



**GÖRSEL DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Mehmet SOYUÇOK

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Uşak

Ocak, 2022

**GÖRSEL DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Mehmet SOYUÇOK

DOKTORA TEZİ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak, 2022

ÖZET

**GÖRSEL DESTEKLİ ETKİNLİKLERLE
HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Mehmet SOYUÇOK

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Aralık, 2021

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Bu araştırmada görsel destekli etkinliklerin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması şeklinde yapılandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taramasında ve öğretmen görüşmelerinde ortaokul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin zayıf olduğu anlaşılmış, bu durumu iyileştirmek için neler yapılabileceği araştırılmıştır. Sonuç olarak hikâye yazma becerilerini geliştirmede görsellerden yararlanılabileceği görüşü ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda öncelikle hikâye türünün ne olduğu, bir hikâyenin hangi temel nitelikleri taşıması gerektiği konusunda literatür taraması yapılmıştır. Nitelikler belirlendikten sonra 2013 İngiltere Ana Dili Öğretim Programı ile 2005, 2015, 2019 Türkçe Öğretim Programlarında bulunan hikâye yazma becerisiyle ilgili kazanımlar listelenmiştir. Bu araştırmalardan sonra ortaokul öğrencilerine yönelik bir aday kazanım listesi oluşturulmuştur. Kazanım listesi uzman görüşleri doğrultusunda Lawshe Tekniğiyle incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Maxqda programıyla boyutlandırılmıştır. Ardından bu kazanımlar doğrultusunda etkinlik hazırlama çalışmalarına başlanmıştır.

Listelenen kazanımlar doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış, tamamı görsellerle desteklenmiş ve her etkinlik için ayrıntılı bir yönerge hazırlanmıştır.

Etkinlikler hazırlandıktan sonra Türkçe öğretmenlerinden, görsel sanatlar uzmanından ve okul psikolojik danışmanından oluşan bir uzman grubundan görüş istenmiş ve gelen uzman görüşleri doğrultusunda etkinlikler kesinleştirilmiştir. Böylece on haftada uygulanacak on etkinlik üretilmiştir. Farklı bir okulda yapılan pilot uygulamada etkinliklerin anlaşılır ve uygulanabilir olduğu görülmüş, bu doğrultuda gerekli izinler alındıktan sonra etkinliklerin uygulanmasına geçilmiştir.

Etkinlikler uygulanmadan önce bir hikâye yazma uygulaması yapılmış ve yazma tutum ölçeğiyle öğrenci görüşme formları uygulanmıştır. Etkinlik süreci bittikten sonra tekrar hikâye yazma çalışması yaptırılmış, yazma tutum ölçeği, öğrenci ve veli görüşme formları uygulanmıştır. Son uygulamadan dört hafta sonra ise kalıcılık uygulaması yapılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde istatistikî yöntemlere başvurulmuş ve SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön uygulama, son uygulama ve kalıcılık uygulamasında aldıkları puanlar araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle ve üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. İstatistikî işlem yapılacak puan, bu üç alan uzmanının verdiği puanların ortalamasının hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Yazma tutum ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22.0 programıyla değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veriler için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından haftalık etkinliklerde üretilen metinler de aynı uzman grubu tarafından Zoom üzerinden yapılan toplantılarla analiz edilmiştir. Veli ve öğrenci görüşme formları ile öğretmen ve öğrenci günlükleri de içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Bütün kaynaklardan elde edilen bulgular sentezlenip yorumlanarak süreç ile ilgili geniş bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğüyle okul ve sınıf ortamının ayrıntılı betimlemesi yapılmış, böylece aktarılabilirliğin ve güvenilirliğin sağlanmasına gayret edilmiştir. Değerlendirmecilerin farklı yorumlarına, çelişen verilere ve örtüşmeyen veli ve öğrenci beyanlarına da bulgular kısmında yer verilmiştir. Sonuç olarak görsel destekli etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin olay hikâyesi yazma becerisini ve yazma tutumlarını anlamlı derecede geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Görsel, Hikâye, Olay Hikâyesi, Yazma Becerisi, Yazma Tutumu.*

ABSTRACT

DEVELOPING STORY WRITING SKILLS THROUGH VISUALLY SUPPORTED ACTIVITIES

Mehmet SOYUÇOK

Department of Turkish Education

Uşak University Graduate Education Institute, December, 2021

Advisor: Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ

In this study, it was aimed to examine the effect of visually supported activities on the story writing skill of secondary school seventh grade students. The research was structured as an action research.

In the literature review and teacher interviews conducted by the researcher, it was understood that the story-writing skills of secondary school students were weak, and what could be done to improve this situation was investigated. As a result, the opinion that visuals can be used to improve story writing skills has emerged.

In this direction, first of all, a literature review was made about what the type of story is and which basic qualities a story should have. After the qualifications were determined, the achievements related to the story writing skill in the 2013 British Mother Tongue Curriculum and the 2005, 2015, 2019 Turkish Curriculum were listed. After these studies, a candidate achievement list for secondary school students was created. The achievement list was analyzed with the Lawshe Technique in line with expert opinions, and after necessary corrections were made, it was sized with the Maxqda program. Then, in line with these achievements, studies to prepare activities were started.

The activities were prepared in line with the achievements listed, all of them were supported by visuals, and a detailed instruction was prepared for each activity. After the activities were prepared, they were presented to an expert group consisting of Turkish language teachers, visual arts specialist and school psychological counselor, and the activities were finalized in line with the expert opinions. Thus, ten activities to be implemented in ten weeks were produced. In the pilot application conducted in a different school, it was seen that the activity was understandable and applicable, and the implementation of the activities was started after the necessary permissions were obtained in this direction.

Before the activities were implemented, a story writing application was made and student interview forms were applied with the writing attitude scale. After the

activity process was over, the story writing exercise and the writing attitude scale, student and parent interview forms were applied again. Permanence application was made four weeks after the last application. Statistical methods were used in the collection and evaluation of quantitative data and the SPSS 22.0 program was used. The scores of the students in the study group in the pre-application, post-application and permanence application were examined by three field experts with the scale developed by the researcher. The score to be statistically processed was obtained by calculating the average of the scores given by these three field experts. The data obtained from the writing attitude scale were evaluated and interpreted with the SPSS 22.0 program. Content analysis method was used for qualitative data. The texts produced by the students in the weekly activities were also analyzed by the same expert group through meetings held over Zoom. Parent and student interview forms and teacher and student diaries were also analyzed by content analysis method.

By synthesizing and interpreting the findings obtained from all sources, a broad perspective on the process was tried to be obtained. A detailed description of the school and classroom environment was made with the researcher's diary, so that transferability and reliability were tried to be ensured. Different interpretations of the evaluators, conflicting data, and inconsistent parent and student statements are also included in the findings section. As a result, it was seen that the visually supported activities significantly improved the event story writing skill and writing attitudes of the students in the study group.

Keywords: *Visual, Story, Event Story, Writing Skill, Writing Attitude.*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖN SÖZ

Alandaki araştırmalardan ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir beceri olduğu anlaşılan yazma becerisi, Türkçenin dört temel becerisinden biridir. Yazma eylemi; bilgi verme, ikna etme, eğlendirme vb. birçok amaçla gerçekleştirilebilir. Yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürünün niteliğinde bu amaçlar belirleyicidir. Yazmadaki amaç ve yazılan tür değişebilir ancak yazmanın günlük ve akademik hayattaki önemi değişmeyen bir gerçek olarak karşımızdadır. Yazma eylemi eğlenme, vakit geçirme, bilgi verme, nasihat etme gibi çok farklı amaçlarla gerçekleştirilebilir. Yazma etkinliği hikâye etme amacıyla gerçekleştirilmişse ortaya masal, hikâye, fıkra gibi ürünler çıkacaktır ancak hikâye edici yazma sadece bu ürünlerde kullanılmaz. Sözelimi, bilgilendirici bir tür olarak kabul edilen tutanakta da hikâye edici yazma becerisi işe koşulur. Hikâye yapısını ve temel hikâye unsurlarını bilmeyen, düşüncelerini organize edemeyen insanlar tutanak da tutamayacaktır. Bu bakımdan hikâye edici yazma analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel becerileri, el göz koordinasyonu, klavye veya kalem kullanabilme gibi fiziksel becerileri, empati kurabilme gibi duygusal becerileri gerektirir. Bunun için etkili bir öğretim şarttır. Hikâye deyince ise genellikle akla öğrencilerin, edebiyat meraklıların veya usta edebiyatçıların ürettikleri, olmuş ya da olabilecek olayları ya da durumları ele alan, gerçeklik ilkelerine bağlı tür gelir. Ancak hikâyeyi sadece edebî nitelikleriyle sınırlandırmanın doğru bir yaklaşım olduğunu söylemek mümkün değildir. Hikâye yazmanın zihinsel ve duygusal gelişime katkı sağladığını gösteren birçok araştırma vardır. Hikâye yapısının kurulmasında ve kurgulamasında sistemli, yaratıcı, çok yönlü düşünme gibi beceriler harekete geçirilir. Ayrıca hikâyenin birçok tür için de bir giriş türü olduğu bilinmektedir. Hikâye yazma ne kadar önemliyse öğrenilmesi ve öğretilmesi de o kadar zordur. Literatür incelemesi sonucunda ulaşılan çalışmalarda ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde bu zorluk, güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. Hikâye yazmanın öğretilmesinde klâsik yöntemlerin, öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki yaklaşımların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda hikâye yazma becerisinin öğretiminde görsellerin niteliklerinden ve popülerliklerinden yararlanılabileceği düşünülmüş, araştırma bu düşünce etrafında şekillendirilmiştir.

Görseller, insanlık tarihi kadar eski materyallerdir. Yazının ortaya çıkışında da rol oynayan görseller, sosyal medya kullanımının artmasıyla doğru orantılı olarak

21. yüzyılın başından itibaren daha çok önem kazanmıştır. Görsel merkezli sosyal medya platformlarının kullanıcı sayıları ve bu platformlardaki paylaşım çokluğu bu önemi göstermektedir. Yine görsellerin motive edici, dikkat çekici ve başarıyı arttırıcı olduklarını gösteren birçok çalışma vardır.

Çalışmanın ilk bölümünde hikâye yazma becerisi, yazmanın temel nitelikleri, bireysel ve toplumsal boyutları, yazma yöntem ve teknikleri, yazmanın değerlendirilmesi, metin türleri, hikâyenin özellikleri, görseller ve görsellerin eğitim öğretimde kullanılması konuları genel olarak ele alınmış, literatürdeki ilgili çalışmalara yer verilmiş, araştırmanın amacı ve önemi, problem durumu, alt problemleri, sınırlılıkları ve varsayımları üzerinde durulmuştur. İkinci bölüm araştırmanın modeli, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere ayrılmıştır. Bu bölümde eylem araştırmasının temel özellikleri ve türleri hakkında bilgi verilmiş, veri toplama araçlarının neler olduğu ve bunların özellikleri geniş şekilde açıklanmıştır. Elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Üçüncü bölümde elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Dördüncü bölümde bütün sürecin ayrıntılı bir betimlemesi yapılmış, bulgular yorumlanmış ve sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışanlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sürecinin tamamının başarılı bir şekilde yürütülmesinde danışman hocam Prof. Dr. Musa ÇİFCİ'nin yönlendirmelerinin ve sağladığı bakış açısının büyük katkısı olmuştur. Harcadığı emek, gösterdiği yakınlık, akademik ve kişisel duyarlılık için kendisine teşekkür ediyorum. Akademik bakış açımın oluşmasında ve araştırma bilincimin, bilimsel çalışma azmimin gelişmesinde büyük katkısı olduğu ve Türkçe eğitimi alanında yapılan her işin Türkiye'ye ve Türkçeye hizmet etme gayesini taşıması gerektiği düşüncesini kazandırdığı için kendisine olan büyük minnetimi sunmayı bir borç bilirim. Akademik hayatım boyunca kendisinden öğrenmeye devam etmeyi diliyorum.

2015 yılından beri devam etmekte olan lisansüstü öğrenim hayatımda gerek akademik gerek insanî bakımdan üzerimde büyük emekleri olan, kendilerinden ders aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Salih GÜLERER'e, Prof. Dr. Zekerya Batur'a, Doç Dr. Selcen ÇİFCİ'ye, Prof. Dr. Murat HİŞMANOĞLU'na; Tez İzleme Komitesinde yer alarak araştırmamda yeni bakış açıları geliştirmemi sağlayan Prof.

Dr. Erol DURAN’a ve Prof. Dr. Celâl DEMİR’e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Tez sürecinde uzman olarak görev yaparak araştırmaya katkıda bulunan değerli arkadaşlarım Kadir KACAR, İsmail IŞIK ve Dr. Ali Gökalp’e teşekkür ediyorum.

Türkçeye ve Türkiye’ye ömür boyu hizmet etmek dileğiyle...

Mehmet SOYUÇOK

Uşak, 2022



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Mehmet SOYUÇOK

Lisans Öğrenimi: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi ABD

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Yüksek Lisans Tezi

Soyuçok, M. (2017). *Türkçe öğretim programlarının işlevsel okuma becerileri açısından incelenmesi (1924-2015)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak Üniversitesi, Uşak. (Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ)

Bilimsel Faaliyetler:

Alan indeksli dergilerde yayınlanan makaleler:

Soyuçok, M. & Cıfci, M. (2021). Visually supported activity suggestions to develop secondary school students' story writing skills. *Educational Research and Reviews*, 16(8), 357-371.

Ulusal ve Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Batur, Z. & Soyucok, M. (2015). Adın değeri ve değerini adı: Dede Korkut. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(3), 411-420.

Soyuçok, M. (2017). 2017 Türkçe dersi öğretim programında bilgi okuryazarlığı becerileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 267-286.

Soyuçok, M. & Batur, Z. (2017). Dede Korkut hikâyelerinde inanç kavramı ve bu kavrama yüklenen anlamlar. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 545-560.

- Soyuçok, M. & Mazman-Akar, S. G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 17-30.
- Batur, Z. & Soyuçok, M. (2018). Dede Korkut'ta motivasyon. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 59-74.
- Çifci, M. & Soyuçok, M. (2018). Ortaokul Türkçe öğretim programlarının işlevsel okuma açısından incelenmesi (1924-2015). *International Journal of Languages, Education and Teaching*, 6(4), 455-476.
- Batur, Z. & Soyuçok, M. (2019). Atasözlerinde eleştirel düşünme unsurları: Türkçe ders kitapları. *Folklor Edebiyat*, 25(100), 1119-1132.
- Soyuçok, M. (2019). Usûl-i Cedit'te okuma yazma öğretimi. *Milli Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-22.
- Duran, E. & Soyuçok, M. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 45-55.
- Soyuçok, M. (2020). Türkçe eğitiminde anlayış ve uygulama değişimleri: iki ders kitabı örneği. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 68-83.
- Soyuçok, M. & Batur, Z. (2020). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımlarının Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12.
- Soyuçok, M. & Batur, Z. (2021). Examination of Turkish Language course written exams according to the Revised Bloom's Taxonomy. *Eğitim, Kuram ve Araştırmaları dergisi*, 7(1), 98-111.
- Soyuçok, M. & Öztürk, B. (2021). Basic language skills in mother tongue curricula implemented in Turkey and the UK: A comparative review. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 129-149.
- Çifci, M. & Soyuçok, M. (2021). Türkçe öğretim programlarında hikâye yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (5), 309-332.

Soyuçok, M. & Çifci, M. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin görsellerle uyumu. *Gelecek Vizyonlar Dergisi (fvj: Future Visions Journal)*, 5(Eğitim Özel Sayısı), 49-69.

Kitap bölümleri

Öztürk, B. & Soyuçok, M. (2021). Öğretmenler için bir rol model önerisi: Kilisli Muallim Rıfat Bilge. B. Arıcı, Y. Günaydın (Ed.) *Eğitimde İdeal Öğretmen Arayışları* içinde (17-28). İstanbul: Eğiten Kitap.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

Gülerer, S. & Soyuçok, M. (2018). Kelime türlerinin öğretiminde halk edebiyatı ürünlerinin kullanılması: Dede Korkut'ta sıfatlar. 2. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 7-8 Aralık 2018, Kemer*.

Soyuçok, M. & Batur, Z. (2019). Öğretmen görüşlerine göre değişen öğretmen rolleri: Türkçe öğretmenleri örneğinde. *UBEK ICSE 3. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 21-24 Mart 2019, Afyonkarahisar*.

Öztürk, B. & Soyuçok, M. (2020). Öğretmenler için bir rol model önerisi. II. *Türk Eğitim Kongresi, 24-25 Aralık, çevrim içi*.

Öztürk, B. & Soyuçok, M. (2020). Türkçe/Edebiyat öğretmeni yetiştirme tarihinde örnek bir kurum: Yüksek öğretmen okulu. II. *Türk Eğitim Kongresi, 24-25 Aralık, çevrim içi*.

Çifci, M. & Soyuçok, M. (2021). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Öğretimi ile İlgili Düşünce ve Uygulamaları: Nitel Bir Araştırma. 3. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sempozyumu, 20-21 Mayıs, çevrim içi*.

Soyuçok, M. & Öztürk, B. (2021). Dil bilgisi tartışmalarının ortaokul Türkçe öğretim programlarına yansımaları: 1929 ve 1949 programlarının dil bilgisi öğretimi. II. *Maarif Kongresi, 13-18 Temmuz, Ankara*.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığı (2010-)



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜSÜ ONAYI.....	vii
ÖN SÖZ.....	viii
ÖZ GEÇMİŞ.....	xi
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.5. TANIMLAR.....	10
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. YAZMA.....	11
2.1.1. Yazmanın Bireysel ve Toplumsal Boyutları.....	16
2.1.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	22
2.1.3. Yazmanın Öğretilmesi.....	26
2.1.4. Yazmanın Değerlendirilmesi.....	33
2.2. HİKÂYE TÜRÜ.....	35
2.3. GÖRSELLER.....	39
2.3.1. Görsellerin Eğitim Öğretimde Kullanılması.....	48
2.3.2. Görsel Okuryazarlık.....	59
2.4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	61
2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	61
2.4.2. Yurtdışında Hazırlanan Çalışmalar.....	69
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	72
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	72
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci.....	73
3.2. PROBLEMİN BELİRLENMESİ.....	74

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	76
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1.1. Öğrencilerin Yazdığı Hikâyeler.....	77
3.3.1.2. Öğrencilerin Yazma Etkinliği Çalışmaları.....	78
3.3.1.3. Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Rubriği.....	78
3.3.1.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	82
3.3.1.5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği.....	83
3.3.1.6. Araştırmacı Günlüğü.....	84
3.3.1.7. Öğrenci Günlüğü.....	84
3.3.1.8. Uygulama Kontrol Listesi.....	85
3.3.2. Veri Toplama Süreci.....	85
3.3.2.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	86
3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	86
3.4. ARAŞTIRMANIN PLANLANMASI.....	88
3.5. ETKİNLİKLERİN HAZIRLANMASI.....	89
3.6. ÇALIŞMA GRUBU.....	93
3.6.1. Öğrenciler.....	93
3.6.2. Öğrenci Velileri.....	95
3.7. ORTAM.....	95
3.8. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....	97
3.9. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK.....	98
3.10. VERİLERİN ANALİZİ.....	99
3.10.1. Nicel Verilerin Analizi.....	99
3.10.1.1. Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâyelerin Analizi.....	99
3.10.1.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin Analizi.....	100
3.10.2. Nitel Verilerin Analizi.....	100
3.10.2.1. Öğrencilerin Yazma Etkinliği Çalışmalarında Ürettikleri Metinlerin Analizi.....	100
3.10.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Analizi.....	101
4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR.....	102
4.1. NİCEL BULGU VE YORUMLAR.....	102

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.	103
4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar..	107
4.2. NİTEL BULGU VE YORUMLAR.....	108
4.2.1. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	108
4.2.1.1. Birinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	108
4.2.1.2. İkinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	113
4.2.1.3. Üçüncü Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	118
4.2.1.4. Dördüncü Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	122
4.2.1.5. Beşinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	127
4.2.1.6. Altıncı Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	133
4.2.1.7. Yedinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	137
4.2.1.8. Sekizinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	141
4.2.1.9. Dokuzuncu Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	145
4.2.1.10. Onuncu Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	150
4.2.1.11. Haftalık Etkinliklere Yönelik Genel Bir Değerlendirme.....	153
4.2.2. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	154
4.2.2.1. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	154
4.2.2.2. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	157
4.2.3. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	162
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	167
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	167
5.2. ÖNERİLER.....	179

KAYNAKÇA.....	181
EKLER.....	203



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Görsel Düşünmenin Boyut ve Nitelikleri.....	46
Tablo 2. Görsel Kullanma Becerilerinin Boyut ve Nitelikleri.....	52
Tablo 3. Eylem Araştırmasının Türleri.....	72
Tablo 4. Aday Maddeleri Üzerinden Yapılan KGİ ve KGO Hesaplamaları.....	80
Tablo 5. Etkinliklerin Planlaması.....	88
Tablo 6. Etkinlikler ve Hedeflenen Kazanımlar	91
Tablo 7. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	102
Tablo 8. Hikâye Yapısı Boyutu Ön Test ve Son Test T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 9. Temel Unsurlar Boyutu Ön Test ve Son Test T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 10. Anlatım Boyutu Ön Test ve Son Test T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 11. Hikâye Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test T-Testi Sonuçları.....	104
Tablo 12. Hikâye Yapısı Boyutu Son Test ve Kalıcılık Uygulaması T-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 13. Temel Unsurlar Boyutu Son Test ve Kalıcılık Uygulaması T-Testi Sonuçları.....	105
Tablo 14. Anlatım Boyutu Son Test ve Kalıcılık Uygulaması T-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 15. Hikâye Yazma Becerisi Son Test ve Kalıcılık Uygulaması T-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 16. Yazma Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 17. Yazma Tutum Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Uygulaması T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 18. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	154
Tablo 19. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	155
Tablo 20. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	156

Tablo 21. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	156
Tablo 22. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Altıncı Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	157
Tablo 23. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	158
Tablo 24. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	158
Tablo 25. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	159
Tablo 26. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	159
Tablo 27. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	160
Tablo 28. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Altıncı Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	161
Tablo 29. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Yedinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	162
Tablo 30. Veli Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	163
Tablo 31. Veli Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	163
Tablo 32. Veli Görüşme Formundaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar.....	164

EKLER LİSTESİ

EK 1: Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Rubriği.....	203
EK 2: Etkinlik Öncesi Öğrenci Görüşme Formu Soruları.....	205
EK 3: Etkinlik Sonrası Öğrenci Görüşme Formu Soruları.....	206
EK 4: Veli Görüşme Formu Soruları.....	207
EK 5: Öğrenciler Tarafından Etkinlikler Öncesinde Yazılan Hikâye Örnekleri.....	208
EK 6: Öğrenciler Tarafından Etkinlikler Sonrasında Yazılan Hikâye Örnekleri.....	210
EK 7: Öğrenciler Tarafından Kalıcılık Uygulamasında Yazılan Hikâye Örnekleri.....	213
EK 8: Etkinlik Görüntüleri.....	215
EK 9: Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	216
EK 10: Öğrenci Günlüğü Örneği.....	218
EK 11: Denetleyici Formu Örneği.....	219
EK 12: Etkinlikler.....	220

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Yazma, dinleme, konuşma ve okumayla birlikte temel dil becerilerini oluşturmaktadır. Toplumsal hayatta ve eğitim öğretim hayatında büyük öneme sahip olan yazma sadece teknik bir eylem değil bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Yazma eylemi; estetik kaygılarla veya öğrenme, öğretme, iletişim gibi amaçlarla gerçekleştirilebilir.

Yazma faaliyetlerinin insanlık tarihi kadar eskiye dayandığını söylemek mümkündür. İnsanlar; iletişim kurmak, eğitim öğretim yapmak, kendilerinden bir iz bırakmak gibi amaçlarla binlerce yıldır mağara duvarlarına, parşömenlere, kâğıtlara, ekranlara yazmaktadır. Yazma faaliyeti, ses ve görüntü iletme imkânlarının sınırlı olduğu ya da hiç olmadığı dönemlerde uzak yerlerle iletişim kurmak, kitlelere ulaşmak için vazgeçilmez ve pratik bir araç olmuştur. Yazma etkinlikleri sayesinde unutmaya azalmış, bilgi ve kültür birikimlerini nesilden nesile, yüzyıllar hatta bin yıllar sonrasına aktarmak mümkün olmuştur. Yazıya geçirilmiş olan tecrübeler, bilgiler, yorumlar, bilimsel, edebî ve kültürel çalışmalar, saklanma ve aktarılma kolaylığı sayesinde, farklı coğrafyalara ulaştırabilmiştir. Böylece, hem zamandan hem de emekten tasarruf edilmiştir. Yazılı metinler yoluyla önceden yaşamış bilim adamlarınca yapılan çalışmalar sonraki yıllarda ilgili alanda çalışanlara ulaşabilmiş, böylece bilimsel bilgi birikimi mümkün olmuştur.

21. yüzyılda iletişim imkânlarında görülen gelişmeler de yazmanın önemini azaltmamıştır. Eski devirlerde, örneğin mektuplarla, kurulan iletişim form değiştirmiş ve anlık mesajlaşma uygulamaları yoluyla kurulmaya başlanmıştır. Yine birçok sosyal medya uygulaması da yazıyla ilgili öğeler içermekte ve bütün bunlar yazmanın kitleselleşmesi sonucunu doğurmaktadır. Diğer bir deyişle eski zamanlarda sınırlı sayıda kişi tarafından yürütülen yazma faaliyetleri artık geniş kitlelerce yürütülmektedir. Yazma becerisinin kullanım şekli, sıklığı ve amacı kişilerin ait oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel gruplara göre değişmekle birlikte her çevrede az veya çok yazma faaliyeti vardır.

Yazma, toplumsal yönleri de bulunan bir beceridir. Sosyal hayatta yer alma ve vatandaşlık görevlerini yerine getirme sürecinde çoğu zaman yazma becerisini işe koşmak gerekmektedir. Yazma becerisine en azından işlevsel düzeyde sahip olamayan bir insan, toplumdaki görevlerini ya yerine getiremeyecek ya da bu

görevleri yerine getirirken zorlanacaktır. Çünkü bankada, postanede, okulda, emniyette vb. birçok yerde birçok iş ve işlem yazma becerisine bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu gibi yerlerde işi olan fakat etkili ve işlevsel yazamayan insan, neredeyse, hiç yazma bilmeyen biri kadar zorlanacaktır. Bu bakımdan toplumsal hayat içinde yer almak isteyenler, görevlerini lâyıkıyla yerine getirmek ve çevresine muhtaç olmamak için yazma becerisine sahip olmalıdır.

Günlük hayatta yazma becerisinin kullanılması henüz ilkökul çağlarında başlamaktadır. Çocuklar; bazı oyunlarda yazmaya ihtiyaç duyar ve yazma yoluyla bir topluluğa girer ve yapılan işin parçası olurlar. Bu da yazmanın sosyalleşmeyi sağladığını ve bireysel sorumluluğu öğretmeye yaradığını göstermektedir. Bu yaşlarda edindiği bilgilerin işe yaradığını ve grubun bir parçası olduğunu gören çocuğun öğrenme ve sosyalleşme motivasyonu bu durumdan olumlu etkilenecektir. İlkokul seviyesindeki öğrenmelerin akademik hayatın temeli olduğu düşünüldüğünde bu durumun önemi daha iyi anlaşılabacaktır.

Yazmanın önemli işlevlerinden biri de kültür aktarımıdır. Yazma sayesinde milli kültür öğeleri ve milletin yaşadığı tarihî olaylar ile geçmişteki dünyayı anlama ve yorumlama biçimleri anlaşılabilir. Sözelimi, Orhun Abideleri, Türk devlet anlayışı ve politik yaklaşımları hakkında zengin bilgiler sunarken Dede Korkut Kitabı da Türklerin günlük hayatları, dünyayı anlama ve algılama biçimleri, namus anlayışları vb. hakkında bilgi sunmaktadır. Özellikle Divanü Lûgat-it Türk, her alanda verdiği bilgilerle zengin bir kültür hazinesi durumundadır. Bu eserler yazılı hâle getirildikleri için bize kadar ulaşmıştır. Yazı, bilimsel konularda olduğu gibi kültürel alanda da koruyuculuk görevi üstlenmiştir. Kültür araçlarından biri olarak kabul edilen yazının bu bakımdan millî bir yönü de olduğu söylenebilir.

Bireysel iş ve görevlerde, kişisel gelişimde de yazma becerisi önem taşır. Yazma, kendini ifade etmeyi sağladığı gibi kendini keşfetmeyi de sağlayabilir, ayrıca bilişsel gelişimi sağlayıcı ve yansıtıcı niteliktedir. Etkili ve işlevsel bir yazma becerisi, kendini geliştirme ve kariyer yapmada kişilerin en büyük yardımcısı olacaktır. Bireysel başarı kazanmak, kariyer basamaklarında yükselmek, kişisel gelişimi sağlamak için yazma, bir anahtar görevi görmektedir. Örneğin çağımızda pek çok kurum personel, bursiyer veya öğrenci kabul ederken özgeçmiş veya motivasyon mektubu gibi belgeler istemektedir. Bu metinleri hazırlamada gösterilen titizlik ve anlatımdaki etkileycilik başvuru sonucunu önemli ölçüde etkilemektedir.

Eğitim öğretim hayatında başarı kazanmak, öğrendiklerini ifade etmek veya pekiştirmek için yazma becerisine ihtiyaç duyulur. Yazma, hemen hemen her derste becerilerin edinilmesinde, pekiştirilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılır. Ev ödevlerinde, projelerde, ders içi etkinliklerde yazma becerisini etkili biçime kullanmak gerekmektedir. Okullarda uygulanan açık uçlu sınavlarda, konuya hâkim olmak kadar yazma becerisine sahip olmak da başarıyı etkileyen önemli bir faktördür. Sözelimi, tarih dersinden sınava giren bir öğrenci sınavdaki soruların cevaplarını bilse dahi etkili yazamıyorsa bildiklerini ifade edemeyecek ve sınavdan düşük not almaktan kurtulamayacaktır.

Öğrenmenin yolunun genel olarak izleme, uygulama, okuma, dinleme gibi etkinlikler olduğu düşünülse de ilgili konudaki araştırmalar göstermektedir ki yazma da öğrenmeyi sağlar yani yazma da bir öğrenme aracıdır. Özellikle ilk okumanın öğreniminde yazma önemli bir araçtır. Genellikle sadece okumanın yazmayı desteklediği düşünülse de aslında bu etki karşılıklıdır. İyi yazanların iyi okuyanlar olduğu gibi iyi okuyanların da iyi yazanlar olması bunu desteklemektedir. Ayrıca yazma, öğrenilenleri tekrar etmenin ve yeniden üretmenin iyi bir yoludur.

Yazma formal bir beceridir, öğrenilmesi sistemli bir öğretim süreci gerekir. Öğrenciler ilkokula başladıklarında dinleme ve konuşma becerisini nispeten edinmiş hâledirler fakat okuma ve yazma becerileri için formal bir öğretim sürecine ihtiyaç duyarlar. İstisnalar dışında öğrenciler bu becerilerle ilk defa okulda karşılaşır. Öte yandan diğer becerilerde hayat içinde bilinçsiz de olsa birçok alıştırma yapma imkânı vardır, oysa yazmada çoğunlukla bu imkân söz konusu değildir. Bu yüzden yazma becerisine büyük önem verilmeli; kalıcı, işlevsel ve etkili bir öğretim yapılmalı, yazma becerilerinin özümsemesini sağlayacak etkinliklere sık sık yer verilmelidir. Etkinliklerden sonra ise öğrencilere yazma becerinin gelişmesini sağlayabilecek geribildirimler sunulmalıdır.

Yazma eylemiyle farklı türlerde metinler üretilir. Bu türlerden biri hikâyedir. Yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları veya durumları, şahıs ve zaman unsurlarına yer vererek anlatan kısa metin türü olarak tanımlanan hikâye Türkçe derslerinde yoğun olarak yer verilen bir türdür. Hikâye okurken ve yazarken kurgusal yapıyla etkileşime girilir. Kurgusal yapı üzerinden harekete geçirilen düşünce süreçleri, öğrencinin hem anlama hem de anlatma becerileri üzerinde olumlu etki yapabilir. Bir olayı veya durumu sistemli şekilde anlatmaya dayanan hikâye edici yazma

etkinlikleriyle düzenli ve detaylı düşünme becerileri öğrenciye kazandırılabilir. Bu da öğrencinin hikâye edici, bilgilendirici, ikna edici vb. bütün yazma türlerindeki başarısını etkiler. Ayrıca etkili ve verimli şekilde yapılan hikâye okuma ve yazma etkinlikleri, öğrencilere empati yapma gibi becerileri kazandırarak onların duyuşsal gelişimlerine katkı sağlar.

Genellikle bir derste işlenebilecek, analiz edilebilecek uzunlukta olmaları hikâyeleri Türkçe dersi için uygun okuma materyalleri hâline getirmektedir. Hikâyeler yoluyla ana dilinin nitelikli kullanımı öğrencilere gösterilerek pratik gramer öğrenimi sağlanabilir. Ayrıca hikâyeler çoğu zaman net olan olay örgüleri sebebiyle diğer tahkiyeli türler için de bir anahtar olarak değerlendirilebilir. Hikâyeler genellikle açık bir üslûba sahip olduğundan öğrenciye bir olayın nasıl anlatılacağını sezdirir ve bu da anı, gezi yazısı gibi türlerin öğretiminde kolaylık sağlar. Hikâyelerde kullanılan diyalog, monolog ve içmonologlar yardımıyla öğrencilerin konuşma becerisine katkı sağlanabileceği gibi kelimelerin günlük hayattaki kullanımları metin üzerinde gösterilerek öğrencilerin kelime serveti geliştirilebilir. Hikâyelerin yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları ele almaları ise okuyanlar için sosyal bir tecrübe kazanma fırsatı olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan hikâyelerle öğrencilere değerler eğitimi yapılabilir ve sosyal öğrenme sağlanabilir. Kısacası hikâye yazma becerisi, öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hikâye yazma becerisi ne kadar önemliyse öğrenilmesi ve öğretilmesi de o kadar zordur. Bu yüzden düzenli ve planlı bir öğretim süreci gerekir. Hikâye yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri olduğu unutulmamalıdır. Nitelikli hikâyeler yazmak için bütün bu unsurları birlikte seferber edebilmek gerekir. Çünkü yazma dediğimiz iş; harf, hece ve kelimeleri kâğıt veya ekran üzerine dökmekten çok daha karmaşıktır. Öncelikle yazan kişinin düşünme süreçlerini iyi yönetiyor ve kullanıyor olması gerekir. Başarılı bir şekilde organize edilemeyen düşünceler elbette başarılı şekilde yazılamayacaktır. Hikâye yazan kişinin hikâye yapısını kurduktan sonra bunları yazıya aktarabilmesi için birçok beceriye daha sahip olması gerekir. Gramer, semantik ve sentaktik hâkimiyet, metin türü bilgisi, şema bilgisi vs. eksikse yazmada yine başarısız olunacaktır. Bunların tamamı halledildikten sonra ise sıra, düşünceler doğrultusunda biçimlenmiş olan metni yüzeye aktarmaya gelmektedir.

Bunun için de düzgün ve okunaklı yazma veya klavye kullanma becerisi gerekmektedir.

Hikâye yazma öğretiminde çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından hareket edilmeli, yapılan etkinlikler çocuğa anlamlı gelmelidir. Süreçte şekil güzelliğiyle yetinilmemeli, üslup ve içerik üzerinde de durulmalıdır. İlgili etkinliklerde sadece estetik örneklerle değil günlük hayattan metin örneklerine de yer verilmelidir. Örneğin bir tutanaktaki hikâye edici unsurlar da ele alınmalıdır. Böylece işlevsel bir yaklaşım benimsenmiş olacaktır. Etkinliklerde günlük hayattan örnekler verilmesi, öğrencilerin zihninde sık belirdiği bilinen “Bunlar gerçek hayatta ne işimize yarayacak?” düşüncesinin de önüne geçilmesini sağlayacaktır. Öğrenci hikâye yazmayı neden öğrenmesi gerektiğini, hikâye yazma becerisinin kendine neler kazandıracağını bilmelidir.

Hikâye yazma becerisinin kazandırılması için uzun süreli ve etkili bir öğretime ihtiyaç vardır. Bunun için ise öğrencinin motive olmuş bir şekilde ve gönüllü olarak sürece katılması gerekir. Öğrencinin motive edilmesi için dikkati çekilmeli, keyif alabileceği, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, farklı duyularına hitap eden bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Etkinliklerin tekdüze olması motivasyonu düşürürken, çeşitli ve çok yönlü olması motivasyonu arttıracaktır. Videolarla, görsellerle, dramalarla, gezilerle yapılan öğrenme etkinlikleri daha motive edici olabilir. Artan motivasyonun başarıyı getirmesi beklenen bir durumdur.

Günlük hayatta geniş bir alanda çeşitli amaçlarla kullanılan görsellerin eğitim öğretim sürecinde de işe yarayacağı düşünülmektedir. Sadece alt sınıflarda değil bütün öğretim kademelerinde görseller yer alır. Görseller eğitim öğretim ortamlarında geri bildirim, ödül, teşvik, ipucu gibi amaçlarla kullanılmaktadır. Görsel kullanımının karmaşık ve soyut konuları daha anlaşılabilir ve somut hâle getirdiğini, ilgi çektiğini, dikkati uzun süre canlı tuttuğunu, zamandan tasarruf etmeyi ve anlamlı öğrenmeyi sağladığını gösteren araştırmalar mevcuttur. Ayrıca görseller içerdikleri yoğun anlatım sayesinde düşünce süreçlerini harekete geçirmeyi sağladıkları için düşünme eğitiminde de büyük öneme sahiptir.

Nasıl ki yazının geçmişi görsel işaretlere dayanmaktaysa okuma yazmanın temeli de okul öncesi çağdaki görsel faaliyetlere dayanmaktadır. Okuma yazma bilmediği çağda görseller yoluyla algılama faaliyetlerini gerçekleştiren çocuk, ilk

okuma yazma döneminde de resimli kitaplar sayesinde okuduklarını daha rahat anlayabileceklerdir. Bireyler süreç içinde basit düzeydeki bu faaliyetlerin yanı sıra, günlük hayatta okuma yazma yaparken görsellerle muhatap olmakta, profesyonel faaliyetlerinde ise şema, grafik vb. ile çalışırken yine görsellerle karşılaşmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi görseller ömür boyu insanların çevresinde ve kullanımındadır. Böyle geniş ve etkili bir kullanım fırsatı sunan görsellerin bütün eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi hikâye yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılmasının olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN KONUSU

Hikâye yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel destekli etkinliklerin hazırlanması bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisinin görsel destekli etkinlikler yoluyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma soruları ortaya konmuştur:

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin
 - a. Temel unsurlar boyutunda
 - b. Hikâye yapısı boyutunda
 - c. Anlatım boyutunda
 - d. Bütününde etkinliklerden önce ve sonra anlamlı bir farklılık var mıdır, varsa bu farklılığın kalıcılık düzeyi nedir?
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarında etkinlikten önce ve sonra anlamlı bir farklılık var mıdır, varsa bu farklılığın kalıcılık düzeyi nedir?
3. Haftalık etkinlikler sürecinde öğrencilerin etkinlikle ilgili kazanımlar doğrultusunda yazma becerileri nasıldır?
4. Çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma süreci ile ilgili görüşleri etkinliklerden önce ve sonra nasıldır?
5. Görsel destekli etkinliklerden sonra çalışma grubundaki öğrencilerin yazma davranış ve tutumlarına ilişkin öğrenci velilerinin gözlemleri nasıldır?

1. 4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yazma, okul hayatında ve günlük hayatta başarılı olmak için önemli bir yardımcıdır. Toplumsal hayatta yer alan kişilerin günlük hayattaki görevlerinin birçoğu yazmayla ilişkilidir. Okul hayatındaki öğrenciler ise hem öğrenmek için hem de öğrendiklerini ortaya koyabilmek için yazma becerisine ihtiyaç duyar. Kısaca yazma, hayatın içinde yer alan herkes için gerekli bir beceridir. Ancak bu becerinin ustaca ve akıcı biçimde kullanılabilmesi gerekir aksi takdirde ortaya çıkan yarı okuryazarlık veya gizli okumaz yazmazlık gibi durumlar, işlevsellik bakımından yazma becerisinin yokluğuna yakındır.

Yazma becerilerine sahip olmak, diğer metinlerle karşılaşıldığında gerekli analizlerin yapılması noktasında da öğrenciye yardımcı olur. Bu şekilde öğrenciler, eleştirel ve analitik düşünme gibi üst düzey düşünme süreçlerini de öğrenir ve kullanırlar. Diğer bir deyişle, yazma öğretimi hem okuduğunu tam olarak anlama becerisini hem de düşünme becerisini geliştirici bir etkinliktir. Yazma becerisi deyince akla sadece edebî ve estetik kaygılar değil günlük hayata dönük görevler de gelmeli ve yazma öğretimi bu doğrultuda gerçekleştirilmelidir. Böylece işlevsel ve anlamlı bir öğrenme süreci mümkün olabilecektir. Yazma eğitimi, doğrudan doğruya hayata hazırlama amacı taşımalıdır. Bu yaklaşım, yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkeleriyle de örtüşmektedir.

Yazma eğitiminin hayata hazırlama amaçlı gerçekleştirilmesi, sadece temel düzeydeki işlevsel yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik değildir. Form doldurmak nasıl ki günlük hayatta kullanılan bir yazma becerisiyse hikâye yazmak da aynıdır. Örneğin olay veya kaza tutanakları doldurmak, doğrudan hikâye edici yazma becerisini gerektirir. Bir olayın temel noktalarını nasıl ifade edeceğini, nasıl sıralayacağını bilemeyen bir kişi tutanak tutarken de gerekli açıklamaları yapamayacak, belki bu durumdan ötürü mağdur olacaktır. Dolayısıyla hikâye yazma becerisi sadece Türkçe veya edebiyat dersleriyle, dolayısıyla okulla sınırlı bir beceri olarak düşünülmemeli, işlevsel bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Bu bakımdan hikâye yazma becerilerinin öğretilmesine ve geliştirilmesine Türkçe derslerinde geniş şekilde yer verilmelidir.

Bütün eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi yazma becerisinin öğretilmesinde de yapılacak ilk ve en önemli iş öğrenciyi aktif olarak sürecin içine katmaktır. Öğrenci sürece aktif olarak katıldığında büyük ihtimalle öğretimde

başarılı olunacak ve hedeflenen beceriler öğrenciye kazandırılacaktır. Özellikle yazma gibi çok sayıda alt beceriyi işe koşmayı gerektiren becerilerde bu durum, zorunluluk hâlini almaktadır. Öğrencinin aktif katılımı özellikle uygulama becerisinin kazandırılmasında önemlidir.

Yazmada psikolojik, fizyolojik ve bilişsel bakımdan iyi bir performans göstermek gerekmektedir. Sistemli düşünemeyen, el kasları olgunlaşmamış veya hitap ettiği kişi ve grupların temel moral özellikleri konusunda bilgisiz olan bir kişi yazarken başarılı olamayacaktır. Bu yüzden yazan kişinin başarılı olabilmesi için sadece yazma konusunda teorik bilgi sahibi olması yetmez, gerekli uygulama becerisine ve deneyimine de sahip olması gerekir. Çünkü pratiğe nasıl döküleceği bilinmeyen bilginin varlığından söz etmek zordur. Bu bilginin kullanılmadığı için yok hükmünde olduğu söylenebilir. Aynı durum hikâye türünde de geçerlidir. Hikâyedeki metin yapısından ve bu yapının çok boyutluluğundan dolayı hikâye yazmayı öğrenmek/öğretmek için etkili bir öğretim sürecine ihtiyaç duyulur. İyi hikâye yazmak için hikâyede hangi unsurların yer alması gerektiğini, ne tür olaylardan bahsedilebileceğini, nasıl bir üslup kullanılacağını, hikâyeye nasıl başlanacağını, hikâyenin nasıl bitirileceğini vb. bilmek yetmez; bunun için zengin öğrenme ortamları ve etkinlikleri yoluyla edinilecek deneyimlere ihtiyaç vardır.

Hikâye yazma konusunda sistemli biçimde deneyim ve beceri kazandırmak için en uygun yerin okullar ve okullardaki ana dili eğitimi dersleri olduğu söylenebilir. Bu yüzden Türkçe derslerindeki hikâye yazma etkinliklerinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun düzenlenmesi ve çocuğa göre olması gerekmektedir. Bir etkinliğin çocuğa göre olması demek; çocuğun etkinlik sırasında bilişsel olarak kolay öğrenmesi, duyuşsal olarak kendini rahat hissetmesi, fiziksel olarak kendinden istenenleri zorlanmadan yapabilmesi demektir. Bunlar sağlandığında çocukta bütüncül bir gelişme yaşanması beklenebilir. Öğrenciyi merkeze almayan etkinliklerde ise çabalar boşa gidebileceği gibi öğrenme sağlanamayabilir, özgüven sarsılabilir ve çocuğun okula, öğretmenine, derslere ve eğitime olan bakış açısı olumsuz etkilenebilir. Bu ise eğitim öğretim faaliyetlerinde istenen, hedeflenen veya umulan bir sonuç değildir.

Öğrencilerin yazma ile ilgili etkinlikleri sıkıcı buldukları bilinmektedir (Göçer, 2010, s. 192). Ayrıca “bireyin tüm disiplin alanlarındaki başarısını etkileyen okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasındaki sorunlar irdelendiğinde, ana dili

olarak Türkçe öğretimi kapsamında, özellikle, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından ‘ne’yin ‘nasıl’ öğretileceği konusunun önemli olduğu ortaya çıkmaktadır” (Belet ve Yaşar, 2007, s. 71). Temel becerilerin hangi yöntem, teknik ve stratejilerle öğretilebileceği konusunda görüş birliği yoktur. Bu durum, dört temel beceriden biri olan yazma becerisi için de geçerlidir. Yazma becerisi; öğrenciler için öğrenilmesi, öğretmenler için ise öğretilmesi zor bir beceridir (Cavkaytar, 2010, s. 133; Çakır, 2010, s. 166; Duran ve Akyol, s. 2009, 818; Irvin, s. 2010, 3; Erdoğan, 2016, s. 274). Yazma ile ilgili bu teşhisler yazmanın geneline yönelik olduğundan hikâye yazma için de aynı durumların geçerli olduğu söylenebilir.

Görseller ise eğitim öğretim faaliyetlerinde sık kullanılan araçlardır. Yoğun anlatım sağlaması, dikkat çekmesi, anlamlı durumlar ortaya koyması görselleri önemli kılmaktadır. İlk okuma yazma dönemlerinde okuduğunu anlamayı kolaylaştıran görseller ilerleyen sınıflarda da karmaşık konuların öğrenilmesinde, soyut konuların somutlaştırılmasında vb. kullanılabilir. Görsellerin etkili ve nitelikli bir öğrenme ortamı yarattığını ortaya koyan, çeşitli derslerle ilgili gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma vardır (Alpan, 2008; Arslan ve Gürdal, 2012; Düzgün, 2000; Gülen ve Demirkuş, 2014; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Yalçın, Yiğit, Bal, Baştuğ ve Aktaş, 2003; Yemenici, 2007). Etkili bir öğretim ortamlarında önemli işlevleri yerine getirebilen görsellerin hikâye yazma becerisinin öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar vermesi beklenir.

İnsanlar günlük toplumsal, ekonomik ve sosyal faaliyetlerinde sürekli görsellerle iç içedir. İnsanların günlük faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için görselleri anlayabilmeleri ve en azından temel düzeyde kullanabilmeleri gerekir. Aksi takdirde bu önemli becerinin yokluğu yüzünden çeşitli zorluklar yaşanabilir. Toplum içinde yaşayan ve toplumsal rollere sahip olan her birey afişlerde, ilanlarda, trafikte, hastanelerde, okullarda, alışveriş merkezlerinde vs. birçok yerde görsellerle karşı karşıyadır, bu durum görselleri çok önemli kılmaktadır. Günümüzde büyük bir kitleye hitap eden ve çok sayıda kullanıcıya sahip olan pinterest, instagram, youtube gibi görsel odaklı uygulamalar da bu önemin derecesini göstermektedir.

Öğrenci toplumun bir üyesi olarak görsellere aşinadır ve doğumundan itibaren, bilinçli veya bilinçsiz, görsel bir öğrenme süreci içindedir. Dinleme ve görsel okuma, çocuğun okuma yazma bilmediği dönemlerde alternatifi olmayan

öğrenme teknikleridir. Tanıdık olduğu unsurların eğitim öğretim ortamında bulunmasının öğrenciyi daha rahat hissettirmesi mümkündür. Ayrıca görsellerin öğrencinin anlamakta zorlandığı soyut konuları somutlaştırmak, yapısal özellikleri, unsurlar arasındaki ilişki ve bağlantıları görünür hâle getirmek gibi öğretim sürecine sağlayabileceği birçok fayda vardır. Görsel destekli etkinliklerin öğrenci merkezli bir anlayışla gerçekleştirildiğinde çağdaş ve verimli bir öğrenme ortamı sunduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur.

Eğitim öğretimde görsellere yer verilmesinin motivasyonu artırması ve öğrenmeyi kolaylaştırması beklenen bir durumdur. Öte yandan bütün yazma öğretimi alanında olduğu gibi hikâye yazma öğretiminde de sorunlar yaşandığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Literatür tarandığında görsel destekli etkinlikler yoluyla hikâye yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu yüzden ve görsel destekli etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilebileceği düşünüldüğü için çalışmanın alandaki boşluğu doldurması ve Türkçe öğretimine katkı sağlaması umulmaktadır.

1. 5. TANIMLAR

Kazanım: Öğrencilerin bir ders, etkinlik veya etkinlikler bütünü sonucunda öğrenmesi beklenen beceriler.

Yazma: Duygu, düşünce ve izlenimlerin çeşitli yüzeylere belirli kurallar ve işaretler yardımıyla aktarılması.

Hikâye: Bir olay veya durumun 5 N 1 K (ne, nerede, nasıl, neden, kim) unsurları kullanılarak sözlü veya yazılı olarak anlatılması.

Olay Hikâyesi: Bir veya daha çok olayı anlatan hikâye türü.

Görsel: Gözle algılanabilen ve çeşitli düşünme süreçlerini harekete geçirme özelliği bulunan unsurlar. Resim, beden dili, fotoğraf, video vb.

Etkinlik: Amaçlara ulaşmaya, kazanımları edindirmeye yönelik hazırlanan öğrenme öğretme süreci.

Öğrenme Yaklaşımı: En iyi öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ele alan, yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamlarını biçimlendiren genel bakış açısı.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile ilgili temel kavramlara, tanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir. Ardından konuyla ilgili çalışmalara değinilmiştir.

2.1. YAZMA

Dinleme, izleme ve okumayla birlikte temel dil becerilerinden biri olan yazma hem günlük hayatta hem de okul hayatında geniş kullanım alanına sahip, çok önemli bir beceridir. Çağın ihtiyaç ve imkânlarına uygun olarak yazmanın nitelik ve işlevlerinde farklılaşmalar yaşansa da yazmanın öneminde bir eksilme olmamıştır. Literatür tarandığında yazma becerisinin farklı tanımları olduğu görülmektedir. Farklı bilim insanları tarafından yazma; “yazarın düşüncelerini organize ettiği ve dile getirdiği ardından yazdıklarını gözden geçirdiği öz yinelemeli bir süreç” (Goldstein ve Carr, 1996, s. 1), “belli bir amaca yönelen, kişisel, mesleki ve toplumsal yönlerden gerekliliği olan bir ifade şekli” (Aytan, 2010, s. 66), “alfabedeki harflerden veya daha başka sembollerden (rakam, noktalama işareti v.b.) faydalanılarak bir zemin üzerinde düşüncelerimizi sembollere dökme” (Engin ve Uygun, 2011, s. 198), “duyguları, düşünceleri ve tasarımları yazı ile anlatmak” (Baş ve Şahin, 2013, s. 33), “işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmaları” (Güneş, 2016, s. 20). “bir düşünme, bellek ve dil görevi bileşkesi” (Kellogg, 2006, s. 389), “görünmez olan zihni ortaya koymaya yarayan iyi bir düşünme ve öğrenme aracı” (Walshe, 1987, s. 22) şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak yazmayı zihindeki duygu, düşünce ve bilgileri, belli kurallar dâhilinde, gerekli işaretleri kullanarak bir yüzeye aktarmayı içeren bilişsel, duyuşsal, devinişsel yönleri bulunan ve yoğun zihinsel çaba gerektiren bir beceri şeklinde tanımlamak mümkündür.

İnsanlar yazarken harfleri çizer, düşüncelerini kâğıda aktarır, dil kurallarını uygular, düşüncelerini düzenler ve revize eder (Moffett, 1979, s. 278). Hatta yazma, tek başına bir düşünme şekli olarak kabul edilebilir (McLoughlin, 1995, s. 165). Yazma konusuyla ilgili düşünce süreçleri işe koşulmaz ve konunun farklı boyutları göz önünde bulundurulmazsa akıcı ve nitelikli yazmak mümkün olmaz (Kellogg, 2008, s. 3). Anlamanın bir diğer üreticisi ise okurdur. Buradan hareketle metinlerdeki anlamın yazar, metin ve okur arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Doğru bir kurgu oluşturulduğunda metin kendi kendini üretebilir (Parker, 1972, s. 1333).

İyi bir yazma ürünü anlatmak istediği her şeyi anlatabilmeli, amacı dışındaki hiçbir şeye yer vermemelidir. Aksi takdirde savruk bir üslupla yazılmış metinler okuduğunu anlamamanın önünde bir engel olan dikkat dağınıklığına sebep olabilir. Dikkatini toplayamayan okur, metnin esas noktalarını gözden kaçırabileceği için yazma eylemi amacına ulaşamaz ve okurun anlayamadığı, yeniden anlam kurma sürecine giremediği verimsiz ve işlevsiz bir okuma süreci ortaya çıkar. Bu, plansız ve düzensiz yazma etkinliklerinde çok görülen bir durumdur. Dolayısıyla yazma etkinliğinden önce metnin türüne göre konunun, kahramanların, ana fikrin, yan olayların, temel olguların vs. belirlenmesi yani ayrıntılı bir planlama yapılması, yerinde bir uygulama olacaktır.

Yazma ortaya çıkışı bakımından anlık bir eylem gibi görünse de aslında bir süreci kapsar. Yani kısa sürede ortaya çıkan yazı, uzun bir sürecin ürünüdür. Yazan kişi bu süreçte aktif olarak yer alır ve süreci yönetir. Yazının amacına ve türüne göre değişmekle birlikte yazma süreci McLean'a göre (2011, s. 38) yazma süreci beş adımda gerçekleşmektedir:

- “Yazma öncesi. Bu adımda yazar, belirlediği konu hakkında fikirler üretir ve bu fikirleri şekillendirmeye başlar.
- Fikir yapısının ana hatlarını çizme. Bu adımda yazar, yazının genel organizasyon yapısını kurar ve fikirleri ana hat hâlinde netleştirir. Genellikle bu adımda üretilen fikirlere ilave yapılır.
- Kabataslak yazma. Yazar, ilk adımda ortaya konan plan doğrultusunda fikirleri işler ve yazıya geçirir.
- Gözden geçirme. Bu adımda yazar, taslağı gözden geçirir ve gerek görürse içeriği yeniden şekillendirir. Paragraf ekleme veya silme, ana noktayı farklı biçimde ifade etme gibi işlemler yapılır.
- Düzenleme. Yazar, metni son kez inceler. Standart dil, dil bilgisi kuralları, yazım ve imlâ gibi unsurlar ele alınır. Bu aşama tamamlandığında metin son hâlini almış ve paylaşılmaya hazır duruma gelmiş olur.”

Görüldüğü üzere, yazma karmaşık ve aşamalı bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte taslak metin oluşturma, revizyon, yeniden yaratma gibi işlemler uygulanır, eleştirel ve analitik düşünme becerileri işe koşulur. Plansız ve sistemsiz bir yazma süreci sonucunda başarılı ürünler ortaya konamayacaktır. Yazma, ana dili yeterlilikleriyle düşünce süreçlerini ve fiziksel çabayı birleştiren bir beceridir. Ana dili becerilerini çok iyi kullanabilmek fakat düşünme süreçlerini kullanamamak veya tersi, yazma ürününün niteliğini olumsuz etkileyecektir. Süreç öncesinde yaratılan

düşünceler yazıyla bir yüzeye aktarılır. Çoğu zaman görülen ikinci dildeki yazma sorunlarının sebebi de budur. Yazar, ana dilinde gösterdiği başarıyı ikinci dilde gösteremeyebilir çünkü insanlar ana dilleriyle düşünür ve elbette bu düşünceleri yazıya aktarmak yabancı bir dile göre ana dilinde daha kolay olur (Berman, 1994, s. 30). Ancak bu zorluk, yazmanın iyi bir yabancı dil öğrenme/öğretme tekniği oluşunun göz ardı edilmesine sebep olmamalıdır.

İyi bir yazı yazabilmek için önemli ve ilgi çekici fikirlere yer verilmeli, mantıksal yapı iyi kurulmalı, doğru üslup tercih edilmeli ve dil, kurallarına uygun kullanılmalıdır (Peha, 2002, s. 8). Bunlara dikkat etmek, iyi bir yazma ürünü ortaya çıkacağının garantisi olmamakla birlikte iyi yazmak için ön şarttır. İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarından habersiz bir yazarın ürettiği dikkat çekici bir konusu olmayan, metinsel bütünlüğü ve üslûbu zayıf, anlatımı pürüzlü olan metin, okuyucuda istenen etkiyi ve doyumunu yaratamayacaktır. Bunlardan sadece biri dahi eksik olsa metin yine zayıf olacaktır. Yazma sürecinde eş güdümlü ve çok yönlü çalışılması gerekir.

Gramer, yazmanın önemli bir yönünü oluşturur (Chomsky, 1970, s. 288). Dilin karmaşık gramatik yapılarını başarılı bir kompozisyon hâlinde kullanabilmek, yazmada başarılı olanların ortak bir özelliğidir (Crossley, Roscoe ve McNamara, 2014, s. 189). Burada kastedilen, gramer konularını ayrıntılı ve derinlemesine bilmek değil pratik olarak uygulamaya dökülmektir. Bütün dillerdeki en estetik, güzel ve etkileyici ürünleri bilim insanlarının değil sanatçıların vermesi bu düşünceyi desteklemektedir. Bu bakımdan öğrencilere ana dilinin en zengin ve güzel kullanım örneklerini sunan metinler verilmeli, metinler üzerinde çok sayıda okuma ve yazma uygulaması yaptırılmalıdır (Çifci, 2004, s. 100). Bu doğrultuda yapılacak planlı okuma yazma etkinlikleriyle öğrencilere pratik gramer becerileri kazandırılabilir. Bu beceriler de yazma başta olmak üzere bütün dil becerilerinin daha etkili ve işlevsel kullanılmasını sağlayabilir.

İmlâ ve noktalama işaretlerine hâkimiyet, standart yazma için bir ön şart olduğu gibi üst düzey yazma becerileri için de önemli bir yeterliliklerdir (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzan, 2012, s. 330). Bu kuralların tatbiki, yazmanın eksiksiz ve başarılı olmasında şarttır (Demir, 2018, s. 121). İmlâ ve noktalamada yapılan yanlışlar yazarın yetkinliği hakkında soru işaretleri oluşturacağı gibi metnin inandırıcılığını ve ikna ediciliğini de olumsuz etkiler. İmlâ ve noktalaması doğru olan

bir metin, yanlışlarla dolu olana göre daha olumlu bir izlenim bırakacaktır. Ayrıca, kimi imlâ ve noktalama yanlışları cümlelerin anlamını bozabilir ve metnin yanlış anlaşılmasına ya da hiç anlaşılmasına sebep olabilir.

Yazma süreci dikkatli ve özenli bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Kâğıt üzerine harfler koymaktan çok daha karmaşık olan bu süreci başarıyla yönetebilmek için programlı hareket etmek gerekir. Gustavsson ve Hedlund’a (2011, 6) göre yazma süreci boyunca aklında tutulması ve göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalar vardır:

- Yazma bütün görevlerin bir parçasıdır.
- Düşünce ve fikirleri şekillendirmek için yazmak gerekir.
- Karalamalar yapılmalı ve başlangıçta söylenmek istenenlerin net olmayabileceği kabullenilmelidir.
- Yazma sürecinin aşamaları ve bu aşamaların nasıl ve neden gerçekleştirildiği hakkında notlar tutulmalıdır.
- Kullanılan kitap ve belgelerle ilgili bibliyografik veriler yazılmalıdır.

Yazmanın en yoğun ilişki içinde olduğu beceri, okumadır. Çünkü okurken yazmaya, yazarken ise okumaya ihtiyaç duyulabilir (Deane, 2011, 12). Okumada not alma gibi faaliyetlerle yazmadan yararlanılırken, yazmada ise hem düşünce ve bilgi süreçlerini destekleyici alt yapıyı kurarken hem de redaksiyon gibi aşamalarda okumadan yararlanılır. Ayrıca, iyi bir yazma eğitimi alan kişi okurken “ana düşünce ile yardımcı düşünceleri birbirinden ayırır, kurgudaki tutarlılıkları, olayların birbirine uygunluğunu, kişilerin kurgudaki davranışlarını kontrol edebilir” (Çifci, 2013, 59). Bu iki beceriden birini geliştirmek üzere yapılacak etkinlikler, diğerini de etkileyecektir.

Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde bazı programlarda konuşma ve yazma becerilerinin ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir (Çifci, Batur ve Duru, 2017, 231). Ancak konuşma ve yazma birbirinden çok farklı zihinsel, fiziksel ve duygusal boyutlara sahiptir. Yazmada bir hedef kitle bulunmakla birlikte, bu kitleyle doğrudan doğruya ve anlık olarak etkileşimde bulunma imkânı yoktur. Bu durum, yazarı psikolojik olarak zorlar (Karakoç-Öztürk, 2012, 61). Bu bakımdan yazmanın konuşma becerisinden zor olduğu söylenebilir. Ancak yirmi birinci yüzyılda

görülen teknolojik gelişmeler yazmaya da anlık etkileşim imkânı sunmuş ve bu zorluğu azaltmıştır.

20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başında görülen gelişmeler yazmayı da etkilemiş çeşitli dijital ortamlar, yapılan yazma çalışmalarında birincil kaynak olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Applebee ve Langer, 2009, s. 18). Ekran yazma araçlarının ortaya çıkması, yazma becerisinin gerektirdiği yeterlilikler konusunda değişiklikler yaratmış (Moran, 1983, s. 115), yazmayı çok boyutlu bir hâle getirmiştir (Morgan, 2017, s. 61). Teknolojik araçların ucuzlayıp yaygınlaşması ve kolay ulaşılabilir olması ekranik yazma araçlarının kullanımını arttırmıştır. Eskiden yazma aracı denince akla hemen kalem gelirken artık klavyeler de önemli bir yazma aracı hâline gelmiştir. Diğer bir deyişle, artık klavye de kalem kadar önemli bir yazma aracıdır. Hatta bazı bilim insanlarına göre kalem zamanla ortadan kalkacak ve yazmak için sadece klavye kullanılacaktır (Güneş, 2016, s. 20).

Bir yazı metni, konu ve yazar arasındaki dinamik ilişki sonucu ortaya çıkar (Ruth ve Murphy, 1984, s. 410). Yazma ürünü, kişisel deneyimlerin ve sosyal etkileşimin bir sonucudur (Hyland, 2009, s. 2). Nasıl ki olaylara yaklaşma şekli, olayları ve olguları kavrayıp yorumlama becerisi insanın entelektüel donanımıyla ilgiliyse yazma becerisi de aynı şekildedir. Yazma eyleminde bilgi ve tecrübelerden yararlanarak düşünce üretmek ve metin unsurları arasında bağlantı kurarak bir yapı oluşturmak söz konusudur (Wittrock, 1983, s. 601). Yazarın bilişsel ve duyuşsal donanımı ne kadar fazlaysa ürettiği yazılar da o kadar nitelikli ve etkili olacaktır. Donanımlı bir yazar tarafından üretilen etkili bir yazma ürünü aşağıdaki özellikleri taşır (Graham, 2016: s. 1):

- “Yazarı, hedeflerine ulaştırır. Bu hedefler, yazar veya öğretmen tarafından ya da yazar, öğretmen ve akranlar arasındaki işbirliği yoluyla belirlenebilir.
- Metin, konu ve hedef kitle açısından uygundur. Örneğin bir okul gazetesi için yazılmış ikna edici bir metin, çevrimiçi bir forum için yazılandan farklı olabilir.
- Fikirler, amaçlanan anlam ve içerik açıkça ifade edilir. Yazarın fikirleri iyi organize edilmiş ve okuyucu için açık ve etkili bir şekilde ifade edilmiştir.
- Okuyucuda istenen etki oluşturulur. Örneğin ikna edici bir metin okuyucuyu harekete geçmeye zorlarken, gizemli bir roman okuyucunun gerginlik veya şaşkınlık duygularını ortaya çıkarır.”

Yazma etkinliğinin sonunda yazarın yeterliliklerine, niteliğine, karakterine, dil ve düşünce yapısına yönelik ipuçları taşıyan ürünler ortaya

çıkar. Çünkü yazar kendini ne kadar gizlemeye veya farklı göstermeye çalışırsa çalışsın, metin yapısı içinde bu ipuçlarını vermekten kurtulamayacaktır. Bu durum sadece bilgilendirici metinler için değil kurgusal metinler için de geçerlidir. Yazar ister bir hikâye ister bir makale yazsın ürettiği metindeki kelimelerden, işlenen temadan vb. yazarın genel psiko-sosyal ve siyasî özelliklerine ulaşılabilir. Hatta bu bilgi edinme sadece yazarla sınırlı kalmaz, yazarın içinde bulunduğu zümreyi, entelektüel grubu, toplumsal çevreyi de kapsar. Bu bakımdan yazmanın bireysel ve toplumsal boyutları, yazmanın doğasını ve yazma ürününün anlamını kavramak için zorunluluktur.

2.1.1. Yazmanın Bireysel ve Toplumsal Boyutları

Bireysel, politik, sosyal, kültürel ve ekonomik yönleri bulunan yazma, diğer kişilerle, toplumla, kamu kurumlarıyla, ticari kuruluşlarla vs. iletişim için önemli bir araçtır (Moffett, 1979, s. 276). İnsanlar, hayat boyu başarı için bir anahtar olan yazmaya (Nielsen, 2012, s. 1) günlük hayatın çeşitli safhalarında ihtiyaç duyarlar (Arıcı, 2008, s. 210; Aytan, 2010, s. 66; Güney, 2016, s. 971). Temel dil becerilerinden olan yazma becerisindeki yetersizlik toplumsal hayatta çeşitli görevlerin ve rollerin yerine getirilmesinde zorluk yaratacaktır (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 185).

Kişiler görevlerini yerine getirirken fonksiyonel veya profesyonel olarak yazma becerisini kullanırlar. Bir memur tutanak tutarken, iş arayan bir kişi başvuru formu doldururken, bir vatandaş dilekçe yazarken, bir akademisyen makale veya tez üretirken, firmalar fiyat teklifi yaparken yazma becerilerini kullanır. Yazma becerilerini kullanmadaki maharet ilgili alandaki bilgi ve donanım kadar önemlidir. Çünkü yazılı veya sözlü olarak ifade edilemeyen bir fikir, teklif vb. gerçekten var olduğunu söylemek zordur.

İş hayatında yazma becerisi büyük öneme sahiptir. İletişimi güçlendiren, geliştiren bir beceri olarak yazma, iş dünyasında büyük öneme sahiptir (Radloff ve de la Harpe, 2000, s. 566). Personellerinde görülen, fark edilen yazma zayıflıkları birçok kurum kuruluş tarafından giderilmeye çalışılmaktadır. Örneğin birçok muhasebe firması, personellerinin yazma becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitimler düzenlemiştir (May ve Arevalo, 1983, s. 119). Reklâm metni yazarları, öğretmenler, avukatlar, yöneticiler, polisler, mimarlar vb. meslek grupları iş hayatlarında yazmayı profesyonel olarak kullanmak zorundadır. Bazı mesleklerde ise

yazma mesleği sürdürmenin şartlarından biridir. Örneğin akademisyenler için yazma, meslekî bir yeterlilik olmasının yanı sıra Grey ve Sinclair'in (2006, s. 449) ifadesiyle bir hayatta kalma yoludur.

Yazma, sosyal ve kültürel bir olgudur (Ahlsen ve Lundh, 2007, s. 4). Bir sosyalleşme aracı olarak yazma, insanların birbiriyle iletişim hâlinde kalmasını sağlar (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013, s. 3). Eski zamanlarda mektup gibi araçlarla haberleşilirken günümüzde bloglar, forum sayfaları, sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamalarıyla haberleşmek mümkündür. Önceleri zor koşullarda ve çok yavaş gerçekleşen yazılı iletişim, teknik ilerlemeler sayesinde daha hızlı ve kolay gerçekleşmektedir. Eskiden postaneler, telgrafhaneler, elçiler, tanıdıklar yoluyla kurulan yazılı iletişim, artık bilgisayar donanımlı araçların ve internetin olduğu her yerde anlık olarak kurulabilmektedir. İletişim araçları ve formları değişmiş olsa da asıl olan yine yazmadır. İletişim teknolojilerindeki bu gelişmeler yazmanın önemini daha çok artırmıştır.

Yazmada yazar kadar okuyan da önemli bir unsurdur. Yazar metnini oluştururken hedef kitlenin olası yorumlamalarını da tahmin etmeye çalışmalıdır çünkü yazarın anlatmak istedikleriyle okuyucunun ulaştığı sonuçlar çok farklı olabilir (Kellogg, 2008, s. 5). Diğer bir deyişle metin yanlış anlaşılabilir veya hiç anlaşılabilir. Bu yüzden hedef kitlenin zihinsel ve psikolojik özellikleri bilinmeli ve hesaba katılmalıdır. Bir sağlık problemi hakkında kaleme alınacak yazının doktorlar ve sıradan vatandaşlar için aynı şekilde yazılması beklenemez. Bu gruplar için ortak ve ortalama bir üslup belirlenmeye çalışılsa dahi anlatılanlar birinci grup için basit ve sıkıcı, ikinci grup için karmaşık ve yıldıracı olacaktır. Yazmada amaç yazarın kendini ifade edebilmesi ve düşüncelerini karşısındakine aktarabilmesi ise hedef kitleye uygun bir anlatım tercih edilmelidir. Bir yazının herkese hitap etmesi düşük bir olasılıktır.

Metin üretirken türe uygun üslup geliştirmek gerekir. Her metin türünün yapısı ve amacı farklı olduğu için üslubu da ona göre şekillendirilmelidir. Konuyu ele alış tarzı, kelime tercihleri, cümle yapıları, kullanılan geçiş ve bağlantı ifadeleri türe göre belirlenmelidir. Samimi ve duygusal ifadelerle yazılmış olan dilekçe, tutanak, rapor gibi yazılar inandırıcı ve ikna edici olamayacağı gibi nesnel ifadelerle yazılan, bilimsel veriler kullanılan hikâye, kişisel mektup gibi metinler de okuyan üzerinde etki bırakmayabilir. Ayrıca konu da hem üslup hem metin türü üzerinde

etkilidir. Ciddi bir ekonomik, siyasî, toplumsal konu ile ailecek yapılan haftasonu pikniği aynı şekilde anlatılamaz. Buradan hareketle, doğru üslup geliştirmenin konu, hedef kitle ve metin türüne bağlı olduğu söylenebilir.

Yazma ürünleri, bireysel bakış açısına ve yaratıcılık becerilerine bağlı olarak şekillendiği için aynı konuda birbirinden çok farklı ürünler ortaya çıkabilir (Kroll, 1998, s. 223). Yazmada yazarın bakış açısı, yetenekleri, deneyim ve bilgileri metni şekillendiren başlıca unsurdur. Aynı olayın farklı şekillerde ele alınabilmesi de bunun ispatıdır (Carver, 1985, s. 46). Yazılı metinler, düşünce süreçlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkar. İnsanın düşüncelerini ise yaşadığı sosyal çevre, deneyimleri ve entelektüel birikimi yaratır. İnsanlar bir konuyu kendi düşünceleri doğrultusunda farklı yönlerine ağırlık vererek ele alırlar. Entelektüel birikimi fazla olan bir yazar konuyu daha derinlemesine ve farklı yönlerini de hesaba katarak ele alır ve eğer ana dili becerilerine de sahipse etkili bir metin oluşturabilir. Bunun tersi durumlarda ise konu ya eksik ya sığ olarak ele alınacak ve okuyanı etkilemekten uzak bir metin ortaya çıkacaktır. Bu bakımdan aynı konuyu ele alan farklı yazarların eserlerini okumak hem eleştirel düşünmeyi hem de yazma becerisini geliştirmek için faydalı bir uygulama olabilir.

Yazma bir eylem olarak bilgi ve deneyimlerimizin olduğu kadar nöronlarla da desteklenen bir etkinliktir. Yazı çeşitli bedensel ve sinirsel süreçlerle üretilir ve ortaya çıkan unsurlar değiştirilebilir. Bu yüzden yazma süreci, doğrudan beyinle ilgilidir ve her şeyden önce düşünceyle ilgilidir demek mümkündür. Yazılı metinler üretilirken süreç içinde nöronlar uyarılır ve bu da beyin kapasitesinin gelişmesini sağlar. Buradan anlaşılacağı gibi bilişsel süreçler yazma üzerinde doğrudan etkiliyken yazma da bilişsel becerilerin gelişmesini sağlar (Menary, 2007, s. 622). Düşünce ve yazma ilişkisi genellikle şu dört şekilde gerçekleşir (Applebee, 1984: s. 577):

- “Yazılanların kalıcı olması, yazarın uzun süre yeniden düşünebilmesini ve onları gözden geçirebilmesini sağlar.
- Bağlamsal bütünlüğün sağlanması, yazının anlaşılmasını sağlar.
- Yazı sayesinde, yeni fikirleri, deneyimleri örgütlemek, düşünmek ve aralarındaki ilişkileri açıklamak mümkündür.
- Yazının aktif doğası dolayısıyla incelenmemiş, kontrol edilmemiş varsayımlar değerlendirilebilir.”

Yazara düşünceleri üzerinde tekrar tekrar düşünme fırsatı veren (Walshe, 1987, s. 23) yazma, yazarı düşünmeye, sistemli düşünme süreçlerini harekete geçirmeye ve bir konuyu derinlemesine ele almaya teşvik eder (Rao, 2007, s. 100). Yazma, aynı zamanda bir problem çözme (Aylar, 2020, s. 629; Flower ve Hayes, 1977, s. 449) ve bilgileri yeniden yapılandırma metodudur (Klein, 1999, s. 204). Daha önce de belirtildiği üzere yazma düşüncelerden doğar ve düşünceyi kurar. Problem çözme süreçlerinde konunun farklı boyutlarıyla ele alınması daha geniş bir bakış açısı sunarak konunun daha ayrıntılı ele alınmasını sağlar. Ayrıca beyindeki bilgiler, birbirinden bağımsız olarak değil bir sistem içinde ve ağlar hâlinde depolandığından kullanılmak için çağrıldıklarında birden çok beyin hücresini harekete geçirir ve bu da problem çözme sürecini hızlandırır (Günel, 2009, s. 200).

Yazma becerisi, sadece işlevsel ve bilişsel olarak değil duyuşsal olarak da büyük önem taşır. “Yazılı metin, okuryazar bir kültürün tarihsel gelişiminde düşünmek ve yazmak için bir iskele sağlayan, başkalarının okuyabileceği ve üzerinde düşünebileceği bir dış bellek biçimi olarak hizmet eder” (Kellogg, 2008: s. 2). Yazılanlar, kişilik yapısının somutlaşmış hâli olarak düşünülebilir. Bu bakımdan yazma etkinliği öğrenciyi hem bilişsel hem de duyuşsal olarak tanımak için öğretmenlere eşsiz fırsatlar sunar (Weiner, 1980, s. 48). Bu fırsatları değerlendirebilmek için ise yazma becerilerinin öğrencilere işlevsel ve etkili bir şekilde kazandırılmış olması gerekir. Çünkü yazma becerisinde var olan eksiklik ve yetersizlikler, bilişsel ve duyuşsal birikimin tam olarak ifade edilmesini engelleyebilir.

Nitelikli bir metin oluşturma becerisi aynı zamanda, genellikle, akademik başarının da bir yordayıcısı durumundadır (Kellogg ve Raulerson, 2007, s. 237). Çünkü iyi bir yazma becerisine sahip olan öğrenciler not tutma, özetleme, açıklayıcı yazma gibi beceriler sayesinde aktif olarak öğrenme ortamının içine girebilirler (Rasloff ve Harpe, 2000, s. 566). Bilgiye ulaşmak, kaydetmek, saklamak ve paylaşmak için geniş ölçüde yazma becerisinden yararlanılır (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013, s. 3). Örneğin etkili not alamayan bir öğrenci sadece dinledikleriyle veya metinlerden okuduklarıyla yetinmek zorunda kalacak ve öğretmenin anlattıklarından yeterince istifade edemeyecektir. Bu bakımdan bütün öğrencilerin bütün yazma faaliyetleri önem taşır (McVey, 2008, s. 293-294). Okul dışı hazırlık

çalışmalarında, araştırmalarda, projelerde ve açık uçlu sınavlarda da başarı için yazma becerisine sahip olmak gerekir (Fulwiler, 1982, s. 15).

Okuldaki bütün dersler az veya çok yazma ile ilişkili durumdadır (Harmer, 2004, s. 3; Demir-Atalay, 2015, s. 727; McGlynn ve Kelly, 2019, s. 40). Ana dili dersleri için zaten temel becerilerden olan yazma, diğer derslerde de önemli rol oynamaktadır. Matematikte problem çözmede, fen bilimlerinde deney raporu tutmada, herhangi bir derste proje veya araştırma görevi hazırlamada yazma becerisi kullanılır. Çok iyi araştırma yapan öğrenci bunu iyi rapor edemediyse, konulara hâkim olan öğrenci bildiklerini sınav kâğıdına aktaramadıysa, problem çözen bir öğrenci problem unsurlarını yazamadıysa başarısız olacaktır. Kısacası yazma yoluyla dil dersleri dışındaki derslerde de başarı sağlanabilir (Herrington, 1981, s. 387). Bütün derslerde başarılı olmak için ilgili disiplin bilgisine sahip olmak gerektiği gibi etkili bir yazılı ifade becerisine de sahip olmak gerekir. Yazma becerisi bu misyonunu yüzyıllardır belki bin yıllardır sürdürmektedir. Osmanlı medreselerinde yazmanın yeni bilgi öğrenme, öğrenilenlerin kaydetme ve öğrenilenleri unutmama amacıyla kullanıldığı bilinmektedir (Özyılmaz, 2002, s. 76-81).

Yabancı dil öğretiminin etkili yollarından biri yazmadır (Storch, 2018, s. 1). Sık yapılacak okuma ve yazma etkinlikleriyle yabancı dilin yapısı kavranabilir ve öğrenilen yabancı dil kuralları kalıcı hâle getirilebilir. Yabancı dil öğrencisi, öğrendiği ifade metotlarını bizzat kullanarak hedef dildeki anlatım ve düşünme becerilerini geliştirebilir (Hişmanoğlu, 2005, s. 55). Dilin pratik ve profesyonel kullanımına yönelik yapılacak yazma etkinlikleri öğrenilmek istenen yabancı dilin çeşitli mecralarda işlevsel olarak kullanılmasını sağlarken gramer odaklı bir dil öğretimi yerine aktif kullanıma dayalı bir öğretim daha etkili ve kalıcı olacaktır. Yeni bir dil öğrenen kişinin bu becerisini somut olarak göstermesi açısından yazma iyi bir araçtır. Burada, yazma öğretimi ve özellikle yabancı bir dilde yazma eğitimi veren kişinin dil bilgisi, metin yapısı, edebiyat, kültür gibi alanlarda donanımlı ve bilgiyi nasıl aktaracağı konusunda bilgili olmasına dikkat edilmelidir (Tiryaki, 2013, s. 38). Yabancı dil yeterliliğini ölçen birçok sınavda yazma becerisinin bir değerlendirme alanı olduğu unutulmamalıdır.

Yazma becerisindeki eksiklikler bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi lisans ve lisansüstü seviyelerde de ciddi bir başarısızlığa sebep olmaktadır (Alter ve Adkins, 2001, s. 503; Saltee, Hallett ve Tierney, 2011, s. 66). Çünkü araştırma

saftasında, ödevlerde ve bilimsel yayın hazırlama esnasında yazmaya büyük görev düşer. Ayrıca yazma, bilimsel bir konu üzerindeki görüşleri ifade etmede de önemli role sahiptir (Howard, Serviss ve Rodrigue, 2010, s. 178). Eğitim öğretim hayatının en üst kademelerinde olmaları itibarıyla bu seviyedeki öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz, sentez, yaratıcılık gibi becerilere sahip olmaları ve bu becerileri yazılı anlatımlarında kullanmaları beklenir. Yazma becerilerine ihtiyaç duyacakları iş hayatının eşiğinde olmaları da üniversite öğrencilerinin kendilerinden beklenen etkili yazma becerisine sahip olmalarını şart kılan bir başka durumdur.

Yazma becerisinden psikoloji alanında da yararlanılmaktadır. “Yazma, görünmez ruh dünyası ile maddenin görünür dünyası arasında bir köprüdür” (Moffett, 1979, 276). Obsesif kompulsif bozukluk gibi durumlarda kişinin yazdıkları ve yazarken gösterdiği tutumlar psikologlar için bir ipucu niteliğindedir (Daly, 1978, s. 10). Çünkü yazma sonucu ortaya çıkan eserler sadece bilgilendirici veya hikâye edici bir metin değil aynı zamanda metin yazarı hakkında zengin bir bilgi kaynağıdır (Ivanic, 1994, s. 3; Wardani, 2019, s. 64). Yazarın kullandığı kelimeler, oluşturduğu cümle ve paragraf yapıları, anlatım tarzı, ifade üslubu, yazı şekli, kâğıdı kullanım şekli vs. onun hakkında pek çok bilgi verecektir. Her yazar, ne türde ve konuda yazarsa yazsın aslında kendi hikâyesini yazar (Murray, 1991, s. 67).

Bireylerin yazma becerilerini kullanabilme durumları üyesi oldukları toplumun sosyo-kültürel durumu hakkında ipucu sunar. Ancak okuma yazma bilme oranı, ülkelerin gelişmişliği hakkında fikir veren bir veri kaynağı (Taşkaya ve Akbaşlı, 2008, s. 19) olmakla birlikte asıl önemli olan bu becerileri işlek, işlevsel ve nitelikli şekilde kullanabilmektir. Yoksa bir zemin üzerine harfleri, kelimeleri yazmayı bilmek yazma becerisine sahip olmak anlamına gelmez. Ülkeleri kültürel ve sosyal olarak gelişmiş hâle getirecek olan temel düzeydeki okuryazarlar değil işlevsel ve üretken okuryazarlardır. Temel okuma yazma becerisine sahip olmakla toplumun seviyesinin yükselmediği görülmektedir. Çünkü toplum “okuma yazma bilen cahillerle” dolu hâlde olabilir. Bunun önüne geçmek için ise etkili bir Türkçe eğitimi gerekir. Okuduğunun temel noktalarını kavrayamayan, bir kuruma dilekçe yazamayan, karıştığı basit bir kazada tutanak dolduramayan, düşünce süreçlerini işletemeyen bir okuryazarın ne kadar okuryazar olduğu şüphelidir.

2.1.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Amaca, ortama veya hedef kitleye göre uygulanan farklı yazma yöntem ve teknikleri vardır. Literatür tarandığında başlıca yazma yöntem ve tekniklerinin şu şekilde olduğu görülmektedir:

Yaratıcı Yazma: Bir konu ve olay hakkındaki duygu ve düşüncelerin engel kaygısı ve zorlama olmadan özgün bir üslupla veya farklı bir bakış açısıyla yazılı olarak ifade edilmesidir (Sarıkaya, 2020, s. 45). Bunun için, serbest düşünce ortamı ve rahat sınıf atmosferi sağlanmalıdır (Cemiloğlu, 2015, s. 176; Karadağ, 2016, s. 198; Uyğun ve Çetin, 2020, s. 3). Gerçi yazılı veya sözlü bir metni başka bir kâğıda olduğu gibi aktarmayı içeren yazılar dışında bütün yazmalar biraz yaratıcıdır (Kaufman ve Kaufman, 2009, s. 168). Bütün eğitim seviyelerinde hayatî öneme sahip olan (Earnshaw, 2007, s. 3) yaratıcı yazma için öncelikle yaratıcı düşünme becerisine, sonra da zihindeki düşünceleri kâğıda aktarabilecek yazma becerisine ihtiyaç duyulur (Temizkan, 2010, s. 628). Yaratıcı düşünme ve yazma, çoğu zaman bireysel ve toplumsal yorumlarla sınırlanmıştır (Harper, 2008, s. 161).

Hikâye Edici Yazma: Bir olayın veya durumun 5N 1K unsurlarına yer verilerek anlatılmasıdır. Hikâye, anı, masal, destan, efsane, fabl vs. türlerde kullanılan bir yazma tekniğidir (Cemiloğlu, 2015, s. 176). Hikâye edici yazma, sistematik bir çalışma sürecinde gerçekleşir ve eğitim gerektirir (Spindler, 2008, s. 23). Hikâye edici yazma yoluyla, eğlenceli vakit geçirme sağlanabileceği gibi propaganda, ikna, eleştiri gibi amaçlara da hizmet edilebilir. Geniş ve derin psikolojik tahliller yapmaya uygun bir tekniktir. Hikâye edici metinler, öğrencilere analiz, sentez, yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında kullanılabilir.

Betimleyici Yazma: Bir insanı veya insan dışı varlığı, mekânı, sosyal ortamı okuyanın gözünde canlandırmak amacıyla kullanılan yazma tekniğidir (Cemiloğlu, 2015, s. 176). Betimleme fizikî olabileceği gibi ruhî de olabilir. Betimleyici yazmayla şehirleri, insan davranışlarını ve görüntülerini, olayların geçtiği sosyal bağlamı canlandırmak mümkün olur (McCarthy, 1998, s. 5). Betimleme yapılırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareket edilmelidir. Sevdiği bir eşyayı tanıtması istenen öğrenci, en iyisini yazmak için uğraşacak ve yazma becerisini, kelime servetini geliştirecektir (Hauck, 1969, s. 2). Bu bakımdan yazma tutumunu ve

başarısını geliştirmede yararlanılabilecek bir tekniktir. Hemen hemen bütün tahkiyeli metinlerde kullanılan betimleyici yazma yoluyla anlatılanlara görsel bir yön eklenmesi, yazılanların daha ilgi çekici olmasını sağlayabilir. Hatta betimleme sözcüklerle resim çizme sanatı olarak tanımlanabilir.

Duygulandırıcı Yazma: Bir konuda şahit olunan, yaşanan bir olayın ya da okunan bir metnin öğrencilerde uyandırdığı duyguların ifadesini sağlayan yazma yöntemidir (Cemiloğlu, 2015, s. 176). Bu teknikte yazarın duyguları yansıtılır ve okuyanların veya dinleyenlerin de duygulanması hedeflenir. Amaç sadece duyguların paylaşımı olabileceği gibi ikna ve propaganda da olabilir. Bu teknik çoğunlukla şiirlerde, kişisel mektuplarda ve hikâye edici metinlerde kullanılan bir teknik olarak düşünülse de her metin türünde etkili olarak kullanılabilir. Duygulandırıcı yazmayla üretilen metinlerde olayın mantıksal boyutları atlanabilir, bu yüzden bu tür metinlerde okuyucuların dikkatli şekilde ve eleştirel yaklaşımla okuma yapmaları gerekir.

Kavram Havuzundan Kelime Seçerek Yazma: Bir metinde yer alan veya öğretmen tarafından verilen çok sayıda kavramdan istenenlerin seçilerek yazıda kullanılmasına dayanır (Cemiloğlu, 2015, s. 176). Kavram seçiminin öğrenciye bırakılarak öğrencinin yazma etkinlikleriyle istekleri doğrultusunda meşgul olması ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir. Bu teknik yoluyla, yeni öğrenilen kelime, kavram, atasözü ve deyimler anlatımda kullanılarak zihinde kalıcı hâle getirilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin kelime servetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir tekniktir.

Yeniden Yazma: Bir metnin temel kavramlarına dokunulmadan okuyanın kendi ifadeleriyle yeniden yazılmasıdır (Cemiloğlu, 2015, s. 176). İşlenen metinde verilmek istenen mesajın öğrenci tarafından ne düzeyde anlaşıldığı öğrencilerin yeniden ürettiği metinler yoluyla belirlenebilir. Bu yüzden okuduğunu anlamayı değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Ayrıca bu teknikle yapılacak yazma çalışmalarında aynı konunun ve olayın yazarın tercihinə göre farklı şekillerde anlatılabileceği öğrencilere gösterilerek eleştirel düşünme becerisine katkı sağlanabilir.

İkna Edici Yazma: Okuyucunun bir konudaki düşüncelerini değiştirmek ve metinde sunulan düşünceleri kabullenmesini sağlamak için kullanılan yazma

teknîğidir (Karadağ, 2016, s. 198). İkna edici metin yazarı, okuyucunun kendisi gibi düşünmesini ve bu doğrultuda eyleme geçmesini hedefler (Nippold, Ward-Lonergan ve Fanning, 2005, s. 128). Duygusal öğelere sıklıkla yer verilen (Spencer, 2005, s. 4) bu tür metinlerde retorik unsurlar, propaganda teknikleri vb. kullanılır. Dilekçeler, iş mektupları, reklam metinleri, propaganda yazıları vs. ikna edici yazmanın en sık kullanıldığı türler olmakla birlikte, her yazılı metinde az veya çok ikna çabası vardır. Bu ikna girişiminin konusu bir yemek daveti, iş teklifi veya yatırım tavsiyesi olabilir.

İşbirliği Yaparak Yazma: Birden çok öğrencinin yazma sürecinin çeşitli aşamalarında birlikte çalışmasıdır (Karadağ, 2016, s. 199). Kesintili yazma ve grup hâlinde yazma olarak ikiye ayrılır (Louth, McAllister ve McAllister, 1993, s. 217). Öğrenciler, işbirliği yaparak yazma çalışmalarında bireysel çalışmalarına göre daha nitelikli metinler üretebilirler (Storch, 2005, s. 153). Öğrenciler bu yolla problem çözme, olay veya olguyu farklı açılardan ele alma becerilerini geliştirebilirler. Bu yazma tekniği sayesinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra sosyalleşmeleri de sağlanabilir. Öğrenciler birbirlerinden yeni bilgiler, beceriler öğrenebilir, olumlu bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Yazma görevindeki başarı veya başarısızlık, bütün grubun sorumluluğundadır. Öğretmen, rehberlik yapma görevini etkili şekilde yerine getirmelidir.

Modelli Yazma: Öğretmenlerin yeni yazma stratejilerini ve becerilerini öğrencilere kazandırmak için kullanabilecekleri bir yöntemdir. Süreçte, öğretmen sesli düşünerek bir metin yazar, öğrenciler de bu süreçte onu izler ve sonrasında öğretmenlerinin yaptıklarını adım adım uygular (Karadağ, 2016, s. 199). Öğrencilerin yeni öğrendikleri bir tekniğin nasıl uygulanacağını ayrıntılarıyla görmeleri, tek başlarına yapacakları etkinliklerde daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Bu tekniğin başarısı öğretmenin yazmadaki ustalığına ve canlandırma becerisine bağlıdır.

Birlikte Yazma: Öğrencilerin ve öğretmenin işbirliği yaparak yazmalarıdır. İşbirlikli yazmadan farkı öğretmenin de yazma çalışmasına katılmasıdır. Sürecin başından sonuna kadar öğretmen de aktiftir (Karadağ, 2016, s. 199-200). Öğretmenin görevi, işbirlikli yazmadaki gibi rehberlik veya modelli yazmadaki gibi modellik değildir. Öğretmen de öğrenciler gibi aktif bir yazıcıdır ve öğrencilerle aynı anda ve ortamda çalışır. Bu tekniğin kullanılabilmesi için öğretmenin iyi bir yazar olması gerekir.

Rehberli Yazma: Öğretmenin benzer niteliklere sahip öğrencileri bir araya getirerek onların ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere rehberlik yapmasıdır (Karadağ, 2016, s. 200). Bu teknikte bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğu için sınıfın tamamına göre hazırlanan etkinliklere nazaran daha başarılı sonuçlara ulaşılması beklenir. Farklı düzeylerde öğrencilerin bulunduğu sınıflar için idealdir. Bütün seviye grupları için etkinlik hazırlanmazsa sınıf yönetimi zorlaşabilir.

Güdümlü Yazma: Öğrencilerin belirlenen bir konuyu istenen türde etkili bir şekilde yazmalarına dayanan yazma tekniğidir (Karadağ, 2016, s. 200-201). Öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri, dil bilgisi kurallarını, sentaktik ve semantik bilgileri vs. kullanmaları istenebilir. Dikte yapma, dikteli kompozisyon, not alma, öz yazma, ana hatlarını belirleme, özetleme gibi alt türleri vardır (Koç, 2017, s. 38-39). Bu teknik sayesinde, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğrenilip pekiştirilmesi, ağız ve şive özelliklerinden kaynaklı yazma ve konuşma hatalarının düzeltilmesi, okuduğunu anlamının kontrol edilmesi sağlanabilir. Güdümlü yazma, bir yazma tekniği olduğu gibi dil bilgisi, imlâ, noktalama gibi konular için de bir öğretim ve tekrar yöntemidir.

Serbest Yazma: Okul içinde veya okul dışında öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda uygulanan yazma tekniğidir (Karadağ, 2016, s. 201). Öğrenciye birkaç konu verilerek aralarından istediğini seçmesi istenebileceği gibi konu seçimi tamamıyla öğrenciye de bırakılabilir (Koç, 2017, s. 40). Bu teknikle öğrencilere bireysel çalışma alışkanlığı kazandırılabilir ve öğrencilerin kendi yazma başarılarını görmeleri ve özgüven kazanmaları sağlanabilir. Tekniğin uygulanabilmesi için öğrencilerin metin türleri hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekir. Bazı öğrencilerde görülen konu bulamama, türe karar verememe gibi durumlarda öğrencilere rehberlik edilmelidir.

İşlevsel Yazma: Bu teknikte etkileyici veya duygulandırıcı bir metin üretme kaygısı yoktur (Battison ve Goswami, 1981, s. 8). Günlük hayatta yazma ile ilgili görevlerin yerine getirilmesine dayanan yazma tekniğidir. Dilekçe, reklam, senet, tutanak, davetiye vs. yazmak bu tekniğe örnektir. Öğrenim durumu, mesleği, sosyo-ekonomik düzeyi fark etmeksizin toplumsal yaşamda yer alan herkesin ihtiyaç duyduğu bir beceri olduğu için yazma derslerinde önemle üzerinde durulması gereken bir tekniktir. Gerçek hayatta yoğun olarak kullanılan yazma görevlerine derslerde de yer verilmesi hem öğrencilerin işlevsel yazma becerisini geliştirecek

hem de yazma motivasyonlarını arttıracaktır. Bu teknik, özellikle yetişkinlere yönelik okuma yazma öğretimi çalışmalarında sıkça kullanılır. İşlevsel yazamayanlar, yazma becerilerine de tam hâkim değildir.

2.1.3. Yazmanın Öğretilmesi

Eğitim sisteminin amaçlarından biri de bireyleri yazma becerileri ile donatmaktır (Benton ve Kiewra, 1986, s. 377; Zvacek, 1988, s. 29). Çok eski bir geçmişe sahip olan yazma öğretimi (Dysthe, 2001, s. 1) sıklıkla ilkököl 1. sınıftan itibaren başlamaktadır. Konuşma ve dinleme becerilerini çok basit düzeyde ve bilinçsizce de olsa önceden kullanan öğrenci, okula geldiğinde genellikle ilk defa yazar. Bu açıdan yazma becerisinin diğer temel becerilere yaslanarak geliştiği söylenebilir (Arıcı ve Ungan, 2008, s. 20). Temel yazı becerileri odaklı başlayan yazma öğretimi öğrencinin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimine paralel olarak karmaşıklaşır (Aytan, 2017, s. 6).

Temel eğitimin ilk yıllarında edinilen alışkanlıklar, okuma yazma becerisini şekillendirecektir (Babayiğit ve Erkuş, 2017, s. 273; Öz, 1999, s. 3). Yazma eğitimine başlama için en uygun yaş hakkında farklı görüşler olsa da yazma öğretiminin eğitim öğretimde başarılı olmak için bir eşik ve zor bir süreç olduğu noktasında görüş birliği vardır (Güneş, 2013, s. 280). Ayrıca okul öncesinde yapılan basit çizgi çalışmaları, harflerin üstünden çizgiyle takip etme gibi etkinlikler eğitim hayatının ilerleyen yıllarında okuma yazma öğretiminde daha iyi bir performans gösterilmesini sağlayacaktır (DeFord, 1980, s. 162; Puranik, Lonigan ve Kim, 2011, s. 473; Yılmaz, 2012, s. 321).

Drexler, Dawson ve Ferdig'e göre (2007, s. 140) yazma öğretimi yazma, okuma ve aritmetiğin temel taşı durumundadır. Yazma öğretiminde bilişsel veya çevresel etkenlerden birinin diğerine göre daha etkili olduğunu kabul eden yaklaşımlar bulunmakla birlikte bu konuda bilişsel ve çevresel etkenleri birlikte ele alan eklektik bir yaklaşımı benimsemek daha doğru olacaktır (Gabraith ve Rijlaarsdam, 1999, s. 106). Ayrıca yazma gibi zor ve karmaşık becerileri alt parçalara bölüp öyle öğretmek gerekir (Levy ve Ransdell, 1995, s. 767). Bu yüzden öğrencilerin kendilerini rahat ve etkili şekilde ifade edebilecekleri bir yazma öğretimi gereklidir (Uygun ve Çetin, 2020, s. 1). Yazma öğretiminde göz önünde

bulundurulması gereken bazı temel ilkeler vardır (Perl, Pekala, Schwartz, Graves, Silver ve Carter, 1983, s.22):

- “Deneyim. İnsanlar, yazmayı yazarak öğrenir. Öğretmenler öğrencilerinin iyi yazmalarını istiyorlarsa sınıflarında yazma fırsatları vermeli ve başarılı bir yazardan örnekler vererek öğrencilerine bir model sunmalıdır.
- Kendi kendini gözleme. Tüm yazarların bir kompozisyon oluşturma süreçleri vardır. Eserin yapısının nasıl kurulacağını öğretmek yazma dersinin hedeflerinden biridir. Öğrencilerin yazarken bir “işlem günlüğü” tutmaları sağlanmalıdır. Bu notların paylaşılmasıyla kompozisyon oluşturma süreci hakkında bir bilgi birikimi oluşur.
- Silsile. Yazma farklı tür ve söylem biçimlerini denemeyi ve bunlarda uzmanlaşmayı içerir. İçeriği farklı bakış açıları ve farklı edebî türler aracılığıyla keşfetmek, yazma anlayışı geliştirmenin en iyi yoludur.
- İşbirliği. Öğrencilere bir yazıyı, özellikle de devam etmekte olan bir yazıyı nasıl okuyacaklarını ve cevaplayacaklarını öğretmek, yazma dersinde öğretmenin temel görevlerinden biridir. Öğrencilere, başka bir öğrencinin yazdıkları hakkında nasıl geri bildirim verileceği öğretilir. Ayrıca bu teknik, yazarların öğretmen ve akran değerlendirmesi olmadan kendilerini geliştirmelerine de teşvik eder.
- İzleyici. Yazarlar, bir izleyici ile muhatap oldukları duygusunu içselleştirmelidirler. Sınıftaki öğrencilerin yazdıklarını bir veya birkaç arkadaşına ya da bütün sınıfa okuması, izleyici duygusunu somutlaştırır.
- Yazarlık görevi. Yazmanın nihaî sorumluluğu yazara aittir. Yazarların ne yazacaklarına ve nasıl yazacaklarına kendilerinin karar vermesi gerekir. Hedef kitleye uygun yazmak da yazarın; sınıfın ve öğretmenin desteğiyle yerine getireceği bir görevdir.”

Yazma hem küçük çocuklar için hem de yetişkinler için zor bir beceridir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011, s. 465). Hatta birçok üniversite öğrencisi, yükseköğrenim için gerekli olan yazma becerilerine sahip değildir (Carter ve Harper, 2013, s. 286). Yazmanın karmaşıklığı gözönüne alındığında tam olarak anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi normaldir (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013, s. 4). Sadece sınavlara odaklanmış olsalar da öğrencilere etkili bir yazma becerisi kazandırmak da eğitim kurumlarının önemli yükümlülüklerindendir (Applebee ve Langer, 2009, s. 27) ve bunun için sistematik bir öğretim süreci gerekir (Kellogg, 2008, s. 22).

Bu sürecin ne şekilde işletileceği, öğrencilere konu bulma, paragraf ve metin yapısını oluşturma, türe uygun anlatım biçimini seçip kullanma becerilerinin nasıl

kazandırılacağı öğretmenler için bir soru işaretidir (Raimes, 1991, s. 413). Çeşitli metin türleri farklı beceriler gerektirmektedir. Bu yüzden de yazma eğitimine tür odaklı yaklaşım yerinde olacaktır (Marshâll, 1991, s. 3). Hepsinin ayrı ayrı faydaları olan (Foong, 1999, s. 1) dil öğretimine yönelik teori ve yaklaşımların eksik veya hatalı yönlerinin de bulunması normaldir (Arapoff, 1967, s. 33). Bu yüzden derslerde farklı yöntem ve tekniklere bütüncül bir bakış açısıyla yer vermek doğru bir yaklaşım olacaktır. Yazma öğretiminde öğrencilere verilecek süre de iyi ayarlanmalıdır, kısa süre verilmesi etkinliğin yetiştirilememesine sebep olabilir, gereğinden fazla zaman verilmesi ise olumlu bir etki yaratmaz (Walker ve Riu, 2008, s. 18), hatta süre çokluğundan dolayı dikkat dağılabilir.

Yazma eğitimi etkinliklere dayalı olarak yapılmalıdır, sadece teorik eğitim verilir ve sık sık uygulama yapılmazsa istenen sonuçlar elde edilemeyebilir (Kellogg ve Whiteford, 2009, s. 250). Öğrencilere bağımsızlık tanıyan bir sınıf ortamında, yapay görevlerden ve baskıdan uzak, yaratıcılık gerektiren ve seviyeye uygun yazma etkinlikleri tercih edilmelidir, bu güçlü ve özgür sınıf ortamı öğrencilerin gelişimlerinin ve kendilerini rahatça ifade etmelerinin sağlanmasında faydalı olacaktır (White, 2000, s. 21). Öğretmen tarafından tercih edilen yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere göre değişmekle birlikte genel olarak bir sınıftaki yazma etkinliği aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Spivey, 2006, 1-2):

1. “Yazmaya hazırlık. Çocuklar, yazma fikirlerini üretmek için beyin fırtınası yaparlar. Grafikler, hikâye ağları ve kelime listeleri oluşturulur, yazma amacına ve türüne karar verilir.
2. Taslak oluşturma. Çocuklar fikirlerini kâğıda yazarlar. Öğrencinin imlâ ve noktalama kuralları, gramer yanlışları, paragraf yapısı vs. üzerinde durmadan sadece kendi fikirlerine odaklanabilmesidir.
3. Akran Düzenlemesi. Yazılan metin sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşılır ve onların da önerileri alınır. Kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve neden sorularının cevapları bulunur, çocuklar kendi aralarında yazıyı nasıl daha net bir hâle getirebileceklerini tartışırlar.
4. Gözden geçirme. Sınıf arkadaşlarının önerileri doğrultusunda metin şekillendirilir. Öğrenci metnine son hâlini verir. Öğretmen bu aşamada devreye girer ve geri bildirimde bulunur.
5. Düzenleme. Çocuklar metinde düzeltmeler yapmak için öğretmen ve akranlarıyla birlikte çalışır.

6. Nihâî Taslak. Öğrenci metnine son hâlini verir ve arkadaşlarıyla metin üzerine tartışır, bu aşamada öğretmen son düzeltmelerini yapar.

7. Paylaşma. Öğrenci metnini en güzel el yazısıyla veya bir klavyeyle yeni bir kâğıda geçirir. Ortaya çıkan metin sınıf panosu, okul gazetesi, çocuk dergileri vs. platformlarda paylaşılır.”

Yazma etkinlikleri öğrencilere fikirlerini, duygularını ve deneyimlerini keşfetme imkânı vermeli, bunları bütüncül metin yapıları hâlinde ifade etme, dili kurallarına uygun şekilde kullanma becerilerini kazandırmalıdır (Keen, 2017, s. 384). Becerideki gelişimi takip etmek için yazma ürünleri etkili ve anlamlı bir şekilde değerlendirilmelidir. Öğrenci bir yazma görevinden aldığı harfin, sembolün ya da puanın niçin verildiğini bilmelidir. Bu yüzden öğrenciye nerede, nasıl yanlışlar yaptığı gösterilmelidir. Bu ölçme değerlendirme sürecinin iyi yönetilmesi gerekir. Yazma öğretiminde verilen nitelikli ve anlamlı geri bildirimler, yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkiye sahiptir (Kepner, 1991, s. 311). Bu geribildirimlerden sadece dil derslerinde değil bütün derslerde konuya entegre olarak faydalanılmalıdır (Radloff ve de la Harpe, 2000, s. 570).

21. yüzyılda öğrencilerin okul dışı iletişim ve öğrenmeleri, çoğunlukla televizyonlar, bilgisayarlar, elektronik oyunlar, akıllı telefon ve tablet uygulamaları vb. araçlarla gerçekleşmektedir (Vincent, 2006, s. 51). Teknolojik araçlar, öğrencilerin sınıf içi ve dışı öğrenmelerinde gittikçe artan bir rol üstlenmektedir (Graham, 2016, s. 1). Bilgi ve bilişim çağı olarak kabul edilen çağımızda bilimsel ve teknik gelişmelerden her alanda olduğu gibi yazma öğretimi alanında da yararlanmak yerinde olacaktır. Bu şekilde hem öğrencinin ilgilerine hitap edilerek derse aktif katılımı sağlanabilecek hem de yazma becerisinin yanı sıra çağın gereklerinden biri olan bilgisayar becerileri öğrencilere kazandırılabilir. Örneğin etkili ve geribildirime dayalı olarak yapılan blog çalışmaları, öğrencilerin yazma becerilerini arttırmaktadır (Vurdien, 2013, s. 140). Hipermetin oluşturma gibi çalışmalar da bilişim becerilerinin yoğun kullanımını gerektirdiği için öğrencinin ilgisini çekmesi dolayısıyla yazma etkinliklerine katılımı gönüllülük ve motivasyon sağlamaktadır (Applebee ve Langer, 2009, s. 26).

Gramer çalışmaları, cümleleri analiz etme ve birleştirme gibi etkinlikler, yazma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Hudson, 2001, s. 2). Dil bilgisi kurallarını bilmek ve uygulayabilmek yazma becerisine katkı sağladığı gibi

yazma öğretimi yoluyla dil bilgisi öğretimi de yapılabilir. Yapılan araştırmalar, yazma etkinlikleri bağlamında yapılan dil bilgisi öğretiminin doğrudan öğretimden daha verimli olduğunu ortaya koymuştur (Myhill, Jones ve Watson, 2013, s. 90; Weaver, 1996, s. 23). Zaten uygulama fırsatı verilmeden anlatılan kuralları öğrencinin uygulaması zor hatta imkânsızdır.

Yazma öğretimi kapsamında öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırılabilir. Bu beceriler sayesinde öğrenme daha kolay ve güçlü olmakta, bireyin olayları okuma ve anlama kabiliyeti gelişmektedir (Güneş, 2003, s. 39). Derslerde yapılacak eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı vb. düşünme etkinlikleri yazma becerisini de olumlu etkileyecektir çünkü yazı düşüncenin somutlaşmış hâlidir. İnsanlar yazarken kafalarındaki düşüncüyü işlemeye devam ederler, fark edilen eksiklikler tamamlanır, gereksiz olduğu sezilen kısımlar çıkarılır. Bu da yazarken düşünme süreçlerinin harekete geçirildiğini göstermektedir. Araştırmalar bilişsel eğitimin yazmayı olumlu etkilediğini gösterdiği için düşünce eğitimiyle ilgili bütün etkinlikler, aynı zamanda yazma öğretiminin bir parçası sayılabilir (Mertes, 1991, s. 24). Örneğin soru sorma becerisi hem yazma etkinlikleri sayesinde gelişebilir hem de yazmayı geliştirebilir (Odell, 1975, s. 13).

Yazma eğitiminde müzikten de yararlanılabilir. Dilin özenli kullanıldığı, zengin kültür içeriğine sahip müzik eserleri bu konuda etkili materyallerdir. Özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinin sıklıkla dinledikleri bilinen müzik türleri bu amaçla kullanılabilir. Örneğin Türk şarkıcılar Barış Manço ve Tarkan'ın şarkılarında Türkçenin zenginliklerine sıkça yer verdikleri görülmektedir. Yazma etkinliklerinde ifade gücü ve estetik zenginlik sağlayan deyim ve atasözlerinin öğretiminde, kullanımlarının örneklenmesinde bahsedilen şarkıcıların eserlerinin kullanılmasıyla etkili yazma öğretiminin yanı sıra eğlenceli, dikkat çekici ve rahat bir sınıf ikliminin oluşturulması da sağlanabilir.

Okul öncesi dönemde etkinlikler yoluyla öğrencilerin dilin yapısını kavramaları ve şifrelerini çözmeleri sağlanabilir (Standley ve Hughes, 1997, s. 85). Bu dönemde yapılan etkinlikler öğrencilerin yazma becerisi için sağlam bir temel oluşturulabilir (Cabell, Tortorelli ve Gerde, 2013, s. 658). Ninniler, tekerlemeler, türküler, çocuk şiirleri gibi ürünler genellikle dilin seçkin unsurlarıdır. Bu yaştan itibaren dilin kullanım özelliklerini örtük biçimde öğrenen öğrenci zamanla dili kullanma açısından ustalaşabilir. Okul öncesindeki performans ve eğitim büyük

oranda ilerideki akademik başarısını da yordayacaktır (Pinto, Bigozzi, Gamannossi ve Vezzani, 2012, s. 351). Dolayısıyla bu etkinlikler geleceğin yazarlarını yetiştirmek açısından önemlidir.

Yazma eğitiminde sosyal yön ihmal edilmemeli, derslerde sosyal etkileşime yönelik etkinliklere yer verilmelidir (Reither ve Vipond, 1989, s. 855). Yazma, bireysel yönleri baskın bir beceri olduğu için öğretiminde öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik çevrelerden geldikleri ve birbirine benzemeyen geçmişlere sahip oldukları göz önünde bulundurulmalıdır (Park, 2013, s. 337). Yazma becerisinin önemine inanmayan bir sosyo-kültürel ortamdan gelen veya yaşadığı çevrede yazma becerisinin işe yaradığını görmeyen öğrencileri öncelikle yazmanın önemi konusunda ikna etmek gerekecektir. Aksi durumda motivasyon sağlanamaz ve öğretimin başarılı olması zorlaşır. Yazma becerisine sahip olmanın önemini kavrayamamış öğrenciler hem kendi gelişimlerine ket vuracak hem de yaşadıkları topluma istenen yararlılığı gösteremeyeceklerdir (Reising, 1997, s. 72).

Yazma eğitiminde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmen yazmanın önemine inanmalıdır, yaptığı işin önemli olduğuna kendi içinde ikna olmayan bir insan o işte başarılı olamaz (Holly, 1989, s. 78). Kendini iyi bir yazar olarak gören ve yazan bir öğretmenin yazma eğitiminde daha başarılı olması beklenir (Frager, 1994, s. 277). Öğretmen güdüleme, dikkat çekme, uygulama, ölçme değerlendirme süreçlerini bilmeli ve kullanabilmelidir. Ancak yazma öğretiminde başarı sadece öğrenci, öğretmen ve uygulanan tekniğe bağlı değildir; kültürel değerler, okulun ve toplumun genel atmosferi, günlük hayatta karşılaşılan örnekler ve ebeveynler de bu alandaki başarıyı doğrudan etkiler (Moffett, 1979, s. 279).

Bilindiği üzere dil becerileri aslında bir bütündür. Yazma öğretiminde sık yapılan bir hata sürekli doğrudan öğretim metodunun benimsenmesi, sadece yazma etkinlikleri yapılması ve okumanın bu konudaki öneminin göz ardı edilmesi, okumaya yeterince zaman ayrılmamasıdır (Deford, 1981, s. 653). Okuma ve yazma becerilerinin ortak yönlerinden hareketle her iki becerinin de öğretimi daha iyi yapılabilir (Cascardi, 2019, s. 315). Çünkü her ikisi de düşünceleri ve bilgileri yaratıcılıkla ele almayı gerektirmektedir. Hem okumada hem yazmada olay, olgu ve fikirler, kişinin bilgi, görgü, deneyim ve algılarına göre şekillendirilmekte, yorumlanmakta, yeniden yaratılmaktadır. Bu süreçte öğrencinin iyi ve nitelikli metin örnekleriyle haşır neşir olması, ilgili türün kaliteli örneklerini okuması, dilin nasıl

kullanılacağını görmesini sağlayacak ve bu da yazma becerisini olumlu etkileyecektir. Sözlü dil becerileri olan dinleme ve konuşma, yazmayı dolaylı olarak desteklemektedir (Abbott ve Berninger, 1993, s. 504-505). Dinleme yoluyla elde edilen bilgiler, dil yapıları, ifade biçimleri yazma sürecinde kullanılabilir. Konuşma eğitiminde kazanılan ifade becerileri de yazmaya kolaylıkla aktarılabilir. Dinleme ve konuşma ile yazma arasındaki bu ilişki karşılıklıdır; yani yazma da bu becerileri desteklemektedir. Yazma yoluyla geliştirilen çok yönlü, hızlı, yaratıcı ve problem çözmeye yönelik düşünme; dinlerken iyi anlamaya, konuşurken iyi ifade etmeye yardımcı olur.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerde genellikle bulunan bazı yanlış düşünceleri değiştirmekle işe başlamak gerekir. Bu süreçte öğrencilerin genelinde bulunan aşağıdaki ön yargılar değiştirilmelidir (McLean, 2011, s. 38-39):

- *“Ön yazma yapmak için zaman harcamak zorunda değilim düşüncesi.* Görevi iyi anlasanız ve kendinizi hazır hissetseniz bile ön yazı yazın, taslaktan önce fikir geliştirmek için biraz zaman ayırın. Bu durum size, belirli bir konu üzerinde durmadan ve özgürce yazabileceğiniz bir fırsat sunar.
- *Her yazma görevinde çok iyi düzenlenmiş bir taslak olmalıdır.* Uzun araştırma raporları gibi yazılarda bu gerekli olabilir ancak bu durum her yazıda geçerli değildir. Önemli olan, fikirleri ve detayları gösteren sağlam bir planınız olmasıdır.
- *İlham alarak veya ilham geldiğinde yazarsam metnim daha iyi olur.* Elbette yazmada ilham gereklidir, ancak bazen uygun ruh hâlinde olmadığınızda da yazmak zorunda kalabileceğinizi bilin. Gerekirse kendinizi bir saat yazmaya zorlayın. Bir saatin sonunda yazmak için daha motive olmuş olabilirsiniz. Bu olmazsa da en azından görevin bir bölümü gerçekleştirilmiş olur.
- *Öğretmenim bana gözden geçirmem gereken her şeyi söyleyecek.* Öğretmeninizin geribildirimleri size yardımcı olabilir, fakat taslağın nihaî hâlini oluşturmak ve onu nitelikli kılmak sizin görevinizdir. Taslağı öğretmene göstermeden önce en iyi şekilde çalışılırsa yazı daha iyi olacaktır. Revizyon sırasında sadece öğretmenin söylediği düzeltmeleri yapmayın. Daha iyi bir metin için neleri değiştirebileceğinizi belirlemek için zaman ayırın.
- *Ben iyi bir yazarım, bu yüzden metnimi gözden geçirmem ya da düzenlemem gerekmiyor.* Yetenekli yazarların bile yazılarının gözden geçirilip düzenlenmesi gerekiyor. Bu düzenlemeyi yapmak, yazım hatalarını yakalamanızı sağlayacaktır. Gözden geçirme ve düzenleme, iyi yazarları mükemmel yapan adımlardır.”

2.1.4. Yazmanın Değerlendirilmesi

İyi eğitim öğretim sürecinin gereklerinden ve unsurlarından biri de tarafsız ve doğru sonuçlar veren ölçme değerlendirme süreçleridir (Mohrweis, 1991, s. 314). Ölçme değerlendirme işlemleri sadece bir not veya karar verme süreci olarak görülmemelidir. Ölçme değerlendirmenin eğitim öğretimde birçok işlevi vardır. Bu sürecin verimli ve etkili şekilde yönetilmesi, ölçme değerlendirme araçlarının temel niteliklerini bilmeye, sundukları imkânlardan yararlanmaya (Weigle, 2007, s. 195) ve ölçme değerlendirmenin önemini ve amacının farkında olmaya bağlıdır.

Yazmanın değerlendirilmesi, 21. yüzyıl ile birlikte yazılanlara puan verme ve öğrenci hakkında karara varma işinden ziyade yazma becerisinin geliştirilmesini sağlayabilecek bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (White, 2001, s. 319). Değerlendirme aşaması yazma öğretimi ve etkinliklerinin önemli ve uzun süren bir bölümünü oluşturmaktadır (Sommers, 1982, s. 148). Yazma ürünlerinin değerlendirilmesi, ana dili öğretmenlerinin temel görevleri arasındadır (Weigle, 2007, s. 194). Ancak yazma becerisinin karmaşık bir yapıda olması ve içinde birçok bileşen bulundurması değerlendirme yapmayı güçleştirmektedir (Huot, 1990, 237; Weiner, 1980, s. 48). Bazen aynı ölçekle ve değerlendirme aracıyla aynı ürüne farklı puanlar verilebilmekte (Marsh ve Ireland, 1987, s. 353), bu da ölçme değerlendirmenin tarafsızlığı konusunda soru işaretlerine sebep olmaktadır. Yazmanın değerlendirilmesinde yazma amacının göz önünde bulundurulması ve verilerin gerçekliğine bağlı kalınması gerekir (Hamp-Lyons, 2002, s. 13).

Yazmanın değerlendirilmesi merkezî programlardaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan sınavlarla yapılmaktadır. Bu da çoğu zaman öğretmenleri, yazmanın edebî ve estetik yönüne mi yoksa programın kazanımlarına mı odaklanmaları gerektiği noktasında ikilemde bırakmaktadır (DiStefano ve Killion, 1984, s. 203). Standartlaştırılmış ölçekler dil becerilerini değerlendirmede çok iyi bir yöntem olmakla birlikte süreçte insan kaynaklı hataların ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır (Johnson ve Lim, 2009, s. 485). Değerlendirmelerde yazma ürününü ve yazarını bütün yönleriyle hesaba katabilmek de zordur (Isaacson, 1988, s. 528). Bunun için değerlendirmeci sınıf ortamını, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerini iyi bilmelidir.

Yazma becerisi değerlendirilirken ürün yerine süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi yerinde olacaktır. Sürece dayalı bir değerlendirme öğrencilerin daha iyiye gitmelerini sağlayabilir (Graham, Hebert ve Harris, 2015, s. 523). Türkçe ve Yazarlık ve Yazma Becerileri ders programları da bunu ifade etmekle birlikte programların ölçme değerlendirme kısımlarına bakıldığında değerlendirmede odak noktasının yine de ürün olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencilerin ders başarısını gösteren notların hesaplanmasında sınav notları ders içi performans notlarının iki katı etkiye sahiptir. Hâlbuki öğrencinin süreç içindeki çabası da en az ürün kadar önemlidir. Çabanın ve bireysel ilerlemenin göz ardı edilmesi veya not hesabındaki gibi yeterince önemsenmemesi, başarısını arttırmaya çalışan başarısız öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyecektir.

Yazma ürününün değerlendirilmesinde öğrencilere görev ve yetki verilmesiyle hem onlara sorumluluk duygusu kazandırılabilir hem de kendi kendilerine öğrenmeleri sağlanabilir (Morgan, Allen, Moore, Atkinson ve Snow, 1987, s. 24). Bunun için özdeğerlendirmeden ve akran değerlendirmeden yararlanılabilir. Özdeğerlendirme, öğrencilerin hatalarını kendi başına fark etmelerini ve böylece yeni öğrendiklerini daha iyi içselleştirmelerini sağlar (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985, s. 465). Eğer yazar, ilk aşamada yazdıklarını tarafsız bir gözle inceleyebilir ve eksiklerini düzeltebilirse daha başarılı bir yazma ürününün ortaya çıkma ihtimali yükselir (Elbow, 1983, s. 37). Değerlendirmede etkili olan yöntemlerden biri de akran değerlendirmesidir. Akran değerlendirmesi yoluyla öğrenciler arasında güçlü bir etkileşim sağlanmasının yanı sıra öğrencilere sorumluluk duygusu ve özeleştiri becerisi kazandırılabilir. Not korkusu olmadan yapılan öz değerlendirme veya akran değerlendirmesi, hata yapma korkusunu azalttığı için yazma sürecinde rahat olunmasını ve özgüvenin gelişmesini sağlar (Stover, 1986, s. 21). Yazma öğretiminde öz değerlendirme, akran öğretimi ve değerlendirmesi başarıyı arttıracaktır (Snyder, Nielson ve Kurzer, 2016, s. 751).

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde yazmanın şekilsel özelliklerinden ziyade yazıdaki ifadenin gücü ve yazma alışkanlığının kazanılmış olması üzerinde durulmalıdır (Yagelski, 2012, s. 199). Yazma değerlendirilirken şekle daha az, içeriğe daha çok odaklanılmalıdır (Cooper, 1986, s. 364). Yazmada asıl mesele düşünmek ve düşündüğünü ifade etmek olduğundan üretilen metnin yazı güzelliği, sayfa temizliği, kenar boşluğu, imlâ noktalaması gibi biçimsel özelliklerine daha çok

odaklanmak beceri konusunda öğretmeni yanıltabilir. Çünkü şekil özellikleri bakımından mükemmel olan bir yazı içerik olarak boş ve inandırıcılıktan uzak, ifade bakımından çok zayıf olabilir. Ancak şekil özelliklerini tamamen gözardı etmek de yanlıştır. Metin, hem şekil hem içerik bakımından doğru ve etkileyici yazılmış olmalıdır. Şekil ve içerik birbirini destekler. İçerik bakımından kötü olan bir metinle yazma amacına ulaşılması ne kadar zorsa okunaklı olmayan bir yazıyla, karmakarışık bir kâğıt üzerine yazılmış, imlâ noktalama hatalarıyla dolu bir metinle yazma amacına ulaşılması da o kadar zordur.

Değerlendirme esnasında öğrencilere geri bildirim verilirken somut verilerden hareket edilmelidir (Zamel, 1985, s. 79). Öğrenci yazısındaki eksiklerin ne olduğunu ve yazısına niçin bu puanın verildiğini anlayabilmelidir. Değerlendirmede geribildirim verilirken sadece hatalara odaklanılmamalı, doğruların da üzerinde durulmalıdır (Otte ve Mlynarczyk, 2010, s. 99). Metin değerlendirilirken yapılan düzeltmeler, son şekli vermeye dönük değil yazma başarısını iyileştirmeye dönük olmalıdır. İyileştirmeye dönük olmayan bir düzeltmenin anlamı yoktur (Barnett, 1989, s. 34). Üretilen metin üzerinde beceri durumu belirlenebildiği gibi potansiyelin de yordanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma ürünleri, yazarın o an için nasıl bir yazar olduğunu gösterirken aynı zamanda nasıl daha iyi bir yazar olabileceğinin de ipuçlarını verebilir (Colyar, 2009, s. 421).

Yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde işin içine zaman faktörü de girmektedir. Bazı öğrenciler, niteliksiz yazma eserleri üretirken bazı öğrenciler ise nitelikli yazma ürünü üretebilmekte fakat bunun için etkinliğe ayrılan süre kâfi gelmemektedir (Riffe ve Stacks, 1992, s. 39). Bu yüzden zaman yönetimi de yazmanın öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir alt beceridir. Ders içinde veya bir sınavda yapılması gereken yazma etkinliği için öğrenci uzun saatlere ihtiyaç duyuyorsa yazma becerisinde eksiklik veya ilgili etkinliğin planlanmasında sorun var demektir. Yazma etkinliklerinde öğrencilere verilen zaman etkinlik için ideal olmalıdır. Etkinliğe gerekenden kısa süre ayrılması öğrencinin yazma becerisini olduğundan düşük göstereceği gibi gereğinden fazla zaman verilmesi de kafa karışıklığına, gereksiz ayrıntılara girmeye vs. sebep olabilir.

2.2. HİKÂYE TÜRÜ

Çocuğun ilk karşılaştığı ve Türkçe öğretiminde önemli yer tutan metin türlerinden biri hikâyedir. Hikâye yapısı ve genel özellikleri sebebiyle tanımlanması

en zor olan türlerin başında gelmektedir. Kaftancıoğlu'na göre (2018, s. 137) çok geniş bir içeriğe ve hitabet imkânına sahip olduğu için hikâyenin mutlak bir tanımını yapmak mümkün değildir. Sözlükte ise hikâye kelimesi “1. Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması. 2. Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 1998, s. 994) şeklinde tanımlanmaktadır. Hikâye bir düz yazı türü olarak kabul edilse de nazım biçiminde olan hikâyeler de vardır (Bilgen, 2018, s. 144).

Hikâye hem diğer türlerle yakın ilişki içindedir hem de çoğu türün temeli ve çıkış noktası durumundadır (Kocagöz, 2018, s. 141). Hikâyenin nitelikleri ve türler arasındaki yeri ile ilgili farklı görüşler mevcuttur. İleri'ye (2018, s. 136) göre hikâyeyi kesin bir yere konumlandırmak mümkün değildir; Kayacan (2018, s. 140) hikâye ve roman arasında boyutları dışında büyük farklılık olmadığını belirtir. Seyda (2018, s. 148) ise hikâye tekniğini kabul eder fakat hikâye kuralları diye bir şey olamayacağını ve yazarın tamamen özgür bırakılması gerektiğini belirtir.

Hikâye içinde bazen başka varlıklara yer verilse de genel olarak insan merkezli bir türdür. “Hikâyelerde insanlar, eşyalar, köy, şehir, sokak, ev içi, duyular, tutkular, rüyalar, özleyişler, acılar, iyilikler, kötülükler hâsılı her şey vardır. Bazı hikâyeler hayat kadar karmaşık, derin ve canlıdır. Güzellikleri de bunlardan gelir” (Kaplan, 2005, s. 16). Bu yüzden hikâyenin yeri, zamanı ve şahıs kadrosu sınırlandırılmaz, önemli olan yaşanabilecek olay ya da olayların ele alınmasıdır. İnsan hayatıyla ilgili her şey hikâyeye konu olabilir (Çelik ve Gürel, 2017, s. 849). Tarihi insanlık kadar eski olan (Sucu, Şenkal ve Aydın, 2019, s. 2) hikâye insan hayatını çeşitli açılardan ele alması ve insan gerçekliğini işlemesi sebebiyle okuyanların ilgisini çekmesi beklenen bir türdür.

Hikâyeler, temel olarak olay ve durum hikâyeleri olarak ikiye ayrılır. Olay hikâyeleri, tek bir olay doğrultusunda veya ana olay ve yan olaylar arasında kurulan sebep sonuç ilişkileri yoluyla ilerler. Durum hikâyelerinde herhangi bir olay söz konusu değildir. Hayattan bir kesit veya durum ele alınır. Bir olayın gerçekleştiği anlaşılıyorsa dâhi bu hikâyedeki akışın dışında olmuştur (Öztürk, 2016, s. 82). Olay hikâyelerine Maupassant, durum hikâyelerine Çehov tarzı hikâye de denir. Bu türlerin edebiyatımızdaki önde gelen temsilcileri ise durum hikâyesinde Sait Faik Abasıyanık, olay hikâyesinde Ömer Seyfettin'dir. Hikâyeleri sınıflandırmada kullanılan bir diğer kıstas ise konularıdır. Hikâyeler konularına göre dinî hikâyeler, aşk hikâyeleri, kahramanları tarihten alınmış hikâyeler, temsili hikâyeler, tasavvufi

hikâyeler, serüven hikâyeleri, hasbıhâl yollu hikâyeler gibi türlere ayrılabilir (Levend, 1967, s. 73).

Hikâyede sürükleyici anlatım ve sade ifadeler söz konusudur (Duran ve Bitir, 2020, s. 196). Kısa bir metin içinde olay kurgulanır, geliştirilir ve sonuca ulaştırılır. Zaman, mekân ve karakterler de buna uygun olarak belirlenir. Bir romanın konusu da olabilecek mevzular hikâyelerde sınırlı bir uzunlukta anlatılır. İdeal hikâye uzunluğunun ne kadar olduğu net olarak söylenemese de yarım sayfa uzunluğunda hatta daha kısa hikâyeler olduğu görülmektedir. Bu kısalık içinde yoğun bir anlatım söz konusudur (Erden, 2009, s. 15). Az ifade unsuruyla çok şey anlatılır; bu da usta bir yazarlık gerektirir. Hikâye yazarı dilin özelliklerini iyi bilmeli, bu özellikleri nerede nasıl kullanacağı konusunda bilgi sahibi olmalı ve bilgisini uygulamaya dökebilmelidir. Fakat hikâyeyi hikâye yapan okurdur (Kaplan, 2005, s. 11). Eserin karşısında pasif tutum takınan veya dalgın şekilde okuyan insan hikâyenin anlam potansiyelini keşfedemeyecektir. Aktif okuyan, okudukları üzerine düşünen ve hikâyede anlatılanlardan hareketle yeni anlamlar kurmaya yönelen bir okur ise hikâyeden hem keyif alabilecek hem de faydalanabilecektir. Bu yüzden hikâyelerin son ve kesin hâlini okuyucunun zihninde aldığı söylemek mümkündür.

Durum hikâyelerinde hayatın bir kesiti ele alınır ve ruhsal çözümlemelere öncelik verilirken olay hikâyelerinde serim, düğüm ve çözüm yapısı içinde olay veya olayların gerçekleşme süreci ele alınır. Serim bölümünde hikâye unsurları tanıtılır; kişiler, yer, zaman, sosyal ve fiziksel çevre hakkında bilgi verilir. Hikâyedeki ana olayın başlangıcı bu bölümde yer alır. Düğüm bölümünde olay geliştirilir, yazarın tercihi göre yan olaylar ortaya konabilir. Problem çözme girişimleri bu bölümde görülür ve okuyucuda merak uyandırılır. Çözüm bölümünde ise daha önceden ortaya konan ve geliştirilen olay veya olaylar bir sonuca bağlanır. Bu bölümde problem çözülür ve merak duygusu giderilir. Bazen de okuyucuyu merak içinde bırakmak veya hikâyeyi okuyucunun zihninde tamamlamak için hikâye yarıda kesilir. Hikâyede verilmek istenen mesaj genellikle çözüm bölümünde yer alır. Bölümler arasındaki geçiş doğal ve bölümlerde anlatılanlar tutarlı olmalıdır. Hikâye yapısı çeşitli unsurların sistematik şekilde bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Hikâyede yer alan başlıca unsurlar şunlardır (Balcı, 2016, s. 97-98; Başaran ve Akyol, 2009, s. 227-229; Cemiloğlu, 2015, s. 30-38; Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 92; Karadağ, 2016, s. 183):

Olay: Hikâyede ele alınan sorunların, etkinliklerin bütünüdür. Olay serim bölümünde ortaya konur, çözüm bölümünde geliştirilir ve düğüm bölümünde sonuçlandırılır veya yarım bırakır. Tek bir olay olabileceği gibi ana olayı destekleyen yan olaylara da yer verilebilir. Ana olay ve yan olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurulur. Tabii ki bu, sadece olay hikâyeleri için geçerlidir; durum hikâyelerinde olay bulunmaz. Durum hikâyelerinde bahsedilen bir olay bulunsa bile bu olay hikâyedeki zaman diliminin dışında gerçekleşmiştir. Hikâyede odak noktası değildir.

Karakterler: Bir hikâyedeki karakterler, ana ve yardımcı karakterler olmak üzere ikiye ayrılabilir. Ana karakter kahraman olarak da adlandırılır. Hikâyedeki etkinliklerde asıl olan kahramandır. Yardımcı karakterlere ise ya sadece dekor gereği ya da tali önemdeki etkinliklerde yer verilir. Kahraman hikâyenin bütün bölümlerinde aktif rol oynar, olaylar onun etrafında gerçekleşir.

Yer: Hikâyenin geçtiği çevredir. Bazı hikâyeler birden fazla mekânda geçerken bazıları ise tek mekânda geçebilir. Bu mekân veya mekânlar gerçek hayatta var olan yerler olabileceği gibi hiç olmamış ve olmayacak yerler de olabilir. Önemli olan mekânın gerçek bir yer olduğu izlenimi uyandırması, hikâyede anlatılanlara uygun olması ve nitelikleriyle hikâyeyi desteklemesidir.

Zaman: Hikâyenin geçtiği zaman dilimidir. Tercih edilen zaman dilimi ve zaman ifadeleri, hikâyenin anlaşılıp yorumlanmasında etkilidir. Olayın belli bir zamanda başladığı, bir süre devam ettiği ve belli bir zamanda bittiği okura hissettirilmelidir. Zaman, hikâyenin kurmaca yapısına uygun olmalıdır. Hikâyede anlatılan olaylar, çok kısa bir zaman diliminde gerçekleşebileceği gibi uzun yıllar içinde de gerçekleşebilir ancak bu zaman gerçeklik ilkesine uygun olmalıdır.

Mesaj: Metinde iletilmek istenen düşüncedir. Çözüm bölümünde ortaya çıkar fakat yazının genel atmosferinde de hissedilir. Mesajın anlaşılabilmesi için bir dizi düşünme faaliyeti gerekir. Bu yüzden mesajın anlaşılabilmesinin yazar ve okurun ortak çabasına bağlı olduğu söylenebilir.

Yazarın içinde doğup büyüdüğü çevre, ait olduğu toplumun yapısı ve yaşadığı zaman dilimi yazdığı hikâyeye güçlü bir şekilde yansıyacak ve hikâyeyi büyük oranda şekillendirecektir. Hikâye yazar kişi, kültürlü ve entelektüel olmak zorundadır. İnsanların psikolojisini, toplumların yapısını ve olayların, olguların doğasını bilebilmeli, anlayabilmelidir. Yazar farkında olsun veya olmasın bütün deneyimlerini, gözlemlerini, okuduklarını vb. hikâyesine yansıtır ve bunları malzeme olarak kullanır. Hikâyenin yazılmasıyla ortaya çıkan eser ise bu malzemelerden ve

bu malzemelerin toplamından başka bir şeydir, orijinaldir. Buna göre hikâyeyi güzel yapan içerikten ziyade onun nasıl işlendiği, nasıl dile getirildiğidir denebilir (Kaplan, 2005, s. 9-10).

Hikâye kurgusal olması ve gerçek hayatta olmuş ya da olabilecek durumları ele alması sebebiyle gerçek ve kurgu arasında bir geçiş noktası olma özelliği taşır. Hikâye yazarlar, kurgusal dünyanın özgürlüğünü hikâye mantığını gözeterek kullanırlar. Bu bakımdan hikâye, yazarına ve okuruna zengin bir kurgusal atmosfer içinde günlük sorunlarla karşılaşma ve bu sorunları çözme imkânı sağlar. Bu da hikâyeyi, yazarın veya muhatabın tercihinine de bağlı olarak, bir sosyal öğrenme aracı hâline getirir.

Hikâyenin bütün öğrencilerin okumaktan en çok keyif aldıkları türlerden biri olduğu bilinmektedir (Aytaş ve Altunbay, 2016, s. 188; Sevmez, 2009, s. 97). Hatta Önal ve Maden (2020, s. 37) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin en çok sevdikleri metin türünün hikâye olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan hikâye öğrencileri motive etmede, değerler eğitiminde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırmada kullanılabilir bir türdür. Hikâyeler yoluyla öğrencilere sosyal deneyim de kazandırılabilir (Yazıcı, Bolay-Belen, Yaman-Baydar, Okutan ve Aksu, 2019, s. 233). Özellikle yaş seviyesinin ilgi ve tercihlerine uygun konuları ele alan hikâyeler, eğitim öğretimde büyük faydalar sağlayabilir.

Hikâye her yaş grubundaki insan için uygun olmakla birlikte, hikâyelerin de içerik ve üslup bakımından öğrencilere uygun olanı, olmayanı vardır. Hiçbir değerlendirmeden geçirmeden her yazılanı çocuğa okutmak, Nayır'ın ifadesiyle (1941, s. 15) “çocukta bir zihin fesadı uyandırabilir”. Bu bakımdan hikâyeler seçilirken öğrencilerin psikolojik, zihinsel ve fiziksel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eserler üzerinde yapılacak semantik ve sentaktik çalışmalar ile içerik incelemeleri hangi hikâyelerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu kestirmede yarar sağlayacaktır. Hikâyelerden faydalanmak için öğrencilere hikâye konusunda teorik bilgi verilmeli, öğrencinin türün kaliteli örnekleri üzerinde çalışması sağlanmalıdır.

2.3. GÖRSELLER

Görseller, sosyal hayatın ve eğitim hayatının birçok alanında kullanılmaktadır. Tabelalar, afişler, resimler, portreler, fotoğraflar, levhâlar vb. yoğun anlatıma sahip görseller olarak hastanelerde, okullarda, trafikte, alışveriş merkezlerinde ve birçok sosyal ortamda karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik

gelişmelerle ortaya çıkan animasyonlar ve giftler de görsellik açısından zengin öğrenme ve iletişim ortamları sağlamaktadır. Bunların yansira vücut hareketleri ve sosyal durum gözlemleri yoğun anlatımlı görsel unsurlardır. Bu görseller sayesinde birçok mesaj iletilebilmektedir. İnsan beyninin görsel bilgiyi sözel bilgidan 60000 kat daha hızlı işleyebildiği (Beydoğan, 2010, s. 232) düşünöldüğünde görsellerin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Görseller, farklı bakış açılarına göre farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlaran bazıları şöyledir:

“Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan,
Bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya bir varlığın görünümü,
Herhangi bir nesnenin basılı sunumu,
Soyut bir ögenin fiziksel sunumu,
Nokta ve şekillerin bütünü,
Bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü,
Görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler” (Güneş, 2013, s. 7).

Bu tanımlara bakıldığında görsellerin geleneksel anlayıştaki gibi sadece resim, fotoğraf gibi nesneler olmadığı anlaşılmaktadır. Görme duyusuyla algılanıp zihinle yorumlanabilen her şey bir görseldir. Görseli anlamlı kılan muhatabıdır, bunun için de bakmak değil görmek gerekir. Görmek için ise gözle algılananlar zihinde işlenmelidir.

Belirtildiği üzere, görsel unsurlar; resimler, grafikler, fotoğraflar, videolar, işaretler vs. ile sınırlandırılmaz. Mimari eserler, beden dili, dans figürleri, müze sergileri, diyoramalar, reklamlar, çoklu ortam ve sanal gerçeklik deneyimleri de görsel unsurlardır (Chauvin, 2003, s. 125). Bazı gelenekler, sosyal bağlamlar ve beden dili de görsel unsurlardandır. Meselâ Türk Dünyası’nda eskiden görölen nişanlı kızın bir dişinin altınla kaplatılması, evlilerin alyans takmaları, evleneceklerin ve askere gideceklerin eline kına yakılması da görsel iletişime dayanan geleneklerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki birçok gelenek görenek de görsel unsurlara dâhildir (Cemiloğlu, 2015, s. 188-189). Kıyafetler de bir görsel okuma aracı olarak değerlendirilebilir, örneğin Ahmet Rasim’e göre (1969) geleneksel orta oyunundaki kıyafetler toplumsal grupları ve anlayışları yansıtmaktadır. Bu uygulamalara sosyolojik olarak bakıldığında ise görsel sunu ve görsel okumanın başarılı olarak gerçekleştirildiği görölmektedir.

Görsel algı, görmeden farklıdır; görsel algıda bireysel deneyimler, toplumsal kabuller, psikolojik süreçler de etkilidir (Alpan, 2008, s. 83). Görselleri anlama ve kullanma süreç içinde gerçekleşir. Patterson (2019, s. 9-10)’a göre bunu daha iyi anlamak için üç alt sürece ayırmak mümkündür:

1. *“İnsanlar nasıl görür?”* İnsanların görme olayı basit düzeyde fizyolojik bir eylemden fazlasıdır. Neyin, nasıl görüldüğü entelektüel birikime, geçmiş yaşantılara, kültürel çevreye, dünyayı anlayışına bağlıdır. Bir hizmetçi ve aristokrat aynı yere bakıp farklı şeyler görebilir.

2. *Görsel sözdizim.* Bir görsel algılanırken veya bir görsel üretilirken görsel söz dizimi kullanılır. Nasıl ki anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturmak için kurallar varsa görsel anlama ve anlatım için de bazı kurallar vardır. Örneğin bir resim üzerinde çalışılırken renkler, doku, ölçek üzerinde durulur.

3. *İşlev ve Bağlam.* Görseldeki nesnelerin, ifadelerin ne işe yaradığı ve ne anlama geldiği bilinmezse görsel anlama gerçekleşmez. Bir bağlamdaki unsurların tek başlarına anlamı ve bütün içindeki görevleri bilinmelidir.”

Görseller, az ifadeyle çok şey anlatmak bakımından büyük öneme sahiptir. İnsanlar, sürekli olarak çok sayıda uyarıcıya maruz kaldıkları için uyarıcılar arasında seçim yapmak ve uyarıcılara karşı bir zaman yönetimi stratejisi oluşturmak zorundadır. Günlük hayatta sürekli görsel veya sözlü duyurularla, uyarılarla, televizyon programlarıyla, bildirimlerle ve çok çeşitli mesajlarla karşı karşıya olan bireyler; doğal olarak sadece ihtiyacı olan ve çok zamanını almayacak olan kaynaklara yönelme eğilimindedirler. Hızlı anlatımı sağlayan semboller, işaretler ve az unsurla, kısıtlı zamanda çok sayıda mesaj gönderebilen görsel formlar günümüz dünyasında idealdir. Williams’a göre (1993, s. 676) “az sayıdaki görsel, genellikle, on bin kelimeye eşdeğerdir”.

Sayfalarca betimleme gerektiren bir manzaranın veya sosyal ortamın tek bir resimle ifadesi mümkündür. Resim ve fotoğrafların anlam özelliklerinin ve yorumlarının sayfalarca sürmesi de bunu desteklemektedir. Giotto’nun Lemantation (Ağıt) tablosu, Van Eyck’in The Arnolfini Wedding (Arnolfoni Düğünü) tablosu, Leonardo da Vinci’nin The Last Supper (Son Akşam Yemeği) tablosu, Raffaello’nun The School of Athens (Atena Okulu) tablosu bu konuda verilebilecek örneklerden sadece birkaçıdır. Bu tablolarla dönemin yaşam anlayışı, sosyal durumu, gelenekleri, dini inançları, kişisel ilişki ve ihtirasları yoğun olarak işlenmiştir. Yine aynı şekilde Beşir Ayvazoğlu’nun “1924 Bir Fotoğrafın Uzun Hikâyesi” adlı eseri, temelde, bir fotoğrafın yorumlanmasına dayanmaktadır. Eserde bir fotoğraftan yola çıkılmış;

fotoğraftaki kişilerin karakter özellikleri ve o sosyal ortamdaki konumları ile ilgili geniş yorumlar yapılmıştır.

Bilimsel makalelerde sayfalarca anlatılabilecek olan bir sağlık problemi veya hastalık önlemi küçük bir afişle daha kısa bir zaman diliminde etkili olarak anlatılabilir. Sokaklardaki günlük hayat içinde koşuşturan insanlara bir metin verilip okumaları teklif edildiğinde kendilerinden olumlu cevap alınıp alınmayacağı şüpheliyken herkesin görebileceği bir yere konumlandırılan dikkat çekici bir görselle istenen mesaj iletilebilir, en azından bir farkındalık oluşturulabilir. Sigara ile mücadelede kullanılan tek tip paket ve paket üzerindeki görsel uygulamaları bu yaklaşımdan hareketle planlanmıştır. Zararları iyi bilinen sigara bağımlılığına karşı paket üzerindeki hastalık görsellerinin ve tek tip paket kullanımının etkili olması umulmaktadır.

İnsanlık, mağara resimlerinden beri görsel mesajlar konusunda deneyimlidir (Aytan, 2010, s. 66; Chauvin, 2003, s. 119). İnsanın ortaya çıkışından beri önemli bir iletişim ve eğitim öğretim aracı olarak görev yapan görseller (Sarıkaya, 2013, s. 781; Uzuner, Albayrak ve Aktaş, 2010, s. 722) çok uzun zamandır kültür ve bilgi aktarımı aracı olarak kullanılmaktadır. Bir diğer önemli iletişim aracı olarak kabul edilen yazının da ortaya çıkışı, görsel unsurlar olan hiyerogliflerin evrimiyle mümkün olmuştur. 21. yüzyılda da farklı sebeplerle yoğun olarak kullanılan görseller, iletişimde önemli roller üstlenmektedir.

Bilgi ve bilişim çağı olarak kabul edilen çağımızda genç nüfusun büyük çoğunluğu ile çok sayıda yetişkin görsellerle iletişim kurmayı yeğlemektedir. Görsele dayalı sosyal medya mecralarındaki yoğun paylaşım ve etkileşim ortamı günümüzde görsellerin ne kadar önemli bir iletişim vasıtası olduğunu göstermektedir (Yeh ve Lohr, 2010, s. 184). Ayrıca, okuma yazma oranının görece düşük olduğu ülke ve bölgelerde görseller, iletişimin yanı sıra toplumsal aydınlatma işlevi de görmektedir (Carstens, Maes ve Gangla-Birir, 2006, s. 222). Hatta görsellerin artık açıklayıcı veya örneklendirici işlev taşımaktan ziyade iletişimin, anlatımın ve yönlendirmenin temel öğeleri olduğu söylenebilir (Felten, 2008, s. 40; Zeren ve Arslan, 2009, s. 47).

Ucuzlayan ve yaygınlaşan bilişim, iletişim, içerik üretimi araçları, 20. yüzyılın sonlarından itibaren görsellerin önemini daha da arttırmış (Spalter ve van Dam, 2008, s. 93) ve kontrolünü güç hâle getirmiştir (Glasgow, 1994, s. 494). Artık sıradan insanlar görsel ürünlerin sadece tüketicisi değil aynı zamanda üreticisidir

(Rockenbach ve Fabian, 2008, s. 27). Yetmişli, seksenli, hatta doksanlı yıllarda görece pahalı araçlarla ve bir prodüksiyon çerçevesinde üretilebilen videolar bugün akıllı telefonlar sayesinde kolay ve nitelikli olarak üretilebilmektedir. Devlet yöneticileri ve alanlarında otorite kabul edilen birçok kişi görüşlerini kitlelere kendi imkânlarıyla ürettikleri videolarla aktarmaktadır. Görsel iletişimin basit, ucuz, yaygın ve etkili oluşu her kesimden insanı cezbetmektedir.

Görseller, günlük hayatta farklı amaçlarla ve sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin ikna çalışmalarında görsel öğeler kullanmanın sadece sözel öğeler kullanmaya göre daha etkili sonuçlar verdiğini ve görsellerden bir ikna unsuru olarak yararlanılabileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Miller, 1998; Morrison ve Vogel, 1998). Görsel yorumlamalar, toplumların yönelimini, kişilerin hayata ve dine bakış açılarını belirlemede kullanılabilir (Müller, 2008, s. 101). Çünkü görsellere yüklenen anlamlar toplumsal mutabakata dâhildir. İnsanın bir görsele yüklediği anlam, yaşadığı toplumunkiyle çoğu zaman aynıdır. Nasıl ki değer yargıları kültürel bir unsurda görseller de kültürel izler taşır ve insanların görsel anlama, düşünme, analiz, yorumlama ve ifade becerilerini büyük oranda şekillendirir.

Çok boyutlu anlamsal yapıya sahip olan görsellerin teknolojik gelişmelerle ifade imkânlarının artması, bu materyalleri daha popüler, işlevsel ve geniş kapsamlı hâle getirmiştir. Ayrıca çeşitli teknolojik araçlarla görsellerin her yaş grubu için daha ilgi çekici hâle gelmesi sağlanabilmektedir. Görsellerin bu özelliklerinden günümüzde daha çok yararlanılmaktadır. Çünkü görsellerin sunduğu yoğun ve hızlı anlama/anlatma imkânları 21. yüzyılın yapısına ve anlayışına uygundur. 2000’li yıllarda doğan ve “Z kuşağı” olarak adlandırılan insanlar için görseller kendini ifade etmek ve dünyayı algılamak için ideal araçlarıdır. Görsellerin bu popülerliği ekonomiden siyasete, eğitimden medyaya birçok alanda kendini göstermektedir. İyi kurgulanmış, nitelikli ve işlevsel görseller ekonomide kazancın, siyasette iktidarın, eğitimde başarının, medyada iknanın garantisi değilse bile habercisidir.

Günlük hayatta kullanılan görsellerde kolay anlaşılabilirlik aranmaktadır. Bu basit görseller sözlü ve matematiksel ifadelerle göre genellikle daha hızlı ve pratik anlatıma sahiptir (UNESCO, 2000, s. 1). Bu nitelik, sınırlı bir zaman içinde gerçekleştirilmesi gereken işlerde büyük önem taşır. Bu iş; bir ders işleme süreci, bir seyahat, bir savaş, bir yangın, bir spor karşılaşması olabilir. Zaman darlığı, ilgisizlik, yoğunluk gibi sebepler yoğun ve kısa anlatıma sahip görselleri kullanma zorunluluğunu arttırmaktadır. Yeni yetişen nesillerde okuma isteğinin az oluşu da bu

niteliklerinden dolayı görsellerin önemini arttırmıştır (Griffin ve Schwartz, 1997, s. 41).

Görseller, bazı mesleklerde önemli kullanım alanlarına sahiptir. Ressamların, doktorların, mimarların, fotoğrafçıların, gazetecilerin, grafikçilerin ve öğretmenlerin görsellerle ilişkisi profesyonel şekildedir (Pettersson, 1990, s. 45; Mitchell, 2009, s. 11). Gazeteci yazdığı haberi daha net ve etkili anlatabilmek için, öğretmen kazanımın öğrenciler tarafından daha kısa sürede ve kalıcı şekilde edinilmesi için, polis memuru yol yönlendirmesi yapmak için, siyasetçi propaganda çalışmasının etkisini arttırmak için, fotoğrafçı nitelikli eserler ortaya koymak için görsellerden yararlanmak zorundadır. Görselleri profesyonel olarak kullanan meslek sayısının daha fazla olmamasının nedeninin görsel algının derinliğinin tam anlaşılamaması olduğu iddia edilmektedir (Pettersson, 2007, s. 70).

Çocuk edebiyatında, ilk okuma yazmayı pekiştirmeye dönük eserlerde ve yabancı dil öğretme amaçlı eserlerde görseller önemli yer tutar (Çabuk, Baş, Teke, 2017, s. 1012; Gün ve Ünal, 2019, s. 4). Görsellerden kelime servetinin zenginleştirilmesinde ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilir (Bazeli ve Olle, 1995, s. 376). Öğrencinin dikkatini çekerek onu motive eden görseller, okuma ve ders kitaplarında kullanıldıklarında öğrencinin okuma isteğini arttırabilir ve etkinliklerde öğrencilerin tahmin etme, akıl yürütme, sebep sonuç ilişkisi kurma gibi becerileri daha kolay kullanmalarını sağlayabilir. Özellikle okul öncesi çağıdaki çocuklar için görseller önemli bir anlama ve ifade aracıdır. Bu yaşlardaki çocuklarla yapılan görsel okuma etkinlikleri ilerideki okuma ve yazma çalışmaları için bir temel işlevi görecektir.

Görseller, kültürü oluşturur ve şekillendirir (Uslu, 2017, s. 160). Görsellerin kültürü tanıtmaya, aktarmaya ve öğretmeye işlevleri de vardır (Aydın, 2019, s. 62). Atalarımızın bin yıllar öncesinden bugüne miras bıraktıkları mezar taşları, görsellerin bu işlevine iyi bir örnektir. Diğer taraftan, görsellerin kültürlerarası etkileşimi pekiştiren ve kolaylaştıran bir yönü vardır (Kiss ve Weninger, 2016, s. 195). Örneğin çığ tehlikesi, okul geçidi gibi görsel ve işaretler dünyanın birçok yerinde aynı anlama gelmekte ve iletişimi kolaylaştırmaktadır. Fakat bazı görseller bazı toplumlar için özel anlamlar ifade edebilirken bazı toplumlar için hiçbir anlam ifade etmez. Örneğin bir ülkede dalga resmi büyük bir markanın logosunu ifade ederken aynı resim başka bir toplum için sadece bir dalga resmi (Emery, Flood, Baguley ve MacDonald, 2019, s. 21; Platt, 1975, s. 10).

Eski zamanlara göre günümüzde hem anlama hem anlatma için çok daha fazla yöntem, ortam ve materyal vardır. Bu da imkânları çoğaltmakta fakat işleri karmaşıktırmaktadır (Rowsell, McLean ve Hamilton, 2012, s. 445). Karmaşıklık ve kolaylıkların ana aktörlerinden olan görseller, yaklaşık 60 yıldır bilim insanlarının ilgi alanı içindedir (Messaris, 2012, s. 101; Michelson, 2017, s. 95). Görseller veya görsellik tek başına bir bilim alanı olmamakla birlikte güzel sanatlar, mimarlık, fotoğrafçılık, kültürel çalışmalar vs. alanlarıyla alakalı disiplinlerarası bir olgudur (Callow, 2005, s. 8; Moriarty ve Kenney, 1995, s. 152). Birçok kütüphanede bulunan görsel kaynaklar bölümü de görsellerin disiplinlerarası kaynaklar olduğunu göstermektedir (Rockenbach ve Fabian, 2008, s. 27).

Görselleri üretme, kullanma, analiz etme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak bireylere birçok fayda sağlayacaktır (Rezabek, 2005, s. 19-20):

- Görülenler üzerinde yapılan anlama, analiz, yorumlama ve değerlendirme çalışmaları yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi geliştirilir.
- Görseller yoluyla kurulan iletişim sayesinde görsel yaratma becerileri geliştirilir.
- Görselleri yaratmada, anlamada ve yorumlamadaki kişisel, kültürel ve tarihsel farklılıkların anlaşılmasıyla farklılıklara karşı daha hoşgörüli olunması sağlanır.
- Görsellerin toplumu yansıtmaya ve etkileme gücünün fark edilmesiyle vatandaşlık sorumluluğunun daha iyi farkına varılır.
- Sunulan görsellerinin nedenlerinin, yöntemlerinin ve duygusallığının anlaşılmasıyla eleştirel düşünen bilinçli tüketiciler olunması sağlanır.
- Görseller yoluyla öğrenme konusundaki deneyimler sürekli öğrenme konusunda insanları motive eder.

Görselleri kullanarak bu faydaları sağlayabilmek için öncelikle görsel düşünme becerisine sahip olunmalıdır. Görsel düşünme hiçbir kuram veya yaklaşımı temel olarak almayan eklektik bir sistemdir (Alpan, 2008, s. 80). Görsel düşünme becerisi demek, her çeşit görseli anlama ve anlatımda kullanabilmek, sözlü olarak ifade edilmiş nesneleri zihinde canlandırabilmek, görseller üzerinde akıl yürütüp görsellerden hareketle düşünce üretebilmek demektir. Görsel düşünme sürecinin aktif ve verimli olarak kullanılabilmesi, temel dil becerilerinin geliştirilmesi için eşsiz

fırsatlar sunacaktır (Anderson-Inman ve Horney, 1996, s. 306). Görsel düşünme çok geniş bir alanda kullanılabilir hatta bazı araştırmacılar, rüyaların bile bir görsel düşünme stilini ifade ettiğini söylemektedir. Yaygın olarak kullanılan imgeler ve metaforlar da düşünce ve görsel arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır (Robertson, 2007, s. 30).

Görsel düşünme birden çok boyutu ve bu boyutlar arasındaki dinamik ilişkileri içeren bir süreçtir. Boyutlar kendi içinde bir bütünlük oluşturan niteliklere sahiptir. Görsel düşünmenin boyutları ve bu boyutların nitelikleri şunlardır (Trumbo, 1999, s. 415):

Tablo 1. Görsel Düşünmenin Boyut ve Nitelikleri

Boyut	Nitelik
Üstbiliş	Görsel düşünme sürecinin farkında olmak Görsel simgeler ve sunu hakkında düşünmek Görsel simge ve sunular ile düşünmek Görsel düşünmeyi gerçek dünyanın bir yansıması olarak kabul etmek
Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	İfadeleri anlamak ve detaylandırmak Sezgisel düşünme Üretilen fikirlerin esnek ve akıcı olması Yenilikçi düşünme ve alışılmışın dışında çözümler üretebilme Analitik düşünme ve muhakeme
Görsel Düşünme Süreci	Görsellikte beyin ve gözün rolü Bilinç ve düşüncenin doğası Görsel kompozisyon ve formların farkında olmak Görsel sunuları yorumlama becerisi Görsel sunuları değerlendirmede sistematik yaklaşım
Görsel Düşünme Becerileri	Algısal beceriler Görsel zekâ becerileri Estetik bilgi
Görsel Düşünme ve İçerik Bilgisi	Sunulanla ilgili bilimsel ilkeler bilgisi Disiplinde kullanılan ifade ve sembollerin bilgisi Disiplinde kullanılan görsel sunularla ilgili ortak anlayışın bilgisi

Görseller, kelimelere ihtiyaç duymaksızın başlı başına bir iletişim aracı olmalarına rağmen bunun farkında olan, bunu kabul eden ve değerlendiren insan sayısının çok fazla olduğu söylenemez. Bu düşüncenin temelinde görsellerin ifade edilmek istenenleri yazı kadar açık ve kesin ifade edemeyeceği önyargısı yatmaktadır. Hâlbuki görsellerin bu tek başına iletişim aracı olmak özelliği eski

zamanlardan beri kendini göstermektedir. Mesela Sokrates, okumanın ve yazılı ifadelerin düşünmeyi sınırlandırdığını, görsellerin ise mükemmel iletişim araçları olduğunu söyler (Robertson, 2007, s. 33). Görsel düşünme genel olarak yoruma açık olsa da aynı durumun sözlü ve yazılı metinler için de geçerli olduğu unutulmamalıdır. Metin hangi formda olursa olsun onun anlam özelliğini asıl veren metnin muhatabıdır yani gören, dinleyen, izleyen, okuyandır.

Dil deyince insanların aklına hemen sözlü veya yazılı dil gelmektedir ama bir de görsel dil vardır. Görsel dilin metinleştirilmiş hâli beden dili, videolar, resimler, fotoğraflar, grafikler, resimler, karikatürler vb.dir. Bu görsel dilin de tıpkı sözel dil gibi yapısı, öznesi, nesnesi, yüklemi vardır (Fransecky ve Debes, 1972, s. 10; Zeren ve Arslan, 2009, s. 47). Bu öğeleri görsellerde bulmak zor değildir, görsel destekli etkinlikler yapmış, yeterli zihinsel donanıma sahip her öğrenci için bu sözdizim öğelerini bulmak kolay olacaktır. Sonrasında ise görselin verdiği mesaj anlaşılacaktır. Fakat bunun için görsel dildeki simgelerin ne anlama geldiğinin bilinmesi öncelikli şarttır (Robertson, 2007, s. 36). Bu dilde sanatsallık çok baskın olduğu (Dake, 2007, s. 48) için özellikle görselin üretildiği bağlamın bilinmesi görsel okumanın daha başarılı olmasını sağlar (Kaya, 2020, s. 181).

Eserin temel görsel nitelikleri ve akış şeması anlaşılmadan eserin anlamına hâkim olunamaz (Bernhardt, 1992, s. 3). Yer verilen görseller, okunan bir metnin anlaşılmasında önemli rol oynar. Görseller kitaplarda anlama dışında çeşitli amaçlarla da kullanılır ve metinle ilişkili çeşitli görevleri yerine getirir (Williams 1993, s. 675):

Dikkat: Görseller, dikkat çekici ve yönlendiricidir.

Temsil: Görseller, olağanüstü veya soyut nesnelerin gözde canlandırılmasını sağlar.

Organizasyon: Görseller, metinde anlatılanları görselleştirerek organize etme ve okuyucu için bir çerçeve çizme görevi yapar.

Yorumlama: Metinde anlatılanları temsil eden görseller, anlatılan karmaşık konuların okuyucunun zihninde netleşmesini sağlar.

Hatırlama: Görsel bilgiler sözel bilgilere göre daha nettir ve daha çok hatırlanabilir.

Telafi Etme: Görseller, zayıf okuyucuların eksikliklerini telafi eder ve okuduklarını anlama durumlarını iyileştirir.

2.3.1. Görsellerin Eğitim Öğretimde Kullanılması

Öğrenme çeşitli yollarla gerçekleşebilir. Deneyimleyerek öğrenmenin faydaları bilinmekle birlikte bu her zaman mümkün olamamaktadır. Duyu organlarına dayalı öğretimin ucuzluğu ve kolay erişilebilirliği öğretmenleri çoğu zaman bu yola itmektedir. Öğrenme sürecinde görülenlerin %30 etkili olduğu bilinmekte, görme ve duyma duyuları birlikte kullanıldığında ise bu etki %50'ye kadar çıkmaktadır (Sarıkaya, 2013, s. 780). Bu da eğitimde farklı duyu organlarına hitap etmenin önemini göstermektedir.

İnsanların ilk iletişim ve öğrenme yolları genellikle dinlemeden sonra görmedir. İnsanlar çoğu zaman okuma yazma öğrenmeden, konuşmadan önce, görsellerle iletişime geçer. İnsan beyninin algılama, işleme süreçlerinin hemen hemen yarısı görme odaklıdır. İnsanların görsellerle daha kolay öğrendiği ve kendini daha rahat ifade ettiği bilinmektedir (Eraslan-Taşpınar, 2017, s. 105). Eğitim öğretimde görsel kullanımı iki temel ilkeye dayanır (Ausburn ve Ausburn, 1978, s. 291):

“1. Görseller bir dildir. Sözlü dil gibi, kelime dağarcığı, dil bilgisi ve söz dizimi vardır. Örneğin bir resimde, tek tek öğelerin rengi, ışığı ve gölgesi, çizgisi ve yerleşimi, tüm görsel mesajı oluşturmak için bir araya getirilen bir kelime hazinesi görevi görür. Görsel bir hikâye anlatmak için birkaç resim kullanıldığında, mantıklı ifadeler ve cümleler oluşturmak için kelimelerin sözel dil bilgisi ve söz dizimi yapısına göre düzenlenmesi gerektiği gibi bunların mantıklı olması için belirli bir şekilde düzenlenmesi de gerekir.

2. Görsel olarak okuryazar bir kişi görsel dili okuyabilmeli ve yazabilmelidir. Okumak ve yazmak geniş anlamda mesajları kod çözme ve kodlama olarak düşünülürse görsel, sözel okuryazarlık ve dil kullanımı oldukça kolay anlaşılır. Görsel dili okumak, başkaları tarafından üretilen jestler veya resimler gibi görsel mesajları yorumlayabilme meselesidir; yazmak, anlamlı görsel mesajlar oluşturabilmeyi gerektirir. Yüzün ve bedenin ifade edici kullanımı yoluyla görsel dil konuşmak bile mümkündür.”

Bilgi çağının gerektirdiği becerilere sahip olmayanlar, okuma yazma bilmeyenlerin eskiden toplumsal hayata katılmada ve günlük işlerini görmede yaşadıklarına benzer zorluklar yaşayacaklardır. Söz konusu bu becerilerden biri de görselleri anlayabilmek ve kullanabilmektir (Coskie ve Davis, 2008, s. 56). Görsel okuryazarlık becerisine sahip bir kişi çevresindeki sembollerin, işaretlerin,

resimlerin, sosyal durumların, vücut hareketlerinin farkındadır ve bunlardan anlam çıkarabilir (Alpan, 2008, s. 77). Bu beceriler kişilere günlük hayatta ve okul hayatında büyük faydalar sağlayabilir. Öğrencinin derslerini daha iyi öğrenmesinde ve öğrendiklerini ifade etmesinde, yetişkinlerin günlük hayattaki uyarı, duyuru vb.yi anlayabilmesinde, sosyal ortamı ve beden dilini okuyarak doğru tepkiler geliştirebilmesinde görsel okuryazarlık önemli rol oynar. Yükseköğrenim tamamlandığında öğrencilerden karşılaştıkları görsellerin doğasını ve kapsamını belirlemeleri, görsel kaynaklara etkili bir şekilde ulaşmaları ve onları kullanmaları, görsellerin anlamını kavramaları, yorumlamaları, değerlendirmeleri, yeni görseller yaratmaları ve bütün bu becerileri kullanırken etik dışına çıkmamaları beklenir (Association of College & Research Libraries [ACRL], 2011, s. 1; Felten, 2008, s. 60).

21. yüzyılda insanların ve toplumların eğlence ve sosyalleşme anlayışları, öğrenme ve bilgilenme stilleri, yaratıcılık metotları değişmiştir. Günümüzde, ders dinlemek için bir uzaktan eğitim uygulamasına bağlanmak, bir video paylaşım sitesinde ilgili gruba üye olmak yeterlidir. Dünyanın dört bir tarafındaki müzeleri bilgisayarın başından kalkmadan gezmek mümkündür. Bu değişim, toplumun geneli için geçerli olduğu gibi okul çağındaki öğrenciler için de geçerlidir. Yeni anlayış ve alışkanlık sahibi insanlara elbette yeni metotlarla eğitim vermek gerekecektir. Eski metot ve materyallerde ısrar etmek, öğrencinin ilgisizliğine ve okulla gerçek hayat arasındaki uçurumun artmasına sebep olacaktır. Görseller de tam burada devreye girer ve sundukları imkânlar ve alternatiflerle yeni ihtiyaç ve tercihleri olan nesillere uygun şartlar sunar (Bleed, 2005, s. 4).

Nitelikli ve işlevsel görsellerle desteklenmiş konu anlatımları, ödevler, alıştırma ve öğrenciye alışık olduğu görsel dünyayı sunar, öğrencinin sınıftaki etkinlikleri yadırgamamalarını ve kendilerini ortama ait hissetmelerini sağlar (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 290). Yoksa araştırma, ödev hazırlama, iletişim, eğlence, alışveriş vs. bütün işlerini görseller vasıtasıyla görmeye alışmış öğrenciyi görsel olmayan bir ortamda eğitmeye çalışmak onun sıkılmasına ve yoksunluk hissi geliştirmesine sebep olabilir, bu da sürecin başarısızlığı sonucunu doğurur. Öğrenci bildiği, kullanmaya alışık olduğu öğelerle dolu bir öğrenme ortamında kendini daha rahat hissedecektir. Bunun da öğrenme başarısını arttırması beklenen bir durumdur.

Okul çağındaki çocuklar görsel öğrenme konusunda doğal bir yeteneğe sahiptirler fakat görselleri yorumlamak için yine de desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Cooper, 2008, s. 15). Görseller konusunda yapılacak rehberlik çalışmaları öğrencilerin kendilerini ifade etme ve başkalarının ifadelerini anlama becerilerini geliştirebilir (Platt, 1975, s. 15). Bunun için görsel okuma/anlama eğitiminin yanı sıra diğer etkinliklerin görsel destekli yapılması da fayda sağlayabilir. Görseller eğitimde aşağıdaki işlevleri yerine getirebilir (Ünal, 2001: s. 326-327):

- “Görsellerin bir öğretim aracı olarak başlıca işlevi, konuşulan ya da yazılanın anlamına somut göndermeler yapmaktır. Sözcükler simgeledikleri şeyler gibi görülmez ya da işitilmezler, soyutturlar. Görseller ise bunun tersine simgeledikleri şeyleri somut olarak gösterirler. Örneğin bir kişiye ağacın özelliklerini konuşarak ya da yazarak anlatmak, bir ağaç çizimini ya da fotoğrafını göstererek anlatmaktan çok daha zordur.
- Görseller, ikonik olma işlevine sahiptir. Ağaç örneğinde olduğu gibi, çoğunlukla simgeledikleri şeye benzerler ve böylece anlamın somut izlerini taşırlar. İletişimin başarılı olma olasılığı somut göndermeler sunulduğunda artmakta ve somut göndermeler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Görseller ayrıca basılı bir materyalde ya da sunumda ilgiyi arttırarak öğrenenleri güdüler. Dikkatin toplanmasını ve sürekliliğini sağlar.
- Tekrarlama, görsellerin başka bir önemli işlevidir. Görseller, yazılı ya da sözel bilgileri farklı bir biçimde sunarak vurgular, anlaşılması ve anımsanması güç olan bilgileri basitleştirir. Özellikle grafikler ve çizelgeler, açıkladıkları kavram ile ilişki kurarak bilginin uzun süre saklanmasına katkıda bulunurlar.
- Görseller süsleme işlevine de sahiptir. Görsellerin süsleme işlevi içerikle birlikte kullanıldıklarında azdır fakat materyali daha çekici kılar. Örneğin diş sağlığı ile ilgili bir materyalin kapağında bulunan pırıltılı dişlerin resmi, aslında süsleme işlevine sahiptir. Görseller öğretim materyalinin içeriğini oluşturan öğeleri resmetmede yardımcı olur.
- Görseller içerikle ilişki kurarak simgeleme işlevini de gerçekleştirirler. Örneğin ipekböceğinin koza hâlinde çıkışının evrelerini gösteren bir resim, simgelere işlevine sahiptir. Resim, ipekböceğinin koza hâlinde çıkışını hareketli bir süreç olarak sergileyemez ama her evrenin simgesi olan durumu gösterebilir.
- Görsellerde düzenleme işlevi, içeriğin birbiriyle olan ilişkisini gösterir ve resmin uzamsal düzenini betimler. Örneğin insan vücudunda kalbin atardamarla ya da toplardamarla kan alış-verişini gösteren görsel bir materyal bu işleve sahiptir çünkü kan dolaşımında kalbin rolünü ve atardamarlar ya da toplardamarlar arasındaki ilişkiyi açıkça gösterir.
- Resimler, bazen de benzetmeler yoluyla, içeriği somutlaştırarak özetini sunar; içeriği daha yalın hâle getirir. Bu, açıklama işlevidir. Fen Bilgisi dersinde işlenen güneş

tutulması olayının soyut bir kavram olmasına ve kavranmasının güçlük taşımasına karşın kullanılacak çizimler güneş tutulmasının somut bir açıklamasını sağlar.

• Resimler dönüşüm işlevine de sahiptir. İçerikle ilgili bilişsel bir sürecin harekete geçmesine olanak sağlamada yardımcı olmaktadır. Sosyolojide bir bireyin toplumda farklı rollere sahip olduğunu resmetme, örneğin bir kadının anne, çocuk, eş, öğretmen gibi farklı rollere sahip olmasını resimle gösterme dönüşüm işlevine sahiptir.”

Görselleri anlayabilme ve kavrayabilme becerisi de bir dil edinimine benzer ve bunun için de pek çok etkinlik yapmak, bu yolla öğrenciye tecrübe kazandırmak gerekir. Görmenin okumaya benzeyen yönleri bulunmakla birlikte bu ikisinin öğretimi birbirinden farklıdır. Çünkü öğrenci okuma yapacağı dilin sözlü hâlini duyarak derse gelir. Yani çoğunlukla dilin temel kurallarını sezgisel olarak bilmektedir. Hâlbuki görsellerde böyle bir şey yoktur. Çünkü insanlar günlük hayatta pek çok görselle karşılaşsa da zorunlu hâller dışında bir görseli yorumlamaya dönük etkinliklerde bulunmazlar. Bu bakımdan görseli anlamamanın öğretilmesi bir süreci gerektirir. Temel olarak bir nesneyi görmekle görselleri anlamayı birbirine karıştırmamak gerekir (Mitchell, 2009, s. 11). Nasıl ki temel düzeyde okuma yazmayı bilmek bir metni anlamak ya da anlamlı metinler yazabilmek için yeterli değilse bir görselin görülmesi de doğru anlaşılması için yeterli değildir (Öncü-Yıldız, 2012, s. 74).

Öğrencilerin okul hayatlarında ve mezun olduktan sonraki hayatlarında görsellerle yoğun bir etkileşim içinde oldukları ve olacakları düşünüldüğünde görsel algı becerilerinin önemi daha iyi anlaşılacaktır (Feinstein, 1993, s. 95; Fillion, 1973, s. 308). İşlevsel şekilde kullanılan görsellerin eğitim öğretim faaliyetlerinde aşağıdaki faydaları sağladığı görülmüştür (Ausburn ve Ausburn, 1978, s. 295):

- “1. Her türlü sözlü anlatım becerisinde iyileşme,
2. Düşüncelerini organize ve ifade etmede gelişme,
3. Bütün seviyelerdeki öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinde artış,
4. Dezavantajlı- okuldan kaçan, sosyal olarak yetersiz olan, duygusal olarak rahatsız olan, zihinsel engelli, etnik ve iki dilli, disleksik, sağır, konuşma patolojisi problemleri olan- öğrencilere ulaşılmasını sağlama,
5. Öğrencinin kendisine ve dış dünyaya bakışının gelişmesi,
6. Bağımsız iş yapabilme becerisi ve özgüven kazanma.”

Günümüzde okul derslerinde görseller önemli yer tutmaktadır. Zaten metin okuryazarlığına odaklanmış geleneksel yaklaşım çağın gerçeklerine uygun değildir (Felten, 2008, s. 62). Görseller, özellikle fen derslerinde biyoloji, kimya, fizik konularının öğretiminde somutlaştırma sağladıkları için öğrenmeyi hem basitleştirmekte hem de kalıcı hâle getirmektedir (Cook, 2012, s. 65; Yaseen ve Akuygun, 2016, s. 470). Diğer derslerde de anlaşılabilir gibi görünen verilerin görselleştirilmesi anlamaya yardımcı olacaktır (Stokes, 2002, s. 11). Coğrafya derslerindeki haritalar, matematik derslerindeki şekiller, tarih derslerindeki zaman şeritleri, Türkçe derslerindeki hikâye haritaları görsellerin okullardaki kullanımına örnektir.

Görselleri etkili şekilde kullanabilmek için bir araya getirilmesi ve birlikte işe koşulması gereken bazı beceriler vardır. Bu becerilerin boyutları ve nitelikleri şu şekildedir (Trumbo, 1999, s. 419):

Tablo 2. Görsel Kullanma Becerilerinin Boyut ve Nitelikleri

Boyut	Nitelik
Bilgi	Kavramları hatırlamak için görsel ifadeler kullanma Görsel ifadeleri anlatım dili olarak kullanma Görseller kullanarak kavram ve süreç organizasyonu yapma
Anlama	Görsel ifadeleri yorumlama becerisi Görsel ifadeleri kullanarak kavramsallaştırma becerisi
Uygulama	Grafik, şema, diyagram ve diğer grafik formatlarını kullanma Uygun görsel sunum formatının seçilmesi Tasarım ve algı ilkelerini kullanma Görselleri uygun şekilde kullanma
Sentez	Bilimsel sonuçları göstermek için görsel ifadeleri kullanma Sözlü anlatıma görsel ekleme Görsel ifadeleri yardımcı ve disiplinler arası bir araç olarak kullanma Görsel temsili bir etkileşim vasıtası olarak kullanma Görsel sunumun estetik, teknik veya bilişsel potansiyelini keşfetme
Değerlendirme	Görsellerden yola çıkarak karar verme Görsel sunumların potansiyellerinin değerlendirilmesi Görsel sunumun etkililiğinin değerlendirilmesi

Bütün disiplinlerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de görsellerden yararlanmak yerinde bir uygulama olacaktır. Görsellerin Türkçe eğitiminde kullanılmasıyla aşağıdaki yararlar sağlanabilir (Baş ve Kardaş, 2014, s. 233; Bazeli ve Olle, 1995, s. 371; Bozkurt ve Ulucan, 2014, s. 24; İşcan ve Cımbız, 2018, s. 252; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012, s. 2228; Küçükerođan, 2013, s. 6; Lewalter, 2003, s. 177; Şeref ve Yılmaz, 2013, s. 506; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017, s. 438, Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010, s. 723; Williams, 1993, s. 675):

- Öğrencilerin görme duyuları aktif hâle getirilerek daha etkili öğretim sağlanabilir,
- Öğrencilerin dikkati çekilebilir ve bu durum sürekli hâle getirilebilir,
- Öğrenci motivasyonu sağlanabilir,
- Sınıfta doğal bir ortam oluşturulabilir,
- Soyut konuların somutlaştırılması ve daha rahat kavranması sağlanabilir,
- Okuma çalışmalarında metnin daha rahat anlaşılması sağlanabilir,
- Yazma çalışmalarında yol gösterici, yönlendirici işlevlerinden yararlanılabilir,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirilebilir,
- Öğretilenlerin daha iyi ve daha uzun süre hatırlanması sağlanabilir.

Kullanılacak görsel materyaller, öncelikle işlevsel olmalıdır. Gereksiz olan, konunun özüyle alakasız ve boşa yer kaplayan görsellerden kaçınılmalı, her görsel mutlaka bir amaca yönelik kullanılmış olmalıdır (Pettersson, 1990, s. 51). Bir işleve sahip olmayan veya doğru yerde kullanılmayan, tabiri caizse süs olsun diye konmuş görseller, fayda sağlamak bir tarafa öğrencinin dikkatini dağıtarak sürece zarar verebilir (Fisher ve Frey, 2014, s. 38). Bir metinle birlikte kullanılan materyallerin de metinle ilgili olması gerekir, bu görseller bir süs aracı olarak değil, metni destekleyen önemli unsurlar olarak kabul edilmelidir. Ayrıca bu şekildeki kullanımlarda görselin bir amaç değil konunun anlaşılmasında bir araç olduğu unutulmamalı, görsel konunun ve kazanımın önüne geçmemelidir (Batur, 2010, s. 197).

Türkçe derslerinde kullanılan görsel materyaller, nitelikli olmalıdır. Renkli görseller, renksizlerden; hareketli görseller, hareketsizlerden daha fazla dikkat çekmektedir. Örneğin; videolar, tek bir resimden daha fazla ilgi çekebilir (Pettersson,

1990, s. 50). Görseller konu hakkında ipucu verecek, yaratıcı düşünceye yönlendirecek, analiz, sentez becerisini geliştirecek niteliklere ve yoğun anlatıma sahip olmalıdır. Derslerde veya ders kitaplarında görsel kullanmak değil nitelikli görsel kullanmak gerekmektedir. Hâlbuki Batur'a göre (2010, s. 180) sadece Türkçe ders kitaplarındaki değil diğer derslerin ders kitaplarındaki görseller de istenen niteliklerde değildir. Çoğu, derinlikten yoksun ve öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirmekten uzaktır.

Materyal tasarlanırken hedef kitlenin iyi tanınması gerekir (Alpan, 2008, s. 98). Görsel, çocuğun gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir (Batur, 2010, s. 182). Kullanılan görseller, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimine uygun olmalıdır. Öğrenciler seviyelerinin üstünde olan görselleri anlayamayabilirler, seviyelerinin altında olan basit görsellerden ise sıkılabilirler. Görseller, çocuk için çok yabancı veya sıradan olmamalıdır. Çocuğun iç ve dış dünyasıyla ilgisiz olan, çocuğa tamamen yabancı gelen görseller ilk aşamada kısa süreli olarak çocuğun dikkatini çekse de bu durum uzun süreli olmayacaktır. Çocukların çok aşınası oldukları görseller ise çocuğun dikkatini çekemeyebilir.

Türkçe dersi, beceri ağırlıklı olduğu için didaktik bir yaklaşımla ve teorik ağırlıklı tasarlanan öğretim süreçleri istenen sonuçları vermeyecektir. Etkili ve verimli ders işlemek için öncelikle öğrencinin dikkati uyanık tutulmalı ve kendini derse vermesi sağlanmalıdır. Bunun için de görsellerden yararlanmak ideal bir yoldur. Sunuş yoluyla işlenecek bir Türkçe dersine göre kısa filmlerle, kliplerle, afişlerle, maketlerle işlenecek bir dersin daha etkili olması beklenen bir durumdur (Baş ve Kardaş, 2014, s. 233; Batur, 2010, s. 180; İşcan ve Cımbız, 2018, s. 252; Küçükdoğan, 2013, s. 6; Şeref ve Yılmaz, 2013, s. 506; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017, s. 438; Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010, s. 723).

Birden çok duyu organına hitap edilerek yapılan etkinlikler daha verimli olur. Bir öğrenme faaliyeti ne kadar fazla duyuya hitap ederse kalıcılık o kadar yüksek olmaktadır. Öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun görsellerle yapılan etkinlikler de öğrenciyi sürecin içine çekecek, çocuğun derse aktif ve gönüllü katılımını sağlayarak onun başarısını arttıracaktır. Görsellerin sözel ifadelere göre daha kolay hatırlanabilmesi bunların zihindeki şemaların organizasyonunda kullanılabileceğini göstermektedir. Meselâ dil bilgisi gibi soyut konuların öğretiminde görsellerden yararlanmak, öğrencilerin kuralların anlam ve kullanım özelliklerini daha kolay

kavramasını saylayacaktır (Batur, 2010, s. 181; Bozkurt ve Ulucan, 2014, s. 24; İşcan ve Cımbız, 2018, s. 252; Orhan, Kırbas ve Topal, 2012, s. 2228; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017, s. 438; Uzuner, Aktaş ve Albayrak, 2010, s. 723).

Görsellerin soyutluk-gerçeklik dengesi iyi ayarlanmalıdır; görselin çok soyut ya da aşırı gerçekçi olmasından sakınılmalıdır (Ünal, 2001, s. 333). İyi ayarlanmış bir soyutluk yaratıcılığı geliştirirken iyi ayarlanmış bir gerçeklik de günlük hayatla ilgi kurarak motivasyonu arttırabilir. Fakat bu dengenin ayarlanamaması, sıkılmaya ya da anlamamaya sebep olarak görselden istenen verimin alınamamasına neden olur. Ayrıca her görselin işlevsel olması gerektiği gibi görseldeki her unsurun da işlevsel olması gerekir. Gereksiz ayrıntılar zihinsel yorgunluğa, sıkılmaya ve hedeften sapmaya sebep olabilir. Ayrıca görseller, ister hareketli ister hareketsiz olsun, anlaşılabilir kadar sade ve zihin egzersizi gerektirecek kadar yoğun anlatımlı olmalıdır.

Görseller sayesinde öğrencilere yaratıcı düşünme becerisini kazandırmak mümkündür. Bir görsel oluşturmak nasıl doğrudan yaratıcılıkla ilgiliyse bir görseli incelemek, yorumlamak da yaratıcılıkla ilgilidir. Görseller üzerinde gerçekleştirilen zihinsel egzersizlerle yeni anlamlar kurulabilir. Gördüklerinden yola çıkarak hayal gücünü işleten, gördüklerine yeni yorumlar getiren çocuğun yaratıcılığı da gelişebilir. Görsel destekli yapılan etkinlikler yoluyla hayal gücünü kullanma tecrübesi edinen çocuk, bu beceriyi başka alanlara da aktarabilir ve zamanla yaratıcı düşünme süreçlerini sistemli bir şekilde kullanmayı öğrenebilir (Batur, 2010, s. 181). Bu bakımdan görselin ana dili öğretiminin önemli bir yönü olan düşünme eğitimine de katkı sağladığı söylenebilir.

Görsel destekli yapılan kelime öğretimi etkinlikleriyle öğrencinin kelime serveti geliştirilebilir. Özellikle, ifadede kullanılan kelimeler anlamına gelen aktif kelime servetinin (Çifci, 2013, s. 106; Demir, 2006, 3) geliştirilmesinde görsel destekli etkinlikler önemli rol oynayacaktır. Görsel destekli yapılan yazma ve konuşma etkinliklerinde görsellerin yaptığı çağrışımlarla pasif kelime servetinde yer alan kelimeler aktif hâle getirilebilir. Böylece öğrenci aslında zihninde yer alan, bildiği, anlayabildiği fakat kendini ifade ederken kullanmadığı kelimeleri de kullanmaya başlayacaktır. Bu da öğrenciye ifade zenginliği kazandıracak ve öğrencinin yazma ve konuşma becerilerine katkı sağlayacaktır.

Değerler eğitiminde görsellerden yararlanılabilir (Öztürk ve Özkan, 2018, s. 173). Değerler bir toplumun ortak kabulleri olduğu gibi görsel dil de çoğu zaman toplumsal yapının izlerini taşır. Ayrıca, değerlerin soyut olması, bunların ilköğretim hatta ortaokul seviyesindeki öğrenciler tarafından anlaşılmasını güçleştirmektedir. Görseller yoluyla somutlaştırılarak aktarılan kültürel değerler öğrenciler tarafından daha kolay içselleştirilebilir. Doğrudan doğruya bir kurallar dizisi şeklinde verilecek değerler eğitiminin başarılı sonuçlar vermesi, süreç sonunda öğrencilerin verilen değerleri benimseyip içselleştirmeleri zordur. Bunun yerine teknolojik araçlarla desteklenmiş, görsel materyaller kullanılmış bir değerler eğitiminin daha başarılı olması beklenir.

Eleştirel ve sistemli düşünme öğretiminde de görseller kullanılabilir. Eleştirel düşünme etkinliklerinde görsel materyallerden yararlanılabilir. Bir film, karikatür, resim, grafik, akış şeması vb. üzerinde yapılacak eleştirel düşünme etkinlikleri öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kullanmada eğlenceli ve öğretici deneyimler yaşama fırsatı verecektir. Eleştirel düşünme için gerekli becerilerden olan konuya farklı açılardan bakabilme yeterliliği görseller üzerinden öğrenciye kazandırılabilir. Sistemli düşünme sürecinde zihinden geçenlerin görselleştirilmesi ile düşünceler, örnekler, kavramlar arasındaki ilişkileri net olarak gösterilebilir ve düşünme sürecinin daha düzenli ve hızlı ilerlemesi sağlanabilir. Ayrıca görselleştirme, grupla yapılan düşünme etkinliklerinde fikir alışverişi ve karşılaştırma yapmayı kolaylaştırabilir.

Özellikle ilköğretim döneminde yoğun olarak kullanılan görseller, okuma yazma öğretimi sürecindeki etkileri bakımından önemlidir (Robertson, 2007, s. 32). Görsel açıdan zengin bir ortamda yapılacak ilk okuma yazma öğretimi öğrenilenlerin akılda kalmasını sağlayacak, sıkılmayı önleyecektir. Kelime öğretimi ve cümle kurma etkinliklerinde görsellerden yararlanılabilir. Etkinliklerde kullanılan videolar, afişler, bilgisayar uygulamaları öğrencinin dikkatinin canlı kalmasını sağlayarak öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca herhangi bir sebeple sınıf seviyesinin gerisinde kalmış olan veya öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yapılacak destek eğitimlerinde görsellerden yararlanılması, görsellerin somutlaştırma özelliği sayesinde, daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlayabilir.

Bedensel becerilerin öğretiminde görseller kullanılabilir. Öğretmen kendisi model olarak konuya uygun hareketleri canlı olarak öğrencilere gösterebilir fakat her

öğretmenin her konuda etkili bir uygulayıcı olmayabileceği unutulmamalıdır. Meselâ drama etkinliklerinden önce öğrencilere bir canlandırma veya tiyatro izletilmesi öğretimin başarısını arttıracaktır. Ekran üzerinden sanatçının beden dilini, jest mimiklerini, sahnede duruş şeklini gören öğrenci bunları model alacak ve kendisi de bu görüntülerdeki gibi drama yapmaya çalışacaktır. Bu gibi becerilerin öğretiminde zaman ve emek israfı olmadan çok sayıda örnekten faydalanılabilir. Drama, hâlk oyunları gibi becerilerde model almanın ve sık tekrarın önemi bilinmektedir.

Sınıftaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması eğitim öğretim sürecinin sağlıklı olması açısından şarttır. Aksi takdirde sınıftaki öğrenciler arasında seviye farklılıkları ortaya çıkabilir ve bu da çeşitli akademik sorunlara ve disiplin problemlerine sebep olabilir. Her öğrenci öğrenme stiline göre dokunma, görme, dinleme, okuma, izleme gibi farklı yollarla öğrenebilir. Görsel materyaller de öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler düzenlenmesinde öğretmenlere yardımcı olur. Görsel destekli etkinliklerle görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin istenen becerileri kazanması sağlanabilir. Bu yolla seviye farklılıkları dengelenerek disiplin sorunlarının üstesinden gelinebilir.

Eğitim sürecinin önemli aşamalarından biri olan ölçme değerlendirme faaliyetlerinde görsel materyallerden yararlanılabilir. Ölçme değerlendirme, eğitim öğretim sürecinin başarısı ve sonuçları hakkında paydaşlara bilgi veren etkileşim sürecidir (Göker, 2015, s. 818). Görsel geribildirimler, ilkökul ve ortaokul seviyesinde daha anlamlı bir iletişim sağlayabileceği gibi üst sınıflarda da kullanılabilir. Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik deneyimi derslerinde öğretmen adayının faaliyetlerinin video ile kaydedilmesi ve ders sonunda bu video kaydının öğretmen adayının kendisi, sınıf arkadaşları ve hocası tarafından izlenip yorumlanması ve değerlendirilmesi görsel materyallerin ölçme değerlendirmede kullanılmasına örnektir. Yine drama, konuşma gibi görsel yönleri bulunan etkinliklerde video kayıtları tutulup öğrencinin kendini değerlendirmesi sağlanabilir.

Bir dersteki belki de en önemli iş güdülenmeyi sağlama, en önemli bölüm de güdüleme bölümüdür. Eğer öğrenci yeterince güdülenemezse derse kendini tam olarak veremez ve bu da başarı ihtimalini azaltır. Öğrencinin dersi öğrenmeye ve etkinliklere katılmaya istekli hâle gelmesini amaçlayan güdüleme çalışmalarında görsel materyaller kullanılabilir. Güdüleme sürecinde işlenen konuya uygun olarak öğrencilere kısa film, istatistiksel şema, klip, grafik, belgesel gibi görsellerin

gösterilmesi sadece sözlü olarak güdülemeye çalışmaktan daha etkili sonuçlar verecektir. Örneğin kütüphaneler konusu işlenirken kütüphaneleri sözlü olarak tanıtmak yerine dünyanın en büyük, en eski, en zengin kütüphaneleriyle veya kütüphane kurallarıyla ilgili video ve çeşitli görselleri kullanmak güdüleme açısından daha doğru bir yaklaşımdır.

Eğitimde görsellerin yoğun olarak kullanılmasının öğrencilerin başarılarını olumlu etkileyeceği varsayılsa da bunun ne seviyede gerçekleşeceği kesin değildir. Bu etki bazen çok düşük seviyede de kalabilir. Örneğin Hibbing ve Rankin-Ericson (2003) tarafından yapılan araştırmada bazı isteksiz öğrencilerin görsel uyarılardan pek etkilenmemekle birlikte ders veya okuma kitaplarındaki görseller hakkında düşük seviyede de olsa olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu öğrenciler, okuduklarını tam olarak anlayamadıklarını ancak sözlü metin görsellerle desteklendiğinde anlatılanları daha iyi anlayabildiklerini ve konu üzerinde akıl yürütebildiklerini söylemişlerdir. Burada görüldüğü gibi görsellerin eğitim sürecinde düşük veya yüksek mutlaka bir etkisi vardır.

Ana dili derslerinde görsellerden yararlanmak, etkinliklerin çeşitli olmasını sağlayarak öğretmene farklı imkânlar sunar. Bir ana dili eğitimi dersinde görsel destekli yapılabilecek etkinlikleri şu şekilde listelemek mümkündür (George, 2002, s. 33-34):

- Önceden okunan bir kitap için yeni bir kapak hazırlama
- Nüfus, ekonomi, coğrafya verilerinden yola çıkarak bir harita çizme
- Nüfus, ekonomi, coğrafya verilerindeki değişiklikleri ifade eden bir grafik veya tablo hazırlama
- Bir web sayfası oluşturma
- Bir broşür hazırlama
- Bir fikri ifade etmeye yardımcı olacak bir fotoğraf ve harita kolajı oluşturma
- Bir resim yapma
- Bir diyagram çizme.

Görsel materyalleri derslerinde etkili bir şekilde kullanmak için öncelikle öğretmenin bu alanda iyi bir bilgi birikimine ve uygulama deneyimine sahip olması

gerekir (O’neil, 2011, s. 214; Stokes, 2002, s. 17). Öğretmen görsel okuryazarlıkla ilgili teorik bilgiye sahip olmalı ve teorik bilgiyi pratiğe dönüştürebilmek için imkânları değerlendirmelidir. Ayrıca öğretmen genel olarak öğrenme stillerini bilmeli ve öğrencilerin bilişsel özelliklerinin farkında olmalıdır. Bu süreçte görsel düzenlemeyi temel düzeyde bilmek ve nitelikli görseli niteliksizden ayırabilmek, görsel öğelerinin işlevlerini değerlendirebilmek öğretmenin işini önemli ölçüde kolaylaştıracaktır. Son olarak, kendi okulunda veya başka okullarda uygulanmış görsel destekli etkinlikleri incelemek de öğretmen için yol gösterici olacaktır (Ausburn ve Ausburn, 1978, s. 296).

Görüldüğü üzere günlük hayatta ve eğitim öğretim faaliyetlerinde büyük öneme sahip olan görseller konusunda önemli kavramlardan biri de görsel okuryazarlıktır. Görsellerden tam olarak yararlanabilmek için görsel okuryazarlık becerisine sahip olunmalıdır (Ateş, Sur ve Çelik, 2020, s. 3). Kavramın önemi dolayısıyla görsel okuryazarlık becerisi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2.3.2. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık kavramı ilk defa John Debes tarafından 1969 yılında dile getirilmiştir. Görsel okuryazarlık becerisi, toplumsal hayatta yer alan herkesin işlevsel düzeyde kullanmak zorunda olduğu, temel okuryazarlık kadar önemli bir beceridir. Günlük hayatta, bilim ve teknolojiye, toplumsal ve bireysel alışkanlıklarda, ihtiyaçlarda yaşanan değişimler okumanın ve okuryazarlığın da doğasını değiştirmiş, alanını ve tanımını genişletmiştir. Bu değişme ve gelişmeler sonucu ortaya çıkan okuryazarlık türlerden biri de görsel okuryazarlıktır.

Literatür tarandığında görsel okuryazarlık için “bireyin başkalarıyla kasıtlı olarak iletişim kurmak için görselleri anlamasını ve kullanmasını sağlayan bir grup beceri” (Ausburn ve Ausburn, 1978, s. 291), “anlam oluşturmak amacıyla görselleri kullanma” (Christopherson, 1997, s. 170), “görüntülerde anlam bulma yeteneği” (Yenawine, 1997, s. 1), “görsel mesajları anlamak ve oluşturmak için gerekli olan bir grup beceri” (Aanstoos, 2003, s. 189-190), “1. görsel mesajları anlama ve üretme becerisi. 2. bireyin diğer duyuşal deneyimleri görerek ve aynı zamanda bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup yeterlilik. 3. kavram ve fikir alışverişinde bulunmak için görsel mesajları anlayabilme ve üretebilme” (Bleed, 2005, s. 5), “iletişim sürecinde görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli olarak görsel

mesajlar oluşturabilme becerisi” (Tüzel, 2010, s. 693), “görsel mesajları daha doğru anlayabilmek ve yorumlayabilmek için bilişsel, duyuşsal, estetik ve etik nitelikleri bir bütün olarak kullanabilme ve görsel mesaj oluşturma becerisini geliştirme süreci” (Onursoy, 2017, s. 50). gibi tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkarak görsel okuryazarlığı; bireyin öğrenme, öğretme, iletişim ve her türlü faaliyetlerinde kullandığı görsel anlama ve anlatıma dayanan beceriler bütünü şeklinde tanımlamak mümkündür. Görsel okuryazarlık becerisine sahip bir kişi çevresindeki sembollerin, işaretlerin, resimlerin, sosyal durumların, vücut hareketlerinin farkındadır ve onlardan anlam çıkarabilir (Alpan, 2008, s. 77). Bu beceriler kişilere günlük hayatta ve okul hayatında büyük faydalar sağlar. Öğrencinin derslerini daha iyi öğrenmesinde ve öğrendiklerini ifade etmesinde, yetişkinlerin günlük hayattaki uyarı, duyuru vb.yi anlayabilmesinde, sosyal ortamı ve beden dilini okuyarak doğru tepkiler geliştirebilmesinde görsel okuryazarlık önemli rol oynar.

Görsel ifadeler, zaman zaman yazılı metinlerle birlikte kullanılsa da genel olarak sözel dilden bağımsız farklı bir dili kullanmayı gerektirir (Tüzel, 2010, s. 693). Bu dil tek ve değişmez değildir, görsel okuryazarlık disiplinler arası bir beceri olduğu için kullanılan görsel dil de ilgili olduğu disipline göre değişebilir. Örneğin bir Türkçe öğretmeniyle bir matematik öğretmenin veya bir coğrafya öğretmenin kullandığı görsel dil farklıdır. Aynı şekilde bu derslerde öğrencilerin kullanmaları istenen görsel dil de farklıdır. Görsel dilde mantık ve prensipler aynı olmakla birlikte ifadelerin ortaya konusu farklı olabilir. Buradan hareketle görsel dilin kullanım özelliklerinin bağlama ve amaca göre şekillendiği söylenebilir.

Görsel okuryazarlık yaklaşık 60 yıl önce ortaya çıkmış yeni bir kavram gibi görünse de aslında çok eski bir geçmişe sahiptir. Yazılı iletişim yokken ve sözlü iletişim ilkel düzeydeyken de insanlar görsel okuma yazma faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Mağara resimleri yoluyla gerçekleştirilen bu faaliyetler sonucunda ortaya konan görseller yazının da temelini oluşturmuştur. Görsellere özellikle matbaanın yaygınlaşmasından sonra genellikle yazılı metinlerin açıklayıcısı veya destekleyicisi olarak başvurulsa da iletişim teknolojileri ve imkânlarındaki hızlı gelişmeler, görsellerin tekrar ön plana çıkması sonucunu doğurmuştur. Günümüzde görsel iletişime dayalı sosyal medya uygulamalarının yoğun olarak kullanımı da bu düşüncüyü desteklemektedir.

Harfleri tanımanın okuryazar olmak anlamına gelmediği gibi görselleri algılamak da görsel okuryazar olduğu anlamına gelmez. Görmek bilinçli bir iştir, yani kulak istemsiz olarak işitmesine rağmen görmede kontrol bireydedir ve istediği yöndeki istediği nesneyi görebilir (Parsa, 2007, s. 123) fakat bir görsele bakmak, onu görmek görsel okuryazarlığın ancak ilk adımına işaret eder (Öncü-Yıldız, 2012, s. 70). Yoksa görsel okuryazarlık bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan karmaşık bir süreçte gerçekleşir ve sosyal, kültürel, ekonomik temellere sahiptir. Görsel okuryazarlıkta gözle algılanan ifadelerin deneyim ve bilgiler ışığında anlaşılıp yorumlanarak yeniden anlamlandırılması söz konusudur. Yoksa bilinçsizce yapılan bakma hatta dikkatsizce yapılan görme işi görme okuryazarlığı sayılmaz.

Görsel okuryazarlık, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kapsamaktadır. Görsel okuma “çeşitli görüntüleri anlayarak ve anlamlandırarak iletişimde ve düşünme süreçlerinde kullanma becerisi” (Çifci, 2013, s. 86) iken görsel sunu da duygu, düşünce ve izlenimleri çeşitli formlardaki görseller aracılığıyla sunmaktır. Görsel okuma ve sunu Türkçe eğitiminde ilk defa 2005 İlkokul Türkçe Programıyla bağımsız bir alan olarak ele alınmıştır. Bu programda görsel okuma aşağıdaki ifadelerle açıklanmıştır (MEB, 2015, s. 18):

“Öğrenciler, görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır. Görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler.”

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi görseller, okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması gereken ve istenen materyallerdir.

2. 4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde görsellerin eğitim öğretimde kullanılmasıyla ve hikâye yazma becerisiyle ilgili bazı çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar başlıkları altında ele alınmıştır.

2.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Karakuş (2000) tarafından hazırlanan “Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada beşinci sınıfta öğrenim gören elli öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda drama yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Türkoğuz (2008) tarafından hazırlanan “Görsel Sanat Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Fen ve Teknoloji Öğretimi” adlı çalışmada altıncı sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve görsel etkinliklerin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersindeki başarılarını ve bu derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başıbek (2010) tarafından hazırlanan “Orta Seviyede Kelime Öğretiminde Bağlam Tekniğine Karşı Görsel ve İşitsel-Görsel Hatırlatıcılar Tekniğini Kullanma” adlı çalışmada yabancı dilde kelime öğretiminde görsel ve görsel-işitsel hatırlatıcılar tekniğinin bağlam tekniğine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

İzdeş (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada yedinci sınıfta öğrenim gören yüz dokuz öğrenciyle çalışılmış ve çeşitli yazma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha nitelikli hikâyeler yazdıkları görülmüştür.

Namal (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan ‘Ülkemizde Nüfus’ Ünitesinin Öğretiminde Görsel Materyallerden Yararlanmanın Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışmada yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde görsel materyaller kullanmanın klasik metotlara göre daha başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür.

Temizkan (2011) tarafından Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan altmış öğrenciyle yapılan “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel etkinliklere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Demir (2012) tarafından yapılan “Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü” adlı çalışmada küçürek hikâye türü

incelenmiş, tanımlanmış ve yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Yıldırım (2013) tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf İngilizce Dersinde Kullanılan Görsel ve İşitsel Uyarıcıların İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada İngilizce okuma ve yazma öğretiminde görsel ve işitsel uyarıcıların kullanılmasının tutumu ve öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmüştür.

Karakoç-Öztürk (2014) tarafından hazırlanan “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmada altıncı sınıfta öğrenim gören dokuz odak öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, uygulanan hikâye yazma öğretimi programı sayesinde öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik düşüncelerinde değişme olduğu ve öğrencilerin artık hikâye yazarken zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan (2014) tarafından hazırlanan “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören on iki öğrenciyle çalışılmıştır. Yapılan çalışmada hikâye yazma programıyla öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştirilmeye ve hikâye elementlerine yer verme düzeyleri arttırılmaya çalışılmış, araştırmanın sonucunda eylem araştırmasında hedefe ulaşıldığı görülmüştür.

Yılmaz (2014) tarafından hazırlanan “Arttırılmış Gerçeklik Teknolojisiyle 3 Boyutlu Hikâye Canlandırmanın Hikâye Kurgulama Becerisine ve Yaratıcılığa Etkisi” adlı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye kurgulama ve yazma becerileri üzerinde üç boyutlu hikâye canlandırmalarının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Kılcan (2015) tarafından hazırlanan “Ortaokul 7. Sınıf Matematik Dersi Dönüşüm Geometrisi ve Örüntü Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarının Görsel Sanatlar Dersi ile Desteklenmesinin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada geometri öğretimi görsel sanatlar dersiyle desteklenmiş ve bu yolla öğretimin öğrencilerin ders başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Sulak, Çevik ve Sönmez (2015) tarafından yirmi üç sınıf öğretmeniyle yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Hikâye Yazma Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin hikâye yazma becerileri incelenmiştir. Araştırmanın

sonucunda öğretmenlerin hikâye edici metin unsurlarından bazılarını kullanamadıkları ve hikâye yazmada başarısız oldukları görülmüştür.

Ünlüoğlu (2015) tarafından hazırlanan “Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Başarılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi” adlı çalışmada görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Zelzele (2015) tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Yazma ve Hikâye Öğretimi Konularındaki Bilgi ve Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfta okuyan iki yüz otuz beş öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma ile ilgili teorik bilgilerinin ve uygulama becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür.

Atagül (2016) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yapılan atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye kullanımının klâsik tekniklere göre daha başarılı sonuçlar verdiği görülmüştür.

Can (2016) tarafından hazırlanan “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda modelin hikâye yazma tutumuna ve becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Kaya (2016) tarafından hazırlanan “Üstbilişsel Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi” adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören altmış dört öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin hikâye yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür.

Maden ve Altunbay (2016) tarafından yapılan “Türkçe Eğitiminde Görsel Sunu ve Görsel Okuma Aracı Olarak Grafik ve Tabloların Kullanımı” adlı çalışmada

görsel öğeler olan grafik ve tabloların Türkçe dersinde kullanımının başarıyı ve derse karşı tutumu olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Sulak, Kansızoglu ve Kemiksiz (2016) tarafından altıncı sınıfta öğrenim gören yüz beş öğrenciyle yapılan “Hikâye Edici Metin Yapısı Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmada hikâye edici metin yapısı öğretiminin yazma kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda hikâye edici metin yapısı öğretiminin yazma kaygı düzeylerini düşürdüğü görülmüştür.

Çelebi (2017) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görsel Geri Bildirim Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Bütün Öğretiminin Sesli Okuma Becerisine Etkisi” adlı çalışmada yabancılara Türkçe öğretimindeki etkinliklerde görsel geribildirimler kullanılmış ve bu yolla yapılan düzeltmelerin öğrencilerin sesli okuma becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Taşkın (2017) tarafından hazırlanan “Çoklu Zekâ Kuramındaki Görsel Zekânın Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ‘Zaman İçinde Bilim’ Ünitesine Uygulanmasının Öğretime Etkililiği” adlı çalışmada görsel zekânın sosyal bilgiler dersi öğretimine olan etkisi incelenmiş ve görsel zekâ uygulamalarının öğrenci başarısına pozitif etki ettiği görülmüştür.

Bulut (2018) tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri ile Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören iki yüz elli bir öğrencinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda iki beceri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kurt (2018) tarafından hazırlanan “Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi” adlı çalışmada animasyon ve hikâye kullanımının kavram öğretiminde başarı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akgül (2019) hazırlanan “İlkokul Sosyal Bilgiler Derinde ‘İnsanlar ve Yönetim’ Ünitesinin Görsel Materyal Kullanarak İşlenmesi” adlı çalışmada yüksek lisans tez çalışmasında sosyal bilgiler dersi görsel materyaller kullanılarak işlenmiş ve öğrencilerin daha kolay öğrendikleri görülmüştür.

Aktaş (2019) tarafından hazırlanan “Yazılan Hikâyeyi Değerlendirmeye Yönelik Analitik Rubrik Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören otuz öğrenciyle dijital yazma atölyesi etkinlikleri düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda etkinliklerin hikâye yazma becerisini olumlu etkilediği fakat yazma motivasyonlarını etkilemediği görülmüştür.

Akyıldız (2019) tarafından hazırlanan “6. Sınıf Türkçe Derslerinde Atasözü Öğretiminde Metin ve Görsel Kullanımının Farkı ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada atasözü öğretiminde metin kullanımıyla görsel kullanımı karşılaştırılmış ve araştırmanın sonucunda görsel kullanımıyla daha başarılı sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Aydın (2019) tarafından hazırlanan “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” adlı çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, yazma kaygısını ve yazma özyeterliliğini olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Başkan (2019) tarafından 515 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin hikâye yazma becerileri ile cinsiyetleri, anne baba eğitim durumları, kitap okuma alışkanlıkları gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2019) tarafından hazırlanan “Görsel Kültür Çalışmalarının İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Kültürel Farklılık Boyutları Bakımından İşlevselliği” adlı çalışmada ilkokul öğrencileriyle görsel kültür çalışmaları yapılmış, bu çalışmaların öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenci ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chasan (2019) tarafından hazırlanan “Görsel Okuryazarlık ve Eğitim Süreci: Yunanistan’da İlkokul Yunanca Dil Derslerinde Görsellerin Rolü” adlı çalışmada Yunanistan’daki dil dersi kitaplarında bulunan görseller incelenmiş ve görsellerin değer aktarımını ve anlamayı kolaylaştırma amaçlarıyla kullanıldığı görülmüştür.

Çakır (2019) tarafından hazırlanan “Küçürek Öykü Temelli Yazma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Küçürek Öykü Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada altıncı sınıfta okuyan yirmi üç öğrenciye küçürek hikâye temelli yazma eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda küçürek hikâye yazma becerisinin geliştiği fakat yazma tutumunda bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Düzenli (2019) tarafından hazırlanan “İlköğretim 8. Sınıf TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Görsel Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada 8. sınıflarda inkılâp tarihi dersinde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği görülmüştür.

Mike (2019) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Görsel İletişim Aracı Olarak Karikatürlerin Anlam Çözümlemesini Yapma” adlı çalışmada yedinci sınıfta öğrenim gören on altı öğrenciyle çalışılmış ve bir görsel algı unsuru olan karikatürlerin ders içinde kullanımının başarıyı ve tutumu olumlu etkilediği görülmüştür.

Özdemir (2019) tarafından hazırlanan “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencileri İçin Görsel Öğrenmeyi Destekleyen İnfografik Tasarımın Tarih Dersine Olan Tutuma Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada çalışmasında görsel öğrenmeyi destekleyen infografik tasarımın kullanımının tarih dersine olan tutumu olumlu etkilediği görülmüştür.

Özel (2019) tarafından hazırlanan “Görsel Eğitim Materyali Olan İnfografiklerin Fen Bilimleri Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada yedinci sınıfta öğrenim gören elli dört öğrenciyle çalışılmış ve araştırmanın sonucunda fen bilimleri dersinde kullanılan görsel infografiklerin derslerde kullanımının başarı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Taş (2019) tarafından hazırlanan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Hikâye Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada sekizinci sınıfta öğrenim gören altı yüz öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda yazma öz yeterlilik algısıyla hikâye yazma becerisi arasında düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Taş ve Balcı (2019) tarafından yapılan “8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlilik Algıları ile Öykü Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada öğrencilerin yazma öz yeterlilikleriyle hikâye yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öz yeterlilikle hikâye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2019) tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada dördüncü sınıfta öğrenim gören yüz kırk iki öğrenci ve dördüncü sınıfta ders verme deneyimine sahip yirmi iki sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Yüce (2019) tarafından hazırlanan “Görsel Materyallerle Zenginleştirilmiş Sınav Sorularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada sorularda görsel kullanılmasının başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda sorularda görsel kullanımının başarıyı etkilemediği fakat sınav kaygısını düşürdüğü görülmüştür.

Aydın (2020) tarafından hazırlanan “Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada Türkçe dersinde kısa film kullanımının görsel okuma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada Türkçe dersinde kısa film kullanımının eğlenceli bir sınıf ortamı, aktif öğrenci katılımı ve görsel okumada gelişim sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu (2020) tarafından hazırlanan “Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması” adlı çalışmada dijital hikâye anlatıcılığının yedinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma tutumlarını, kaygılarını ve başarılarını olumlu etkilediği görülmüştür.

Eroğlu (2020) tarafından Türkçe öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan toplam yetmiş sekiz öğrenciyle yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâyeye Yönelik Metaforik Algıları” adlı çalışmada öğrencilerin dijital hikâyeye yönelik metaforların eğlence, eğitim, yaşam, güvensiz bulma, evren ve gökyüzü, doğa, teknoloji, fayda bulma ve yiyecek kategorilerinde olduğu görülmüştür. Öğrenciler, dijital hikâye hakkında en çok eğlence metaforları geliştirmişlerdir.

Hâlat (2020) tarafından hazırlanan “Derlem Tabanlı Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kelime Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan araştırmada derlem tabanlı görsel Türkçe sözlük kullanımının öğrencilerin Türkçe kelime öğrenme düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve Şahin (2020) tarafından altıncı sınıf seviyesindeki otuz öğrenciyle yapılan “Bilimsel Hikâyelerin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilimin Doğasını Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarısını ve bilimin doğasını anlama durumlarını olumlu etkilediği sonucunda ulaşılmıştır.

Mutlugün ve Topuz (2020) tarafından yapılan “Dijital Anlatı Bağlamında Hikâyeciliğin Yeni Konumu” adlı çalışmada hikâye deyince artık akla sadece sözlü metinler gelmediği ve hikâyelerin dijital bir yapı içinde görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmiş bir hâle evrildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Topbaşoğlu (2021) tarafından hazırlanan “Hikâye Anlatıcılığının Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi” adlı çalışmada hikâye anlatıcılığının yaratıcı hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve hikâye anlatıcılığının dersi daha zevkli ve verimli hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurtdışında Hazırlanan Çalışmalar

Dehouske (1982) tarafından yapılan “Bir Problem Çözme Yöntemi Olarak Hikâye Yazma” adlı çalışmada hikâye yazma etkinlikleriyle öğrencileri karar verme süreci hakkında düşündürmenin ve davranışsal alternatifleri fark ettirmenin mümkün olduğu vurgulanmıştır.

Woodward (1989) tarafından yapılan “Resimlerle Öğrenme: Öğrenme, Okuryazarlık ve Kültür Yorumları” adlı çalışmada derslerde kullanılan fotoğraf gibi görsellerin konuyla ilgili olması gerektiği ve ders kitaplarındaki görsellerin eğitimin kalitesi hakkında ipuçları sunacağı belirtilmiştir.

Svalberg (1995) tarafından yapılan “Resimlerdeki Anlamlar: Gramer Öğretiminde Şekiller” adlı çalışmada görsel materyallerin soyut konuların anlaşılmasının sağlanmasında ve dil bilgisi öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mason, Harris ve Graham (2002) tarafından yapılan “Her Çocuk Bir Hikâye Anlatabilir: Hikâye Yazmayı Geliştirmede Öz Düzenleme Becerisi” adlı çalışmada davranış bozukluğu veya öğrenme güçlüğü çekenler de dâhil bütün öğrencilerin hikâye yazmayı öğrenebilecekleri vurgulanmıştır.

Ellis (2003) tarafından yapılan “Hikâye Yazma, Planlama ve Yaratma” adlı çalışmada öğretmenlerin hayal gücü ve yaratıcılıkla ilgili tutum ve inançlarının, öğrencilerin kendilerinden ne istendiğini iyi anlamalarının hikâye yazma başarısını etkileyebileceği belirtilmiştir.

Dunn ve Finley (2010) tarafından yapılan “Çocuğun Yazma Çabası: Hikâye Yazmayı Geliştirme için Klavye Kullanımını, Görsel sanatları ve Klavyeyi Keşfetme” adlı çalışmada öğrencilerin iyi yazılmış hikâye örneklerini inceleyerek eksik bilgilerini giderebilecekleri ve daha iyi hikâye yazarları hâline gelebilecekleri belirtilmiştir.

Gorman ve Eastman (2010) tarafından yapılan “Ne Dediğini Anlıyorum: Okuma ve Yazmada Metaforik Düşüncenin Öğretiminde Görsel Kullanımı” adlı araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde görsellerden yararlanmanın sürecin daha başarılı olmasını sağlayacağı ifade edilmiştir.

Yeh (2010) tarafından sekiz öğretmen adayıyla yapılan “Görsel Okuryazarlığa Doğru: Öğretmen Adaylarının Öğretim Görsellerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının özel bir eğitim almasalar da görselleri kullanabildikleri, anlayabildikleri ve yorumlayabildikleri görülmüştür.

Fauziah (2011) tarafından yapılan “Kelime Öğretiminde Resim Kullanımının Etkililiği” adlı çalışmada kelime öğretiminde resim kullanmanın etkili olduğu görülmüştür.

McGregor (2011) tarafından yapılan “Görsel Bir Yaklaşım: Sentezin Öğretimi” adlı araştırmada öğrencilere sentez kavramının öğretiminde ve sentez yapma becerisinin kazandırılmasında görsellerden yararlanılabileceği belirlenmiştir.

Vazquez ve Chiang (2014) tarafından yapılan “Bir Görsel (en azından) Bin Kelime Eder: Ekonomi Sınıflarında Görsel Kullanımının Etkisi” adlı araştırmada

görsel kullanımının daha iyi öğrenme çıktıları ve daha keyifli öğrenme ortamlarını mümkün kıldığı belirtilmiştir.

Kiss ve Weninger (2016) tarafından yapılan “Yabancı Dil Sınıflarında Kültür Öğretimi: Görsel Kullanımı” adlı çalışmada yabancı dil öğretimi sınıflarında görsellerin evrensel, kültürel, bireysel anlamlar taşıdığı ve kültürel farkındalığı desteklediği belirlenmiştir.

Jain (2018) tarafından yapılan “Görsel İkna-İletişimin Yaratıcı Yönü” adlı araştırmada görsellerin ikna ediciliği güçlendirdiği, ifade edilen fikirlerin anlaşılmasını kolaylaştırdığı, muhatapların dikkatini çektiği ve onları harekete geçirdiği vurgulanmıştır.

Hadiyanto (2019) tarafından yapılan “Kapsamlı Bir Okuma Programında Öğrencilerin İşbirlikli Hikâye Yazma Projesi” adlı çalışmada işbirlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarını ve becerilerini nasıl etkilediği incelenmiş, anlamlı ve olumlu gelişme yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere hem yurt içinde hem de yurtdışında hazırlanan çalışmalarda genellikle görsellerin yabancı dil, fen, tarih, matematik ve sosyal bilimler öğretimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Taranan bazı çalışmalarda ise görsellerin hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi alanında kelime, kavram, kültür, gramer ve metaforik düşünme öğretimine etkileri ele alınmıştır. Öte yandan hikâye yazma becerisi ile ilgili olan çalışmalarda farklı uygulama ve yaklaşımların bu beceri üzerindeki etkisi ve hikâye yazma becerisi ile ilgili olan bazı durumlar ele alınmıştır. Kısacası, ilgili literatürde görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisine etkisini ele alan bir çalışma yoktur. Bu bakımdan çalışmamızın alandaki boşluğu dolduracağı söylenebilir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın uygulama basamakları ve özellikleri ile araştırmada kullanılan istatistikî teknikler açıklanmıştır.

3. 1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Görsel destekli etkinliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin olay hikâyesi yazma becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasına göre yapılandırılmıştır. Eylem araştırması, ilgili konudaki sorunları sadece teşhis etmekle kalmayıp daha iyiye ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Brydon-Miller, Greenwood ve Maguire, 2003, s. 10; Bradbury-Huang, 2010, s. 93). Eylem araştırmasında veri toplama ve analizi için sosyal bilimlerde kullanılan tüm nitel ve nicel yöntemler kullanılabilir. “Katılımcılar, veri kaynağı olarak görülen nesneler değil aksine araştırmanın ve eylemin bir parçası olan aktif katılımcılardır” (Balcı, 2015, s. 49). Eylem araştırmasında durumu iyileştirmek amaçlandığı için kuramsal bilgi üretmek öncelikli bir hedef değildir. Gerçek hayattaki sorunlara odaklanması ve doğal ortamındaki bireylerle çalışılması, eylem araştırmasını daha uygulanabilir ve kabullenilebilir kılmaktadır (Aksoy, 2003, s. 478).

Eylem araştırmasında neyin yanlış olduğundan ziyade var olan durumun nasıl daha iyi hâle getirilebileceğine odaklanılır. Bu yüzden de bir alandaki bütün bilgileri bulmak için değil becerileri geliştirmek için uğraşılır. Teoriden çok uygulamaya önem verilir (Ferrance, 2000, s. 2-3).

Eylem araştırmasının odak alanına, potansiyel etkilerine, zorlayıcı olabilecek durumlara ve duyulabilecek ihtiyaçlara göre farklı türleri bulunmaktadır:

Tablo 3. Eylem Araştırması Türleri (Ferrance, 2000, s. 6)

	Bireysel öğretmen araştırması	İşbirlikli eylem araştırması	Okul çapında eylem araştırması	Bölgesel eylem araştırması
Odak alanı	Tek sınıftaki bir sorun.	Birkaç sınıftaki ortak sorun	Okulun ortak sorunu veya ilgi alanı.	Bölgesel sorunlar, Örgütsel yapılar.
İhtiyaç duyulabilecek destek	Rehber Teknolojiye ulaşım,	Öğretmen değiştirme, Esnek zaman,	Okul bağlılığı, Liderlik,	Bölgesel uyum, Ses kayıt

	Veri organizasyonu ve analizi konusunda yardım.	Yöneticilerle bağlantı kurmama	İletişim, Harici ortaklar.	cihazı, İletişim, Harici ortaklar.
Potansiyel Etki	Müfredat, Eğitim, Değerlendirme	Müfredat, Eğitim, Değerlendirme politikaları	Okulun yeniden yapılandırılma sını sağlama ve politikaların, aile katılımının, programların değerlendirme anlayışlarını değiştirme potansiyeli	Kaynak tahsisi, Meslekî gelişim faaliyetleri, Örgütsel yapılar Politika.
Zorlayıcı Olabilecek Durumlar	Verilerle şekillendirilen uygulamalar, Bilgiler her zaman paylaşılmaz.	Meslektaş desteği, İşbirliği Yapma	Meslektaş desteği, işbirliği ve iletişimi, Takım oluşturma, Süreçteki anlaşmazlıklar.	Meslektaş desteği, işbirliği ve iletişimi, Takım oluşturma, Süreçteki anlaşmazlıklar, Vizyon ortaklığı.

Bu çalışma, öğretmenin bireysel olarak yaptığı eylem araştırmasına girmektedir. Konu tek sınıfta araştırılacaktır ve elde edilen veriler genellenemeyebilir. Bir rehber, teknolojik imkânlar ihtiyacı duyulabilir; verilerin analizinde uzman desteği alınabilir. Çalışma sonuçları; öğretim programını, öğretim etkinliklerini etkileyebilir.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması mevcut durumu iyileştirmeyi hedefleyen dinamik bir süreçtir. Balcı'ya (2015, s. 54) göre süreç; bir problemin hissedilmesiyle başlar, probleme yönelik verilerin toplanması ve analiz edilmesi, eylemin planlanması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesiyle devam eder. Costello (2007, s. 7) bu süreci, planlama, eylemi uygulama, gözlem yapma ve geribildirim şeklinde dört basamakta ele almaktadır.

Bu çalışmada ise Ferrance tarafından belirlenen aşamalar temel kabul edilerek planlama yapılmıştır. Eylem araştırması aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Ferrance, 2000, s. 9-12):

1.Problemin Belirlenmesi: Öğretim alanındaki birçok problemden sadece uygulanabilir, düzeltilebilir ve sınırlandırılabilir olanlar seçilmelidir. Belirlenen problem henüz bir cevaba sahip olmamalı ve harcanacak emeğe, zamana değer olmalıdır.

2.Verilerin Toplanması: Bu adım, eylem araştırmasının nasıl planlanacağı konusunda büyük önem taşır. Sorunun anlamını ve kapsamını iyi anlamak için gerekli verilere ulaşılmalıdır. Veriler, anlaşılabilir hâlde düzenlenmelidir.

3.Verilerin Yorumlanması: Veriler analiz edilir ve görüşler, tutumlar, başarı durumu gibi farklı sınıflara ayrılarak özetlenir.

4.Harekete Geçme: Toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bilgilere dayanarak durumu iyileştirecek bir eylem planı hazırlanır. Araştırmada sadece tek bir etken olacaktır, yoksa sonucun hangi eylem sayesinde gerçekleştiğini belirlemek zor olabilir.

5.Sonuçların Değerlendirilmesi: Durumda iyileşme olup olmadığını belirlemek için değerlendirme yapılır. Gelişme sağlandığında durumun yapılan çalışmalarla açıklanıp açıklanamadığınaa bakılır. Eğer gelişme yoksa daha iyi sonuçlar elde etmek için araştırmada nelerin değiştirilmesi gerektiği araştırılır.

6. Sonraki Adımlar: Ek iyileştirmelerin ve düzeltmelerin gerekliliği üzerinde durulur.

Araştırma boyunca bu aşamalar temel alınmakla birlikte olduğu gibi takip edilmemiş ve araştırmanın aşamaları şu şekilde düzenlenmiştir:

3.2. PROBLEMİN BELİRLENMESİ

Eylem araştırmasında ilk aşamayı problemin hissedilmesi ve tanımlanması oluşturmaktadır. Bu problem çözülebilir ve sınırlandırılabilir olmalıdır. Problemin henüz cevabı olmamalı ve problem araştırmaya değer olmalıdır. Ayrıca konu doğal ortamda çalışmaya müsait olmalıdır.

Eylem araştırması süreci, problem durumunun hissedilmesiyle başlar ve tanımlanmasıyla devam eder. Bu çalışmada da yapılan literatür taraması ve

araştırmacının on yıllık meslek hayatı boyunca yaptığı gözlemler sonucunda hikâye yazma becerisinin öğretiminde bir problem olduğu düşüncesi uyanmıştır. Diğer Türkçe öğretmenlerinin de hikâye yazma becerisiyle ilgili sorunları sıkça dile getirmeleri bu düşüncayı pekiştirmiştir. Türkçe dersindeki dört temel beceriden biri olan yazma becerisi, hem günlük hayatta hem de akademik hayatta büyük öneme sahiptir. Buna karşın toplumsal hayatta yazmaya gereken önemin verildiği söylenemez. Aynı durum hikâye yazma için de geçerlidir. Bu durumda hikâye yazma becerisinin estetik bir tür olarak değerlendirilmesi ve okul sonrasında kullanılmayacağına düşünülmesi etkilidir. Hâlbuki hikâye türü; düşünceleri organize etme, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etme, bir olayı farklı açılardan ele alabilme gibi becerilerin geliştirilmesine de yarar. Günlük hayatta kullanılan tutanak, dilekçe gibi metinleri etkili şekilde hazırlayabilmek, yaşananları anlatabilecek bir kurgu hazırlayabilmeye yani büyük ölçüde hikâye yazma becerisine bağlıdır.

Yapılan literatür taramasında (Anılan ve Kaynaş, 2014; Arı, 2010; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Coşkun, Alkan ve Akgül, 2008; Eğilmez ve Berber, 2017; İncebacak, 2016; Özkan, 2014; Öztürk, 2016; Taş ve Balcı, 2019; Temizkan ve Yalçinkaya, 2013) öğrencilerin hikâye yazma becerisinde sorun olduğu açıkça görülmüştür. Görseller ise eğitim öğretimde kullanıldıklarında olumlu sonuçlar verdikleri araştırmalarla sabit olan materyallerdir (Göçer ve Akgül, 2018; Gülen ve Demirkuş, 2014; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Orhan, Kırbaş ve Topla, 2012; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017; Tiryaki, 2005; Şensoy ve Yıldırım, 2016; Yegen ve Topçuoğlu-Ünal, 2015). İncelenen araştırmalardaki bulgu ve sonuçlar, araştırma konusunun seçilmesinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda durumun iyileştirilmesi için görsellerin kullanılabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin hikâye türünün özelliklerine uygun, orijinal, etkileyici hikâyeler yazmaları amaçlanmıştır. Çalışmanın daha etkili olmasını sağlamak için konunun daraltılması gerektiği düşünülmüş ve konu olay hikâyeleriyle sınırlandırılmıştır. Bunda uzman görüşlerinde durum hikâyelerinin olay hikâyelerine göre farklı beceriler gerektiren bir tür olduğu düşüncesinin ortaya çıkması etkili olmuştur.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmasında farklı türlerde çok sayıda veri toplama aracından yararlanılabilir. Eylem araştırmacısı, bütün nicel ve nitel yöntemleri kullanabilir (Balcı, 2015, 49). Katılımcı gözlem, saha notları, toplantı tutanakları, gözlemler, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler, standart testler, anketler, tutum ölçekleri, kontrol listeleri, öz değerlendirme formları, ses ve video kayıtları, günlükler, internet kayıtları, e-postalar, öğrenci ürünleri, haritalar, günlükler, planlar, arşiv kayıtları vb. veri toplama araçları süreç içinde kullanılabilir (Kuzu, 2009, 428). Araştırma boyunca kullanılmış olan veri toplama araçlarının kullanım amaçlarına ve bu araçlar hakkında ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler: Bu araçlar; etkinliklerden önce ve sonra, etkinlikler sırasında ve kalıcılık uygulamalarında kullanılmıştır. Amaç etkinlikler öncesinde öğrencinin hikâye yazma becerisinin belirlenmesi, etkinlikler sonrasında öğrencinin hikâye yazma becerisindeki gelişimin belirlenmesi, kalıcılık uygulamasında ise hikâye yazma becerisindeki gelişimin ne kadar kalıcı olduğunun belirlenmesidir.

Öğrencilerin yazma etkinliği çalışmaları: Bu araçlar etkinlikler sırasında kullanılmıştır. Amaç, yapılan etkinliğin ilgili kazanım doğrultusunda gelişim sağlayıp sağlamadığını anlayabilmektir. Bunun için öğrencilerin etkinlikte yaptıkları yazma çalışmaları incelenmiştir. Bu doğrultuda beş kısmî yazma çalışması, beş tam hikâye yazma çalışması yapılmıştır. Kısmî yazma çalışmalarında tam hikâye yazılmamış, sadece o hafta ele alınan konuyla ilgili becerileri kullanmayı gerektiren bir yazma çalışması yapılmıştır.

Olay Hikâyesi Değerlendirme Ölçeği: Bu araç, etkinlikler öncesinde, sonrasında ve kalıcılık uygulamasında kullanılmıştır. Amaç, öğrencilerin hikâye yazma becerilerine yönelik nicel veriler elde etmektir.

Öğrenci Değerlendirme Formu: Bu araç, etkinlikler yapılırken kullanılmıştır. Amaç, öğrencilerin ilgili kazanımdaki yazma becerisini ve yapılan etkinliğin başarısını belirlemektir. Asıl olarak tam hikâye çalışmaları dışındaki haftalık yazma etkinliklerinde kullanılmıştır. Her etkinlikte hikâye ile ilgili farklı bir özellik ele alındığı için formlar da her etkinlik için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu yüzden etkinlikler boyunca beş ayrı form kullanılmıştır.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Bu araç, etkinlik sürecinden önce ve sonra kullanılmıştır. Amaç, öğrencilerin yazma tutumlarındaki değişimi ve bu değişimin kalıcılığını belirlemektir.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu: Bu araç, etkinlikler öncesinde ve sonrasında kullanılmıştır. Amaç, etkinlikler öncesinde öğrencilerin araştırma sürecine kadar olan öğrencilik hayatlarında sahip oldukları hikâye yazma becerileri ile ilgili inançlarını ve yapmış oldukları hikâye yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek, etkinlikler sonrasında ise öğrencilerin etkinlikler sonucunda kendi hikâye yazma becerilerinde gördükleri değişimleri ve yapılan etkinliklerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu: Bu araç sadece etkinlikler sonrasında kullanılmıştır. Amaç, velilerin gözünden öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutum ve davranışlarında nasıl değişimler olduğunu belirlemektir. Burada anlaşılmak istenen, yapılan etkinliklerin öğrencilerin okul dışında evde gönüllü ve istekli olarak yazma durumlarına etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmacı Günlüğü: Bu araç, araştırma boyunca kullanılmıştır. Amaç, etkinlik ve uygulamalar sırasında yaşanan olayların ve ortamın betimlenmesidir. Böylece süreç içinde çeşitli düzenlemeler yapılmış ve okuyucuya ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Öğrenci Günlüğü: Bu araç, araştırma boyunca kullanılmıştır. Amaç, eylem araştırmasına katılan öğrencilerin etkinlik ve uygulamalar sırasındaki duygu ve düşüncelerini belirlemektir. Buradan elde edilen veriler etkinlik ve uygulamaların düzenlenmesinde ve diğer araçlarla elde edilen verilerin analizinde kullanılmıştır.

Uygulama Kontrol Listesi: Bu araç bütün etkinliklerde kullanılmıştır. Uygulama kontrol listesi aracılığıyla araştırma süresince planlanan adımların eksiksiz uygulanmasına çalışılmıştır. Her etkinlikte kontrol listesi denetleyicinin önünde bulunmuş ve ilgili madde onaylanmadan diğerine geçilmemiştir.

Bu veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1.1. Öğrencilerin Yazdıkları Hikâyeler

Öğrencilerin etkinlikler sırasında, öncesinde, sonrasında ve kalıcılık uygulamasında yazdıkları hikâyeler araştırma için önemli veriler sağlamıştır. Öğrenciler tarafından etkinlikler öncesinde yazılan hikâyeler, öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeyi hakkında araştırmacıya fikir vermiş; hem etkinliklerdeki yazma ürünleriyle hem de etkinlikler sonrasındaki ve kalıcılık uygulamasındaki yazma

ürünleriyle karşılaştırmak için veri sağlamıştır. Etkinlikler bittikten sonra yazılan hikâyeler etkinliklerin hikâye yazma becerisini geliştirip geliştirmede anılabilmek için veri sağlamış ve kalıcılık uygulaması sonuçlarının değerlendirilmesi için bir kıstas görevi görmüştür. Kalıcılık uygulaması sırasında yazılan hikâyeler öğrencilerin hikâye yazma becerisinde görülen gelişimin ne kadar kalıcı olduğunun anlaşılabilmesini sağlamıştır. Etkinlikler sırasında yapılan hikâye yazma çalışmaları ise sadece o haftaki etkinliğin yararlı olup olmadığının belirlenmesi ve gelişimin takip edilmesi için kullanılmıştır.

3.3.1.2. Öğrencilerin Yazma Etkinliği Çalışmaları

Etkinlikler sırasında ortaya çıkan yazma ürünleri sayesinde hikâye yazma becerisindeki gelişim durumunun süreç içinde takip edilmesi mümkün olmuştur. Öğrencilerin görsel destekli olarak yaptıkları yazma çalışmaları hem o haftaki etkinliğin etkililiği hem de öğrencinin o hafta ele alınan yazma becerisindeki gelişimi hakkında fikir vermiştir. Etkinlik sonunda üretilen yazılar etkinlik öncesinde yazılan hikâyenin ilgili bölümüyle karşılaştırılmıştır. Haftalık yazma çalışmalarının beş haftası bölüm ve unsur doğrultusunda yapılan kısa yazma çalışmaları, beş haftası ise tam hikâye yazma çalışmaları şeklinde uygulanmıştır.

3.3.1.3. Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Rubriği

Literatürde hikâye yazma becerisini değerlendirmeye dönük rubrikler bulunmakla birlikte araştırmacı ve tez izleme komitesiyle yapılan toplantıda yeni bir rubrik geliştirmenin bu çalışma için daha verimli olacağı, amaca daha iyi hizmet edeceği görüşü öne çıkmış ve bu doğrultuda rubrik geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Hikâye yazma için rubrik geliştirme çalışmalarına 1981, 2006, 2015 ve 2019 programlarının hikâye yazma ile ilgili açıklama ve kazanımların incelenmesiyle başlanmıştır. İlgili kazanımlar listelendikten sonra hikâye türüyle, hikâye yazma becerisiyle ve bu becerinin öğretimiyle ilgili çalışmalar incelenmiştir (Ahlsen ve Lundht, 2007; Cabell, Tortonelli ve Gerde, 2013; Coscordi, 2019; Deane, 2011; Eğilmez ve Berber, 2017; Karadağ, 2016; Karakoç-Öztürk, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Snyder, Nielson ve Kuryer, 2016; Storch, 2005; Vincent, 2006; Zamel, 1985). Yapılan incelemelerden sonra bir olay hikâyesinin taşıması gereken nitelikler belirlenmiştir. Ardından hikâye yazma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerin incelenmesine geçilmiştir. Yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik kullanılan araçlar (Calp, 2014; Demirel, 2003; Göçer, 2007) incelenmiş;

bunların birbirine benzer şekilde hazırlandıkları ve doğrudan hikâye yazma becerisi odaklı olmadıkları görülmüştür. Bu kapsamda Karakoç-Öztürk (2012) ve Doğan ve Müldür (2014) tarafından geliştirilen araçlar incelemeye tabi tutulmuştur. Karakoç-Öztürk (2012) tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”nın düzenleme, biçim, dil ve anlatım başlıklarından oluştuğu ve üçlü likert tipi bir ölçek olduğu görülmüştür. Doğan ve Müldür (2014) tarafından geliştirilen “Hikâye Yazma Değerlendirme Formu”nun on yedi maddeden oluştuğu ve değerlendirmeciye yol göstermek amacıyla hangi puanın hangi durumda verileceğine ilişkin açıklamalar sunduğu görülmüştür. Bu incelemeler sonucu hikâye yazma becerisini değerlendirmeye yönelik bir bakış açısı sağlanmıştır.

Hikâye niteliklerinden ve ölçek incelemelerinden yola çıkılarak kırk dokuz aday madde yazılmıştır. Aday maddelerinin boyutlandırılması Maxqda 11.01 programı ile yapılmıştır. Programda yapılan analiz sonucunda aday maddelerin temel unsurlar, yapı ve anlatım boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir.

Aday maddelerin dil ve anlatım yeterliliği için iki Türkçe öğretmenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzenlemelerden sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Lawshe Tekniği uygulanmıştır. Lawshe Tekniği için başvuru uzmanlardan öncelikle diyalog ve monologların hikâye ögesi olup olmayacağına dâir görüş istenmiş ve bütün uzmanlardan bunların hikâyede mutlaka bulunması gerekmediği cevabı alınması sebebiyle diyalog ve monologları içeren beş madde doğrudan silinmiştir. Lawshe Tekniği, uzman görüşlerine dayalı olarak yapılan hesaplamalarla ölçeklerin kapsam geçerliliğini belirlemek için kullanılan bir tekniktir (Yurdugül, 2005, s. 772):

“Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez şeklinde derecelendirilmektedir. ... Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) herhangi bir maddeye ilişkin “gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.”

Hepsi en az yüksek lisans derecesine sahip on bir uzmandan görüş alınmış ve gerekli hesaplamalar yapılmıştır. Hesaplamalar sonucu elde edilen değerler aşağıdaki Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Aday Maddeler Üzerinden Yapılan KGİ ve KGO Hesaplamaları

Madde	Uygun	Gereksiz	Çıkarılmalı	KG O	Madde	Uygun	Gereksiz	Çıkarılmalı	KG O
1	11	0	0	1.00	23	11	0	0	1.00
2	8	2	1	0.45*	24	8	2	1	0.45*
3	10	1	0	0.81	25	11	0	0	1.00
4	9	1	1	0.63	26	8	3	0	0.45*
5	11	0	0	1.00	27	11	0	0	1.00
6	11	0	0	1.00	28	7	2	2	0.27*
7	11	0	0	1.00	29	8	1	2	0.45*
8	11	0	0	1.00	30	8	0	3	0.45*
9	11	0	0	1.00	31	11	0	0	1.00
10	10	0	1	0.81	32	11	0	0	1.00
11	11	0	0	1.00	33	7	4	0	0.27*
12	11	0	0	1.00	34	11	0	0	1.00
13	11	0	0	1.00	35	8	2	1	0.45*
14	11	0	0	1.00	36	11	0	0	1.00
15	7	2	2	0.27*	37	11	0	0	1.00
16	8	3	0	0.45*	38	11	0	0	1.00
17	6	3	2	0.09*	39	11	0	0	1.00
18	11	0	0	1.00	40	11	0	0	1.00
19	11	0	0	1.00	41	11	0	0	1.00
20	10	1	0	0.81	42	8	3	0	0.45*
21	6	5	0	0.09*	43	7	3	1	0.27*
22	8	3	0	0.45*	44	9	1	1	0.63
Uzman Sayısı: 11									
Kapsam Geçerlilik Ölçütü: 0.59									
Kapsam Geçerlilik İndeksi: 0.74									

* Kapsam geçerlilik oranı, kapsam geçerlilik ölçütünden (KGÖ: 0.59) düşük olan ve çıkarılan maddeler.

Lawshe Tekniği kullanılarak yapılan hesaplamalar doğrultusunda Tablo 4'teki verilerden hareketle 44 maddeden 15'i silinmiştir. Kapsam geçerlilik

indeksinin $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olması için on bir uzman görüşüyle işlem yapıldığında $KGÖ \geq 0.59$ olmalıdır, bu aday maddelerin $KGİ$ 'si ise 0.74'tür. Buna göre kalan aday maddelerin kapsam geçerlik indeksinin $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Bu da kapsam geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ardından maddelerin nasıl puanlanacağına ilişkin literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Literatür taramasında rubrik maddelerinin 3, 4 veya 5 puan üzerinden değerlendirildiği görülmüştür. Ardından bir ölçek geliştirme uzmanı ve iki Türkçe öğretmeniyle konu hakkında görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde 3 derece üzerinden yapılan değerlendirmede hassas olunamayabileceği, 5 derece üzerinden yapılan değerlendirmede ise puanlar arasında ayırım yapmanın zor olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ölçek maddelerinin 4 derece ve 3 puan üzerinden değerlendirilmesine karar verilmiştir. Puanların derecelendirilmesi ise 0 (beceri kullanılmamıştır), 1 (beceri kullanımında zayıftır), 2 (beceri kullanımında orta düzeydedir), 3 (beceri etkili biçimde kullanılmıştır) şeklindedir. Rubrik değerlendirilmesi sonucu alınabilecek en yüksek puan 87'dir.

Rubrik, güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için 164 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler sekiz uzmanın değerlendirmesine sunulmuş, yedi uzman değerlendirmesini tamamlamış, bir uzman değerlendirmesini tamamlamamıştır. Uzmanlar puanlama yapmadan önce rubrik ve açıklamalarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Rubriğin güvenilirliğini sağlayabilmek adına iç tutarlılığı ve puanlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Bu çalışmalar SPSS 22.0 programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İç tutarlık için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alpha katsayısı .97'dir. George ve Mallery'ye (2010) göre ölçek güvenilirliği, $\alpha \geq .9$ ise mükemmel, $.9 \geq \alpha \geq .7$ ise iyi, $.7 \geq \alpha \geq .6$ kabul dileyebilir, $.6 \geq \alpha \geq .5$ ise zayıf, $.5 \geq \alpha$ ise kabul edilemezdir. Bu doğrultuda Cronbach's Alpha katsayısının ($\alpha=.97$) iç tutarlık bakımından mükemmel ölçüt değerler arasında olduğu söylenebilir.

Puanlayıcı güvenilirliği için Kendall W katsayısına bakılmıştır. Kendall W katsayısının 0'a yakın olması puanlayıcılar arasında uyumsuzluk olduğunu, 1'e yakın olması ise puanlayıcılar arasında uyum olduğunu göstermektedir (Kendall ve Smith,

1939, s. 284). Kendall W katsayısı 1'e ne kadar yakınsa hazırlanan aracın güvenilirliği o kadar yüksektir. Buna göre yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, (Kendall W=.88 sd=163, p=.00) rubriğin puanlayıcıları arasında uyum olduğuna işaret etmektedir. Uygulanan Lawshe Tekniği ile hesaplanan Cronbach's Alpha ve Kendall W değerleri rubriğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.1.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler araştırmacıya zengin bilgiler sunar. Görüşme sürecinde detaylı ve derinlemesine bilgi edinilmeye çalışılır. Görüşmeci, görüşülen kişiyi her bakımdan çok iyi tanımalıdır (Cemiloğlu, 2015, s. 153). Bu doğrultuda görüşmenin bu eylem araştırması için faydalı ve uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşmede görüşülen kişinin aktif olması, eylem araştırmasının genel yapısına uygundur.

Bu araştırma kapsamında biri öğrencilere diğeri velilere yönelik iki görüşme formu kullanılmıştır. Formlar hazırlandıktan sonra yedi Türkçe eğitimi uzmanının görüşü alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu üzerinde eklemeler, çıkarmalar ve düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşüyle şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla beş öğrenci ve üç veliyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Buradan elde edilen dönütler doğrultusunda verilen süreye ve soruların açıklığına, anlaşılabilirliğine dönük düzeltmeler yapılmış, formlara son hâlleri verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler on dakikayla, velilerle yapılan görüşmeler yirmi dakikayla sınırlandırılmış ve cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır.

Formlar iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda görüşmenin tarihi, başlama ve bitiş zamanı, görüşülen kişinin adı ve ses kayıt dosya numarasına yer verilmiştir. Burada görüşme süreci ile ilgili geniş bir açıklama yapılmış, katılımın gönüllülük esaslı olduğu, verilen cevapların araştırma dışında kullanılmayacağı, istendiğinde görüşmenin sonlandırılabilceği ve görüşme kaydının silinebileceği belirtilmiştir. Böylece görüşülen kişilerin rahat olmaları ve samimi cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İkinci kısımda ise görüşme sorularına yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunun etkinlikler öncesinde uygulanmasıyla öğrencilerin yazma etkinlikleriyle ilgili duygu ve düşünceleri, hikâye yazarken dikkat ettikleri noktalar, konu tercihleri, hikâye yazarken yaşadıkları zorluklar öğrenilmeye çalışılmıştır. Formun etkinlikler sonrasında uygulanmasıyla

ise yine bu konular ve bunlardan farklı olarak etkinliklerin hikâye yazma becerilerini geliştirip geliştirmedigine ilişkin öğrenci görüşleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ardından bu iki form değerlendirilerek etkinlikler sonucunda öğrencilerin hikâye yazma ile ilgili görüşlerinde yaşanan değişimler belirlenmiştir. Etkinlikler sonrasında uygulanan formda ilkinde göre fazladan bir soru vardır.

Yarı yapılandırılmış veli görüşme formları ile öğrencilerin evde kendiliklerinden yazıp yazmadıkları, yazdıklarını aileleriyle paylaşma durumları gibi konularda veli görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu görüşler, öğrencilerin hikâye yazmaya yönelik tutumlarındaki değişimlerin okul dışına nasıl yansıdığını görmek açısından önemlidir.

3.3.1.5. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

Etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazma tutumlarının belirlenmesi için Can ve Topçuoğlu-Ünal (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 126’sı yedinci sınıf olmak üzere 332 öğrenciyle yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. Bu bakımdan iki çalışmanın sınıf seviyelerinin uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü ölçek geliştirilirken uygulama yapılan çalışma grubu ağırlıklı olarak yedinci sınıflardan oluşmaktadır.

Ölçekte yirmi üç madde bulunmaktadır. Ölçek ilgi, algı ve katkı olmak üzere üç boyutludur. Ölçekteki 10 madde “ilgi”, 6 madde “algı” ve 7 madde “katkı” boyutuyla alâkalıdır. Bunlardan bir tanesi ters maddedir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ($\chi^2 /sd = 2,19$, $RMSA = 0.097$, $GFI = 0.75$, $SRMR = 0.091$, $CFI = 0.79$, $NNFI = 0.76$, $RMR = 0.071$) ölçeğin yapı bakımından geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik çalışmaları Cronbach Alfa yöntemi ile yapılmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .891$ olarak bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek etkinliklerden önce ve sonra uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve karşılaştırılmış, böylece etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumlarını nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca yazma tutumundaki etkinin kalıcılığını öğrenmek için bir kalıcılık uygulaması da yapılmıştır.

3.3.1.6. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğünden araştırma boyunca gözlemlerin, duygu ve düşüncelerin kaydedilmesinde yararlanılmıştır. Araştırmacının yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri, unutmama ve yanlış hatırlama gibi durumların önüne geçmek için aynı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Sınıfın fiziki ve sosyal durumu, öğrencilerin tutumları, etkinliklerin uygulanabilmesi gibi durumlar araştırmacı günlüğünde yer alır. Sınıfın sıcaklığı, öğrencilerin sağlık durumu, okuldaki veya sınıftaki gürültü, öğrencilerin tavırları, araştırmacının durumu hâsılı yazma psikolojisini etkileyebilecek her şeye araştırmacı günlüğünde yer verilebilir. Ayrıca günlükte yer vermek üzere etkinlik boyunca kısa notlar da tutulabilir. Bu yolla doğru yapılanlar, eksiklikler, düzeltilmesi gerekenler ortaya çıkarılabilir. Bir etkinlikte yapılan hatalar, diğer etkinlikte yapılmayabilir. Bu da sürecin daha iyi hâle getirilmesi için bir fırsattır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı günlüklerinin fizikî ortam, psikolojik ortam, etkinliğin gerçekleştirilme süreci, öğrenci tutumları boyutlarından oluşmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı günlüğü yazılırken uygulama kontrol listesinden de yararlanılmıştır. Uygulama kontrol listelerindeki veriler, etkinlikten sonra yazılan araştırmacı günlüğü yazılırken ortaya çıkabilecek yanlış hatırlamaları önleyebilir. Ayrıca araştırmacı günlüğü ortamı araştırmacının gözüyle derinlemesine ve kapsamlı şekilde ele aldığı için okuyuculara da net bir bakış açısı sağlar ve verilerin anlamlandırılmasına yardımcı olur.

3.3.1.7. Öğrenci Günlüğü

Öğrenci günlüğüyle öğrencinin eylem araştırması sürecindeki duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin araştırma günlüğünü yazacakları kâğıtlar araştırmacı tarafından tedarik edilmiştir. Öğrencilerden her etkinlikten sonra kendilerine dağıtılacak kâğıtlara o gün kendilerini zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak nasıl hissettiklerini, o günkü sağlık durumlarını, etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini, etkinlikteki yazma sürecinde hissettiklerini, etkinlikle ilgili neleri sevdiklerini, neleri sevmediklerini yazmaları istenmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda öğrenci günlüklerinin fizikî ortam, psikolojik ortam, etkinliğin gerçekleştirilme süreci, öğretmenin tutumu, sınıf arkadaşlarının tutumu boyutlarından oluşmasına karar verilmiştir. Bu boyutlardan ne kastedildiği araştırma sürecinden önce öğrencilere açıklanmıştır.

Öğrenci günlükleri araştırmacıda kalmış ve yazıldıktan sonra hemen toplanmıştır. Böylece sürekli veri sağlanmıştır. Öğrenci günlükleri, yazıldıkları gün incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yorumlamada etkinlik sırasında alınan notlardan, araştırmacı günlüğündeki ortam betimlemesinden, öğrencinin ürettiği yazılardan da yararlanılmıştır. Böylece ortam ve etkinlik hakkında geniş bir bakış açısı sağlanmıştır.

Öğrenci günlüklerinde öğrencinin samimi olması esastır. Öğrenci duygu ve düşüncelerinin doğru anlaşılması eylem araştırmasının gidişatını ve başarısını etkiler. Öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler, araştırmanın daha iyi bir hâle getirilmesine katkı sağlar. Zaten sürekli veri toplamadaki amaç da budur. Etkinlikler zaman bakımından yeterli mi, öğrenci kendini rahat hissediyor mu, etkinliklere gönüllü katılıyor mu gibi soruların cevapları öğrenci günlükleri sayesinde bulunabilir ve olumsuzluklara hemen müdahâle edilebilir. Bunun için de öğrencini samimi olması, çekinmemesi, korkmaması, kendini ifade ederken rahat olması gerekir; bu da demokratik bir araştırma ortamıyla mümkündür. Böyle bir ortamı kurmanın yolu ise karşılıklı güvene dayanan ilişkiler kurulmasıyla mümkündür.

3.3.1.8. Uygulama Kontrol Listesi

Bu liste, doğrudan bir veri toplama aracı olmaktan ziyade etkinliğin eksiksiz uygulanmasını sağlamaya dönük, araştırmacı günlüğüne yardımcı bir araç olarak değerlendirilebilir. Araştırmada kullanılmasındaki temel amaç ise süreç içinde etkinlik yapılırken araştırmacıya rehberlik etmek ve sürecin denetlenmesini sağlamaktır. Bu liste etkinlik boyunca denetleyicinin önünde durur ve süreçte yapılacak işlemler buradaki listeden takip edilebilir. Etkinlik bittiğinde kontrol listesindeki bütün maddelerin yapıldı şeklinde işaretlenmiş olması gerekir, bunun aksi etkinlikteki bazı adımların uygulanmadığını ve etkinliğin eksik yapıldığını gösterir. Ayrıca bu listeden araştırmacı günlüğünün yazılmasında da hatırlatıcı olarak yararlanılmıştır.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Eylem araştırması süresince sürekli ve planlı bir şekilde veri toplanmaya çalışılmıştır. “Eylem araştırmasında veri toplama teknikleri araştırma sorularına, araştırmanın durumuna ve araştırmacının bireysel yeterliliklerine göre değişiklik gösterebilir” (Balcı, 2015, s. 54). Bu doğrultuda hangi veri toplama araçlarının ne sıklıkla ve nasıl kullanılacağı belirlenmiş ve tez izleme komitesinin de onayı

alınmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, öğrencilerin yazma etkinliği çalışmaları, olay hikâyesi yazma becerisi değerlendirme rubriği, yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formu, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği, öğrenci etkinlik değerlendirme formu, uygulama kontrol listesi kullanılmıştır. Böylelikle hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Bu araçlar hakkında veri toplama araçları başlığı altında ayrıntılı şekilde bilgi verilmiştir.

3.3.2.1. Nicel Verilerin Toplanması

18.02.2021 tarihinde dördüncü derste ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği uygulanmış öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının nasıl olduğuna yönelik bulgular bu yolla elde edilmiştir. Tutum ölçeğinin tamamlanması yirmi dakika sürmüştür.

Etkinlikler öncesindeki hikâye yazma beceri düzeylerini belirleyebilmek için aynı haftanın beşinci dersinde öğrencilere “Kardeş Sevgisi” konulu bir hikâye yazdırılmış ve yazılan hikâyeler tez kapsamında geliştirilen “Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği” kullanılarak araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Etkinlik öncesi bulgular elde edildikten sonra görsel destekli etkinliklerin uygulanmasına geçilmiştir.

Etkinlikler tamamlandıktan sonra 14.06.2021 tarihinde başlayan haftanın ilk dersinde öğrencilere “Yardımlaşmanın Önemi” konulu bir hikâye daha yazdırılmıştır. Hikâyeler yine “Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği” kullanılarak araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Aynı haftanın beşinci dersinde ise ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına yönelik bulgular da bu yolla elde edilmiştir.

Etkinliklerin ve ölçek uygulamalarının bitmesinin ardından 02.07.2021 tarihinde kalıcılık uygulaması yapılmıştır. Kalıcılık uygulamasında öğrencilere “Arkadaşlık” konulu bir hikâye yazdırılmıştır. Bu yolla, öğrencilerin hikâye yazma becerilerindeki değişimin ne kadar kalıcı olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Aynı hafta tutum için de kalıcılık uygulaması yapılmıştır.

3.3.2.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmacı, 15.02.2021 ile başlayan haftadaki ilk derse girdiğinde öğrencilere daha önce kendilerine bilgi verilen hikâye yazma etkinlikleriyle ilgili etkinliklere başlanacağını duyurmuştur. Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular okunmuş, böylece öğrencilere görüşmeye kadar sorular üzerinde

düşünme fırsatı sunulmaya çalışılmıştır. Soruların okunmasından beş dakika sonra görüşmeler öğretmen masasında yapılmaya başlanmıştır. Görüşme formlarının uygulanması iki günde ve üç ders saatinde tamamlanmıştır. Bir öğrenciyle görüşme yapılırken diğer öğrenciler de ödevlendirilmiştir. Ödevlendirme kapsamında öğretmen tarafından hazırlanan okuduğunu anlama etkinlik kâğıdı kullanılmıştır. Eylem araştırmasındaki katılımcıların gönüllülüğü ve aktifliği esas olduğu için öğrencilerin sıkılmamasına özen gösterilmiştir. Bu yolla öğrencilerin hikâye yazmaya ve hikâye yazma becerisi etkinliklerine ilişkin görüşleri öğrenilmiştir.

On haftalık süre boyunca yapılan görsel destekli yazma etkinlikleriyle öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda amacı; öğrencilerin hikâye unsurlarını oluşturma, hikâye yapısını kurma, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurma, uygun başlık koyma ve betimleyici yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan on etkinlik uygulanmıştır. On haftanın beşinde o haftaki etkinliklere uygun kısmî yazma çalışmaları, beşinde ise tam hikâye yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Üretilen metinler üç kişilik uzman grubu tarafından etkinlik değerlendirme formları ile incelenmiş, böylece etkinliğin öğrencilere fayda sağlayıp sağlamadığı anlaşılmıştır.

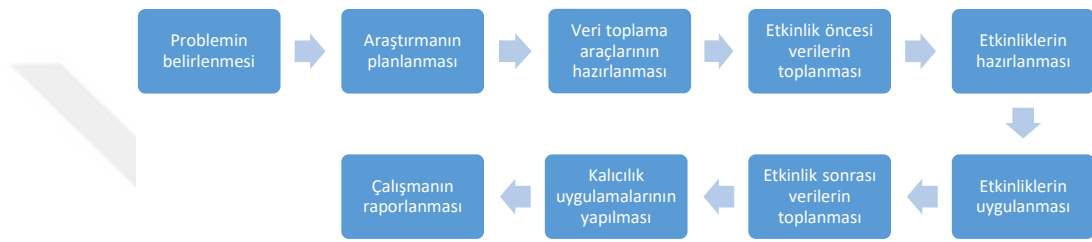
Süreç boyunca araştırmacı ve öğrenci günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı etkinlik sürecindeki gözlemlerini günü gününe kaydetmiş, öğrenciler de etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini kendi günlüklerine etkinlikten hemen sonra yazmışlardır. Öğrencilerin günlük için kullanabilecekleri kâğıtlar araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Bu günlükler ortamın betimlenmesinin yanısıra diğer verilerin anlaşılmasına da katkı sağlamıştır.

Etkinliklerden sonra öğrencilerle bir görüşme daha yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğrencilere okunmuş, böylece görüşmeye kadar üzerinde düşünme fırsatı sunulmuştur. Soruların okunmasından beş dakika sonra görüşmeler öğretmen masasında yapılmaya başlanmıştır. Görüşme formlarının uygulanması iki günde ve dört ders saatinde tamamlanmıştır. Bir öğrenciyle görüşme yapılırken diğer öğrenciler ödevlendirilmiştir. Ödevlendirme kapsamında öğretmen tarafından hazırlanan söz sanatları etkinlik kâğıdı kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin hikâye yazmaya ve hikâye yazma becerisi etkinliklerine yönelik etkinlikler sonrasındaki görüşlerine dair veriler elde edilmiş ve görüşlerindeki değişiklikler belirlenmiştir.

Etkinlikler sonrasında ayrıca yarı yapılandırılmış veli görüşme formu da uygulanmıştır. Veli görüşmeleri yoluyla öğrencilerin okul dışında yazma etkinliklerine yönelik davranışlarında ve tutumlarında nasıl değişiklikler olduğu da belirlenmiştir. Veli görüşmeleri evlerde gerçekleştirilmiş, üç gün ve toplam on iki saat sürmüştür. Süreçte aynı köyde oturan bir öğretmenden destek alınmıştır.

3.4. ARAŞTIRMANIN PLANLANMASI

Araştırma süreci aşağıdaki görselde gösterildiği gibi planlanmış ve uygulanmıştır:



Plana göre çalışma takvimi 14 hafta ve 32 ders saati üzerinden hesaplanmıştır. Uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle tarihlerde güncelleme yapılmıştır. Tarihlerle çalışma yapılan haftanın ilk günü yazılmıştır. Etkinliklerin uygulanma tarihleri ve süreleri Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5. Etkinliklerin Planlaması

Hafta	Faaliyet	Tarih	Süre
1	Hikâye yazma ile ilgili yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarının uygulanması	15/02/2021	3 Ders Saati
1	Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin uygulanması	15/02/2021	1 Ders Saati
2	Etkinlik öncesi hikâye yazma uygulamasının yapılması	15/02/2021	1 Ders Saati
3	1. Etkinlik	22/02/2021	2 Ders Saati
4	2. Etkinlik	01/03/2021	2 Ders Saati
5	3. Etkinlik	08/03/2021	2 Ders Saati
6	4. Etkinlik	15/03/2021	2 Ders Saati
7	5. Etkinlik	22/03/2021	2 Ders Saati
8	6. Etkinlik	29/03/2021	2 Ders Saati

9	7. Etkinlik	05/04/2021	2 Ders Saati
10	8. Etkinlik	12/04/2021	2 Ders Saati
11	9. Etkinlik	01/06/2021	2 Ders Saati
12	10. Etkinlik	07/06/2021	2 Ders Saati
13	Etkinlikler sonrası hikâye yazma uygulamasının yapılması	14/06/2021	1 Ders Saati
13	Hikâye yazma ile ilgili yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarının etkinlikler sonrasında uygulanması.	14/06/2021	3 Ders Saati
13	Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinin etkinlikler sonrası uygulanması	14/06/2021	1 Ders Saati
13	Velilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması	14/06/2021	-
14	Kalıcılık uygulamaları	02/07/2021	2 Ders Saati
	TOPLAM	14 Hafta	32 Ders Saati

3.5. ETKİNLİKLERİN HAZIRLANMASI

Görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisini geliştirme durumunu görmek için bir dizi etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinlikler hazırlanırken öncelikle İngiltere ana dili öğretim programında (2013) ve ortaokul Türkçe programlarında (2006, 2015, 2019) bulunan hikâye yazma ile ilgili kazanımlar incelenmiş, bir olay hikâyesinde bulunması gereken niteliklerin ne olduğunu belirleyebilmek için literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bulunan nitelikler, Lawshe Tekniğiyle incelenmiş ve netleştirilen maddeler Maxqda programıyla boyutlandırılmıştır. Çalışmalar sonucunda bir hikâyedeki niteliklerin hikâye yapısı (serim, düğüm, çözüm bölümleri), temel unsurlar (başlık, kişiler, zaman, mekân, mesaj) ve anlatım (betimleme, olay örgüsü) boyutlarından oluştuğu belirlenmiştir. Bu nitelikler doğrultusunda kazanımlar da belirlenmiştir.

Olay hikâyesinin nitelikleri ve hikâye yazma kazanımları belirlendikten sonra etkinliklerin hazırlanmasına geçilmiştir. Etkinlikler hazırlanırken etkinliğin hikâye yazma kazanımını sağlayacak durumda olmasına ve görsel olarak desteklenmesine dikkat edilmiştir. Etkinliklerdeki yazma çalışmalarının da konuyla ilgili olması gerektiğinden (Çeçen ve Aytaş, 2008, s. 135) hareketle yazma çalışmalarının,

görsellerin, hazırlık ve dikkat çekme çalışmalarının konusal bütünlük taşıması sağlanmıştır.

Etkinliklerde yoğun şekilde görsellere yer verilmiştir. Etkinliklerde resimlerden fotoğraflara, portrelerden videolara, grafiklerden emojiye kadar çok çeşitli görsel türleri bulunmaktadır. Görseller seçilirken kazanımları destekleyebilecek nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Etkinlikler doğrultusunda seçilen görseller önce bir görsel sanatlar uzmanına ve bir psikolojik uzmana sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra kazanımların, sürecin ve görsellerin uyumu için üç Türkçe eğitimi uzmanından görüş istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinliğin bütününcü incelenmesi için de tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Her etkinlik;

Hazırlık çalışmaları,

Dikkat çekme çalışmaları,

Uygulama,

Yazma,

Geri bildirim başlıklarından oluşmaktadır. Hazırlık çalışmaları görevlendirmeleri etkinlikten bir önceki derste, geri bildirim çalışmaları ise yazma etkinliklerinden en geç üç gün sonra yapılmıştır.

Etkinlikler için uzman görüşü alındıktan sonra etkinliklerin seviyeye uygunluğunu, uygulanabilirliğini, ayrılan zamanın yeterliliğini belirlemek için bir pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamada etkinliğin uygulanabilir ve seviyeye uygun, zamanın ise yeterli olduğu görülmüştür. Pilot uygulama yedinci sınıfta öğrenim gören on beş kişilik farklı bir grupta yapılmıştır.

Etkinlik kapsamında beş hafta bölüm ve unsur yazma çalışmaları, beş hafta da tam hikâye yazma çalışmaları yapılmıştır. Alan uzmanı akademisyenlerle yapılan görüşmede hikâyenin temel öğeleri, başlık belirleme, betimleyici yazma ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurma becerileri için birer; serim, düğüm ve çözüm bölümleri için ise ikişer hafta eğitim verilmesinin yeterli olacağı görüşü ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan etkinlikler ve bu etkinliklerin hazırlanmasında belirleyici olan kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 6. Etkinlikler ve Hedeflenen Kazanımlar

S.N.	ETKİNLİK ADI	KAZANIM
1	Yoldayım	* Hikâyedeki kişileri hikâyenin zamanına uygun olarak günlük hayatta karşılaşılabilecek tipler şeklinde kurgular. * Hikâyenin gerçek bir zaman diliminde geçtiği izlenimini uyandırır. * Hikâyenin mekân ögesinin gerçek bir yer olduğu izlenimini uyandırır. * Birbiriyle örtüşen ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verir.
2	Arife Tarif	* Hikâyedeki ana kahramanı ruhsal ve fiziksel açıdan betimler. * Hikâyedeki ana kahramanı betimlerken çeşitli duyulardan yararlanır. * Hikâyenin geçtiği mekânı betimlerken çeşitli duyulardan yararlanır. * Hikâyenin geçtiği sosyal ortamı betimlerken çeşitli duyulardan yararlanır.
3	Birlikten Hikâye Doğar	* Yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı ele alır. * Olay örgüsünü gerçeklik ilkelerine uygun olarak kurgular. * Olay örgüsünü ilgi çekici bir şekilde düzenler. * Olay örgüsünü merak uyandırıcı şekilde düzenler. * Hikâyedeki olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
4	Kütüphanedeyim	* Serim bölümünü hikâyenin girişi şeklinde kurgular. * Serim bölümünde kurgusal atmosferi tanıtır. * Serim bölümünde hikâyedeki kişileri tanıtır. * Serim bölümünde hikâyenin geçtiği mekânı tanıtır. * Serim bölümünde hikâyenin zamanını tanıtır.
5	Kim Kendine Güvenir	* Düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu şekilde kurgular. * Düğüm bölümünde serim bölümünde başlayan olayı geliştirir. * Düğüm bölümünde başlatıcı olaydan yola çıkarak ana sorunu ortaya atar. * Düğüm bölümünde okuyanda merak duygusu uyandırır.
6	Yüzden Öte Ne Var?	* Çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgular. * Çözüm bölümünde olayları sonuçlandırır veya sonuca dair ipucu verir. * Çözüm bölümünde hikâyenin sonunu mantıklı ve hikâyenin bütünüyle tutarlı biçimde kurgular.

		* Hikâyede verilmek istenen mesajı açık bir şekilde verir.
7	Başlık Koydum	Konuya uygun bir başlık belirler. Dikkat çekici bir başlık belirler. Hikâyede anlatılanları kapsayan bir başlık belirler.
8	Gezici Hikâyeci	* Serim bölümünü hikâyenin girişi şeklinde kurgular. * Serim bölümünde kurgusal atmosferi tanıtır. * Serim bölümünde hikâyedeki kişileri tanıtır. * Serim bölümünde hikâyenin geçtiği mekânı tanıtır. * Serim bölümünde hikâyenin zamanını tanıtır.
9	Bir Film Bir Hikâye	* Düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu şekilde kurgular. * Düğüm bölümünde serim bölümünde başlayan olayı geliştirir. * Düğüm bölümünde başlatıcı olaydan yola çıkarak ana sorunu ortaya atar. * Düğüm bölümünde okuyanda merak duygusu uyandırır.
10	Çözümü Var	* Çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgular. * Çözüm bölümünde olayları sonuçlandırır veya sonuca dair ipucu verir. * Çözüm bölümünde hikâyenin sonunu mantıklı ve hikâyenin bütünüyle tutarlı biçimde kurgular. * Hikâyede verilmek istenen mesajı açık bir şekilde verir.

Etkinlikler hazırlanırken bir de etkinlik yönergesi oluşturulmuştur. Bu yönergede etkinlik senaryosuna, etkinliğin adına, süresine, sınıf seviyesine, kullanılacak materyallere, yöntem ve tekniklere, ilgili olduğu kazanıma, etkinliğin her adımında yapılacaklara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Yönergenin sonunda etkinlik yapılırken denetleyici tarafından kullanılması için bir etkinlik kontrol listesi ve etkinlik sonrası ortaya konan yazma ürününü değerlendirmek için bir öğrenci etkinlik formu eklenmiştir.

Etkinliklerin uygulanması için blok dersler tercih edilmiş; böylece etkinlik araya gün girmeden tamamlanabilmiştir. Etkinlikler uygulanırken öncelikle etkinlik yapılacak dersten bir ders önce konuyla alakalı bir araştırma görevi verilmiştir. Etkinliğin dikkat çekme bölümünde bu araştırmalardan yararlanılmıştır. Uygulama bölümünde ilgili kazanım veya kazanımlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Asıl

etkinlik, uygulama bölümünde yapılacaktır. Bu iki çalışma için otuz dakika süre ayrılacaktır.

İkinci dersler, yazma çalışmalarına ve günlük yazmaya ayrılmıştır. Yazma çalışmaları için 25, günlük tutma için 5 dakika süre verilmiştir. Yetiştiremeyen veya erken bitiren öğrenciler için süre esnekliği sağlanmıştır. Etkinlikler bittikten en geç üç gün sonra öğrencilerle birebir görüşülerek geribildirim verilmiştir. Ayrıca yazdıkları metinler gerekli düzeltmeler yapılarak öğrencilere dağıtılmış, bu yolla imlâ, noktalama ve yazım konusunda da farkındalık sağlanmaya çalışılmıştır.

Etkinlikler için yaklaşım, yöntem ve teknik seçilirken, araştırmanın her aşamasında olduğu gibi, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ile son hâlini alan etkinlikler yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ve tümevarım yöntemi ile çeşitli teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yaklaşım genel bir kavramdır ve öğretimin atmosferini ifade eder; yöntem, yaklaşımlar doğrultusunda benimsenmiş ilkeler bütünüdür; teknik ise bunlara göre hazırlanmış öğretim uygulamalarıdır (Celce-Murcia, 2001, s. 9).

3.6. ÇALIŞMA GRUBU

Eylem araştırmasında evren ve örneklem aynı kişilerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 279). Bu araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'da bir ortaokulda yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan on beş öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca bulguları desteklemek için etkinlikler sonrasında veli görüşmeleri de yapılmıştır.

3.6.1. Öğrenciler

Eylem araştırması için 7/A sınıfındaki on beş öğrenciden oluşan grupla çalışılmasına karar verilmiştir. Sınıfın mevcudu 29 kişi olmasına rağmen öğrencilerden üçüyle okulun açık olduğu sürece hiç görüşülemediği için on biri ise ailelerinin mevsimlik işçiliğe gitme ihtimâli olduğunu belirttikleri için araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Bu öğrenciler etkinliğin olduğu gün sınıfta bulunuyorlarsa araştırmadaki öğrenciler gibi etkinliklere katılmışlar fakat bu öğrencilerden gelen metinler, günlükler, ölçekler, formlar yoluyla elde edilen veriler işleme alınmamıştır. Araştırmada 7/A sınıfının seçilmesinin sebepleri şunlardır:

- Yedinci sınıf öğrencilerinin henüz sınava hazırlık aşamasında olmamaları. Özellikle sekizinci sınıflarda LGS hazırlıklarına başlamasının bu şekildeki

araştırmalara katılma konusunda bir isteksizlik yaratabileceğinin düşünülmesi.

- Yedinci sınıf seviyesine kadar öğrencilerin hikâye yazma ile ilgili eğitim almış olmaları. Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bir konu olmadığı için hikâye yazma becerisi ile ilgili bir temel eğitim verilmesine gerek olmadığının düşünülmesi.
- Öğretmenin hâlihazırda bu sınıfta derse girmesi. Araştırmacının çalışma grubuyla uzun zaman geçirmesi geçerliği ve güvenilirliği arttıran bir durumdur. Ayrıca eylem araştırmasında zaten ortamda olan bir araştırmacının dışarıdan katılan araştırmacıya göre daha başarılı olacağı kabul edilmektedir.
- Öğretmenin öğrencileri beş aydır tanınması. Öğretmen bir ayı yüzyüze, dört ayı uzaktan olmak üzere haftada beş saat bu sınıfın Türkçe dersine girdiği için öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel durumları hakkında bilgi sahibidir.

Sınıf, okulun genel demografik özelliklerini taşımakla birlikte diğer sınıflara göre devamsızlığın daha az, başarının ise daha yüksek olduğu bir sınıftır. Öğrenciler derslere karşı orta düzeyde ilgilidirler. Araştırmacı tarafından eylem araştırması duyurulduğunda öğrenciler bu etkinliğe katılacak olmaktan mutlu olmuşlardır. Bu bakımdan sınıf girişken ve aktif öğrencilerden oluşmaktadır denebilir. Başarı durumları orta seviyededir, kitap okuma alışkanlıkları yoktur. Ailesinde lise veya üniversite mezunu bulunan öğrenci sayısı 1'dir. Sınıftaki öğrenciler, yüz yüze eğitimde devamsızlık yapmadıkları gibi uzaktan eğitimde de imkânları dâhilinde canlı derslere yoğun olarak katılmışlardır.

Sınıftaki öğrencilerin hemen hemen tamamı birbiriyle akrabadır. Bu durum ders eksiklerini tamamlamada, araştırma ödevlerinde, yardımlaşmada vs. kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler kalabalık evlerde yaşadıkları ve en az 5 6 kardeş oldukları için kendilerine bir ait odaları yoktur ve gürültülü ortamlarda ders çalışmaktadırlar. Bu da akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Buna rağmen araştırma ödevlerinin yapılmasında, derse hazırlıklı gelinmesinde büyük sorunlar yaşanmamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerine karşı saygılıdır. Öğrenci bilgi formları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun ekonomik durumunun iyi olduğu ve kendi topraklarında çiftçilik yaptıkları belirlenmiştir.

3.6.2. Öğrenci Velileri

Öğrenci velilerinin tamamı çiftçilikle uğraşmaktadır ve ekonomik durumları iyidir. Veliler okula karşı ilgisizdir ve okula gidip gelmezler. Genellikle çocuklarından başarı beklentileri yoktur. Öğrenci öğretmen ilişkisinde “Eti senin, kemiği benim.” anlayışı hâkimdir, öğretmene saygı yüksektir. Öğrenim durumları genellikle ilkokul seviyesindedir. Erkeklerin bazılarıyla kadınların geneliyle Türkçe iletişim kurmak zordur. Bu bakımdan velilerden veri toplanırken zaman zaman tercüman ihtiyacı duyulmuş, bu konuda aynı köyden olan bir öğretmenden yardım alınmıştır. Verilerin yorumlanmasında değinileceği gibi veliler kış aylarında sürekli evde olmalarına rağmen çocuklarıyla fazla ilgilenmemektedirler.

3.7. ORTAM

Eylem araştırmasında doğal bir ortamda çalışılması esastır. Diğer nitel yöntemlerde de olduğu gibi katılımcılar bir labaratuardaymış gibi değerlendirilmez, zaten içinde oldukları, yaşadıkları fizikî ortam içinde ele alınırlar (Creswell, 2017, s. 185). Bu bakımdan araştırmanın yapıldığı ortamın sosyal ve fiziksel özelliklerinin betimlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu betimleme, verilerin yorumlanmasına, diğer araştırmacıların konuyu tam olarak anlayabilmesine, geçerlik ve güvenilirliğin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma Şanlıurfa’da bir köy ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Köyün nüfusu yaklaşık 1000 olup köy ilçe merkezine 8, il merkezine 30 kilometre uzaklıktadır. Okula dört farklı köyden öğrenci gelmekle birlikte bütün köylerin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri benzerdir. Bölgede başlıca geçim kaynağı mısır, buğday ve pamuk tarımı ile mevsimlik tarım işçiliğidir. Bölge köylerinde iki benzinlik, bir çırçır fabrikası, iki tekstil fabrikası vardır. Bu da ekonomik hayatın canlı olduğunu göstermektedir. Köyler kalabalıktır. Köylüler sadece işleriyle ve aileleriyle meşguldür. Yalnızca bu köyde değil köyün bağlı olduğu Harran ilçesinde de bir kıraathane yoktur.

Bölgenin tamamı Arap vatandaşlardan oluşmaktadır, dolayısıyla Arap kültürü baskındır, günlük hayatta vatandaşlar ve öğrenciler Arapça konuşmaktadır. Öğrenci velileri arasında ilkokul veya ilköğretim mezunu olanlar az, lise mezunu ise çok nadirdir. Kadınların büyük çoğunluğu okuma yazma bilmemekte ve Türkçe konuşamamakta, Türkçe konuşmaları anlayamamaktadır. Okulun ana sınıfı

öğretmeni, yapılan görüşmede öğrencilerin genellikle Türkçeyi ana sınıfında öğrendiklerini belirtmiştir. Birinci sınıf öğretmeni ve eski Türkçe öğretmeni de bölge insanının okula ilgisizliğinden ve günlük hayatta Türkçe kullanılmadığı için öğrencilerin temel dil becerilerini tam edinemediklerinden şikâyetçidirler.

Araştırmanın yapıldığı okul 1997 yılından beri ilkokul ve ortaokulun bütün sınıflarında eğitim vermektedir. Okul binası, geniş bir bahçe içinde büyük bina ile eskiden imam lojmanı ve kütüphane olarak kullanılmış olan küçük binadan oluşmaktadır. Küçük bina şu an kullanılmamaktadır. Okulun bahçesi duvar boyunca ağaçlandırılmıştır, bahçede iki giriş çıkış kapısı bulunmakta bu kapı bazı köylüler tarafından köyden ovaya gidiş amacıyla da kullanılmaktadır. Ayrıca okul duvarına sıfır yapılmış büfe benzeri küçük bir işletmenin arka kapısıyla da okul bahçesine girmek mümkündür. Öğrenciler alışverişlerini okul dışına çıkmadan buradan yapabilmektedir. Bahçe yarı yarıya toprak ve beton zemin olup duvarların dip köşesinde çöp atmak için bir alan da tesis edilmiştir.

Okulda 1 müdür, 2 müdür yardımcısı, 1 ana sınıfı öğretmeni, 4 sınıf öğretmeni, 1 psikolojik danışman ve 1 Türkçe, 2 matematik, 2 fen bilimleri, 1 beden eğitimi, 1 sosyal bilimler, 1 İngilizce öğretmeni olmak üzere 17 personel görev yapmaktadır. Okul, bu araştırmayı yapan Türkçe öğretmeni dışındaki bütün öğretmenlerin ilk atama yeridir ve öğretmenler 1-3 yıllık meslekî tecrübeye sahiptir.

Okul bodrum kat, zemin kat ve birinci kattan oluşmaktadır. Bodrum katta okul kütüphanesi, yemek salonu ve depolar; giriş katta kalorifer dairesi, tuvaletler, öğretmenler odası, müdür yardımcılar odası, ana sınıfı, birinci ve ikinci sınıflar; birinci katta ise diğer sınıflarla müdür odası ve rehberlik servisi bulunmaktadır. Binanın dış çevresini saracak şekilde yangın merdiveni vardır. Bina kaloriferle ısınmaktadır, okul müdürüyle yapılan görüşmede okulun ısınmasında bir sorun yaşanmadığı öğrenilmiştir.

Belirtildiği üzere okulun öğrenci kabul ettiği bölge okumaya karşı ilgisizdir, okulda devamsızlık ciddi bir sorundur. Akademik başarının düşük olmasında birçok sebep olmakla birlikte bu sebeplerden en önemlilerinden biri devamsızlıktır. Ailesi mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin de uzun süre devamsızlık yaptıkları öğrenilmiştir. Ayrıca bölgede günlük hayatta sadece Arapça konuşulması, öğrencilerin Türkçeyi istenen seviyede öğrenmelerine ve kullanmalarına engel

olmaktadır. Çünkü öğrenci günlük hayatta televizyon izleme dışında Türkçeyi kullanmamakta, dinleme ve konuşma etkinliklerini Arapçayla gerçekleştirmektedir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin genel olarak saygılı oldukları ve okulda önemli bir disiplin problemi bulunmadığı gözlenmiştir. Dersler yapılan etkinliklerdeki konu seçimlerinden de öğrencilerin bayrak ve vatan sevgisine sahip oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı 7/A sınıfı okulun birinci katının güneydoğu köşesindedir. Sınıf 30-40 öğrencinin ders yapabileceği büyüklüktedir. Sınıfta pandemi tedbirlerine uygun olarak on beş öğrenci sırası ile bir öğretmen masası ve sandalyesi, panolar, beyaz yazı tahtası, afişler, çöp kutusu ve kullanılmayan bir sınıf kitaplığı bulunmaktadır. Sınıf sürekli güneş aldığı için kışın iyi ısınmakta fakat mayıs, haziran ve eylül aylarında çok sıcak olmaktadır. Sınıf duvarına tedbir amaçlı bir de ısıtıcı monte edilmiştir. Sınıfta bir projeksiyon cihazı varsa da arızalıdır ve tamirinin masraflı olacağı anlaşılmıştır. Sınıf okulun güneydoğu cephesinde yer aldığı için okul bahçesine bakmaktadır bu da başka sınıfların beden eğitimi olduğunda öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olabilmektedir.

3.8. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Eylem araştırmasında araştırmacı önemli bir yere sahiptir. Araştırmacı süreç içinde birbirinden farklı rollere bürünebilir ve bu rollerin gereklerini yerine getirir (O'Brien, 2001, s. 2). Bu roller; planlayıcı, katalizör, dinleyici, bütünleştirici, öğretmen, tasarımcı, kolaylaştırıcı, gözlemci ve raportörlüktür. Bu araştırma da araştırmacı birbirinden farklı birçok rolü benimsemiştir. Bu rollerden hangilerinin benimsendiği ve roller doğrultusunda neler yapıldığı aşağıda belirtilmiştir:

- ✓ Planlayıcı Rolü: Hedef kazanımları belirlemiş, öğrenme ortamını ve öğrenci düzeylerini belirlemiştir.
- ✓ Tasarımcı Rolü: Etkinlikleri tasarlamış ve sınıf ortamını etkinlik için ideal hâle getirmiştir.
- ✓ Öğretmen Rolü: Etkinlikleri uygulamış, öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmiş, öğrenmeye kılavuzluk etmiştir.
- ✓ Dinleyici Rolü: Etkinliklerden önce ve sonra öğrencilerle ve etkinlikler uygulandıktan sonra velilerle görüşmeler yapmıştır.
- ✓ Gözlemci Rolü: Etkinlik süreci boyunca etkinlik ortamını gözlemlemiştir.
- ✓ Bütünleştirici Raportör Rolü: Süreç boyunca elde edilen bütün verileri analiz etmiş, bir araya getirmiş ve raporlaştırmıştır.

3. 9. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki stratejiler kullanılmıştır:

- ✓ Hikâye nitelikleri, kazanımlar ve etkinlikler geniş bir literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve şekillendirilmiştir.
- ✓ Çalışmanın her aşamasında ayrıntılı betimleme yapılmış, her etkinliğin uygulama koşulları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Ayrıntılı betimleme, çalışma grubunun nasıl seçildiğine, bu grubun özelliklerine, verilerin toplanma ve analiz edilme sürecine ilişkin okuyuculara zengin bilgiler sunar (Graneheim ve Lundman, 2004, s. 110). Bu da aktarılabilirlik hakkında fikir vermesinin yanı sıra araştırma sürecinin ve doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- ✓ Çalışma sürecinde alanda uzun zaman geçirilmiştir. Eylem araştırmasının başarısı büyük oranda araştırmacının çalışma grubunu ve ortamını iyi tanıyıp bunlara uygun davranmasına bağlıdır (Somekh, 2006, s. 14). Bu yüzden araştırmacının bir alan geçmişine sahip olması fayda sağlar.
- ✓ Etkinliklerin tamamında bir dış denetleyiciden yardım alınmıştır. Dış denetleyici her aşamada hazır bulunmuş ve kendisine verilen formu etki altında kalmadan kendi gözlem ve görüşlerine göre doldurmuştur. Böylece etkinliklerin yönergelere uygun şekilde gerçekleştirildiği bir dış denetleyicinin şahitliğiyle ispatlanmıştır.
- ✓ Verilerin analizinde araştırmacıdan başka iki alan uzmanı daha görev yapmıştır. Ön uygulama, son uygulama ve kalıcılık uygulamasında bu üç değerlendirmecinin puanlarının ortalaması alınarak nihai puan elde edilmiştir. Etkinlikler kapsamında yapılan yazma çalışmasında da üç alan uzmanının tartışmasıyla değerlendirme yapılmıştır.
- ✓ Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) artırmak için örnek katılımcı yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.
- ✓ Öğrenci düşünce ve tutumlarını doğru olarak belirleyebilmek için öğrenci günlüğünden, yarı yapılandırılmış öğrenci ve veli görüşme formlarından ve yazma tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Böylece bulgu ve sonuçlar farklı kaynaklarla desteklenmiştir. Farklı kaynaklardan veri toplanması tutarlı ve

doğru sonuçların elde edilmesini, değerlendirmelerin doğru yapılmasını sağlayabilir (Ferrance, 2000, s. 11).

- ✓ Görüşmeler cep telefonuyla sesli olarak kaydedilmiştir ve bu kayıtlar çözümlendikten sonra da saklanmıştır. Böylece kayıtları yazıya aktarırken unutma ve yanlış hatırlamaların önüne geçilmiş, veri analizlerinde gerek duyulduğunda kayıtların tekrar incelenmesi mümkün olmuştur.
- ✓ Çalışmada elde edilen bütün veriler uyuşmasa da açıklanmıştır. Uyuşmayan verilere de yer verilmesi, güvenilirlik ve geçerliğe katkı sağlar. Verilerin farklı yorumlanması veya değerlendirilmesi durumları yorumlarda alıntılarla birlikte yer alacaktır. “Karşıt bilginin eklenmesinin açıklanması güvenilirliğe eklenir. Çoğu delil tema için bir durum oluşturacak, araştırmacılar da temaların genel perspektifine aykırı bilgiyi sunabileceklerdir. Bu karşıt delillerin sunumuyla, açıklama daha gerçekçi ve daha geçerli olacaktır” (Creswell, 2017, s. 202).
- ✓ Araştırmanın bütün aşamalarında bir tez komitesiyle birlikte hareket edilmiştir. Etkinliklerin hazırlanma sürecinden, bütün değerlendirmelere kadar bu komite bilgi sahibidir. Komite biri yüksek lisans diğeri lisans mezunu olmak üzere iki Türkçe öğretmeninden ve araştırmacıdan oluşmaktadır. Bu iki komite üyesi de dokuz yıllık Türkçe öğretmenidir. Türkçe eğitiminde, hikâye yazma becerilerinin öğretiminde ve hikâye türü yazma ürünlerini değerlendirmede tecrübe sahibidirler.

3.10. VERİLERİN ANALİZİ

Eylem araştırmasında veriler analiz edilirken nicel ve nitel çeşitli yöntemlerden faydalanılabilir (Ferrance, 2000, s. 12). Verilerin analizi araştırma boyunca sürer ve verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar eylem araştırması için yol göstericilik yapar. Veri analizi başlıkları altında belirtildiği gibi değerlendirme ve analizler iki alan uzmanıyla birlikte yapılmıştır.

3.10.1. Nicel Verilerin Analizi

3.10.1.1. Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâyelerin Analizi

Öğrencilerin etkinliklerden önce, sonra ve kalıcılık uygulamasında yazdıkları hikâyeler araştırma kapsamında geliştirilen “ Olay Hikâyesi Yazma Değerlendirme Rubriği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, araştırmacı ve iki alan

uzmanı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler internet ortamından diğer değerlendirmecilere ulaştırılmıştır. Bu yolla üç uzmanın da ayrı ayrı ve birbirinden etkilenmeden değerlendirme yapmaları sağlanmıştır.

Hesaplanacak nihaî puanlar, üç alan uzmanının öğrenci ürünlerini değerlendirmesiyle ortaya çıkan puanların aritmetik ortalamasıyla belirlenmiştir. Puanlar üzerinden yapılan işlemlerde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için elde edilen puanlar için bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmış, aritmetik ortalama, standart sapma, t puanı ve anlamlılık değerine bakılmıştır. Elde edilen değerler tablolastırılmış, yorumlanmış ve açıklanmıştır.

3.10.1.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin Analizi

Öğrencilerin yazmaya karşı etkinlikler öncesindeki ve sonrasındaki tutumlarının belirlemek için Can ve Topçuoğlu (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin çözümlenebilmesi için bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmış, elde edilen veriler yorumlanarak tablo hâlinde sunulmuştur. Böylece görsel destekli hikâye yazma etkinliklerinin genel yazma tutumunu nasıl etkilediği ve bu etkinin kalıcılık durumu anlaşılmaya çalışılmıştır.

3.10.2. Nitel Verilerin Analizi

3.10.2.1. Öğrencilerin Yazma Etkinliği Çalışmalarında Ürettikleri Metinlerin Analizi

On haftalık süre içinde yapılan görsel destekli etkinliklerde ilk beş haftada etkinlik kapsamında hikâye bölüm ve unsurlarına yönelik yazma çalışmaları, son beş haftada ise tam hikâye yazma çalışmaları yapılmıştır. Ortaya çıkan yazma ürünleri uzman görüşü alınarak geliştirilen “Öğrenci Etkinliği Yazma Formu” yardımıyla incelenmiştir. Bu form standart değildir, her hafta odaklanılan konuya göre değişmektedir. Formlara etkinlik yönergelerinin altında yer verilmiştir. Etkinlik formu bir kontrol listesi veya değerlendirme ölçeği de değildir. Sadece uzmanlara yol göstermek için kullanılmıştır. Tam hikâye yazma çalışmalarında ise “Olay Hikâyesi Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Amaç uzmanlara yol göstermek olduğu için herhangi bir puanlama yapılmamıştır. Yazma ürünleri, öğrenci

günlükleri ve araştırmacı günlüğü etkinliklerden sonra araştırmacı tarafından diğer iki uzmana da gönderilmiş ve bu verilerin uzmanlar tarafından da incelenmesi istenmiştir. Ardından video görüşmesi yoluyla üç uzman verileri tartışmış ve açıklamalar yapmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin yazma ürünleri ile yazma ürünlerini etkilemiş olabilecek durumlar ayrıntılı şekilde ele alınmış ve elde edilen bulgular detaylı olarak sunulmuştur. Bu sayede hem öğrencinin beceri durumundaki değişim süreç boyunca takip edilmiş hem de öğrenciye geri bildirim verilmesi için bir kaynak oluşturulmuştur.

3.10.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğrencilerin hikâye yazmaya ve hikâye yazma becerisine yönelik görüşleri ile velilerin öğrencilerin hikâye yazma tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik formlar etkinlik öncesinde ve sonrasında, velilere yönelik hazırlanan yarı formlar ise sadece etkinliklerden sonra uygulanmıştır.

Yapılan görüşmelere ait ses dosyaları araştırmacı tarafından çözümlenerek word dosyasına aktarılmış, ardından veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgular verilirken veli ve öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar da yapılmış, bütün bu alıntılar ve bulgular geniş şekilde yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlar, öncelikle nicel ve nitel bulgu ve yorumlar olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. Ardından nicel bulgu ve yorumlar başlığı altında birinci ve ikinci araştırma sorularına yönelik bulgu ve yorumlara, nitel bulgu ve yorumlar başlığı altında ise üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bu yolla okuyuculara süreci daha rahat takip etme ve anlama imkânı sağlanmaya çalışılmıştır.

4.1. NİCEL BULGU VE YORUMLAR

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bilinmesi adına çarpıklık (skewness) ile basıklık (kurtosis) değerleri, betimsel istatistik (Descriptive Statistics) analizlerine tabi tutulmuştur. Bu analizlere göre belirlenen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Basıklık	Çarpıklık
Hikâye Yazma Becerisi Ön Test	-.27	.64
Hikâye Yazma Becerisi Son Test	-1.1	.15
Hikâye Yazma Becerisi Kalıcılık Uygulaması	-.8	.23
Tutum Ölçeği Ön Test	-.73	.47
Tutum Ölçeği Son Test	-1.2	.58
Tutum Ölçeği Kalıcılık	-.9	.62

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hangi aralıklarında olması gerektiğine ilişkin farklı görüşler öne sürülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell’e (2012) göre +1.5 -1.5 arasında, George ve Mallery’e göre (2010) ise +2 -2 arasında olmalıdır. Buna göre Tablo 6’da gösterilen katsayılar, araştırma verilerinin normal dağıldığını göstermektedir.

4.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin hikâye yapısı boyutunda anlamlı bir gelişme olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. t-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 8. Hikâye Yapısı Boyutu Ön Test-Son Test T-Testi Bulguları

Hikâye Yapısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Ön Test	15	10.9	7.0	14	-7.8	,000
Son Test	15	27.1	5.5			

Çalışma grubunun ön ve son test puanları arasında hikâye yapısı boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-7.8$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=27.1 > \bar{X}_{\text{ön test}}=10.9$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin hikâye yapısı boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin temel unsurlar boyutunda anlamlı bir gelişme olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 9. Temel Unsurlar Boyutu Ön Test-Son Test T-Testi Bulguları

Temel Unsurlar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	15	5.7	2.2	14	-4.2	.001
Son Test	15	10.5	4.0			

Çalışma grubunun ön ve son test puanları arasında temel unsurlar boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-4.2$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=10.5 > \bar{X}_{\text{ön test}}=5.7$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin temel unsurlar boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin anlatım yapısı boyutunda anlamlı bir gelişme olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 10. Anlatım Boyutu Ön Test-Son Test T-Testi Bulguları

Anlatım	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	15	6.6	3.5	14	-5.4	.000
Son Test	15	10.9	3.9			

Çalışma grubunun ön ve son test puanları arasında anlatım boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-5.4$, $p<.001$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=10.9>\bar{X}_{\text{ön test}}=6.6$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin anlatım boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 11. Hikâye Yazma Becerisi Ön Test-Son Test T-Testi Bulguları

Hikâye	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön Test	15	23.1	10.5	14	-9.1	.000
Son Test	15	48.6	11.4			

Çalışma grubunun ön ve son test puanları arasında hikâye yazma becerisinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-9.1$, $p<.001$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=48.6>\bar{X}_{\text{ön test}}=23.1$). Bu bulgu, görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin genelinde gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerdeki gelişimin hikâye yapısı boyutunda kalıcı olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 12. Hikâye Yapısı Boyutu Son Test-Kalıcılık Uygulaması T-Testi Bulguları

Hikâye Yapısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Son Test	15	26.4	5.4	14	2.8	.012
Kalıcılık	15	22.3	6			

Çalışma grubunun son test ve kalıcılık uygulamasının puanları arasında hikâye yapısı boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında son test lehine az bir fark olsa da ($\bar{X}_{\text{son test}}=26.4 > \bar{X}_{\text{kalıcılık}}=22.3$) anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)}=2.8$, $p>.005$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin hikâye yapısı boyutunda görülen gelişmenin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerdeki gelişimin temel unsurlar boyutunda kalıcı olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 13. Temel Unsurlar Boyutu Son Test-Kalıcılık T-Testi Bulguları

Temel Unsurlar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Son Test	15	10.5	4	14	-2.9	.01
Kalıcılık	15	13.1	4.6			

Çalışma grubunun son test ve kalıcılık uygulamasının puanları arasında temel unsurlar boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında kalıcılık lehine bir puan farkı vardır ($\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=13.1 > \bar{X}_{\text{son test}}=10.5$) ve anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)}=-2.9$, $p>.005$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin temel unsurlar boyutunda görülen gelişmenin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerdeki gelişimin anlatım boyutunda kalıcı olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 14. Anlatım Boyutu Son Test-Kalıcılık T-Testi Bulguları

Anlatım	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Son Test	15	10.9	3.9	14	-1.7	.111
Kalıcılık	15	12.1	5			

Çalışma grubunun son test ve kalıcılık uygulamasının puanları arasında anlatım boyutunda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında kalıcılık lehine bir puan farkı vardır ($\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=12.1 > \bar{X}_{\text{son test}}=10.9$) ve anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)}=-1.7, p>.05$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin temel unsurlar boyutunda görülen gelişmenin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâye yazma becerilerindeki gelişimin kalıcı olup olmadığını anlamak için SPSS 22.0 programı üzerinde bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. T-Testi sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 15. Hikâye Yazma Becerisi Son Test-Kalıcılık T-Testi Bulguları

Hikâye	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Son Test	15	45.6	12.1	14	.119	.907
Kalıcılık	15	45.2	15			

Çalışma grubunun hikâye yazma ölçeğinden aldığı son test ve kalıcılık uygulamasının puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında son test lehine puan farkı olsa da ($\bar{X}_{\text{son test}}=45.6 > \bar{X}_{\text{kalıcılık}}=45.2$) anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)}=.119, p>.05$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisi üzerinde sağladığı gelişmenin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ön test, son test ve kalıcılık uygulamalarından elde edilen bulgulardan hareketle çalışma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Ön test ve son test puanları arasında temel unsurlar, anlatım ve hikâye yapısı boyutlarının tamamında son test lehine

anlamli bir fark olduğu görülmüştür. Son test ve kalıcılık uygulamaları puanları arasında ise anlamli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hatta temel unsurlar ve anlatım boyutlarında kalıcılık uygulamasındaki ortalama puanlar son testteki ortalama puanlardan yüksektir. Bu da sağlanan gelişmenin kalıcı olduğu ve belirtilen iki unsurda gelişmenin devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Veli ve  đrenci görüşme formlarından edinilen bazı öğrencilerin kendi istekleri ile evde hikâye yazıyor oldukları bilgisi bu bulguları açıklamakta ve desteklemektedir. Ayrıca tez komitesi tarafından yapılan haftalık nitel değerlendirmelerde ulaşılan sonuçlar da aynı doğrultudadır. Hikâye yazma becerisindeki gelişmeyi belirlemede kullanılan nicel ve nitel verilerle aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında hikâye yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan görsel destekli etkinliklerin yazma tutumuna etkisi de incelenmiştir. Bunun için yazma tutum  l eđi etkinliklerden önce, etkinliklerden sonra ve son uygulamadan dört hafta sonra öğrencilere uygulanmıştır. Tutum formlarının incelenmesiyle aşığıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 16. Yazma Tutum  l eđi  n Test-Son Test T-Testi Sonuçları

Yazma Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
�n Test	15	3.34	.51	14	-11.98	.000
Son Test	15	4.19	.31			

Çalışma grubunun yazma tutumu  n ve son test puanları arasında anlamli bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre  n test ve son test puanları arasında anlamli bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-11.98$, $p<.001$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=4.19 > \bar{X}_{\text{ n test}}=3.34$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin yazma tutumunu olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 17. Yazma Tutum  l eđi Son Test-Kalıcılık T-Testi Sonuçları

Yazma Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Son Test	15	4.05	.58	14	-.145	.887
Kalıcılık	15	4.07	.24			

Çalışma grubunun yazma tutumu son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonuçlarına göre son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(14)}=-.145$, $p>.05$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin yazma tutumu üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre ön test ve son test uygulaması puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık uygulaması puanları arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu da sağlanan gelişmenin kalıcı olduğunu göstermektedir. Öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler de bu sonuçlarla örtüşmektedir. Bu günlüklerde süreç içinde bir gelişme olduğu, öğrencilerin motivasyonunda artış olduğu görülmektedir. Ayrıca tutum ve başarı arasında doğru orantı olduğu bilinmektedir, bu yüzden hikâye yazma becerisinde görülen gelişmenin yazma tutumunu da olumlu etkilemesi zaten beklenen bir durumdur. Sonuç olarak uygulanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumlarını geliştirdiği söylenebilir.

4.2. NİTEL BULGU VE YORUMLAR

4.2.1. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Haftalık etkinliklere yönelik bulgular, öğrencilerin haftalık yazılarının üç alan uzmanınca değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Süreçte öğrenciler tarafından üretilen metinler, uzmanlara elektronik ortamda gönderilmiş, uzmanlardan her etkinlik için ayrı ayrı hazırlanan formlar yardımıyla bu metinleri değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra Zoom programı üzerinden bir toplantı düzenlenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu faaliyet on hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

4.2.1.1. Birinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Birinci etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve tam zamanında bitirilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrencilerin derse katılımlarının yoğunluğu ve motivasyonlarının yüksekliği dikkat çekicidir.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 25.02.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Etkinlikte kullanılan uygulama kâğıdının tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları ile ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmektedir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde ve değerlendirilmesinde okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk olmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında kişi ve yer unsurlarına yer vermiş, zaman unsuru ile ana fikre yer vermemiştir. Birinci uygulamada ise diğer unsurların yanı sıra zaman unsuruna da yer vermiş fakat konuyu belirleyememiş ve ana fikri net şekilde ifade edememiştir. Öğrenci günlüğünde de ana fikri bulmakta çok zorlandığını belirtmiştir. Uygulamada bir konu belirleyememesi yaratıcı düşünme zayıflığının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Görüşmede de hikâyeyi başlatma ve olayları geliştirmede zorlandığını ifade etmesi, yaratıcı düşünme konusundaki yargıyı desteklemektedir. Unsurları belirleme durumuna bakıldığında etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de ilk etkinlikte bütün unsurları doğru olarak bulabilmiştir. Ön uygulamada yazdığı metin hikâye özellikleri gösterse de hikâyeye uygun olmayan yönleri de sahiptir. Birinci etkinlikteki uygulama kâğıdında bir ana fikir ortaya koyabilmiş fakat konu bulamamıştır. İki uygulamanın sonuçları öğrencinin hikâye konusunda teorik bilgiye sahip olduğunu ancak bunu uygulamaya dökemediğini göstermektedir. Öğrenci günlüğünde belirttiği sınıfın gürültülü olması durumu ise araştırmacı günlüğünde belirtilen öksürme gibi seslerden kaynaklanmaktadır. Etkinliğin öğrenciye ana fikir bulma konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Konuyu bulamayışı ise yaratıcı düşünme eksikliğinden kaynaklı olabilir. Zaten sınıfın geneli konu bulmakta zorlandıklarını, hikâye yazma konusunun öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini görüşmede dile getirmiştir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede kişi unsuru dışında hiçbir unsuru kullanamamış, hikâyesinde bir ana fikre yer vermemiştir. Birinci etkinlik sonucunda öğrencinin bütün unsurları, konuyu ve ana fikri belirleyebildiği görülmüştür. Bu bakımdan etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu

söylenebilir. Öğrenci, öğrenci günlüğünde de görüldüğü üzere, araştırmacı tarafından yapılan yazılı ve sözlü açıklamaya rağmen ne yapacağını anlayamamış ve etkinlik hakkında birkaç soru daha sormuştur. Cevapları aldığı anda ise etkinliği başarılı bir şekilde yapabirmiştir. Öğrenci günlüğüne önceden hikâye yazmanın zor olduğunu düşündüğünü ancak bu etkinlikte birlikte görüşünün değiştiğini yazmıştır.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada bütün unsurları kullanabilmiş fakat bir ana fikir sunamamıştır. Birinci etkinlikten sonra ise ana fikir ortaya koyabildiği görülmektedir. Bu açıdan etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir. Öğrenci, etkinlikten çok keyif aldığını ve etkinliği yaparken mutlu olduğunu günlüğünde ifade etmiştir. Öğrenci görüşme formunda yazmanın teknik olarak kendine zor geldiğini, elinin yorulduğunu söylemiştir. Birinci etkinlikteki başarısını bu etkinlik kapsamındaki kısa yazma görevine borçlu olabilir. İlerleyen haftalarda yapılacak nispeten daha uzun yazma çalışmalarındaki performansını bu açıdan da değerlendirmek gerekir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede hikâye unsurlarının hiçbirini kullanamamış ve bir ana fikir sunamamıştır. Birinci etkinlikten sonra ise kişi ve mekân unsuruna yer verebildiği görülmüştür. Zaman unsuru olarak “bir saat sonra” diye bir ifadeye yer vermiştir, neyden bir saat sonra olduğu ise belli değildir. Burada hikâye yazmadan ziyade genel yazma becerisinde, sistemli düşünmede ve kendini ifade etmede sorun olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin günlüğünde karakter ve ana fikir bulmada zorlandığını söylemesine rağmen karakterleri bulabildiği belirlenmiştir. Öğrenci konu başlığına uygun bir ifade yazamamış, ana fikir kısmına uygun sayılabilecek bir konu ifadesi yazmıştır. Burada bir kavramsal karmaşa olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliğin öğrenciye temel unsurları bulmada faydalı olduğu fakat ana fikir ve konu belirleme konusunda yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada zaman unsuruna ve ana fikre yer vermemiştir. Birinci etkinlik sonunda ise bütün unsurları, ana fikri ve konuyu yazabilmiştir. Öğrenci uygulama kâğıdında etkinlikte istenen bilgileri kullanmamış, farklı yer, zaman unsurlarına yer vermiştir. İstenenleri hepsini uygun bir şekilde yazabilmesi ve öğrenci günlüğünde Metin Oktay’ın vefatını haberlerden izleyince çok etkilendiğini belirttiği için cevapları kabul edilmiştir. Ayrıca bu yaklaşımının özgüvene de işaret ettiği düşünülmektedir. Bu özgüvene etkinliğin de katkısı olduğu

söylenbilir çünkü öğrenci yapılan görüşmede konuyu kendisinin belirlemek istemediğini söylemiştir. Bu uygulamada ise konuyu kendisi seçmiş ve niye böyle yaptığını ifade edebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi unsuruna yer vermişken ilk etkinlikten sonra zaman ve mekân unsurlarına yer verebilmiştir. Bu öğrenci de ana fikirle konuyu karıştırmıştır. Konuya uygun olmayan bir ifade yazmış, konu olarak kabul edilebilecek bir ifadeyi ise ana fikir başlığının altına yazmıştır. Burada bir kavramsal karmaşa olduğu açıktır. Öğrenci günlüğünde herhangi bir dikkat dağınıklığı yaşamadığını belirtmiştir; bu da yapılan hatanın teorik eksiklikten kaynaklandığını göstermektedir. Etkinliğin öğrenci için temel unsurlar açısından tamamen, ana fikir ve konu açısından ise nispeten faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi unsuruna yer vermiş, diğer unsurlara ve ana fikre yer vermemiştir. Birinci etkinlikten sonra ise öğrencinin ana fikir dışında istenen bütün bilgileri yazabildiği görülmüştür. Öğrenci, günlüğünde hasta olduğunu ifade etmiştir. Ana fikri yazamamasının sebebi bu olabilir. Bu yüzden ana fikir belirleme açısından öğrencinin sonraki etkinliklerini izlemek yerinde olacaktır. Etkinliğin öğrenci için genel olarak faydalı olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada bütün hikâye unsurlarına yer vermiş fakat ana fikre yer vermemiştir. Birinci etkinlikten sonra ise ana fikri de yazabildiği görülmüştür. Ancak öğrenci bir hikâye konusu belirleyememiştir. Bu da yaratıcı düşünmedeki zayıflığın göstergesi olarak kabul edilebilir. Görüşmede ortaya çıkan konuyu öğretmen belirlesin düşüncesi de etkisini göstermiş olabilir. Etkinliğin hedeflenen kazanımlar doğrultusunda başarılı olduğu fakat öğrencinin yaratıcı düşünme ve yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiçbir unsura ve ana fikre yer vermediği gibi birinci etkinlikte de sadece kişi unsuruna yer vermiştir. Diğer başlıklara yönelik ifadeleri uygun değildir. Araştırmacı günlüğü incelendiğinde öğrencinin ne yapacağını anlamadığı anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan sözlü ve yazılı açıklamalar, anlaşılamayan noktaların sorulmasına yönelik çağrılara rağmen ortaya çıkan bu durum düşündürücüdür. Ayrıca öğrenci akademik açıdan başarısız değildir. Konuyla ilgili olarak öğrenciyle görüşülmesine isteksizlik veya

çekingenlik gibi bir durum varsa gerekli düzeltme çalışmalarının yapılmasına karar verilmiştir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi unsuruna, birinci etkinlikten sonra ise kişi, zaman ve yer unsurlarına yer vermiştir. Konu ve ana fikri belirleyememiştir. Öğrenci günlüğünde ise etkinliğin çok kolay olduğu yazmaktadır. Bu tezat, öğrencinin ana fikir ve konu kavramlarını tam olarak anlayamadığını göstermektedir. Buna göre etkinliğin öğrenci için temel unsurlar açısından faydalı, konu ve ana fikir açısından ise faydasız olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi unsuruna yer vermişken birinci etkinlikten sonra yer ve zaman unsurlarına da yer vermiştir. Konu ve ana fikri karıştırmıştır. Zaten öğrenci günlüğünde de bu iki başlığa cevap yazarken zorlandığını belirtmiştir. Bu da teori ve uygulama eksiği olduğunu göstermektedir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi ve zaman unsurlarına yer verirken birinci etkinlikten sonra bütün unsurları, konuyu ve ana fikri yazabilmiştir. Öğrenci, günlükte etkinlik boyunca kendini çok enerjik hissettiğini ve etkinliği yaparken zorlanmadığını, keyif aldığını belirtmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiçbir unsura yer vermediği gibi birinci etkinlikten sonra da sadece kişi unsuruna yer verebilmiştir. Öğrenci günlüğü incelendiğinde öğrencinin bir önceki gün hasta olduğu görülmüştür, dolayısıyla etkinlik için gerekli hazırlıkları yapamamış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin hâlsizliği etkinlik yapılırken araştırmacının dikkatini çekmiş, araştırmacının kendini iyi hissetmiyorsa etkinliği yapmayabileceğine yönelik teklifini öğrenci kabul etmemiştir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece kişi unsuruna yer vermişken birinci etkinlikten sonra bütün unsurlara yer vermiş ve bir hikâye konusu belirlemiştir. Ana fikri ise yazamamıştır.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Birinci etkinlikten elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Bütün öğrencilerde az veya çok bir iyiye gidiş söz konusudur.
2. Etkinlik, temel unsurları bulma açısından öğrencilere faydalı olmuştur.
3. Temel unsurlara yer veremeyen iki öğrenciden birinin durumu günlüğünde yazdığı rahatsızlığına bağlanabilir. Diğer öğrenci ise günlüğünde hiçbir olumsuzluktan bahsetmemiştir. Bu yüzden onuncu öğrenciyle bir görüşme yapılmalı, sorunun nedeni bulunmalı ve gerekli düzeltme çalışması yapılmalıdır. Eğer öğrenci isteksizse çalışma grubundan çıkarılabilir.
4. On beş öğrenciden altısı ana fikri ve konuyu yazabilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın ilerleyen safhalarında da uygun bağlam içinde ana fikir üzerinde durulmasına karar verilmiştir.
5. Üç öğrenci ana fikri ve konuyu karıştırmış, konuyu ana fikir kısmına yazmışlardır. Madde 4'te belirtildiği gibi ana fikir üzerinde diğer etkinliklerde de durulması gerekmektedir.
6. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri metinlerde görülen hikâyeye yazma becerileri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.
7. Birinci etkinlikle sağlanan iyileşme sınırlı olsa da öğrencilerin diğer etkinlikleri yazdıktan sonra daha iyi hikâyeler üretebilecekleri umulmaktadır.

4.2.1.2. İkinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

İkinci etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve tam zamanında bitirilmiştir. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrencilerin derse katılımlarının yoğunluğu ve motivasyonlarının yüksekliği dikkat çekicidir.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 04.03.2021 tarihinde saat 21.15'te Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazdıkları betimlemelerin tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin

işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk olmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında sadece sosyal bağlamı kısmen betimleyebilmiştir. İkinci etkinlikten sonra ise kişileri ve mekânı betimleyebilmiştir. Sosyal bağlamı lunapark görselinde betimlemiş fakat dede torun görselinde betimlememiştir. Betimlemede farklı duyu organlarına yer vermemiştir. Öğrenci günlüğünde etkinliği faydalı bulduğunu ve betimlemeyi anlayabildiğini belirtmiştir; yazdıkları da bu ifadelerini desteklemektedir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada sadece sosyal ortamı betimlemiştir. İkinci etkinlikten sonra lunapark metninde mekânı, dede ve torun metninde kişileri başarılı şekilde betimlemiştir. Öğrencinin ön uygulamada sosyal bağlamı betimlerken etkinlikten sonra betimleyememesi dikkat çekicidir. Ancak bu durum normal karşılanmalıdır çünkü görüşme kayıtlarından da anlaşıldığı üzere öğrenciler betimlemenin nasıl yapılacağı bir tarafa anlamını dahi bilmemektedir. Bu yüzden öğrencinin ön uygulamadaki betimlemesi tesadüfi olabilir. Betimlemede duyulara yer vermemiştir. Öğrencide sınırlı bir gelişme olduğu söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise kişi ve mekân unsurlarını, sosyal ortamı betimleyebilmiştir. Lunapark görselini betimlerken duyma ve görme duyularına başvurmuştur. Günlüğünde dede torun görselinde zorlandığını belirtmiştir. Hâlbuki bu görselde mekân ve kişiler başarılı biçimde betimlenmiştir. Etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise iki görseli de gerektiği gibi betimleyebilmiştir. İfadelerde düşüklükler göze çarpmaktadır, bunlar öğrencinin Türkçeyi günlük hayatta kullanmamasının sonuçlarıdır, yoksa betimlemeyi kavradığı söylenebilir. Etkinliklerden önce yapılan görüşmede öğrencinin betimlemenin ne olduğunu bilmediği görülmüştür. Ayrıca günlüğe göre öğrenci gece uykusunu alamamıştır, bu da normalde öğrencinin daha iyi bir performans sergileyebileceğini göstermektedir. Öğrenci günlüğünde sosyal ortamı betimlerken zorlandığını söylemiştir. Etkinlik sırasında da bu konuda sorular sormuştur. Betimlemeleri sorduğu sorulara aldığı cevapların faydalı olduğu görülmektedir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise her iki görseli de sosyal bağlam açısından betimleyebilmiştir. İkinci görseldeki kişileri fiziksel olarak betimlemiştir. Etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselinde mekânı ve sosyal bağlamı kısmen betimleyebilmiş, dede torun görselini ise kişiler ve mekân bakımından betimlemiştir ancak sosyal bağlam bakımından betimleyememiştir. Günlüğünde mekânı betimlemede kendisini başarılı bulduğunu söylemiştir; yazdığı betimleme de bunu desteklemektedir. Etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselinde sadece mekânı betimlemiş, dede ve torun görselinde ise kişileri, mekânı ve sosyal ortamı betimlemiştir. Betimlemelerinde sadece görme duyusuyla ilgili ayrıntılara yer vermiştir. Öğrencide betimleme yapma açısından gelişme olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiçbir unsuru betimleyememiştir. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselindeki mekânı ve sosyal ortamı, dede torun görselindeki kişileri ve mekânı betimleyebilmiştir. Ancak betimlemelerinde farklı duyulara ait ayrıntılara yer vermemiştir. Etkinliğin öğrenciyi betimleme yapma becerisi bakımından geliştirdiği söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise hem lunapark hem de dede torun görselindeki mekânı ve sosyal ortamı betimleyebilmiştir. İkinci görseldeki kişileri betimleyememesi, sınıfın soğukluğundan veya öğrencinin içinde bulunduğu psikolojiden kaynaklı olabilir. Öğrenci günlüğünde belirtilen bir olumsuzluk olmamasına rağmen diğer unsurları betimleyebilen öğrencinin kişileri betimleyememesi bunu akla getirmektedir. Etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiçbir unsuru betimleyememiştir. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselinin mekânını ve sosyal ortamını; dede ve torun görselinin kişilerini betimleyebilmiştir. Betimlemelerde sadece görme duyusuyla ilgili unsurlara yer vermiştir. Etkinliğin

öğrenciyi geliştirdiği söylenebilir. İlk etkinlikte öğrencinin gösterdiği düşük performans üzerine öğrenciyle yapılan görüşmenin de etkili olduğu anlaşılmaktadır.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapmamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselinde mekân ve sosyal ortamı; dede torun görselinde kişi ve sosyal ortamı betimleyebilmiştir. Birinci görselde mekân betimlemesi yaparken ikinci görselde yapamaması akla zaman faktörünü getirmektedir. Çünkü bu öğrenci etkinliği yetiştirirken zorlanmıştır. Betimlemede sadece görme duyusuyla ilgili unsurlara yer vermiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise hem lunapark hem de dede torun metninde bütün unsurları betimleyebildiği görülmüştür. Fakat anlatımı çok zayıf olduğu için betimlemeleri de zayıf olmuştur. Farklı duylara ait ayrıntılara yer vermemiştir. Bu ve anlatım zayıflığı yazma becerisindeki zayıflıktan kaynaklı olabilir. Etkinlik öğrenci için verimli olmuştur.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiçbir unsuru betimleyememiştir. İkinci etkinlikten sonra ise lunapark görselinin mekânını ve sosyal bağlamını, dede torun görselinin ise bütün unsurlarını betimleyebilmiştir. Yazdıklarının birbirinden kopuk olduğu görülmektedir. Betimlemesinin çok etkili olmama sebebi yazılı anlatımda yaşadığı zorluktur. Farklı duylara ait ayrıntılara yer vermemiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada betimleme yapamamıştır. İkinci etkinlikten sonra lunapark görselindeki unsurları yine betimleyememiş, dede torun görselindeki kişileri ise betimleyebilmiştir. Öğrencide çok sınırlı bir gelişme olduğu söylenebilir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hiç betimleme yapmamıştır. İkinci etkinlikten sonra ise her iki görseldeki unsurları da çok az betimleyebilmiştir. En az gelişme gösteren öğrenci olduğu söylenebilir. Öğrenci, günlüğünde de konuyu ve ne yapacağını anlayamadığını yazmasına rağmen araştırmacıya soru sormamıştır. Bu konuda öğrenciyle görüşülmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci birinci etkinlikte önemli bir gelişme göstermiş ancak bu etkinlikte istenen gelişmeyi gösterememiştir.

Öğrenciye etkinlikte kendini rahat hissetmesi ve soru sormaktan çekinmemesi gerektiği söylenecektir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

İkinci etkinlikte öğrenciler tarafından yazılan betimlemelerin ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin betimleme yapma becerisindeki gelişim durumlarını doğru şekilde değerlendirebilmek için ilk uygulamada hiç betimleme yapmamış olmaları hatta betimlemenin kelime anlamını dahi bilmiyor oluşları hesaba katılmalıdır.

2. Bütün öğrencilerde az veya çok bir iyiye gidiş söz konusudur.

3. Etkinlik, kişileri betimleme konusunda öğrencileri önemli ölçüde geliştirmiştir. Ön uygulamada hiçbir öğrenci kişileri betimleyememişken ikinci etkinlikten sonra on beş öğrenciden on üçü görseldeki kişileri betimleyebilmiştir. Ancak çoğunun fizikî betimleme yaptığı görülmüştür. Sadece dört öğrenci ruhî betimleme yapmıştır.

4. Etkinlik, mekânı betimleme konusunda öğrencileri önemli ölçüde geliştirmiştir. Ön uygulamada hiçbir mekânı betimleyememişken ikinci etkinlikten sonra on bir öğrenci görseldeki mekânı betimleyebilmiştir.

5. Etkinlik sosyal bağlamı betimleme konusunda öğrencilere faydalı olmuştur. Ön uygulamada sadece bir öğrenci sosyal bağlamı betimleyebilmişken ikinci etkinlikten sonra bu sayı on bir olmuştur.

6. Öğrencilerin betimleme yapmayı öğrendikleri fakat yazılı anlatımda yetersiz oldukları için öğrendiklerini uygulamaya dökmekte zorlandıkları düşünülmektedir.

7. Kişi, mekân ve sosyal bağlam betimlemelerinde iyi bir gelişme sağlanmasına rağmen betimleme yaparken farklı duyu organlarına ait ayrıntılara yer veremeyişleri çok yönlü düşünme becerisinin yokluğundan kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin sadece görme duyusuyla ilgili unsurlara yer vermeleri, gördüklerine odaklanmalarına ve diğer duyu unsurlarını betimlemek için gerekli olan yaratıcı düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Ayrıca ifadelerinde farklı duyu

organlarına ait ayrıntılara yer verme hikâye yazma becerisinden ziyade Türkçeye hâkimiyetle ilgilidir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde duyularla ilgili etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır.

10. Etkinlikte ne yapılacağını anlayamayan öğrencinin soru sormaması, araştırmacı günlüğünde belirtilen sınıftaki soğuk havanın hiçbir öğrenci günlüğünde yer almaması öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmede zorlandıklarını düşündürmektedir. Etkinlik kapsamında sınıfta öğrencinin kendini rahat ve güvende hissedeceği bir ortam oluşturulmalıdır. Bu amaçla etkinlik saatleri dışında çalışma grubuyla bir görüşme yapılmalıdır.

11. Araştırmacı günlüğünde üzerinde durulan sınıfın soğukluğunun da betimlemelerde öğrencilerin gerçek durumlarının görülmesini engellediği, daha düşük performans gösterilmesine sebep olduğu tahmin edilmektedir. Etkinliklerde sınıfın fizikî düzenlemesine yönelik önlemler alınmalıdır.

12. Öğrencilerin betimleme yapmayı öğrendikleri fakat ustalaşmak için pratik yapmaya ihtiyaç duydukları, ilerleyen etkinliklerde hikâye yazarken betimleme yaptıkça daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

4.2.1.3. Üçüncü Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Üçüncü etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 11.03.2021 tarihinde saat 21.30'da Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Etkinlikte kullanılan uygulama kâğıdının tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk olmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında hikâyedeki olay örgüsünü iyi bir şekilde oluşturabilmiş ve hikâyenin mantığına uygun olaylara yer

verebilmiştir. Bu etkinlik kapsamında da yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı ele almış ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilmiştir. Ancak yazdığı hikâye, olaylar çok çabuk başladığı, geliştiği ve sonuçlandığı için merak uyandırma bakımından zayıf kalmıştır. Zaten öğrenci de günlüğünde hikâyedeki olayları geliştirirken zorlandığını ifade etmiştir. Etkinliğin öğrencinin yapabildiklerini pekiştirme bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olaya yer vermiş fakat bu olayı ilgi çekici, merak uyandırıcı şekilde kurgulayamamıştır. Üçüncü etkinlikten sonra ise olayların arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilmiş fakat olayları yine ilgi çekici ve merak uyandırıcı bir şekilde kurgulayamamıştır. Hikâyesinde sadece planlamada yer alan bilgilere genel hatlarıyla yer vermiştir. Günlüğünde de yazmada zorlandığını belirtmiştir. Etkinliğin öğrenci için sınırlı da olsa bir gelişme sağladığı söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de üçüncü etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede hikâyeye anlatılmaya uygun bir konu seçmiş ve bunları sebep sonuç ilişkilerine uygun olarak düzenleyebilmiştir. Üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâye daha fazla merak uyandırmakta ve ilgi çekmektedir. Olayların çok hızlı gelişmesi dışında bir sorun yoktur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede gerçeklik ilkelerine uygun, yaşanabilecek olaylara yer vermiştir. Ön uygulamadaki yazısında dikkat çeken olayları bağlayamama sorunu üçüncü etkinlikte ortadan kalkmıştır. Öğrenci olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilmiş ve olayları merak uyandıracak, ilgi çekecek şekilde kurgulayabilmiştir. Yazılan hikâyeye bakıldığında öğrencinin görüşmede dile getirdiği yazma isteksizliğinin ortadan kalktığı, en azından azaldığı görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada yazdığı hikâyede olayları bir düzen içinde kurgulayamamıştır. Hikâyedeki olaylar her bakımdan zayıftır. Üçüncü etkinlikten sonra öğrencinin olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabildiği görülmüştür ancak öğrenci hem planlamaya hiç uymamış hem de merak uyandırıcı

ve ilgi çekici bir kurgu oluşturamamıştır. Etkinlik sonunda öğrencide sınırlı bir gelişme olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada ve üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede gerçek hayatta yaşanabilecek olayları ele almıştır. Olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmayı ise üçüncü etkinlikten sonra başarmıştır. Merak uyandırıcı ve ilgi çekici yazma bakımından desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada olay örgüsünü tam oturtamamış, olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kuramamış ve metni ilgi çekici ve merak uyandırıcı şekilde kurgulayamamıştır. Üçüncü etkinlikten sonra ise olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilmiş ve hikâyesini merak uyandırıcı, ilgi çekici şekilde kurgulayabilmiştir. Yalnız hikâyesinde olaylar çok hızlı gelişmekte ve sonuçlanmaktadır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de üçüncü etkinlik kapsamında yaptığı yazma çalışmasında olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilmiş ve hikâyesini merak uyandırıcı, ilgi çekici şekilde düzenleyebilmiştir. Üçüncü etkinlikte aynı işleri daha ustaca yaptığı görülmektedir. Olayların sonunu tam bağlayamamıştır ancak bu altıncı etkinlikte ele alınacak bir beceri olduğu için ilerleyen zamanlarda düzeltilebilir. Etkinliğin öğrencinin bildiklerini pekiştirmesini sağlama bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olay seçmiş ve olay örgüsünü sebep sonuç ilişkilerine dayanarak oluşturabilmiştir. Yalnız merak uyandırma ve ilgi çekme konusunda desteğe ihtiyacı vardır. Olay örgüsü kurma becerisindeki ilerleme göz önünde bulundurulduğunda etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada olay örgüsünü oluşturamamış, merak uyandırıcı ve ilgi çekici bir hikâye yazamamıştır. Üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede ise bunların hepsini yapabilmiştir. Hikâyedeki tek sorun olayların çok hızlı gelişmesi ve sonuçlanmasıdır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrencinin ön uygulamada yazdığı hikâye yarım kalmış olmasına rağmen olay örgüsünün başarılı bir şekilde oluşturduğu ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurduğu görülmektedir. Üçüncü etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede de aynı olumlu durum göze çarpmaktadır. Öğrenci için bu etkinlik var olan becerisini geliştirme fırsatı olmuştur. Bu bakımdan etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada olay örgüsüyle ilgili hiçbir beceriyi kullanamamıştır. Üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede ise olay örgüsünü oluşturabilmiş fakat hikâyeyi çok kısa yazdığı ve dolayısıyla olayı çok genel ele aldığı için merak uyandırıcı ve ilgi çekici bir metin kurgulayamamıştır. Etkinliğin öğrencinin hikâye yazma becerisine katkı sağladığı söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada olay örgüsünü oluşturmada başarısız olmuştur. Üçüncü etkinlikten sonra yazdığı hikâyede ise olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurabilmiş ve kısmen merak uyandırıcı ve ilgi çekici bir hikâye kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci olay örgüsünü oluşturma bakımından ön uygulamaya göre gelişme göstermiştir. Ancak yazdıkları çok kısa ve geneldir. Örneğin hikâyesinde bir konuda tartışma çıktığını yazmış fakat bu tartışmanın ne sebeple, nasıl başladığını veya nasıl bittiğini yazmamıştır. Öğrenci, günlükünde etkinliği sevdiğini fakat hikâye yazarken zorlandığı yazılmıştır. Öğrencinin olayları çok genel anlatması hikâye yazma becerisinden ziyade genel yazma becerisinde bir sorun olduğunu akla getirmektedir.

On Beşinci Öğrenci: Diğer öğrenciler gibi bu öğrenci de olayları çok genel hatlarıyla ele almış, ayrıntılara girmemiş, olayların nedenine, nasılına hiç değinmemiştir. Ön uygulamadan farklı olarak olay örgüsünü oluşturabilmesi ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilmesi etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu göstermektedir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Üçüncü etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Bütün öğrencilerde az veya çok bir iyiye gidiş söz konusudur.
2. Etkinlik, özellikle olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilme bakımından öğrencilere faydalı olmuştur.
3. Öğrenciler çok kısa yazma eğilimindedir. Bu sebeple metindeki olayları ayrıntıya girmeden çok genel hatlarıyla yazmakta bu da merak uyandırıcılık ve ilgi çekicilik bakımından hikâyelerin zayıf olmasına sebep olmaktadır. Ancak ön uygulamayla karşılaştırıldığında durumun iyiye gittiği görülmekte ve öğrencilerin tecrübeleri arttıkça bu iyiye gidişin daha açık görüleceği düşünülmektedir.
4. Öğrencilerin etkinlikte yeni karakterler ve mekânlar yazmak istemeleri yaratıcı düşünme becerisindeki gelişmenin bir işareti olarak değerlendirilebilir. İlk haftalardaki durumun tersine dönmesi dolayısıyla yapılan etkinliklerin öğrencileri geliştirmeye başladığı söylenebilir.
5. Öğrencilerin tamamının bir hikâyede hangi nitelikteki olaylara yer verilebileceğini, karakterlerin, mekân ve zaman unsurunun nasıl olması veya olmaması gerektiğini iyice kavradıkları anlaşılmaktadır.
6. Ön uygulamada görülen olaylar arasındaki kopukluğun ve olayların bir sebep veya sonucunun olmadan bağlamdan kopuk şekilde yer almasının önüne geçildiği görülmektedir.
7. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki olay örgüleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.
8. Üçüncü etkinlikle sağlanan sınırlı iyileşmenin ilerideki yazma çalışmalarına olumlu etki etmesi beklenmekte ve bunun öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlaması umulmaktadır.

4.2.1.4. Dördüncü Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Dördüncü etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyonları yüksektir ve etkinliğe aktif olarak katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 18.03.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Etkinlikte kullanılan uygulama kâğıdının tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında serim bölümünde hikâyedeki kişileri ve kurgusal ortamı tanıtmış fakat mekân ve zaman unsurlarına hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra kurgusal atmosferin yanı sıra zaman ve mekân unsurlarına da yer verebilmiştir. Serim bölümünün düğüm bölümüne bağlandığı kısımda zorlanmıştır. Tam bir hikâye yazdığında serim bölümünü daha başarılı bir şekilde kurgulayacağı düşünülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede serim bölümünde hikâyenin atmosferini tanıtmış fakat diğer unsurların hiçbirini tanıtamamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra da bu durum devam etmiştir. Öğrenci, günlüğünde etkinliği sevmediğini ve etkinliği yaparken zorlandığını belirtmiştir. Sorunun hikâye tamamlama etkinliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Verilen bir bağlama sadık kalarak yazmak öğrenciyi zorlamış olabilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin serim bölümünde hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise kurgusal atmosferi, mekânı ve zamanı tanıtmıştır. Öğrenci başta zorlanmış, araştırmacıdan yardım istemiş; gerekli yardımı aldıktan sonra etkinliği yapabilmıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada serim bölümünü yazarken mekânı ve kişileri tanıtabilmiş fakat zaman unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtamamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise zaman unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiş ancak bu sefer de diğer unsurlara yer vermemiştir. Anlayamadığı noktaları sormuş ve böylece etkinliğini yapabilmıştır. Öğrenci,

günlüğünde ayağının ağrıdığını ve uykusuz olduğunu yazmıştır. Bu bakımdan sağlık durumunun daha iyi olması hâlinde daha iyi yazabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu etkinlik kapsamında yer vermediği unsurlara ilk uygulamada yer vermiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada serim bölümünde hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise kişi ve mekân unsurlarını tanıtabilmiştir. Öğrencinin yazdıklarının hikâyenin geneliyle çok alakası yoktur, serim bölümünü düğüm bölümüne bağlayamamıştır. Bu da sistematik düşünme becerisinin zayıflığını göstermektedir. Ayrıca yazısının bazı kısımlarını birinci kişi ağzıyla bazı kısımlarını ise üçüncü kişi ağzıyla kaleme almıştır. Bu da Türkçenin temel becerilerindeki zayıflığı işaret etmektedir. Bunlara rağmen etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü yazarken kurgusal atmosferi nispeten tanıtabilmiş fakat diğer hiçbir unsura yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra bütün unsurları ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Öğrenci etkinlik sırasında ek açıklamalara ihtiyaç duymuştur. Araştırmacı tarafından yapılan açıklamaların etkinliği anlamasında ve uygulamasında faydalı olduğu öğrenci günlüğünden anlaşılmaktadır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünde hiçbir unsuru tanıtamamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise bütün unsurlara yer vermiş fakat bu unsurlara değinmekle yetinmiş ve hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Ayrıca öğrenci serim bölümünü hikâyenin geneliyle uyumlu olarak kurgulayamamıştır. Hikâyenin öğrencide kısmî bir gelişme sağladığı söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulama yaparken serim bölümünde kişi ve mekân unsurlarına yer vermiş fakat tanıtmamış; diğer unsurlara hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra ise bütün unsurları tanıtabilmiştir. Kurgusal atmosferi de iyi bir şekilde işlemiştir. Günlüğünde etkinliği çok sevdiğini ve yaparken hiç zorlanmadığını belirtmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu değerlendirilmektedir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiş, diğer unsurlara hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten

sonra ise bütün unsurları ve kurgusal atmosferi başarılı şekilde tanıtabilmiştir. Serim bölümünü düğüm bölümüyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiştir. Kısa yazma eğilimi devam etmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Öğrenci serim bölümünü hikâyenin kalanıyla uyumlu biçimde kurgulayamamıştır. Bu durum, verilen bir bağlama sadık kalarak yazmanın kafa karışıklığına sebep olmasına bağlanabilir. Diğer bir deyişle öğrenci tam bir hikâye yazdığında serim bölümünü daha iyi kurgulayabilir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiş, diğer unsurlara hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra ise sadece kurgusal atmosferi tanıtabilmiş, kişi, zaman ve mekân unsurlarına kısaca değinmiştir. Öğrencinin ilk üç etkinlikteki gelişme durumuna göre bu etkinlikte beklenen ilerlemeyi gösteremediği söylenebilir. Öğrenci, günlüğünde gürültü sebebiyle odaklanma sorunu yaşadığını yazmıştır fakat böyle bir durum yoktur. Etkinliğin öğrenciye nispeten faydalı olduğu değerlendirilmektedir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Öğrenci, günlüğünde etkinlikte zorlandığını yazmıştır, diğer unsurlara yer vermemesi de zorlandığını göstermektedir. Etkinliğin öğrenci için nispeten faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise mekân ve zaman unsurları ile kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Öğrenci, günlüğünde etkinlik yaparken sıkıldığını ve başının ağrıdığını yazmıştır. Öğrencinin kendini iyi hissetmesi hâlinde kişi unsuruna da yer verebileceği düşünülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikte ise serim bölümü için ayrılan yere düğüm bölümünden bir paragraf yazmıştır. Öğrencinin etkinliği

anlayamadığı görülmektedir. Günlüğüne de etkinliği hiç sevmediğini, yaparken çok zorlandığını yazmıştır. Ne yapacağını anlayamadığı hâlde soru sormaması çekindiğini göstermektedir. Hâlbuki önceki etkinliklerde böyle bir sorun olmadığı görülmektedir. Araştırmacının konuyla ilgili olarak öğrenciyle görüşmesi yerinde olacaktır.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise zaman, kişi ve mekân unsurları ile kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Öğrencinin anlatımında sorun olduğu görülmektedir. Bazı yerlerde birinci ağızdan, bazı yerlerde üçüncü ağızdan anlatım tekniğini kullanmıştır. Bu da yazma becerisinin zayıflığını göstermektedir. Serim bölümü, hikâyenin kalanıyla karşılaştırıldığında bazı uyumsuzluklar göstermektedir. Bazı öğrencilerde olduğu gibi bir bağlam çerçevesinde yazmak bu öğrencinin de kafasını karıştırmış olabilir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Dördüncü etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Bütün öğrencilerde az veya çok bir iyiye gidiş söz konusudur.
2. Ön uygulamada yazılan hikâyelerin serim bölümünde sekiz öğrenci hiçbir unsura yer verememiştir. Dördüncü etkinlikten sonra bu sayı birdir. Bahsi geçen on dördüncü öğrenci etkinlikte ne yapması gerektiğini anlayamamıştır. Öğrencinin anlayamadığı noktaları sormadığı, kendini rahat hissetmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı, öğrenciyle bu konuyu görüşmeli ve öğrencinin kendini psikolojik olarak rahat hissetmesi için tedbir almalıdır.
3. Beş öğrenci serim bölümünü düğüm bölümüne bağlamada ve serim bölümünü hikâyenin geneliyle uyumlu yazmada zorlanmıştır. Bu durum sistemli düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Bu öğrenciler bağlama sadık kalarak yazmada zorlanmışlardır, tam bir hikâye yazmada zorlanmayacakları düşünülmektedir çünkü yazdıkları serim bölümlerinde unsurları tanıtabilmişlerdir.

4. Öğrencilerin tanıttıkları unsurlar incelendiğinde hikâyenin mantığını kavradıkları görülmektedir. Hikâyelerindeki bütün unsurlar ve olaylar gerçek hayatta karşılaşılabilecek niteliktedir. Hiçbir unsur olağanüstü özellik göstermemektedir.

5. Öğrenciler yazılarında bazen birinci kişi ağzından, bazen üçüncü kişi ağzından anlatım yapmışlardır. Bu da öğrencilerin genel yazma konusundaki bilgi ve tecrübe eksikliklerini göstermektedir. Bu durumun tam hikâye yazma çalışmalarında görülmeyeceği düşünülmektedir. Çünkü öğrenci hikâye yazarken her şeyi kendisi kurgulayacak ve dolayısıyla bağlama sadık kalmaktan kaynaklı kafa karışıklıkları yaşamayacaktır.

6. Önceki haftalarda araştırmacı günlüklerinde görülen sürekli etkinliği ve araştırmacıyı övme davranışının azaldığı görülmektedir. Üç öğrenci etkinliği, bir öğrenci araştırmacının ders işleyişini sıkıcı bulduğunu belirtmiştir. Bu da öğrencilerin özgüveninin geliştiğini göstermektedir.

7. Öğrencilerin tam hikâye yazma çalışması yaparken serim bölümünde daha başarılı olacakları değerlendirilmektedir.

8. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki serim bölümleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.

9. Dördüncü etkinlikte sağlanan iyileşmenin ilerideki yazma çalışmalarına olumlu etki etmesi beklenmekte ve bunun öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlaması umulmaktadır.

4.2.1.5. Beşinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Beşinci etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 25.03.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Etkinlikte kullanılan uygulama kâğıdının tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve

yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiş fakat çok kısa yazdığı için okuyucuda merak uyandıramamış ve ana sorunu ortaya koyamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise ana sorunu ortaya koyabilmiştir. Burada da düğüm bölümünü serim bölümüne bağlamada zorlandığı, bazı kısımlarda serim bölümünü tekrarladığı görülmektedir. Bunun sebebi sistemli düşünme becerisindeki zayıflıktır, öğrenci akan ve sınırları belli olan bir düşünce sürecine ekleme yapamamaktadır. Öğrencinin müstakil bir hikâye yazma çalışmasında daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Öğrenci günlüğünde akşamdan beri başının ağrıdığını söylese de bölümler arasında bağlantı kuramamasını düşünce becerisindeki zayıflığa bağlamak daha doğrudur çünkü aynı durum geçen hafta serim bölümünde de görülmüştür. Etkinliğin öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede düğüm bölümünü yazarken ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat merak uyandıramamıştır. Beşinci etkinlikten sonra yazdıklarında ise düğüm bölümünden beklenen özelliklerin hiçbiri görülmemektedir. Yazdıkları, serim ve çözüm bölümüyle uyumlu değildir. Öğrenci, günlüğüne sınıfta herkesin “En güzel hikâye benim!” diye bağırıldığını ve bu yarışma havasından rahatsız olduğunu söylemiştir. Bu, araştırmada istenen bir durum değildir. Oluşan yarışmacı ortam konusunda araştırmacı, grupla görüşme yapacak, işbirliğinin ve bütün grup başarısının önemi üzerinde duracaktır. Bu atmosfer öğrenciyi germiş olabilir fakat en güzel hikâyeyi kendinin yazdığını söyleyen öğrencilerden kaynaklanan gürültü başarısızlığı açıklamaz çünkü bu olay sadece son birkaç dakikada yaşanmıştır.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin düğüm bölümünde ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat olayı geliştirememiş ve merak duygusu uyandıramamıştır. Bunun da sebebi öğrencideki kısa yazma eğilimidir. Beşinci etkinlikten sonra ise öğrenci ana sorunu ortaya koymuş, olayı geliştirmiş

nispeten de olsa okuyucuda merak duygusu uyandırabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu görülmektedir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü yazarken ana sorunu ortaya koymuş, merak duygusu uyandırmış, serim bölümünde başlattığı olayı geliştirmiştir. Öğrenci beşinci etkinlikten sonra da bunları yapabilmıştır. Öğrenci düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümlerine uygun biçimde bağlayabilmıştır. Günlük yazılırken “Hocam etkinliği seviyoruz.” diyen öğrenci budur. Görüşmede verdiği, hikâye yazmayı sevmediğini belirten cevabı düşünülünce bu öğrencinin yazma tutumunda gelişme olduğu da düşünülebilir. Etkinlik bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme bakımından öğrenciye faydalı olmuştur.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada ve beşinci etkinlikten sonraki yazma çalışmasında düğüm bölümünü beklendiği gibi yazamamıştır. Yazdıkları serim ve çözüm bölümüyle tamamen farklıdır. Verilen kısımları hiç göz önünde bulundurmamıştır. Bu konuda zorlanan ve ne yapacağını soran her öğrenciye cevap verilmesine rağmen öğrenci hiç soru sormamıştır. Bu konuyla ilgili olarak öğrenciyle görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü uygun bir şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise düğüm bölümünde merak uyandırabildiği ve ana sorunu ortaya atabildiği görülmüştür. Ancak bu öğrenci de düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümü ile uyumlu yazamamıştır. Öğrencinin düğüm bölümünü nasıl yazacağını öğrendiği fakat bağlama sadık kalarak yazma noktasında sıkıntı yaşadığı düşünülmektedir. Etkinliğin öğrenci faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra çok nitelikli olmasa da düğüm bölümünü kurgulayabilmiştir. Yazdığı düğüm bölümü serim ve çözüm bölümleriyle kısmen uyumludur. Çok kısa yazmıştır. Öğrenci, günlüğünde dışının ağrıdığını belirtmiştir. Bu niteliksizlik ve kısalık öğrencinin sağlık durumuna bağlanabilir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hem de beşinci uygulamadan sonra düğüm bölümünü merak uyandırıcı bir şekilde kurgulayabilmiştir. Bu bakımdan etkinlik öğrenci için bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme fırsatı

sunmuştur. Yazdığı düğüm bölümüyle verilen serim bölümü ve çözüm bölümü uyumludur. Ayrıca öğrencinin anlatımının daha akıcı hâle geldiği görülmektedir. Örneğin ilk hikâyede tam yirmi iki defa “sonra” kelimesini kullanmıştır, bu haftaki çalışmada bu şekilde akıcılığı bozan kullanımlar yoktur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamadaki yazma çalışmasında düğüm bölümünde merak uyandıramamış ve ana sorunu ortaya koyamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise öğrenci, düğüm bölümünü daha başarılı bir şekilde kurgulayabilmiştir. Ancak bu öğrenci de düğüm bölümünü verilen kısımlara uyumsuz biçimde yazmıştır. Belirtildiği üzere bu durum sistemli ve çok yönlü düşünme becerisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise nispeten merak uyandırıcı bir metin yazabilmiş ve ana sorunu ortaya koyabilmiştir. Bu öğrenci, düğüm bölümünü serim bölümüne başarılı bir şekilde bağlayabilmiş fakat düğüm bölümünü çözüm bölümüne bağlarken aynı başarıyı gösterememiştir. Bu da öğrencide çok yönlü düşünme becerisinin gelişmeye başladığını ancak henüz istenen seviyeye gelmediğini göstermektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünde ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat merak uyandırıcı bir kurgu oluşturamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise öğrencinin bu eksikliği de giderdiği görülmektedir. Yazdığı düğüm bölümü verilen hikâye parçalarıyla uyumlu sayılabilir. Öğrencinin yazısı yarım kalmış gibidir ancak etkinlikte bütün öğrencilerin verilen zamandan önce yazılarını tamamladıkları bilinmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci uygulamadan sonra ise bir sorun ortaya koyabilmiş ve bunu çözme girişimlerine yer vermiştir. Ancak bu öğrencinin yazdıkları da bağlama uygun değildir. Düşünme becerisindeki sorun burada da kendini göstermiştir. Öğrencinin tam hikâye yazma çalışmasında daha başarılı olabileceği öngörülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra merak uyandırıcılık bakımından zayıf olsa da bir düğüm bölümü yazabilmiştir. Öğrencinin anlatımı akıcı değildir, kısa bir yazıda sekiz adet “ve” bağlacı kullanmıştır. Yazdığı düğüm bölümü, serim ve çözüm bölümü ile uyumludur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise düğüm bölümünü başarılı bir şekilde oluşturabildiği görülmüştür. Öğrencinin yazdığı düğüm bölümü verilen hikâye bölümleriyle de uyumludur. Yalnız öğrencinin yazma becerisindeki zayıflık dikkat çekmektedir. Bu öğrenciyle dördüncü etkinlikte istenen başarıyı gösteremediği için bir görüşme yapılmıştır. Beşinci etkinliğin uygulanma sürecine ve sonuçlarına bakıldığında bu görüşmenin etkili olduğu görülmektedir. Öğrenci etkinlikte anlayamadığı noktaları sormuş ve sonuçta iyi sayılabilecek bir ürün ortaya koymuştur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu düşünülmektedir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise düğüm bölümünü başarılı biçimde oluşturabilmiştir. Ana sorunu ortaya koyabilmiş ve merak uyandırıcı bir kurgu oluşturabilmiştir. Etkinlik öğrenci için faydalı olmuştur. Gruptaki en iyi düğüm bölümünü bu öğrenci üretmiştir. Önceki haftalarda pek ilerleme gösterememesine rağmen bu hafta önemli bir gelişim göstermesi etkinliklerin çalışma grubunun tamamında ve hikâye çalışmasının bütününde başarıyı getireceğini düşündürmektedir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Beşinci etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Çalışma grubundaki on beş öğrenciden on üçünde az veya çok bir gelişme söz konusudur.
2. Ön uygulamada düğüm bölümünü yazmada tamamen başarısız olan dokuz öğrenci varken beşinci etkinlikten sonra bu sayı ikiye (ikinci ve beşinci öğrenciler) düşmüştür. Bu öğrencilerde biri sınıftaki gürültüyü mazeret göstermiştir fakat bu

gürültü sadece son bir iki dakikada söz konusu olmuştur. Diğer öğrenci ise herhangi bir sebep belirtmemiştir. Başarısızlığın sebebinin öğrenilmesi için araştırmacının bu öğrencilerle görüşmesi uygun olacaktır.

3. Öğrenciler genel olarak düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümleriyle uyumlu biçimde yazamamışlardır. Bu durum, sistemli düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Bu öğrenciler bağlama sadık kalarak yazmada zorlanmışlardır. Aynı öğrencilerin müstakil bir hikâye yazma çalışmasına zorlanmayacakları düşünülmektedir çünkü yazdıkları düğüm bölümleri çoğunlukla başarılıdır.

4. Dördüncü etkinlikte görülen bazen birinci bazen üçüncü kişi ağzından anlatım yapma durumu bu etkinlikte görülmemiştir. Bu da dördüncü etkinlikten sonra verilen geribildirimlerin öğrencilere faydalı olduğunu göstermektedir.

5. Öğrencilerin tam bir hikâye yazdıklarında bu etkinlikte ürettikleri metinlerden daha başarılı metinler üretebilecekleri değerlendirilmektedir.

6. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki düğüm bölümleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.

7. Üçüncü öğrencinin belirttiği yarış havası konusunda araştırmacı tedbir alacaktır. Öğrenciler yarışmaya, rekabete değil, işbirliğine ve bütün grup başarısına yönlendirilmelidir.

8. On beşinci öğrencide görülen büyük gelişme dikkat çekicidir. Bu öğrencinin önceki etkinliklerde pek gelişme gösteremeyip de bu etkinlikte yüksek performans göstermesi, araştırma kapsamındaki etkinliklerin öğrenciye birikim kazandırdığını göstermektedir. Bu öğrencide beşinci etkinlikte kendini gösteren beceri birikimi ilerleyen etkinliklerde diğer öğrencilerde de görülebilir.

9. Dördüncü etkinlikteki performansı sebebiyle görüşülen on dördüncü öğrencinin bu etkinlikte gösterdiği performans, görüşmelerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu yüzden aynı durumda olan öğrencilerle her fırsatta görüşmeye devam edilmelidir.

10. Beşinci etkinlikle sağlanan iyileşmenin ilerideki yazma çalışmalarına olumlu etki etmesi beklenmekte ve bunun öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlaması umulmaktadır.

4.2.1.6. Altıncı Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Altıncı etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 03.04.2021 tarihinde saat 22.00'de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Etkinlikte kullanılan uygulama kâğıdının tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmektedir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiş fakat çözüm bölümünde olayı birden bitirmiş ve herhangi bir mesaj verememiştir. Altıncı etkinlikten sonra ise bir mesaj verebilmiş ve içerik bakımından çözüm bölümünü diğer bölümlerle uyumlu biçimde kurgulayabilmiştir. Bu bakımdan etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir. Ancak öğrenci metinde kullanılan zamanı ve anlatıcıyı çözüm bölümünde farklı kurgulamıştır. Serim ve düğüm bölümlerinde görülen bir bağlama uygun yazmadaki zayıflık düğüm bölümünde de görülmüştür. Bu durum öğrencinin sistemli düşünme becerisindeki zayıflığa da bağlanabilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde yazabilmiş fakat herhangi bir mesaj verememiştir. Yazdıklarından adeta metnin yarıda kaldığı, yetiştirilemediği görülmektedir. Hâlbuki ön uygulamada zaman sorunu yaşanmamıştır. Öğrenci altıncı etkinlikten sonra çözüm bölümünü yazabilmiş ve bir mesaj verebilmiş fakat bu sefer de çok kısa yazmış ve olayın bitişini detaylı anlatmamıştır. Geçen haftaki durum göz önünde bulundurulduğunda etkinliğin öğrenci için ne kadar faydalı olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin çözüm bölümünde olayları etkili bir şekilde sonuçlandıramamış ve bir mesaj ortaya koyamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise çözüm bölümünü hikâyenin kalanına bağlamada tam olarak başarılı olamasa da bir mesaj verebilmiş ve olayları sonuçlandırabilmiştir. Öğrenci, günlüğünde etkinliği hiç sevmediğini ve etkinlikten bir şey anlamadığını söylemesine rağmen başarılı olmuştur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlik çerçevesindeki yazma çalışmasında çözüm bölümünü uygun biçimde kurgulayabilmiş, olayları sonuçlandırabilmiş ve bir mesaj ortaya koyabilmiştir. Ancak bu öğrenci de etkinlikte çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümüne uygun kurgulamakta zorlanmıştır. Öğrencinin ürettiği çözüm bölümünden daha iyisini yazabileceği düşünülmektedir. Öğrenci, günlüğünde de belirttiği gibi, hasta olması ve sık sık lavaboya gitmek zorunda kalması sebebiyle etkinliğe odaklanamamıştır. Etkinliğin bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme açısından öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada çözüm bölümünü uygun biçimde yazamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise mesaj veren bir çözüm bölümü üretebilmiş fakat bu sefer de çözüm bölümünü metnin kalanıyla uyumlu biçimde kurgulayamamıştır. Öğrencinin geçen haftaki düşük başarısı göz önünde bulundurulursa nispeten iyi bir ilerleme olduğu söylenebilir. Bu öğrenciyle geçen hafta içinde bir görüşme yapılmış, etkinlikteki düşük performansı ve bu durumu düzeltmek için yapılabileceklerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Yapılan görüşmenin ve etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü uygun biçimde kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise çözüm bölümünde olayları sonuçlandırabilmiş ve bir mesaj ortaya koyabilmiştir. Gerçi bu sefer de kurgusal bir hata yapmıştır. Çözüm bölümüne başlarken, olması gerektiği şekilde, yazarın bakış açısıyla ve birinci ağızdan anlatım yapmış, ikinci cümleden sonra ise kendini Murtaza yerine koyarak anlatım yapmıştır. Zaten günlüğe de Murtaza karakterinin sürekli akılıni karıştırdığını yazmıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra çözüm bölümünü kurgulayabilmiş ve olayları sonuçlandırabilmiştir fakat bir mesaj ortaya koyamamıştır. Bölümler arası uyumu sağlamaması durumu bu öğrencinin yazdıklarında da görülmektedir. Önceki haftalarda görülen kısa yazma eğilimi devam etmektedir. Etkinliğin öğrenci için kısmen faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü başarılı biçimde kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise olayları sonuçlandırabilmiştir. Ancak bu sefer de verilen görselle uyumlu yazamamış ve yer yer düğüm bölümünün aynısını yazmıştır. Öğrenci, günlüğünde herhangi bir olumsuzluktan bahsetmemiştir. Dolayısıyla araştırmacının durumla ilgili öğrenciyle bir görüşme yapması uygun olacaktır.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlik kapsamında yapılan yazma çalışmasında çözüm bölümünü kurgulayamamıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olmadığı görülmektedir. Öğrenci, önceki etkinliklerde ilerleme göstermiş bir öğrencidir. Araştırmacının durumla ilgili olarak öğrenciyle görüşmesi yerinde olacaktır.

Onuncu Öğrenci Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü uygun biçimde kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise çözüm bölümünü kurgulayabilmiş, olayları sonuçlandırabilmiş fakat bir mesaj ortaya koyamamıştır. Bu öğrenci de bölümler arası uyumu sağlayamamıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü yazamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise çözüm bölümünü bağlama uygun biçimde kurgulayabilmiş ve olayları sonuçlandırabilmiştir. Öğrenci genelde uzun yazma eğilimindeyken bu etkinlikte kısa yazmıştır. Öğrencinin etkinlik sayesinde ilgili beceriyi kazandığı söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ise çözüm bölümünü kurgulayabilmiş, olayları sonuçlandırabilmiş ve bir mesaj ortaya koyabilmiştir. Önceki yazılarından farklı olarak bu hafta kısa yazma eğilimi göstermemiştir.

Bölümler arası uyumu ve geçişi sağlamada başarılıdır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu düşünülmektedir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra yazdığı çözüm bölümünde ise olayı sonuçlandırabilmiş fakat bir ana fikir ortaya koyamamıştır. Gruptaki çoğu öğrenci gibi çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgulayamamıştır.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra sınırlı bir gelişme göstererek çözüm bölümünü kurgulayabilmiş ve olayları sonuçlandırabilmiştir. Öğrenci düğüm bölümünde yakaladığı ivmeyi sürdürememiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü uygun biçimde kurgulayamamıştır. Altıncı etkinlikten sonra ürettiği çözüm bölümü ise ilk yazdıklarına göre daha iyidir, olayları mantıklı biçimde sonuçlandırabilmiştir. Bölümler arası uyumu sağlamada ve ana fikri ortaya koymada zayıf kalmıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Altıncı etkinlik sonucunda elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Çalışma grubundaki on beş öğrenciden on dördünde az veya çok bir gelişme söz konusudur.
2. Ön uygulamada çözüm bölümünü yazmada tamamen başarısız olan on bir öğrenci varken altıncı etkinlikten sonra bu sayı bire (dokuzuncu öğrenci) düşmüştür. Araştırmacı konu hakkında öğrenciyle bir görüşme yapılacaktır.
3. Sekizinci öğrenci bir çözüm bölümü yazabilmiştir fakat yazdıkları çok nitelsizdir. Bu durum hakkında araştırmacı öğrenciyle bir görüşme yapacak ve böylelikle sorunun nerede olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

4. Öğrenciler genel olarak çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde yazamamışlardır. Bu durum, sistemli düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Bu öğrenciler bağlama sadık kalarak yazmada zorlanmışlardır. Aynı öğrencilerin müstakil bir hikâye yazma çalışmasında zorlanmayacakları düşünülmektedir çünkü yazdıkları çözüm bölümleri çoğunlukla başarılıdır.

5. Öğrencilerin tam bir hikâye yazdıklarında bu etkinlikte ürettiklerinden daha nitelikli çözüm bölümleri üretebilecekleri değerlendirilmektedir.

6. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki çözüm bölümleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.

7. Geçen hafta üçüncü öğrencinin rahatsız olduğunu belirttiği yarışma havasının bu etkinlikte yaşanmadığı araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşılmaktadır. Araştırmacının grupta bu konu hakkında yaptığı görüşmenin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

8. On ikinci öğrencide görülen büyük gelişme dikkat çekicidir. Bu öğrencinin önceki etkinliklerde pek gelişme gösteremeyip de bu etkinlikte yüksek performans göstermesi, araştırma kapsamındaki etkinliklerin öğrenciye birikim kazandırdığını göstermektedir. Bu öğrencide altıncı etkinlikte kendini gösteren beceri birikimi ilerleyen etkinliklerde diğer öğrencilerde de görülebilir.

9. Geçen hafta başarısız olan ve görüşme yapılan öğrencilerin (ikinci ve beşinci öğrenciler) bu haftaki etkinlikte daha iyi bir performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu da araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerek duyuldukça hem öğrencilerle hem de grupta görüşme yapılmasına devam edilmelidir.

10. Altıncı etkinlikle sağlanan iyileşmenin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine olumlu etki etmesi umulmaktadır.

4.2.1.7. Yedinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Yedinci etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere

etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 07.04.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgulara ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında içeriğe uygun bir başlık belirleyememiştir. Hikâyede yazdıklarına göre bu başlığın bir ablanın kardeşine duyduğu sevgi tarzında olması gerekirken öğrenci “Abla Sevgisi” başlığını koymuştur. Yedinci etkinlikten sonra ise kendisine verilen başlığa uygun bir içerik üretebilmiş ve hikâyesine konuyla ilgili, kapsayıcı ve dikkat çekici iki farklı başlık bulabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyeye uygun bir başlık belirleyememiştir. Hikâyesinde kardeşiyle gezdiklerinden ve karşılarına yabancı insanların çıktığından bahsetmektedir, oysa başlığı kardeş sevgisiyle ilgilidir. Yedinci etkinlikten sonra ise öğrenci verilen başlığa uygun bir hikâye yazabilmiş ve hikâyesiyle uyumlu iki farklı başlık önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazma konusunu başlık olarak kullanmıştır. Ayrıca bu başlık içerikle uyumlu değildir, başlık “Kardeş Sevgisi” iken hikâyede kardeşini haksız yere suçlayan bir ablayı anlatmaktadır. Yedinci etkinlikten sonra ise verilen başlığa uygun bir içerik üretebilmiş ve yazdıklarına iki alternatif başlık üretebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada içerik başlık uyumunu sağlayamamıştır. Başlık kardeş sevgisi ile ilgili iken hikâyede birbiriyle sürekli kavga eden kardeşleri babalarının sert biçimde cezalandırması ve annelerinin onları kurtarması anlatılmaktadır. Yedinci etkinlikten sonra ise verilen başlığa uyumlu bir

içerik oluşturabilmiş ve uyumlu, kapsayıcı, dikkat çekici iki başlık önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada başlıkla içerik uyumunu sağlayamamış ve yazma konusunu başlık olarak kullanmıştır. Yedinci etkinlikten sonra içerik başlık uyumunu kısmen sağlayabilmiştir. Bu uyumun kısmen sağlanma sebebi, hikâyedeki olayların kopukluğudur. Yazdıklarına uygun başlık önerisi sunamamıştır. Etkinliğin öğrenci için kısmen faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci de ön uygulamada yazma konusunu başlık olarak kullanmış ve başlık-içerik uyumunu sağlayamamıştır. Hikâyesindeki başlık “Kardeş Sevgisi” iken yazdığı hikâyede iki kardeşin birbiriyle kavga etmeleri ve bir arkadaşlarının ısrarıyla barışmaları anlatılmaktadır. Yedinci etkinlikten sonra ise verilen başlığa uygun bir hikâye yazabilmiş ve alternatif başlıklar önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada başlık-içerik uyumunu sağlayamamıştır. Hikâyede babasından dayak yedikten sonra evden kaçan bir çocuk anlatılırken başlık kardeş sevgisiyle ilgilidir. Yedinci etkinlikten sonra ise öğrenci hem verilen başlığa uygun bir hikâye üretebilmiş hem de yazdıklarına uygun başlıklar üretebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü başarılı biçimde kurgulayamamıştır. Hikâyenin başlığı “Kardeş Sevgisi” iken hikâyede kaçırılan bir insan ve onun kurtuluşu anlatılmaktadır. Yedinci etkinlikten sonra ise hem verilen başlığa uygun bir içerik üretebilmiş hem de yazdıklarına uygun iki başlık daha bulabilmiştir. Öğrenci ile yapılan görüşmenin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada içerik-başlık uyumunu sağlayamamıştır. Başlık kardeş sevgisiyle ilgilidir ancak içerikte bununla ilgili bir olay geçmemektedir. Sadece kardeşlerin birbirini sevdikleri söylenmekte ve ailece gittikleri piknikte yaptıkları anlatılmaktadır. Yedinci etkinlikten sonra ise hem verilen başlığa uygun bir içerik üretebilmiş hem de alternatif başlıklar önerebilmiştir. Geçen haftaki etkinlikten sonra yapılan görüşmenin öğrenci için faydalı olduğu görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada ve bu etkinlikten sonra içerik-başlık uyumunu sağlamakta zorlanmıştır. Etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede görselden yararlanabilmiş fakat hikâyede çocukların tembelliğinden değil bahçeye izinsiz girmelerinden bahsetmiştir. Bu sorunun uygun başlık bulma becerisinin eksikliğinden değil, önceki haftalarda da görülen, bir bağlama ve kurallar uygun yazma becerisindeki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Yazdıklarına uygun iki farklı başlık önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için kısmen faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de yedinci etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede başlık-içerik uyumunu sağlayabilmiştir. Yazdıklarına uygun iki farklı başlık da bulabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme fırsatı sunduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada nitelikli bir hikâye üretememiş ve verilen konuyu başlık olarak kullanmıştır. Yedinci etkinlikten sonra ise verilen başlığa uygun bir hikâye üretebilmiştir. Yazdıklarına yönelik yazdığı iki başlıktan biri içerikle uyumludur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada içerik-başlık uyumunu sağlayamamıştır. Yedinci etkinlikten sonra ise hem başlık-içerik uyumunu sağlayabilmiş hem de iki farklı başlık önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci de ön uygulamada konuyu başlık olarak kullanmıştır. Yedinci etkinlikten sonra da verilen başlığa uygun bir içerik üretememiş, sadece verilen görseli betimlemiştir. İstenen doğrultudaki başlıkları ise önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için sınırlı da faydalı olduğu söylenebilir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede içerik-başlık uyumunu sağlayamamıştır. Yedinci etkinlikten sonra yazdığı hikâyede ise hem verilen başlık doğrultusunda bir içerik üretebilmiş hem de içerikle ilgili, kapsayıcı ve dikkat çekici iki farklı başlık önerebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Yedinci etkinlik sonucunda elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları

ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Çalışma grubundaki bütün öğrencilerde az veya çok bir gelişme görülmektedir.
2. Ön uygulamada uygun başlık yazmada on dört öğrenci başarısız olmuşken etkinlikten sonra sadece bir öğrenci içerik-başlık uyumunu sağlayamamıştır.
3. On dördüncü öğrenci bir hikâye yazmamış, sadece betimleme yapmıştır. Etkinlikte ne yapacağını anlamadığı ve bunu araştırmacıya sormadığı düşünülmektedir. Konuyla ilgili olarak araştırmacının öğrenciyle bir görüşme yapması yerinde olacaktır.
4. Son üç etkinlikte görülen bölümler arası kopukluk bu etkinlikte görülmemiştir. Tez komitesinin müstakil hikâye yazmada daha başarılı olunacağı konusundaki öngörülerini haklı çıkarmıştır.
5. Ön uygulamada on dört öğrenci yazma konusunu başlık olarak kullanmışken bu etkinlikte daha farklı ve özgün başlıklar yazdıkları görülmektedir.
6. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki çözüm bölümleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.
7. Geçen hafta başarısız olan ve görüşme yapılan öğrencilerin (sekizinci ve dokuzuncu) bu haftaki etkinlikte daha iyi bir performans sergiledikleri belirlenmiştir. Bu da araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerek duyuldukça hem öğrencilerle hem de grupla görüşme yapılmasına devam edilmelidir.
8. Bu etkinliğin konusu olmamakla birlikte hikâyelerin genelinde hem nitel hem de nicel açıdan bir gelişme olduğu da belirlenmiştir. Öğrenciler daha uzun ve daha nitelikli hikâyeler üretmeye başlamışlardır.

4.2.1.8. Sekizinci Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Sekizinci etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere

etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 15.04.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgulara ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci serim bölümü ile ilgili olarak ilk hikâye yazma uygulamasında hikâyedeki kişilere ve kurgusal ortama, dördüncü etkinlikten sonra ise bunlarla birlikte zaman ve mekân unsurlarına da yer verebilmiştir. Dördüncü etkinlikte serim bölümünün düğüm bölümüne bağlandığı kısımda zorlanmıştır. Sekizinci etkinlikten sonra ise hem unsurları tanıtabilmiş hem de bölümler arası geçişte zorlanmamıştır. Etkinliğin bildiklerini pekiştirme bakımından öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyede serim bölümünde sadece hikâyenin atmosferine yer vermiştir. Dördüncü etkinlik kapsamında da bir gelişme gösterememiş, yine hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Ayrıca dördüncü etkinlikte bölümler arası uyumu da sağlayamamıştır. Sekizinci etkinlikten sonra ise serim bölümünde hikâye unsurlarını tanıtabilmiş ve bölümler arasındaki uyumu sağlayabilmiştir. Öğrencinin etkinlik sayesinde büyük gelişme kaydettiği söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin serim bölümünde hiçbir unsuru tanıtamamış; dördüncü etkinlikten sonra ise kurgusal atmosferi, mekânı ve zamanı tanıtabilmiştir. Sekizinci etkinlikten sonra yine bütün unsurları tanıtabilmiş ve dördüncü etkinlikte görülen bölümler arası uyumsuzluk sorununu çözmüştür. Etkinliğin bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme ve iyileştirme açısından öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü yazarken mekânı ve kişileri tanıtabilmiş fakat zaman unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtamamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise zaman unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiş ancak bu sefer de diğer unsurlara yer vermemiştir. Ön uygulamada ve dördüncü etkinlikte görülen bu eksiklikleri sekizinci etkinlik sonrasında tamamlayabilmiştir. Serim bölümünde bir eksiklik göze çarpmamaktadır. Bölümler arası uyum sağlanmıştır. Etkinliğin bu öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Öğrenci ön uygulamadan ve dördüncü etkinlikten farklı olarak serim bölümünde bütün unsurlara yer verebilmiştir. Yine bu etkinliklerde görülen düzensiz ve sistemsiz yazma alışkanlığı bu etkinlikte görülmemiştir. Bölümler arası uyum sağlanmıştır. Tek kusuru, sadece tablodaki bilgilerle yetinmesi, hikâyeye kendinden bir şeyler ilave etmemesidir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci serim bölümü ile ilgili olarak ön uygulamada sadece kurgusal atmosferi, dördüncü etkinlikten sonra ise bütün unsurları ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Sekizinci etkinlikte de unsurları tanıtabilmiştir. Etkinliğin bildiklerini pekiştirme açısından öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünde hiçbir unsuru tanıtamamış, dördüncü etkinlikten sonra ise bütün unsurlara yer verebilmiştir. Aynı durum sekizinci etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede de görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulama yaparken serim bölümünde kişi ve mekân unsurlarına yer vermiş fakat tanıtmamış, diğer unsurlara hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra ise bütün unsurları tanıtabilmiştir. Serim bölümünü diğer bölümlerle uyumlu biçimde kurgulamıştır. Sekizinci etkinlikte de bu durum devam etmiştir. Etkinliğin öğrenci için bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünde sadece kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi, dördüncü ve sekizinci etkinliklerde ise bütün unsurları ve kurgusal atmosferi başarılı şekilde tanıtabilmiştir. Etkinliğin bildiklerini pekiştirme açısından öğrenciye faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtamamış, dördüncü etkinlikten sonra ise kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Sekizinci etkinlikte bunlara ilâveten zaman unsurunu da tanıtabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken kişi unsurunu ve kurgusal atmosferi tanıtabilmiş, diğer unsurlara hiç yer vermemiştir. Dördüncü etkinlikten sonra ise sadece kurgusal atmosferi tanıtabilmiş, kişi, zaman ve mekân unsurlarına kısaca değinmiştir, sekizinci etkinlikten sonra ise unsurları daha iyi tanıtabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise sadece kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Sekizinci etkinlikten sonra bu durum değişmiş, diğer bütün unsurları da tanıtabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise mekân ve zaman unsurları ile kurgusal atmosferi tanıtabilmiştir. Sekizinci etkinlikten sonra da unsurları tanıtabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için bildiklerini pekiştirme bakımından faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikte ise serim bölümü için ayrılan yere düğüm bölümünden bir paragraf yazmıştır. Sekizinci etkinlikle birlikte bu durumun değiştiği görülmektedir. Öğrenci etkinlik kapsamında zaman ve mekân unsurlarını tanıtabilmiştir. Dördüncü etkinliğe göre büyük ilerlene olduğu görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada serim bölümünü oluştururken hiçbir unsuru tanıtmamıştır. Dördüncü etkinlikten sonra ise zaman, kişi, mekân unsurlarına ve kurgusal atmosfere yer verebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için bildiklerini pekiştirme fırsatı sunduğu söylenebilir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Sekizinci etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez

komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Bütün öğrencilerde bir iyiye gidiş veya iyi olan durumu pekiştirme söz konusudur.
2. Dördüncü etkinlikte unsurlara yer veremeyen bir öğrenci (on dördüncü öğrenci) söz konusuyken sekizinci etkinlikte bütün öğrencilerin bu konuda başarılı sayılabilecekleri görülmüştür.
3. Dördüncü etkinlik uygulanırken beş öğrencide görülen serim bölümünü düğüm bölümüne bağlayamama sorunu bu etkinlikte görülmemiştir.
4. Öğrencilerin tanıttıkları unsurlar incelendiğinde hikâyenin mantığını kavradıkları görülmektedir. Hikâyelerindeki bütün unsurlar ve olaylar gerçek hayatta karşılaşılabilecek niteliktedir. Hiçbir unsur, olağanüstü özellikler göstermemektedir.
5. Dördüncü etkinlikte görülen farklı kişi ağızlarıyla anlatım yapma ve farklı kipler kullanma durumları, bu etkinlikteki yazma çalışmasında görülmemiştir.
6. Dördüncü etkinlik sonuçlarına ilişkin yapılan müstakil hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olunacağı tahmini doğru çıkmıştır.
7. Bölgenin sosyal ve kültürel yapısı, öğrencilerin günlük hayatta Türkçeyi kullanmamaları, ön uygulamada ürettikleri hikâyelerdeki serim bölümleri göz önüne alındığında görülen iyileşmenin bir başarı olduğu değerlendirilmektedir.
8. Öğrenciler tarafından üretilen hikâyelerdeki nitel ve nicel gelişme dikkat çekicidir.

4.2.1.9. Dokuzuncu Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Dokuzuncu etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 18.05.2021 tarihinde saat 21.00’de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin tez komisyonu

tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmiştir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgulara ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk hikâye yazma uygulamasında düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiş fakat çok kısa yazdığı için okuyucuda merak uyandıramamış ve ana sorunu ortaya koyamamıştır, beşinci etkinlikten sonra ise ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat burada da düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu biçimde kurgulayamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise hem ana sorunu ortaya koyabilmiş hem de bölümleri birbirleriyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada ve beşinci etkinlikte yazdığı hikâyede düğüm bölümünü yazarken ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat merak uyandıramamış; beşinci etkinlikten sonra da gerekli özellikleri taşıyan, serim ve çözüm bölümleri ile uyumlu bir düğüm bölümü yazamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise öğrenci kısmen merak uyandırabilmiş ve bölümler arası uyumu tam olarak sağlayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin düğüm bölümünde ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat kısa yazdığı için olayı geliştirememiş ve merak duygusu uyandıramamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise öğrenci ana sorunu ortaya koymuş, olayı geliştirmiş nispeten de olsa okuyucuda merak duygusu uyandırabilmiştir. Dokuzuncu etkinlikten sonra da aynı durum devam etmiş hatta öğrenci beşinci etkinliğin aksine merak uyandırma bakımından güçlü bir düğüm bölümü kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü yazarken ana sorunu ortaya koymuş, merak duygusu uyandırmış, serim bölümünde başlattığı olayı geliştirmiştir. Öğrenci dokuzuncu etkinlikten sonra da bunları yapabilmiştir. Öğrenci düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümlerine uygun biçimde bağlayabilmiştir. Etkinlik bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme bakımından öğrenciye faydalı olmuştur.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada ve beşinci etkinlikten sonraki yazma çalışmasında düğüm bölümünü beklendiği gibi yazamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümüne uygun olarak kurgulayabilmiş ve düğüm bölümünde ana sorunu ortaya koyabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü uygun bir şekilde kurgulayamazken beşinci etkinlikten sonra düğüm bölümünde merak uyandırabilmiş ve ana sorunu ortaya atabilmiş ancak düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümü ile uyumlu yazamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise bu sorunlar da çözülmüş, öğrenci uygun ve nitelikli bir düğüm bölümü kurgulayabilmiştir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü kurgulayamazken beşinci etkinlikten sonra çok nitelikli olmasa da serim ve çözüm bölümleriyle kısmen uyumlu bir düğüm bölümü kurgulayabilmiştir. Dokuzuncu etkinlikten sonra da düğüm bölümünü yazabilmiş ve düğüm bölümünü diğer bölümlerle uyumlu biçimde kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada hem de beşinci uygulamadan sonra düğüm bölümünü merak uyandırıcı bir şekilde kurgulayabilmiştir. Dokuzuncu etkinlik kapsamındaki çalışmada ise çok kısa yazdığı için merak uyandırıcılığı sağlayamamıştır. Sadece izlenen çizgi filmle sınırlı kalmış, konuyu genişletmemiş ve yaratıcılığını kullanamamıştır. Yazdığı düğüm bölümü, serim ve çözüm bölümleriyle uyumludur.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamadaki yazma çalışmasında düğüm bölümünde merak uyandıramamış ve ana sorunu ortaya koyamamıştır. Beşinci ve dokuzuncu etkinlikten sonraki yazma çalışmalarında ise düğüm bölümünü daha başarılı bir şekilde kurgulayabilmiştir. Ayrıca öğrenci beşinci etkinliğin aksine bu sefer düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise nispeten merak

uyandırıcı bir metin yazabilmiş ve ana sorunu ortaya koyabilmiştir. Öğrencide kısa yazma eğilimi devam etmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünde ana sorunu ortaya koyabilmiş fakat merak uyandırıcı bir kurgu oluşturamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise nitelikli bir düğüm bölümü oluşturabilmiştir. Ayrıca bölümler arasındaki uyumu da sağlayabilmiştir. Aynı kazanımı ele alan beşinci etkinlikte olduğu gibi hikâyeyi birden bitirdiği görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamış, beşinci uygulamadan sonra ise bir sorun ortaya koyabilmiş ve bunu çözme girişimlerine yer vermiştir ancak bu sefer de bağlama uygun yazamamıştır. Dokuzuncu etkinlikten sonra düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümleriyle uygun ve nitelikli biçimde kurgulayabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü kurgulayamazken beşinci etkinlikten sonra merak uyandırıcılık bakımından zayıf olsa da bir düğüm bölümü yazabilmiştir. Dokuzuncu etkinlik kapsamındaki yazma çalışmasında ise daha nitelikli ve merak uyandırıcı bir düğüm bölümü oluşturabilmiştir. Bölümler arasındaki uyumu sağlamıştır. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı bir şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise düğüm bölümünü başarılı bir şekilde oluşturabildiği görülmüştür. Bu hafta yapılan dokuzuncu etkinlikten sonra düğüm bölümünü serim ve çözüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgulayabilmiş fakat çok kısa yazdığı için nitelikli bir hikâye ortaya koyamamış ve merak uyandıramamıştır. Yazım hataları dikkat çekecek kadar çoktur.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada düğüm bölümünü başarılı şekilde kurgulayamamıştır. Beşinci etkinlikten sonra ise düğüm bölümünü başarılı biçimde oluşturabilmiştir. Dokuzuncu etkinlikten sonra ise çok kısa yazdığı için nitelikli bir düğüm bölümü oluşturamamış ve merak uyandıramamıştır. Çizgi filmde gördüklerini anlatmakla yetinmiş yaratıcı düşünme süreçlerini kullanmamıştır.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Dokuzuncu etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamının ön uygulamadaki yazma çalışmalarına bakıldığında gelişme kaydettiği görülmektedir.

2. Çalışma grubundaki on beş öğrenciden on ikisinde beşinci etkinlikteki yazma çalışmalarına göre gelişme söz konusudur.

3. Düşüm bölümünü bağlama uygun kurgulayamamış öğrenci yoktur, beşinci etkinlikte yoğun olarak görülen bu sorunun çözüldüğü görülmektedir.

4. Önceki haftalarda bazı öğrencilerde görülen anlatıcı birliğini sağlayamama, uyumsuz zaman kiplerini kullanma gibi durumlar bu etkinlikte görülmemiştir. Bu da etkinliğin öğrencilerin genel yazma ve sistemli düşünme becerisini de olumlu etkilediğini göstermektedir.

5. Üç öğrenci (sekizinci, on dördüncü ve on beşinci öğrenciler) sadece çizgi filmde gördükleriyle yetinmiştir. Bir görselden hareketle yazmayı gerektiren bu çalışma bağlama uygun yazmaya benzemektedir. Dolayısıyla bağlama uygun yazmada görülen sorunlar burada da ortaya çıkmıştır. Müstakil bir hikâye yazma çalışmasında benzer sorunların ortaya çıkmayacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yazma süreçlerini kullanmaya başladıkları daha önce ürettikleri metinlerden anlaşılmıştır.

6. Dört öğrencinin (sekizinci, onuncu, on dördüncü ve on beşinci öğrenciler) kısa yazdığı görülmektedir. Bunun da çizgi filmde anlatılanlara sadık kalma kaygısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Durum hakkında ilgili öğrencilerle görüşme yapılacaktır.

7. Dokuzuncu etkinlikle sağlanan iyileşmenin ilerideki yazma çalışmalarına olumlu etki etmesi beklenmekte ve bunun öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlaması umulmaktadır.

4.2.1.10. Onuncu Etkinliğin Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Onuncu etkinlik, plana uygun olarak gerçekleştirilmiş ve belirlenen süre içinde tamamlanmıştır. Araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden anlaşıldığı üzere etkinlik uygun bir fiziksel ve psikolojik ortamda yapılmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarının tamamına gönüllü katılmışlardır.

Tez komisyonu elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi için 09.05.2021 tarihinde saat 20.00'de Zoom programı üzerinden bir toplantı gerçekleştirmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin tez komisyonu tarafından incelenmesiyle değerlendirmeler yapılmış, bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Yorum yapılırken araştırmacı ve öğrenci günlüğü, görüşme formları, ön uygulamada yazılan hikâyeler de göz önünde bulundurulmuş ve böylece bütüncül bir değerlendirme yapılabilmektedir. Birçok kaynaktan toplanan bu verilerin işlenmesinde, değerlendirilmesinde ve okuyucular tarafından anlaşılmasında zorluk yaşanmaması için her öğrenciye yönelik bulgulara ayrı ayrı verilmiştir.

Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ilk yazdığı ilk hikâyede çözüm bölümünde olayı birden bitirmiş ve bir mesaj verememiştir. Altıncı etkinlikten sonra da çözüm bölümünü kurgulayabilmiş fakat bunu hikâyenin kalanından farklı zaman ve anlatıcı kullanmış, bu da anlatımda uyumsuzluğa sebep olmuştur. Onuncu etkinlikte ise bu sorunlar çözülmüştür. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

İkinci Öğrenci: Öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlikte yazdığı hikâyelerde çözüm bölümünü çok kısa tutmuştur. Bu etkinlikte çözüm bölümüne daha çok yer aldığı görülmektedir. Çok açık olmasa da bir mesaj söz konusudur. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada yazdığı hikâyenin çözüm bölümünü nitelikli biçimde kurgulayamamış fakat altıncı etkinlikte iyi bir çözüm bölümü üretebilmiştir. Onuncu etkinlikte hikâyeye yazarken başarılı olmasına rağmen çözüm bölümünü kısa tutmuş ve bir mesaj verememiştir. Öğrencinin günlüğünden başının ağrıdığı anlaşılmaktadır. Hikâyeyi kısa tutmasının sebebi bu olabilir çünkü öğrenci bütün etkinliklerde önemli ilerlemeler kaydetmiştir.

Dördüncü Öğrenci: Öğrenci hem ön etkinlikteki hem de altıncı ve onuncu etkinlikler kapsamındaki yazma çalışmasında çözüm bölümünü uygun şekilde

kurgulayabilmiş, olayları sonuçlandırabilmiş ve bir mesaj ortaya koyabilmiştir. Etkinliğin bildiklerini pekiştirme açısından öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci, ön uygulamada nitelikli bir çözüm bölümü yazamamış, altıncı etkinlikten sonra da çözüm bölümünü metnin bütünüyle uyumlu biçimde kurgulayamamıştır. Onuncu etkinlikten sonra bağlama uygun ve nispeten nitelikli bir çözüm bölümü oluşturabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Altıncı Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlikte nitelikli bir çözüm bölümü ortaya koyamamış, yazdıklarında anlatıcı ve zaman unsurlarında uyumsuzluk görülmüştür. Onuncu etkinlikten sonra da çok nitelikli bir çözüm bölümü üretememiş fakat bu sefer yazdıklarında zaman ve anlatıcı uyumsuzluğu görülmemiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

Yedinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada niteliksiz bir çözüm bölümü üretirken altıncı etkinlikten sonra da bölümler arası uyumu sağlayamamıştır. Onuncu etkinlikten sonra bu sorunları çözmüş, nitelikli bir çözüm bölümü üretebilmiştir.

Sekizinci Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlik kapsamında istenen çözüm bölümünü yazmada başarısız olmuştur. Onuncu etkinlikten sonra ise nitelikli bir çözüm bölümü üretebilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu düşünülmektedir.

Dokuzuncu Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlik kapsamında yapılan yazma çalışmasında çözüm bölümünü kurgulayamamıştır. Yazdıklarında kopukluklar ve uyumsuzluklar görülmektedir. Onuncu etkinlikten sonra çok nitelikli bir çözüm bölümü üretemese de bu sorunların üstesinden geldiği görülmektedir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu görülmektedir.

Onuncu Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlik kapsamında istenen nitelikte bir çözüm bölümü üretememiştir. Altıncı etkinlikte görülen mesaj verememe sorunu burada da görülmektedir. Ancak hikâyedeki olayları başarılı biçimde sonuçlandırabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Birinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü yazamazken altıncı etkinlikten sonra nitelikli bir çözüm bölümü üretebilmiştir. Onuncu etkinlik kapsamında özelliklerine uygun fakat kısa bir çözüm bölümü

yazmıştır. Etkinliğin bildiklerini, yapabildiklerini pekiştirme açısından öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On İkinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü yazmada başarısız olmuşken altıncı etkinlikten sonra nitelikli bir çözüm bölümü üretebilmiştir. Onuncu etkinlikten sonra da özelliklerine uygun bir çözüm bölümü sunabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Öğrenci: Bu öğrenci hem ön uygulamada hem de altıncı etkinlikte nitelikli bir çözüm bölümü üretememiştir. Onuncu etkinlik kapsamında yazdığı hikâyede olayları sonuçlandırabilmiş fakat çok kısa yazmış ve ana fikri ortaya koyamamıştır. Etkinliğin öğrenci için kısmen faydalı olduğu söylenebilir.

On Dördüncü Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada niteliksiz, altıncı etkinlikte kısmen nitelikli bir çözüm bölümü üretmiştir. Onuncu etkinlikten sonra olayları başarılı biçimde sonuçlandırabilmiş ve ana fikri ortaya koyabilmiştir. Etkinliğin öğrenci için faydalı olduğu söylenebilir.

On Beşinci Öğrenci: Bu öğrenci ön uygulamada çözüm bölümünü yazmada başarısız olmuş, altıncı etkinlikte ise sınırlı bir ilerleme gösterebilmiştir. Onuncu etkinlikten sonra olayları mantıklı biçimde sonlandırmış fakat kısa yazmıştır. Etkinliğin öğrenci için kısmen faydalı olduğu söylenebilir.

Genel Değerlendirme ve Yorum

Onuncu etkinlikte elde edilen bulguların ön uygulamada ortaya çıkan hikâye metinleri, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve görüşme kayıtları ile birlikte tez komisyonunca incelenmesiyle aşağıdaki genel kanılara ulaşılmış ve atılacak adımlar belirlenmiştir:

1. Bütün öğrenciler ön uygulamada ürettikleri çözüm bölümlerine göre ilerleme göstermişlerdir.
2. On beş öğrenciden on dördü, altıncı etkinlikteki yazma çalışmalarına göre daha başarılı olmuştur.
3. Altıncı etkinlikte görülen çözüm bölümünü bağlama uygun yazamama sorunu bu etkinlikteki yazma çalışmalarında görülmemiştir.
4. Bazı öğrencilerde altıncı etkinlikte görülen anlatıcı birliğini sağlayamama, uyumsuz zaman kiplerini kullanma gibi durumlar bu etkinlikte görülmemiştir. Bu da

etkinliğin öğrencilerin genel yazma ve sistemli düşünme becerisini de olumlu etkilediğini düşündürmektedir.

5. Onuncu etkinlikle sağlanan iyileşmenin son uygulamaya ve kalıcılık uygulamasına da yansımaları beklenmekte ve bunun öğrencilerin hikâye yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlaması umulmaktadır.

4.2.1.11. Etkinlikler Kapsamında Üretilen Metinlere İlişkin Genel Bir Değerlendirme

Tez komitesi tarafından on hafta boyunca yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin hikâye yazma becerisi gelişimine ilişkin aşağıdaki yargılara ulaşılmıştır:

1. Etkinliklere başladığında öğrencilerin ana fikri bulmakta zorlandıkları görülmüşken süreç içinde uygun ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verebildikleri görülmüştür.

2. Etkinlikler öncesinde öğrenciler betimlemenin ne olduğunu bilmezken süreç sonunda rahatça betimleme yapabilecek hâle gelmişlerdir.

3. Öğrenciler etkinlikler öncesinde hikâyenin mantığına ve temel özelliklerine uygun yazamazken üçüncü haftadan itibaren bu beceriyi kazanmışlardır.

4. Etkinlikler öncesinde görülen serim, düğüm ve çözüm bölümlerini uyumlu biçimde kurgulayamama durumu yedinci etkinlikten itibaren ortadan kalkmıştır.

5. Çoğu öğrencide görülen serim, düğüm ve çözüm bölümlerini niteliklerine uygun oluşturmama veya bu bölümlere hiç yer vermeme sorunu süreç içinde çözülmüş ve öğrenciler hikâye bölümlerini eksiksiz ve nitelikli olarak yazmaya başlamışlardır.

6. Öğrenciler ilk etkinliklerde verilen konuyu doğrudan başlık olarak koyarken yedinci etkinlikten itibaren kendileri orijinal başlıklar bulmaya başlamışlardır.

7. Öğrenciler ilk etkinliklerdeki yazma çalışmalarında bazı unsurlara yer veremezken sekizinci etkinlikten sonra bütün unsurlara yer vermeye başlamışlardır.

8. Anlatıcı birliğini sağlayamama, uyumsuz zaman kiplerini kullanma gibi durumlar sekizinci etkinlikle beraber ortadan kalkmıştır.

9. Etkinlikler öncesinde ve ilk etkinliklerde öğrencilerin kısa yazma eğiliminde oldukları görülmüştür. İlerleyen süreçte öğrenciler daha uzun yazmaya başlamışlardır.

10. Çalışma grubundaki bütün öğrencilerde az veya çok bir gelişme söz konusudur.

Bu yargılardan da anlaşılacağı üzere biri araştırmacı olmak üzere üç uzmandan oluşan tez komitesi on hafta boyunca yapılan etkinliklerin takibi sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisinde iyileşme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular önceki bölümde yer verilen nicel bulgularla örtüşmektedir. Hem nicel hem de nitel bulgularda öğrencilerde gelişme yaşandığı görülmüştür. Haftalık toplantılarda yapılan nitel değerlendirmeler sonucunda elde edilen bu bulgular görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

4.2.2. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

4.2.2.1. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Görsel destekli etkinliklerin uygulanmasına geçilmeden önce çalışma grubundaki öğrencilere bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere altı soru yöneltilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki birinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Dersteki Hikâye Yazma Çalışmasına Karşı Tutum	İyi hissediyorum	11
	Sıkılıyorum	4
	Toplam	15

Çalışma grubundaki öğrenciler hikâye yazmaları istendiğinde genellikle kendilerini iyi hissetmektedirler. Gruptaki dört öğrenci ise sıkıldığını ve yazmak istemediğini ifade etmiştir. Sıkıldığını söyleyen dört öğrenciden ikisi düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir.

“Aslında iyi hissediyorum ama mesela elimde olan bir şey olsaydı yazmazdım.” (İkinci Öğrenci)

“Hikâye yazmakta zorlanıyorum, istemiyorum.” (Yedinci Öğrenci)

Bu dört öğrenci de Türkçe dersinde başarılıdır ve dördünün de özgüveninin yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu açıdan olumlu düşünce belirten diğer öğrencilerin ayıplanmaktan çekinme gibi sebeplerle doğruyu söyleyememeleri ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Okuldaki Hikâye Görevlerine Karşı Tutum	Benim için fark etmiyor	9
	Olumlu etkileniyorum	6
	Toplam	15

Ertesi gün hikâye yazılacak olması veya hikâye yazma ödevi olması, dokuz öğrencinin okula gelme isteğini hiç etkilemezken altı öğrencininkini olumlu etkilemektedir. Ancak bu altı öğrenciye neden olumlu etkilendikleri sorulduğunda hiçbir cevap alınamamıştır. Etkilenmeme durumunun ise okulda pek hikâye yazmamalarından ve hikâye yazmaya yeterince önem vermemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü yapılan veya yapılacak bir iş insan üzerinde mutlaka olumlu veya olumsuz bir etki yapar.

Öğrencilerin tamamı hikâyede ele alınacak konunun öğretmen tarafından belirlenmesini istemektedir. Bu durum, özgüven eksikliğine ve yaratıcı düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Öğrenciler hikâyedeki bütün sorumluluğu almak istememekte, öğretmenin belirlediği konu üzerinden ilerlemek istemektedir. Öğrencilerden biri bu tercihin sebebini şöyle ifade etmektedir:

“Bence sizin söylediğiniz. Çünkü daha anlamlı olur.” (Birinci Öğrenci)

Bu cevap da öğrencinin iyi bir konu bulamamaktan korktuğunu, kendi bulduğu konuda yazacağı hikâyenin anlamsız olacağını düşündüğünü göstermektedir. Bu da özgüven eksikliğine işaret etmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Zorlanılan Beceriler	Hikâyeyi başlatırken zorlanıyorum	4
	Olayları geliştirirken zorlanıyorum	7
	Olayları sonuçlandırırken zorlanıyorum	1
	Betimleme yapamıyorum	15
	Yazarken yoruluyorum	2

Öğrencilerin en fazla betimleme yaparken zorlandıkları anlaşılmıştır. Daha doğrusu öğrenciler betimlemenin ne olduğunu dahi bilmemektedirler. Bölümler bakımından öğrenciler en çok olayları geliştirirken en az ise sonuçlandırırken zorlanmaktadır. Yazarken yoruluyorum teması ise sorulan soruyla alakalı değildir ve öğrencilerin soruyu yanlış anlamaları sebebiyle verdikleri cevaplar yoluyla öğrenilmiştir. Olayları geliştirirken zorlanmaları, yaratıcı düşünme becerisindeki zayıflığa bağlanabilir. Öğrenciler, yaratıcı düşünemedikleri için olayları geliştiremeyebilirler. En az zorlandıkları bölümün çözüm bölümü olması da bu düşünceyi desteklemektedir. Çözüm bölümünde artık olayın yaşanıp bitmiş olması ve zaten yazılmış olan olayların çoğunlukla yeni bir ekleme yapmadan sona erdirilmesi, bu bölümü öğrenciler için ideal hâle getirmiş olabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki beşinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
	Hikâyeyi başlatırken başarılıyım	4
	Olayları geliştirmede başarılıyım	2

Başarılı Olunduğu Düşünülen Beceriler	Olayları sonuçlandırmada başarılıyım	2
	Genel olarak başarılıyım	2
	Başarılı olduğum bir unsur yok	5

Öğrenciler kendilerini en fazla hikâyeyi başlatmada başarılı bulmaktadırlar. Beş öğrenci ise kendisini hikâye yazmada tamamen başarısız bulmaktadır. Diğer bölümlerde başarılı olduğunu düşünen ikişer öğrenci vardır. Bu veriler kısmî bir özgüvene işaret etmekle birlikte nesnel verilere dayanmadığı için sadece yorumdan ibarettir. Araştırmacı aynı zamanda çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmeni olduğu için gerçek durumun böyle olmadığı bilinmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki altıncı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Etkinlikler Öncesinde Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Altıncı Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Hikâye Yazma Etkinliklerine Yönelik Tutum	Sıkıcı buluyorum	9
	Biraz sıkıcı buluyorum	3
	Eğlenceli buluyorum	3
	Toplam	15

Öğrenciler hikâye yazma etkinliklerini genel olarak sıkıcı (sıkıcı $f=9$, biraz sıkıcı $f=3$) bulmaktadır. Bu durum duygusal, zihinsel ve psikolojik yönleri bulunan hikâye yazma becerisine yönelik teorik ve pratik çalışmaların zengin öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmemesine bağlanabilir. Bu bulgular, kavramsal çerçeve bölümünde ifade edilen öğrencilerin hikâye yazma etkinliklerini sıkıcı buldukları değerlendirmesini desteklemektedir. Bu noktada hikâye yazma etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çekecek ve motivasyonlarını güçlendirecek nitelikte olması gerektiği açıkça görülmektedir.

4.2.2.2. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Görsel destekli etkinlikler uygulandıktan sonra çalışma grubundaki öğrencilere bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda öğrencilere yedi

soru yöneltmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki birinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Dersteki Hikâye Yazma Çalışmasına Karşı Tutum	İyi hissediyorum	13
	Sıkılıyorum	1
	Nötr	1
	Toplam	15

Öğrenciler, hikâye yazma etkinliklerinde kendilerini genel olarak iyi hissetmektedirler (iyi $f= 13$, sıkılıyorum $f= 1$, nötr $f= 1$). Sıkılıyorum diyen öğrenciye neden sıkıldığı sorulduğunda elinin ağrıdığını söylemiştir. Öğrencinin etkinliği sevmeme sebebi hikâye yazma etkinliğinin kendisi veya hikâye yazma becerisindeki zayıflık değil yazmanın fiziksel yönüdür. İlk görüşmede etkinlikleri sıkıcı bulduğunu söyleyen öğrenci sayısı dörtken etkinliklerden sonra birdir. Bunun da etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde düzenlendiğini ve uygulandığını gösterdiği düşünülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Okuldaki Hikâye Yazma Görevlerine Karşı Tutum	Benim için fark etmiyor	4
	Olumlu etkileniyorum	10
	Olumsuz etkileniyorum	1
	Toplam	15

Ertesi gün hikâye yazılacak olması veya hikâye yazma ödevi olması, dört öğrencinin okula gelme isteğini hiç etkilemezken bir öğrencininkini olumsuz, on öğrencininkini olumlu etkilemektedir. Olumlu etkilendiğini söyleyen öğrenciler

sebepler olarak daha iyi düşünebildiklerini, yeni şeyler üretebildiklerini söylemişlerdir. Olumsuz etkilenen öğrenci ise yine yazarken yorulduğunu söylemiştir. Olumlu etkilenen öğrenci sayısı etkinliklerden önce altıyken etkinlikten sonra ona çıkmıştır. Bu sebeple etkinliklerin öğrenciler için hem geliştirici hem de motive edici olduğu söylenebilir. Olumsuz tutum belirten öğrencinin durumu ise etkinlik setinin yoğun olarak uygulanmasından kaynaklı olabilir. Bu bulgulardan hareketle etkinliklerin öğrencilerin hikâye yazma görevi olduğunda okula gitme isteklerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Görüşme Formundaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>F</i>
Hikâye Konusu Belirleme Tutumu	Kendi seçtiğim konu	8
	Öğretmenin belirlediği konu	7
	Toplam	15

Öğrencilerden sekizi hikâye yazma konusunun kendisi seçmek istemekte, yedisi ise konunun öğretmen tarafından verilmesini istemektedir. Etkinlik süreci sonunda öğrencilerin konuyu kendileri seçmek istemeye başladıkları görülmektedir çünkü ilk görüşmede bütün öğrenciler konunun öğretmen tarafından verilmesini istediklerini belirtmiştir. Yazmada karar sahibi olmak istemelerinin hem özgüvenlerinin geliştiğini hem de yaratıcı düşünmeye başladıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Bu nedenle etkinliklerin öğrencilerin özgüven ve yaratıcı düşünme bakımından çalışma grubuna katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki dördüncü soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Dördüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Zorlanılan Beceriler	Hikâyeyi başlatırken zorlanıyorum	11
	Olayları geliştirirken zorlanıyorum	3

	Temel unsurlar	1
	Toplam	15

Öğrenciler en fazla hikâyeyi başlatırken zorlanmaktadır. Üç öğrenci olayları geliştirirken, bir öğrenci de temel unsurları belirlerken zorlanmaktadır. İlk görüşmede bütün öğrenciler betimleme cevabını verirken bu etkinlikte hiçbir betimleme cevabı vermemiştir. Görüşme sırasında bazı öğrencilere betimleme yapabiliyor musun peki, diye sorulduğunda evet cevabı alınmıştır. Bu da etkinliğin öğrenciler için faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ($f=12$) hikâyeyi başlatma ve kurgulama aşamasında zorlanmaktadır. Bu da beklenen bir durumdur, hikâyenin iyi planlanması, iyi başlatılması sağlandıktan sonra düşünme süreçleri de iyi işletilebilirse hikâyeyi devam ettirmek kolay olur. Yani asıl iş, planlama ve kurgulama, bunlar hikâyenin temeli olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin bu cevapları vermeleri bunlarda başarısız oldukları anlamına gelmez çünkü görüşmede öğrencilerden mutlaka bir cevap vermeleri istenmiştir. Örneğin üçüncü öğrenci serim bölümünden son uygulamada iyi puan almasına rağmen serim bölümünde zorlanıyorum cevabını vermiştir. O bakımdan bu cevaplar öğrencilerin serim bölümünü zor yazdıkları şeklinde değil diğer bölümlere göre daha zor yazdıkları şeklinde değerlendirilmelidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki beşinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Beşinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Başarılı Olunduğu Düşünülen Beceriler	Hikâyeyi başlatırken başarılıyım	1
	Olayları geliştirmede başarılıyım	4
	Olayları sonuçlandırmada başarılıyım	5
	Betimlemede başarılıyım	4
	Başarılı olduğum bir unsur yok	1
	Toplam	15

Tablo incelendiğinde etkinlik öncesi görüşmeye göre önemli düşünce değişiklikleri olduğu görülmektedir. İlk görüşmede hiçbir öğrenci betimleme cevabı vermezken bu etkinlikten sonra dört öğrenci betimleme yapmada kendini başarılı bulduğunu söylemektedir. Başarılı olduğu bir alan bulunmadığını söyleyen öğrenci sayısı ise beşten bire düşmüştür. Hikâyeyi başlatmada başarılı olduğunu söyleyen öğrenci sayısı da yine bu oranda azalmıştır. Dördüncü soruya verilen cevapların analizinde belirtildiği gibi bir metin üretmenin en zor yanı planlamak ve yazmaya başlamaktır. Öğrencilerin verdikleri bu cevaplar aslında hikâye yazmanın mantığını kavradıklarını ve hikâye yazmanın yoğun çaba gerektiren bir iş olduğunu kavramaya başladıklarını göstermektedir. Buradan hareketle etkinliklerin öğrencilerin hikâye yazma becerisi konusundaki özgüvenlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin görüşme formundaki altıncı soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Görüşme Formundaki Altıncı Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Hikâye Yazma Etkinliklerine Karşı Tutum	Sıkıcı buluyorum	1
	Eğlenceli buluyorum	14
	Toplam	15

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ($f=14$) etkinlikleri eğlenceli bulmaktadır. Sıkıcı bulduğunu söyleyen ise yazmanın yoruculuğundan bahsetmektedir. Eğlenceli bulduğunu söyleyen öğrenciler çizgi film, fotoğraf gibi görseller sayesinde eğlendiklerini söylemişlerdir. Ayrıca iki öğrenci de yeni şeyler öğrendiklerini, düşündüklerini ve bunun da kendilerine keyif verdiğini belirtmiştir. İlk görüşmede üç öğrenci hikâye yazma etkinliklerini eğlenceli bulurken on iki öğrenci sıkıcı veya biraz sıkıcı bulduğunu söylemiştir. Bu fark da etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığını ve öğrencileri motive edici nitelikte olduğunu göstermektedir. Öğrenci seviyesine uygun ve motive edici etkinliklerin öğrenci başarısını olumlu etkilemesi beklenen bir durumdur. Etkinlikler öncesindeki ve sonrasındaki düşüncelerin öğrencilerin etkinliklerin uygulanmasından sonra hikâye yazmayı daha eğlenceli bulduğunu gösterdiği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı görüşme formundaki yedinci soruya evet cevabı vermişlerdir. Hangi becerilerinin geliştiğine dair olan soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Etkinlikler Sonrasında Uygulanan Öğrenci Görüşme Formundaki Yedinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Uygulanan Etkinliklere Yönelik Düşünceler	Hikâyeyi daha iyi başlatabiliyorum	3
	Olayları daha iyi geliştirebiliyorum	3
	Olayları daha iyi sonuçlandırabiliyorum	1
	Daha iyi betimleme yapabiliyorum	4
	Bütün boyutlarda daha iyiyim	4
	Toplam	15

Verilen cevaplara göre bütün öğrenciler hikâye yazma becerisinde bir gelişme gösterdiklerini düşünmektedir. Dört öğrenci betimlemede, dört öğrenci de hikâye yazmanın bütün boyutlarında etkinliklerden sonra daha iyi olduğunu söylemektedir. Bir öğrencinin bu konuda verdiği cevap dikkat çekicidir:

Ben önceden hiç yazmayı bilmiyordum, hikâyenin ne olduğunu bilmiyordum. Ama şimdi yazabiliyorum. Hikâye yazmayı öğrendim. (Beşinci Öğrenci)

Bu alıntıda da görüldüğü gibi öğrenciler hem teorik hem pratik olarak eksik oldukları bir alan olan hikâye yazma becerisindeki eksikliklerini önemli oranda giderdiklerini düşünmektedirler. Verilen cevaplarda hemen hemen her boyutun yer almasının bütün etkinliklerin amaca hizmet ettiği anlamına geldiği düşünülmektedir.

Etkinliklerden önce ve sonra yapılan görüşmelerde verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin uygulanan etkinlik setinden sonra hikâye yazma etkinliklerine ve ödevlerine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri, yazma konusunu belirlemede inisiyatif almaya istekli oldukları, kendilerini hikâye yazmada başarılı buldukları ve etkinliklerin eğlenceli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

4.2.3. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Görsel destekli etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrenci velilerine de bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler üç gün sürmüş ve cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmede velilere üç adet soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin velilerinin görüşme formundaki birinci

soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Veli Görüşme Formundaki Birinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Velilerin Öğrencilerin Evde Hikâye Yazma Durumlarına Yönelik Gözlemleri	Çocuğumun ne yaptığını gözleme imkânım olmuyor	6
	Hikâye yazıyor	7
	Yazıyor ama ne yazdığını bilmiyorum	2
	Toplam	15

Tablo incelendiğinde yedi velinin öğrencilerinin evde hikâye yazdığını gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Altı veli ise çocuğuyla zaman geçirmediğini veya geçiremediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmacının velilerle ilgili gözlemlerini de desteklemektedir. Örneğin bir veli şu cevabı vermiştir:

Ben çocuklarla pek görüşemiyorum. Eve geldiğimde ya uyumuş oluyorlar ya da uyumak üzere oluyorlar. Açıkçası pek ilgilenme şansım yok. Karne notlarında sorun olmadığı için de pek üstüne düşmüyorum. (Dokuzuncu Veli)

Öte yandan yedi çocuğun bir ödev vb. olmadan evde hikâye yazmalarının etkinliklerin öğrencileri hikâye yazma konusunda motive ettiğini gösterdiği düşünülmektedir. İki öğrenci velisi ise çocukların evde bir şeyler yazdıklarını fakat ne yazdıklarını bilmediklerini söylemişlerdir. Bu durum, hikâye yazmıyor bile olsalar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının gelişmesine işaret olarak değerlendirilebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin velilerinin görüşme formundaki ikinci soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Veli Görüşme Formundaki İkinci Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Yazdıklarını Aileyle	Son zamanlarda paylaşmaya başladı	8
	Nadiren paylaşıyor	1

Paylaşma Durumu	Paylaşmak istedi, ben dinlemedim	2
	Paylaşmıyor	4
	Toplam	15

Tabloya göre sekiz öğrenci yazdıklarını aileleriyle paylaşmaktadır. Bu cevabı veren velilere ek olarak bunun ne zamandır böyle olduğu sorulduğunda son bir iki aydan beri olduğu cevabı alınmıştır:

Birkaç aylık meseledir. Önceden böyle bir şey yoktu. Yani ödev yapardı hep ama okuyayım da dinleyin diye bir şey demezdi. Şimdi yazınca geliyor, okuyor. Beğenip beğenmediğimi soruyor. Ben pek anlamıyorum ama iyi, aferin diyorum. Çok uğraşıyor çünkü. (Sekizinci Veli)

Burada kullanılan birkaç aylık ifadesi etkinlik uygulamalarının ikinci, üçüncü haftalarına denk gelmektedir. Öğrencilerin bu şekilde bir paylaşım ortamına girmesi, etkinliklerin öğrenciye özgüven kazandırdığını da göstermektedir. Öğrenci hikâye yazma konusunda kendini başarılı görmekte ve başkalarının da ürününü beğenmesini, takdir etmesini istemektedir. İki öğrenci velisi ise çocuğunun kendisine yazdığını okumak istediğini fakat yorgun olduğu için bunu kabul etmediğini ifade etmiştir. Dört öğrencinin ailesi ile paylaşımında bulunmaması da buna benzer tavır ve tutumlara veya kalabalık aile ortamına bağlanabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin velilerinin görüşme formundaki üçüncü soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan tema ve kodlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Veli Görüşme Formundaki Üçüncü Soruya İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	<i>f</i>
Ödev Yapmaya Karşı Tutum	Olumlu değişiklikler var	9
	Yapması için uyarmak gerekiyor	1
	Son aylarda iyileşme var	1
	Fikrim yok	4
	Toplam	15

Tablo 32’den anlaşıldığı üzere veliler öğrencilerin yazma ödevlerine yönelik tutumlarında olumlu değişimler olduğunu düşünmektedir. Bir öğrenci velisi ise öğrencisinin

ödev yapması için uyarmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Dört veli ise çocuğunun okul işleriyle ilgilenmediğini belirtmiştir. Bu velilerden birinin ifadeleri oldukça dikkat çekicidir:

Açıkkası evle, çocuklarla, hanımla efendim genel olarak evle pek zaman geçirmiyorum ama ilgileniyorum tabi. Harçlıkları eksik olmaz, evde bolluk var. Evin reisi olarak ben bunları yaparım. Akşamları filan böyle oturup da ailecek sohbet etmeyiz. Ben amcamın odasına giderim, hanımlar da kendi aralarında gezmeye gider gelirler. Çocuklar anneleriyle beraber zaman geçirirler. (On İkinci Veli)

Velinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bu dört öğrencinin yazma ödevlerini yapmadığı söylenemez. Çünkü veli ödev yapılıp yapılmadığı konusunda bir bilgi sahibi değildir. Bir öğrenci velisi ise öğrencinin son aylarda ödevlerinin üzerinde daha iyi durduğunu söylemiştir. Bu cevaplardan hareketle etkinlikler yoluyla öğrencilerin yazma ödevlerine yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler sağlandığı söylenebilir.

Veli görüşme formlarına verilen cevaplardan hareketle etkinlikler sonrasında öğrencilerin yazdıklarını aile üyeleriyle paylaşmaya başladıkları, evde bir zorlama olmadan hikâye yazma çalışmaları yaptıkları ve yazma ödevlerini gönüllü olarak hazırladıkları söylenebilir.

Çalışmamızdaki nicel ve nitel veriler örtüşmektedir. Öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamada yazdıkları hikâyelerde görülen anlamlı farklılaşma, haftalık nitel değerlendirme sonuçlarına göre zaten beklenen bir durumdur. Üç kişilik uzman grubu tarafından yapılan değerlendirmelerde öğrencilerce yazılan hikâyelerin niceliksel ve niteliksel açıdan geliştiği görülmüştür. Ön uygulama ve son uygulamadan alınan puanlar arasındaki fark da bu doğrultudadır. Kalıcılık uygulamasıyla elde edilen bulgular ise bu durumun kalıcı olduğunu göstermektedir. Nicel veri kaynaklarından elde edilen bu bulgular nitel veri kaynaklarından veli görüşmeleriyle elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Çünkü bu görüşmelerde öğrencilerin etkinlikler bittikten sonra da evlerinde herhangi bir zorlama olmaksızın yazmaya devam ettikleri görülmüştür. Bu da kalıcılık uygulamasında elde edilen sonuçları açıklamaktadır.

Nitel ve nicel veri kaynaklarından elde edilen bulgulardaki örtüşme, öğrenci tutumlarında da görülmektedir. Etkinlik öncesi ve sonrası uygulanan yazma tutum

ölçeğinden elde edilen bulgular arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Hem öğrenci hem de veli görüşmelerinden elde edilen bulgular da bu doğrultudadır. Yapılan öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin etkinlikler sonrasında yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri, yazmaya istekli oldukları görülmüştür. Veli görüşmelerinden de öğrencilerin evde kendiliklerinden yazmaya başladıkları ve yazdıklarını aileleriyle paylaşmaya başladıkları anlaşılmıştır. Kalıcılık uygulamasından alınan sonuçlar da bu durumla örtüşmektedir.



5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar verilmiş ve sonuçlar ilgili literatürle tartışılmıştır. Ardından araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda yapılan analizlerle görsel destekli etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Güvenilir ve geçerli bir sonuca ulaşabilmek için ön test, son test ve kalıcılık uygulamasında yazılan hikâyeler, haftalık yazma çalışmaları, öğrenci ve veli görüşme formları, yazma tutum ölçeği cevapları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri bir arada ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından ön test, son test ve kalıcılık uygulamasında üretilen hikâyeler “hikâye yapısı” boyutunda incelendiğinde öğrencilerin puanlarında anlamlı bir artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-7.8$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=27.1 > \bar{X}_{\text{ön test}}=10.9$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin hikâye yapısı boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir. “Hikâye yapısı” boyutundaki bu gelişmenin kalıcılık durumunu belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(14)}=-2.4$, $p>.005$) yani öğrencilerde görülen bu gelişme kalıcıdır. Elde edilen bu bulgular araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, haftalık uzman değerlendirmelerinden ve görüşme formlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğrenciler ilk haftalardaki yazma etkinliklerinde serim, düğüm, çözüm bölümlerini eksik veya hatalı yazmışlar, nitelikli bir hikâye yapısı ortaya koyamamışlardır. Öğrenciler kısa yazma eğiliminden kaynaklı olarak olayları geliştirememişler yani nitelikli bir düğüm bölümü oluşturamamışlardır. Altıncı etkinlikten sonra ise öğrencilerde bu durum düzelmeye başlamış, onuncu etkinlikteki hikâye yazma çalışmasında hikâye yapısıyla ilgili bir sorun görülmemiştir. Haftalık uzman değerlendirmelerinde görülen bu durum, son testte ve kalıcılık uygulamasında da kendini göstermiştir. Öğrenci günlüklerinden de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Hikâye yapısıyla ilgili ilk etkinliklerde öğrenciler

sıkıldıklarını, zorlandıklarını ifade ederlerken ikinci etkinlikte bu şekilde şikâyetle bulunan öğrenci olmadığı görülmüştür. Öğrenci görüşme formlarında verilen cevaplardan ise öğrencilerin etkinlikler sonrasında da serim ($f:11$), düğüm ($f:3$), çözüm ($f:1$) zorlandıkları bulgusu elde edilmiştir. Burada verilen cevapların “diğerlerine göre” anlamında olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü öğrenci verdiği cevapla örneğin serim bölümünü yazmadığını veya yazarken zorlandığını değil diğer bölümleri yazarken kendini daha başarılı bulduğunu söylemek istemiştir. Bu durum, görüşmede ve görüşme sonrasında üretilen sorulara verilen cevaplardan da anlaşılmaktadır. Örneğin on bir öğrenci serim bölümünü yazmadığını değil düğüm ve çözüm bölümünü daha iyi yazabildiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin olay hikâyesi yazma becerisini “hikâye yapısı” boyutunda olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından üretilen hikâyeler incelendiğinde “temel unsurlar” boyutunda anlamlı bir artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu görülmüştür. Uygulanan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-4.2$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=10.5 > \bar{X}_{\text{ön test}}=5.7$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin temel unsurlar boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir. “Temel unsurlar” boyutundaki bu gelişmenin kalıcılık durumunu belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(14)}=-2.9$, $p>.005$) yani öğrencilerde görülen bu gelişme kalıcıdır. Zaten çalışma grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanlar kalıcılık lehinedir ($\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=13.1 > \bar{X}_{\text{son test}}=10.5$). Elde edilen bu bulgular araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, haftalık uzman değerlendirmelerinden ve görüşme formlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğrenciler ilk haftalardaki yazma etkinliklerinde ana fikir ve yardımcı fikirler ortaya koymakta zorlanırken ilerleyen etkinliklerde yazdıkları hikâyeleri ana fikir ve yardımcı fikirler etrafında üretebilmişlerdir. Öğrencilerin tamamı hikâyenin niteliklerine uygun temel unsurlara yer vermektedir. Kalıcılık uygulamasının son test puanlarından yüksek olduğu bulgusu veli görüşme sorularına verilen cevaplarla da desteklenmektedir. Veli cevaplarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin hemen hemen yarısı ($f=7$) evde kendiliğinden yazma çalışması yapmaktadır. Son testle kalıcılık uygulaması arasında geçen dört haftada hikâye yazma çalışmaları yapan bir

öğrencinin başarısının artması olağandır. Elde edilen bu bulgular öğrenci görüşme formlarına verilen cevaplar ile tam örtüşmemektedir. Etkinlik öncesi hiçbir öğrenci temel unsurlarda zorlanıyorum cevabı vermezken etkinlik sonrasında bir öğrenci temel unsurlarda zorlandığını belirtmiştir. Ancak bu durum bir kötüye gidiş olarak yorumlanmamalıdır çünkü önceki bölümde de belirtildiği üzere bu cevap “diğerlerine göre” anlamındadır. Yani öğrenci temel unsurlarda kötü olduğunu değil diğer boyutlarda daha başarılı olduğunu ifade etmektedir. Bulgular, araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla ise örtüşmektedir. Araştırmacı günlüklerinde belirtildiği üzere öğrenciler ilk haftalarda “Şu kahramanı yazsam olur mu?”, “Şu mekâna yer verebilir miyim?” gibi gereksiz sorular sorarlarken ilerleyen etkinliklerde bu davranış ortadan kalkmıştır. Bu da temel unsurlar konusunda bilgi ve uygulama eksikliklerinin giderildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular da aynı doğrultudadır. Temel unsurlarla ilgili hazırlanan etkinliğin uygulandığı hafta öğrenciler konuyu iyi öğrendiklerini, dersten istifade ettiklerini ve keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Gerçekten de bu etkinlikten sonra temel unsurlar boyutunda sorun yaşanmamıştır. Bu bulgular ayrıca temel unsurlara ilişkin tek etkinliğin yeterli olduğunu, dolayısıyla planlamanın isabetli olduğunu da göstermektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin olay hikâyesi yazma becerisini “temel unsurlar” boyutunda olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından üretilen hikâyeler incelendiğinde “anlatım” boyutunda anlamlı bir artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu görülmüştür. Uygulanan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-5.4$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=10.9>\bar{X}_{\text{ön test}}=6.6$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisinin temel boyutunda gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir. “Anlatım” boyutundaki gelişmenin kalıcılık durumunu belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(14)}=-1.7$, $p>.005$) yani öğrencilerde görülen bu gelişme kalıcıdır. Zaten çalışma grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanlar kalıcılık lehinedir ($\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=12.1>\bar{X}_{\text{son test}}=10.9$). Elde edilen bu bulgular araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, haftalık uzman değerlendirmelerinden ve görüşme formlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Etkinlikler öncesinde ve

sonrasında yapılan görüşmede verilen cevaplar bu bulgularla aynı doğrultudadır. İlk görüşmede öğrencilerin tamamı betimleme yaparken zorlandığını belirtirken son görüşmede hiçbir öğrenci bu cevabı vermemiştir. Hatta betimlemenin ne olduğu sorulduğunda çoğu öğrenci ($f=13$) cevap verememiştir. Haftalık değerlendirmelere bakıldığında da öğrencilerin ilgili etkinlik yapıldıktan sonra kişi ve mekân betimlemelerini başarılı şekilde yapabildikleri, sosyal ortamı betimlerken ise nispeten zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin betimlemede mükemmel olamamalarının önemli bir sebebinin de kelime servetlerinin zayıflığı olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler günlüklerinde de betimlemeyle ilgili etkinliği rahatça yaptıklarını ve konuyu anladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin olay hikâyesi yazma becerisini “anlatım” boyutunda olumlu etkilediği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından üretilen hikâyeler incelendiğinde hikâye becerisinin bütününde anlamlı bir gelişmenin söz konusu olduğu ve bu gelişmenin kalıcı olduğu görülmüştür. Uygulanan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-9.1$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=48.6>\bar{X}_{\text{ön test}}=23.1$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisinde gelişme sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Hikâye yazma becerisindeki bu gelişmenin kalıcılık durumunu belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(14)}=.119$, $p>.005$) yani öğrencilerde görülen bu gelişme kalıcıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanlar son test lehine olmakla birlikte ($\bar{X}_{\text{son test}}=45.6>\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=45.2$) iki uygulama arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bu bulgular araştırmacı ve öğrenci günlüklerinden, haftalık uzman değerlendirmelerinden ve görüşme formlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Haftalık uzman değerlendirmelerinde her hafta iyiye gidiş olduğu, bütün öğrencilerde az veya çok ilerleme görüldüğü belirtilmiştir. Her hafta ve her öğrencide görülen gelişmeler etkisini son testte de göstermiş, böylelikle ön test ve son test arasındaki anlamlı fark elde edilebilmiştir. Kalıcılık testi ve son test puanları arasındaki 0.4 puanlık fark da hikâye yazma becerisinin kalıcı olarak kazanıldığını göstermektedir. Öğrencilerin dört hafta sonra hâlâ son teste çok yakın puanlar alması veli görüşmelerinden elde

edilen bulgularla da örtüşmektedir. Bu da öğrencilerin gerçekten de evde kendiliklerinden hikâye yazma çalışmaları yaptıklarını düşündürmektedir. Öğrenci görüşmeleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleriyle elde edilen bulgular da aynı doğrultudadır. Öğrenciler ilk haftalarda ve etkinlik öncesinde kendilerini hikâye yazma becerisinde yetersiz görürken hatta bazı kavramların (örneğin betimleme) basit bir tanımını bile yapamazken zamanla kendilerini hikâye alanında daha yeterli görmeye, tanımlayamadıkları becerileri uygulayabilmeye başlamışlardır. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin olay hikâyesi yazma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma tutumlarında değişiklik olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma tutum ölçeğine verdikleri cevapların SPSS programına işlenmiş ve ardından bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(14)}=-11.98$, $p<.005$). Bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{son test}}=4.19>\bar{X}_{\text{ön test}}=3.34$). Bu bulgu görsel destekli etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Yazma tutumundaki bu gelişmenin kalıcılık durumunu belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t-Testi sonuçlarına göre iki ölçüm arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(14)}=-.145$, $p>.005$) yani öğrencilerde görülen bu gelişme kalıcıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin son test ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanlar kalıcılık lehinedir ($\bar{X}_{\text{kalıcılık}}=4.07>\bar{X}_{\text{son test}}=4.05$). Elde edilen bu bulgular öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık uygulamasından aldıkları puanlarla ve görüşme formlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Özellikle araştırmacı günlüklerinde ısrarla vurgulanan öğrencilerin yazma tutumlarındaki yükseklik tutum testiyle de teyit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular “öğrencilerin ve velilerin cevaplara içtenlikle cevap verdikleri” şeklindeki araştırma varsayımının da gerçekleştiğini göstermektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin yazma tutumunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Haftalık yapılan uzman değerlendirmelerinde de görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uzman değerlendirmelerinde az veya çok bir iyiye gidiş olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler ön uygulamada hiç betimleme yapamazken iyi sayılabilecek betimlemeler yapmaya başlamışlardır. Bu konuda farklı duyuru

organlarına yer verme dışında bir eksiklik kalmamıştır. Temel unsurlar boyutunda da ilerleme kaydedilmiştir. Öğrenciler hikâye mantığına uygun şahıslar, yerler, zamanlar kullanmaya ve hikâyelerinde bir ana fikre ve en az bir yardımcı fikre yer vermeye başlamışlardır. Ön uygulamada ve ilk etkinliklerde görülen kısa yazma eğilimi her öğrencide farklı zamanlarda olmak üzere zamanla ortadan kalkmış ve öğrenciler daha uzun metinler üretmeye başlamışlardır. Hikâyelerde görülen olaylar arasında kopukluk olması ve sebep sonuç ilişkileri kurulamaması durumu da üçüncü etkinlikten sonra neredeyse hiç görülmemiştir. Ön uygulamada serim bölümünü ($f=8$), düğüm bölümünü ($f=9$), çözüm bölümünü ($f=11$) yazamayan veya nitelsiz yazan öğrenciler varken sekizinci etkinlikten sonra bu sayı bire düşmüştür. Gelişme görülen bir boyut da başlık koymadır. Öğrenciler ilk etkinliklerde yazma konusunu başlık olarak kullanırken yedinci etkinlik itibarıyla bütün öğrenciler orijinal başlıklar bulmaya başlamışlardır. Anlatıcı birliğini sağlayamama, uyumsuz zaman kiplerini kullanma gibi durumlar da sekizinci etkinlikle ortadan kalkmıştır. Bu da etkinliklerin sadece hikâye yazma becerisine değil genel olarak yazma becerisine de etki ettiğini göstermektedir. Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından üretilen hikâyelerde özellikle sekizinci haftadan itibaren görülen nitel ve nicel gelişme dikkat çekicidir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisini olumlu etkilediği söylenebilir.

Veli ve öğrenci görüşmelerinde verilen cevaplardan hareketle görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin hikâye yazma becerisine yönelik düşüncelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler hazırlanan görsel destekli etkinlikleri faydalı, eğlenceli ve faydalı bulmuştur. Etkinlik setinin uygulanmasıyla hikâye yazma öğrenciler için sevilen bir iş hâline gelmiştir. Okulda hikâye yazma etkinliği olacağı zaman veya hikâye yazma ödevi olduğunda daha çok öğrenci ($f_{\text{öngörüşme}}=6$, $f_{\text{songörüşme}}=10$) okula gitmek istemiştir. Bu da hikâye yazma etkinliklerinin öğrencileri okula gitmede motive etme amaçlı kullanılabileceğini göstermektedir. Ön görüşmede öğrenciler hikâye konusunun öğretmen tarafından verilmesini isterken ($f=15$) etkinliklerden sonra konuyu kendileri belirlemek istemişlerdir ($f=8$). Bu durumun hem hikâye yazma konusundaki özgüvende hem de yaratıcılık da gelişmeyi gösterdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin gelişme gösterdiklerini düşündükleri diğer bir alan da betimlemedir. İlk görüşmede öğrenciler betimlemeyi bilmediklerini ifade etmişken son görüşmede verilen cevaplardan

öğrencilerin betimlemede zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu da bu kısma kadar ulaşılan bütün sonuçlarla örtüşmektedir. Son görüşmede öğrencilerin diğer becerilere göre zorlandıkları becerinin serim bölümünü yazma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin serim bölümünde zorlandıklarını ifade etmeleri hikâye yazmanın mantığını kavradıklarını göstermektedir. Çünkü yazma eyleminin en zorlu ve en önemli kısmı yazmayı planlamak ve yazmaya başlamaktır. Öğrenciler de asıl zamanlarını ve emeklerini buraya harcamakta ve hikâye yapısını nitelikli biçimde kurgulamaya gayreti etmektedirler. Kendisini hiçbir alanda başarılı bulmayanların sayısı da önemli ölçüde azalmıştır ($f_{\text{öngörüşme}}=5$, $f_{\text{songörüşme}}=1$). Elde edilen bulgular, diğer yollarla elde edilen bütün bulgularla örtüşmektedir. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerine yönelik algılarına ilişkin elde edilen bulgular hikâye yazma becerisine yönelik hem SPSS’le hem de uzman değerlendirmeleriyle elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Sonuç olarak araştırma kapsamında hazırlanan etkinliklerin çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerisine yönelik düşüncelerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Görsel destekli etkinlikler sonucunda öğrencilerin hem hikâye yazma becerileri hem de yazma tutumları gelişmiştir. Çalışma başladığında hikâyenin nasıl yazılacağını tam bilmeyen, hatta alt becerilerinden, örneğin betimlemeden, haberdar dahi olmayan öğrenciler etkinlikler tamamlandıktan sonra bu becerileri kullanabilir, hikâye yazabilir hâle gelmişlerdir. Yine etkinlikler sonrasında öğrencilerin yazma tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu konuda daha istekli ve inisiyatif almaya hazır hâle gelmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle görsellerin nitelikli, işlevsel ve kazanıma dönük kullanıldıklarında hem bilişsel hem duyuşsal açıdan faydalı materyaller oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmanın başarıya ulaşmasında etkinliklerin büyük bir titizlikle hazırlanmasının büyük etkisi olmuştur. Araştırma dışı sohbetlerden bugüne kadar kitap dışında pek bir materyalle çalışmadıkları anlaşılan öğrenciler, görsel destekli etkinliklere büyük ilgi göstermişler, bu ilgi de başarı olarak sonuçlara yansımıştır. Görsel destekli etkinlikler uygulanırken diğer derslerde disiplin problemi çıkaran öğrenciler de derse aktif olarak katılmış ve dersin akışını bozmamışlardır. Bu bakımdan görsellerden okul ve sınıf iklimini iyileştirme noktasında yararlanılabileceği düşünülmektedir. Tabii ki bütün bu faydalardan yararlanmak için

etkinlikler iyi düzenlenmeli ve ders planı iyi hazırlanmalıdır. Aksi takdirde görseller sadece hoş vakit geçirme aracı hâlini alır.

Görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma becerisi üzerinde bu derece etkili olması, etkinliklerin titiz ve ciddî bir şekilde hazırlanması ve uygulanmasıyla muhakkak ilgili olmakla birlikte öğrencilerin akademik durumları ve yaşadıkları sosyal çevreyle de ilgilidir. Çalışma grubundaki öğrenciler öğrenim durumu yüksek ailelerin çocukları olsalar, daha iyi yaşama ve ders çalışma ortamlarına sahip olsalar araştırmadan daha etkili sonuçlar alınabilir miydi? Yani öğrencilerin bu konulardaki dezavantajlı durumları araştırmanın başarısını olumsuz etkilemiş midir? Yoksa öğrencilerin hikâye yazma becerisinin başlangıçtaki zayıflığı mı araştırmadan bu denli başarılı sonuçlar alınmasını sağlamıştır? Hikâye yazma becerisine zaten orta veya iyi derecede sahip olan öğrencilerle çalışılsaydı araştırmada bu başarı gösterilemeyebilir miydi? Bu sorulara kesin bir cevap vermek zordur. Bu konuda söylenecekler bir iddia veya tahmin olmaktan öteye geçemeyecektir. Ancak etkinlik öncesi beceri zayıflığının hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar literatürle örtüşmektedir.

Woodward (1989) tarafından yapılan çalışmada öğrenme öğretme ortamlarında kullanılan görsellerin eğitimin kalitesi hakkında bilgi verdiği ifade edilmiştir. Bu da çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Çünkü çalışmamızda uzun süreli bir araştırma, geliştirme sürecinin ve uzman değerlendirmelerinin ardından son hâli verilen nitelikli görsellerle yapılan etkinlikler sayesinde hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan anlamlı derecede olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Aralarında büyük bir zaman ve mekân farkı bulunan iki çalışmanın aynı sonuçları vermesinin görsellerin öğrenme/öğretme materyalleri olarak vazgeçilmez olduklarını gösterdiği düşünülmektedir.

Vazquez ve Chiang'ın (2014) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Vazquez ve Chiang, derslerde görsel materyaller kullanmanın daha iyi öğrenme çıktıları ve daha keyifli öğrenme ortamları sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmamızda da görsel destekli etkinlikler sayesinde öğrencilerin hikâye yazma becerisinde gelişme olduğu ve derslerin keyifli bir ortamda işlendiği anlaşılmıştır.

Çalışmamızla sonuçları örtüşen bir diğer çalışma da Svalberg (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Svalberg, görsel materyallerin soyut konuların daha kolay anlaşılmasını sağladığını ortaya koymuştur. Çalışmamızda da görsel destekli etkinlikler yoluyla soyut boyutu somut boyutundan fazla olan hikâye yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. İki çalışmada da görsel materyallerin soyut kavramları somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmasına vurgu yapılmıştır.

Mason, Harris ve Graham (2002) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan “her öğrencinin hikâye yazmayı öğrenebileceği” düşüncesi de çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan etkinlikler sonucunda öğrenciler önceden tanımını dahi yapamadıkları becerileri rahatlıkla uygulayabilmeye başlamışlardır. Bu başarıyı gösteren öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçe konuşmadıkları ve diğer derslerin yanı sıra Türkçe dersinde ve yazma becerilerinde pek başarılı olmadıkları göz önünde bulundurulursa iki çalışmanın tam olarak örtüştüğü söylenebilir.

Çalışma sonucunda ulaşılabilecek yargılardan biri de ders kitaplarında ve öğretim programlarında öngörülen hikâye yazma öğretiminin yeterli olmadığı ve bu konuda farklı bakış açıları geliştirmek ve farklı yaklaşımlar benimsemek gerektiğidir. Karakoç-Öztürk (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında bu yargıyla örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmada ek bir hikâye yazma programı uygulanmış, bu sayede öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde ve tutumlarında olumlu değişiklikler olmuştur. Can’ın (2016) özdüzenlemeli öğretim stratejisini kullandığı çalışmasıyla Kaya’nın (2016) üst bilişsel beceri odaklı öğretim modelini kullandığı çalışması da bu doğrultudadır. Çalışmamızda ek uygulama ve yeni bir bakış açısı söz konusu olduğu için anılan çalışmalarla sonuçlarının ve hikâye yazma becerisinin öğretime bakışlarının örtüştüğü söylenebilir. Çünkü bu çalışmaların tamamında yeni ve farklı uygulamalar yoluyla hikâye yazma becerisinin geliştirebileceği düşüncesinden hareket edilmiş ve olumlu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bahsedilen yeni yaklaşım ve uygulamalara başvurulmasına rağmen çalışmamızla örtüşmeyen sonuçlar veren çalışmalar da vardır. Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada altıncı sınıflara küçürek hikâye temelli yazma eğitimi verilmiş ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği fakat yazma tutumlarında bir değişme olmadığı görülmüştür. Çalışmamızda ise hem başarı hem de tutum açısından bir gelişme kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, çalışmamızda uygulanan

etkinliklerin etkililiği hakkında da ipucu vermektedir. Sürece görseller de dâhil edilerek yazma becerisinde etkili ve bütüncül sonuçlar elde edilebilmiştir.

Dunn ve Finley (2010) tarafından yapılan çalışmada ortaya konan öğrencilerin iyi yazılmış hikâye örneklerini inceleyerek daha iyi yazarlar hâline gelebilecekleri düşüncesi de çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çünkü çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde görülen gelişmede etkinliklerde kullanılan hikâyeler de etkili olmuştur. Bu hikâyeler uzun süren bir araştırma evresinden ve alınan uzman görüşlerinden sonra belirlenmiştir. Böylece öğrencilerin konuları nitelikli hikâyeler üzerinden kavraması sağlanmaya çalışılmıştır.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada üç boyutlu canlandırmaların hikâye yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Çalışmamızın sonuçlarıyla anılan çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Çünkü çalışmamızda da görsel süreçler işe koşulmuş ve bu sayede hikâye yazma becerisinde ve yazma tutumunda gelişme sağlanmıştır. Bu bakımdan iki çalışmada ulaşılan sonuçların örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlar Karakuş (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Anılan çalışmada drama yöntemiyle hikâye yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Yani öğretimde bedensel ve görsel unsurlar işe koşulmuş sonuçta da başarılı olunmuştur. Aradan yirmi bir yıl geçmesine rağmen hâlâ benzer sonuçlar elde edilmesi, süreç içinde yaşanan teknolojik ilerlemelere rağmen görsellerin önemini koruduğuna işaret etmektedir.

Maden ve Altunbay (2016) tarafından yapılan çalışmada tablo ve grafiklerin Türkçe dersindeki başarıyı ve bu derse karşı olan tutumu olumlu etkilediği görülmüştür. Çalışmamızda da Türkçe eğitiminin bir bölümü olan hikâye yazma becerisinde hem başarı hem tutum açısından benzer sonuçlar alınmıştır. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Elde edilen sonuçların Bulut (2018) tarafından hazırlanan ve hikâye yazma becerisiyle problem kurma becerisi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Problem kurma sistemli ve yaratıcı düşünme gerektiren bir süreçtir. Çalışmamız boyunca yapılan değerlendirmelerde de öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştikçe daha uzun

yazabildikleri, yaratıcı düşünebildikleri ve yazılardaki anlamsal ve yapısal kopuklukların ortadan kalktığı görülmüştür. Sayılan durumların hepsi de problem kurma becerisinin gereklerindendir.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlar Bozkurt (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bozkurt, ilkokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada görsel destekli etkinliklerin hikâye yazma başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu da çalışmamızın sonuçlarıyla doğrudan ilgilidir. Anılan çalışmanın ilkokul seviyesinde yapılmasına rağmen çalışmamızla benzer sonuçları vermesinin görsellerin çeşitli yaş gruplarına öğretim yapılırken kullanılabileceğini gösterdiği düşünülmektedir.

Çalışmamızda ulaşılan sonuçların Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Anılan çalışmada hikâye edici metin yapısının öğretimiyle yazma kaygısının azaltılabileceği ortaya konmuştur. Çalışmamızda da altı etkinlikte üçü öğretim, üçü tekrar olmak üzere hikâye yapısı öğretimi yapılmış ve etkinlik seti uygulandıktan sonra öğrencilerin yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür. Kaygı seviyesindeki azalmanın tutuma olumlu etki etmesi bekleneceği için iki çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmamızın sonuçları Ellis (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ellis, çalışmasında öğretmenlerin hayal gücü ile ilgili tutumlarının ve öğrencilerin kendilerinden isteneni anlamalarının hikâye yazmadaki başarıyı etkileyebileceğini belirlemiştir. Çalışmamızda da bütün süreç boyunca öğrencilerin yaratıcılıkları desteklenmiş ve öğrenciler yaratıcı düşünceleri için teşvik edilmiş, etkinlik yönergeleri titizlikle hazırlanmış ve gerektiğinde sözlü açıklamalar yapılmıştır. Sonuçta da Ellis'in belirttiği gibi hikâye yazma becerisinde gelişme görülmüştür.

Ünlüoğlu (2015) tarafından yapılan, görsel destekli etkinliklerin yazma başarısına ve tutumuna etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarıyla çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Ünlüoğlu'nun çalışmasında görsellerin genel yazma başarısı üzerindeki olumlu etkisi ortaya konurken çalışmamızda aynı etkinin hikâye yazma başarısı üzerinde de gerçekleştiği ortaya konmuştur. Ayrıca yazma tutumundaki olumlu gelişme iki çalışmanın doğrudan ilişkili sonuçlarıdır.

Çalışmamızın sonuçları Taş ve Balcı (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Anılan çalışmada yazma öz yeterlik algısıyla hikâye yazma becerisi arasında düşük bir ilişki olduğu ortaya konmuşken çalışmamızda öğrencilerin yazma konusundaki özgüvenleri geliştikçe yazdıkları hikâyelerin hem nicelik hem de nitelik açısından iyiye gittiği gözlenmiştir. Bu farklılığın sebebi Taş ve Balcı'nın çalışmasına katılan öğrencilerin içtenlikle cevap vermemeleri olabileceği gibi çalışmamızda yazma öz yeterliliği üzerinde durulmamış olması, bu konuda gözlemle yetinilmesi ve herhangi bir istatistikî işlem yapılmaması olabilir. Çalışmamızla örtüşmeyen sonuçlar veren bir diğer çalışma da Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Yılmaz, araştırmasında çalışma grubundaki öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışken çalışmamızdaki öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin etkinliklerden önce düşük olduğu belirlenmiştir. İki çalışma grubunun farklı demografik özelliklerde olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Çalışmamızın sonuçları görsellerin ana dili veya yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili çalışmalarla da örtüşmektedir. Fauziah (2011) kelime öğretiminde görsellerden yararlanmış ve görseller yoluyla daha başarılı sonuçlar elde edildiğini ortaya koymuştur. Atagül (2016) film ve hikâyeler yoluyla yapılan atasözü ve deyim öğretiminin başarılı sonuçlar verdiğini belirlemiştir. Çelebi (2017) yabancılara Türkçe öğretiminde görseller yoluyla geri bildirim vermenin daha etkili düzeltmeler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Akyıldız (2019) tarafından yapılan çalışmada metin yerine görsel kullanımının öğrencilerin atasözlerini kavrama düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Aydın (2020) çalışmasında kısa filmleri kullanarak görsel okuma becerisinin geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Anılan bu çalışmalarda görsellerin başarı ve tutumu geliştirmiş olması sonuçlarının çalışmamızın sonuçlarıyla örtüştüğünü göstermekte ve görsellerin ana dili kullanma becerisini geliştirmede kullanılabilecek materyaller olduğu düşüncesini desteklemektedir.

Çalışmamızın sonuçları görsellerin farklı disiplin alanlarının eğitim öğretiminde kullanılması konusunu ele alan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Türkoğuz (2008) fen bilgisi öğretiminde, Gorman ve Eastman (2010) ilk okuma yazma öğretiminde, McGregor (2011) sentez kavramının öğretiminde, Namal (2011) sosyal bilgiler öğretiminde, Kılcan (2015) geometri öğretiminde, Taşkın (2017) sosyal bilgiler öğretiminde, Jain (2018) ikna etme becerisini

geliştirmede, Akgül (2019) sosyal bilgiler öğretiminde, Özel (2019) fen bilgisi öğretiminde, Özdemir (2019) tarih öğretiminde görsellerle çalışmanın başarı ve tutum açısından olumlu sonuçlar verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızda da benzer sonuçlara hikâye yazma becerisi konusunda ulaşılmıştır. Bu da görsellerin eğitim öğretim faaliyetlerinde amaca uygun ve işlevsel olarak kullanıldıkları takdirde ne kadar faydalı olabileceğini göstermektedir. Yüce (2019) tarafından yapılan çalışmada da sorularda görsel kullanımının başarıyı arttırmadığı fakat sınav kaygısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da görsel destekli etkinliklerin öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak - çalışmamız boyunca elde edilen bulgulara, uygulanan istatistikî işlemlere, yapılan değerlendirmelere ve analizlere dayanarak - görsel destekli etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin olay hikâyesi yazma becerilerini ve yazma tutumlarını geliştirdiği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Tür öğretiminde görsellerin motive edici ve başarıyı arttırıcı etkisinden yararlanılabilir.
- Hikâye edici yazmanın betimleme yapma, ana fikir bulma gibi alt becerilerinin öğretiminde görsellerden yararlanılabilir.
- Sebep sonuç ilişkisi kurma, sistemli düşünme ve düşündüğünü ifade etme becerilerinin öğretiminde görsellere başvurulabilir.
- Etkinlik hazırlanırken hedef grubun sosyo-kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulması etkinliğin amaca ulaşmasında faydalı olabilir.
- Etkinlik hazırlanırken etkinliğin her boyutuyla (görsel, dilsel, psikolojik vb.) ilgili olarak uzman görüş alınması daha etkili ve nitelikli etkinlikler hazırlanmasını sağlayabilir.
- Görsellerin hikâye yazma becerisi üzerindeki etkisine dikkat çekme amaçlı hizmet içi eğitimler verilerek Türkçe öğretmenlerinin bu konuda bilinçlenmeleri sağlanabilir.

- Ders kitaplarının hazırlanmasında görsellerin işlevselliği göz önüne alınarak hikâye okuma ve yazma etkinlikleri görseller bakımından zenginleştirilebilir.
- Türkçe öğretmenlerinin kullanımına sunulmak üzere görsel destekli etkinlik setleri oluşturulabilir.
- Bu çalışma kapsamında hazırlanan etkinlikler öğretmenlerin kullanımına sunularak hikâye yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir girişimde bulunulabilir.
- Yazma tutumundaki gelişme dolayısıyla görsel destekli etkinliklerin genel olarak yazma başarısını geliştirebileceği varsayımından hareketle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Benzer etkinlikler daha büyük çalışma gruplarına uygulanabilir.
- Olay hikâyesi yazma becerisine dönük benzer çalışmalar farklı seviyedeki (ilköğretim, ortaöğretim) için gerçekleştirilebilir.
- Araştırma, çalışma grubundaki öğrencilerden farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerle tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aanstoos, J. (2003). Visual literacy: an overview. In *32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop, Proceedings*, 189-193.
- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-505.
- Ahlsen, E. & Lundh, N. (2007). *Teaching Writing in Theory And Practice*. Stockholm: Stockholm University.
- Ahmet Rasim. (1969). *Muharrir Bu Ya*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Akgül, S. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler derinde “insanlar ve yönetim” ünitesinin görsel materyal kullanarak işlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D. (2005). Şiir dili. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(1), 1-13.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474- 489.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, M., & Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610.
- Akyıldız, A. (2019). *6. sınıf Türkçe derslerinde atasözü öğretiminde metin ve görsel kullanımının farkı ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Alter, C., & Adkins, C. (2001). Improving the writing skills of social work students. *Journal of Social Work Education*, 37(3), 493-505.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. (1996). Computer-based concept mapping: Enhancing literacy with tools for visual thinking. *Journal of adolescent & adult literacy*, 40(4), 302-306.
- Anılan, H., & Kaynaş, E. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 121-147.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of educational research*, 54(4), 577-596.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2009). EJ extra: What is happening in the teaching of writing?. *The English Journal*, 98(5), 18-28.
- Arapoff, N. (1967). Writing: A thinking process. *Tesol uarterly*, 1(2), 33-39.

- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 43-75.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). Yabancılar görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.
- Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 3(57), 19-24.
- Association of College&Research Libraries (ACRL). (2011). Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. (<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> adresinden 07.02.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ateş, M., Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291–297.
- Avrupa Konseyi, Modern Diller Bölümü. (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi. Frankfurt.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, Y. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki görsellerde toplumsal cinsiyet. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 62-84.
- Aydın, N. (2020). *Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aylar, E. (2020). Yazı yazmanın problem çözme sürecini değerlendirmeye yönelik katkısı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 607-631.
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 66-80.
- Aytan, T. (2017). Evaluation of electronic writing experiences of turkish teacher candidates at wattpad environment. *Higher Education Studies*, 7(4), 1-8.
- Aytaş, G. ve Altunbay, M. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma profilinin okuma eğilimleri bağlamında incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(14), 165-190.

- Ayvazoglu, B. (2007). *1924 Bir Fotoğrafın Uzun Hikâyesi*. İstanbul: Kapı.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 686-704.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Baş, G. & Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.
- Baş, Ö., & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Başaran, M. & ve Akyol, H. (2009). İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 226-251.
- Başıbek, N. (2010). *Orta seviyede kelime öğretiminde bağlam tekniğine karşı görsel ve işitsel-görsel hatırlatıcılar tekniğini kullanma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Battison, R., & Goswami, D. (1981). Clear writing today. *The Journal of Business Communication* (1973), 18(4), 5-16.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge biliminin yeri: ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 5(4), 174-200.
- Bazeli, M. J., & Olle, R. E. (1995). Using Visuals To Develop Reading Vocabulary. 371-377. (<https://eric.ed.gov/?id=ED391519> adresinden 17.01.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(1), 69-86.
- Benton, S. L., & Kiewra, K. A. (1986). Measuring the organizational aspects of writing ability. *Journal of educational measurement*, 23(4), 377-386.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills between Languages. *TESL Canada journal*, 12(1), 29-46.
- Bernhardt, S. A. (1992). Seeing the text. *ACM SIGDOC Asterisk Journal of Computer Documentation*, 16(3), 3-16.

- Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217.
- Bilgen, M. (2018). Çocuk edebiyatının türleri ve çocuk eğitime katkıları. S. Gülerer (Ed.), *Çocuk Edebiyatı (89-180)*. İstanbul: Lisans.
- Bleed, R. (2005). *Visual literacy in higher education*. Maricopa: Educause Learning Initiative.
- Bozkurt, E., & Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Bozkurt, M. (2019). *Görsel kültür çalışmalarının ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklılık boyutları bakımından işlevselliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). *Why action research? Acoustics Speech, and Signal Processing Newsletter, IEEE* 1(1):9-28
- Bulut, F. G. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do I write? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The reading teacher*, 66(8), 650-659.
- Callow, J. (2005). Literacy and the visual: Broadening our vision. *English teaching: Practice and critique*, 4(1), 6-19.
- Calp, M. (2014). 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım performansları ile kompozisyonlarında kullandıkları kelimeler arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(9), 317-326.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, E., & Topçuoğlu-Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212.
- Canpolat, M. (1994). Şiir ve dil. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 5, 155-170.
- Carstens, A., Maes, A., & Gangla-Birir, L. (2006). *Understanding visuals in HIV/AIDS education in South Africa: differences between literate and low-literate audiences*. *African Journal of AIDS Research*, 5(3), 221-232.
- Carter, M. J., & Harper, H. (2013). Student writing: Strategies to reverse ongoing decline. *Academic Questions*, 26(3), 285-295.

- Carver, R. (1985). On writing. *Mississippi Review*, 14(1/2), 46-51.
- Cascardi, A. J. (2019). Teaching reading, teaching writing: Questions of theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 67(3), 307-319.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heinle.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Aktüel.
- Chasan, F. (2019). *Görsel okuryazarlık ve eğitim süreci: Yunanistan'da ilkokul Yunanca dil derslerinde görsellerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Chauvin, B. A. (2003). Visual or Media Literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119-128.
- Chomsky, C. (1970). Reading, writing and phonology. *Harvard educational review*, 40(2), 287-309.
- Christopherson, J. T. (1997). The growing need for visual literacy at the university. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408963.pdf> adresinden 02.04.2020 tarihinde alındı).
- Colyar, J. (2009). Becoming writing, becoming writers. *Qualitative Inquiry*, 15(2), 421-436.
- Cook, M. (2012). Teaching with visuals in the science classroom. *Science Scope*, 35(5), 64-67.
- Cooper, L. Z. (2008). Supporting visual literacy in. *Knowledge Quest*, 36(3), 14-19.
- Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364-375.
- Coskie, T. L., & Davis, K. J. (2008). Encouraging visual literacy. *Science and Children*, 46(3), 56-58.
- Coşkun, E., Alkan, M., & Akgül, G. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde diyalog ve monolog kullanımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 1-7.
- Costello, P.J.M. (2007). *Action Research*. London: Continuum.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Crossley, S. A., Roscoe, R., & McNamara, D. S. (2014). What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays. *Written Communication*, 31(2), 184-214.
- Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2017). Resimli öykü kitaplarındaki görseller ve metinler masum mu? İletilen doğal çevre mesajları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 984-1016.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.

- Çakır, Z. (2019). Küçürek öykü temelli yazma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin küçürek öykü yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çeçen, M. A., & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, M. & Gürel, Z. (2017). "The story of story in modern Turkish literature in Macedonia." *Knowledge without Borders*, 849-854.
- Çifci, M. (2004). Dil bilgisi öğretiminde temel yöntem yanlışları. E. Boz (Ed.) 1. *Türk Dili Etkinlikleri Kitabı*, 98-106. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı.
- Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü*. İzmir: Elik.
- Çifci, M., Batur, Z., & Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 215-234.
- Dake, D. M. (2007). A natural visual mind: The art and science of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 7-28.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The journal of educational research*, 72(1), 10-14.
- Deane, P. (2011). Writing assessment and cognition. *ETS Research Report Series*, 2011(1), i-60.
- DeFord, D. E. (1980). Young children and their writing. *Theory into practice*, 19(3), 157-162.
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, writing, and other essentials. *Language Arts*, 58(6), 652-658.
- Dehouske, E. J. (1982). Story writing as a problem-solving vehicle. *Teaching Exceptional Children*, 15(1), 11-17.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 1(34), 169,193.
- Demir, C. & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunlarımız üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121-135.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.

- Demir-Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (54), 727-777.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı* (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DiStefano, P., & Killion, J. (1984). Assessing writing skills through a process approach. *English Education*, 16(4), 203-207.
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 49-65.
- Donbay, A. (2011). Edebiyatımızda “mektup” türü ile ilgili başlıca çalışmalar. *Erdem*, 1(61), 83-102.
- Drexler, W., Dawson, K., & Ferdig, R. E. (2007). Collaborative blogging as a means to develop elementary expository writing skills. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6(160), 140-160.
- Dunn, M. W., & Finley, S. (2010). Children's struggles with the writing process: Exploring storytelling, visual arts, and keyboarding to promote narrative story writing. *Multicultural Education*, 18(1), 33-42.
- Duran, E., & Akyol, H. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E., & Bitir, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin serbest hikâye yazma uygulamalarında hikâye unsurlarını kullanma durumlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 195-216.
- Düzenli, H. (2019). *İlköğretim 8. sınıf TC. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde görsel materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Düzgün, B. (2000). Fizik konularının kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 1-2.
- Dysthe, O. (2001, October). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. In *Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura*, Universidad de Groeningen, Holanda. 1-15.
- Earnshaw, S. (2007). *The handbook of creative writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Eğilmez, N. İ., & Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Elbow, P. (1983). Teaching thinking by teaching writing. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 15(6), 37-40.
- Ellis, S. (2003). Story writing, planning and creativity. *Reading*, 37(1), 27-31.

- Emery, L., Flood, A., Baguley, M., & MacDonald, A. (2019). *Visual literacy*. (https://static1.squarespace.com/static/5c7763c2778897204743a4c4/t/5ce4e34ad77bf50001a63f5c/1558504312124/MTWCS_2019.pdf adresinden 01/01/2020 tarihinde alınmıştır.)
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216.
- Eraslan-Taşpınar, Ş. (2017). Görsellerle kurulan ilişki: tarihsel ve eğitimsel yaklaşım. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 94-115.
- Erden, A. (2009). *Çağdaş Türk öykü ve romanında yaratıcılık*. İstanbul: Hayal.
- Erdogan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286.
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fauziah, L. (2011). The effectiveness of teaching vocabulary using pictures.
- Feinstein, H. (1993). Visual Literacy in General Education at the University of Cincinnati. *Journal of Visual Literacy*, 13(2), 89-96.
- Felten, P. (2008). *Visual Literacy. Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown: Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Fillion, B. (1973). Visual Literacy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 47(5), 308-311.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Close reading and writing from sources*. New Jersey: International Reading Association.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. *College English*, 39(4), 449-461.
- FFoong, P. (1999). Teaching writing: a look at purposes, writing tasks, and implications. *The English Teacher*, 1(9), 1-19.
- Frager, A. M. (1994). Teaching, writing, and identity. *Language Arts*, 71(4), 274-278.
- Fransecky, R. B., & Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: a way to learn--a way to teach*. 1-37. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED064884.pdf> adresinden 02.12.2019 10.01.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Fulwiler, T. (1982). Writing: An act of cognition. *New directions for teaching and learning*, 1(12), 15-26.
- Galbraith, D., & Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, 9(2), 93-108.

- George, D. (2002). From analysis to design: Visual communication in the teaching of writing. *College composition and communication*, 11-39.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. (17.0 Update, 10th ed.). Boston: Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference* (10. Baskı). Boston, MA: Pearson Education.
- Glasgow, J. N. (1994). Teaching visual literacy for the 21st century. *Journal of reading*, 494-500.
- Goldstein, A. A., & Carr, P. G. (1996). Can students benefit from process writing? *NAEPfacts*, 1(3), 1-7.
- Gorman, R., & Eastman, G. S. (2010). " I See What You Mean": Using Visuals to Teach Metaphoric Thinking in Reading and Writing. *English Journal*, 92-99.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A., & Akgül, O. (2018). Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 3(10), 817-826.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development and instruction. *Reading and writing*, 26(1), 1-15.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547.
- Graham, S. (2016). *Teaching Secondary Students to Write Effectively*. Arizona: Arizona State University.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Grey, C., & Sinclair, A. (2006). Writing differently. *Organization*, 13(3), 443-453.
- Griffin, M. & Schwartz, D. (1997). *Visual communication skills and media literacy*. Flood, J.,
- Gustavsson, J. & Hedlund, M. (2011). *The Art of Writing & Speaking*. Lund: Lund University.
- Gülen, S., & Demirkuş, N. (2014). Güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi” ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Gün, M., & Ünal, A. (2019). Yedi iklim b1 ve b2 Türkçe öğretim setlerindeki serbest okuma metinlerinin görseller ile bütünlüğünün incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 3(2), 1-28.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker.

- Günel, M. (2009). Writing as a cognitive process and learning tool in elementary science education. *Ilkogretim Online*, 8(1), 200-211.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39-48.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- Hadiyanto, A. K. (2019). Students' collaborative story writing project in an extensive reading program. *TEFLIN Journal*, 30(2), 197-211.
- Hâlat, S. (2020). *Derlem tabanlı Türkçe sözlük kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenme düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hamp-Lyons, L. (2002). The scope of writing assessment. *Assessing writing*, 8(1), 5-16.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Edinburgh: Longman.
- Harper, G. (2008). Creative writing: words as practice-led research. *Journal of Visual Art Practice*, 7(2), 161-171.
- Hauck, M. K. (1969). *The case for descriptive writing*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062352.pdf> adresinden 07.12.2019 tarihinde alınmıştır.)
- Helimoğlu-Yavuz, M. (2009). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri (4. Baskı)*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Herrington, A. J. (1981). Writing to learn: Writing across the disciplines. *College English*, 43(4), 379-387.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The reading teacher*, 56(8), 758-770.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 53-66.
- Holly, M. L. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 71-80.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177-192.
- Hudson, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the Schools*, 17(1), 1-6.

- Huot, B. (1990). The literature of direct writing assessment: Major concerns and prevailing trends. *Review of Educational Research*, 60(2), 237-263.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Irvin, L. L. (2010). What Is “Academic” Writing?. *writingspaces*, 3. E-Kitap.
- Isaacson, S. (1988). Assessing the writing product: Qualitative and quantitative measures. *Exceptional Children*, 54(6), 528-534.
- Ivanič, R. (1994). I is for interpersonal: Discoursal construction of writer identities and the teaching of writing. *Linguistics and Education*, 6(1), 3-15.
- İleri, S. (1975). Öykü nedir. *Türk Dili Dergisi*, *Türk öykücülüğü özel sayısı*, 286, 136.
- İncebacak, B. B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin karşılaştırılması. *Education Sciences*, 11(4), 267-277.
- İşcan, A. & Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, J. S., & Lim, G. S. (2009). The influence of rater language background on writing performance assessment. *Language Testing*, 26(4), 485-505.
- Jain, P. (2018). Visual persuasion-a creative aspect in communication. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(3), 5-12.
- Kaftancıoğlu, Ü. (1975). Öykü nedir. *Türk Dili Dergisi*, *Türk öykücülüğü özel sayısı*, 286, 137.
- Kaplan, M. (2005). *Hikâye tahlilleri (on birinci baskı)*. İstanbul: Dergâh.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *Türkçe Öğretimi (163-202)*. Ankara: Anı
- Karakoç-Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakoç-Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metnlerinin anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 722-733.
- Karatay, N. R. (1945). *Yazma Dersleri*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Kardaş, S., & Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 222-234.

- Kaufman, S. B., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2009). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2020). Bir felaketin görsel ekonomisine dair: van depremi'ne ait bir fotoğrafın izinde. *Kültür ve İletişim*, 23(45), 165-184.
- Kayacan, F. (1975). Öykü nedir. *Türk Dili Dergisi*, *Türk öykücülüğü özel sayısı*, 286, 140.
- Keen, J. (2017). Teaching the Writing Process. *Changing English*, 24(4), 372-385.
- Kellogg, R. T. (2006). Professional writing expertise. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 389-402.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 237-242.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Kendall, M. G., & Smith, B. B. (1939). The problem of m rankings. *The annals of mathematical statistics*, 10(3), 275-287.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75(3), 305-313.
- Kılcan, T. (2015). *Ortaokul 7. Sınıf matematik dersi dönüşüm geometrisi ve örüntü süslemeler alt öğrenme alanlarının görsel sanatlar dersi ile desteklenmesinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiss, T., & Weninger, C. (2016). *Cultural learning in the EFL classroom: the role of visuals*. *ELT Journal*, 71(2), 186-196.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational psychology review*, 11(3), 203-270.
- Kocagöz, S. (1975). Öykü nedir. *Türk Dili Dergisi*, *Türk öykücülüğü özel sayısı*, 286, 141.
- Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke'nin "Serbest Tahrir" adlı eserinde serbest yazma ile ilgili açıklamalar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 35(1). 35-48.
- Kroll, B. (1998). Assessing writing abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 219-240.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Journal of International Social Research*, 1(6), 425-433.
- Küçükdoğan, R. (2013). Anlatısal yapı çözümlenmesi ve reklam iletişimde “anlatı yerlemleri”. *Dilbilim*, (30), 6-18.
- Latif, H., Uçkun, G. C., Uçkun, S., & Demir, B. (2019). Özgeçmiş ve aday mektubunu güçlendirme: kariyer amacı nasıl yazılır?. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(44), 153-155.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Levend, A. S. (1967). Divan edebiyatında hikâye. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, (15)1, 71-117.
- Levy, C. M., & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems?. *Memory & Cognition*, 23(6), 767-779.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177-189.
- Louth, R., McAllister, C., & McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *The Journal of experimental education*, 61(3), 215-224.
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(37), 147-158.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Marsh, H. W., & Ireland, R. (1987). The assessment of writing effectiveness: A multidimensional perspective. *Australian Journal of psychology*, 39(3), 353-367.
- Marshâll, S. (1991). A genre-based approach to the teaching of report-writing. *English for Specific Purposes*, 10(1), 3-13.
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 496-506.
- May, G. S., & Arevalo, C. (1983). Integrating effective writing skills in the accounting curriculum. *Journal of accounting Education*, 1(1), 119-126.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College composition and communication*, 36(4), 465-471.
- McCarthy, T. (1998). *Descriptive writing*. New York: Scholastic Inc.
- McGlynn, K., & Kelly, J. (2019). Evolving students' writing skills. *Science Scope*, 42(8), 40-43.

- McGregor, J. (2011). A Visual Approach: Teaching Synthesis. *School Library Monthly*, 27(8), 5-7.
- McLean, S. (2011). *Writting for success*. London: Flat World Knowledge Inc.
- McLoughlin, C. (1995). Assessment of writing in multicultural settings. In *The Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum* 165-171. Cowan: Cowan University.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 289-294.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Menary, R. (2007). Writing as thinking. *Language sciences*, 29(5), 621-632.
- Mertes, L. M. (1991). Thinking and writing. *Middle School Journal*, 22(5), 24-25.
- Messaris, P. (2012). Visual “literacy” in the digital age. *Review of Communication*, 12(2), 101–117.
- Michelson, A. (2017). A short history of visual literacy: the first five decades. *Art Libraries Journal*, 42(2), 95-98.
- Mike, M. (2019). *Sosyal bilgiler derslerinde bir görsel iletişim aracı olarak karikatürlerin anlam çözümlemesini yapma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Miller, T. (1998). Visual persuasion: A comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for specific purposes*, 17(1), 29-46.
- Milliyet. (1991). *Edebiyat ansiklopedisi*. İstanbul: Milliyet.
- Mitchell, W. J. T. (2009). Visual literacy or literacy visualcy. A. Elkins (Ed.), *Visual Literacy* (11-29). New York: Routledge.
- Moffett, J. (1979). Integrity in the teaching of writing. *The Phi Delta Kappan*, 61(4), 276-279.
- Mohrweis, L. C. (1991). The impact of writing assignments on accounting students' writing skills. *Journal of Accounting Education*, 9(2), 309-325.
- Moran, C. (1983). Electronic media: word processing and the teaching of writing. *The English Journal*, 72(3), 113-115.
- Morgan, M., Allen, N., Moore, T., Atkinson, D., & Snow, C. (1987). Collaborative writing in the classroom. *The Bulletin of the Association for Business Communication*, 50(3), 20-26.
- Morgan, D. N., & Chenowith, N. H. (2017). “This I believe” about the teaching of writing: secondary teachers’ digital essays about their pedagogical understandings. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 56(3), 52-66.
- Moriarty, S. E., & Kenney, K. (1995). Visual communication: A taxonomy and bibliography. *Journal of Visual Literacy*, 15(2), 152-156.

- Morrison, J., & Vogel, D. (1998). The impacts of presentation visuals on persuasion. *Information & Management*, 33(3), 125–135.
- Murray, D. M. (1991). All writing is autobiography. *College Composition and Communication*, 42(1), 66-74.
- Mutlugün, M. A., & Topuz, Y. (2020). Dijital Anlatı Bağlamında Hikâyeciliğin Yeni Konumu. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 37-45.
- Müller, M. G. (2008). Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101–112.
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77-91.
- Namal, R. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan “ülkemizde nüfus” ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nayır, Y. N. (1941, Kasım 15). Çocuklar roman okumalı mı? *Düşünüşler. Cumhuriyet Gazetesi*, 15.
- Nielsen, K. (2012). Self-assessment methods in writing instruction: a conceptual framework, successful practices and essential strategies. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 1-16.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). *Persuasive Writing in Children, Adolescents, and Adults. Language Speech and Hearing Services Yıldırım Schools*, 36(2), 125-138.
- Odell, L. (1975). *Question asking and the teaching of writing*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113749.pdf> adresinden 19.02.2020 tarihinde alınmıştır.)
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html> adresinden 21.06.2021 tarihinde alınmıştır.)
- O'Neil, K. E. (2011). Reading Pictures: Developing Visual Literacy for Greater Comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214–223.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54.
- Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 1893-1909.
- Otte, G. & Mlynarczyk, W. R. (2010). *Basic writing*. Indiana: Parlor Press.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Öncü-Yıldız, M. (2012). Görsel Okuryazarlık Üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, (19), 64-77.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 3-7.

- Özdemir, İ. (2019). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri için görsel öğrenmeyi destekleyen infografik tasarımın tarih dersine olan tutuma etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, E. (2019). *Görsel eğitim materyali olan infografiklerin fen bilimleri öğretiminde akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Özkan, Ö. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, H. (2016). Mettursun Süleyman'ın Ğayit Samsaq'niñ “oğli boş” hikâyesi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 1(8), 80-89.
- Öztürk, B. K. (2016). Bir eylem araştırmasının öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik algılarına ve yazma kaygılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Park, G. (2013). ‘Writing is a way of knowing’: writing and identity. *Elt Journal*, 67(3), 336-345.
- Parker, R. P. (1972). Focus in the teaching of writing: On process or product? *The English Journal*, 61(9), 1328-1333.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Patterson, C. (2019). *Visual literacy skills*. Virginia: The Great Courses.
- Peha, S. (2002). *What is good writing*. (<https://freeman.wjUSD.org/documents/Learning%20Resources/Area%203%20Writing%20Project%20-%20June-2016-July2017/What%20is%20Good%20Writing.pdf> adresinden 03.02.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Perl, S., Pekala, R., Schwartz, J., Graves, A., Silver, B., & Carter, J. (1983). How teachers teach the writing process. *The Elementary School Journal*, 84(1), 19-44.
- Pettersson, R. (1990). Teachers, Students and Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 10(1), 45-62.
- Pettersson, R. (2007). Visual Literacy in Message Design. *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 61-90.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 330-354.

- Platt, J. M. (1975). *Visual literacy; what research says to the teacher*. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED115305.pdf> adresinden 03.03.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J., & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 465-474.
- Radloff, A., & de la Harpe, B. (2000). Helping students develop their writing skills-a resource for lecturers. *Flexible Learning for a Flexible Society*, 566-573.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL quarterly*, 25(3), 407-430.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT journal*, 61(2), 100-106.
- Reising, B. (1997). The formative assessment of writing. *The Clearing House*, 71(2), 71-72.
- Reither, J. A., & Vipond, D. (1989). Writing as collaboration. *College English*, 51(8), 855-867.
- Rezabek, L. L. (2005). Why visual literacy: Consciousness and convention. *TechTrends*, 49(3), 19-20.
- Riffe, D., & Stacks, D. W. (1992). Student characteristics and writing apprehension. *The Journalism Educator*, 47(2), 39-49.
- Robertson, M. S. (2007). *Teaching visual literacy in the secondary english/language arts classroom: An exploration of teachers' attitudes, understanding and application*, Yayınlanmamış doktora tezi, Kansas State University, Kansas, ABD.
- Rockenbach, B., & Fabian, C. A. (2008). Visual Literacy in the Age of Participation. Art Documentation: *Journal of the Art Libraries Society of North America*, 27(2), 26-31.
- Rowell, J., McLean, C., & Hamilton, M. (2012). Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 444-447.
- Ruth, L., & Murphy, S. (1984). Designing topics for writing assessment: Problems of meaning. *College Composition and Communication*, 35(4), 410-422.
- Sallee, M., Hallett, R., & Tierney, W. (2011). Teaching writing in graduate school. *College Teaching*, 59(2), 66-72.
- Sarıkaya, B. (2013). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Seyda, M. (1975). Öykü nedir. *Türk Dili Dergisi, Türk öykücülüğü özel sayısı*, 286, 148.

- Snyder, D. W., Nielson, R. P., & Kurzer, K. (2016). Foreign language writing fellows programs: A model for improving advanced writing skills. *Foreign Language Annals*, 49(4), 750-771.
- Somekh, B. (2006). *Action Research*. Berkshire: Open Universty Press.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Spalter, A. M., & van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory Into Practice*, 47(2), 93-101.
- Spencer, L. (2005). *A Step-by-step Guide to Persuasive Writing*. New York: The Rosen Publishing Group.
- Spindler, J. (2008). Fictional writing, educational research and professional learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(1), 19-30.
- Spivey, B. L. (2006). What is the writing process (<https://www.northälleggheny.org/cms/lib4/PA01001119/Centricity/Domain/706/writing%20process.pdf> adresinden 23.04.2020 tarihinde alınmıştır.)
- Standley, J. M., & Hughes, J. E. (1997). Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. *Music therapy perspectives*, 15(2), 79-86.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2018). Collaborative writing. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6.
- Stover, L. (1986). Writing to learn in teacher education: Theme. *Journal of teacher education*, 37(4), 20-23. *Education*, 1(1), 10-19.
- Sucu, A., Şenkal, Y., & Aydın, D. (2019). Sosyal ağlarda dijital hikâye anlatımı. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(53), 1-20.
- Sulak, S., Çevik, A., & Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 306-318.
- Sulak, S. E., Kansızoğlu, H. B., & Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (11)9, 741-756.
- Svalberg, A. M. L. (1995). Meanings into pictures: Icons for teaching grammar. *Language Awareness*, 4(2), 65-87.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203.

- Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2016). 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde üç boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya ve tutuma etkisinin araştırılması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 14(1), 81-102.
- Şeref, İ., & Yılmaz, İ. (2013). Gökkuşluğu Türkçe öğretim seti'ndeki okuma metinleri ile görsellerin bütünselliği. *Journal of International Social Research*, 6(27), 505-519.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). New York: Pearson.
- Taş, H. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Taş, H., & Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 51-70.
- Taşkaya, S. M., & Akbaşlı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde Köy Enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 14-22.
- Taşkın, E. (2017). *Çoklu zekâ kuramındaki görsel zekânın sosyal bilgiler 7. sınıf "zaman içinde bilim" ünitesine uygulanmasının öğretime etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (11)2*, 919-940.
- Temizkan, M., & Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 437-448.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 80-101.
- Tiryaki, S. G. (2005). *Görsel materyal destekli öğretimin geometri öğretimindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Topbaşoğlu, N. (2021). *Hikâye anlatıcılığının hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Altın, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dilekçe yazım yanlışları üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 741-760.
- Trumbo, J. (1999). Visual literacy and science communication. *Science communication*, 20(4), 409-425.

- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Çevrimiçi sözlük*. (<https://sozluk.gov.tr> adresinden 26.04.2020 tarihinde alınmıştır)
- Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 691-705.
- UNESCO. (2000). Visual literacy in science andisual literacy in science and technology education and technology education. *Connect*, 25(2), 1-3.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Uslu, Y. (2017). Medya okuryazarlığı öğretim materyalinin görsel tasarım açısından incelenmesi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 3(2), 156-166.
- Uzuner, S., Aktaş, E., & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 721-733.
- Ünal, F. (2001). Eğitim iletişimde görsel ileti tasarımı. *Kurgu Dergisi*, 18(1), 325-336.
- Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.
- Vazquez, J. J., & Chiang, E. P. (2014). A picture is worth a thousand words (at least): The effective use of visuals in the economics classroom. *International Review of Economics Education*, 17, 109-119.
- Vincent, J. (2006). Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1), 51-57.
- Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced English as a Foreign Language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143.
- Walker, R., & Riu, C. P. (2008). Coherence in the assessment of writing skills. *ELT journal*, 62(1), 18-28.
- Walshe, R. D. (1987). The learning power of writing. *The English Journal*, 76(6), 22-27.
- Wardani, S. (2019). Using Newspaper in the Teaching of Writing News Item. *TEFLA Journal (Teaching English as Foreign Language and Applied Linguistic Journal)*, 2(Nomor 1), 64-68.
- Weaver, C. (1996). Teaching grammar in the context of writing. *The English Journal*, 85(7), 15-24.

- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.
- Weiner, E. S. (1980). Diagnostic evaluation of writing skills. *Journal of Learning Disabilities*, 13(1), 48-53.
- White, C. (2000). Strategies are not enough: the importance of classroom culture in the teaching of writing. *Education 3-13*, 28(1), 16-21.
- White, E. M. (2001). The opening of the modern era of writing assessment: A narrative. *College English*, 63(3), 306-320.
- Williams, T. R. (1993). What's so different about visuals?. *Technical Communication*, 4(40), 669-676.
- Woodward, A. (1989). Learning by Pictures: Comments on Learning, Literacy, and Culture. *Social Education*, 53(2), 101-2.
- Wittrock, M. C. (1983). Writing and the teaching of reading. *Language Arts*, 60(5), 600-606.
- Yagelski, R. P. (2012). Writing as praxis. *English Education*, 44(2), 188-204.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. & Yelok, S. (2006). *Üniversiteler için Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri (4. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalçın, P., Yiğit, D., Aktaş, M., Baştuğ, A., & Bal, D. A. (2003). Maddeyi tanıma ünitesinin kavratılmasında görsel öğretim materyallerinin etkisi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 115-120.
- Yaseen, Z., & Akaygun, S. (2016). Lise öğrencilerinin atom ile ilgili zihinsel modellerinin ders kitaplarındaki görseller ile karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 469-490.
- Yazıcı, E., Bolay-Belen, H., Yaman-Baydar, I., Aksu, G. ve Okutan, Ş.N. (2019). Öykü temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık becerilerine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 226-249.
- Yegen, Ü., & Topçuoğlu-Ünal, F. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 129-144.
- Yeh, H. T. (2010). Towards evidence of visual literacy: Assessing pre-service teachers' perceptions of instructional visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183-197.
- Yeh, H. & Lohr, L. (2010). Towards Evidence of Visual Literacy: Assessing Pre-service Teachers' Perceptions of Instructional Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 29(2), 183-197.
- Yemenici, H. Y. (2007). *Etkin din eğitiminde görsel öğretim etkinlikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yenawine, P. (1997). *Thoughts on Visual Literacy*. New York: Routledge.
- Yıldırım, E. (2013). *İlkokul 4. sınıf İngilizce dersinde kullanılan görsel ve işitsel uyarıcıların İngilizce okuma ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yılmaz, R. M. (2014). *Arttırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikâye canlandırmanın hikâye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüce, S. (2019). *Görsel materyallerle zenginleştirilmiş sınav sorularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1), 79-101.
- Zelzele, E. B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma ve hikâye öğretimi konularındaki bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeren, G. & Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *TSA* 13(3), 43-52.
- Zvacek, S. M. (1988). Word processing and the teaching of writing. *Computers in Human Behavior*, 4(1), 29-35.

EK 2: Etkinlik Öncesi Görüşme Formu Soruları**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Öğretmeniniz derste hikâye yazmanızı istediğinde neler hissediyorsunuz?
2. Öğretmeniniz ertesi gün derste hikâye yazacağınızı söylediğinde veya hikâye yazma ödevi verdiğinde bu durum o gün okula gitme isteğinizi nasıl etkiliyor?
3. Hikâye yazarken konunun öğretmen tarafından verilmesini mi yoksa sizin seçiminize bırakılmasını mı tercih edersiniz?
4. Hikâye yazarken hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç, temel unsurlar, betimleme, olay örgüsü) zorlandığınızı düşünüyorsunuz?
5. Hikâye yazarken hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç, temel unsurlar, betimleme, olay örgüsü) daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
6. Hikâye yazma etkinliklerini eğlenceli mi yoksa sıkıcı mı buluyorsunuz? Neden?

EK 3: Etkinlik Sonrası Öğrenci Görüşme Formu Soruları**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Öğretmeniniz derste hikâye yazmanızı istediğinde neler hissediyorsunuz?
2. Öğretmeniniz ertesi gün derste hikâye yazacağınızı söylediğinde veya hikâye yazma ödevi verdiğinde bu durum o gün okula gitme isteğinizi nasıl etkiliyor?
3. Hikâye yazarken konunun öğretmen tarafından verilmesini mi yoksa sizin seçiminize bırakılmasını mı tercih edersiniz?
4. Hikâye yazarken hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç, temel unsurlar, betimleme, olay örgüsü) zorlandığınızı düşünüyorsunuz?
5. Hikâye yazarken hangi bölümlerde (giriş, gelişme, sonuç, temel unsurlar, betimleme, olay örgüsü) daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
6. Hikâye yazma etkinliklerini eğlenceli mi yoksa sıkıcı mı buluyorsunuz? Neden?
7. Çalışma kapsamında yaptığımız etkinliklerin hikâye yazma becerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse, bunların neler olduğunu söyleyiniz.

EK 4: Veli Görüşme Formu Soruları**GÖRÜŞME SORULARI**

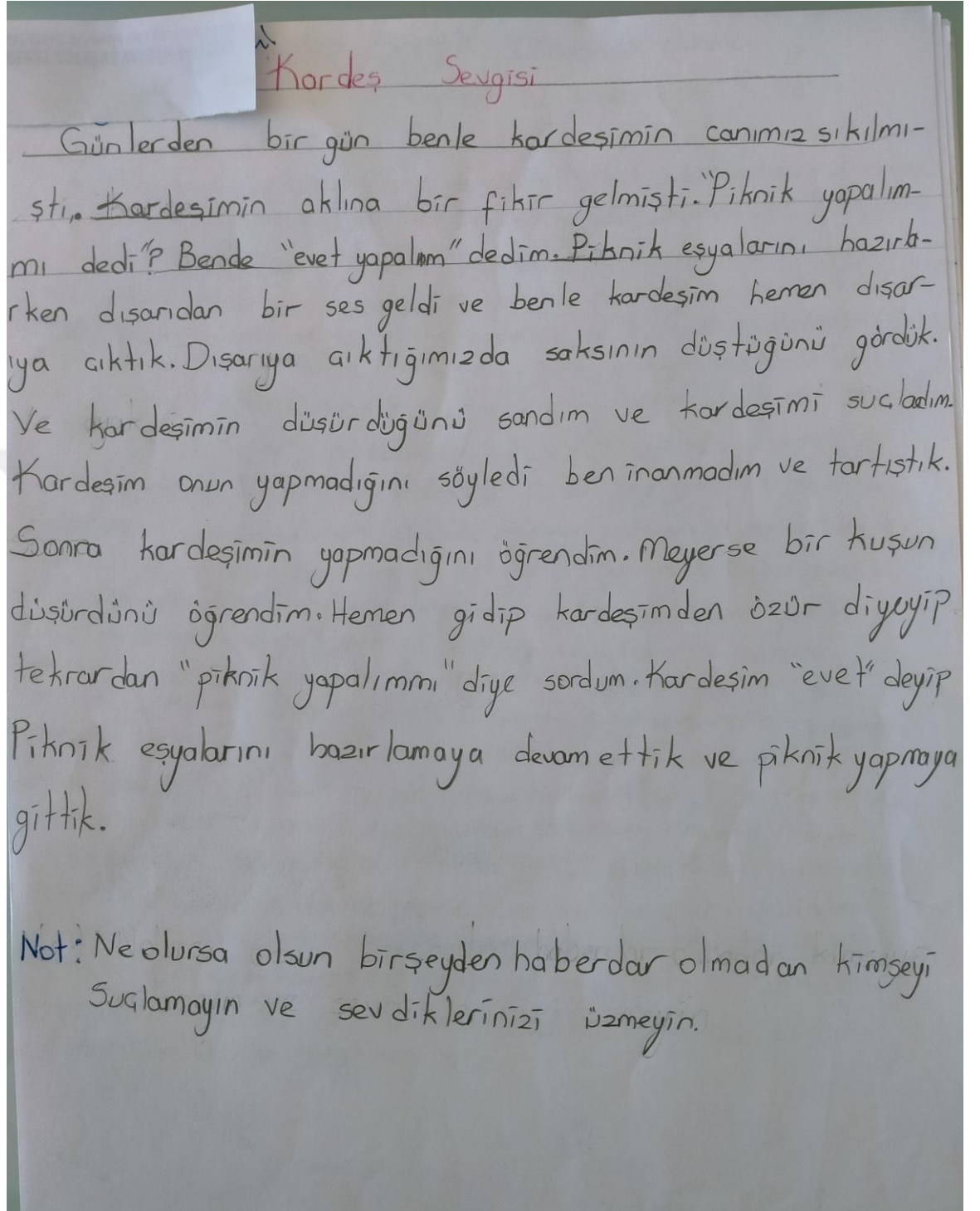
1. Uygulanan etkinlikler sonrasında çocuğunuz evde kendiliğinden (kimse zorlamadan, ödev vs. olmadan) yazma etkinliği yapmaya başladı mı? Cevabınız evet ise açıklayınız.

2. Uygulanan etkinlikler sonrasında çocuğunuzun yazdıklarını sizinle paylaşıp paylaşmama tercihinde bir değişiklik oldu mu? Cevabınız evet ise açıklayınız.

3. Uygulanan etkinlikler sonrasında çocuğunuzun yazma ödevlerine yönelik tavırlarında nasıl değişiklikler gözlemlediniz? (Ödevlerini gönüllü olarak yapıyor mu vb.)



EK 5: Öğrenciler Tarafından Etkinlikler Öncesinde Yazılan Hikâye Örnekleri



KARDEŞ SEVGİSİ VE MUTLU BİR AİLE:

Bir zamanlar iki kardeş varmış. Bu kardeşler birbirini çok çok sevmiş. Annele'ri Babaları çok mutluymuşlar. Çok güzel Bir yuva vardı. Babaları Sabah erkenden işe gidermiş ve döndüğünde Eşine Çocuklarına herşey almış. Çocuklarına Bir sürü oyun-caklar almış. Eşine İnci Kolye almış. Eşi çok mutlu olmuş. Bir gün Tatile giderlermiş. Yaz günü Büyük bir yıldızlı otele giderlermiş. Çocuklar her sabah Denize girerlermiş. Onan sonra Tatile gittikten sonra ormana gidip piknik yapmışlar. Eylesenmişler. Ormanın hemen yanında bir göl varmış. Baba ile Çocukları Balık Avlama ya gitmişler. Döndüklerinde anneleri güzel bir sofrayı kurmuş. Babaları mangal yapmış. Piknik bittikten sonra Ateşi söndürüp Eve Dönmüşler. Tatile gittikleri için çok sevinmişler.

KARDEŞ SEVGİSİ

Bir gün ben ve Kardeşim Her okul çıkışında eve gidip ödevlerimizi yapar. Annemizden izin alıp çınarına gider. Sonra pamuk şeker alıp eve giderdik. Ertesi Sabah yine her gün olduğu gibi erkenden kalkıp kahvaltımızı ettik. Serrin'ci bizi alıp okula doğru yola çıktık. Okula vardık. Öğretmen bizi karşıladı. Derse başladık. Yine geçen günkü gibi. Yine derslerimizi bitirip yine dışarı çıktık. Bu sefer Lung parka gittik. Orada Okadar insan vardı ki çok şaşırarak bir bekledik. Karşımıza gosh bir adam çıktı. Sebim verdi. Adımızı sordu. Bizde neden bizim adımızı sordunuz diye sorduk. Oda bize nedenini söyledi. Bizimle arkadaş olmak için bize adlarımızı sordu.

EK 6: Öğrenciler Tarafından Etkinlikler Sonrasında Yazılan Hikâye Örnekleri

Bu sabah saat 11.10 da alışverişe giderken yolda yaşlı bir teyze gördüm ve o teyze karsıdan karşıya geçmek istemiyordu ama arabalar gelip gidiyordu ve ben onu gördüğümde ona gidip size yardım edebiliyordum teyzeciğim evet kızım diye ses verdi ve ben onu karşıya götürdüm ve bende yoluma devam ettim sonra alışveriş merkezine girdim girdiğimde ortam biraz kalabalıktı ve ben alışveriş yapmaya başladım ve sonra bankamatikten para çekmeye gittim para çekerken yaşlı bir adam gördüm oda bir türlü kartı bankamatike kayamamıştı sonra genç bir adam gelip yaşlı dedeye dedeciğim buyrun paranızı ben çekeyim demiş sonra parayı çektikten sonra parayı alıp kaştı ve ben hemen arkasından koşup onu yakaladım ve o paraları alıp alışveriş merkezine döndüm ve o paraları yaşlı dedeye teslim ettim ve yaşlı dede bana çok teşekkür etti bende rica ederim dedeciğim ve sonra dede beni evine davet etti önce ben gelmek istemedim sonra dede çok ıstır edince bende tamam dedim ve otobüse bindik eve gittik dedenin evde iki tane torunları varmış o iki torunun bir kız birde erkekmiş bunların adı Doruk ve ayşe'ymiş Doruk ile ayşenin anneleri

mutfakta yemek yapıyorlardı sonra dede ile yanındaki adam
 gelmiş zili almışlar ve çocukların annesi çocuklar
 kapıyı açın demiş çocuklarda tamam anneciğim demiş ve
 kapıyı açmışlar sonra dedeye hoşgeldin dedeciğim
 demiş ve dede hoşbulduk çocuklar demiş ve Doruk ile
 ayşe dedeciğim bu yanındaki abi kim dede de bu abi
 abi benim arkadaşım demiş hadi çocuklar bu abi-
 nize hoşgeldin deyin hoşgeldin abi hoşbulduk çoc-
 uklar ve sonra Doruk ile ayşe'nin annesi gelip
 hoşgeldin babacım demiş ve çocukların annesi babay
 bu yanındaki adam'dır kim dede benim arkada-
 şım demiş sonra çocukların annesi hoşgeldiniz dem-
 iz ve adam'da hoşbulduk demiş ve içeriye girmiş-
 ler sonra salona girmişler sonra çocukların annesi
 buyrun oturun demiş ve anne aşmısınız demiş ve
 adam hayır demiş anne tamam o zaman ben kah-
 ve yapayım demiş ve anne kahve yapmaya gitmiş ve
 kahveleri yapmış servis etmiş ve adam kanvesini
 içip görüşürüz demiş dedeye dede de görüşürüz
 oğlum demiş ve adam evden çıkmıştı ve ağlamaya
 başlamıştı çünkü onun bir babası yoktu dede ona
 oğlum dediği için onu babası gibi görmüştü ve

bir ^{birinci derece} ^{adam} ^(değeri) ağıyan adamı görmüştü ve yanına
 götürmüştü ona neden ağladığını sormuştu o adam da
 babam olmadığı için demiş ve o adam hadi gel
 biraz yürüyalim demiş ve ağlayan adamda tamam demiş
 ve biraz yürümüşler sonra o adam ağıyan adama ha
 gel pamuk şeker iyelim demiş o adam da tamam demiş
 ve pamuk şeker yemeler yediklerinde o adam ağıya
 adama güldüren bir şaka yapmış ve iki adamda gü
 meye başlamıştı ve pamuk şekerleride bitmişti
 ikide simit alır simiti martılara küçük küçük
 verdiler ve adam o ağıyan adamı evine götürdü
 ağıyan adamda ona çok teşekkür etmiş.

EK 7: Öğrenciler Tarafından Kalıcılık Uygulamasında Yazılan Hikâye Örnekleri

Sabah Koşusu

Bir yaz günüydü yolda yürüyordum birden bire bir kız yola çıktı onu gördüm uzun boylu sarı saçlı siyah gözleri vardı o kız benim adımı sordu önce nedenini sordum kızı neden benim adımı soruyorsunuz diye sordum o da bana dedi ki seninle arkadaş olmak istiyorum dedi bende adımı söyledim önümüzde up uzun bir yol vardı tanıştık arkadaş bile olduk kızı bende onun adını sordum o da bana ayşe dedi ayşe neleri sevdiğini neleri sevmemediğini söyledi bende ona neleri sevip sevmemediğimi söyledim ayşe bana dedi ki ben acıktım yürü bir restorana gidelim orta bir güzel tıkındık doyduk hesabı ödeyip kalktık sonra alışverişe gittik alışverişimizi yaptık sonra kuaföre gittik yani gezmeye girmiş yer kalmadı en sonunda luna parka gittik ertesi gün tekrardan karşılaştık ayşeyle sabah koşusuundaydık ikimiz de sanki arkamızdan biri gözlüyor gibi geldi bize sonra hemen kalabalık bir ortama gittik ayşenin çantası çalındı ve ben hemen polis haber verip o hırsızı yakalamalarını istedim

ertesi gün o adam geldi benim çantamda kalacaktı ayşe koşuyordu o adamı tuttu o adamı tutuklatı ve ikimiz ayşenin evine gittik yedik içtik ve (son)

Bir Arkadaşlık Kıyafeti

Bir yaz günüydü evde sadece ben ve arkadaşım yaşıyoruz. Sabah erken kalkıp kahvaltımızı yapıp dışarı çıkmak için hazırlanıyorduk. Arkadaşımın adı Buse. Buse zarif, güzel, uzun saçlı, mavi gözlü güzelmi güzel bir arkadaştır. Buse ile birbirimize hombin hazırlıyorduk. Sonunda kıyafetlerimizi seçtik ve hazırlandık. Kapının önüne gelidik ve Buse anahtarı odasında unuttuğu için kasa kasa anahtarı getirmeye gitmişti. O sırada ben sokaktaki 2 kıza bakıyordum. 2 kız ne güzel anlaşip birbirine kıyafet almışlar. Bende düşündüm ve bizde birbirimize kıyafet alalım dedim. Buse o sırada anahtarı getirmişti ve bizde kapımızı kapatıp alışveriş merkezine gitmek için ara sokakta geçtik ve karşımızda alışveriş merkezi ne yol aldık ve alışveriş merkezine girdik ve ilkönce benim gözüme arkadaşlık kıyafetini gördüm ve fikrimi arkadaşım sordum ama kabul etmedi. Buse için yaklaşık 30 dakika boyunca tartıştık ve Buse benden kızıp gitti. Ve bende gidip Buseyi geri döndürmeye çalıştım ve geri dönmedi ve Buse kıyafet bölümüne gitti ve arkadaşlık kıyafetini gözden geçiriyordu. Bende kıyafet bölümüne gitti ve arkadaşlık kıyafetinden bir tanesini Buseye aldım çünkü Buseye alıstığım için onsuz yapamıyordum ve bu kıyafeti onunla barışmak için aldım ve çıktım ve Buseyle karşılaştım ve Busenin elinde bir alışveriş poşeti vardı. Demek ki Buse benimle barışmak için arkadaşlık kıyafeti almış. Ve birbirimizi üzduğümüz için üzür diledik ve birbirimize kıyafetleri verdik ve sonunda arkadaşlık kıyafetini almış olduk. :)

EK 8: Etkinlik Görüntüleri

EK 9: Araştırmacı Günlüğü Örneği

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Tarih: 7 Nisan 2021

“Başlık Koydum” adlı yedinci etkinlik çarşamba günü haftanın üçüncü ve dördüncü Türkçe derslerinde uygulanmıştır. Etkinlik kapsamında salı günü öğrencilere aile fotoğraflarından birkaç tanesini getirmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu konuda mecbur tutulmamış, fotoğraf getirme işinin gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiştir. Etkinlikte kullanılacak kitap kapağı görseli ve hikâye yazma görseli araştırmacı tarafından .jpg formatında hazırlanmıştır. Etkinlikten önce hikâye metni bütün sınıfa yetecek şekilde çoğaltılmıştır. Etkinlik yapılırken okul müdür yardımcısı İbrahim ERDAL uygulama denetleyicisi olarak görev almıştır. Etkinlik basamaklarını anlatan ders planı kendisine verilmiştir. Denetleyici, etkinliğin başından sonuna kadar sınıfta bulunmuş ve planla uygulamanın örtüşüp örtüşmediğini denetlemiştir. Etkinliğin plana uygun gerçekleştirildiği bir denetleyicinin şahitliğiyle doğrulanmıştır.

Sınıftaki Fizikî Ortam:

Etkinlik ortamı orta sıcaklıkta ve sessizdir. Projeksiyon makinesi ve bilgisayar tesisatı ile gerekli görseller ders başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araçların kullanılmasında bir sorun yaşanmamıştır. Sınıftaki fizikî ortam etkinlik için uygundur, ortamda öğrencilerin dikkatini dağıtacak herhangi bir unsur yoktur. Sınıfta on beşi çalışma grubundan olmak üzere yirmi öğrenci bulunmaktadır.

Sınıftaki Psikolojik Ortam:

Öğrenciler etkinlik boyunca uygulamayı sekteye uğratabilecek davranışlarda bulunmaktan kaçınmışlardır. Ders işlenişinde herhangi bir soru sorulmamıştır. Bütün sınıf etkinliğe aktif olarak katılmıştır. Sadece yeni başlıklar bulurken “Hocam, bu başlık olur mu?” gibi sorular yöneltilmişlerdir. Bu da öğrencilerin kendilerine tam güvenmediklerini göstermektedir. Hiçbir öğrenci aile fotoğrafı getirmemiştir. Bu da çevredeki kapalı aile yapısının sınıfa da yansıdığını göstermektedir.

Uygulama:

İlk derste öğrencilerden yanlarında getirdikleri aile fotoğraflarını göstermelerini istedim. Fakat hiçbir öğrenci aile fotoğrafı getirmemişti. Bunun sebebini sorduğumda on öğrenci kendilerinin getirmek istemediklerini söylediler, sadece bir öğrenci fotoğraf getirmek istediğini ancak babasının buna izin vermediğini söyledi. Diğer öğrenciler ise ailece çekilmiş bir fotoğrafları olmadığını söyledi. Bunun üzerine yanımda getirdiğim kendi aile fotoğrafımı öğrencilere gösterdim. Fotoğrafı benim rehberliğimde yorumladılar. Fotoğraftaki insanların birbirilerini sevdikleri sonucuna ulaşıldı ve fotoğraftaki kişilerin hangi mesleklere sahip oldukları konusunda akıl yürütüldü. Bir görselin bazen bir kitap kadar çok şeyi anlatabileceğini belirterek etkinliğin bu kısmını tamamladım. Ardından “1924” adlı kitap kapağını öğrencilere gösterdim. Görselden ve başlıktan hareketle kitapta ne anlatılmış olabileceğini öğrencilere sordum. Doğru cevaba yakın tahminlerde bulundular. Kitabın 1924 yılındaki olayları ve durumları ele aldığını, anlatımın merkezinin de görseldeki kişiler olduğunu söyledim. Başlıkla içerik arasındaki uyuma dikkat çektim. Ardından “Çocuk ve

Baloncu” adlı hikâyeyi öğrencilere dağıttım. Hikâyeyi bir defa sessiz okuma yöntemiyle okudular. Ardından öğrencilere

Başlık konuya uygun mudur?

Başlık dikkat çekici midir?

Başlık hikâyede anlatılanları kapsamakta mıdır?

sorularını yönelttim. Hemen hemen bütün sınıf söz almak istedi. Üç öğrenciye söz hakkı verdim. Öğrenciler kendi değerlendirmelerini söylediler, her cevaptan sonra da “Neden?” sorusunu yönelttim. Öğrenciler bu soruyu da doğru cevaplayabildiler. Verilen cevapları özetledim ve bir başlığın konuya uygun, dikkat çekici ve anlatılanları kapsayıcı olması gerektiğini söyledim. Etkinliğin bu bölümü bittiğinde teneffüs zili çalalı on beş yirmi saniye olmuştu.

İkinci derste hikâye yazma kâğıtlarını dağıttım. Görseli projeksiyon aracılığıyla tahtaya yansıtım. Öğrencilerden bu görselden hareketle başlığı “Tembellik” olan bir hikâye yazmalarını, yazıları bittikten sonra da hikâyelerine iki alternatif başlık bulmalarını istedim. Her etkinlikteki rutin hatırlatmaları yaptım ve yazmaya başlamalarını istedim. Birkaç öğrenci yazdıkları başlığın uygun olup olmadığını sordu, etkinliğin akışını bozmamak ve ürünlere yönelik değerlendirmelere hata karışmasını önlemek için bu sorulara cevap vermedim. Çalışma grubundaki bütün öğrenciler hikâyelerini ve günlüklerini yazmayı zamanında bitirdiler.

Yorum:

Etkinlik psikolojik ve fiziksel olarak uygun bir ortamda gerçekleştirildi. Aile fotoğrafını getiren hiçbir öğrenci yoktu. Kapalı aile yapısını bildiğim için buna şaşırmadım. Daha sonra teneffüste öğrencilerle sohbet ederken aile fotoğrafı çekildiklerini fakat bu fotoğrafta kadınların ve genç kızların yer almadıklarını öğrendim. Bu yüzden de etkinlikte kendi aile fotoğrafımı kullandım. Fotoğraf benim ilkokulda olduğum yıllarda çekildiği için öğrencilerin çok hoşuna gitti, bu da sınıfta neşeli bir atmosfer oluşmasını sağladı. Sorduğum sorulara rahat bir şekilde ve doğru olarak cevap verdiler. Etkinlikte söz almaktan çekinmiyorlar. Anlatım sürecinde soru sormadılar, ben bunu konuyu iyi anlamalarına bağlıyorum. “Çocuk ve Baloncu” hikâyesinin başlığıyla ilgili soruları doğru cevaplamaları da bu düşüncemi destekliyor. Kitap kapağı ile ilgili soruları doğru cevapladılar diyebilirim, tahminleri gerçek içeriğe yakındı. Öğrencilerin yazma hızları arttı. Hikâyeleri acele etmeden, zamanında yazabiliyorlar. Bazı öğrencilerin başlıklarının uygunluğuyla ilgili soruları özgüven eksikliğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Etkinliğin çocuklar için eğlenceli geçtiğini ve öğretici olduğunu gözlemledim. Sonuç olarak bu etkinliğin ders planına ve hedeflenen kazanımlara uygun biçimde uygun ortamda ve tam zamanında gerçekleştiğini söyleyebilirim.

EK 10: Öğrenci Günlüğü Örneği

Hikayeyi tasarlariken biraz zorlandım sonradan öğretmen den Yardım alarak hikayeyi tasarladım ve yaptım zorlandığım yerler Ana fikir, yardımcı fikirdi. En kolay yerler karakterler ve zaman-
dı. Hikaye yazmak düşündüğüm gibi zor değilmiş insan iste-
diğinde yapabiliyormuş.

Ben biraz hastayım ve bu etkinliği yaptığımda kendimi
mutlu hissettim kendimi iyi hissediyordum ve sınıfımız
Sesiz o yüzden kafam karışmadı en çok ilgimi çeken
konuydu

Ben Bu günkü Türkçe dersinden bir Gökşey öğrendim
Birazcık üzüyorum ama yine de birşey demeden öğretmeni
dinlemeye devam ettim. ve bugün kendimi iyi hissediyorum
Arkadaşlarımda Gökşey bir şekilde dinledik ve bugün
Gökşey bir gündü. Öğretmenimiz bize bir kağıt verdi
Ondan biraz zorlandım tabi. Kağıt on o fikir ve karakter
den zorlandım.

EK 11: Denetleyici Formu Örneği

UYGULAMA KONTROL LİSTESİ				
		Evet	Hayır	Kısmen
1	Materyaller eksiksiz olarak hazırlanmış.	X		
2	Hazırlık çalışmalarında ne yapılması gerektiği öğrencilere söylendi.	X		
3	Kullanılacak teknolojik aletlerin kullanıma hazır olup olmadıkları kontrol edilmiş.	X		
4	Öğrencilerin hazırlık çalışmaları kapsamında edindikleri bilgileri sınıfla paylaşımları sağlandı.	X		
5	Dikkat çekme çalışmaları yapıldı, öğrenciler motive edildi	X		
6	Dikkat çekme çalışmaları planlanan sürede tamamlandı.	X		
7	Uygulama bölümündeki etkinlikler eksiksiz yapıldı.	X		
8	Uygulama bölümü planlanan sürede tamamlandı.	X		
9	Yazma bölümünde öğrencilere rehberlik edildi.	X		
10	Yazma çalışması planlanan sürede tamamlandı.	X		
11	Öğrenci günlüklerinin yazılması sağlandı.	X		
Açıklamalar: <u>Etkinlik - 2</u>				

EK 12: Etkinlikler

1. Yoldayım

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Yoldayım
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Hikâyedeki kişileri hikâyenin zamanına uygun olarak günlük hayatta karşılaşılabilecek tipler şeklinde kurgular. Hikâyenin gerçek bir zaman diliminde geçtiği izlenimini uyandırır. Hikâyenin mekân ögesinin gerçek bir yer olduğu izlenimini uyandırır. Birbiriyle örtüşen ana fikir ve yardımcı fikirlere yer verir.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	hikâye unsurları, kişiler, yer, zaman, mesaj
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Soru-cevap (dikkat çekme bölümü, uygulama bölümü), Amaçlı Okuma (dikkat çekme bölümü), Amaçlı İzleme (dikkat çekme), Görsel Okuma (dikkat çekme bölümü, yazma bölümü), Gösterip Yaptırma (uygulama bölümü, yazma bölümü)
Kullanılan Materyaller:	Dünya ve Türkiye haritaları (word formatında), “Ferman” adlı hikâye (basılı ve word formatında), Şanlıurfa-Gaziantep yol haritası (word formatında), uygulama kâğıdı, yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden bir sonraki derse kadar, yaptıkları bir yolculuk üzerine düşünceleri ve Ömer Seyfettin’in “Ferman” adlı hikâyesini amaçlı okuma yöntemiyle hikâyedeki kişilere, olayların geçtiği yere ve zamana, konusuna, iletmek istenen düşüncelere dikkat ederek en az iki defa okumaları istenir. Hikâye metni öğrencilere dağıtılır.
Dikkat Çekme	Bu bölümde ünlü bir seyyah olan İbn-i Batuta’nın seyahatleri hakkında bilgi verilir ve İbni Batuta’nın seyahat rotası bir dünya ve Türkiye haritası üzerinde öğrencilere gösterilir. Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerden kendi gezileriyle İbn-i Batuta’nın gezilerini sözlü olarak birkaç cümle ile karşılaştırmaları istenir. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Etkinlikte tümevarım yöntemi doğrultusunda ve gösterip yaptırma tekniği gereği öğrencilerin dersten önce okudukları Ömer Seyfettin’in “Ferman” adlı hikâyesi üzerinde durulur. Hikâyenin temel unsurları, konusu ve mesajı öğretmen rehberliğinde öğrencilerce bulunur. Bu süreçte yönlendirici sorulara yer verilir. Öğrencilerin cevapları doğru olursa sürece devam edilir; doğru değilse anlık yönlendirme ifadeleriyle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Bu unsurların hikâye yazarken yazara yardımcı olacağı ve yol göstereceği söylenir. Öğrencilerden bu bilgilerden ve etkinliğin başında verdikleri cevaplardan hareketle temel unsurlar hakkında bilgi vermeleri istenir. Verilen cevaplara bağlı olarak tekrar sorular ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Gösterip yaptırma tekniğinin son adımı olarak Gaziantep-Şanlıurfa yol haritası dağıtılır ve öğrencilerden bu güzergâh üzerindeki hayali bir seyahati konu alarak tasarlayacakları hikâyenin unsurlarını tabloya yazmaları ve yer ile kişi unsurlarını betimlemeleri istenir. Yazma etkinliği bittikten sonra, öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları unsurlar, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Sevgili çocuklar, bir sonraki dersimize kadar, yaptığınız bir yolculuk üzerine düşünmenizi ve birazdan fotokopilerini dağıtacak olduğum Ömer Seyfettin'in "Ferman" hikâyesini kişilerine, olayların geçtiği yere ve zamana, konusuna, iletmek istediği düşüncelere dikkat ederek en az iki defa okumanızı istiyorum.

Hikâye metni öğrencilere dağıtılır.

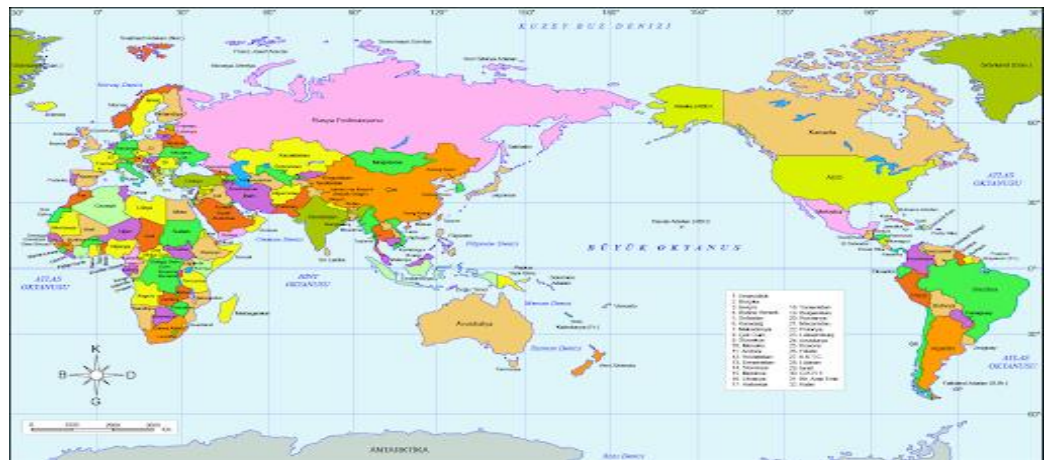
B. Dikkat Çekme

Öğretmen sınıfa girer, konuya giriş yapar:

Sevgili çocuklar, ünlü bir seyyah olan İbn-i Batuta 22 yaşındayken seyahatlerine başlamıştır ve bu seyahatleri 29 sene sürmüştür. Gezilerinde birçok yerde yörenin idarecilerinden hürmet görmüş ve iyi karşılanmış fakat yolculuklar esnasında birçok zorluk ve tehlikeyle de karşılaşmıştır. 14. yüzyılda Çin, Hindistan, Mısır, İran, Tunus, İspanya, Kenya, Tanzanya'nın yanı sıra Türkiye'de de Antalya, Burdur, Eğridir, Denizli, Tavas, Muğla, Bursa, Amasya, Kayseri ve Sivas gibi şehirleri de gezmiştir. Şimdi projeksiyondan bu gezi rotasına bir göz atalım.

Projeksiyona Türkiye ve Dünya haritaları yansıtılır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte İbn-i Batuta'nın seyahat rotasını incelerler.

TÜRKİYE HARİTASI



DÜNYA HARİTASI

Haritalar incelendikten sonra öğrencilere:

“Sizin yaptığımız gezilerle İbn-i Batuta’nın seyahatleri hangi farklılıkları gösteriyor olabilir?” sorusu yöneltilir. En fazla iki öğrenciye söz hakkı verilir. Gelen cevaplar doğrultusunda seyahatlerdeki imkân farklılıklarına dikkat çekilir. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Çocuklar geçtiğimiz günkü derste sizden “Ferman” adlı hikâyeyi kişilerine, olayların geçtiği yere ve zamana, konusuna, iletmek istediği düşüncelere dikkat ederek okumanızı istemiştin. Şimdi dilerseniz birlikte bunları yazalım.

Hikâyenin temel unsurları, konusu ve mesajı öğretmen rehberliğinde öğrencilerce bulunur. Bu süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyedeki kişiler kimlerdir?

Olaylar ne zaman geçmektedir?

Olayların geçtiği yer/yerler neresidir?

Hikâyenin konusu nedir?

Hikâyede iletmek istenen düşünceler nelerdir?

Öğrenci cevapları doğruysa sürece devam edilir, cevaplar doğru değilse yönlendirme yapılarak doğru cevapların bulunması sağlanır; iletmek istenen düşüncelerin birbiriyle uyumlu olduğuna dikkat çekilir. İletmek istenen düşüncelerin önemlerine göre yardımcı ve ana fikir olduğu belirtilir. Bu unsurların hikâye yazarken yazara yardımcı olacağı ve yol göstereceği söylenir. Karakterlerin zamanın ve yerlerin dönemin şartları içinde gerçek veya gerçeğe unsurlar olduğuna dikkat çekilir. Bu hikâyedeki unsurların eksiksiz olduğu belirtilerek bir hikâyede bulunması gereken unsurların neler olduğu öğrencilere sorulur. “Hikâyelerde kişi ve varlık kadrosu ile zaman ve mekân unsurlarının yer alması gerekir; ayrıca hikâye yazmadan önce iletmek istenen düşüncelerin ve konunun belirlenmesi yazmada kolaylık sağlar.” ifadesine uygun cevapların verilmesi sağlanır. Bunun için verilen cevaplara bağlı olarak anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. Etkinliğin bu kısmının sonunda hikâyenin altındaki görsel tahtada oluşturulmuş hâldedir. (Süre: 20 dakika)

FERMAN

Sanki bir tufandı. Gök delinmiş gibi aralıksız yağmur yağıyor ve bütün Semlin’e doğru sel, çamur, sis ve bora içinde ilerliyordu. Belgrad-Şabaç yolu çökmüştü. Karanlık ormanlara, sarp yokuşlara, uçurumlu dağlara alışkın olmayan yük develeri, yedekçileriyle birlikte kaybolmuşlardı.

Subaylar bağılıyor, boru sesleri işitiliyor, atlar kişniyordu. Hatta padişahın otağı bile ortada yoktu. Bu kısa yol, üç gündür bitip tükenmiyordu.

Konak yerine, yalnız sadrâzamanın çadırı kurulabilmişti. Padişah saltanat arabasının penceresinden kendi otağını göremeyince, çevresindeki, ıslanmış, alı yeşilli, sırmalı giysileriyle gözleri kamaştıran iri ve çevik koruyucularına:

- Daha durmayacak mıyız? dedi

Yağmurun loş gölgeleri içinde, koca kavuğu ve uzun boyuyla Sokullu'nun, elleri önünde bağlı, gözleri yerde, yavaş yavaş saltanat arabasına yaklaştığı görüldü. Haberciler açılarak yol veriyordu. Arkasından üç tuğlu vezirler de geliyordu. Kavuğundan sızan sular solgun yüzüne, sarı sakalına akıyordu. Som sırma perdenin yanına gelince:

- Padişahım, acıyınız, kulunuzun çadırına şeref veriniz, dedi.

- Bizim otağımız niçin yapılmadı?

- Otağcılar fırtınadan yolu kaybetmişler. Konak yerine gelemediler padişahım.

Padişah bir şey söylemedi, perdenin gerisine çekildi. Yağmur durmuyor, daha da şiddetleniyordu. Sokullu'nun işaretiyle, altın yaldızlı koruyucu mızrakların arasındaki değerli taşlarla süslü saltanat arabası hareket etti. Sakin ve ıslak vezirler, büyük kavuklarındaki parlak tuğları sallayarak, gözleri yerlerde, altın tekerleklerin yanı sıra yürüyorlardı. Çadırın önüne gelince, arabadan inen padişahın kollarına girdiler. Sırma perdeli kapıdan içeri soktular.

Yağmur hiç durmadan yağıyordu.

...

İstanbul'dan kırk dokuz günde Belgrad'a gelen yorgun ordu; yollarda birtakım haydutların saldırısına uğramıştı. Yeniçeri ağası bunları izlemeye çıktı. Bu izlemelerde üst düzeyden ve padişahın gözdelelerinden pek genç bir kahraman olan Tosun Bey yine

kendini gösterdi. Tek başına dağları, ormanları, mağaraları dolaştı. Beşer, onar rast geldiği haydutlarla tek başına vuruşarak hepsini yere serdi. Bütün ordu yolunu temizledi. Hiç kimse onun arkasından at süremiyor, kimse ona yetişemiyordu. İleri, geri, üç konağa birden gidiyor; uykusuzluk, yorgunluk nedir bilmiyordu. Dört yıl önce padişah, onu sipahiler arasında görmüş, güzelliğini, yürekli tavırlarını beğenerek yanına almış, ona birçok görev vermiş, hatta bir yıl içinde çavuşbaşılığa kadar çıkarmıştı. Daha yirmi beş yaşındaydı. Gür siyah bıyıkları, şahin bakışlı iri ela gözleri, geniş ve kalın omuzları; gösterişli yürüyüşü, her göreni hayran bırakırdı. Savaşlarda, ayrı ayrı yerlerinden şimdiye kadar otuz yara almış ve pek çok generali yenmişti. O, bütün ordu içinde rakipsiz bir yüreklilik, kahramanlık ve çabukluk örneği idi. Sadrazam en tehlikeli işlere onu salar, büyük ve eşsiz başarılarından sonra padişahın huzuruna çıkarır, ona övgü yağdırırdı. Kendilerinden başka yiğit olmadığına inanan gururlu yeniçeriler bile önlerinden o geçerken kendilerini tutamazlar, coşarak:

- Yaşa Tosun Bey! Seni hangi ana doğurdu! diye nara atarlardı.

...

Konak, çamurlu ve bozuk bir yolun sağında kurulmuştu. Her yandan seller akıyor, erler sırayla yerlerine geliyorlar, çadırlar kuruluyor, kazanlar indiriliyor, ötede beride ateşler parlıyordu. Bu kalabalığın arasında Tosun Bey'in al atıyla süzülmesi görüldü. İki konak geriden orduya yetişmişti. Yol kenarında semeri devrilmiş bir katırı kaldıran yeniçerilere sordu:

- Padişahın otağı nerede, ağalar?

Yeniçeriler onu görünce doğruldular, saygıyla selamladılar. En yaşlıları karşılık verdi:

- Kurulmadı.

- Efendimiz ileri mi gitti?

- Hayır.

- Ya nerede?

- Sadrazam Paşa'nın çadırında...

Tosun Bey durdu. Yeniçerinin yüzüne dikkatle baktı. Yeniden sordu.

- Padişahın otağı nerede kurulmuş?

- Kurulmamış.

- Niçin?

- Kaybolmuş...

- Ne?

Tosun Bey fena hâlde öfkelenmişti. Padişahın otağı nasıl kaybolurdu. Bunu aklı almıyordu. Padişah, onca pek kutsaldı. Islak tuğlarıyla bayrak direkleri görünen sadrazam çadırına doğru saldırdı. Ama pek ileri gitmedi. Onu pek seven Kazasker Perviz Efendi'nin çadırını gördü. Yere atladı. Atını, koşan bir hizmetkâra verdi. Kahramanlık şiirlerini okuduğu Perviz Efendi, çadırın içinde ayaktaydı. Onun girdiğini görünce:

- Hayrola, Tosun Bey! diye sözünü kesti. Tosun Bey titriyordu. Kendinde değildi:

- Padişahın otağı kaybolmuş.

- Evet oğlum.

- Bu nasıl olur, efendi hazretleri?

- Yolu şaşırılmışlar belki...

- Sadrazam Paşa bir konak önden gidiyor. Nasıl kaybetmiş?

Perviz Efendi karşılık vermedi. Mahmut Çelebi yağmurun, fırtınanın şiddetinden söz etmek istedi. Tosun Bey coşuyordu. Açtı ağzını yumdu gözünü... Artık bu kadar kayıtsızlık olur muydu? Bu kulluğa yakışır mıydı? Hasta velinimet hiç düşünülüyordu. Ya otağı suya kaptırdılarsa... Ya taht bulunmazsa... Daha İstanbul'dan çıkmazdan önce bir çavuş gönderilerek görüşmek için Semlin'e çağrılan Zigismond'u, padişah nerde huzuruna kabul edecekti? Bir parça yağmurdan yollarını şaşırın, dağılan orduya, padişah nasıl güvenecekti? Tosun Bey yürekli adamlara özgü o saldırganlıkla ağzına geleni söylüyordu:

- İki konak arasında bir otağı koruyamayan adam, koca bir devleti nasıl yönetir? dedi.

Tosun Bey dışarı çıkınca, aceleyle adamlarını buldurdu. Atını değiştirdi. Kimseyle konuşmadan, tek başına, padişahın otağını aramaya çıktı. Hava gittikçe kararıyordu. Derin yarlardan, sel yarıklarından aştı. Taşan, köpüren derelerden geçti.

Ormanlara dalan yollara girdi. Tepelere çıktı. Dört yana naralar savurdu. Sesinin boğuk yankılarından başka bir karşılık alamadı. Gelen gece pek karanlıktı. Yağmur durmuyordu. "Sabah erkenden çıkar, bulurum." diyerek geri döndü. O kadar karanlıktı ki... Dizgini boş bırakıyor, geldiği yollardan atının içgüdüleriyle dönebiliyordu.

Meşaleleriyle, ordugâh uzaklardan görünmeye başladı. Karanlığın, yağmurun, rüzgârın içinde at, dilediğince yürüyordu.

- Kimdir o?

On adım ötede koyu bir karaltı belirdi...

- Yabancı değil...

- Sen misin, Tosun Bey?

- Benim!

- Sadrazam Paşa Efendimiz sizi aratıyor. Biz on süvari, çevreye dağıldık.

- Pekâlâ, gidelim.

Ve karanlığın içinde Tosun Bey önde, sipahi arkada ordugâha koştular. Meşaleleri, nöbetçileri; mehterleri geçtiler. Zaten hizmetkârlar, solaklar, çavuşlar yağmurun altında bekliyorlardı. Tosun Bey'i, sadrazamın yanına götürdüler. Paşa büyük şiltesine yaslanmıştı.

- Oğlum Tosun, dedi, sana bir iş çıktı. Senin gibi at sürecektir er yok. Bu padişah fermanını şimdi al. Koş, Niş'e götür. Oradaki Bey'e ver.

Karşısında sırlıklam duran Tosun Bey'e, öpüp başına koyduğu kırmızı bir keseyi uzattı. Tosun Bey, elleri bağlı, ilerledi. Kesedeki fermanı aldı. Öptü. Başına koydu. Dışarı çıkarken Sadrazam:

- Haydi arslanım, çabuk, yolun uğurlu olsun! diyerek gülümsedi. Çadırın önünde eşsiz bir kır atın onu beklediğini gördü Tosun Bey. Yağmur hâlâ eski şiddetiyle yağıyordu. Bindi. Karnı açtı. Üzengisini tutan hizmetkârlardan su istedi. Verdikleri suyu sonuna, kadar içti. Ve ağır, keskin mahmuzlarını atın karnına vurdu. Ordugâhın kalabalığı, ışıkları, uğultusu arasından beş dakikada çıktı. Karanlığın, yağmurun, rüzgârın içinde dörtnala uzaklaştı. Kayboldu.

...

İçinde tutuşan merak ateşi öldürücü bir sıtma gibi her yerini sarsıyordu. Ateş içinde yanan elleri, sanki kendi güdüsüyle hareket eden başka bir vücudun organıymış gibi torbayı açtı. Üçe katlanmış kâğıdı çıkardı. Tosun Bey, titredi. Bir ferman açılabilir miydi? Ama kımıldayamıyor, ellerine söz geçiremiyordu. Onu dinlemeyen bu eller, fermanı da açtı. Tosun Bey az ışık veren kandilin ışığıyla ancak gördüğü satırları okudu. Taş odanın beyaz duvarları, nakışlı tavan, hâlî örtülmüş döşeme çevresinde dönmeye başladı. Deli oluyordu.

Elleri iki yanına düştü. Açık ferman dizlerinin üstünde kaldı. "... Kutsal buyruğumuzu getiren, devletimize zararlı olan Tosun Bey kulumun da hemen cezasını kesesin ve şöyle bilesin ki..."

Gözünü bu cümleden ayıramıyordu. Aşağısını okuyamadı. Demek, gece gündüz, hiç durmadan koşarak getirdiği, rüyasında vücudunu yakan bu kırmızı kese, kendi idam fermanıydı. Şaşkınlığı çok sürmedi. Belki elli kez ölümün pek yakından geçerek korkunç kanatlarını sürttüğü geniş ve parlak alnını tuttu. Arkasına dayandı. Sağındaki pencereden siyah ve dağınık bulutların geçişine baktı. Bir an öyle durdu. Derin bir solukla göğsünü kabarttı: "Ama niçin? Ama niçin?" dedi.

Bağlılıktan, yüreklilikten, fedakârlıktan, savaştan, saldırıdan başka ne yapmıştı? Tâ on beş yaşından beri... On yıldır at sırtından inmiyordu. Bütün dünyayı dolaşıyor, en ünlü kahramanların çekindikleri yere gözünü kırpmadan atılıyordu. Kuşatmadaki burçların içine, yüzlerce zırhlı düşmanın arasına, tek başına yalnkılık atıldığı zamanlar ölmediği hâlde, şimdi bir celladın bayağı satırı altında mı can verecekti? Geçmişi hep birden düşünüyor ve kırılr gibi olan cesareti yavaş yavaş yerine geliyordu. Doğruldu. Ayağa kalktı. Ferman ve kese yere düştü: "Ben kafamı kolay kolay vermem." dedi.

Güneş bulutlar içinden gizlice doğarken, doludizgin Niş'e girdi. Canlı bir yıldırım gibi, dar ve bozuk sokaklardan geçti. Beyin konağı önünde de atından atladı. Onu tanıyan kapıcılar, süvariler, erler:

- Tosun Bey! Tosun Bey! diye koşuştular.

İki kanadı açık geniş kapının, ortasında bir fener sarkan beyaz badanalı kemerin altından, temiz ve zemini kara taşlı kaplı bir avluya ilerledi. Bağırды:

- Çabuk Bey'e haber verin, ferman var...

Hizmetkârların arasından ayrılan uzun boylu kapıcıbaşı öne düştü. Onu taş merdivenlerden çıkardı. Bey, sabah namazını kılıp selamlığa çıkmıştı, uyku sersemliğini üzerinden atmaya çalışıyordu. Odasına ansızın Tosun Bey'i geldiğini görünce şaşaladı. Bu Bey, onun yiğitliğine ve kahramanlığına hayran, yaşlı, feleğin çemberinden geçmiş eski bir askerdı. Hemen ayağa kalktı. Kucakladı. Alnından öptü:

- Hoş geldin yiğidim, iyi haberler getirdin... Tosun Bey gülererek:
- Bir padişah fermanı getirdim, dedi.

Titrek, zayıf ve kıllı elleriyle bu keseyi aldı. Öptü. Başına koydu. Mumun bozukluğuna bile dikkat edemedi. Kopardı. Fermanı çıkardı. Açtı. Okudu ve demin kalktığı yüksek sedire yıkılıverdi. Tosun Bey, dinç ve levent duruyor, gülümsüyordu. Zavallı ihtiyar ağlamaya başladı:

- Ne ağlıyorsun, Bey hazretleri? İhtiyar inledi:
- Bu fermanın ne yazdığını biliyor musun?
- Biliyorum. Benim cezamı yazıyor.

Yaşlı Bey, bütün memlekette kahramanlığı dillere destan olan bu al yanaklı, gür bıyıklı, dağ parçası, görünüşü saygı uyandıran, yiğit güzel bahadıra ıslak gözleriyle uzun uzun baktı. Acaba niçin bu öfkeye uğramıştı? Böyle bir arslanı, celladın eline vermek ne büyük bir insafsızlıktı. Hangi vicdan buna razı olurdu? Ak sakalına yakışmayan çocuksu bir hıçkırıkla:

- Suçun ne? diye sordu.
- Padişahım bilir...
- Ben senin başını kesmem, Tosun Bey. Şimdi bağışlanmanı dileyeceğim. Çifte tatar çıkaracağım. Dileğim kabul olunmazsa kendi başımın kesilmesini isteyeceğim.

- Hayır, Bey! Hayır... Padişahın buyruğundan dışarı çıkma. Başımı kes... Kestikten sonra bağışlanmamı dile. Padişahım, kendi buyruğu yerine geldikten sonra, ben kulunu bağışlamalı.

Yaşlı Bey daha çok ağlıyor, hıçkırıyordu:

- Ben senin gibi bir yiğide kıyamam. Ben seni kesemem. Elim dilim buna varmaz.

- ...
- Vallahi seni kesemem...

Yeni uyanmış erkek bir aslan sessizliğiyle gülümseyen Tosun Bey'in parlak yüzü birdenbire karardı. Gür kaşları çatıldı. Şahin bakışlı iri ele gözleri açıldı. Tiksinti ve öfkeyle kılıcını çekti:

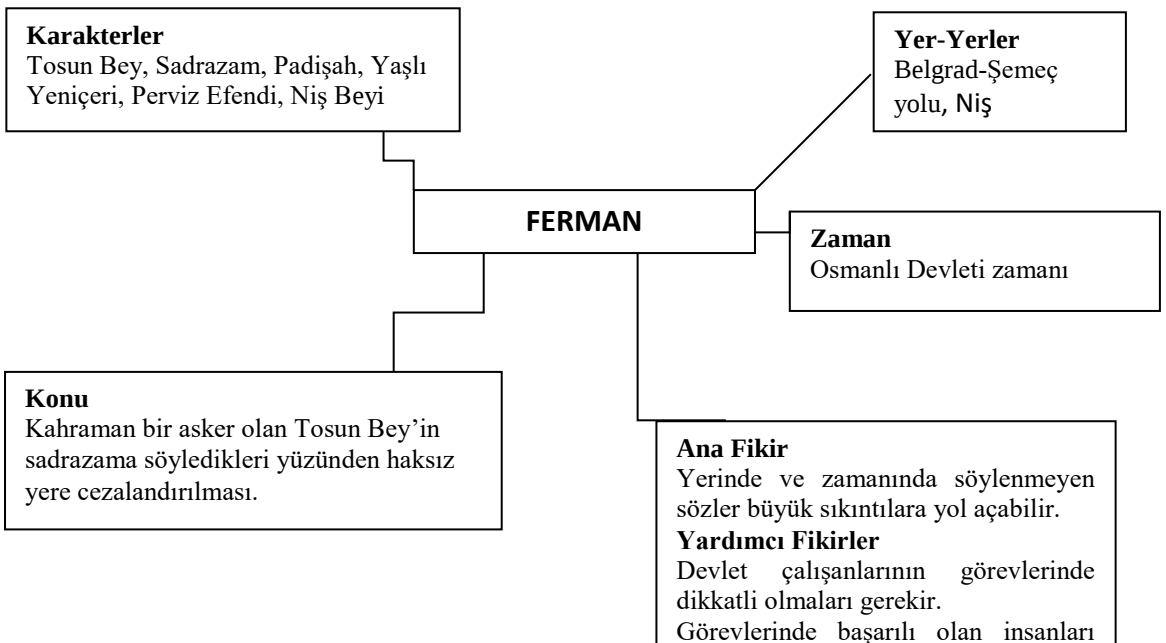
- Padişahımın buyruğunu yerine getirmeyen âsilerin başını ben keserim! diye kükreyerek yumuşak kalpli, zayıf ve boyun eğmez ihtiyarın üzerine yürüdü.

Al çuhadan kapı perdesinin arkasında nöbet bekleyen silahlı adamlar koşuştu, onu tuttular.

Yarım saat sonra, sırmalı resmi kavuğunu çıkarıp başına gösterişsiz dua külahını geçirmiş olan aksakallı Bey, ıssız odasında seccadesinde oturmuş, boynu bükük Yasin okurken, dışarda dokunaklı ve belirsiz bir yağmur serpeyor; iç avlunun siyah taşlarındaki taze ve sıcak kanlar üstünde, süvariler görünmeyen içtenlik dolu gözyaşları gibi damlıyordu.

Ömer Seyfettin

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)



Ç. Yazma

Bir Şanlıurfa-Gaziantep yol haritası dağıtılır ve öğrencilerden bu güzergâh üzerindeki hayalî bir seyahati konu alarak tasarlayacakları hikâyenin unsurlarını tabloya yazmaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Birinci dersteki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Yazma etkinliği bittikten sonra, öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

YOL HARİTASI ETKİNLİĞİ

Sevgili Öğrenci,

Arka sayfada 3 Temmuz 2021 tarihinde yapılacak hayali bir Şanlıurfa-Gaziantep yolculuğu için yol haritası yer almaktadır. Bu yolculuğun ne kadar sürede tamamlanacağı tamamen kendi tercihlerine bağlı. Amaç sadece gezmek ve eğlenmek. Hangi yerleşim birimlerine uğrayarak gideceğin de sadece kendi isteğine bağlı. Tek şart ise her gidilen yerde bir saatten fazla konaklamamak. Ara yollardaki yerleşim birimlerine girebilirsin veya sadece ana hattı takip edebilirsin. Aşağıda Şanlıurfa-Gaziantep arasındaki bazı yerleşim birimlerinde neler yapılabileceği ile ilgili bilgiler var. Bu bilgiler, sana rotanı oluştururken yardımcı olabilir. Rotanı oluşturduktan sonra haritanın altına yolculuğun ne kadar sürdüğünü (her yerleşim birimi arasını 1 saat kabul edeceğiz.), gezi rotanı ve kimlerle birlikte gezdiğini belirtmelisin.

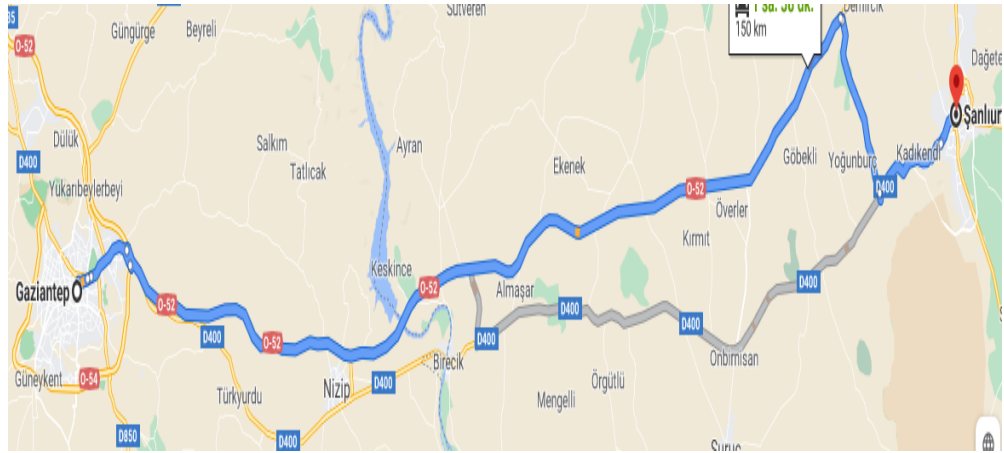
Överler: Meşhur tirit çorbasının en iyilerinden biri burada Överler Lokantasında yenebilir.

Kula: Ünlü peribacalarının Türkiye’de bulunduğu yerlerden biri de Kula.

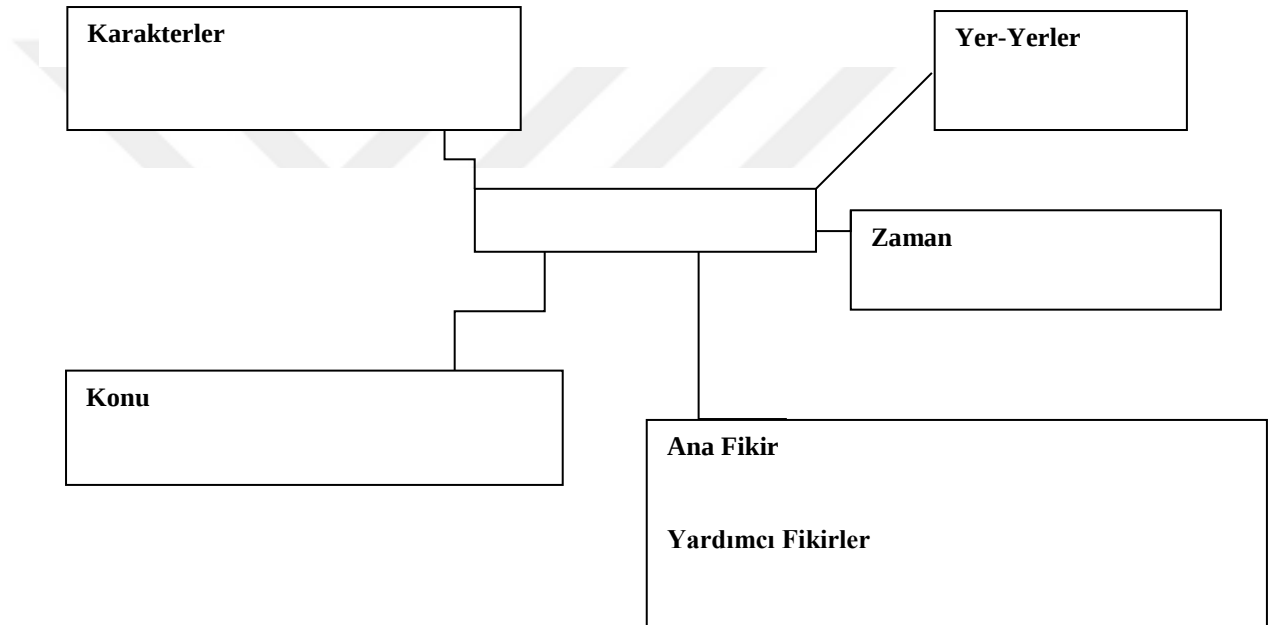
Nizip: Türkiye’nin en lezzetli Antep fıstıkları burada yetişiyor. Şimdi de tam hasat zamanı!

Birecik: Birecik Kalesi, hem tarihi bir değer taşıyor hem de Manisa’yı kuşbakışı izleme fırsatı sunuyor.

Türkyurdu: Türkyurdu’nda tam da bugün Kültür ve Cirit Festivali var.



ÖĞRENCİ HİKÂYE HARİTASI UYGULAMA TABLOSU



D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazdığı unsurlar yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlışı çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

	paragraf yazmaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Yazma etkinliği bittikten sonra, öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin betimleyici yazıları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Sevgili çocuklar, bir sonraki dersimize kadar Ömer Seyfettin'in "Forsa" adlı hikâyesini en az iki defa okumanızı istiyorum. Okurken önceki derslerde öğrendiğimiz kişi, yer, zaman unsurlarının ve hikâyenin geçtiği sosyal ortamın tarif edilip edilmediğine dikkat edin.

Öğretmen önceden hazırladığı hikâye metinlerini öğrencilere dağıtır.

B. Dikkat Çekme

Öğretmen derse girer, önceden bulduğu karikatürü projeksiyondan yansıtır.



Öğretmen aşağıdaki soruları öğrencilere yöneltir. Her sorunun cevabı verildikten sonra bir diğerine geçilir. Öğrencilerin istenen cevapları verememeleri durumunda anlık yönlendirme soruları ve ifadeleri üretilebilir:

Çocuklar karikatürdeki adam neden sadece buradan bir kadın geçti mi, şeklinde konuşmamıştır?

Bu şekilde ayrıntılı sorulmasının doğru cevabı almaya katkısı olmuş mudur, neden?

Kahvede oturan adamların "Görmüş kadar olduk sözünden ne anlıyoruz?"

İstenen cevaplar alındıktan sonra dersin bu bölümü bitirilir. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Öğretmen, hikâyeyi projeksiyondan yansıtır. Bir varlığın tarif edildiği kısımlar öğretmen rehberliğinde öğrencilerce bulunur.

Akdeniz'in, kahramanlık yuvası sonsuz ufuklarına bakan küçük tepe, minimini bir çiçek ormanı gibiydi. İnce uzun dallı badem ağaçlarının alaca gölgeleri sahile inen keçiyoluna düşüyor, ilkbaharın tatlı rüzgârıyla sarhoş olan martılar, çılgın bağrılarıyla havayı çınlatıyordu. Badem bahçesinin yanı geniş bir bağdı. Beyaz taşlardan yapılmış kısa bir duvarın ötesindeki harabe vadiye kadar iniyordu. Bağıın ortasındaki yıkık kulübenin kapısız girişinden bir ihtiyar çıktı. Saçı sakalı bembeyazdı. Kamburunu düzeltmek istiyormuş gibi gerindi. Elleri, ayakları titriyordu. Gök kadar boş, gök kadar sakın duran denize baktı, baktı.

– Hayırdır inşallah, dedi.

Duvarın dibindeki taş yığınlarına çöktü. Başını ellerinin arasına aldı. Sırtında yırtık bir çuval vardı. Çıplak ayakları topraktan yoğrulmuş gibiydi. Zayıf kolları kirli tunç rengindeydi. Yine başını kaldırdı. Gökle denizin birleştiği dumandan çizgiye dikkatle baktı, Ama görünürde bir şey yoktu.

Bu, her gece uykusunda onu kurtarmak için birçok geminin pupa yelken geldiğini gören zavallı eski bir Türk forsasıydı. Tutsak olalı kırk yılı geçmişti. Otuz yaşında, dinç, levent, güçlü bir kahramanken Malta korsanlarının eline düşmüştü. Yirmi yıl onların kadirgalarında kürek çekti. Yirmi yıl iki zincirle iki ayağından rutubetli bir geminin dibine bağlanmış yaşadı. Yirmi yılın yazları, kışları, rüzgârları, fırtınaları, güneşleri onun granit vücudunu eritemedi. Zincirleri küflendi, çürüdü, kırıldı. Yirmi yıl içinde birkaç kez hâlkalarını, çivilerini değiştirdiler. Ama onun çelikten daha sert kaslı bacaklarına bir şey olmadı. Yalnız abdest alamadığı için üzülyordu. Hep güneşin doğduğu yanı sol ilerisine alır, gözlerini kibleye çevirir, beş vakit namazı gizli işaretlerle yerine getirirdi.

Elli yaşına gelince, korsanlar onu, “Artık iyi kürek çekemez!” diye bir adada satmışlardı. Efendisi bir çiftçiydi. On yıl kuru ekmekle onun yanında çalıştı. Tanrıya şükrediyordu. Çünkü artık bacaklarından mihli değildi. Abdest alabiliyor, tam kiblenin karşısına geçiyor, unutmadığı âyetlerle namaz kılıyor, dua edebiliyordu. Bütün umudu, doğduğu yere, Edremit’e kavuşmaktı. Otuz yıl içinde bir an bile umudunu kesmedi. “Öldükten sonra dirileceğime nasıl inanıyorsam, öyle inanıyorum, elli yıl tutsaklıktan sonra da ülkeme kavuşacağıma öyle inanıyorum!” derdi. En ünlü, en tanınmış Türk gemicilerdendi. Daha yirmi yaşındayken, Tarık Boğazı’nı geçmiş, poyraza doğru haftalarca, aylarca, kenar kıyı görmeden gitmiş, rast geldiği ıssız adalardan vergiler almış, irili ufaklı donanmaları tek başına hafif gemisiyle yenmişti. O zamanlar Türkeli’nde nâmi dillere destandı. Padişah bile onu, saraya çağırılmıştı. Serüvenlerini dinlemişti. Çünkü o, Hızır Aleyhisselâm’ın gittiği diyarları dolaşmıştı. Öyle denizlere gitmişti ki, üzerinde dağlardan, adalardan büyük buz parçaları yüzüyordu. Oraları tümüyle başka bir dünyaydı. Altı ay gündüz, altı ay gece olurdu! Karısını, işte bu, yılı bir büyük günle bir büyük geceden oluşan başka dünyadan almıştı.

Gemisi altın, gümüş, inci, elmas, tutsak dolu vatana dönerken deniz ortasında evlenmiş, oğlu Turgut, Çanakkale’yi geçerken doğmuştu. Şimdi kırk beş yaşında olmalıydı. Acaba yaşıyor muydu? Hayalini unuttuğu, karlardan beyaz karısı acaba sağ mıydı? Kırk yıldır, yalnız taht yerinin, İstanbul’un minareleri, ufku, hayalinden hiç silinmemişti. “Bir gemim olsa gözümü kapar, Kabataş’ın önüne demir atarım” diye düşünürdü. Altmış yaşını geçtikten sonra efendisi, onu sözde özgür kıldı. Bu özgür kılmak değil, sokağa, perişanlığa atmaktı, Yaşlı tutsak bu bakımsız bağın içindeki yıkık kulübeyi buldu. İçine girdi. Kimse bir şey demedi. Ara sıra kasabaya iniyor, yaşlılığına acıyanların verdiği ekmek paralarını toplayıp dönüyordu. On yıl daha geçti. Artık hiç gücü kalmamıştı. Hem bağ sahibi de artık onu istemiyordu. Nereye gidecekti?

Ama işte, eskiden beri gördüğü rüyaları yine görmeye başlamıştı. Kırk yıllık bir rüya... Türklerin, Türk gemilerinin gelişi... Gözlerini kurumuş elleriyle iyice ovdu. Denizin gökle birleştiği yere baktı. Evet, geleceklerdi, kesindi bu, buna öylesine inanıyordu ki...

– Kırk yıl görülen bir rüya yalan olamaz, diyordu. Kulübe duvarının dibine uzandı. Yavaş yavaş gözlerini kapadı. İlkbahar bir umut tufanı gibi her yanı parlatıyordu. Martıların, “Geliyorlar, geliyorlar, seni kurtarmaya geliyorlar!” gibi işittiği tatlı seslerini dinleye dinleye daldı. Duvar taşlarının arkasından çıkan kertenkeleler üzerinde geziniyorlar, çuvaldan giysinin içine kaçıyorlardı, gür, beyaz sakalının üstünde oynuyorlardı. Yaşlı tutsak rüyasında, ağır bir Türk donanmasının limana girdiğini görüyordu. Kasabaya giden yola birkaç bölük asker çıkarmışlardı. Al bayrağı uzaktan tanıdı. Yatağanlar, kalkanlar güneşin yansımasıyla parlıyordu.

Bizimkiler! Bizimkiler! diye bağıarak uyandı. Doğrudu. Üstündeki kertenkeleler kaçıştılar. Limana baktı. Gerçekten, kalenin karşısında bir donanma gelmişti. Kadırgaların, yelkenlerin, küreklerin biçimine dikkat etti. Sarardı. Gözlerini açtı. Yüreği hızla çarpmaya başladı. Ellerini göğsüne koydu. Bunlar Türk gemileriydi. Kıyıya yanaşıyorlardı. Gözlerine inanmadı.

“Acaba rüyada mıyım?” kuşkusuna kapıldı. Uyanıkken rüya görülür müydü? İyice inanabilmek amacıyla elini ısırdı. Yerden sivri bir taş parçası aldı. Alnına vurdu. Evet, işte hissediyordu. Uyanıktı. Gördüğü rüya değildi. O uyurken, donanma burnun arkasından birdenbire çıkıvermiş olacaktı. Sevinçten, şaşkınlıktan dizlerinin bağı çözülürdü. Hemen çöktü. Karaya çıkan bölükler, ellerinde al bayraklar, kaleye doğru ilerliyorlardı. Kırk yıllık bir beklemenin son çabasıyla davrandı. Birden kemikleri çatırdadı. Badem ağaçlarının çiçekli gölgeleriyle örtülen yoldan yürüdü. Kıyıya doğru koştu, koştu. Karaya çıkan askerler, ak sakallı bir ihtiyarın kendilerine doğru koştuğuna görünce:

- Dur! diye bağırdılar. İhtiyar durmadı, bağırdı:
- Ben Türk‘üm, oğullar, ben Türk‘üm.

– ...

Askerler onun yaklaşmasını beklediler. İhtiyar, Türklerin yanına yaklaşıncaya öüne ilk geleni tutup öpmeye başladı. Gözlerinden yaşlar akıyordu. Hâline bakanlar üzölmüşlerdi. Biraz heyecanı dinince sordular:

- Kaç yıldır tutsaksın?
- Kırk!
- Nerelisin?
- Edremitli.
- Adın ne?
- Kara Memiş.
- Kaptan mıydın?
- Evet...

İhtiyarın çevresindeki askerler birbirine karıştı. Bir çığlıktır ko-ptu. “Bey’e haber verin!... Bey’e haber verin!” diye bağışıyorlardı. İhtiyarın kollarına girdiler. Kuş gibi deniz kenarına uçurdular. Bir sandala koydular. Büyük bir kadırgaya çıkardılar. Askerin içinde onun kahramanlık serüvenlerini bilmeyen, ününü duymayan yoktu. Biraz güvertede durdu. Sevinçten şaşır-mış, aptallaşmıştı. Ayağına bir çakşır geçirdiler. Sırtına bir kaftan attılar. Başına bir kavuk koydular.

- Haydi, Bey’in yanına! dediler.

Onu kadırgaya getiren askerlerle birlikte büyük gemiye doğru yürüdü. Kara palabıyıklı, sırmalı giysisinin üzerine demir, çelik zırhlar giymiş iri bir adamın karşısında durdu.

- Sen kaptan Kara Memiş misin?
- Evet, dedi.
- Hızır Aleyhisselam’ın geçtiğı yerlerden geçen sen misin?
- Benim.
- Doğru mu söylüyorsun?
- Niye yalan söyleyeceğim?
- Aç bakayım sağ kolunu.

İhtiyar, kaftanın altından kolunu çıkardı. Sıvadı. Bey’e uzattı. Pazısında haç biçiminde derin bir yara izi vardı. Bu yarayı, gecesi altı ay süren bir adadan karısını kaçı-rırken almıştı. Bey, ellerine sarıldı. Öpmeye başladı.

- Ben senin oğlunum, dedi.
- Turgut musun?
- Evet...

İhtiyar tutsak sevincinden bayılmıştı. Kendine gelince oğlu, ona:

- Ben karaya cenk için çıkıyorum. Sen gemide rahat kal, dedi.
- Eski kahraman kabul etmedi:
- Hayır. Ben de sizinle cenge çıkacağım.
- Çok yaşlısın baba.
- Ama yüreğim güçlüdür.
- Rahat et! Bizi seyret!

Oğlu, babasının ellerine varıp; vatanını, sevdiklerini göremeden seni tekrar kaybetmeyelim baba diye yalvararak, öptü.

İhtiyar, kafasını kaldırdı, göğsünü kabarttı, daha bir gençleşmiş gibiydi. Bayrağı işaret ederek:

– Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan al bayrağın dalgalandığı yer değil midir? dedi.

Ömer Seyfettin

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Hikâye okunduktan sonra metinde bir varlığın, mekânın, ortamın veya sosyal bağlamın tarif edildiği kısımlar öğretmen rehberliğinde öğrencilerce bulunur. Bu süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyenin hangi kısımlarında hikâyenin kahramanı fiziksel açıdan tarif edilmiştir?

Hikâyenin hangi kısımlarında hikâyenin kahramanı ruhsal açıdan tarif edilmiştir?

Hikâyenin hangi kısımlarında hikâyenin mekânı tarif edilmiştir?

Hikâyenin hangi kısımlarında hikâyenin geçtiği sosyal ortam tarif edilmiştir?

Kahraman, mekân veya zaman tarif edilirken görme, koklama, işitme, dokunma, tatma duyularına ilişkin ayrıntılara yer verilmiş midir?

Tarif edilen varlıklar gözünüzde canlandı mı?

Öğrencilerin cevapları alınır. Doğru cevaplar, metin üzerinde italik hâle getirilir. Eğer cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir, doğru değilse yönlendirme yapılarak öğrencilerin doğru cevaplara ulaşmaları sağlanır. Ardından bu anlatım tekniğine betimleme dendiği söylenir ve öğrencilere betimleyici yazmanın ne olduğu sorulur. “*Betimleyici yazma; karakterler, zaman, yer ve sosyal bağlam öğelerinin çeşitli açılardan yazılı olarak tarif edilmeye dayanan bir tekniktir, betimlemeyle anlatılanların okuyucunun gözünde canlanması sağlanır.*” ifadesi doğrultusunda bir cevap verilmesi sağlanır. Doğru cevaba ulaşılabilmesi için verilen cevaplara bağlı olarak anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.

Son olarak öğrencilerden, betimlemelerden hareketle, Kara Memiş’in basit biçimde bir resmini yapmaları istenir. (Süre: 20 dakika)

Ç. Yazma

Aşağıdaki üç görsel projeksiyondan yansıtılır. Öğrencilerden bu görsellerden yararlanmak şartıyla bir betimleme paragrafı yazmaları istenir.



Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Birinci dersteki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Yazma etkinliği bittikten sonra, öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazdığı unsurlar yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

[illegible]

3. Birlikten Hikâye Doğar

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Birlikten Hikâye Doğar
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenciden Beklenenler:	Yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı ele alır. Olay örgüsünü gerçeklik ilkelerine uygun olarak kurgular. Olay örgüsünü ilgi çekici bir şekilde düzenler. Olay örgüsünü merak uyandırıcı şekilde düzenler. Hikâyedeki olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	Olay örgüsü, gerçeklik, ilgi çekicilik
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Soru-cevap (dikkat çekme bölümü, uygulama bölümü), Tartışma (dikkat çekme bölümü), Görsel Okuma (uygulama bölümü), Gösterip Yaptırma (uygulama bölümü, yazma bölümü)
Kullanılan Materyaller:	“Köyün Uğuru Mehmet” adlı hikâye (word formatında ve basılı), bayram kutlayan çocukların fotoğrafları (.jpeg formatında), yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon.

Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden bir sonraki derse kadar “Köyün Uğuru Mehmet” adlı hikâyeyi en az iki defa okumaları istenir. Metin öğrencilere dağıtılır.
Dikkat Çekme	Öğretmen öğrencilere, bayram kutlayan çocukların fotoğraflarını projeksiyondan gösterir ve ailesi olmayan çocukların bayramda neler hissediyor olabileceklerini sorar. O çocuklar için neler yapılabileceği konusunda bir tartışma ortamı yaratılır. Öğretmen, insanlar tarafından dışlanmanın ne kadar kötü bir duygu olduğundan bahseder. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Öğrencilerin evde okuyup geldikleri “Köyü Uğuru Mehmet” adlı hikâyeye projeksiyona yansıtılır. Öğretmen rehberliğinde öğrencilerce hikâyenin olay örgüsü bulunur. Olaylar oluş sırasına göre listelenir. Ardından yazma etkinliği için hazırlanan görsel projeksiyona yansıtılır. Görselden hareketle bir hikâyeye yazılacağı söylenir. Hikâyenin nasıl yazılacağı, hangi unsur ve olayları içereceği sınıfça bulunur. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Öğrencilerden tahtadaki planlamadan hareketle bir hikâyeye yazmaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Bir sonraki dersimize gelirken birazdan fotokopilerini dağıtacak olduğum “Köyün Uğuru Mehmet” adlı hikâyeyi en az iki defa okuyup gelmenizi ve hikâyede geçen olayları not almanızı istiyorum.

Hikâye metni öğrencilere dağıtılır.

B. Dikkat Çekme

Ardından öğretmen öğrencilere, bayram kutlayan çocukların fotoğraflarını projeksiyondan gösterir.



Öğretmen öğrencilere “Evet çocuklar bu resimlerde ne görüyoruz?” sorusunu yöneltir. Öğrenci cevapları alındıktan sonra öğretmen “Biliyorsunuz her çocuk büyükleriyle, kardeşleriyle, ailesiyle birlikte bayram geçiremiyor. Sizce bayramı ailesinden uzak geçirmek zorunda kalan çocuklar neler hissediyorlardır? Bu çocuklar için neler yapılabilir?” sorusuyla bir tartışma ortamı yaratır. Tartışma bittikten sonra öğretmen insanlar tarafından dışlanmanın nasıl bir duygu olduğundan bahseder. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Öğretmen aşağıdaki hikâyeyi projeksiyona yansıtır ve metin öğrenciler tarafından sessiz okuma yöntemiyle okunur:

KÖYÜN UĞURU MEMET

Yolcu otobüsü, sağlı sollu çamlık dağ yolunu döne döne zor alıyordu. Bir yokuş ki; geçmişte eşekleri terletmiş, daha da biteceğe benzemez. Otobüsü soracak olsanız, tıklım tıklım. Balık istifi olmuş yolcular. Şoförü köşeye sıkıştırmışlar. Kamyon bozması araba hırlayıp zırladıkça, kasketini enseye itmiş, ha babam vites değiştiriyor.

En arkadan iki sıranın yolcusu, sekiz kişi, silmece, hep aynı köyden. Düzce'den sonraki ilk karakoldan... Çaydut'a kavuşmadan önce de incekler. Aralarına köyün uğuru Mehmet'i alırları boşuna değil. Gülüşelim eğleşelim diye... Mehmet var mı şenlik var. Takılırsın kızar, takılmazsın gene kızar. Otuzla kırk arası, yüzü kırış kırış birisi bu Mehmet. Kalın kaşlar altında maviş maviş gözler. Her biri nazar boncuğu... Heybesi bacaklarının arasında... Olura olmaza sırtıyor. Poturu, sakosu lâcivert. Başındaki kasket de lâcivert.

Kapının tam ağzında oturan İbişlerin Kel Mustafa:

"Mehmet Ağa!" diye seslendi ona, "Sen olmasan bu otobüs yokuşu çıkamaz ya, bereket versin sen varsın. Dere tepe dinlemez, gider gayrı."

Mehmet, cevap yerine pos bıyığını burup geriye doğru kaydırma bir bakış yolladı. Bunun böyle olduğunu kendisi de bilirdi. Çok denenmiş. Ama neye övünsün durup dururken? İhtiyar heyetinden Hacı Dayı:

"İlişmeyin ona!" dedi. "Mehmet'e kim takıldıysa belâsını bulmuştur."

"Takılan kim ki?" diye İbişlerin Kel Mustafa bir çeşit korkuyla mırıldandı. Bir saat oldu hep bu dağın doruğundayız. İleriden rahmet de göründü."

Cama eğilip baktı. Batı yönünde kara kara bulutlar kümelenmiş mi sana, hızlı hızlı gelmiyor mu üstlerine? Çok sürmedi, gerçekten, gümbürtülü çatırtılı bir yağmurdur boşandı. Yağmur değil de dolu. Her bir damlası ceviz büyüklüğünde... Otobüsün sol yanındaki camın biri çıt dedi kırılıverdi. Yolun kendisi, cevizler düştükçe fasulye tenceresi gibi kaynamağa başladı.

Nedir ki, yolcuları asıl korkutan bu olmadı. Gökyüzü ikide birde yırtılıp yarıyor, o karanlıkta bir şimşek, gözleri kör eden titrek bir ışık çizgisiyle sağa sola akıyordu. Derken çatırtılar daha bir çoğaldı. Elektrik yüklü bir bulutun tam altına gelmiş düşmüştü otobüs. İlk yıldırım sağ yandaki meşeyi ikiye biçti. Hemen beş adım öteye düştü.

Kadınlar bağırıp çıktılar. İçlerinden ikisi bayıldı o saat. Çocuklarsa durmadan ağlaşmaktaydı. İbişlerin Kel Mustafa tutamadı, kendini:

"Mehmet Ağa bir şey yap şuna." dedi. "Oku üfle, nefesin iyidir, bir şey yap Allah'ın aşkına!"

"Tövbe, tövbe estağfurullah!" dedi Mehmet.

İkinci yıldırım tam yerini buldu ama. Otobüsün sağında sallanıp duran anten teline kahreden bir şamar gibi indi. Şoförle yanındakileri götürdü peşin. Araba sola yıkıldı. İki kere tekerlendi durdu. İçinde olup bitenleri şu dil anlatmağa dayanmaz. Çeyrek saat geçti geçmedi, o cıcığı çıkmış arabadan yalnız bir kişi kafasını uzattı.

Bu, köyün uğuru Mehmet'ti.

Uzaktan sırtıyor gibiydi ya, yanına varılsa gülmediği anlaşıldı. Suratına daha beter bir alıklık, bir şaşkınlık gelmiş oturmuştu.

Otobüs, yolun bir hendeğinde, karnı üstü çevrilmiş kaplumbağaya benzemekteydi, hareketsiz. Mehmet bakındı, edindi:

"Vah..." dedi. "Vah ki vah!"

Üstüne durmadan dolu yağıyordu. Kafasını gözünü sakınmak amacıyla Mehmet sağ çamurluğun altına sığındı. Üstü başı çamurlara bulandı battı. Sucuk gibi oldu. Nedir ki, az sonra sağanak dindi. Gökyüzü açılıverdi. Bulutlar otobüsü bıraktı, hızla uzaklaştı. Çekilip gitti.

Gün adamakıllı kararmağa yakın, bir başka otobüs geçti yoldan. Durumu görenlerin dilleri tutuldu korkudan. Mehmet'i aldılar, ilk jandarma karakoluna bıraktılar. Şaşırmış kalmışlardı. Onca insan telef olmuş da buncağızın burnu kanamamış.

Onbaşı, Mehmet'i dinledi dinledi. Kahve değirmenini andıran telefon manyetosunu çevirip ilçe Jandarma Komutanlığı'nı aradı. Kesik kesik, heyecanlı bir sesle, olayı komutanlığa duyurdu.

Tez yayıldı havadis ortalığa. Mehmet daha köyüne ulaşmadan, köye dek ulaştı. Yollara döküldü millet. Salkım saçak koştu. Çıka çıka, sağlam bir tek Mehmet çıkmıştı ha otobüsten? İşte karşıdan gelmekteydi, ahacık. Terlemiş, sakosunu omuzuna atmıştı. İyice yaklaşınca köylü yolun ortasında durup onu bekledi. Topunun gözlerinde bir irkilme, bir sakınma. Gazaba gelmiş Tanrı'nın elçisine karşı çıkmış sayıyorlardı kendilerini. En önde karısıyla oğlu Tosun... Güllü dehşetli utanıp sıkılıyordu bu hâlden. Kocasını sağ salım görmekten duyduğu kıvancı kimselere gösteremedi. Köyün en yaşlısı Hasan Çavuş değneğine dayanmış, Mehmet'ten yana bakıyordu. Bakıp, "Fesuphanallah!" diyordu.

Mehmet geldi, "Selâmünaleyküm gardaşlar..." dedi. "Cümlemenizin başı sağ ola!"

Kimsede tıs yok. Dudaklardan bir iki mırıltı döküldü. Tanrı'yı yeniden kızdırmak istemeyen bir ikisi, karşılık verip, "Aleykümselâm!" diye mırıldandılar.

Mehmet karısı yanında, oğlu kucığında tuttu evinin yolunu. Millet geriden geliyordu. Tastamam yedi kişileri kalmıştı otobüste. "Ne oldu, nasıl oldu Mehmet?" diye soramıyorlardı bir türlü. Mehmet olayı anlatmak için gece kahveye çıktı. Kahve çil yavrusu gibi dağıldı. Mehmet tarla ortağının evine vardı bunun üstüne. Evde kimseyi bulamadı. Ertesi sabah, "Ne ola ki?" demeğe muhtarı aradı. Muhtar ilçeye çağırılmıştı. Uzun sözün kısası: Köyde kimse konuşmaz, selâmlaşmaz oldu Mehmet'le.

Karısı Güllü:

“Başka köye gidelim ağa?” dedi”.

Mehmet'in gözleri doldu:

"Neden ki?" diye sordu. "Ben ne yaptım onlara? Bu köyün uğuruyum ben. Kaç sel asfaltı tarlama gelip orada dindi, bilmez misin? Bildir Kel Mustafa'nın, iki danasını sürükleyen sular bizim boz kömüşe ilişti miydi?"

"Daha anlamıyor musun?" diye çıkıştı Güllü. "Olup biteni hep senden biliyorlar."

"Tövbeler olsun." dedi Mehmet. "Ben uğurlu kişiyim. Sen bilmesen de cümlesi bilir."

Karısı:

"Uğurlu olmasına uğurlusun ya" dedi, "kendine."

Karı koca azıcık atıştılar böylece. Atıştıklarının haftası olacak iş değil, Güllü'yü ağılda manda tepti. Düştü öldü. Otuz beş evlik köyde Mehmet kaldı mı tek başına. Tarlasını süremedi yalnız, bakkaldan yağ tuz alamadı. Kahveye çıkamadı. Saçı sakalı birbirine karıştı. Oğluya gün günden zayıfladı. Bakarı yok edeni yok. Sarardı soldu fukara. Arası çok geçmedi, onu da bir ateşli hastalık aldı götürdü. Mehmet evi, tarlayı satmak istedi. Alıcı bulamadı, alıcı. Bir sıksa eşekle bir mandayı önüne katıp çıktı köyden. Çıkış o çıkış.

Nereye gittiği, ne olduğu bilinemedi.

Mehmet SEYDA

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Metin okunduktan sonra hikâyedeki olaylar gerçekleşme sırasına göre öğretmen rehberliğinde öğrencilerce belirlenir ve listelenir. Bu sür

עתte olaylar aşağıdaki biçimde sıralanır:

1. Otobüsün rampada zorlanarak ilerlemesi
2. Yolculardan birinin Mehmet'e şaka yapması
3. Başka bir yolcunun Mehmet'le uğraşmanın uğursuzluk getireceğinden diğerini şaka yapmaması konusunda uyarması
4. Yolculuk devam ederken şiddetli bir yağmur başlaması
5. Otobüse yıldırım isabet etmesi, otobüsün hendeğe uçması
6. Mehmet dışında otobüsteki herkesin ölmesi
7. Başka bir otobüsün onu alarak köyüne götürmesi
8. Köylülerin Mehmet'e uğursuzluk atfetmeleri ve onu dışlamaları
9. Mehmet'in karısının ve oğlunun ölmesi
10. Mehmet'in köyü terk etmesi

Liste yapıldıktan sonra öğretmen aşağıdaki soruları öğrencilere yönelir:

Bu olaylar yaşanmış ya da yaşanabilecek olaylar mıdır?

Olaylar ilgi çekici ve merak uyandırıcı mıdır?

Hangi olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri vardır?

Önce ilk iki sorunun cevabı alınır, doğru cevaba ulaşamaması durumunda anlık soru ve yönlendirme ifadelerine başvurulabilir. Ardından üçüncü soruya geçilir. Bu sorunun doğru cevabı bulunamazsa "Mehmet köyü neden terk etmiştir?", "Otobüs neden hendeğe yuvarlanmıştır?" soruları sorulur. Bu soruların doğru cevaplarının listelenen olayların içinde bulunduğu dikkat çekilir. Soru cevap çalışmalarından sonra öğrencilere hikâyedeki olayın ve olay örgüsünün nasıl olması gerektiği sorulur. Öğrencilerin "Hikâyedeki olay yaşanmış ya da yaşanabilecek nitelikte, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olmalıdır. Olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmalı ve olayların kendi aralarında tutarlı olması sağlanmalıdır." doğrultusunda bir cevap vermeleri sağlanır. Gerekirse anlık sorular ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.



Öğrencilere bu görselden hareketle bir hikâye planlanacağı söylenir. Öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından grup olarak hikâye tasarlanmaya başlanır. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyede kim veya kimler yer alsın, bunların özellikleri nasıl olsun?

Hikâyedeki olay veya olaylar ne zaman geçsin, ne kadar sürsün?

Hikâyedeki olay veya olaylar nerelerde geçsin?

Hikâye nasıl başlasın?

Hikâyedeki olaylar nasıl gelişsin?

Hikâyedeki olaylar nasıl sonuçlansın?

Hangi olay ya da olaylar geçsin? (Süre: 20 dakika)

Ç. Yazma

Öğrencilerden tahtadaki planlamadan hareketle bir hikâye yazmaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Hikâye planlamamızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma çalışmaları yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU																
1	Yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı ele almıştır.															
2	Olay örgüsünü gerçeklik ilkelerine uygun olarak kurgulamıştır.															
3	Olay örgüsünü ilgi çekici bir şekilde düzenlemiştir.															
4	Olay örgüsünü merak uyandırıcı şekilde düzenlemiştir.															
5	Hikâyedeki olaylar arasında sebep-sonuç ilişkileri kurmuştur.															

4. Kütüphanedeyim

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Kütüphanedeyim
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Serim bölümünü hikâyenin girişi şeklinde kurgular. Serim bölümünde kurgusal atmosferi tanıtır. Serim bölümünde hikâyedeki kişileri tanıtır. Serim bölümünde hikâyenin geçtiği mekânı tanıtır. Serim bölümünde hikâyenin zamanını tanıtır.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	hikâye unsurları, serim, kişiler, yer, zaman
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Tartışma (dikkat çekme bölümü), Amaçlı İzleme (dikkat çekme bölümü), Görsel Okuma (yazma bölümü), Soru-cevap (dikkat çekme bölümü, uygulama bölümü), Gösterip Yaptırma (uygulama bölümü, yazma bölümü), Metni Tamamlamak İçin Yazma (yazma bölümü).
Kullanılan Materyaller:	“Türkiye’nin Kültürel Hafızası: Milli Kütüphane” adlı video (Kaynak: Anadolu Ajansı. Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=QGSSwz7xTLw), kütüphane krokisi (word formatında), “Miras” adlı hikâye (word formatında ve basılı), etkinlik yazma görseli, “Koltuk Davası” adlı hikâye (basılı), yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken Türkiye’nin en büyük kütüphaneleri hakkında bilgi toplamaları ve “Miras” adlı hikâyeyi en az iki defa okumaları istenir.

Dikkat Çekme	Soru-cevap tekniğiyle, öğrencilerden edindikleri bilgileri sözlü olarak birkaç cümle ile arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler teşvik edilir fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. Son olarak, kütüphanede nasıl daha verimli bir çalışma ve araştırma ortamı kurulabileceği üzerinde bir tartışma ortamı yaratmak için “Türkiye’nin Kültürel Hafızası: Milli Kütüphane” adlı 1 dk. 10 sn.lik video öğrencilerce amaçlı izleme yöntemiyle izlenir. Ardından tartışmaya geçilir. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Tümevarım yöntemi ve gösterip yaptırma tekniği doğrultusunda, projeksiyona “Miras” adlı hikâye yansıtılır, metin öğrencilerle birlikte incelenir. Süreçte öğrencilere yönlendirme soruları sorulur ve öğrencilerin cevapları alınır. Verilen cevaplar doğruysa süreç devam eder, doğru değilse yönlendirme ve ipuçlarıyla öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları sağlanır. Öğrenci cevaplarıyla bulunan serim bölümü projeksiyondan italik hâle getirilir. Bu bölümün adının serim bölümü olduğu söylenir. Öğrencilere serim bölümünün özelliklerinin ne olduğu sorulur ve deminki sorulardan hareketle cevaplamaları istenir. Doğru cevapların bulunulabilmesi için soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Yazma bölümünde gösterip yaptırma tekniğinin son aşaması olarak, öğrencilerden kendilerine dağıtılan, serim bölümü boş bırakılarak devam ettirilmiş olan hikâyenin serim bölümünü bağlama uygun şekilde tamamlamaları istenir. Öğrencilerin yazma etkinliğinde kullanmaları için kütüphane krokisi projeksiyona yansıtılır. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları serim bölümleri, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Sevgili çocuklar bir sonraki dersimize kadar Türkiye’nin en büyük kütüphaneleri hakkında bilgi toplamanızı istiyorum. Araştırma yaparken evlerinizdeki ansiklopedi gibi kaynaklardan veya internetten yararlanabilirsiniz. Ayrıca bir sonraki dersimize kadar şimdi size fotokopilerini dağıtacak olduğum “Miras” hikâyesini en az iki defa okumanızı istiyorum.

Hikâye metinleri öğrencilere dağıtılır.

B. Dikkat Çekme

Öğrencilerden edindikleri bilgileri sözlü olarak birkaç cümle ile arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler teşvik edilir fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. Son olarak, kütüphanede nasıl daha verimli bir çalışma ve araştırma ortamı kurulabileceği üzerinde bir tartışma ortamı yaratmak için “Türkiye’nin Kültürel Hafızası: Milli Kütüphane” adlı 1 dk. 10 sn.lik video öğrencilerce izlenir. Öğretmen aşağıdaki açıklamayı yapar:

Çocuklar demin Milli Kütüphane ile ilgili bir video izledik sizce böyle bir ortamda nasıl daha verimli bir çalışma ve araştırma ortamı kurulabilir? (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

“Miras” adlı hikâye projeksiyondan öğrencilere gösterilir:

MİRAS

Amcam, oğlu Nihat Çanakkale’de şehit düştüğünden beri, beni onun yerine koymuştu. Geçen sene de yengem kederinden öldü. Şimdi bu talihsiz adam saraya benzeyen köşkünde hizmetçileriyle oturur; ara sıra kendisini görmeye giderim. Ömrümde tanıdığım insanların en ahlâklısı, en faziletlisi amcamdır. Devlete hizmet etmiş, hayatını kaymakamlıklarda, mutasarrıflıklarda, uzak vilâyetlerin valiliklerinde geçirmiştir. Şiire, sanata karşı duyduğu sevgiyi biz, yeni adamlar duyamayız. Bahçenin nihayetinde yaptırdığı kütüphane gizli bir mabettir. Gününün yarısı burada geçer, kitapları sever, okşar.

O sabah kapıyı açan uşak yine:

- Beyefendi kütüphanede, isterseniz oraya buyurun! dedi.

Yaprakları dökülmüş ağaçların dibinde hâlâ yeşil duran çiçeklere baka baka yürüdüm. Kütüphanenin kurşun kaplı fincan kubbesi meçhul bir matem havasını andırıyordu. Pencerelemin yeşil boyalı demir kapakları açıktı. Kapıya hafifçe vurdum, uşak zannetti:

- Ne var Mehmet? dedi.

- Mehmet değil, amca benim... Kapıyı açtı.

Bembeyaz sakalı ile mavi yorgun gözlerini daha büyük gösteren kalın kaşlı altın gözlüğüyle türbesinden canlanarak kalkmış bir evliyaya benziyordu. Elini öptüm:

- Gel bakalım, dedi, sana bir mücevher göstereyim.

- Buyurun.

Ayakkabılarımı çıkardım. Tıpkı bir camiye girer gibi... Kırmızı terliklerden bir çiftini giydim. Amcamın arkasında devetüyünden yapılmış bir oda giysisi vardı. Masanın yanına oturduk.

“Bunu görmedin, bunu görmedin!” diye diye kitapları birer birer masanın üzerine bırakıyordu. Birtakım divanlar, tarihler, tercümeler ki hepsinden küflü bir mezar kokusu çıkıyordu. Amcam, hele yalnız kaldı kalalı bütün ömrünü kütüphanesine adanmıştı. Amcam bir şiir okumaya dalmıştı. Okuması bitince:

- Haberin var mı? Benim kütüphaneyi satın almak istiyorlar! dedi.

- Ne kadar veriyorlar?

- Evvelâ on bin lira dediler. Sonra ben “Satmam!” deyince on beş bine, yirmi bine çıktılar.

- Ne diyorsunuz?

- Hatta yirmi beş bin de verecekler.

- Aman amca, hiç durmayınız, satın! dedim. Gözlerini okuduğu kitaptan kaldırdı. Bana çevirdi. İçinde öyle bir azarlama, öyle bir sitem vardı ki...

- Kütüphanemi satmak mı? Sonra ben ne yaparım?

Gözlerini tekrar kitaba indirdi. Çehresi bozulmuştu. Durgun, perişan bir tavırla:

- Ben mezara, kütüphanem mezada! dedi.

Ses çıkarmadım. Elimdeki kitabı okur gibi yaptım. Ne kadar böyle sustuk bilmiyorum, bana çok uzun geldi. Gözlerim yazma satırların arasında gezerken kendim yirmi beş bin lirayı düşünüyordum. Bu küçük bir servetti. Er geç benim olacak bir servetti. Zaten amcamın benden başka vârisi yoktu. Acaba kütüphaneyi isteyenler kimlerdi? Soracaktım. Laf da ağzımın içine geldi. Soramadım. Gözlüğün altında daha büyük, daha mavi, daha parlak görünen zeki gözlerinden korkuyordum. Sanıyordum ki düşüncemi hemen anlayacak. Şimdiye kadar hiç düşünmediğim bu hazır miras birdenbire bütün hayalimi doldurdu. Sanki kafam şişti, sersem oldum. Amcamla neler konuştuğumun farkında değilim. Kütüphaneden çıktım. Salona geldik. Yemeğe oturduk. Ben bir roman içinde gibiydim. Amcamın ikide birde:

- Bugün senin bir dalgınlığın var. Sende bir şey var, dediğini hatırlıyorum. Sofrada yemeğimi yerken aklım durmadan işliyor, planlar kuruyordu. Kafamın içinde doğan fikirlere hükmedemiyor, susuyordum. Öyle ya... Bu zavallı ihtiyar yakında ölecekti. Kütüphaneye yirmi beş bin lira, köşk, bağ, apartman filân... Yetmiş seksen bin lira da bunlar: Yüz bin liralık bir servet! Artık burada yaşar mıydım? Avrupa’da soluğu alacak, zevk içinde hayatın tadına bakacaktım. Fakat... Bu ihtiyarcık evlenmeğe falan kalkarsa... Fakat mümkün mü? Beynimin içinde tiz, keskin bir şeytan sesi:

- Niçin mümkün olmasın? dedi.

- Mümkün değil, mümkün değil! diye dişlerimi sıktım.
- Hayır, pek mümkün! Yarın birdenbire iştirsın!
- Bu fena...

Aklım bana bunun önüne geçmem için adeta bir emir verdi. Ayağımın dibine gelen yüz bin liranın ihmâlciliğim yüzünden uçup gitmesi... Ne pahasına olursa olsun bu serveti ele geçirmeliydim. O gün sabaha kadar serveti ele geçirmek için onlarca plan yaptım. Hiçbirinde hiçbir kötülükten sakınca görmüyordum.

...

Gece hiç uyumadım! Kendimi görmemek için aynaya bakamıyordum. Evet bütün ahlak duyguları bana göre bir yalandı. Sabaha kadar beynimde bana kumanda veren sesleri dinledim:

- Tereddüt etme!
- Hayır, hayır, yapamayacağım.
- Yapacaksın!
- Yapmayacağım.
- Yüz bin lirayı kaçıracaksın.
- Kaçsın.
- Sen budala değilsin.

Hayır, ben budala değilim. Fakat... Sabahleyin erkenden amcamın yanına indim. Zavallı ihtiyar, balkonun önünde sütünü içiyordu. Beni gülerek karşıladı:

- Ne o, dedi, rahatsız mısın? Sararmışsın!
- Bir şeyim yok.
- Rahat uyudun mu?

- Evet, dedim. Sonra birdenbire ellerini öpmeye başladım. Şaşırdı. Gözlerimden galiba yaşlar akıyordu.

- Sizden bir ricam var! diye inledim. İstiyorum ki bütün servetinizi daha sağlığınızda milli kurumlara vasiyet ediniz.

- Fakat niçin?
- Böyle istiyorum işte...
- Ama niçin?

Gece neler düşündüğümü bir an evvel bu yüz bin lirayı ele geçirmek için ne planlar yaptığımı söyleyecektim. O benim gerçek yüzümü anlayacaktı. Hayır, bu cesareti gösteremedim. Yalanlar söylemeye başladım. Sözde ben gençtim, belki bu kütüphaneyi satar, memleketten dışarı çıkmasına sebep olabilirdim. İstiyordum ki bu mühim miras millete kalsın!

- Pekalâ, dedi. Kütüphanemi millete vereyim. Fakat başka mallarımı...

- Onları da istemem amcacığım. O kadar hastalar var. Silinecek gözyaşları, sarılacak yaralar, teselli edilecek dullar, öksüzler, kimsesizler var!

Ben söylerken derin bir hayretle yüzüme bakıyordu. Zavallı karşındakinin ne alçak bir varlık olduğunu anlayamadı. Doğruldu, beni kucakladı. Alnımdan öptü.

- Sen benim gurur kaynağımsın! dedi.

Son defa yalanlarımla aldattığım zavallı ihtiyar da benim gibi birini yine faziletli bilecek! Bu rezile “gurur kaynağım!” diyecek.

Ömer Seyfettin

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Metin öğrencilerle birlikte incelenir. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyede kişiler hakkındaki bilgiler ağırlıklı olarak hangi bölümde yer almaktadır?

Hikâyede zaman unsuru ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyede mekân unsuru ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyede kurgusal atmosferi ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyenin girişi şeklinde olan kısım hangisidir?

Öğrencilerin cevapları alınır. Verilen cevaplar doğruysa süreç devam eder, doğru değilse yönlendirme ve ipuçlarıyla öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları sağlanır. Öğrenci cevaplarıyla bulunan serim bölümü projeksiyondan italik hâle getirilir. Bu bölümün adının serim bölümü olduğu söylenir. Öğrencilere serim bölümünün özelliklerinin ne olduğu sorulur ve deminki sorulardan hareketle cevaplamaları istenir. Öğrencilerden “Serim bölümünde hikâyedeki olaylar başlar; zaman, kişiler, mekân ve kurgusal atmosfer hakkında

bilgi verilir.” ifadesine uygun bir cevabın alınması sağlanır. Bunun için verilen cevaplara bağlı olarak anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.

Öğrenilenleri pekiştirmek için aşağıdaki görseller öğrencilere projeksiyonla gösterilir ve hangi paragrafın verilen görselle ilgili bir hikâyenin serim bölümü olabileceği sorulur:



Sevgili Öğrenci,

Yukarıdaki fotoğrafta oyun oynayan çocuklar yer almaktadır. Aşağıda ise kısa hikâye bölümleri yer almaktadır. Bu parçaları ve görseli inceledikten sonra hangi parçanın serim bölümü olduğunu ve bu parçanın hangi görselle uyumlu olduğunu, sebebiyle birlikte söylemen gerekiyor.

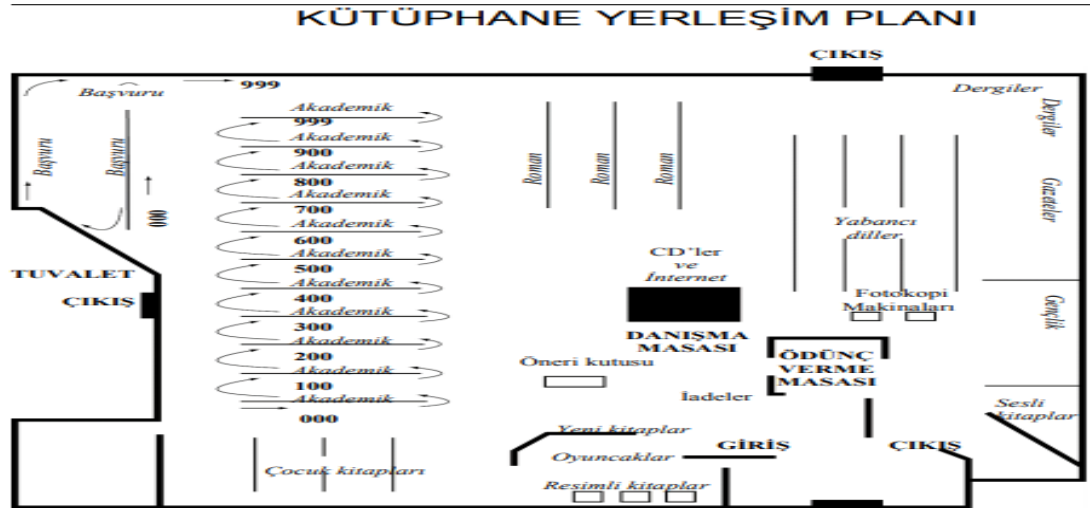
() İlkbaharın gelişiyle birlikte okul sonrası kendimizi kirlara atmayı alışkanlık hâline getirmiştik. Her akşamüstü dört ayaklı dostumuzu da yanımıza alıyor, köyün dışındaki çimenlik arazide koşuşturuyorduk. En sevdiğimiz oyun ise kovalamacaydı. Bu oyun hem kız arkadaşlarımızın hem erkek arkadaşlarımızın gözdesiydi. Oyun alanımız yoldan ve arabalardan uzak olduğu için ailelerimizin de içi rahat oluyordu.

() Uzun zaman bu sıkıntılarla baş ettikten sonra işler nihayet yoluna girdi. Başlarından geçen onca olaydan sonra bile geleceğe umutla bakmaya devam ettiler. Onların hayat karşısındaki sarsılmaz inanç ve güvenleri tarihe geçecek türdendi.

() Sınıfta yaşanan bu olaydan çok etkilenen öğrenciler bir daha arkadaşlarına kötü davranmamaya karar verdiler. Hep birlikte dostça oynamak için okulun bahçesine çıktılar. Sınıf öğretmenleri sınıfında olumsuz davranışların artık görülmediğini arkadaşlarına söylerken gözleri parlıyordu. Bu olay çocukların kendilerine çekidüzen vermesini sağlamıştı. (Süre: 20 dakika)

Ç. Yazma

Öğrencilerin yazma etkinliğinde kullanmaları için kütüphane krokisi projeksiyona yansıtılır.



Öğrencilerden kendilerine dağıtılan serim bölümü boş bırakılarak devam ettirilmiş olan hikâyenin serim bölümünü verilen kütüphane krokisinden de yararlanarak bağlama uygun şekilde tamamlamaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

- Birinci derste ki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.*
- Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.*
- Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.*
- Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.*
- Süreniz 25 dakikadır.*

KOLTUK DAVASI

Ahmet'e teşekkür ederek kahverengi, rahat koltuğun üzerine kendimi bıraktım. Oturur oturmaz da çılgılık atarak fırlamam bir oldu. Kütüphanenin haftalık kayıtlarını inceleyen öğretmen, sinirlendi ve bağırma başladı:

- İyice çocuk oyuncağına çevirdiniz bu işi! Yapmayacaksanız başka öğrenci bulalım. Nöbet tutmaya devam edecekseniz de doğru durun. Bir daha böyle bağırıp çağırma, şamata istemem!

Öğretmenden yediğim azar bir taraftan arkama batan iğnenin acısı bir taraftan... Öfkeden gözlerim yaşıyordu. Kafam kaldırıp baktığımda Ahmet'le Ali'nin birbirlerine kaş göz edip, sessiz sessiz güldüklerini gördüm. İşimiz bitince Ahmet yanıma yanaşıp

- Demin niye bağırıp zıpladın sen? deyip güldü. Hiç bozuntuya vermedim, sessizce yanından ayrıldım.

Haftada bir sırayla kütüphanede nöbet tutuyorduk. Olayın üzerinden on beş gün kadar geçmişti. O gün nöbet bendeydi. Ahmet'le Ali de olayı unutmuş olacaktı. Artık çok iyi anlamaya başlamıştık. Onlar öğle yemeğine giderken:

- Erken gelin de aldığım meyve suyunu beraber içelim, dedim. Onlar gelmeden önce ben hazırlıklarımı tamamladım. Hazırlık dediğim de iki toplu iğneyi koltuklara yerleştirmek... Artık her şey hazır. Bana etiklerini onlara çektirecektim. Öğretmen görmese de canlarını yakacaktım.

Derken kapı açıldı, ben gülmek için kendimi zor tutuyordum. Ama bir de ne göreyim! Müdür

yardımcısıyla bizim Türkçe öğretmeni... Meğer ikisi bu öğle arası kütüphane kayıtlarını inceleyeceklermiş. “Aman Hocam!” demeye kalmadan müdür yardımcısı benim iğneli koltuklardan birine kendini bırakıverdi. E hâliyle aynı anda da zıpladı. Ben tir tir titriyordum. “Sen misin öğ alacak olan! Seni gidi seni...” diye kendime kızıyordum. Öğretmenimiz afalladı, kızardı, bozardı:

- Affedersiniz hocam, şöyle buyurun, dedi. İşaret ettiği yerde de benim ikinci iğneli koltuk vardı. Aynı olay, aynı zıplayış... Bu sefer öğretmen müdür yardımcısına falan boş verdi:

- Mehmeceet! diyerek üstüme gelmeye başladı. Ben durur muyum hiç! Fırladım çıktım önce kütüphanenin, ardından okulun kapısından. Akşam eve vardığımda başka bir okulda daha başarılı olacağım konusunda bizimkileri ikna etmem uzun sürmedi. Uzun zaman da okulun önünden bile geçmedim!

(Rıfat Ilgaz’ın Makam Minderi adlı hikâyesinden esinlenilerek bu etkinlik için yazılmıştır.)

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazdıkları yazılar, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlışı çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU														
	Serim bölümünü hikâyenin girişi şeklinde kurgular.													
	Serim bölümünde kurgusal atmosferi tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyedeki kişileri tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyenin geçtiği mekânı tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyenin zamanını tanıtır.													

5. Kim Kendine Güvenir

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Kim Kendine Güvenir
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu şekilde kurgular. Düğüm bölümünde serim bölümünde başlayan olayı geliştirir. Düğüm bölümünde başlatıcı olaydan yola çıkarak ana sorunu ortaya

	atar. Düğüm bölümünde okuyanda merak duygusu uyandırır.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	Ana sorun, olay, merak
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Soru-cevap (dikkat çekme bölümü), Amaçlı İzleme (dikkat çekme bölümü), Görsel Okuma (uygulama bölümü), Gösterip Yaptırma (yazma bölümü), Metni Tamamlamak İçin Yazma (yazma bölümü).
Kullanılan Materyaller:	“Özgüven” görseli (.jpeg formatında), “Miras Keçe” hikâyesi, “Ses” hikâyesi yazma metni, yazma görseli, yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon.
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden bir sonraki derse kadar özgüven kavramıyla ilgili araştırma yapmaları istenir.
Dikkat Çekme	Soru-cevap tekniğiyle öğrencilerden edindikleri bilgileri birkaç cümle ile arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler sözlü olarak teşvik edilir, herhangi bir zorlama yapılmaz. Öğretmen tarafından dersten önce hazırlanan karikatür projeksiyondan öğrencilere gösterilir ve sınıfta incelenir. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Tümevarım yöntemi ve gösterip yaptırma tekniği doğrultusunda “Miras Keçe” adlı hikâye projeksiyona yansıtılır, öğrencilerle birlikte metin ve paragraf incelenir. Süreçte öğrencilere sorular yöneltilir ve cevaplar alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Bulunan kısım projeksiyondan italik hâle getirilir. Ardından bu kısmın hikâyesinin düğüm bölümü olduğu söylenir. Deminki sorulardan hareketle, öğrencilerden düğüm bölümünün özelliklerinin neler olduğunu söylemeleri istenir. Öğrencilerin doğru cevapları verebilmeleri için yönlendirmeler yapılabilir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Yazma bölümünde gösterip yaptırma tekniğinin son aşaması olarak, öğrencilerden kendilerine dağıtılan serim ve çözüm bölümü yazılmış fakat düğüm bölümü boş bırakılmış olan hikâyesinin düğüm bölümünü projeksiyona öğretmen tarafından yansıtılan görselden hareketle tamamlamaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları düğüm bölümleri, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Sevgili çocuklar, bir sonraki dersimize gelirken özgüven kavramı hakkında bir araştırma yapmanızı istiyorum. Araştırmanızda Türk Dil Kurumu basılı veya çevrimiçi sözlüğü başta olmak üzere kaynak kitaplardan ve internetten faydalanabilirsiniz. Ayrıca birazdan fotokopilerini dağıtacak olduğum “Miras Keçe” hikâyesini en az iki defa okumanızı istiyorum.

B. Dikkat Çekme

Öğrencilerden araştırmaları sonucunda edindikleri bilgileri birkaç cümle ile arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler sözlü olarak teşvik edilir, herhangi bir zorlama yapılmaz. Öğretmen tarafından dersten önce bulunan aşağıdaki karikatür projeksiyondan öğrencilere gösterilir.



Çocuklar sizce sarı balığın denizin içinde akvaryuma sığınmış olması neye bağlanabilir? Bu karikatürdeki iki balığı özgüven açısından karşılaştırabilir misiniz?

Soruları yöneltildikten sonra en çok üç öğrenciye söz verilir ve cevapların arkasından hemen “Neden böyle düşünüyorsun?” sorusu yöneltir. Bu sorunun da cevabı alındıktan sonra öğretmen şu sözlerle dersin bu bölümünü bitirir:

Özgüven sahibi olmak, ölçülü olduğu zaman iyi bir şeydir ve insanların başarılı olmasını sağlar. Özgüven eksikliği insanın potansiyelini kullanamamasına ve hep geri planda kalmasına sebep olur. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Tümevarım yöntemi ve gösterip yaptırma tekniği doğrultusunda “Miras Keçe” adlı hikâye projeksiyona yansıtılır:

MİRAS KEÇE

...

Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras hissesi düştü. Çini bir soba ile dört boru, iki kanat perde, ayaklı bir gaz lambası, beş altı tencere, boş bir sandık. Yani davalı bir mirasta karşı tarafın gönderebileceği birtakım şeyler. Affedersiniz; birçok defalar yapığını gibi, yine unutuyordum: Bir de küçük bir keçe parçası.

Evdekiler adet veçhile, bütün bunları didik didik ettikten sonra:

- Doğrusu, Paşa'nın karısı tam ümit ettiğimiz gibi çıktı; dediler. Ayol bunları eskici bile kabul etmez.

Hakları vardı. Çini soba, mirasına konduğumuz Paşa'nın evlendiği zaman aldığı sabaydı. Sandık da hanımın ilk çeyizlerini sakladığı sandık. Perdeler lime lime olmuştu. Yalnız birisinin kornişi duruyordu. Birisinin de uç tarafındaki işlemeler henüz çürümemişti. Tencereler kalaysızdı! Ya şu keçe parçası... Hâlam:

- Vallahi utansınlar; dedi. Bir keçe parçası da gönderilir mi kardeş? Annem:

- Deli olmuşlar, dedi. Hiç olmazsa Paşa'nın Yemen dönüşü getirdiği canım Hicaz işlerinden bir tanecik kor insan. Hâlam:

- Kuzum Hanife, dedi. Allah aşkına şu keçe parçasını uşakla yollayıp bahçe duvarlarından içeriye attır. Sonra, iç kapının hemen önünde odaya atılıvermiş olan keçe parçasına terliklerinin ucuyla şöyle bir dokundu:

- A, dedi. Keçe değil, pislik yuvası.

Ertesi günü, bizim küçük mirası çöpçü bile kabul etmedi. "Arabayı abur cuburla dolduramam

hanımefendi!" dedi. Yalnız, aşçı Mehmet başka bir şey yaptı. Keçeyi beş altı su yıkadı. Tele astı. Kuruttu:

- Hanımım, dedi. İsterseniz yemek odasının kapısı altına seriverelim. Kuru tahtayı da kapamış oluruz!

Keçe bir müddet orada kaldı. Belki beş altı ay, hizmetçi kız haftada iki defa çınar ağacının altına asıyor; elinde bir değnek, bir taraftan var kuvvet ile dövüyor, bir taraftan da:

- İllallah bu keçeden, diyordu. Evin bütün tozlarını yer tutar! Sonra bir gün mutfakta çamaşırcının küçük iskemlesi üzerinde gördüm. Orada dört kat edilip bırakılmıştı. Kış gelince bir iki ay kümesin üstüne örtüldü. Birkaç hafta bahçede sürünüp kaldı. Bir gün, sokak kapısının önünde, baktım paspas vazifesini görüyor. Nihayet geçen hafta annem şöyle dedi:

- Bu ufak tefeklerden bıktım usandım, çocuklar! Annemin ufak tefek dediği şeyler, Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca mecmua, eski bir dolap, birkaç da tencereydi. "Küçük odaya bunlardan girilmiyor doğrusu. Satmaktan başka hiç çare yok!" Eskici iki Yahudi ile anlaşılmadı. Ertesi günü getirdiğim biri de topuna birden üç buçuk lira verince annem:

- Dilenciye veririm de bu heriflere yine satmam! dedi. Adamı kapı dışarı etti. Sadece eskiler tüccarını kapıya doğru uğurluyordum ki birdenbire durdu.

- Beyim, dedi. Bunu satmıyor musunuz?

- Hangisini?

- Şu keçeyi canım! Annem:

- Allah Allah dedi. Adam çıldırmış galiba! Ayol kaç para verirsin ona sen!.

- Dört lira vereyim hanım!

- Aaa... Sen sahiden aklını oynatmışsın ayol. Canım çini soba ile sedirlere on lirayı çok gör de pis keçeğe dört lira? Hâlam merdivenlerden acele acele indi: Zannedersem annemin koluna bir çimdik atmış olacak ki, ikisi birden yan odaya daldılar. Ben kapı ile sofa arasında kulaklarımı onlara verdim. Hâlam:

- Aman Hanife'ciğim, bu işte bir şey olacak, diyordu. Adam ya hiç bir şeyden anlamıyor yahut bu keçe bir şey? Ben:

- Canım, dedim, uzatmayın Allah aşkına... Böyle eskiciler vardır. Bir eve girdiler mi en umulmayacak şeye para verirler. Ama blöftür ha; alaydır, verin bakalım alıyor mu? Bununla beraber üçümüz, daha doğrusu, ben, annem, hâlam, hizmetçi kız, aşçı miras keçenin üzerine birdenbire eğilmiştik. Ayaklarımızın altında günlerce paspas vazifesi gören keçe, bana gerinip uyuyor, gibi geldi. Adeta şahrem şahrem dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımıldıyor; ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, iyileşmiş kadar teneffüs ediyor; ötesinde berisinde bir iki çiçek kırıntısı tarhları yeni yapılmış bir bahçede sanki gözlerini açıyordu. Sanki bir iki dakika daha geçerse birdenbire aramızda ayaklanacak; parmaklarımızın arasından fırsatını bulduğu dakika, cins bir at gibi süratle uzaklaşıp gidecekti. Fakat annem uzatmadı:

- Bana bak, dedi. Bizim alayla düzenle işimiz yok. Hepsine on lira ver, al git! Adamı, diğer eşyaların bulunduğu odaya girmeden keçeyi derleyip topladı, koltuğuna aldı:

- Hanımcığim, dedi. Şimdi bir araba getirip, ötekileri de alırım! Miras keçenin müşterisini ancak bir hafta sonra görebildik. Daha kapıdan girer girmez:

- Sormayınız, dedi. Daha iki dakika duracak olsaydım, sizin keçeden tam iki yüz lira kazanıyordum. Bir dakika durdu:

- Müzeden aldılar, dedi. Benim yirmi beş liraya sattığını adamı tam yüz yetmiş beş lira kazandı. Hâlam koltuğa yığıldı. Annem biraz kolonya ister gibi oldu. Ben de soğuk su ile yüzümü bir iyice yıkadım! Hâlamdan aşçıya kadar, gece gündüz üç gün bizim keçe konuşuldu. İçimizde hiç birimiz inanmıyor; hâlam:

- Gözlerimle görmeliyim, diyordu. Bizim keçe... Paşanın mirası... İki yüz lira... Vallahi yalan... Bu haberin ertesi günü hâlamla annem önde, ben arkada, hizmetçi kıza aşçı daha geride... Topkapı sarayının yeni açılan eski işlemler ve hâlîlar müzesinden içeri girdik. Her nedense hepimizde tuhaf bir titreme vardı. Hizmetçi kız aşçıya sokuluyor, çınar ağacının altında, miras keçeyi değnekle saatler saati dövdüğü, suya vurduğu, ıslattığı, tekrar kuruttuğu, tekrar dövdüğü günleri düşünüyordu. Hâlamı birdenbire durdu:

- Çocuk, dedi. İşte, işte... Hakikaten bizim keçeydi. Bir sedirin üzerinde duruyordu. Tek başınaydı. Yukarıdan açık bir pencereden, yüzüne hafif bir gün ışığı

vurmuştu. Adeta bacak bacak üstüne atmıştı, gururlu bir hâli vardı. Hepimiz bir adını geri çekildik. Zaten kalın bir kordon bizi birbirimizden ayırıyor, aramıza, adeta denizler, okyanuslar, servetler ve asırlar koyuyordu. Ben biraz eğildim ve keçe hazretlerinin hemen üzerine bırakılmış olan levhayı okumaya çalıştım: Dokuzuncu asır mamulatından (Hicri 1090) Anadolu Selçukileri zamanına ait...

Hâlam duramadı. Elini uzatmak; parmaklarıyla yoklamak istedi. Fakat birdenbire yan tarafımızda odacılardan biri atıldı:

- Hanım, dedi, bak, peşin haber vereyim. El sürmek, dokunmak yasaktır. Bunlar antika şeylerdir çünkü. Sonra yavaş yavaş annemle hâlamın arasına girdi:

- Müzeye geleli bir hafta oluyor, dedi. Ama bin senelik. Yazık ki maldan anlamayan kişiler eline düşmüş. İnsanlar değil, eşekler kullanmış. Şu örmeğe bakın. Şu sarı renge, şu toz pambesine... Hayvan olsa bunları görür, insan be? Keçenin karşısında ne kadar kaldığımızı bilmiyorum. Yalnız benim başımın içinde bir sinema hilesi gibi keçe, değnek, paspas üstünde tepinen ayaklar, çamaşırlıktaki iskemle, kümesin üstü, tozlar, sonra tekrar değnek, yine paspas üstünde tepinen ayaklar, hâlam, hizmetçi kız, hepsi birbirine karışıyor; bu oda içindeki bütün eşyaları alıp götürren bir sel hızlı hızlı akıyordu. Aman, evinizdeki eşyalara dikkat edin. Ne olur ne olmaz!

Kenan Hulusi Koray

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Öğrencilerle birlikte metin ve paragraf incelenir. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Olaylar hangi bölümde gelişmeye başlamıştır?

Merak uyandıran asıl bölüm hangisidir?

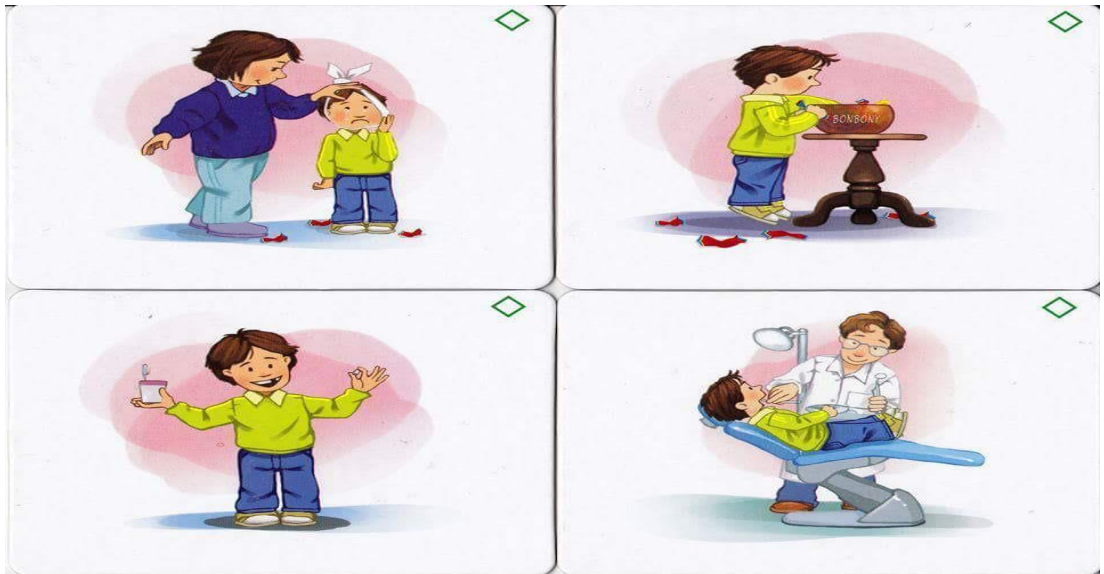
Hikâyedeki ana sorunun ortaya atıldığı bölüm hangisidir?

Öğrenci cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Bulunan kısım italik hâle getirilir. Ardından bu kısmın hikâyenin düğüm bölümü olduğu söylenir. Deminki sorulardan hareketle, öğrencilerden düğüm bölümünün özelliklerinin neler olduğunu söylemeleri istenir. Öğrencilerin “Düğüm bölümü hikâyedeki olayların gelişmeye başladığı bölümdür. Hikâyenin sonuçlarına ilişkin ipuçları içerir ve merak uyandırıcıdır.” ifadesine uygun bir cevap vermeleri sağlanır. Bunun için verilen cevaplara bağlı olarak anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.

Öğrenilenleri pekiştirmek için öğrencilere aşağıdaki soru yöneltilir:

Aşağıdaki görseller bir hikâye olsaydı hangisi veya hangileri düğüm bölümü olurdu?

Öğrencilerin birinci ve üçüncü görsel şeklinde cevap vermeleri sağlanır. Öğrencilerin doğru cevap vermede zorlanmaları durumunda anlık sorulara ve yönlendirme ifadelerine başvurulur. (Süre: 20 dakika)



Ç. Yazma

Öğrencilerden kendilerine dağıtılan serim ve çözüm bölümü yazılmış fakat düğüm bölümü boş bırakılmış olan hikâyenin düğüm bölümünü, projeksiyona öğretmen tarafından yansıtılan görsellerden hareketle, metni tamamlamak için yazma tekniğini kullanarak bağlama uygun şekilde tamamlamaları istenir.

SES

Bizi Beyşehir'den Konya'ya götüren kamyon Barsakderesi dedikleri bir boğazda arızalandı. Şoför ve muavini motor kapaklarını açtılar. Oturdıkları minderi kaldırıp onun altından çıkardıkları bir sürü alet edavatı ortaya döktüler. Ondan sonra saatlerce süren bir tamir başladı. Bazen her ikisi makinenin altına sürünüp arka üstü yatıyorlar ve elleriyle motorun alt kısmını kurcalıyorlar, bazen da biri şoför mahallinde gaza basıyor ve motoru işletiyor ve diğeri bu esnada porselen başlıklı bir takım vidaları yerlerinden oynatıyordu.

İkinci güneşi altında kamyonun muşamba kaplı arkası tahammül edilemeyecek bir hâl almıştı. Yolcular birer birer atlayıp dağıldılar. Bir kısmı merakla şoförü seyrediyor ve o dinlenmek için motordan biraz başını kaldırıp duracak olsa:

“Bitti mi?” diye heyecanla soruyordu.

Daha az meraklı birkaç yolcu ile ben ve arkadaşım boğazın garp tarafına, gölge bir yere doğru yürüdük ve birer taşın üstüne oturup beklemeğe ve etrafımıza bakınmağa başladık.

Kamyonun durduğu yerin biraz ilerisinde, yolun kenarında iki çadır ve bunların etrafında birkaç kazma kürek ile bir el arabası vardı. Daha uzakta ise taş kırmakla ve kum taşımakla meşgul bir miktar yol amelesi görülüyordu.

Bir müddet daha geçip ortalık adamakıllı kararınca şoför, yol amelesinden bir fener alarak yeniden işine koyuldu. Biz yolcular, birdenbire çöken sükûnun içinde, olduğumuz yerlere uzanmış, kımıldamadan duruyorduk. Arkamızda güneşin kaybolup gittiği tepenin ağaçları birdenbire mavimtırak ve soluk ışığa gömüldü. Arkadaşımın yüzüne baktım. O gözlerini karşıya dikmişti. Yamacın üzerine seyrekçe serpilmiş olan siyah çamlar, süratle aydınlanan gökyüzüne titrek silüetler çiziyorlardı. Arkadaşım bir müddet bunları seyrettikten sonra:

“Nerdeyse ay görünecek!” dedi.

Tam bu sırada kekik kokuları ve ince çıtırtılarla dolu havayı hafiften gelen bir saz titretti. Müzikle uğraşan ve bir müzik mektebinde vazifesi olan arkadaşım doğruldu. Kaşlarını çatarak dinlemeğe başladı.

Yol amelesinin çadırı tarafından gelen saz ustaca çalınan bir meyandan sonra, susar gibi oldu ve bir erkek sesi o zamana kadar duymadığımız, fakat bize yabancı da gelmeyen bir hâlk şarkısı söylemeğe başladı. Bu sefer ben de doğruldum. Saz tekrar kıvrak bir ara nağmesine başladığı hâlde, kulağımda hâla deminki sesin çınlamaları vardı.

Arkadaşım:

“Bu ne?” demek ister gibi yüzüme baktı.

“Fevkalade!” diye mırıldandım.

Ömrümde bu kadar gür, tatlı bir erkek sesi dinlememiştim. Bir insan gırtlığından bu kadar manalı ve sarıcı seslerin nasıl çıkabildiğine hayret ediyordum. Arkadaşım kalktı, beni de kaldırdı. Amelenin çadırına doğru yürümeğe başladık.

Ovada, çadırın önünde, dört beş kişi oturmuşlardı. Etraflarında kazma ve kürek serpilmiş duruyordu. Çadırın kapısına asılmış bir fener sallandıkça, vadinin içine doğru uzanan ve başları karanlıkta kaybolan gölgeler belli belirsiz kımıldanıyorlardı.

Yirmi yaşından fazla göstermeyen bir delikanlı çadırın önünde, yan yatmış bir el arabasının üstüne oturarak saz çalıyordu. Baş göğsüne yatmış ve gözleri yere dikilmiş olduğu için çehresini tamamen görmeğe imkân oktu. Fenerin aydınlattığı alnı ter damlalarıyla kaplı idi. Sazının uzun sapı, şaşırtıcı bir süratle aşağı yukarı kayan parmaklarının altında, canlı bir mahlûk gibi titriyordu. Tellere vuran sağ eli, küçük fakat kendinden emin hareketler yapıyor, bu el sazın gövdesine her yaklaştıkça, insan, sanki o tahta ile bu et arasında gizli fakat çok manalı ve mühim bir konuşma oluyormuş zannediyordu.

Çadırı ve bulunduğumuz yeri bir aydınlık yalayıp geçti, vadinin öbür ucuna kadar uzandı. Başımızı kaldırdık, karşıımızdaki sırtı aşp yukarı fırlayan ayı gördük.

Ali bir şey söylemek ister gibi birkaç kere yutkundu ve boynunu bükerek:
 “Sizi mahcup çıkardım, beyim, sakın kusura kalmayın!” dedi.
 Sonra, hayret edilecek bir şeyden bahsediyormuş gibi gözlerini hafifçe açarak devam etti:
 “Ben o odada bir türlü sesimi bulamadım!”
 Ve yanımızdan ayrılp gitti.
 Ertesi sabah, aramızda topladığımız birkaç lirayı kendisine vermek ve onu Konya otobüslerine bindirip selametlemek için Haymana hanına giden arkadaşşıma hancı, Sivaslı Alinin, sazını iki liraya satıp yol parası yaptığını ve şafakla kalkan bir kamyonu binip Konya yolunu tuttuğunu söylemiş.

Sabahattin Ali
 (Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)



Her öğrenciye uygulama kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Birinci dersteki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma çalışmaları yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

	YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU
--	-------------------------------

[illegible]

6. Yüzden Öte Ne Var?

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Yüzden Öte Var?
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgular. Çözüm bölümünde olayları sonuçlandırır veya sonuca dair ipucu verir. Çözüm bölümünde hikâyenin sonunu mantıklı ve hikâyenin bütünüyle tutarlı biçimde kurgular. Hikâyede verilmek istenen mesajı açık bir şekilde verir.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	Serim, düğüm, sonuç, mesaj
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Soru-cevap (dikkat çekme bölümü, yazma bölümü), Tartışma (uygulama bölümü), Gösterip Yaptırma (uygulama bölümü, yazma bölümü), Metni Tamamlamak için Yazma (yazma bölümü).
Kullanılan Materyaller:	Gazete haberi çıktısı, fotoğraflar (.jpeg formatında), “Misafir” hikâyesi (word formatında ve basılı), “Dişçi” uygulama metni, etkinlik görseli (.jpeg formatında), yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon.
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden, bir sonraki derse kadar, insanların dış görünüşlerinin onlar hakkındaki fikirlerini nasıl etkilediği üzerinde düşünmeleri istenir ve bir sonraki derste bu konunun konuşulacağı belirtilir. “Misafir” adlı hikâye dağıtılır ve bir sonraki derse kadar en az iki defa okunması istenir.
Dikkat Çekme	Öğretmen elinde bir gazete haberi olduğu hâlde sınıfa girer, öğrencilere, gazetede çok ilginç bir haber okuduğunu ve bu haberi onlarla paylaşmak istediğini söyler. 09.04.2012 tarihli “Melek Yüzlü Sahtekâr” başlıklı haber projeksiyondan yansıtılır ve öğrencilere haberde bahsedilen kişiyle gerçek yüzünü bilmeden tanışmış olsalardı ilk intibalarının nasıl olacağı sorulur. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Tümevarım yöntemine ve soru-cevap tekniğine uygun olarak, “Misafir” adlı hikâye projeksiyona yansıtılır. Metin, öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından incelenir. Süreçte öğrencilere yönlendirici sorular sorulur ve cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Öğrencilerin cevapları sonucunda bulunan bölüm italik hâle getirilir. Sonrasında öğrencilere bu bölümün çözüm bölümü olduğu

	söylenir. Öğrencilere çözüm bölümünün özelliklerinin neler olduğu sorulur ve biraz önceki soru ve cevaplardan hareketle cevaplamaları istenir. Doğru cevapların verilmesi için anlık soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. Etkinliğin son kısmında verilen emojilerden hangilerinin bu hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümleriyle uyumlu olduğunu söylemeleri istenir.(Süre: 20 dakika)
Yazma	Gösterip yaptırma tekniğinin son adımı olarak öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş, çözüm bölümü ise boş bırakılmış olan “Dişçi” adlı hikâyenin çözüm bölümünü, projeksiyondaki görsellerden hareketle, metni tamamlamak için yazma tekniğiyle tamamlamaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu duyuruyu yapar:

Çocuklar sizce bir insanın dış görünüşü, o kişi hakkındaki düşüncelerimizi nasıl etkiliyor? Bu konu üzerinde bir sonraki dersimize kadar düşünün. Şimdi de size “Misafir” adlı hikâyeyi dağıtacağım. Bu hikâyeyi evde en az iki defa sessiz şekilde okumanızı istiyorum.

B. Dikkat Çekme

Öğretmen elinde bir gazete haberi olduğu hâlde sınıfa girer, öğrencilere, gazetede çok ilginç bir haber okuduğunu ve bu haberi onlarla paylaşmak istediğini söyler. 09.04.2012 tarihli “Melek Yüzlü Sahtekâr” başlıklı haber projeksiyondan öğrencilere gösterilir ve öğrencilere haberde bahsedilen kişiyle gerçek yüzünü bilmeden tanışmış olsalardı ilk düşüncelerinin nasıl olacağı sorulur.

PATRONLAR DÜNYASI ANA SAYFA PATRONLAR EKONOMİ FİNANS GÜNDEM

HABERLER > GÜNDEM 10 Nisan 2012 Salı - 08:47

Melek yüzlü sahtekar, ünlü onkologu fena çarptı

Fon yatırımı vaadiyle piyasadan 10 milyon dolar toplayıp kayıplara karışan Erzeybek'in onkolog Süalp Tansan'ı da 1 milyon TL dolandırdığı ortaya çıktı

f t G+ in WhatsApp Email Print



Ardından öğretmen şu ifadelerle dersin bu kısmını bitirir:

Çocuklar demek ki insanların dış görünüşlerine bakarak kesin yargılara varmamalıyız. Çünkü bu şekilde hareket etmek, bizi zor durumlara sokabilir. Önemli olan dış güzellik değil ruh güzelliğidir. (Süre 10 dakika)

C. Uygulama

“Misafir” adlı hikâye projeksiyona yansıtılır. Metin, öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından incelenir.

MİSAFİR

Onlar geleli tam on dokuz gün ve o kadar gece olmuştu. Karı koca, iki de çocuk... Dört can... Şimdi her gün iki okka ekmek fazla alınıyor ve her masraf ona göre artıyordu. Zaten ev dardı. Bu karı kocaya ayrı bir oda verebilmek için aile daha sıkışmaya mecbur oldu. Ne havsalası geniş, ne saygısız, ne vurdumduymaz misafirdi bunlar... Ne surattan anlıyorlardı ne kinayeden... En açık laf etmelere karşı “sinik” bir tebessümle karşılık vermekten hiç sıkılmıyorlardı. Hâlil Efendi Anadolu Kavağı’nda ufak bir memurdu. Ailece düştükleri sıkıntıya bir çare bulmak için İrgat Pazarı’nda tasarruf ettikleri bir dükkânı satarak biraz para almak üzere İstanbul’a gelmişlerdi. Gazetelere: “Nakdiniz varsa işletelim. Yoksa teminat üzerine pek hafif şartlarla istediğiniz kadar hemen para verelim.” tarzında ilânlar vererek müşteri çeken idarehanelere Hâlil Efendi hep birer birer başvurdu. Bu işleticilerden çoğunun borçluların canlarını yaktıklarını anladı. En uygun şartla işi bitirinceye kadar İzzet Efendi ailesi nezdindeki misafirlikleri mecbur uzayacaktı.

Bir gün hane sahipleri bir odaya toplandılar. Kapıyı sıkıca örttükten sonra bu misafirlerden kurtulmak çarelerini aralarında müzakereye giriştiler. Büyük Hanım diyordu ki:

- Kilere gidip zahireye bakmaya korkuyorum. Bin türlü sıkıntılar, fedakârlıklar, üzüntülerle kış için biriktirdiğim, sakladığım öteberiden tane kalmayacak. Böyle günde tencere doluları yemek pişiyor, yine doymuyorlar. Yarabbi şükür dediklerini iştmedim. Aman o çocuklar maşallah büyüklerden fazla yiyorlar.

Zarafet:

- Nesine maşallah hanımcığım, boğazlarına kurt düşsün... Sakın kilere bakma yüreğine iner. Ne tereyağı kaldı ne zeytinyağı... Ne pirinç, ne şeker, ne fasulye... Kiler tamtakır oldu. Sokağın köpekleri doyar, damların kedileri doyar, bu iki obur yumurcak doymaz. Tencereler daha ateşte iken karşıma dizilip de: “Dadı yemek pişti mi? Acıktık. İçimiz bayılıyor. Körükle de çabuk pişsin.” deyişlerini bir işitseniz kendinizi zapt edemezsiniz. Bazen öfke benim de tepeme çıkar, bağırırım. Haydi, oradan. Ben mutfağa gelen çocukları sevmem. Çekiniz arabanızı. Şimdi sizi bir güzelce körüklerim ha! Bir gün arkalarından ucu ateşli odunla koştum da anaları bana surat etti. A çekilir mi bu? Kaç defa daha soğumadan imambayıldının içine kirli parmağını sokarken gördüm. Ağzına götürüyor emiyor. Tekrar, yine sokuyor. Bunun bir çaresine bakınız...

Evin kızı Cezalet Hanım dışarıya kulak kabartarak:

-Dadı yavaş söyle... Merdiven başında bir patırtı var... Galiba biri bizi dinliyor...

Zarafet köpürerek:

- Umurumda değil, dinlesin... Korkum yok. Ben ona taşlıkta kaç defa başa kaka söyledim de anlamamazlıktan geldi... Ben de olsam öyle yaparım. Hazır ev, hazır yemek, hazır yatak... Her zevkleri yerinde... Bu rahatı bırakıp da giderler mi hiç?

Cezalet Hanım:

- Dadı sus azıcık da ben anlatayım...

- Anlat yavrum, anlat gülüm, anlat elmasım... Yedi mahâlle bir araya toplanıp da kırk gün kırk gece anlatsak bu dert yine bitmez. Sen anlattığın kadar anlat, ben de yine anlatırım.

Cezalet Hanım:

- Misafir hanım geldiğinin ikinci günü sokağa çıkacağını söyledi. Benden bir çarşafı bir ayakkabı istedi. Kendi ayakkabıları ayaklarını sıkıyormuş... Fakat kendi çarşafını niçin giymek istemiyor bilmem...

Zarafet:

- Aaa... Sebebinin anlamadın mı? Alacaklılar sokakta onu çarşafından tanıyorlar da onun için başka çarşaf giyiyor, yüzünü de sımsıkı örtüyor...

- Dadıcığım bir parçacık sus...

- Sustum... Sustum... Ha sen söylemişsin yavrum... Ha ben söylemişim... İkimiz canciğer... Birbirinden farkımız var mı?

Cezalet Hanım:

- Artık her sokağa çıkışında âdet edindi. Çarşaf bizden... Ayakkabı bizden... Ah anneciğim yeni iskarpinlerimin ne hâle geldiklerini görsen gözlerin dolar... İçi oyulmuş kavun dilimine döndüler...

Büyük Hanım başı ağrıyormuş gibi şakaklarını avuçlarının arasında sıkarak:

- Bu beladan ne vakit kurtulacağız. Başımızdan ne zaman gidecekler?

Zarafet:

- Onlar buraya ödünç para bulmaya geldiler. Buluncaya kadar oturacaklar...

Şimdi para nerede?

Dışardan küt küt kapı vurulur. Odadakiler şaşalayıp birbirine bakarlar...

Büyük Hanım:

- Kim o?

Zarafet:

- Kim olacak misafir hanım...

Büyük Hanım:

- Duyduysa pek ayıp oldu. Dışardan:

- Lütfen kapıyı açınız efendim...

Zarafet kapıyı açar. Misafir hanım çarşaflanmış, koltuğunda iri bir bohça, iki çocuğunun ortasında, ağlamadan gözleri kızarmış mahzun bir çehreyle gözükerek:

- Allahısmarladık hanımlar. Affedersiniz, böyle günde çok rahatsız ettik efendim. Haftalarca sayenizde yedik, içtik. Misafirperverliğinizin şükürünü edadan aciziz hanımlarım. Helal ediniz efendim.

Misafirin ağlamış mahzun yüzü, af dileyici sözleri ev sahiplerine çok dokunur.

Büyük Hanım:

- A hanımcığım neye rahatsız olalım. Başımızın üstünde yeriniz var. Böyle birkaç hafta değil kırk yıl otursanız vallahi yüksünmeyiz... Böyle birdenbire ne oldunuz efendim...

Cezalet Hanım:

- Bir kusur mu ettik? Gücendirdik mi kardeş? Böyle birdenbire niye kalktınız?

Vallahi salıvermeyiz. Bırakmayız. Zarafet büyük bir vaveyla ile çırpınarak:

- Olur mu hiç? Bırakır mıyız sizi biz, yağma yok kuzum yağma yok... Gelmesi sizden gitmesi bizden... (mendilini çıkarıp ağlayarak) A... canciğer gibi alıştım. Evin içi tıssss... Sessiz kalacak... Mümkün değil salıvermeyiz... (Çocukların yanaklarını okşayarak) Aha benim tontonlarım... Haydi geliniz mutfağa... Bakınız dadınız size neler pişirecek...

Hüseyin Rahmi Gürpınar

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

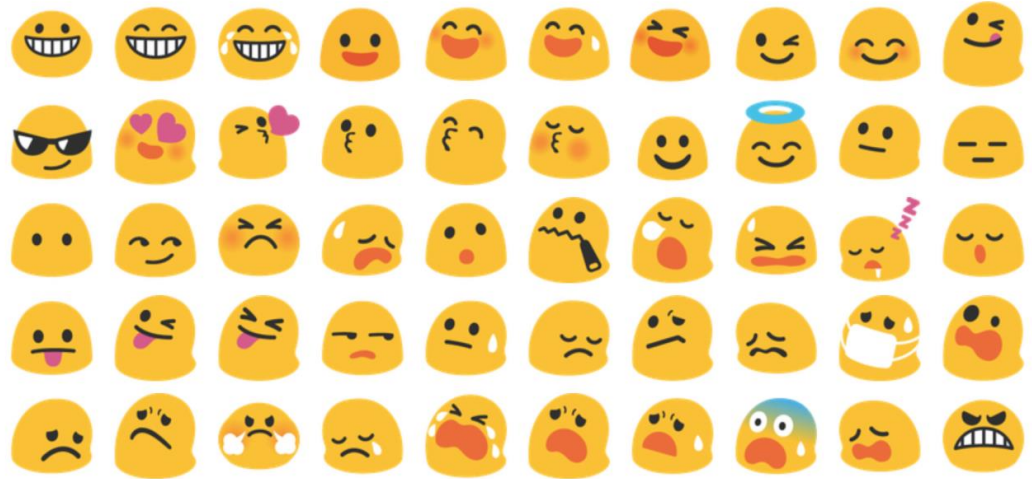
Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyedeki olaylar hangi bölümde sonuçlanmaktadır?

Hikâyenin mesajı hangi bölümde verilmektedir?

Sizce hikâyede insanı etkileyen asıl bölüm hangisidir?

Öğrencilerin cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Öğrencilerin cevapları sonucunda bulunan bölüm italik hâle getirilir. Sonrasında öğrencilere bu bölümün çözüm bölümü olduğu söylenir. Öğrencilere çözüm bölümünün özelliklerinin neler olduğu sorulur ve biraz önceki soru ve cevaplardan hareketle cevaplamaları istenir. Öğrencilerin “Hikâyedeki olayların sonuçlandığı bölümdür. Hikâyenin mesajı bu bölümdedir. Serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu olması gerekir.” ifadesine uygun bir cevap vermeleri sağlanır. Bunun için verilen cevaplara bağlı olarak anlık soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. Ayrıca öğrencilerden aşağıdaki emojilerden hangilerinin bu hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümleriyle uyumlu olduğunu söylemeleri istenir (Süre: 20 dakika):



Ç. Yazma

Gösterip yaptırma tekniğinin son adımı olarak öğrencilerden serim ve düğüm bölümleri verilmiş, çözüm bölümü ise boş bırakılmış olan “Dişçi” adlı hikâyenin çözüm bölümünü, hikâyenin sonundaki emojiadaki duyguya uygun olarak tamamlamaları istenir.

Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Birinci dersteki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

DIŞÇI

Çekmeyen bilmez derler: Hoş insanlar içinde çekmeyen de pek azdır ya, bu diş ağrısı ne belalı şeymiş. Vücudun başka yerleri hastalanırsa kafa gene idare eder de, kafa beyin hastalanırsa vücut ne yapsın?

Bir keresinde bizim hanımın dişleri apse yapmıştı; dört tarafı karla kapanmış bir köydeydik. Ne doktor var, ne berber, yollar da açık değil ki vilayete gidesin... Bir hafta bir odanın içinde, kafesteki aslan gibi karşılıklı dolaşıp durduk; kadıncağız zırlı zırlı ağladı. Her ne hâl ise... Şimdi, Allaha şükür, doktoru olan bir yerdeyiz. Yollar da, kışın kar fırtınaları olmazsa, vilayete götürür adamı. Ama dişçi yok burada da. Doktor ilaç verir ama sıkıya geldi mi ötesine karışmaz, hadi bir araba masraf edip vilayete taşın bakalım. Canımıza tak dedi yani. Bir gün kulaktan kulağa bir müjde yayıldı: Ziraat memurunun kardeşi Adana'da bir dişçi yanında kalfaymış. Biraz takım taklavat düzüp buraya gelmek istiyormuş ama ruhsatıyesi falan olmadığı için çekiniyormuş; hâkim, kaymakam falan ne diyeceklermiş, bir sormalıymış. Zemin yoklandı; onlar da aynı dertten şikâyetçi zaten; "Bizim resmen haberimiz olmasın." dediler. Nihayet dişçi çıkageldi bir gün.

Takımları falan pırıl pırıldı. Şöyle bir yokladım. Epey şey biliyor. Pratik tarafına ise hiç diyecek yok. Dişten zoru olmayanlar bile ne olur ne olmaz diye bir uğrayıp tamir faslına giriyorlar. Doldurmalar, kaplamalar, köprüler, hatta protezler... Köylüler hele... Zavallıcalar öyle memnun ki yere kazık çakıp dişini ona iple bağlayarak asılmaktan, ipi kapıya bağlayıp, bir tekme savurarak dişini fırlatmaktan; hatta mavzer kurşununa bağlayıp uçurmaktan kurtuldular. Hepsi rahat nefes aldılar.

Günlerden bir gün, Murtaza Bey'in de diş ağrımış, methini kulaktan duyduğu dişçiye gitmiş. Dişçi, ağrıyan bir çürük diş çekmiş, birini doldurmuş, öteki çürükler için de : "Bunlar açık duruyor, apse yapar, şişer, vaktinde tedbir alalım." demiş. Ağamız o günkü faaliyeti yeter bulup çıkmış. İki gün sonra Murtaza Bey'i Çopur İlyas'ın

kahvesinde gördüm: Yüz göz şişmiş, başı boynundan itibaren sanlı. Çehresi kıpkırmızı olmuş.

- Yahu geçmiş olsun, Murtaza Bey... Hayırdır inşallah?

Zaten gürlüyormuş herhâlde, benim sözüm üzerine de patladı:

- Memlekete ipsiz mi geliyor, hayırsız mı geliyor! Milleti mi dolandıracaklar?

Hiç bakan var mı? Kaymakamı görmezden gelir, hâkimi vız geçer... İyi ki çenemizi kafamızı da koparıp elimize vermediler.

- Canım seni oraya zorlan götürmediler ya... Beğenmiyorsan gitmeseydin.

- Şu lafi kanun kitap bilmeyen biri dese neyse... Benim gibi adama nasıl dersin bunu? Diplomasız, ruhsatsız dişçilik edene ne yaparlar sen bilmez misin? Her tarafa şikâyet edeceğim.

Ortada bir gayri resmîlik, kanuna aykırı, ruhsatsız iş var. Çok üzüldüm. Hem dişçisiz kalacağız hem bir sürü insanın başı belaya girecek. Kahvede Kôr Hacı'yı gördüm, derdimi ona açtım. Hacı hemen çözümünü buldu:

- Murtaza Bey'in parasını geri versinler. Dişini de yapsınlar. Bak gör!

Bu fikir benim de aklıma yatmıştı, hemen dişçinin yanına gittim.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



Muhtar Kôrükçü
(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazdığı çözüm bölümleri yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU

[illegible]

7. Başlık Koydum

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Başlık Koydum
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Konuya uygun bir başlık belirler. Dikkat çekici bir başlık belirler. Hikâyede anlatılanları kapsayan bir başlık belirler.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	hikâye, başlık
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Soru-cevap (dikkat çekme), Amaçlı Okuma (uygulama bölümü, yazma bölümü), Görsel Okuma (dikkat çekme bölümü, uygulama bölümü, yazma bölümü).
Kullanılan Materyaller:	Aile Fotoğrafları, Hikâye Görselleri (.jpeg formatında), 1924 Adlı Kitap ve Kapak Görseli (.jpeg formatında), “Çocuk ve Baloncu” Hikâyesi, Yazma Araçları, Bilgisayar, Projeksiyon.
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken yanlarında aile fotoğraflarından birini getirmeleri istenir.
Dikkat Çekme	Gönüllü öğrenciler, aile fotoğraflarını gösterir, isterlerse fotoğrafı tanıtabilirler. Aile fotoğrafı sınıfça görsel okuma yapılarak incelenir. Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin bu ailenin aile içi ilişkileri hakkında tahminde bulunmaları ve bu tahminlerini sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Tahminlerin doğru olup olmadığı öğrenciye sorulur. Bir görselin bir kitapla anlatılacak kadar bilgiyi sunabileceği vurgulanır. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	1924 adlı kitap öğrencilere gösterilir, kapak fotoğrafı projeksiyona yansıtılarak görsel okuma yapılır. 1924 adlı kitaba bu başlığın verilme sebebinin eserin kapakta yer alan 1924 yılında çekilmiş bir fotoğraf üzerine kurgulanması olduğu söylenir. “Çocuk ve Baloncu” hikâyesinin başlığı ve içeriği üzerinde durulur. Süreçte öğrencilere yönlendirici sorular sorulur ve cevaplar alınır. Öğrencilerin cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir, cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Öğretmen

	öğrencilerden hikâyenin başlığı ve içeriği arasında nasıl bir ilişki olması gerektiği sorusunu bu etkinlik doğrultusunda cevaplandırmalarını ister. Doğru cevap veremeyen veya verdiği doğru cevabın nedenini söyleyemeyen öğrenciler için anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Öğrencilerden projeksiyona yansıtılan görselden hareketle “Tembellik” başlıklı bir hikâye yazmaları; hikâye yazdıktan sonra buna iki farklı başlık daha bulmaları istenir. Yazarken hikâye yazmayla ilgili bütün bilgilerini kullanmaları söylenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları başlık ve hikâyeler, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen etkinlikten önceki haftanın son dersinin bitişinde şu açıklamayı yapar:

Çocuklar bir sonraki derste yanınızda aile fotoğraflarınızdan birkaçını getirmenizi istiyorum. Fakat fotoğraf getirmek zorunda değilsiniz. Sadece isteyenler getirsin.

B. Dikkat Çekme

Gönüllü öğrenciler, aile fotoğraflarını gösterir, isterlerse fotoğrafı tanıtabilirler. Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, diğer öğrenciler de derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. İstekli öğrencilerden birinin aile fotoğrafı sınıfça görsel okuma yapılarak incelenir. Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin bu ailenin aile içi ilişkileri hakkında tahminde bulunmaları ve bu tahminlerini sözlü olarak ifade etmeleri istenir. Bir görselin bir kitapla anlatılacak kadar bilgiyi sunabileceği vurgulanır.

Çocuklar sizce bu fotoğraftaki aile birbirini sevmekte midir, bu fotoğraf üzerinden başka ne gibi çıkarımlarda bulunabiliriz?

Cevaplar alındıktan sonra fotoğraf sahibi öğrenciye bu tahminlerin doğru olup olmadığı sorulur.

Fotoğraf getiren öğrenci olmaması durumunda aynı etkinlikler öğretmenin yanında getirdiği fotoğraf üzerinden yapılır. Öğretmen, bir görselin bir kitapla anlatılacak kadar bilgiyi sunabileceği vurgulayarak dersin bu bölümünü bitirir. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Önce 1924 adlı kitap projeksiyondan öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden kitabın başlığının niçin 1924 olduğuna yönelik tahminlerini söylemeleri istenir. En çok üç öğrencinin cevabı alındıktan sonra 1924 adlı kitaba bu başlığın verilme sebebinin eserin kapakta yer alan 1924 yılında çekilmiş bir fotoğraf üzerinde kurgulanması olduğu söylenir.



Ardından “Çocuk ve Baloncu” hikâyesinin kısaltılmış hâli öğrencilere dağıtılır ve öğrenciler

ÇOCUK VE BALONCU

Bir süredir mahâlleye bir baloncu geliyordu. Hemen hemen her gün ve aşağı yukarı aynı saatlerde, elinde kocaman bir balon kümesiyle köşeden görünür “Balonlar! Renk renk balonlar!” diye bağırarak ağır adımlarla sokağı boydan boya geçer ve öteki köşeden dönüp görünmez olurdu. Küçük çocuk, onun gelişini her gün heyecanla bekliyordu. Baloncuyu büyülenmiş gibi şaşkınlıkla izlerken “Bizim eve sığmaz.” dediği çok sayıda balonun adamı nasıl olup da havaya kaldırmadığını çok merak ediyordu. Baloncu önde, küçük çocuk arkada mahâlleyi baştan sona birlikte geçiyorlardı. Baloncu ara sıra dinlenmek için durduğunda o da duruyor ve sonra yine izlemeyi sürdürüyordu. Yine bir gün baloncu dinlenmek için durduğunda küçük çocuk bütün cesaretini toplayarak yanına gitti. Önce balonları yakından bir süre izledikten sonra “Baloncu amca!” dedi. “Biliyor musun, benim hiç balonum olmadı.”

Adam, çocuğu şöyle bir süzdükten sonra “Paran var mı?” diye sordu. “Bayramda vardı.” diye atıldı çocuk. “Önümüzdeki bayram yine olacak.” “Öyleyse bayramda gel. Acelem yok, ben beklerim.” Çocuk sessizce adamın yanından ve renk renk balonlardan uzaklaştı. Gözlerinden yaşlar boşanıyordu ve sanki yürümeye gücü kalmamıştı. Henüz on adım atmamıştı ki geri dönüp balonlara bakmak istediğinde gözlerine inanamadı. Balonlar her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yolun kenarındaki büyük ağacın dallarına takılıp kalmıştı. Çocuk, gördüğü manzara karşısında donup kalmıştı ağaçtaki balonlara bakarken baloncu ona seslendi:

“Küçük, balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.” Baloncunun önerisini duyan küçük çocuk, önce kulaklarına inanamadı. Sonra yıldırım gibi ağacın altına geldi, ayakkabılarını son sürat ayağından çıkarıp ağaca tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarına batan ve canını yakan akasya ağacının dikenlerini duyumsatmıyordu bile.

Nihayet balonlara ulaşmıştı. Bir süre onları izledi. Sonra dikkatlice balonları ağacın dikenlerinden koruyarak dallara dolanmış ipleri çözüp baloncuya uzattı. Sadece bir balon, diğerlerinden ayrılıp biraz daha yukarı çıkmış ve dalların arasında sıkışıp kalmıştı. Çocuk onu da kurtarmaya çalışsa biliyordu ki ağacın dikenleri balonu patlatacaktı. İster istemez ağaçtan aşağı indi, ayakkabılarını giyip adamın kendisine vereceği balonu heyecanla beklemeye başladı. Ama baloncu hiç oralı değildi. İpleri eline sıkıca doladıktan sonra yavaş yavaş sokağın sonuna doğru yürümeye başladı. Çocuk şaşırıldı. “Hani balonlardan birini bana verecektiniz?” diye sordu. Adam:

“Seninki ağaçta kaldı evlat, istersen çık al.” Çocuğun ayakta duracak gücü kalmamıştı. Kaldırım kenarına çöktü. Bir dönüp köşede kaybolmak üzere olan baloncuya ve balonlarına, bir de ağacın tepesindeki kıpkırmızı balona baktı ve “Olsun!” diye mırıldandı. “Olsun! Ağacın üzerinde kalsa da bir balonum var ya artık.”

Yücel Aksoy

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Çocuk ve Baloncu hikâyesinin başlığı ve içeriği üzerinde durulur. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Başlık konuya uygun mudur?

Başlık dikkat çekici midir?

Başlık hikâyede anlatılanları kapsamakta mıdır?

Öğrencilerin cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir, cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Öğretmen öğrencilere hikâyenin başlığı ve içeriği arasında nasıl bir ilişki olması gerektiğini sorar. Öğrencilerin “Konuya uygun olmalı, dikkat çekici olmalı ve hikâyede anlatılanları kapsamalıdır.” ifadelerine uygun cevapların verilmesi sağlanır. Doğru cevap veremeyen veya verdiği doğru cevabın nedenini söyleyemeyen öğrenciler için anlık ek soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. (Süre: 20 dakika)

Ç. Yazma

Öğrencilerden projeksiyona yansıtılan görselden hareketle “Tembellik” başlıklı bir hikâye yazmaları ve bu hikâyeye farklı iki başlık daha bulmaları istenir.



Yazarken hikâye yazmayla ilgili bütün bilgilerini kullanmaları söylenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Birinci dersteki etkinlikte yaptıklarımızı göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma çalışmaları yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU

	bölümünde kullanılacağını sorar. Öğrencilerin cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir, doğru değilse yönlendirme yapılarak doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Gösterip yaptırma tekniğinin son adımı olarak bir Kastamonu-Karabük gezisi hakkında bilgi veren tablo projeksiyondan öğrencilere gösterilir ve öğrencilerden bu tablodaki verilerden hareketle görselden hareketle hikâye yazmaları söylenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Yazma için verilen süre tamamlandıktan sonra öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazıları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğrencilerden bir sonraki derse kadar sanki bir Karadeniz gezisi yapacaklarmış gibi internetteki tur seçeneklerini araştırmaları istenir. Bu konuda seyahat şirketinden bilgi alacak olsalardı neleri sorabilecekleriyle ve muhtemelen alacakları cevaplar ile ilgili notlar almaları istenir.

Çocuklar gerçekten geziye çıkacakmışsınız gibi bir araştırma yapın. Eğer müşteri temsilcisini arasaydınız hangi soruları sorardınız ve muhtemelen hangi cevapları alırdınız? Bu konuyla ilgili de bir konuşma metni hazırlayın. Bir sonraki derste araştırma sonuçlarınızı ve hazırladığınız konuşma metinlerinizi getirin.

B. Dikkat Çekme

Soru-cevap tekniğiyle öğrencilere buldukları turlardan hangisinin daha cazip olduğu sorulur. Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. Ardından araştırmanın ikinci aşamasına yönelik soru sorulur:

Evet çocuklar turlarla ilgili hangi bilgileri edindiniz ve bu bilgiler doğrultusunda müşteri temsilcisiyle nasıl bir diyaloga gireceğinizi düşünüyorsunuz?

Gönüllü olan en fazla üç öğrenciye söz hakkı verilir. Ardından öğretmen, internetten bulduğu gezen mutlu insan fotoğraflarını öğrencilere gösterir ve her gezinin keyifli olup olmayacağına ilişkin bir tartışma başlatır. (Süre: 10 dakika)





Çocuklar gördüğünüz gibi bu fotoğraftaki insanlar gayet mutlu ve hâllerinden memnun görünüyorlar. Sizce her gezi veya yolculuk keyifli mi olur?

C. Uygulama

Öğretmen, birkaç hafta önce işledikleri hikâyenin serim bölümüyle ilgili hangi bilgileri hatırladıklarını öğrencilere sorar. Öğrenci cevapları doğruysa sürece devam edilir; doğru değilse serim bölümünün ne olduğu bir cümle ile açıklanır:

“Serim bölümünde hikâyedeki olaylar başlar; zaman, kişiler, mekân ve kurgusal atmosfer hakkında bilgi verilir.”

Bu açıklamadan sonra aşağıdaki hikâye metni projeksiyonla yansıtılır ve sessiz okuma yapılır:

KURABİYE HIRSIZI

Bir gece, kadının biri havaalanında bekliyordu. Uzun boylu, esmer ve gergin görümlü kadın sıkıntıyla saatine baktı. Uçağın kalkmasına daha epeyce zaman vardı. Havaalanındaki dükkândan bir kitap ve bir paket kurabiye alıp kendisine oturacak bir yer buldu.

Kendisini kitabına kaptırmış olmasına rağmen yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde aralarında duran paketten bir kurabiye aldığını fark etti; ne kadar görmezden gelse de. Bir taraftan kitabını okuyup kurabiyesini yerken bir taraftan da gözü saatteydi. Kurabiye hırsız kurabiyeleri yavaş yavaş tüketirken kadının kulağı da saat tik taklarındaydı ama tik taklar sinirlenmesini engellemiyordu. Kendi kendine düşünüyordu: “Kibar bir insan olmasaydım şu adamın gözünü morartırdım!” Kurabiyeye her uzandığında adam da elini uzatıyordu. Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca “Bakalım şimdi ne yapacak?” dedi kendi kendine. Adam yüzünde asabi bir gülümsemeyle son kurabiyeye uzandı ve kurabiyeyi ikiye böldü. Kadın kurabiyeyi adamın elinden kapar gibi aldı ve “Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba adam; üstelik bir teşekkür bile etmiyor!” diye düşündü. Hayatında bu kadar sinirlendiğini anımsamıyordu. Uçağın kalkacağı anons edilince derin bir nefes aldı ve rahatladı. Eşyalarını topladı ve çıkış kapısına yürüdü. Kurabiye hırsızına dönüp bakmadı bile.

Uçağa bindi ve rahat koltuğuna oturdu. Daha sonra kitabını almak üzere çantasına uzandı. Birden gözleri şaşkınlıkla açıldı. Gözlerinin önünde bir paket kurabiye duruyordu! Çaresizlik içinde inledi: Bunlar benim kurabiyelerimse ötekiler de onundu ve benimle her bir kurabiyesini paylaştı! Üzüntüyle, özür dilemek için çok geç kaldığını anladı. Kaba ve cüretkâr olan kurabiye hırsızı kendisiydi.

Valerie COX

Metin öğrencilerle birlikte incelenir. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyede kişiler hakkındaki bilgiler ağırlıklı olarak hangi bölümde yer almaktadır?

Hikâyede zaman unsuru ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyede mekân unsuru ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyede kurgusal atmosferi ilk olarak hangi bölümde belirtilmiştir?

Hikâyedeki olaylar hangi bölümde başlamıştır?

Öğrencilerin cevapları alınır. Verilen cevaplar doğruysa süreç devam eder, doğru değilse yönlendirme ve ipuçlarıyla öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları sağlanır. Öğrenci cevaplarıyla bulunan kısım projeksiyondan italik hâle getirilir. Bu kısmın hikâyenin hangi bölümü olduğu öğrencilere sorulur. Doğru cevaba ulaşılması için gerekirse soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir. Ardından bir Karabük-Kastamonu gezisi hakkında bilgi veren aşağıdaki tablo öğrenciler tarafından projeksiyondan incelenir. Öğrencilere bu tablodaki verilerden hareketle bir hikâye yazılması hâlinde hangi saatlerin serim bölümünü oluşturabileceği sorulur. Doğru cevap için yönlendirici sorular üretilebilir. (Süre: 20 dakika)

Gezilecek Faaliyet	Yer-	Planlanan Saat	Gerçekleşen Saat	Açıklama
Pamukkale		10.30	10.32	Güneşli hava.
Laodikya		11.25	11.55	Parçalı bulutlu hava.
Yemek Molası		13.00	13.48	Hizmet yavaş.
Çamlık Mesire alanı		14.50	15.35	Yağmurlu hava. Yürüyüş parkuru çamurlu
Dönüş yoluna çıkma		16.30	17.00	Otobüs yolda arıza yaptı.
Uşak'a varış		19.00	22.30	

Ç. Yazma

Bir Karabük-Kastamonu gezisi hakkında bilgi veren tablo projeksiyondan öğrencilere gösterilir ve öğrencilerden bu tablodaki bilgileri de kullanarak bir hikâye yazmaları istenir.

Gezilecek Yer-Faaliyet	Planlanan Saat	Gerçekleşen Saat	Açıklama
Kastamonu Kalesi	10.30	10.32	Güneşli hava.
Şaban-ı Veli Türbesi	11.25	11.25	Parçalı bulutlu hava.
Liva Paşa Konağı	13.00	13.05	Temiz, yemekleri lezzetli
Saat Kulesi	14.50	14.50	Hava ılık, yürümek için ideal
Dönüş yoluna çıkma	16.30	16.35	-
Karabük'e varış	19.00	19.00	-

Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Hikâye ile ilgili bütün öğrendiklerinizi göz önünde bulundurunuz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma çalışmaları yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlışı çok olan öğrencilerin bütün yanıışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanıışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU														
	Serim bölümünü hikâyenin girişı şeklinde kurgular.													
	Serim bölümünde kurgusal atmosferi tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyedeki kişileri tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyenin geçtiğı mekânı tanıtır.													
	Serim bölümünde hikâyenin zamanını tanıtır.													

9. Bir Film Bir Hikâye

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Bir Film Bir Hikâye
Önerilen Süre:	30 + 30 Dakika
Öğrenciden Beklenenler	Düğüm bölümünü serim bölümüyle uyumlu şekilde kurgular. Düğüm bölümünde serim bölümünde başlayan olayı geliştirir. Düğüm bölümünde başlatıcı olaydan yola çıkarak ana sorunu ortaya atar. Düğüm bölümünde okuyanda merak duygusu uyandırır.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	Ana sorun, olay, merak
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Görsel Okuma (uygulama bölümü, yazma bölümü), Gösterip Yaptırma (yazma bölümü), Görselden Hareketle Yazma (yazma bölümü.)
Kullanılan Materyaller:	Düşünen Hindi çizgi filmi (Kaynak: TRT Arşiv. Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=LIZgqa8gRg0), “Zincir” adlı hikâye, yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon.
Etkinlik Öncesi	Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken en sevdikleri filmin hikâyesini

Hazırlık Çalışmaları	kısaca yazarak getirmeleri istenir.
Dikkat Çekme	Öğrencilerden yazdıkları film hikâyelerini okumaları istenir. Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. İki öğrenciye söz hakkı verildikten sonra her filmin bir hikâyesinin görsel ve işitsel hâle getirilmesiyle ortaya çıktığı belirtilir. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Öğretmen öğrencilere düğüm bölümüyle ilgili hatırlatmalarda bulunur ve örnek olarak bir hikâye okunur. Hikâyesinin düğüm bölümü önceki bilgilerden hareketle bulunur. Ardından “Düşünen Hindi” adlı çizgi film izletilir ve bu çizgi film bir hikâye olsaydı düğüm bölümü hangi kısım olurdu sorusunu cevaplamaları, istenir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Öğrencilere ilk derste izlenen filmde hareketle bir hikâye yazmaları söylenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazdıkları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğrencilerden bir sonraki derse gelirken en sevdikleri filmin hikâyesini kısaca yazarak getirmeleri istenir.

B. Dikkat Çekme

Öğrencilerden yazdıkları film hikâyelerini okumaları istenir. Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, cesaretsiz öğrenciler derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. İki öğrenciye söz hakkı verildikten sonra öğretmen aşağıdaki ifadelerle dersin bu bölümünü bitirir:

Çocuklar gördüğünüz gibi her filmin bir hikâyesi var. Aslında her film, bir hikâyesinin sesli ve görüntülü teknolojilerle yeniden üretilmesidir. Bu bakımdan filmlerde temel hikâye unsurlarını, olay örgüsünü bulmak mümkündür. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Öğretmen, birkaç hafta önce işledikleri hikâyesinin düğüm bölümüyle ilgili hangi bilgileri hatırladıklarını öğrencilere sorar. Öğrenci cevapları doğruysa sürece devam edilir; doğru değilse düğüm bölümünün ne olduğu bir cümle ile açıklanır:

Düğüm bölümü hikâye, fabl, masal gibi türlerde bulunur ve metindeki olayların gelişmeye başladığı bölümdür. Hikâyesinin sonuçlarına ilişkin ipuçları içerir ve merak uyandırıcıdır. Serim ve çözüm bölümleriyle uyumlu olması gerekir.

Ardından aşağıdaki hikâye öğrencilerle birlikte incelenir.

ZİNCİR

...

Karşıdaki komşum, yabancı subayın Buldok cinsi bir köpeği vardı. İri kafalı, koca enseli, iki dişi daima meydanda, yanakları kof ve sarkık, burnu çökük, ters bir köpek... Bana Buldok suratı; bütün dişleri söküldükten sonra acemi bir dişçiye tam takım diş yaptırıp da çene kemikleri çökerek yüzü tanınmayacak şekle giren eski somurtkan memur tiplerini hatırlatır.

Buldok, değişiklik olsun diye, sanki asıl yüzüne korkunç, tasalı, kötümser bir karnaval maskesi geçirmiş bir köpektir. Dikkat ederim, bu iğreti kara suratı düşürmemek ister gibi boynunu dimdik tutar.

Komşunun Buldok'u suratına, gördüğüm maskelerin en sertini, en titizini, gösterişlisini asmıştı. Dünyaya parçalanıp yok edilecek gereksiz, zararlı, iğrenç bir şeymiş gibi kin ile anarşist gözü ile bakıyordu.

Günde iki kere, Senegalli iri yarı, ürktücü bir erkardif kömüründen yaratılmış, et ve kasları ziftle yoğrulmuş bu ilginç kişi— onu zincirinden sıkı sıkı tutup hava aldirmaya çalışıyordu.

Fakat ne zorlukla... 0 köpek, koskoca, kapkara adamı, san. ki, iri şilepleri çekip götüren römorkörler gibi sürüklüyordu.

Hayvan, her an soluk soluğa, kulaklar dimdik, gözler fırıl fıs rıl ve yüzü öfkesinden karmakarışık, bumburuşuk!..

Zincirden boşanıverse, kuşkusuz, önüne insan ve hayvan ne gelirse, neresi gelirse, hemen mengene gibi tuttuğunu bırakmaz, sert, yaylı çenesinde parçalandığını, koptuğunu göreceğiz. Hele bir kedi, bir köpek geçmiyor mu, "Juju" hırsından boğuluyor. Ne havlamalar, ne ulumalar, ne inlemeler!.

Zavallı Senegalli, bir türlü söyleyemediği "j"leri değiştirerek:

— Susu! Susu! diye ne kadar bağırır, hatta belindeki kayışla vursa boş... Juju kıyamet koparıyor, hırlıyor, eşiniyor, atılıyor, tutulmaz bir duruma geliyor. O zaman, ister istemez, çeke çeke, koparır gibi yeniden eve sokuyorlar. Balkondan uzanan penyuvarlı ve dağınık saçlı bir Frenk karısı, ıslak köpek tüyü gibi koktuğu aldanişı veren etekleri havalanarak ilgileniyor:

— Juju! Juju! Şeri. . .

Ve sokağın dinginliği de geri geliyor.

Kendi kendime soruyorum:

— Bir gün, zinciri kopuverince ne olacak? Acaba ne kıyametler kopacak?

Sonunda, bir gün, bu korktuğum, beklediğim, merak ettiğim olay gerçekleşti; Juju'nun zinciri, zencinin elinde kaldı. Köpek mancınıktan kurtulan bir taş gibi fırlamış, bir an içinde gözden kaybolmuştu. Arkasından yetişemediler, gittikçe uzaklaşan ve sokaklar arasında gittikçe sönerek yankılanan havlamalar, o kadar!

"Buldok" kasabayı altüst etmeye gitmişti; kim bilir ne facialar işitecektik?

Hâlbuki öyle olmadı:

İki gün sonra Juju'yu zincirinde çok durgun gördüm. Demek ki dönmüş veya bulunmuştu ve kuşkusuz ki daha azılı yerli köpeklere rastlamış, el sillesini tatmış, yersiz, yurtsuz kalmış, hanyayı Konya'yı öğrenmiş, açlığı denemiş, Senegalli bekçisini Penyuvarlı gözcüsünü arkasında bulamayınca bütün azgınlığını, kaba sığmayan öfkesini bırakmış, sünepeleşmişti.

Hava almaya çıkardıkları zaman, artık özgürlük eskisi kadar ona çekici görünmüyordu; zinciri dayanılmaz bir yük gelmiyordu.

Hatta, daha sonraları, askerin yanında bağırsız dolaşmaya koyuldu; ayakları dibinde zincirsiz ve uslu yürüyor, dünyaya filozof gözüyle, öfkeyle değil, düşünceli bakıyordu. Bu gözler, anlamaya başladığı dünyayı artık tartıyordu.

O eski korkunç yaratık, zinciri çıkınca, basbayağı bir köpek olmuştu. Önceleri yanına yaklaşamayan mahalle çocukları etrafını sarıyorlar:

— Susu! Susu! diye alay ediyorlardı. Aldırmıyordu bile... Çünkü bütün gösterişini, kahramanlığını o kopmayacak sandığı zincire borçlu idi.

İnanıyorum ki Juju'nun tasalı gözlerinden ara sıra, uzak, şanlı bir hatıra gibi bu zincir geçiyor, köpek, zincirini arıyordu...

Refik Hâlit KARAY

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Öğrencilerle birlikte metin incelenir. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
Olaylar hangi bölümde gelişmeye başlamıştır?

Merak uyandıran asıl bölüm hangisidir?

Hikâyedeki ana sorunun ortaya atıldığı bölüm hangisidir?

Öğrenci cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Bulunan kısım italik hâle

getirilir. Öğrencilere bu kısmın hikâyesinin hangi bölümü olduğu sorulur. Gerekirse verilen cevaplara bağlı olarak anlık soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.

Ardından “Düşünen Hindi” adlı çizgi film öğrencilere izletilir ve şu soru öğrencilere yöneltilir:

Bu çizgi film bir hikâye olsaydı düğüm bölümü hangi kısımlar olurdu?

Öğrencilerin “Nasreddin Hoca’nın papağan pazarlığına şahit olduktan sonra, eve gidip hindisini getirmesi. Onu pazarda satmak için bir satıcıya vermesi ve hindi için müşterilerin fiyat teklif etmeleri düğüm bölümünü oluştururdu.” cevabını vermeleri sağlanır. Bunun için anlık sorulara ve yönlendirme ifadelerine başvurulabilir. (Süre: 20 dakika)

Ç. Yazma

Öğrencilere ilk derste izledikleri çizgi filmdeki fıkrayı geliştirerek bir hikâye yazmaları söylenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere aşağıdaki hatırlatmalar yapılır:

Hikâye ile ilgili öğrendiklerimizi göz önünde bulundurunuz.

Hikâyenizde konuşmalara da yer veriniz.

Aklınıza takılan noktaları sorabilirsiniz.

Yazılarınızda genel kompozisyon kurallarına uymalısınız.

Yazarken imlâ ve noktalamaya dikkat etmelisiniz.

Süreniz 25 dakikadır.

Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)

D. Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma çalışmaları yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Geri bildirim için okulun şartları da değerlendirilerek öğrenciler ve öğretmen tarafından uygun bir zaman belirlenir. Yanlış çok olan öğrencilerin bütün yanlışları, moral bozmamak ve motivasyonu kırmamak için bir anda söylenmez, yanlışların söylenmesi sürece yayılır. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

YAZMA ETKİNLİĞİ ÖĞRENCİ FORMU														
	Düğüm bölümünü serim bölümüne uyumlu şekilde kurgulamıştır.													
	Serim bölümünde başlatılan olay geliştirilmiştir.													
	Ana sorun ortaya konmuştur.													
	Okuyanda merak duygusu uyandırılmıştır.													

10. Çözümü Var

GÜNLÜK DERS PLANI

Etkinliğin Adı:	Çözümü Var
Önerilen	30 + 30 Dakika

Süre:	
Öğrenciden Beklenenler:	Çözüm bölümünü serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu biçimde kurgular. Çözüm bölümünde olayları sonuçlandırır veya sonuca dair ipucu verir. Çözüm bölümünde hikâyenin sonunu mantıklı ve hikâyenin bütünüyle tutarlı biçimde kurgular. Hikâyede verilmek istenen mesajı açık bir şekilde verir.
Dersle İlgili Temel Kavramlar	Serim, düğüm, sonuç, mesaj
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Tümevarım, Görsel Okuma (uygulama bölümü, yazma bölümü), Gösterip Yaptırma (uygulama bölümü, yazma bölümü).
Kullanılan Materyaller:	Kayserili Tüccar Hikâyesi (Kaynak: TRT Arşiv. Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=YgZ0j-v7YaE), “Pembe İncili Kaftan” adlı hikâye, “Ağaçtan Öte Yol Var” adlı fıkra görseli (word formatında), yazma görseli (word formatında), yazma araçları, bilgisayar, projeksiyon.
Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları	Öğrencilere bir sonraki derse kadar istedikleri bir fıkrayı ezberlemeleri söylenir.
Dikkat Çekme	Planlı konuşma kapsamında öğrencilerden ezberledikleri fıkrayı sınıfta anlatmaları istenir. Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, diğer öğrenciler de derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. Ardından öğretmen tarafından önceden tedarik edilen “Kayserili Tüccar Hikâyesi” adlı video projeksiyondan öğrencilere izletilir. (Süre: 10 dakika)
Uygulama	Öğretmen öğrencilere çözüm bölümüyle ilgili hatırlatmalarda bulunur ve örnek olarak bir hikâye okunur. Hikâyenin çözüm bölümü önceki bilgilerden hareketle bulunur. Ardından “Ağaçtan Öte Yol Var” adlı fıkranın görselleri öğrencilere gösterilir ve bu fıkra bir hikâye olsaydı çözüm bölümü hangi kısım olurdu sorusunu cevaplamaları, istenir. (Süre: 20 dakika)
Yazma	Uygulama görseli projeksiyona yansıtılır ve gösterip yaptırma yönteminin son aşaması olarak öğrencilerden bu görselden hareketle bir hikâye yazmaları istenir. Her öğrenci için birer A4 kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere gerekli hatırlatmalar yapılır. Öğrenci günlüğünün tutulması için not defterleri dağıtılır, günlüğün yazılması için beş dakika süre verilir. Günlüğün yazılmasına devam edilmesi durumunda teneffüste birkaç dakika daha beklenir. (Süre: 30 dakika)
Geri Bildirim	Öğrencilerin yazıları, yazma etkinliği öğrenci formu doğrultusunda üç alan uzmanı tarafından incelenir. Geri bildirim verilirken öğrenciyle birebir görüşülür. Öğrenci metinleri, üzerlerinde imlâ ve noktalama kurallarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak geri dağıtılır. Etkinlik sürecindeki gözlemler etkinliğin yapıldığı gün araştırmacı günlüğüne kaydedilir.

ETKİNLİKLER

A. Etkinlik Öncesi Hazırlık Çalışmaları

Öğretmen öğrencilere bir sonraki derse kadar istedikleri bir fıkrayı ezberlemelerini söyler:

Sevgili çocuklar sizden bir sonraki dersimize gelirken istediğiniz bir fıkrayı ezberleyip gelmenizi istiyorum. Gelecek derste fıkranızı sınıfta anlatabilirsiniz. Bulduğunuz fıkranın sınıfta anlatılmaya, toplumsal ahlâkî değerlere uygun olmasına dikkat ediniz.

B. Dikkat Çekme

Öğretmen tarafından önceden tedarik edilen “Kayserili Tüccar Hikâyesi” adlı video projeksiyondan öğrencilere izletilir.



Video bittikten sonra öğrencilerden ezberledikleri fıkrayı sınıfta anlatmaları istenir:

Çocuklar bir fıkranın amacı güldürürken düşündürmektir. Videoyu izledik, videodaki fıkraların güldürme sebebi fıkranın kendisi kadar anlatan kişinin konuşma üslubudur. Siz de bu doğrultuda bulduğunuz fıkraları anlatın bakalım.

Gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilir, diğer öğrenciler de derse katılmaları için sözlü olarak teşvik edilir, fakat herhangi bir zorlama yapılmaz. (Süre: 10 dakika)

C. Uygulama

Öğretmen, birkaç hafta önce işledikleri hikâyenin çözüm bölümüyle ilgili hangi bilgileri hatırladıklarını öğrencilere sorar. Öğrenci cevapları doğruysa sürece devam edilir; doğru değilse çözüm bölümünün ne olduğu bir cümle ile açıklanır:

Hikâyedeki olayların sonuçlandığı bölümdür. Hikâyenin mesajı bu bölümdedir. Serim ve düğüm bölümleriyle uyumlu olması gerekir.

Ardından aşağıdaki hikâyenin incelenmesine geçilir:

PEMBE İNCİLİ KAFTAN

Büyük kubbeli serin divan, bugün daha sakin, daha gölgeliydi. Pencerelelerinden süzülen mavi, mor, sincap rengi bahar aydınlığı, çinilerinin yeşil derinliklerinde birikiyor, koyulaşıyordu. Yüksek ipek şiltelere diz çökmüş yorgun vezirler, önlerindeki hâlinin renkli nakışlarına bakıyorlar, uzun beyaz sakalını zayıf eliyle tutan yaşlı sadrazamın sönük gözleri, çok uzak, çok karanlık şeyler düşünüyor gibi, var olmayan noktalara dalıyordu.

- Yürekli bir adam gerekli, paşalar, dedi. Biz onun sırmalara, altınlara, elmaslara boğarak gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine izin verdik. Kuşkusuz o da karşılıklı bulunmaya kalkacak.

- Kuşkusuz.

- Hiç kuşkusuz.

- Mutlaka.

Kubbealtı vezirlerinin tamamıyla kendi görüşünü paylaştıklarını anlayan sadrazam düşündüğünü daha açık söyledi:

- O hâlde bizden elçi gidecek adamın çok yürekli olması gerek! Öyle bir adam ki, ölümden korkmasın. Devletin şanına dokunacak hareketlere karşı koysun. Ölüm korkusuyla, uğrayacağı hakaretlere boyun eğmesin...

- Evet!

- Çok doğru...

Sadrazam sakalından çektiği elini dizine dayadı. Doğruldu. Başını kaldırdı. Parlak tuğları ürperen vezirlere ayrı ayrı baktı:

- Haydi öyleyse... Yürekli bir adam bulun! dedi... Hoca takımından, Enderundan, divandan benim aklıma böyle gözü pek bir adam gelmiyor. Siz düşünün bakalım...

Yıkılan, sönen Akkoyunlu hanedanının yıkıntıları üstünde Şah İsmail serserisi saltanat kurmuştu. Geçtiği yerlerde dikili ağaç bırakmayan, babasıyla büyükbabası Cüneyd'in öcünü aldığı için delice bir gurura kapılan şah, akla gelmedik canavarlıklarla sağına soluna saldırıyordu. Bayezit divanının çelebi, sessiz, temiz huylu, dinine bağlı vezirleri onun işkencelerini hatırlamaya dayanamazlardı. Bu kıyıcı, bir gün mutlaka bizim sınırimıza da saldırarak, Doğu illerini ele geçirmeye kalkacaktı. Bunu herkes biliyordu.. Bu şah, kıyıcı olduğu kadar da kurnazdı... Osmanlı toprağına geçtiği için özür diliyor, birbiri arkasına elçiler gönderiyordu. Şimdi gelen elçi de Osmanlı toprağına son akınlarının padişahın devletine karşı değil, başkalarına karşı olduğunu tekrarlıyordu. İşte divanda bu kurnaz, bu kıyıcı, acımasız adama gönderilecek uygun bir elçi bulunamıyordu; çünkü kendini Osmanlı Hakanı'yla bir tutan, hatta bütün Doğu'da egemenlik kuran bu serseri, karşısında devleti temsil edecek adama kuşkusuz birçok densizlik yapacak belki öldürecekti. Sadrazamın sağındaki, deminden beri bir mezar taşı gibi kımiltısız duran kırmızı tuğlu kavuk, yerinden oynadı. Yavaş yavaş sola döndü:

- Ben, tam bu elçiliğe uygun bir adam biliyorum, dedi, babası benim yoldaşımdı. Ama devlet memurluğunu kabul etmez.

- Kim?

- Muhsin Çelebi.

Sadrazam bu adamı tanımıyordu. Sordu:

- Burada mı oturuyor?

- Evet.

- Ne iş yapıyor?

- Biraz zengindir. Vaktini okumakla geçirir. Tanımazsınız efendim. Hiç büyüklerle ahbaplık etmez. Büyük mevkiler istemez.

- Bir kere kendisini görsek...

- Bilmem, çağırınca ayağınıza gelir mi?

- Nasıl gelmez?

- Gelmez işte... Dünyaya minneti yoktur. Şahla dilenci, gözünde birdir.

- Devletini sevmeyi mi?

- Sever sanırım.

- O hâlde biz de kendimiz için değil, devletine hizmet için çağırırız.

- Deneyiniz efendim.

Sadrazam, o akşam kâhyasını Muhsin Çelebinin Üsküdar'daki evine gönderdi. Bir devlet işi için kendisiyle konuşacağını, yarın gelmesi gerektiğini yazmıştı. Sabah namazından sonra sarayının selamlığında, sadrazama, Muhsin Çelebinin geldiğini bildirdiler.

- Getirin buraya, dedi.

İki dakika geçmeden odanın sedef kakmalı, ceviz kapısından palabıyıklı, iri, levent, şen bir adam girdi. İnce siyah kaşlarının altında iri gözleri parlıyordu. Bütün kullarının etek öpmesine, secdesine alışan sadrazam, bir an eteğine kapanılmasını bekledi. Böyle göğsü ileride, kabarık, başı yukarı kalkık bir adamı ömründe ilk defa görüyordu. Kubbe vezirleri bile huzurunda iki büklüm dururlardı. Muhsin Çelebi, çok doğal bir sesle sordu:

- Beni istemişsiniz, ne söyleyeceksiniz efendim?

- Şey...

- Buyurunuz efendim.

- Buyur oğlum, şöyle otur da...

Muhsin çelebi, çekinmeden, sıkılmadan, ezilip büzülmeden çok rahat bir hareketle kendine gösterilen şilteye oturdu. Sadrazam içinden, "Ne biçim adam? Acaba deli mi?" diyordu. Ama hayır... Bu çelebi, çok akıllı bir insandı! Yiğide, alçağa gerek duymayacak kadar bir serveti vardı. Çamlıca ormanının arkasındaki büyük mandrayla büyük çiftliğini işletir, namusuyla yaşar, kimseye eyvallah demezdi. Yoksula, zayıflara, gariplere bakar, sofrasından konuk eksik olmazdı. Dinine bağlıydı. Din, ulus, padişah aşkını ta yüreğinde duyanlardandı. Devletin büyüklüğünü, kutsallığını anlardı. Bilgisi, olgunluğu, herkesçe biliniyordu. İbni Kemal ondan söz

ederken, "Beni okutur!" derdi. Şairdi. Ama ömründe daha bir tek kaside yazmamıştı. Hatta böyle övgüleri okumazdı bile. Kimseyle pek görüşmezdi. Huzurda serbest, içinden geldiği gibi oturduğu sadrazamı çok şaşırttı. Ama kızdırmadı:

- Tebriz'e bir elçi göndermek istiyoruz. Tarafımızdan sen gider misin oğlum?

- Ben mi?

- Evet

- Ne ilgisi var?

- Aradığımız gibi bir adam bulamıyoruz da...

- Ben şimdiye kadar devlet memurluğuna girmedim.

- Niçin girmedin?

Muhsin Çelebi biraz durdu. Yutkundu, Gülümsedi.

- Çünkü ben boyun eğmem, el etek öpmem, dedi. Oysa zamanın devletlileri mevkilerine hep boyun eğip, el etek, hatta ayak öpüp, bin türlü yaltaklanmayla, ikiyezliklikle, dalkavuklukla çıktıklarından, çevrelerine hep bu aşağılayıcı geçmişlerin çirkin hareketlerini tekrarlayanları toplarlar.

Sadrazam Muhsin Çelebi'ye baktı. Evet, bu alnında yarası görülen kılıcın yere düşüremediği canlı bir kahramandı. İnsaflı sadrazam, vicdanının ruhunda yankılanan sesini, gururunun karanlığıyla boğmadı. "Tam bizim aradığımız adam işte..." dedi. Bu kadar korkusuz bir adam, devletine, ulusuna yapılacak hakareti de çekemez, ölümden korkarak, göreceği hakaretlere eyvallah diyemezdi. Kavuğu hafifçe salladı:

- Seni Tebriz'e elçi göndereceğiz.

Muhsin Çelebi sordu:

- Katınızda bu kadar nişancılar, kâtipler, hocalar var. Niçin onlardan birini seçmiyorsunuz?

- Sen Şah İsmail denen kötü ruhlu adamın kim olduğunu biliyor musun?

- Biliyorum.

- Devletini seviyor musun?

- Seviyorum.

Yüce sadrazam doğruldu. Arkasına dayandı:

- Pekala öyleyse, dedi. Bu kötü ruhlu adam "elçiye zeval yok" kuralını kabul etmez. Bizimle boy ölçüşme davasıdır. Er meydanında bize yapamadıklarını, bizim göndereceğimiz elçiye yapmak ister. Oysa elçimize yapılacak hakaret devletimize demektir. Bize öyle bir adam gerekli ki, hakaret görünce başından korkmasın. Bu hakareti aynen o kötü ruhlu adama iade etsin. Devletini seversen, sen bu fedakârlığı kabul edeceksin!

Muhsin Çelebi hiç düşünmedi:

- Ettim efendim, ama bir koşulum var, dedi.

- Ne gibi.

- Mademki bu bir fedakârlıktır, ücretle olmaz. Karşılıksız olur. Devlete karşı ücretle yapılacak bir fedakârlık, ne olursa olsun, gerçekte kişisel bir kazançtan başka bir şey değildir. Ben maaş, makam, ücret filan istemem... Koşulum budur!

- Ama oğlum, bu nasıl olur? Onun elçisi çok ağır giyinmişti. Atları, hizmetkârları kusursuzdu. Bizim elçimizin atları, hizmetkârları, giysileri daha gösterişli, daha ağır olmalı... Bunlar için mutlaka hazineden sana birkaç bin altın vereceğiz. .

Muhsin Çelebi döndü. Önüne baktı. Sonra başını kaldırdı:

- Hayır, dedi, hazineden bir pul almam. Gerekli göz alıcı muhteşem takımlı atları, süslü hizmetkârları ben kendi paramla düzeceğim. Hatta sırtıma Şah İsmail'in ömründe görmediği ağır bir şey giyeceğim.

- Ne giyeceksin?

-Toroğlu'ndaki, kumaşı Hint'ten, harcı Venedik'ten gelme, 'Pembe İncili Kaftan'ı alacağım.

- Ne... O kadar parayı nereden bulacaksın, oğlum?

Sadrazamın şaşmaya hakkı vardı. Bir ay önce tamamlanan, üzeri ender bulunur pembe incelerle işlemeli bu kaftanın ününü İstanbul'da duymayan yoktu. Vezirler, elçiler, padişaha armağan etmek için Toroğlu'na başvurdukça, o fiyatını artırıyordu. Muhsin Çelebi bu ünlü kaftanı nasıl alacağını anlattı:

- Çiftliğimle mandıramı ve evimi rehine vereceğim. Tüccarlardan on bin altın borç toplayacağım, iki bin altını atlarla hizmetkârlara harcayacağım. Geriye kalan sekiz bin altınla da bu kaftanı alacağım.

Sadrazam bu davranışı uygun bulmadı:

- Geldikten sonra bu kaftan senin işine yaramaz. Yalnız bir gösteriş aracıdır. Mallarını elinden çıkaracaksın. Yoksul düşeceksin.

- Hayır, sekiz bin altına alacağım kaftanı altı ay sonra Toroğlu benden yedi bin altına geri alır. Yedi bin altınla ben çiftliğimi rehinden kurtarırım. Geri kalan borçlarımı ödeyemezsem, varsın babamın yadigar bıraktığı mandıram devlete feda olsun... Devletten hep alınmaz ya... Biraz da verilir!

Altı ay içinde Muhsin Çelebi büyük çiftliğini, mandırasını, evini, dükkânlarını, bahçesini, bostanını rehine koydu. Tüccarlardan para topladı. Atlarını düzdü. Bunların hepsi gerçekten eşi görülmedik derecede göz alıcıydı. Dönüşte yedi bin altına iade etmek koşuluyla Toroğlu'ndan ünlü Pembe İncili Kaftanı da aldı. Genç karısıyla iki küçük çocuğunu akrabasından birinin evine bıraktı. Altı aylık nafakalarını ellerine verdi. Sonra padişahın mektubunu koynuna koyarak yola düzüldü.

İlerledikçe bu yeni elçinin gösterişi, zenginliği, hele incili kaftanının ünü bütün Anadolu'dan geçerek Şah İsmail'in ülkesine ulaşıyordu. Muhsin Çelebi bir gün Tebriz Kalesi'ne büyük bir gösterişle girdi. Bu küçük başkent, süs, zenginliğe, rengine, süs eşyasına tutkun halkı, İstanbul elçisinin kaftanını görünce şaşırdı. Kent, saray, bütün encümenler kaftanın hikâyesiyle doldu. Şah İsmail, "Pembe İnci"yi yalnız masallarda işitmiş, daha nasıl şey olduğunu görmemişti. Kendisinin daha görmediği şeye sahip olan bu zengin elçiye karşı içinden derin bir kin duydu. Onu hakareti altında ezmeye karar verdi. Huzuruna kabul etmezden önce tahtının arkasına cellatları hazırlattı. Tahtının önündeki ipekli kumaştan şilteleri, ipek seccadeleri kaldırttı. Sağında vezirleri, solunda savaşçıları duruyorlardı.

Muhsin Çelebi, geniş somaki kemerli açık kapıdan rahat adımlarla girdi. Yürüdü. Başı her zamanki gibi yukarda, göğsü her zamanki gibi ilerideydi. Koynundan çıkardığı padişah mektubunu öptü. Başına koydu. Sonra altın tahtın üstüne -allı, yeşilli, mavili, morlu ipek yığınlarına sarılmış, sarmalarla, tuğlarla, sancaklarla çevrelenmiş- garip bir yurtcu kuş sessizliğiyle tünemiş şaha uzattı. Ayağı öpülmeyen şah kızgınlığından sapsarı kesildi. Gözlerinin beyazları kayboldu. Mektubu aldı. Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir çevresine baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi. İçinden, "Beni zorla ayakta, saygı duruşunda tutmak istiyorlar galiba..." dedi. Bir an düşündü. Bu harekete nasıl karşılık vermeliydi? Hemen sırtından Pembe İncili kaftanını çıkardı. Tahtın önüne yere serdi. Şah İsmail, vezirleri kumandanları aptallaşmışlar, şaşkınlık içinde bakıyorlardı. Sonra bu değerli kaftanın üzerine bağdaş kurdu. Dev, ejderha resimleri işlenmiş sivri kubbeyi, yaldızlı kemerleri çınlatan gür sesiyle:

- Mektubunu verdiğim büyük padişahım Oğuz Kara Han soyundandır, diye haykırdı. Dünya yaratıldığından beri onun atalarından kimse kul olmamıştır. Hepsi padişah, hepsi hakandır. Ataları doğuştan beri hükümdar olan bir padişahın elçisi, hiçbir yabancı padişah karşısında divan durmaz. Çünkü dünyada kendi padişahı kadar soylu bir padişah yoktur...

Danışmanlar, vezirler, cellatlar, savaşçılar hükümdarlarının sabrına, bu sözlerle dayanmasına şaşıyorlardı. Hatta içlerinden birkaçı mırıldanmaya başladı. Muhsin Çelebi sözünü bitirince izin filan istemedi, kalktı. Kapıya doğru yürüdü. Şah İsmail taş kesilmişti. Çaldıran'da kırılacak olan gururu, bugün bu tek Türk'ün ateş bakışları altında erimişti. Muhsin Çelebi dışarı çıkarken, kendi gibi şaşkınlıktan donan nedimelerine:

- Şunun kaftanını veriniz, dedi.

Savaşçılardan biri koştu. Tahtın önünde serili kaftanı topladı. Türk elçisine yetiştirdi:

- Buyurun, kaftanınızı unuttunuz.

Muhsin Çelebi durdu. Güldü. Çıktığı kapıya doğru dönerek şahın işiteceği yüksek bir sesle:

- Hayır, unutmuyorum. Onu size bırakıyorum. Sarayınızda büyük bir padişah elçisini oturtacak seccadeniz, şiltiniz yok... Hem bir Türk, yere serdiği şeyi bir daha arkasına koymaz... Bunu bilmiyor musunuz, dedi.

Geçtiği yollardan gece gündüz dörtünale döndü. Üsküdar'a girdiği zaman, Muhsin Çelebi'nin cebinde tek bir akçe kalmamıştı. Süslü hizmetkârlarına dedi ki:

- Evlatlarım! Bindiğiniz atları, haşaları, takımları, üstünüzdeki giysileri, belinizdeki değerli taşlarla süslü hançerlerinizi size bağlıyorum. Bana hakkınızı helal ediyor musunuz?

- Anamızın ak sütü gibi.

Karşılığını alınca onları başından savdı. Derin bir soluk aldı. Evine uğramadan sadrazamın konağına gitti. Mektubu şaha verdiğini, hiçbir hakarete uğramadığını, şahın iznini bile almaksızın habersizce kalkıp İstanbul'a döndüğünü söyledi. Çelebi yaptığıyla övünecek kadar küçük ruhlu değildi. O akşam Üsküdar'a döndü. Ertesi gün yedi bin altını geri almak için kendisini bulan sırmakeş Toroğlu'na da, kaftanı ne yaptığını söylemedi. Meraklı İstanbul'da hiç kimse, ünlü "Pembe İncili Kaftan"ın "Nasıl, nerede, niçin" bırakıldığını öğrenemedi. Eski zengin Muhsin Çelebi, bu kaftan için girdiği borçları verip, çiftliğini, mandırasını, iratlarını rehinden kurtaramadı. Elçilikten yadigâr kalan atıyla değerli taşlarla süslü takımını satıp, Kuzguncuk'ta minimini bir bahçe aldı. Onu ekip biçti. Çoluğunun çocuğunun ekmeğini çıkardı. Ölünceye kadar Üsküdar Pazarı'nda sebze sattı. Pek yoksul, pek acı, pek yoksun bir hayat geçirdi. Ama yine de ne kimseye boyun eğdi, ne de bütün servetini bir anda yere atmakla gösterdiği fedakârlık üzerine gevezelikler yaparak, boşu boşuna övündü...

Ömer Seyfettin

(Etkinlik için kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Öğrencilerle birlikte metin incelenir. Süreçte öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

Hikâyedeki olaylar hangi bölümde sonuçlanmaktadır?

Hikâyenin mesajı hangi bölümde verilmektedir?

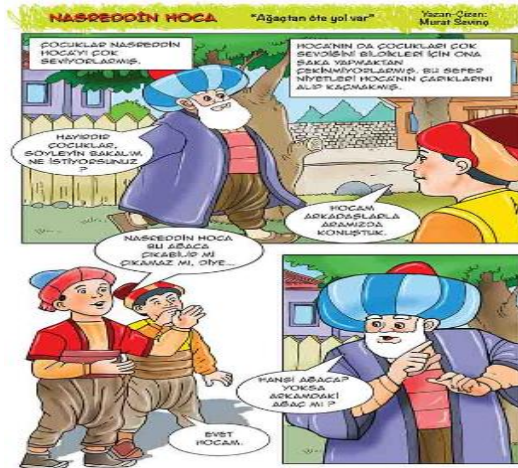
Sizce hikâyede insanı etkileyen asıl bölüm hangisidir?

Öğrenci cevapları alınır. Cevaplar doğruysa etkinliğe devam edilir; cevaplar doğru değilse yönlendirmelerle doğru cevaplara ulaşılması sağlanır. Bulunan kısım italik hâle getirilir. Öğrencilere bu kısmın hikâyenin hangi bölümü olduğu sorulur. Gerekirse verilen cevaplara bağlı olarak anlık soru ve yönlendirme ifadeleri üretilebilir.

Ardından "Ağaçtan Öte Yol Var" adlı karikatür öğrencilere gösterilir ve öğrencilere şu soru yöneltilir:

Bu karikatür bir hikâye olsaydı hangi kısımları çözüm bölümü olurdu?

Öğrencilerin "Nasreddin Hoca'nın ağaca çıkarken çarıklarını yanına alması, çocukların şaşkırmaları ve planlarının suya düşmesi." cevabını vermeleri sağlanır. Bunun için anlık sorulara ve yönlendirme ifadelerine başvurulabilir.



Ç. Yazma

Uygulama görseli projeksiyona yansıtılır ve öğrencilerden bu görselden hareketle bir hikâye yazmaları istenir. Görsellerin sıralarını dikkate almaları gerektiği belirtilir.

[illegible]