



**ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI HİKÂYE
YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ORFF-SCHULWERK
YAKLAŞIMININ KULLANIMI**

Ebru ÖZTÜRK

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Erol DURAN

Uşak

Ağustos, 2024

**ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI HİKÂYE
YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ORFF-SCHULWERK
YAKLAŞIMININ KULLANIMI**

Ebru ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Erol DURAN

UŞAK

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ağustos, 2024

ÖZET

ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI HİKÂYE YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEDE ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMININ KULLANIMI

Ebru ÖZTÜRK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağustos 2024

Danışman: Prof. Dr. Erol DURAN

Bu araştırmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirmede “Orff Schulwerk” yaklaşımının kullanımı amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılarak nitel ve nicel veriler birlikte yorumlanmıştır. Araştırma verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı hikâye yazma ölçeği, etkinlik kâğıtları, odak grup görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve gözlem formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 134 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından yaratıcı hikâye yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde 270, düzey belirleme sürecinde ise 121 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde öncelikle 13 ortaokul yedinci sınıf öğrencisine hikâye metinleri yazdırılmış, öğrencilerin bu metinlerden elde ettikleri puanların ortalamaları alınarak öntest verileri oluşturulmuştur. Daha sonra “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak öğrencilere 12 hafta boyunca yaratıcı hikâye yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin yazmış oldukları hikâyelerden aldıkları puanların ortalaması alınarak araştırmanın son test verileri

oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında öğrencilerin yazmış oldukları hikâye metinlerinden aldıkları puanların ortalamaları alınarak araştırmanın kalıcılık verileri oluşturulmuştur.

Uygulama verileri “Bağımlı Örneklem T-Testi” kullanılarak analiz edilmiş; uygulama sürecine yönelik gözlemler, araştırmacının günlüğündeki notlar yardımıyla raporlaştırılmıştır. Son olarak, öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri odak grup görüşmesi ile alınarak tematik kodlama tekniği ile temalara ayrılmış, doğrudan öğrenci ifadeleri alıntılar şeklinde raporlaştırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre çalışma grubu öğrencilerinin öntest-sontest verileri ile sontest-kalıcılık verilerinden aldıkları puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırma gözlemlerine göre öğrencilerin uygulama sonrasında daha yaratıcı hikâye metinleri oluşturabildikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin etkinlik sürecinde uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası süreçlerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sontest verileri ile gözlem formu puanlarının ilişkisel olarak örtüştüğü görülmüştür. Son olarak öğrencilerin bu uygulama etkinliklerine büyük bir istekle katıldıkları ve bu uygulamaların devam etmesini istedikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonunda “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak oluşturulan hikâye anlatım etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yazma, Yaratıcı Yazma, Orff Schulwerk Yaklaşımı.*

ABSTRACT

THE USE OF ORFF-SCHULWERK APPROACH IN DEVELOPING CREATIVE STORY WRITING SKILLS OF SEVENTH GRADE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Ebru ÖZTÜRK

Department of Turkish and Social Sciences Education

Usak University, Graduate School of Education, August 2024

Advisort: Prof. Dr. Erol DURAN

In this study, it was aimed to use the ‘Orff Schulwerk’ approach in developing the creative story writing skills of seventh grade secondary school students. Qualitative and quantitative data were interpreted together by using mixed method in the research. Research data were collected through the creative story writing scale developed by the researcher, activity sheets, focus group interview form, researcher diary and observation form. The study group of the research consisted of 134 middle school seventh grade students.

In the first stage of the study, a creative story writing skill rubric was developed by the researcher. In the scale development process, 270 middle school 7th grade students were studied and 121 middle school 7th grade students were studied in the level determination process.

In the implementation process of the research, firstly, story texts were written by 13 secondary school seventh grade students, and pretest data were formed by taking the averages of the scores obtained by the students from these texts. Then, creative story writing training was given to the students for 12 weeks using the ‘Orff Schulwerk’ approach. The posttest data of the study were formed by averaging the scores obtained from the stories written by the students during the application process. After the application, the retention data of the research were created by

taking the averages of the scores obtained from the story texts written by the students.

The implementation data were analysed using the ‘Dependent Sample T-Test’ and the observations about the implementation process were reported with the help of the notes in the researcher's diary. Finally, the opinions of the students about the application were collected through focus group interviews and divided into themes with the thematic coding technique, and direct student expressions were reported as quotations.

According to the research findings, the difference between the pre-test-post-test data and post-test-retention data scores of the study group students is statistically significant. According to the research observations, it was observed that the students were able to create more creative story texts after the application. In addition, differences were observed in the pre-implementation, during-implementation and post-implementation processes of the students in the activity process. In addition, it was observed that the students' posttest data and observation form scores overlapped relationally. Finally, it was determined that the students participated in these application activities with great enthusiasm and wanted these applications to continue.

At the end of the research, it was determined that the storytelling activities created using the ‘Orff Schulwerk’ approach contributed positively to the development of students' creative story writing skills.

Keywords: *Writing, Creative Writing, Orff Schulwerk Approach.*

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Doktora Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖN SÖZ

Günümüz dünyası, geçmiş yüzyılların aksine salt bilgi çağı olmaktan çıkmış; bilginin üretildiği, dönüştürüldüğü ve yeniden yapılandırıldığı bir dönem hâline gelmiştir. Üretkenlik becerisinin temel beceri olarak kabul gördüğü bu dönemde bireye yüklenen sorumluluk, elde ettiği bilgilerle yeni bilgiler yaratabilmesidir. Haliyle bu durum, yaratıcılık becerisini önemli bir konuma getirmiştir.

Gelişen teknoloji ile birlikte bireyler farklı beceri alanlarında kendilerini geliştirmekte, dahası değişik alanlara ilgili duyabilmektedir. Özellikle küreselleşen dünyada artık neredeyse tüm beceri alanlarının birbiri üzerinde etkisinin olduğu görülmeye başlanmış, bu etki düzeyi değişik çalışmalarla incelemeye alınmıştır.

Hikâye anlatıcılığı ve yazma becerisi ile müzik ve ritim olgusu insanoğlu var olduğu günden bugüne önemini koruyan alanlardır. İnsan, toplumsal bir varlıktır. Dolayısıyla toplum içerisinde varlığını sürdürmesi, anlatma ihtiyacını da beraberinde getirir. Bu anlatma ihtiyacını bazen mağara duvarlarına resimler çizerek bazen de hikâye metinleri oluşturarak gidermiştir. Özellikle müzik ve ritim unsurunun bu anlatma ritüellerine çok eski çağlardan bu yana eşlik ettiği de bilinen bir gerçektir.

Müzik yaklaşımları aracılığıyla hikâyeler oluşturmalarını sağlayarak öğrencilerin hem yaratma becerilerini geliştirip hem de eğlenmelerini sağlamak, edindikleri becerileri daha kalıcı hâle getirmelerine yardımcı olmada son derece önemlidir. Yaratma sürecinde ne kadar beceri alanı aktif hâle getirilirse edinilen becerilerin o kadar uzun ömürlü olacağı da ispatlanmış bir gerçektir.

Bu tezi hazırlama sürecimde madden/mânen her anlamda varlığını ve desteğini yanımda hissettiğim; engin tecrübesinden feyz aldığım; hem hayat yolumda hem de akademik sürecimde her türlü soruma yanıt vererek ve değerli vaktini bana ayırarak sürekli yanımda olduğunu bildiğim; görüşlerine, değer algılarına her zaman saygı duyduğum ve örnek aldığım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Erol DURAN'a çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimde daima yanımda olan, tecrübesi ve vâkur tavrıyla beni sürekli destekleyen kıymetli hocam Prof. Dr. Musa ÇİFCİ'ye; lisans sürecimden bu yana her anımda yanımda olan ve bir anne şefkatiyle akademik hayatımı başarıyla

tamamlayabilmem için daima destekçim olan Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR’e teşekkürü bir borç bilirim.

Moral ve motivasyonum her kırıldığında beni sürekli toplayan, akademik ilkelere olan saygınlığıyla daima yol göstericim olan değerli hocam Prof. Dr. Zekerya BATUR’a; lisans eğitimimden bu yana varlığını ve desteğini sürekli hissettiğim, akademik bilgileriyle ışık saçan kıymetli hocam Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI’ye çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimin bana en güzel katkısı olan “Beraber başladık, beraber bitireceğiz.” diyerek bana daima moral, motivasyon sağlayan kıymetli meslektaşım ve sevgili arkadaşım Dr. Tufan BİTİR’e; lisansüstü eğitim sürecimin her aşamasında fikir alışverişinde bulunduğum, jürimde yer alarak beni onurlandıran kıymetli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Şeyma ÖZDİL’e çok teşekkür ederim. Uygulama sürecine katılarak minik yaşlarında akademik bir araştırmamanın destekçisi olan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Her güzellikte ve her zorlukta hiçbir zaman yanımdan ayrılmayan; varlığını, desteğini daima başucumda, sol yanımda hissettiğim benim cefakâr yanımda, kıymetli annem Hatice ÖZTÜRK’e çok teşekkür ederim.

Bu zor ve meşakkatli yolda ömrüm boyunca maddi, manevî hep yanımda olan; ilkeleri, değerleri ve inandıkları uğruna yaşayan, bu uğurda can veren; dik başını her zaman takdirle karşıladığım ve daima örnek aldığım; akademik sürecimi tamamlayabilmem için her türlü desteği sağlayan ve akademik sürecimin başlangıcına şahit olup tamamladığım günü göremeden bu dünyadan göçen koca çınarım, babam merhum Halis ÖZTÜRK’e çok teşekkür ederim.

Ebru ÖZTÜRK

Kütahya, 2024

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Ebru ÖZTÜRK

Lisans Eğitimi :Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Eğitimi: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

İş Deneyimi:

Çalıştığı Kurumlar:

- 2018 - 2022 Özel Final Akademi Ortaokulu, Merkez / Kütahya / Türkçe Öğrt.
- 2022 - 2024 Özel İsabet Okulları, Merkez / Kütahya / Türkçe Öğrt.

Yüksek Lisans Tezi

- Öztürk, E. (2018). *Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Bilimsel Faaliyetler:

- Batur, Z., Özcan, H., Öztürk, E., Alakaya, Y. E., ve Gül, A. (2018). Divanü Lugati't Türk'teki Kişi Adları ile Günümüz Kişi Adlarının Karşılaştırılması: Uşak ve Kütahya Örneği, *Yeni Türkiye*, 3(104), 90-104.
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2018). Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 85-103.

- Öztürk, E., & Duran, E. (2024). Determination of Creative Story Writing Skill Levels of Secondary School 7th Grade Students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 11(2), 262-275.
- Öztürk, E. & Duran, E. (2024). Development of a Scoring Key to Evaluate the Creative Story Writing Levels of Secondary School Seventh Grade Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19(1), 7-22.
- Duran, E., Demirhan G. ve Öztürk, E. (2018). Gaspıralı İsmail Bey'in İzinde Dil Bilinci ve Millî Kimlik. 1. Türk Eğitim Kongresi, 27-28 Aralık 2018, İstanbul (Özet Bildiri).
- Batur, Z., Özcan, H. Z., Öztürk, E., Alakaya, Y. E. ve Gül, A. (2018). Divanü Lûgat-İt-Türk'teki Kişi Adlarıyla Günümüz Kişi Adlarının Karşılaştırılması: Uşak ve Kütahya İli Örneği. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, 23-25 Mart 2018, Afyonkarahisar (Özet Bildiri).
- Batur, Z. ve Öztürk, E. (2019). Hikâye Kartlarının Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerilerine Etkisi. Resscongress, 25-27 Haziran 2019, Nevşehir (Özet Bildiri).
- Batur, Z. ve Öztürk, E. (2019). Öğretmenlerin Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Görüşleri. Resscongress, 25-27 Haziran 2019, Nevşehir (Özet Bildiri).
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Yusuf Has Hacib ve Kutadgu Bilig ile İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi. Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı, 26-28 Eylül 2019, Ankara (Tam Metin Bildiri)
- Duran, E., Demirhan, G. ve Öztürk, E. (2019). "Millî" Eğitim Üzerine Yazılar, Efe Akademi Yayınları, 978-605-2308-53-0 (Bilimsel Kitap).
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Türkçe Öğretimi, Pegem Akademi, 978-605-2419-90-8, (Bilimsel Kitap).

KISALTMALAR

Orff	: Orff Schulwerk
AKT	: Aktaran
P	: Anlamlılık Değeri
Ö	: Öğrenci
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ss	: Standart Sapma
S.Hata Ort.	: Standart Hata Ortalaması
TDK	: Türk Dil Kurumu
YY	: Yüzyıl

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖN SÖZ	viii
ÖZ GEÇMİŞ	x
KISALTMALAR	xii
İÇİNDEKİLER	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.PROBLEM DURUMU	4
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3.ALT PROBLEMLER	6
1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.6.TANIMLAR.....	7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. YAZMA BECERİSİ	8
2.1.1.Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar	10
2.1.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri.	11
2.1.3. Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi.....	13
2.2. YARATICILIK.	15

2.2.1. Yaratıcılık Kuramları	18
2.2.1.1. Rhodes 4P Modeli	18
2.2.1.2. Csikszentmihalyi's Sistem Modeli	19
2.2.1.3. Yaratıcı Yatırım Modeli	20
2.2.1.4. Yakınsak-İraksak Düşünme	21
2.2.1.5. Dört Evre Kuramı.....	21
2.2.1.6. Çağrışımsal Düşünme Kuramı	22
2.2.1.7. Bilişsel Gelişim Kuramı	22
2.2.1.8. Zihin Yapı Kuramı	22
2.2.1.9. Psikanalitik Yaklaşım Kuramı	22
2.2.1.10. İnsancıl Yaklaşım.....	23
2.2.1.11. Janusyan Düşünme Kuramı	23
2.2.2. Yaratıcı Düşünme Modelleri.....	23
2.2.2.1. Torrance Modeli.....	24
2.2.2.2. Osborn Modeli	24
2.2.2.3. Parnes Modeli	24
2.2.2.4. Herman Modeli	24
2.3. Yaratıcı Yazma.....	25
2.3.1.Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	27
2.3.2. Türkçe Öğretim Programlarında Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma Becerisinin Durumu.	29
2.3.3.Yaratıcı Yazma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme	33

2.3.4.Yaratıcı Hikaye Yazma Becerisi	34
2.4. ORFF-SCHULWERK	35
2.4.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımında Uygulanan Etkinlikler.....	37
2.4.2. Orff Çalgıları.....	38
2.4.2.1. Derili Çalgılar.....	38
2.4.2.2. Melodi (Ezgi) Üreten Çalgılar	40
2.4.2.3. Ritim Çalgıları.....	41
2.5. YARATICI YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMININ KULLANIMI.....	44
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
2.6.1. Yazma ve Yaratıcı Yazma Becerisine Yönelik Araştırmalar	46
2.6.2. Müzik ve Orff Yaklaşımına Yönelik Araştırmalar	49
3. BÖLÜM: YÖNTEM	53
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	53
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	54
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	54
3.3.1 Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	54
3.3.1.1. İhtiyaç Analizi.....	55
3.3.1.2. Alanyazın Taraması.	56
3.3.1.3. Madde Havuzu Oluşturulması.	56
3.3.1.4. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması.	57

3.3.1.4. Uzman Görüşü ile Şekillenen Ölçeğin Taslak Örneklem Grubuna Uygulanması.	57
3.3.1.5. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri ile Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi.	58
3.3.2. Görüşme Formu	62
3.3.3. Gözlem Formu	62
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü.....	63
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİLERİN ANALİZİ	63
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	63
3.4.2 Nitel Verilerin Analizi	67
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	88
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	97
4.5. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	98
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102
5.1. SONUÇLAR	102
5.2. TARTIŞMA	108
5.3. ÖNERİLER.....	109
Kaynakça.....	111

Ekler	127
Ek 1: Etik Kurul Onayı	127
Ek 2: Araştırma İzni	128
Ek 3: Katılımcı İzni	129
Ek 4: Veli Onam Formu	130
Ek 5: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi Sürecinde Oluşturulan Madde Havuzu	132
Ek 6: Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirmek İçin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması Amacıyla Hazırlanan Form	138
Ek 7: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	139
Ek 8: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi Sürecinde Başvurulan Uzman Görüşü Formu	143
Ek 9: Odak Grup Görüşmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	144
Ek 10: Gözlem Formu	148
Ek 11: Araştırmada Kullanılan Araştırmacı Günlüğü Örneği	151
Ek 12: Etkinlik Planları	152
Ek 13: Etkinlik Sürecine İlişkin Görseller	278

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Puanlayıcılar Arası Uyum.....	60
Tablo 2: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Öntest Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	66
Tablo 3: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sontest Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	66
Tablo 4: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	66
Tablo 5: Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik	68
Tablo 6: Boyutlara Göre Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik	69
Tablo 7: Öntest ve Sontest Verileri Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 8: Sontest ve Kalıcılık Verileri Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi Sonuçları	71
Tablo 9: Birinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	73
Tablo 10: İkinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri	74
Tablo 11: Üçüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri	76
Tablo 12: Dördüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	77
Tablo 13: Beşinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	78
Tablo 14: Altıncı Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	79
Tablo 15: Yedinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri	80
Tablo 16: Sekizinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	81
Tablo 17: Dokuzuncu Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri	82
Tablo 18: Onuncu Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri	82
Tablo 19: On Birinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	83

Tablo 20: Öğrenci Hikâyelerinde Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistik.....	88
Tablo 21: Sontest ve Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki (Korelasyon)	97
Tablo 22: Araştırmacı Günlüğü Verileri	98



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Rhodes 4P Modeli.....	18
Şekil 2: Csikszentmihalyi's Sistem Modeli Alt Bileşenleri.....	19
Şekil 3: Yaratıcı Yatırım Modeli.....	20
Şekil 4: Herman Modeli	25
Şekil 5: Orff Çalgıları.....	38
Şekil 6: Yer Davulu.....	39
Şekil 7: Trampet.....	39
Şekil 8: Tef.....	40
Şekil 9: Bagetler.....	40
Şekil 10: Ksilofon	41
Şekil 11: Metalofon.....	41
Şekil 12: Çan.....	42
Şekil 13: Ritim Çubukları	42
Şekil 14: Zil.....	43
Şekil 15: Çelik Üçgen	43
Şekil 16: Kastanyet	43
Şekil 17: Uzmanlara İlişkin Nitelikler.	54
Şekil 18: Öntest ve Sontest Verileri Puanlar Arası Fark Grafiği	71
Şekil 19: Sontest ve Kalıcılık Verileri Puanlar Arası Fark Grafiği.....	72
Şekil 20: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanları ile Gözlem Formu Puanlarının Örtüşme Durumu.	97

Şekil 21: Araştırmacının Gözlem Dönemleri.....	98



1. BÖLÜM: GİRİŞ

Günümüzde kişilerin sosyal ilişkilerinde, aile fertlerinin günlük rutinlerinde, eğitim kurumlarında eğitimcilerin öğrencilerle yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerinde en çok yakındıkları durum; bireylerin üretkenlikten uzak, emek sarf etmeden, zaman ve çaba harcamadan başarıya ulaşma istekleridir. Hızla gelişen dünyada çocukların da bu bakış açısına sahip bireyler olarak yetişmeleri, onların “niteliksiz” olarak etiketlenmelerine sebep olacaktır. Bu nitelendirilme ile karşı karşıya kalmamaları, çağın gereklerine uygun bireyler olmaları, değişen dünya düzeninin niteliklerini üzerlerinde taşımaları adına, bireylerin yaratıcı, üretken düşünme becerileri geliştirilmeli ve mümkün olduğunca geniş alanda bu beceri alanlarını etkin biçimde kullanmaları sağlanmalıdır.

Her alanda meydana gelen değişimler beceri alanlarını, dolayısıyla bu beceri alanlarına yüklenen anlamları da değiştirmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuna ilişkin genel bir çerçeve mevcut değildir. Fakat işveren sektöründeki yetkililerin aradıkları eleman kriterlerinde veya uluslararası geçerliliğe sahip sınavlarda ülkelerin başarı sıralamasının neye göre belirlendiği göz önüne alındığında, bu becerilerin neler olduğunu tespit etmek zor değildir. 21. yüzyılda bireylerden problem çözme becerisine sahip, işbirliği yapabilen, bilgiye ulaşmada teknolojik kaynaklardan yararlanabilen, yeni görüş ve düşüncelere açık, iletişim becerisi yüksek, sorumluluk alabilen, özgüven ve özdenetim sahibi, sosyo-kültürel anlamda kendini geliştirmiş, liderlik yönü kuvvetli, üretken, uyumlu, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler olmaları beklenmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Değişen beceri alanlarından genelde dil eğitimi, özelde ise Türkçe öğretimi de etkilenmiştir. Dil öğretimi sürecinde bireyler, salt bilgiyi ezber yoluyla edinerek kuralları uygulayan konumundan uzaklaşmış; bilgiyi özümseyen, elde ettiği dilsel unsurları dönüştüren, yeni bilgiler üretebilen, bu bilgileri beceri haline getirebilen bireyler haline gelmişlerdir. Dil öğretimi, bu adımları uygulayan bireyler üzerinde başarıya ulaşmış kabul edilmektedir. Dil alanında yaratıcı ve üretken olmak, gündelik hayat becerilerini; gündelik hayatta yaratıcı ve üretken olmak da dilsel alanı pozitif yönde karşılıklı olarak etkilemekte, dönüştürmektedir.

Bu dönüşüme ayak uyduramayan ülkeler, eğitimi bilgi aktarımı süreci olmaktan öteye taşıyamamıştır. Bunun en açık örneği PISA, TIMSS benzeri sınavlardır. Uluslararası boyutta gerçekleştirilen bu tür sınavlarda yer alan ülke sıralamaları, katılan ülkelerin eğitim seviyesi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Söz konusu sınavların niteliğine bağlı olarak en azından ülkemiz için ulusal sınavların niteliği de değişmeye başlamıştır. Sınavlarda öğrencilerin artık özgün ve yaratıcı düşünme becerileri önemsenmekte, öğrenciler sorunlara getirdiği farklı çözüm önerileri ölçüsünde başarılı sayılmaktadır.

Sayılan tüm bu gerekçelere bağlı olarak, eski çağlarda da önemli sayılan, bireylerin yaratıcı düşünme becerileri oldukça önemli konuma gelmiştir. Yaratıcılık becerisi her bireyde doğuştan var olduğu kabul edilen bir beceridir ancak bu beceri alanının tüm alanlarla bütünleşmiş biçimde kullanılabilmesi, geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu durum, ülkelerin öğretim programlarını özellikle de ana dili programlarını etkilemiştir.

“Dil mi düşünceden doğar yoksa düşünce mi dilden doğar?” sorusu felsefe ve dil alanında yıllardır tartışıla gelen bir sorudur. Bu sorunun galibi her ne kadar belli olmasa da düşünce ve dil kavramlarının birbirini karşılıklı olarak etkiledikleri tartışılmaz bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı etkinliklerle örülmüş dil öğretimi ortamında bulunan bireylerin süreç içerisinde yaratıcı düşünme becerilerini de geliştireceği ortadadır. Bu sebeple dil eğitimi sürecinde Türkçe dersi öğretim etkinliklerinin yaratıcı etkinlikler biçiminde tasarlanması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Türkçe eğitimi anlama ve anlatma becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden oluşmaktadır. Yazma becerisi, bu beceri alanları içerisinde en son ve en zor kazanılan beceri alanıdır. Hem zihinsel hem fizyolojik boyutu bulunan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yapmamak için direndikleri etkinlik türlerindendir. Bunun nedeni yazma etkinliklerine hâkim olunan yaklaşımdır. Yakın zamana kadar yazma çalışmalarında öğrencilere bir kavram veya özdeyiş verilerek öğrencilerden bu kavram üzerine metin üretmeleri beklenmiş, öğretmen ortaya çıkan ürünü değerlendirmiş, çoğunlukla öğrenciye dönüt vermemiştir (Akkaya, 2011). Bu durum öğrencilerin yazma etkinliklerinden soğumalarına neden olmuştur. Bu durumun aksine öğrencilerin birden çok duyu alanına hitap ederek onların heyecan

duygularını harekete geçiren, eğlenceli ve yaratıcı yazma çalışmalarının yazma becerisine yönelik ön yargıları kırdığı bilinmektedir (Essex, 1996).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin belli bir amaç doğrultusunda, programlanmış bir biçimde yürütülmesi öğretim programları aracılığıyla mümkündür. Eğitim sisteminde anlayış değişikliğine bağlı olarak öğretim programları güncellenmekte, ders etkinlikleri bu doğrultuda planlanmaktadır. 2004'te eğitimde geleneksel anlayış terk edilerek yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir. Bu anlayışın bir uzantısı olarak öğretim programları güncellenmiş, Türkçe öğretim programında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Köklü değişikliklerden birisi de ilk defa bu program ile yaratıcılık ve yaratıcı yazma kavramları üzerinde durulmuş olmasıdır.

Yaratıcı yazma çalışmalarının 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığı söylenebilir. Bu çalışmaların ilk örneklerine Harvard Üniversitesi'ndeki yazma çalışmalarında rastlamak mümkündür (Myers, 1993; Bishop, 1994). Yaratıcı düşünen bireylerin yaratıcı yazma çalışmalarında orijinal fikirler üretmesi, alışılmadık kurgulara yer vermesi, hayal gücünü etkin bir biçimde kullanması, farklı düşünsel bağlantılar kurarak sorunlara farklı çözümler üretmesi olağan bir sonuçtur.

Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede yaratıcı yazma çalışmalarının önemli bir payı vardır. Bugüne kadar yaratıcı yazma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin en bilinen şekli edebî ürünlerden yararlanma, hikâye ve masal gibi türler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmedir. Bunların yanında müzik kullanımı yoluyla öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirildiğine yönelik çalışmalar da mevcuttur (Topçuoğlu ve Sever, 2012). Müzik, birden fazla duyuya hitap etmesi yönüyle öğrenme ortamlarında etkin ve kalıcı öğretme çıktıları sağlayan etkili bir araçtır. Müziğin bireylerin ruhsal durumları ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Carl Orff'un soyadı ile anılan ve özel bir müzik yaklaşımı olan Orff-Schulwerk temelde dans, ritim, hikâyeleme, doğaçlama ve oyun esasına dayanan bir müzik yaklaşımıdır (Bekler, 2009). Carl Orff; öğretisinde müziğin pedagojik yönü üzerinde durmuş, bireyleri özgür bırakarak doğaçlama ile kendi ürünlerini

kendilerinin oluşturmasını sağlamıştır. Bu sebeple Orff-Schulwerk yaklaşımı bireylerin yaratıcılık becerileri üzerine bina edilmiş bir müzik yaklaşımıdır.

Yaratıcılık becerilerini veya bireylerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede pek çok yöntem kullanılmıştır. Orff-Schulwerk yaklaşımını temel alarak bu beceri alanını geliştirmek her şeyden öte disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Söz konusu yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etki edip etmeyeceği araştırmacı tarafından merak konusudur.

1.1. Problem Durumu

Dil ğretiminin temel amacı, bireylerin okuduklarını anlamasını ve anlamlandırmasını sağlamaktır. Geniş perspektiften bakıldığında ise bireylerin okuduklarını temel alarak hayatı anlamlandırmasına yardımcı olmaktır. Çünkü dil, kişilerarası etkileşimin, iletişimin temelidir. Dil olmadan iletişim, iletişim olmadan da insanların bir arada yaşama, varlığını devam ettirme olanakları yoktur. Bu açıdan bakıldığında dil eğitiminin ana gayesi, kişilerin sosyal hayatını kolaylaştıracak işlevselliğe sahip olmak olmalıdır. Bunun yanında estetik bakış açısından yoksun, hayal kurma becerisine sahip olmayan, sadece kuru bilgileri tekrar etme yoluyla yaşamını idame ettirmeye çalışan bireyler, üretkenlik becerisinden yoksun kalırlar. Bu durum çağın gereklerine uygun insan profilinin yetiştirilememesi anlamını taşır.

21. yüzyılda dünya standartlarına göre insanlardan taşınması beklenen en önemli iki nitelik, yaratıcılık ve üretkenliktir. retmeyen bireyler ve bunun neticesinde üretmeyen bir toplum her alanda başka toplumlara bağımlı olmaya mahkmdur. Bu nedenle yaratıcı, üretken, hayal gücü yüksek bireyler yetiştirmek eğitim felsefesinin ana gayesi olmalıdır.

Dil eğitimi ve Türkçe ğretimi, eğitimin temel yapı taşıdır. Çünkü dil olmadan toplumun millet olma kimliğini kazanması mümkün değildir. Aynı zamanda eğitim felsefesinin, ğretim programları aracılığıyla vücut bulduğu, kimlik kazandığı bilinmektedir. Bu nedenle çağın gereklerine uygun insan tipini yetiştirmek hem eğitim felsefesinin hem de Türkçe ğretiminin ana amacıdır. Yaratıcı düşünme becerisine katkı sağlayacak ortamların ve tasarlanan etkinliklerin de çocukların yaratıcılık becerilerini olumlu yönde geliştireceği kabul görmektedir.

Araştırmacı aynı zamanda aktif olarak öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Kendi gözlemlerinden yola çıkarak öğrencilerin yazma becerisinden uzak durma eğiliminde olduklarını, özellikle yeni bir ürün ortaya koymadan ziyade hazır ürünleri kullanmayı tercih ettiklerini gözlemlemiştir. Dijital araçların hâkim olduğu dijital dünyada teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin biçim ve boyut değişirse dahi kalem ve kâğıdın yüzyıllar boyu varlığını sürdüreceği bir gerçektir. Bu yüzdendir ki bireyler hangi meslek grubuna mensup olurlarsa olsun kendilerini düzgün, nitelikli ve etkili ifade edebilme becerilerine sahip olmak zorundadır. Bu aşamada anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma becerileri devreye girmektedir. Araştırmanın bu gerekçelerden yola çıkarak öğrencilere kendini kurallara uygun, etkili, nitelikli ve yaratıcı biçimde ifade etme amacıyla kurgulandığı kabul edilebilir.

Bununla birlikte yazma süreci duyuşsal alanla yoğun bir etkileşim hâlinindedir. Çünkü bir ürün oluşturulmak istendiğinde arka planda çalan bir müziğin, gösterilerin herhangi bir resmin, yazma sürecinde tercih edilen ortamın ya da kullanılan bir drama unsurlarının oluşturulan ürünün niteliğine etki ettiği bilinmektedir. Bu yüzden yazma çalışmalarında duyuşsal alan araçlarından geniş ölçüde yararlanılmaktadır.

Aynı zamanda bugüne kadar yaratıcılık üzerine, yaratıcı düşünme veya yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genellikle bu beceri alanını tek bir etkenle geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Oysa yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerisi çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yüzden bu beceri alanlarını geliştirebilmek için çok boyutlu ortamlara, çok boyutlu etkinlik örneklerine, disiplinlerarası bir anlayışla tasarlanmış eğitim süreçlerine ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amaçları; yaratıcı hikâye yazma becerisini değerlendirebilmek amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek, bu anahtar yardımıyla öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma beceri düzeylerini tespit ederek bu alanda ek bir çalışmaya ihtiyaç duyulup duyulmadığını tespit etmek ve son olarak bir müzik yaklaşımı olan “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmede araç olarak

kullanmak, bu aracın etkililiği ölçmektir. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar şunlardır:

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerileri ne düzeydedir?
2. Çalışma grubu öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Çalışma grubu öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Çalışma grubunun uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Uygulama sürecinde; öğrencilerin yazmış olduğu hikâye metinlerinde hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim boyutları ile ilgili neler gözlenmiştir?
6. Öğrencilerin sontest puanları ile gözlem formu puanlarının ilişki düzeyi nasıldır?
7. Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlemleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Batı dünyasında yaratıcılık becerisi üzerine yapılan çalışmaların tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır. Türkiye’de ise yaratıcılık, yaratıcı yazma gibi çalışmaların başlangıç tarihi oldukça yenidir. Yeni olması sebebiyle bu alan, oldukça bakir bir alandır. Henüz yazma becerisine yönelik etkinliklerin tam olarak şekillenmediği, uygulanmadığı veya değerlendirilemediği bir zeminde yaratıcı yazma etkinliklerinin yetersiz olması olağan bir durumdur. Bu çalışma ile yaratıcı yazma etkinliklerinin müzik yaklaşımı ile birleştirilerek öğrencilerin daha özgün, nitelikli ve yaratıcı ürünler ortaya koymaları beklenmektedir.

Alanyazında disiplinlerarası çalışmaların sayısı her geçen gün artmaktadır. Ancak müzik eğitimi ile Türkçe öğretimini birleştiren çalışmalar bulunsa da

pedagojik bir müzik yaklaşımı olan “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ile yaratıcı yazma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazında bir boşluğu doldurması, disiplinlerarası çalışmalara öncülük etmesi, bu yaklaşım ile öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, çalışma grubu öğrencilerinden elde edilen verilerle,
2. Öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerileri, araştırmacı tarafından oluşturulan değerlendirme ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle,
3. “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ile oluşturulmuş hikâye metinleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcılık: Eksik parçaları önceden sezip bu parçalar üzerine düşünme veya hipotezler kurma, hipotezleri deneyerek sonuçları birbirleriyle kıyaslama, hipotezleri değiştirerek tekrar deneme ve sonucu ortaya koyma şeklinde tanımlamaktadır (Torrance, 1974).

Orijinallik: “Alışlagelenden daha değişik, şaşırtıcı nitelikte” olma hali, özgün olma durumu (TDK, 2020).

Yaratıcı Yazma: Pek çok fikir ve düşünce arasında daha önce kurulmamış bağlantılar kurarak metin üretme eylemidir (Temizkan, 2010).

Orff-Schulwerk Yaklaşımı: Ünlü Alman besteci ve müzik öğreticisi Carl Orff tarafından melodik vurmali çalgılar kullanılarak oluşturulan, eğitsel nitelik taşıyan ve “elementer müzik” adı verilen dil, dans ve hareketin birleştirildiği bir müzik yaklaşımıdır (Warner, 1991; Gersdorf, 1997; Say, 2005).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili kavramsal bilgilere, açıklamalara ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar yer verilmiştir.

2.1. Yazma Becerisi

İnsanın yaratılmışlar içerisinde en üst noktada olmasının nedeni, düşünme yetisine sahip olmasıdır. Bu düşünme gücü, dil becerileri aracılığıyla somutlanır ve tüm varlıklar tarafından görünür bir hal alır. Düşünme gücünün sınırları tam anlamıyla çizilememiştir, çizilmesi de pek mümkün görünmemektedir. Ancak dilsel ifadeler aracılığıyla düşüncenin kaynağına belli ölçülerde ulaşılabilir. Bu düşünce kaynağına ulaşmada en önemli dilsel beceriler konuşma ve yazma becerileridir. Konuşma becerisi biraz daha günlük hayat becerilerine bağlı olarak nitelik kazansa da yazma becerisi insanoğlu için daima daha karmaşık bir beceri alanı olarak görülmüştür. Aynı zamanda yazma becerisi aracılığıyla toplumlar kimliklerini oluşturmuş ve korumuştur.

İnsanoğlunun dili kullanma düzeyiyle doğru orantılı olarak kısmî ölçüde düşüncelerinin içeriğine, toplumdaki diğer bireylerle kurduğu iletişimde dili kullanma biçimine bağlı olarak insan ilişkilerine verdiği öneme, yine dil becerileri yoluyla akademik başarısına yönelik tespit ve yordamalarda bulunulabilmektedir.

Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisi vardır ve bu dil becerileri birbiriyle bir bütün hâlinde gelişme göstermektedir. Yani dinleme becerisini konuşmadan, konuşmayı okumadan, okuma becerisini de yazma becerisinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bireyin gelişimsel seyrine bağlı olarak bu dil becerileri belirli bir sıra ile gelişim göstermektedir. Yazma becerisi bu gelişimsel sıranın en son halkasını oluşturmaktadır.

Tüm bunların yanında insan sosyal bir varlıktır. Hâliyle dünyaya geldiği ilk andan itibaren en temel ihtiyaçlarından biri anlatma ihtiyacıdır. Bireyler bu anlatma ihtiyacını en iyi konuşma ve yazma becerisi aracılığıyla karşılar. Bu nedenle yazma becerisi, insanlık tarihi kadar eski ve aynı zamanda en önemli iletişim aracıdır (Coşkun, 2013; Onan, 2012). Bu beceri, bir ihtiyaçtan doğar ve bireyin psikolojik altyapısında yaşadığı olaylar, yazma ihtiyacının temel nedenidir. Dolayısıyla yazma

becerisinin etkilerinin en başında psikolojik rahatlama vardır. Aynı zamanda bu beceri alanının bir gereksinim, kişisel bir zorunluluk olduğunu da söylemek mümkündür (Binyazar ve Özdemir, 2006).

“Yazma duygu, düşünce istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” (Özbay, 2014) Başka bir ifade ile yazma; olay, duygu ve düşüncelerin, dilin en güzel ifade olanaklarını kullanarak, belli plan çerçevesinde ifadesidir (Aktaş ve Gündüz, 2013). Ataman’a göre ise yazma, duygu ve düşüncelerin eyleme dönüşmüş halidir (Ataman, 2013). Bu eylemi açık, anlaşılır bir biçimde gerçekleştirebilmek için birtakım zihinsel becerilere ihtiyaç vardır. Bu beceriler aracılığıyla birey düşünceleri sıralamayı, sınırlamayı ve düzenlemeyi öğrenir (Yılmaz, 2012).

Yazma becerisi, dört temel becerinin sonuncusudur. Yani birey bu beceriyi en son sırada edinir. Okuma-yazma becerilerinin oluşumunda zihinde işlem gerçekleşen temel nokta yazıdır. Kısacası becerilerin yazı aracılığıyla işlerlik sağladığı söylenebilir (Göçer, 2013). Dolayısıyla temel beceriler içerisinde yazma becerisi, en zor ve en son gelişen beceri alanıdır. Bu nedenle yazma becerisinin gelişiminde belli birtakım yol haritaları, yöntem ve teknikler gereklidir. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’na göre yazma becerisinde öğrencilerden beklenen “öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri”dir (MEB, 2017).

Türkçe dersi adına, duygu ve düşünceleri mantık çerçevesinde, belirli kurallara uyarak ifade etmek her bireyden beklenen bir davranıştır. Oysa yazma becerisinde yeni ve orijinal bir ürün ortaya koymak belli ölçülerde yetenek isteyen, belli ölçülerde de farklı öğretim metodları ile geliştirilebilen bir olgudur. Yazma becerisinden beklenen temel düzeyde bireylerin yazma yoluyla kendilerini rahat ve düzgün şekilde ifade etmelerini sağlamak, ileri düzeyde de yaratıcı ürünler ortaya koyma yetisine sahip olan bireylerin sahip oldukları gizil güçlerinin farkına vardırarak ve bu güçlerini açığa çıkararak geliştirmek olmalıdır. Bu nedenle yazma becerisinde bireylerin niteliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir.

2.1.1. Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar

Yazma eğitiminde geleneksel anlayışta ürün temelli bir yazma yaklaşımı benimsenmiş, öğrencinin yazma sürecinde gösterdiği reaksiyonlar dikkate alınmayarak sadece ortaya koyduğu ürün üzerinden yazma yetisi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Böyle bir yazma anlayışında öğretmen, konuyu veren ve bu konuya bağlı olarak öğrencinin kompozisyon üretmesini bekleyen, sonuç olarak çıkan ürünü değerlendiren, bazen dönüt veren bazen de hiçbir dönütte bulunmayan eğitici konumunda bulunmuştur. Yazma sürecinde sadece ürünün değerlendirmeye alındığı bu anlayışla gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde öğrenciye bir özlü söz veya bir kavram verilerek öğrenciden metin üretmesi beklenir (Zorbaz, 2005). Bu durumda yazma eğitiminin başarıya ulaşması beklenemez, bir yazma eğitiminden de söz edilemez. Çünkü yazma becerisi; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçlerle bir bütündür.

Eğitim alanında meydana gelen anlayış değişikliği ile birlikte yazma alanında süreç temelli yazma anlayışı benimsenmiştir. Süreç temelli yazmada öğretmen, direktif veren konumunda değil, öğrenciye rehberlik eden, hatta çoğunlukla onunla birlikte yazan eğitici rolünü üstlenmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında bir usta-çırak ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımda usta çırağa öğretirken aynı zamanda kendi yaratma sürecini de geliştirir (Oral, 2002). Çağdaş anlayışın hâkim olduğu süreç temelli yazmada yazma süreci; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçlerle bir bütündür. Öğrenci sadece ortaya koymuş olduğu ürünlerle değerlendirilmez, tüm bu süreçlerin toplamı ile birlikte değerlendirilir. Bu durumda yazma becerisini tek bir ürüne indirgeyen anlayış yerini, bütünsel bakış açısıyla tüm sürece bırakmıştır.

Bununla birlikte yazma süreci için fikrî hazırlık aşaması oldukça önemlidir. Yazma becerisinin zihinsel hazırlık sürecinin tamamlanabilmesi için hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkati yoğunlaştırma ve yazma kurallarını uygulama gibi aşamalar gereklidir (Yetkin ve Daştan, 2008). Bu aşamalarda yapılması gereken adımları tamamlayan bireylerin başarısız bir yazma süreci geçirmesi beklenemez. Böylelikle süreç boyuca yazma becerisinin hem zihinsel anlamda bireyi geliştirmesi hem psikolojik doyum sağlaması hem de bireyde başarı hissi uyandırması beklenir. Yazma ürünleri oluşturmada kullanılan bazı

yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntem ve tekniklerden bazıları sadece ürün temelli yazma çalışmalarında, bazıları ise hem ürün temelli hem de süreç temelli yazma yaklaşımlarında kullanılan yöntem ve tekniklerdir.

2.1.2. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Bilindiği üzere yazma beceresi oldukça karmaşık bir beceri alanıdır. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmek adına çok sayıda tür, yöntem ve teknik kullanılmış; tüm bunların işlerliği çeşitli araştırmalarla incelenmiştir. Türkçe dersi öğretim programları içerisinde yazma alanına ilişkin tür, yöntem ve tekniklerin en kapsamlı yer aldığı kaynak 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'dır. Bu programda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. **Not Alma:** Bir metindeki önemli noktaların sonraki çalışma süreçlerinde kolaylık sağlaması amacıyla seçilerek öğrencinin kendi ifade gücü ile yazıya aktarmasıdır.
2. **Özet Çıkarma:** Öğrencilerin bir metni, anlamsal bütünlüğü bozmayacak biçimde kısaltmalarıdır.
3. **Boşluk Doldurma:** Bir metnin bağlamına uygun bir biçimde eksik parçalarının tamamlanmasıdır.
4. **Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma:** Yeni öğrenilen kelime veya kavramları, yazılan metnin içerisinde kullanarak kalıcılık sağlamanın amaçlandığı yazma türüdür. Öğrenciler kavramlar, atasözü veya deyimlerden oluşturulan bir havuzdan seçim yaparak ürünlerini oluştururlar.
5. **Serbest Yazma:** Öğrencilerin bir konudaki duygu ve düşüncelerini sınırlandırmadan ifade etmesidir. Yaratıcı yazma becerisini geliştirmede en çok kullanılan yazma türüdür.
6. **Kontrollü Yazma:** Oluşturulan yazma çalışmasının dil kurallarına uygun bir biçimde yazılmasıdır.
7. **Güdümlü Yazma:** Öğrencilerin belirlenen bir konuya yönelik sınıf ortamında edindikleri bilgilerden yola çıkarak yazma çalışması yaptığı yazma türüdür.
8. **Yaratıcı Yazma:** Belirlenen bir konu ile ilgili öğrencilerin çağrışım yoluyla kavramları yazma ortamına getirdiği ve bu kavramlar arasında

anlamsal bağlantılar kurarak ürün oluşturduğu yazma türüdür. Genellikle şiir, roman hikâye gibi edebi türler tercih edilir.

9. **Metin Tamamlama:** Bir kısmı verilen bir metni, mantıksal bütünlüğü bozmadan tamamlama eylemidir. Yaratıcı yazma çalışmalarında en sık tercih edilen yazma türüdür.
10. **Tahminde Bulunma:** Metin tamamlama yöntemine benzeyen bu yazma türünde öğrenciler, metne yönelik yeni bir ürün ortaya koymak yerine metnin nasıl sonuçlanacağına ilişkin tahminlerde bulunur, görüş ortaya koyarlar.
11. **Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma:** Öğrencilerin kendini ifade edebilme becerilerini geliştirmek amacıyla var olan bir metni kendi üsluplarına uygun olarak ifade ettikleri yazma türüdür.
12. **Bir Metinden Hareketle Başka Metin Yazma:** Öğrencilere örnek bir metin üzerinden yaratıcılık becerilerini de öğrenme ortamına getirerek mevcut durumu detaylandırıp farklı türde yeni bir metin oluşturmaları temeline dayanan yazma türüdür. “Ben olsaydım nasıl yazardım?” sorusunun cevabı aranır.
13. **Duyulardan Hareketle Yazma:** Duyulardan bir veya birkaçını harekete geçirerek öğrenciye sunulan ürünün öğrenci üzerinde bıraktığı etkiyi ifade eden bir metin oluşturulmasının istendiği yazma türüdür.
14. **Grup Olarak Yazma:** Bir konuya ilişkin, küçük grupların her birine o konunun farklı bir yönünü ele alan bir metin oluşturmaları istenir. En son yazmış oldukları metinler birleştirilir. İş birliği temeline dayanan yazma türüdür.
15. **Eleştirel Yazma:** Sınıf ortamında tartışılan herhangi bir olay veya durumun olumlu ve olumsuz taraflarının öğrenci tarafından nesnel bir biçimde ele alındığı yazma türüdür.

Bu yazma türlerinden yaratıcı yazma dışında yaratıcılık becerilerine en çok hitap eden yazma türleri serbest yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle başka bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazmadır. Diğer yazma türleri daha çok geleneksel anlayışla uygulanan, öğrencilerin düşünce dünyalarının belli kalıplara sığdırılması şeklinde gerçekleştirilen yazma türleridir. Bireylerden yaratıcı ürünler ortaya

koymaları beklendiğinde onların düşünce dünyalarını hür bırakmak, yaratıcı ürünler oluşturma sürecinin ilk adımı sayılmaktadır.

Düşünsel gücün bir ürünü olan yazma çalışmaları, bireyin yeni bir ürün ortaya koyma amacına hizmet ettiği için oldukça kıymetlidir. Aynı zamanda yazma çalışmalarında birey, pek çok bilişsel ve duyuşsal yetilerini işe koştduğundan dolayı Türkçe dersinde yazma becerisi üzerinde önemle durulması gereken bir alandır.

2.1.3. Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi

Yazma becerisinin temeli ilkokul yıllarında atılır. Dikte çalışmaları yoluyla öncelikle öğrencilere doğru ve düzgün yazma alışkanlığını kazandırmayı amaçlayan bu çalışmalar, ilkokulun sonları ve ortaokul yıllarında yerini duyulardan hareketle yazma, planlı yazma, serbest yazma, yaratıcı yazma gibi çalışmalara bırakır. Geniş perspektiften bakıldığında birey, eğitimin hayatının büyük bir bölümünde yaratıcı yazma çalışmaları yapmaktadır. Bu yüzden yazma becerisinin yapı taşı, öğrencilerin yazma, üretme, yaratma gücünü harekete geçirmektir. (Göçer, 2013).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazma yoluyla ifade etmelerini sağlamak amacıyla öğretim sürecinde sıkça kompozisyon çalışmaları yapılmaktadır (Kantemir, 1997). Kompozisyon çalışmalarının niteliğine uygun bir biçimde yürütülmesi, Türkçe ürünler ortaya koymak, Türkçe düşünmek, Türkçe duymak için oldukça önemlidir (Burdurlu, 1975). Ancak ülkemizde yazma ürünleri üzerinde daha çok dil bilgisi hataları düzeltilmiş, ortaya konulan ürün biçimsel açıdan ele alınmış, içerik unsuru arka plana atılarak yazmanın temeli sayılan unsurlar üzerinde neredeyse hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005).

Eğitim kurumlarında kompozisyon yazdırma yoluyla yürütülen yazma çalışmaları, bir konu ile ilgili deneyimleri, duygu ve düşünceleri, yaşantıları, hayalleri, belli kurallarla aktarma şeklinde uygulanmaktadır (Göçer, 2010). Bu uygulama şekli öğrencileri tek bir kalıbın içerisine almakta ve onların üretkenlik, yaratıcılık becerilerine ket vurmaktadır. Bu etkinin önlenmesi için benimsenen anlayışın dışına çıkılarak farklı tür ve içerikte yazma çalışmalarının yaptırılması gerekmektedir.

Yazma çalışmalarında nitelikli bir yazma ürünü ortaya koymak için gerekli olan bazı ilkeler vardır. Bu ilkeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İyi bir gözlem yeteneğine sahip olmak
- İyi bir düşünme gücüne sahip olmak
- İyi bir okuyucu olmak
- İyi bir dinleyici olmak
- Zengin bir kelime hazinesi ve dil bilincine sahip olmak
- Duygu ve hayal zenginliğine sahip olmak
- Şiir dilinin gücünden yararlanarak özgünlüğün peşinde olmak (Arıcı ve Ungan, 2012).

Belirtilen ilkelerin yazma ürünlerinde etkin biçimde kullanılıyor olması o ürünün niteliğini artıran bir unsurdur. Aynı zamanda yazma becerisi pek çok faktörden etkilenmektedir. Yazma becerisini etkileyen faktörleri genel anlamda bireysel ve çevresel faktörler olarak iki ana gruba ayırmak mümkündür. Özetle yazı yazarken bireyin eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, çevresel faktörler, psikolojik faktörler, ilgi ve ihtiyaçlar, dünyayı algılama biçimi, yetenekleri vb. faktörlerden biri ya da birkaçı yazma sürecine doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir. Başarılı bir yazma süreci geçirebilmek ve nitelikli yazma ürünleri elde edebilmek, yazma sürecinden doyum sağlayabilmek amacıyla bu etkenlerin olumsuz etkisini yazma üzerinden kaldırmada öğretmene büyük görevler düşmektedir.

Bir yazma ürününden söz edildiğinde “yaratıcılık” becerisinin gündeme gelmemiş olması düşünülemez. Çünkü yazma, başlı başına bir yaratma ürünüdür. Birey yazma çalışmalarında var olan bir metinden hareketle veya direkt kendi zihin dünyasının uzantısı olarak sıfırdan bir ürün ortaya koyar. Bu nedenle yazma alanının çerçevesini etkili çizilebilmek amacıyla öncelikle “yaratıcılık” becerisinin niteliklerini ve sınırlarını iyi kavramak gerekir.

2.2. Yaratıcılık

21. yüzyılda dünya hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisine girmiştir. Rönesans'tan bu yana devam eden ve Sanayi İnkılâbı sonrası insanı beden gücünden ibaret gören anlayış, yerini insanı düşünen, üreten ve bilgi oluşturan bir mekanizma olarak görme anlayışına bırakmıştır. Bilgi alanındaki bu değişim ile teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler toplumların bilgi ve beceriye bakış açısının farklılaşmasını sağlamıştır. Daha önceleri sadece beden gücünü kullanan, bilgiyi hazır biçimde edinen bireyler toplum içerisinde kendilerine bir statü oluşturabilirken artık günümüzde bu bireyler “çağ dışı” olarak nitelendirilmektedir. Çünkü daha önceleri üretim sektörünün en önemli unsuru olan insanın yerini bu hızlı değişim ile makineler almış, bu nedenle daha üst becerileri kazanan ya da kullanan bireyler “nitelikli” olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Bireylerin değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmeleri ancak üretkenlik, farklı düşünebilme, yaratıcılık becerilere sahip olmaları ile mümkündür. Haliyle bireyleri yaşanan dünyanın şartlarına adapte etmeyi en önemli hedef sayan eğitim de belirtilen kriterlerden etkilenmiş (Aktaş ve Kaya, 2017) ve hızlı bir dönüşüm içerisine girmiştir. Modern dünyada eğitimin amacı artık bireylere bilgi yüklemek veya beceri kazandırmak değil, onların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmektir (Parlar, 2012).

21. yüzyıl becerilerinin en önemlilerinden biri sayılan, yeni bilgi üretmede, bilgiyi beceriye haline dönüştürmede, diğer becerilere kaynaklık etmede önemli bir yapı taşı konumunda olan yaratıcı düşünme becerisi, günlük hayatta ve eğitim ortamlarında üzerinde önemle durulması gereken bir beceri alanıdır. Yani bilgi toplumunda yaratıcılık; özgür, üretken ve hareketli bir süreç olması sebebiyle geliştirilmesi gereken bir olgudur (Yaşar ve Aral, 2010).

Yaratıcılık becerisini gündelik süreçlerle ya da geleneksel eğitim anlayışı ile geliştirmek mümkün değildir. Çünkü eğitime yüklenen yeni anlamlarla zaman ve mekân sınırlaması ortadan kalkmıştır. Bu nedenle elde edilecek bilgiyi de belli kurumlara hapsedmek olanaksızdır (Parlar, 2012). Bilgi edinmede, bilgi üretmede yaratıcılık becerisinin aktif kullanımını sağlamak amacıyla bu beceri alanını geliştirecek değişik türde etkinliklere ihtiyaç vardır.

Yaratıcılık, dünyaya farklı bir pencereden bakmayı gerektirir ve şimdiye kadar alışık olunan kavram, durum ve olaylardan yeni üretimler elde edilmesini sağlar. Yaratıcılık becerisi üzerine yapılan araştırmaların temeli uzun yıllar önce atılmıştır. Yaratıcı düşünme, geleneksel eğitim anlayışına karşı eleştirel bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yaratıcı düşünmede var olan kalıpları kırma, sınırların dışına çıkma, alışılmadık, orijinal hatta kimi zaman aykırı olma durumu söz konusudur. Alanyazında yaratıcı düşünme ile ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur.

Torance (1974) yaratıcılığı; eksik parçaları önceden sezip bu parçalar üzerine düşünme veya hipotezler kurma, hipotezleri deneyerek sonuçları birbirleriyle kıyaslama, hipotezleri değiştirerek tekrar deneme ve sonucu ortaya koyma şeklinde tanımlamaktadır. Hildebrand'a (1991) göre ise yaratıcılık, var olan bir soruna karşı ilgili olmak, hızlı düşünebilmek ve hareket alabilmektir.

Goodman'a (1995) göre yaratıcı düşünme, mevcut olmayanı yaratmak değil, birbiriyle ilgisiz gibi görünen mevcut durumlar arasındaki ilişkiyi fark edebilme ve yeni bir bağlantılar oluşturma sürecidir.

Yaratıcı düşünmeyi kişiden kişiye değişen ve sürece bağlı olarak gelişen bir beceri (Runco, 1996), değişime açık olma ve mevcut durumun dışına çıkma (Rıza, 2000), yaşam boyu devam eden bir süreç (Craft, 2003), mevcut sorunlara farklı çözüm önerileri üretebilme (Senemoğlu, 2005), olaylar arasında yeni bağlantılar kurma (Özözer, 2008), tecrübe ve deneyimlerden yola çıkarak yeni ürünler üretme becerisi (Yenilmez ve Yolcu, 2007) olarak tanımlayan araştırmacılar mevcuttur. Ataman'ana göre (2013) ise yaratıcılık, iki veya daha fazla durum arasında daha önce kurulmamış ilişkiler kurabilme, böylece yeni yaşantı ve deneyim ürünleri ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireysel veya toplumsal anlamda gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır.

Araştırmacılar yaratıcı düşünme becerisinin her bireyde bulunduğunu ancak bu becerinin duruma veya şartlara göre değişebileceği, gelişebileceği noktasında hemfikirdirler (Sternberg ve Lubart, 1995; Beetlestone, 1998). Tüm bu tanımlamalarda hareketle yaratıcılık kavramına ilişkin yaklaşımları ise beş başlıkta toplamak mümkündür: (Treffinger,1996:4).

1. Akılcı yaklaşım: Bu yaklaşımı temel alan araştırmacılar yaratıcılığı mucizevî bir yeti olarak görmez, etkin zihinsel faaliyetlere sahip bireyleri yaratıcı ürünler ortaya koyabileceğini savunurlar. Bu sebeple problem çözme, muhakeme etme, hipotez kurma gibi üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde oldukça etkilidir.

2. Kişilik ve Bireysel Özellikler: Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, çeşitli gruplardan insanların örneklem olduğu deneysel bir çalışma ile yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin kişilik özelliklerini tespit etmişlerdir. Bulgulardan hareketle bu özelliklere sahip bireyleri yaratıcı olarak tanımlamışlardır.

3. Sosyal, Kişilerarası Faktörler: Bu yaklaşıma göre yaratıcı düşünme becerisini destekleyen veya bu becerilere ket vuran sosyal, psikolojik, bireysel faktörler vardır. Bireyin bu faktörlere maruz kalıp kalmaması ölçüsünde yaratıcılık becerilerinde değişiklik meydana gelmektedir.

4. Yaşam şekli: Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar yaratıcılık becerisi ile günlük yaşam becerilerinin birbiriyle uyumlu olması gerektiğini savunmuşlardır. Pozitif benlik anlayışına sahip, kendini gerçekleştirebilen, kişisel olarak gelişime açık bireylerin yaratıcılık becerilerini pozitif yönde geliştirmesi beklenir.

5. Mantıkî Olmayan Yön: Bu yaklaşıma göre ise yaratıcılık, dünyayı farklı algılama, orijinal ürünler ortaya koyma, var olan bilgileri değişik şekillerde işlemedir.

Yaratıcılık becerisi, problem çözme becerisi ile de yakından ilişkili olduğundan kişilerarası ilişkileri düzene koymada, toplumsal düzenin sağlanmasında da oldukça etkili bir beceri alanıdır (San, 1985; Butcher ve Niec, 2005). Aynı zamanda yaratıcılığın içinde daima merak, orijinallik ve buluş vardır (San, 1979).

Yaratıcılık becerisine sahip bireyler çevresi tarafından hemen fark edilirler. Çünkü mevcut bir soruna çözüm üretme, problemi farklı ve alışılmadık bir yoldan çözüme ulaştırma, cesaret ve kıvrak bir zekâyâ sahip olma, bu bireylerin yığınlar içerisinde ayrılmalarına neden olur. Eğitim alanında da meydana gelen anlayış değişikliğine bağlı olarak mevcut bilgiyi tekrar eden öğrenciler yetiştirmek yerine,

yeni ürün üretebilen, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek önemli hale gelmiştir (Öztürk, 2010).

Yaratıcılık insanoğlunun çalıştığı tüm alanlarda etkilidir. Doğal olarak farklı alanlar için farklı kuramlar geliştirildiği gibi yaratıcılık üzerine de geliştirilmiş çeşitli kuramlar mevcuttur (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

2.2.1. Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcı düşünen bireyleri anlama çabası araştırmacılar tarafından bu alanın sürekli araştırılan bir alan haline gelmesini sağlamıştır. Bu nedenle alanyazında çok sayıda yaratıcılık kuramları ortaya konulmuştur. Oluşturulan bu kuramlardan bazılarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015):

2.2.1.1. Rhodes 4P Modeli

Bu kurama göre yaratıcılık sadece yaratıcı bir ürün ortaya koymak değildir. Bu kuramın temel dayanağı yaratıcı bir ürünün yanında o ürüne temel teşkil eden yaratıcı bir düşünce ya da felsefe sisteminin ortaya konulmuş olmasıdır. Özetle yaratıcılık becerisinden bahsedebilmek için hem ürün hem de süreç önemlidir. Aynı zamanda yaratıcılık için birey ve çevre de birinci derece önemlidir. Bu kuramın yaratıcılığın temelini oluşturduğu söylenebilir.



Şekil 1: Rhodes 4P Modeli

Bu modele göre bireyin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadan yaratıcı bir ürün ortaya koyması mümkün değildir. Bir bireyin yaratıcı olarak nitelendirilebilmesi için uzun süreç gerektiren bir eğitim almış olması, aynı zamanda yeterli alt yapıya sahip olması gerekir.

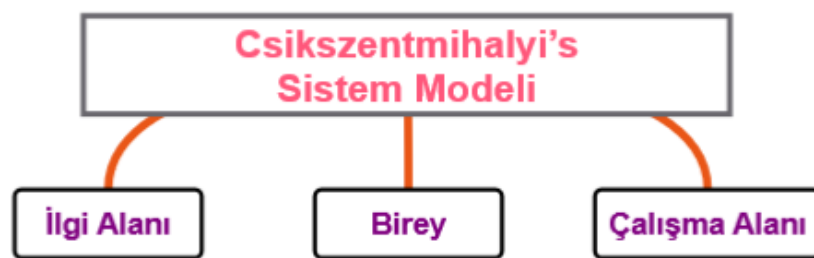
Süreç ise bireyin düşünme, problem üzerine yoğunlaşma ve öğrenme aşamalarını kapsar. Bireyin algılama düzeyinin yüksek olması, düşünme becerilerini kontrol edebilme yetisine sahip olması yaratıcılık becerileri ile paralel biçimde ilerleme göstermektedir.

İnsanlar bir çevre içerisinde yaşamını devam ettirmektedir. Bu çevre psikolojik veya sosyal yönden birey üzerinde etkiler meydana getirmektedir. Bireyin çevre ile olan etkileşimi yaratıcılık becerisini olumlu, olumsuz yönde etkiler. Çevre tarafından bireyde problem çözme isteği oluşturacak sorunlar ortaya konulması onların yaratıcılık becerilerinde olumlu etkiler meydana getirecektir.

Son olarak ürün, tüm bu aşamalar üzerine yaratıcı bir düşünce, sanat eseri, obje ya da sistem ortaya koymadır. Ürün basamağı, yaratıcılık becerisinin en önemli adımıdır. Çünkü yaratıcı süreçlerden geçerek zihnen, dil ile veya somut olarak bir ürün ortaya konulmadığında yaratıcı düşünce sisteminin dışı vurumunu tespit edebilmek mümkün değildir.

2.2.1.2. Csikszentmihalyi's Sistem Modeli

Bu modelde yaratıcılık becerisini belirlemede ürüne odaklanma söz konusudur. Csikszentmihalyi'nin modeline göre yaratıcılıkta üç alt bileşen bulunmaktadır. Bunlar: "İlgi Alanı"(domain), "Çalışma Alanı"(field) ve "Birey"(person)'dir.



Şekil 2: Csikszentmihalyi's Sistem Modeli Alt Bileşenleri

Bu kurama göre bilim, matematik gibi uzmanlık gerektiren alanlarda yaratıcı ürün ortaya koyabilmenin temel koşulu, o alana ilişkin yoğun ilgi düzeyine ve çalışma prensibine sahip olmasıdır. "İlgi Düzeyi" ile çalışma eyleminin neticesi olarak yaratıcı bir ürün ortaya konur. Einstein'ın çalışmaları buna örnek olarak gösterilebilir.

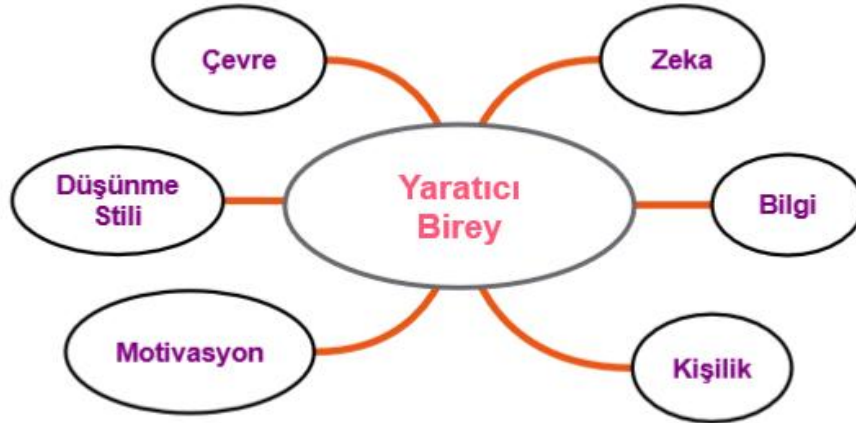
“Çalışma Alanı” ise alınan eğitimin niteliğine göre bireyin yaratıcılık becerileri gelişim göstermekte olduğunu belirtmektedir. Kısacası üretme alanında bireyin almış olduğu eğitimler, yaratıcılık düzeyinin yapı taşlarını oluşturur.

“Birey” ise tıpkı Rhodes’ın 4P modelinde olduğu gibi yaratıcılık becerisinin varlığından söz edebilmek için yaratıcı bir ürün ortaya konulmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koyar. Birey-İlgi Alanı-Çalışma Alanı etkileşimi nitelikli bir şekilde sağlandığı müddetçe yaratıcı, özgün bir ürün ortaya konulacağından söz edilebilir.

Csikszentmihalyi’nin modelinin temel noktası, yaratıcı bir ürün ortaya koymada eğitim unsurunu ön planda tutmuş olmasıdır. Bu modelde bireyin sahip olduğu potansiyel ve göstermiş olduğu performans yaratıcı ürün ortaya koymada belirleyicidir.

2.2.1.3. Yaratıcı Yatırım Modeli

Bu model daha çok ekonomi alanında işlerliği olan bir modeldir. Bu modelde yaratıcılık becerisine sahip olan birey çevresinden elde ettiği küçük küçük bilgileri alarak büyük bir bilgi haline dönüştürüp pazarlamaktadır. Bu modelde yaratıcılığın ortaya çıkması için altı temel değişken kullanılmaktadır.



Şekil 3: Yaratıcı Yatırım Modeli

Bu modele göre yaratıcı bireylerin belirli bir zekâ seviyesine, bilgi birikimine, yeniliğe açık bir kişilik yapısına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yaratıcı fikirleri bulunduğu çevre tarafından desteklenen bireylerin motivasyon düzeyinin yüksek olduğu bilinmektedir. Motivasyon, yaratıcı düşünme stilini

destekleyen önemli bir faktördür. Yaratıcılık becerisi düşünce sistemleri üzerinde temellenir. Bu yüzden yaratıcı bireyler farklı düşünme stillerine sahip olmalıdır.

2.2.1.4. Yakınsak-İraksak Düşünme

Bu modelin temeli Guilford'un düşüncelerine dayanır. Ona göre bireyler bir sorun ile karşı karşıya kaldığında ya belli kalıpların ışığında odaklanarak bu soruna yaklaşır ya da alışılmadık, keşfedici biçimde sorunu ele alır. Bireyin odaklanmış bir şekilde belirli çerçeveden soruna yaklaşma biçimi "Yakınsak Düşünme Biçimi" olarak adlandırılır. Bireyin daha esnek, orijinal biçimde soruna yaklaşması ise "İraksak Düşünme Biçimi" olarak adlandırılır.

İraksak düşünme biçimine sahip olmanın bireylerin yaratıcılık becerileri üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bazı noktalarda bu durum dezavantajlı olsa da çoğunlukla yaratıcılık becerisini destekleyici niteliktedir. Yakınsak düşünme becerisine sahip bireyler ise daha çok sonuç odaklıdır. Bu düşünme biçimi, bir sorunla karşılaşıldığında cevabın doğru veya yanlış olarak nitelendirildiği düşünme biçimidir. Bir problemin çözümünde yakınsak ve ıraksak düşünme biçimleri bütünleşmiş biçimde yer almaktadır.

Yaratıcılık becerisi çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Psikolojik, sosyolojik, zihinsel pek çok unsur yaratıcılık becerisinin gelişimine ve kullanımına etki etmektedir. Yaratıcılık sürecinde birey, içsel motivasyonunu güçlü tutmak durumundadır.

2.2.1.5. Dört Evre Kuramı

Graham Wallas tarafından geliştirilen bu kuramda yaratıcılık becerisi temelde dört aşamada meydana gelmektedir. Bu dört aşamayı şu şekilde özetlemek mümkündür (Demirci, 2007; Sak, 2014):

Hazırlık: Bu evrede birey bir sorun üzerine odaklanır, veri toplar ve çözüm önerileri hazırlar.

Kuluçka: Bu evrede görünüşte birey mevcut sorun üzerinde düşünmemekte hatta aksine başka meselelerle ilgilenmektedir. Fakat zihin bu problem üzerinde düşünemeye devam etmektedir

Aydınlanma: Soruna ait çözümün aniden, plansız bir şekilde olduğu evredir. Bu durum tamamen irade dışı gerçekleşir.

Doğrulama: Bu aşamada sorun üzerinde geliştirilen çözümün uygun olup olmadığı tespit edilir ve işlem detaylandırılır.

2.2.1.6. Çağrışımsal Düşünme Kuramı

Bu kuramın temeli Mednick'e dayanmaktadır. Mednick'e göre kişilerin yaratıcı düşünme becerilerinin temelinde ıraksak düşünme yer almaktadır. Yani kişiler birbirinden uzak hatta birbirine zıt gibi görünen kavramlar arasında çağrışım yoluyla bağlantılar kurabildiği ölçüde yaratıcıdır. Mednick bu doğrultuda bir test geliştirmiş, ırak çağrışımsal becerilere sahip bireylerin diğer bireylere göre daha yaratıcı olduğunu belirtmiştir (Sak, 2014).

2.2.1.7. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bireyler dış dünyayı zihinsel yapıları yoluyla algılar ve anlamlandırır. Bu kuramın temeli, Piaget'in şema kavramına dayanmaktadır. Kuramın temsilcisi David Feldman'dır ve yaratıcılık becerisini bilişsel gelişmenin özel bir durumu olarak ortaya koymuştur. Ona göre yaratıcı süreçler ile zihin gelişimi arasında sürekli bir ilişkiden bahsetmek mümkündür (Sak, 2014).

2.2.1.8. Zihin Yapı Kuramı

Yaratıcılık çalışmalarının en önemli öncülerinden kabul edilen Guilford'un görüşlerine dayanan bu kuram, yaratıcılığın zekânın bir alt bileşeni olduğu görüşüne dayanmaktadır. Çünkü yaratıcılık, bir sorun üzerinde çok sayıda düşünce üretmekten öte o soruna en uygun çözümü üretme veya belirleme yeteneğidir.

Zihin yapı kuramına göre zekâ; girdiler, zihinsel süreçler ve çıktılar olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır. Yaratıcılık becerisi için bu ana boyutlardan en dikkat çeken ise zihinsel süreçlerdir.

2.2.1.9. Psikanalitik Yaklaşım Kuramı

Bu kurama göre yaratıcılık, bilinçaltında insanın olumsuz yönlerinin bilinçdışı bir biçimde dışavurumudur. Kuramın temeli, Sigmund Freud'un

psikanalitik kuramına dayanmaktadır. İnsanın baskılanan isteklerinin toplumun kabul edeceği biçimde yaratıcı ürünler olarak ortaya çıkmasıdır. Bu kurama göre yaratıcı bireyler, biliçaltında birikmiş olan enerjiyi boşaltabilmek için düş gücüne, düş gücü aracılığıyla da yaratıcılık becerisine ulaşırlar (Çakmak ve Geçmiş, 2014).

2.2.1.10. İnsancıl Yaklaşım

Bu kurama göre insan doğası itibarıyla iyidir ancak onu kötü yapan toplumdur. Bu sebeple insancıl yaklaşımı savunan kişilere göre insanlığa zarar veren fikirler yaratıcı olarak nitelendirilmez. Oysa yaratıcı eylemlerde ise iyi veya kötü ayırımından bahsedilemez. Çünkü insanlığın işini kolaylaştıracak bir eylem yaratıcı olabilirken insanlığın felaketine yol açacak bir eylem de yaratıcı olabilmektedir. Rogers ve Maslow'a göre ise yaratıcı bireyler genellikle kendini gerçekleştirme yolunda ve işlevsel olarak dolu bireylerdir (Çakmak ve Geçmiş, 2014).

2.2.1.11. Janusyan Düşünme Kuramı

Rothenberg'e göre yaratıcı düşünmenin temelinde zıt düşüncelerin sentezinden çelişkili teoriler çıkarma vardır. Bu kurama göre yaratıcı düşünme süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Motivasyon: Bu aşamada tüm dikkati toplayarak problem üzerine düşünme ve gerekli verileri toplama söz konusudur.

Sapma: Bu aşamada alışıldık düşünce yapılarından uzaklaşma, zıtlıklar üzerine düşünme söz konusudur.

Eş zamanlı Zıtlştırma: Birbirinden zıt düşüncelerin geliştirilmesi, bu zıtlıkları sentezleyerek yeni düşünce yapıları, kuramlar oluşturma söz konusudur.

Yapılandırma: Üretilen yeni düşünce üzerinde derinleşilir; doğrulama, kanıtlama ve arıtma söz konusudur (Sak, 2014).

2.2.2. Yaratıcı Düşünme Modelleri

Bir kurama ait uygulamaları anlamlandırmak, bu uygulamalara açıklık getirmek için kullanılan olgulara model adı verilmektedir. Alanyazında çeşitli yaratıcı düşünme modellerini mevcuttur (Bayındır, 2013).

2.2.2.1. Torrance Modeli

Yaratıcılık becerisine ilişkin kuramların, kavramların oluşturulmasında önemli katkıları olan Torrance'a göre yaratıcılık tek bir alanın ürünü değil, birçok yetinin birleşimidir. Torrance yaratıcılığı bilişsel süreçlerin dışavurumu olarak görmektedir ve bu beceri alanı içerisinde duyarlılığı, çok çeşitli düşünce üretimini, özgünlüğü, düşünceleri ayırtırma becerilerini barındırmaktadır.

2.2.2.2. Osborn Modeli

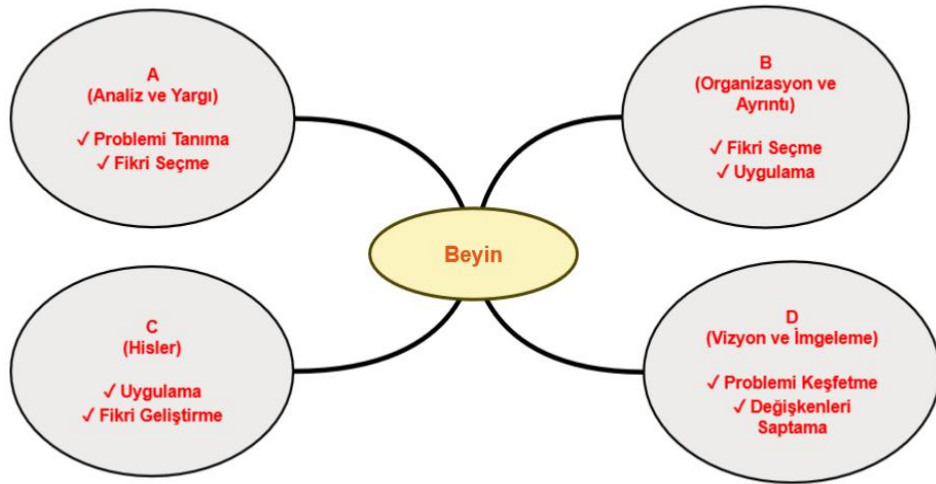
Bu modelde bir problemi çok farklı bakış açıları ile ele alarak yorumlama söz konusudur. Bu nedenle en sık kullanılan teknik beyin fırtınası tekniğidir. Beyin fırtınası tekniği ile çok sayıda ve çeşitli düşünceler oluşturulur, bu düşüncelerden gerçek düşünceye ulaşma, nihayetinde problemi çözme eylemi gerçekleşir.

2.2.2.3. Parnes Modeli

Parnes tarafından ortaya konulan bu modelde yaratıcı düşünme sürecinde önemli olan sınırların dışına çıkma, belli kalıpları kırmadır. Bu modele göre yaratıcı düşünme sürecinde zekâ, tutum, duygu ve eylemler bir bütün şeklinde hareket etmektedir. Yaratıcı düşünmede bir sorunun çözümüne yönelik detaylı, alternatif çözüm önerileri oluşturulur, gerçek çözüme ulaşmak için soruna yönelik her türlü soruya cevap aranır.

2.2.2.4. Herman Modeli

Herman beyni dört çeyreğe ayırmıştır. Ona göre her bir çeyreğin kendine has işlevleri vardır. Bir problem ile karşılaşıldığında bu problemi çözebilmek için bu dört çeyreğe dağıtılmış olan altı yeteneğe ihtiyaç vardır. Herman'ın ayırmış olduğu beyni dört çeyreği ve bu kısımlarda yetenekler Şekil-4'te görselleştirilmiştir.



Şekil 4: Herman Modeli

2.3. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma becerisi, ülkemizde henüz hakkı yeterince teslim edilmemiş ancak gelişmiş ülkelerde oldukça önemsenen ve her geçen gün geliştirilmesi adına çalışmalar yürütülen bir beceridir (Ataman, 2013). Gelişmelere ayak uydurabilmek için bireylerin daha özgün ürünler ortaya koyabildikleri, kendi ifade olanaklarının sınırlarını yaratıcı ürünlerle taçlandırabildikleri yazma çalışmaları, Türkçe öğretiminde yazma becerisinin ana hedeflerinden birisi olmalıdır.

Yaratıcı yazma çalışmalarında, bireylerin ilk olarak fikirleri bir ürün olarak ortaya çıkarmaları (öykü, şiir vb.), özgün fikirleri korkusuz bir biçimde ortaya koyarak etkileyici biçimde aktarmaları ana hedeftir (Oral,2008). Pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika’da uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının temel amacı, insanların içinde taşıdıkları gizli güçleri açığa çıkararak özgüven duygusunu geliştirmek, kendilerini keşfetmelerini sağlamaktır (İpşiroğlu, 2006). Özellikle Amerika’da yazma komisyonları her yıl, halkın yazma becerisindeki durumunu tespit etmek ve bu beceri alanında halkı geliştirmek amacıyla nelerin yapılabileceğine ilişkin rapor hazırlamaktadır (Ungan, 2007).

Yaratıcı yazmada bireyler duygu ve düşüncelerini, çeşitli yazı türleri aracılığıyla (hikâye, masal, şiir, afiş vb.) ifade ederler (Kaya, 2013). Demir’e (2013) göre yaratıcı yazma, bireyin var olan tüm işitsel, görsel, sözel, sembolik uyarıları yeniden kurgulayıp bu uyarılar arasında yeni anlam ilişkileri oluşturarak özgür bir

biçimde yazı yoluyla aktarmasıdır. Yazma eylemi, tek başına yaratıcılık becerilerini barındırır fakat yaratıcılık temeline dayanan hikâye, masal, şiir gibi türlerin oluşturulması yaratıcı yazarlık olarak ele alınmaktadır.

Kuvañ (2008) yaratıcı yazmanın temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Duyulardan elde edilen algılar yoluyla hayal kurma becerisini geliştirme; düşünme, sezme ve gözlem yeteneğini birleştirebilme.
- Mantık ve his dünyasını birleştirerek etkileşimini sağlama. Böylece düşünme ve algılama yetilerini geliştirme.
- Yorumlama, kritik etme, eleştirme ve sorgulama becerilerini geliştirme.
- Ön yargıların dışına çıkarak kendine has bir ifade biçimi geliştirebilme ve kendine has bir biçimde ifade edebilme, öz benliğini bulabilme.

Eğitim ortamlarında bu amaçların temel alınarak kurgulandığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğretmen ve öğrencilere sağladığı pek çok yarar olduğu söylenebilir. Yaratıcı yazmanın yararlarını Březinová (2007), şöyle sıralamaktadır:

Öğrenciler için;

- Çocuklara kendini ifade edebilme olanağı sağlar. Böylelikle çocuklar nasıl iletişim kuracaklarını öğrenirler.
- İletişim becerilerini geliştirir.
- Bireylerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur.
- Hayal kurma becerilerini geliştirir.
- Kurgusal öğeler oluşturarak gerçek dünyayı anlamlandırmalarına yardımcı olur.
- Kişisel deneyimlerini kullanmalarını sağlar.
- Bilgi ve becerilerin diğler alanlara aktarımını kolaylaştırır.

- Sorumluluk duygusu kazandırır.
- Ürettiklerini sunmayı, fikir ve görüşlerini savunmalarına katkıda bulunur.

Öğretmenler için;

- Farklı yeteneklere sahip çocukların fark edilmesini sağlar.
- Çeşitli görüş ve düşüncelere hoşgörülü olmayı öğretir.
- Çocukların öğrenme yaşantılarını yönlendirmeye olanak tanır.
- Proje çalışmaları yoluyla diğer branşlarla iletişimi artırır.

İfade edildiği üzere yaratıcı yazma çalışmalarının maddeler hâlinde sunulan ve daha tam olarak belirlenememesi pek çok olumlu işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler hem eğitim ortamlarında hem de günlük hayat becerilerin bireylerin yetkin kimseler olmalarını sağlamada önemli rol oynar. Bu nedenle yaratıcı yazma becerisini geliştirmede pek çok yöntem ve teknik oluşturulmuş, bu yöntem ve tekniklerin büyük çoğunluğu eğitim ortamlarında aktif bir biçimde kullanılmıştır.

2.3.1. Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yaratıcı yazma çalışmalarında kişilerin var olmayan bir durumu ortaya koyması veya var olan durumlar arasında alışılmadık bağlantılar ortaya koyması beklenmektedir. Bu nedenle yaratıcı yazma becerisi üzerinde etkili olan bazı yöntem veya eğitsel araçlar vardır (Kaya, 2013):

- 1. Şiir Türünden Yararlanma:** Şiir aracılığıyla çocuklar günlük olayları yaratıcı ve etkileyici biçimde aktarabilmekte, bu şekilde duygu ve düşüncelerini yansıtabilmektedir. Şiirin yaratıcılık becerisini harekete geçirmede kullanılabilmesi için öncelikle öğrencilerde şiir türüne bir ilgi veya merak uyandırmak gerekir. Bu noktada da en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.
- 2. Öykü Türünden Yararlanma:** Öykü, öğrencilerin kendilerini rahat ve yaratıcı biçimde ifade edebilecekleri belki de en etkili türlerden biridir.

Küçük yaş grubu çocuklarda bu türün yerini masallar doldururken özellikle ortaokul ve sonrası eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerde öykü; ilgi, merak uyandırması yönüyle sıkça tercih edilen bir türdür. Aynı zamanda öyküler, yazan kişiyi serbest kılar. Duygu ve düşüncelerin serbest bir biçimde ortaya konması ise yaratıcı yazma çalışmalarında aranan en önemli niteliktir. Bu anlamda sadece öykü değil küçürek öyküler de bu beceri alanını geliştirmede tercih edilebilir.

3. **Müzik Alanından Yararlanma:** Müziğin çok eski çağlardan bu yana eğitim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Müzik; duylara hitap etmesi, duyguları harekete geçirmesi ve bireylerin his dünyasına yönelik olması yönüyle eğitim ortamlarında oldukça etkili bir türdür. Müzik aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artırarak onları derse karşı güdüleme ve yaratıcılık becerilerini geliştirme noktasında da oldukça etkilidir. Müzik kullanımının öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirdiğine yönelik çok sayıda araştırma mevcuttur (Şendurur ve Barış, 2002; Gün Duru ve Köse, 2012; Batur, Başar ve Yusufoglu, 2023).
4. **Karikatür Türünden Yararlanma:** Karikatür, bir olayın abartılarak mizah unsurundan yararlanılarak çizilmesidir. Karikatürler genellikle her yaş grubundan bireylere hitap eder. Görsel uyaran olmasının yanında mizah unsuru aracılığıyla psikolojik etkiler de uyandırmaktadır. Ayrıca bu türün temeli yaratıcılık becerisine dayanmaktadır. Çünkü karikatürlerde mevcut durumu alışılmadık bağlantılarla sunma eylemi söz konusudur. Bu nedenle karikatürler yaratıcılık becerisi ile doğrudan ilgilidir, yaratıcılık becerisini geliştirmede de yoğun bir biçimde kullanılmaktadır.
5. **İstasyon Tekniğinin Kullanımı:** İstasyon tekniği, bir ürün üzerinde çalışmaya katılan tüm katılımcıların katkıda bulunmasına yönelik tasarlanmış bir tekniktir. Öğrenciler, her istasyonda yer alan ürüne kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda katkıda bulunurlar. İstasyon tekniği, başka bir grubun yarım bıraktığı bir eylemi anlamsal bütünlüğü bozmayacak biçimde devam ettirme esasına dayandığı için yaratıcılık becerisi ile doğrudan ilgilidir. Aynı zamanda öğrencilerin oldukça keyif

aldıkları bir tekniktir. Bu nedenle istasyon tekniğini yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkin bir biçimde kullanmak mümkündür.

2.3.2. Türkçe Öğretim Programlarında Yaratıcılık ve Yaratıcı Yazma Becerisinin Durumu

Bir ülkede eğitim-öğretim faaliyetlerinin temeli o ülkede benimsenen eğitim felsefesine dayanır. Dünyada yaşanan gelişmeler, eğitim alanındaki ilerlemeler benimsenen eğitim felsefesini değiştirmektedir. Herakleitos'un deyişiyle "Değişmeyen tek şey, değişimin kendisidir.". Bu nedenle insanlar yeryüzünde var olduğu müddetçe şartlar, inançlar, değerler değişmek zorundadır. Eğitim felsefesi de bu değişiminden payını alır.

Eğitim-öğretim kurumlarında öğrenme-öğretme süreci, öğretim programları aracılığıyla belli bir sisteme bağlanır. Çünkü planlı bir biçimde yürütülmeyen eğitim-öğretim faaliyetinin başarıya ulaşması güçtür. Bu nedenle çeşitli öğretim programları hazırlanmakta, bu öğretim programları üzerinde değişikliğe gidilerek benimsenen anlayış, dolaylı yoldan öğrencilere aktarılmaktadır.

Ülkemizde 2005 yılı ile birlikte eğitim alanında köklü bir anlayış değişikliğine gidilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı terk edilerek öğrenenin kendi öğrenme yaşantılarını yapılandığı, öğretmenin öğrenciye rehber olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde birden fazla duyunun öğrenme ortamına aktarıldığı yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci, en kalıcı ve nitelikli bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenir. Bu nedenle öğrenme ortamında öğrencilerin aktif bir biçimde yer almaları beklenmektedir.

Benimsenen bu anlayışa paralel olarak girişimcilik, disiplinlerarası düşünme, yaratıcılık gibi düşünme becerilerinin de öğretim programlarında yer almaya başladığı görülmüştür. 2005 öncesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen, öğretici; öğrenci ise öğrenen konumundadır. Ancak 2005 ve sonrasında öğretmen de öğrenci ile birlikte öğrenen, kendini geliştiren; öğrenci ise hazır bilgiyi alan değil, var olan bilgilerle yeni bilgi üreten, öğrenme sürecini kendisi yapılandıran konumundadır.

Türkçe öğretiminde öğrenme alanı olarak dört temel dil becerisi ve dil bilgisi alanları bulunmaktadır. Dört temel dil becerisi, özellikle öğrencilerin iletişim becerilerinin iletişim becerilerinin gelişmesinde anahtar rol oynayan dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu öğrenme alanlarının niteliğine uygun bir biçimde tam formunu aldığı öğretim programının 2005 yılında yürürlüğe girdiği söylenebilir.

Dört temel dil becerisi arasında yer alan yazma, öğrencilerin özellikle geri durduğu, isteksizlik gösterdiği bir alandır. Bunun pek çok sebebi bulunmaktadır ancak yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrencilerin yazma sürecinde zevk almalarını sağlayan çeşitli yazma etkinlikleri planlanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öncesinde yazma etkinliklerinin temeli, dikte çalışmaları ile bir kavram verip bu kavram üzerinden öğrencilerin metin oluşturmalarını istendiği bir anlayışa dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte yaratıcı yazma, duyulardan hareketle yazma gibi yazma türleri öğretim programlarında yerini almıştır. 2005 öncesinde bu yazma türleri öğretim programlarında yer almadığı için sadece 2005 ve sonrasında yürürlüğe giren öğretim programları temel alınacaktır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları arasında “öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları” yer almaktadır (MEB, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilerin üretkenlik ve yaratıcı becerilerini harekete geçirmeyi, disiplinlerarası anlayışla birliktelik duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır.

Programda ulaşılması beklenen temel beceriler arasında “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme” gibi beceriler yer almaktadır. Bu beceri alanları özellikle öğrencilerin 21. yüzyılda kazanması gerekli görülen becerilerdir.

Programda yazma beceri alanında şiir, hikâye, roman gibi türleri oluşturma özel yetenek ve yaratıcılık gerektirdiği ancak her bireyin duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır, kurallara uygun biçimde ifade edebileceği

öngörülmektedir. Öğretmenlerden ise yazma sürecini zevkli hale getirip öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmaları beklenmektedir.

Yine bu programda yazma türleri arasında yaratıcı yazma ve duyulardan hareketle yazma yer almaktadır. Yaratıcı yazmada öğrencilerden yaratıcı bir ürün ortaya koymak için öncelikle beyaz boş bir kâğıda, çağrışım yoluyla aklına gelen kelimeleri yazması, daha sonra bu kelimeler arasında anlamsal bütünlük kurarak bir ürün ortaya koyması beklenmektedir.

Duyulardan hareketle yazmada ise müzik, resim gibi araçlar yardımıyla öğrencilerden bu unsurların onlar üzerinde bıraktığı etkiyi yazmaları istenmektedir. Bu yazma türünde duyulardan birinin veya birden fazlasının harekete geçmesi beklenir. Yaratıcı yazma ve yaratıcılık becerilerinin en geniş biçimde yer aldığı öğretim programı 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Ayrıca programda yaratıcı yazma çalışmalarına yönelik etkinlik örnekleri de mevcuttur.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşımında "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme" becerilerine sahip bireyler yetiştirmenin amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2015). Ayrıca yine programın genel amaçları kısmında bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek vurgulanmıştır. Söz konusu programda yazma becerisi öğrenme alanında ise "süreç temelli yazma yaklaşımı"nın benimsendiği vurgulanmaktadır. Bu programda 5, 6, 7, 8. sınıf düzeyinde öğrencilerden hikâye edici metinler yazmaları amaçlanmıştır ancak bu yazma sürecinde uygulanması gereken adımlar ifade edilmişse de yazma sürecinde ne tür etkinliklerin kullanılabileceği belirtilmemiştir. Bu programda 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerilerinin daha kısıtlı düzeyde yer aldığı söylenebilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ise "Yetkinlikler" bölümünde öğrencilerin müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak görüş, deneyim ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade etmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda anadilde iletişim,

inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade alanlarından söz edilmektedir. Kazanım olarak ise yaratıcılık becerisine farklı sınıf seviyelerinde konuşma, dinleme, yazma becerilerinde yöntem veya teknik olarak yer verilmiştir. Yaratıcılık becerisine yönelik kazanımlar şu şekildedir:

- **T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.**

Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

- **T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.**

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

- **T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.**

Seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

- **T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.**

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

- **T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.**

Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

Bu programda da diğer programlarda olduğu gibi 5, 6, 7, 8. sınıf seviyesinde öğrencilerin hikâye edici metin yazmaları amaçlanmıştır ancak bu metinleri yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiği belirtilmesine rağmen hikâye edici metinler yazarken hangi etkinliklerden yararlanılabileceklerine yönelik herhangi bir bilgi mevcut değildir.

Ayrıca 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 3. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyesine kadar her düzeyde “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı bulunmaktadır. Ancak bu kazanımların öğrencilere kazandırılmasına yönelik detaylı etkinlik örnekleri bulunmamaktadır.

Yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerilerinin sınırlarını çizmek kadar bu beceri alanının nasıl değerlendirileceği meselesi de oldukça karmaşıktır. Alanyazında yaratıcılık becerilerinin sınırları çizilmeye çalışılsa da hangi ürünlerin yaratıcı olarak kabul edileceği ya da edilmeyeceği, bu kriterlerin neye göre belirlendiği tartışma konusudur. Bu yüzden yaratıcı yazma becerisini ölçme-değerlendirmede çeşitli yaklaşımlar belirlenmiştir.

2.3.3.Yaratıcı Yazma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme

Yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirmede yazma sürecinde uygulanan yaklaşımın niteliğine göre değerlendirme şekli değişmektedir. Ürün temelli yazma yaklaşımının benimsendiği çalışmalarda değerlendirme ürün odaklı olmaktadır. Bu tür değerlendirmede ürünün sadece biçimsel boyutu ele alınmakta; ürün üzerinde dil bilgisi kurallarına uygunluk, sayfa düzeni, kelime seçimi gibi teknik unsurlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımının benimsendiği çalışmalarda ise öğretmen değerlendirici konumundan çıkarak rehber konumuna geçmektedir. Çünkü bu yaklaşımda yazma eylemi, gerçekleştiği süreç ile birlikte bir bütündür. Bu yaklaşımda öğrenmen değerlendirmesinden ziyade öz değerlendirme veya akran değerlendirme gibi değerlendirme türleri ile öğrencilerin yazma çalışmalarını kendi veya arkadaşlarının değerlendirdiği değerlendirme biçimidir (Oral, 2008).

Yaratıcı yazma çalışmalarında pek çok araç, etkinlik, tür kullanılsa da bu beceri alanında en sık tercih edilen tür hikâye metinleridir. Çünkü hikâye metinleri olay ağırlıklı yazılardır ve bireylerin yaratıcılık becerilerini aktif kullanmalarını sağlar. Bir olay akışına bağlı olması, belli karakterler üzerinden bu olay akışının sağlanması, mekân ve zaman unsurları ile desteklenerek bir plan dâhilinde ürün oluşturulmasına fırsat vermesi yönüyle yaratıcılık becerilerini aktif etmede en etkili türler hikâye metinleridir.

2.3.4. Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi

Yazma ürünleri içerisinde yaratıcı yazma ürünleri denilince akla ilk olarak şiir, hikâye, roman, senaryo gibi edebî türler gelmektedir. Bu türler içerisinde öyküler olaya dayalı metinler olması, sürükleyici nitelik taşıması ve çocukların özgür biçimde oluşturabileceği ürünler olması sebebiyle oldukça ilgi çekmektedir. Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmalarında öykü türünden geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Öykü türünün temel niteliği yaratıcı bir tür olmasıdır. Bu nedenle bireylerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde bu ürünlerden geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Bu çalışmada yaratıcılık becerilerini geliştirmek amacıyla öykü türünün kolaylaştırıcı etkisinden yararlanılmıştır.

Türkçe eğitiminde temel beceri alanlarından dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri içerisinde en zor beceri alanı olarak nitelendirilen yazma becerisidir. Çünkü yazma becerisi temelde bir ürün ortaya koymayı gerekli kılar. Bu ürünü ortaya koyarken bireyler üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanırken özellikle yeni bir ürün yaratma durumuyla karşı karşıya bulundukları için yaratıcılık becerilerini aktif hale getirmektedirler.

Yaratıcılık becerisi üzerine pek çok kuram oluşturulmuştur ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik çok sayıda etkinlik örnekleri hazırlanmıştır (Robinson, 2001; Güner, 2004; Özözer, 2005; İpşiroğlu, 2006; Oral, 2008). Öykü, şiir, senaryo metinleri yazma yoluyla yaratıcı yazma becerisini geliştirmek, bu etkinliklerden en bilinenleridir. Çünkü temelde yeni bir ürün ortaya koyma esasına dayanan, alışılmadık bağlantılarla yazının kurgu planının şekillenmesi üzerine kurulmuş, bu bağlantıların birbirleriyle oluşturduğu ahengin birleşiminden oluşan bu türler, yaratıcı yazma becerisini geliştirebilecek en etkili türlerdir.

Türkçe dersi kapsamında öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede araç olarak hikâye türünden geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Çünkü hikâye türü, çocukların hem okumaktan hem dinlemekten hem yazmaktan hem de devam ettirme yoluyla olayın gidişatını değiştirmekten büyük keyif aldıkları bir türdür. Bu çalışmanın temel amacı öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri geliştirilerek hayatın her alanında özgün, tutarlı, çağdaş, nitelikli bireyler olmalarını sağlamaktır. Yaratıcılık becerilerini diğer alanlara aktarabilmeleri adına öncelikle dil eğitiminde

yazma becerisi alanında yaratıcılıklarını geliştirmeleri sağlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için hikâye türünün kolaylaştırıcı etkisine başvurulmuştur. Bu alanda yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak pedagojik bir müzik eğitimi yaklaşımı olan “Orff Schulwerk” yaklaşımının yaratıcı hikâye yazma yetkinliklerinde ne yönde bir değişim meydana getireceği tespit edilmiştir.

2.4. Orff-Schulwerk

İnsanlarda ritim duygusu henüz dünyaya gelmeden başlar. Öyle ki bireyler henüz anne karnındayken duymuş oldukları ritmik seslere, şarkılara, müzikal unsurlara tepki verirler. Hatta dinletilen bu müzikal unsurların bireylerin mizacında, davranışlarında etkisi olduğuna yönelik çok sayıda araştırma mevcuttur. Türleri her ne kadar coğrafi yapıya, kültürel öğelere, inanç sistemine göre farklılık gösterse de müzik olgusunun dili evrenseldir. Bu nedenledir ki başka bir kültüre, başka bir dile ait pek çok şarkının sözlerinin anlamı bilinmese dahi insanlar tarafından sürekli dinlenildiğine şahit olunmuştur. Çünkü dünyanın neresinde olursa olsun işitilen bir notanın bile insanın ruh dünyasına tesir ettiği tartışılmaz bir gerçektir. Bununla birlikte insanların özellikle de çocukların kendilerini ifade etmede müziği, hareket ve dansı araç olarak kullandıkları söylenebilir (Şeker, 2013).

Müzik pek çok alanda eğitim aracı olarak kullanılabilmektedir. Çünkü müziğin insan davranışları üzerinde, kişilerin düşünce dünyasında, dünyayı algılama biçiminde çeşitli etkileri mevcuttur. Dolayısıyla müzik aracılığıyla davranış değişikliği meydana getirmek de aynı ölçüde mümkündür. Eğitim, en genel tanımıyla bireylerde kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997). Bu süreçlerde kullanılan etkili bazı eğitim araçları vardır. Müzik de bu etkili eğitim araçlarından biridir.

Müziğin çeşitli alanlarda eğitim aracı olarak kullanılması aynı zamanda disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Bununla birlikte müzik, çoğu branş için işlevsel bir eğitim aracıdır (Çevik ve Şahin, 2010). Çeşitli müzik yöntemleri aracılığıyla bu eğitim aracından etkin bir biçimde yararlanmak mümkündür. Müziğin bir eğitim aracı olarak kullanımında çocuk üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik destekleyici araştırma sonuçları mevcuttur. Çocukların dil, okuryazarlık ve sözel becerilerini geliştirdiğine dair alanyazında yeterli bulgular bulunmaktadır (Wong,

Skoe, Russo, Dees ve Kraus, 2007; Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro ve Besson 2009; Bolduc, 2009; Tomlinson, 2015).

Müzik yöntemleri arasında belki de yapılandırmacı eğitim anlayışına en çok hizmet eden, bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan; yaratıcı oyunlar, doğaçlamalar, ritmik yapılar yoluyla kişilerin kendi müziğini kendisinin üretmesine olanak tanıyarak yaratıcılık becerilerine katkıda bulunan Orff öğretisidir. Orff yaklaşımında hem beden hem zihin hem de işitme algıları bir arada kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, aynı zamanda kişilerin birden fazla duyusuna hitap etmesi yönüyle aktif katılım sağlamasına yarayan bir müzik öğretisidir.

Orff yaklaşımı ile Türkiye çok geç tanınmış olsa da bu yaklaşım bir eğitim aracı olarak birçok Avrupa ülkesinde ve Amerika, Avustralya gibi ülkelerde eğitimde etkin bir biçimde kullanılmaktadır (Kalyoncu, 2006).

Carl Orff 10 Temmuz 1895 tarihinde Münih'te doğmuş, ünlü besteci ve müzik eğitimcisidir. Orff, yazdığı operalarda halk anlatılarını yoğun bir biçimde kullanmış; özellikle mit, masal, destan gibi türler onun ilgi odağı olmuştur. Halk anlatıları ve kültürüne olan ilgisini ise şu sözlerle ifade etmiştir: “Dil, her zaman benim sahne eserlerimin ana ilgisi olmuştur.” Köklü bir müzik yaklaşımının kurucusu olan Carl Orff, 29 Mart 1982'de Münih'te hayata gözlerini yummuştur (Orff, 2023).

Orff-Schulwerk yaklaşımına ait içerikler; Keetman ve Orff'a dayanan müzik, devinim ve eğitim metoduna verilmiş isimdir. Ünlü Alman besteci ve müzik öğreticisi Carl Orff tarafından melodik vurmali çalgılar kullanılarak oluşturulan, eğitsel nitelik taşıyan ve Schulwerk başlığını verdiği Orff-Schulwerk yaklaşımı (Say, 2005) “elementer müzik” adı verilen dil, dans ve hareketin birleştirildiği bir müzik yaklaşımıdır. Carl Orff, bu yaklaşımda elementer müzik ile pedagojik anlayışı birleştirmiştir (Warner, 1991; Gersdorf, 1997). Bu yaklaşımda birey sadece müziği dinleyen konumunda değil, müziğin içinde yer alan hatta bu müziği kendi üretimleriyle oluşturan konumundadır. Orff-Schulwerk tüm katılımcıların aktif ve yaratıcı bir süreç geçirebildiği bir müzik uygulama yaklaşımıdır (Salmon, 2005).

2.4.1. Orff-Schulwerk Yaklaşımında Uygulanan Etkinlikler

Orff-Schulwerk yaklaşımının temeli elementer müziğe dayanmaktadır. Bu müzik türünde birden fazla duyu alanı kullanıldığında daha fazla kişinin öğrenme yaşantısına hitap eder. Bu nedenle çok yönlü bir yaklaşımdır (Renger, 1995). Orff-Schulwerk yaklaşımında sıralama zorunluluğu olmaksızın uygulanan aktiviteler şu şekilde özetlenebilir (Kalyoncu, 2006) :

1. **Çalma ve Eşlik Etme:** Bu etkinlikte öğrenciler için en önemli enstrüman olan beden üzerinden başlanmaktadır. Beden perküsyonu aracılığıyla çeşitli sesler elde edilmektedir. Ses çıkarımında aracı olan notalar değil kelimeler veya cümlelerdir. Enstrüman olarak bedenin kullanılması, öğrencileri motive etmekte ve etkinliklere katılma isteklerini artırmaktadır. İlerleyen süreçlerde davul, def, ritim çubukları, metal levhalar gibi araçlar enstrüman olarak kullanılmaktadır. Başlangıç aşamasında öğrenciler bu müzik parçalarına doğaçlama yoluyla eklemeler yapabilmektedir. Bu çalgıların temeli “davul”a dayanmaktadır. Zamanla insan vücudunda ses üretebilen çeşitli uzuvlar çalgı olarak kullanılmaktadır (Özevin, 2018).
2. **Ses Materyalleri İnşa Etme:** Öğrencilerin günlük hayatta temin edebilecekleri basit malzemeler aracılığıyla kendi müzik aletlerini kendilerinin yapmaları sağlanır. Bu malzemeler tahta, karton, taş gibi malzemeler veya atık maddeler olabilmektedir. Enstrüman yapımı aşamasında öğretmen rehber konumundadır, gerekli durumlarda öğrencilere yol gösterir.
3. **Devinim ve Dans:** Bu aşamada doğaçlama yoluyla hareketler oluşturulur. İlk kısımda beden hareketleri ve Orff çalgılarını müziğe dönüştürme aşamasıdır. İkinci aşama ise müzikten harekete gitme vardır. Sözel unsurlar aracılığıyla birlikte koşma, zıplama, durma gibi hareketler yapılır. Bu aşamada araç olarak çeşitli müzik parçaları kullanılabilir. Tüm bu aşamalardan sonra devinme ve dans parçaları bir rutine bağlanarak kareografiler oluşturulmaktadır.

4. **Canlandırma:** Ses ile ilgili yapıların sesin şiddeti, hızı, yüksekliği gibi kısımlara bağlı olarak canlandırılmasıdır. Aynı zamanda bu aşamada müzik parçaları da dramatize edilebilir.
5. **Konuşma ve Şarkı Söyleme:** Çeşitli dilsel unsurların (tekerleme, dörtlük, hikâye, tekerleme vb.) devinimle ve doğaçlama yoluyla oluşturulmasıdır. Bu aşamada müzik, dil ve ritim üçgeni kurulmaktadır. Çocukların düzeyine yönelik hikâye, masal çalışmaları da yapılmaktadır. Ezgileme ve ritmik konuşma aracılığıyla olaylar beden perküsyonu (vurma) veya Orff çalgıları kullanılarak canlandırılmaktadır.

2.4.2. Orff Çalgıları

Profesyonel adımda kullanılan bazı Orff çalgıları mevcuttur. Bu Orff çalgıları yapısı ve kullanım özelliğine göre üçe ayrılmıştır (Arı, 2000).



Şekil 5: Orff Çalgıları

2.4.2.1. Derili Çalgılar

Birçok kültürde etkisini sürdüren, özellikle toplu törenlerde kullanılan ve gerilmiş bir derinin titreşimi yoluyla ses çıkartan bu çalgı türü Orff Yaklaşımı'nda da sıkça kullanılmaktadır (Arı, 2000). Bu çalgı türlerinden en bilinenleri davul, trampet, derisiz veya derili teftir.

Davul

En eski vurmali çalgı olarak bilinir. Silindir gövde üzerine gerilmiş iki deriden oluşur. Bu gergin yüzeye tokmakların vurulması yoluyla ses çıkartılır. (Arı, 2000).



Şekil 6: Yer Davulu <https://www.orffaletleri.com/urun/yer-davulu-1-1> adresinden erişilmiştir.

Trampet

Kasnağın iki tarafına yerleştirilen gergin deriden oluşur. Cızırtılı sesiyle diğerk derili çalgılardan ayrılır. Çocukların severek tercih ettiğı bir çalgıdır (Arı, 2000).



Şekil 7: Trampet <https://www.orffaletleri.com/urun/cocuk-folklor-davulu> adresinden erişilmiştir.

Tef

Ahşap veya plastik kasnağın içersine eşit aralıklarla yerleştirilen zillerden oluşut. Sadece sallayarak kullanılan bu alet, derili veya derisiz olabilir (Arı, 2000). Türk kültüründe de oldukça önemli bir yere sahiptir.



Şekil 8: Tef <https://www.orffaletleri.com/urun/ithal-plastik-tef-10-cm> adresinden erişilmiştir.

2.4.2.2. Melodi (ezgi) Üreten Çalgılar

En iyi bilinenleri melodi üreten çalgılar bagetler, ksilofon ve metalofondur.

Bagetler

Plakaların merkezine vurmak amacıyla kullanılan önemli çalgılardan biridir. Bagetleri tutuş biçimi çıkan sesin niteliğini etkiler (Arı, 2000).



Şekil 9: Bagetler <https://www.orffaletleri.com/urun/baget-27-cm> adresinden erişilmiştir.

Ksilofon

Uyumlu bir çalgı türü olan ksilofon, belli bir akorda göre sıralanmış çeşitli uzunluktaki ahşap plakalardan oluşur. Her yaş grubuna uygun bir çalgı türüdür (Arı, 2000).



şekil 10: Ksilofon <https://www.orffaletleri.com/urun/ksilofon-diatonic> adresinden erişilmiştir.

Metalofon

Görünümü ksilofona benzeyen ancak tahta plaka yerine metal palaka tercih edilen bir çalgı türüdür. Uzun sesler çıkarmaya elverişli bir çalgı türüdür (Arı, 2000).



şekil 11: Metalofon <https://www.goldmuzikmarket.com/arriva-soprano-metalofon> adresinden erişilmiştir.

2.4.2.3.Ritim algıları

Genelde süsleyici rol oynayan ritmik çalışmaları ve dans f rg rlerini destekleyen aletlerdir (Ekici, 1998). En bilinen ritim algıları an, ritim çubukları, zil, elik üçgen ve kastanyettir.

Çan

Düzensiz sesler çıkaran; metal, ağaç veya plastikten üretilen bir çalgıdır. Bireysel veya grupta çalışmalarda işlevseldir (Arı, 2000).



Şekil 12: Çan <https://www.orffaletleri.com/urun/can-diatonic> adresinden erişilmiştir.

Ritim Çubukları

Ritim çubuklarının çalgı olarak kullanımı oldukça eskiye dayanmaktadır. Ritim çubukları çeşitli malzemelerden yapılabilmekte, sallama veya vurma yoluyla ses çıkarabilmektedir (Arı, 2000).



Şekil 13: Ritim Çubukları <https://www.orffaletleri.com/urun/ritim-cubugu> adresinden erişilmiştir.

Zil

Parmak zilleri veya ele takılan ziller şeklinde bulunabilmektedir. Kenarları yuvarlak biçimde bulunan bu çalgı türünün ortası deliktir ve buradan geçirilen ipler yardımıyla parmaklara ya da ellere takılabilmektedir (Arı, 2000).



Şekil 14: Zil <https://www.orffaletleri.com/urun/buyuk-zil> adresinden erişilmiştir.

Çelik Üçgen

Çelik çubuğun eşkenar üçgen şekline getirilerek havada tutulması ve bir çubukla ritim çıkartılması yoluyla kullanılan çalgıdır (Arı, 2000).



Şekil 15: Çelik Üçgen <https://www.orffaletleri.com/urun/celik-ucgen-15-cm> adresinden erişilmiştir.

Kastanyet

Sert ağaçtan yapılan ve içi oyulmuş iki parça şeklinde tasarlanmıştır. Bu parçaların birbirine çarpması yoluyla ses çıkartan bir çalgı türüdür (Arı, 2000).



Şekil 16: Kastanyet <https://www.orffaletleri.com/urun/sapli-ahsap-kastanyet> adresinden erişilmiştir.

Orff yaklaşımı disiplinlerarası anlayışla pek çok beceri alanına uyarlanabilen bir müzik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öncelikle *ısınma evresiyle* grup üyeleri birbirini tanımaktadır. Bu kısımda çeşitli devinim hareketleri ve oyunlar yer almaktadır. *Doğaçlama* çalışmalarının yer aldığı asıl etkinlik bölümünde ise daha büyük gruplarla çalışılmaktadır. Daha sonra küçük gruplar, eğitici kontrolünde yaratıcı ürünler oluşturmaktadır. Daha sonra tüm ürünler sergilenip süreç üzerine tartışmalar yürütülmektedir.

Orff yaklaşımı öğrenen merkezli, öğretmenin rehber konumunda olduğu, bireyin kendi öğrenme yaşantısını yapılandığı bir yaklaşımdır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışının benimsendiği eğitim ortamlarında sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Orff yaklaşımının temelini yaparak-yaşarak öğrenme ilkesine dayandığı söylenebilir. Bu ilkeyi uygularken de temel çıkış noktası doğaçlamadır. Doğaçlama, belli kurallar ışığında bireylerin devinimsel, müziksel, duygusal anlamda içsel süreçlerinin dışavurumunu amaçlayan bir anlayıştır (Jungmair, 2002). Öğrenciler arası etkileşimi en üst düzeyde tutabilme amacıyla U, çember veya yarı çember formlar tercih edilmektedir.

Disiplinlerarası bakış açısıyla sosyal bilimler, matematik, müzik eğitimi gibi alanlarda ya da düşünme becerilerine yönelik uygulamalarda Orff yaklaşımının etkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Ancak Orff yaklaşımı aracılığıyla yaratıcı yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.5. Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirmede Orff-Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı

Müzik türünün eğitim sürecinde öğretim materyali olarak kullanılması yeni bir yöntem değildir. Tarihin ilk çağlarından bu yana müzik, günlük hayatta ya da eğitim sürecinde mutlaka bulunmuştur. Çünkü müziğin insan ruhuna hitap eden, insan ruhunu eğiten bir yönü vardır. Tıpkı diğer alanlar gibi müzik, Türkçe öğretiminde de geniş ölçüde tercih edilen bir türdür. Müziğin Türkçe öğretiminde kullanılıyor olmasının bazı gerekçeleri vardır. Bu gerekçeleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Hem müzik hem de Türkçe derslerine işitme ve algılama temeline dayanan branşlardır (Hansen, Bernstorff ve Stuber, 2004; Gromko, 2005).

2. Her iki branş da işitsel öğelerin semboller şeklinde ifade edilmesi esasına dayanmaktadır.
3. Müzik dersinin ve Türkçe dersinin temel amacı iletişimdir (Slater, 2005).

Bu gerekçeler doğrultusunda okuma becerilerini öğretiminde, dört temel dil becerisinin başarılı bir şekilde kazandırılmasında müziğin etkili olduğuna yönelik çok sayıda çalışma mevcuttur (Butzlaff, 2000; Barrett, 2001; McIntire, 2007; Hall ve Robinson, 2012; Köse, 2012). Overy vd. tarafından yapılan araştırmada ise ritim unsurunun bilişsel ve yaratıcı becerilerini; melodilerin ise problem çözme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Melodiler beynin sağ yarım küresini, ritim unsurları ise sol yarım küresini harekete geçirmektedir (Overy, Norton, Cronin, Gaab, Alsop, Winner ve Schlaug, 2004). Bireylerin yaratıcılık becerilerinin gelişebilmesi için ise beynin sağ ve sol yarım kürelerinin aktif bir biçimde çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle hem ritmin hem de melodinin bir arada kullanıldığı yöntemlerin bireylerin yaratıcılık becerilerini geliştireceği oldukça açıktır. Bu iki unsurun bir arada kullanıldığı yaklaşımlardan birisi de Orff-Schulwerk yaklaşımıdır.

Yaratıcılık becerilerini, müzik yeteneğini ortaya çıkarmasının yanında Orff yaklaşımı çocuğun dil becerilerini geliştirmede de oldukça etkilidir. (Uysal, 2014). Orff-Schulwerk yaklaşımında şarkı, ritim, dans gibi aktivitelerin yanında tekerleme, şiir, hikâye gibi dilsel unsurlar da araç olarak kullanılmaktadır (Schamrock, 1997). Akyol (2006) tarafından hazırlanan ve küçük yaş grubu öğrencilerinin yaratıcılık becerilerini geliştirmede Orff yaklaşımının etkisinin incelendiği araştırmada, bu yaklaşımın çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Aynı zamanda Booth (2011), tarafından aktarılan araştırma sonuçlarına göre bireyler okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem de işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin ise %90'ını aklında tutabilmektedir. Orff-Schulwerk yaklaşımı ise tüm bunların bir arada kullanıldığı bir yaklaşım türüdür. Bu nedenle yaratıcı yazma becerisini geliştirmede en üst pozitif etkiyi göstermesi beklenmekte ve yaratıcı yazma çalışmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yazma ve Yaratıcı Yazma Becerisine Yönelik Araştırmalar

Sutherland ve Topping (1999) tarafından ilkokul öğrencileri üzerinde işbirlikli yazma yaklaşımının yaratıcı yazma ve yazma tutumuna etkisinin belirlendiği, 8 hafta süren araştırmada, işbirlikli yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada benzer yetenekte ve farklı yetenekte olmak üzere iki deney grubu ve kontrol grubu üzerinde çalışılmıştır. Farklı yeteneklere sahip öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada yaratıcı yazma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık belirlenmiş, aynı yetenekte olan deney grubunda ise anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Ataman (2006) tarafından yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazmaya yönelik hazırlanmış olduğu çalışmada öğrencilerin yazınsal değeri olan ürünler ortaya koyabilmeleri için yazın değeri olan ürünlerle karşılaştırılmaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilmek amacıyla kitap, öykü, şiir, fotoğraf, resim, film ve müzik gibi araçlardan yararlanılabileceği araştırmada vurgulanan bir başka önemli husustur.

Maltepe (2006) , Türkçe derslerinde yazma çalışmalarının ve yazma ürünleri yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirdiği çalışmasında, örneklem olarak belirlenen öğrenciler merkezî sınav sisteminde elde etmiş oldukları başarılarına göre alt, orta ve üst olarak belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle Türkçe dersleri yaratıcı yazma uygulamaları bakımından değerlendirilmiştir. Daha sonra 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından 10 yaratıcı yazma konusu verilerek elde edilen ürünler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının hazırlık süreçlerine yeterli önemin verilmediği, öğretmenlerin yaratıcı yazma uygulamalarını yazma sürecinin “çoğu zaman” gerçekleştiğini ancak öğrencilerin “bazen” gerçekleştiğini düşündükleri, değerlendirme süreci uygulamalarının “genelde”, sunma süreci uygulamalarının “bazen” yerine getirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma ile örtüşen süreçlerin ise daha çok alt düzeydeki başarılı okullarda gerçekleştiği, daha sonra orta ve üst düzey okulların bu süreçleri takip ettiği tespit edilmiştir.

Öztürk (2007), tarafından hazırlanan ve “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı deneysel araştırmada 20 kontrol, 20 deney olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde çalışılmış ve 14 hafta süren yaratıcı yazma uygulamaları neticesinde deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarında pozitif yönde bir değişim saptanmıştır.

Kuvaç (2008), yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi başarılarına etkisini incelediği araştırmasında, 5. sınıf düzeyinde deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma hazırlamıştır. Uygulama süreci toplam 12 hafta süren çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri, başarı testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği, Türkçe dersi başarılarında ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Beydemir (2010), tarafından yürütülen ve toplam 53 öğrenci üzerinden yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve yazma erişimine etkisini incelemiştir. Araştırma sürecinde yapılan uygulama sonunda deney grubunda yaratıcı yazma yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, yazma erişimleri ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Duran (2010), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi” başlıklı araştırmasında, öğrencilerin düşüncelere odaklanma ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmelerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Temizkan (2010), tarafından yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma sürecine yönelik detaylı bilgilerin sunulduğu araştırmada yaratıcı yazma becerisi etkinliklerinin tüm sınıf seviyelerinde kullanılabileceği düşüncesinin üzerinde durulmuştur. Ayrıca bireylerin yaratıcılık becerilerini geliştirebilmek amacıyla “*ara düşümler, fiziksel çatışma, anlatıcı ve bakış açısını değiştirme, mekân tasvirleri, şahıs tasvirleri, hasım (engelleyici kahraman), şahıslara isim verme, şahıslara öz geçmiş yazma*” gibi uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Akkaya (2011) tarafından öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla Türkçe dersine tutumlarını ölçmenin amaçlandığı deneysel nitelik taşıyan

araştırmada toplam 8 hafta süren yaratıcı yazma çalışmaları uygulanmıştır. Deney aşaması sonrasında tutum ölçeği ile öğrencilerde tutum değişimi olup olmadığı ölçülmüş ve yapılan ölçümler sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının pozitif yönde değiştiği belirlenmiştir.

Rawson ve Dunlosky'in (2011) yürütmüş olduğu çalışmada yer alan bilgilere göre öğrencilerin yazarken motivasyon düzeyi yüksek olmalıdır. Bu nedenle öğrenciler, yazma çalışmalarında özgür bırakılmalıdır. Çünkü onların kendilerini ifade edebilme ve bilişsel düzeylerini geliştirmek amacıyla atılacak en önemli adım, seçimleri konusunda hür olmalarını sağlamaktır. Bunun yanında öğrencilerin yazı yazmaya başlamadan önce, her türden yaratıcı yazma hakkında fikir sahibi olmaları için gerekli imkânlar sunulmalıdır.

Arshavskaya (2015) tarafından yürütülen çalışmada ikinci dil kursunda yürütmüş olduğu yaratıcı yazma ödevlerine dayalı çalışmasında, tüm katılımcıların yaratıcı yazma ödevlerini hem faydalı hem de ilgi çekici bulduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin yazdıklarının içeriğine ve bunların yaratıcı yazmaya ve eleştirel pedagojiye yönelik tutumlarına odaklanmıştır.

Pawliczak (2015) "Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students" başlıklı araştırmasında toplam 33 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin en fazla hoşlarına giden yaratıcı yazma türünün hikâye olduğu (%45) sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaratıcı yazma çalışmalarının, kelime bilgisi, dil bilgisi, hayal gücü ve benlik saygısına olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede yaratıcı yazma çalışmalarının en etkili seçenek olduğu belirlenmiştir.

Susar Kırmızı'nın (2015), yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısı üzerindeki etkisini incelediği deneysel çalışmada; yaratıcı yazma çalışmalarına daha çok önem verilmesi gerektiği, yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı drama çalışmaları ile desteklenmesi gerektiği, yazı çalışmalarında dilin kurallarından çok içeriğin ve farklı bakış açılarının ön planda tutulması gerektiği, özgür bir ortamda öğrencilerin tüm farklı fikirlerinin değerli görülmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

El-Mahdy vd. (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin İngilizce yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede kısa öykülere dayalı bir öğretim programının etkisini incelediği çalışmasında, yaratıcı yazma becerileri özgünlük, akıcılık, esneklik ve detay alt boyutlarında incelenmiştir. Toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kısa öyküye dayalı programın ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Erdoğan (2019) tarafından yürütülen yarı deneysel desende tasarlanmış araştırmada toplam 14 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 6 hafta sürmüştür ve uygulama sonunda yaratıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği görülmüş, öğrencilerin bu uygulamalara istekli katılım sağladığı belirlenmiştir.

Akbaba (2020), tarafından hazırlanan ve yaratıcı yazma çalışmaları yoluyla öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri ile ileri okuma farkındalıkları geliştirmenin amaçlandığı çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği, kendilerini daha etkili ifade edebildikleri görülmüştür.

2.6.2. Müzik ve Orff Yaklaşımına Yönelik Araştırmalar

Shamrock (1997), Orff Schulwerk yaklaşımı ile ilgili detaylı bilgilere yer verdiği çalışmasında bu yaklaşımın aktif öğrenme ilkelerini desteklediği ve çocuğun doğal davranışlarının da oyunun bir parçası olarak kabul edildiği için kalıcı öğrenmeler sağlayabileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımın kesin bir tanımının olmadığı ancak müzik ve hareket ile konuşma ve dramayı birleştiren bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir.

Calvin-Campbell'in (1998); Orff'un Schulwerk, Montessori Felsefesi ve Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisi arasındaki benzerlikleri inceleyerek bir çocuğa en iyi şekilde nasıl eğitim verilebileceğini araştırdığı çalışmasında; bu üç yaklaşımın da bir sınıfta kullanılabileceği sonucuna ulaşmış, üç teorisinin de amaçlarının ortak olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ilgi çekici bir başka ifade ise Orff Schulwerk Yaklaşımı'nın Gardner'ın tüm zekâ alanlarını geliştirdiği yönündeki ifadelerdir. Orff

Schulwerk yaklaşımında müzikal, uzamsal, bedensel-kinestetik, dilsel, mantıksal-matematiksel ve kişisel zekâların tümünün kullanıldığı belirtilmiştir. Bu yaklaşımda dilsel yetkinliğin şiirler, şarkılar ve hikâyelerle kazanıldığı; ayrıca üç yaklaşımın da farklı zaman ve farklı ortamlarda çocuğun tüm yeteneklerini geliştirme fırsatı tanıdığı ifade edilmiştir.

Persellin (1999), 5-6 yaş grubu çocukların görsel-uzamsal performanslarının gelişiminde Orff yaklaşımına dayalı müzik öğretiminin etkisini araştırdığı çalışmasında toplam 13 çocuk üzerinde, 6 hafta süren bir çalışma yürütmüştür. Araştırma verilerini zekâ ölçeği ile toplanmış ve Orff yaklaşımına dayalı uygulamaların çocukların görsel- uzamsal performansını geliştirmede etkili olduğu sonucuna erişmiştir.

Dikici (2002) tarafından 98 anaokulu öğrencisi üzerinden yürütülen deneysel araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Uygulama süreci öncesinde öğrencilere öntest uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 12 hafta sürmüş, haftada iki gün olmak üzere yarım saat Orff yaklaşımı ile müzik eğitimi verilmiştir. Araştırma sonunda bu yaklaşımın 5 yaş grubu öğrencilerinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunurken 6 yaş grubu öğrencilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Li ve Brand (2009) tarafından 105 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada şarkılar yardımı ile öğrencilerin kelime hazinelerinin ve dil becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmada öğrenciler üç gruba ayrılmış; birinci gruptaki öğrencilere tam zamanlı, ikinci gruptaki öğrencilere yarı zamanlı şarkılar dinletilmiştir. Üçüncü gruba ise hiç şarkı dinletilmemiştir. Çalışma sonunda şarkıların kullanıldığı gruptaki öğrencilerin hem başarı puanları hem de derse yönelik tutumlarının, şarkıların kullanılmadığı gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Filianou ve Stamatopoulou (2013), Orff yaklaşımı ile çocuklar üzerinde uygulamalı çalışmalar yaptığı araştırmalarında; bu etkinliklerin öğrencilerin işbirliği çalışmalarını artırdığı, davranış problemlerini azalttığı, hem eğlenip hem de müzik ve hareket yoluyla öğrenim sürecine aktif katılım göstermelerini sağladığı, özellikle

özel gereksinimli bireylerin öğrenme yaşantılarına olumlu katkıda bulunduğu, müzik ve hareket yoluyla etkili öğrenme yaşantıları elde edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktaş ve Kaya (2017) tarafından hazırlanan ve 8. sınıf öğrencilerine geometrik cisimleri öğretmede Orff yaklaşımı kullanımının akademik başarı düzeyine etkisinin incelendiği deneysel nitelik taşıyan araştırma toplam iki hafta, 6 ders saati şeklinde planlanmıştır. Hazırlanan oyun etkinlikleri ile öğrencilerin prizma, piramit, koni ve kürenin özelliklerini bulmaları, bunlarla ilgili problemleri çözmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarının arttığı, öğrencilerin bu yöntemle işlenen dersi sürecini daha etkili ve eğlenceli buldukları belirlenmiştir.

Talışık (2013), tarafından hazırlanan “İlkokul Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyali Olarak Şarkıların Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutum Gelişimleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerinde çalışmıştır. Deneysel nitelik taşıyan araştırmada özellikle Türkçe derslerinde şarkıların öğretim materyali olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinde becerilerin daha baskın geliştiği gözlemiştir. Aynı zamanda şarkı kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum değişiminin anlamlı ve pozitif düzeyde artırdığı belirlenmiştir.

Ira, Özenç Ira ve Geçer (2019), tarafından hazırlanan ve deneysel nitelik taşıyan araştırmada Orff yaklaşımına dayalı olarak işlenen hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeylerine etki edip etmediği araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılmış, araştırma öncesinde öğrencilere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak öntest puanları hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerine iki hafta boyunca haftada dörder saat Orff yaklaşımı ile hayat bilgisi dersleri işlenmiştir. Kontrol grubuna ise müfredatta yer alan ders sürecine uygun biçimde hayat bilgisi dersleri işlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilere yine başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak sontest puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik olumlu yönde tutum değişimine sahip olduğu ve Orff yaklaşımı ile işlenen hayat bilgisi derslerinin öğrencilerin ders başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bu yaklaşımla işlenen dersleri daha eğlenceli bulduğu belirlenmiştir.

Tüm bu araştırma sonuçları göstermiştir ki tek tek eel alındığında yaratıcı yazma uygulamalarının, dramanın veya müzik unsurunun yaratıcı yazma becerilerine etkisini inceleyen pek çok araştırma mevcuttur. Ancak bu unsurları pedagojik bir yaklaşımla bütünleştiren Orff yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılacak bilgi toplama araçları ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma karma modelde tasarlanmıştır. Karma model, araştırma verilerine açıklık getirmek amacıyla nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılarak yorumlandığı, tek araştırmada iki desenin yer aldığı bir araştırma modelidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2005; Creswell ve Plano Clark, 2011, Gay, Mills ve Airasian, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmada “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ile tasarlanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmede kullanımını belirlemek amacıyla nicel model, bu etkiyi daha iyi tartışmak ve bu etkinin gerekçelerini ortaya koymak amacıyla görüşme ve gözlem formu aracılığıyla nitel model kullanılmıştır. Bu araştırmada karma modelin tercih edilmesinin amacı, her iki desenin avantajlı yönünü kullanarak problemin daha açık bir biçimde çözümlenmek istenmesidir (Mills ve Gay, 2016).

Araştırmada karma model desenlerinden iç içe karma desen tercih edilmiştir. İç içe karma desen, nitel veya nicel verilerin birlikte yer aldığı geniş bir araştırma desendir. Bu desende araştırmacı deneysel nitelik taşıyan nicel bir verinin içerisine nitel bir adımı veya nitel nitelik taşıyan bir verinin içerisine nicel bir adımı dâhil edebilmektedir (Creswell, 2014; Cresswel ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın nicel kısmı olan ölçek geliştirme aşamasında ise tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli; var olan bir durumu olduğu gibi açıklamayı, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009). Aynı zamanda araştırmanın nicel kısmında tek gruplu yarı deneysel desen kullanılarak kontrol grubuna yer verilmemiştir.

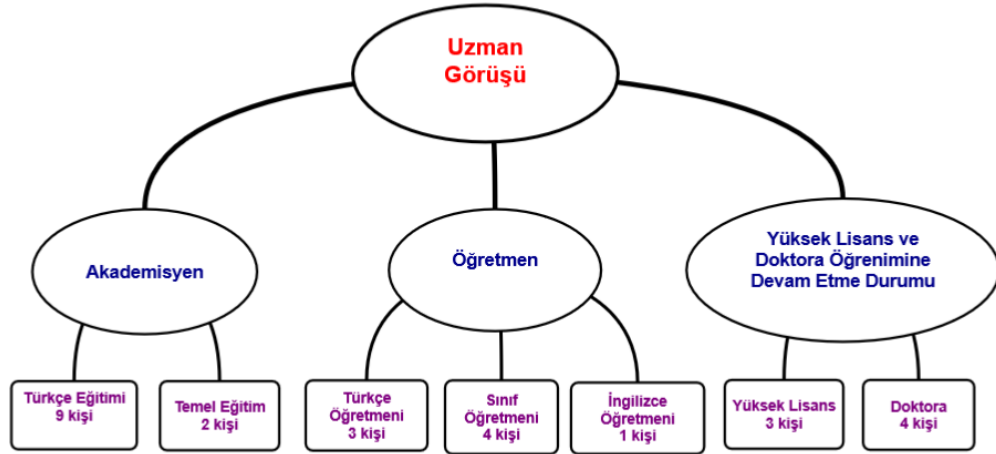
3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında 270 (139 kız, 131 erkek), öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla 121 (63 erkek, 58 kız), uygulama sürecinde ise 13 (8 kız, 5 erkek) ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Tüm çalışma grubu öğrencileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubu öğrencilerinin tamamı kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı:

Araştırmada, alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak yaratıcı hikâye yazma becerisini değerlendirmek amacıyla toplam 6 boyut, 24 madde ve 5 düzeyden oluşan değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında görüşüne başvurulmuş uzmanlara ilişkin nitelikler Şekil 17’de yer almaktadır.



Şekil 17: Uzmanlara İlişkin Nitelikler

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda geliştirilen dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken alan yazında yer alan şu adımlar takip edilmiştir (Karakoç, Dönmez; 2014):

- ✓ İhtiyaç Analizi,
- ✓ Alan Yazın Taraması,
- ✓ Madde Havuzu Oluşturulması,
- ✓ Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması,
- ✓ Uzman Görüşü ile Şekillenen Ölçeğin Taslak Örneklem Grubuna Uygulanması,
- ✓ Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri ile Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi.

3.3.1.1. İhtiyaç Analizi

Yaratıcılık becerisinin, temelde doğuştan getirilen bir beceri olduğu bilinse de geliştirilebilir bir beceri alanı olduğu uzmanlar tarafından kabul görmüş bir gerçektir. Az veya çok her birey belli düzeyde yaratıcılık becerisi ile dünyaya gelir. İçinde bulunulan şartlar, alınan eğitimin niteliği ve kişinin sosyal çevresindeki kişilerarası ilişkileri bu yaratıcılık becerisini geliştirir ya da bu becerinin azalmasına neden olabilir. Günümüz şartlarında teknoloji alanında meydana gelen, baş döndürücü hıza sahip olan değişimler eğitim sektörünü de etkilemiştir. Bu eğitim ile yetişen çocuklar tüm alanlarda aynı hızı aramaktadır. Bu nedenle uzun süre düşünme yetisinin işe koşulduğu eylemlerden uzak kalma eğilimi göstermektedirler. Oysa bireyin varoluşsal sürecinin temeli üretkenlik becerisine dayanmaktadır. Kişiler; yeni ürün, bilgi, beceri veya düşünce üretebildikleri ölçüde varlık sahnesindeki yerini korur.

Araştırmacı, Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını tamamlamış, aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Halen aktif olarak Türkçe öğretmenliği mesleğini yürütmekte olup mesleğinde yedinci yılıdır. Ülkede uygulanmakta olan ulusal sınavların bir uzantısı olarak öğrencilerin sürekli çoktan seçmeli soruları çözme eğiliminde olduğunu gözlemlemiş, yazma çalışmalarında oldukça isteksiz olduklarını tespit etmiştir. Özellikle yeni ve orijinal fikir üretme esasına dayanan

sorulara verdikleri cevaplarda ya hiç görüş bildirmediklerini ya da birbirlerinin görüşlerinin tekrarı niteliğinde ifadeler tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu durum, uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçların niteliğini düşürmektedir.

Yazma becerisi, düşünceleri ifade etmenin ve kalıcı hale getirmenin en etkili yoludur. Özgün ve yeni bir düşünceyi ortaya koyma, somutlaştırma esasına dayanan yaratıcı yazma becerisi, dil eğitiminin ve Türkçe öğretiminin en temel etkinliklerinden biri olmalıdır. Bu amaçla araştırmacı; çocuklara yaratıcı düşünme, yaratıcı yazma becerilerinin nasıl kazandırılabilmesine ilişkin yöntem arayışına girmiştir. Yaratıcı yazma becerisinin hangi boyutlara sahip olması gerektiği, hangi özelliği taşıdığı takdirde bir yazının yaratıcı yazı olarak kabul edilebileceğine ilişkin düşünsel süreç başlatmıştır.

3.3.1.2. Alanyazın Taraması

Yaratıcı yazma üzerine araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda ulusal ve uluslar arası yayınlar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda:

- ✓ Yaratıcılık becerisi üzerine ulusal ve uluslar arası düzeyde yayımlanmış makaleler,
- ✓ Ulusal düzeyde; 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2015 ve 2018 öğretim programları,
- ✓ Ulusal düzeyde yayımlanmış, yaratıcılık becerisini içere bildiriler,
- ✓ Ulusal ve uluslararası düzeyde yayımlanmış yaratıcılık becerisine ilişkin kitaplar,
- ✓ Yaratıcılık ve yaratıcı yazma üzerine oluşturulmuş yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir.

3.3.1.3. Madde Havuzu Oluşturulması

Yapılan alanyazın taraması sonucunda konu ile bağlantılı, yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerisine yönelik madde havuzları oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadeler alanında uzman iki araştırmacı tarafından 8 boyut, 21 madde olacak biçimde 5'li likert tipi şeklinde sınıflandırılmıştır. Oluşturulan

boyutların ve maddelerin sade, anlaşılır olmasına; bir ifadenin tek bir yargıyı içermesine dikkat edilmiştir.

3.3.1.4. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Taslak ölçeğin hazırlanmasının ardından ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanlar maddelerin gerekliliği, anlatılmak istenilenin açık bir biçimde anlatıp anlatmadığı, ifadelerin özgünlüğüne yönelik yorumlarda bulunmuşlardır. Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde maddelerden bazıları çıkarılmış, bazı maddeler birleştirilmiş, yeni maddeler eklenerek 6 boyut, 30 madde, 5’li likert tipi şeklinde taslak örneklem grubuna uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Böylece uzman görüşleri ile ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır.

Ölçekte hayal gücü (18), özgünlük (22), farklı bakış açısı (18), içerik (21), dil ve anlatım (13) ve biçim (8) olmak üzere toplam 6 boyut yer almaktadır. Bu boyutlardan öğrencinin en fazla alabileceği puan 100 olup en az alabileceği puan ise 20 puandır. Tüm boyutlarda yer alan maddelerden en az puanı alan bir öğrenci bile 0 puan almamaktadır.

Puanlama anahtarında yer alan düzeylerin belirlenmesinde ölçme alanında uzman 2 akademisyenin görüşlerine başvurularak düzeyler kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde belirlenmiştir.

3.3.1.5. Uzman Görüşü ile Şekillenen Ölçeğin Taslak Örneklem Grubuna Uygulanması

Uzman görüşü doğrultusunda taslak örneklem grubuna uygulanmak üzere son şekli verilen değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla uygulama yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan 270 (139 kız, 131 erkek) ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden serbest konulu bir hikâye metni yazmaları istenmiştir. Hikâye metinlerini oluştururken öğrencilere herhangi bir konu sınırlaması getirilmemiş, öğretmen kontrolünde 2 ders saati süresince (40+40 dakika) hikâye metinlerini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen hikâye metinleri araştırmacı tarafından geliştirilen puanlama anahtarı ile puanlanmıştır.

3.3.1.6. Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri ile Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla izlenen basamaklar şu şekildedir:

Geçerlik Süreci:

✓ Kapsam Geçerliği

Değerlendirme ölçeği ile ölçülmek istenen niteliğin tam olarak ölçülüp ölçülmediğinin belirlenmesi kapsam geçerliliği açısından oldukça önemlidir. Değerlendirme ölçeği amaca hizmet ettiği ölçüde nitelikli kabul edilir. Özellikle yaratıcı yazma üzerine çalışmaları bulunan alan uzmanları, Türkçe ve sınıf eğitimi alanında kariyerini yürüten akademisyenler, Türkçe ve sınıf eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimini sürdüren araştırmacılar, Türkçe ve sınıf öğretmenleri ölçeğin amaca hizmet ettiği yönünde görüşler sunmuştur. Bu sayede ölçeğin kapsam geçerliliği yüksek bulunmuştur.

✓ Ölçüt Geçerliği (Uygunluk ve Yordama)

Daha önce yaratıcı yazma üzerine yapılan çalışmalarda yaratıcı bir yazarın sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşler (Torrance, 1962; Kale, 1994; Karakuş, 2001; Brookes ve Marshall, 2004; Temizkan, 2010; Demir, 2011; Kırmızı, 2011; Orhon, 2014; Susar Kırmızı, 2015; Saluk ve Pilav, 2018) ölçekte yer alan boyut ve maddeleri destekler niteliktedir. Ölçekte yer alan maddelerin daha önce yapılmış çalışmalarla benzerlik göstermesi nedeniyle uygunluk geçerliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler taslak örneklem grubuna uygulanarak öğrencilerden elde edilen hikâye metinleri farklı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların etkinlik kâğıtlarına vermiş oldukların puanları benzer şekilde olması, ölçeğin gelecekte de ölçülmek istenen niteliği doğru şekilde ölçebileceğini ortaya koymaktadır. Böylelikle ölçeğin yordama geçerliliği yüksek bulunmuştur.

Güvenirlilik Süreci:

✓ Taslak ölçekte yer alan ve uzman görüşüne sunulan maddelerin açık, anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda yeterince açık olmayan maddeler düzeltilmiş, birden fazla beceriyi ölçtüğü tespit edilen maddeler bölünerek iki ayrı madde haline getirilmiş, ölçülmek istenen beceriyi tam ölçmeyeceği düşünülen maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğin güvenirlik düzeyi artırılmıştır.

✓ Ölçekte yer alan maddelerin temel eğitim kademesinden lisansüstü eğitim kademesine kadar her düzeyde uzman görüşü doğrultusunda oluşturulmuş olması ölçeğin güvenirliğini artırmıştır.

✓ Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirme düzeyinin 5 düzey olarak belirlenmiş olması ölçeğin duyarlılığını artırmış, böylece ölçeğin güvenirliğine katkıda bulunulmuştur.

✓ Ölçme aracı üzerinde yapılacak istatistik işlemlerin parametrik ölçümlerle yapılabilmesi için her iki puanlayıcıdan elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. SPSS üzerinde yapılan normallik testi sonuçları üzerinden araştırmacı puanlarının basıklık ve çarpıklık katsayısı tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013), çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında yer alan verilerin, George ve Mallery'e göre (2010) ise +2.0 ile -2.0 arasında yer alan verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmada her iki araştırmacıdan elde edilen verilerin (skewness= -,059 kurtosis= -1,282) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

✓ Ölçek maddelerinin güvenirliğinin tespit edebilmek amacıyla Cronbach's Alpha değeri tespit edilmiştir. Büyüköztürk'e göre (2011), ölçek maddelerinin Cronbach's Alpha değeri 0,7'nin üzerindeyse ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Tüm alt boyutlarıyla birlikte ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ile (,968) hayal gücü (,953), özgünlük (,884), farklı bakış açısı (,863), içerik (,934), dil ve anlatım (,911), biçim (,727) olmak üzere tüm boyutların ayrı ayrı Cronbach's Alpha değerinin 0,7'nin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

✓ Araştırmada puanlayıcılar arası iç tutarlılığı sağlamak için Cohen's Kappa istatistiği (κ) kullanılmıştır ($p < ,05$). Bu istatistiğin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1: Puanlayıcılar Arası Uyum

Kategoriler	Kappa İstatistiği Değeri (κ)	P
Hayal gücünü harekete geçirme	,73	,000
Fantastik öğeler	,73	,000
Günlük yaşam dışı örnek	,79	,000
Duygu ve düşünce dünyası	,78	,000
Merak unsuru	,77	,000
Mizah unsuru	,70	,000
Orijinal fikirler	,81	,000
Iraksak düşünce	,70	,000
Alternatif çözümler	,70	,000
Tutarlı yazma	,83	,000
Etkileyici bağlantılar	,78	,000
Serim-düğüm-çözüm planı	,84	,000
Etkili son	,87	,000
Özgün karakterler	,82	,000
Etkili mekânlar	,79	,000

Akıcı anlatım	,76	,000
Açık ve anlaşılır anlatım	,88	,000
Sade ve samimi üslup	,78	,000
İmgeler	,86	,000
Semboller	,81	,000
Dili etkili kullanma	,81	,000
Sayfa düzeni	,77	,000
Noktalama	,82	,000
İmlâ	,81	,000

Landis ve Koch'a göre (1977), kapa değeri .70 ve üzeri değerlere sahip puanlayıcılar arasında önemli düzeyde uyum olduğu düşünülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan hayal gücünü harekete geçirme, fantastik öğeler, günlük yaşam dışı örnek, duygu ve düşünce dünyası, merak unsuru, mizah unsuru, ırsak düşünce, alternatif çözümler, etkileyici bağlantılar, etkili mekânlar, akıcı anlatım, sade ve samimi üslup, sayfa düzeni maddelerinde önemli düzeyde; orijinal fikirler, tutarlı yazma, serim-düğüm-çözüm planı, etkili son, özgün karakterler, açık ve anlaşılır anlatım, imgeler, semboller, dili etkili kullanma, noktalama ve imlâ maddelerinde neredeyse mükemmel uyum olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu istatistik veriler ve uzman görüşleri neticesinde hazırlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Uzman görüşü, alan yazın verileri ve ihtiyaç analizi neticesinde belirlenen ölçek maddelerinin geçerlilik ve güvenilirliğini tespit edebilmek üzere ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine hikâye metinleri yazdırılmış ve bu hikâye metinleri ölçek aracılığıyla farklı puanlayıcılar tarafından puanlanmıştır. Puanlar üzerinde istatistik işlemleri yapabilmek için verilere ait basıklık ve çarpıklık katsayıları belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinde ölçek maddelerinin kendi

içerisinde tutarlı ve ölçülmek istenen özelliği ölçek nitelikte olup olmadığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Son olarak puanlayıcılar arasında uyum olup olmadığını belirlemek amacıyla Cohen's Kappa katsayısı belirlenerek ölçek puanlayıcıları arasında da önemli düzeyde uyum tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçek ile ilgili detaylı bilgiler Ek 7'de sunulmuştur.

3.3.2. Görüşme Formu: Araştırmada nitel veri toplamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, uygulama süreci sonrası öğrencilerin hem "Orff Schulwerk" yaklaşımı ile tasarlanan etkinliklere yönelik hem de yaratıcı hikâye yazma becerisi ile ilgili görüşlerini alabilmeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı tarafından alan uzmanlarına sunulmuş ve onlardan gelen olumlu dönütler neticesinde öğrencilere yöneltilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı tarafından çalışma grubu 6 ve 7 öğrenci olmak üzere toplam iki gruba ayrılarak yöneltilmiştir. Araştırma soruları sözel olarak ve bir sohbet ortamında öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin izni doğrultusunda vermiş oldukları cevaplar, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan ve odak grup görüşmesine rehberlik eden yarı yapılandırılmış görüşme formu Ek 9'da sunulmuştur.

3.3.3. Gözlem Formu: Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı gözlem formudur. Gözlem formları, araştırmaların sistematik bir şekilde ilerlemesi için araştırmacıya süreç boyunca fikir veren etkili veri toplama araçlarıdır. Hancock, Ockleford ve Windridge (2007), araştırma boyunca gözlemlerin yazılı belgeler, video-ses kaydı veya fotoğraflar yoluyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin durumlarını gözlemlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin "Orff Schulwerk" yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklere katılım durumunun takibini ölçen bir formdur. Aynı zamanda form, öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerisinin boyut ve alt boyutlarını kavrayıp uygulayabilme adımlarını gözlemlemeyi amaçlar. Ayrıca bu formda öğrencilerin sınıf içi durumlarını gözlemlemeyi kolaylaştıran gözlem maddeleri yer almaktadır. Araştırmacı, hazırladığı gözlem

formunu alan uzmanlarının görüşüne sunmuş ve bu uzmanlardan gelen olumlu dönütler neticesinde araştırmaya nitel veri desteği sağlamak amacıyla formu kullanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna ilişkin detaylar Ek 10’da yer almaktadır.

Gözlem formunda yer alan bilgiler, araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bu bilgiler, uygulama sürecinde öğrencilerin hikâye yazma etkinlikleri sırasında araştırmacının almış olduğu notlar doğrultusunda şekillenmiştir.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacı günlükleri, araştırma sürecinde yapılan gözlemlerin bir bütün hâlinde değerlendirilip yorumlanmasını sağlayan nitel veri toplama araçlarındandır. Johnson (2005); araştırmacı günlüklerinin gözlem, çizim, doğrudan alıntı, analiz, kısa not, öğrenci görüşleri ve araştırmacının izlenimleri gibi çeşitli verileri kapsayıcı biçimde olması gerektiğini ifade eder.

Bu doğrultuda araştırmacı, sürece yönelik genel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla kendi düşünce ve tecrübelerini de birleştirerek her uygulama sonrası kısa notlar tutmuştur. Günlüklerden elde edilen verileri “Uygulama Öncesi”, “Uygulama Sırası”, “Uygulama Sonrası” olmak üzere üç gruba ayırarak “Bulgular ve Yorumlar” kısmında bu verilerden faydalanmıştır. Araştırmada, kullanılan araştırmacı günlüğü örneği Ek 11’de yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşaması, araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını oluşturma aşamasıdır. Kullanılacak ilk ölçme aracı olan öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı için madde havuzu oluşturma, uzman görüşüne başvurma, geçerlik ve güvenilirlik adımlarını tamamlama süreçlerinin ardından 25 maddeden oluşan dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma eğitimine ihtiyaç duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencileri sınıf sınıf gruplayan araştırmacı, bu aşamada öncelikle öğrencilerle tanışılarak yapılacak çalışmanın detaylarına ilişkin kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Ardından öğrencilerle araştırmacı arasında güven ortamının sağlanabilmesi ve verilerin daha sağlıklı elde edilebilmesi amacıyla sohbet ortamı sağlanmış, öğrencilerin sormak istediği sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır.

Öğrencilerin araştırmacıya ve araştırma sürecine güven duymalarının elde edilen verilerin güvenilirliğini artıracağından dolayı sağlanan güven ortamından sonra araştırmacı, 121 (63 erkek, 58 kız) ortaokul yedinci sınıf öğrencisinden serbest konulu bir yaratıcı hikâye metni oluşturmalarını istemiştir. İki ders saati süresince (40+40) öğrencilerin yaratıcı hikâye metni oluşturmaları için zaman tanımış, bu süreçte herhangi bir ek çalışmaya (müzik, ritim, yönlendirme vb.) yer verilmemiştir. Son olarak öğrencilerin yazdıkları yaratıcı hikâye çalışmaları, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmıştır.

Öğrencilere ait verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma verileri, iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmış ve bu puanların birbiriyle uyumlu olması neticesinde öğrenci puanları oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, min. ve max. değerler, aritmetik ortalama, standart sapma) hâlinde sunulmuştur.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma düzeylerinin belirlenmesinin ardından araştırmanın uygulama sürecinin çalışma grubu olan 13 ortaokul 7. sınıf öğrencisine (8 kız, 5 erkek) uygulama öncesi boş bir kâğıt verilerek bir hafta ara ile öğrencilerden toplam 2 adet hikâye metni yazmaları istenmiştir. Yazmış oldukları hikâyeler, hikâye yazma dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilip ortalamaları alınarak öğrencilere ait öntest verileri oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilere; uygulamaya geçmeden önce uygulama süreci ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuş, öğrencilerin sürece ilişkin soruları yanıtlanmıştır.

Öntest verilerinin alınmasından sonra araştırmanın uygulama aşaması başlamıştır. Ortaöğretim 100 Temel Eser Listesi'nde yer alan "Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikâyeler", "Sait Faik Abasıyanık-Seçme Hikâyeler" ve Türk Dil Kurumunun derleyip hazırlamış olduğu "Güzel Yazılar/Hikâyeler 1-2" eserlerindeki hikâyelerden, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan üç temaya

(erdemler, duygular, millî kültür) uyumlu dörder hikâye seçilmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması için gerekli izinler alınmış, seçilen hikâyelerle “Orff-Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak hazırlanan etkinlikler, araştırmacı tarafından öğrencilerle uygulanmıştır.

Tüm uygulama süreci yaklaşık 12 hafta sürmüştür. Bu 12 haftanın ilk 2 haftası “Isındırma Turu” olarak nitelendirilmiş ve bu aşamada örnek 2 adet hikâye metni üzerinden öğrencilere hikâye metnlerinde bulunması gereken boyutlar tanıtılmıştır. Sonraki 8 haftalık süreç “Uygulama Aşaması” olarak adlandırılmıştır. Bu aşamada uygulanan her iki etkinlikte bir öğrencilere, üzerinde anlatılan hikâye ile bağlantılı yönergelerin bulunduğu bir etkinlik kâğıdı verilerek onlardan hikâye yazmaları istenmiş ve toplam 4 adet hikâye metni elde edilmiştir. Öğrencilerin bu 4 adet hikâye metninden almış oldukları puanların ortalamaları alınarak araştırmanın sontest verileri elde edilmiştir. Son iki haftalık süreç ise “Serbest Üretim Aşaması” olarak adlandırılmış ve bir hafta ara ile öğrencilere boş bir kâğıt verilerek onlardan hikâye yazmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden toplam 2 adet hikâye metni elde edilmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla değerlendirilerek 2 adet hikâyeden almış oldukları puanların ortalamaları alınmış ve araştırmanın kalıcılık verileri oluşturulmuştur. Kalıcılık testi puanlarına sontest puanlarının elde edilmesinden sonra 21 günlük süre beklenerek erişilmiştir.

Araştırma verileri üzerinde yapılacak ölçümler sırasında, parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin tercih edileceğini belirlemek amacıyla çalışma grubunun öntest, sontest ve kalıcılık verilerinin dağılımına bakılarak basıklık ve çarpıklık katsayıları tespit edilmiştir (Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4).

Tablo 2: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Öntest Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Tablo 1			
öntest	Çarpıklık	,153	,616
	Basıklık	-1,040	1,191

Tablo 3: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sontest Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Tablo 2			
sontest	Çarpıklık	-,512	,616
	Basıklık	-1,111	-1,191

Tablo 4: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Tablo 3			
kalıcılık	Çarpıklık	,360	,616
	Basıklık	-1,342	1,191

Tabachnick ve Fidell'e göre (2013), çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında yer alan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Yapılan ölçümler sonucunda öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek ölçümler için parametrik testler tercih edilmiştir.

Etkinlik süreci öncesi elde edilen öntest puanları ile uygulanan etkinlikler sonrası elde edilen sontest puanları arasındaki farkın, SPSS programı aracılığıyla "Bağımlı Örneklem T-Testi" kullanılarak istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aranmıştır.

Yine aynı şekilde SPSS programı aracılığıyla sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için "Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi" uygulanmış, araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aranmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin yazmış oldukları hikâye metinlerinde hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim boyutları ile ilgili düzeyleri tespit edilmiş; elde edilen veriler betimsel istatistikler (frekans, min. ve

max. değerler, aritmetik ortalama, standart sapma) hâlinde sunulmuştur. Böylelikle araştırmanın beşinci alt problemi desteklenmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin sontest verilerinden almış oldukları puanlarla gözlem formundan elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış. Bu ilişki, pearson korelasyon analizi ile raporlanarak araştırmanın altıncı alt problemine yanıt aranmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmeye yönelik “Orff-Schulwerk” yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklere ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu odak grup görüşme tekniğiyle öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları dönütler ses kayıt cihazına kaydedilerek alınan yanıtlara ilişkin bulgular, tematik kodlama yöntemiyle temalara ayrılmış, örnek öğrenci cümleleri ile birlikte sunulmuştur. Böylelikle araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt aranmıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin yazmış oldukları hikâye metinlerinde hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim boyutları ile ilgili unsurlar tespit edilmiş ve alıntı görseller şeklinde sunulmuştur. Böylelikle nicel bulgularla birleştirilerek araştırmanın beşinci alt problemine yanıt aranmıştır.

Son olarak araştırma süresince araştırmacı tarafından tutulan olan araştırmacı günlüğü; “Uygulama Öncesi”, “Uygulama Sırası” ve “Uygulama Sonrası” olarak raporlaştırılmıştır. Araştırmacı günlüğünde özellikle araştırma süresince öğrenci notları, çizimleri, konuşmaları, tutumları, yazma etkinlikleri sırasındaki halleri ve rutin olmayan durumları üzerinde önemle durulmuştur. Bu veriler yorumlanarak araştırmanın yedinci alt problemine yanıt aranmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları alt problem sırasına göre sıralanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular betimsel istatistik sonuçları şeklinde Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik

	Toplam Puan	N	min	max	$\bar{X}$	ss
toplam_duzey	100	121	26,00	97,80	62,46	21,43

Tablo 5 incelendiğinde toplam 121 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin almış oldukları en düşük puan 26 iken en yüksek aldıkları puan 97,80’dir. Öğrencilerin almış oldukları puanların ortalaması ise 62,46’dır.

Bir öğrencinin hiçbir yaratıcı ürün ortaya koymasa dahi yazmış olduğu hikâyeden alacağı en düşük puan 20’dir. Tabloda yer alan bilgilere göre öğrencilerin yaratıcı bir hikâye metninden en düşük 26 puan aldıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yeterince yaratıcı ürünler ortaya koyamadıklarını göstermektedir.

Aynı zamanda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma ürünlerinde; hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim boyutlarında düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Boyutlara Göre Öğrenci Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik

Kategori	N	min	max	$\bar{X}$	ss
Hayal Gücü	121	3,60	18	11,21	5,79
Özgünlük	121	4,40	22	13,77	4,40
Farklı Bakış Açısı	121	3,60	18	9,81	5,23
İçerik	121	4,20	21	12,93	5,05
Dil ve Anlatım	121	4,20	13	8,67	2,38
Biçim	121	3,60	8	6,05	1,25
TOPLAM	121			62,44	

Tablo 6 incelendiğinde, bazı boyutlarda öğrenci puan ortalamalarının, maksimum alınan puanlara yakın olduğu görülmektedir. Örneğin; “hayal gücü” boyutunda minimum alınan puan 3,60; maksimum alınan puan ise 18’dir. Bu boyutta öğrenci ortalaması 11,21 olarak belirlenmiştir. Yine aynı şekilde “biçim” boyutunda minimum alınan puan 3,60; maksimum alınan puan 8’dir. Benzer şekilde öğrencilerin bu boyuttaki ortalama puanları 6,05’dir.

Tablo 6’ya göre, bazı boyutlarda öğrenci puan ortalamalarının, minimum ve maksimum alınan puanların ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir. Örneğin “özgünlük” boyutunda alınan minimum puan 4,40; maksimum puan 22 ve öğrencilerin ortalama puanı ise 13,77’dir. “Farklı bakış açısı” boyutunda da öğrencilerin aldıkları minimum puan 3,60; maksimum puan ise 18’dir. Öğrencilerin bu boyuttan ortalama almış oldukları puan 9,81 olarak belirlenmiştir. Yine aynı şekilde “İçerik” boyutunda öğrencilerin aldıkları minimum puan 4,20; maksimum puan ise 21’dir. Öğrencilerin bu boyuttan ortalama almış oldukları puan 12,93 olarak belirlenmiştir. Son olarak “dil ve anlatım” boyutunda öğrencilerin aldıkları minimum

puan 4,20; maksimum puan ise 13'dür. Öğrencilerin bu boyuttan ortalama almış oldukları puan 8,67 olarak belirlenmiştir.

Tabloda yer alan bulgulara göre öğrencilerin bazı boyut ve alt boyutlarda maksimum değerlere yakın puanlar alırken bazı boyut ve alt boyutlarda ise ortalama puanlara yakın puanlar aldıkları görülmüştür. Maksimum puanlara yakın puan aldıkları boyutların sayıları daha azdır. Bu durum öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

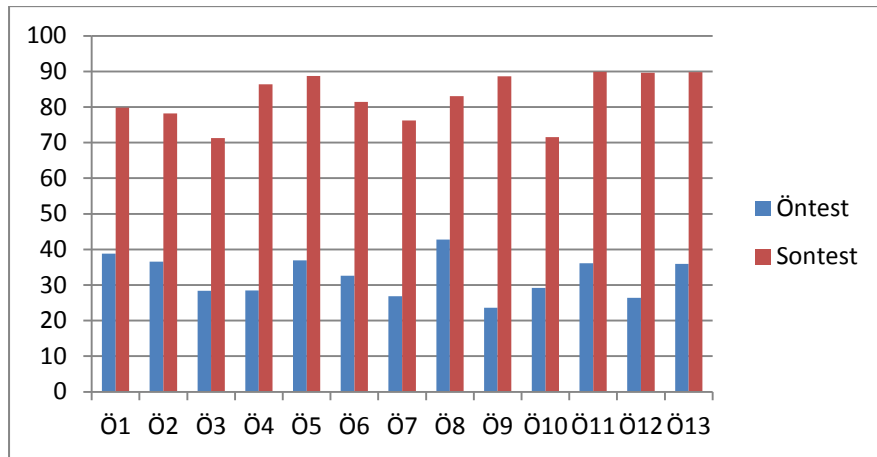
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Çalışma grubu öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Öntest ve Sontest Verileri Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi Sonuçları (n: 13)

Tablo 7		N	$\bar{X}$	ss	S.Hata Ort.	t	p
Pair 1	ontest	13	32,5192	5,75230	1,59540	-21,460	,000
	sontest	13	82,6572	6,84309	1,89793		

Tablo 7’de çalışma grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verilerinin ortalamalarının farklılaşmasını gösteren “Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi” sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sonuçlara göre öğrencilerin öntest ve sontest verilerinin ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -21,460$, $p < .05$). Öğrencilerin, “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen hikâye anlatım etkinlikleri sonrası yaratıcı hikâye yazma düzeyleri ($\bar{X} = 82,65$), mevcut yöntemle gerçekleştirilen hikâye yazma etkinlikleri sonrası yaratıcı hikâye yazma düzeylerine ($\bar{X} = 32,51$) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir. Verilerden elde edilen sonuçlar göstermiştir ki “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen hikâye anlatım etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini belirgin biçimde artırmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin öğrenci bazında öntest ve sontest puanları arasındaki fark, grafik olarak sunulmuştur.



Şekil 18: Öntest ve Sontest Verileri Puanlar Arası Fark Grafiği

Şekil 18’de yer alan bilgilere göre araştırma grubu öğrencilerinin sontest puanlarının öntest puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile tasarlanan yaratıcı hikâye yazma eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye ürünleri ortaya koymalarında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

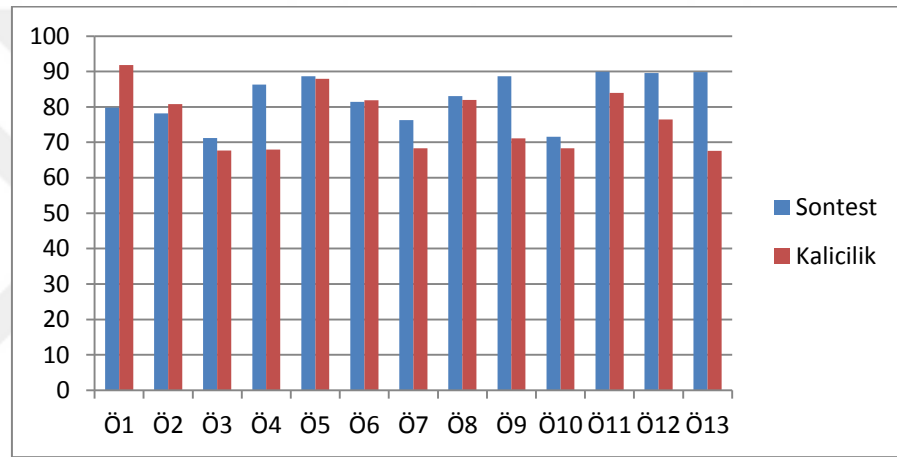
Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Çalışma grubu öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Sontest ve Kalıcılık Verileri Bağımlı Örneklem Grubu T-Testi Sonuçları (n: 13)

Tablo 8		N	$\bar{X}$	S. S.	S.Hata Ort.	t	p
Pair 1	sontest	13	82,6577	6,84309	1,89793	2,271	,042
	kalıcılık	13	76,6077	8,61486	2,38933		

Tablo 8’de çalışma grubu öğrencilerinin sontest ve kalıcılık verilerinin ortalamalarının farklılaşmasını gösteren bağımlı örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Tabloda yer alan sonuçlara göre öğrencilerin sontest ve kalıcılık verilerinin ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=2,271$, $p<.05$). Öğrencilerin kalıcılık verilerinden elde edilen ortalama düzeyleri ($\bar{X}= 76,60$), sontest verilerinden elde edilen ortalama düzeylerine ($\bar{X}= 82,65$) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür.

Sontest ve kalıcılık verilerinin arasındaki düşüş istatistiksel olarak anlamlı olsa da kalıcılık verileri için gerekli olan 21 günlük süre göze alındığında bu durum normal karşılanabilir. Ayrıca öğrencilerin mevcut yöntemle gerçekleştirilen hikâye yazma etkinlikleri ile elde edilen öntest verileri üzerinden belirlenen yaratıcı hikâye yazma düzeyleri ($\bar{X}= 32,51$), öğrencilerin kalıcılık verilerinden elde edilen ortalama düzeylerinden ($\bar{X}= 76,60$) oldukça düşüktür. Bu durum, “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen yaratıcı hikâye yazma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma grubu öğrencilerinin öğrenci bazında sontest ve kalıcılık puanları arasındaki fark, grafik olarak sunulmuştur.



Şekil 19: Sontest ve Kalıcılık Verileri Puanlar Arası Fark Grafiği

Şekil 19’da yer alan bilgilere göre çalışma grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının öntest puanlarından yüksek, sontest puanlarından ise bir miktar düşük olduğu görülmektedir. Kalıcılık puanları elde edilirken arada geçen 21 günlük sürenin bu az miktardaki düşüşte etkili olduğu bilinmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile hazırlanan yaratıcı hikâye yazma eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde kalıcılık sağlama anlamında başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Çalışma grubunun uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?*” sorusuna yanıt aramak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, odak grup görüşme tekniğiyle öğrencilere yöneltilmiştir. Alınan yanıtlara ilişkin bulgular, tematik kodlama yöntemiyle temalara ayrılarak örnek öğrenci cümleleri ile birlikte aşağıda yer almıştır.

1. Orff Schulwerk yaklaşımı ile tasarlanan hikâye anlatımlarına yönelik düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

Tablo 9: Birinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Beğeni	3	*“Bu anlatım biçimleri çok eğlenceliydi.” (Ö1) *“Hepsi çok güzeldi, hepsi çok keyifliydi. Ben hepsine isteyerek katılım sağladım.” (Ö3) *“Bazı hikâyelerde biz de kahramanla birlikte takip etmiştik. Bu, hikâyeye gerilim katıyordu. Takip ettiğimiz kısım benim çok hoşuma gitti.” (Ö7)
Farklı Hikâyeler	5	*“Keyif vericiydi ama daha aksiyonlu hikâyeler tercih edilse daha güzel olurdu.” (Ö2) *“Uygulama şekli güzeldi ama bazı hikâyeler kötüydü.” (Ö11) *“Olayların daha karmaşık olduğu hikâyeler tercih edilse daha güzel olurdu.” (Ö9) *“Durum hikâyelerinin bazıları güzel değildi.” (Ö2) *“Uygulamalar güzeldi ancak olay akışının daha karmaşık olduğu hikâyeler tercih edilse daha güzel olurdu.” (Ö10)
Etkinlik Geliştirme	1	*“Bazı hikâyelerin tamamını canlandırma gibi bir şey yapabiliydik. O zaman daha eğlenceli de olabilirdi.” (Ö6)

Gereksiz	1	<i>* “Bazı hikâyeler güzeldi ama bazıları gereksizdi.”(Ö5)</i>

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre toplam 10 öğrenci sorulan soruya dönüt vermiştir. Öğrencilerden 3’ü hikâye anlatımlarını çok beğendiğini, 5’i farklı hikâyeler tercih edilerek etkinliklerin planlanmasını gerektiğini, 1’i etkinliklerin geliştirilmesi gerektiğini ve 1 öğrenci de etkinliklerin gereksiz olduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğu uygulama etkinliklerinden memnun kalmıştır.

2. Uygulama öncesi yaptığınız hikâye yazma uygulamaları ile uygulama sonrası hikâye yazma uygulamalarını karşılaştırınız (Hangisini daha eğlenceli, hangisini daha nitelikli, hangisini daha verimli?)

Tablo 10: İkinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Soru	Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Hangisi daha eğlenceli?	Orff Schulwerk Tekniği	3	<i>* “Orff ile yapılan hikâye uygulamaları daha güzeldi.”(Ö7)</i> <i>* “Önce yazdığımız saçma sapan hikâyelere kıyasla sonradan yazdığımız hikâyelerde hem daha çok eğlendik hem de daha güzel hikâyeler yazabildik.”(Ö3)</i> <i>* “Önceki hikâyelerde konu bulmakta çok zorlandık. Bazen bir ders boyunca boş kâğıda bakıp aklımıza bir şeylerin gelmediği zamanlar oldu. Ama sonraki uygulamalarda hem daha çok eğlendik hem de daha kolay yazabildik.”(Ö1)</i>
	Farksız	1	<i>* “Değişim yoktu.”(Ö5)</i>
			<i>* “Orff etkinliklerinde yaptığımız uygulamalar daha nitelikli. Etkinliklerden sonra yazdığımız hikâyeler de daha nitelikli.”(Ö12)</i>

Hangisi daha nitelikli?	Orff Schulwerk Tekniği	5	<i>*“Kesinlikle uygulamalar daha nitelikli. Bunu tartışmaya bile gerek yok.”(Ö3)</i> <i>*“Ben etkinlik öncesi yaptıklarımızı hiç hatırlamıyorum. Ama etkinlik sonrası yazdığım hikâyelerin hepsini hatırlıyorum. Bu yüzden kesinlikle Orff etkinlikleri daha nitelikli.”(Ö6)</i> <i>*“Orff etkinlikleri daha nitelikli. Çünkü diğer hikâye yazmalarında etkinlik yapmadık. Sadece hikâye yazdık. Ama Orff etkinliklerinde bir sürü etkinlik yaptık. Sanki hikâyeyi yaşıyor gibiydik.”(Ö13)</i> <i>*“Bence kesinlikle sonrasında yapılan etkinlikler daha nitelikli. Sonuçta hiçbir şey yazamasak bile hikâyeler aklımızda kalıyordu. Oradan bile bir şeyler çıkartabilirdik.”(Ö2)</i>
Hangisi daha verimli?	Orff Schulwerk Tekniği	4	<i>*“Ben Orff ile yapılanların daha verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü orada hikâyeler üzerindeki etkinlikler benim hikâye yazarken daha kolay konu bulabilmem, sağladı.”(Ö1)</i> <i>*“Kesinlikle sonrasında yapılan etkinlikler daha verimli.”(Ö8)</i> <i>“Verimlilik yönünden bir şey diyemiyorum çünkü puanımı bilmiyorum ama sonrasında daha uzun hikâyeler yazabildim.”(Ö11)</i> <i>*“Ben Orff ile yapılan etkinlikleri daha verimli buldum. Yaptıklarımızı da arkadaşlarıma anlattım hep.”(Ö7)</i>

Tablo 10’da yer alan sonuçlara göre öğrencilerden uygulama öncesi ve uygulama sonrası çalışmaları karşılaştırmaları istenmiştir. Görüş bildiren öğrencilerden 3’ü Orff yaklaşımı ile yapılan etkinlikleri daha eğlenceli bulurken 1 öğrenci iki uygulamanın birbirinden farksız olduğunu belirtmiştir. Yine görüş bildiren öğrencilerden 5’i Orff uygulamalarını daha nitelikli, 4 öğrenci de bu etkinlikleri daha verimli bulmuştur.

3. Orff Schulwerk yaklaşımı ile gerçekleştirilen hikâye anlatımlarının yaratıcı hikâye yazma becerinizin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Sağladıysa ne tür bir katkıdan söz edebilirsiniz?

Tablo 11: Üçüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Geliştirme	4	<i>*“Bence yaratıcılık becerimi geliştirdi. Çünkü daha fazla hikâye gördük ve bu hikâyelerin birçoğunu değişik değişik canlandırdık. Bu da yaratıcılık becerimizi geliştirmiştir.”(Ö2)</i> <i>*“Yaratıcılık becerimi geliştirdi benim. Çünkü bu hikâyeler ve anlatımlarda pek çok örnek vardı. Oralardan yeni yeni hikâyeler oluşturmamız mümkündü.”(Ö13)</i> <i>*“Bence yaratıcılık becerimiz baya gelişti. Çünkü ilham verecek şeyler vardı. Ben zaten bir şeyi dinledikten veya izledikten sonra heyecana gelip daha güzel şeyler yazabiliyorum. Bu hikâyelerde de böyle oldu. Hatta bazı hikâyeleri gerçek sandım. Gittim evde bahçeyi filan kazdım. Google Maps 'te hikâyede canlandırdığım yerleri arattım.”(Ö9)</i> <i>*“Orff etkinlikleri olmadan yazdığımız hikâyelerde konu bulmak çok zordu. Bazen bir ders boyunca konu arıyorduk. Ama etkinliklerde konu bulmakta hiç zorlanmadık. Bu yüzden bence yaratıcılığımızı geliştirdi. Mesela ben sizin anlattığınız hikâyelerin ikisinden çok etkilendim ve onlar üzerinden bir hikâye yazdım.”(Ö7)</i>
Kararsız	1	<i>*“Belki biraz gelişmiş olabilir.”(Ö4)</i>
Geliştirme me	1	<i>*“Bence öncesinde daha yaratıcı hikâyeler yazıyorduk. Çünkü etkinliklerde tek bir fikir vardı ama öncesinde istediğimiz gibi yazabiliyorduk.”(Ö5)</i>

Tablo 11’de yer alan sonuçlara göre Orff uygulamalarının yaratıcı hikâye yazma becerisini geliştirip geliştirmediği konusunda 6 öğrenci görüş bildirmiş, bu öğrencilerden 4’ü geliştirdiğini belirtirken 1 öğrenci kararsız kalmış ve 1 öğrenci de geliştirmedini ifade etmiştir.

4. Hikâye anlatım etkinliklerinde en çok hangi uygulamanın (beden perküsyonu, soru-cevap, canlandırma, müzikle uygulama, ritim tutma) yaratıcı yazma becerinize etki ettiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

Tablo 12: Dördüncü Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Beden Perküsyonu	2	* “Ses çıkardığımız beden perküsyonu kısımları etkileri bence. Orada da çıkartacağımız ritimler bize bırakılıyordu çünkü.”(Ö13) * “O beden perküsyonuyla yaptığımız ritimleri bir daha yapmalıyız bence.”(Ö3)
Soru-Cevap	2	* “Bence tahmin kısımları etkiledi. Bu kısımlar daha yaratıcı düşünmemi sağlıyordu sonuçta.”(Ö6) * “Ben en çok soru-cevap ve tahmin kısımlarını seviyordum. Bu kısımlar bir sürü düşünce üretmemi sağlıyordu.”(Ö7)
Canlandırma	4	* “Ben canlandırma kısımlarını çok sevdim. Çünkü bedenlen biz de katılabildiğimiz için çok eğlenceli oluyordu.”(Ö11) “Canlandırma ve tahmin kısımları etki ediyordu. Her ikisi de düşünmemi sağlıyordu.”(Ö1) * “Ben en çok taklitlerin, canlandırmaların etki ettiğini düşünüyorum.”(Ö12) * “Bence de en çok canlandırma kısımları etkiledi. O etkinlikleri yapıp da güzel hikâyeler yazamama ihtimalimiz yok bence.”(Ö8)
Müzik	1	“Ben en çok müzik uygulamasını sevdim. Hikâyeleri anlatırken söylediğimiz şarkılar hala aklımda.”(Ö5)
Hepsi	1	* “Ben hepsinin etki ettiğini düşünüyorum. Etkinlikleri birbirinden ayırmak bence güç.”(Ö2)

Tablo 12’de yer alan bilgilere göre öğrencilere en çok hangi uygulamanın yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini düşündükleri sorulmuş, toplam 10 öğrenci görüş

bildirmiştir. Bu öğrencilerde 2'si beden perküsyonu, 2'si soru-cevap, 4'ü canlandırma, 1'i müzik, 1 öğrenci ise bütün uygulamaların yaratıcı hikâye yazma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir.

5. Orff Schulwerk yaklaşımı ile gerçekleştirilen hikâye anlatımlarında zorlandığınız veya sıkıldığınız durumlar oldu mu? Detaylandırınız.

Tablo 13: Beşinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Beden Perküsyonu	2	*“Beden perküsyonu kısmında ritme ayak uydurmada ben biraz zorlandım.”(Ö5) *“Ben de ritimle ses çıkarma kısımlarını sıkıcı buldum.”(Ö13)
Canlandırma	1	*“Ben en çok canlandırma kısmında zorlandım. Bizim katılmamız gerekiyordu. Biraz da sıkıcı buldum.”(Ö3)
Soru-Cevap	1	“Tahmin kısımlarında ben biraz zorlandım. Hikâyeyi durdurup orasını biraz tahmin etmek zordu.”(Ö1)
Görüş Yazma	1	*“Ben sadece her hafta hikâye anlatımlarıyla ilgili görüşlerimi yazma kısmında sıkıldım.”(Ö9)
Hiçbiri	2	*“Hepsi çok eğlenceliydi. Hepsine severek katıldım ve hiçbirinde zorlanmadım.”(Ö2) *“Bence hepsi çok güzeldi.”(Ö11)

Tablo 13'te yer alan bilgilere göre öğrencilere uygulama sürecinde zorlandıkları veya sıkıldıkları durumlar sorulmuştur. Toplam 7 öğrenci görüş bildirmiş; bu öğrencilerden 2'si beden perküsyonu, 1'i canlandırma, 1'i soru-cevap, 1'i görüş yazma aşamalarında zorlandıklarını belirtmiştir. 2 öğrenci ise hiçbir aşamada zorlanmadığını dile getirmiştir.

6. Yaratıcı hikâye yazma çalışmalarında en çok hangi boyutta (hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim) zorlandınız? Açıklayınız.

Tablo 14: Altıncı Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
İçerik	4	*“Ben en çok içerik kısmında sıkıntı yaşadım. Çünkü fikir üretmek gerçekten zordu.”(Ö6) *“Hikâyelerimi yazarken fikir bulmada zorlandım. Bu da sanırım içerik kısmına giriyor.”(Ö7) *“Bazen hikâyeler için fikir buldum ancak devamını getirmekte zorlandığım yerler oldu. Yani bazen devamı gelmedi.”(Ö1) *“Ben de içerik kısmında biraz zorlandım.”(Ö12)
Biçim	1	“Ben içerikte zorlanmadım ama biçimde zorlandım. Çünkü yazım kurallarında eksiklerim vardı. Bu yüzden bu kısım beni biraz yordu.”(Ö3)
İçerik ve Biçim	2	*“İçerik ve biçim kısmında çok zorlandım. Hem fikir üretmek hem de bir biçime uydurmak zordu.”(Ö11) *“Kesinlikle içerik ve biçim kısmı zordu. Beni epey zorladı.”(Ö4)
Hepsi	1	*“Ben maalesef hepsinde zorlandım.”(Ö5)
Hiçbiri	2	*“Aslında ben hiçbirinde zorlanmadım. Bütün boyutlarla ilgili yazacağım bir şeyler vardı.”(Ö2) *“Ben de hiçbirinde zorlanmadım. Gayet eğlenceli geçti.”(Ö13)

Tablo 14’te yer alan bilgilere göre öğrencilere uygulama sürecinde en çok zorlandıkları boyut sorulmuştur. Toplam 10 öğrenci görüş bildirmiş; bu öğrencilerden 4’ü içerik boyutunda, 1’i biçim boyutunda, 2’si hem içerik hem biçim boyutunda, 1

öğrenci bütün boyutlarda zorlandığını belirtmiştir. 2 öğrenci ise hiçbir boyutta zorlanmadığını ifade etmiştir.

7. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin özgünlük boyutu (kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyma, merak unsurundan yararlanma, şaşkınlık uyandıran ifadelere yer verme, mizah unsurundan yararlanma) ile ilgili ne söylemek istersiniz?

Tablo 15: Yedinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Merak Unsuru	3	<i>*“Ben en çok merak unsurundan yararlandım. Bazen mizah unsuruna da yer verdiğim oldu. Bir de hikâye yazarken en çok kendi duygu ve düşünce dünyama yer verdim.”(Ö2)</i> <i>*“En çok merak unsurunun etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü merak unsuru bir hikâyenin okunmasını sağlayan unsurdur.”(Ö8)</i> <i>*“En çok merak unsurundan yararlandığımı ve en çok da onun etkili olduğunu düşünüyorum.”(Ö7)</i>
Hepsi	1	<i>*“Hikâye yazarken mizah dışında hepsinden yararlanıyorum.”(Ö11)</i>

Tablo 15’te yer alan bilgilere göre öğrencilere “özgünlük” boyutu ile ilgili görüşleri sorulmuş, toplam 4 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 3’ü “merak unsuru”nu önemli görürken 1’i bu boyutun tüm alt boyutlarını gerekli görmüştür.

8. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin farklı bakış açısı boyutu (orijinal fikirler ortaya koyma, ıraksak düşüncelere yer verme, bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretme) ile ilgili ne söylemek istersiniz?

Tablo 16: Sekizinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Orijinal Fikirler	2	<i>*“Orijinal fikirlerden çok hoşlanmam. Yani kimsenin yapmadığı şeyleri yapmak bana biraz saçma gelir. Bu yüzden yazılanlardan esinlenerek hikâye yazmayı seviyorum. Ama yine de bu yazdıklarımı kendi düşüncelerimden tuz, karabiber atmayı da severim.”(Ö2)</i> <i>*“Orijinal fikirler sunma basamağını çokça kullanmayı tercih ettim. Hikâyelerimin hepsi birbirinden farklıydı. Sadece giriş kısımları biraz benziyor olabilir ama hepsini orijinal bakışla yazmaya gayret ettim.”(Ö8)</i>
Alternatif Çözüm Önerileri	1	<i>*“Bence hikâyelerde probleme çözüm üretebilmek de çok önemli. Çünkü her yazdığımız hikâyede bir olay oluyor ve bazen kahramanlar zor durumda kalıyor. Böyle durumlarda problemi çözmek de çok önemli.”(Ö13)</i>
İraksak Düşünce	1	<i>*“Ben birbirinden uzak düşüncelerin bir arada olmasını da yaratıcı buluyorum. Böyle hikâyeler benim her zaman daha çok ilgimi çeker.”(Ö6)</i>

Tablo 16’da yer alan bilgilere göre öğrencilere “farklı bakış açısı” boyutu ile ilgili görüşleri sorulmuş, toplam 4 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 2’si “orijinal fikirler”i önemli görürken 1’i “problem çözme”yi gerekli görmüş, 1 öğrenci ise “ıraksak düşünceler”in mutlaka bulunması gerektiğini belirtmiştir.

9. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin içerik boyutu (tutarlı biçimde yazma, olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurma, serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazma, etkili bir sonla bitirme, ilgi çekici başlık kullanma, özgün karakterler yaratma, etkili mekânlar yaratma) ile ilgili ne söylemek istersiniz?

Tablo 17: Dokuzuncu Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Özgün Karakter	2	*“Bence özgün karakterler oluşturmak bir hikâye için çok önemli. Ben de buna dikkat etmeye çalıştım.”(Ö9) *“Bence en önemlisi özgün karakter oluşturma.”(Ö7)
Serim-Düğüm-Çözüm Planı	1	*“Olay akışının önemli olduğunu düşünüyoruz. Çünkü sonuçta olay üzerine bir metin yazıyoruz.”(Ö5)
Etkili Bir Son	2	*“İlgi çekici bir başlık koymayla etkili bir sonuç yazma hikâye metinleri için çok önemli bence. Ama ben tam yapabildim mi, emin değilim.”(Ö2) *“Başlık, özgün karakter ve ilgi çekici bir son yazma çok önemli bence.”(Ö13)

Tablo 17’de yer alan bilgilere göre öğrencilere “içerik” boyutu ile ilgili görüşleri sorulmuş, toplam 5 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 2’si “özgün karakterler”i önemli görürken 1’i “olay örgüsü”nü gerekli görmüş, 2 öğrenci ise “etkili bir son”un mutlaka bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

10. Yaratıcı hikâye yazma etkinliklerinin Orff Schulwerk yaklaşımı ile planlanmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız?

Tablo 18: Onuncu Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Devam Etme	6	*“Her türlü, bu anlatım şekillerinin devam etmesini isterim.”(Ö1) *“Bu etkinliklerin hep devam etmesini isterim. Hem çok eğlendim hem de çok güzel hikâyeler yazdım.”(Ö2) *“Daha farklı hikâyeler üstünden bu etkinliklerin

		<i>planlanmasını isterim. Tahmin etkinliklerine filan daha çok yer verelim.”(Ö5)</i> <i>*“Bu anlatım şekilleri devam edebilir. Kaliteli zaman geçirmemizi sağlıyor.”(Ö10)</i> <i>*“Gayet güzeldi. Kesinlikle bu anlatımlar devam etmeli.”(Ö7)</i> <i>*“Daha aksiyonlu hikâyeler üzerinden bu etkinlikler tabii ki devam etsin. Haliyle soru-cevap ve tahmin etkinlikleri de daha heyecanlı olmuş olur.”(Ö4)</i>
Sıklığı Azaltma	2	<i>*“Bu anlatım şekliyle hikâyelerin planlanmasını isterim ama sadece belki daha az hikâye yazabiliriz.”(Ö8)</i> <i>*“Daha seyrek biçimde olması şartıyla mesela iki haftaya bir etkinlik olacak şekilde planlanıp bu etkinliklerin devam etmesini isterim.”(Ö9)</i> <i>*“İki haftada bir planlanarak bu etkinlikler planlanabilir. Sadece aralıkları biraz sık olduğu için bazen sıkılmamıza neden oldu.”(Ö11)</i>

Tablo 18’de yer alan bilgilere göre öğrencilere bu etkinlik planlarının devam etmesini isteyip istemedikleri sorulmuş, toplam 8 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 6’sı devam etmesini istediğini, 2’si ise sıklığı azaltılmak şartıyla devam etmesini istediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, etkinliğin devam etmesini istemektedir.

11. Ekleme istedikleriniz nelerdir?

Tablo 19: On Birinci Soruya İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşler	Görüş Sayısı	Alıntı Cümle
Çeşitli Kostüm ve Dekorlar	3	<i>*“Karakterlere uygun kostümler getirilerek hikâye etkinlikleri planlanabilir.”(Ö3)</i> <i>*“Sınıfın ışıklandırma sistemini veya dekorunu bu hikâye anlatımlarına uygun hâle getirip hikâyeleri</i>

		<i>daha etkileyici yapabiliriz.”(Ö7)</i> <i>* “Hikâyelerde canlandırma ve taklitler daha fazla olsun. Kostümlerle de destek alabiliriz.”(Ö4)</i>
Farklı Hikâyeler	2	<i>* “Devam edersek durum hikâyeleri çok olmasın. Daha çok olay hikâyeleri olsun.”(Ö5)</i> <i>* “Yabancı yazarlara ait hikâyeler de bu yöntem kullanılarak planlanabilir.”(Ö1)</i> <i>“Siz zaten hikâyeleri çok güzel seslendiriyorsunuz. Korku hikâyelerini de bu yöntemle bize anlatabilirsiniz.”(Ö2)</i>
Farklı Uygulamalar	1	<i>* “Uygulamaların arası çok sık olmasın. 5-10 hikâyeyi bu anlatımlarla yapıp aralarından en güzelini seçerek tiyatro şeklinde canlandırabiliriz.”(Ö11)</i>

Tablo 19’da yer alan bilgilere göre eklemek istedikleri sorulmuş, toplam 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerden 3’ü çeşitlik kostüm ve dekorlarla etkinliklerin zenginleştirilmesi, 2 öğrenci farklı hikâyelerle de uygulamaların planlanması, 1 öğrenci ise farklı uygulamaların da eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca Orff uygulamaları boyunca her hafta uygulama sonrası öğrencilere boş bir kâğıt verilmiş ve yapılan uygulamaya ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar hakkında yazmış olduğu görüşleri örnek görseller olarak aşağıda yer almaktadır.

2. dönem devam edelim
Eğlenceli oluyor.
Hikayelerde gayet güzel.

Mükemmel geçti hayatımdaki en güzel en mutlu
en süper sayıldı.

Yaptığımız bu etkinlik güzeldi eğlenerek hi-
kaye fena değildir tahmin etme hikayede
daha çok olabilir.

Çok güzeldi. Fakat çocuğun yaşadıklarına üzildüm. Çok sabırlı çok
sevdim. Şarkı söyleme kısımlarında eğlendim. Sonunu anlamadım

Düşüncelerimi

Bence eğlenceliydi, ama hikayeleri yarıda bırakmasalar güzel olacak.
Bence bitmeliydi böyle etkinlikler yapalım.
Sıra düzenide güzel.

Bu etkinliğe Hikeşede güzeldi uygulamada
güzeldi ama en güzel tahmin şeyler idi
tahminde baya eğlendim.

Hikaye Hakkında Görüşlerim:

Bu hikaye çok güzeldi. Sadece hikaye yine yarım kaldı, çocuğun hayzetini
merak ettim.

2.dönemde yapmaya devam edelim bence.

Bence hikayeyi devam ettirsen çok uzun sürerdi.

Uygulama güzeldi. Ses çıkarmak eğlenceliydi. Şarkı söyleyip ses
çıkarmayı çok sevdim.

Görüşlerim:

Bu Seferdeki hikaye gerçekten güzel ve meraklandırmıctı. Özellikle Şarkıya birleşmesi çok daha güzel oldu hikayeyi çok merak ettim ama devamını kendim üretmekte çok zevkli olacak.

Etkinlik yine çok güzeldi bu kadan
Ama de Fin ey, bulamadılar tüh yia neyse
Ayva çiçek aqmış parkısı da çok güzeldi
Bu kadan...!

Etkinlik hakkındaki görüşlerim...

Yine eğlenceliydi, hikayeler çok güzeller, dinlemek ve canlandırmak çok güzel. Oturma düzeni dahada güzel bence hep böyle oturmalıyız.

Canlandıranları izlemesi eğlenceliydi. Hikaye güzeldi. Eğlenceliyd. Beden perkisyonu falan yaptık. Çubuk ve su şişesiyle ritim yaptık. Müziğe göre yürüdük. Ritim yaptık. Eğlendik.

Örnek öğrenci ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrenciler uygulamanın çoğu aşamasında keyifli vakit geçirmiş, hem eğlenmiş hem de yaratıcı yazma süreçleri geçirerek nitelikli ürünler ortaya koymuştur.

Kırmızı'ya göre (2011) yazma becerisinin geliştirilebilmesinde en güçlü etken yazma isteğidir. Yazma becerisine karşı pozitif bir isteğe sahip olan bir bireyin nitelikli yazma ürünleri ortaya koyması kaçınılmazdır. Araştırma bulgularında öğrencilerin ifade etmiş oldukları düşünceler de bu görüşleri destekler niteliktedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin hikâye metinleri üzerinden araştırmanın beşinci alt problemi olan *“Uygulama sürecinde; öğrencilerin yazmış olduğu hikâye metinlerinde hayal gücü, özgünlük, farklı bakış açısı, içerik, dil ve anlatım, biçim boyutları ile ilgili durumları nasıldır?”* sorusuna ilişkin bulgular, betimsel istatistik şeklinde Tablo 20’de sunulmuş ve örnek alıntı görsellerine yer verilmiştir.

Tablo 20: Öğrenci Hikâyelerinde Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistik

Kategori	N	min	max	$\bar{X}$	ss
Hayal Gücü	13	14,70	17,10	16,08	,88
Özgünlük	13	14,30	18,00	16,61	1,16
Farklı Bakış Açısı	13	12,30	16,80	15,16	1,60
İçerik	13	13,70	19,40	17,16	1,98
Dil ve Anlatım	13	9,25	11,80	10,91	,87
Biçim	13	5,35	8,00	6,70	,92
TOPLAM	13			82,62	

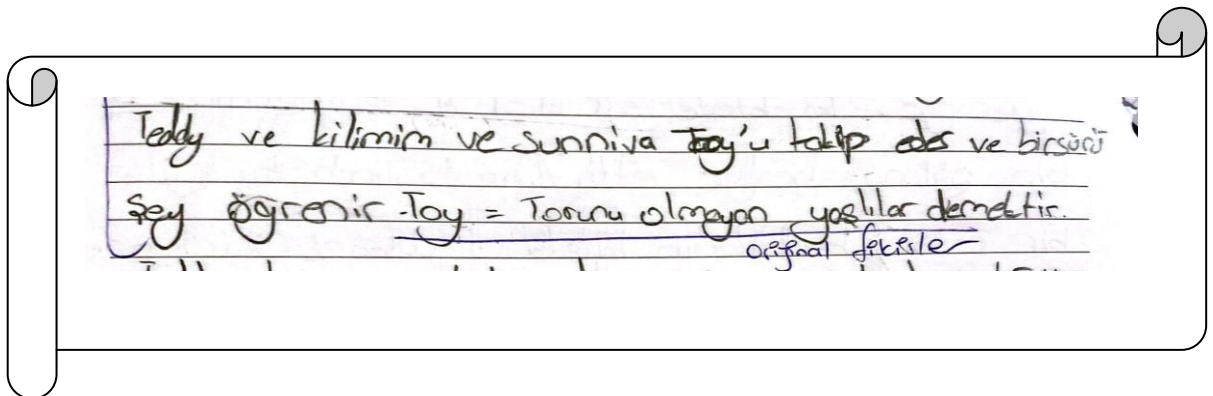
Tablo 20 incelendiğinde, uygulama sonrası çoğu boyutta öğrenci puan ortalamalarının, maksimum alınan puanlara yakın olduğu görülmektedir. Örneğin;

“hayal gücü” boyutunda minimum alınan puan 14,70; maksimum alınan puan ise 17,10’dur. Bu boyutta öğrenci ortalaması 16,08 olarak belirlenmiştir. Yine aynı şekilde “özgünlük” boyutunda minimum alınan puan 14,30; maksimum alınan puan ise 18,00’dur. Bu boyutta öğrenci ortalaması 16,61 olarak belirlenmiştir. “Farklı bakış açısı”, “içerik”, “dil ve anlatım” boyutlarında da durum benzer şekildedir. “Farklı bakış açısı” boyutunda minimum alınan puan 12,30; maksimum alınan puan ise 16,80’dur. Bu boyutta öğrenci ortalaması 15,16 olarak belirlenmiştir. “İçerik” boyutunda minimum alınan puan 13,70; maksimum alınan puan ise 19,40’tır. Bu boyutta öğrenci ortalaması 17,16 olarak tespit edilmiştir. Son olarak “dil ve anlatım” boyutunda minimum alınan puan 9,25; maksimum alınan puan ise 11,80’dur. Bu boyutta öğrenci ortalaması 10,91 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 20’ye göre, öğrencilerin sadece “biçim” boyutunda minimum ve maksimum alınan puanların ortalamalarına yakın bir puan aldığı görülmektedir. “Biçim” boyutunda alınan minimum puan 5,35; maksimum puan 8,00 ve öğrencilerin ortalama puanı ise 6,70’tir.

Tabloda yer alan bulgulara göre öğrencilerin çoğu boyut ve alt boyutlarda maksimum değerlere yakın puanlar aldığı görülmüştür. Uygulama sonrası öğrencilerin sadece “biçim” boyutunda ortalama puana yakın bir puan aldıkları belirlenmiştir. Bu durum uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinde boyut ve alt boyut düzeyinde de etkililiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yazmış olduğu hikâye metinlerinde boyut ve alt boyutların yer alma durumu örnek alıntı görsellerle sunulmuştur.



Müzisyen

1. Kişiyi anlatım

Alarmın sesi ile gözlerimi açtım. Ben Toprak 13 yaşında Türkiye'de yaşıyorum. Hayalim müzisyen olmak. Tabi Türkiye şartları altında bu tarz meslekler sine sinemiyor. Ailem de aynı şeyi düşünüyor. Annem ve babama doktor, onların işi olarak benim de doktor olmamı istiyorlar. Hep "Ölüm doktor ol. Müzisyenlikte para yok" diyorlar. Ama ben hayalimden vazgeçmeyeceğim. Bunları düşünerek şantem hazırladım. Mutfaga gidip kahvaltım hazırladım.

→ Ekir bir giriş Yazım ve noktalama hataları yok

-Tabi yapabilirsiniz.

Ali: Hoca bize denerek:

-Gençler sizi yepyeni bir yıl geçirmek istiyoruz. Bunun için yetenek yarışması düzenleyeceğiz. Resim, müzik veya şirahatle ilgilenen kişiler diğer derslerinizde gelip bana işinizi ve hangi alan ile ilgili olduğunuzu yazdığınız. Yazdığınız için 1 haftanız, yarışma önce çalışma işince 2 hafta süreniz var. İyi dersler.

olaylar bağlan
bros fi kuma

calıyor ve annesi "ayy ilk misafirimiz" diyerek kapıya koşuyor. O sırada seda "Ben Karşıda'ya evde oturuyorum" dedi. "Adım Seda. Sizi burada görüncü yeni taşınacak komşularınız olduğunuzu düşünüyordum, merhaba demeye geldim." Seda, Seher hanıma (Cerenin annesi) elini uzatmıştı. Seher hanım kendine uzatılan eli keğecanla sıkıyordu. "Ay bu ne be" demisti. O sırada Ceren ve Seda daha önce bu sokakta planlamış gibi beraber kahkahalara bürünmüştü. O sırada Seher hanım çoktan mutfaga geçmiş ve "İmdat yardım edin çocuklar!" diye bağırıyordu. O sırada Ceren ve Seda büyük panikle mutfaga gitmişti. O sırada sahite kolu cama sıkıştırmış ve güliyordu. Az kalsın kalbi yerinden çıkacaktı. Seher hanım "Ya ne olmuş dedi."

işlerini almıştı. Fakat insanların umurunda değil, insanlar tambelliğe almıştı. Robotun bir şeyler yapması gerekiyor ve aklına bir şey gelir Türkiye'deki tüm robotları bir günküne kapatacak.

Probleme çözüm üretme

fakat kendini kapatmaya caktı. Ertesi gün gola çıktı Planı

günlerden Salı Akşam oldu Max uyudu ve uyandığında Perşembe günü olmuştu. 1 gün uymuşum diye düşündü. Kalktı ve odasında değişiklikler olmuştu. Posterler: yaktı ve masonın yeri değişmişti. Luna yapmıştı dedi. Luna kordesi idi. Sonra mutfığa gitti; merak uyandıran ifadeler.
- Mac...

Merhaba Max. Ben 2. Max. Bu bedende bir gün sen, bir gün ben diyorum. Original İraksak düşünce, original fikir
Bu bir beden hırsızıydı. Max ne yapacağını diye düşündü.
ama bir çare bulamadı. Bir süre video ile iletişim kurdular,

O gece Max uymadı ve tam 5 yıl boyunca uyumadı. O güne kadar artık bir daha gelmeyecekti. 2. Max bir daha onun gelmesine izin vermedi. Max şunu anladı. Aslında beden hırsızı kendisi ama 19 yıl boyunca bunun farkına vermedi. Kendisinin olmadığı günler sadece uyuyan gibi hissediyordu ama gerçeği kimse bilmiyordu...:

↓
Ettiler bir son,
original bir fikir.

...cumak için yatılı okulda kalması gerekiyordu ve bu yüzden para biriktirmeleri gerekiyordu. Ve bu konuyu annesi Emma'ya ^{probleme çözüm} ~~aktı~~ Emma bu konuda elinden geleni yapacağına söz verdi. Ve para biriktirmeye başladılar. Annesi bahçelerinde yetiştirdikleri portokul, çilek ve böğürtlerden receller ve hosaflar yaptı. Emma da ona yardım etti. Ardından yaptıkları recelleri ve hosafları kavonozlayıp şehre indiler. Şehirde tezgah açıp bütün kavonozları sattılar.

...cumak için yatılı okulda kalması gerekiyordu ve bu yüzden para biriktirmeleri gerekiyordu. Ve bu konuyu annesi Emma'ya ^{probleme çözüm} ~~aktı~~ Emma bu konuda elinden geleni yapacağına söz verdi. Ve para biriktirmeye başladılar. Annesi bahçelerinde yetiştirdikleri portokul, çilek ve böğürtlerden receller ve hosaflar yaptı. Emma da ona yardım etti. Ardından yaptıkları recelleri ve hosafları kavonozlayıp şehre indiler. Şehirde tezgah açıp bütün kavonozları sattılar.

günden seçilebileceğini düşünüyordu. Bir hafta sonra sonuçlar geldi. ^{Seçimleri geçmişti.} Gruplar ortıştı mutlu oldu. İki kişilik bir grupta çıkış yapacaktı. Birlikte çıkış yapacağı kişinin adı 10. gün, iki gün sonra birlikte çıkış yapacağı kişiyle tanışmaya gitti. Çok arkadaş canlısı ve iyi kalpli biriydi 10. Grupla ilgili şirketin verdiği sözleşmeleri imzaladılar. Sözleşmenin içinde beş yıl boyunca şirketten ayrılmayacakları yazıyordu. 11) Merak unsuru kullanılmış

ye göre beş yıl olmadan şirketten ayrılmazdı. Üç yıl daha geçti. Artık çok ünlüydü. Hüket onun yeteneğini konuşuyordu. Fakat her sene hatla her ay şirket daha fazla başarı yapıyordu. Bir gün yanlışlıkla şirketin en büyük sırrını öğrendi. Çok büyük bir şeydi. Eğer öğrenilirse şirketin batmasıyla sebep olacak bir şeydi. Merak unsuru

...ve eğer potardı dehliz girinceye gittiler sonlar yaver...
...gittim?.. hazineye de... giden... ipuçları... buldular... sonra...
...da... hatıney?.. sahlonen... kiden... kua... parsa... esya... dökülmüştü...
...a... ipuçları... takip ederek... bir... vardı... yada...
...hazineyi... ararken... en... uyardır... etmişlerdi...
...kavaleriye... başladı... kiden... kasmaya... başladı...
...alışı... bulamayıp... Ve... a... da... ve...
...bulmuşlardı... yokken... istilade... ve...
...hazineyi?.. k... kasmaya... boyu... kasmışlardı...
...ve... zaman... geçmişti?.. b... saat...
...kasmayı... ise... çok erkendi ve...
...saat... nasıl oldu... k... k...
...bir... geldi?.. ve... istedi... yavaş...
...baktıklarında... ve... çok genç...
...du... onları... a... genç...
...anaya... k... k... genç...
...altınlara... bir...
...uyandırmak... bir...
...başardılar... ve...
...girmişlerdi?.. ve... olanı...
...heycan...
...unsurları...
...Sıradışı...
...Farklı...
...bakış...
...açısı...

Çiğliklər. il. . . d. b. . . d. a. . . b. r. l. . . k. e. r. n. a. y. . . b. a. ş. l. d. . . A. n. a. r. a. s. i. s. . . ç. i. ğ. l. i. k. l. e. r. . . k. e. a. s. i. r. . . c. e. . . g. e. . . y. a. ş. l. a. r. . . d. i. n. a. y. e. .
baş. l. d. . . k. o. r. n. a. y. a. . . i. d. e. n. e. . . s. e. d. e. k. e. r. . . b. r. i. s. . . s. a. r. p. t. . . A. d. e. r. . . k. o. n. i. k. . . d. a. r. g. i. n. . . b. o. l. i. n. e. . . s. a. r. a. s. a. n. a. . .
b. a. k. e. . . M. i. n. i. k. . . b. i. z. a. ğ. i. . . b. i. z. a. ğ. u. . . a. l. p. . . s. a. n. . . a. w. e. . . g. a. s. t. e. r. d. i. . . M. i. n. i. k. . . b. i. z. a. ğ. u. . . ç. i. ğ. l. i. k. . . g. a. s. t. e. r. d. i. . . D. i. ğ. l. . .
m. i. n. i. k. . . b. i. z. a. ğ. i. . . a. l. p. . . o. d. a. s. u. . . g. i. t. e. d. i. . . s. a. n. . . y. a. m. a. k. . . s. a. n. . . s. i. l. . . s. a. r. d. . .

Do
et
Kulture

merak
unsuru

Befimleyip
gele
↓
dip etkil
dullonma

dim çünkü gelmeyeceklerini biliyordum küçük abim ve ben...
definayı ayanaya duvar ettik. Küçük abim birden (birsay)
(gördüğünü) söyledi. Ne gördüğünü sordum. Yaklaşık iki metre boy-
unda (bir karaltın) hüzice bolarından geçtiğini gördüğünü söyledi.
Bunu söyledikten sonra o karaltı anımda belirip hızla saldı-
dı. Ben kaçıyıcı baskırdım ama (hüzik) etim kasmadı. Çok
korkuyordum. Geri dönmeyi düşündüm ama bu imkansızdı. Her-
de olduğuna dair es. ufağ. bir fikrim yoktu. Elindeki (ışık)
(yerel) düşüp kırıyordu. (bir karaltı) ama az da olsa görebili-
liyordum. Yerde bir (harita) olduğunu fark ettim. Haritaya
dikkatle (yüzüğünün parlama) merak unsuru + hayalî öğeler
Yüzük bana bir yer gösteriyordu. Yüzüğün gösterdiği yöne
doğru gitmeye başladım. Yaklaşık 15 dakika yürüdüm. Hazine
gözcümün önündeydi. Hazineyi getirdiğim torbaya doldurdum.
Haritaya baktım. Çukur yaka yoktu. Harita sadece (gelis-
yolunu) gösteriyordu. Nereden geldiğini tatirlandıracaktım.
Elindeki (bulutlar) (sarımsı) (bulutlar) bir bir uçuştu.

Organistik
unsur
+
İrresale
düşünce

İrresale
unsur

karasımı bir kilit olan sandıkta. Hepimiz hem definayı...
bulmaya şansızlığında hem de o kilit nasıl açacağımızı
düşüncesindeydim. Abim arlık eve gitmemiz gerektiğini. Bir problem
gördüm. Bu sandığı (Cilingir) getirebileceğimizi söyledi. Abim
Bir sonraki gün bakan erkenden bir uyandı ve hep...
beraber cilingire gittik. Cilingir Rıfat önce sandığı...
bulmamıza bir hayli şaşırdı. Daha sonra kilitte uğraş-
maya koyuldu. Akşam doğru defalarca denemenin ardından
kilit açıldı. (Tıkı) sandığın başına toplandı ve hep...
beraber Zengin olmaya hayalîyle sandığı...
hız beklenmedi. Bir soy çıktı. Bir sandık dolusu (kızlar)
Hazinein üstünde deşit. Şeyler vardı ve belli ki çok...

Bir problem
Abim
Önerisi

Merak
unsuru

İrresale
düşünce

..silmadı..Artık..mağaradan..gitme..zamanı..geldiğinde.....
 ..babamın..gözüne..daha..önce..hiç..gappmoyas..(bir..yükseltti)..
 ..capdı..Albilerim..çok..yorgun..oldukları..için..bir..şarabı.....
 ..pazar..a..yükseltiyi..kazmayı..iddia..ettiler..Ama..babam.....
 ..a..yükseltiyi..kazmakta..kararıydı..Kazma..ve..kirekle.....
 ..tekrar..ise..kaydu..İkalle..sıra..kazıdan..sonra.....
 ..babamın..kazması..na..(bir..sey..capdı)..Babam..bunun.....
 ..(taş..aldığını..Sarıp..onu..arabas..Sıkmaya..Çalıştı.....
 ..Fakat..taş..Sandığı..sey..çıkmadı..Babam..biraz..daha..beşmeç.....
 ..onun..taş..olmadığını..Fark..etti..ve..heycanla..bizi..yanına.....
 ..Çağrdı..Hep..beraber..hala..oraya..kazdık..Ve..güllendir.....
 ..beklenen..an..gelmişti..Dayasa..büyüklikte..bir..sandık.....
 ..korumızdaydı..(Q..kadar..ağırdı..ki..dört..kişi..kiden..anca.....
 ..Çıkardık..sandığı..Sandık..çıkta..estir..simsiyah..önünde.....
 ..karasınz..bir..kitip..olan..Sandıkta..Hepimiz..hen..deşmeyi.....

Merak
unsuru

Merak
unsuru

Diğer
etkiyi
kullanma

Diğer etkiyi
kullanma

Büyük Fırtına ^{Pilg' cexice başlıc}
 her zamanki olan günlerden biriydi. ^{zaman belirsiz} ^{Dik etkili kullanma} ^{lazları, sıradı insanı bayılıcak derecede girdi.}
 Ama kışları, soğukta insan yürüyemezdi bile. O gün, o soğuk kışlardan biriydi.
 Ben Büyük Ocean otelinde ^{Etiket mekanlar} çalışıyordum ve tam kapıdan koca kapşonlu
 bir adam girdi. Elinde de kocaman bir valiz vardı. Diğer elinde ise deniz
 kabuğu gibi ama kabuğun katine bir canlı girmiş gibi de gözüküyordu.
 Her zamanki gülümsemem? takindim ^{Dik etkili kullanma} ve "Merhaba ne kaybetmişsiniz?"
 dedim. Ayrica ben bu otelde kayıp esya sorumlusuydum. Mayse, o
 da bana bana ne kaybettiğini? ^{Etiket karakter} sorma, ne bulduğumu sor ded?
 ve oniden bir simsek caktı. adam elindeki? önüme koydu ve birden
 kayboldu. Yanında violet 'te vardı. Ben ara kısıca v? diyardum. Kısa bir
 süre bekistik. Sonra o kabuğa bakmaya karar verdik. Otelin alt katında
 mahzen vardı. Benim yerim orasıydı. Dama dağrusu v? de benimle
 birlikte ^{Etiket mekan} burada yaşıyorduk. Mahzene giriş kabuğa baktık. Hiçbir şey
 olmadı. Biz böyle beklerken uyuya kalmistik. ^{merak unsuru} Biz uyurken kabuk sanki
 canlanmış ortalıda yürüyordu. Tam da arada Erwin vardı. Kabuk onu
 görüp saldırıya geçti. E tabi? kedi? de onu görünce saldırıya geçti. B?
 süre böyle kapıştılar sonra biz araya girdik. Kabuğu aldım ve inceledim. Cid
 ustalıkla yapılmış bir makina gibi görünüyordu. V? ile merak ettik ve araştır-
 maya cektik. Bu kabuğun paında gizli? bir kamera buldu v?. Kamerayı aktar-
dık. O koca kapşonlu adam vermiş? bunu ama neden bir yabancı tanı-
madığı birilerine paında gizli? bir kamera, uzaktan kumandalı bir kabuk
versin ki? Bu baya karışık. Ama olsun yeni bir maceraya hayır diye
 mezdik. Yarın ilk işimiz o adamı bulup onun oğzından gizlice laf almak
 tı. Tabi? yapabilirsek. Sımdı biraz uyumak ve beklemek kalmıştı. Biraz uyuduk.
 Ama çok fazla uyuduğumuz için sabah olmuş. Buda bizim bekleme
 işimizi kaldırmıştı. Hemen hazırlandık ve kahvaltı saatinde adamı bulup
 laf alıcaktık. Sanırım adam bunu fark etmiş ve biz kahvaltıda çikti-
gimiz an fırsat bulup o kabuğun yerine yerisini koymuştı.
 larsak düşünce + merak unsuru

Görsellerde yer alan öğrenci örneklerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin yazmış oldukları yaratıcı hikâye metinleri üzerinde neredeyse tüm boyut ve alt boyutların örnekleri mevcuttur.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

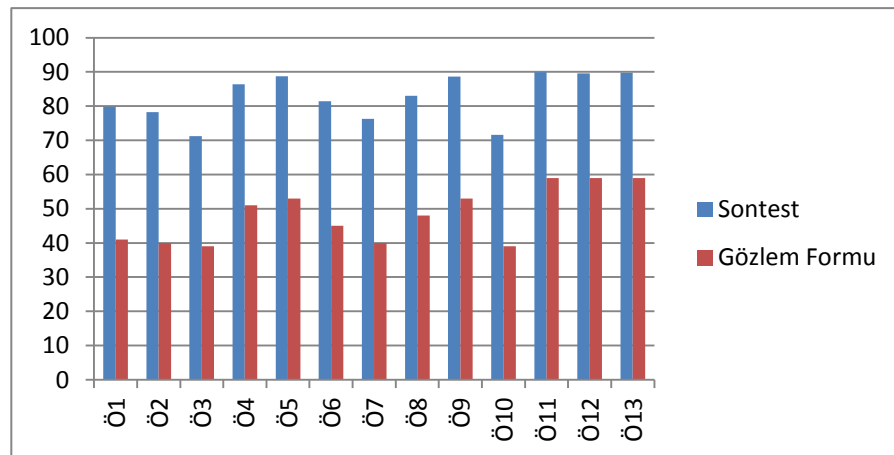
Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin sontest puanları ile gözlem formu puanlarının ilişki düzeyi nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla öğrencilerin sontest puanları ile görüşme formundan almış oldukları puanlara ilişki düzeyi pearson korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Sontest ve Gözlem Formu Puanları Arasındaki İlişki (Korelasyon)

		sontest	gozlemformu
sontest	Pearson Correlation	1	,941**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	13	13
gozlemformu	Pearson Correlation	,941**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	13	13

Tablo 21’de yer alan pearson korelasyon analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sontest puanları ile gözlem formu puanları arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r = ,941$; $p < .05$).

Alanyazında farklı sınıflamalar bulunmakla birlikte yaygın sınıflamaya göre (.00-.30) zayıf, (.31-.49) orta, (.50-.69) güçlü, (.70-.100) çok güçlü ilişki şeklinde sınıflama yapılmıştır (Tavşancıl, 2006).

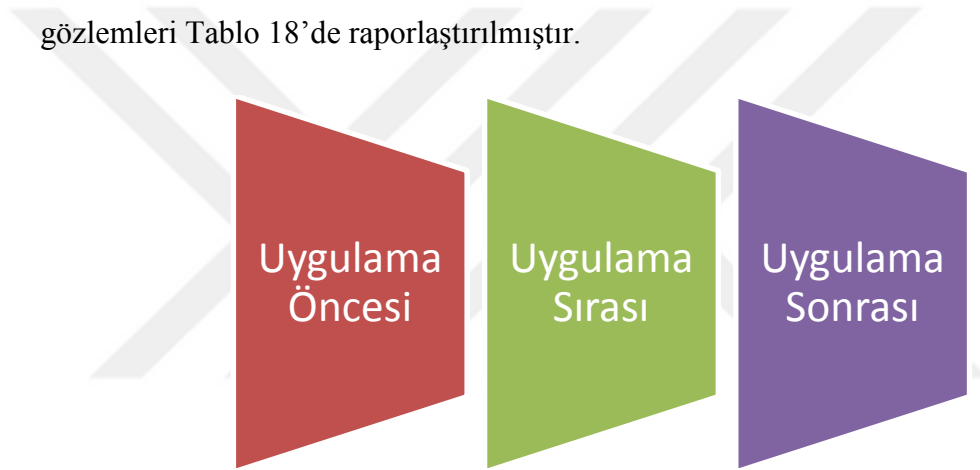


Şekil 20: Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sontest Verileri ile Gözlem Formu Puanlarının Örtüşme Durumu

Öğrencilerin gözlem formundan alabilecekleri en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'tır. Şekil 20'de yer alan bulgulara göre çalışma grubu öğrencilerinin gözlem formundan aldıkları puanların son test puanları ile örtüştüğü görülmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencinin son test puanı düştüğünde gözlem formu puanı da düşmekte, son test puanı yükseldiğinde gözlem formu puanı da yükselmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “*Araştırmacının uygulama sürecine ilişkin gözlemleri nelerdir?*” sorusuna yanıt aramak amacıyla elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Araştırmacının sürece yönelik gözlemleri Şekil 8'deki şekliyle dönemlere ayrılmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama sürecine yönelik gözlemleri Tablo 18'de raporlaştırılmıştır.



Şekil 21: Araştırmacının Gözlem Dönemleri

Tablo 22: Araştırmacı Günlüğü Verileri

Dönem	Gözlenen Unsurlar	Olağan Dışı Durumlar
Uygulama Öncesi	<i>*Uygulama öncesinde öğrencilerden bazılarında tedirgin durumlar gözlenmiştir.</i> <i>*Tedirginliklerini atabilmeleri amacıyla öğrencilere bilgilendirme yapıldıktan sonra rahatladıkları belirlenmiştir.</i> <i>*Uygulama içeriğine yönelik</i>	<i>*Ö2, uygulama sürecine dair bilgisi olmamasına rağmen heyecanını kontrol edememiştir.</i>

	<i>bilgilendirme yapıldığı esnada bir kısmının etkinlik sürecine ilişkin kafa karışıklığı mevcuttur.</i> <i>*Sorularını rahatça sorabilecekleri ortam oluşturularak düşüncelerinin netleştiği gözlemlenmiştir.</i> <i>*Öğrencilerin en büyük endişesinin kişisel verilerinin paylaşılması olduğu gözlenmiştir.</i> <i>*Öğrencilerin uygulama öncesi oluşturmuş oldukları hikâye metinlerinde daha çok masal zamanını ve masal unsurlarını kullandıkları gözlenmiştir.</i> <i>*Yaratıcı hikâye yazma çalışması olarak daha çok fantastik unsurları hikâyede yer alan olayın içerisine dâhil etmeye çalıştıkları gözlenmiştir.</i>	
Uygulama Sırası	<i>*Ö1, fotoğraf çekimi olduğu için bazı etkinliklerde çekimser kaldı.</i> <i>*Etkinliklere en çok Ö2, Ö9, Ö11, Ö13 öğrenciler katıldı.</i> <i>*Etkinliklerde en çok canlandırma ve ritim çalışmalarına istekli katıldılar. Müzik çalışmalarında da oldukça aktiflerdi.</i> <i>*İlk ders saatine gelen ve üzücü bir hikâyenin anlatıldığı uygulamalara katılmada öğrenciler isteksizdi.</i> <i>*Uygulamalarda sayma kısımlarında öğrenciler biraz sıkıldı.</i> <i>*Beden eğitimi dersinden çıktıkları günler, öğrenciler yorgun oldukları için uygulamaya katılmada</i>	<i>*Sınıfın en sessiz öğrencisi olan Ö11, etkinliklere çok istekli katıldı.</i> <i>*Ö1, çok çekingen bir öğrenci olmasına rağmen soru-cevap etkinliklerine aktif katılım sağladı.</i> <i>*Ö2, bütün uygulamalara çok istekli katıldı.</i> <i>*Ö8, çok çekingen bir öğrenci olmasına rağmen taklitler yaptı.</i> <i>*Ö5, uygulamalara neredeyse hiç katılmadı.</i> <i>*Bazı uygulamalar bir ders saatine sığmadığı için teneffüs molası verilemedi. Bu durum öğrencilerin etkinlikten kopmalarına</i>

	isteksizdi. <i>*Bir hayvanın ölmesini konu alan hikâyede öğrenciler çok üzüldü ve hikâyeyi olumsuz buldu.</i> <i>*Yazılı haftalarının olduğu dönemlerde etkinliklere ara verildi.</i> <i>*Hikâye yazma aşamasında öğrenciler hiç gürültü çıkarmadan sessizce hikâyelerini yazdılar.</i> <i>*Her etkinlik sonrası görüş yazma kısmı öğrenciler tarafından biraz fazla bulundu.</i>	<i>yol açtı.</i>
Uygulama Sonrası	<i>*Öğrencilerin neredeyse tamamı etkinlikler sona erdiği için üzünlüğünü dile getirmiştir.</i> <i>*Uygulama sonrası öğrencilerin uygulama sürecinde yazmış oldukları hikâyelerden daha nitelikli hikâyeler oluşturdukları görülmüştür.</i>	<i>*Etkinliklere isteksiz katılan öğrenciler bile etkinliklerin devam etmesi yönünde ifadeler kullanmıştır.</i> <i>*Öğrenciler eğitim verildikten sonra etkinlik kâğıtları ile sınırlandırılmadığında daha yaratıcı ürünler oluşturmuştur.</i>

Tablo 22’de yer alan bilgilere göre öğrencilerin uygulama süreci öncesinde uygulama adımlarını henüz net olarak kavrayamadıkları için tedirgin oldukları ancak uygulama sürecine ısınmaya başladıklarında bu tedirginliklerinin azaldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yine öğrencilerin kişisel verilerin kullanılması hususunda çok hassas oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sürecinde öğrenci bilgilerine sadece izin verilen ölçüde yer verilmiştir.

Öğrencilerin müfredat programlarının bazı haftalar uygulama sürecini aksattığı araştırmacı tarafından tespit edilen bir başka husustur. Yine araştırmacı,

öğrencilerin uygulama öncesinde masal, efsane tarzı metinler ortaya koyduklarını ancak uygulama sonunda nitelikli yaratıcı hikâyeler oluşturdıklarını gözlemlemiştir.

.



5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuş, alanyazında “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak çalışmanın benzer ve farklı yönleri tartışılmıştır. Son olarak bu sonuçlara yönelik tartışmalar neticesinde ileride yapılacak araştırmalara yol göstermesi amacıyla önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

“Orff Schulwerk” yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirmede araç olarak kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları nicel ve nitel bulgu sonuçları şeklinde alanyazın çalışmaları da dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Uygulama sürecine geçilmeden önce ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma eğitimine ihtiyaç durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Toplam 121 öğrenciden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin almış oldukları en düşük puan 26, en yüksek aldıkları puan ise 97,80’dir. Öğrencilerin almış oldukları puanların ortalaması ise 62,46’dır.

Bir öğrencinin hiçbir yaratıcı ürün ortaya koymasa dahi yazmış olduğu hikâyeden alacağı en düşük puan 20’dir. Öğrencilerin yaratıcı bir hikâye metninden en düşük 26 puan aldıkları görülmüştür. Aynı zamanda bu verilerin Kütahya ili Merkez ilçesinde nitelikli bir okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edildiği göz önüne alındığında, öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerisi alanında yeterince iyi durumda olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında da bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar mevcuttur. Özbay (1995) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyon kâğıtları incelenmiş ve yazılı anlatım düzeylerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin genellikle biçimsel özellikler bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aktan (2013) tarafından yaratıcı yazma becerilerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda başarısız olduğu; kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha nitelikli yazma ürünleri oluşturduğu sonucuna erişilmiştir. Bu araştırma sonuçları ile araştırmacının elde ettiği bulgular örtüşmektedir.

Araştırmada “Orff Schulwerk” yaklaşımı etkinlikleri tek bir çalışma grubu üzerinde test edilmiş, kontrol grubu kullanılmamıştır. Çalışma grubunun bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak elde edilmiştir. Sontestin uygulanmasının ardından geçen 21 günlük süre sonunda uygulamanın öğrenciler üzerinde kalıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla kalıcılık testi verilerine erişilmiştir. Elde edilen veriler, “Bağımlı Örneklem T-Testi” ile analiz edilerek araştırmanın diğer nicel bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sontest puanları, boyut ve alt boyut düzeyindeki durumlarını göstermek amacıyla betimsel istatistik şeklinde sunulmuştur. Son olarak öğrencilerin sontest puanlarının gözlem formu puanları ile ilişkisi olup olmadığına “Pearson Korelasyon Analizi” ile bakılarak araştırmanın nicel bulgu süreci tamamlanmıştır.

Öntest ve sontest verilerine yönelik yapılan analizlerde, “Orff Schulwerk” yaklaşımı kullanılarak tasarlanan hikâye anlatım etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirdiğine yönelik olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanında sontest ve kalıcılık verilerine yönelik yapılan analizler, bu yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğunu da ortaya koymaktadır.

Yapılan incelemeler sonucunda “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile yaratıcı hikâye yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak “Orff Schulwerk” yaklaşımının pek çok beceri alanını geliştirdiği bilinmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları “Orff Schulwerk” yaklaşımı araştırmaları ile yaratıcı yazma becerisi araştırmaları özelinde karşılaştırılacaktır.

Alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla bu beceri alanını geliştirmeye yönelik çalışmalar mevcuttur (Edmund,1958; Tonyalı, 2010; Temizkan, 2011). Bu çalışmalarda ön tecrübelerin, yaratıcı yazma uygulamalarının, hem kuram hem de uygulamaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerine özellikle de öykü yazma becerilerine etki ettiği belirlenmiştir.

Yine çeşitli araştırmalarda yaratıcı yazma çalışmalarında, özellikle ortaokul düzeyinde, en etkili türün öykü türü olduğu ifade edilmektedir (Ataman, 2006; Aktaş, 2009; Oral, 2014; Göğüş, 1978; Demir, 2013; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013; Duman ve Göçen, 2015; Topbaşoğlu ve Duran, 2019). Öykü, küçürek öykü veya dijital öykülerin öğrenciyi özgür kılan, esnek düşünmeyi sağlayan, olay ağırlıklı metinler olması sebebiyle akıcı yazmayı kolaylaştıran, yaratıcılık becerilerini aktif hâle getiren türler olduğu, üzerinde önemle durulan hususlardır. Ne yazık ki bu kadar kolaylaştırıcı etkisine rağmen öykü türünün yeterli ölçüde kullanılmadığı da araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu araştırmada “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile birlikte öykü türünün tercih edilmiş olması, alanyazın bulgularıyla araştırma sonuçlarının örtüştüğünü göstermektedir.

Benzer şekilde “Orff Schulwerk” yaklaşımının pek çok beceri alanına etkisini ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Smith 1977; Çelikkol, 2007; Arslan, 2009; ; Kandemir, 2009; Soysalan, 2013; Özevin, 2018; Doruk, 2019; Özbay, 2020). Bu araştırmalarda sanatsal ve pedagojik yönü ağır basan “Orff” yaklaşımı etkinliklerinin hareket ve doğaçlamaya dayanması sebebiyle her yaştan bireyle uygulanabileceği, az sayıda da olsa bu yaklaşımın Türk kültürüne uyarlandığına yönelik çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayrıca “Orff” yaklaşımıyla hazırlanan çalışmaların öğrencilerin müzikal yaratıcılık becerilerini geliştirdiği; sosyalleşme, dinleme ve tüm yazma becerilerinde ciddi etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Sadece Türkçe dersi alanında değil, “Orff Schulwerk” yaklaşımı sosyal bilgiler alanında da etkili sonuçlar vermiştir. Bu etkinliklerin öğrencilerin özgüven algılarına, bilişsel gelişimlerine de olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmektedir. Etkinliklerde şarkı, hikâye ve şiirlerin kullanılması ise bireylerin dil becerilerini geliştirmektedir. Yapılan araştırmalarda en çok vurgulanan nokta ise bu yaklaşımın yaratıcılık becerilerini ciddi oranda artırmış olduğudur. Aral, Akyol, Sığırtmaç (2006) tarafından yürütülen çalışmada “Orff” öğretilerine dayalı müzik yaklaşımının çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirdiği tespit edilerek bu sonuç desteklenmektedir. Mevcut sonuçlar, elde edilen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. “Orff Schulwerk” yaklaşımının bireylerin hem dilsel hem müzikal hem de yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer nicel sonucuna göre öğrenciler, çoğu boyut ve alt boyutlarda maksimum değerlere yakın puanlar almıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin sadece “biçim” boyutunda ortalama puana yakın bir puan aldıkları belirlenmiştir. Her yazma ürününe olduğu gibi yaratıcı yazma ürünlerinde de dili doğru kullanmak oldukça önemlidir. Ancak yaratıcı yazma ürünlerinde biçimsel unsurların ön planda tutulması, asıl odaklanılması gereken içerik unsurunun geri planda kalmasına neden olabilir. Bu da yaratıcı yazma ürünlerinde istenmeyen bir durumdur. Çünkü bir ürünün yaratıcılık değeri biçimsel değerinden önce gelmelidir (Erdoğan, 2012; Akkaya ve Susar Kırmızı, 2012). Dili doğru kullanmanın önemli olmasına karşın yaratıcı yazma çalışmalarında içerik unsuru ön plana alınarak öğrencinin yaratıcı düşünme düzeyi tespit edilmeye çalışılmalıdır. Bu sebeple araştırma sonucu alanyazın bulguları da göz önüne alınarak “biçim” boyutunda öğrenciler yeterli düzeyde olmasa dahi uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerinde boyut ve alt boyut düzeyinde etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu gerekçe ile ölçek maddelerinde yer alan puanlama sisteminde en düşük puanlar “biçim” boyutuna verilmiştir.

Eğitim faaliyetleri öğretim programları aracılığıyla yürütülür. Yaratıcı yazma becerisinin gelişebilmesi için öncelikle uygulamada olan öğretim programında yaratıcı yazma becerisine yönelik kazanımların bulunması gereklidir. Nitekim uygulanmakta olan öğretim programlarında yaratıcı yazma kazanımlarının yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. Bulut (2014) tarafından yürütülen araştırma sonuçları da bu bilgiyi desteklemektedir. Araştırmacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006) yer alan 42 kazanımı yaratıcı yazmaya uygunluk bakımından değerlendirmiştir ve programda yer alan kazanımlardan sadece 10 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu yaratıcı düşünmeye ve yaratıcı yazmaya gereken önemin verilmediği, şeklinde yorumlamak mümkündür.

Yazma ve yaratıcı yazma becerisi yazdıkça gelişen beceri alanlarıdır. Nasıl ki psikomotor becerilerin gelişebilmesi için çok sayıda alıştırmaların yapılması gerekir. Aynı durum yazma becerisi için de geçerlidir. Yangın (2002), bu amaçla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için düzenli olarak günlük tutma veya anı defterleri oluşturma gibi çeşitli tekniklerden yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceri alanı olan yaratıcı yazma becerisinde

öğretmene büyük görevler düşmektedir. Çünkü bu süreçte öğretmen aynı zamanda rehber konumundadır. Ancak Manery (2016), doktora tez çalışmasında öğretmenlerle birlikte çalışmış ve öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerini gelişigüzel bir anlayışla planladıklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda Colantone, Cunningham ve Dreznes (1998) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu durumla benzerlik taşımaktadır. Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmalarına yeterince vakit ayırmadıkları vurgulanmıştır. Maltepe (2006) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin süreç odaklı değil, ürün odaklı yazma yaklaşımını benimsediklerine yönelik dikkat çekici sonuçlar mevcuttur.

Yaratıcı yazma çalışmaları özveri isteyen etkinliklerdir. Bu uygulamaları planlarken uzun soluklu, sürece dayanan çalışmalar gerekebilir. Bu yüzden yapılan her çalışmayı yaratıcı yazma etkinliği, elde edilen her ürünü de yaratıcı yazı olarak değerlendirmek mümkün değildir.

Araştırma süresince öğrenciler araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, yapılan gözlemlere yönelik olarak araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuştur. Araştırmanın son nicel sonucu olan “Pearson Korelasyon Analiz” sonuçlarına göre öğrencilerin sontest puanları ile gözlem formu puanları arasında çok güçlü düzeyde pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur ($r = ,941$; $p < .05$). Araştırmacının doldurmuş olduğu gözlem formu sonuçları da bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin gözlem formundan alabilecekleri en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60’tır. Bulgulara göre çalışma grubu öğrencilerinin gözlem formundan aldıkları puanların sontest puanları ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan araştırmalar da çeşitli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Yüksel, 2016). Bu durum araştırma sonuçları ile desteklenmiş, gözlem formunda yüksek puan alan öğrencilerin sontest puanlarının da yüksek olduğu bulgusuyla anlamlı hâle gelmiştir.

Diğer araştırma sonuçları da bu sonuçlar ile benzer düzeydedir. Kaya (2013), tarafından yapılan literatür taramasında yaratıcı yazma becerisini geliştirmek için tercih edilebilecek tür ve teknikler arasında öykü, şiir, müzik, istasyon, karikatür gibi türler yer almaktadır. Öğrencilere uygulanan etkinlik planlarında hem öykü hem de müzik unsurunun yer alması, onların sontest uygulamalarından yüksek puanlar alarak yaratıcı ürünler oluşturmalarını sağlamıştır.

Araştırma süresince öğrenciler, her etkinlik sonrası o etkinliğe yönelik görüşlerini yazmıştır. Örnek öğrenci ifadelerinde de görüldüğü üzere öğrenciler uygulamanın çoğu aşamasında keyifli vakit geçirmiş, hem eğlenmiş hem de yaratıcı yazma süreçlerini etkili kullanarak nitelikli ürünler ortaya koymuştur. Aynı zamanda araştırma süreci sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler tematik kodlama tekniği ile temalara ayrılmış, alanyazın verileri ile temellendirilmiştir.

Hangi beceri alanı olursa olsun bireyler, uygulanan etkinliklerden keyif aldıkları ölçüde o etkinliklere katılma eğilimi gösterirler ve o etkinliklerden en üst düzeyde verim alırlar. Bu durum tutum ölçekleri aracılığıyla tespit edilebilmektedir. Alanyazında bu durumu örnekleyen pek çok araştırma sonucu mevcuttur. Burak ve Erdoğan (2018) tarafından yürütülen çalışmada “Orff” yaklaşımı ve yaratıcı dramının öğrencilerin müzik dersine tutumuna etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada veriler tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada vurgu yapılan bir diğer nokta Carl Orff müzik eğitimi anlayışının eski bir Çin atasözünün olan “Anlat bana, unuturum; göster bana, hatırlarım; dâhil et beni, anlarım.” sözünün yeniden ifadesi olduğudur. Orff yaklaşımı öğrenciyi aktif kılan ve onların eğlenmelerini sağlayan eğitim yaşantıları sunar.

Benzer şekilde öğrenciler tarafından eğlenceli, kaygıdan uzak ve yenilikçi yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencileri daha istekli hâle getirdiği tespit edilmiştir (Susar Kırmızı, 2015). Öğrenciler bu tarz uygulama etkinliklerine daha yüksek oranda katılım sağlamaktadır.

Son olarak araştırmacı, günlük dilde uygulama sürecine ilişkin gözlemlerini not almıştır. Öğrencilerin uygulama süreci öncesinde biraz tedirgin oldukları ancak uygulama sürecine ısınmaya başladıklarında bu tedirginliklerinin azaldığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Yine öğrencilerin kişisel verilerin kullanılması hususunda çok hassas oldukları belirlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin uygulama öncesinde masal, efsane tarzı metinler ortaya koyduklarını ancak uygulama sonunda nitelikli yaratıcı hikâyeler oluşturduklarını gözlemlemiştir.

Bununla birlikte uygulama sürecinde çok çekingen öğrencilerin bile uygulamanın bitmiş olmasına üzüldükleri görülmüştür. Bu durum üzerinde müzik ve drama unsurunun etkisinin olduğu bilinmektedir. Çünkü en çekingen öğrenci bile öğrenciyi aktif kılan bu etkinliklere katılmış, belli ölçüde uygulama etkinliklerinden yararlanmıştır. Alanyazında drama temelli çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Kılıç, 2018; Cormack, 2003; Kara, 2010). Bu çalışmalarda drama uygulamalarının özellikle öğrenci tutumlarında, yazma ve öykü yazma becerilerinde, aynı zamanda yaratıcılık, hayal gücü, temel dil becerileri gibi alanlarda olumlu katkılarının olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları bu sonuçlarla da örtüşmektedir.

5.2.Tartışma

Yaratıcı yazma alanında pek çok farklı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları müze çevresinde yaratıcı yazma eğitimi uygulama, bazıları psikomotor becerileri aktif etme yoluyla yaratıcı yazma becerisini geliştirme, bazıları müzik yoluyla zihinsel becerileri harekete geçirme, bazıları da mikro öğretim tekniği ile bu beceri alanını geliştirmeyi amaçlayan çalışmalardır (Zachopoulou, 2006; Çelikkol, 2007; Kardaş ve Tutak, 2016; Tuna, 2018). Hatta müzik ve zekâ ilişkisine vurgu yapan çalışmaların pek çoğunda, müziğin insan zihninde ne tür değişimler meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Yaratıcı yazma becerisini geliştirmede bir yöntem ve tekniğin kullanılmış olması oldukça önemlidir. Bu beceri alanını geliştirmede pek çok tür, yöntem ve tekniğin etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan en çok tercih edilenleri hikâye, dijital hikâye, masal, şiir, müzik, drama, istasyon, resim gibi araç ve teknikleri kullanmadır. Özellikle bu tür, yöntem ve tekniklerin süreç ve sonuç olarak ayrı ayrı ele alınması değerlendirme sürecini etkili kılar (Dalkılıç Fer, 2017).

Aynı zamanda yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirirken metin türüne göre farklı değerlendirme ölçütlerinin kullanılması araştırmalarda vurgulanan bir başka noktadır. Buna olanak sağlayarak çalışmaların ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine imkân tanıyan değerlendirme araçlarından birinin puanlama yönergeleri (rubrik) olduğu söylenebilir (Christie, Enz, Vulkeliç, 2003'den akt:

Maltepe, 2006; Yurdakul, 2004'den akt: Razgatlıoğlu, 2020). Özellikle rubriklerin bu değerlendirme araçları içerisinde en etkili araçlar olduğu bilinmektedir.

Yaratıcılık becerisi beynin sağ yarım küresi ile bağlantılı beceri alanıdır ancak geleneksel yaklaşımla hazırlanan yazma çalışmalarının beynin sağ tarafını harekete geçirmek yerine baskı altına alan bir anlayışa sahip olduğu bilinmektedir. Durukafa (1992) yapmış olduğu çalışmada her iki yarım küreyi harekete geçiren çalışmaların yaratıcılık becerisi üzerinde oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yazma becerisi, özellikle yaratıcı yazma süreci uzun soluklu ve özveri isteyen bir beceri alanıdır. Bu beceri alanının belirli sınırlarını tespit etmek mümkün görülmemektedir. Bu çalışma ile pek çok etkinliğin birleşimi olarak yorumlanabilecek “Orff Schulwerk” yaklaşımı ile yaratıcı yazma becerisinin gelişimi belirlenmiş, araştırma verileri uygulanan etkinliklerin bu beceri alanı üzerinde olumlu, kalıcı, uzun soluklu ve duygu, devinim dünyasını harekete geçiren etkili sonuçlar bıraktığını göstermiştir.

5.3.Öneriler

Öneriler; araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın sonuçlarına ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olmak üzere ele alınmıştır.

1. Tüm öğretmenler, eğiticiler, araştırmacılar tarafından yazma becerisinin en son ve en zor gelişen beceri alanı olduğu kabul edilmeli ve bu beceri alanını geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanmalıdır.
2. Yazma becerisinin gelişiminde hikâye türünün alanı artırılmalı; öğrenciler Türk ve Dünya Edebiyatı'ndan nitelikli hikâye ürünleri ile karşılaştırılmalıdır.
3. Araştırma, 7. sınıf düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Ancak Orff Schulwerk yaklaşımının yetişkinler başta olmak üzere pek çok yaş grubuna hitap ettiği bilinmektedir. Bu nedenle değişik yaş gruplarında da bu tarz etkinlikler tasarlanmalı, araştırma konusu yapılarak etkililiği araştırılmalıdır.

4. Araştırmada Orff Schulwerk yaklaşımının içerisinde yer alan beden perküsyonu, soru-cevap, canlandırma, müzikle uygulama, ritim tutma gibi etkinlikler kullanılmıştır. Öğrenci önerileri de dikkate alınarak daha çeşitli etkinliklerle hikâye anlatım çalışmaları tasarlanabilir.
5. Tasarlanan etkinlikler sonrası öğrencilerin sadece yaratıcı hikâye yazma becerisindeki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Farklı beceri alanlarındaki etkisine yönelik çalışmalar da yapılabilir.
6. Bu çalışmada tek denekli deneysel desene yer verilmiş, kontrol grubu kullanılmamıştır. Aynı teknik kullanılarak yapılan hikâye anlatım etkinliklerinde deney ve kontrol grubu arasındaki farklı incelemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
7. Öğrencilerin hikâye anlatım etkinliklerinden büyük keyif aldıkları göz önüne alınarak Türkçe derslerinde daha fazla hikâye anlatım etkinliklerine ve yazma çalışmalarına yer verilebilir.
8. Orff Schulwerk yaklaşımıyla tasarlanan hikâye anlatım etkinliklerinde daha fazla teknolojik araç kullanımına yer verilebilir.
9. Deneysel nitelik taşıyan bu araştırmada uygulanan etkinlikler sınırlı düzeydedir. İleriki araştırmalarda, bu etkinlikler geliştirilerek teknolojik imkânların da yardımıyla anlatımlar, daha da zenginleştirilebilir.

Kaynakça

Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.*

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 311-319.

Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-187.

Aktaş, A. (2013). *Türkçe öğretimi dersi başarı düzeyi ile tutum ve üst bilişsel becerilerin etkileşimi. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.*

Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.*

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım. Akçağ Yayıncılık, Ankara.*

Aktaş, M. ve Kaya, S. E. (2017). 8. sınıflarda geometrik cisimler öğretiminde Orff yaklaşımı kullanımının akademik başarıya etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 47-72.

Akyol, A. S. (2006). 5-6 yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-19.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya Kitabevi, Adapazarı.*

Aral, N., Köksal Akyol, A., & Sığırtmaç, A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 1-9.

Arı, Z. (2000). Orff metodu ve çalgılarının müzik öğretimindeki önemi üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: a way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.

Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 2546–2551.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.

Ataman, M. (2013). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Pegem Akademi, Ankara

Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary Work and Musical Integrity: Interdisciplinary connections can open up possibilities for comprehensive study while preserving the integrity and validity of musical experience. *Music Educators Journal*, 87(5), 27-31.

Batur, Z., Başar, M., & Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 763-790.

Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Eğiten Kitap: Ankara.

Bekler, G. (2009). İlköğretim müfredat programının I-VIII. sınıflarında Orff yönteminin uygulanması üzerine öneriler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham, Open University Press.

Beydemir, A (2010). *İlköğretim 5. Sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımlarının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Bishop, W. (1994). Crossing the lines: on creative composition and composing creative writing. *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Binyazar, A. ve Özdemir, Ee. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı (3. Basım)*. İstanbul, Papirüs Yayınları.

Booth, C. (2011). Reflective teaching, effective learning: *Instructional literacy for library educators*. American Library Association.

Březinová, J. (2007). Storyline in teaching English to young learners. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Masaryk University in Brno.

Bulut, K. (2012). 2006 *Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Burak, S. & Erdoğan, Ş. (2018). Yaratıcı drama ve Orff-Schulwerk uygulamalarının müzik dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 17 (1), 314-335.

Burdurlu, İ. Z. (1975). *Türkçe kompozisyon* (I. Cilt; İzmir Eğitim Enstitüsü Ders Kitapları). İzmir, Karınca Matbaacılık.

Butcher, J. L. ve Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: the importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 17, 181-193.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading?. *Journal of aesthetic education*, 34 (3/4), 167-178.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, Ç. (1997). *Genel öğretim yöntemleri*. Öz Eğitim Yayınları, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi. Sayfa 141.

Brookes, I., ve Marshall, M. (2004). *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers Ltd.

Calvin-Campbell, K. (1998). Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences.

Cevık, D. B. ve Şahin, G. (2010). Türkiye’de yaratıcılığın gelişmesine olanak sağlayan müzik öğretim yöntemlerinden Orff öğretisi ile ilgili yapılan araştırmalar: 2003–2009 yılları arası. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13, Antalya.

Colantone, L.; Cunningham, W. M. And Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. Ma Thesis. Saint Xavier University.

Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: the impact on elementary students’ short stories*. *The University of Northern British Columbia, Canada*

Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2013). *Türkçe öğretiminde metin bilgisi, ilköğretimde Türkçe öğretimi*. (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). Ankara, Pegem Akademi.

Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23(2), 143–54.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2. Baskı)*. London: Sage Publications Ltd.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, çev. ed). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakmak, A. ve Geçmiş, H. H. (2014). *Çocukta sanat ve yaratıcılık*. Ankara: Vize.

Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın eriş ve tutma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 65-75.

Doruk, D. (2019). *Orff yaklaşımının bilişsel gelişim süreçlerine katkılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dikici, A. (2002). Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Duman, B. ve Göçen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.

Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

Durukafa, G. (1992). *Cluster metodu*. Gazi eğitim fakültesi dergisi, 3 (8), 83-114. Ankara.

Edmund, N. R. (1958). A Study of the Relationship Between Prior Experiences and the Quality of Creative Writing Done by Seventh-Grade Pupils. *Journal of Educational Research*, 51 (7) p.481.

Ekici, T. (1998). *Orff çalgıları ve müzik eğitiminde kullanılan yöntemler* (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).

El-Mahdy, M. M. A., Qoura, A. A., & El Hadidy, M. (2019). Developing creative writing skills through a short story-based program. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4(4), 153-166.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve Yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Erdoğan, R. (2019). *İlkokul 4. Sınıf türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize

Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.

Essex, C. (n.d.). Teaching creative writing in the elementary school. *ERIC Digest*.

Filianou, M., & Stamatopoulou, A. (2013). Orff-Schulwerk in special education: A case study. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue 5 (2)*, 125-131.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.

Gay, L. R, Mills, G. E. ve Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications. (11. Baskı)* USA: Pearson Education.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.

Gersdorf, L. (1997). *Carl Orff. (5. Basım)*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Goodman, M. (1995). *Creative managment. cronwall: prentice hall international*. T.J. Press.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of research in music education*, 53(3), 199-209.

Gün Duru, E. ve Köse, H. S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), s. 143- 149.

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin 11. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 225-230.

Hall, S. N. ve Robinson, N. R. (2012). Music and reading: Finding connections from within. *General Music Today*, 26 (1), 11-18.

Hancock, B., Ockleford, E., & Windridge, K. (2007). An introduction to qualitative research. Nottingham: The NIHR RDS.

Hansen, D., Bernstorf, E, ve Stuber, G. M. (2004). *The music and literacy connection*. Reston, VA: MENC.

Hildebrand, V. (1991). Young children's care and education: Creative teaching and management. *Early Child Development and Care*, 71, 63–71.

İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*. İstanbul: Morpa.

Ira, N., Özenç Ira, G., ve Geçer, A. (2019). Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 30.

Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Publishing.

Jungmair, U. E. (2005): Zum modellcharakter des Orff-Schulwerks. *Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info*, (7), 8-10.

Kale, N. (1994) "Eğitim ve Yaratıcılık", *Yaşadıkça Eğitim*, 37,4-6.

Kalyoncu, N. (2006). Türkiye’de Orff-Schulwerk uygulamaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-104.

Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık süreçlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kantemir, E.(1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara, Engin Yayıncılık.

Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (yayımlanmamış doktora tezi), Konya.

Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-107.

Karakoç, F. Y., & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kardaş, M. N. ve Tutak, M. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Yazarlık Becerileri ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 229-247.

Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-10.

Kılıç, Ü. (2018). 9. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazma Tutumuna Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kırmızı, F. S. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.

Köse, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde şarkının kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuvaç, K. B. E. (2008). Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi. (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.

Li, X. ve Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners. *Contributions to Music Education*, 36(1), 73-84.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.

Manery, R. (2016). *The Education of the Creative Writing Teacher: A Study of Conceptions of Creative Writing Pedagogy in Higher Education*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.

Mcintire, J. M. (2007). Developing literacy through music. *Teaching Music*, 15, 44-48.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Mills, G. E. ve Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications. (11. Baskı)* USA: Pearson Education.

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., ve Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712–723.

Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of Ideas*, 54(2), 277-297.

Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. 3. Baskı. Ankara, Pegem Akademi.

Orhon, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Orff C. (2023). 7 Temmuz 2023 tarihinde <http://www.orff.de> adresinden alınmıştır.

Overy, K., Norton, A. C., Cronin K.T., Gaab, N., Alsop, D.C., Winner, E. ve Schlaug, G. (2004). Imaging Melody and Rhythm Processing in Young Children. *Neuroreport*, 15, 1723-1726.

Özbay, M. (1995). Ankara Merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü.

Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap, Ankara.

Özbay, S. S. ve Can, Ü. K. (2020). Türkiye’de Orff Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 156-165.

Özevin, B. (2018). Humanistic, artistic and pedagogic aspects of Orff-Schulwerk music and dance pedagogy Orff-Schulwerk müzik ve hareket eğitiminin insani, sanatsal ve pedagojik yönleri. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 8-23.

Özözer, Y. (2008). *Ne parlak fikir*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Öztürk, E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-209.

Pawliczak, J. (2015). Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students. *Sino-US English Teaching*, May 2015, 12(5), 347-352.

Persellin, D. C. (1999). Orff temelli müzik eğitiminin küçük çocukların uzamsal-zamansal görev performansına etkisi. *Texas Müzik Eğitimi Araştırması*, 1999, 79-84.

Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2011). Optimizing schedules of retrieval practice for durable and efficient learning: How much is enough?. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(3), 283.

Razgatlıoğlu, M. (2020). Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Regner, H. (1995): Musik für kinder. *Üben und Musizieren*, (4), 3-6.

Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır. *Yasadıkça Eğitim*, 68, 5-12.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds learningto be creative*. UK, by Capstone Publishing Limited.

Runco, M. (1996). *Personal creativity: definition and developmental issues*. New Directions for Child Development.

Sak, U. (2014). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi*. Ankara: Vize.

San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*, 2. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi.

Salmon, S. (2005). *Herkes için müzik*. Orff Info Dergisi, 8, 26-29.

Saluk, N., & Pilav, S. (2018). Üstün Yeteneklilerde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215.

San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi (Cilt 3)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Schamrock, M (1997). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music educator's Journal*, 83, 6, p.41.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara, Spot Matbaacılık.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation: This article on the methodologies and practices of Orff-Schulwerk was first published in the Music Educators Journal in February 1986. *Music Educators Journal*, 83(6), 41-44.

Slater, J. (2005). *Using symbols for literacy vs. using symbols for communications*. Guffey, CO: Slater Software.

Smith, R. A. (1977). *The value of Orff- Schulwerk program in the elementary school curricula*. Master Thesis, California State University, Fullerton.

Soysalan, Y. (2013). Yaratıcı müzikli tiyatro: pedagojik aşamalar. *Müzik, oyun ve dans üzerine makaleler*, 69-81.

Sternberg, R.J. ve Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.

Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).

Sutherland, J.A. ve Topping, K.J. (1999). Collaborative creative writing in eight-years old: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.

Şeker, S. S. (2013). Orff-Schulwerk: oynayarak öğrenme. *International Journal Of Early Childhood Education Research* 1, (2), 13-28.

Şendurur, Y. ve Barış, D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.

Tabachnick B.G. ve Fidell, L.F. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6b.). Boston: Pearson.

Talışık, E. (2013). *İlkokul Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde öğretim materyali olarak şarkıların kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutum gelişimleri üzerindeki etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tavşancıl E (2006) Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Basım) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 16-156.

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 Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 11(2), 919-940.

Tabachnick B.G. ve Fidell, L.F. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6b.). Boston: Pearson.

Tomlinson, M. M. (2015). Transmodal redesigning in music and literacy: Diverse multimodal classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4) 533–567.

Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Torrance, E.P. (1962) *Guiding Creative talent*, New York: Englevood Cliffs: Prentice-Hall.

Topbaşoğlu, N ve Duran, E. (2019). Investigation of Creative Story Writing Skill Levels of Primary School 4th Grade Students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2019, 11 (5), 18-32.

Ünal Topçuoğlu , F. ve Sever, A. (2012), Yaratıcı yazmada müziğin etkisi, *Turkish Studies*, 7(4), 2907-2918.

Torrance, E. P. ve Orlow E. B. (1974). *Test of creative thinking, norms and technical manual*. Bensenville Scholastic Testing Service.

Treffinger, D.J. (1996). *Dimensions of crettaivity. idea capsules*. Center For Creative Learning. Florida.

Tuna, S. (2018). Öğretmen adaylarının müze eğitimi ve uygulamaları dersi kapsamında yaratıcı yazma etkinliğine yönelik görüşleri-teacher candidates opinions on creative writing activity within the scope of museum education and practice course. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 262-270.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.

Uysal, B. B. (2014). İlk adımlar yarınlar hazırlar. *Orff İnfö Dergisi*, 22, 23-24.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Mersin, Dersal Yayıncılık.

Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Yetkin, D. ve Daştan, Ö. (2008). *İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar*. Ankara: Anı.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.

Yüksel, T. (2016). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group. (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 279-294.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Warner, B. (1991). *Orff-Schulwerk applications for classroom*. New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.

Wong, P. C., Skoe, E., Russo, N. M., Dees, T. ve Kraus, N. (2007). Musical experience shapes human brainstem encoding of linguistic pitch patterns. *Nature Neuroscience*, 10(4), 420–422.



Ekler

Ek 1: Etik Kurul Onayı

T.C. UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI: 10

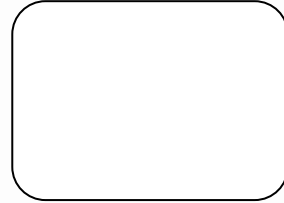
KARAR TARİHİ: 04.11.2021

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Sayın DALKIRAN başkanlığında toplanarak gündem maddelerinin görüşülmesine geçilmiştir.

KARAR 2021-202

Prof. Dr. Erol DURAN ve Doktora öğrencisi Ebru ÖZTÜRK'ün birlikte yapmayı planladıkları "Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmede Orff Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı" başlıklı araştırması kapsamında uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna katılanların oybirliği ile karar verilmiştir.

	Üyenin Adı Soyadı	İmza	No	Üyenin Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Sayın DALKIRAN Başkan	İMZA	4	Prof. Dr. Murat HİŞMANOĞLU Üye	İMZA
2	Prof. Dr. Erol DURAN Başkan Yardımcısı	KATILMADI	5	Prof. Dr. Murat Mustafa ÖNTUĞ Üye	İMZA
3	Prof. Dr. Ayhan Oğuz ÜNLÜER Üye	İMZA	6	Prof. Dr. Talip YILDIRIM Üye	İMZA
7	Prof. Dr. Bilal SEZER Üye	İMZA		Av. Zakire BAYRAKTAR DÜZGÜN Raportör	İMZA



Ek 2: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.12.2021-50886



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-38074057
Konu : Anket İzni

02.12.2021

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a)23.11.2021 tarihli ve E-86508147-100-49398 sayılı yazınız.
b)01.12.2021 tarihli ve E-53490996-44-37985708 sayılı onay.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ebru ÖZTÜRK'ün çalışmakta olduğu "*Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmede Orff Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı*" konulu anket çalışması için Valilik Makamundan alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

İlgili anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Teléfono No : 0 (274) 280 43 94

Bilgi için: FİİLİ ÖRNEK VERİDİ

E-Posta: arge@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : mebi@meb.gov.tr

İnternet Adresi: kutahya@meb.gov.tr

Faks:2742804398

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr/adreslerden/f9a5-963e-3b3a-82b7-8b70> kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Katılımcı İzni

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmede Orff Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı” adıyla, Ebru ÖZTÜRK tarafından 01.01.2022/01.05.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Orff Schulwerk yaklaşımı aracılığıyla yaratıcı hikaye yazma becerisini geliştirmektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Kütahya Özel Final Akademi Ortaokulu

Araştırma Uygulaması: Gözlem ve Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ebru ÖZTÜRK

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

...

İsim-Soyisim

İmza:

Ek 4: Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veliler,

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı kapsamında, Prof. Dr. Erol DURAN danışmanlığında, Uzm. Ebru ÖZTÜRK gözetiminde yürütülen “Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmede Orff-Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı” adlı doktora tezi için onayınıza ihtiyaç duymaktayız.

Yürütülen çalışma kapsamında öğrencilerle birlikte, Türkçe öğretmenleri Ebru ÖZTÜRK gözetmenliğinde uygulanacak olan ve 12 hafta sürecek yaratıcı yazma etkinlikleri planlanmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleri, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile tasarlanmıştır. Bu tekniğin içerisinde ritim çalışmaları, dans etkinlikleri, beden perküsyonu, soru-cevap etkinlikleri gibi çalışmalar mevcuttur. Etkinlik sürecinde öğrenciler, her iki etkinlikte bir hikâye metni yazacaklardır. Yazmış oldukları hikâye metinleri değerlendirmeye tabii tutularak öğrencilerin etkinliğin başında ve sonunda yaratıcı hikâye yazma becerilerindeki değişim incelenmiştir. Çalışma verilerini desteklemek amacıyla öğrencilere görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiş ve araştırmacı tarafından gözlem formu doldurulmuştur.

Araştırma sonucunda çalışmadan elde edilen bulguların konu ile ilgili yapılacak eğitsel ve akademik çalışmalara ışık tutarak önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada çocuğunuzun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecek hiçbir uygulama bulunmamaktadır. Pandemi koşulları göz önüne alınarak öğrencilerin sosyal mesafe kurallarına uygun biçimde etkinliği sürdürmeleri sağlanacaktır. Ayrıca öğrencilere, kendilerinin gönüllü olmaları hâlinde çalışmaya katılacağı söylenerek açıklama yapılacaktır.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz etkinliklere okulda, ders saatinde katılacaktır. Çocuğunuza ait değerlendirme sonuçları gizli tutulacak ve bu sonuçlar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların özeti okul idaresi ile paylaşılarak öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar planlanacaktır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum'nın da katılımcı olmasına,

☐ İzin veriyorum

☐ İzin vermiyorum

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını,

☐ Kabul ediyorum

☐ Kabul etmiyorum

Veli Adı-Soyadı:

Açıklamayı yapan kişinin

İmzası:

Adı / Soyadı:

İmzası:

Tarih

Ek 5: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi Sürecinde Oluşturulan Madde Havuzu

Aday Madde Havuzu Örnek İfadeler		
Boyut	Örnek İfade	Kaynak
Hayal Gücü	“... öğretmen ve öğrenciler tenkid yaparken ve hüküm verirken şu noktaları göz önünde tutacaklardır: Hayalde canlandırma yeteneği...” “T8.3.6. Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.” “Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarımları...” “Yaratıcı yazma, standart düşüncelerden çok hayal gücü ve özgünlük etrafında şekillenmiştir.” “Yaratıcı yazma başarısının sağlanması için yaratıcılık ve hayal gücünün desteklenmesi, düşüncelerin özgürce dışa vurulması gerekmektedir.” Yaratıcılık, yeni ve farklı olanı üretmek için hayal gücüne dayalı düşünciyi kullanarak özgün bir ürün oluşturmaktır.” “Yaratıcı yazı demek kişinin bir konudaki duyu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesidir.” “Bu nedenle yaratıcı yazma çalışmalarında kuralların değil içeriğin ve hayal gücünün	1936, 1948, 1968, 1981, 2015, 2018 Türkçe Öğretim Programı; Maltepe; Brookes ve Marshall, 2004Demir, 2011; Kırmızı, 2011; Orhon, 2014; Susar Kırmızı, 2015; Saluk ve Pilav, 2018.

	<i>önemi ön plana çıkarılır.”</i>	
Özgünlük	“Çocuklar tetkik ettikleri veya yaşadıkları herhangi bir mevzuu yazarken kendi orijinal görüşlerini, şahsî duyuşlarını yazılarında tebarüz ettirmeğe sevk edilmelidir.” “...yaratıcılığa götüren düşünce şeklindeki (divergent thinking) dört temel yetenek, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirmedir.” “... kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir. “Yaratıcı yazma, standart düşüncelerden çok hayal gücü ve özgünlük etrafında şekillenmiştir.” “Yaratıcı yazma temsili, özgün edebi ürün veya kompozisyon yaratma yeteneğidir” “Yaratıcı yazmada özgünlük, bilineni yeni bir biçimde ifade etme, deneyimler üretebilme ve içeriğin ilginçliği söz konusudur.”	1936, 1948, 1968, Türkçe Öğretim Programı; Davaslıgil, 1989; May, 1991; Brookes ve Marshall, 2004; Ramet, 2007; Temizkan, 2010; Demir, 2011, Kırmızı, 2011; Taşkesen ve Yurt, 2018.
Özgür Düşünce	“Yaratıcı yazı bireylerin duygu, düşünce ve umutlarını özgür biçimde ifade etmesini sağlar.” “Yaratıcı insan, dışarıdaki şartlar ne kadar zorlayıcı olsa da aslında kendi iç dünyasının ne kadar özgür ve sınırsız olduğunu keşfetmiştir.” “Yaratıcı düşünme özgürdür, hareketlidir,	1926, 1930, 1948, 1981 Türkçe Öğretim Programı; Graves, 1983; Ataman, 2006; Yılmaz, 2006; Yaşar ve Aral, 2010; Kırmızı,

	üretken bir süreçtir.” “Yaratıcı yazmanın temelinde ‘özgürlük’ vardır.” “Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmalarını eğlenceli olduğu, kendilerini özgür hissettikleri, hayal güçlerini geliştirdikleri için sevmektedirler.”	2011; Kaya, 2013; Lüle Mert, 2014; Orhon; 2014; Özdemir ve Çevik, 2018.
Farklı Bakış Açısı	“Fikir ve mantık hatalarının tashihinde çocukların orijinal ve samimi hislerine ve fikirlerine dokunmamalıdır.” “En geniş anlamıyla yaratma yeteneği, az çok bir amaca yönelik, yeni ve orijinal fikirler, ürünler, bileşimler ortaya koyabilme kapasitesidir.” “... yaratıcılık sunulanı hemen kabullenmeyen, yeni ve orijinal yollara başvuran, sıradışı düşünceler ürünler üretebilmeyi içeren...” “Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak...” “Tüm bu farklı vurgulamalara karşın ortak olarak görüş birliğine varılan husus, ‘yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması’ sürecidir.”	1926, 1930, 1936 Türkçe Öğretim Programı; Samurçay, 1983; Torrance ve Goff, 1989; Kale, 1994; Ataman, 2006; Temizkan, 2010; Türkân, 2017.
	“Yaratıcı yazı içerik olarak diğer yazı türlerinden farklıdır. İçeriğinde, yaşamın içinden bilinen ve her gün karşılaşılan	Susar Kırmızı, 2015; Türkân, 2017.

Iraksak Düşünme	<i>durumların dışında ya da toplumun geneli tarafından benimsenmiş fikirlere benzemeyen, hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olan özellikler taşır.</i>” “... başkalarının izlediğinden farklı bir yol izleme, kalıpların dışına çıkma, bilinmeyene dalmaktan çekinmeme, fikirler arasındaki ilişkilerde başkalarının göremediği noktaları görebilme, yeniliklere açık olma, farklı yolları denemekten çekinmeme gibi ‘düşünce süreçleri’ ve ‘kişilik özellikleri’ vurgulanır.”	
Etkili Bağlantı	“Yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme...” “Yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler ya da düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır.” “Her yeni kelime veya deyim, daha önceki çembere bir okla bağlanır. Her türlü çağrışıma yer verilir.”	2015 Türkçe Öğretim Programı, Ataman, 2006; Temizkan, 2010; Calp, 2013.
Akıcılık	“T7.3.10. Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır.” “...yaratıcılığa götüren düşünce şeklindeki (divergent thinking) dört temel yetenek, akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirmedir.”	2015 Türkçe Öğretim Programı; Davaslıgil, 1989.

	“... <i>duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması...</i> ”	2015, 2018 Türkçe Öğretim Programı.
İçerik	“ <i>Birtakım kavram, düşünce ve sembolleri hayal gücünü kullanarak birbirleriyle ilişkilendirip yeni, yaratıcı ve farklı sonuçlar elde edebilmektir.</i> ”	Ataman, 2006; Temizkan, 2010.
Mizah Ursuru	“T.8.4.8. Yazılarında mizahi ögeler kullanır.” “ <i>Yaratıcı insanlar her zaman sıra dışı olmuşlardır. Mizahi bir güce sahiptirler, işe uymayan mevcut kuralları ciddiye almaz ve bunları uygulamazlar.</i> ”	2018 Türkçe Öğretim Programı; Temizkan, 2011.
Dil ve Anlatım	“... öğretmen ve öğrenciler tenkid yaparken ve hüküm verirken şu noktaları göz önünde tutacaklardır: • Dili kullanmada maharet. ” “ <i>Yaratıcı yazıda dil ve anlatım, kelime ve cümle seçimi, akıcılık gibi unsurlar oldukça önemlidir.</i> ” “ <i>Öğretmenler, yalnızca Türkçe dersinde değil bütün derslerde ve yazma çalışmalarında Türkçenin güzel ve etkin kullanılması, yazım kurallarına uyulması noktasında ellerinden gelen özveriye ortaya koymalıdır. Türkçeyi etkin ve kurallarına uygun bir şekilde kullanmanın her Türk yurttaşının görevi olduğu bilinci</i> ”	1948 Türkçe Öğretim Programı; Spandel, 2005; Tompkin, 2006 (akt. Oral, 2003); Susar Kırmızı, 2011.

	<i>geliştirilmelidir.”</i> <i>“Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması”</i>	
Biçim	<i>“Yaratıcı yazma özgürce yazabilmek demektir, ancak kuralsızca yazmak değildir. Yazma kurallarına bağlı biçimde yazılı ürün oluşturulur.”</i> <i>“Öğretmenler, yalnızca Türkçe dersinde değil bütün derslerde ve yazma çalışmalarında Türkçenin güzel ve etkin kullanılması, yazım kurallarına uyulması noktasında ellerinden gelen özveriyi ortaya koymalıdır. Türkçeyi etkin ve kurallarına uygun bir şekilde kullanmanın her Türk yurttaşının görevi olduğu bilinci geliştirilmelidir.”</i>	Kırmızı, 2011; Lüle Mert, 2014.

Ek 6: Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirmek İçin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alınması Amacıyla Hazırlanan Form

**ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI HİKÂYE
YAZMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ**

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Aşağıda yer alan soruya vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak ve sadece bilimsel amaç için kullanılacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Erol DURAN – Uzm. Ebru ÖZTÜRK

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Soru:

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları yaratıcı hikâye yazılarının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken unsurlar nelerdir?

Cevap:

Ek 7: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Maddeler	Kesinlikle Katılıyor (5)	Katılıyor (4)	Kısmen Katılıyor (3)	Katılmıyor (2)	Kesinlikle Katılmıyor (1)	Açıklama
B.1. Hayal Gücü (18 Puan)	B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verir. (6 Puan)						
	B.1.2. Hikâyelerinde fantastik (sıra dışı) öğeler kullanır. (6 Puan)						
	B.1.3. Hikâyelerinde günlük yaşamın dışından örnekler verir. (6 Puan)						
B.2. Özgünlük (22 Puan)	B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır. (9 Puan)						
	B.2.2. Hikâyelerinde merak unsurundan yararlanır. (8 Puan)						
	B.2.3. Hikâyelerinde mizah (güldürü) unsurlarından						

	yararlanır. (5 Puan)						
B.3. Farklı Bakış Açısı (18 Puan)	B.3.1. Hikâyelerinde orijinal fikirler ortaya koyar. (6 Puan)						
	B.3.2. Hikâyelerinde ıraksak düşüncelere yer verir. (6 Puan)						
	B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir. (6 Puan)						
B.4. İçerik (21 Puan)	B.4.1. Hikâyelerini tutarlı bir şekilde yazar. (4 Puan)						
	B.4.2. Hikâyelerinde olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurar. (4 Puan)						
	B.4.3. Hikâyelerini serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazar. (4 Puan)						
	B.4.4. Hikâyelerini etkili bir sonla bitirir. (3 Puan)						
	B.4.5. Hikâyelerinde özgün karakterler yaratır. (3 Puan)						

	B.4.6. Hikâyelerinde etkili mekânlar yaratır. (3 Puan)						
B.5. Dil ve Anlatım (13 Puan)	B.5.1 Hikâyelerinde duygu ve düşüncelerini akıcı biçimde ortaya koyar. (3 Puan)						
	B.5.2. Hikâyelerinde duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde aktarır. (3 Puan)						
	B.5.3. Hikâyelerinde sade ve samimi bir üslup kullanır. (2 Puan)						
	B.5.4. Hikâyelerinde imgelere yer verir. (1 Puan) *						
	B.5.5. Hikâyelerinde yer alan ifadelerinde semboller kullanır. (1 Puan) *						
	B.5.6. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır. (1 Puan) *						
	B.5.7. Hikâyelerinde dili etkili bir biçimde						

	kullanır. (2 Puan)						
B.6. Biçim (8 Puan)	B.6.1. Hikâyelerini sayfa düzenine dikkat ederek yazar. (2 Puan)						
	B.6.2. Hikâyelerinde noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanır. (3 Puan)						
	B.6.3. Hikâyelerini yazım kurallarına uygun yazar. (3 Puan)						

- B.2.3, B.5.4, B.5.5, B.5.6 maddeler seçmeli maddelerdir. Bu maddelerin bulunmadığı ancak diğer madde özelliklerini yüksek oranda sağlayan hikâyeler de yaratıcı hikâye kabul edilir.

Ek 8: Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi Sürecinde Başvurulan Uzman Görüşü Formu

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI HİKÂYE YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Sayın Hocam,

Prof. Dr. Erol DURAN danışmanlığında hazırlamakta olduğum doktora tezimde kullanmak üzere geliştirilecek olan “Yaratıcı Hikâye Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” adlı veri toplama aracı ile ilgili görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur.

Bu puanlama anahtarı, alan yazın (makale, tez, ulusal ve uluslararası öğretim programları) taranarak oluşturulmuştur. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen puanlama anahtarı; toplam 6 boyut, 25 madde olarak hazırlanmıştır. Sizlerden beklenen “hayal gücü”, “özgünlük”, “farklı bakış açısı”, “içerik”, “dil ve anlatım” ve “biçim” olarak adlandırılan boyutlara yönelik maddelerin anlaşılabilirliği, amaca uygunluğu ve uyumuna yönelik öneri ver düşüncelerinizi paylaşmanızdır.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Ebru ÖZTÜRK

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Ek 9: Odak Grup Görüşmesi İçin Hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ediyorum. Bu görüşme, “Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmede Orff Schulwerk Yaklaşımının Kullanımı” adlı doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Türkçe dersi kapsamında uygulanan yaratıcı hikâye yazma uygulamalarına yönelik siz öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlıyoruz. Bu görüşmeye gönüllü olarak katılmanız ve görüşlerinizi özgür bir biçimde ifade edebilmeniz bu araştırma için önem arz etmektedir.

Bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve isminiz gizli tutulacaktır. Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Adı/Soyadı

Araştırmacı
Ebru ÖZTÜRK

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Süresi:

Görüşme Niteliği: Odak Grup Görüşmesi

Görüşmede Kullanılan Veri Toplama Aracı: Ses Kayıt Cihazı

Görüşmenin İçeriği: Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikaye yazma becerilerini geliştirmede Orff Schulwerk yaklaşımının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi

Görüşmenin İçeriği: Görüşmedeki Katılımcı Sayısı: 13

GÖRÜŞME SORULARI

6. Orff Schulwerk yaklaşımı ile tasarlanan hikâye anlatımlarına yönelik düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
7. Uygulama öncesi yaptığınız hikâye yazma uygulamaları ile uygulama sonrası hikâye yazma uygulamalarını karşılaştırınız.
 - a. Hangisini daha eğlenceli?
 - b. Hangisini daha nitelikli?
 - c. Hangisini daha verimli?
8. Orff Schulwerk yaklaşımı ile gerçekleştirilen hikâye anlatımlarının yaratıcı hikâye yazma becerinizin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Sağladıysa ne tür bir katkıdan söz edebilirsiniz?
9. Hikâye anlatım etkinliklerinde en çok hangi uygulamanın yaratıcı yazma becerinize etki ettiğini düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
 - a. Beden perküsyonu
 - b. Soru-cevap
 - c. Canlandırma
 - d. Müzikle uygulama
 - e. Ritim tutma
10. Orff Schulwerk yaklaşımı ile gerçekleştirilen hikâye anlatımlarında zorlandığınız veya sıkıldığınız durumlar oldu mu? Detaylandırınız.
11. Yaratıcı hikâye yazma çalışmalarında en çok hangi boyutta zorlandınız? Açıklayınız.
 - a. Hayal gücü
 - b. Özgünlük
 - c. Farklı bakış açısı

d. İçerik

e. Dil ve anlatım

f. Biçim

12. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin özgünlük boyutu ile ilgili ne söylemek istersiniz?

a. Kendi duygu ve düşünce dünyanı ortaya koyma

b. Merak unsurundan yararlanma

c. Şaşkınlık uyandıran ifadelerle yer verme

d. Mizah (güldürü) unsurundan yararlanma

13. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin farklı bakış açısı boyutu ile ilgili ne söylemek istersiniz?

a. Orijinal fikirler ortaya koyma

b. İraksak düşüncelere yer verme

c. Bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretme

14. Yaratıcı hikâye yazma becerisinin içerik boyutu ile ilgili ne söylemek istersiniz?

15. Tutarlı biçimde yazma

16. Olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurma

17. Serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazma

18. Etkili bir sonla bitirme

19. İlgi çekici başlık kullanma

20. Özgün karakterler yaratma

21. Etkili mekânlar yaratma

22. Yaratıcı hikâye yazma etkinliklerinin Orff Schulwerk yaklaşımı ile planlanmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız?

23. Eklemek istedikleriniz nelerdir?



Ek 10: Gözlem Formu**GÖZLEM FORMU**

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı hikâye yazma uygulamalarındaki sözel ve sözel olmayan durumlarını incelemek amacıyla araştırmacı tarafından gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem formu toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerde yer alan ifadeler kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Adı/Soyadı**Araştırmacı****Ebru
ÖZTÜRK**

Gözlem Yapan	Değerlendirme
Adı Soyadı	Gözlem Tarihi & Saati Gözlem Yapılan Sınıf
Öğrencinin; Adı Soyadı: _____ Sınıfı/Numarası: _____ Açıklama: Bu form, uygulama sürecinde öğrencilerin uygulama etkinliklerine katılım düzeylerini belirlemek ve yazma çalışmalarında sergiledikleri performansı tespit edebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrencinin seviyesine göre 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında bir seçenek işaretlenecektir.	

Gözlem Boyutları	Puanları				
	1	2	3	4	5
1. Hikâye anlatım etkinliklerine etkin bir biçimde katılır.					
2. Etkinlikler sırasında anlayamadığı noktaları eğiticiye sorar.					
3. Hikâyelerde yer alan olayları farklı açılardan yorumlar.					
4. Etkinlik sürecinde yöneltilen sorulara özgün cevaplar verir.					
5. Yorumlarında hayal gücünü etkin bir biçimde kullanır.					
6. Etkinlik sürecinde yöneltilen sorulara günlük yaşamın dışından örnekler verir.					
7. Etkinlik sürecinde yöneltilen sorulara fantastik (sıra dışı) yanıtlar verir.					
8. Duygu ve düşüncelerini kendisini baskı altında hissetmeden, özgür bir biçimde ifade eder.					
9. Etkinlik sürecinde yöneltilen sorulara verdiği cevaplarda mizahî unsurlar kullanır.					
10. Hikâyelerde yer alan olaylar arasında etkili bağlantılar kurar.					
11. Hikâye etkinliklerinde yer alan sorulara verdiği cevaplarda birbirinden uzak düşünceleri aynı anda ifade eder.					
12. Etkinlik sürecinde yöneltilen sorulara tutarlı cevaplar verir.					

Diğer Notlar

1.

2.

Olağan Durumlar**Olağandışı Durumlar**

Ek 11: Araştırmada Kullanılan Araştırmacı Günlüğü Örneği

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Bu formda araştırmacının uygulama sürecinde gözlemlediği ve önemli olduğunu düşündüğü noktalarla ilgili notlar yer almaktadır.

Tarih:

Konu:

Araştırmanın Orff Schulwerk yaklaşımı ile tasarlanan hikâye anlatımları uygulama sürecinde öğrencilerin durumları ile ilgili gözlemleri ve notları şu şekildedir:

✓

✓

✓

✓

✓

Ek 12: Etkinlik Planları

ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMI İLE YARATICI HİKÂYE YAZMA EĞİTİMİ

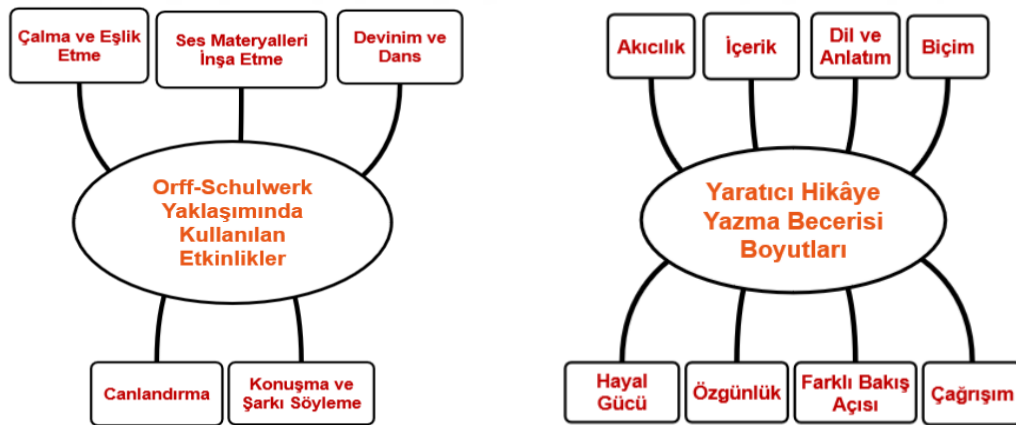
DERS PLANLARI VE ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTAPÇIĞI

ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMI İLE YARATICI HİKÂYE YAZMA EĞİTİMİ

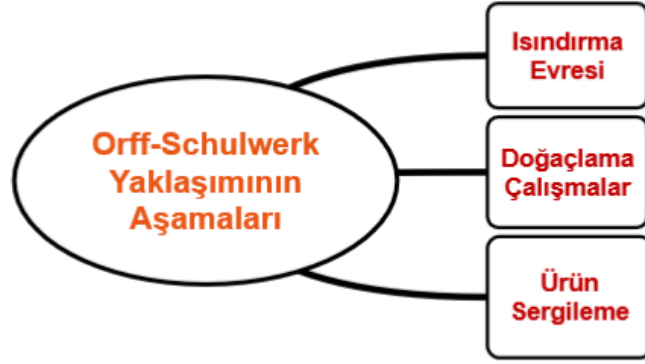
Orff-Schulwerk yaklaşımının temeli elementer müziğe dayanmaktadır. Bu müzik türünde birden fazla duyu alanı kullanıldığında daha fazla kişinin öğrenme yaşantısına hitap eder. Bu nedenle çok yönlü bir yaklaşımdır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada ilk adım ısınma evresidir. Birden fazla duyuşsal ve devinimsel etkinliği barındıran bu çalışmada öncelikle öğrencilerle tanışmak ve onları süreç hakkında bilgilendirerek kafalarındaki soru işaretlerini gidermek oldukça önemlidir. Çalışmalar planlara ayrılan sürelerin ve yüzeysel biçimde çalışmalarda nelerin uygulanacağını öğrencilere objektif biçimde aktarılmasıyla anlamlı hale gelecektir.

Müzik, ritim, dans ve drama çalışmalarının yaratıcılık becerilerini geliştirdiği bilinen bir gerçektir. Bu çalışmada bir müzik yaklaşımı olan orff-schulwerk aracılığıyla yaratıcı hikâye yazmanın boyutları geliştirilmeye çalışılacaktır. Orff-schulwerk yaklaşımında kullanılan etkinlikler ve yaratıcı yazmanın boyutları aşağıda yer almaktadır.



Orff-Schulwerk yaklaşımı ile tasarlanan çalışmalar üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar görselde yer almaktadır.



Uygulama tek saat değil, her hafta dörder saat olacak şekilde planlanmıştır. Uygulamanın son iki haftası bağımsız serbest üretim şeklinde planlanmıştır. Her aşamada yer alan etkinlikler, belirlenen hikâyenin niteliğine göre kurgulanmıştır. Eğitici belirlenen etkinlikler üzerinde sınıf ortamının durumuna göre ekleme veya çıkarma yapabilir. Hikâye metni üzerinde olay akışının varlığından dolayı etkinlikler arasında öncelik-sonralık ilişkisi mevcuttur. Bunun haricinde hikâye metnlerinin sırasında değişiklik yapılabilir. Hikâye metnlerinde konu veya tema bakımından sıralılık ilişkisi söz konusu değildir. Ayrıca bu etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır. Farklı sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler için yapılan uygulamalarda seviyeye uygun hikâye metnleri üzerinden benzer etkinlikler tasarlanabilir veya mevcut hikâye ve etkinlik planları üzerinde ekleme, çıkarma, düzeltme, yeniden oluşturma yoluyla yeni planlar oluşturulabilir.

Öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerisini geliştirmeye yönelik tasarlanan bu etkinliklerin toplam 12 hafta sürmesi öngörülmektedir. Bu sürecin ilk iki haftası örnek hikâye metnleri üzerinden öğrencilere yaratıcı hikâye yazmanın boyutlarını kavratmaktır. Hemen ardından 8 haftalık süreç Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerilerini geliştirme aşamasıdır. Son iki hafta da öğrencilerin serbest üretim aşamasını kapsamaktadır. Uygulama öncesi öğrencilerden farklı zamanlarda iki hikâye metni yazmaları istenmektedir. Öğrencilerden her iki uygulamada bir hikâye yazmaları istenmiştir. Orff-Schulwerk etkinlikleri kapsamında öğrencilerin 4 hikâye metni yazmaları beklenmektedir. Son olarak serbest üretim aşamasında da iki haftada

toplam iki hikâye metni yazmaları istenmektedir. Böylelikle öğrencilerin hikâye metinlerindeki değişiklikler rahatlıkla tespit edilmiştir.

Etkinliğe ait öğretim takvimi aşağıda yer almaktadır:



**ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMI İLE YARATICI HİKÂYE YAZMA
UYGULAMA PLANI**

ISINDIRMA TURU

(Örnek Hikâye Metinleri Üzerinden Boyut ve Maddelerin Tanıtımı)

SÜREÇ	ISINDIRMA TURUNDA UYGULANACAK ETKİNLİKLER	YARATICI HİKÂYE YAZMA BECERİSİNİN BOYUTLARI VE MADDELERİ	UYGULAYICIYA NOTLAR
1.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Tanışma, ön bilgileri kontrol etme ve süreç hakkında bilgilendirme 2. Aşama: Örnek hikâye metinleri üzerinden boyutları ve alt boyutları tespit etme	(Seçilen Hikâyede Yer Alan Boyutlar ve Maddeler) ➤ Hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verme ➤ Kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyma ➤ Merak unsurundan yararlanma ➤ Şaşkınlık uyandıran ifadeler yer verme ➤ Orijinal fikirler ortaya koyma ➤ İraksak düşüncelere yer verme ➤ Mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif	➤ Öğrencilerin yaratıcılık, yaratıcı hikâye, yaratıcı yazma kavramlarına ilişkin ön bilgileri belirlenir ve belirlenen ön bilgiler harekete geçirilir. ➤ Öğrencilere yaratıcılık becerisinin günlük hayattaki işlerliğine yönelik bilgiler sunulur. ➤ Yaratıcı hikâye yazma

		çözümler üretme ➤ Olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurma ➤ Serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazma ➤ Etkili bir sonla bitirme ➤ Özgün karakterler yaratma ➤ Sade ve samimi bir üslup kullanma ➤ Mecazî söylemlere yer verme ➤ Kalıplaşmış sözlerden yararlanma ➤ Benzetmelerden yararlanma ➤ Dili etkili bir biçimde kullanma ➤ Noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanma ➤ Yazım kurallarına uygun yazma	becerisinin boyutları ve alt boyutları ile ilgili öğrencilere bilgiler sunulur. ➤ Örnek hikâye metinleri üzerinden yaratıcı hikâye yazma becerisinin boyutları incelenir.

2.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Ön bilgileri kontrol etme, önceki etkinlik sürecini anımsama 2. Aşama: Örnek hikâye metinleri üzerinden boyutları ve alt boyutları tespit etme	(Seçilen Hikâyede Yer Alan Boyutlar ve Maddeler) ➤ Hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verme ➤ Kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyma ➤ Merak unsurundan yararlanma ➤ Şaşkınlık uyandıran ifadeler yer verme ➤ Orijinal fikirler ortaya koyma ➤ Iraksak düşüncelere yer verme ➤ Mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretme ➤ Olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurma ➤ Serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazma ➤ Etkili bir sonla bitirme ➤ Özgün karakterler yaratma ➤ Sade ve samimi bir üslup kullanma	➤ Bir önceki etkinlikte üzerinde durulan kavramlar özetlenir. ➤ Öğrencilere önceki etkinlikte yapılanlara eklemek istedikleri bir unsurun olup olmadığı sorulur. ➤ Eklemek istedikleri unsurlar varsa eklenerek yeni hikâye metnine geçiş yapılır. ➤ Öğrencilere örnek hikâye metinleri üzerinden yaratıcı hikâye yazmanın boyutları ve alt boyutları gösterilir.

		➤ Mecazî söylemlere yer verme ➤ Kalıplaşmış sözlerden yararlanma ➤ Benzetmelerden yararlanma ➤ Dili etkili bir biçimde kullanma ➤ Noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanma ➤ Yazım kurallarına uygun yazma	

ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMI İLE UYGULAMA AŞAMASI (Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile Tasarlanan Hikâyelerin Öğrencilerle Birlikte Uygulanması)				
SÜREÇ	ORFF-SCHULWERK YAKLAŞIMI İLE UYGULAMA ADIMLARI	UYGULAMA SÜRECİNDE YARARLANILAN ORFF ETKİNLİKLERİ	UYGULAYICI YA NOTLAR	
3.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerind e kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve beden en etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte	Uygulama (2 Ders Saati)	Süreçte Yer Alan Etkinlikler ➤ Beden perküsyonu ➤ Soru-cevap ➤ Canlandırma ➤ Müzikle uygulama ➤ Ritim tutma	➤ Sınıf ortamını uygun hale getirilir. ➤ Öğrenciler in ön bilgileri harekete geçirilir. ➤ Öğrenciler in sürece aktif katılımı sağlanır. ➤ Öğrenciler in birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlanır.

	uygulama			➤ Anlatıma uygun ek materyallerden yararlanılır.
4.HAFTA (4 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerinde kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve bedenlen etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama	Uygulama (2 Ders Saati)	Süreçte Yer Alan Etkinlikler ➤ Beden perküsyonu ➤ Soru-cevap ➤ Canlandırma ➤ Müzikle uygulama ➤ Ritim tutma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlama ➤ Öğrencilerin birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyallerden yararlanma

		Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	
5.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerind e kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve beden en etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama	Uygulama (2 Ders Saati)	Süreçte Yer Alan Etkinlikler ➤ Beden perküsyonu ➤ Müzikle uygulama ➤ Ritim tutma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrenciler in sürece aktif katılımını sağlama ➤ Öğrenciler in birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyalle rden

				yararlanma
6.HAFTA (4 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerind e kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve beden en etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama	Uygulama (2 Ders Saati)	Süreçte Yer Alan Etkinlikler ➤ Beden perküsyonu ➤ Soru-cevap ➤ Canlandırma ➤ Müzikle uygulama ➤ Ritim tutma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrenciler in sürece aktif katılımını sağlama ➤ Öğrenciler in birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyalle rden yararlanma
		Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	

7.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerind e kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve bedenlen etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama	Uygulama (2 Ders Saati)	Süreçte Yer Alan Etkinlikler ➤ Beden perküsyonu ➤ Soru-cevap ➤ Canlandırma ➤ Müzikle uygulama ➤ Ritim tutma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrenciler in sürece aktif katılımını sağlama ➤ Öğrenciler in birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyalle rden yararlanma
8.HAFTA (4 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerind e kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama	Uygulama (2 Ders Saati)		➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrenciler in sürece aktif

	2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve bedenen etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama			katılımını sağlama ➤ Öğrencilerin birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyallerden yararlanma
		Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	
9.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerinde kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama	Uygulama (2 Ders Saati)		➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrencilerin sürece aktif

	2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve bedenen etkinliklere uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama			katılımını sağlama ➤ Öğrencilerin birden fazla duyu ile sürece dâhil olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyallerden yararlanma
10.HAFTA (4 Ders Saati)	1. Aşama: Orff etkinliklerinin de kullanılacak araç-gereçlerin kontrolünü sağlama 2. Aşama: Öğrencileri zihnen ve bedenen etkinliklere	Uygulama (2 Ders Saati)		➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlama ➤ Öğrencilerin birden fazla duyu ile sürece dâhil

	uygun hâle getirme 3. Aşama: Orff- Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinlikleri, öğrencilerle birlikte uygulama			olmalarını sağlama ➤ Sınıf ortamını uygun hale getirme ➤ Anlatıma uygun ek materyalle rden yararlanma
		Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	

SERBEST ÜRETİM AŞAMASI				
(Öğrencilerin Serbest Biçimde Hikâye Metinleri Oluşturması)				
SÜREÇ	UYGULAMA ADIMLARI	UYGULAMA SÜRECİNDE YARARLANILAN ETKİNLİKLER		UYGULAYICIYA NOTLAR
11.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Serbest hikâye metni oluşturma	Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrencilerin serbest bir biçimde hikâye yazmalarını sağlama
12.HAFTA (2 Ders Saati)	1. Aşama: Serbest hikâye metni oluşturma	Hikâye Yazma (2 Ders Saati)	Boş bir sayfa üzerinde öğrencilere hikâye yazdırma	➤ Ön bilgileri harekete geçirme ➤ Öğrencilerin serbest bir biçimde hikâye yazmalarını sağlama

ETKİNLİK PLANLARI

DERS PLANI -1-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	4 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.2.4., B.3.1., B.3.2., B.3.3., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.4.6., B.5.3., B.5.6., B.5.7., B.5.8., B.5.9., B.6.2, B.6.3.
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Beyin fırtınası, sunuş yolu ile öğrenme, sesli okuma tekniği
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, etkileşimli tahta, projeksiyon
TEMA	Erdemler
KONU	Reşat Nuri Güntekin - Gamsızın Ölümü
AMAÇ	
1. Öğrencilerin yaratıcılık becerisine ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmek 2. Öğrencilerin örnek hikâye metinleri üzerinden yaratıcılığın boyutlarını kavramalarını sağlamak 3. Yazma öncesi hazırlık evresini tamamlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREC



* Orff-Schulwerk yakalaşımı ile yaratıcı hikâye yazma becerisinin ilk aşaması, öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek ve harekete geçirmektir. Bu amaçla ilk olarak öğrencilere **“Yaratıcılık Nedir?”** sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan cevaplar tahtaya yazılarak beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerin konuya ilişkin çok sayıda ve çeşitli düşünce üretmeleri sağlanır.

* Üretilen düşüncelerden yola çıkarak öğrencilere **“Yaratıcılık Becerisi Günlük Hayatta Ne İşe Yarar?”** sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan dönütler tahtaya yazılır. Öğrencilerin yaratıcılık becerisine ilişkin ortaya koyduğu kavramlarla aralarında bağ kurulur. Böylece öğrencilerin yaratıcı hikâye yazma becerisine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri artırılır.

* Hikâye kavramının özellikleri kısaca hatırlatılarak öğrencilere **“Yaratıcı Hikâye Nedir?”** sorusu sorulur. Öğrencilerin bu soruya verdiklerin cevaplardan yola çıkarak yaratıcı bir hikâyenin sahip olması gereken nitelikler belirlenmeye çalışılır.

* Belirlenen niteliklerden yola çıkılarak öğrencilere yaratıcı hikâyenin boyutları ve alt boyutları tanıtılır.

*Son olarak öğrencilere **“Şimdi, üzerinde durduğumuz tüm bu noktaları ve yaratıcı hikâyenin boyutları ile alt boyutlarını örnek bir hikâye**

metni üzerinden gözlemlemeye çalışalım.” yönergesi verilir.

*Etkileşimli tahta aracılığıyla aşağıda yer alan hikâye metni tahtaya yansıtılır ve bu hikâyede yer alan yaratıcı hikâye yazma boyutları ile alt boyutları öğrencilere tek tek gösterilir.



Reşat Nuri Güntekin - Gamsızın Ölümü

O sabah ana mektebinin bahçesinde olağanüstü bir telaş ve canlılık vardı. Talebe bayramı günüydü. İlk ve orta mektepler, kabile kabile marşlar söyleyerek sokaklardan geçiyor, şehrin uzak mesirelerine dağılıyorlardı.

En ihtiyar talebesi altı yaşında olan bu ana mektebinin o kadar uzaklara götürülmesine imkân yoktu. Onlar, bayramlarını –kendi minimini ve paytak adımlarıyla- yirmi dakika çeken bir dere kenarında yapacaklardı.

Hazırlık, dehşetti. Bahçe, renk renk elbiselerle canlı bir çiçek tarlasına dönmüştü. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Çocukların elbiselerini çiçek tarlalarına benzetmiştir.)** Erkek çocuklar, yeni potinlerini siliyorlar, kızlar birbirlerinin saçlarını düzeltiyorlar, çözülmüş kuşaklarını bağlıyorlar, düğmelerini ilikliyorlardı. Altı yaşında bir kız, taş merdivenin basamağına oturmuş, dört yaşında bir öksüz, arkadaşının sökükle gömleğini dikmeye çalışıyordu. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadelerle yer verir.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmıştır.)**

Nihayet hazırlık bitti, kabile yola düzeldi. Bir elleriyle, taburda arkadaşlarının ellerini tutuyorlar, ötekiyle –renkli paketler, minimini sepetler içinde- yiyecekleri, oyuncaklarını taşıyorlardı.

Sokaklarda fazla gürültü, intizamsızlık olmasın diye öğretmenler,

çocuklara marş söyletmeye başlamışlardı. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Öğretmenler, öğrencilerin gürültü yapmasını önlemek amacıyla onlara marş söyletmektedir.)** Büyükler, göğüslerinin bütün kuvveti, kalplerinin bütün sevinciyle bağırıyorlar, küçükler, yürümekte olduğu gibi, şarkı söylemekte de geri kalıyorlar, eğlenceli bir karışıklık oluyordu. Tabur, sokaklardan geçerken pencereler açılıyor, kadın başları sarkıyor, dükkânlardan satıcılar çıkıyordu. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verir.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmıştır.)**



Bu ana mektebinin bütün gezintilerde olduğu gibi, alay başını yine “Gamsız” çekiyordu. Gamsız, sarı tüylü ihtiyar bir mahalle köpeğiydi. İnsan gibi anlayışlı, fakat insandan daha vefakâr bir mahlûktu. **(“B.4.6. Hikâyelerinde özgün karakterler yaratır. B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Köpeğin anlayışlı olma özelliğini insana benzetmiş, vefakâr olma özelliği ile de insanla karşılaştırmış, ayrıca köpeğin özellikleri üzerinden özgün bir karakter oluşturmuştur.)**

Galiba serseri ve kalender meşrebi için ona mahallede “Gamsız” demişlerdi. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Köpeğin adının neden “Gamsız” olduğu ile ilgili tahminde bulunmaktadır.)** Fakat hakikatte o, köpeklerin en gamlısı idi, birkaç sene evvel büyük bir mateme uğramıştı. Dört yavrusunun birden zehirlendiğini, gözünün önünde kıvrana kıvrana öldüğünü görmüştü. Onları götüren süprüntü arabasının arkasından uzak mahallelere gitmiş, bir hafta geri dönmemişti. **(“B.3.2. Hikâyelerinde iraksak düşüncelere yer verir.” Birbirine uzak iki farklı düşünceye aynı anda yer vermiştir.)**

Onun bir yerde kazaya uğradığını zannedenler olmuştu. Fakat kalender ve mütevekkil görünüşüne rağmen o, çok gözü açık bir köpekti. Cinsinin düşmanlarını iyi tanır, hatta bazen onlara inanıyor, zehirli ekmeklerini yiyor, tuzaklarına düşüyor görünerek alay bile ederdi. **(“B.3.2. Hikâyelerinde ıraksak düşüncelere yer verir.” Burada ıraksak düşüncelere yer vermiş, köpeği görünüşünün aksine insan gibi gözü açık olarak betimlemiş ve yaptığı eylemleri bilinçli yaptığını ifade etmiştir. Aslında böyle bir durum söz konusu değildir.)** Binaenaleyh onun bir yerde ölüp kalmasına imkân yoktu. Nitekim bir hafta sonra tekrar mahalleye gelmişti. Yalnız biraz daha ihtiyar ve düşkün, uzun sarı tüyleri biraz daha çamurlu, bacakları biraz daha berelenmiş olarak... **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadelerle yer verir.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmıştır.)**

Bilmem yalan, bilmem doğru, mahalle kadınları onun için bir olay anlatırlardı. Gamsız, güya çocuklarının ölümünden sonra yaşamak istememiş... Belediye kulübelerinin karşısında durup boynunu bükmüş, yalvarır gibi kesik kesik uluyarak, çocuklarını öldüren yiyecekten istemiş... Hatta bir defasında zehirlenmiş, fakat ölmemiş... Çok ızdırıp çektikten, çok süründükten sonra tekrar ayağa kalkmış... **(“B.4.2. Hikâyelerinde olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurar.” Gamsız’ın belediye kulübesinin karşısına geçip ulumasını yavrularının ölümünden dolayı ölmek istemesine bağlamıştır.)**

Gamsız, çocuklarının ölümünden sonra mahalleye darılmış, ana mektebinin arkasındaki viraneye çekilmişti. **(“B.3.1. Hikâyelerinde orijinal fikirler ortaya koyar.” Yazar burada farklı bakış açısı geliştirerek Gamsız’ı insan gibi düşünmüş ve onun insana ait bir özellik olan darılma eylemini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.)** Sokakta hemen hiç dolaşmaz, yalnız zaman zaman mektebin bahçe duvarından içeri atlar, çocuklarla oynar, öğle vakti onların artıklarını yerdi.



Çocuklara büyüklerden fazla emniyet ettiği, onlardan esaslı bir zarar gelmeyeceğini bildiği için miydi, yoksa onların da –kendi ölmüş küçükleri gibi- masum ve müdafaasız mahlûklar olduğunu hissettiği için mi böyle yapıyordu?

(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Gamsız’ın çocuklara neden daha fazla güvendiğine yönelik tahminler ortaya koymuştur.)

Öğretmenler, bu altın sarısı gözlerinde mahzun bir vefa ile bakan, çocukların her nazına, her cevrine tahammül eden ihtiyar sokak köpeğini kovmamışlar, bilâkis gizli gizli himaye etmişlerdi. Hasılı, Gamsız, mektebin hademesi, kapıcısı nevinden bir emektar, küçüklerin en sevgili bir arkadaşı olmuştu. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Gamsız’ın gözlerini altına, kendisini de mektebin hademesi ve kapıcısına benzeterek benzetme sanatından yararlanmıştı.)**

Ana mektepleri, insan cemiyetlerinin küçültülmüş numûneleri gibidir. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Mektepleri insan topluluklarının küçültülmüş biçimine benzeterek benzetme sanatından yararlanmıştı.)** Orada da fakirlik, kılıksızlık, aileye ait bir leke... gibi sebeplerle sosyete haricinde bırakılan, yahut vakitsiz bir inziva meyliliyle evinden kaçan “yalnız”lar vardır. Gamsız bilhassa bu küçük “yalnız”larla arkadaşlık eder, bahçenin bir köşesinde onlarla ağır ağır dolaşırdı. Küçük kalplerinde söylenemeyecek dertler ve infialler taşıyanlar, onun çamurlu ayaklarını, elleri içine alarak konuşurlardı. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Gamsız’ın çocuklarla ilişkisinin boyutuna yönelik tahminler ortaya koymuştur.)**

Gamsız, haline göre hasta bakıcılığı bile etmiş, bir gün bahçede koşarken yere yuvarlanan bir miniminin berelenmiş dizini diliyle yalamıştı. **(“B.5.8.**

Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Gamsız’ı hasta bakıcıya benzetmiştir.)

Kafile, artık mahalleden çıkmış, yeşil tarlaların arasından geçen bir ince patikaya düşmüştü. Gamsız, en önde, mağrur ve mütevekkil tavrıyla yürüyordu. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Gamsız’ın tavrına ilişkin kendi duygu ve düşünce dünyasına göre tahminlerde bulunmuştur.)** Fakat nedense bugün onda bir neşesizlik, anlaşılmaz bir durgunluk vardı. **(“B.2.3. Hikâyelerinde merak unsurundan yararlanır.” Gamsız’ın durgunluğunun nedeni bilinmemektedir.)**

* * *

Nihayet, bayram yerine varıldı. Burası, gölgeler içinde serin bir ırmak kenarıydı. Suların içine yeşil söğütler sarkıyordu. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadelerle yer verir. B.4.7. Hikâyelerinde etkili mekânlar yaratır.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmış ve etkili bir mekân tasviri yapılmıştır.)**

Küçüklerin velvelesinden çayırdaki kuşlar ürküp kaçmıştı. Şimdi gün onlarındı. Koşuşa çığırsa etrafa dağılıyorlar, ağaçlara tırmanıp çimenlerde yuvarlanıyorlardı. Akşama daha dünya kadar zaman olduğunu hesap edemeyerek kuvvetlerini, neşelerini israf ediyorlar, hatta yiyeceklerini, yemişlerini yemeğe başlıyorlardı.

Gamsız da bir aralık canlandı, çocuklarla beraber oynamak istedi. Fakat birdenbire durdu, başını kaldırarak acı acı uludu. Sonra yavaş yavaş çekildi, iki büyük taşın arasında kıvrılıp yattı. Gamsız, hastaydı. Çocuklar derhal bunu fark ettiler. Yemek göturdüler. O, verilen yiyecekleri yemiyor, ara sıra titizleşiyor, yalnız bırakmaları için yalvarır gibi dişlerini çıkararak hafif hafif bağıırıyordu. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” “B.2.3. Hikâyelerinde merak unsurundan yararlanır.” Gamsız’ın bakışlarının ne anlama geldiğine yönelik tahminler ortaya koymuş ve ona ne olduğuna ilişkin okuyucunun merak duygusunu harekete**

geçirmeye çalışmıştır.)

Gamsız'ın ızdırabını ve bakışlarındaki perişanlığı öğretmenler de gördüler.

– Yaklaşmayın çocuklar... Hayvandır bu. Belki kudurmuştur, dediler.

Çocukların aldırmadıklarını görerek hademelerden birini nöbetçi bırakmaya mecbur oldular. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Çocukları köpekten uzaklaştırmayı başaramayan öğretmenler, çocukların başına bir hademe koymuştur.)**

* * *

Büyücek öğrencilerden biri altı yedi yaşlarında bir kız birden bire bir şey hatırlayarak bağırmaya başladı:

– Eyvah, Gamsız'ı zehirlediler... Bu sabah, bir şey almak için bakkala gitmiştim... Köşe başında, süprütülükte Gamsız'ı gördüm... Öteki köpeklerle beraber bir şey yiyordu... Mutlaka zehirli ekmek yedi. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Çocukların ağzından Gamsız'ın hasta olmasının nedenine yönelik tahminler ortaya koymuştur.)**

Öğretmenler, ihtiyar köpekten böyle bir ihtiyatsızlık beklemiyorlardı. Fakat çocuğun dediği doğrudu. Gamsız, bütün zehirlenen köpeklerde görülen ihtilâçlarla kıvranmaya, çırpınmaya başlamıştı. Çocukların neşesi birdenbire sönmüş, çayıra bir eski mezarlık sükûtu çökmüştü. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Sessizliği mezarlığa benzetmiştir.)** Bazıları sızıldanıp ağlıyorlardı. Yapılacak bir şey yoktu.

Mektebin pek sevgilisi de olsa, bir köpek yüzünden bir bayramın küçüklerle zehir olmasına müsaade edilemezdi. Öğretmenlerden biri:

– Çocuklar, korkmayın... Siz bilmezsiniz... Gamsız, bir kere daha zehirlendi de kurtuldu... Ona bir şey olmaz... Haydi, oyununuza! diye bağırdı. Küçükleri, yarı zorla dağıtmaya başladılar. Bazıları ağlamaya devam ediyor, bazıları hocanın sözleriyle kendilerini teselli ederek: “Gamsız, gayretlidir... Bir

şey olmaz!” diyorlardı. Hatta küçük ellerini açarak onun için dua edenler bile vardı. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Öğretmenlerin çocuklar etkilenmesin diye söylediği sözler ve öğrencilerin teselli biçimleri olaya farklı açılardan bakıldığının göstergesidir.)**

Öğretmenler, nihayet başka bir çare düşündüler. Bayram yerini iki üç dakika uzakta bir başka ağaçlıya nakletmek... Battaniyeler, paketler toplandı ve kabile, Gamsız’ı yalnız bırakarak hareket etti. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Yazar burada öğretmenlerin dilinden bayram yerini başka bir yere taşıma fikrini belirterek bir soruna yönelik alternatif çözüm önerileri sunmuştur.**

* * *

Çocukların arasında derhal gizli bir teşkilat yapılmıştı. Üç beş dakikada bir talebeden ikisi kayboluyor, gizlice Gamsız’ı görmeye giderek ondan haber getiriyordu. Havadis, derhal küçükler arasında yayılıyor, en miniminileri bile bunu öğretmenlerden saklıyordu. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Öğrencilerin Gamsız’ı görmek için buldukları yöntem bunun göstergesidir.)**

Bir saat sonra yine acı bir haber geldi. Gamsız, ölmek üzere idi. Saklandığı taş kovuğundan çıkmış, mütemadiyen çırpınıyordu. Ağzı, gözü, ayakları kan içindeydi. Artık ne emir, ne tehdit, çocukları zapt edemedi. Hep birden ağlaşıp bağrışarak koşmaya başladılar. Öğretmenler, ikisini, üçünü zorla yakalasa, sekizi, onu kurtulup kaçırıyordu. Mamafih, artık köpeğe yaklaşmadılar. Gamsız’ın çırpınması korkunç bir şeydi. Kâh yerde debeleniyor, ayaklarıyla toprakları kazıyor, kâh kanlı ağzını gökyüzüne kaldırarak, tehdit eder gibi, uğursuz bir sesle uluyordu. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Gamsız’ın halini tehdit etmeye benzetmiştir.)** Nihayet son bir gayretle toparlandı. İçindeki ateşi teskin için ırmağa doğru koşmaya başladı. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Koşma nedeninin kendini teskin için olduğunu ileri sürmüştür.)**

* * *

Irmak kenarındaki ince tahta köprüünün yanında, beş yaşında iki minimini kız vardı. Bunlar, köpeğin tozu dumana katarak geldiğini görünce korktular. Tahta köprüden karşıya geçmek istediler. Fakat birisi telaş ile ırmağa düştü. Çırpınmaya başladı.

Gamsız, bu kazayı görünce birdenbire durdu. Yolunu değiştirdi. Tahta köprüye koştu. Çocuğun arkasından suya atıldı. Onu ağızıyla eteğinden yakaladı. Öğretmenler yetişinceye kadar onu suyun yüzünde tuttu. **(“B.4.2. Hikâyelerinde olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurar.” Çocuklar köpeğin geldiğini görünce ondan korkup köprüden düşmüşlerdir.)**

Sonra, artık takati kesilmiş gibi kendini bıraktı. Bir iki kere daldı, etrafındaki suları köpürttü ve öldü. Kaskatı kesilmiş vücudu, suyun hafif akıntısına uyarak yavaş yavaş uzaklaştı. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verir. B.2.4. Hikâyelerinde şaşkınlık uyandıran ifadeler yer verir. B.4.4. Hikâyelerini etkili bir sonla bitirir.” Yazar hikâyesini beklenmedik bir sonla bitirerek okuyucuyu şaşırtmış ve hayal gücünü etkin bir biçimde ortaya koymuştur.)**



(“B.4.3. Hikâyelerini serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazar. B.5.9. Hikâyelerinde dili etkili bir biçimde kullanır. B.5.3. Hikâyelerinde sade ve samimi bir üslup kullanır. B.5.7. Hikâyelerinde kalıplaşmış sözlerden yararlanır.” Yazar dili etkili bir biçimde kullanarak sade ve samimi bir üslup kullanmış, serim-düğüm-çözüm bölümlerine bağlı kalmıştır. Hikâyede yer yer anlamada güçlük çekilen kelimeler vardır ancak hikâyenin yazıldığı dönem göz önüne alındığında bu durum göz ardı

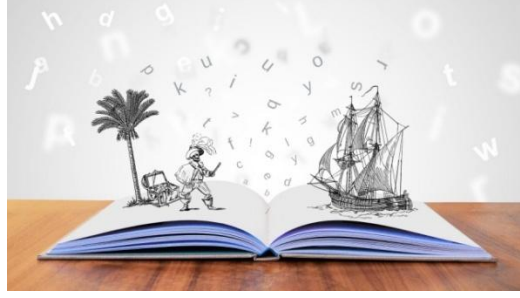
edilebilir. Ayrıca yazar hikâyesinde deyimlerden yararlanmıştır. Metinde yer alan deyimler şunlardır:

1. Yirmi dakika çekmek
2. Yola düzölmek
3. Alay başını çekmek
4. Kalender meşrep olmak
5. Mateme uğramak
6. Gözü açık olmak
7. Alay etmek
8. Boyun bükmek
9. Izdırap çekmek
10. Haber getirmek
11. Tozu dumana katmak
12. Yolunu değıştirmek
13. Suyu atılmak
14. Takati kesilmek

(“B.5.6. Hikâyelerinde mecazî söylemlere yer verir.” Yazarın metinde kullandığı mecazî söylemler şunlardır:

1. Hazırlık dehşetti
2. Kalplerinin bütün sevinciyle bağırarak
3. Mahalleye darılma

(“B.6.2. Hikâyelerinde noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanır. B.6.3. Hikâyelerini yazım kurallarına uygun yazar.” Yazar, metnin tamamında yazım kurallarına uygun olarak yazmış ve noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanmıştır.)



**UYGULAMA
SÜRECİNE
İLİŞKİN
AÇIKLAMALAR**

1. Öğrencilerin yaratıcı yazmaya ilişkin farkındalık oluşturmaları sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerin yaratıcı yazma üzerinde yanlış bilgileri düzeltilmelidir.
3. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
4. Yaratıcılık becerilerine ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması ve örnek hikâye metni üzerinden boyutların tanıtılması için uygun görülen süre 2 ders saati; öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -2-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.2.4., B.2.5., B.3.1., B.3.2., B.3.3., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.5.2., B.5.3., B.5.6., B.5.7., B.5.8., B.5.9., B.6.2., B.6.3.
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Sunuş yolu ile öğrenme, sesli okuma tekniği
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, akıllı tahta, projeksiyon, etkinlik kağıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Sait Faik Abasıyanık – Hişt Hişt!..
AMAÇ	
1. Öğrencilerin ilk hafta yapılan çalışmaları hatırlamasına yardımcı olmak 2. Öğrencilerin örnek hikâye metinleri üzerinden yaratıcılığın boyutlarını kavramalarını sağlamak 3. Yazma öncesi hazırlık evresini tamamlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yaratıcı hikâye yazma becerisinin ikinci aşaması, öğrencilerin bir önceki etkinlikte yapılanları hatırlamalarını sağlayarak ön bilgilerini harekete geçirmektir. Bu amaçla öğrencilere **“Yaratıcılık Becerisinin İlişkili Olduğu Kavramlar Nelerdir?”** sorusu yöneltilerek hatırlama düzeyleri tespit edilir.

* Hatırlama düzeyleri belirlendikten sonra öğrencilere **“Yaratıcılık Becerisi Günlük Hayatta Hangi Alanlarda Kullanılır?”** sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan dönütler üzerinden var olan yanlış bilgiler düzeltilir, eksik bilgiler tamamlanır.

* Eksik ve yanlış bilgilenmeler giderildikten sonra öğrencilere **“Yaratıcı Hikâyede Bulunması Gereken Nitelikler Nelerdir?”** sorusu yöneltilir. Öğrencilerin bu soruya verdiklerin cevaplardan yola çıkarak yaratıcı bir hikâyenin sahip olması gereken nitelikler hatırlatılır.

* Hatırlatılan niteliklerden yola çıkılarak öğrencilere yaratıcı hikâyenin boyutları ve alt boyutlarının neler olduğu bir kez daha ifade edilir.

*Son olarak öğrencilere **“Şimdi, daha önce örnek metin üzerinden incelediğimiz yaratıcı hikâyenin boyutları ile alt boyutlarını başka bir hikâye metni üzerinden gözlemlemeye çalışalım.”** yönergesi verilir.

*Etkileşimli tahta aracılığıyla aşağıda yer alan hikâye metni tahtaya yansıtılır

ve bu hikâyede yer alan yaratıcı hikâye yazma boyutları ile alt boyutları öğrencilere tek tek gösterilir.



Sait Faik Abasıyanık – Hişt Hişt!..

Otların yeşil olması, denizin mavi olması, gökyüzünün bulutsuz olması, pekâlâ bir meseledir. Kim demiş mesele değildir, diye? Budalalık! Ya yağmur yağsaydı... Ya otların yeşili mor, ya denizin mavisi kırmızı olsaydı... **(“B.3.1. Hikâyelerinde orijinal fikirler ortaya koyar.” Yazar burada bir durumu farklı bakış açılarıyla ele almıştır.)** Olsaydı o zaman mesele olurdu, işte. Çikolata renginde bir yaprak, çağla bademi renkli bir keçi gördüm. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Yaprakların rengini çikolataya, kecinin rengini de çağla bademine benzetmiştir.)** Birisi arkamdan:

— Hişt, dedi.



Dönüp baktım. Yolun kenarındaki daha boyunu posunu almamış taze deve dikenleriyle karabaşlar, erik lezzetinde bana baktılar. Dişlerim kamaştı. Yolda kimsecikler yoktu. Bir evin damını, uzakta uçan bir iki kuşu, yaprakların arasından denizi gördüm. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadelerle yer verir.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmıştır.)** Yoluma devam ederken:

— Hişt hişt, dedi.

Dönüp bakmak istedim. Belki de çok istediğim için dönüp bakamadım. Olabilir. Gökten bir kuş, hişt hişt ederek geçmiştir. Arkamdan yılan, tosbağa, bir kirpi geçmiştir. Bir böcek vardır belki, «hişt hişt» diyen. **(“B.3.2. Hikâyelerinde ıraksak düşüncelere yer verir.” Yılan, tosbağa, kirpi veya böceğin konuşma ihtimali olmamasına rağmen konuşabileceğini vurgulamıştır.)**

— Hişt, dedi yine.

Bu sefer belki de isteksizlikten dönüp baktım, çalıların arasına birisi saklanıyormuş gibi geldi bana. **(“B.2.3. Hikâyelerinde merak unsurundan yararlanır.” Yazar burada seslenenin kim olduğuna yönelik tahminler yürüterek merak uyandırmaya çalışmıştır.)**

Yolun kenarına oturdum. Az ötemde bir eşek otluyor. Onun da rengi çağla bademi; ağzı, dişleri, kulakları, boynu ne güzel. Otluyor. Otları âdeta çatırdata çatırdata yiyor. Belki de bu çıtırtılı, çatırtılı sesi «hişt hişt» diye duymuşumdur? **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Eşegin ağzından çıkan sesleri farklı yorumlamasına yönelik tahminler ortaya koymuştur.)**



Eşegin ot koparışının sesinden apayrı bir ses:

— Hişt hişt hişt, dedi.

Hani bazı, kulağınızın dibinde çok tanıdığınız bir ses, isminizi çağırır. Olur değil mi? Pek enderdir. Belki de kendi kafanızın içinden sizin sevdiğiniz, hatırladığınız bir ses, ses olmadan sizi çağırmıştır. Olabilir. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Sesin**

nereden geldiğine yönelik tahminler yürütmüştür.)

Birdenbire güneşi, buluta benzemez garip ve sarı bir sis kapladı. Bir kirli el, çağla bademi eşeğin sırtından bir kumaş çekip aldı. Her zamanki kül rengi, yer yer havı dökülmüş eski mantosunu giydirdi eşeğe. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verir.” Gerçekte olamayan öğeler kullanarak hayal gücünü harekete geçirmeye çalışmıştır.)** Yola indim. İsteddiği kadar «hişt» desin, sahici sulu bir dost olsun. İsterse kimseler olmasın, kendi kendime kulağıma «hişt» diyen bir divane olayım ben, aldırmayacağım. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Ses nereden gelirse gelsin ilgilenmeyeceğini vurgulanmıştır.)**

Belki bir kuştur. Belki tosbağadır. Belki de kirpidir. Belki de yakın denizden seslenen bir balık, bir canavardır. Karabataktır. Mihalâki kuşudur. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Sesi çıkaranın kim olduğuna yönelik tahminler yürütmüştür.)**

İyisi mi ben kendim «hişt hişt» derim. O zaman tamamı tamamına pek «hişt hişt» seslenişine 'benzemeyen, benzemesin diye uğraştığım bir mırıldanmadır, tutturdum. **(“B.3.3. Hikâyelerinde mevcut bir problemi çözmeye yönelik alternatif çözümler üretir.” Sesi duymamak için kendine göre bir çözüm önerisi oluşturmuştur.)**

Birdenbire, önümde bir adamla bir kadın gördüm. Kalpazankaya yolunu sordular. Üstüdesiniz, dedim. Sanki yol hareket etti. Yürümediler. İki adımda benden uzaklaştılar. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadeler yer verir.” Yazar burada hayalî ve sıra dışı olaylara yer vererek okuyucunun dikkatini canlı tutmuştur.)** Koyunların arasına yüzükoyun uzanmış papazın oğlunu gördüm. Yüzünden aptal, çilli horoza benzer bir mahlûk kalktı. **(“B.5.8. Hikâyelerinde benzetmelerden yararlanır.” Çocuğu çilli horoza benzetmiştir.)** Ağzının salyasını sildi. Kuzuyu bacaklarından tuttu. Kuzu ile yere yıkıldı. Kuzuyu burnundan öptü. Papazın oğlu çirkin, aptal bir yüzle baktı. Şimdi bir çiçek tarlasındaydım. **(“B.3.2. Hikâyelerinde iraksak düşüncelere yer verir.” Birbirine uzak iki farklı düşünceye aynı anda yer vermiştir.)**

Bana «hişt hişt» diyen mutlak bir kuştur. Vardır böyle kuşlar. «Cık cık»

demezler de, «hişt hişt» derler. Kuştı, kuş. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır”. Sesi çıkaranın kuş olduğuna kanaat getirerek kendini rahatlatmaya çalışmıştır.)**



Bir adam yer belliyordu. Belin demirine basıyor, kırmızıya çalan bir toprak altını, üste aktarıyordu. **(“B.1.1. Hikâyelerinde hayal gücünü harekete geçiren ifadelere yer verir.” Bu ifadelerde hayal gücü harekete geçirilerek mevcut durum okuyucunun zihninde canlandırılmaya çalışılmıştır.)**

— Merhaba hemşerim, dedi.

— Ooo! Merhaba, dedim.

Tekrar işine daldı. «Hişt hişt» dedim. Aldırmadı. Bir daha «hişt» dedim. Yine aldırmadı. Hızlı hızlı «hişt hişt hişt!» **(“B.2.5. Hikâyelerinde mizah (güldürü) unsurlarından yararlanır.” Adamin nasıl tepki vereceğini merak ederek bazı sesler çıkarmış ve komik bir duruma düşmüştür.)**

— Buyur beğim, dedi.

— Bir şey söylemedim, dedim.

Küçük parmağını kulağına soktu. Kaşdı. Çıkarıp parmağına baktı. Belin sapına siler gibi yaptı.

— Hişt, hişt, dedim.

Yüzünü göğe kaldırdı. Kuşlara baktı. Denize baktı. Dönüp şüphe ile bana baktı.

— Bu sene enginarlar nasıl, dedim.

— İyi değil, dedi.

— Baklayı ne zaman keseceksin?

— Daha ister, dedi.

Nefes alır gibi «hişt» dedim.

Yine şüphe ile denize, şüphe ile göğe, şüphe ile bana baktı.

— Kuşlar olmalı, dedim. **(“B.4.2. Hikâyelerinde olaylar arasında etkileyici bağlantılar kurar.” Ses çıkaranın kuşlar olduğunu belirterek kendi düşünceleri ile adamın düşünceleri arasında bağ kurmaya çalışmıştır.)**

— Benim de kulağıma bir hışırtı gelir amma, dedi. Ne taraftan gelir? Zati bu sırada şu kulağım ağırlaştı.

— Bir yıkatmak, dedim. Benim de geçenlerde ağırlaşmıştı...

— Yıkattın mı?

— Yıkamadım, hacet kalmadı, doktora gittim. Alıverdi; pislikmiş.

— Çocuklar nasıl, diye sordum.

— İyiler, dedi. Dokuzdu sekiz kaldı. Biliyorsun dokuzuncunun macerasını ya...

— Sus, sus, dedim. Yüreklar acısı. Haydi, Allaha ısmarladık!

— Haydi, güle güle. **(“B.5.2. Hikâyelerinde duygu ve düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde aktarır.” Konuşmaları diyalog şeklinde aktararak anlatıma akıcılık katmıştır.)**

Biraz uzaklaşınca:

— Hişt hişt.

Bu sefer yakaladım. Bahçivandı. Oydu oydu. **(“B.2.1. Hikâyelerinde kendi duygu ve düşünce dünyasını ortaya koyan ifadeler kullanır.” Yazar yine sesin**

kaynağına yönelik tahminlerde bulunmuştur.)

— Hadi, hadi, yakaladım bu sefer seni, dedim.

— Yok vallahi, dedi. Vallahi daha kesmedim bakla, senden ne diye saklayayım, parasıyla değil mi? **(“B.2.4. Hikâyelerinde şaşkınlık uyandıran ifadeler yer verir. B.3.2. Hikâyelerinde ıraksak düşüncelere yer verir.” Birbirine uzak iki farklı düşünceye aynı anda yer vermiştir.” Bahçıvanın şaşkınlığını ortaya koyarak okuyucunun merakını artırmıştır.)**

— Sen değil misin «hişt hişt» diyen?

— Ben de duyarım bir ses, amma bulamam nereden gelir?

Nereden gelirse gelsin; dağlardan, kuşlardan, denizden, insandan, hayvandan, ottan, böcekten, çiçekten... Gelsin de nereden gelirse gelsin!... Bir «hişt hişt» sesi gelmedi mi fena. Geldikten sonra yaşasın çiçekler, böcekler, insanoğulları... **(“B.2.4. Hikâyelerinde şaşkınlık uyandıran ifadeler yer verir. B.4.4. Hikâyelerini etkili bir sonla bitirir.” Yazar burada hikâyeyi beklenmedik bir sonla bitirerek okuyucuyu şaşırtmış ve hikâyeye etkili bir son oluşturmuştur.)**

— Hişt hişt!

— Hişt hişt!

— Hişt hişt

(“B.4.3. Hikâyelerini serim-düğüm-çözüm planına bağlı kalarak yazar. B.5.9. Hikâyelerinde dili etkili bir biçimde kullanır. B.5.3. Hikâyelerinde sade ve samimi bir üslup kullanır. B.5.7. Hikâyelerinde kalıplaşmış sözlerden yararlanır.” Yazar dili etkili bir biçimde kullanarak sade ve samimi bir üslup kullanmış, serim-düğüm-çözüm bölümlerine bağlı kalmıştır. Ayrıca yazar hikâyesinde deyimlerden yararlanmıştır. Metinde yer alan deyimler şunlardır:

- 1. Boyunu posunu almak**
- 2. Dişleri kamaşmak**
- 3. Yer bellemek**
- 4. Kırmızıya çalmak**

5. Kulağı ağırlaşmak

(“B.5.6. Hikâyelerinde mecazî söylemlere yer verir.” Yazar metinde kullandığı mecazî söylemler şunlardır:

1. Karabaşlar, erik lezzetinde bana baktılar.

(“B.6.2. Hikâyelerinde noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanır.

B.6.3. Hikâyelerini yazım kurallarına uygun yazar.” Yazar, metnin tamamında yazım kurallarına uygun olarak yazmış ve noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanmıştır.)



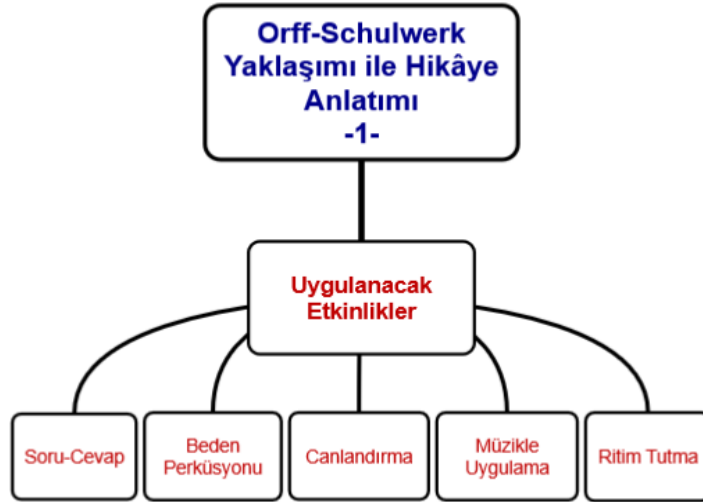
* Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

1. Öğrencilerin yaratıcı yazmaya ilişkin farkındalık oluşturmaları sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerin yaratıcı yazma üzerinde yanlış bilgileri düzeltilmelidir.
3. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
4. Yaratıcılık becerilerine ilişkin ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bir önceki etkinlikte yapılanlar hatırlatılarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması ve örnek hikâye metni üzerinden boyutların tanıtılması için uygun görülen süre 2 ders saati; öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -3-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.1.3., B.2.1., B.2.3., B.2.5., B.3.1., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Fahri Celâl GÖKTULGA – Simit
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Şimdi sizlerle birlikte bir hikâye anlatacağız. Sizlerle birlikte diyorum, çünkü bu anlatımda en çok siz söz sahibi olacaksınız. Bu hikâye, öyle sizin bildiğiniz hikâyelere benzemez üstelik. Çünkü bu hikâyede bazen bir boyacının kutusunun üstünde gezen bir kundura olacak, bazen de kuşların sesini bedeninizdeki notalardan duyacaksınız.**” yönergesi verilerek Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hikâye anlatımının nasıl gerçekleşeceğine yönelik kısa bir bilgilendirme yapılır ve öğrencilere şu kurallar aktarılır:

1. Ritimler ve müzikli çalışmalar, öğretmen ile birlikte tüm sınıfın katılımıyla yürütülür.

2. Öğretmen, elini havada yumruk yaptığında ritim veya o anki etkinlik sonlandırılır.

3. Öğretmenin her etkinlik sonrası getirilmesini istediği malzemeler sınıf ortamında hazır bulundurulur.

* Yapılan bilgilendirmenin ardından “**Hikâye bu, öyle hafife almaya gelmez. Emek ister, çaba ister. Sizler de hazırsanız haydi başlayalım hikâyemizi yaşamaya...**” yönergesi ile birlikte hikâye anlatımına başlanır.



Fahri Celâl GÖKTULGA – SİMİT

Tablasının sehpasını o kadar olmaz bir itina ile yerleştirdi ki... İki ayak, kaldırımın kenarında, öndeki tek ayak caddenin üzerinde dururdu. Kaldırımla yol arasında kalan sel suları, istediği kadar delice aksın, mümkün değil sehpanın tek ayaklarına gelemezdi, kışın bile... Tam beş sene bu simitçi tablasını hep aynı yerde gördüm.

BEDEN PERKÜSYONU

* **Beden perküsyonu ile vücudun beş ayrı noktasından ses çıkartılarak sayılır. Öğrencilere “Sahi sen kaç farklı noktadan beş ses çıkarabilirdin?” sorusu yöneltilerek onların da bu adımı yapmaları sağlanır. Ortak bir kararla beş nokta belirlenerek grup hâlinde beden perküsyonu ile beşe kadar sayılır.**

Ayakların durduğu taşlar bile işlerine alışmış, üstleri kaydırmayacak bir şekil almıştı. Tablanın sahibi, simitçi, bilmem belki de altmışlık bir adamdı.



Çini mavisi gözleri, yumuşacık yüzünün üstündeki ipek gibi göz kapaklarının arasından bana beş sene, her sabah, acayip baktı.

BEDEN PERKÜSYONU

***Ortak kararlarla belirlenen beş nokta, grup hâlinde beden perküsyonu ile sayılır.**

Bu gözlerin manasını her gün geçerken anlamaya çalışırdım... Alay mı? Ama neye? Korku mu? Yakalığımdan, boyun bağım, elbisemden yadırgar gibi bir hâli vardı. Mevkilerimiz, işlerimiz, yaşlarımız arasındaki dağlar boyu uzaklıklar beni ona ne gösterirdi bilmem. İşte züppe herif yine geçiyor mu derdi? Bugün kıyafetlerini değiştirmiş mi derdi?

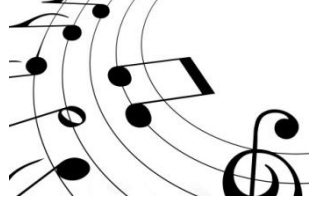
Neyin nesiyim, kimim? Ne iş yaparım, ne alır, ne satarım?



Canlandırma

*** Öğrencilere: “Sahi çocuklar ben neyim?” diye sorulur. “Mesela ben saygın bir iş adamıyım.” deyip kasıla kasıla yürüyerek iş adamı taklidi yapılır. Çocuklardan da tahminlerini söylemeleri ve bu tahminlerine uygun hal ve hareketlerle taklit yapmaları istenir.**

Hâlbuki onun arkasında hep o sırtı yemyeşil olmuş palto, bacaklarında dümdüz bir pantolon, ayaklarında mes gibi bir şey, onun üstünde de bir lâstik vardı. Bu lâstiğin ağız tarafları, şüphesiz yırtılmasın diye, bir şeritle çevriliydi. Beş altı sene tamir görmedi, iyi biliyorum, hem de lüzum yoktu, ne burnuna ne yan tarafına... Dalgın, aceleci insanlar gibi basmıyordu ki eskisin.



Müzikle Canlandırma

* “Çocuklar dalgın insanlar nasıl yürür?” diye sorulur. Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci gruptaki öğrencilerin “Bernhard Hering, Martin Wester - Tiere Erwachen” şarkısı eşliğinde yavaş ve dalgın dalgın yürümesi sağlanır. İkinci gruptaki öğrencilerin “Bernhard Hering, Martin Wester - Wir Verreisen” şarkısı eşliğinde yürümeleri sağlanır.

Sinirlerinin nasıl sakin, telâssız, üzüntüsüz, huzur içinde olduğuna bu emektar lâstiklerden daha kuvvetli hangi delil vardı?

Hâlbuki ben onun önünden geçip durduğum zamanlar içinde kim bilir kaç pabuç eskitmişimdir? Evden bozuk çıktığım günler ona “Acaba o nasıl?” der gibi bakardım. Onun karısı da kavgacı olsaydı böyle rahat oturur muydu?

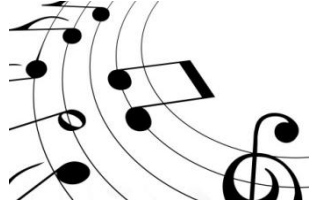
Tablasındaki camekânın içinde yüzlük simitler satardı. Yüz paraya satılan kalın simitler yok mu? İşte ondan... Taş çatlasa bu camekân bu simitlerden yüz tane alabilirdi. Yüz tane simitten gündelik kazancı elli kuruştan fazla olamazdı. Amma muhakkak her gün, bu yüz simidi satar, tablayı boşaltırdı. Demek müşterisi o kadar devamlı, o derece sadıktı. “Bugün de iş olmadı, gelen geçen azdı, sermayeyi çıkaramadım, yarın ne yaparım, borcumu nasıl öderim?” der gibi bir azabını hiç hissetmedim. Bu ne mükemmel bir geçiniş tarzıydı ki onu böyle rahat ettiriyordu?



Elbette evliydi. Karısının kaprislerine yetişiyor, kızını da gelin ediyordu. Oğlunu sünnet ettirmişti tabi. Mektebe kitap, eline defter, ayağına kundura almak

da gerekirdi öyleyse... Bu adamın hayatı, Allah bilirdi ki bir akıntı midyesininkinden daha çalışkan değildi.

Bir akşamüstü onu, camekânını boşaltmış, içinde bayat pazarından tedarik edilmiş bir ekmekle evine giderken gördüm. O gün, ilk defa olarak peşine düştüm.



Müzikle Canlandırma

* Öğrencilere “Gelin birlikte takip edelim.” denir ve “Bernhard Hering, Martin Wester – Afrika” şarkısı açılarak gizlice takip ediyormuş taklidi yapılır. Daha sonra çocukların önlerinde bulunan kalem, silgi, su şişesi gibi araçların yardımıyla organize biçimde ritim tutmaları sağlanır.

Çarşıya geldi. Bir tenekeci adamın önünde durdu. Adamla uzun uzadıya pazarlık yaptı. Ne kadar ihtiyatlı, tedbirli bir adamdı! Daha fazla arkasından gitmeye cesaret edemedim. Beni görür, benimle görüşmeyi keser diye korktum.

O akşam eve geldim ki eşim, suratı asık, yarı hasta bana bir haber verdi:

- Bizim evlâtlık kaçmış... Aman... Bizim elimiz, ayağımız idi. Daha beş yaşındayken yanımıza almıştık. Biz onun az mı kahrını çekmiştik, o da bizim evde narin, nazik, kızımızdan farksız büyümüştü. İkisini bir mektebe yollamıştık, gelinlik çağa gelmişti.
- Kime kaçmış? dedim.



Soru-Cevap

* Öğrencilere sorulur: “Kız kime kaçmış?”

- Demiryollarında makinistmiş dediler. Bari kendine münasip bir şey mi?

dedim. Hâlbuki ben onu kimlere vermeyi düşünüyordum. Bu akşam babası gelecek. Senden Allah'ın emriyle isteyecekmiş, dediler. Canım sıkıldı, dünya başıma yıkıldı sandım.

Gerçekten yemekten sonra kapı çalındı. Dünürümü misafir odasına aldılar. Biraz da hiddetli, şunları bir temiz haşlayayım, diyerek içeriye girdim.



Canlandırma ve Beden Perküsyonu

* **“Bernhard Hering, Martin Wester - Immer Schneller” şarkısı eşliğinde kaşlar çatılarak ağır ağır yürünür. Şarkının hareketli kısmı başlayınca beden parküsyonu ile ritmik hareketler yapılır. Öğrencilerin de bu ritmik hareketlere katılması sağlanır. Şarkının hareketli kısmı bittiğinde hikâyeye devam edilir.**

Karşımda benim simitçiyi gördüm... Birbirimize acayip acayip baktık. Odanın ipekli yastıklı divanlarına oturmaktan korkmuş, kapı tarafına çömelip kalmıştı.

Dünürümü baş sedire oturttum. Hâl hatır sordum. Meğer birbirimize söyleyecek ne çok şeyimiz varmış.

Efendim kusurumuzu affedin, dedi. Bizim çocuk cahillik etmiş, haddini bilmemiş, makinist parçası olduğuna bakmamış da evlâdınıza göz koymuş. Sizden evvel ben ona diyeceğimi dedim, bir güzel kızdım. Ben onu edepli büyüttüm. Okuttum, İstanbul'a gönderdim, avuç dolusu para sarf ettim, makinist yetiştirdim.

Avuç dolusu para... Simit... diye kendi kendime mırıldandım. Devam etti:

Devlet onu Avrupa'ya gönderdi. İşinde en usta makinisttir. Aylığı oldukça

iyidir. Her gün sabahleyin geçerken zatınızı görürüm. Size içim kaydardı Allah bilir... Demek bir gün gelecek, böyle can ciğer olacaktınız. Şimdi sizden Allah'ın emri, peygamberin kavliyle kızınızı istemeye geldim.

Eh, ne denir... Kısmetmiş, verdim gitti...



Ritim Çalışması

* Öğrenciler iki gruba ayrılır. “Bernhard Hering, Martin Wester - ...Mit der Kutsche” şarkısı açılır. Birinci gruptaki öğrencilerin ellerine sallanan ve ses çıkaran cisimler verilerek ritim tutmaları, ikinci gruptaki öğrencilerin ise su şişeleri aracılığıyla ritme ayak uydurmaları sağlanır.

* “Hikâyemiz burada sona erdi. Sizlerin de katılma imkânı bulduğunuz bu hikâye anlatımına ilişkin görüşlerinizi dağıtacağım kâğıtlara adınızı, soyadınızı yazarak kısaca not almanızı istiyorum.” yönergesi verilir.

* O sırada öğrencilere ait araştırmacı günlüğü doldurulur.



* Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, su şişesi, kalemlik” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

**UYGULAMA
SÜRECİNE İLİŞKİN
AÇIKLAMALAR**

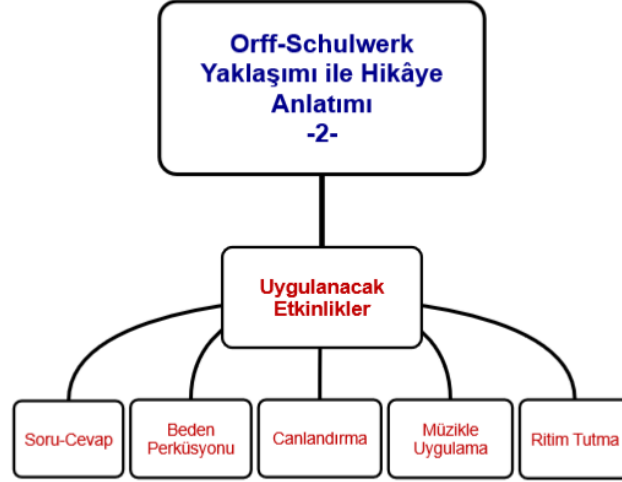
1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır.
3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir.
4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır.
5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir.
6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -4-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	4 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.1.3., B.2.1., B.2.3., B.3.1., B.3.2., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Behzat Ay - Kalıt Paylaşımı

AMAÇ

1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak
2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek
3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak
4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde yaptığımız hikâye anlatım etkinliğini hatırlarsınız. Bu hafta sizlerle birlikte yine benzer etkinlikler yapacağız. Bu sefer bir marangozun konuğu olacağız. Bazen onunla birlikte atölyeye girip kolları sıvayacak, bazen de insanları ikna etmek için uğraşacağız. Etkinliklerin kurallarını hatırlarsınız. Yine de kurallara ilişkin küçük bir hatırlatma yapmak isterim.**” Yönergesi verilerek kurallar hatırlatılır.

Daha sonra “**Hazırsanız başlayalım!**” yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Behzat Ay - Kalıt Paylaşımı

Yirmi yaşında Karadeniz kıyıcığında bir köyün beş sınıflı tek derslikli okulunda yalnız başıma öğretmenlik yapmaktaydım. Evli değildim. Gecelerimi

gaz lâmbasının ışığında kitaplar okuyarak, pilli radyomu dinleyerek ve ikinci gün vereceğim derslerin hazırlığını yaparak geçiriyordum. Ama gündüzler bitmiyordu. Beş saat dersten sonra uzun bir süre kalıyordu.

Deniz kıyısındaki bu balıkçı köyünde bir marangoz vardı.



Ritim Çalışması

* Ritim çubukları birbirine sürtülerek testere sesine benzer ses çıkartılır. Öğrencilerin de kurşun kalemler aracılığıyla aynı sesi çıkarmaları istenir. Devam eden cümle bu ses eşliğinde aktarılır. Öğretmen sesi sonlandırdığında öğrenci de sesi sonlandırır.

Marangozun o günün ve o köyün koşullarına göre iyi sayılabilecek bir işliğı, işliğinde yeterince araç gereci, hızarı bulunuyordu. İkinci üzeri öğrencileri evlerine yolladıktan sonra doğru oraya giderdim... Nedeni...



Soru-Cevap
ve
Beden Perküsyonu

* Öğrencilere “Neden marangoza giderdim?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan cevaplara “Yaklaştın, yaklaşmadın.” şeklinde dönütler verilerek öğrencilere bunun iki nedeni olduğu belirtilir. Öğrencilerle birlikte vücudun iki farklı noktasından beden perküsyonu aracılığıyla sesler çıkartılır. Birlikte ikiye kadar saymalı ritmik bir çalışma

yapılır.

Bir kez marangoz güzel konuşan, doğru bir adamdı; ikincisi, tahta işlerine tutkum vardı. Hem marangoz Kerem’le konuşuyor hem de eşya kutusu, çerçeve gibi şeyler yapıyordum. Marangoz Kerem, kendine yoldaş olduğuma hem seviniyor hem de bana yardım ediyordu.



Marangoz Kerem, okuma yazmayı kendi kendine öğrenmişti. Güzel düşünen, yeni düşünlere açık biriydi. Bana dünya olaylarını, özellikle tarihsel konuları sorardı. Arada bir, “Hep ben öğretecek değilim, sen de öğret bir şeyler” diyerek bana takılır, beni onurlandırmak isterdi. Sonra eklerdi: “Sana öğrettiğim tahta işleri çok önemli değil, yaşadığımız ve yaşamakta olduğumuz olaylardan ders çıkarmak önemli. Yalnız, öğrencilere öğretmelisin, bilmeyenlere de yardımcı olmalısın!” Yüzüme gülümseyerek bakar, sorular sormaya başlardı:



*** Öğrencilere “Marangoz Kerem, yazara ne gibi sorular sorardı?” sorusu yöneltir. Ayağa kalkarak öğrencilerle çember oluşturulur. “Bernhard Hering, Martin Wester-Im Spielzeugladen” şarkısı eşliğinde, öğrencilerle birlikte ritim tutarak soru tahminleri alınır.”**

Dünyanın oluşumu, ülkeler arasındaki savaşlar, bölüşüm kavgaları. En çok da İkinci Dünya Savaşı’yla ilgili sorular. Aramızda otuz yaş fark vardı. O

ellisinde, ben yirmimdeydim. İkinci Dünya Savaşı sona erdiğinde ben on yaşında bir çocuk, o otuzunda bir insandı. İkinci Dünya Savaşı ile ilgili sorularını koyulaştırıp çoğalttıkça bocaladığım da oluyordu. O zaman, “İkinci Dünya Savaşı yılları ben çocuk, sen ise olgun bir adamdın, daha iyi bilmen gerek.” diyerek, biraz da kendisinin beni bilgilendirmesi gerektiğini sezinletmek isterdim. Bu kez, elindeki işi bırakır, terini mendiliyle siler, çok sigara içmekten sararmış bıyığını sıvazlar, söylediğimin doğru olmadığını belirtirdi. En çok da “Akıl yaşta değil, başta” sözünü yinelerdi.

Bir gün yine böyle konuları konuşurken Kerem Usta, “Bizim vergilerimizle devlet sizleri yatılı okullarda okuttu.” dedi. Bir süre durduktan sonra söylev çeker gibi konuşmasını sürdürdü: “Barındığınız yapıların yapımında kullanılan çimento, kireç, taş, tuğla, tahta gökten inmedi. Bu ülke insanların verdiği vergilerle edinildi. Bunlardan yararlandınız. Yalnız çocuk okutmak olmamalı senin görevin. Yargıç, yalnız ceza veren insan olmamalı. Doktorun işi yalnız reçete yazmak değil. Veterinerler, kentlerde oturan insanlar olmamalı. Doktorlar da. Tarımcılar da.



Soru-Cevap ve Beden Perküsyonu

* Öğrencilere “Yargıçların, doktorların, veterinerlerin, tarımcıların görevleri ne olmalı?” sorusu yöneltilir. Beden perküsyonu ve parmak şıklatma aracılığıyla dört farklı ses çıkartılır. Öğrencilerin de bu ritme uyması sağlanır. Ritim tüm öğrenciler tarafından yapılırken “Doktor?” sorusu bir öğrenciye yöneltilir. Öğrenci cevapları alınırken arka planda ritim devam eder. Başka bir öğrenciye “Yargıç?” sorusu yöneltilir. Yine cevapla birlikte ritim devam eder. Bir başka öğrenciye “Veteriner?” sorusu yöneltilir. Ritim hala devam eder. Son olarak bir öğrenciye “Tarımcı?” sorusu yöneltilir. Cevap ile birlikte ritim sonlandırılır.

Tarımcılar hayvanların, doktorlar insanların nasıl sağlıklı yaşayacağını

öğretmeli insanlara. Sözelimi sen, geceleri de halkı eğitmelisin, okutmalısın. Dahası, köyde insanlar arasındaki kavgaların nedenlerini araştırmalısın, engel olmaya çalışmalısın...” diyordu ki, söylevini birden noktaladı, çünkü dokuz on kişi bir kayığı omuzlamış geliyordu...



Öğrenciler çember şeklinde ayağa kaldırılır ve “Erste Sonnenstrahlen” şarkısı eşliğinde kayığı taşıma canlandırması yapılır.

Onlara baktı şaşkın şaşkın. Gelenler işliğin önünde kayığı omuzlarından indirdiler. Biri, “Kerem Usta, bu kayığı enlemesine ortadan hızarla kes!” dedi. Kerem Usta iyice şaşalamıştı. “Delirdin mi sen?” dedi. Bir başkası “Evet keseceksin!” dedi sertçe. Kerem Usta, “Kesemem!” dedi. İkisi de üsteledi: “Paranı alacaksın, niçin kesmiyorsun?” diye.



*** “Bernhard Hering, Martin Wester-Tiere Erwachen” şarkısı açılır. Müziğin ritmine uygun olarak öğrencilerle birlikte sağ el sıraya bir sağa bir sola sürülerek ortak ritim oluşturulur. Ritim devam ederken öğrencilere “Kerem Usta kayığı neden kesmedi?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelen tahminler dinlendikten sonra ritim ve müzik sonlandırılır.**

Kerem Usta, “Bakın” diyerek söze başladı: “Konuyu biliyorum. Duydum. Ata andacı, ata kalıtı kayak sizin düşündüğünüz gibi, ortadan ikiye bölünerek bölüşülmez. Kayığın ederinin yarısını biriniz öder, kayığı da alır! Kayığı ortadan ikiye kesmekle ne kazanacaksınız? Öfkeyle kalkan, zararlar

oturur demişler. Siz bunu yapıyorsunuz. Yapmayın!” İkisi de “Keseceksin!” diye diretti. Biri, daha çok sinirliydi, ekledi: “Emeğini almayacak mısın? Sen emeğinin karşılığını al! Akıl ver demeye gelmedik buraya.” Öbürleri sessizdiler. Kerem Usta, onlara döndü: “Siz ne diyorsunuz?” diye sordu. Biri: “Biz çok uğraştık anlaştıramadık. İki kardeş de diretti...” dedi. Bir başkası: “Baltayla keseceklerdi. Bari tavuk kümesi yapın. Ata andacı, ata kalıtı evinizin önündeki tavukları barındırsın deyince baltayla kesmekten, parçalamaktan vazgeçtiler de getirdik.” dedi. Kerem Usta, iki kardeşe döndü, “Temel Reis, Salih Reis! Yapmayın. Ayıp!” der demez, ikisi de birden: “Kerem, senden öğüt almaya gelmedik!” dedi. Biri, işliğin önündeki baltayı aldı eline, kayığa indiriyordu ki kayığı getirenler güçlkle engel oldular. Bunun üzerine Kerem Usta: “Peki!” dedi, umarsız.



Gök mavisine boyanmış güzelim kayığın hızarda ikiye bölünmesini bir iç sızısıyla izledim.

Kesim işi bittikten sonra, getirenler, iki parçayı omuzlayıp uzaklaştılar...

Kerem Usta, acı acı gülümsedi ve bana: “İyi ki bir şey söylemedin, seni sözleriyle kırarlardı.” dedi.

“Biraz önceki söylevinde, kavgalara engel olmalısın diyordun?”

“Bunlar, inat mı inatlar! Bunlar apayrı insanlar! Bu köyde birkaç yıl kalırsan öğrenirsin. Oduna, taş a nasıl söz geçiremezsen, öyleler bunlar... Kızını everirler, kocasından ayırırlar... Otuz yıl evli bacılarının boşanmalarına neden oldular. Katır inadı, tilki kurnazlığı var...”

Batmakta olan güneşe bakıyor, konuşmuyordum. Kerem Usta: “İkinci oldu. İşliğı kapatayım. İkimiz de üzüldük ve yorulduk. Kahvede birer kahve içelim.” dedi.



Müzikle Canlandırma

* **“Bernhard Hering, Martin Wester-Kerzentanz” şarkısı açılarak öğrencilere “Haydi kahveye birlikte gidelim!” cümlesi yöneltilir. Tüm öğrenciler ayağı kalkınca sınıf iki grup şeklinde tek sıraya girer. Bir adım atılıp eller birbirine sürtülür. Müzik sonuna kadar aynı işlem devam eder ve sınıfta bir tur atılarak müzik ve ortak ritim sonlandırılır.**

Kerem Usta’yla kahveye doğru yürüyorduk. “Sana, buna benzer, duyduğum bir olayı anlatayım; abartma diye inanmazdım, şimdi inandım.” dedi:

“Bizim buralarda birinin danası, arpa dolu küpe başını sokup küpteki arpayı yemiş. Arpayı yedikten sonra başını çıkaramamış... Bir süre sonra böğürmeye başlamış boğuk boğuk. Sahibi koşup gelmiş. Uğraşmış uğraşmış olmamış. Danayı kurtaramayacağım, bari küpümden olmayayım diye dananın başını kesmiş. Ama bakmış ki, dananın kellesi küpün içinde. Eliyle dananın başını çıkarmaya çalışmış. Olanağı yok. Bu kez küpü kırmış, dananın başını alıp odun yığınının üzerine koymuş. Danayı çok seven çocukları, kesik başı, dananın güzelim yaşlı gözlerini görünce dayanamayarak ağlamaya başlamışlar yüksek sesle. Komşulardan biri, yüksek sesle ağlamaları duyunca, koşup gelmiş: ‘Ne oldu, hayrola?’ diye sormuş. Hem danadan hem de küpten olan acıklı adam olayı anlatmış. Komşusu: ‘Bre kaz oğlu kaz, ikisinden de olacağına, küpü kırsaydın da ceylân gibi danacığından olmasaydın’ deyince, kaz kafalı adam: ‘Neden önce gelip bu öğüdü vermedin?’ diyerek belindeki

tabancasına sarılmış, komşusunu vurmaya kalkmış. O sıra başka gelenler de olmuş, ‘Birde komşundan olma’ diyerek, elinden gücücüne tabancayı almışlar...”

Kalıt kayığının paylaşımının verdiği şaşkınlık sürerken, Kerem Usta’nın anlattığı olayın şaşkınlığı eklenmişti... Gülmyekle hıçkırmak arası bir ses çıkardım ayırımında olmayarak. Kerem Usta. “Ne oluyor?” diye sordu.

“Ne olacak! Gök mavisine boyanmış kayığın ikiye bölünmesinin üzüntüsü içindeyken, kırılmış bir küp, ceylân gözlü bir dananın kesilmiş başı gözlerimin önünde canlandı... Çıldırarak işten değil.” dedim.

O yıldan bu yana tam otuz beş yıl geçti.



Ritim Çalışması

* **Elleri sıraya vurarak ikili ritim oluşturulur ve öğrencilerle birlikte otuz beşe kadar sayılır. Sayım sonunda ritim durdurulur.**

O yıldan bu yana tam otuz beş yıl geçti. Ne zaman kalıt paylaşımına rastlamış, duymuş, yaşamışsam Temel Reis’le Salih Reis kardeşlerin ata kalıtı, gök mavisi güzelim kayığı hızarda ortadan keserek paylaşımlarını anımsarım üzüntüyle... Bunun yanı sıra da Kerem Usta’nın anlattığı dana ve küp olayını... İçlenerek...



* Öğrencilere **“Uygulama sürecinde aktif bir biçimde yer aldığınız yaratıcı hikâye metnini göz önüne alarak sizler de bir hikâye metni oluşturunuz.”** Yönergesi verilerek öğrencilerin hikâye yazmalarına yardımcı detayların yer aldığı etkinlik kâğıdına hikâye metni yazmaları sağlanır.



ETKİNLİK KÂĞIDI

Adı Soyadı:

Tarih:

Siz de gök mavisi kayak ortadan ikiye kesilirken kayıktan dökülen bir talaş tanesinin dilinden geçmişte iki kardeş arasında geçen olayları konu edinen bir hikâye yazınız. Hikâye yazımında size yardımcı olacak soru yönergeleri aşağıda verilmiştir.

Hikâyede yer alan kahramanlar kimlerdir ve bu kahramanların fiziksel, ruhsal özellikleri nelerdir?

İki kardeş, yaşadıkları hangi olay/olaylar neticesinde bu noktaya gelmişlerdir?

İki kardeşin marangoza gelmeden önce kalıt paylaşımına buldukları çözüm, çevresindekiler tarafından nasıl karşılanır?

Talaş tanesinin bundan sonraki yeri neresi olacak ve başına hangi olaylar gelecektir?

BAŞLIK

(.....)

.....

.....

.....

.....

**UYGULAMA SÜRECİNE
İLİŞKİN
AÇIKLAMALAR**

1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır.
3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir.
4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır.
5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir.
6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -5-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.1.2., B.1.3., B.3.1., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Kemal BİLBAŞAR - Kurban
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde yaptığımız hikâye anlatım etkinliğini hatırlarsınız. Bu hafta sizlerle birlikte yine benzer etkinlikler yapacağız. Bu sefer bir köyde, köy halkının bir gününe şahit olacağız. Traktöre mi binmek isteriz yoksa kurban kesmek mi bilinmez ama çokça düşünecek, biraz da kendimizi sorgulayacağız. Etkinliklerin kurallarını hatırlarsınız. Bu yüzden tekrar hatırlatmıyorum.**” Yönergesi verilerek kurallar hatırlatılır.

* Daha sonra “**Hazırsanız başlayalım!**” yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Kemal BİLBAŞAR - Kurban

Köyün yamacından motor sesi duyulunca kahvedekilerde bir kaynaşma oldu, hepsi dışarıya uğradılar.

"Mücade Halil Ağam, aha, senin dört beygirli varıyo!.." diye bağırdı uzaktan

köyün sığirtmacı.

Halil Ağa, elindeki tespihi şakırdatarak, kahvenin sundurması üzerinden oğluna seslendi.

"Murat, şu hayvana bi' su içir sevabına... Susuz gurban idersez ruzumahşerde davacı olu' bizden." dedi.

Oğlu, kahvecinin kirli fincanları içinde yıkadığı kovayı aldı, telve kokan suyu kahvenin önündeki tozlu yola serpti, tozla karışık bir su buğusu yükseldi sıcak topraktan. Gitti, çeşmenin yalağından acele doldurdu kovayı,



Ritim Çalışması

* Öğrencilere “Haydi biz de kovamızı dolduralım!” denilir. Su sesi eşliğinde eller sıraya bir ileri bir geri sürtülerek ritmik sesler çıkartılır. Tüm öğrenciler aynı ritmi yakaladığında ritim ve müzik sonlandırılır.

Ağacın gölgesinde yatan Sarı Öküz'ün önüne koydu. Sarı Öküz, üzerine konan sinekleri kuyruğuyla, tembel tembel yelpazeliyordu. Yarı uykulu gözlerinde sıcaktan, sineklerden bezgin bir hâli vardı. Suya bakmadı bile.



Murat'ın hayvanla uğraşacak vakti yoktu. O, herkesten fazla, gelen dört beygirliyi merak ediyordu. Hayvanı bıraktı, yokuştan inen traktöre doğru koştu.



* Öğrencilerin hepsi ayağa kaldırılır ve çember oluşturulur. “Bernhard Hering, Martin Wester-Afrika” şarkısı eşliğinde öğrencilerle birlikte hafif tempo ile koşulur. Şarkının aralarındaki hareketli kısımlarda alkış eşliğinde ritim tutularak bir sağa, bir sola dönülür. Daha sonra ritim ve müzik durdurulur.

Traktör, yeşil dallarla, çiçeklerle gelin gibi süslenmişti. Tekerleklerin parmaklıkları arasına kırmızı yeşil japon kâğıtları örülmüştü. Makinistin meşin kasketine de, kulağı üzerinden, kırmızı bir sardunya çiçeği sokulmuştu.

Kahveye yaklaşınca makinist gaza bastı, motoru büyük bir gürültüyle çalıştırdı, egzozunu tüfenk gibi patlattı.



Ritim Çalışması

* Öğrencilerle birlikte eller yumruk yapılarak sıraya vurulur. Öğrencilerin hepsi aynı ritmi bir süre devam ettirene kadar ritim sürdürülür.

Kalabalık ürkerek açıldı, birçokları korkularını gizlemek için kahkaha attılar.

Makinist, kahvenin önünde traktörü durdurdu, fakat motoru ıstop ettirmedi. Direksiyona yaslanarak, etrafını saran kalabalığa gururla baktı.

Halil Ağa tespihini şakırdatarak yaklaştı:

"Hoş geldin bizim oğlan!.." dedi makiniste, "Bizim dört beygirli bu he?"

Makinist kasketini geri attı. Kulağının üzerinden düşen çiçeği tam zamanında yakaladı, sapından döndürerek burnuna götürdü:

"Bu, Ağam," dedi "Nasıl, zorlu değil mi? Adı dört beygirli ya, onun bir günde yaptığı işin, on beygir hakkından gelemez."



Ritim Çalışması

*** Elleri sıraya vurarak ikili ritim oluşturulur ve öğrencilerle birlikte ona kadar sayılır. Sayım sonunda ritim durdurulur.**

Sözünü doğrulamak ister gibi, gaza bastı, motoru homurdattı. Çiçekler, yapraklar zangırtyle titreştiler.

Makinistin övgüsünü duyan yanaşma Recep:

"Yok be?" diye açtı gözlerini...

Yarıcı Osman:

"Vay anasını!!" diye bağırdı.

Halil Ağa:

"Maşallah de'n!. Nazara gelir ha!." diye azarladı onları. Traktörü seyr edenler, ağanın bu çıkışması üzerine:



Müzikle Canlandırma

* “Bernhard Hering, Martin Wester-...mit der Kutsche” şarkısı açılır. Kurşun kalemler ritim çubukları olarak kullanılır. Öğrencilerle birlikte ortak ritim oluşturularak önce sırayla “Maşallah.” denir. Daha sonra ritim devam ederken hep birlikte “Maşallah.” denir. Ritim ve müzik durdurularak hikâyeye devam edilir.



"Maşallah, maşallah.."

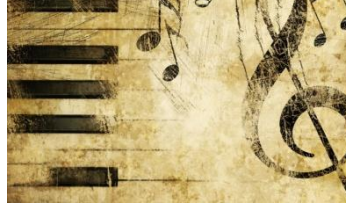
"Allah kem gözden, kem nazardan saklasın!... dediler.

Camiin müezzini:

"İbrahim Hoca duasını okuyunca nazar, muzar işlemez ona.." diye hatırlattı.

Halil Ağa:

"Biz de öyle görüştük.. Hanı, nirde bizim İbrahim Hoca?" diye göz gezdirdi etrafına. İmam, cübbesini uçurarak, yukardan geliyordu.



Ritim Çalışması

* “Bernhard Hering, Martin Wester-Wir fahren Ski” şarkısı açılır. Tüm öğrenciler ayağa kaldırılarak çember oluşturulur. Öğrencilerle birlikte ritmik şekilde sınıfta hafif tempo ile koşulur. Müziğin durduğu yerde herkes durur. Müzik başladığında tekrar ritmik şekilde koşulur. Tüm öğrenciler ritmi kaçırmadan yaptığında ritim ve müzik durdurulur.

Yol açtılar.

İbrahim Hoca nefes nefese:

"Uğurlu kademli olsun!" dedi. Halil Ağa'nın elini aldı, sıktı. Sonra kuşağından, yağlığa sarılı bir şeyler çıkardı:

"Nazarlık hazırlıydım da, ondan geciktim." dedi. Yağlığın içinden eşek boncuğu, çocuk patiği, kaplumbağa kemiği ile yapılmış bir nazarlık çıkardı.

İbrahim Hoca nazarlığı makiniste uzattı. Makinist nazarlığı motorun üzerinden havaya yükselen egzoz borusuna bağladı.

Halil Ağa, traktörün tekerlek lâstiklerini okşayan oğluna:

"Bre herif, sen nasıl gençsin?" diye bağırdı, "Ne zamandır sabırsızlanırsın, dururdun.. Neye atlameyon dört beygirinin üzerine? Senin için almadık mı gâvurun malını?"

Murat sıçradı makinistin yanına, ama ayağı kaydı. Makinist tutmasaydı, düşecekti.

Halil Ağa tespihini şakırdattı:

"Alın gelin, bakam Sarı Öküz'ü.. Çok emeği geçti bize.. Gasaba verip mındar göndermeğe gönlüm irazı olmadı. Gurbanlık mertebesine ulaşsın bâli, dedim.. İyi

etmedin mi İbrahim Hoca?"

İbrahim Hoca, kurbandan aslan payının kendine düşeceğine sevinerek:

"Çok iyi ettin Ağam.." dedi.

Yanaşma Recep, Sarı Öküz'ün kanlı akıbetini görmemek için kahveye girdi.

Sarı Öküz'ü getirdiler, traktörün önüne yıktılar. Mazot kokusuyla burnu yanan hayvan debelendi. Ayaklarını kalın bir organla bağladılar. Bir demir parçası uğruna canına yıkılmasına esef eder gibi, gözlerinden yaş geldi. Başını öbür tarafa döndürüp gözlerini yumdu, kendini bıçağa teslim etti.



Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri ve “Ayva Çiçek Açmış” şarkısını çalışarak gelmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

**UYGULAMA
SÜRECİNE İLİŞKİN
AÇIKLAMALAR**

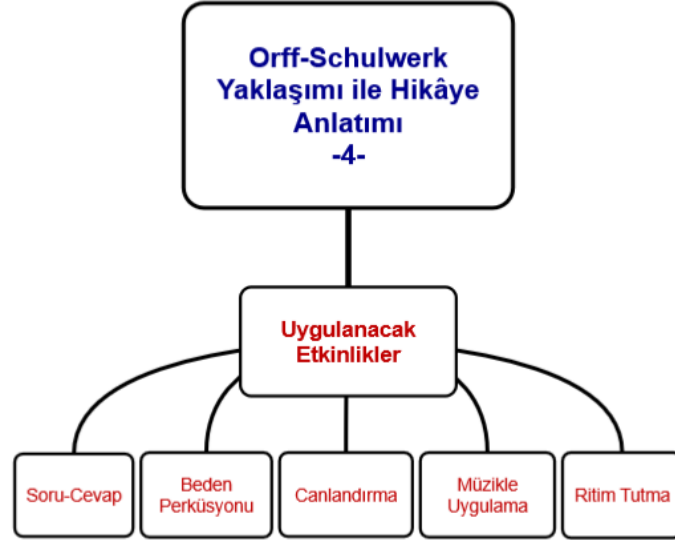
1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır.
3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir.
4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır.
5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir.

	6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.



DERS PLANI -6-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	4 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.1.2., B.1.3., B.2.1., B.2.3., B.3.1., B.3.2., B.3.3., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Zaman ve Mekân
KONU	Oktay AKBAL - Bizans Definesi
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde sizlerle bir köye misafir olmuş, bir traktörün gelişiyle öküzün nasıl kurban edildiğine şahit olmuştuk. Bu hafta biraz macera zamanı... Çünkü bu sefer bir definenin izini süreceğiz birlikte. Defineyi bulabilir miyiz bilmem ama denemekten de insana zarar gelmez değil mi? Etkinliklerin kurallarını artık hatırlatmıyorum. Hazırsanız haydi başlayalım!”** yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Oktay AKBAL - Bizans Definesi

Ama nasıl heyecan ve umut içinde günlerce didinir dururduk! Ara sıra hatırlıyorum; büyük ağabeyimin elinde kazma, ortancada kürek,



Beden Perküsyonu

*** Öğrencilerle birlikte eller yumruk yapılarak sıraya vurulur ve hemen arkasından tırnaklar sıraya sürtülerek kazma ve kürek sesi çıkartılır. Öğrencilerin tümü aynı ritme uyana kadar tekrarlanır. Daha sonra ritim sonlandırılarak hikâyeye devam edilir.**

...küçüğünde sönük bir gaz lâmbası, onlar önden, ben birkaç adım geriden o korkunç mağaradan içeri giriverirdik. Önce ağabeylerim biraz aralarında konuşurlar, lâmbanın ışığını karanlık içinde bir gezdirirlerdi. Böcekler, akrepler, örümcekler ve daha bir sürü garip şekilli haşarat aydınlıktan korkup kaçardı. Mağaranın içi uzun bir dehlize benzer, etrafta birtakım acayip şeyler varmış gibi görünür, durmadan tepeden damla damla su sızar,

S s s s s s . . .

*** Öğrencilerle birlikte ağızdan sus sesi çıkartılır. Tüm öğrenciler aynı ritmi bulduğunda ritim sonlandırılarak hikâyeye devam edilir.**

...yer daima ıslak olurdu. Ağabeylerim bir müddet etrafı seyreder, lâmbayı koyacak münasip bir yer ararlar, sonra nereyi kazacaklarını kararlaştırırlardı. Küçük ağabeyim: “Bir de şurayı kazsak ha!” derdi. Gösterdiği yer çok karanlık olur, ortanca ağabeyim korkardı; lâmbanın ışığından ayrılmazdı. Aralarında konuşur, hafif sesle bir şeyler anlatırlardı. Sonra yavaş yavaş o karanlık köşeye doğru yürüyüp lâmbanın loş ve kasvetli ışığında kazmaya, küreğe sarılırlardı.



Ben mağaranın kapısı önünde, bir ayağım içerde, bir ayağım dışarda beklerdim. Bir kapkaranlık mağarayı, bir ışık içinde yüzen bahçeyi seyrederdim. Güneş ağaçlardaki eriklerin üzerinde ışıldardı. Komşu bahçeden küçük ağabeyimin sevgilisi “Ayva çiçek açmış.” şarkısını bize duyurmaya çalışır,

Müzik Çalışması

* “Ayva Çiçek Açmış” şarkısının sözsüz biçimi arka planda açılır. Öğrencilerle birlikte ritmik ayak ve el çırpma hareketleriyle şarkı söylenir. Şarkı bittiğinde ritim de durdurularak hikâyeye devam edilir.

...arada bir annem evin penceresinden belirip bana “Sakın sen içeri girme...” diye seslenip kaybolurdu. Yaz akşamının tatlılığı geniş bahçeye, yeni açmış çiçeklere, meyve dolu ağaçlara sinerdi. Komşulardan birinin kuyudan su çektiği çıkırığın gıcirtısı derinden gelir, bir yandan da ağabeylerimin sesleri, kazma ile küreğin toprağa çarpmasının gürültüsü iştilirdi.

BEDEN PERKÜSYONU

* Öğrencilerle birlikte eller yumruk yapılarak sıraya vurulur ve hemen arkasından tırnaklar sıraya sürtülerek aynı kazma ve kürek sesi çıkartılır. Öğrencilerin tümü aynı ritme uyduğunda ritim sonlandırılarak hikâyeye devam edilir.

Sur dibindeki mağara bana korku verirdi. Gündüzleri yalnız başıma kapısından bile bakmak beni ürkütürdü. İçerisi daima karanlıkla, rutubetle, bir sürü bitip tükenmeyen çıtırtılarla dolu olurdu. Geceleri ise bahçeye çıkmak imkânsızdı. Bizans’tan kalma bu surların altında neler olmuş, neler geçmişti! Babam çok defa bu surların hikâyesini alayı, şakayı, mübalâğayı seven güler yüzlü hâliyle anlatır, bizleri heyecandan heyecana sürükler, sonra: “Biz de vaktiyle bu mağaradaki defneyi çok aradık. Hele bîçare Nihat Bey amcanın ömrü bu define peşinde geçti” der, bizi sıcak hayallere, bir Binbir Gece Masalına doğru götürürdü.

Ailemiz kaç nesil boyunca bu defneyi aramış! En korkak olanlar bile kazma küreği sırtlayıp, insana ürperti veren mağarayı altüst etmişler. Ara sıra bir şeyler bulmuş, ev halkını heyecana düşürmüşler ama netice daima sıfır olmuş. Babam bu ele geçmeyen defineden bahsederken: “Bu define sonunda, Nihat Bey amcanın hayatına mal oldu” derdi.



*** Öğrencilere “Sizce bu doğru mu?” diye sorulur. Yapılan tahminlere çeşitli dönütler verilerek hikâyeye devam edilir.**

Bu söz şaka değildi. Babamın amcaoğlu Nihat Bey korkaklığına, zayıflığına, medrese talebesi oluşuna bakmadan, işini gücünü, derslerini, medresesini bir yana bırakmış, yıllarca Bizans definesi peşinde koşmuş, hayal içinde yaşamaktan bir baltaya sap olmaya vakit bulamamıştı. Ben onu hayal meyal hatırlarım; ufacık bir boyu, aklaşmış saçları vardı, bir de tombul, kalın bacaklı karısı. Hiç konuşmaz susar, hep düşünürdü. Bugün yarın defneyi bulup zengin olacağı ümidiyle evden çıkmaz olmuş, bunu iş edinmişti. Aylar yıllar geçmiş, her gün yarına kalan ve her gün tazelenen bu ümitler sonunda toz gibi uçup gitmişti. Hayal sever define avcısını bir kış sabahı omuzlar üstünde evden alıp uzaklara götürüp bıraktılar.

Babam o zamana kadar gerçekten bir define var sanırmış fakat amcaoğlunun

yıllar yılı süren gayretinin neticesiz kalmasından sonra bu masalı aklından çıkarmış, unutmuş gitmiş...

“Ben de Nihat Bey gibi yapsaydım, yanmıştık” derdi ama mağaradaki define onun renksiz, neşesiz, sıkıntılı hayatının bir saadet, ümit ve hayal kaynağı olarak kalmıştı. Arasına ağabeylerime: “Ne dersiniz bu pazar bir daha denesek mi talihimizi?” der içinden kıs kıs gülerdi. Artık biz, dört kardeş heyecanla pazarı beklerdik. Zaten bizim ağabeyler dünden hazırıldılar. Durmadan aralarında bir şeyler konuşurlar, habire tatlı hayaller kurarlardı. Bu ümitli düşünceleri geceye, yan yana yer yataklarına uzandıkları zamana bırakırlardı. Tembel bir mektep talebesi gibi gününü geçirip, saat dokuzaya kadar önlerinde bir kitapla çalışır görünüp dalga geçtikten sonra, bu define hayalleri ne tatlı gelirdi onlara kim bilir! Ortanca ağabeyim defineyi büyük, ama çok büyük bir sandık içinde hayal ederdi. İçinde her şey olacaktı:



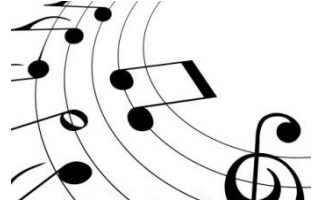
**Ritim Çalışması
ve
Soru-Cevap**

* **“Bernhard Hering, Martin Wester-...Dickbach...” şarkısı açılır. Müziğin ritmine uygun olarak öğrencilerle birlikte önce sağ el, daha sonra sol el sıraya vurulur. Hemen arkasından önce sağ parmak, sonra sol parmak şıklatılır. Ritim devam ederken öğrencilere “Definenin içinde neler olacaktı?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden gelen tahminler dinlendikten sonra ritim ve müzik sonlandırılır.**

Altın kılıç, zümrüt gerdanlıklar, yakut yüzükler, inciler, daha neler neler... “Ama” derdi, “O koca sandığı ufacık kapıdan nasıl çıkaracağız?” düşünce kalırdı. Sandığı yan çevirir, baş aşağı yapar, bir türlü mağaradan dışarı çıkaramazdı; nihayet içindekileri oracığa döker, sonra onları teker teker mağaradan dışarı taşırdı. Daldığı hülya içinde “Ah” derdi, “ah!” Ötekiler daha gerçek düşünürlerdi. Büyük ağabeyim mağaranın kazılmadık, el değmedik bir yerini bulmaya çalışır: “İstanbul alınırken o telâş içinde herifler hazineyi pek uzağa götüremezlerdi, herhâlde mağaranın hemen ağzına gömüvermişlerdir” derdi.



Günler geçip gider, pazar gelir, öğleye kadar mutfakta börek pişiren babamın etrafında dört dönerdik. Öğle yemeği telâş içinde yenir, son lokma yutulur yutulmaz hep birden yerimizden fırlardık. Babam eline bir kazma alırdı. Yavaş yavaş mağaraya doğru yürürdük.



Müzikle Ritim Çalışması

* **“Bernhard Hering, Martin Wester-...mit dem Pferd” şarkısı açılır. Öğrencilerle birlikte tek sıra olunur. İçerisinde yarısına kadar su dolu olan şişeler sağ ele alınır. Müziğin ritmine uygun ayak hareketleri aynı anda yapılarak ve su şişeleri bir ileri bir geri aynı anda sallanarak sınıfta bir tur atılır. Ritim ve müzik durdurularak hikâyeye devam edilir.**

Babam mühim bir iş yapıyormuş gibi etrafı inceler, düşünür taşınır, sonra: “Bir de şurayı kazalım.” derdi. Hep birden işe bir girişirdik! Bana pek iş düşmezdi ya, ben de seyreder, heyecanlanırdım. Derken on dakika geçiverir, ter içinde kalan babam bir bahane uydurur: “Ben şimdi geliyorum, siz kazadurun” deyip eve girer, tabi bir daha da çıkmazdı. Ama biz dört kardeş akşamlara kadar uğraşır, didinir, toprağı kazmalarla küreklerle altüst eder, böcekleri ezer, örümcekleri kaçırtır, akrepleri ürkütür, geceye doğru yorgun, ölgün fakat bir dahaki pazara içimiz ümitle dolu olarak eve girerdik Asla bezgin, ümitsiz olmazdık; içimiz zengin, sonu gelmeyen hayallerle dolar taşardı. Geceleri rüyalarımızda servet içinde, altınlar, elmaslar, zümrütler içinde yüzer, kendimize otomobiller, evler, yalılar, kayıklar, pastalar, uçurtmalar, parlak bilyeler, beş numara futbol topları alırdık.

Ne oldu bilmiyorum, bir gün komşulardan biri, mağaranın tekin olmadığını, gece yarıları oradan sesler geldiğini söylemişti. Belki bunları bizi korkutmak için uydurmuştu. Babam hemen bunu duyar duymaz bir masal yaratıvermişti:



* Öğrencilere “Sizce nasıl bir masal yaratmış?” sorusu sorularak “Bernhard Hering, Martin Wester-...mit dem Heislufballon” şarkısı açılır. Öğrencilerin bir süre düşünmeleri sağlanarak masal tahminleri alınır. Daha sonra müzik durdurularak hikâyeye devam edilir.

Sözde o hazine ile bir Bizans prensesi de oraya gömülüymüş; filmlerdeki gibi, babasının düşmanı olan bir adamı sevmiş diye o prensese bu cezayı vermişler, onu bütün servetiyle birlikte oraya gömmüşler... Bunu babam öteden beri bilirmiş, bizi korkutmamak için söylemezmiş, günün birinde prensesin tabutunu da hazineyle birlikte bulacakmışız. Tabi hepimizin uykuları kaçıp gitmişti. Prensese canlı canlı mı gömmüşlerdi, yoksa mumyalamışlar mıydı? Geceleri mezarından kalkıp bahçede geziyor muydu? Bizim ağabeyler geceleri bahçeye bakan odalarında başları yorganlarının içinde uzun geceler boyunca hep Bizans prensesinden bahsettiler. Bir tanesi tarih kitabından Bizans faslını bir kere okumuş, hep dinlemişlerdi. Hani neler de olmamıştı o sıralarda!

Uzun zaman mağaraya yaklaşımdan korktuk. En cesurumuz olan küçük ağabeyim bile geceleri su çekmek, kömür taşımak için bahçeye adım atmaz oldu. Ama gün geçtikçe, bu çekingenlik ve ürkme duyguları hafifledi, eski ümit ve hayaller kat kat artmaya başladı. Yeniden mağarada Bizans prensesini ve hazinesini, o sıralarda oynayan esrarengiz bir filmdeki gibi heyecan ve korkuya rağmen aramaya koyulduk.

BEDEN PERKÜSYONU

*** Öğrencilerle birlikte eller yumruk yapılarak sıraya vurulur ve hemen arkasından tırnaklar sıraya sürtülerek aynı kazma ve kürek sesi çıkartılır. Öğrencilerin tümü aynı ritme uyduğunda ritim sonlandırılarak hikâyeye devam edilir.**

Hepimiz bir macera filminde oynayan birer kahramandık sanki. Günlerce kazma kürek sallamaktan yorulduk, bittik, harap olduk ama usanmadık. Teneke parçaları, eski terlikler, paslı bıçaklar, çatallar bulduk ama ne prenses, ne de defineden bir iz.

Çocukluk yıllarım boyunca süren bu telâşlı, heyecanlı, umut içindeki didinmelerimizi şimdi acı bir sevinçle hatırıma getiriyorum. Hayallerimi durmaksızın besleyen bir şeyler vardı o zaman... Olur olmaz şeylerdi ama aldanmak iyiydi. Babamın her pazar kürek sallaması, sık sık defineden, prenesten, onu bulunca yapacağı işlerden, alacağı yalıdan, açacağı sinemadan, biz dört kardeşe mahsus yaptıracağı hususî locadan bahsetmesi, yani bile bile kendini aldatmak istemesi gibi, biz de aldanmak istiyorduk. Bizim böyle bol hayallerle yüklü bir Bizans defnesi masalına ihtiyacımız vardı. Onu biz yaratıyor, kendimizi belki de isteyerek aldatıyorduk. Bilerek aldanabilmek saadeti yok şimdi! Bu artık uzun, çok uzun yılların, o çocukluğun uzak, çok uzak, bir rüyada görülmüşe benzeyen günlerinde ve gecelerinde unutuldu kaldı. Umudunu, hayalini, tesellisini bana verecek ne bir Bizans defnesi, ne de onun heyecanıyla titreyen o günlerin insanları var... Kimi bilinmeyen diyarlara gitti, kimi de bambaşka bir insan hâlinde içimizde, ama onlarda o eski zamandan bir iz aramak beyhude... İşte biri de benim! Şu satırları karalayan adam... Yaşamak için, günlerini geçirmek için yeryüzünde var olmayan bir Bizans defnesi hayali arayan ve bir türlü bulamayan...



* Öğrencilere **“Uygulama sürecinde aktif bir biçimde yer aldığınız yaratıcı hikâye metnini göz önüne alarak sizler de bir hikâye metni oluşturunuz.”** Yönergesi verilerek öğrencilerin hikâye yazmalarına yardımcı detayların yer aldığı etkinlik kâğıdına hikâye metni yazmaları sağlanır.

ETKİNLİK KÂĞIDI

Adı Soyadı:

Tarih:

Siz de Bizans definesinin saklı bulunduğu sandıktaki yakut bir yüzüğün dilinden definenin oraya nasıl gömüldüğünü anlatan bir hikâye yazınız. Hikâye yazımında size yardımcı olacak soru yönergeleri aşağıda verilmiştir.

Bizans definesinin varlığından söz eden kişiler kimlerdir? Bu kişiler ne tür bilgiler sunmuşlardır?

Yakut yüzük, Bizans zamanın hangi kişilerin parmağında gezmiştir?

Yakut yüzüğü takan kişilerin fiziksel/ruhsal özellikleri nelerdir?

Bizans definesi, gömüldüğü yer olduğu düşünülen araziye gelene kadar hangi serüvenlerden geçmiştir?

BAŞLIK

(.....)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*** Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.**

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1. Yaratıcı hikâye yazma becerisi değerlendirme ölçeği 2. Gözlem formu
UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. 2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır. 3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir. 4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır. 5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla

	öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir. 6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.



DERS PLANI -7-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.3.1., B.3.2., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.4.6., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Orhan Kemal - Harika Çocuk
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar bir önceki hafta sizlerle bir definenin izini sürmüştük. Bu hafta ise bir tamirci çocuğun misafiri olacağız. Bazen onun hayallerine dalıp çok uzaklara gideceğiz, bazen de hayatın acı yüzüyle karşılaşacağız. Etkinliklerin kurallarını artık hatırlatmıyorum. Hazırsanız haydi başlayalım!**” yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Orhan Kemal - Harika Çocuk

Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapım evleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefertasına benzeyen hanlardan birinin genzi tıkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalıyla kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmiştim. Bulamadım. Dönecektim ki...



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce ne olmuş?” sorusu yöneltilir. Tahmin dinlendikten sonra hikâyeye kalınan yerden devam edilir.

Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvrır kıvrır sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri...

— Matbaacı abiyi mi aradınız?

— Evet.

— Az evvel kâat kestirmeye gitti. Gelecek.

Yanındaki boş bir tahta sandığı ters çevirip ikram etti:

— Buyurun, oturun! Öyle tatlı bakıyordu ki oturdum. Ekmeğini bölerek uzattı. Aç olmadığımı söyledim.

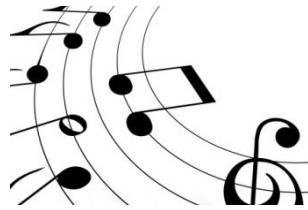
— Yoksa ellerim kirli diye mi?

— Yok canım.

— Bizim işte temiz kalınmıyor ki...

Tamir atölyelerinden birinde çıraklık ettiğini sanarak, sordum:

— Ne iş görüyorsun?



Ritim Çalışması

Öğrencilere “Sizce çocuk ne iş yapıyor?” diye sorulur. Çocukların verdiği cevaplar “Bernhard Hering, Martin Wester- Tiere Erwachen” şarkısı eşliğinde eller masaya vurularak ortak ritimle tekrar edilir.

— Torna, tesviye...

— Ha? Katıla katıla güldü:

— Kim duysa şaşıyor. Bu eylülde on ikiyi bitiriyorum hâlbuki...

— Yani, torna tesviyeye ait her işi yapabilir misin?

— Ne var yapamayacak? Babamın atölyesi vardı eskiden. Sabahları okula giderdim, öğleden sonra da atölyeye.

— Kaça kadar okudun?

— İlk dördüne kadar.

— Sonra?

— İki kardeşimle ortada kaldık.

— Okulu bıraktın. Sever miydin okulu?

İçini çekti:

— Hem de nasıl!

— Ne olmak isterdin?



Soru-Cevap ve Ritim Çalışması

Öğrencilerle çember biçiminde oturulur. Öğrencilere sırayla “Sizce çırak ne olmak isterdi?” sorusu yöneltilir ve verecekleri cevapları bir ritimle sunmaları istenir. Her öğrenci ritimle cevabını sunduktan sonra tüm katılımcılar aynı ritimle cevabı tekrarlar. Son öğrenci de tahminini söyleyip ritmini tekrarladıktan sonra etkinlik durdurulur ve hikâyeye devam edilir.

— Kaptan. Büyük denizlerde, dalgalı, korkunç denizlerde dolaşmak. Avrupa’ya, Amerika’ya gitmek. Üstüva’yı geçerken vapurda eğlence gırla gidermiş. Doğru mu?

— Doğru...

— Sonra, New York limanındaki Hürriyet heykeli. Boyu kaç metre onun? Büyük mü?

— Bilmem.

— Robenson Kruzoe’yi okudunuz mu siz?

— Okudum.

— Issız adada nasıl da yaşayabilmiş? Değil mi? Böyle şey olur mu?

— Olmasa daha iyi değil mi?

— İyi ama, oluyor. Yahut da yazarı öyle düşünmüş. Ama iyi düşünmüş. Ne olursa olsun, aferin Robenson’a. İssız adada elini kolunu bağlayıp durmamış, hemen işe girişmiş. Marifet ölmek değil mi? Yaşamak!



Makine yağlarıyla kirlenmiş mendilini çıkarırken, gözlerim tulumunun geniş cebindeki cam misketlere ilişti. O da bunun farkındaydı. Çıkardı, avucunda şıkırdatarak:

— Ne yapalım, dedi. İş, iş, iş... Bunalıyor insan. Paydoslarda Ateş Ali’yle oynuyoruz.

— Ateş Ali kim?



Ritim Çalışması

Öğrencilere “Sizce Ateş Ali kim?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar birleştirilerek alkış ve su şişesi yardımıyla ortak ritim oluşturulur. Tüm öğrenciler ritmi kaçırmadan yaptığında etkinlik durdurulur ve hikâyeye devam edilir.

— Alt kattaki bisküvi yapımevinde çalışıyor. Bizim mahalleli. Her sabah işe birlikte geliriz. Benim annem yok, onun babası. Maça, sinemaya filân da beraber gideriz.

— Misketi mi çok seviyorsun, sinemayı mı, yoksa maçı mı?

— En çok maçı ama, hava alıyoruz.

— Niye?

— Numaralı tribün bize göre değil. Tekliği toka ettik mi, Teksas’a bırakıyorlar.

Teksas’ta da boyumuz yetişmiyor. Stadyumu yaparken çocukları düşünmemişler!

— Siz de?

— Biz de sinemaya gidiyoruz Ali’yle çokluk... Tabiî pazarları. Babam evdeyse, sabahleyin erkenden tüyerim. Doğru Şehzadebaşı’na.

— Değilse?

— Değilse tüymek olmaz. Su ısıtmak, yıkanmak, kardeşlerimi yıkamak vazifesi bana düşer.

— Kaç para kazanıyorsun tesviyecilikten?

— On lira haftada.

— Yetiyor mu?

— Bu pahalılıkta yeter mi? Başka atölyelerden yirmi beş lira veriyorlar ama, gidemiyorum.

— Niye?

Öğrencilere “Neden başka atölyeye gidemiyor?” sorusu yöneltilir.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevapları bir ritim hâlinde sunmaları istenir. Tüm öğrenciler ritmi kaçırmadan yaptığında etkinlik durdurulur ve hikâyeye devam edilir.

— Usta babamın arkadaşı!

— İşte de bir dalavere olmasın?

— Benim de aklıma gelmiyor değil. Kötü şeyler düşünmek istemiyorum.

Dereden, tepeden uzun uzun konuştuk. Bu arada her gün, sabahın beşinde çalar saatin sesiyle uyandığını, gaz ocağına çaydanlığı oturttuğunu, bulaşıkları yıkadığını, çarşıdan ekmek peynir aldığını, altıya doğru kardeşlerinin karnını doyurup altı buçukta omuz omuza işçi kalabalığıyla vapura binip yedide köprüye geldiğini, yediyi çeyrek geçe de atölyede iş başı yaptığını öğrendim.



— Peki, ne olacak bunun sonu?

— Ne gibi amıca?

— Meselâ, bir imkân çıksa karşına. Tekrardan okula girip, sonunda da kaptan

olmak ister miydin? İlk gözleri sevinçle parladı. Sonra sönükleşerek bir noktaya takıldı kaldı.

— Ha? İster miydin?

— İsterdim ama...

— Ama?

— Kardeşlerim. (...)

İçimde bir damar sızladı.

— Benden geçti. Kardeşim okuyor. Öteki küçük daha. Büyüyünce onu da okula vereceğim. Haftalığım elli olur o zaman herhâlde...

Birden sordu:

— Amca.

— Ha?



Soru-Cevap ve Ritim Çalışması

Öğrencilere “Sizce çocuk, adama ne soracak?” sorusu yöneltilir.

Öğrenciler soruya cevap verirken eğitici tarafından ortak bir ritim oluşturulur ve çocukların bu ritme uygun olarak cevap vermeleri sağlanır. Öğrencilerin tahmini bittiğinde etkinlik durdurularak hikâyeye devam edilir.

— Benim boyum hep böyle kısa mı kalacak?

— Niçin? Büyümüyor mu?

— Annem ölmeden evvel duvara kurşun kalemiyle çizmiştim. Ölçüyorum. Hâlâ aynı yerde. Yoksa cüce mi kalacağım?

Dudaklarımdan çıkacak cevabı heyecanla bekliyordu ki, makine şakırtıları yüklü sıcak koridorun kirli aydınlığında iri yarı biri belirdi:

— Ayhan!

Onun da üstü başı, eli yüzü kir pas içindeydi.

Çocuk sandıktan fırladı:

— Hâlâ karnını doyurmadın mı?

— Doyurdum.

— Doyurduysan, git de o borulara diş aç!

— Peki usta...

Beni unutmuştu bile. Koridorun kirli aydınlığında koşarak uzaklaştı. Dipteki atölyeden içeri girdi. Peşinden gittim. Atölye penceresinin kenarından heyecanla seyrettim: Boyu yetişmediği için ters çevrilmiş bir tahta sandığın üzerinden idare ediyordu makineyi. Makineyse, çocuğun emri altında munis bir hayvan kadar uysal, yere kıvrım kıvrım, pırıl pırıl demir yongalar dökülüyordu.



* Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır.
3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir.
4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır.
5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir.
6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders

	saatidir.



DERS PLANI -8-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	4 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.3.2., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.6., B.5.1., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Adalet AĞAOĞLU-Karanfilsiz
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde sizlerle bir tamirci atölyesine konuk olmuştur. Tamirci çırağının hayallerini kendi ağzından dinlemiş, geçim derdiyle uğraşıyor olmanın acı yüzüne şahit olmuştuk. Bu hafta sizinle sadece kasaları boyamayan, adeta boyadıklarına kendi ruhunu katan küçük bir çocuğun hayal dünyasına konuk olacağız. Etkinliklerin kurallarını artık hatırlatmıyorum. Hazırsanız haydi başlayalım!”** yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Adalet AĞAOĞLU-Karanfilsiz

“İşim mi? Eh işte...”

Caddede, kalabalık arasında kulağıma çarpan söz, bu. Bu kadarcık işim mi? Eh

işte... Öyle, sapı kırık, taç yaprakları dökük bir ses. Dönüp bakmadım. Kim olduğunu görmedim.



Öğrencilere “Sizce konuşan kim ve ne işle uğraşılıyor?” sorusu yöneltilir. “Bernhard Hering, Martin Wester -Tiere Erwachen” eşliğinde tahminlerini sıralamaları istenir. Tahminler bittikten sonra hikâyeye devam edilir.”

Küçük bir işmiş. Önemsiz bir iş!

Kasa yapımında çalışan kaportacı arkadaşı, sabah akşam karşısına geçip de inatla, sabırla, ona bunu öğretmeye kalkana dek, önemsiz bir iş yapmakta olduğunu bilmezdi.

Kendisi için önemliydi, güzeldi, iyiydi. En iyi bildiği işti.

Atlı araba, kamyon kasalarını süslüyordu.



Ritim Çalışması

Öğrencilerle birlikte “Bernhard Hering, Martin Wester - Wir Verreisen” şarkısı eşliğinde su şişeleri aracılığıyla ortak ritim tutularak “Yeşiller, sarılar, maviler, kırmızılar, akarsular, göller, dağlar ve karanfiller onun da içini süsler, günlerini güzelleştirirdi.” Sözleri birlikte söylenir. Ortak ritim oluşturulduğunda hikâyeye devam edilir.

Bu arabaları, kamyonları sürenleri de sevindiriyor olmalıydı. Yoksa önünde neden sıraya girsinler, neden, gölün içinde bir kuğusu da mutlaka olsun, desinler?

Önüne getirilen her kasa tahtasını boyardı. Çiçekler, böcekler, dantela kıvrımlarla çektiği çerçeveye bir karanfil de kendinden katardı. Dedesinin işiydi. Sonra, babasının da işiydi. Dalları boyarken, göl kıyılarına sazları atarken, dedesi gecenin ortasında, ak

donuyla çıkar gelir; denir ki hâlâ sağ, başının ucuna dikilirdi:

“Gölün şırıltılarını unuttun. Suların salınışını unutma. Boyayı da iyi ov. Renkler sevin sin,” derdi. “Baştan savma! Dolunayı suya düşürmeyi unutma!”

Gözleri çakmak çakmak ona bakardı. Hoşgörmez bakışlarına karşın, babası gibi dedesinin de kendisiyle övündüğünü bilirdi. Dağ başlarına döne döne çıkan yolları, maviliklerde süzülen bir tepkili uçağı ikisi de akıl etmemişti. O yolların dönemeçlerini ne de yumuşak alıyor kamyon!.. Kamyon kasası üstündeki bu yolları döne döne çıkan kamyon da çok süslüydü. Çiçek demeti gibi... Tepkili uçağın ardındaki ak çizgiyi pamuksu bulutlar böler. Böylece, hevesle ovar parlatır, suları gümüşsü yansımalarla çıldırtırdı. Derken gözleri bulanır, sırtı ağrırdı. Şimdi, gözbebeklerine oturmuş bulanıklık aynı şey mi bilinmez.

Babası, fırçayı eline verirken:

“Gönlünce yap. Başka şeye kulak asma.” demişti.



Artık babası da yok. Kasa yapımında çalışan arkadaşı ise tepesinden hiç eksik olmuyor. Ne ki “Çiçeğin göbeğini unuttun, mavinin dengesini kaçırdın.” demiyor. Daha küçükken işte bu kasa yapımına girmeden önceleri; sularına, karanfillerine duyduğu hayranlık eksile eksile bitmişti. Nicedir ak kanatlarını şişirmiş bir kuğuya coşkuyula el çırpıyordu.” Şuraya da bir yelkenli...” demiyordu. Dudağının kıyısında aldırıışsız bir gülümseme takılı oluyordu. O, önceleri bir gülümsemenin, süsleme işini küçümseme demeye geldiğini bilmiyordu. Aldırmıyordu.



Öğrencilerle birlikte çember oluşturulur. “Bernhard Hering, Martin Wester - Wir Verreisen” şarkısı eşliğinde dans ile birlikte hep aynı ritim tutturularak. “Her bir yanı renklere, ışıklara, biçimlere batmış bulanmıştır. Boyaları kendisini savunur. Gönlünde yepyeni karanfiller uç verir. Taç yapraklarının kıpırdanışını, sapların yumuşacık eğilişini, çağlayanların sesini değiştirir durur. Kaportacının “cık cık cık...” deyişlerini işitmez.” Dizeleri aktarılır. Öğrenciler aynı ritmi tutturduğunda etkinlik sonlandırılır ve hikâyeye devam edilir.

Bir akşamüstü aynı biçimde karşısına dikilmişti. O ise derenin üstüne küçük bir köprü atıyor, köprüyü ısıklarla geçiyor. Ağzında bir türkü. Karanfillerse kulaklarının arkasına takılı. Dereyi, dolunayın sularındaki şavkını onlarla taçlandırarak. Hazırdılar. Çerçeveyi çekecek, köşelere birer de yıldız konduracak.

Kaportacı:

“Boşuna çaba.” dedi. “Boya, boya. Hepsi süsü için!”

İlkin şaşırdı. Onun kasa yapımındaki yorgunluğunu şurdaki serin sularla giderdiğini, içini dışını ovup yıkadığını sanmıştı. Derken ürktü. Yüzüne bakmadı onun. Direndi. Karanfillerden birini kulak ardından çekip resimli tahtanın üst başına kondurdu. Birini de henüz tomurcukta olanı, gönlünden çıkardı, alt yana kondurdu.

Beriki kıs kıs gülüyordu. O, başını hiç kaldırmıyordu. Coşkusu yırtılır diye ürküyordu. “El değmiş coşkuya yama vurulmaz!” dedesinin sözüydü.

Kaportacı, bir başka gelişinde:

“İş mi bu senin yaptığın?” dedi.

“Kötü mü boyuyorum? Kuğular çirkin mi? Kuşlar ölü mü?”



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce yaptığı iş kötü mü? Boyamasını kötü mü yapmış?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden alınan cevaplar tamamlandınca hikâye anlatımına devam edilir.

Yine başını kaldırmamıştı. Öteki yine güldü. Gülüşü hoyrat. Böyle, güle güle çekilip gitmişti. O da kuğuları daha ak, kanatları daha parlak yapayım derken bozdu. İlk bozuşuydu. Arkadaşı giderken: “Bizim atölyede tabancayı sıkarsın, bir saatte boyar geçersin koca bir kasayı” demişti. Aklı buna takılı kaldı. Güneş biraz solgun doğdu.

Keçi yolunun ucunda açan gül yaşlı oldu.

Bir de bayrak gerekliydi. Bayrağı nereye sıkıştıracağını bilemedi. Gönlünde karanfiller. Yine hazırda. Yine ordan alınıp kulak ardına takılmayı, ordan da çekilip köşelere iliştilirmeyi bekliyor. O gün buna yüreklenemedi. Karanfilleri olduğu yerde bıraktı.

Kaportacı tanış, bir başka gelişinde:

“Ne işe yarar bu çocuk resimleri?” dedi.

O da gönlündeki bir karanfile öfkeyle sarıldı, çekip alırken sapını kırdı. Fırçasını bir yana koydu:

“Nilüferli sularım, ayın şavkı vurmuş dağbaşlarım, bitmez yolları kısa etmeye yetmez mi?”

“Yolun daha kıyası var.” dedi, beriki de. “Araba, kamyon sahiplerinin ise zamanı dar. Bak, gittikçe azalıyorlar önünde kuyruk olmaya. Bizim atölyede çarçabuk teslim ediyoruz kasalarını. Niye beklesinler? Bu işten murat tahtayı çürütmemekse!..”

Murat, tahtayı çürütmemek ha!.. Bu kadarcık mı? Nilüferli göller hiçbir şey demek değil mi? Sapları tomurlu al al karanfiller?

“Bu resimleri hâlâ seven sürücüler var.” dedi, sesi ölgün.



Çayır çimenleri, çimenlerdeki ak kuzuları boyamaya koyuldu. Öteki yine gülmüş, yine güle güle çekilip gitmişti. O da gümüş suların aktığı ovaları daha iri karanfillerle çerçeveleyip bezedi. Sapların boynu biraz büküktü. Şaştı. O gece, eli ayağına dolanarak dört bir köşeye altın sarısı birer yarım ay kondurdu.” Gönölünce yap, başka şeye kulak asma!” Babasının sesiydi. O da başını kaldırdı, kuşkuyla baktı babasına. “Dünya gönölümüze mi kalmış baba?” diye sordu.



Beden Perküsyonu

Öğrencilere “Dünya gönölümüze mi kalmış?” diye sorulur. Gelen cevaplarla beden perküsyonu kullanılarak ortak bir ritim oluşturulur. Tüm öğrenciler ritmi tamamladığında etkinlik sonlandırılır ve hikâye anlatımına devam edilir.

Yanıt alamadı. Renkleri ovdu, fazla ovdu.

Kaportacı birkaç gün hiç uğramamıştı yanına. Onun da içindeki kuşku biraz yatışır gibi oldu. Gönölünde tomur tomur yeni, pembe karanfiller açtı. En pembelerini tahtaya geçirirken fes rengine boyadı. Boyarken kendini yorgun duydu. Bu kasayı bugün bitirmeliydi. Yetişmedi. Kasa resimlemede ününü duymuş biri, eski kasasını süsletmeye getirecekti, getirmedi. Belki yarın...

O yarın olunca boyanacak kasa değil, yine kaportacı çıkageldi. Gün batımıydı. Dosdoğru atölyeden geliyordu. Gün boyu tam altı kasa boyadığını söyledi. Tek renk üstüne. Tabanca boyayı sıkıyorsun, vızzt, vızzt, vızzt, bir uçtan giriyor, öteki uçtan çıkıveriyorsun.

(...)

Fırçanın ucu iyice titredi. Bir kuşun kanadı kırıldı. Kanat, başını alıp gitti. Onu yakalayamadı. Kulağının arkası yandı, kaşındı.

“Hem, kasa boyamak yetmez.” diyordu beriki. “Kasayı yapmak da gerek.”

Neden yetmezmiş, anlamıyordu.

(...)

Kasa yapmasını bilmiyordu. Kasaları süslemesini biliyordu. Gönlünün karanfillerini...

“Boyaları dökülmüş eski kamyon var ya? Hani adam senin şu kuşların, çiçeklerinle bezetecekti?.. Kasayı bize getirdi. En aşağı bir hafta işinden olmak istemiyormuş. Yük çekecekmiş. Resimletmektense... Biz bir günde yeşili çekip verdik. Boydan boya... Pırıl pırıl... Sevine sevine gitti. Hem de ucuz.”

Ucuz ha? Hem de ucuz!

Dedesı de babası da çok silik geçtiler gözlerinin önünden. Sanki hiç yaşamadılar. Gülleri, nilüferleri hiç açtırmadılar. Sular hiç yaldızlanmadı. Tepsi gibi bir ay hiç doğmadı dağ başlarından. Sular hiç çağıldamadı.

Yokluğa karşı durdu; çimenlerde iri papatyalar açtırdı. Önündeki son kasaydı.

Yarın yenileri olur. Yeni kasalar gelir.

Gele gele gürgenden bir çeyiz sandığı geldi. İşı uzattı. Bitmesin diye sandığı, bildiği bütün renkler, biçimler, pırıltılarla donattı. Karanfiller bu kalabalık arasında yitti, gitti. Yine de bir türlü bitirmedi önündeki işı.

İşim mi? Eh işte... Caddeler, sokaklar, ne kadar kalabalık. Dükkân, vitrin önleri omuz omuza insan. Yüzler pek renksiz, ışıksız, gözler pek pırıltısız...



* Öğrencilere **“Uygulama sürecinde aktif bir biçimde yer aldığınız yaratıcı hikâye metnini göz önüne alarak sizler de bir hikâye metni oluşturunuz.”** Yönergesi verilerek öğrencilerin hikâye yazmalarına yardımcı detayların yer aldığı

etkinlik kâğıdına hikâye metni yazmaları sağlanır

*** Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.**

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1. Yaratıcı hikâye yazma becerisi değerlendirme ölçeği 2. Gözlem formu
UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. 2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır. 3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir. 4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır. 5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir. 6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

ETKİNLİK KÂĞIDI

Adı Soyadı:

Tarih:

Siz de çocuğun kamyon kasasına çizdiği bir karanfilin dilinden çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız. Hikâye yazımında size yardımcı olacak soru yönergeleri aşağıda verilmiştir.

Çocuğu kamyon arkasına resimler yapmaya yönelten olaylar nelerdir?

Çocuğun sahip olduğu kararlılıkla neticesinde başına ne tür olaylar gelmiş olabilir?

Çocuk fiziksel ve ruhsal olarak nasıl bir görünüme sahip olabilir?

Çocuğun çizmiş olduğu figürlerin arasında bir olay yaşanacak olsa nasıl bir diyalog olurdu?

BAŞLIK

(.....)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

DERS PLANI -9-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.3.1., B.3.2., B.4.1., B.4.2., B.4.3., B.4.4., B.4.6., B.5.1., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Haldun Taner - İzinli Leylek
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde sizlerle kamyon kasalarını boyayan küçük bir çocuğun hayal dünyasına konuk olmuştur. Bu hafta sanırım biraz üzüleceğiz. Uçma yetilerini kaybetmiş bir leyleğin yaşadıklarına şahit olacağız. Etkinliklerin kurallarını artık hatırlatmıyorum. Hazırsanız haydi başlayalım!**” yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Haldun Taner - İznikli Leylek

Dili biraz kesilip törpülenecek olsa, saksığının papağandan çok daha güzel konuşacağı rivayet olunur. Böyle bir ameliye geçirmiş, kusursuz diksiyonlu bir saksığının, televizyonda Amerikan millî marşını söylediğini herhâlde gazetelerde okumuş olacaksınız.

Saksığının konuşup konuşmaması beni pek o kadar ilgilendirmez ama, bakınız

leylek ifade verecek olsa ona sorulacak iki önemli sualım var:



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce yazar leyleğe ne soracak?” sorusu yöneltir. Öğrenci tahminleri alındıktan sonra hikâyeye devam edilir.

Evvela dini ve dünya görüşü hakkında:

Hacı leyleği, biz kuşların en Müslümanı biliriz. Acaba gerçekten öyle mi? Ermişlerle sihirli bir ilişigi olduğuna delil olarak türbeleri, tekkeleri bekleyişi gösteriliyor. Hacılığı ise, bilindiği gibi güneyden gelişinden, bir de, dinî anıtları tepeden tavaf edişinden kinayedir. Ama ben leyleklerin Süleymaniye’yi olduğu kadar, Köln katedralini de aynı huşu ile tavaf ettiklerini gördüm. Bu hesaba göre, oradakiler Protestan, Saint-Pierre üzerinde dolaşanları Katolik, Trafalgar Meydanı’nda uçuşanları emperyalist, Kremlin kulelerine konanları da komünist mi sayacağız?

Biri çıkıp da, “Leyleklerin böyle dinle, ideoloji ile pek alışverişleri yoktur. Onlar sadece, sanat meraklısı kuşlardır. Eli rehberli Amerikan turistleri gibi, geldikleri şehrin önce tarihî anıtlarını ziyaret ederler” dese, herhâlde akla daha yakın bir laf etmiş olur.



Bir veteriner ahabım, anıtlar etrafındaki bu acayip dönüşün hikmetini, sırf leyleklerin kendilerine yukardan kolay görünen nirengi noktaları aramalarında buluyor. Peki ama o zaman leyleklerin Emir-Sultan, İsabey, Eyüp Sultan gibi koyu Müslüman

yerleri sevişlerini nasıl izah etmeli... Hele Eyüp'ü... İstanbul semtlerinin her birine bir arma seçilecek olsa Eyüp'ünde muhakkak bir leylek resmi bulunurdu. Bulunmalıdır da. Her sonbahar, leylekler göç ederken içlerinden en yaşlı birini Eyüp'e bırakmalarını, orahılar kendileri için büyük bir teveccüh sayıyorlar. Bir Eyüp'lü emekli tanırım: "Leylek namaz bile kılar, sen ne konuşuyorsun efendi!" diyor. Bu, benim hikâyesini anlatacağım İznikli leylek, namaz kılan soydan değildi. Çünkü Ramazan günü alenen solucan yiyordu. Zaten hâli, tavrı, yürüyüşü, iki üç adımda bir durup düşünüşü, dini bütün bir Müslümandan çok, şüpheli ve kötümser bir filozofu andırıyordu. Bu leyleğin ermişlerle değil, her halde Voltaire'ler, Schopenhauer'lerle bir akrabalığı olacaktı.



Ritim Çalışması

Öğrencilerle "Biliyor musunuz? Leyleklerin dans etmeyi sevdikleri bir ritim mevcut... Haydi, isterseniz bu ritmi birlikte yapalım." Yönergesi verilerek çember şeklinde oturulur. Elleri önce yavaş biçimde birbirine vurarak alkış sesi çıkarılır. Daha sonra ritim giderek artırılır. En hızlı ritimde tüm öğrenciler ortak ritmi hatasız yapana kadar etkinlik sürdürülür. Tüm öğrenciler etkinliği tamamladığında etkinlik durdurulur ve hikâye anlatımına devam edilir.

Leylek, ihtiyatlı ihtiyatlı, yolun bir sağına bir soluna bakındı. Görünürde kamyon, eşek, araba olmadığına kanaat getirince, gümüş saplı bastonuna dayanarak yürüyen kamburu çıkmış, kadit bir âyan azası misali, ağır ağır bizim tarafa geçti.

Biz hanın iç avlusunda, sabah kahvaltısı ediyorduk. Leylek biraz ötemizde güneşli bir yer seçip, gagası ile, sararmış, tüyleri dökülmüş göğsünü kaşımaya koyuldu.

Kızlardan biri:

"Ay şu hâle bakın!" dedi. "Bayılıyorum şimdi. Bu ne şirin şey bu ayol."

Hayvanın sokulganlığından cesaret alan bir başka kız da usulca yanına yaklaştı. Aklınca yakalayıp onunla bir fotoğraf çektirmek istiyordu. Kız yaklaşıncı leylek havalanmadı, küçük çapta bir devekuşu gibi zıplaya zıplaya uzaklaştı. İşte o zaman anladık ki: Uçamıyordu. Uçamadığı anlaşıncı bu sefer dört talebe leyleği dört yandan kuşatıp kısırmaya kalktılar. Ama avlu girdisini çıktısını çok iyi bilen hayvan ellerinden kaçıp kurtuldu.

Profesör, bir türlü yanmak bilmeyen piposunu nihayet ateşlemişti. Bir nefes çekip kibriti atarken:

“Tuhaf şey” dedi. “Niye uçamıyor bu hayvan?”



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce neden uçamıyor?” sorusu yöneltilir. Tahminler tamamlandıktan sonra hikâye anlatımına devam edilir.

Alman profesör:

“Her hâlde ihtiyarlıktan” diye teşhisi koydu.

Kolonyal şapkalı doçent, kamyon şoförüne sordu:

“Kaç yaşında var acaba?”

“Yaşlı değildir o kadar. Siz bakmayın tüylerinin döküldüğüne. Kanadı kırık da ondan uçamaz fakir. Yavru iken anası yuvadan atmış buncağızı.”

Tezini mitolojiden hazırlayan gözlüklü bir delikanlı:

“Tıpkı Hephaistos gibi desenize,” diye söylendi. “Ama pardon, onu anası Hera değil de, babası Zeus atmıştı yeryüzüne.”

Kızlardan biri, sarı süveterlisi merakla kalkıp şoförün yanına gelmişti.

“Niye atmış yavrusunu?” dedi. “Neden atmış kuzum söylesenize?”

“Neden atacak. Ana leyleğin âdetidir. Üç yavrusu olursa birini yuvadan atar.

İşin kötüsü, düşüp ölmemiş fakir. Telgraf direğine asılı kalıp kanadı kırılmış. Helvacı Musa çıkıp indirdi. Kanat, vücudundan ayrılmıştı. Sade ufak bir yer tutuyor. İlkın ölecek sandık. Hikmeti Hüda, iyileşti işte. Ama alil kaldı gayrı. Çırpınır çırpınır, uçamaz.”



“Öbürküler sonbaharda gidince bu ne yapıyor?”

“Ne yapacak, o gitmez kalır. Hepimizle övür oldu üç senedir... Uğrunu denemişler, bütün esnaf sever onu. Dükkânlara girer çıkar. Kışın fırıncılar barındırıyorlar. Yuvarlanıp gidiyor işte.”

Sarı süveterli kız hala zalim anayı affedemiyordu.

“Ana leyleklerin hepsi böyle taş yürekli mi olurlar? Neden babası, kardeşleri mani olmamışlar?”

Fotoğraf çektilme meraklısı kızın deminki debeleşmede eli sıyrılmıştı. Şimdi parmağının kanını emiyordu.

“Ah evladım” dedi. “Çok acıdım doğrusu. Bilsem kovalamazdım. Bak, Allah da razı gelmedi zaten.”

Leylek, han duvarının dibinde, sanki kendinden bahs olunmuyormuş gibi, çalımlı çalımlı dolaşıyordu. Hâlinde, tavrında, sanki istese uçarmış da, şimdilik keyfi

yaya gezmek istediğinden uçmuyormuş gibi bir ifade vardı. Gökyüzünden inmiş olmanın olanca üstünlüğü ile önünden geçmekte olan bir kediye, bu aşağılık yeryüzü yaratığına küçümseme ile baktı. Kedi, tssss, diye kabardı. Sonra çardağa tırmanıp kaçtı, kayboldu. Leylek onu korkutabilmiş olmanın cakası ile çöplüğe doğru yürüdü.

BEDEN PERKÜSYONU

Öğrencilerle birlikte eller birbirine sürtülerek rüzgâr sesi çıkarılır. Daha sonra hep birlikte leylek sesi çıkarılarak etkinlik tamamlanır ve hikâye anlatımına devam edilir.

Tepemizdeki çınarın yaprakları, ılık bir rüzgârla tatlı tatlı hışırdıyordu. Bir kuş öttü ve sustu.

Leylek başını yukarı kaldırmış bakıyordu. Biz de yukarı baktık. Yükseklerden, çok yükseklerden kendini rüzgâra bırakmış bir leylek, motorunu durdurmuş bir uçak gibi, sessizce aşağı doğru kayıyordu. Yabancı leylek süzüldü geldi, tam bizimkinin tepesine yaklaşınca çapkın bir kanat çırpışla tekrar havalanıp uzaklaştı... Bizim leylek onun arkasından baktı, baktı. Sonra yine çöplükteki işine döndü. Yarım dakika geçmemişti ki çocuklardan biri:

“Bakın, bakın!” diye bağırdı.



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce çocuk ne görmüş de bu kadar bağılıyor?” diye sorulur. Öğrenci tahminleri alındıktan sonra hikâye anlatımına devam edilir.

Deminki leylek şimdi yine süzüle süzüle iniyordu. Geldi, bu sefer büsbütün alçaktan, sanki sürtünürcesine bizimkinin başı ucundan seğirtti. Geçerken biteviye gagasını birbirine vuruyordu. İşte o sırada beklenmedik bir şey oldu. Bizim tüyleri dökük leylek, şöyle bir davrandı, kanat çırpıp havalanmaya yeltendi. Bütün kuvvetiyle çırpındı, çırpındı. Ayakları yerden kesilip bir, bir buçuk metre yükseldi de. Ama

hemen akabinde soluna doğru yan yatarak çöplüğe yuvarlanıverdi. Herkes soluğunu kesmiş, onun hareketine bakıyordu. Sakat kanadı üstüne düştüğünden, belli bir şey ki canı fena yanmıştı. Buna rağmen hemen kalktı, doğruldu. Birkaç tüyüne daha mal olan bir çırpınıyla üstünün tozunu silkeledi. Sonra hiç bozuntuya vermeden sanki hiçbir şey olmamış, yürürken ayağı sürçüp de sendelemiş gibi, sessiz ve onurlu uzaklaştı.

Elini ağzına tutmuş kibar kibar dişlerini karıştıran bir erkek öğrenci, yalnız yanındakilerin duyabileceği bir sesle:

“Dişi leylek moruğu şişirdi” diye mırıldandı. Yanındakiler gülüştüler.

Leyleğin arkasından bakan Çopur kahveci:

“Yap numaranı, al paranı” diye söylendi. Hep böyle yapar bu namusuz... Uçamayacağını bilmediğinden mi? Burada kalabalık gördü ya, sırf kendine acındırmak için. Bak, nasıl bütün yiyeceklerini veriyor kızlar. Evveli bu, böyle değildi. Esnafla düşe kalka hinoğlu hinleşti.”

Çopur kahveci şu kadar yaşına rağmen leyleği, kamyon şoförü kadar bile tanıyamamıştı. Bu leylek onurlu leylekti baba, ne söylüyorsun sen. Bu leylek acınmaktansa, ölmeyi yeğ görebilirdi. Yazıklar olsun yahu, biz insanlar, bazen hayvanları bile kendimiz kadar aşağılık ve kötü niyetli yapabiliyoruz. Leylekle fotoğraf çektiirmek isteyen kız:

“Hayır” dedi. “Numara filan değildir. Herhâlde öbür leyleği tanıdığı için uçmak istedi. Belki de o anası, yahut yuvada kalan kardeşlerinden biri idi. Olamaz mı?” Kızlardan sarı süveterlisi, hani şu demin ana leylekleri aşırı derecede taş yürekli bulanı:

“Hayır anası olamaz” dedi. “Onda zerre kadar evlat şefkati olsa, yavrusunu yuvadan aşağı atmazdı bir kere.”

Kolonyal şapkalı doçent, dizine tırmanmaya çalışan tespih böceğine, bir fiske atıp ayağa kalktı:

“Ben “ dedi, “emekliye ayrıldığı için artık uçuş yapamayan bir hava subayı tanırım. İnanır mısınız, herkes gibi yaya gezmek zilletine dayanamadı da kahrından hastalandı idi adam. Kolay değil doğrusu, enginlerde kanat çırpma alışık serazat bir

kuşun böyle han avlularında sürünüşü...”

Gezimize konuk olarak katılan öbür bölümün profesörü:

“Kafese kapatılan bülbül, uçamayan yaralı kartal... Bütün bunlar az şiire mi konu olmuştur” dedi. “Söylesene asistan efendi. Senin az buçuk edebiyatçılığın da vardır.”

“Öyledir efendim” dedim. “Hakkınız var.”

“Baudelaire’nin böyle bir şiiri olacak yanılmıyorsam” diye öbür doçent atıldı. “Ne idi bakayım onun adı?”

Dame de Sion’dan çıkma bir öğrenci:

“Albatros” dedi. “Çok güzel şiirdir.”

Ve genel istek üzerine, şiirin aklında kalan kısımlarını okuyup Türkçeye çevirdi.



Şiir Çalışması

Öğrencilere “Dilerseniz biz de bakalım nasıl bir şiirmiş?” yönergesi yöneltilerek hafif bir fon müziği eşliğinde “Albatros” şiiri okunur.

Sık sık, eğlenmek için, acımasız tayfalar

Yakalar kanadından bu deniz kuşlarını,

Ürkütücü sularda gemileri izleyen

Yolcuların yıllardır dost arkadaşlarını.

Gökten inen tasasız, bu utangaç krallar

Güvertelerin üstüne kondukları zaman

Geniş kanatlarını sofuca bırakırlar,

Yorgun kürekler gibi, sular üstünde kayan.

Sen ey kanatlı yolcu, bir zaman ne güzeldin !

Bak gaganı dürtüyor hoyrat tayfanın biri,

Ya öteki, bilir mi bu hale nasıl geldin,

Topallayıp öykünüyor uçtuğun günleri.

Ozan, ey bulutlardan toprağa sürgün ece,

Oklara göğüs geren, dostu fırtınaların,

Yuhlarlar yeryüzünde, seni de, gündüz gece

Uçmana engel olur, ağır dev kanatların.

Şiir bittikten sonra hikâye anlatımına devam edilir.

Arkeoloji asistanının da zihnine bir uyanıklık gelmişti:

“Bir de Nietzsche’nin sözü olacak” dedi. “Aklım evet der, gururum hayır.” Yo pardon, “Aklım hayır der, gururum evet.” Böyle bir şey, buna yakın. Tıpkı onun gibi, leyleğin instekt’leri evet diyordu, imkânları hayır.”

Leylek öyle mi düşünüyordu, böyle mi... Nietzsche’ye mi hak veriyordu, yoksa Baudelaire’i mi sevmişt, bilinemeyecek. Hayvanlara insanca duygu ve düşünceler yormak ne derece doğrudur, bunu da kestiremiyorum. Bildiğim bir şey varsa o da uçamadığı idi. Uçsa öbür leyleklerden biri olacak, dişisini ensesinden ısırıp vuslata kavuşacak, sonra tatminini bulmuş bütün öbür hışır leylekler gibi kurumlu taktakasından geçilemeyecekti. Uçabilse öbürlerinden başka bir leylek olamayacak, üzerinde fikir yürütüp, hakkında hikâye yazılamayacaktı. Kaldı ki o takdirde daha mesut olacağı da söylenemez. Çünkü, öyle değil mi, yeryüzünde hiçbir şey, istediğini ele geçirmek kadar hayal kırıcı değildir.

Ben tam bunu söylemeğe hazırlanıyordum ki, Profesör piposunu ağzından çekip:

“Yeter artık laklakiyat” dedi. “Hadi gevezeliği bırakın da işimize bakalım.”

Alman profesör, elinden kâğıt kalem, deminden beri, camileri gezecek grupla,

türbeleri inceleyecek grubu ayırmaya çalışıyordu. Ayağa kalkıp “öhö öhö” dedi. Bir kere söz başladı mı, isterdi ki, herkes kulak kesilip onu dinlesin. Listedeki isimleri birer birer okudu. Gruplar kuruldu. Birinci grup yola koyuldu. İkinci de hazırlanıyordu.

Hâlbuki ben, şu hulyalı İznik sabahı, yere sırt üstü yatıp masmavi gökyüzüne bakarak kafama üşüşen hayallere geçit resmi yaptırmak, sonra da hasırın üstüne bağdaş kurup yaralı leyleğin hikâyesini yazmak istiyordum.

Hocanın elime sıkıştırdığı kara kaplı Gabriel, Dietz, Otto Dorn koltuğumda, güzel havada mektebi asamamış bir ilkokul öğrencisi somurtkanlığı ile kafiye katıldım.

Böylesi, belki de hayırlı oldu. Çünkü bıraksalar orada oturup, yaralı leyleğin hüsranı ile insanoğlunun kaçınılmaz kaderi arasında benzerlikler bulan, başımdan büyük bir hikâye yazmaya kalkacak, yüzüme gözüme bulaştıracaktım. Hikâyemin son cümleleri kafamda hazırda bile. Yazımı şöyle bitirecektim:



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce yazar tasarladığı hikâyeyi hangi cümlelerle bitirecek?”

sorusu yöneltir. Tahminler dinlendikten sonra anlatıma devam edilir.

“Bütün çabalar boşuna... Ne yaparsa yapsın, istediği kadar havalanacağım diye çırpınsın, sonunda insanoğlu da yaralı leylek gibi rezil ve perişan yan üstü toprağa yuvarlanmıyor mu? Kaderlerimiz aynı: Uçamayacağını bilmek, yine de uçmaya yeltenmek.”

Evet, hiç lüzumu yokken, bu yolda acıklı ve kötümser bir hikâye yazacaktım. Hoca çağırınca yazamadım. Hikâye yerine, o günümü Mahmud Çelebi Camii’nin kapı kitabesi, Yakup Çelebi Zaviyesi’nin tuğla tezyinatı, Nilüfer Hatun İmaret avlusundaki sütun başlıkları arasında tükettim.

Yarın da İsmail Bey Hamamı’nın kesitini çıkaracağız...



Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.

**UYGULAMA SÜRECİNE
İLİŞKİN
AÇIKLAMALAR**

1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.
2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır.
3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir.
4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır.
5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir.
6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -10-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	4 Ders Saati (40 + 40 + 40 + 40 dakika)
BOYUTLAR	B.1.1., B.2.1., B.2.3., B.3.2., B.4.1., B.4.3., B.4.4., B.4.6., B.5.2., B.5.3.
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Soru-cevap tekniği, rol oynama, drama
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Örnek hikâye metni, Orff müzikleri, Orff enstrümanları, etkinlik kâğıtları
TEMA	Erdemler
KONU	Samim KOCAGÖZ - Koca Öküzün Ölümü
AMAÇ	
1. Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile hazırlanan hikâye metninden yola çıkarak özgün hikâye metinleri yazmalarını sağlamak 2. Birden fazla duyuyu harekete geçirmek 3. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 4. Öğrencilerin metnin bazı bölümlerine odaklanmalarını sağlayarak yazdıkları hikâyelerde bu unsurlara yer vermelerini sağlamak.	

SÜREÇ



* Öğrencilere “**Merhaba çocuklar. Bir önceki dersimizde sizlerle bir leyleğin başından geçen acı olayları ele almıştık. Bu hafta biraz hüzünlenecek ve bir öküzün başından geçenlere şahit olacağız birlikte. Etkinliklerin kurallarını artık hatırlatmıyorum. Hazırsanız haydi başlayalım!”** yönergesi ile hikâye anlatımına geçilir.



Samim KOCAGÖZ - Koca Öküzün Ölümü

Yusuf, titreyen elleriyle ılgınları araladı. Yarı kapalı, yumuk yumuk gözlerini, büsbütün küçülterek nehrin iki kıyısını süzdü. Önünde bir bataklık, bulanık suların ortasına doğru, bir yarımada şeklinde uzanıyordu. Yarımada, nehrin en derin bir noktasına kadar yürümüştü. Yığın yığın sarı miller, yakıcı mayıs güneşinin altında,

ıslak ıslak parlıyordu. Yusuf, bir zaman daha sulara, bataklığa baktı. Sonra birdenbire kalbi durur gibi oldu.

? **Soru-Cevap**

Öğrencilere “Sizce Yusuf ne gördü de bu kadar heyecanlandı?” sorusu yöneltilir. Tahminler alındıktan sonra hikâye anlatımına devam edilir.

Bir an gözlerini yumdu. Açtığı vakit, iki damla, yaş, bembeyaz sakalına yuvarlandı. Güçlülükle iki üç adım daha attı; ılgınlardan kurtuldu. Sonra dizlerinin bağı çözüldü. Oracığa, kumların üzerine çöküverdi. Titreyen ellerini dizlerine dayadı. Ellerin, dizlerinin sarsılması bir zaman sonra kesildi. Taştan bir heykel gibi, nehrin bulanık sularına doğru uzanan bataklığa baktı kaldı. Yusuf, koca öküzü üç gündür aramadık yer bırakmamıştı.

BEDEN PERKÜSYONU

Öğrencilerle birlikte vücudun üç farklı noktasından ses çıkartılır. Ortak bir ritim oluşturulduktan sonra etkinlik sonlandırılır.



İlk aklına gelen, onun bir ziyana girip kolcular tarafından götürölüp tokata kapatılması olmuştı. Fakat elin ekilmiş tarlasına ziyana girmek, koca öküzün âdeti değildi. Bütün beraber yaşadıkları uzun senelerde ne Yusuf, ne de koca öküz, haram mal yememişti. Yusuf'un ümidi boşa çıkmadı: Koca öküz, ziyana girmemişti. Yusuf, üç gündür, köyüne yakın çiftlikleri, dağı bayırı dolaşmış, önüne gelene koca öküzü sormuştu. Fakat bir türlü onun nehrin öte yakasına geçmeye niyetleneceğini hatırına getirmemişti. Nihayet bu sabah, bu ihtimal zihnini kurcalamış; kalkmış, oğluna, “Sen, şu yakaya git” emrini vermiş, kendisi de nehrin bu yakasını tutmuştu.

Yusuf uzun zaman olduğu yerde, kılını bile kıpırdatmadan kaldı. Neden sonra oğlu gelip yanına çökünce kendine geldi. Delikanlı, gözlerini dikmiş babasına bakıyordu. Boğuk bir sesle:

“Bulamadım.” dedi. Baba da gözlerini dikmiş, bataklığın üzerinde dolaşan iki kartala bakıyordu.

“Ben, buldum!” diye mırıldandı. Genç adam, babasının baktığı istikamete döndü. Öfkeyle:



Öğrencilerle birlikte çember oluşturulur. “Martin Wester - Immer Schneller” şarkısı eşliğinde ritim tutarak kızgın bir biçimde yürünür. Ortak ritim oluşturulduğunda etkinlin sonlandırılır.

“Namussuz ne işi varmış suyun, batağın içinde?..” diye söylendi. Yusuf, dönüp oğlunun yüzüne baktı:

“Karşı yakaya geçmeye niyetlenmiş bir hâlde..”

“Ne işi varmış o yakada?” Yusuf’un yüzünden acı bir tebessüm uçtu:

“Mübarek bu mevsimde işsizliği hiç sevmezdi. Canı sıkılmış olacak. Huyu sarı

öküze benzemezdi...”

Yusuf’un oğlu ayağa kalktı. Dikkatle nehrin çepçevre çevirdiği bataklığa baktı.

“Hiç de boğulmuşa benzemiyor. Yoksa sular alır giderdi.”

“Boğulmamış ki... Karnına kadar çamura batmış.”

“Ölmüş ya...”

Yusuf, cahillik etme der gibi ters ters oğlunu süzdü.

“Ulan bunu diri diri çakallar yemiş işte.” Delikanlı heyecanlandı. Şaşkın şaşkın etrafına bakınmaya başladı.

“Allah, Allah... Hiç de çakalların yediği öküz görmemiştim.”

“Ben, çok gördüm. Karşı yakaya yüzüp geçerim sanır fukara... Gözüne suyun en dar yerini kestirir. Bataklıktan yürümeye başlar. Yürüdükçe de batır. Çıkayım diye uğraşır batır; çıkamaz, battıkça batır... Çakal bu, şaka mı, fırsat gözler. Sürüyle çullarılar öküzcazın üzerine. Diri, diri, bağıra bağıra; gece karanlığında zavallının karnını deşerler. Kıpırdamaz, kaçamaz, böğürür, böğürür... Ta karnı delik deşik oluncaya kadar... Ta geberinceye kadar işkence ederler. Sonra çamurların içine yığılır kalır. Etraf aydınlanınca, iş kartallara, gördüğün gibi leş kargalarına düşer.” Delikanlı, büsbütün hayretle açılan gözlerini bir babasına, bir bataklığa Koca öküzün yattığı yere çeviriyordu. Bir kere daha..

“ Hiç de çakalların yediği öküz görmemiştim...” diye, söylendi.

Yusuf, kızdı:

“Gör işte... Ben çok gördüm. Lâkin benim öküzü yediklerini görmemiştim.”

“Ne işi varmış karşıda?...”



Soru-Cevap

Öğrencilere “Sizce karşıda ne işi varmış?” sorusu yöneltilir. Ritim eşliğinde öğrencilerden gelen tahminler alınır. Tüm tahminler bittiğinde ritim sonlandırılır.

“Canı sıkılmış, gezmeye çıkmış dedik ya...”

“Bırak Allah’ını seversen baba. Öküz gezer miymiş?...”

Yusuf, içini çekti. Sakalları titriyordu. Dolu dolu gözleri dumanlanmıştı:

“Belki de canından bezdi... Ben, bezmedim mi sanki... Öküz bu! Gitmiş, bile bile çakallara teslim olmuştur...”

“Laf!...”

Bir zaman sustular. İlerde çamurların içinde yatan koca öküzün baş ucunda, iki kartal, alçaktan dönüp dolaşıyordu. Hafiften esen rüzgar, leş kokusunu baba oğulun burnuna kadar getiriyordu. İhtiyar toparlanır gibi oldu. Sakalını sıvazladı:

“Ne de olsa kötü ölüm bu.” diye mırıldandı, “ çamurlara yuvarlanıp batmak. Çıkayım dedikçe batmak, çıkamamak... Düşmanlarına karşı kendini koruyamamak... En sonunda gözlerine baka baka düşmanına kendini yedirmek... Hem de kime... Çakal gibi ciğeri beş para etmez korkak bir düşmana! Tuh! Allah belâsını versin... Saçma bir iş bu... Kırk yıldır ben de böyle battım ya... Başkalarının tarlalarında işlemekten ben de bıktım. Koca öküz de... Hayvancağız benden akıllı, benden cesur çıktı... Vazgeçti fukara, dünyasından...”

Delikanlı, gözlerini iri iri açmış, babasını dinliyordu. Heyecanlanmıştı. Göğsü hızlı hızlı şişip iniyordu. Yumrukları sıkılmış, dişleri sıkılmıştı. Güçlkle konuştu: “Ne yapacağız şimdi?...” Yusuf, oğlunun bu sualine omuzlarını silkti. Doğrudu:

“Benim yapacak hiçbir işim yok... Seni bilmem...” diye söylendi. Dikkatle

nehre doğru bataklıkta ilerlemeye başladı. Oğlu da onun arkasına düştü. Ölü koca öküzün yanına kadar sokuldular. Yusuf, suların sürükleyip getirdiği kocaman ağır bir ağaç yakaladı. Bir zaman bir eli ile burnunu tıkayıp koca öküze baktı: Karnı deşilmiş, kaburgaları meydana çıkmıştı. Bir gözünü kurt yemiş, kalan öteki gözüyle iri iri, boynuzlarının istikametinde gökyüzüne bakıyordu. Yusuf, elindeki ağaçla koca öküzü, nehrin derin sularına doğru itti. Oğlu da ona yardım ediyordu. Uzunca, bir çalışmadan sonra, koca öküz, sulara, bulanık sulara yuvarlandı. Bir zaman kayboldu. Sonra suyun yüzüne çıktı. Bir müddet de kazanın ortasında döndü döndü.. Daha sonra akıntıya kapılarak, Yusuf'tan uzaklaşmaya başladı. Baba oğul, uzun uzun koca öküzün ardından baktılar. Yusuf, döndü:

“Belki de bir yere takılmadan deryaya kavuşur..” diye söylendi. “ O zaman kemiklerine varıncaya kadar balıklara yem olsa bile, uçsuz bucaksız deryada hiç olmasa ruhu serbest kalır... Boyunduruktan kurtuldu gayri...”

Bataklıktan yeşil ılıgın ormanına doğru yürüdüler.



Canlandırma

Öğrencilerle birlikte çember oluşturulur. “Bernhard Hering, Martin Wester - Immer Schneller” şarkısı eşliğinde, ortak ritim tutarak birlikte yürüme taklidi yapılır.



* Öğrencilere **“Uygulama sürecinde aktif bir biçimde yer aldığınız yaratıcı hikâye metnini göz önüne alarak sizler de bir hikâye metni oluşturunuz.”**

Yönergesi verilerek öğrencilerin hikâye yazmalarına yardımcı detayların yer aldığı etkinlik kâğıdına hikâye metni yazmaları sağlanır.

ETKİNLİK KÂĞIDI

Adı Soyadı:

Tarih:

Siz de ölen öküzün dilinden öküzün başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız. Hikâye yazımında size yardımcı olacak soru yönergeleri aşağıda verilmiştir.

Öküzün ölümünden önce başına ne tür olaylar gelmiş olabilir?

Öküzün ölümü esnasında hissettikleri neler olabilir? (pişmanlıkları, kırgınlıkları, sevinçleri vs.)

Evcil bir hayvanınız ölse ve bu olay karşısında hissettiklerinizle öküzün sahibinin hissettiklerini karşılaştırarak detaylandırabilirsiniz.

Öküzün ailesi bu olay karşısında neler yaşamış olabilir?

BAŞLIK

(.....)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*** Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden “kurşun kalem, silgi, su şişesi ” gibi ses çıkarmaya yardımcı materyaller getirmeleri istenerek etkinlik sonlandırılır.**

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1. Yaratıcı hikâye yazma becerisi değerlendirme ölçeği 2. Gözlem formu
UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. 2. Hikâye anlatımı sürecine sınıfın aktif katılımı sağlanır. 3. Öğrencilerin masalarında ritmik sesler çıkarmaya uygun araçların bulunmasına özen gösterilir. 4. Hikâye anlatımlarında kullanılan ses dosyalarının

	tüm öğrenciler tarafından tam bir biçimde duyulabilmesi için uygun ses sistemi kullanılır. 5. Öğrencilere örnek teşkil etmesi amacıyla öğreticinin yanında ritim ve müzik yapmaya yardımcı Orff enstrümanlarının bulunmasına özen gösterilir. 6. Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan hikâye anlatımları için uygun görülen süre 2 ders saati, öğrencilerin bireysel olarak hikâye metni oluşturmaları için uygun görülen süre 2 ders saatidir.

DERS PLANI -11-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Sunuş yolu ile öğrenme, serbest yazma
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Etkinlik kâğıdı
KONU	Serbest
AMAÇ	
1. Uygulanan etkinliklerin uzantısı olarak öğrencilerin özgün hikâye metinleri oluşturmalarını sağlamak 2. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 3. Öğrencilerin şimdiye kadar görmüş oldukları unsurları hikâye metinlerinde kullanmalarını sağlamak.	
SÜREÇ	
* Öğrencilere “Merhaba çocuklar. Yaklaşık 10 hafta süren bir etkinlik sürecinin son aşamasına geldik. Bu hafta sizlerden, şimdiye kadar uyguladığınız, etkilendiğiniz, örneğini inceleme imkânı bulduğunuz hikâye metinlerinden ve Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerden yola çıkarak bir hikâye metni yazmanızı istiyorum.” yönergesi verilerek boş bir kâğıda hikâye metni yazmaları sağlanır.	



ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1. Yaratıcı hikâye yazma becerisi değerlendirme ölçeği 2. Gözlem formu
UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. 2. Öğrencilerin düşüncelerini kendini baskı altında hissetmeden, özgür bir biçimde ifade etmeleri sağlanmalıdır. 3. Sınıf ortamının öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiş olmasına özen gösterilmelidir. 4. Yazma için öğrencilere yeteri kadar süre verilmelidir.

DERS PLANI -12-	
DERS	Türkçe
SINIF	7. Sınıf
SÜRE	2 Ders Saati (40 + 40 dakika)
TEMEL DİL BECERİSİ	Yazma
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Sunuş yolu ile öğrenme, serbest yazma
KULLANILAN ARAÇ-GEREÇLER	Etkinlik kâğıdı
KONU	Serbest
AMAÇ	
1. Uygulanan etkinliklerin uzantısı olarak öğrencilerin özgün hikâye metinleri oluşturmalarını sağlamak 2. Öğrencilerin düşündükleri ve hayal ettiklerinden hareketle yazmalarını sağlamak 3. Öğrencilerin şimdiye kadar görmüş oldukları unsurları hikâye metinlerinde kullanmalarını sağlamak.	
SÜREÇ	
* Öğrencilere “Merhaba çocuklar. Yaklaşık 10 hafta süren bir etkinlik sürecinin son aşamasına geldik. Bu hafta sizlerden, şimdiye kadar uyguladığınız, etkilendiğiniz, örneğini inceleme imkânı bulduğunuz hikâye metinlerinden ve Orff-Schulwerk yaklaşımı ile hazırlanan etkinliklerden yola çıkarak bir hikâye metni yazmanızı istiyorum.” yönergesi verilerek boş bir kâğıda hikâye metni yazmaları sağlanır.	



ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	1. Yaratıcı hikâye yazma becerisi değerlendirme ölçeği 2. Gözlem formu
UYGULAMA SÜRECİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR	1. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. 2. Öğrencilerin düşüncelerini kendini baskı altında hissetmeden, özgür bir biçimde ifade etmeleri sağlanmalıdır. 3. Sınıf ortamının öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiş olmasına özen gösterilmelidir. 4. Yazma için öğrencilere yeteri kadar süre verilmelidir.

Ek 13: Etkinlik Sürecine İlişkin Görseller



