin etme konusunda, okulda yapılabilir evet ama herkesin evde bilgisayarı olmayabilir aile müsaade etmeyebilir o konuda dezavantajları olabilir ama derslerde bilgisayar atölyesi olan okullarda kullanmak gerekir. Zaman zaman buna da yer vermek gerekir. Çünkü teknoloji çağındayız bir yerden bunu yakalamamız gerekiyor. Şu an herkesin elinde, yani çoğu kişinin elinde bilgisayar var. Ama bunu Türkiye geneline yaymak faydalı olabilir çocukları özendirmek amacıyla da. Dezavantajı olarak zaman ve bilgisayar temini olarak.

Ö2: Öğrencileri tembelleştirebilir. Normal yazmadan ve diğer herhangi yaptıkları bir şeyden uzaklaştırıyor çocukları ve istemiyorlar. Aslında yapılan her çalışma yazıdan bir tık daha uzaklaştırıyor çocukları. Mesela akıllı tahta kullanıyoruz bu iyi bir şey ama yan tarafta normal tahtaya yazalım deyince yazmıyor çocuk istemiyor. Her açıdan, yaratıcılık gibi avantajlı ama normal yazıya olan ilgiyi daha da azaltıyor. Bizim için de öyle ben de öyleyim.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yazma sürecinde yaşadıkları sıkıntıların kelime bilgisi, yazmak istememe, okunaklı yazamama ve yazım kuralları olduğunu ifade etmişlerdir. Yazma öğretiminde dijital uygulamaları kullanmanın, öğrencilerin yazma becerisini geliştireceği konusunda ortak düşünceye sahiplerdir. Dijital yazma atölye sürecinin sınıf içindeki yansımalarının benzer olduğunu, bu uygulamaları kullanmanın avantajlarının ise; zaman tasarrufu, okunaklı yazabilme ve yaratıcılık olduğunu ifade etmişlerdir. Yazma öğretiminde dijital uygulamaları kullanmanın dezavantajlarının yazma hızının yavaşlaması, yazmadan uzaklaştırma ve bilgisayar vb. araç temininin zorluğu olarak belirtmişlerdir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, dijital yazma atölyesi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, karma yöntem olarak tasarlanan bu araştırmada, öğrencilerin sürecin başında ve sonunda yazma performansı ve yazma bilgileri ve yazarlık algılarındaki değişimler incelenmiş; süreç boyunca yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla görüşme kayıtları ve öğrenci günlüklerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir.

5.1. Araştırma Sonuçları

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanmıştır.

1. Birinci araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının hikâye yazma becerisini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilerin hikâye yazma performansı sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki kez ölçülmüştür. Hikâyeler, öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumları ve hikâyelerin niteliği bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinde unsurları kullanma durumlarının, son ölçümde önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur.
2. İkinci araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Öğrencilerin yazma motivasyonları “yazma motivasyonu ölçeği ” ile sürecin başında ve sonunda iki kez ölçülmüştür. Dijital yazma atölyesi çalışmasına katılan öğrencilerin yazma motivasyonlarının anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem yazmaya verdikleri değer hem de kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerini ifade eden yazar benlik algısı puanlarının düştüğü

belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise yazma motivasyonlarında önemli bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Üçüncü araştırma sorusu, öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinde oluşturdukları hikâyelerin gelişimi ile ilgilidir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla, yazma sürecinin her aşamasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri doldurulmuştur. Kontrol listeleri öğrencilerin hem yazma sürecini hem de bu süreçte kullandıkları dijital uygulamalardaki performanslarını değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Öğrenciler ilk hikâyelerinde genellikle dijital uygulamaların genel özelliklerini kullanarak, hikâye yazmanın yeterliliklerini tam olarak yerine getirememişlerdir. İlk uygulamada hikâyenin bölümlerine uygun bir şekilde görsel ekleme, hikâyeyi amaca uygun bir şekilde yazma ve dış ortama aktarabilme açısından istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının gelişimi ile birlikte bu öğelerin gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu son hikâyelerinde bir ana fikir belirleyebilmişler, hikâyelerini uygun bir şekilde organize edebilmişler, hikâyelerinde tüm unsurlara yer verebilmişler ve dijital uygulamaları amacına uygun kullanabilmişlerdir.
4. Dördüncü araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma bilgisini ve yazarlık algılarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Öğrencilerin yazma bilgisi sürecin başında ve sonunda olmak üzere yapılan görüşmelerle ölçülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin iyi bir yazının özellikleri ile ilgili büyük-küçük harf kullanımı, satır başı, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve yazıları organize etme gibi yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yazma süreci hakkındaki anlayışları gelişmiştir. Yazma sürecinin aşamaları olan planlama, araştırma, fikir üretme, taslak oluşturma ve düzeltme ve gözden geçirme gibi süreçlerine ilişkin bilgilerinin önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin hikâye edici metinlerin hikâye unsurlarına ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin geliştiği görülmüştür.
5. Beşinci araştırma sorusu, öğrencileri dijital yazma atölyesi sürecine yönelik görüşleriyle ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sürecinin sonunda öğrencilere uygulanmıştır.
- Öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinde, hikâye yazdıklarını, grup çalışmasında yer aldıklarını, sunum yaptıklarını, arkadaşlarına dönüt verdiklerini, dijital uygulamaları

kullanarak yazma çalışmaları yaptıklarını, ürün oluşturduklarını, araştırma yaptıklarını ve yazılarını planladıklarını ifade etmişlerdir.

- En çok beğendikleri uygulamanın Story Jumper en çok zorlandıkları uygulamanın Emaze olduğunu belirtmişlerdir
 - Öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulama sürecinde öğrendiklerini hem teknoloji boyutu hem de yazma süreci boyutuyla ifade ettikleri görülmektedir.
 - Öğrenciler dijital ortamda yazı yazmanın daha kolay olduğunu, daha az zaman aldığını ve daha az uğraştırdığını; geleneksel ortamda yazı yazmanın daha zor ve daha çok yoran bir yazma şekli olduğunu ifade etmişlerdir.
 - Öğrencilerin dijital yazma atölyesi uygulaması boyunca yazma sürecinde olan katkıları ağırlıklı olarak hikâye yazma becerisi kazanma üzerine yoğunlaşmıştır.
 - Öğrencilerin, uygulama sürecinde kendilerinde eksik gördüğü noktaların ağırlıklı olarak klavye kullanma, hikâye unsurları, fikir üretme ve noktalama işaretleri olduğunu ifade etmişlerdir.
 - Öğrencilerin, dijital yazma atölyesi uygulamasının yeni okuryazarlık becerileri kapsamında; klavye kullanma, kopyala-yapıştır yapma ve noktalama işaretlerini yazma; Google'dan arama yapma, e-posta yazma, TDK kullanma ve eviri yapma konularında gelişme sağladıklarını söylemişlerdir.
 - Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası kullanılan dijital uygulamaların yazı yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir
6. Altıncı araştırma sorusu, öğretmenlerin dijital yazma atölyesi sürecine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda, deney grubu ğrencilerinin yer aldığı her iki sınıf öğretmeniyle süreç sonunda görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, yazma sürecinde yaşanan sıkıntılar, teknolojinin yazmaya etkisi, dijital yazma atölyesi uygulaması ve bu konudaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Görüşme süreci sonunda iki sınıf ikliminin birbirinden farklı olduğu ancak sınıf içinde yapılan uygulamaların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonuçları, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve literatürde yapılmış diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

5.2.1. Hikâye Yazma Becerisi ile İlgili Tartışma

Birinci araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının hikâye yazma becerisini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilerin hikâye yazma performansı sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki kez ölçülmüştür. Hikâyeler, öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanma durumları ve hikâyelerin niteliği bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hikâyelerinde unsurları kullanma durumlarının, son ölçümde önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Öğrencilerin yazma niteliği açısından fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı ve imla boyutlarında gelişmeler olduğu ortaya konmuştur.

Geleneksel olarak kâğıt kalem kullanarak hikâye yazmada, yazar her şeyi metinsel olarak belirtir. Etkileşimli ortamlarda yazılan hikâyelerde ise “yazar” hayal gücü olan bir dünyanın görsel öğelerini oluşturmak için bilgisayar araçlarını kullanır (Carbonaro, Cutumisu, McNaughton, Onuczko, Roy, Schaeffer, Szafron, Gillis ve Kratchmer, 2005). Dijital yazma olarak adlandırılan bu süreçte, bir bilgisayara ya da internete bağlı başka bir cihaza okumak ya da görüntülemek için oluşturulan metinler yer alır (National Writing Project, 2010, s.7). Ancak bu metinlerin yapısı ve içeriği her iki ortamda da benzerlik gösterir. “Teknoloji işin içine ne kadar girerse girsin dijital ortamda oluşturulan hikâye, okuma ve yazmanın geleneksel biçimlerini her zaman kapsayacaktır” (Ohler, 2008, s.59). Geleneksel bir şekilde kâğıt kalemle yazmadan dijital bir ortama geçiş, NAEP sonuçlarının kanıtladığı gibi kendi içinde derin bir değişimdir. Ancak yazma öğretiminin ayırt edici özellikleri (yazma sürecinin önemini öğrencilere öğretme, taslak oluşturma ve onların yazma konularını, amaçlarını ve bağlamlarını, izleyici kitlesinin analiz etmesine yardımcı olmak) dijital ortamda da aynı kalmaktadır (Johnson, 2014, s.99). Öğrenciler, dijital ortamda hikâye oluştururken yazı, resim ve müzik gibi çoklu ortam öğelerini birleştirerek çok biçimli metin oluşturmaktadırlar (Grabill, 2005). Toney (2017), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dijital yazma atölyesinde yaptığı çalışmada, dijital yazma atölyesinin çok biçimli metinler oluşturmada etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dijital ortamda oluşturulan hikâyenin yazılı metni ne kadar iyi olursa, dijital uygulamalarda üretilmiş biçimi de o kadar iyi olmaktadır. Bu yüzden, dijital yazma atölyesinde oluşturulan iyi bir dijital hikâye için her şeyden önce öğrencilerin nitelikli yazılı metinler oluşturması gerekir.

Dijital yazma atölyesi ve dijital uygulamaların yazma becerilerini geliştirdiği ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda, (Dayan ve Girmen; 2018; Eubanks, Yeh ve Tseng; 2017;

Kulla-Abbott, 2006; Rheault, 2015; Toney, 2017; Yamaç, 2015; Xin, 2013; Zurcher, 2018) elde edilen bulgularla *tutarlılık* göstermektedir. Kulla-Abbott (2006)'a göre dijital hikâyeler sayesinde öğrenciler yansıtma, düzenleme ve geri-dönüt süreçleri boyunca hikâye organizasyonunu daha iyi anlamaktadırlar. Xin (2013) yaptığı çalışmada ise dijital hikâye ile öğrencilerin yazılarındaki toplam kelime sayısında, tam cümle sayısında ve doğru kelime sayısında gelişmeler yaşandığını belirlemiştir. Zurcher (2018)'in okul öncesi öğrencileriyle yaptığı yazma atölyesi çalışmasında; öğrencilerin temel yazma becerilerini geliştirmede hem yazma atölyesi hem de interaktif yazmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar göz önüne alındığında dijital ortamda yazılan hikâyeler, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturmaları sayesinde yazılarının niteliğini, kelime sayısını ve hikâye öğelerini geliştirerek daha kapsamlı ve detaylı metinler oluşturmalarını sağlamaktadır.

5.2.2.Yazma Motivasyonu ile İlgili Tartışma

İkinci araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma motivasyonlarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, öğrencilerin yazma motivasyonları “yazma motivasyonu ölçeği ” ile sürecin başında ve sonunda iki kez ölçülmüştür. Dijital yazma atölyesi çalışmasına katılan öğrencilerin yazma motivasyonlarının anlamlı olarak azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hem yazmaya verdikleri değer hem de kendilerini nasıl bir yazar olarak gördüklerini ifade eden yazar benlik algısı puanlarının düştüğü belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise yazma motivasyonlarında önemli bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler sürecin başında ilk hikâyelerini oluştururken, klasik anlamda kâğıt-kalem kullanarak hikâye yazdıkları etkinliklerden ziyade resim, müzik gibi medya öğeleri ekleyerek dijital ortamda çalışmaları ve dijital hikâyelerinin internet aracılığı ile farklı ortamlarda izlenebileceği düşüncesinin onların dijital hikâye oluşturma sürecinde istekli olmalarını sağlamıştır. Ancak ikinci ve üçüncü hikâye yazma aşamasında, öğrencilerin kullandıkları uygulamalarda zorlandıkları ve motivasyonlarının süreçle birlikte azaldığı görülmüştür.

Eğitim uygulamalarında seçilen dijital araçlar, öğrencilerin göreve katılmaları ve motive olmaları açısından önemlidir. Dijital araçların her ne kadar ilgi çekici özellikleri olsa da öğrenciler bazen bu araçları kullanmayı tercih etmeyebilir. Öz-belirleme (self determination) teorisi, davranışların dış etkenlerden (toplum normlarından, grup baskısından v.b) çok, bireyin kendi kişisel inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirlenmesi,

kararlarını kendi başına vermesi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Diğer bir deyişle, bireylerin kendi davranışlarını başlatmalarında ve düzenlenmelerinde seçim duygusunu yaşamalarıdır (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Öz belirleme teorisi; dijital bir aracın öğrencinin göreve katılımını nasıl etkilediğini bazı unsurlarla açıklamaktadır. Öz-belirleme teorisinde, özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilişkili olma/anlamlılık (relatedness/meaning) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır.

Bu ihtiyaçlardan özerklik, bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması olarak ele alınmaktadır (Andersen, 2000; Williams, Grow, Freedman, Ryan ve Deci, 1996). Özerklik ihtiyacı, kişinin etkinliklerini kendisinin yönlendirmesini sağlamaktadır (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe ve Ryan, 2000). Bir diğer ifadeyle, özerklik ihtiyacı *kişinin eylemlerinin kontrol edildiği* ya da o eylemlerde bulunmaya zorlandığını hissetmesi yerine, eylemlerinde, kendi adına karar verebildiğini duyumsamasıyla ilgilidir (Deci vd., 1996; Grolnick vd., 1997). Özerklik ihtiyacına, dijital yazma atölyesi uygulaması açısından bakıldığında, öğrencilerin kullanacakları teknolojik uygulamaları kendilerinin seçmesinin öğrencileri daha çok motive edeceği görülmektedir. Ancak araştırmada, öğrencilerin kullanacakları dijital uygulamalar, yazma sürecinin her aşamasında farklı olmak üzere araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğrenciler kendileri için belirlenen dijital uygulamaları kullanarak hikâye yazma durumunda kalmışlardır. Bu süreçte onlar için alternatif başka dijital uygulamalar sunulmamıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen ve öğrencilerin kullanmak zorunda oldukları uygulamalar bazı öğrencilerin ilgisini çekmemiş, bazı öğrencilerin de kullanırken zorlanmasına sebep olmuştur. Bir görev çok kolay veya çok zorsa, öğrenciler başarılı olmak için motive olamazlar (Granito ve Chernobilsky, 2012). Öğrenciler bir görev için heyecanlandıklarında veya yaptıkları işin değerli olduğunu düşündüklerinde motive olurlar (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Dijital uygulamaların öğrenciler tarafından *seçilmemesi*, motivasyon açısından önemli olan özerklik ihtiyacını kısıtlamıştır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine sebep olmuştur. Yapılan araştırmalar (Bao ve Lam, 2008; Ree, Nicks ve Hamm, 2003), öğrencilerin yaşına bakılmaksızın yapacakları görevlerin ve kullanacakları araçların seçiminin öğrencilere bırakılmasının motivasyonu artırdığını göstermiştir.

Öz belirleme teorisine göre öğrencinin motivasyonunu etkileyen bir diğer ihtiyaç, yetkinliktir. Yetkinlik ihtiyacı, kişinin kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olma, sorunlarıyla etkili bir biçimde başa çıkabilme, davranışı ve çevresi üzerinde değişiklik yapabilme yolundaki becerilere sahip olma durumudur (Deci ve Ryan, 1985). Diğer bir

ifadeyle, çevreyle baş ederken kendini yeterli hissetmektir (Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004). Dijital yazma atölyesi uygulama sürecinin başında öğrencilerin teknolojik okuryazarlıkları düşüktü. Deneysel araştırma sürecinin başlamasıyla birlikte öğrenciler hem dijital uygulamaları öğrenmeye, hem de bazı yeni okuryazarlık becerilerini kazanmaya çalışmışlardır. Dijital ortamda hikâye oluştururken yazma sürecinin her aşamasından sonra araştırmacı ve öğrencinin birlikte doldurdıkları kontrol listelerinde öğrencilerin yeterlikleri değerlendirilmiş ve dönüt verilmiştir. Öğrencilere verilen olumlu dönütler, öğrencilerin yeterlik duygularını korumaya yardımcı olur ve motive olmalarını sağlar, olumsuz ya da eksikliklerin ifade edildiği dönütlerde ise öğrencilerin yeterlik duygusu azalır ve motivasyonu baltalanır (Ryan ve Deci, 2009). Öğrencilerin kimi uygulamalarda çeşitli yazma görevlerini yerine getirirken zorlanmaları yeterlik algılarını azaltmış olabilir. Öğrencilerin derslerde oluşturdukları yazılı ürünlere sınıf öğretmenleri tarafından yazılarının niteliği konusunda dönüt alamadıkları için yazma performansları hakkında da bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler nasıl bir yazar olduklarının bilincinde değillerdi. Süreç başında uygulanan yazma motivasyonu ölçeği ön testte, öğrencilerin birçoğu kendilerini “çok iyi bir yazar” olarak görürken, sürecin sonunda aynı maddeye verdikleri cevabın “kendimi kötü bir yazar olarak görüyorum” şeklinde değiştiği görülmüştür. Bundan dolayı süreç içerisinde araştırmacı tarafından yazma performansına yönelik değerlendirmelerde geliştirilmesi gereken yönlerinin söylenmesi, öğrencilerin farkındalık kazanmasına ve kendi yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına fırsat sağlamıştır.

İlişkili olma/anlamlılık ihtiyacı, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusunu yaşaması ve yaptığı işleri hayatıyla ilişkilendirmesi anlamına gelir (Kowal ve Fortier, 1999). Buna göre, yapılan işin ya da tamamlanacak bir görevin çocuk için anlamlı olmasını onun hayatıyla ilişkili olmasını ifade etmektedir. Öğrenciler dijital yazma atölyesini okul çalışmalarının, derslerinin ya da öğretmenlerinin kendilerinden beklediği bir etkinlik olarak görmemişlerdir. Bu durum çalışmalara bakış açılarını etkilemiş ve dijital yazma atölyesini kendileri için yeterince anlamlı bulmamışlardır. Bu da öğrencilerin yaptıkları işe motive olmalarını güçleştirmiştir.

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinde yazma motivasyonlarının düşmesindeki bir diğer sebep, dijital araçları ve uygulamaları kullanma konusunda yeteri kadar *deneyimlerinin olmamasıdır*. Martin (2011), yaptığı bir çalışmada, dijital yerli ve dijital göçmen olarak adlandırılan her iki gruba sınıfta teknoloji kullanımı ile ilgili bir eğitim

vermiş ve iki grup arasında teknolojik araçların kullanılma yeterliliğiyle ilgili bir fark bulamamıştır. Martin bu durumu, öğrenciler her ne kadar dijital çağın bir üyesi de olsa, dijital araçların ve uygulamaların nasıl kullanıldığıyla ilgili bir *ön bilgileri ve yaşanmışlıkları yoksa* bu araçları kullanmanın bir anlam ifade etmediğini ve öğrencilerin yaptıkları işe motive olamadıkları şeklinde açıklamaktadır.

Deneysel araştırma sürecinde dijital uygulamaların kullanılması sırasında bazı güçlükler yaşanmıştır. Oluşturulan yazılı ürünler internet ortamında gerçekleştirilmiş ve orada kaydedilmiştir. Yaşanan aksaklıklar ve güçlükler öğrencilerin motivasyonlarını etkilemiş ve çalışma isteklerini azaltmıştır. Bu durum öğrenciler tarafından tutulan günlüklerde sıklıkla ifade edilmiştir.

Yazma motivasyonun düşmesinin bir diğer sebebi ise, öğrencilerin özel okulda tam gün eğitim görmelerinden dolayı yoğunlaştırılmış bir programa maruz kalmaları olabilir. Öğrenciler süreç içerisinde sık sık sınavlardan, törenlerden ya da sosyal etkinliklerden dolayı çalışmalarına vakit ayıramadıklarını ve bu yoğun sürecin kendilerini yordüğünü dile getirmişlerdir.

5.2.3. Dijital Yazma Atölyesinde Oluşturulan Hikâyelerin Gelişimi ile İlgili

Tartışma

Üçüncü araştırma sorusu, öğrencilerin dijital yazma atölyesinde oluşturdukları hikâyelerinin gelişimi ile ilgilidir. Bu araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla yazma sürecinin her aşamasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri doldurulmuştur. Kontrol listeleri öğrencilerin hem yazma sürecini hem de bu süreçte kullandıkları dijital uygulamadaki performanslarını değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Öğrenciler ilk hikâyelerinde genellikle dijital uygulamaların genel özelliklerini kullanarak, hikâye yazmanın yeterliliklerini tam olarak yerine getirememişlerdir. İlk uygulamada hikâyenin bölümlerine uygun bir şekilde görsel ekleme, hikâyeyi amaca uygun bir şekilde yazma ve dış ortama aktarabilme açısından istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Ancak süreç içerisinde öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının gelişimi ile birlikte bu öğelerin gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu son hikâyelerinde bir anafikir belirleyebilmişler, hikâyelerini uygun bir şekilde organize edebilmişler, hikâyelerinde tüm unsurlara yer verebilmişler ve dijital uygulamaları amacına uygun kullanabilmişlerdir. McKeough Palmer, Jarvey ve Bird (2007)'e göre 8-10 yaş civarında çocuklar yazdıkları hikâyelerinde

bir problem durumu tasarlayabilmekte ve olay örgüsü doğrultusunda hikâyelerini yapılandırabilmektedirler. Bu yaş öğrencileri yazılarında hikâyenin kahramanlarını tasvir edebilmekte ve kahramanlarla ilgili detaylara yer verebilmektedirler. Ayrıca hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı tasvir edebilmektedirler. Bu görüşler, araştırmamızda 9-10 yaş öğrencilerinin dijital yazma atölyesinde oluşturdukları hikâyelerinin hikâye unsurları ile tutarlık göstermektedir.

Öğrencilere dijital yazma atölyesi uygulamasının başında, hikâyelerini yazma sürecinin basamaklarına göre oluşturacakları anlatılmıştır. Yazma sürecinin ilk aşaması olan hazırlık-planlama aşaması ile hikâye yazma süreci başlamıştır. Planlama aşamasında ilk olarak yazacakları hedef kitle ve hangi amaçla yazacakları konusunda farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce yazısını ulaştıracağı hedef kitlenin ve hangi amaçla yazıyı yazdığının farkında olması yazma öğretimi açısından önemlidir (Akyol, 2014; Graham ve Harris, 2013; Tompkins, 2008). Planlama aşamasında öğrenciler sürecin başında bir farkındalığa sahip olmadıkları görüldü. Dijital yazma atölyesi uygulamaları boyunca öğrenciler bir yazı oluşturmak için öncelikle yazı amacı, konu, izleyici kitle ve yazı türünü içeren bir planlama yapılması gerektiği konusunda bir anlayışa sahip oldular. Başlangıçta öğrencilerin okuyucu kitlesi sınıf arkadaşları ve öğretmenleriydi. Ancak yapılan uygulamalarla, öğrenciler dijital metinlerin hızlı bir şekilde farklı mekânlara ulaştırılabileceğini düşündükleri için son hikâyelerinde bazı öğrencilerin hedef kitlelerini genişleterek, “*okumayı seven herkese*” şeklinde geniş bir okuyucu kitleleri oluşturdukları görüldü. Dijital yazma atölyesi yaklaşımı, öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinde yeniden düşünebileceği, metinleri daha iyi kurgulayabileceği ve zaman içinde yazılarını yayınlatabilecekleri bir noktaya getirmektedir. Dijital yazma ile hedef kitle genişler ve öğrenciler yazarların çalışmalarının nasıl paylaştıkları ve başkalarının çalışmalarına nasıl tepki verdikleri konusunda daha bilinçli hale gelirler (Hicks, 2009). Yazarların hedef kitlesi, geleneksel okuma yazma çevrelerinde olduğu gibi soyut ve sınırlı bir kitleden ziyade çok daha geniş bir kitleden oluşur (McGrail ve Davis, 2011). Öğrenciler dijital platformda oluşturdukları hikâyelerde kim için yazdıklarını düşünmekte ve hangi amaçla yazdıklarını göz önüne almayı öğrenmektedirler. Böylece öğrenciler okuyucu kitleyi düşünerek hikâyelerini geliştirme ve genişletmeye çalışmaktadırlar (Foley, 2013; Kulla-Abbott, 2006). Vasudevan, Schultz ve Bateman (2010) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin hikâyelerini paylaşma ve iletişim yeteneği onların farklı izleyiciler için yazmalarını sağlamıştır. Başlangıçta okur kitlesi öğretmen ve

ebeveynler iken, çocuklar çok biçimli metinler sayesinde daha fazla izleyici için yazma imkânı bulmuştur.

Dijital yazma atölyesi uygulama sürecinin başında öğrencilerin konuya hazırlık çalışmaları hakkında bildikleri, yazı yazmak için araç gereçleri sağlama bilgileri ile sınırlıydı. Yazılı bir ürün oluşturmak için beyin fırtınası yapma, zihin haritası oluşturma ve araştırma yapma gibi tekniklerle düşünce üretebileceklerinin farkında değillerdi. Dijital yazma sürecinin hazırlık aşaması boyunca öğrencilerin kullandıkları zihin haritası programı olan Spider Scribe uygulaması ile bu konudaki farkındalıkları artırıldı. Öğrenciler bu programı kullanırken internetten araştırma yapma ve konu ile ilgili görseller bulma konusunda da gelişme kaydetmişlerdir. Bu aşamanın ardından, araştırmacı ile doldurdıkları kontrol listeleri sayesinde eksiklerinin farkında olmaları sağlanmış ve oluşturacakları diğer hikâyeler için daha bilinçli hale gelmişlerdir.

Yazma sürecinin ikinci aşaması olan taslak oluşturma aşamasında sürecin başında öğrenciler hikâyelerinin tüm unsurlarından haberdar değillerdi. Bu aşamada hikâye yazma sürecinin temel özellikleri öğretildi, unsurlar tanıtıldı ve düşüncelerini nasıl organize edecekleri kavratılmaya çalışıldı. Taslak oluşturma aşamasının, yazdıkları hikâyenin son hali olmadığı, yeni fikirler ekleyebilecekleri ve isterlerse bazı düşüncelerini çıkarabilecekleri (Akyol, 2012) vurgulandı. Öğrencilere hikâye edici bir metin oluşturmadan önce her hikâyeden önce hikâyenin unsurları ve genel yapısı organize edecekleri bir grafik (hikâye dağı) dağıtıldı. Yapılan karşılıklı diyaloglar, sınıf tartışması ve işbirlikli çalışmalar sayesinde öğrencilerin grafik düzenleyicileri oluşturma seviyeleri artırıldı. Bu aşamada kullandıkları dijital uygulama olan Edmodo uygulamasını kullandılar. Araştırmacı oluşturduğu sanal sınıfa öğrencileri dâhil ederek, taslak halinde oluşturdukları çalışmalarını paylaşımlarını sağladı. Hicks (2009)'e göre yazma atölyesinin anahtar bir özelliği olan beceri dersleri, öğretmenlerin yazarların metin oluşturma şeklini tartışma fırsatı sunarak öğrencileri yazma sürecine davet eder. Bu süreçte multimedya araçları kullanılarak, süreç daha verimli hale getirilebilir. Öğretmenler ve öğrenciler yorumlama, gözden geçirme için dijital platformları ve işbirlikçi kelime işlemciyi kullanarak geri bildirimde bulunabilir. Öğrenci hem içerikteki değişiklikleri hem de biçimsel değişiklikleri gözden geçirerek öğretmenin ve akranlarının yorumlarıyla zaman içinde kendi ilerlemesini değerlendirebilir (Hicks, 2009). Öğrenciler sürecin başında arkadaşlarının çalışmalarına sanal ortamda ne şekilde dönüt verecekleri konusunda bilgi sahibi değillerdi. İşbirlikli

yapılan çalışmalarla bu becerilerin geliştirilmesi sağlandı. Öğrencilerin tuttuğu günlüklerde ve dijital platformdaki yorumlarında da bu gelişim açıkça görülmektedir.

Yazma sürecinin üçüncü aşaması olan gözden geçirme aşamasının öğretilmesinde, öğrencilerin yazılı bir metin oluştururken, tekrarlı olarak metni geriye dönüp ekleme, silme ve geliştirme yaparak tekrar düzenleyebileceği fikri (Akyol, 2014; Tompkins, 2008) oturtulmaya çalışıldı. Öğrencilerin yazma sürecinin sarmal doğası hakkında farkındalıkları yoktu. Hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme aşamaları boyunca öğrencilerin, yazılı bir metin oluşturulurken tekrar tekrar ekleme, silme ve geliştirme yapılabileceği konusunda fikirlerinin geliştiği görüldü. Öğrenciler bu süreçte Story Jumper isimli dijital uygulamayı kullandılar. Bu uygulamada dijital bir hikâye kitabı hazırladılar. Sürecin başında hazırladıkları dijital hikâyeler, oluşturdukları taslak yazılarla kalırken, 2 ve 3. hikâyede yazıları üzerinde ekleme, silme ve görselleri değiştirme ve yazılarını geliştirme konusunda gelişim sağladıkları görülmüştür. Öğrencilerin ürünlerinde de bu gelişim açıkça görülmektedir. Ballast vd. (2008) yaptıkları çalışmada, dijital hikâye hazırlayan öğrencilerin düzenleme ve düzeltme süreçlerinde çok daha fazla zaman harcadıklarını ortaya koymuşlardır. Deney ve kontrol grubu olarak tasarladıkları çalışmalarında geleneksel yazma öğretimi alan grubun düzenleme ve düzeltme süreçleri ile ilgili algıları kelimelerin yazımını ve noktalama işaretlerini kontrol etme ile ilgili iken, dijital hikâye eğitimi alan grubun düzenleme ve düzeltme süreçleri ile ilgili algıları cümle ekleme, silme ve yerlerini değiştirme ile uygun kelime kullanma ile ilgilidir.

Yazma sürecinin dördüncü aşaması olan redaksiyon aşamasının öğretilmesinde, öğrencilere bir metnin yazılı bir kısmı bittikten sonra metinde yazım, noktalama ve büyük-küçük harf kullanımı gibi konularda nasıl düzeltme yapmaları gerektiği (Akyol, 2014; Graham vd., 2012; Tompkins, 2008) öğretildi. Öğrencilerin sürecin başında düzeltme konusunda farkındalıkları düşük seviyedeydi. Yapılan örnek uygulamalar, öğrenci etkileşimleri, sınıf tartışmaları, sanal ortamda öğretmen ve akran dönütleri sayesinde öğrencilerin düzeltme konusunda farkındalıkları artırıldı.

Dijital yazma atölyesinde, bloglar, wikiler ve işbirlikli kelime işlemci araçlarıyla yazma konferansı gerçekleşebilir. Dijital ortamlarda geri bildirimde bulunmak, yüz yüze etkileşimlerden farklıdır ve bu tür ortamlarda sunulan yanıtlar geri bildirim sağlamak için önemlidir (Hicks, 2009). Öğrenciler bu aşamada Wikispaces isimli dijital uygulamayı kullandı. Araştırmacı tarafından oluşturulan ortak bir wiki sayfasında çalışmalarının son

düzeltilmeleri hakkında fikir alışverişinde bulundular. İlk hikâyeye göre gelişme kaydettikleri öğrenci ürünlerinde de görülmektedir.

Yazma sürecinin ve dijital yazma atölyesinin son aşaması olan yayınlama aşamasının öğretilmesinde, öğrenciler hikâyelerinin son halini Emaze isimli dijital uygulamayı kullanarak yayına hazır hale getirmeye çalıştılar. Öğrencilerin ilk hikâyelerinde, sunumlarındaki yazı ve resimlerin ilgisiz ve orantısız kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler sunum hazırlamak konusunda bilgi sahibi değillerdi. Nasıl paylaşacakları, belirledikleri hedef kitleye uygun nasıl sunum hazırlayacakları ve hangi görselleri kullanacakları konusunda gelişme gösterdikleri görülmektedir.

Dijital yazma atölyesi sayesinde, hikâye yazma sürecinde öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin ve algılarının nasıl etkilendiği de incelenmiştir. Dijital yazma uygulamaları boyunca öğrencilerin hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon (düzeltme) ve yayınlama süreçleri boyunca yeni okuryazarlıkla ilgili algıları genişlemiş ve teknoloji ve görsel okuryazarlık becerileri gelişim göstermiştir.

Teknoloji, insanların iletişim kurma ve dünyayı anlamlandırma biçimini değiştirmektedir. Özellikle okuryazarlığın doğasını ve okuryazarlık için gerekli olan bilişsel ve sosyal becerileri değiştirmeye devam edecektir (Bromley, 2006). Dijital ortamlar öğrencileri, sadece okur ve tüketici olmaktan yazar ve üretici olmaya sürüklemektedir. Sınıfta e-posta kullanmak, bloglara ve çevrim içi dergilere yer vermekle birlikte bilgisayarlar öğrencilerin yeni metin türlerinde yazı yazmalarına fırsat tanımaktadır (MacArthur, 2006).

Öğrenciler sürecin başında yeni okuryazarlık becerileri kapsamında kendilerini yetersiz hissediyorlardı. Yapılan işbirlikli çalışmalar ve araştırmacı tarafından yapılan modelleme çalışmaları sayesinde öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin zamanla gelişim gösterdiği görülmektedir. Dijital yazma atölyesi süreciyle birlikte öğrencilerin kullandıkları uygulamalarda (Spider Scribe, Edmodo, Story Jumper, Wikispaces, Emaze) internete girme, görsel öğeleri bulma, bilgisayar açma- kapama, fare ve klavye kullanma, dosya açma-kapama-kaydetme gibi temel teknoloji okuryazarlıklarının geliştiği ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırmada yazma sürecinin her aşamasında internet aracılığı ile araştırma yapıldı. Öğrenciler internetten bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgi aldılar. Arama motoru sayesinde merak ettikleri görsellere nasıl ulaşacaklarını öğrendiler. Bununla birlikte, yazma sürecinin hazırlık- gözden geçirme- redaksiyon ve paylaşım aşamasında kullanılan dijital uygulamaların dilinin İngilizce olması sebebiyle, araştırdıkları görselleri isimlerinin nasıl yazıldığını öğrenmek için bazı İngilizce sözlükleri

(Tureng vb.) kullandılar. Özellikle redaksiyon aşamasında imla ve yazım kurallarına dikkat etmek amacıyla bazı öğrencilerin TDK'nın internet sitesinden yazım kılavuzunu kullandıkları görüldü. Öğrencilerin günlüklerinde de bu ifadelerle rastlanmaktadır. Dijital ortamda yazılan hikâyelerin ya da dijital hikâyelerin yeniokuryazarlık becerilerini geliştirdiğine dair literatürde yer alan araştırma (Demirer, 2013; Dogan ve Robin, 2009; Husband, 2014; Karakoyun, 2014; Lee, 2014; Xin, 2013) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Dijital yazma atölyesi uygulaması süresince, *işbirlikli çalışma gruplarına* yer verilmiştir. Çalışmada öğrenciler yazma sürecinin hazırlık aşamasında, taslak oluşturma aşamasında ve redaksiyon aşamasında işbirlikli yazma çalışmalarına ağırlık vermişlerdir. Hikâyelerin hazırlık aşamasında grup çalışması olarak başlamışlar ardından bireysel olarak çalışmaya devam etmişlerdir. Taslak oluşturma ve redaksiyon aşamasında dijital uygulamalar üzerinden oluşturulan sanal sınıflarda arkadaşlarının çalışmalarına dönüt vermişlerdir.

Dijital yazma atölyesi uygulaması süresince bazı *güçlükler* yaşanmıştır. Araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Öğrenciler dijital yerli olarak adlandırılmalarına rağmen dijital yazma atölyesine uyum sağlama konusunda güçlük çekmişlerdir. Küçük çocuklar ve genç öğretmenler teknoloji yerlisi (technology natives) olmasına rağmen, etkili bir öğrenme aracı olarak dijital hikâyeyi öğrenme ortamlarında adapte etmeleri güçtür. Çünkü dijital ortamda oluşturulan hikâye hem yaratıcı hem de teknik birçok beceriyi gerektirmektedir (Wang ve Zhan, 2010). Uygulama sürecinin uzun zaman alması, araştırma süresince yaşanan güçlüklerdendir. Uygulama, haftada 4 ders saati olmak üzere toplamda 56 ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu süre zarfında, 5 farklı dijital uygulamayı kullanarak üç hikâye yazmışlardır. Dijital yazma atölyesi uygulamasının başında öğrencilerin teknoloji ile etkileşimleri sınırlıydı. Haftada 1 ders saati okulda bilişim teknolojileri dersi kapsamında bilgisayar kullanıyorlardı. Bu durum, uygulama sürecinde harcanan zamanın önemli bir kısmının öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin geliştirilmesine ayrılmasına neden olmuştur. Dijital ortamda hazırlanan hikâyelerde zaman sorununu ele alan bazı çalışmalarla (Dogan ve Robin, 2009; Sadık, 2008) benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte uygulama süresince yaşanan bir diğer güçlük birtakım sınıf yönetimi sorunudur. Araştırma 15 öğrenci ile 16 bilgisayar (öğrenciler ve araştırmacı) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler yazma sürecinin tüm aşamasını kendi bilgisayarları üzerinden yürütmüşlerdir. Uygulamanın başında öğrencilerin teknoloji

okuryazarlıklarının düşük olması sebebiyle her öğrenci bire bir yardıma ihtiyaç duymuştur. Bu durum da sınıf yönetiminde zorluk yaşanmasına sebep olmuştur.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bir diğer güçlük, internetten kaynaklanmaktadır. Öğrenciler araştırma yapmak, görsellere ulaşmak ve dijital uygulamaları kullanmak amacıyla internet üzerinden çalışmalarını yürütmüşlerdir. Uygulama sürecinde internet alt yapısından kaynaklı kesintilerinin yaşanması yapılan çalışmaların ara ara silinmesine neden olmuştur. Çalışmaları silinen öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmiş ve bunu günlüklerinde dile getirmişlerdir.

Araştırma sürecinde yaşanan bir diğer güçlük ise öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Sürecin başında öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve teknoloji okuryazarlıklarının düşük olması, özellikle uygulamanın başlarında dijital uygulamalarda hikâye hazırlamada güçlük çekmelerine sebep olmuştur. Diğer taraftan öğrencilerin bilgisayarları oyun ve eğlence aracı olarak algılamalarından dolayı öğretimsel faaliyetlerden uzak, amaç dışı kullanımları bir diğer güçlük yaşanmasına sebep olmuştur. Araştırma sürecinde yaşanan bu güçlükler, öğrencilerin yazma motivasyonunu etkilemiş ve çalışma isteklerinin azalmasına sebep olmuştur. Öğrenciler bu durumu hem günlüklerinde hem de yapılan görüşmelerde dile getirmişlerdir.

5.2.4.Yazma Bilgisi ve Yazarlık Algısı ile İlgili Tartışma

Dördüncü araştırma sorusu, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin yazma bilgisini ve yazarlık algılarını nasıl etkilediği ile ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla öğrencilerin yazma bilgisi sürecin başında ve sonunda olmak üzere yapılan görüşmelerle ölçülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin iyi bir yazının özellikleri ile ilgili büyük-küçük harf kullanımı, satır başı, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve yazıları organize etme gibi yazılı ürünün niteliği hakkındaki bilgilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yazma süreci hakkındaki anlayışları gelişmiştir. Yazma sürecinin aşamaları olan hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, redaksiyon ve yayınlama gibi süreçlerine ilişkin bilgilerinin önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Son olarak, öğrencilerin hikâye edici metinlerin hikâye usurlarına ve özelliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin geliştiği görülmüştür.

Öğrencilerin yazı yazma hakkındaki sahip oldukları bilgi, tutum ve inançlar yazma sürecinin nasıl gerçekleştirileceği ve üretilen yazılı ürünün niteliği üzerinde doğrudan rol oynamaktadır (Graham vd., 1993). Bu çalışmada da öğrencilerin sürecin başındaki yazma

bilgileri ile ilgili; “iyi bir yazıda neler bulunmalıdır?”, “İyi bir yazının özellikleri nelerdir?” “bazı öğrencilerin yazı yazarken zorluk yaşamalarının sebepleri nelerdir?” veya “yazını planlamak için neler yaparsın?” gibi sorular sorulduğunda öğrencilerin genellikle yazının biçimsel özellikleri ile ilgili cevaplar verdikleri, yazım kuralları, noktalama işaretleri, paragraf başı ve büyük küçük harf kullanma gibi özelliklere ağırlık verdikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar, yazma bilgisi ile yazma performansının ilişkili olduğunu ve yapılan çeşitli müdahalelerle yazma bilgisinin geliştirilebildiğini ortaya çıkarmıştır (Harris, Graham ve Mason, 2006; Saddler ve Graham, 2007; Yamaç, 2015). Lin, Monreo ve Troia (2007)’ya göre sınıfta gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri, öğrencinin deneyimi, öğrencinin gelişim düzeyi ve yazma becerisi yazma bilgisinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada ise uygulamanın sürecinin sonunda, öğrencilerle yapılan görüşmelerde yazma süreci hakkındaki farkındalıklarının arttığı görülmektedir. Özellikle, öğrencilerin yazmanın hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, dönüt verme ve araştırma yapma gibi süreçlerden oluştuğu yönünde bilgileri artmıştır. Araştırma sonucu bu yönüyle diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin iyi yazı ile ilgili anlayışlarının güzel yazma, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden; yazıyı organize etme, araştırma yapma ve bir plan dâhilinde yazmaya doğru değiştiği görülmüştür. Tüm bunlar göz önüne alındığında, dijital yazma atölyesinde hikâye yazma; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme, aşamaları boyunca öğrencilerin yazma süreci ve yazılı ürün hakkındaki bilgilerini geliştirmektedir.

Dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dijital uygulamaların öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerini ne yönde etkilediği sorulduğunda öğrencilerin, yazı yazmaktan artık korkmadıkları ve yazmanın sıkıcı bir eylem olmadığı yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin yazı yazmaya karşı düşüncelerinin değişmesinde iki boyut bulunmaktadır. Bunlardan birisi yazma atölyesi uygulamasının etkisidir. Seban ve Tavşanlı (2015) yazma atölyesi yoluyla güç ve kimlik inşasının oluşturulmasına yönelik yaptıkları araştırmada, yazma atölyesine katılımın öğrencilerin yazar kimliklerinin yazmadaki başarısını etkilediğini ve yazarlıkla ilgili kişisel algılarının yazmaya katılmada rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Charlton (2015), yazma atölyesinin ilkökul öğrencilerinin yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma özyeterliliğini incelediği araştırmada; öğrencilerin yazma atölyesi uygulaması sonucunda yazma tutumlarının önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

İkinci olarak, öğrencilerin teknolojik araçlar sayesinde yazmaya olan düşüncelerinin değiştiğine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Bogard ve McMackin (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tekrarlanan beş adımla yazma sürecine katıldıklarını ve teknolojik araçlar kullanarak hikâyelerini nasıl oluşturdukları araştırmışlardır. Yazılarını planlama, hikâye yazma; dinleme; eleştirel düşünme ve konuşma; film şeridi oluşturma ve dijital hikâyeler üretmek hikâye yazma sürecinde tekrarlanan adımlardır. Öğrenciler üç teknoloji aracı kullanmışlardır (Apple fotoğraf standı, TuneTalk Stero ve Livescribe Pulse Smartpen). Araştırma, yeni okuryazarlıklar eski okuryazarlıkları birleştirmiş ve farklı öğrenme stilleri için çeşitlilik sunmuştur. Çalışma sonucunda, teknoloji araçları kullanmak, öğrencilerin yazma süreci hakkında hissedebilecekleri kaygıdan kaçınmalarını sağlamış ve öğrenciler süreç boyunca yazdıklarını dinlerken eleştirel düşünme becerilerini geliştirmişlerdir. Bu araştırmada, öğrencilerin yazmaya yönelik düşüncelerinin değişmesinde hem dijital uygulamaları kullanmalarının hem de yazma atölyesi sürecinin etkili olduğu söylenebilir.

5.2.5. Dijital Yazma Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri ile İlgili Tartışma

Deneyisel araştırma sürecinin sonunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital yazma atölyesi sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama sürecinin sonunda öğrencilere ve öğretmenlere uygulanmıştır.

5.2.5.1. Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin dijital yazma atölyesi sürecinde, hikâye yazdıklarını, grup çalışmasında yer aldıklarını, sunum yaptıklarını, arkadaşlarına dönüt verdiklerini, dijital uygulamaları kullanarak yazma çalışmaları yaptıklarını, ürün oluşturduklarını, araştırma yaptıklarını ve yazılarını planladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler kullandıkları dijital uygulamalar içinde en çok beğendikleri uygulamanın Story Jumper (dijital hikâye kitabı oluşturma), en çok zorlandıkları uygulamanın Emaze (sunum programı) olduğunu belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında araştırmalarda (Choo ve Li Li, 2017; Damavandi, Hassaskhah ve Zafarghandi, 2018; Yee ve Zainuddin, 2018). Story Jumper uygulamasının öğrenciler tarafından ilgi gördüğü ve dijital yazma becerisinin gelişiminde kullanıldığı bilgileri yer almaktadır.

Öğrencilere farklı ortamlarda (dijital ortam ve geleneksel ortam) yazı yazma konusunda düşünceleri sorulduğunda; dijital ortamda yazı yazmanın daha kolay, daha az zaman aldığını ve daha az uğraştırdığını; geleneksel ortamda yazı yazmanın daha zor ve daha çok yoran bir yazma şekli olduğunu ifade etmişlerdir. Tüzel ve Tok (2013), üniversite öğrencileriyle dijital yazma deneyimleri konusunda gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin dijital ortamda yazmayı daha rahat ve daha kısa sürede yaptıklarını, yazılarını paylaşma imkânlarının daha çok olduğunu, okunaklı yazabildiklerini ve yazım ve imla kuralları konusunda daha az sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, öğrencilerin dijital yazma konusundaki düşünceleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin, dijital yazma atölyesi uygulamasının yeni okuryazarlık becerileri kapsamında; klavye kullanma, kopyala-yapıştır yapma ve noktalama işaretlerini yazma; Google'dan arama yapma, e-posta yazma, TDK kullanma ve çeviri yapma konularında gelişme sağladıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin cevapları; dijital ortamda hikâye yazmanın yeni okuryazarlık becerilerini geliştirdiğine yönelik yapılan çalışma (Foley, 2013; Husband, 2014; Karakoyun, 2014; Lee, 2014; Xin, 2013) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısından fazlası kullanılan dijital uygulamaların yazı yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, hikâye yazmaktan artık korkmadıklarını, yazı yazmanın zor bir iş olmadığını ifade etmişlerdir. Michalski vd. (2005) araştırmasında, dijital öykülerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu değişiklikler oluşturduğu; Matthews (2001)'in araştırmasında ise yazmaktan hoşlanmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Condry vd. (2012)'nin araştırmasında dijital öykülerin zengin ve çeşitli metinler oluşturma becerilerinin ve yazmaya karşı tutumlarında gelişiminde olumlu değişimler gerçekleştiği gözlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin verdiği cevaplar, dijital ortamda oluşturulan hikâyelerin öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdiği diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Ballast vd., 2008; Doğan, 2007). Bu sonuca bakıldığında, öğrencilerin “ yazma motivasyonu ölçeği” nde işaretleme yaparken farklı, görüşmede araştırmacıyla etkileşimde bulunduklarında farklı cevaplar vermiş olabilecekleri görülmektedir. Dijital yazma uygulamalarının yazmaya karşı düşüncelerini değiştirdiğini belirten öğrencilerin bir kısmının araştırma sürecinde zorlanan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Öğrenciler araştırmacıyla -ki kendisi de okulun öğretmenidir- görüşürken sürece ve yazarlık becerilerine ilişkin daha iyimser görüşler belirtmiş olabilirler. Görüşmede öğrencilerin yarıya yakınının yazı yazmakla ilgili

düşüncesinin değiştiğini belirtmesi, diğer yarısının yazı yazmakla ilgili düşüncelerinin aynı kaldığını ifade etmesi araştırmanın istatistiksel sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2.5.2. Öğretmen Görüşleri

Altıncı araştırma sorusu, öğretmenlerin dijital yazma atölyesi sürecine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Dijital yazma atölyesi uygulaması sonucunda, deney grubu öğrencilerinin yer aldığı her iki sınıf öğretmeniyle süreç sonunda görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, yazma sürecinde yaşanan sıkıntılar, teknolojinin yazmaya etkisi, dijital yazma atölyesi uygulaması ve bu konudaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Görüşme süreci sonunda iki sınıf ikliminin birbirinden farklı olduğu ancak sınıf içinde yapılan uygulamaların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler yazma sürecinde yaşadıkları sıkıntıları; kelime bilgisinin azlığı, yazmak istememe, okunaklı yazamama, yazım kurallarını uygulamama ve kâğıt düzeni olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde yazma sürecinde yaşanan sıkıntıların ele alındığı çalışmalara bakıldığında; yazmanın biçimsel boyutu-okunaklı yazamama (Akyol, 2011; Graham, Harris, Mason, Fink-Chorzempa, Moran ve Sadler, 2008; Mather, 2003; Piotrowski ve Reason, 2000; Yıldırım ve Ateş, 2007; Yıldız, 2013; Weekes, 1996); yazım kurallarını uygulayamama (Akçin, 2012; Arıcı, 2008, 2009; Arıcı ve Urgan, 2008); yazmak istememe (Graham, 1998), araştırmada öğretmenlerin verdiği cevaplarla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler, yazma öğretiminde dijital ortamları kullanmanın öğrencilerin yazma becerisini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda (Becel, 2013; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Özerbaş ve Güneş, 2015) benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özerbaş ve Güneş (2015) öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin okuma-yazma sürecinde çocukların birçok duyusuna hitap edebileceğini ve algılamalarını kolaylaştırabileceğini belirtmektedir. Becel (2013) de internet uygulamalarının eğitsel açıdan yazmayı destekleyebileceğini belirtmiştir. Demir ve Kılıçkiran (2018) yaptıkları araştırmada, dijital ortamda yer alan hikâyelerin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Dijital yazma atölyesi sürecinin değerlendirilmesine ve sınıf içindeki yansımaya yönelik verilen cevaplarda her iki sınıf öğretmenin de benzer düşünceler ortaya koyduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital ortamda hazırladıkları hikâyelerde zaman zaman zorlansalar da keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Doering, Beach ve O'Brien (2007) yaptıkları

araştırma sonunda öğretmen adaylarının sınıf ortamında kendi öğrencilerinin de dijital hikâye oluşturma etkinliğini kullanmaları konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere, dijital uygulamaları yazma öğretiminde kullanmanın *avantajları* sorulduğunda; zaman tasarrufu, kâğıt israfı, okunaklı yazabilme, yaratıcılık ve isteklilik şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dijital uygulamaların yazma öğretimindeki avantajlarına yönelik görüşleri literatürde yer alan araştırma (Dyson ve Haselgrove, 2001; Garland ve Noyes, 2004; Gibson ve Gibb, 2011; Spencer, 2006; Rose, 2011) sonuçlarını destekler niteliktedir. Tüzel ve Tok'un (2013) yapmış oldukları çalışmada, dijital ortamlarda yazmanın kullanıcılara; fiziksel rahatlık, zaman tasarrufu, ekonomik olma, kâğıt israfı, kolay paylaşım imkânı, görsellerin kullanımı, okunaklı yazabilme, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni ve arşivleme gibi kolaylıklar sunduğu ortaya çıkmıştır. Erkan ve Dağal (2018), öğretmen adaylarının dijital yazma hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada, dijital uygulamaları yazma öğretiminde kullanmanın, zaman kazancı sağladığını ifade etmişlerdir. Dijital ortamda “kopyala-yapıştır” seçeneğinin bulunmasının kolaylık sağladığını, daha düzenli ve profesyonel bir görünüm elde edebildiklerini aktarmışlardır. Dijital ortamda yazı yazmanın öğretmen adayları için, okumaya benzer biçimde zaman tasarrufu ve kolaylık sağlamak açısından etkin olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlere, dijital uygulamaları yazma öğretiminde kullanmanın *dezavantajları* sorulduğunda; yazma hızının yavaşlaması, bilgisayar vb. araç temini zorluğu, tembelleştirme ve yazmadan uzaklaşma şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda (Balkız ve Saban, 2009; Büyükkarcı ve Müldür, 2017; Gürol ve Yıldız, 2015) teknolojinin yazma becerisi üzerindeki olumsuz etkilerine rastlanmaktadır. Gürol ve Yıldız (2015), ilk okuma ve yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitim üzerine yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin noktalı harf yazımında noktaları koymadıklarını, noktalama işaretlerini kullanma, satır sonuna sığmayan kelimeleri bölme, bitişik eğik el yazısı yazma kuralları konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Balkız ve Saban (2009)'ın çalışmasında teknolojinin kullanımı ile çocukların hazır kopyala-yapıştır uygulamasına alıştıkları, yazı yazmaya katlanamadıkları, tembelleştikleri ve kitap okumaktan da uzaklaştığına dair benzer sonuçlar yer almaktadır. Büyükkarcı ve Müldür (2017) yazma öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik öğretmenlerle yaptığı görüşmede, öğrencileri hazıra alıştırdığı, tembelleştirdiği,

öğrencilerde yazıya karşı isteksizlik ve bıkmaya duygusunu geliştirdiği ve yazma başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

5.3. Öneriler

Dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin hikâye yazma becerileri ve yazma motivasyonuna etkisinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin hikâye yazma becerileri, yazma motivasyonları ve yazarlık algıları sürecin başında ve sonunda ölçülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin niteliği ve dijital yazma atölyesinin hikâye yazma becerisini nasıl etkilediği incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, dijital yazma atölyesi uygulamasının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği ancak yazma motivasyonlarını artırılmasında bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca dijital yazma atölyesinin öğrencilerin yeni okuryazarlıkla ilgili algılarını değiştirdiği, klavye kullanma becerilerinin eskiye nazaran geliştiği ve internetten araştırma yapma, bilgiye ulaşma konusunda da gelişme sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin işbirlikli yazma çalışmalarına katılarak, dönüt verme konusunda da kendilerini geliştirdikleri günlüklerindeki ifadelerinde yer almaktadır. Son olarak dijital yazma atölyesi uygulama sürecinde internet, uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan tüm bu sonuçlar araştırmacı, eğitimci ve öğretmenlere dijital yazma atölyesinin öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceği ve geliştirilebileceğine dair birtakım öneriler ileri sürmektedir.

5.3.1. Öğretmenlere ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu özel okulda öğrenim gören ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler özel okulda olmalarına rağmen, teknoloji okuryazarlık seviyeleri ve klavye kullanma becerileri sürecin başında oldukça düşüktür. Uygulamadan önce öğrencilere herhangi bir şekilde teknoloji okuryazarlığı ile ilgili bir eğitim verilmemiş ve uygulama boyunca öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının gelişeceği tahmin edilmiştir. Ancak süreçte teknoloji okuryazarlıkları başlangıca göre gelişmiş olsa bile kullanılan dijital platformlar yeteri kadar etkili kullanılamamıştır. Öğrenciler uygulama süreci boyunca hem dijital yazma uygulamalarını öğrenmişler hem de klavye ve fare kullanma, internetten araştırma yapma, e-posta gönderme, dosya kaydetme gibi uygulamaların hepsini bir arada öğrenmek zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin bir anda bu kadar fazla beceriyi öğrenmek zorunda kalmaları, uygulama

sürecinde güçlük çekmelerine ve motivasyonlarının azalmasına sebep olmuştur. Uygulamayı sınıflarında kullanacak sınıf öğretmenlerinin daha erken yıllarda bu konularda öğrencilere hazırlayıcı eğitim vermeleri, öğrencilerin süreç içerisinde daha verimli çalışmasına ve daha etkili ürünler ortaya çıkarmasına fırsat oluşturabilir.

2. Öğrencilerin, günümüz şartları gereği yeni okuryazarlık becerilerini kazanmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Yazmakta zorlanan ve sıkılan öğrenciler için bir alternatif olarak düşünülen dijital yazma uygulamasının önemi müfredatta vurgulanmalı ve derslerin bir parçası haline gelmelidir. Türkçe öğretim programı incelendiğinde geleneksel anlamda okuma, yazma ve iletişim kurmaya dayalı olduğu görülmektedir. Dijital ortamlarda okuma ve yazma, interneti öğrenme aracı olarak etkin bir şekilde kullanma ve çok biçimli metinler oluşturma gibi yeni okuma ve yazma uygulamalarının programla bütünleştirilmesi gerekliliği bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu sayede yazma becerilerini geliştirmede öğretmenler de etkili bir araç olarak dijital uygulamaları kullanabilirler.
3. Öğrenciler, okul içinde ve okul dışında yaptıkları çalışmaların dijital ortamda saklanması konusunda çalışmalara teşvik edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin çalışmalarını elektronik portfolyolarda saklayarak çok daha geniş bir hedef kitleye sunabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin özellikle süreç içerisindeki gelişmesini takip etmek amacıyla wiki oluşturma, blog yazma ya da çok biçimli metin hazırlama gibi uygulamaları derslerine dâhil ederek öğrencilerin motivasyonlarının artmasına olanak sağlayabilirler.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada yazma sürecinin her aşamasında farklı bir dijital uygulama kullanılmıştır. Kullanılan dijital uygulamalar yazma sürecinin özellikleri göz önünde bulundurularak sürece uygunluğu açısından seçilmiştir. Yapılacak çalışmalarda kullanılan uygulamaların muadili başka dijital uygulamalara da yer verilebilir. Bununla birlikte bu uygulamaların kullanım süresi uzatılabilir.
2. Araştırma sürecinde kullanılan dijital platformlar tek bir metin türü üzerinde (hikâye) çalışılmıştır. Farklı metin türlerinde de (şiir, bilgi verici metinler, günlük vb). bu uygulamalar kullanılabilir. Ayrıca tasarlanan araştırma modeli de değiştirilebilir.
3. Yapılan araştırmalar, genellikle devlet okulunda eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Son yıllarda artık ülkemizin bir gerçeği olan özel okullarda da çok sayıda öğrenci yer almaktadır. Yapılacak çalışmalarda özel okulda ve devlet okulunda okuyan

öğrenci grupları birlikte yürütülebilir. Sosyoekonomik düzeyden kaynaklanan farklılıkları en aza indirmek adına öncesinde dijital uygulamalarla ilgili hazırlayıcı eğitim verilebilir.



KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akçin, N. (2012). The perspectives of primary school teachers on the evaluation and remediation of the compositions of students with learning disabilities. *American International Journal of Contemporary Research*. 2, 68-75.
- Aktaş, C. M. (2016). Deneysel Araştırma Yöntemi. Metin, M. (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Kök.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H.(1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Arıcı, A.F., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Arıcı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 209-220.
- Arıcı, A.F. (2009). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 241-246.

- Aydın, B. O., & Duğan, Ö. (2018). A study on determination of writing self-efficacy perceptions of public relations under graduate students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 150-164.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balkı, E., & Saban, A. (2009). Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin algıları ve uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu örneği. *İlköğretim Online*, 8(3).
- Ballast, K., Stephens, L., & Radcliffe, R. (2008). The effects of digital storytelling on sixth grade students' writing and their attitudes about writing. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 875-879). Chesapeake, VA: AACE
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ:Prentice-Hall.
- Bao, X. H., & Lam, S. (2008). Who makes the choice? Rethinking the role of autonomy and relatedness in Chinese childrens's motivation. *Child Development*, 79, 269-283.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Bayne, S., & Ross, J. (2007). *The „digital native“ and „digital immigrant“: A dangerous opposition*. This paper is presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) December 2007.
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 8(3), 61-81.

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The „digital natives“ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written expression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bilgiç, H. T., Duman, D., & Seferoğlu, S.S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, (2-4 Şubat).
- Bogard, J. M., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st. century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323.
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. S. Graham, MacArthur. C. & Fitzgerald. J. (Ed.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 202-221). New York: The Guilford.
- Boscolo, P., & Cisotto, L. (1997). *Making writing interesting in elementary school. Paper presented at the seventh biannual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Athens: Greece.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Bromley, K. (2006). Technology and writing. In McKenna, M. C., Labbo, L.D., Kieffer, R, D. and Reinking, D. (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2) (pp. 349-353).The USA : Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A., & Slaughter van Tryon, P.J. (2010). Twenty-first century literacy: A matter of scale from micro to mega. *The Clearing House*, 83, 235–238.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty first century literacy and technology in K–8 classrooms. *Innovate*, 1(3).
- Bruning, G., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. 35 (1), 25-37.
- Bryan, J. K., Merchant, C., & Cramer, K. (1999). America calls: Technology-based interdisciplinary planning and instruction. *Classroom Leadership Online*, 2(5), 5-19.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

- Büyükkarıcı, A., & Müldür, M. (2017). Teknoloji kullanımının yazma becerilerine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(27), 22-38.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, L., & Tolan, K. (2010). *A guide to the reading workshop*. Portsmouth, NH: FirstHand/Heinemann.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L., Hartman, A., & White, Z. (2005). *One to one: The art of conferring with young writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cammack, D. (2002). *Literacy, technology and a room of her own.: Analyzing, adolescent girl's online conversations from historical and technological literacy perspectives*. In D. L. Shallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J.V. Hoffman (Eds.), 51st year book of the National Reading Conference (pp. 129-141). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Carbonaro, M., Cutumisu, M., McNaughton, M., Onuczko, C., Roy, T., Schaeffer, J., Szafron, Gillis, S., & Kratchmer, S. (2005). *Interactive Story Writing in the Classroom: Using Computer Games*. Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play.
- Castek, J. (2008). *How do 4th and 5th grade students acquire the new literacies of online reading comprehension?* Exploring the context that facilitate learning. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Castek, J., Leu, D.J., Coiro, J., Gort, M., Henry, L.A., & Lima, C.O.(2008). Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades. In L. Parker (Ed.). *Technology Based Learning Environments For Young English Learners: In And Out Of School Connections*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 133-138.

- Cazden, C., Cope, B., Cook, J., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multi-literacies: Designing social features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Chakraborty, B., & Stone, S. (2008). A recipe for writing motivation. *Childhood Education*, 84(3), 158-G(4).
- Chan, J. C., & Lam, S. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 95-108.
- Chandler-Olcott, K., & Mahar, D. (2001, September). A framework for choosing topics for, with and by adolescent writers. *Voices From the Middle*, 9(1), 40-47.
- Chao, J. (2007). *Student project collaboration using Wikis*. Proceedings of the 20th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T 2007), Dublin, Ireland: July 3-5. Manuscript accepted for publication.
- Charlton, M. L. (2015). *Examining the effects of writer's workshop on writing attitude, motivation, and self-efficacy in elementary-age children*. Doctoral Dissertation. Regent University, İngiltere.
- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *The Journal of literacy and Technology*, 3(1).
- Choo, Y. B., & Li Li, K. (2017). Digital Writing in English Language Writing Instruction. *An International Research Journal of Language and Literature*, (28), 1-16.
- Christensen L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.
- Ciampa, K. (2016). Implementing a digital reading and writing workshop model for content literacy instruction in an urban elementary (K-8) school. *Reading Teacher*. 70 (3), 295-306.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth Edition, Routledge, Taylor Francis Group, NY.
- Coiro, J. (2003). Rethinking comprehension strategies to better prepare students for critically evaluating content on the Internet. *New England Reading Association Journal*, 39, 29-34.

- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu. (Eds.), *The handbook of research in new literacies* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collier, L. (2013). Changes in writing instruction-The challenge & the promise. *The Council Chronicle*, 6-9.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Baskı). Ankara. Anı.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Boston, MA: Pearson.
- Cunningham, P., & Cunningham, J. W. (2010). *What really matters in writing: Research-based practices across the elementary curriculum*. New York: Allyn& Bacon.
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Damavandi, Z. M., Hassaskhah, J., & Zafarghandi, A. M. (2018). The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners' Writing Ability. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(1), 64-71.
- Davamand, A. (2012). The effects of motivation types (instrumental and integrative) on writing proficiency among iranian IELTS candidates. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8, 15.

- Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207-228.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E., Connell, J., & Ryan, R. (1989). Selfdetermination in a Work Organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Demir, S., & Kılıçkiran, H. (2018). Dijital Öyküleme Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretim e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dodge, B. J. (1997) http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html, sayfasından erişilmiştir.
- Doering, A., Beach, R., & O'Brien, D. (2007). Infusing multi modal tools and digital literacies into an English education program. *English Education*, 40(1), 41-60.
- Dogan, B., & Robin, B. (2009). Educational uses of digital storytelling: Creating digital storytelling contests for K-12 students and teachers. In Gibson et al. (Eds.). *Proceedings of society for information technology and Teacher Education International Conference* (pp.633-638). Chesapeake, VA: AACE.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers: A writers' workshop approach*. Portland, ME: Stenhouse.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland, ME: Stenhouse.

- Dorn, L. J., French, C., & Jones, T. (1998). *Apprenticeship in literacy: transitions across reading and writing*. York, MA: Stenhouse.
- Dyson, M. C., & Haselgrove M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading form screen. *International Journal of Human Computer Studies*, 54, 585-612.
- Erkan, S. S., & Dağal, A. B. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Eubanks, J.F., Yeh, H.T., & Tseng, H. (2017). Learning Chinese through a twenty-first century writing workshop with the integration of mobile technology in a language immersion elementary school. *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 346-366.
- Fatih Projesi, (2005). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6>, sayfasından erişilmiştir.
- Feinberg, B. (2007). The Lucy Calkins project. *Education Next*, 7(3), 27-31.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: Development of self-regulated writing in six young writers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland College Park.
- Fletcher, R., & Portalupi, J. (2001). *Writing workshop: The essential guide*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Foley, M.L. (2013). *Digital storytelling in primary-grade classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, Pheonix.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A pratical guide*. London: Sage.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding reading and writers, grades 3-6: Teaching comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gair, M. (2015). Slaying the writing monsters: Scaffolding reluctant writers through a writing workshop approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 443-456.
- Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Volume II) (pp. 289-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gander, M., & Gardiner, H. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Çev. Bekir Onur, Ankara: İmge.
- Garland, K.J., & Noyes, J. M. (2004). CRT monitors: Do they interfere with learning?. *Behaviour & Information Technology*, 23, 43–52.
- Gibson, C., & Gibb, F. (2011). An evaluation of second generation ebook readers. *The Electronic Library*, 29(3), 303-19.
- Gilster, P. (1997). A primer on digital literacy. www.ibiblio.org sayfasından erişilmiştir.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1–52.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gönen, M. (2005). Dil gelişiminde çocuk kitaplarının rolü. *Bilimin ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Grabill, J. (2005). Elektronik Writing, Research And Teaching. *The Clearing House*, 100.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533112.pdf>, sayfasından erişilmiştir.

- Graham, S., Harris K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and Writing, 21*, 49-69.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207- 241.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.
- Granito, M., & Chernobilsky, E. (2012). the effect of technology on a student's motivation and knowledge retention. *NERA Conference Proceedings, 17*.
- Graves, D. H. (1979). *Balance the basics: Let them write*. New York: Ford Foundation.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Graves, D. H. (2003). *Writing: Teachers and children at work* (20th anniversary ed.) Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves, D.H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The selfdetermination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- Gündüz, S. (2003). *Roman ve öykü yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretim yaklaşım ve modeller*. Ankara. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017).Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science, 58*(2), 101-114.
- Güneş, S. (2003). *Anlatım bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük.
- Gürol, A., & Yıldız, E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Field Education, 1*(1), 1-18.

- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Sadler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). Every child can write: strategies for composition and self-regulation in the writing process. In K. R. Harris, S. Graham, D. Deshler & M. Pressley, (Eds.), *Teaching Every Child* (pp. 131-168). Massachusetts: Brookline Books.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henry, L. (2006). Searching for an answer. The critical role of new literacies while reading on the Internet. *Reading Teacher*, 59, 614-627.
- Hett, K. (2012). Technology-supported literacy in the classroom: Using audiobooks and digital storytelling to enhance literacy instruction. *Illinois Reading Council Journal*, 40(3), 3-13.
- Hicks, T. (2009). *The digital writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-197). New York: Guilford.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 19, 191-208.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Stenberg (Eds.) *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp.89-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hocks, M. E. (2003). Understanding visual rhetoric in digital writing environments. *College Composition and Communication*, 54(4), 629-656.
- Hoyt, L. (2000). *Snapshots: Literacy minilessons up close*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Runco, L. (2013). Middle school science teachers' confidence and pedagogical practice of new literacies. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 314-324.
- Hudson, J. A. (2007). Writing, technology and writing technologies: Developing multiple literacies in first-year college composition students. *International Journal of Learning*, 13(12), 93-100.
- Husband, T. (2014). Using digital storytelling to develop 21st century skills and literacies in early childhood teacher education. *Gausius*, 2, <http://sotl.illinoisstate.edu/downloads/gausius/HusbandVolume2.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Indrisano, R., & Paratore, J. R. (Eds.) (2005). *Learning to write, writing to learn: Theory and research in practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- Inglewed, D., Markland, D., & Sheppard, K. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1921-1932.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul. Beta Basım.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155).
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. (2. baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, D. (2014). *Reading, Writing and Literacy. Teaching with online Texts, Tools, and Resources, K-8*. Teacher College, Colombia University, New York.
- Jones E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209-238.
- Kakırman-Yıldız, A. (2012). Dijital yerliler gerçekten yerli mi yoksa dijital melez mi? *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 819-833.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.

- Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrim içi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: Yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 105-132.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3 nd edition). Victoria: Deakin University.
- Kiili, C., Laurinen, L., & Marttunen, M. (2008). Students evaluating Internet sources: From versatile evaluators to uncritical readers. *Journal of Educational Computing Research*, 39(1), 75-95.
- King, J., & O'Brien, D. (2002). Adolescents' multiliteracies and their teachers needs to know: Toward a digital detente. In D. E. Alvermann (Ed.) *Adolescents and literacies in a digital World* (pp. 40-50). New York: Peter Lang.
- Kress, G. (1997). *Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of texts*. I. Snyder (ed.) *Page to Screen: Taking literacy into the electronic age*. London: Routledge.
- Kruif, R. E. L (2000). *Self-Regulated writing: Examining students responses to questions about their knowledge, motivation and strategies for writing*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Carolina.
- Kulla-Abbott, M.T. (2006). *Developing literacy practices through digital storytelling*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Missouri, St. Louis, MO.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge in the calssroom*. Buckingham, UK: Open University.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2007). Sampling "the new" in new literacies. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1-24). New York: Peter Lang.

- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). New York: Open University.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338-356.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1568–1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Jr., Leu, D., & Coiro, J. (2004). *Teaching with the Internet K–12: New literacies for new times* (4th Ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Leu, D. J., O’Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G., & Everett-Cocapardo, H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264-269.
- Leu, D.J., & Kinzer, C.K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked Technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35, 108-127.
- Leu, D.J. (1997). Exploring literacy on the internet: Gaiety’s question: Literacy as deixis on the Internet. *The Reading Teacher*, 55(1), 62-67.
- Leu, D.J., Jr. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp.743–770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lewis, C., & Fabos, B. (1999). *Chatting on line: Uses of Instant Messenger among adolescent girls*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Orlando, FL.
- Lewis, C., & Finders, M. (2002). *Implied adolescents and implied teachers: A generation gap for new times*. In D. E. Alvermann (Ed.), *Adolescents and literacies in a digital World* (pp.101-113). New York: Peter Lang.
- Lienenmann, T. O., & Reid, R. (2008). Using self-regulated strategy development to improve expository writing students with attention deficit hyperactivity disorder. *Reston*, 74(4), 471-486.

- Lin, S. C., Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 207-230.
- Linnebrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling experiences in social media: Influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, 57(2), 1544-1556.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16, 219–237.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and the writing process. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald(Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford.
- Martin, E. M. (2011). *Digital natives and digital immigrants: Teaching with technology*. Doctoral Dissertation, Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Mason, L.H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2013). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28(1), 70-96.
- Mather, D.S. (2003). Dyslexia and dysgraphia: More than written language difficulties in common. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 307–317.
- McGrail, E., & Davis, A. (2011). The influence of classroom blogging on elementary student writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4), 415-437.
- McKenzie, J. (2007). Digital nativism digital delusions and digital deprivation. *From Now On*, 17(2).
- McKeon, C.A. (1999). The nature of children's e-mail in one classroom. *The Reading Teacher*, 52(7), 698–706.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537-552.

- McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., & Bird, S. (2007). Best narrative writing practices when teaching from a developmental framework. Steve Graham, Charles A. MacArthur & Jill Fitzgerald (Eds.) *Best practices in writing instruction*.(pp.50-73). New York: Guilford.
- McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., & Bird, S. (2007). Best narrative writing practices when teaching from a developmental framework. Steve Graham, Charles A. MacArthur & Jill Fitzgerald (Eds.) *Best practices in writing instruction*. (pp.50-73). New York: Guilford.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (3. Baskı). New York: Longman.
- Mertler, C. A. (2006). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Meyer, D. K., & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (with MyEducationLab). (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Myers, J. (2006). Literacy practices and digital literacies: A commentary on Swenson, Rozema, Young, McGrail, & Whittin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1).
- National Writing Project. (2010). <http://www.nwp.org/>, sayfasından erişilmiştir.
- Neal, L., & Miller, D. (2006) The use of technology in education. In O'Neil, H. F. & Perez, R., (Editors), *Web-Based Learning: Theory, Research, and Practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- New London Group. (2000). *A pedagogy of Multiliteracies: Desining Social Futures*. Ed. Bill Cope and Mary Kalantzis, 9-37. New York: Routledge.
- Nobles, S., & Paganucci, L. (2015). Do digital writing tools deliver? student perceptions of writingquality using digital tools and online writing environments. *Computers and Composition*, 38, 16–31.
- Nolen, S. B. (2003). *The development of interest and motivation to read and write*. Paper presented at the 10th biannual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Odabası, H. F., Mısırlı, O., Gunuc, S., Sahin Timar, Z., Ersoy, M., Som, S., Donmez, F. D., Akcay, T., & Erol, O. (2012). Eğitim için Yeni Bir Ortam: Twitter (A New Media for Education: Twitter). *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 89- 103.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourseknowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50.
- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz; okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özerbaş, M., & Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1775-1778.
- Özgeylanı, F.H. (1993). *Self- concept and body image of high svhool male athletes and non-athletes*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F., Aküzüm, C. Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). *Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği*. 6th International Advanced Technologies Symposium, 42-47.

- Özmen, H. (2016). Deneysel Araştırma Yöntemi. Metin, M. (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.47-76). Ankara. Pegem Akademi.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 107-108.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-220.
- Öztürk, S. (2016). Bloglarda uzaktan öğrenme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 323-328.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in COUNSELING and Development*, 39(4), 239-249.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self – efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: recent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.
- Piotrowski, J., & Reason, R. (2000). The national literacy strategy and dyslexia: A comparison of teaching methods and materials. *Support for Learning*, 15, 51-52.
- Pollington, M. F., Wilcox, B., & Morrison, T. G. (2001). Self-perception in writing: the effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students. *Reading Psychology*, 22, 249–265.
- Portocarrero, G., & Bergin, J. (1997, March). *Developing literacy: A co-teaching model using readers' and writer's workshop*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando, FL
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).

- Prensky, M. (2001b). *Digital natives, digital immigrants*. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native*. http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyThe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf, sayfasından erişilmiştir.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*, 63(4), 8-13.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. Macarthur ve J. Fitzgerald, (Ed.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 28-49). New York: The Guilford.
- Ray, K. W. (2002). *What you know by heart: How to develop curriculum for your writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of experineces of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Reninger, K. A. (2000). *Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation*. In. C. Sansone & J. M. Harackiewicz. (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp.373-404). San Diego: Academic.
- Rheault, N. M. (2015). *The 21st century writer's workshop: developing self-efficacy and writing proficiency for digital natives*. Doctoral Dissertation, New Hampshire University.
- Robin. B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220-228.
- Rosaen, C., & Terpstra, M (2012). Widening worlds: Understanding and teaching new literacies. *Studying Teacher Education: A journal of Self-Study Of Teacher Education Practices*, 8(1), 35-49.

- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitized text. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515-526.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Wentzel, K. R. & Wilgfield, A. (Eds.) *Handbook of Motivation at school*. (pp,171-197). New York And London: Taylor And Francis Group.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 231-247.
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Seban, D., & Tavsanlı, O. F. (2015). Children's sense of being a writer: Identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 217-234.
- Smithson, M. S. (2008). *Academic effects of writer's workshop*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal of Distance Education*, 21(1), 33-50.
- Spires, H.A., Morris, G., & Zhang, J. (2012). New literacies and emerging technologies: perspectives from U.S. and Chinese middle level teachers. *Research in Middle Level Education Online*, 35, 10.
- Street, B. (1995). *Social literacies*. London: Longman.
- Street, B. (1997). The implications of the „New Literacy Studies' for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45-59.

- Street, B. (2003). What's new in new literacy studies?. *Current Issues in Comprative Education*, 5(2),1-14.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2012). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Teale, W.H., Leu, D. J., Labbo, L. D., & Kinzer, C. (2002). The CTELL Project: New ways technology can help educate tomorrow's reading teachers. *The Reading Teacher*, 55(7), 654-659.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temple, C., & Ogle, D. (2005). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classroom*. Boston: Pearson/ A and B.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014).Yazma becerisi sorunlarının ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Boston: Pearson.
- Toney, J. L. (2017). *Third grade students' literacy practices as they compose multimodal texts in a digital writing workshop*. Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.

- Tüzel, S., & Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- Uzuner, Y. (2007). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Vanslyke, T. (2003). Digital natives, digital immigrants: Some thoughts from the generation gap. The Technology Source. <https://depd.wisc.edu/html/TSarticles/Digital%20Natives.htm>], sayfasından erişilmiştir.
- Vasudevan, L., Schultz, K., & Bateman, J. (2010). Rethinking composing in a digital age: Authoring literate identities through multimodal storytelling. *Written Communication*, 27(4), 442-468.
- Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2008). Teacher's motivation to teach national education in singapore: A self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395-410.
- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. In C. Davison & J. Cummins (Eds.), *The international handbook of English language teaching* (pp. 907-912). Norwell, MA: Springer.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication Technologies. *Computers & Education*, 54, 1202-1211.
- Weekes, B., & Coltheart, M. (1996). Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology*, 13, 277-315.
- Westwood, P. (2008). *What Teachers need to know about reading and writing difficulties*. Australia: ACER.
- Williams, G., Grow, V., Freedman, Z., Ryan, R., & Deci, E. (1996). Motivational Predictors of Weight Loss and Weight-Loss Maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.
- Woodrow, L. (2011). College english writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510-522.

- Xin, J. (2013). Using digital stories in writing instruction for secondary students with disabilities. In *2013 International Conference on Educational Research and Sports Education (ERSE 2013)*. Atlantis.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. İstanbul.
- Yee, B. C., & Zainuddin, N. S. (2018). The Use Of E-Book To Improve Reading Comprehension Among Year 4 Pupils. *Journal of English Education*, 3(1).
- Yıldırım, K., & Ates, S. (2007). *Learning disabilities faced during the period of learning to read and write and the necessary measures to be taken*. Annual Meeting of Affective Education in Action, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. K. (2012). Dijital yerliler gerçekten yerli mi yoksa dijital melez mi? *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 819-833.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 282-311.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writing: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73.

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.
- Zur, O., & Zur, A. (2012). *On digital immigrants and digital natives: How the digital divide affects families*. Educational Institutions, and the Workplace. Zur Institute.
- Zurcher, M. (2018). Instructing preschool writers: Interactive writing and the writing workshop. Doctoral Dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana.



EKLER



EK-1. Çalışma Kâğıtları

Yönerge:

- 1.Oluşturduğunuz grup için, bir grup ismi belirleyin.
- 2.Grup arkadaşlarınızla ortak bir karar alarak hikâye konunuzu seçin.
- 3.İsminizin yazılı olduğu karakterin konuşma balonuna, konunuzla ilgili aklınıza gelen kavramları ve düşünceleri yerleştirin.
- 4.Çalışmayı tamamladıktan sonra arkadaşlarınızla yazdığınız kavramlar üzerinde tartışınız.

Hikâye konusu:

.....

.....

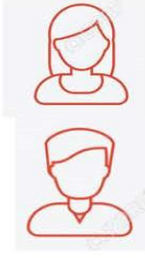
.....

Grup Adı:

.....

Aşağıda yer alan boşlukları oluşturduğunuz hikâyeye göre cevaplayınız.

Karakterler :



Ana karakterin dış görünüş özellikleri:

.....
.....
.....

Ana karakterin iç görünüş/ kişilik özellikleri:

.....

Yardımcı karakterler ve özellikleri:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Mekan/ Ortam / Zaman:

Nerede Oldu?

.....
.....

Ne Zaman Oldu?

.....
.....



Okuyucunun dikkatini nasıl çekersin?

.....
.....
.....
.....
.....

Ne Oldu?

.....
.....

Problem

Kahraman hangi problemi çözmeye çalışmaktadır? Bu problem için çözüm önerilerin nelerdir?

1).....
2).....
3).....

Çözüm

Sonuç:

Bu hikâyenin bize vermek istediği mesaj nedir?

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

Karakterin yaşadığı olay sonucunda verdiği tepkiyi düşünce balonuna yazınız ve tepkiye uygun yüz ifadesi çiziniz.

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM 😊

		EVET	HAYIR
1.	Karakterleri tanıtmak için ayrıntılı (iç ve dış görünüş) olarak açıkladım.		
2.	Hikâyenin geçtiği yeri ve zamanını detaylı olarak açıkladım.		
3.	Okuyucunun dikkatini çeken bir giriş yaptım.		
4.	Hikâyedeki olayları açıklamak için betimlemelere yer verdim.		
5.	Hikâyedeki problemlere ilişkin mantıklı çözümler geliştirdim.		
6.	Hikâyeyi etkili bir sonla bitirdim.		
7.	Okuyucunun hikâyeden çıkarmak istediği mesajı açık bir şekilde belirttim.		
8.	Olayın sonucuna ilişkin, karakterin tepkisini yansıttım.		

Adı-Soyadı:

Bu yazıyı neden yazıyorum? Amacım ne?

.....
.....
.....

Yazımın konusu nedir?

.....
.....
.....

Yazımı kimler için yazıyorum? Okuyucu kitlem kim?

.....
.....
.....

Yazımın türü nedir?

.....
.....
.....

BEYİN FIRTINASI (Eşli çalışma)

Adı-soyadı:

Ormanda yaşayan hayvanlar;

En sevdiğin hayvanlardan 3 tanesi;

Hayvanların ortak özellikleri;

Yarışma kelimesinin çağrıştırdığı 3 kelime;

En sevdiğin 3 yarışma;

Yarışmada dikkat edilecek 3 kural;

BEYİN FIRTINASI (Eşli çalışma)

Adı-.soyadı:

Tatil kelimesinin çağrıştırdığı 3 kelime;

Tatilde neler yapılır?

Tatile giderken götürülmesi gerekenler;

Yaz tatiline gidilecek yerler;

Ailecek yapılan faaliyetler;

Aile denince aklına gelen 3 kelime;

BEYİN FIRTINASI (Eşli çalışma)

Adı-.soyadı:

Depremden önce;

Depremden sonra;

Deprem sırasında;

Deprem olayının çağrıştırdığı 3 kelime yazınız.

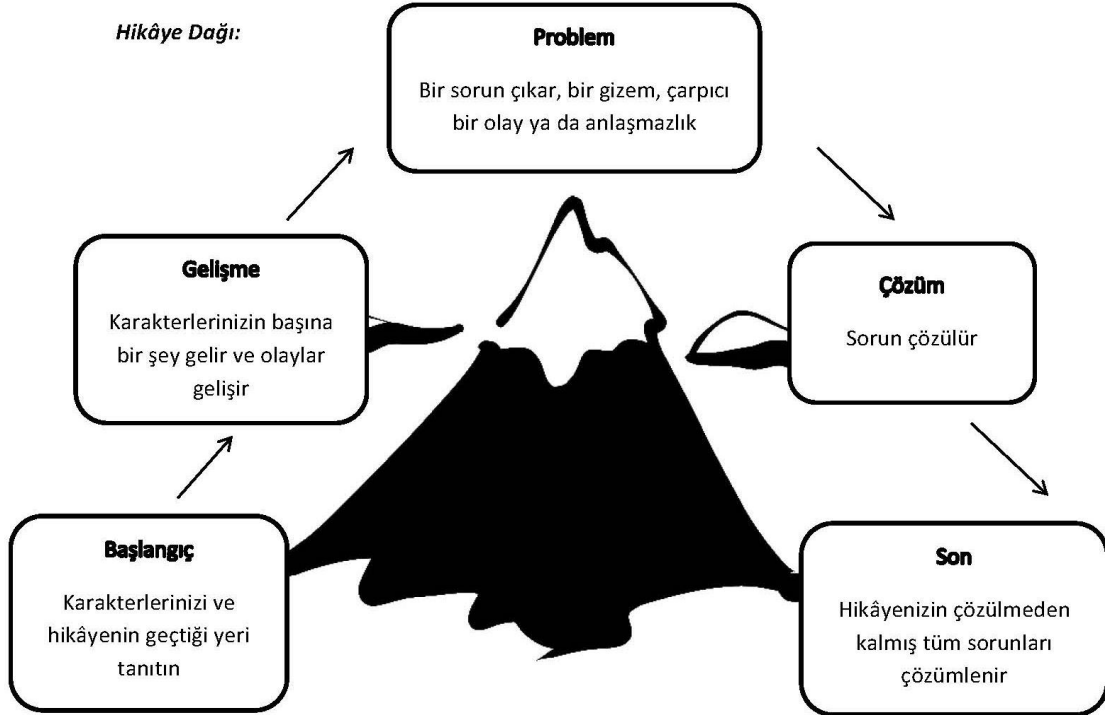
Deprem etkilerinden 3 tane yazınız.

Deprem nasıl bir doğal afettir?

EK-2. Bilgilendirme Kâğıdı

HİKÂYE NASIL YAZILIR?

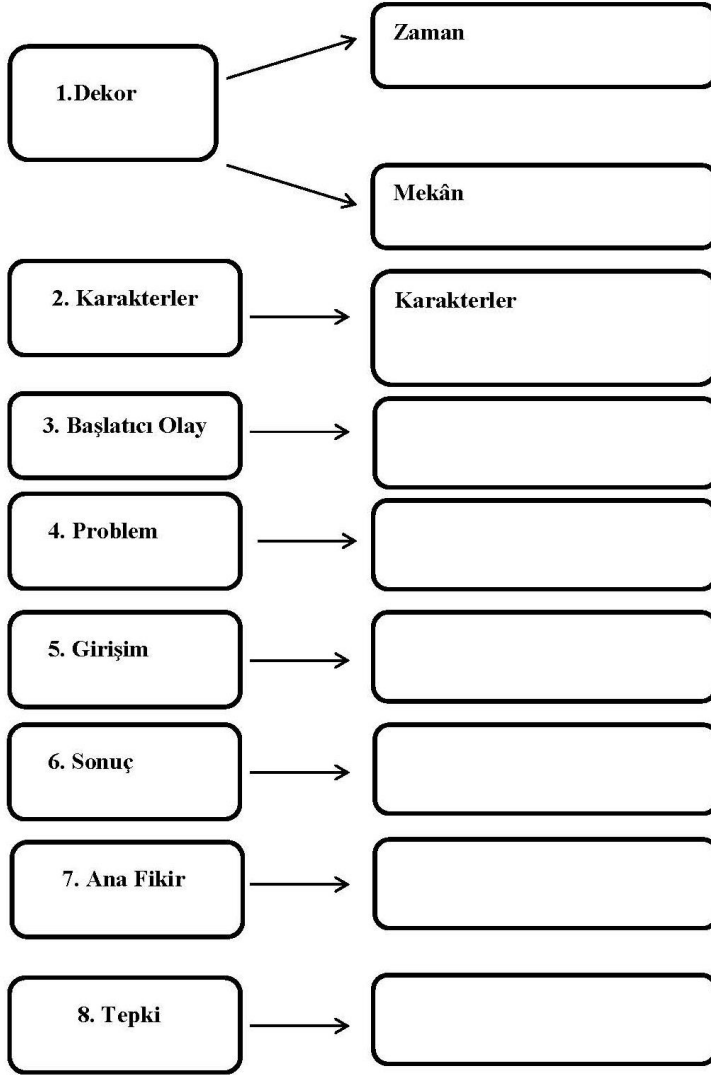
Hikâye edici metinler, giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde zaman- mekân ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karaktere problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise, problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toplanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde, duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.



EK-3. Hikaye Haritası

HİKÂYE HARİTASI ÖRNEĞİ

HİKÂYENİN ADI:



EK-4. Hikaye Yazma Yönergesi

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda hikâye yazma konuları yer almakta. İçinden bir konu seçerek hikâyenizi yazabilirsiniz:

1. Bir öğrencinin sınıfta ilk gün yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.
2. Soğuk bir kış günü sokakta kalmış bir kedinin başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
3. Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye yazınız.
4. İzci kampına giden iki öğrencinin ormanda başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

EK-5. Ders Planı Örneği

DERS PLANI 1

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Yazma konusu: Hikâye edici metin yazma

- Define avına çıkmış iki korsanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
- Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye yazınız.
- Bir öğrencinin okulda ilk haftasını anlatan bir hikâye yazınız.

Süre: 40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 (18 ders saati: 12 ders saati okul içi, 6 ders saati okul dışı)

Araç- Gereçler: Bilgisayar, ders planı, internet bağlantısı, yazıcı, A4 kâğıtlar, not defterleri, dijital uygulamalar (Spider Scribe, Edmodo, Storyjumper, Wikispaces, Emaze)

Kazanımlar:

- Hikâye edici metin yazar.
- Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için, çizim, grafik ve görseller kullanır.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini yerinde kullanır.

Beceriler: Araştırma, yazma, yeni okuryazarlık becerileri, sunum, problem çözme, yapılandırma ve değerlendirme.

Stratejiler: Planlama, fikir üretme, dönüt verme, düzeltme, yeniden yapılandırma, canlandırma.

GİRİŞ

İlk olarak öğrencilerle hikâye kavramı üzerinde konuşmaya başlanır.

- Sizce hikâye nedir?
- Diğer yazı türlerinden ne farkı vardır?
- Dijital yazma deyince aklınıza ne geliyor?
- Dijital bir ortamda hikâye yazmak ile geleneksel şekilde (kâğıt kalem kullanarak) yazma arasında ne gibi farklar vardır?

Öğrencilerle bu kavramlar üzerinde konuşularak, ön bilgileri açığa çıkarılmaya çalışılır. Konu hakkındaki eksiklikleri fark edilir. Yanlış bildikleri kavramlar düzeltilir. Ardından öğrencilere yazılı ortamda hazırlanan bir hikâye gösterilir ve okunur. Sonrasında aynı hikâyenin dijital ortamda hazırlanmış şekli gösterilir. Geçirdiği aşamalar kısaca tanıtılır. Öğrencilerin dijital ortamda yazdıkları yazılara daha çabuk dönüt verilebileceği, yazdıkları hikâyeleri daha fazla kişiyle paylaşabileceği, hikâyelerine ses, görüntü, animasyon ekleyebilecekleri ve hikâyelerini canlandırabilecekleri belirtilir.

Dijital Yazma Atölyesi: Mini Ders 1

Amaç: Hikâyenin unsurlarını öğretmek

Süre: 40+40 dk

Bir hikâye yazarken dikkat edilmesi gereken başlıklar öğrencilere anlatılır:

Öğrenciler hikâyenin unsurları hakkında bilgi edindikten sonra, dijital yazma atölyesinin basamaklarını kullanarak, hikâye yazmak için hangi aşamalardan geçecekleri açıklanır. Kullanacakları dijital uygulamalar, yazma sürecinin aşamalarına uygun olarak tek tek tanıtılır.

HAZIRLIK AŞAMASI:

Yazma sürecinin ilk aşaması, hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler yazma konusunu belirler ve yazma konusu ile ilgili bilgiler toplar ve planlama yapar. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini ortaya çıkarmak ve onları yazmaya hazır hale getirmek amacıyla beyin fırtınası yapma, zihin haritası oluşturma gibi çeşitli stratejiler kullanılabilir.

Öğrenciler heterojen olarak yazma gruplarına ayrılır (4-4-5-5 kişi) Oluşturulan gruplarda, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak, gönüllülük esas alınarak görev dağılımı yapılır. Bir grup için görev dağılımı aşağıdaki gibidir:

- Araştırmacı (görselleri bulur, zihin haritasında yer alacak kavramları ve yazıları belirler)
- Yazıcı (araştırmacı tarafından aktarılan bilgileri programda yazar)
- Düzenleyici (oluşturulan zihin haritasını gözden geçirir ve planlamayı yapar)
- Üretici (eklemeler ve çıkarmalar yapar, arkadaşlarının görüşlerini de dikkate alarak zihin haritasına son halini verir)

Öğrenciler, aşağıda yer alan yazma konuları arasından seçim yaparlar.

4. Define avına çıkmış iki korsanın başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
5. Konuşan bir köpeğin maceralarını anlatan bir hikâye yazınız.
6. Bir öğrencinin okulda ilk haftasını anlatan bir hikâye yazınız.

Konu seçiminin ardından, öğrencilerin bu aşamada kullanacakları “Spider Scribe” isimli dijital uygulama anlatılır:

Mini Ders 2:

Amaç: Spider Scribe uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

SPİDER SCRİBE

(Zihin haritası oluşturma programı)

Öğrencilerin herhangi bir konu ile zihin haritası ya da kavram haritası oluşturabilecekleri bir sitedir. Konuya hazırlık aşamasında ya da konunun özetlenmesi aşamasında kullanılabilir. Bu sitede zihin haritası oluşturmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Süreçte zaman kazanmak ve yaşanacak sıkıntıları en aza indirmek amacıyla, uygulamaya başlamadan öğrencilerin e-posta adresleri ve giriş şifreleri alınır. Okulda öğrencilere, uygulamanın nasıl kullanılacağı ve nasıl araştırma yapacakları konusunda bilgi verilir. Ardından öğrencilerin okul dışında yapacakları çalışmalar hakkında konuşulur.

Konu seçiminden sonra öğrencilerden hikâyelerini hangi okuyucu kitlesi için yazdıklarını belirlemeleri istenir (ailesi için, arkadaşları için, kendilerinden küçük çocuk okuyucular için vs.). Her yazının bir amaçla yazıldığı öğrencilere anlatılır ve hangi amaçla (bilgi vermek, eğlenmek, ikna etmek, hayal dünyasını zenginleştirmek vs.) hikâyelerini yazdıklarına karar vermeleri istenir.

Daha sonra öğrencilerden kendi grupları içerisinde hikâyelerinde geçen kavramlarla ilgili beyin fırtınası yapmaları istenir. Gruplara dağıtılan formlarda yer alan yönergeleri okuyarak, öğrenciler kavramlarını belirler ve eklemek istedikleri görselleri belirtirler. Öğrencilerin dijital ortamda yapacakları ilk çalışma olması sebebiyle, öncelikle interneti nasıl kullanmaları gerektiği, anahtar kelimelerle nasıl araştırma yapacakları ve nasıl bilgi edinecekleri, hangi bilgilerin amaçlarına hizmet edeceği gibi konularda rehber olmak amacıyla örnek bir uygulama gerçekleştirir. Bu aşamada öğretmen, konu ile ilgili araştırma yapabilecekleri birkaç internet sitesini listeleyebilir? Yazmaya başlamadan yapılan bu hazırlık, öğrencilerin hem kelime hazinelerinin gelişmesine hem de konu ile ilgili bilgi seviyelerinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Hikâyenin unsurlarını göz önünde bulundurmak ve parçanın bütünü görmek amacıyla grup üyelerine bir çalışma kâğıdı verilir. Öğrenciler grup arkadaşlarıyla birlikte/ bireysel çalışma kâğıdını tamamlarlar.

Mini Ders 3:

Amaç: Hikâyenin genel yapısı hakkında bilgi vermek

Süre: 40 dk

Hikâye edici metinler, giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde zaman- mekân ve karakterler tanımlanır, problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir. Gelişme bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karaktere problem olan unsurlar ortaya konur. Bu bölümde karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise, problem çözülür, karmaşık bir şekilde verilen olaylar toparlanır ve okuyucu rahatlama içerisine girer. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde, duygusal ve zihinsel olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. Sonuç bölümünde rahatsızlığın kaynağı ortadan kaldırılmaktadır.

TASLAK OLUŞTURMA:

Öğrencilerin hikâyelerini planladıktan sonra, kabataslak olarak olduğu gibi yazma aşamasıdır. Öğrenciler taslak halinde yazmaya başladıkları yazılarını arkadaşları ya da öğretmenleri yardımı ile düzenleyebilir ya da genişletebilir. Bu aşamada hikâyenin daha çok içeriğine odaklanma söz konusudur. Biçimsel özelliklerin (noktalama, imla) sonraki aşamalarda düzeltileceği öğrencilere açıklanır. Yazdıkları hikâyeye başlık bulmaları gerektiği hatırlatılır.

Öğrencilere hikâyelerini nasıl yazacakları konusunda yönergeler verilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak yazma yönergeleri ilk olarak öğretmen tarafından örnek verilerek aşama aşama açıklanır.

Mini Ders 4:

Amaç: Etkileyici bir hikâye yazmak için yazma yönergelerini kullanmak

Süre: 20 dk

Öğretmen tarafından verilen yönergeler:

8. Hikâyene okuyucunun dikkatini çekecek bir girişle başla.
9. Karakteri tasvir ederken hem dış görünüşü hem de kişiliği ile ilgili bilgilere yer ver.
10. Yazılarından betimleme yapmayı unutma.
11. Okuyucuyu meraklandıracak bir olay örgüsü oluştur.
12. Diyaloglara ve düşüncelere yer ver.
13. İlginç detaylar kullan.
14. Beklenmedik bir sonla bitir.

Öğrencilere hikâye yazma yönergeleri verildikten sonra, bu aşamada kullanacakları program olan “Edmodo” tanıtılır.

EDMODO

Edmodo, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için bir “sosyal öğrenme platformu” sitesidir. Sosyal medyanın gücünü eğitim ve öğretim ortamında kullanmamıza imkân sağlar. Öğretmen ve öğrenciler için; eğitsel işbirliği, öğrenciye geribildirim, bireyselleştirilmiş öğretim ve daha birçok konuda güvenli bir ortam oluşturur. Öğrenmeyi her zaman ve mekânda teşvik eder, öğrencilerle her konuda fikir alışverişi, çeşitli tartışmalar yapma, öğrencinin gelişimini takip etme, özgüvenini geliştirme gibi konularda da önemli destek sağlar.

Öğrenciler, bu uygulamayı kullanarak yazdıkları hikâyeleri burada paylaşacak, okul dışında da arkadaşlarının kendi hikâyeleri konusunda düşüncelerini öğrenecek ve onların hikâyelerine dönüt verecektir. Verecekleri dönütlerin hikâyenin biçimsel özellikleri ile ilgili değil de içeriksel boyutta olacağı öğrencilere hatırlatılmalıdır. Öğretmen, bilgisayar destekli değerlendirme yöntemini kullanarak, öğrencilerin hikâyelerini dijital uygulamalar üzerinden kontrol edecektir. Aynı zamanda yazma sürecinin her aşamasından sonra kontrol listelerini dolduracaktır.

GÖZDEN GEÇİRİP DÜZENLEYEREK YAZMA:

Öğrenciler, bu aşamada yazdıkları hikâyelerini en iyi biçimde metin haline getirmeye çalışmalıdır. Yazdıklarını tekrar gözden geçirmek zorundadırlar. Yazılarını geliştirmek için oluşturdukları taslağı öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla ya da grup üyeleriyle paylaşırlar. Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazabilirler. Bu aşamada öğrenciler yazılarına ekleme, silme, düzeltme ve yerine koyma işlemlerini yapabilirler. Burada öğretmen öğrencilerine şu soruları sorar:

- Burada ne anlatmak istiyorsun?
- Yazına en uygun başlık ne olabilir?
- Sence yazının ana düşüncesi ne?
- Senin için bu bölüm neden önemli?
- Konuyla ilgili daha farklı neler söyleyebilirsin?

Bu sorularla öğrencinin kendi ürünü hakkında farkındalık kazanması sağlanır. Hikâyenin unsurları gözden geçirilir, zayıf kalan unsurların geliştirilmesi üzerine yoğunlaşılır. Öğrencilerin, bu aşamada içerikle ilgili tüm eksiklerini tamamlamaları gerekir. Aynı zamanda öğrenciler kendi ürünlerini gözden geçirir. Öğrencilerin bireysel olarak kontrol listelerini doldurmalarının yanı sıra, grup çalışması olarak birbirlerine verdikleri dönütlerle

de yazılarının gelişimini destekleyeceklerdir. Bu aşamada StoryJumper isimli dijital uygulama kullanılacaktır.

Mini Ders 5:

Amaç: Story Jumper uygulamasını öğretmek

Süre:40+40 dk

STORYJUMPER

İnternet ortamında, resimli hikâye kitabı oluşturmanızı sağlayan bir programdır. Programda mevcut olan görseller ve karakterler yardımıyla istediğiniz hikâye kitabını oluşturabiliyorsunuz. Bu sitede hikâye dijital hikâye kitabı oluşturmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Öğrenciler, bu programda hikâyelerine son şeklini verdikten sonra, kontrol listelerini kullanarak bu aşamayı gözden geçirir.

REDAKSİYON:

En son yazım aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler, içerik olarak tamamladıkları yazılarını baştan sona gözden geçirirler ve noktalama, imla ve dilbilgisi hatalarını belirleyerek gözden geçirirler. Öğrenciler, bu aşamada daha çok grup arkadaşlarından gelen dönütler doğrultusunda düzeltme yapacaklardır. Süreç başında öğretmen, seçtiği birkaç hikâyeyi nasıl düzeltecekleri konusunda öğrencilere açıklamak için projeksiyonla tahtaya yansıtır ve sınıf tartışması gerçekleştirir. Yapılan dönütler Wikispaces isimli dijital uygulama üzerinden gerçekleştirilecektir. Öğretmen bu uygulamada sanal bir sınıf oluşturur. Sınıfı süreç başında belirlediği gruplara böler. Her grup kendi içerisinde çalışmasını sürdürür. Düzenlemesini tamamlayan grup kendi sayfasında çalışmalarını paylaşır.

Mini Ders 6:

Amaç: Wikispaces uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

WIKISPACES:

Bu programda öğrenciler, ortak bir platform üzerinden yazılarını paylaşırlar. Birden fazla yazarın ortak çalışması olan bir eser mantığına dayanmaktadır. Bir wiki sayesinde herkesin erişebileceği, silebileceği ve değiştirebileceği içerikleri hazırlanabilir. Gruplar wiki sayesinde çok geniş dökümanlar oluşturabilir. Bu sitede öğrenciler yazılarını paylaşmak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

YAYINLAMA:

Öğrencilerin yazdıkları ürünleri okuyucuyla buluşturduğu aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yazma ürünlerini gerçek hayata sunar, yazılarından başkalarının yararlanmasına

fırsat verirler (Akyol, 2008). Yazma süreçlerinin aşamalarına göre ortaya çıkan ürünlerin yayınlanması ile yazma süreçleri tamamlanır (Karatay, 2013). Yayınlanma yazma süreçlerinin son aşaması olduğundan gerçekte büyük çaba gerektirir. Özellikle akranlarının takdir veya keyif aldıklarını gördüklerinde öğrenciler yazdıklarını paylaşma isteği duyabilir. Yayınlanma ayrıca öğrencilerin birbirlerinin yaptığı çalışmaları görmelerine izin verir (Temple, 2005, s.314).

Öğrenciler bu aşamada Emaze isimli dijital uygulamayı kullanarak yazdıkları hikâyeyi yayımlayabileceklerdir.

Mini Ders 6:

Amaç: Emaze uygulamasını öğretmek

Süre: 40+40 dk

EMAZE

Etkili sunumlar hazırlarken kullanılabilecek bir sunum programıdır. Emaze, binden fazla içerik çeşitliliğiyle kullanıcılara da pek çok alternatif sunar. Emaze ile 3D sunumlar hazırlayabilir, bunları paylaşabilirsiniz. Bu sitede öğrencilere yazılarını yayınlamak için gerekli olan aşamalar anlatılır.

Öğrenciler, hikâyelerini sunum haline getirdikten sonra, arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Ardından kontrol listesini doldurularak, hikâyedeki eksiklerinin farkına varmışlardır. 2. ve 3. Hikâye için süreç aynı şekilde yapılandırılmıştır.

EK-6. Kontrol Listeleri

KONTROL LİSTESİ 1.1 (HAZIRLIK AŞAMASI)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Hikâyenin Konusu:

		Öğrenci			Öğretmen		
		Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
Hikâye yazmaya hazırlık ile ilgili maddeler							
1.	Hikâyenin görselleri ile ilgili araştırma yapmıştır.						
2.	Hikâyenin kahramanını belirlemiştir.						
3.	Hikâyenin geçtiği yeri belirtilmiştir.						
4.	Hikâyenin zamanını belirtmiştir.						
5.	Hikâyede bir probleme yer verilmiştir.						
6.	Hikâyenin sonucu hakkında ipucu vermiştir.						
Kullanılan dijital uygulamayla ilgili maddeler							
7.	Spider Scribe uygulamasında arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmıştır.						
8.	Uygulamayı kullanırken kavramlar arasındaki bağlantıları doğru kurmuştur.						
9.	Hikâyesine uygun görseller yerleştirmiştir.						
10.	Uygulamayı okul dışında aktif bir şekilde kullanmıştır.						
11.	Oluşturduğu zihin haritasına dış ortama aktarabilmiştir.						

KONTROL LİSTESİ 2.1 (TASLAK AŞAMASI)

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Hikâyesinin Konusu:

Taslak hikâye oluşturma ile ilgili maddeler	Öğrenci			Öğretmen		
	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1. Hikâyesine uygun başlık kullanmıştır.						
2. Kahramanı açıklayacak ifadeler yer vermiştir.						
3. Hikâyesinin nerede geçtiği açıkça belirtilmiştir.						
4. Yazılarında betimleme kullanmıştır.						
5. Diyaloglara yer vermiştir.						
6. Okuyucuyu meraklandıracak olaylar zincirine sahiptir.						
7. Kahramanın çözmeye çalıştığı bir problem vardır.						
8. Hikâyesinde dikkat çekici bir girişle başlamıştır.						
9. Olaylar mantıklı bir sırada gerçekleşmiştir.						
10. Olayı özetleyen bir sonuçla okurun ilgisini çekmiştir.						
Kullanılan dijital uygulamayla ilgili maddeler						
11. Edmodo uygulamasında arkadaşlarına düzeltici dönütlerde bulunmuştur.						
12. Uygulamayı kullanırken hikâyesini sayfasında başanlı bir şekilde paylaşmıştır.						
13. Öğretmenin ve arkadaşlarının dönütleri doğrultusunda, Edmodo uygulamasında hikâyesini yeniden düzenlemiştir.						
14. Uygulamayı okul dışında aktif bir şekilde kullanmıştır.						

KONTROL LİSTESİ 3.1 (GÖZDEN GEÇİRİP YENİDEN YAZMA AŞAMASI)

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Hikâyenin Konusu:

	Hikâyeyi gözden geçirip yeniden yazma ile ilgili maddeler	Öğrenci			Öğretmen		
		Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1.	Hikâyenin giriş bölümünde kahramanlar, mekân ve problem açıklanmıştır.						
2.	Hikâyenin gelişme bölümünde problemin çözüm süreci anlatılmıştır.						
3.	Hikâyenin sonuç bölümünde, olaylar bir sonuca bağlanmış, problem çözülmüştür.						
4.	Hikâyeye eklemeler yaparak, ayrıntılara yer vermiştir.						
5.	Hikâyenin sonuç bölümünde karakterin duygularını yansıttakı cümlelerine yer vermiştir.						
6.	Hikâyenin sonuç bölümünde olayları özetleyerek okurun ilgisini çekmiştir.						
7.	Hikâyenin ana düşüncesini açıkça belirtmiştir.						
8.	Arkadaşlarının ve öğretmenin dönütleri doğrultusunda hikâyeyi yeniden yaptırmıştır.						
Kullanılan dijital uygulamayla ilgili maddeler							
9.	Uygulamayı kullanırken dikkatli ve özenliydi.						
10.	Story Jumper uygulamasında arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmıştır.						
11.	Story Jumper uygulamasında, hikâyeye uygun görseller kullanmıştır						
12.	Hikâyeye ses eklemiştir.						
13.	Sayfalarda yazı ve resimleri orantılı kullanmıştır.						
14.	Arkadaşlarının hikâye kitabına, düzeltici dönütlerde bulunmuştur.						
15.	Kendisine verilen dönütleri dikkate almıştır.						
16.	Uygulamayı okul dışında aktif bir şekilde kullanmıştır.						

KONTROL LİSTESİ 4.1 (REDAKSİYON AŞAMASI)

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Hikâyenin Konusu:

	Hikâveyi son düzeltme ile ilgili maddeler	Öğrenci			Öğretmen		
		Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1.	Kurduğu cümleler tamdır.						
2.	Büyük harflerin kullanımına dikkat etmiştir.						
3.	Kelimeleri doğru bir şekilde yazmıştır.						
4.	Noktalama işaretlerinin kurallarına uygun bir şekilde kullanmıştır.						
5.	Kullandığı kelimelerin anlamı hikâyenin içeriğine uygundur.						
6.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümünde paragraf başına dikkat etmiştir.						
Kullanılan dijital uygulamayla ilgili maddeler							
7.	Uygulamayı kullanırken dikkatli ve özenliydi.						
8.	Wikispaces uygulamasında, kendine uygun bir wiki oluşturmuştur.						
9.	Kendi wiki grubunda, arkadaşlarına uygun dönütler vermiştir.						
10.	Uygulamada yayınlanan görevleri, zamanında yerine getirmiştir.						
11.	Uygulamayı kullanırken arkadaşlarının ve öğretmenin dönütleri doğrultusunda hikâyesini yeniden düzenlemiştir.						
12.	Uygulamayı okul dışında aktif bir şekilde kullanmıştır.						

KONTROL LİSTESİ 5.1 (YAYINLAMA AŞAMASI)

Öğrencinin Adı-Soyadı:
Hikâyesinin Konusu:

	Hikâyesi yayınlama ile ilgili maddeler	Öğrenci			Öğretmen		
		Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1.	Hikâye yayına hazırlanmıştır.						
2.	Yayın için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.						
3.	Yayın yeri, yöntemi ve ortamı belirlenmiştir.						
4.	Hikâye başta belirlenen kitleye uygun bir formda sunulmuştur.						
	Kullanılan dijital uygulamayla ilgili maddeler						
5.	Uygulamayı kullanırken dikkatli ve özenliydi.						
6.	Emaze uygulamasında, kendine uygun bir tema seçmiştir.						
7.	Kullandığı görseller ve yazılar birbiri ile orantılıdır.						
8.	Oluşturduğu hikâye dış ortama başarılı bir şekilde aktarabilmiştir.						
9.	Aldığı dönütler doğrultusunda hikâyesinde güncelleme yapmıştır.						
10.	Programı uygun sunumuna olarak efekt eklemiştir.						

EK-7. Ölçekler

Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği (Rubriği)(Coşkun, 2005) ANA KARAKTER			
0	1	2	
Oyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.	Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.	Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.	
MEKAN			
0	1	2	
Oyküde bir mekân belirtilmemiştir.	Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir. Örneğin, “Atlanta Kasabası”.	Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, “iki nehir arasında 5 km2’lik bir alana sahip Atlanta Kasabası” veya “yeni gezegen Andromeda”.	
ZAMAN			
0	1	2	
Oyküde bir zaman belirtilmemiştir.	Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, “Bir zamanlar ...” veya “Uzun zaman önce ...”	Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin, “30 Mart günü öğleden sonra” veya “Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken...”	
BAŞLATICI OLAY			
0	1	2	
Oyküde ana karakterin bir amaç oluşturmamasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.	Oyküde ana karakterin bir amaç oluşturmamasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay (heyelan), bir içsel tepki (yalnızlık) veya dışa dönük bir davranış hareket (Yaşlı kadın mücevheri çaldı.) olabilir.	Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, “Bir meteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti.” veya “Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu.”.	
AMAC			
0	1	2	3
Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, “Bülent, bir şey yapmaya karar verdi.”	Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin, “Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi.”	Oyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.
GİRİŞİM			
0	1	2-4 (Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.)	
Oyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.	Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.	A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir. (Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.) B) Durumlar ve çıkışlar ustalıklı ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, “Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti.” C) iyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.	
SONUÇ			
0	1	2	
Oyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, “Ondan sonra hep mutlu yaşadılar.” veya “Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı.”	Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir. Örneğin, “Kartal, „Ok” ismini işte böylece aldı.”, “Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı.”	

6+1 Analitik Yazma Modeli (Essay Rubric - 6+1 Trait Writing Model)			
Kategoriler	5	3	1
FIKİRLER (IDEAS)	Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.	Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor.
ORGANİZASYON (ORGANIZATION)	Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor.	Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hepsi tam olarak metinde yok. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz.
USLUP (VOICE)	Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hâkim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor	Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor.
KELİME SEÇİMİ (WORD CHOICE)	Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. Sıradan kelimeler ve deyimlerle iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak.
CUMLE AKICILIĞI (SENTENCE FLUENCY)	Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli	Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış	Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor.

İMLA (CONVENTIONS)	Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor	Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgili yok
+1 SUNUM (PRESENTATION)	Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) Okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.

EK-8. Veli İzin Yazısı

ETİK SÖZLEŞME VE ONAY FORMU

Sayın Veli,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora programına devam etmekteyim. Prof. Dr. Hayati Akyol danışmanlığında yürütmüş olduğum “Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi” isimli tezim kapsamında çocuğunuzun katılımcı olarak yer alacağı bilimsel bir çalışma yürütmeyi planlıyorum. Çalışma sürecinde önce çocuğunuzun yazılı anlatım becerisinin seviyesi belirlenecek ardından bu becerinin geliştirilmesine yönelik dijital ortamda uygulamalar gerçekleştirilecektir. Uygulama 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının ikinci yarısında haftada 4 ders saati olmak üzere şeffaf bir şekilde yürütülecektir. Uygulama esnasında katılımcının kimliği gizli tutulacaktır. Araştırma çerçevesinde etik kurallar gözetilecektir. İzniniz doğrultusunda çocuğunuzla çalışmayı yürütmek istiyorum.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Veli Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacının Adı-Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-9. Araştırma İzin Dilekçesi

T.C. ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI Özel Kampüs İlkokulu Müdürlüğü	
SAYI : 405.01-/ 177 KONU Araştırma İzni (KURUM KODU: (99960711))	29/12/2017
Sayın: Nurhan AKTAŞ Özel Kampüs İlkokulu Sınıf Öğretmeni	
İlgi: 29/12/2017 tarih ve 769 sayılı dilekçeniz. Okulumuza yapmış olduğunuz başvuru doğrultusunda “Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi” isimli çalışmanın izin talebi incelenmiş olup okulumuzda gerçekleştirilmesine engel bir durum olmadığı kararı alınarak, çalışmanın 2017-2018 eğitim-öğretim yılı II. döneminde uygulanması uygun görülmüştür. Bilgilerinizi önemle rica ederim.	
 Emel ARSLAN Okul Müdürü	



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..