

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
UYGULANAN STORYLINE YÖNTEMİNİN BAŞARIYA
VE TUTUMA ETKİSİ**

**TÜLAY SARI
16706010**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
UYGULANAN STORYLINE YÖNTEMİNİN
BAŞARIYA VE TUTUMLARA ETKİSİ**

**TÜLAY SARI
16706010**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
UYGULANAN STORYLINE YÖNTEMİNİN
BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

TÜLAY SARI

16706010

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih: 09.02.2019

Tez Oy Birliği / ~~Oy Çekliği~~ ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin BAVLI
Dr. Öğr. Üyesi Feyzi KAYSİ

İmza

İSTANBUL
TEMMUZ, 2019

ÖZ

ORTAOKUL 7. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE UYGULANAN STORYLINE YÖNTEMİNİN BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

Tülay Sarı
Temmuz, 2019

Eğitimde yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ile birlikte eğitimde yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirme çalışmaları da başlamıştır. Storyline yöntemi de 1980’li yıllarda İskoçya’da öğretmen eğitimleri sırasında ortaya çıkmıştır. Storyline yöntemi bir öykü ekseninde ilerleyerek eğitim faaliyetlerinde öğrenciyi merkeze alan, farklı grup çalışmaları ile yürütülen, öğrencinin derste aktif olarak problem çözmesine katkıda bulunan bir öğretim yöntemidir. Bu çalışmada Ortaokul 7. sınıflarda Storyline yöntemine dayalı olarak işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin Türkçe becerileri üzerindeki başarılarına ve tutumlarına olan etkileri araştırılmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır: Türkçe derslerinde Storyline yöntemi uygulanan deney grubu ile bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu arasında dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırmada ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde bir devlet okulunda yer alan ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunda 28, kontrol grubunda 28 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Dinleme Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Yaratıcı Yazma Rubriği, Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için iki grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan yola çıkarak Storyline yöntemi ile işlenen Türkçe derslerinin, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği ancak Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Storyline yaklaşımı, Türkçe, Başarı, Tutum.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF STORYLINE METHOD IN THE 7th GRADE TURKISH CLASSES ON THE ACHIEVEMENT AND ATTITUDES

Tülay Sarı

July, 2019

Efforts to develop new teaching methods and techniques has been started with adopting constructivist understanding in the education. Storyline approach has shown up during teacher training in Scotland in 1980's. Storyline approach is a teaching method which is student-centric in education activity proceeding on the axis of a story, conducting with different group studies, and contributing to students to actively solve problems in the class. In this research, the effects of Turkish class which is taught based on Storyline approach in 7th grade in secondary schools on the students' success and attitude have been searched. Following questions is expected to be replied in this survey: Is there any significant differences between pre-test and post-test results of listening, reading, speaking and writing skills between the experimental group in which the Storyline approach is applied in Turkish lessons and the control group in which this approach is not applied? Is there any significant differences between pre-test and post-test results of attitudes towards Turkish lesson between the experimental group in which the Storyline approach is applied in Turkish courses and the control group in which this approach is not applied? Pre-test and post-test of quasi-experimental design with control group have been used in this survey. The research has been conducted on the students' in 7th grade class in a state school in Istanbul. Research involves 28 students both in the experimental and the control group. The tools for data acquisition are Reading Comprehension Test, Listening Test, Rubric of Creative Writing, Assessment of Speaking Skills, and Attitude Scale for reading, listening, Turkish class. The research has been analysed by using quantitative research methods. Quantitative data has been analysed in SPSS program. Since research data has shown a normal distribution "Independent Samples t Test" was used for comparison of two group. According to the findings of this research, a significant difference between the pre-test and post-test result of reading, listening, speaking and writing skills has been observed in favour of experimental group. From this result, it can be said that the activities based on Storyline Approach have positively affected students' skills but not attitudes towards Turkish classes.

Key Words: Constructivism, Storyline Approach, Turkish, Success, Attitude.

ÖN SÖZ

Ana dili, kişinin doğup büyüdüğü aile ve toplumda konuşulan dildir. Toplumdaki insanların iletişim kurması ve toplumun varlığının devamı ana dili ile olur. Dilin toplumun varlığı ve kültür üzerindeki bu etkisinden dolayı ana dili eğitimi her toplum için önemlidir. Bu sebeple; Türkçe ülkemizde her eğitim kademesinde okutulan bir dildir. Ancak Türkçe öğretimine baktığımızda Türkçe öğretiminin klasik yöntemler çerçevesinde yapıldığını söyleyebiliriz. Genel olarak öğrenciler Türkçe dersinde sıkılmakta veya Türkçe dersinin kazanımları tam olarak yerine getirilememektedir. Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar da bunu göstermektedir. Bu çalışma yeni bir öğretim yöntemi olan Storyline yönteminin Türkçe dersinde uygulanmasının öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Bu yöntemin öğrencileri ders esnasında aktif kılarak hem onların kalıcı öğrenmesine katkıda bulunması hem de derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir.

Çalışmam esnasında bana her zaman destek olan danışmanım Prof. Dr. Mehmet GÜROL'a, başımın sıkıştığı her an yardım istediğim ve beni öğrencisi kabul eden bundan dolayı şükran duyduğum Sevgili Şule TEPETAŞ CENGİZ'e, lisans ve yüksek lisans hocalarıma, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen aileme, bu süreçte bana yardımcı olan okuldaki öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ediyorum.

İstanbul, Temmuz 2019

Tülay SARI

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sayılıtlar	8
1.7. Sınırlılıklar	8
1.8. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Eğitim Programı	10
2.2. Öğretim Programı.....	12
2.3. Türkçe Öğretim Programı	13
2.4. Program Geliştirme	14
2.5. Öğretim yaklaşımları.....	18
2.5.1. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı	19
2.5.1.1. Etkinlik Temelli Yaklaşım	23
2.5.1.2. Tematik Temelli Yaklaşım.....	25
2.5.1.3. Beceri Temelli Yaklaşım.....	26
2.5.2. Konuşma Becerisi	33
2.6. Storyline Yöntemi	38
2.6.1. Tarihsel Gelişimi	38
2.6.2. Storyline Yönteminin Özellikleri.....	41

2.6.3. Storyline Yönteminin Yapısı ve Bölümleri	44
2.6.4. Storyline Sürecinin Planlama Aşamaları	45
2.6.5. Storyline Yönteminin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi	51
2.6.6. Storyline Yönteminin Uygulanması Sürecinde Öğretmenin Rolü.....	54
2.6.7. Storyline Yönteminin Uygulanması Sürecinde Öğrenci.....	56
2.6.8. Storyline Yönteminde Değerlendirme	57
2.6.9. Storyline Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanılması.....	57
2.7. İlgili Araştırmalar.....	60
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	64
3. YÖNTEM.....	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Çalışma Grubu	68
3.3. Verilerin Toplanması	69
3.3.1. Eğitim Planının Hazırlanması ve Uygulanması	70
3.4. Veri Toplama Araçları	72
3.4.1. Dinleme Başarı Testi.....	72
3.4.2. Okuduğunu Anlama Testi	73
3.4.3. Yaratıcı Yazma Rubriği	74
3.4.4. Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği	74
3.4.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	75
3.5. Verilerin Analizi.....	76
4. BULGULAR.....	77
4.1. I. Alt Probleme Yönelik Bulgular	77
4.2. II. Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	79
4.3. III. Alt Probleme Yönelik Bulgular	80
4.4. IV. Alt Probleme Yönelik Bulgular	83
4.5. V. Alt Probleme Yönelik Bulgular	85
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	99

EKLER.....	109
Ek 1: Araştırmada Kullanılan Storyline Öyküsü	109
Ek 2: Ders Planları.....	141
Ek 3: Okuma Anlama Ön Testi.....	165
Ek 4: Okuma Anlama Son Testi.....	170
Ek 5: Dinleme Ön Testi.....	175
Ek 6: Dinleme Son Testi.....	178
Ek 7: Yaratıcı Yazma Rubriği.....	181
Ek 8: Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	183
Ek 9: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	185
ÖZ GEÇMİŞ.....	186

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	67
Tablo 2: Akademik Başarı Ortalamaları Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları	69
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	69
Tablo 4: Dinleme Başarı Testi Cronbach Alfa Değerleri	73
Tablo 5: Deney Grubu Dinleme Başarı Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları	77
Tablo 6: Kontrol Grubu Dinleme Başarı Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	78
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Başarı Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	78
Tablo 8: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları	79
Tablo 9: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları.....	79
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 11: Deney Grubu Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları	81
Tablo 12: Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	82
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	82
Tablo 14: Deney Grubu Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	83
Tablo 15: Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	84
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	84
Tablo 17: Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	85
Tablo 18: Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	85

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları..... 86



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Storyline Süreci ve Bölümleri	44
Şekil 2: Storyline Sürecinin Planlama Aşamaları.....	45
Şekil 3: Disiplinler Arası Model.....	50



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÖP	: Türkçe Öğretim Programı
OAT	: Okuduğunu Anlama Testi
DT:	: Dinleme Testi
KBDÖ	: Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği
YJR:	: Yaratıcı Yazma Rubriği
TDYTÖ	: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
MYK	: Mesleki Yeterlik Kurumu
TYÇ	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan bu yana duygularını, düşüncelerini hayallerini, acılarını, sevinçlerini başkalarına aktarmak için çeşitli yollar bulmuştur. Zaman içerisinde de dil denilen sistematik yapıyı oluşturmuştur. Dil; fikirlerimizin, duygularımızın ve isteklerimizin bir insan grubu arasında ses ve anlam bakımından ortak özelliklerden yararlanarak diğer insanlarla paylaşarak aktarılmasını sağlayan bir dizge olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998). Ana dil ise kişinin ailesinden, yakın çevresinden, doğup büyüdüğü insanlardan öğrendiği dil olarak tanımlanır. Bireyin doğduğu çevrenin dili, tanıştığı ilk dil olması nedeniyle bireyin ana dilini öğrenmediği; çevrede konuşan insanlarla iletişim kurarak ve gözlem yaparak kazanıldığı belirtilmiştir (Vardar,1988).

Ana dili eğitimi her ülkenin en önemli eğitim meselelerinden biridir. Çünkü ana dilin; ulusal bir kimliğin oluşmasında, insanların aynı duyuş ve düşünüş tarzına sahip olmasında, ortak bir milli kimliğin korunmasında önemli rolü vardır. Dolayısıyla tüm çağdaş ülkeler, eğitim politikalarında ana dili eğitime gereken önemi vermektedirler. Ülkemizde de Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte Türk dili ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmiştir.1924 anayasasında Türkçe resmi dil olarak yer almış, 1928 yılında Latin Alfabeti kabul edilerek okuma ve yazma seferberliğı başlatılmış, Türkçenin sadeleştirilmesine önem verilmiştir. Çünkü dil, insanın düşünce dünyasının boyutlarını da belirleyen bir olgudur. Dünyayı algılayış ve yorumlayışımızda da dilimizin etkisi büyüktür. Aksan (1999), bu konuda insanın dünyayı ana dilinin çerçevesinden gördüğünü ve dünyasını oluştururken ana dilinin kavramlarını ve kelimelerini kullandığını ifade etmiştir. Ünlü filozof Ludwig Wittgenstein da “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarını imler.” sözüyle düşünce yapımızda dilin ne kadar önemli ve belirleyici bir role sahip olduğunu göstermektedir (Utku, 2009:136-137).

Dünyada bilim ve teknolojideki hızlı değişimler bireyden beklenen nitelikleri de değiştirmiştir. Önceki yüzyıllarda öğrenci; bilgiyi ezberleyen, doğru ve eksiksiz tanımlayabilen, kendisinden istenen şeyleri sistematik bir biçimde sorgulamadan yerine getiren konumundaydı. Ancak günümüzde eğitilmiş bir bireyden bunlardan çok daha fazlası beklenmektedir. Öğrenciler bilgiyi almadan önce bu bilgiyi hangi amaçla öğrendiklerini ve nerede kullanacaklarını bilmeli, öğrendiklerini hayata nasıl geçireceklerini tasarlayabilmeli, öğrendiklerini ön bilgileri ile ilişkilendirebilmeli ve bunları yeni bilgilere ulaşmada kullanabilmelidir. Ayrıca bireyler kendilerine verilen her şeyi ezberleyen değil; sorgulayan, araştıran, eleştiren, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı fikirler üretebilen bireyler olmalıdır. Çünkü dünyanın değişen teknolojik, ekonomik, siyasal ve sosyal koşulları modern insanı ve bu modern insandan beklenen becerileri de değiştirmiştir. Amaç salt bilen değil; bilgiye kendi ulaşabilen ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen insan yetiştirmektir. Bu çerçeveden bakıldığında ülkelerin eğitim politikaları da değişmiştir. Ülkemizde de 2018 yılında yenilenen öğretim programlarında bilgi, beceri ve davranışlar bakımından yetkin bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin ulusal ve evrensel boyutta ihtiyaç duyacağı tüm becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi belirlenmiştir (MEB, TÖP, 2018).

Belirlenen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin dayanak noktası Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi olmuştur. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ülkeler arasındaki rekabet ve işbirliğini sağlamak amacıyla oluşturulan uluslararası bir referans çerçevesidir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nin iki amacı vardır: Bireylerin ülkeler arasında rahat hareket etmesini sağlamak ve bireylerin hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olmaktır (AYÇ, [20.02.2019]). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (TYÇ [20.02.2019]). Anadilde iletişim: Fikir, duygu, inanç, olgu ve kavramların sözel veya yazılı biçimde anlatılması ve yorumlanmasıdır. Farklı ortamlarda, farklı kişilerle yaşanan kültüre ve sosyal yapıya uygun iletişim kurabilmektir (TÖP, 2018).

2018 Türkçe Öğretim Programında Türkçe dersiyle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir (TÖP, 2018, 10)

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.”

Türkçe Öğretim Programı, eğitim alan her öğrencinin hem akademik hem de kişisel ve sosyal yönden gelişmesinin üzerinde önemle durmaktadır. Çünkü amacımız öğrenciye sadece bilgiyi yüklemek değil; araştıran, iletişim kurabilen, sağlıklı bir kişiliğe sahip bireyler yetiştirebilmektir. Dil becerileri de kişinin yaşam boyu ihtiyaç duyduğu ve kullandığı becerilerdir. Buradaki bir eksiklik kişinin gelecekteki hayatında da iletişimle ilgili güçlüklerle neden olabilir. Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi; kişinin eğitim hayatında, iş hayatında ve sosyal hayatta aktif bir biçimde var olmasını sağlar. Yıldız’a (2003) göre, ülkemizde çocuklar Türkçeye hâkim olamayınca diğer derslerde de bu durumun olumsuz etkilerini yaşamaktadırlar; bu sebeple Türkçe dersi ana ders olmasının yanında diğer derslerdeki anlamayı ve başarıyı etkileyen aracı bir ders konumundadır. Bu durumda dil becerilerini geliştirmek ayrı bir önem kazanmaktadır. Okullarda Türkçe derslerinin daha aktif ve verimli işlenmesi, bu becerilerin geliştirilebileceği etkinliklere yer verilmesi, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanabilecekleri ve eğlenebilecekleri çalışmaların yürütülmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu da karşımıza çağdaş eğitim modellerini çıkarmaktadır. Ülkemiz eğitim sistemi 2004-2005 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı anlayış üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacı anlayış; bireyin bilgiyi, önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek, yaparak-yaşayarak, problem çözerek, eleştirerek, sorgulayarak edindiğini kabul eder.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı okullardaki öğrenme-öğretme etkinliklerini ve öğretmenin rolünü de değiştirmiştir. Etkinlikler öğrencinin sürece etkin katılacağı, günlük hayatında kullanabileceği, önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirebileceği ve yeni öğrenmelerine hazırlayıcı bir biçimde tasarlanmalıdır. Yapılandırmacı anlayışta öğretmen; sınıfta öğrenciye ilham veren, çalışmalarını koordine eden, öğrencinin

öğrenmelerini yapılandırmasında yol gösterici olan bir konumdadır. Bu noktada öğrenciyi aktif kılacak, öğrenme sürecinde onu merkeze alan, yapıp-yaşayacağı etkinlikler sunan öğretim yöntemlerinden biri de Storyline yöntemidir.

Storyline yönteminde öğretmen, geliştirdiği temel bir öykü ile öğrenme etkinliklerini planlamaktadır. Anahtar sorularla öykünün bölümleri belirlenir ve bu anahtar sorularla öğrenci ulaşılması beklenen hedefe yönlendirilir. Öykünün her bölümünde var olan durum veya soruna öğrenci çözümler sunarak bir sonraki basamağa geçer. Öğrenci; araştıran, sorgulayan, yapıp- yaşayan, tahminlerde bulunan, olası durumları hesaplayan bir maceracı durumundadır. Creswell, Storyline yöntemini şu şekilde açıklamaktadır.(Creswell, 1997, 10)

“Storyline, öğrencilerin istekli bir şekilde öğrenebilmesi için öyküyü bir araç olarak kullanır. Öğrencilerin hikayeyi ve ilerleyen olayları sahiplenmesi sağlanır. Sürecin ilk aşamasında öğrencilerin ön bilgileri belirlenir ve bu ön bilgilere ilaveler yapılarak süreç çözülmeye başlar. Hikayedeki boşlukları tamamlamak için öğrenciler halay gücünü kullanmaya teşvik edilir. Öğrenciler kendilerini keşfederler ve neyi anlamadıklarının, bilmediklerinin farkına varırlar. Böylece öğrenci bilgiyi ilk elden öğrenir.”

Bu noktada Türkçe dersinin çeşitli edebi metinler üzerine kurulu bir ders olduğu ve edebi metin örnekleri üzerinden öğrencilere dil sevgisi ve okuma, yazma alışkanlığı kazandırmayı amaçladığı söylenebilir. Yine edebi metin türleri üzerinden öğrencinin okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi temel dil becerileri alanlarında dilin güzel örneklerini görerek, bunların farkına varıp dili bu şekilde kullanma isteği duyması ve bu becerilerini geliştirilmeye çalışması beklenmektedir. Bu noktada öykülerden oluşan Storyline yönteminin Türkçe dersinde işlevsel olarak kullanılacağı öngörülmektedir. Storyline yöntemi gerçek hayat problemleri yaratarak öğrencinin bunları çözmesini bekler. Bu noktada öğrencinin araştırmalarında okuma ve dinlemeler yaparak sonuçlara ulaşması; bu sonuçları kronolojik sıra, mantık akışı ve temel dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılı veya sözlü olarak aktarması Türkçe dersinin amaçları arasında yer almaktadır. Bu araştırmada da; Storyline yöntemi, Türkçe dersinde işlevsel bir biçimde kullanılacak bir öğrenme yöntemi olarak düşünülmüştür.

Anderson tutumu, özel bir nesneyle karşılaşıldığında uygun olan ve olmayan tarzda tepki vermek için bireyin eğilimli olmasını ya da hazırlanmasını sağlayan, orta düzeyde yoğunluğu olan heyecan olarak tanımlamıştır(Anderson 1988, 43, Akt. Erkuş, 2003:153). Tutum ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmalarda görülen ortak nokta tutumların doğuştan getilmeyip sonradan edinilmesidir. Bireylerin bir nesneye, kişiye,

mekana, sese vb. karşı tutum geliştirmelerinde yaşadıkları deneyimlerin önemli bir rolü vardır. Bir başka önemli nokta ise var olan bir tutum yine yaşanan deneyimler yoluyla değişebilmektedir. Tutumlar doğrudan insan davranışlarına yön veren, davranışların gerisindeki psikolojik süreçler olarak düşünölmektedir (Tavşancıl, 2014). Bir konuda bireyin istedik davranışlar gösterebilmesi için o konuda olumlu bir tutuma sahip olmasının önemi büyüktür. Bu noktada eğitimciler ile anne-babaların bireylerin geliştirdiği tutumlar üzerindeki rolü büyüktür. Bir çocuğun öğrenmeye ve öğrenme ortamına karşı olumlu tutum geliştirmesi de çok önemlidir. İyi bir eğitim faaliyeti sürdürmek, çocuklara istediğimiz becerileri kazandırmak için öncelikle onların olumlu tutum oluşturmalarını sağlamalıyız. Bu Storyline çalışmasında, bireye merak edeceği ve sahiplenebileceği bir hikaye sunarak, çeşitli grup çalışmalarıyla farklı yöntemlerden de yararlanarak eğlenebileceği, öğrenebileceği, kendine güven duyabileceği bir öğrenme süreci ve ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sürecin öğrencilerin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı araştırılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin şu becerileri geliştirmesi amaçlanmıştır (TÖP, 2018, 8):

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması.

Türkçe dersinin temel amaçlarından bir tanesi de bireylerin dört dil becerisinin de geliştirilmesidir. Bundan dolayı Türkçe dersinin birçok disiplinle ilişkili olduğu,

hayat boyu kullanılacak dil becerilerinin yanı sıra düşünme becerilerinin de kazanıldığı bir ders olduğu bilinmektedir. Bu noktada etkili, eğlenceli ve kalıcı bir öğretim için farklı öğretim yaklaşımlarından ve yöntemlerinden faydalanmak zorunlu hale gelmektedir. 2018 Türkçe Öğretim Programında Türkçe dersinin işleniş ve becerilerin kazanımına yönelik şu açıklamalara yer verilmiştir (TÖP, 2018,8).

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.”

Bu araştırmada, Storyline yönteminin Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanmasının öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerindeki başarılarında ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu noktada araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri araştırılacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde Storyline yöntemiyle işlenen derslerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerindeki başarıya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemlerine yanıt aranacaktır.

1.4. Alt Problemler

1. Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Dinleme Becerisi Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Okuduğunu Anlama Becerisi Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Yaratıcı Yazma Becerisi Rubriği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Birey doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim halindedir. Önceleri sadece dinleyici iken gelişim süreci ile birlikte konuşmayı, okul çağına gelince de okuma ve yazma becerilerini edinmeye başlar. Bireyin hayatının başlangıcında edindiği bu dil becerileri hayat boyu kullanılır. Bireyin hayat boyu kullanacakları bu becerileri doğru olarak edinmesinde ana dili eğitimi büyük rol oynamaktadır. Yapılandırmacı anlayışla birlikte eğitimde hedefleri gerçekleştirmeye yardımcı yeni yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. 2018 yılında yenilenen Türkçe Öğretim Programında Türkçe dersinin temel becerileri olan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin temel amaç olduğu, öğrencilerin bu becerileri hayat boyu kullanacakları ifade edilmiştir. Bu becerileri geliştirirken öğrencilerin isteyerek aktif biçimde yer alacağı etkinliklerin aynı zamanda araştırma ve sorgulamaya da sevk etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere yer verilerek onların problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (TÖP, 2018). Yeni eğitim anlayışıyla birlikte geliştirilen öğretim programlarındaki amaçlara ulaşmada başvurulacak yöntemlerden biri de Storyline yöntemidir. Storyline yöntemi, bireyin aktif kılındığı, çevresiyle etkileşim içinde bulunduğu, ilgilerini çeken, ön bilgilerini harekete geçiren, onları günlük hayattan durumlarla karşı karşıya getiren bir yöntemdir. Ulusal tez merkezinde yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe öğretimi alanında Storyline yöntemi üzerine yurt içinde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada Storyline yaklaşımının Türkçe dersinde kullanımının Türkçe ders başarısına ve tutumlarına etkisi araştırılacaktır. Araştırmanın alana şu katkılarının olması beklenmektedir:

- Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde Storyline yöntemiyle ders sürecini ve etkinlikleri planlama, derste bu yaklaşımı ve bu yaklaşımla yapılandırılmış etkinlikleri uygulama ve değerlendirme noktasında ilk olması dolayısıyla örnek teşkil etme,
- Storyline yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine etkisini belirleme,
- Storyline yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirleme,
- Araştırmanın Türkçe öğretimi alanında Storyline yönteminin kullanıldığı ilk örneklerden olması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kendilerine uygulanan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne içtenlikle yanıt verecekleri,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarının uygulanmasında cevap vermede kimseden etkilenmeden yanıtlayacakları varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi Milli Kültür teması ile sınırlıdır.
2. Araştırma, kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri, Dinleme Testleri, Yaratıcı Yazma Rubriği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Dil: Bir toplumda yaşayan insanlar arasında geliştirilen ses ve anlam bakımından ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak duygu, düşünce ve olayların çeşitli biçimlerde iletilmesini sağlayan araçtır (Aksan, 2000).

Dinleme: Bireyin kendi istek ve tercihi doğrultusunda dışarıdan algıladığı seslerdir (Özby, 2012).

Okuma: Yazılı bir metin içindeki söz ve söz grupları, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle birlikte ağılayıp kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987).

Konuşma: Düşünme ile başlayarak düşüncelerin söze dökülmesidir (Güneş, 2007).

Yazma: Düşünce gücüne sahip olanların görü, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgili ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır (Ağca,1999).

Storyline Yöntemi: Birbiri ile bağlı ve sıralı bölümlerden oluşan öyküde anahtar sorularla bölümler arası geçişin sağlandığı, her bölümde farklı problemlerin bulunduğu ve bunların çözümü için gerekli araştırma ve etkinliklerle aktif katılımın sağlandığı bir öğretim yaklaşımıdır. Uluslararası literatürde “Storyline Approach” olarak bilinir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim Programı

Roma döneminde Julia Ceaser ve askerlerinin yarıştıkları yarış arabaları için ayrılan koşu alanı, koşu yolu, koşu pisti için Latince “Curriculum” sözcüğü kullanılmıştır. Eğitim programı için de ‘Curriculum’ sözcüğü ‘izlenen yol’ anlamında kullanılmıştır (Akt. Demirel, 2012; Oliva 1988). Alanın öncüsü kabul edilen Bobbit, 1918 yılında “The Curriculum” adlı eserini yayınlamasıyla “eğitim programı” kavramı üzerinde durulmuş; çeşitli çalışmalar ve tanımlar yapılmıştır. Bobbit eğitim programını; çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin hayatlarını daha iyi hale getirmek ve yeteneklerini geliştirmek için geçirdikleri yaşantılar olarak tanımlamıştır (Bobbit, 1918). Tanner (1977), okul tarafından desteklenen ve planlanan öğrenme faaliyetleri olarak açıklarken; Saylor ve Alexander (1954) ise; eğitim kurumunun, istediği sonuçlara ulaşmak için okul içinde veya dışındaki çalışmaları olarak tanımlamaktadır.

Ülkemizdeki eğitim uzmanlarının da eğitim programı konusunda farklı tanımlamaları olmasının yanı sıra farklı isimler verdikleri de görülmektedir. Varış (1988), eğitim programını; milli eğitim ve eğitim kurumunun amaçlarını yerine getirmek için çocuklara, gençlere ve yetişkinlere yönelik sağladığı eğitim faaliyetleri olarak tanımlarken; Ertürk (1994) de eğitim programı için “yetişek” sözcüğünü kullanmış; eğitim programını okulun ve öğretmenin yönettiği okul içi ve dışında yürütülen tüm öğretme-öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamıştır. Bal’a (2011) göre; çocukların yaşamlarını daha zengin bir hale getirmek için okul tarafından seçilen ve planlanan öğrenme etkinliklerinin organizasyonudur. En çok kullanılan tanımlardan biri de Demirel’e aittir ve Demirel’e göre (2012) , planlanan etkinlikler yoluyla okul içinde ve dışında gerçekleştirilebilecek öğrenme için hazırlanmış yaşantılardır. Türkiye’de program için “izlenice, yetişek, eğitim programı, müfredat” gibi farklı isimler kullanılsa da program kelimesinin anlamı konusunda genel olarak ortak bir fikre

sahiptirler (Bilen, 1996). Bir eğitim programı; hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarından oluşur.

Hedef belirleme noktasında ailenin, devletin, bireyin kendisinin ve eğitim kurumunun bireyden beklentileri olduğu gibi bireyin de bu kurum ve kişilerden beklentileri bulunur. Ertürk (2013) hedefi; öğrencinin planlanan yaşantılar yoluyla kazanması beklenen davranış veya davranış değişikliği şeklinde ifade edilebilecek özelliklerdir şeklinde açıklar. İçerik; bireyden istenen davranış ve özellikleri kazandıracak şekilde ünite ve konuların seçilmesi, düzenlenmesidir. İçerik, hedeflere ulaşmak için bir araçtır (Sönmez, 2012). Eğitim durumları hedeflerin kazandırılması amacıyla tüm dış uyaranların düzenlenmesi ve yapılacak tüm etkinlikleri içerir (Akpınar, 2013; Demirel, 2014). Tyler (2014) öğrenme yaşantıları olarak ele alırken öğrenci ile öğrencinin çevresinde tepki vereceği tüm uyaranlar arasındaki iletişim şeklinde açıklar. Küçükahmet'e (2003) göre, değerlendirme programın amacına ulaşmış ulaşmadığını ortaya koyar. Programın eksiklikleri ve başarısı hakkında uygulayıcılara dönüt verir. Öğrencide hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bilgi veren basamaktır (Demirel, 2014).

Eğitim hem bireysel gelişim bakımından hem de ülkelerin gelişmişliğine olan katkısı bakımından her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Ülkeler kendi amaçlarına uygun uzak eğitim hedefleri belirleyerek bunları gerçekleştirmeye, vatandaşlarına gerekli olan becerileri kazandırmak amacıyla da eğitim programlarında gerekli çalışmaları yapmaktadır. Walker'a (1990) göre eğitim programı şu önemli noktalardan oluşur:

- Öğretmen ve öğrenci eğitim uygulamalarına ve sürece birlikte katılırlar.
- Programa katılan herkes; öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililer çalışma ve öğrenme de önemli rol oynarlar. Bu hem öğrencinin hem de okulun başarısı olarak kabul edilir.
- Programda yer alan faktörler çok iyi organize edilmeli ve birbiriyle ilişki içinde olmalıdır. Bu faktörler aynı zamanda eğitim ortamı, zaman ve alanla da ilişkili olmalıdır.

Eğitim programı, eğitim sisteminin amaçlarından yola çıkarak hedefler belirleme, bu hedefleri kazandıracak nitelikteki içerik ve eğitim faaliyetlerini planlama ve son olarak hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etme işidir.

Çağın ve ülkenin koşullarına, programın etkililiğine bakılarak sürekli devam eden döngüsel bir süreçtir. Bu nedenle, eğitim programları geliştirme çalışmaları sürekli devam etmektedir.

2.2. Öğretim Programı

Öğretim programı, öğrencinin davranışlarında ve düşünme biçiminde bir değişiklik meydana getirmek amacıyla planlama, uygulanma ve değerlendirilme adımlarından oluşan karar verme süreci ve bu sürecin sonunda oluşturulan ürün şeklinde tanımlanmaktadır (Hewitt, 2006). Yani yeni bir öğretim programı çalışmalarında bir önceki eğitim programlarının planları ile hedeflenen beceriler, uygulama süreci ve bu süreçte yaşananlar ile süreç sonunda elde edilenlerin değerlendirilmesi basamakları izlenir. Var olan programın incelenmesi yeni geliştirilecek programa ışık tutacaktır. Posner ve Rudnitsky'e göre (2006), öğretim programı öğretmene eğitim faaliyetlerinde yol göstermektedir. Öğretim programını, öğretmene neyi, ne şekilde öğreteceği ve öğrenme öğretme ortamında yaşayabileceği sorunlara karşı nasıl önlem alabileceğini gösteren bir "tasarım" olarak tanımlamaktadırlar. Öğretim programları, öğretmenlere öğretim faaliyetlerinde; öğretim sürecinin her aşamasında yol göstericidir. Farklı eğitim uzmanları da öğretim programının öğretmenlere yol gösterici olduğunu vurgulamıştır. Okullarda ulaşılması gereken amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan kılavuza öğretim programı denir (Arslan, 2001,30). Özbay'a (2006: 15) göre ise öğretim programı eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen konular eğitim ortamları yöntem teknik fiziki imkanlar ders araçları ölçme değerlendirme gibi unsurları kapsayan bütündür.

Öğretim programı tanımlarına baktığımızda pek çoğunda öğretmenlere kılavuz, rehber, yardımcı olduğu ifadelerini görüyoruz. Öğretim programı, öğretim faaliyetini gerçekleştiren öğretmenleri o öğrenme alanı konusunda bilgilendirmek için düzenlenmektedir. Bu konuda Bruner şunları söyler (Bruner, 1977: xv):

Bir eğitim programı öğrencilerden çok öğretmenler için önem taşır. Eğer yeni bir eğitim programı öğretmenleri değiştiremez ise; onları harekete geçiremez, zihinlerini karıştıramaz ya da bilgilendiremezse onların okuttukları öğrenciler üzerinde hiçbir etkisi olmaz. Bir program öncelikle öğretmenler için hazırlanmış olmalıdır. Eğer öğrenciler üzerinde bir etkisinden bahsediliyorsa; bu ancak söz konusu programın öğretmenler üzerindeki tesiri meziyetiyle gerçekleşmiştir demektir.

2.3. Türkçe Öğretim Programı

Cumhuriyet'in kuruluşundan 1981 yılında yayınlanan programa kadar Türkçe dersi programları ilkokul ve ortaokul programları olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Programları 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968 yıllarında hazırlanmıştır. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programları 1924, 1929, 1938, 1949 yıllarında hazırlanmıştır. 1981 yılında hazırlanan "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı" ile birinci ve ikinci kademe okulları için (1-8. sınıflar) tek program hazırlanmıştır. 1924 programı, Türkçe dersi için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir. 1936 yılında Atatürk'ün emri ile Türk dilinin incelenerek kurallarının yeniden belirleneceği zamana kadar dil bilgisi konuları programdan çıkarılmıştır. 1949 yılında hazırlanan programına dil bilgisi konuları tekrar girmiştir ve 1981 yılına kadar bu programda çok az değişiklik yapılmıştır. 1981 programında okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisi alanlarındaki hedef davranışlar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı belirtilmiştir. 1981 programı şu açılardan önceki programlardan üstündür (Coşkun, 2007, 10): "Dinleme becerisi ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır."

2005 yılında eğitimde yapılandırmacı anlayışın benimsenmesiyle öğretim programları da değişmiştir. 2005 yılında Türkçe dersi için 1. kademe (1-5. sınıflar) ve 2. kademe (6-8. Sınıflar) olmak üzere farklı programlar hazırlanmıştır. "Türkçe ikinci kademe öğretim programının hedefi öğrencilere zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz -sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler kazandırmaktır (MEB, 2006: 15)." Bu programda tema merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu programda kitaplar konusunda da yenilikler yapılmıştır. Öğrencilere metinlerin yer aldığı ders kitabı, etkinliklerin yer aldığı çalışma kitabı hazırlanırken; öğretmenlere de kılavuz kitap hazırlanmıştır.

2015 yılında hazırlanan programda vizyon kavramı kullanılarak detaylı biçimde açıklanmıştır (MEB, 2015,3).

“Türkçe dersi öğretim programının vizyonu;

1. “Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanan,
2. Kendini ifade eden iletişim kuran iş birliği yapan girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,
3. Bilimsel düşünen anlayan araştıran inceleyen eleştiren sorgulayan ve yorumlayan, 4. Haklarının ve sorumluluklarını bilen öz güveni yüksek çevresiyle uyumlu görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,
5. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen sentezleyebilen okuma ve öğrenmeden zevk alan,
6. Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir”

2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu 1-8. sınıflar şeklinde Türkçe Dersi Öğretim Programı yenilenerek, 2016 yılında 1. ve 5. sınıflardan itibaren aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2015).İkinci kademedeki okuma becerisine özellikle dikkat çekilmiş ve detaylı biçimde anlatılmıştır. Öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç tane olarak belirlenmiştir. Bu programda teknolojinin kullanılması amacıyla tablet, akıllı tahta, bilgisayar gibi araçlara yer verilmiştir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilk önce 1 ve 5. sınıflarda; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren ise tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2017). 2017 TÖP’te öğrenme alanları Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma olarak değiştirilmiştir. 1-8. sınıflar için tek öğretim programı hazırlanmıştır.2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında tematik yaklaşım benimsenmiştir. Teknolojik araç, gereç, materyal kullanımının üzerinde durmuştur. 2017 programında vizyon kavramına yer verilmemiştir. Kitap sayıları azaltılmış, sadece öğrenciler için ders kitabı hazırlanmış, öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmamıştır. Ders kitabında metinler ve metinlere ait etkinlikler yer almaktadır.

2.4. Program Geliştirme

Eğitim, ülkelerin gelecekları için en değerli yatırımdır. Bugün eğitime yapılan katkılar ve harcamalar neticesinde ilerleyen yıllarda hem bireysel hem de ulusal anlamda yarar sağlanabilir. Devletin yetiştirmek istediğı insan tipini oluşturmaın en

kolay yolu eğitimidir. Siyasi, ekonomik ve sosyal yönden donanımlı, bilimsel ve demokratik düşünce sistemine sahip bireyler yetiştirmek tüm ülkelerin hedefidir. Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek için nitelikli program geliştirme çalışmalarının gerekliliği ortadadır. Türkiye’de program geliştirme alanında ilk çalışan eğitimcilerden olan Varış (1978) program geliştirme kavramını; okul içinde ve okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için içeriğin ve etkinliklerin düzenlenerek uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi için yapılan çalışmalar şeklinde açıklar. Ertürk (2013) program geliştirmeyi, hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenerek uygulanması, hedeflere ulaşılma düzeyi ile öğrenme yaşantılarının verimliliğinin değerlendirilmesi boyutlarıyla açıklar. Ayrıca programın değerlendirilmesi sonucu yapılan dönüt ve düzeltme çalışmalarını da program geliştirme sürecinin bir parçası olarak görür. Kathryn (1970) program geliştirmeyi; zaman, ortam, malzeme ve personel öğelerini doğru biçimde koordine etmek amacıyla çevrenin yapılandırılması olarak tanımlamıştır. Taba (1962) ise program geliştirmeyi; okulun genel ve özel hedeflerine ulaşabilmek için öğrenme yaşantılarını, öğrencileri ve programın etkililiğini değerlendirme ve bu değerlendirme sonucunda birtakım kararlar alma faaliyeti olarak görmektedir.

Programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim faaliyetleri ile uzak ya da yakın ilişkide bulunan her paydaşın program geliştirme çalışmalarına katılması gerekir. Program geliştirme grubunda eğitim paydaşlarının yer alması programın geliştirilmesi ve uygulanması aşamasındaki olası problemleri en aza indirecektir. Program geliştirme sürekli olarak devam eden bir süreçtir çünkü hayattaki değişim hiç bitmemektedir. Bireyin bu değişime uyum sağlayacağı ilk yer de okuldur. Eğitim programının temel öğeleri birbiriyle uyum içinde olmalıdır bu nedenle program geliştirme çalışmalarında tüm öğeler birbirini etkiler. Demirel (2014) program geliştirmeyi; eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak açıklamaktadır. Programla ilgili bir karar alınırken programın tüm öğelerinin nasıl etkileneceğinin göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1998).

Eğitim araştırmacıları program geliştirme basamaklarını farklı şekillerde ele almışlardır. Örneğin Taba modeli yedi basamaktan oluşur: ihtiyaçların tespit edilmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi,

öğrenme yaşantılarına karar verilmesi, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, program öğelerinin sırası ve program öğelerinin ilişkilerinin kontrolü. Ertürk'ün program geliştirme modelini üç basamaktan oluşur: hedefler, öğrenme yaşantıları, değerlendirme. Tyler, Saylor ve Alexander, Wiles ve Bondi, Demirel vd. tarafından yapılan sınıflama dört öğeden oluşur: hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıdır. Program geliştirme süreci aslen program değerlendirme sürecinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü önceki program değerlendirilip birtakım eksiklikler fark edildikten sonra yeni bir program geliştirme çalışması başlamaktadır. Yine bu yeni programın amaca uygunluğu ve uygulanabilir olup olmadığı pilot uygulamalarda ortaya çıkmaktadır. Pilot uygulamalardan sonra karara varma, eksiklikleri giderme, hataları düzeltme işi de bir nevi değerlendirme çalışmasıdır. Program değerlendirilirken gözlem yapılarak ve çeşitli ölçme araçları kullanılarak öğretim programlarının etkililiği tespit edilmeye çalışılır. Program geliştirme çeşitli yollarla program hakkında veri toplama, toplanan verileri uygun ölçütlere karşılaştırarak programın başarılı olup olmadığını belirleme aşamasıdır (Erden, 1998). Programın değerlendirmesi eğitimciler için şu konularda yardımcı olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

1. Değerlendirme sonucunda uygulanmakta olan eğitim programının uygulanmaya devam etmesine, gözden geçirilmesine ya da programın uygulanmamasına karar vermesine;
2. Öğrenme faaliyetlerindeki bireyleri (özellikle öğretmen ve öğrenci) değerlendirmesine;
3. Okulun ve oluşturulan programın yönetim biriminin devam etmesine ya da birimin yenilenmesi kararının verilmesini mümkün kılar. Ayrıca değerlendirme bir boyutu ile de okulun fiziki ve toplumsal çevresine odaklanır.

Eğitim programlarındaki değişiklikler eğitim uzmanlarına önemli bilgiler verir. Bu konuda Taba (1962), eğitimde yapılan planlama ve değişimlerin eğitimin görevleri ve yararlılığı hakkında bize birçok ipucu verdiğini, yapılan çalışmaların gereksiz görülmemesi gerektiğini belirtir. Ayrıca uzun yıllar değişmeyen eğitim programlarının öğretmeye yönelik olmadığını da ifade eder. Eğitimin temel işlevi konusunda ortaya çıkan farklı görüşlere göre programlar ve program içerisindeki etkinlikler değişir. Amacın yaratıcı düşünceleri ve problem çözme teşvik etmek

olduğu ya da rasyonel düşünceyi takip etmek olduğu bu farklı görüşler farklı düşünceyi geliştirme çalışmaları kullanılır. Eğitimin temel işlevinin ne olduğu konusu eğitimde neyin önemli olduğunu göstermektedir. Bu da programın temelinde yer alan eğitim felsefesi ile açıklanabilir. Eğitimde temel alınan felsefe, eğitim programını doğrudan etkiler. Eğitim programında temel alınan felsefe, programın teorik temelini oluşturur (Pinar, 2012). Felsefe; eğitimcilere ve program çalışanlarına; okullar var olma sebepleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenme sürecinde hangi yöntem ve materyalin kullanılması gerektiği konularında yardım eder (Ornstein ve Hunkis, 2016).

Temel felsefeler idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. İdealizm ve realizm daha eski ve katı iken pragmatizm ve varoluşçuluk çağdaş ve esnektir. Temel felsefelerden hareketle eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefeleri ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Daimici ve esasic eğitim felsefelerine göre insan doğası değişmez. Değişmeyen geleneksel değerler ve klasik eserler öğretilir. Öğretmen otorite konumundadır. Eğitimde önemli olan içeriktir. En eski ve geleneksel olarak nitelendirdiğimiz programlar bu felsefelere dayanır. İlerlemeciliğin eğitimsel kökleri pragmatik felsefeye dayanır. Bilgi sürekli değiştiği için konu alanı önemli değildir. Problem çözme ve bilimsel düşünme becerileri geliştirilmesi gereken becerilerdir. Önemli olan öğrencinin hedeflenen becerilere ulaşma durumudur. Dewey (1916), demokrasi ile eğitimin iç içe olduğunu ve ayrılamayacağını söyler. Okul, demokratik değerlere sahip olan toplumun bir örneği olmalı ve öğrenciler, demokratik bir yaşam için gerekli olan bilgileri, becerileri ve değerleri okulda öğrenmelidir. Yeniden Kurmacılıkta ise toplumsal sorunlar ön plandadır ve bunlara çözüm bulma amaçlanır. Okullardaki eğitim toplumsal değişimi sağlayacak tarzda yapılandırılmalıdır. Bu anlayışla oluşturulan programlarda herhangi bir değişiklik yapılırken yeni sosyal-ekonomik- politik eğitim çerçevesinde dönüştürülmeli ve yeni stratejiler dâhil edilmelidir. Toplum sürekli değiştiği için programlar da değişmelidir çünkü programlar toplumsal değişimlere dayanır (Ornstein, Hunkins,2016). Bir eğitim programı geliştirme ve uygulama sürecinde farklı felsefelere yer verebilir. Okulların birçoğu farklı felsefeleri birleştirmişlerdir. Eğitim sisteminde tek bir felsefenin temel alınmasının eğitim ve program hakkında doğru kararları almada yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Asıl önemli nokta ise programın siyasi ve ekonomik olarak uygulanabilir olması bunun

yanında da öğrencinin ve toplumun ihtiyaçlarına yer vermesidir. (Ornstein, Hunkins,2016)

2.5. Öğretim yaklaşımları

Eğitim programları geliştirilirken bireylere bilginin öğretilme biçimini belirleyen öğrenme kuramlarıdır. Eğitim programında benimsenen öğrenme kuramı; öğretme anlayışını, öğretim tasarımını ve yer verilecek etkinliklerin seçimini belirler. Öğretim sürecinin planlanmasında davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar rol oynamaktadır.

Gürol'a (2003) göre, davranışçı yaklaşımın eğitim üzerinde etkili olmasında Skinner'in yaptığı çalışmaların büyük bir payı vardır. Davranışçı yaklaşımın en önemli kuralı çevresel unsurları düzenlemektir. Gerekli koşullar sağlandığında her organizmanın aynı tepkide bulunacağını kabul eder. Öğrenmeyi etki-tepki kanununa göre açıklar. Öğrenme organizmanın davranışlarında meydana gelen değişimdir ve bu değişim gözlenebilir. Öğretmenin görevi ise öğrenmeyi yani organizmanın davranışlarını biçimlendirmektir. Eğitimin temel görevi ise organizmanın davranışta bulunması için onu desteklemek yani organizmayı pekiştirmek ve bunun kurallarını belirlemektir (Senemoğlu,2010). Davranışçı yaklaşım realizme dayanır. Bu anlayışta insan zihni bir ayna görevindedir ve tüm yaşantı ve deneyimlerimizi nesnel gerçeklikle ilişkilendirerek birer biçiminde yansıtmaktadır. Yani, bilgi neseldir ve her yerde aynıdır, öğrenilen her şeyi gözlemleyebiliriz (Özden ve Şimşek, 1998).

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, bireyin zihin yapılarındaki değişimdir. Zihinsel yapılardaki değişim, ya bireyin davranışlarını değiştirmesini ya da yeni davranışlar edinmesini sağlar (Akt, Senemoğlu; Eggen, Kauchk,1992). Bilişsel yaklaşımı savunan kuramcılar, organizmanın dışarıdan görebildiğimiz davranışlarının yanı sıra onun zihnindekilerle de ilgilenirler. Bilişsel kurama göre öğrenme faaliyeti bir bilgisayara benzetilir ve alınan bilgiler girdi, öğrenmeler ise çıktı olarak görülür (Gagne, Driscoll,1988). İnsan doğduğu andan itibaren birçok uyarıcı ile karşılaşır. Farkında olarak ya da olmayarak şemalar oluşturur. Organizma bir durumla karşılaştığında, daha önceki yaşantılarıyla yani şemaları ile karşılaştırmalar yaparak bu durumu anlamlandırır. Öğrenmede çevresel faktörlerin yanı sıra bireyin kendisinin sahip olduğu içsel faktörler de bilgiyi yapılandırmasında etkilidir. Bu nedenle öğrenme doğrudan gözlemlenemez. Senemoğlu'na (2010) göre bilişsel kuram;

bilginin nasıl alındığı, nasıl işlendiği, uzun süreli bellekte nasıl depolandığı ve geri getirmenin ve hatırlamanın nasıl olduğu üzerinde durmaktadır.

Yapılandırmacı anlayış ise geçmişte çok eskilere dayanmakla birlikte eğitim programlarına 1960'lı yıllarda girmiştir. Ünlü eğitim bilimcilerin yapılandırmacılık hakkındaki fikirleri tüm dünyada hızla yayılırken; bireye, onun varlığına değer veren bu eğitim anlayışı eğitimde köklü değişiklikler yaratmıştır. Ülkemizde de 2005 yılından itibaren tüm programların temelinde yapılandırmacı anlayışa yer verilmiştir.

2.5.1. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı

Yapılandırmacılık aslında bir öğretim kuramı ya da stratejisi olarak görülmemekte, bireyin dünyayı ve yaşamı nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyan ve bilginin en baştan kurulmasını savunan temelleri felsefeye dayanan bir yaklaşım olarak görülmektedir (Akınoğlu, 2011; Brooks ve Brooks, 1993; Doğanay ve Tok, 2007; Durmuş, 2001; Simpson, 2002). Bu felsefi akım “Bilgi nedir, öğrenme nedir, öğretme nedir, nesnellik mümkün mü?” sorularına cevap arar. Yapılandırmacılık, bilişsel süreçlerin ortaya çıkışını, geliştirilme sürecini ve kullanılmasını açıklar. Yapılandırmacılar, eski bilgi anlayışı ile yapılandırmacı bilgi anlayışını karşılaştırırlar. Eski anlayışta bilgi, bilenden bağımsız ve sabittir yani nesneldir. Biliş, bir konu alanındaki gerçeklerin birikimidir. Yapılandırmacı görüşte ise bilgi, kişinin inançlarından ve tecrübelerinden etkilenecek bilen kişi tarafından üretilmektedir (Airasian, Walsh, 1997). Yapılandırmacı öğrenmenin uzun bir geçmişe sahip olduğu bilinmekle birlikte Antik Yunan filozoflarından Sokrates'in ‘Bilgi sadece algıdır.’ görüşü de onun yapılandırmacı anlayışı benimsediğini düşünmemizi sağlar. İtalya’da 18. Yüzyılda yaşayan Giambattista Vico’nun yapılandırmacı anlayışı benimseyen ilk eğitimci olduğu; bu konudaki fikirlerine dayandırılarak ileri sürülmektedir (Özden, 2011; Yaşar, 1998). Vico, “Kişi bir şeyi ancak onu açıklayabildiğinde bilir” görüşüyle yapılandırmacı anlayışın özünü açıklamaktadır (Yager, 1991, 55).

1900'lü yıllarda dünyadaki siyasi, sosyal ve ekonomik reformlarla birlikte insan kavramına verilen değer de değişmiş ve eğitimde yeni arayışlarla birlikte yeni anlayışlar önem kazanmıştır. 1960'lı yıllarda Piaget ve Bruner, Vygotsky'nin çalışmaları üzerinde durmuşlar, Vygotsky'nin düşüncelerini açıklamaya çalışmışlar ve onun düşüncelerine katıldıklarını dile getirmişlerdir. Bu süreçle birlikte eğitimdeki davranışçı anlayış terk edilmeye başlamıştır (Gürol, 2003). Von

Glaserfeld, William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget, L.S. Vygotsky, Jerome Bruner ve Howard Gardner gibi isimler de yapılandırmacı anlayış üzerinde çalışarak bu alanda önemli katkılarda bulunmuşlardır (Driscoll, 1994; Duffy & Cunningham 1996; Tynjala, 1999, Akt: Tezci ve Gürol, 2003; Glickman ve diğ., 2004, Akt: Çınar, Teyfur ve Teyfur). Woolfolk'a (1993) göre yapılandırmacı anlayışta en önemli nokta öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasıdır. Öğrenci, çevreden aldığı yeni bilgiler ile önceki öğrenmeleri arasında bağlantı kurarak ne öğreneceğini belirler. Öğrenme, aktif, zihinsel bir eylemdir; öğrenen bilgiyi pasif olarak alan değildir. Birey bilgiyi hazır olarak almaz, bilgiyi eski bilgileri ile karşılaştırarak, muhakeme ederek kendisine göre anlamlandırır. Bilgiyi anlamlandırma aşamasında kendi ön bilgilerini kullandığı için bilgi ve gerçeklik öznedir. Bilgi dışarıdan hazır olarak alınmaz, birey tarafından ön bilgilerine, geçmiş yaşantılarına, tecrübe ve yaşantılarına dayandırılarak ve birey tarafından yorumlanarak oluşturulur (Duman, 2012). Önemli olan bireyin bilgiyi nasıl öğreneceğidir. Davranışçı anlayışla oluşturulan ders planında dersin içeriğinde ne öğretileceği ve eğitim durumları yani nasıl öğretileceği önceden detaylı bir biçimde planlanmıştır. Yapılandırmacı ders planında ise içerik genel hatlarıyla belirlenmiş ancak detaylı bir planlama yapılmamıştır (Özden, 2011). Yapılandırmacılıkta içerikte öğrenilecek çok fazla konuya yer vermemeli, içerik sade biçimde anlatılmalıdır. Farklı öğretim tekniklerinin kullanılarak tüm öğrencilerin ilgisini çekebilecek, katılımının sağlanacağı ve içeriğin derinlemesine ele alınacağı bir öğrenme faaliyeti yürütülmelidir. Öğretim ortamlarındaki konular öğrencinin günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları barındırmalı ve onların bu sorunları çözmelerine fırsat tanımalıdır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitim programlarında öğrenme içeriği, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verici ve ilgileri çekecek yapıda hazırlanmalı, gerçek yaşamla da bağ kurabilmeli ve özgün bir yapıda olmalıdır. Yani önemli olan içerikte ne öğretileceği değil; içeriğin öğrenci için anlamlı olmasıdır (Çelik, 2006).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre; yapılandırıcı öğretmenler öğrencilerini kendi başlarına düşünüp çözüm bulamadıkları sorulara yöneltirler. Yapılandırıcı öğretmen sorunu anlamlı parçalara böler, öğrencilerine yeterli zaman verir ve cevaplamak için onları farklı kaynakları kullanmaya ve farklı yolları denemeye yönlendirir. Gelenekçi öğretmenler ise eğitim programında var olan birçok soruyu sorarak hızlı yanıt almak ister. Gelenekçi yapıdaki programların amacı çok bilgi öğretmektir. Bu çok bilgiyi

öğretirken de olabildiğince az zaman harcamayı tercih ederler ki yeni öğrenmeler için zaman kalsın. Bu da ekonomik açıdan daha fazla maliyetli olur. Belli bir süre sonra öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanmaması veya soruları yanıtlanamaması durumunda da öğrencilerin bilgileri çok çabuk unuttuğunu düşünürler. Yapılandırmacı öğrenmeyi savunanlar ise bu tarz bir öğrenmede öğrenilenlerin unutulduğu fikrini kabul etmezler; onlara göre bu bilgi ve beceriler unutulmuş değil aslında hiç öğrenilmemiştir. Yapılandırmacı öğretmenlerden kitaplardaki ve çeşitli kaynaklardaki bilgileri öğrencilerine aktarmak yerine; öğrencileri düşündürmek, onların bilgiye ulaşma yollarını bulma ve kullanma konusunda desteklemek ve onlara problem çözme becerilerini kazandırmaları beklenmektedir (Bryant, Kastrup, Udo, Hislop, Shefrerve Mallow, 2013, Kerem, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme boyutunda özgür, performans ve tümel değerlendirme tekniklerinin kullanılmasıyla sürecin değerlendirilmesine vurgu yapılır (Şeşen, 2002). Yapılandırmacı anlayışla oluşturulan bir programın değerlendirme boyutunda; öğrenme süreci değerlendirilmeli, öğrenciler birbiri ile karşılaştırılmamalıdır. Ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanması ve ölçütlerin belirlenmesinde öğrenciler de söz sahibi olmalı; bu noktada alınan kararlardan öğrenciler haberdar edilmelidir. Öğrencinin ortaya koyduğu her türlü ürün değerlendirilmeli, öğrencinin sınıf içindeki durumu esas alınmalı, ölçme amaç değil araç olmalı, geri bildirimler hızlı ve zengin olmalı, grup çalışmaları da değerlendirilmeli, kişisel gelişim dosyaları kullanılmalıdır (Bay, 2008 ve Özden, 2010).

Yapılandırmacı anlayışta, eğitim bilimciler bilgi ve öğrenme üzerinde farklı faktörlerin etkili olduğunun düşünmektedirler. Bu nedenle de farklı yapılandırmacılık türleri ortaya çıkmış; bu konuda farklı bakış açıları oluşmuştur. Eğitim bilimcilerin açıkladığı yapılandırmacılık türlerine değinilmiştir.

Bilişsel yapılandırmacılık J. Piaget'nin çalışmalarına dayanır ve öğrenmede zihinsel süreçleri önemser. Piaget'e göre birey bilgiyi yapılandırırken bazı zihinsel süreçleri kullanır. Bunlar da; özümleme, uyumsama ve bilişsel denge kavramlarıdır (Zengin, 2010). Birey yeni bilgiyi aldığı anda önce özümlemeye çalışır yani bilgiyi önceden var olan şemalarının içine yerleştirmeyi dener. Özümleme olmazsa yani bilgi var olan şemalarına uymazsa; yeni bir şema oluşturarak bilgiyi bu şemaya yerleştirir ve uyum sağlar, yeniden denge durumuna ulaşır (Özden, 2008).

Demirel (2007), bilişsel yapılandırmacılık kuramından yararlanılarak çocukların zihinsel gelişim düzeylerine göre etkinlikler oluşturulmasını, önceki bilgiler sonraki öğrenmeleri desteklemesi gerektiğini, yanlışlar üzerinde durulması gerektiğini söylemiştir.

Sosyal yapılandırmacılıkta ise Vygotsky ve Bandura alanın öncüleridir. Vygotsky göre bilişsel gelişim, kişinin kültürel ortamından bağımsız bir biçimde açıklanamaz. Öğrenmenin olması için sosyal çevreye ihtiyaç vardır. Bireyin zihinsel gelişimde dil, kültür ve sosyal çevre önemlidir ve bu öğeler birbirinden ayrı düşünülemez (Senemoğlu, 2010). Bandura'ya göre sosyal etkileşim, yaşanan çevre ve gözlemler öğrenmede önemlidir. Bandura sosyal yapılandırmacılık ile ilgili şu görüşleri savunmaktadır (Senemoğlu, 2010, 232):

- Bireysel farklılıklar, bireylerin davranışları ve çevre karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireylerin daha sonraki davranışlarını belirleyebilmektedir.
- İnsanlar gözlemler yoluyla yeni bir şeyler öğrenebilmektedir.
- Bireylerin kendileri hakkındaki düşünceleri, kendilerine ilişkin yargıları, kendilerini gerçekleştirme kapasitesine sahip olmaları öğrenmeleri üzerinde etkili olabilmektedir.
- Bireyler kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilmekte ve kendi davranışlarını düzenleyebilmektedir.
- Bireyin öğrenmesinde yaşadığı çevre önemlidir.

Öğretmenlerin, anne- babaların, kardeşlerin ve sosyal çevrede yer alan kişilerin davranışları ile öğrencilere rol model olduğu düşüncesi sosyal yapılandırmacılığa dayanır.

Radikal Yapılandırmacılık, Von Glasersfeld'in öncüsü olduğu yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bireyin bilgiyi yapılandırması öznel ve değişkendir. Glasersfeld bilişsel yapılandırmacılığın görüşlerine katılmakla birlikte; bilginin yapılandırılması süreciyle Piaget'den daha fazla ilgilenir (Çırık, 2005). Bireyler dışarıdan aldıkları bilgileri kendi algılama kapasitesine, deneyimlerine ve çevreyle olan etkileşimlerine bağlı olarak kendileri oluşturur. Dolayısıyla bireyin çevresi ve deneyimleri farklı olduğu için bilgiyi yapılandırması da farklı olmaktadır. Yani bilgi bireyseldir (Altun, 2006). Bilgi öznel olduğu için bilginin tek ve değişmez bir anlamı yoktur (Arslan 2007). Bu yaklaşımda gerçeklik; öznel bir gerçekliktir yani herkes için geçerli bir gerçeklik yoktur (Ocak, Çınar, 2010).

Eğitimde yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ile birlikte dil öğretiminde de eski yaklaşım ve yöntemlerin verimli olmadığı görülmüş ve yeni sisteme uygun dil

öğretim yaklaşımları benimsenmiştir. Geleneksel dil öğretim yaklaşımı en eski dil öğretim yaklaşımıdır. Geleneksel dil öğretim yaklaşımında dil bilgisi kuralları, kelime, çeviri ve kültür önemlidir. Dil bilgisi, dil bilgisi-çeviri, doğal yöntem, kültür, kelime, doğrudan öğretim ve aktif yöntem yaklaşımları kullanılmıştır. Davranışçı yaklaşımın öncüsü olan Skinner' e göre "Dil, bir davranıştır." Dolayısıyla dil öğretimi de gözlemlenebilir. Ezber ve taklit en çok başvurulan yöntemlerdir. Dinle-konuş yöntemi ve görsel-işitsel yöntem en çok kullanılan yöntemlerdir. Bilişsel yaklaşımlar dil öğrenmeyi zihinsel bir beceri olarak kabul eder. Asıl mesele çocuğun cümle yapısını kavramasıdır. Yaklaşık 18 aylık bir çocuk birkaç basit cümle söyledikten sonra bu yapıyı kavrayarak bu yapıda birçok cümle üretebilir. Yapılandırmacı dil öğretiminde Piaget, Vygotsky ve Bruner'in görüşleri etkili olmuştur. Bu yaklaşımda dil, çocuğun zihin gelişimiyle birlikte ilerler. Ayrıca dil öğrenmede sosyal çevre de çok önemlidir. 2005 yılından itibaren ise tüm eğitim kademelerindeki programlar yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmıştır. Türkçe dersi programları da yapılandırmacı anlayışın dil öğretim yaklaşımlarından tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı ve etkinlik yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programı'nın bu üç yaklaşım esas alınarak hazırlanmasından dolayı bu üç yaklaşım ele alınmıştır.

2.5.1.1. Etkinlik Temelli Yaklaşım

Piaget, Vygotsky, Bruner'in dil öğretimiyle ilgili fikirlerinden hareketle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sosyal yapılandırmacılığa dayanmaktadır. 2000 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (CECR) dil öğretiminde etkinlik temelli yaklaşım kabul edilmiştir. Bugün pek çok Avrupa ülkesinde dil öğretiminde etkinlik temelli yaklaşım kullanılmaktadır.

Etkinlik kelimesi köken olarak Fransızca "activite" sözcüğünden gelmektedir. Bu kelime aynı zamanda dilimizdeki alıştırmaya sözcüğünün de kökenidir. Ancak dilimizin alıştırmaya ve etkinliğe yüklediği anlamlar farklıdır. Etkinlik, Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu." şeklinde tanımlanırken; alıştırmaya sözcüğü de "Bir beceriyi, bilgiyi kazanmak için yapılan tekrar, temrin, talim, egzersiz." anlamlarına gelir (TDK, [15.02.2019]). Etkinlikte öğrenci bilinçli,

aktif ve istekli iken alıştırmada öğrenciden sadece tekrar etmesi beklenir. Öğrencinin süreçten beklentisi dikkate alınmaz.

Etkinlik yaklaşımına göre dil insanlar arasındaki sosyal etkileşimi sağlayan araçtır. Her insanın toplum içinde yerine getirmekle yükümlü olduğu görevler vardır. İşte bu görevler de bir çeşit etkinliktir. Etkinlikler yerine getirilirken dil becerileri gelişmekle beraber birey kültürel öğelerin de farkına varır. Güneş'e (2011) göre; seçilen etkinlikler anlamlı olmalı, bireyin bir ihtiyacını gidermeye yönelik olmalı veya bir soruyu yanıltmalıdır. Etkinliği yapan birey aktiftir ve öğrenme birey için anlamlıdır. Bu yaklaşımda farklı türdeki etkinliklerle bireyi becerilerini kullanabilecekleri çalışmalara yönlendirmek esastır. Derslerde etkinlik yapmanın amacı öğrenmenin daha kolay, eğlenceli ve kalıcı olmasını sağlamaktır. Çünkü eğitimle ilgili yapılan çalışmalar, öğrencilerin yapıp-yaşadığı öğrenme faaliyetlerinin çok daha kalıcı ve kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Bu konuda, Rousseau "Gerçek öğrenme alıştırmalarla olur" derken; John Dewey "Demir döverek demirci olunur, yazarak yazar olunur." sözleri ile yaparak yaşayarak öğrenme üzerinde durmuşlardır (Güneş, 2017). Etkinliklerde grup çalışmaları yapılarak iş birlikli öğrenme sağlanırken; öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemektedir. Etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması aşamasında basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir.

Güneş'e (2011) göre, etkinlik temelli yaklaşımda öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda etkinlikler hazırlayarak bunlara yer verilmelidir. Amaç öğrencinin etkinlikler yoluyla dili iyi bir biçimde öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenciler etkinlikleri uygularken dili ve kültürel yapıyı da öğrenmektedirler. Bu yaklaşımda öğrenci dil öğrenmeye istekli, araştıran, risk alan, öz güveni yüksek bireyler olmalıdır. Öğrenci kendi öğrenme sürecini planlayabilen, düzenleyen ve değerlendirebilen bir yapıda olmalıdır. Bu da öğrencinin öz düzenleme ve öz disiplin becerilerini geliştirirken nesnel bir değerlendirme tutumu kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca bireylerin grup çalışmalarına katılmaları da oldukça önemlidir. Bireylerin araştırması, bir fikri başkalarına etraflıca açıklayabilmesi, tartışması dil gelişimi için oldukça faydalı çalışmalardır. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri yaşadıkları sosyokültürel ortam ve çevre ile ilişkilendirmelerini sağlayabilecekleri, aktif olarak yer alabilecekleri etkinliklere yer verilmelidir.

Bu tarz etkinliklerle öğrenme daha anlamlı ve kalıcı olurken öğrencilerin öğrenme kavramına karşı olumlu bir tutum edinmeleri de mümkün olacaktır(MEB, TDÖP, 2018).

2.5.1.2. Tematik Temelli Yaklaşım

Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında kullanılan dil öğretim yaklaşımlarından biri de tematik yaklaşımdır. Tematik yaklaşımın anahtar sözcüğü “disiplinlerarasılık”tır. 1960’lı yıllarda yapılandırmacı anlayışın benimsenmeye başlaması ile birlikte yeni dil öğretim yaklaşımları da araştırılmaya başlanmıştır. Araştırmalar sonucunda ortaya çıkan dil öğretim yaklaşımlarından biri de tematik yaklaşımdır. Tematik yaklaşım; eğitim programının ve öğretmenin, öğrenciye kazandırmak istediği temel beceriler ve bireyde bulunması istenen temel özelliklerden yola çıkılarak hazırlanan kapsamlı, çok boyutlu, farklı disiplinlerle iç içe olan öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda içerik, üniteler biçiminde değil de daha geniş öğrenme alanlarını içeren temalar şeklinde bölümlere ayrılır. Temalarda farklı disiplinler arasında ilişki kurulur (Acat ve Ekinci, 2005). Farklı alanlara ait konular anlamlı bir biçimde ilişkilendirilir ve bireyin aktif olduğu etkinliklere yer verilir. Farklı disiplinleri bir araya getirerek öğrenmeye ayrılan zamanının ekonomik kullanılması sağlar, konuların birikmesini engeller ve zamanın verimsiz kullanılmasının önüne geçmeye yönelik bir önlemdir (İşler, 2004). Temadaki öğrenme konusunda, kazandırılmak istenen becerilere, yer verilecek disiplinlere ve yapılacak etkinliklere uygun planlama yapılmalıdır. Bu noktada temanın özelliğine yıllık, haftalık gibi farklı planlamalar yapılabilir (Armstrong, 2000).

Bireysel farklılıklar, tematik anlayışta da en önemli unsurlardan biridir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006). Bu noktada tematik yaklaşımın bireysel farklılıkları önemsemesi nedeniyle çoklu zekâ kuramına uygun olduğunu söyleyebiliriz. Her birey farklı derslerde, farklı etkinliklerde başarılı olabilir. Tematik yaklaşım pek çok disiplinle bağ kurduğu ve farklı etkinliklere yer verdiği için oldukça kapsamlı bir öğrenme faaliyeti yürütülür. Tematik yaklaşım uygulamak amacı ile seçilecek temalar öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, bildiklerinin üzerine yeni şeyler ekleyebilmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, zihinde yapılandırmalarına ve günlük hayatta da bu bilgileri kullanabilmelerine imkân tanıyacak yapıda olmalıdır

(Hünkâr, Konukaldı, 2015). Günlük hayata aktarılabilen bilgi, işlevsel bilgidir. Tematik yaklaşımla oluşturulmuş programlarda hayatın kendisi görülmektedir. Öğrenilen bilginin günlük hayatta kullanılabilmesi, öğrencinin bilgiyi yaşantısında kullandığı için içselleştirmesini sağlamaktadır. Tematik yaklaşım yapılandırmacı anlayışın ilkelerin uygulanmasını sağlamaktadır (Güneş, 2009). Jacobs'a (1989) göre; tematik yaklaşımın etkili olup olmadığı zaman içinde, tema sürece yayıldıkça belli olur. Bu yaklaşımda öğretmenin çok iyi bir tasarımcı olması gerekmektedir. Program öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenerek çözülecek bir soruna yer vermeli, bir problemi cevaplamalı yani anlamlı olmalıdır. Programın hazırlık aşamasında ise program, sürece katılan herkese sunulmalı ve herkes bilgilendirilmelidir. Okullar disiplinlerle tek tek uğraşmak yerine; ilişkili olan öğrenme alanları yaratılarak öğrencilerin deneyim yaşamaları sağlanmalıdır. Böylece öğrenci farklı konu alanlarının ilişkisi, birbiri üzerindeki etkisini fark eder ve öğrenmeye olan ilgisi olumlu biçimde etkilenir. Beane (1991) göre, ise tematik yaklaşımdan faydalanarak, farklı disiplinler arasındaki uzmanlığı ve farklılığı derinleştirmek yerine dünyadaki önemli sorunlara yönelik bir eğitim verilebilir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi planlanmıştır. Türkçe dersinde her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olan üç tema vardır. Bunlar: Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temalarıdır. Zorunlu olmayan temalar ise Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlı ve Çocuk Dünyası'dır.(MEB, TDÖP, 2018)

2.5.1.3. Beceri Temelli Yaklaşım

Beceri temelli yaklaşım ilk olarak sanayileşmedeki gelişmelerle ortaya çıkmıştır. Önceleri iş dünyasında mesleki eğitim alanında kullanılan bu yaklaşım zamanla eğitimde özellikle de dil eğitiminde önem kazanmıştır. 1960'lı yıllarda Amerikan okullarını etkileyen bu yaklaşım daha sonra Avustralya'da ve pek çok Avrupa ülkesinde kullanılmaya başlandı. Eğitime verilen değerle birlikte ülkeler eğitim sistemlerinde önemli değişiklikler yapmış, davranışlara dayalı hedefler yerine becerilere dayalı hedefler belirlemişlerdir (Boutin, 2004).

Davranışçı yaklaşımda beceri; bir işi en iyi düzeyde yapabilmeyi ifade ederken bu beceriler, gözlemlenebilen davranışlarla ölçülmektedir. Ancak yapılandırmacı anlayışta beceri, bireyin zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Bu beceriler de gözlemlenebilen davranışlarla ölçülemez (Boutin, 2004). Yapılandırıcı anlayışta beceri kavramı bir kere yapıp tamamlanan bir şey değildir sürekli gelişmeye devam eden bir süreçtir. Beceriler basitten başlamalı ve zaman içerisinde daha zor ve karmaşık yapıda bireye sunulmalı ve bireyin becerilerinin gelişimi desteklenmelidir. Piaget ve Vygotsky beceri kavramını, bireyin fiziksel ve sosyal yaşantılarından edindiği bilgilerin daha önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak veya ilişkilendirilerek bireyin zihninde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007). Bu süreçte bilgi, birey tarafından zihinsel olarak işlenir ve öncekilerle arasında ilişki kurulur, anlamlı olanlar bir araya getirilerek gruplandırılır, yeniden anlamlandırılır ve zihne bu şekilde yerleştirilir. Ayrıca hem bilgilerde hem de zihinsel yapılarda değişiklikler meydana gelir. Bu süreçler çeşitli etkinliklerle zihinde yapılandırılarak geliştirilir. Beceri kavramının zamanla değişikliğe uğradığı görülmektedir. Önceleri 'bir işi iyi biçimde yapabilme davranışı', sonraları 'bilgi sistemi' olarak tanımlanmış, şimdi ise yapılandırmacı anlayışta 'zihinde yapılandırma süreci' olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2011).

Yapılandırmacılığa göre birey aldığı bilgiyi ön bilgileriyle karşılaştırır, sorgular, ilişkilendirir ve ön bilgilerini genişleterek yapılandırır; eğer ön bilgilerine uyumlu değilse yeni bir şema oluşturur. Beceri, teorik olarak kitaplardan öğrenilerek edinilmez; bireyin kendi isteği ve çabasıyla aktif olarak katıldığı bir süreç ile gelişir. Becerin kazandırılması ya da geliştirilmesinde birey; fiziksel, duygusal ve zihinsel birikimini kullanmalı, çok boyutlu bir eğitim faaliyeti yürütmelidir. Bu açıdan öğrenmek, önceki öğrendiklerimizle oluşturduğumuz, beceri birikiminden yararlanabilmektir (Boutin, 2004). Bu durum da yapılandırmacılığın temel felsefesine uymaktadır. Beceri yaklaşımını savunan görüşte öğrenci; öğrenmesinden sorumlu olan, merak eden, yeni bilgiler toplayabilen, öğrenmek için yeni yollar öğrenen, inisiyatif alabilen, başarı konusunda hevesli ve ısrarcı, işlerini organize edebilen, yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgilere ulaşmak ve paylaşmak için internetten yararlanabilen özellikte olmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenin eğitimdeki rolü de şu şekilde özetlenmiştir: Öğretmen bir planlayıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır. Yapılacak etkinliklere karar verir ve düzenler. Öğrencilerine

tavsiyelerde bulunur, etkinliklerde onlarla birlikte yer alır ve onlara eşlik eder, öğrencilerini destekler. Öğrencilere önerilerde bulunur ancak kesinlikle kendi fikrini kabul ettirmeye çalışmaz. Onları düşündürmeye çalışır. Öğrencinin yaratıcı düşünmesini teşvik eder, bağımsız düşünmesi için uygun ortamları hazırlar.

Öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrencinin yanında olur, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yapar. Öğretmen bu süreçte kendisi de öğrenir. (Boutin, 2004)

Beceri öğretiminin belirli aşamaları vardır. Bunlar: 1. Beceriye hazırlık, 2. Bilgi ve teknikleri uygulama, 3. Beceriye uygulamaya aktarma. Güneş'e göre becerileri uygulamaya aktarken şu noktalara dikkat etmek gereklidir: Öğrencilerin bilgi ve yaşantılarından yola çıkılmalıdır. Öğrenciler cesaretlendirilerek beceriyi daha iyi yapabileceklerine inandırılmalıdır. Öğrencilere farklı örnekler sunulmalı, öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Beceriye geliştirecek farklı çalışmalar yapılmalı, beceri pekişene kadar uygulama sürdürülmeli, becerinin nasıl uygulanacağı aşamalarıyla sözlü biçimde anlatılmalıdır. Uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin nasıl giderildiği sınıf ortamında paylaşılmalıdır (Güneş, 2011). Beceri yaklaşımında eğitimle öğrenciye kazandırılan beceriler iki boyutludur: İlki öğrencilerin zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini ifade eden temel becerilerdir. Bu beceriler öğrencilerin öğrencilerin günlük yaşamlarını ve kişiliklerini etkileyen becerilerdir. Temel beceriler arasında şunlar sayılabilir: araştırma, öğrenme, zihinsel kavrayışı arttırma, öğrenme sürecini yönetme, nasıl öğrendiğini fark edebilme, karar verme, problem çözme, iş birliğine açık olma ve sağlıklı iletişim kurabilmedir. Bunlar bireyin yaşamını kolaylaştıracak, daha donanımlı olmasını sağlayacak becerilerdir ve aslında eğitilmiş bir bireyden olması gereken becerilerdir. Bu beceriler bireyin yaşam boyu öğrenme faaliyetini destekleyecek nitelikleri barındırmaktadırlar. Özel beceriler ise bir dersle ilgili konu alanı ile ilgili olan becerilerdir. Bir derste öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasıdır (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002).

Türkçe dersi tematik olarak yapılandırılmış olup bir yılda sekiz tema işlenir. Çok sayıda ve çeşitli düzeyde ve alanlarda etkinliklere yer verilmiştir. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ve bunlara ait alt beceriler etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılır. Etkinlikler ise birçok disiplinle ilişkilendirilmiştir. Örneğin: teleskop yapma, grafik okuma, bir mimari yapı tasarlama, vb. etkinliklere yer

verilmiştir. Türkiye-Avrupa uyum süreci dolayısıyla belirlenen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin ilk yeterlilik maddesi de anadilde iletişimdir ve şu şekilde açıklanmaktadır. (TDÖP, 2018, 4)

“Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.”

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu beceriler bireyin hayat boyu kullanacağı becerilerdir. Bu beceriler yoluyla birey kendini hem bireysel hem de sosyal açıdan geliştirebilecek hem de sağlıklı iletişim kurabilecektir. (TDÖP, 2018).

PISA ve TIMMS gibi sınavlarda okuma- anlamaya verilen önem ve ülkemizin bu konudaki başarısızlığı ortadadır. Ayrıca yeni sınav sistemi olan LGS sorularının mantık ve muhakemeye dayanması Türkçe programlarında yaşanan sık değişimin bir açıklaması olarak görülebilir. Bir öğretmen olarak bu değişimlerin olumlu yönde olduğunu söyleyebilirim. Ancak öğrenciler bilgiyi hazır almaya alıştıkları için ciddi bir bocalama yaşamışlardır. Bu noktada Türkçe artık öğrencileri en çok zorlayan derslerden biri olmuştur. Çünkü tüm bu verilerden okuduğumuzu anlamadığımız sonucu çıkmaktadır. Öğrenciler bilgiyi hazır biçimde almaya alışmışlar, düşünme ve problem çözme etkinliklerinden uzak kalmışlardır. Dolayısıyla bu evrede bunları yapmak öğrencileri zorlamaktadır. Ancak sadece Türkçe dersi değil tüm dersler okuma-anlama, mantık yürütme, düşünme, eleştirel bakış açısı gibi becerileri kullanmalarını istemekte; dersler ve sınavlar bu şekilde yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminden ziyade okuma, anlama, düşünme ve mantık becerilerini kazandıran ana derstir. Bu nedenle de Türkçe dersi ve bu derste edinilen beceriler daha da önemli olmaktadır. Türkçe dersi becerileri olan dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerine yer verilmiştir.

2.5.1.3.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, bireyin edindiği ilk dil becerisidir çünkü yapılan çalışmalar dinlemenin anne karnında başladığını göstermektedir. Özbay dinlemeyi; kişinin kendi tercihi ile seçtiği ve algıladığı sesler olarak tanımlar (Özbay, 2012). Demirel ise; konuşan kişiyi tam olarak anlayabilme ve bu karşı tepkide bulunabilme olarak tanımlamıştır

(Demirel, 2003). Güneş (2007) dinlemeyi; ses, kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan bir süreç olarak tanımlar.

Dinlemenin fiziksel ve zihinsel işlemlerle olduğunu; işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Dinleme becerisinin en temel ögesi işitmedir çünkü işitme organı olmadan dinleme becerisi gerçekleşmez. Zihinsel işlemler boyutunda ise düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi zihinsel beceriler yer alır. Özbay'a (2012) göre, dinleme becerisinin gelişimi ve algılama 15-16 yaşlarına kadar sürer. Ancak iki ile altı yaş arası çocuğun dil gelişiminin en yoğun dönemi olduğunu belirtir ve bu dönemde çocuk için en iyi eğitim ortamının aile olduğunu ifade eder (Özbay, 2010). Dinlemenin bu kritik evresinde aileye önemli görevler düşmektedir. Bu dönemde ailenin üzerine düşen en büyük sorumluluk, dinleme konusunda çocuğa örnek olmaktır. Aileler, çocuklarını ve aile içinde birbirlerini dinleyerek ve bunu davranışlarıyla göstererek dinleme becerisi kazanması konusunda çocuklarına iyi bir model olabilirler (Melanlıoğlu, 2012a). Aileler çocuklarına iyi birer örnek olmaya çalışsalar da bu becerinin belirli amaçlara uygun olarak bir plan çerçevesinde geliştirilmesi ise okul çağıyla başlar.

Dinleme; çocuğun ilk edindiği dil becerisidir, çocuk okula gitmeden önce bilgilerin çoğunu dinleyerek öğrenir (Özdemir, 1987). Diğer dil etkinlikleri dinleme etkinliğinden sonra ve bu beceriden edinilen bilgi ve beceriler üzerine inşa edilir (Çelenk, 2007). Çocuk, kendi dilinde kelimeleri doğru biçimde telaffuz etmeyi ve doğru olarak kullanmayı başkalarını dinleme yoluyla öğrenir (Yıldız, 2006). Dinleme becerisinin de asıl amacı anlamak olmakla birlikte bu süreçte farklı psikolojik ve zihinsel süreçler devreye girmektedir. İyi bir dinleme faaliyeti için, dinlenen konunun anlaşılması için konuyu öğrencilerin anlayabileceği zorluk seviyesine göre ayarlamak, sözcükleri buna göre seçmek, dikkat süresini göz önüne almak gibi önlemler alınabilir. Özbay (2012), öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği soyut konuların öğretmen tarafından öğrencilerin anlayabileceği bir seviyede anlatılmasının nedenini de bu durum olarak görmektedir. Dinleme eğitiminde önemli olan, öğrencilerin dinleme konusunda yeterli hazır bulunuşluk ve dikkat düzeylerine sahip olmasıdır. Eğer buldukları seviye yetersiz ise öğrenen bunları arttırmaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Öğrencilerin dikkatlerini ve hazır bulunuşluklarını arttırmak amacıyla konuyla ilgili merak uyandırıcı bir soru sorulabilir, eğlenceli bir fıkra ya da bir anekdot anlatılabilir ya da öğretmenler öğrencilerinin ilgi alanlarından

yola çıkararak çeşitli yöntemlerle onların dikkatini çekmeye çalışırlar. Çünkü dikkatsiz öğrenci dinlediklerini anlamaz (Umagan, 2007).

Çiftçi'nin araştırmasına göre (2001), öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinin pek çoğunda düz anlatım yöntemini kullandığını, böylece öğrencilerin en çok kullandıkları ya da en çok zaman ayırdıkları dil becerisi dinleme olmaktadır. Araştırma göre yeterli düzeyde dinleme becerisi olmayan bir öğrenci, zihinsel bakımdan yetersiz olmasa da verimsiz bir öğrenim süreci yaşamaktadır. Bunun nedeni gelişmiş bir dinleme becerisine sahip olmaması, neye dikkat etmesi gerektiğini ve dinlediklerini nasıl kullanacağını bilmemesi olarak görülmektedir. Bu nedenle yeni bir konuya geçmeden önce öğrencilerin hazurbulunuşluğuna dikkat etmek varsa eksiklikleri gidermek gerekmektedir. Öğrencilerimizin dinleme becerilerini geliştirmede problem yaşanmasının nedeni dinleme ve işitme kavramlarının aynı kavram olarak görülmesidir. Yani duyulan her ses, dinleme olarak kabul edilmektedir (Melanlıoğlu, 2011). Calp'a (2010) göre, genel olarak insanlar dinlemeyi etkinlik olarak görmezler; aynı zamanda da dinlemenin konuşmayla beraber gerçekleştiğini ve bunun istemsiz ve doğal bir süreç olarak görürler. Dinleme becerisinde bu şekilde bir düşüncenin hâkim olmasının nedeni, insanların bu beceriye doğuştan sahip olduklarını düşünmeleri ve bu becerinin kolayca ölçülememesidir (Yalçın, 2006).

Akyol sınıf ortamında daha sağlıklı bir dinleme etkinliğinin olabilmesi için öğretmenlerin derste göz göze gelmemeye çalışan, sınıf içinde yerinde duramayan, ders esnasında sınıftaki ortamı bozacak kadar konuşan öğrencilerle ilgilenilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Akyol, 2014). Dinleme çalışmaları planlanırken öğrencilerin dikkat sürelerinin önemli olduğu, dikkatini dağıtacak uzunluktaki metinlerin anlaşılamayacağı da göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır (Melanlıoğlu, 2011). Yapılacak çalışmanın amacından, faydasından, ne işe yarayacağından öğrenciler haberdar edilmelidir. Öğrenciler amaçlarını belirledikten sonra dinleme faaliyetinde hangi yöntemi kullanacaklarına karar verebilmelidirler. Öğrencilere etkili bir dinleme becerisi kazandırmak için; öğretmen dinleme becerisi ile ilgili literatürde olan yöntemleri araştırmalı ve kullanmalı, bunların yeterli olmaması durumunda sınıfın düzeyine ve ihtiyacına göre yeni yöntemler geliştirmesi gerekir (Koç, 2003). Türkçe derslerinde planlı dinleme faaliyetleri daha çok metinler üzerinde gerçekleştirdiği için metinlerin uzunluğu, içeriği, sunum tarzı dinleme

becerisin gelişimi üzerinde oldukça önemlidir. Ayrıca dinleme metinlerine ek olarak işitsel ya da hem görsel hem de işitsel olarak zenginleştirilmiş eğitim materyalleri kullanmak dinleme etkinliklerinde öğrencinin dikkatini çekecek unsurlardır. Günlük hayatta da dinleme becerisinin daha işlevsel kullanılabilmesi için işitsel kaynakların yanı sıra görsel kaynaklar da kullanılmalıdır (Doğan, 2011).

2.5.1.3.2. Okuma Becerisi

Okuma, kâğıtlarda yazılı olan harfleri seslendirme ya da alma ve anlamadan daha eskilere dayanmaktadır (Jennings, 1982). İnsanoğlu yaşamın ilk yıllarından itibaren doğayı anlamaya çalışarak aslında okumaya başlamıştır. Okumak, genel anlamı ile dünyadaki işaretlerin ne anlama geldiğini bilmektir (Bayat, 2015). Yıldız ve Keskin (2016), ormanda hayvanların izlerini tanıyan bir avcının, bir halının desenlerinin ne anlama geldiğini anlayan bir dokumacının; rüzgârın sesinden havanın durumunu tahmin edebilen yaşlı bir çiftçinin; kitap okumakla aynı manaya gelmesinde okuma faaliyeti içinde olduğunu söylemişlerdir. İnsanların zaman içerisinde kendilerini anlatma isteği ve kalıcı olabilme arzuları okuma ve yazma becerilerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Azizoğlu & Okur, 2016). İnsanoğlunun yazıyı buluşuyla okuma bilimsel bir temele oturmaya başlamıştır. Okuma önceleri harfleri ve sembolleri seslendirmek olarak tanımlanırken zamanla okumanın çok boyutlu ve bilişsel bir süreç olduğu, okumanın anlama ile birlikte var olduğu anlaşılmış ve pek çok araştırmaya konu olmuştur. Okumayla ilgili pek çok tanım da yapılmıştır.

Demirel (1990); okumanın çok boyutlu bir beceri olduğunu, okumanın psiko-motor ve bilişsel becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerin anlamlandırılması olarak ifade eder. Coşkun (2002) okumayı; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi birçok zihinsel işlemin bir arada olduğu; insanın bilgi ve kültür kazanmasında aynı zamanda eleştirel bir düşünce sistemine sahip olmasında etkili olan önemli bir beceri olarak görmektedir. Sever (1997) okumayı, duygu ve düşünceleri kavramak, çözümlemek ve değerlendirmek gibi fiziksel, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlar. Yapılan tüm okuma tanımlarına baktığımızda okumayı anlamadan ayrı düşünemeyeceğimizi, okumanın anlama süreciyle birlikte var olduğunu görüyoruz. Çünkü okumanın asıl amacı anlamaktır. Okumanın en önemli işlevi, okuduğunu anlama ile diğer tüm alanlarda öğrenmeyi sağlamasıdır. Bilgi çağında eğitim bir güçtür ve bu güce ulaşabilmenin yolu ise okumadır. Okuma eylemi farklı

materyal ile yapılsa da okunan metnin türü farklı olsa da amaç okunan metni anlamaktır. (Özby & Özdemir, 2012). Anlama ise dinleyerek, okuyarak ve görsel okumalar yoluyla alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında incelem, düşünülmesi, nedenlerinin araştırılması, sonuçlar çıkarılması ve yeniden anlamlandırılması faaliyetidir. Birey; anlama sürecinde düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin etme, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini kullanır, yeni bilgilerini ön bilgilerine dayanarak inceler, yeniden anlamlandırır ve zihinde yapılandırır (Güneş, 2014). Okuduğunu anlama, bireyin çeşitli biçimlerde sorulan bilgi sorularını cevaplamasının ötesinde metnin özünü ve ana fikrini kavramasıdır (Jabamani, 2016). Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri de öğrencilere okuma- anlama becerisi kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmektir. Okuduğunu anlama öğretimi; dili doğru biçimde kullanan, kendini ifade edebilen ve olayları farklı açılardan görerek yorumlayabilen bireylerin yetişmesi için kazanılması gereken en temel becerilerilerden biridir(Kuşdemir ve Güneş, 2014).

2.5.2. Konuşma Becerisi

İnsan, var olduğundan beri iletişime geçmek için kullandığı en eski yöntem konuşmadır. Konuşma ve yazma anlatma, okuma ve dinleme ise anlama faaliyetlerini oluşturur. Calp'a (2010)göre konuşma becerisi, zihin ile kas gücü birlikte kullanılarak ortaya çıkan psiko-motor bir yetenek olmakla birlikte insanlar arasında anlaşmayı sağlayan etkili bir araçtır. Özdemir'e (1992) Düşüncelerin ve duyguların kelimeler aracılığıyla dinleyenlere iletilmesi işidir. Dil eğitimi ve öğretimi bilginin kalıp olarak alınıp depolanmasını değil öğrendiklerini hayatında kullanmasını amaçlar (Özby, 2005). Bireyin sosyal bir varlık olduğunu düşünürsek konuşma alanındaki öğrenmelerini uygulamaya aktarmasının ne denli önemli olduğunu kavrayabiliriz. Konuşma, insanın kendini ifade etmesi ve iletişimde bulunmasının yanında okuma ve yazma faaliyetlerin de temelidir (Temizyürek, 2004). Çocuklar konuşma becerisini ilk olarak aile ve yakın çevrelerindeki kişilerden edinirler ki bu sebepten yakın çevrenin söyleyiş ve ağız özelliklerini alırlar. Çocukların konuşma biçimlerinin değiştirilerek onlara doğru ve düzgün konuşma becerisinin kurallarının kazandırılması eğitimin görevidir (Yıldız, 2003). Dil eğitiminde de yaş önemli bir faktördür. Çiftçi'ye (1998) göre temel eğitim sürecinde olan 4-15 yaş arasındaki bireyler kesintisiz ana dili eğitimi almalıdır.

Telaffuz, konuşma üslubu ve konuşma adabı gibi konularda iyi eğitilmemiş bir çocuğun ileri yaşlarda telaffuzundaki yerel özellikleri düzeltmesi veya çeşitli durumlarda kullanması gereken üslubu öğrenmesi çok daha zor olacaktır.

Konuşma eğitiminin başlarında çocuğun konuşmasına fazla müdahale dilmemelidir. Özellikle alaycı bir tutumla yapılan eleştiri veya taklitler çocuğun çekinmesine, sınıfta kendini geri çekmesine, yapılan faaliyetlere katılmak istememesine yol açar (Akyol, 2006). Konuşması sırasında durmadan konuşması düzeltilen çocuk bundan sonra hata yapmaktan korkarak konuşmama yolunu seçebilir; bu durum da öğretmenlerin öğrencilerinden dönüt almasına, onlarla sağlıklı iletişim kurmasına ve öğrencilerini tanmasına engel olur. Birçok öğrencinin sınıf etkinliklerine katılmak istememesinin veya sorulan sorunun cevabını bilseler de cevap vermek istememelerinin nedeni hata yapma korkusudur. Bu durum dersi anlayan fakat konuşmayan, derse katılmayan öğrencilerin durumunu açıklamaktadır (Calp, 2010). Konuşma eğitiminde karşılaşılan başka bir sorun da çocukların sınıfta konuşmaktan çekinmesi, konuşurken kızarması, heyecanlanması, akıcı konuşamamasıdır. Bu problemler, içe dönük ve kendine güvensiz çocuklarda çokça görülür. Öğrencilerin konuşmak istememesinin sebebi konuşmayı engelleyen fiziksel bir sorun değil, kalabalıkta konuşmaktan çekinmeleridir. Öğrencileri buna alıştırmak için onların kendilerine güvenmelerini sağlamak gerekir (Özbay, 2006). Konuşmaya karşı geliştirilen bu olumsuz tutumların değiştirilmesi öğretmene bağlıdır. Öğretmen sınıf içinde rol modeldir ve öğrenme ortamını düzenleyen kişidir. Öğrencilerin düzgün bir konuşma becerisi edinmeleri genel olarak öğretmenin sınıf içindeki yaklaşımıyla ilgilidir. İyi ve düzgün konuşmayan, öğrencilerine bu anlamda örnek olmayan, öğrencilerin konuşmasına izin vermeyen, onların konuşmalarına müdahale ederek bölen öğretmenlerin, öğrencilerine sağlıklı bir konuşma alışkanlığı kazandıramayacakları düşünülmektedir (Gündüz, 2007). Ayrıca öğretmen konuşma konusunda öğrencilerini desteklemeli, motive etmeli, demokratik ve saygılı bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.

Dil becerilerinin tamamı süreç içinde gelişen becerilerdir. Bu becerilerin gelişimi için bolca uygulama yapılmalıdır. Ayrıca dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünemeyiz. Hepsi birbirini destekler niteliktedir. Okuma yoluyla edinilen birikim konuşma ve yazma süreçlerinde kullanılır. Dinleme ile konuşma becerileri arasında da sıkı bir ilişki vardır. Birey iletişim sürecinde hem konuşmacı hem de dinleyicidir.

Konuşan birey konuşma konusuna hâkim olmasının yanında konuşmasını sade ve anlaşılır olacak biçimde planlayabilmelidir. Konuşmanın yapılacağı mekânın; dinleyici özelliklerinin, konuşma planının da konuşmada etkisi vardır. Ayrıca konuşmacının kullandığı dil de konuşmanın anlaşılmasında çok etkilidir. Konuşma yaparken, konuştuğumuz kişinin bizi anlayabileceği biçimde konuşmak, konunun en önemli noktasıdır. Net olmayan bir konuşma, çok hızlı konuşma, bilinmeyen deyimler ve yabancı sözcükler kullanma konuşmacının anlaşılmamasına yol açar (Ammelburg, 2003). İletişim becerileri bireyin yaşam boyu kullanacağı becerilerdir, bu sebeple de bu becerilerin gelişimi çok önemlidir. Wilson' a (1997) göre de düşüncelerini konuşarak iyi anlatabilen çocuklar okulda daha başarılı olurlar. Dinleme ve konuşma becerileri gelişmemiş çocuklar ileride de başkalarıyla iletişim kurmakta sıkıntı yaşayacaklar ve bu durumun zararlı sonuçlarını ömür boyu çekeceklerdir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre bu yüzyılın insanı; kendini iyi anlatan, başkalarıyla iyi iletişim kuran, iş birliği yapmaya istekli olan bir yapıya sahip olmalıdır. Bireylerin hayatları boyunca kullanacakları özellikle sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesi hem toplum hem de birey açısından oldukça önemlidir (Saraç, 2006). Sever' e (2004) göre konuşma eğitiminin amacı; ölçülü bir ses tonu belirleyerek; ses, hece, kelime ve cümleleri doğru telaffuz eden, cümle ve kelimeleri vurgulayan, konuşmasını yaptığı duraklarla aydınlatan; uygun beden hareketleri, jest ve mimikler yardımıyla konuşmasını güçlendiren bireylerin yetiştirilmesidir.

2.5.2.1.1. Yazma Becerisi

İnsanın, var olduğu zamandan beri en önemli buluşu yazıyı bulmak olmuştur diyebiliriz. İnsanlar önce sesleri belli sembollerle göstererek yazıyı bulmuşlar, sonra konuştukları dili bu işaretlerle göstererek yazı dilini oluşturmuşlardır. Ayrıca yazı dilinin kalıcı olması sebebiyle yazı toplumların kültürel birikimlerinin aktarılmasında kullanılan en temel araç olmuştur (Özkırmı, 2006). Yazı, milli kültürün korunmasında ve yayılmasında başvurulan temel öğedir. Bir dilin tarihi, gelişimi ve aşamaları konusunda yazı dilini inceleyerek karar verir; o toplumun uygarlık düzeyi ve kültürel gelişimini de yazı dili vasıtasıyla tahmin edebiliriz (Özkırmı, 2006). Çünkü yazılı anlatımın geniş kitlelere ve yarınlara ulaşma gibi ayrıcalığı vardır (Aktaş ve Gündüz, 2003; Babacan, 2011). İnsanlık tarihini bu kadar etkileyen yazı, yazma ve yazılı anlatım kavramları hakkında da farklı tanımlar yapılmıştır.

Çelenk (2004) yazıyı, dildeki sözcük ve cümlelerin semboller biçiminde tanımlanması olarak açıklarken; Özbay (2006), insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları ve dili işaretlerle gösteren bir sistem olarak açıklamaktadır. Yazıyı, sözün resim biçiminde gösterilmesi olarak açıklar. Gedizli'ye (2006) göre, bireyin düşündüğü fikirleri yazı yoluna doğru, düzgün, anlaşılır olarak anlatmasıdır.

Yazma becerisi, ilkokulun ilk yıllarında çocuklara kazandırılır ve devamlı olarak geliştirilir. Çocukların yazılı anlatımda iyi bir seviyeye gelmeleri için belli bir birikime ulaşmaları gerekir. Bireyin belli bir beirikim edinmesi içinde olayları ve insanları iyi gözlemlemeli, bol bol kitap, dergi, gazete vb. okumalı ve değerlendirmelidir. İyi bir yazma becerisinin kazanılması için bol bol yazılı anlatım çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri çok okumalarına, kendi fikirlerini yazılı olarak anlatmalarına, yazdıklarını incelemelerine, başkaları ile yazılı metinler üzerinde tartışmalarına ve beğendikleri dil ve anlatım özelliklerini bularak kullanmalıdırlar (MEB, 2005). Yazma çalışmalarında, öğrencilerin bildiği, tanıdığı, daha kolay ifade edebileceği yakın çevresinden hareket edilmelidir. Yazılı anlatım bir anda sahip olunabilecek bir beceri değildir. Yazılı anlatımda iyi bir seviyeye ulaşmak için öğrencinin çıraklık eğitimi içinde durmadan alıştırmalar yapması gerekir (Özdemir, 2005). Yazılı anlatım becerisinin gelişmesinin tek yolu öğrencinin sürekli yazma çalışmaları yapmasıdır. Bu noktada öğretmenin öğrenciye birebir dönüt vermesi, yazılan metnin birlikte incelenmesi, yazmadan önce konu hakkında konuşulması, tartışılması, yazma becerisini geliştirici çalışmalardır. Yazma çalışmalarının tam anlamıyla verimli olabilmesi, yapılacak yazma çalışması hakkında hedef kitlenin yeterince bilgilendirilmeli, yazmaya başlamadan önce konu hakkında küçük bir tartışma, konuşma yapılarak öğrencilerin hem dikkati çekilmeli hem de ön bilgileri hatırlatılmalı, yazılanların amaca uygunluğu öğrencilerle birlikte değerlendirilmelidir (Duman, 2005). Dil gelişimi için belli basamakların izlenmesi gerekmektedir. Etkili bir anlatım becerisinin ilk şartı iyi bir anlama becerisine sahip olmaktır. Anlama faaliyeti içinse bireyin dinleme, okuma, gözlem yapması gerekir. Anlama becerisinin gelişmesi anlatma becerisinin gelişimini de beraberinde getirmektedir (Cemiloğlu, 2004). Bu yüzden dil becerilerinin bütünsel olduğu unutulmamalıdır.

Babacan (2011) yazma becerisini; dinleme, gözlem, düşünme, tasarlama gibi etkinliklerinin tamamının birlikte kullanıldığı son aşama olarak tanımlar. Güneş

(2013) de bu zihinsel ve fiziksel süreçleri içermesine işaret ederek yazma becerisinin geç gelişen bir beceri olduğunu belirtir. Çünkü yazma; psiko-motor ve zihin olarak hazır bulunuşluğun yanında kişinin belirli bir bilgi birikimine ve ifade gücüne sahip olmasını gerektirir. Tosunoğlu (2009) yazmanın diğer dil becerilerinden daha fazla zihinsel yetkinlik gerektirdiğini söyler. Yazma süreci; bireyin o zamana kadar ki birikimlerinin değerlendirilmesi, yorumlanması, eleştirilmesi, seçme ve sıralama yapılması, konuyla ilginin kurulması gibi zihinsel faaliyetleri; kodlama, gruplama, dizgeler oluşturma, dizgelerin anlamlı ve etkili bütünler oluşturmasını sağlama gibi dil becerilerini; harfleri seçerek hızlı ve doğru biçimde yazabilmeyi; göz ile el koordinasyonunu kurabilmeyi gerektiren bir beceridir. Yazma eylemi bu kadar beceriyi bir arada topladığından hem karmaşık hem de kazanılması zor olan ve zaman isteyen bir beceridir. Karatay'a (2011) göre yazma becerisi, insanın duygu ve düşüncelerini anlatması bakımından içsel ve karmaşık karmaşık bir süreçtir. Bununla beraber uygulama aşamasında da değerlendirme, dönüt verme ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar takip edilememesi ve yerine getirilememesi, aynı zamanda sınıflardaki öğrenci kalabalığı veya öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nedeniyle en yavaş gelişen dil becerisidir.

Güneş (2013) ise, yazma becerilerini geliştirmek için farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Ona göre yazarken anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici uygulamalar olan; düşünceleri mantıksal bir bütünlük içinde yazabilme, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilme, karşılaştırma yapabilme, metin içinde sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, sınıflama, değerlendirme ve özetleme kullanılabilir. Bunun yanı sıra eğlenmek ve öğrenmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir. Ungan'a (2007) göre yazma becerisi gelişmiş bireyler düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurabilirler, bilgilerini transfer etme imkânlarına sahiptirler. Yazma becerisiyle birlikte bireyin dil becerileri, iletişim becerileri, zihinsel becerileri, öğrenme ve anlama becerilerini, zihinsel bağımsızlık becerilerini ve sosyal becerileri geliştirilebilir (Güneş, 2007). Yazmanın faydalarından biri de kişiyi araştırmaya, eksiklerini gidererek hatalarını düzeltmeye yönlendirir (Göğüş, 1978). Yazma becerisinin gelişimi için bireyin çok okuması gerekmektedir. Okuduğumuz her yazı farkında olmasak da bizde izler bırakır. Birey okudukça hem bilgi sahibi olur hem de neyi, nasıl anlatacağımı örnekleri görerek alır.

Yazma çalışmalarında başarılı olabilmek için çok okumak gerekir, kişi çok okuyarak yazma malzemesi toplar. Kişinin bilgi, duygu ve hayal gücünü geliştiren okumaktır. Okuyan kişinin anlatım becerisi, dili kullanma yeteneği ve düşünme yeteneği, okumayan kişiden çok daha iyi düzeydedir (Beyreli vd., 2012). Okunan her materyal, kişinin yazma becerisini geliştirmede yardımcı olacaktır. Kişinin anlattıkları okuduklarıyla biçimlenir (Yıldız vd., 2006). Bireyin okuma yoluyla, iyi yazılmış metin örneklerini görmesi yazma becerisinin gelişimi için önemli bir adımdır. Çünkü birey yazma çalışmalarının ilk başlarında iyi yazılmış metinleri ya da bir yazarın yazma biçimini taklit edebilir. Bu olumsuz bir durum değildir. Kişi ilk başlarda bunları taklit ederek zamanla özgünlüğe ulaşabilir. Düzgün yazma ve konuşmada; çok fazla yazma çalışması yapılmasına ek olarak doğru ve güzel yazılmış yazıların okunup incelenmesinin de katkısı olacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2002). Türkçe derslerinde öğrencilerin hoşlarına gitmeyen etkinliklerin başında yazma etkinlikleri gelmektedir. Yazmaya karşı olumsuz tutumların önüne geçebilmek için öğretmenin kendi öğrencilerinin gelişim özelliklerini çok iyi bilmesi ve bu özelliklere göre de etkinliklere yer vermesi gereklidir (Yangın, 1999).

2.6. Storyline Yöntemi

Storyline yöntemi yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ortaya çıkan arayışlar sonucu geliştirilmiştir. Öğretmenler ve akademisyenlerin ortak çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Avrupa'da uzun yıllardır pek çok derste uygulanan ve başarılı sonuçlar alınan bu yöntemle başarının yanında öğrenci motivasyonu ve ilgisi de artmaktadır.

2.6.1. Tarihsel Gelişimi

Çağımızda bilginin üretimi ve bilgiye erişim her geçen gün hem daha hızlı hem de daha kolay olmaktadır. Bu değişim sürecini sağlayan temel faktör ise bilgisayar ve internet kullanımudur. Bu hızlı değişim sürecinde eğitim programlarının da güncel kalması mümkün değildir. Eğitim uzmanları, öğrencilerin becerilerini geliştirecek bir sistemin hayatın gerçeklerine ve çağın ihtiyaçlarına dayanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitimin amacı; kendisi için gerekli bilgiye ulaşabilecek becerilere sahip, fikirlerini farklı biçimlerde ifade edebilen, yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirmektir. Dünyadaki bu değişim ve bireyden beklenen beceriler, eğitim programlarının yapılandırmacı anlayışla düzenlenmesine neden olmuştur.

Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan programların istenilen amaçlara ulaşabilmesi için de eğitimde yeni yaklaşımlar, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de “Storyline Yöntemi” dir. Storyline yöntemi yapılandırmacı eğitim anlayışına dayanmaktadır. Yapılandırıcı eğitim anlayışının temelinde yer alan yaparak yaşayarak öğrenme Storyline yönteminin çıkış noktasıdır. Bu yaklaşımda öğrenilecek içerik bir öykü içinde verilir. Öğrenme faaliyetine bir öykü ile başlanarak öyküye ait mekân, zaman, karakter unsurları belirlenir. Öğrenme süreci adım adım planlanarak tüm kazanımlar aşamalı bir biçimde süreç içinde verilir (Tepetaş, 2011).

1960 ‘lı yılların başında dünyada yapılandırmacı anlayış tartışılmaya başlanmış ve birçok Avrupa ülkesi tarafından kabul edilmiştir. Buna paralel olarak ülkelerin eğitim programlarında da radikal düzenlemelere gidilmiştir. 1965 yılında İskoçya’da da eğitim programlarının geliştirilmesi ve çağdaş anlayışa uydurulması için çalışmalar başlamıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde geliştirilen eğitim programı eskisine göre çok farklıdır. Eski programda dersler ayrı disiplinler olarak ele alınıp birbirinden bağımsız şekilde öğretim yapılmaktaydı. Yeni programda ise dersler arasında ilişki kurularak, disiplinler arası bir planlanama yapılarak içerik pek çok ders ile ilişkilendirilmiştir. Birbirinden bağımsız biçimde öğrenilen tarih, ingilizce, edebiyat, coğrafya, fen, matematik, sanat gibi ayrı dersler yerine programda yapılan değişiklik ile “Hayat Bilgisi” ve “Estetik” gibi genel konu alanı biçiminde planlanmıştır (Güney, 2003). Eski programda etkinlikler öğretmen merkezli olup; dersler kitaplara bağlı yürütülmekteydi. Yeni programda ise dersler, öğretmenin merkezde olduğu, karar verdiği durumdan uzaklaştırılarak çıkarılarak öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve öğrenmelerinin merkezde olduğu bir anlayış benimsenmiştir.

Öğretmenler bu yeni programa göre dersleri yürütmekte bazı sorunlarla karşılaştılar. Eski öğretim yöntemleri ile yeni program uygulanamıyor, programın amaçlarına ulaşamıyordu. Yeni programı uygulayacak yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmuştu. Bu noktada Jordanhill College Eğitim Fakültesi’ndeki akademisyenlerden yardım istediler. Steve Bell, Sallie Harkness ve Fred Rendell isimli akademisyenlerden bir tudor takımı oluşturuldu (Bell, 2007). Bu tudor takımının amacı; programın farklı yönlerini bir araya getirecek stratejileri öğretmenlere tanıtmak, öğrenci merkezli stratejileri tanıtmak, aktif ve keşfederek öğrenmeyi sağlamak için yapılması gerekenler konusunda öğretmenlere rehberlik

yapmak ve grup çalışmalarının önemi ve gerekliliğini anlatarak öğretmenleri bu konuda çalışmalar yapmaya teşvik etmektir. Bu tutor takımı çalışmaları sonucunda şu temel fikirleri ortaya koymuşlardır (Rendell, 2009; Güney 2003):Yaşam sürekli değişen bir yapıdadır. Dolayısıyla yaşamın bir parçası olan birey de sürekli değişen bir yapıdadır. Birey okula başladığında bireyin belli bir hayat anlayışı ve hazırbulunuşluğu vardır. Bireyin bildiklerinden yola çıkarak onun ihtiyacı olan bilgiye, materyale ulaşmasını sağlamak önemlidir. Bu aşamada geliştirilen yeni fikirlerden biri de tematik yaklaşımdır (Bacak, 2008). Tematik yaklaşımda merkezde bir kavram, bir soru veya bir sorun yer alır. Bu kavramın veya sorunun değişik yönleri farklı derslerde işlenir. Öğrenci merkeze alınan konu veya sorunun farklı yönlerini farklı derslerde işler. Konunun bir yönü bir deste işlendikten sonra merkezdeki konuya dönülür bu kez başka bir ders üzerinde durulur. Ancak dersler arası geçiş ya da aşamalılık ilişkisi yoktur. Bu yaklaşım bir süre uygulansa da yeterli verim alınamayınca terk edilmiş ve birçok araştırmadan yola çıkılarak 80’li yıllarda Storyline yöntemi geliştirilmiştir (Tepetaş, 2011). Storyline yöntemi ilk olarak İskoçya’da öğretmen eğitimcileri ile öğretmenler arasında bir proje olarak geliştirilmiştir (Vygostky, 1978). Storyline yöntemi İskoçya’dan sonra Kuzey Avrupa’ya yayılmış, bugün dünyanın pek çok ülkesinde kullanılmaktadır. Yöntemin benimsenmesini ve uygulanması sağlayan temel nedenler şunlardır: Yöntem, öğrenme sürecinde eğlenceli uygulamalar ile öğrencileri ve öğretmenleri öğrenmeye karşı motive etmekte, öğrenilen bilginin kalıcı olmasını sağlamakta, öğrencilerin derslere karşı tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Güney, 2003; Tepetaş, 2011).

Harkness (1997) tutor takımında çalışırken şu noktaların üzerinde durduklarını özellikle vurguluyor: Eğitim derslerin öğretilmesi kadar çocuğun kişisel gelişimiyle de ilgilenmelidir. Çocuğun doğasına, büyüyüp geliştiği şekle saygı duyulmalıdır. Eğitim çocuğun yararına ve greksinimlerine olduğu kadar onun doğasına da uygun olmalıdır. Dersler öğrencilerin aktif olarak katılacağı biçimde yapılandırılmalıdır. Program ayrı konuların öğretilmesi yerine ilişkili konuların kombinasyonu yoluyla öğretilmelidir (Creswell, 1998). Storyline yöntemi ortaya çıktığı İskoçya’da ve birçok ülkede bu isim ile bilinmektedir. Ülkemizdeki çalışmalarda ise Güney (2003), “Öykü Tabanlı Öğrenme”; Yiğit (2007), Tepetaş (2011) ve Özden (2012) “Öyküleştirme Yöntemi” adları ile Türkçeye çevirmiş ve çalışmalarında bu isimleri kullanılmışlardır. Ancak yurtdışında yapılan pek çok çalışmada Storyline yöntemi

orijinal biçimiyle ‘‘Storyline Approach’’ olarak kullanılmıştır. (Brandfor ve Harder, 2007, Buldova, 2014, Nuttal, 2016). 2015 yılında İzlanda’da bir Storyline konferansı düzenlenmiştir. Bu konferansta Storyline yaklaşımının ilk uygulayıcıları ve ülke temsilcilerinin katıldığı ‘‘Golden Circle’’ toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda Storyline yönteminin orijinal adı ile kalması gerektiğine, uluslararası literatürde bu şekilde anılmasına karar verilmiştir. Çünkü yöntemin birçok farklı çevirisinin yapılması kavram karmaşasına sebep olmakta; bu da alanla ilgili literatürde olumsuz bir durum yaratmaktadır. Bu nedenle yaklaşımın tüm dünyada kendi adı ile anılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada da bu karara uyularak Storyline yöntemi olarak kullanılmıştır.

2.6.2. Storyline Yönteminin Özellikleri

Storyline yöntemi öykü kavramına dayanır. Jarvinen (2011), Storyline’ı ‘‘ana hatları belirlenen bir öykünün bölümlerinden hareket ederek öğrencinin bilgiye kendi çabası ile ulaşmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımı’’ şeklinde tanımlar. Öykünün öğrenmedeki rolü üzerine Egan (1988,10) şunları söyler:

‘‘Bir konu hikâye olarak ortaya konulduğunda daha kolay öğreniriz. Hikayenin icadı, zihnin keşfedilmesi adına çok önemli bir aşamaydı. Hikaye, oluşturulan içeriğin hatırlanabilirliğini arttırmaya çalışan bir anlatım biçimidir. Zihinle ilgili yapılan incelemelerde bir şey keşfedildi. Biz, bir hikâye hayvanıyız; çünkü yaşadığımız hayat, olaylar, dünyamız, günlük işlerimiz birer hikaye şeklindedir. Bu nedenle zihnimiz hikaye formunda olan yapıları çok daha kolay anlamlandırır.’’

Bu açıklamadan sonra Storyline yönteminin, öğrencinin bilgiyi yapılandırması aşamasında anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğrenci, öğrenme sürecinde aktif biçimde katılımcıdır çünkü anlatılan olayları yaşayabilir, kendini böyle hayal edebilir.

Storyline yöntemi ile oluşturulan eğitim programları şunlara dayanmaktadır (Bell ve Harkness, 2013):

. Öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli yaklaşımlara yer verir.

- Öğrenme öğrencinin katılacağı ve keşfedeceği etkinlikler ile gerçekleşir.
- Bireysel, küçük grup, büyük grup gibi farklılaştırılmış grup çalışmalarını destekler.
- Entegre konu alanlarına yer verir.
- Yapılan çalışmalar ile öğrenci beceri ve kavramları kendisi öğrenir.

Storyline yöntemini Creswell ve diğerleri (1997) şu şekilde açıklar: Merkezde öğretmen tarafından planlanan bir öykü bulunur. Öğrencilerin öyküdeki karakterlerin figürlerini ve mekânı üç boyutlu görsel bir materyal olarak oluşturması ile öykü başlar. Böylece hikâyedeki karakterler kimlik bulur ve fiziksel özellikleri olan canlılara dönüştürülür. Prensip olarak, hikâyeyi oluşturma ve süreci yönetmede kontrol öğretmende olsa da öğretmen ana hatları çizer; öğretmen ve öğrenciler sürece birlikte katılır, araştırır ve kararları birlikte alırlar (Cresswell 1997, Eik 1999, Falkenberg og Håkonsson 2000).

Bu yöntemin öncüleri olan Bell ve Harkness (2016) bir Storyline sürecini şu şekilde sıralamıştır.

- Öğretmen, temel sorular sorarak öğrenenlerin bildiklerinden başlar.
- Bunlar eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren açık uçlu sorulardır.
- Sorular bir hikâyenin bölümlerini oluşturan bir diziye sahiptir.
- Öğrenciler cevaplarını kavramsal modeller veya hipotezler şeklinde üretirler.
- Öğrenciler daha sonra hipotezlerini sorgulama ve araştırma yoluyla test eder.
- Fikirlerini keşfetmek ve sunmak için çok çeşitli teknikler kullanılır. (iki ve üç boyutta görselleştirme, video, drama, şarkı, slayt, müzik, dans, pandomim, sözlü sunum vb)
- Öğretmenler işbirlikli öğrenme tekniklerinden yararlanarak uygun gruplamayı yaparlar.
- Görsel çalışma özenle ve bilgisayardan destek alınarak gösterilebilir.
- Başarıyı destekleyen öğretim yapıları kullanılır.
- Öğrencilerin çalışmaları, ilgili ve yapıcı yollarla değerlendirilir

Storyline yöntemi bir süreci kapsar. Bir tema, dönem ya da yıl boyunca devam eder. Öncelikle hedeflere uygun bir öykü başlığı belirlenir. Ardından oluşturulan öykünün içeriği program ile ilişkili olmalıdır. Öğrencilere kazandırılması gereken tüm beceriler öykünün içinde yoğrularak bir öykü oluşturulur. Öyküyü yazan ve süreci planlayan öğretmen olduğu için öğretmenin, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, onların ilgilerini çekecek, gelişim özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli bir planlama yapması gerekir.

Storyline sürecinde önemli öğeler şunlardır (Bell, 1990):

- Storyline sürecinin zamanı ve sıralaması ayrıntılı biçimde planlanır.
- Öykünün kahramanları belirlenir.
- Öyküde gerçek yaşamdan olaylara yer verilir.
- Öykü çözülmesi gereken gerçek problemler içerir.

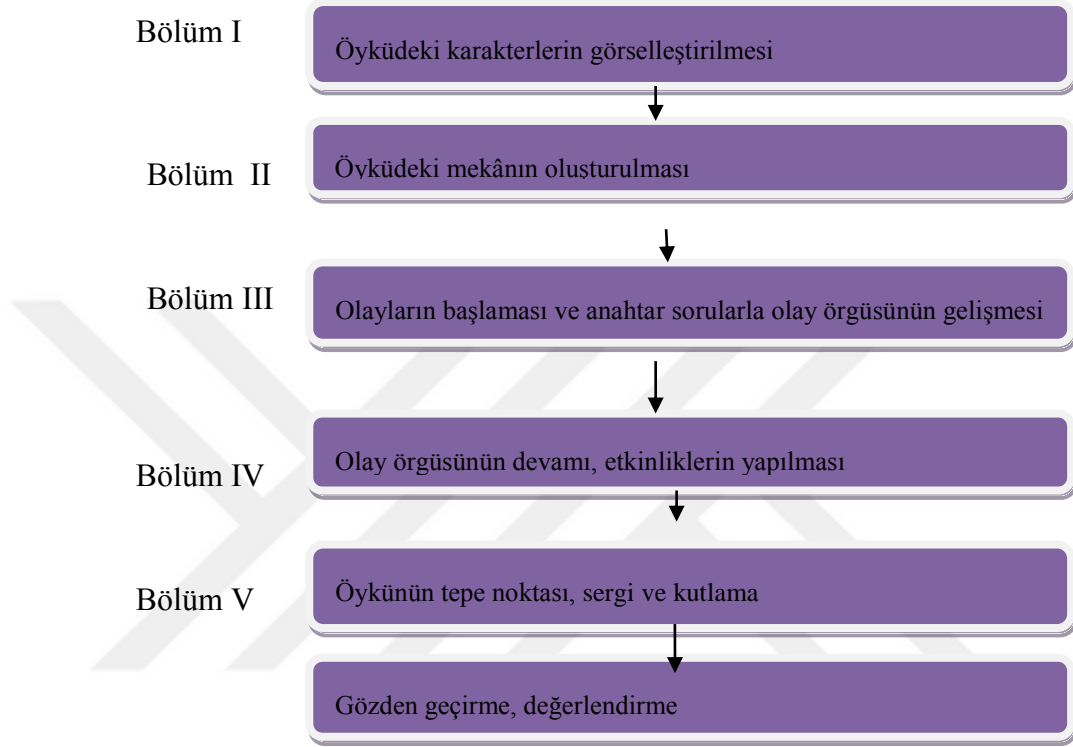
Storyline süreci öğretmenlerden ayrıntılı bir planlama bekler. Bu planlama bir günlük plana benzer şekilde hazırlanmalı; yapılacak tüm çalışmaların detaylarına yer vermelidir. Çocuklara kazandırılması planlanan amaç ve kazanımlar, yapılacak alan gezileri, gelecek davetliler ve içerikte yer alan anahtar sorular seçilen konu ya da temaya göre öğretmen tarafından önceden belirlenmelidir.

Storyline sürecinde kahramanlar ve mekân öğrenciler tarafından üç boyutlu görseller olarak tasarlanır. Öğrenciler kahramanları tasarlama aşamasında ve kahramanlara kimlik oluşturma aşamasında aktiftirler. Hayali ortam ve karakterler yaratma sürecinde aktif olduğu için öğrenciler karakterleri ve süreci sahiplenirler (Bell, 2003). Bu durumda öğrenci öykü ve kahramanlar hakkında konuşurken duygularını daha çok paylaşır. Öğrenciler bir nevi kendilerini kahramanların yerine koyarak onlar gibi düşünürler ve hissederler. Bu durum öğrencinin öğrenme için sorumluluk almasını teşvik eder ve süreç daha eğlenceli olur. Öyküleştirmede karakterler farklı özelliklere sahip olabilir. Karakterler boya, kâğıt, yapıştırıcı, artık malzeme vb. kullanılarak yapılır. Ardından karakterlerin biyografileri yazılır. Biyografiler yazıldıktan sonra karakterler tekrar şekillendirilir. Karakterlerin yaşam tarzı, özellikleri, mesleği, ihtiyaçları, hayata dair beklentileri vs. belirlenir ve öyküdeki yerini alır (Harkness 1997).

Storyline aktif katılımı benimseyen bir yöntemdir. Öğrencinin derse aktif katılımı için öykü öğrenci için anlamlı olmalı, gerçek yaşam sorunlarına yer vermeli ve öğrenciye gerçek yaşam deneyimleri sunmalıdır. Sadece okulda değil, okul dışında da kullanabileceği bilgi ve beceriler kazandırabilmelidir. Öğrenciler karşılaştıkları bu becerileri çözmeye çalışırken hem araştırma becerileri gelişecek hem de problem çözme deneyimi yaşayacaklardır. Bu deneyim onların problemler karşısında daha yaratıcı fikirler üretmelerini, daha kararlı davranmalarını sağlarken aynı zamanda kendilerine olan güvenleri de artacaktır.

2.6.3. Storyline Yönteminin Yapısı ve Bölümleri

Storyline, ardışık biçimde sıralanan bir öğretim yöntemidir. Bu öğretim yönteminde bölümler arası geçişler anahtar sorular ile sağlanır. Her bölümde öğrencinin yapması gereken bir görevi vardır.



Şekil 1: Storyline Süreci ve Bölümleri

Bell, S. ve Harkness. Storyline: Promoting Language Across the Curriculum. Royston: UKLA.2006

Bu bölümlerle ilgili şunlar ifade edilebilir:

Karakterler: Storyline yöntemine dayalı bir öğretim sürecinde ilk olarak karakterler oluşturulur. Karakterler iki veya üç boyutlu olarak tasarlanır. Bu bölümde genellikle öğrenciler oluşturdukları karakterlerin biyografilerini de oluşturarak onların fiziksel ve kişilik özelliklerini belirlerler. Son olarak da karakterlerini sınıfa tanıtırlar.

Mekân: Hikâyenin geçtiği mekân üç boyutlu olarak tasarlanır ve mümkünse sınıfta uygun bir yerde sergilenir.

Olaylar: Karakterler ve mekân oluşturulduktan sonra olaylara geçilmektedir. Bu bölüm tek bir bölümden oluşmayabilir; karakterimizin yaşadığı değişik olaylar da hikâyemizde yer alabilir. Kahramanların çeşitli problemlerin bulunduğu olaylar yaşamakta ve kahramanlar bu problemleri çözerek görevlerini yerine getirmeye

çalışmaktadırlar. Bu bölümde eğitim programında yer alan içerikle Storyline süreci bütünleştirilmektedir. Bu aşamada kahramanların yaşadıkları olaylar, anahtar sorular ve etkinlikler yardımıyla öğrencilere kazanımların verilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan etkinliklerle öğrenciler öğretim programındaki kazanımlara ilişkin ürünler de ortaya koymaya başlamaktadır.

Sergi- Kutlama: Bu bölümde öğrencilerin süreç boyunca ortaya koydukları ürünlerin tamamının tanıtımı yapılır. Bu kutlama bir parti şeklinde de olabilir. Kutlamaya aileler, okuldaki diğer öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler ve Storyline sürecinde işlenen konu ile ilgili uzman kişiler de davet edilebilir.

Değerlendirme: Storyline sürecinin son bölümü değerlendirmedir. Bu bölümde, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilir. Bunun yanında Harkness (2007), her bölüm sonunda "mini" değerlendirme yapılmasının da sağlıklı olduğunu vurgulamıştır. Böylece tüm süreç boyunca elde edilen ürünler değerlendirilerek öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi bütünsel biçimde değerlendirilebilir.

2.6.4. Storyline Sürecinin Planlama Aşamaları

Bir Storyline öğretim süreci planlanırken tüm dünyada ortak olarak kullanılan bir plan formatına başvurulmaktadır. Bazen küçük değişiklikler olabilmekle beraber planın genel yapısı belirlidir. Bu planlama şablonu uygulayıcılara ve araştırmacılara büyük kolaylıklar sağlamakla birlikte uygulayıcıların yaklaşımdan kopmasının da önüne geçmektedir. Aşağıda şablonu yer verilmiş ve aşamalar açıklanmıştır.

Storyline Öyküsü ve Bölümleri	Anahtar Sorular	Öğrenci faaliyetleri	Sınıf organizasyonu	Kaynaklar/ Materyaller	Öğrenme Çıktıları/ Değerlendirme
-------------------------------	-----------------	----------------------	---------------------	------------------------	----------------------------------

Şekil 2: Storyline Sürecinin Planlama Aşamaları

Bell, S. And Harkness S. 2013. **Storyline - Promoting Language Across the Curriculum**, UKLA.

1. Öykü Teması ve Bölümleri: Her bir bölüm tek bir başlık altında belirtilerek incelenmelidir. Örneğin: Ev, aile, okul gibi (Bell, 1990; Güney, 2003).

Öğretmen tarafından tasarlanan öykü bölümlerden oluşur, bu bölümler öğrencinin derste kazanması gereken becerilere göre planlanır. Öğretmen öykü çizgisinden çok uzaklaşmamaya ve bölümlerin çok uzun olmamasına dikkat etmelidir.

Eğer bölümler çok uzun olursa ya da hikâyede gereksiz ayrıntılara yer verilirse öğrenci hikâyeden kopar. Öğrencinin dikkati dağınık, motivasyonu yok olur ve çalışmaya katılmak istemez (Bell, 1992). Hikâye öğretmen tarafından genel hatları ile tasarlanmış olsa da öğrencilerin cevaplarına göre ilerler. Bu noktada öğrenciler hikâyeyi yaratır ve kendilerini hikâyenin yazarı gibi hissederler. Öğrenci cevaplarına göre ilerlediği için aslında hiç kimse hikâyenin nasıl biteceğini bilmez yani hikâyenin sonu sürprizlerle doludur (Bell ve Harkness, 2006).

2. Anahtar Sorular: Her bir başlık, o başlıkla ilgili konularda öğrencilerin merak ve araştırma duygularını ortaya çıkaracak birçok soruyu sormaya imkân tanınmalıdır. Örneğin: Ailedeki kişiler kimler? (Bell, 1990; Güney, 2003)

Bölümler arasındaki geçişi ya da beceriyle ilgili öğrencinin merak ve ilgisini çekmeyi sağlayan unsur ise anahtar sorulardır. Öğretmen doğru anahtar sorularla süreci ve öğrenciyi istediği biçimde yönlendirebilir. Öğretmen bölümler arasında geçişi anahtar sorular ile sağlar. Anahtar sorular öğrenciyi konu hakkında düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya sevk etmelidir. Bu soruların alt yapısında öğrenciye kazandırılmak istenen beceriler yatar. Anahtar sorular evet/hayır gibi kısa yanıt ve yorum kapalı sorular olmamalıdır. Öğrencinin merak edeceği, araştırma isteği duyacağı, neden-sonuç bağlantıları kurabileceği ve yorum yapabileceği sorular olmalıdır. Bell (1992), bu konuda bir uyarıda bulunmaktadır. Anahtar sorulara yanıt arama aşamasında iletişim öğretmen-öğrenci-öğretmen şeklinde ilerlememelidir. Sınıfça ve grupça tartışmalara açık olmalı, fikirler beyan edilmeli, öğretmen onaylayıcı konumda durmamalıdır. Storyline yaklaşımında problem çözme görevleri bulunduğu için proje tabanlı öğrenme ya da probleme dayalı öğrenme ile karıştırılmamalıdır. Storyline yaklaşımında süreç anahtar sorularla yönetilir ve anahtar sorular problem çözme aşamasında öğrenciyi motive eder. Anahtar sorular hikâyede yaşanan olaylar göz önünde bulundurularak hikâyedeki karakterlerin yaşadıkları/yaşayabilecekleri problemlere göre yapılandırılır. Öğrenciler anahtar sorularda çeşitli problem durumlarını görür ve bunlara çözüm üretmeye çalışır. Bu bakımdan Storyline sürecinin anahtar sorularla yürütülmesinin yaklaşımın başarısı açısından işlevi büyüktür (Şekerci, 2018).

3. Öğrenci Etkinlikleri: Soruların cevaplarını buldurmaya yarayan çeşitli öğrenci etkinliklerine yer verilmelidir. Sınıfta yapılacak öğrenci etkinlikleri öğrencinin eğleneceği, katılmaya istekli olacağı çalışmalar olmalıdır. Yapılandırmacı anlayışın

dayandığı Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı' na uygun biçimde sınıfta farklı tarzda etkinlikler yapmaya çalışmalıdır. Öğretmen çalışmaya mümkün olduğunca karışmamaya, rehberlik etmeye odaklanmalıdır. Sadece iyi yapılan etkinlikler değil, öğrenciyi geliştiren etkinliklere de yer verilmelidir. Aktif katılımın önemli olduğu unutulmamalıdır. Ancak her çalışma gruba ya da etkin katılıma uygun olmayabilir. Burada öğretmenin öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi, onları iyi tanınması, sınıf atmosferini iyi yönetmesi hususları önemli olmaktadır.

4. Organizasyon: Etkinliklere en uygun organizasyonlar seçilmelidir. Örneğin: Büyük grup, küçük grup, ikerli, üçerli gruplar.

Harkness (1997), graplama yapma aşamasında etkinliğin yapısına göre gruplar oluşturulmasını tavsiye eder. Grubun kaç kişiden oluşacağını, sayısını ve büyüklüğünü öğretmen belirleyebilir. Farklı çalışmalarda farklı grupların oluşturulmasını tavsiye eder. Grup oluşturulduktan sonra öğrencilere gruplarda çalışacakları süre ve gruptaki görevleri hakkında detaylı bilgi verilmelidir. Storyline sürecinde planlanan etkinlikler bireysel ve çeşitli grup çalışmaları şeklinde olabilir. Vygostky (1978) Storyline'ı şu şekilde tanımlar: Aktif öğrenmeye dayanan, uyarlanabilen ve işbirliğine dayanan bir strateji ve yöntemdir. Jarvinen (2011) bu yöntemle ilgili şunları söyler. Storyline yönteminde öğrenciler daha fazla ilişki kurarlar. Olumlu öğrenme ve çalışma alışkanlıkları geliştirirler. Çünkü herkes kendini sürece dahil hissetmektedir. Bu yöntem öğrencinin sosyal yönünü de geliştiren çalışmalara yer vermektedir. Creswell'e (1997) göre Storyline yöntemi dil becerilerinin gelişimi ve grup çalışmasına vurgu yaparak sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bell ve Harkness (2006) bu yöntemin hem bireysel hem de grup çalışmasına açık olmasından dolayı, birçok başka yöntem ve tekniği de dâhil etme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Storyline yöntemini kullanan öğretmenlerin faaliyetler için yeni stratejiler geliştirmeleri gerekir. Bu süreçte farklı teknik ve stratejilerin kullanılması da öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşama fırsatı verecektir

5. Araç-Gereçler: Etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçlerin, malzemelerin listesi çıkarılır.

Storyline yönteminin amaçlarından biri de öğrencinin çok yönlü öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenci ilk başta öyküdeki karakterleri ve mekânı yaratırken kâğıt,

kalem, boya, ip, yapıştırıcı, makas vb. malzemeleri kullanır. Zamanla öykü ilerledikçe etkinliklerde bilgisayar, kitap, internet, slayt, resim, fotoğraf, film, çeşitli internet programları, enstrümanlar, drama yapmak için çeşitli kıyafetler ve malzemeler kullanır.

6. Ürün (Çıktı): Etkinlikler sonucu ortaya çıkması beklenen ürünler, materyaller, öğrenme ürünleri. Aynı zamanda bu ürünler değerlendirme için de kullanılabilir

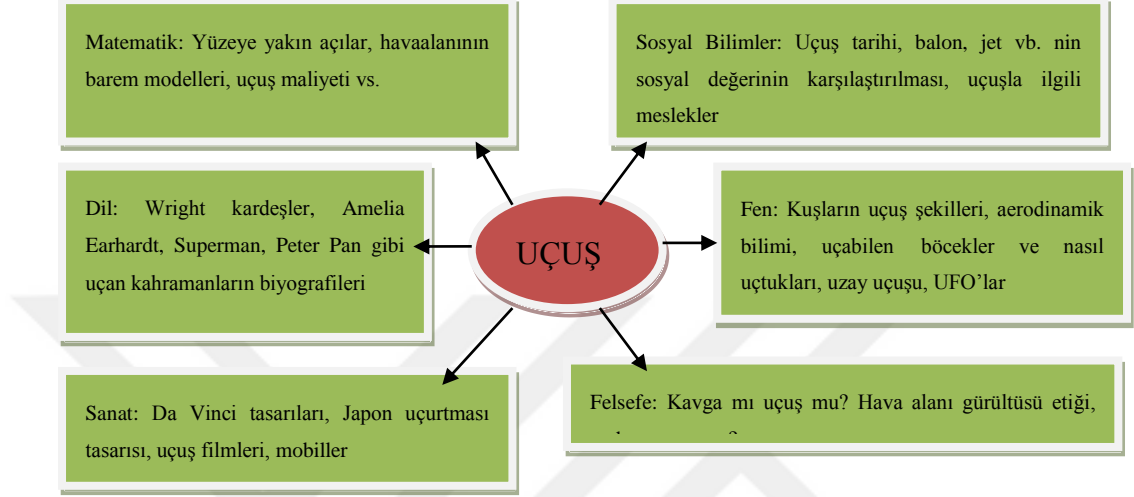
Storyline sürecinde öğrenci çeşitli araştırma yöntemleri kullanır. Öğrenci çalışmalarında yeni araştırma yöntemleri kullanmaları, çeşitli kaynak ve referanslardan yararlanmaları konusunda teşvik edilir. Öğrenci araştırdığı konuyu sözlü, slayt, video, kaset, kitap, poster, fotoğraf vb. şekillerde hazırlar ve sunar. Öykü ilerledikçe öğrenciler araştırmalarını hem görsel hem yazılı şekillerde kaydederler. Böylece ortaya birçok çalışma ürünü çıkar. Bu çalışma ürünleri hem öğrencilerin süreç sonunda çalışma dosyalarını oluşturur hem de sınıf duvarlarına asılır. Süreç sona erdiğinde öğrencinin çalışma dosyaları ve sınıf duvarlarındaki afiş, poster gibi çalışmalar, süreç hakkında bilgi veren birer materyal veya birer değerlendirme ürünü olarak kullanılabilir (Harkness 1993). Harkness (2007), her bölüm sona erdiğinde kısa bir değerlendirme yapılabileceğini söyler. Bu şekilde öğrenme süreci sona erdiğinde öğrencilerin ürünleri değerlendirilerek öğrencinin bu süreçteki gelişimi gözlemlenebilmektedir. Karakterler ve mekândan sonra anahtar sorularla ve çocukların önerileriyle hikâyeye genişletilir. Son olarak, hikâyeyi bitirmek için kutlama veya sergi gerçekleştirilir. Hikâyenin bitiminden sonra çocuklara bu etkinlikte ne öğrendikleri sorulur. Çalışmalarının gözden geçirilmesini sağlayarak hikâyenin nasıl daha da geliştirilebileceği sorulur (Bell, 2007). Bu da öğrencinin ne öğrendiğini, süreç hakkında ne düşündüğünü açıkça ortaya koyar. Öğrencinin bilgisini ölçmekten ziyade öğrencinin bu süreçte eğlenmesi, katılmaya istekli olması, derse olan motivasyonu, etkinliklerde yaptıklarından dolayı kendini ilerlemiş görmesi, bireysel çalışmalardan ve grup çalışmalarından haz alması önemlidir. Çünkü Storyline süreci öğrencinin bilişsel gelişimi kadar duygusal gelişimini de önemser. Bell ve Harkness'a göre (2016) bu yöntem sadece bilgi ve becerileri değil aynı zamanda hisler ve tutumlarını da geliştirme özelliğine sahiptir. Bell ve Harkness (2006) Storyline yöntemi, içsel motivasyonu arttırmak için gerekli olan koşulları sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Storyline yönteminin en önemli özelliği öğrencilerin ön bilgilerine ve deneyimlerine dayanmasıdır. Bu nedenle her öğrenci bilgiyi kendi ön bilgilerine göre yapılandırır. Creswell (1997), Storyline yöntemini yapılandırmacı bir yöntem olarak görüyor. Yapılandırmacılığın temel ilkelerinden biri olan bireyin ön bilgilerinden hareket etme, ön bilgilerine uyuyorsa yeni bilgi eski bilgilerin (şemaların) üzerine eklenir yani şemalar genişletilir; uymuyorsa yeni yapılar (şemalar) oluşturulur. Öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak öykü başlatılır. Öğrenciler öyküde gerçek yaşam problemleri ile karşılaşır ve bunlara çözüm bulmaları istenir. Bu noktada öğrenci derse katılmaya isteklidir, bu süreçte öğretmen ve öğrenci fikirleri birlikte keşfeder (Harkness, 1993). Buldova (2014) Storyline sürecinde; öğrencilerin bilgi ve deneyimlerine göre öğretimin planlanmasını yöntemin temel özelliği olarak görmektedir. ‘‘Storyline yöntemi, bilginin karmaşık ve çok katmanlı olduğu, öğrenmeye kişinin önceki bilgi ve deneyimlerinin rehberlik ettiği ve öğrencilerin eylem ve deneyim yoluyla kendi anlamlarını inşa ettikleri teorisine dayanır’’ (Harkness, [25.02.2019]). Bu açıklamada da Storyline yönteminde öğrencilerin bilgiyi ön öğrenmelerine dayandırdıkları, bu süreçte kendi deneyimlerinin önemli olduğu ve bilgiyi kendilerinin yapılandırmasından yola çıkarak yapılandırmacı anlayışı benimsediğini söyleyebiliriz.

Storyline yöntemi geliştirilmeden önce tematik yaklaşım uygulanmaya çalışılmış ancak bunun yeterli olmadığı görülmüştür. Tematik yaklaşım merkezde bir kavram, konu veya problemin bulunduğu; öğrencilerin bu merkezdeki konuyu farklı disiplinler altında araştırdığı, konunun bir yönüne odaklanılıp incelendikten sonra tekrar merkezdeki temaya dönülüp bu kez konunun başka bir yönü üzerinde çalışılan yaklaşımdır (Güney, 2003). Merkezde ‘uçuş’ kavramı yer almaktadır ve bu kavramla ilgili disiplinler belirlenmiştir. Her seferinde belli bir disiplin altında uçuş kavramı ve bir boyutu ele alınıp incelenmekte ancak her defasında merkezdeki ana konuya dönüş yapılmaktadır. Her defasında merkezdeki konuya dönüş ve ardışıklık göstermemek tematik yaklaşımın özelliğidir.

Storyline’in tematik yaklaşımdan farkı öğrenme konusunda ardışıklık taşımasıdır. Ayrıca tematik yaklaşımda anahtar sorular yer almaz. Tematik yaklaşımda merkezde bulunan konu etrafında öğrenme sürerken konular arasında bir ardışıklık yoktur. Öğrenci her defasında merkezdeki ana konuya döner ve istediği alanda çalışabilir. Oysa Storyline da bölümler ve olaylar ardışık biçimde yapılandırılmıştır.

“Öykü bölümlerinin her biri bir önceki bölüme dayanmaktadır.”(Barr, 2017). Storyline sıralı bir yöntem olduğu için seçilen konu ortaya çıktıkça ilerleme sağlanır. Öykü devam ettikçe öğrencilerin cevaplarına göre şekil alır. Bu da yöntemin katı değil esnek bir yapıda olduğunu göstermektedir (Bell, 1988).



Şekil 3: Disiplinler Arası Model

Interdisciplinary Concept Model as illustrated in Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation, Edited by Heidi Hayes Jacobs, ASCD, 1989

Storyline yöntemi konu alanları arasında bir bağ kurar. Öğrenme sürecindeki etkinlikler disiplinlerarası biçimde planlanır. Öğrenci yaptığı etkinliklerde ve çözüm bulması gereken problemlerde farklı disiplinlerden yararlanır. Creswell (2003), yapılan araştırmalarda disiplinlerarası bir yaklaşıma katılan öğrencilerin daha az disiplin sorunu yaşadıklarını, derse katılımlarının arttığını, ev ödevlerini daha düzenli yaptıklarını, okula ve yaşam boyu öğrenmeye karşı daha iyi bir tavır sergilediklerini belirtmiştir. Creswell (1997), Storyline yönteminin öğrencilere istekli bir şekilde öğrenmeleri için çeşitli yollar, çalışmalar sağladığı görüşünü savunmaktadır. Aynı zamanda, öğrenciye öyküyü ve olayları yönlendirme/yönetme şansı vermesi de dikkat çekicidir. Yöntemin ilk aşamasında, öğrencilerin önceki bilgileri, bildiklerine ilaveler yapıldığında ortaya çıkar ve süreç yavaşça çözülmeye başlar.

Öğrencilerin boşlukları doldurmak için hayal güçlerini kullanmaları teşvik edilir. Daha sonra, öğrenciler bilmedikleri şeyleri keşfederler ve çeşitli hipotezler ortaya koyarak bu soruları cevaplamaya çalışırlar. Bu soruları cevaplamaya çalışırken

kendilerine yeni sorular sorarlar. Bu döngü, öğrencilerin bilmeleri gerekenleri ilk elden öğrenmelerini sağlar. Onlara öğrenme deneyimi yaşatır.

Storyline yaklaşımının faydalarından biri de çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek üzere kurgulanmış birbiri ile ilişkili etkinlikleri öykü sürecinin içine almasıdır. Öğretmen süreci planlamış olsa da öğrenciler kendi yaratıcılıklarıyla bu süreci etkileyip sürecin akışını değiştirebilmektedirler. Süreçte olmayan etkinlikler de o anda sürece dâhil edilebilir (Bell, 1990; Güney, 2003; Hofmann, 2007).

Anahtar sorularla ve yapılan etkinliklerle öğrenciler yaratıcı düşünmeye sevk edilmektedir. Grup çalışmalarında her bir öğrencinin farklı bir yorum yapması, birbirini destekleyen cevaplarla sürecin daha hızlı ve yaratıcı biçimde ilerlemesine katkıda bulunur. Yapılan etkinliklerde öğrenciler farklı karakterlerin yerine geçerek farklı rollere bürünmekte ve o şekilde düşünmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle Storyline yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediğini söylenebilir. Ayrıca bu çalışmalarda farklı karakterlerin bürünüp problemlere çözüm bulmaları istendiğinden karar verme durumunda da kalmaktadırlar. Doğru karar vermek için düşünmek, sorgulamak, karşılaştırmak gibi bilişsel faaliyetler içine girmektedirler. Bu da onların karar verme becerilerini etkilemektedir. Barrett'e göre, Storyline yöntemi çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra karar verme yetenekleri de geliştirilir. Bu yöntem, çocuğun bildiği ve bilmediği arasındaki zihinsel boşlukları doldurmasına yardımcı olur, böylece yeni öğrenmeleri sağlar (Barrett, 2010).

2.6.5. Storyline Yönteminin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Storyline sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler öğretmenlere ve uygulayıcılara yol gösterici niteliktedir.

Öykü İlkesi: Öykü, insanın yaşam tecrübelerinin anlatıldığı ürünlerdir. Dil, tarih, kültür, din ve insanı ilgilendiren tüm olgular öykülerle nesilden nesile aktarılmıştır. Bu bazen yazılı bazen sözlü olmuştur. Öyküler sayesinde insan daha çocukluktan itibaren içinde yaşadığı dünyayı, diğer insanları, farklı yaşamları ve kültürleri, geçmişi daha iyi anlamaya çalışmaktadır.

Öyküler gerçek yaşamın birer kopyası niteliğindedir. Storyline yöntemi de öykü üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yöntemdeki öyküler sayesinde çocuklar gerçek hayatı daha yakından tanırlar. Öykülerin bölümlere ayrılmış olması ve her

bölümde farklı bir yaşam problemi ile karşılaşmaları; onları, bu problemler karşısında kendi çözüm yollarını bulmaya yönlendirir. Böylece öğrenci kendi çözüm yollarını geliştirerek gerçek bir yaşam problemini çözmeye çalışır ve farklı tecrübeler edinmiş olur. Çocuklara neyi öğretmek istiyorsak hikâyeler sayesinde bunu kolayca verebilir; öykünün bölümlerinden yararlanarak bunu küçük parçalara bölebiliriz. Öyküler çocukların dil gelişiminin yanında içerisinde bulunan olayların da etkisiyle çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemektedir (Tepetaş, 2011).

Takdir İlkesi: Storyline öyküsü iyi yapılandırılmış ise; öğrenciler bu süreçte hem eğlenirler hem de bu süreci merak ederler. Bölümlerden oluşan öyküde bir sonraki bölümde neler olabileceğini merakla beklerler. Öykünün bir sonraki bölümüyle ilgili sürekli tahminlerde bulunurlar. Takdir ilkesi, aslında öğrenciler tarafından öykünün beğenilmesi ve onlar için anlamlı olmasıdır. Öğrenci beğendiği öyküyle ilgili heyecan ve merak duyar. Böylece öğrenci, öğrenme faaliyetlerine gönüllü olarak katılır, öykünün geliştirilmesi adına çaba sarf eder. Öğrenme okul içinde ve okul dışında devam eder.

Öğretmenin İpi İlkesi: Bu ilke Storyline sürecinde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi ve öğretmenin bu noktadaki kontrolünü hatırlatır. Öğrenme sürecinde, öğrencilerin cevapları ya da seçimleri ile öykü ilerlemektedir. Beklenmedik, planmamış bazı durumlar ya da etkinlikler ile süreç farklı bir yöne kayabilecek duruma geldiğinde öğretmenin çeşitli kararlar alabilmesi gerekir. Öğretmen başlangıçtaki hedeflerine ulaşmak için planından vazgeçmez ve hedeflerini hayata geçirmeye çalışır. Burada ‘ip’ öğretmenin en başta planladığı, hedeflere ulaştıran hikâyedir. Bu ip yani hikâyeye esnektir, çeşitli kıvrımlara ve bükülmelere izin verir ancak bir bölümden diğerine geçerken düğüm olur. Bu noktada öğretmen müdahale eder ve hikâyenin seyrini istediği yola koyar. Süreç ne kadar esnek olsa da sonuçta yine öğretmenin tasarladığı hikâye ve plandığı etkinlikler izlenir.

Sahiplik İlkesi: Storyline hikâyesinde öğrenciler süreçteki problem durumlarında, bağımsız rol aldıkları çalışmalarda isteklidirler ve kendilerini sorumlu hissederler.

Storyline sürecindeki anahtar sorular genellikle “.....” nedir?” veya “Sizce nasıl bir şeydir?” soruları yöneltilir ve öğrenci bu tarz sorularla fikirlerine önem verildiğini ve kendisine saygı duyulduğunu hisseder. Storyline sürecinde

öğrencilerin zihninin boş bir bardak olmadığı, ön bilgilerinin önemli olduğu ve bilginin bunlar üzerine yapılandırıldığı belirtilir. Bu nedenle öğrencilerin bütün fikirleri dinlenir ve saygı gösterilir. Bu nedenle Storyline öğretim sürecindeki öğrencilerin motivasyonları yüksektir ve bu öğrenme sürecini sahiplenmektedirler. Sürece istekle katılır, çalışmaları yüksek bir motivasyonla yerine getirir ve tamamladıklarında ise kendileriyle gurur duyarlar.

Tema İlkesi: Storyline sürecinde tema yani bağlam önceki bilgilerle ilişkili olmalıdır. Yeni bilgi, önceki bilgi ile ilişkilendirilerek bağlanmalıdır. Çocuğun bilgilerini, bilinenden bilinmeyene doğru düzenlemesine çalışılmalıdır. Tema, çocuktan bir şeyi neden öğrenmesini istediğimizi açıklayan, gösteren ilkedir. Storyline sürecinde öykünün temasına göre etkinlikler ve çalışmalar planlanır. Öğrenciler bu etkinlikler ve görevler ekseninde birçok araştırma ve çalışma yaparlar ve bu sayede birçok bilgi ve beceri kazanırlar. Storyline öyküsü gerçek hayattan kesitlere ve problemlere yer verdiği için öğrenciler için tema bilindiktir. Ayrıca öykünün doğrusal ve aşamalı planlanması öğrencinin temayı anlamasını ve tahmin etmesini kolaylaştırmaktadır. Tema sürecinde öğrenci araştırır, uygular ve bilgileri özümser.

Etkinlikten Önce Yapı İlkesi: Bu ilkeye göre yeni bir öğrenme faaliyetine başlamadan önce öğrencinin o alandaki ön bilgilerinin yeterli düzeyde olup olmadığını kontrol etmeliyiz. Eğer bir öğrenci, bir konuda yeterli bilgiye sahipse ve ona yeni yapılar verilirse yeni bilgiyi öğrenebilir. Öğrenci, bilmediği şeyleri bildiklerini ifade ederek, eksiklikleri ve boşlukları görerek keşfeder. Eğer öğretmen öğrencilere süreç sonunda keşfedecekleri bilgiyi zamanında sunuyor ya da bilmek istediklerini bulduracak, onları cevaba götürecek yapılar sağlıyorsa, öğrenciler kendilerinden beklenen öğrenmeleri gerçekleştirebilir (Barr, 1988; Akt. Güney, 2003). Öğretmen, bütün çocuklar bir başlangıç noktası bulabilsinler diye bir duvar panosu oluşturmalarını, araştırma yapmalarını, rapor yazmalarını, sunum yapmalarını ya da birini yaratmalarını isteyebilir. Burada amaç bir konu hakkında öğrenilerin bir takım genel ve basit düzeyde bilgilere sahip olmalarını sağlamaktır. Bu ilke, çocuklara gerekli yapı verilirse onlar yapmaları isteneni başarabilirler tezini doğrular niteliktedir (Akt. Güney, 2003; Creswell,1997). Storyline sürecinde öğrencinin ön bilgilerinden hareketle öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmenin rolü çok önemlidir. Storyline yaklaşımı öğrenci merkezli bir yaklaşım

olmakla birlikte öğretmenin görev ve sorumlulukları da çok fazladır ve aşağıda bu konuya değilmiştir.

2.6.6. Storyline Yönteminin Uygulanması Sürecinde Öğretmenin Rolü

Storyline yönteminin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde öğretmene çok fazla görev düşmektedir. Bell'e göre; bu yöntemde öğretmenin rolü, geleneksel öğretmenin rolüne göre daha zordur. Öğretmen olayların seyrini yöneten kişidir. Gerektiği gibi bilgi sağlar ve öğrenme temasını planlar (Bell, 2007). Storyline yöntemi ile çalışan bir öğretmende olması gereken en temel şey "çoşku" dur. Öğretmen süreci coşku ile yönetmeli, o öğrenme ve araştırma hissini öğrencilerine geçirebilmelidir. Motivasyonun düştüğü bir anda ilgilerini çekecek bir soru sorabilir, olayın bilinmeyen bir noktasına değinebilir. Anlaşılmayan bir nokta varsa çeşitli materyallerle somutlaştırabilir. Ancak sürecin heyecan dolu olması ve sınıf enerjisinin düşmemesi öğretmenin performansına bağlıdır. Öğrencilerine güvenmeli, olumsuz bir tutum sergilememeli, yapılan yanlışlara ve sorulara anında dönüt vermeli ancak burada üslup konusunda dengeli davranabilmelidir. Süreç öğrencilerin katılımı ile gelişmektedir. Katılımın ne kadar faydalı, yüksek ve yaratıcı olacağı da öğretmenin yarattığı sınıf atmosferine bağlıdır. Bell ve Harkness (2006, 2) öğretmenin rolünü şu şekilde açıklamışlardır.

“Storyline yönteminde öğretmen ne öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini bilmelidir. Öğretmen, öğrenciyi bu süreçte motive etmeli ve çocukların çalışmalarının ürünlerini benimsemelerine ve kabul etmelerine yardımcı olmalıdır. Bu yöntemde öğretmen; bir eğitmen, kolaylaştırıcı ve eğitim tasarımcısıdır.”

Storyline yöntemi, öğretmenler arasında yoğun işbirliğini gerektirir. İşbirliği, planlama aşamasından değerlendirme aşamasına kadar her aşamada gereklidir. Storyline süreci planlanırken birçok kişinin fikrine yani iş birliğine ihtiyaç duyulur. Bir Storyline planı ne kadar zengin olursa o kadar işlevsel olur. Ayrıca Storyline 'ın uygulama aşamasında da günlük olarak soruların sorulacağı, yaşanan bir aksilik veya olumsuzlukta yardım veya fikir alınabilecek kişilere/uzmanlara/öğretmenlere ihtiyaç duyulur. Böylece farklı fikirlere dayanarak sorunlara değişik çözüm yolları bulunabilecektir (Harkness, 1997).Storyline yönteminde öğretmenin uzman eğitimciler tarafından verilen kurslara, çalışmalara katılması gereklidir. Öğretmen ilk önce sürecin nasıl işlediğini kendisi görmelidir. Öğretmen için oldukça zaman ve emek gerektiren bir yaklaşımdır. Öğretmenin donanımlı olması ve olası aksiliklerde alternatif çözümler üretecek yapıda olması beklenir. Bu yöntemi uygulamak isteyen

bir öğretmen öncelikle bu konuda derin bir bilgiye sahip olmalıdır. Sürecin planlanması aşamasında çok titiz ve detaylı bir çalışma gerektirir.

Bell'e göre (2008, 2-5) bir Storyline sürecinin planlanması ve uygulanması aşamasında öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Bu görevleri şöyle sırayabiliriz:

- Öğretmen öğrencinin ön bilgilerinin farkındadır ve onların ön bilgilerini dikkate alarak süreci başlatır.
- Öğrenciyi hedeflere götürecek anahtar sorular belirlemelidir. Bu anahtar soruları sorabileceği bir öykü ve içerik oluşturmalıdır.
- Problemlerin çözümüne dair hipotezleri araştırmalı, sorular sormalı ve sonuca ulaştırıp ulaştırmadığını test etmelidir.
- Öğrenci çalışmalarına saygı göstermelidir.
- Öğrencilerin işbirliğine önem vermeli, öğrencileri etkinliğin gerektirdiği grup çalışmalarına yönlendirmelidir.
- Öğrencilerin öğrenme tarzları farklı olduğu için her öğrenciye hitap etmeye çalışmalı ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmalıdır.
- Öğrencilerin farklı alanlarda beceri kazanmasını önemsemeli, ders esnasında onları sıkıkmamaya çalışmalı ve öğrencilere farklı görevler vererek öğrencileri öğrenmeye teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin ortaya koyduğu çalışmaları yapılandırmacı bir anlayışla değerlendirmelidir.
- Mümkün olduğunca velileri öğrenme ortamına ve öğrenme etkinliklerine katmalıdır.

Storyline yöntemi görüldüğü gibi öğretmene çok fazla görev ve sorumluluk yüklemektedir. Aslında bütün yapılandırmacı öğretim yöntem ve teknikleri bu özelliği taşır. Çünkü her ne kadar öğrenci katılımı önemli olsa da öğretmen öğrenme sürecinde öğrenciyi kontrol eden, süreci planlayan, öğrenciye rehberlik eden olduğu için süreçte sürekli öğrenciyi gözlemesi gerekmekte ve gerektiği yerde düzeltmeler yapması, dönütler vermesi gerekir. Bu görevlerin yanında Storyline sürecinde öğretmenlerin kazandıkları bazı beceriler ya da bilgiler de bulunur.

Brezinova (2007), Storyline yönteminin öğretmenler açısından faydalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Öğretmenler öğrencilerinin farklı yeteneklerini görür ve onları keşfetmeleri ve anlamalarını sağlayabilir.
- Öğrencilere rehberlik ederken ve onları yönlendirirken onları daha iyi tanıma şansına sahip olur.
- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla ve farklı etkinlikler ile öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlar.
- Öğrencinin fikirlerine, duygularına saygı duymayı sağlar.
- Öğretmenlerin iş birliği ve örgütsel becerilerini geliştirir.

2.6.7. Storyline Yönteminin Uygulanması Sürecinde Öğrenci

Storyline yöntemi öğrenciyi merkeze alır ve bütün süreci onun ekseninde planlar. Storyline'in planlanması ve uygulanması aşamasında öğrencinin ön bilgileri, ilgi ve ihtiyaçları, beklentileri dikkate alınır. Süreçteki etkinlikler öğrencinin bilişsel gelişimini sağlamanın yanında onun dilsel ve sosyo-kültürel gelişimini de sağlamaya çalışır. Brezinova (2007); Ellis, Brewster, Harkness ve Bell'in yanı sıra diğer dilbilimciler ve öğretmenlerden elde edilen bilgilerle Storyline yönteminin öğrenciler için faydalarını şu şekilde açıklamıştır:

- Her çocuk aktif olarak öğrenme sürecine dâhil olur
- Bu yaklaşımda her öğrencinin kendini ifade etme şansı var
- Storyline uygulamalarında öğrenciler stresli değildir, eğlenirler.
- Etkinliklerde çeşitli takım çalışmalarını öğrenir
- Farklı insanlarla ve gruplarla iletişim kurmayı öğrenirler
- Başkalarını nasıl dinleyeceklerini öğrenirler
- Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini ilerletir.
- Öğrencilerin dünyayı anlamlandırabilmesini sağlar.
- Öğrencilerin hayal gücünün teşvik edilmesi yüksek düzeydedir.
- Herkesin hemfikir olmadığı bir grupta doğru çözümü bulmaya çalışırlar
- Masallar ve kurgusal yaratıkların kullanımıyla gerçek hayat hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar.
- Kendi deneyimlerinden öğrenirler
- Öğrendikleri bilgileri diğer konularda kullanırlar çünkü bilgi doğrusal ve aşamalı ilerler.
- Kendi işlerinden sorumlu olmayı öğrenirler

- Yaptıkları ürünleri sunmayı ve fikirlerini savunmayı öğrenirler.

Görüldüğü gibi Storyline süreci öğrencinin aktif olduğu ve ona farklı becerilerin kazandırıldığı bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrencinin çok yönlü gelişimi önemsenir.

2.6.8. Storyline Yönteminde Değerlendirme

Yapılandırmacı anlayışla geliştirilen Storyline yöntemi geleneksel eğitim anlayışının değerlendirme ürünü olan sınavları kullanmaz. Bunun yerine öğrencinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini görmeyi amaçlayan ölçme-değerlendirme araçları kullanmayı önerir. Storyline yönteminin sık uygulandığı İskandinav ülkelerinde “portfolyo değerlendirme” ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Güney ve Tepetaş Cengiz, 2016).

Storyline yöntemi süreç sonunda yapılan değerlendirme kadar süreç içinde yapılan ve süreç hakkında bilgi veren değerlendirmeyi de önemser. Plaksitt(2007) bir Storyline çalışması esnasında ortaya konan ürünlerin birden çok açıdan değerlendirilebileceğini söyler. Şekerci (2018) bunun için Storyline sonucunda oluşturulması beklenen ürünlerin niteliği konusunda önceden ölçütler hazırlanarak öğrencilerin bu ölçütlerden haberdar edilmesinin süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin niteliği üzerinde etkili olacağını dile getirmiştir. Harkness (2007) etkinliklerden elde edilecek ürünlerle ilgili başarı ölçütleri belirlemenin doğru bir değerlendirme için önemli olduğunu söyler.

Bu noktada yapılandırmacı anlayışın öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yer alan yeni ölçme araçlarını yani rubrikler, açık uçlu sorular, öz değerlendirme formları ve akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, portfolyolar kullanılabilir.

Storyline yönteminde elde edilen ürünler sınıf duvarında sergilenir veya öğrencilerin portfolyo dosyalarında biriktirilir. Süreç sonunda ortaya bireysel ve grup olarak ortaya konan ürüne göre değerlendirme yapılabilir. Ancak bu değerlendirme olumsuz bir dil taşımamalı ve kıyaslama içermemelidir. Önemli olan bireyin kendi edindikleri olduğu için portfolyolar bu noktada daha çok başvurulan birer değerlendirme aracıdır.

2.6.9. Storyline Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanılması

Storyline; temel olarak bir öykü ile başlayan, anahtar sorular ile devam eden öğrencinin aktif biçimde istekle katıldığı bir öğretim yaklaşımıdır.

Normal bir öyküde veya herhangi bir olay yazısında yer alan karakter, mekân, zaman ve olay unsurlarının hepsi Storyline öyküsünde de bulunur. Hatta Storyline bölümlerinin içinde bunlara yer verilir. Burada öykü desek de bu masal, efsane, fabl vb. bir olay yazısı olabilir.

Egan (1988), insanların öykü formundaki şeyleri daha kolay algıladığını ifade etmiştir. Çünkü yaşadığımız hayat da bir öykü formundadır. Yaşadığımız çeşitli olaylar, bu olayların yaşandığı zaman ve mekân ve kahraman olarak bizler kendi öykümüzü oluşturmaktayız. Ayrıca düşünce yazılarının soyut düşünmeyi ve yazıldığı alanda genel olarak az da olsa bilgi sahibi olmayı ve olgun bir düşünce yapısına sahip olmayı gerektirmesinden dolayı olay yazıları dediğimiz masal ve öykü formları her yaş grubu tarafından kolayca anlaşılabilir.

Türkçe dersinin metinler üzerine kurulu bir ders olduğunu ve bu dersin kazanımlarından birinin de öğrencilere metin türlerini tanıtmak olduğunu söyleyebiliriz. 7. sınıf Türkçe dersi kazanımları arasında yer alan kazanımlara baktığımızda bunların öykü veya masal türü ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Aşağıda 2018 Türkçe Öğretim Programı 7. Sınıf Türkçe dersine ait kazanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
- Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
- Dinlediklerindeki / izlediklerindeki hikâye edici metinleri canlandırır.
- Metindeki hikâye unsurlarını belirler.
- Metnin içeriğini yorumlar.
- Metinde gerçek ve kurgusal olanı ayırt eder.
- Metindeki anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
- Hikâye edici metin yazar.
- Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.
- Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırılması sağlanır.

Türkçe dersi kazanımlarının Storyline yöntemiyle oluşturulan ders işleme sürecinde kolaylıkla öğrencilere kazandırılabilirliğini söyleyebiliriz. Storyline sürecinde yer

alan pek çok etkinlik Türkçe dersinin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileriyle uyumlu biçimde gerçekleştirilebilir.

Öğrenci, öğretmenin anlattığı veya okuduğu hikâyeyi dikkatle dinleyip kafasında öyküye dair bir şema oluşturur. Bundan sonra anahtar sorularla yürütülen öykü bu şemaya uygun olarak ilerler. Hikâye üzerinde öğrenciye kazandırılmak istenen tüm okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri için planlama yapılabilir. Bu süreçte etkinlikleri planlamak öğretmenin insiyatifindedir.

Araştırmacı ve tez danışmanı ders kitabındaki metinleri ve etkinlikleri incelemiş, aynı branştan öğretmenlerin ve uzmanların fikirlerini alarak kitap üzerinden ilerlemeye karar vermiştir. Storyline sürecinde önemli olan doğru planlama ve anahtar sorulardır. Doğru anahtar sorular ve işlem sırası ile etkinlikler verimli bir şekilde gerçekleştirilir.

Anahtar sorularla öğrencilerin merak duyguları harekete geçirilir. Sınıfta fikir alışverişi, tartışma ortamı ya da beyin fırtınası yaratılır. Bu sayede hem değişik ve yaratıcı fikirler elde edilir hem de öğrencilerin fikirlerini Türk dilinin kurallarına uygun biçimde ifade etmeleri sağlanır. Ayrıca sınıf ortamında farklı fikirlere saygı gibi demokratik değerler de aşılanmış olur.

Öğrencilerin belli konularda araştırmaya yönlendirilerek nasıl ve nereden araştırma yapacakları, elde edilen bilginin önemli ve önemsiz kısımlarını nasıl ayırt edecekleri, bilgileri önem sırasına koyabilmeleri, destekleyici örnekler vererek konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri öğrenciler için faydalı etkinliklerdir. Araştırma yapan öğrenciler araştırmalarını bazen yazılı bazen sözlü olarak sınıfta sunmaları istenir. Bu şekilde öğrenciler derse istekle katılırken; araştırma, bilgi edinme ve problem çözme becerilerini aynı zamanda da konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmektedirler.

Yapılan etkinlikler farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek disiplinlerarası çalışma örnekleri sunulabilir. Örneğin bir şiir yazma etkinliğini grup çalışmasıyla türkü biçiminde bestelenip sınıfta sunma etkinliklerine yer verilebilir. Bu tarz çalışmalarla öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri; öğretmenlerinin onları daha yakından tanımaları, gizli yeteneklerinin ortaya çıkması, öğrenirken eğlenmeleri ve sınıf ortamının ilgi çekici bir hal almasını sağlayabiliriz. Bu noktada Storyline yönteminin Türkçe dersinde işlevsel biçimde kullanılabileceğini söyleyebiliriz. Yöntemin bir

öyküyle başlaması, yazılı ve sözlü anlatımların yapılması, bolca konuşma çalışması içermesi, düşünmeye sevk etmesi Türkçe dersinin amaçları arasında yer almaktadır.

Tüm Storyline çalışmalarında öğrencilerin yapılan çalışmaları sevdiğini, sürece istekle katıldıkları ve motivasyon düzeylerinin arttığı görülmüştür. Storyline çalışmalarında mekân ve karakterler sürecin ilk aşamasında oldukça detaylı planlanmaktadır. Bu aşamada ana karakterler ve mekân oluşturularak öğrencilerin bunların iki ya da üç boyutlu maketlerini veya figürlerini yapmaları sağlanır. En başından beri sürece dâhil olan öğrenciler bu sebeple Storyline çalışmalarını fazlasıyla benimsemektedirler.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Storyline yöntemiyle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar yurt içi ve yurt dışında yapılanlar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Çalışmalar hakkında ve çalışmaların sonuçları hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Eiriksdottir'in (1995) çalışmasında bir yıl boyunca iki farklı sınıfta iki farklı konuda Storyline yöntemi uygulanarak dersler yürütülmüştür. Çalışmalardan sonra öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler Storyline yöntemi ile ders işlemekten mutludurlar. Bir veli; Storyline yöntemini beğendiğini, zevkli bulduğunu ve çocukların bu yöntemle öğrendikleri bilgi ve becerileri daha iyi hatırlayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Storyline yönteminin farklılıklara uygun bir yöntem olduğunu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğu gibi öğretmenlerin de öğretme sürecine karşı tutumlarının farklı olabileceği ancak bu yöntemin iyi bir planlama ile tüm bunlara uyum sağlayacağı dile getirilmiştir.

Solstad'ın (2006) yaptığı araştırma öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine yöneliktir. Amaç teorik ve pratik arasındaki boşluğu azaltarak nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Eğitimde ilerici yöntemleri kullanacak öğretmenleri donanımlı yetiştirmek de amaçlardan biridir. Bu amaçla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere Storyline yaklaşımı ile ilgili bir kurs verilerek bir sonraki dönem sınıflarında bir Storyline çalışması yapmaları istenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları Storyline'ı 'çok iyi' ya da 'iyi' bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayları, okuma, yazma ve temel aritmetik becerilerinin geliştirilmesinin bu çalışma ile kolaylaştığını; ayrıca uygulamaların sınıfta coşku ve motivasyonu daha da arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin pratik yaparak ve deneyimleyerek aktif öğrenme yaşadıklarını da dile getirmişlerdir.

McBlain (2007) çalışmasında ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmasında Storyline yönteminin öğrencilerin yaratıcılık becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla tasarlanan öykü metnine ve etkinliklere yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda Storyline yönteminin öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonlarını da olumlu etkilediği çalışmanın bir diğer sonucudur.

McNaughton (2007), Storyline yönteminin içine drama yöntemini yerleştirerek bir araştırma yapmıştır. Hikâyede karakter yaratılır, yer ve zaman kavramı belirlenir; evler, manzaralar, topluluklar kurulur. Hikâyenin hazır olan ortamına oyuncular dâhil edilir. Yazarın ifadesine göre; öyküde karakterleri hayal eden çocuklar drama ile onları hayata geçirir. Öğrenciler öyküdeki karakterlerle konuşabilir, onlara soru sorabilir, onların yaptıklarını deneyimleyebilir, onların duygularını paylaşabilir; kim olduklarını, nasıl bir hayat sürdüklerini keşfedebilirler. Yani öykü tamamen hayata geçirilir. Araştırmacı drama ile Storyline'in çok uyumlu olduğunu, derslerde kullanılabilmesini ifade etmiştir. Ayrıca bu iki yöntemin bir arada kullanılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı da dile getirilmiştir.

Wringley (2007), yaptığı çalışmada Dewey tarafından geliştirilen, 20. yüzyılda H.W.Kilpatrick ve E.Collings tarafından genişletilen proje yöntemi ile Storyline arasındaki benzerlik üzerinde durmuştur. Projedeki sorun ya da Storyline'daki problem gerçek hayattan alınan bir sorun olabilir. Bu gerçek sorun üzerinde tartışılmalıdır. Bir mahalle, çevre sorunları veya hastane problemleri olabilmektedir. Okullar öğrencilerin demokratikleşeceği ve ortak kararlar alacakları yerler olarak görülür. Bu nedenle seçilen problemler veya Storyline öyküsündeki olaylar özgürlük, eşitlik ve demokrasi ilkeleri üzerine kurulmalıdır.

Creswell (2007) yaptığı çalışmada Storyline yönteminin ilkeleri ile John Dewey'in eğitimle ilgili düşüncelerini karşılaştırarak arada büyük benzerlikler olduğunu ifade etmiştir. İki felsefede de öğrenciler iyice gözlemlenerek tanınmalı ve onların

ihtiyaçlarına dayalı bir eğitim programı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak eğitim ortamlarına katılmasını iki felsefede çok önemser. Dewey okulları, meslek laboratuvarları olarak görür. Storyline yönteminde çocukların çeşitli roller üstlenmesi, pek çok beceriyi yerine getirmesi (kesmesi, yapıştırması, çizmesi, araştırması, vs.) iki felsefenin de üzerinde durduğu noktalar dır. Dewey bu amaçla Chicago'da laboratuvar okulu kurmuştur. Ayrıca Dewey'in öğrenme motivasyonu ile ilgili düşünceleri Storyline'in ilkeleri ve ıktıları ile örtüşmektedir. Dewey bu konuda 'öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonu sağlanırsa bu durum öğrencinin öğrenmesini olumlu etkileyecektir.' düşüncesini savunurken; Storyline ile ilgili yapılan birçok çalışmada Storyline yönteminin motivasyon ve tutumlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Windy Emo (2010) ğretmen adayları ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Öğretmenler eğitim konusundaki yenilikleri programa yansıtılmak için aktif bir biçimde çalıştılar. Uygulamaların fayda ve zorluklarını tartıyor, faydalı hale getirmek için uğraşıyorlardı. Öğretmenler genel olarak öğrencinin bir anlama kapasitesi üzerinde duruyorlardı. Ancak çalışmada ortaya çıkan diğer faydalar yüksek ğrenci katılımı, eğlenceli sınıf ortamı ve yüksek ebeveyn katılımı oldu. Storyline yaklaşımı aynı zamanda pek çok duygusal fayda da sağlamıştı. Bu alışma ile Storyline yaklaşımının akademik ve duygusal fayda sağlayan bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur.

Rhonda (2010) doktora tezi çalışmasında Storyline yaklaşımı ile içsel motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda yapıyı öğrencinin seçmesi öğrencilere yaratıcı düşünme ve karar verme becerisi kazandırdığı görülmüştür. İçsel motivasyon öğrencilere ilgi, zevk ve zerlik verir. Bu çalışmaya göre Storyline yöntemi içsel motivasyonu olumlu etkilemektedir. Ayrıca içsel motivasyonun artması, öğrencinin yaratıcı düşünmesini ve problem çözmek için gerekli becerileri yerine getirmesini sağlar. Bu alışma Storyline yönteminin sınıf içi öğrenme için ilginç ve anlamlı bir bağlam sunarak öğrenmeyi keyifli hale getirdiğini göstermiştir.

Ahlquist (2012) yabancı dil ğretiminde İngilizce dersinde Storyline yaklaşımı ile ders işlenen sınıflar ile geleneksel biçimde ders işlenen sınıflar arasında bir çalışma yapmıştır. Ahlquist dil ğretiminde öykü sayesinde teorik ile pratiği birleştirebileceğini fark eder. yk ğrencilerin üstlendiği roller ile gelişir. ğretmenleri, ğrencileri ve sınıf atmosferini gözlemler. Sonuç olarak Storyline

yöntemiyle ders işlenen sınıfta dil becerilerinin yani dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin daha iyi geliştiği gözlemlenir. Ayrıca bu sınıflarda öğretmenlerin rolü; daha az eğitmen, daha çok kolaylaştırıcıdır. Gözlemler sonucunda dikkati çeken diğer husus ise Storyline yönteminin uygulandığı sınıfta herkesin çalışmalarına dâhil edildiği, iletişimdeki boşlukların kapatıldığı ve öğrenmenin kolaylaştığıdır. Çalışma grubu olan 10-13 yaş grubu ergenliğin başında olduğu için genel olarak çalışmaya ve öğrenmeye kapalılar iken beklenmeyen bir şekilde işbirliği yaptıkları, başarıma konusunda birbirlerini destekledikleri, birbirlerini ve birbirlerinin çalışmalarını önemsedikleri, hikâyeyi önemsedikleri ve sahiplendikleri ifade edildi.

Budlova (2014) çalışmasında, Storyline yönteminin dil öğrenme ve öğretme stratejisinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler oluşturulan bağlam sayesinde tüm duyularını kullanarak yaratıcı düşünmeye yönlendirilmiştir. Ayrıca konuşma, dinleme, tartışma, tanımlama yeteneklerini geliştirerek konu ile ilgili kelimeleri de kullanarak fikirlerini açıklamışlardır. Çalışmada Storyline yöntemi, farklı müfredat boyutlarını kapsayabileceğini ve farklı akademik programlara uyabileceğini kanıtlamıştır. Yabancı dil kursları, özellikle de iş İngilizcesi bağlamında iletişimsel gelişimini teşvik edeceği ifade edilmiştir. Öğrencilere sadece bilgi ve beceri değil aynı zamanda duygu ve tutumlar hakkında da farkındalık kazandırmış ve tutumları olumlu biçimde etkilediği dile getirilmiştir.

Ahlquist (2015) çalışmasını İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 11-13 yaş aralığındaki çocuklar ile çalışmıştır. Teorik ve pratiğin entegre olduğu bir öykü ile çalışma yürütülmüştür. Storyline yaklaşımı ile yürütülen yabancı dil derslerinde sınıf atmosferinin ve işbirliğinin çok daha öne çıktığı, öğrencilerin görevleri yapmada istekli olduğu dile getirilmiştir. Storyline yaklaşımı öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile sosyal becerileri üzerinde olumlu etki yaratırken; okuma becerilerinde bir değişikliğe neden olmamıştır. Ayrıca verilen roller ile öğrencilerin konuşma istekleri artmış, korkularını yenmeleri daha kolay olmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının arttığı da dile getirilmiştir.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Yurt içinde Storyline yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında Storyline adı geçmese de çalışmaların içeriği incelendiğinde yaklaşımın kurucularının kaynaklarından yararlanılarak ve bu ilkeler benimsenerek ykleştirme çalışmaları yapıldığı görülmüştür.

Güney (2003), ykleştirme yöntemini tanıtmak amacıyla bu çalışmayı yürütmüştür. ykleştirme yönteminin Sosyal Bilgiler dersindeki etkililiğini ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılmış bir araştırmadır. Türkiye’de alanla ilgili yapılan ilk çalışmadır. Bu yaklaşımın nasıl uygulanacağı, nelere dikkat edileceği, eksiklikleri tespit edilerek araştırmacı ve uygulayıcılara yol göstermiştir. Çalışma 5. Sınıflar ile Güzel Yurdumuz Tkiye nitesinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler çok fazla bilgi edinmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı motivasyonları yükselmiştir.

Tepetaş (2011) Storyline yönteminin altı yaş grubu çocukların temel kavram bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Çalışma deney ve kontrol grubundan toplamda 39 ğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin temel kavram bilgi düzeylerini geliştirmede Storyline yöntemi, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olmuştur.

Özden (2012), ‘Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım’ nitesinde kullanılan ykleştirme yönteminin ğrenci başarisına ve kavramsal öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma 5. Sınıf ğrencileri ile yürütülmüştür. 96 ğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ykleştirme yöntemi ile işlenen ‘Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım’ nitesi ğrenci başarisını arttırmada ve kavramsal öğrenmede daha etkili olmuştur.

Gürol ve Kerimgil (2012) araştırmalarında Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yöntemi uygulaması hakkında ğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları yöntemle ilgili olarak öğrencilerin dersten zevk almasını sağladığını, öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyulduğunu, ğrenci merkezli olduğunu, yaratıcılığı geliştirdiğini, somutlaştırma yapılabildiğini, işbirliğine önem verdiğini, bütünsel ve deneyimleyerek öğrenme sağladığını belirttiler. Bunların yanı sıra kalabalık sınıflarda zor uygulanacağı, yöntemin ğretmen tarafından teorik olarak iyi bilinmesi gerektiği, her ğretim kademesinde veya her ünitede

uygulanamayacağını, zaman yönetimi açısından sorunlar yaratabileceği gibi yöntemin olumsuz yanlarına da değinilmiştir.

Coşkun (2013), matematik kavramlarının öğretiminde öyküleştirme yönteminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 40 kişi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre deney grubunda başarı daha yüksek çıkarken, öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik olmamıştır.

Arzu ve Yüksel (2013) tarafından öykü temelli öğrenmenin dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanmasının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Dördüncü sınıfta eğitim gören 48 öğrenci ile çalışılmıştır. Dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Canlılar Dünyasını Gezelim-Tanıyalım, Canlılar ve Hayat” temalarında çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin öykü temelli öğrenme sürecini sahiplendikleri, derse yönelik ilgi ve tutumlarının süreç boyunca yüksek olduğu ve bu durumun sahiplenmeyi sağladığı, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eren (2015), Storyline’a dayalı eğitim alan öğrenciler ile almayan beş yaş grubu öğrencilerinin farklılıklara saygı kazanımını edinmedeki farklılıkları araştırmıştır. Çalışma MEB’e bağlı ana sınıflarında yürütülmüş, çalışmaya deney ve kontrol gruplarında toplam 104 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, Storyline yöntemine dayalı derslere katılan öğrencilerin farklılıklara saygı kazanımını anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Toy (2015), Storyline yönteminin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleşmesine ve kalıcı öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Storyline tarih konulu kazanımları gerçekleştirmede daha başarılıyken kalıcı öğrenmeyi de olumlu anlamda etkilemektedir.

Çatlak (2017) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygı becerisinin kazandırılmasında Storyline yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışma 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen verilere göre Storyline yöntemiyle işlenen dersler empati becerisini geliştirmiş ancak farklılıklara saygı becerisi üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.

Sertsöz (2017), altı yaş grubu öğrencilerine öyküleştirme yöntemi aracılığıyla verilen matematik eğitiminin matematik başarılarına etkisi araştırmıştır. Çalışmaya 29 öğrenci katılmış, çalışma 8 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Yıldırım (2018), bağlam temelli öyküleştirme yönteminin fen bilimleri dersinde öğrencilerin ders başarısına, yaratıcılıklarına ve derse yönelik tutumlarına yönelik etkisini araştırmıştır. Çalışma 7. Sınıflar ile iki ünite boyunca yürütülmüştür. İlk ünite de deney grubu başarılı iken ikinci ünite de iki grup arasında fark gözlenmemiştir. Yaratıcılıkta ise şekilsel yaratıcılık deney grubunda yüksek iken; sözel yaratıcılıkta aralarında bir fark bulunmamıştır. Tutumlarda da iki grup arasında herhangi bir fark oluşmamıştır.

Şekerci (2018) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Storyline yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya 34 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre Storyline yöntemine dayalı etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve Sosyal Bilgiler öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilemiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi Milli Kültür temasında uygulanan storyline yönteminin öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş yarı deneysel desen kullanılmıştır. Karasar'a göre (2006), yarı deneysel desende deneklerin deney ve kontrol gruplarına atanması tarafsız biçimde yapılamamaktadır. "Eşleştirilmiş desen, ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grubun oluşturulmasıdır." (Büyüköztürk vd., 2008, 201). Araştırmada da deney ve kontrol grubunu eşleştirmek amacı ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Türkçe dersi başarı notları kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesi her iki gruba da OAT (Okuduğunu Anlama Testi), DBT (Dinleme Başarısı Testi), KBDÖ (Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği), YYBR (Yaratıcı Yazma Becerileri Rubriği) ve TDYTÖ (Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Sonrasında deney grubunda Türkçe dersleri Storyline yöntemine uygun olarak işlenirken; kontrol grubunda geleneksel biçimde yürütülmüştür. Tablo 1'de çalışmanın deseni gösterilmiştir.

Tablo 1: Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup	Sayı	Ön test	İşlem	Son test
Deney (D)	X	OAT	Storyline Yöntemi	OAT
		DT		DT
		KBDÖ		KBDÖ
		YYR		YYR
		TDYTÖ		TDYTÖ
Kontrol (K)	X	OAT	Geleneksel Yöntem	OAT
		DT		DT
		KBDÖ		KBDÖ
		YYR		YYR
		TDYTÖ		TDYTÖ

Deneysel işlem sonunda her iki gruba da aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan analizler ile incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir devlet okulunda Ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 56 öğrenciden oluşmaktadır. Yedinci sınıfın tercih edilmesinin nedeni araştırmacının 7'nci ve 8'inci sınıfların Türkçe dersine girmesi ve 8'inci sınıf öğrencilerinin genellikle yıl sonu yapılacak olan LGS'ye hazırlanmalarıdır. Ayrıca son sınıf öğrencileri LGS'ye odaklandıkları için konuşma ve yazma etkinliklerinde etkili bir katılım göstermemektedirler. Bu nedenle bu çalışma Ortaokul 7'nci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada yer alacak Ortaokul 7. sınıf öğrencileri ve velileri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgilendirilme yapılmıştır ve herhangi bir zorunluluk bulunmadığı ifade edilmiştir. Görüşme sonrası veli ve öğrencilere çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve gönüllü oldukları tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. "Bir araştırmada örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan kişiler/birimler örnekleme alınır"(Büyüköztürk, vd.,2008, 92). Bu çalışmada ölçüt olarak Türkçe dersi başarı ortalaması kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını eşitleyebilmek için ise araştırmacının görev yaptığı okuldaki 7. Sınıf öğrencilerinin 2018-2019 eğitim- öğretim yılı I. Döneminde Türkçe dersinde aldıkları başarı notları dikkate alınmıştır. Bu sınıflardan araştırmacının dersine girdiği sınıf deney grubu (28 öğrenci), diğeri kontrol grubu (35 öğrenci) olarak belirlenmiş ve çalışma bu şekilde yürütülmüştür. Deney grubu 28 kişiden oluştuğu için kontrol grubundaki 35 öğrenciden bir önceki dönem Türkçe ortalaması en düşük olan 7 öğrenci değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Deney (n=28) ve kontrol (n=28) gruplarının denkliliğini sağlamak amacıyla başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamaları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Akademik Başarı Ortalamaları Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
<i>Başarı</i>	<i>Deney</i>	28	88,32	8,11	1,927	0,059
	<i>Kontrol</i>	28	83,39	10,10		

$p < 0,05$

Araştırmada deney (n=28) ve kontrol (n=28) grubundayer alan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Grup</i>	<i>Deney</i>	28	50,0
	<i>Kontrol</i>	28	50,0
<i>Cinsiyet</i>	<i>Deney G-Kız</i>	17	%60,7
	<i>Deney G.-Erkek</i>	11	%39,2
	<i>Kontrol G-Kız</i>	13	% 46,4
	<i>Kontrol G-Erkek</i>	15	% 53,5
<i>Anne Eğitim</i>	<i>İlkokul</i>	15	26,8
	<i>Ortaokul</i>	22	39,3
	<i>Lise</i>	15	26,8
	<i>Üniversite</i>	4	7,1
<i>Baba Eğitim</i>	<i>İlkokul</i>	11	19,6
	<i>Ortaokul</i>	15	26,8
	<i>Lise</i>	18	32,1
	<i>Üniversite</i>	11	21,4
	<i>Yüksek Lisans</i>	1	3,5
<i>Anne-Baba</i>	<i>Evli</i>	48	85,7
	<i>Ayrı</i>	8	14,3

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma sürecine başlamadan önce kullanılacak veri toplama araçları araştırmacı tarafından incelenmiş daha sonra alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarından onay alındıktan sonra ölçeği geliştiren araştırmacılara ulaşılarak gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubuna uygulanan tüm testlerde araştırmacı bulunarak gerekli açıklamayı ve yönlendirmeyi yapmıştır. Ön testlerin uygulanmasının ardından deney grubunda Storyline yöntemi kullanılarak ders işlenirken; kontrol grubunda dersler klasik biçimde yürütülmüştür. Uygulama 5

hafta sürmüŒ, uygulamanın bitiminde son testler yapılmıŒtır. KonuŒme ve yazma becerilerinin puanlanmasında ikiŒer puanlayıcı görev almıŒtır.

3.3.1. Eğitim Planının Hazırlanması ve Uygulanması

Storyline ile ilgili literatür taraması yapılmıŒ, yurt içi ve yurt dıŒında yapılan alıŒmalar incelenmiŒtir. Yurt içindeki alıŒmaların çoğu Sosyal Bilgiler alanında olmakla beraber okul öncesi, fen bilimleri ve matematik alanlarında da alıŒmalar yapıldığı görölmüŒtür. Yurt içinde ise Storyline yöntemi ile ilgili olarak Türkçe öğretimi veya yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan herhangi bir alıŒmaya rastlanmamıŒtır. Bununla birlikte yurt dıŒında ana dil ve yabancı dil eğitimlerinde bu yaklaşım kullanılarak araŒtırmalar yapıldığı görölmektedir.

Storyline ile ilgili detaylı araŒtırmalardan sonra bu alanda daha önce araŒtırma yapmıŒ olan iki uzman ile görüŒme yapılmıŒtır. Daha sonra araŒtırmacılarından biri ile bir araya gelerek Storyline yaklaşımı, yaklaşımın planlama ve uygulanması aŒamasında yapılması gerekenler, dikkat edilmesi gerekenler ve eŒitli sorularla yaklaşım hakkında daha detaylı bilgi edinilmiŒtir. Yaklaşımı daha iyi tanımak, bu yaklaşımla ders planı hazırlayarak uygulamak zor olduğu için önce bir pilot alıŒmanın yapılmasına karar verilmiŒtir. AraŒtırmacının daha önce bu yaklaşımı uygulamamıŒ olmasından dolayı hem tecrübe edinmek hem yaklaşımı tanımak hem de olabilecek eksiklikleri tespit etmek için uygun olan tema belirlenerek alıŒılmaya baŒlanmıŒtır. Storyline öyküsü tamamlandıktan sonra bu alanda uzman iki kiŒiden onay alınarak pilot uygulamaya geilmiŒtir. Pilot uygulama 6 hafta sürmüŒtür. Pilot uygulama sırasında başarıyı ölçmek amaçlı hazırlanan ve o haftanın kazanımını içeren testler her haftanın son günü öğrencilere uygulanmıŒtır. Başarı testlerinin yanı sıra öğrencilere ‘Pozitif-Negatif Duygu Durum Ölçeği’ uygulanmıŒtır. alıŒmanın sonunda veriler analiz edildiğinde öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlenmiŒtir. Bunun yanında öğrencilerin duygu durumları da pozitif anlamda artmıŒtır. Bu alıŒmadaki eksiklikler tespit edildikten sonra asıl uygulama için alıŒılmaya baŒlanmıŒtır. Pilot uygulamada yaŒanan sorunlar Œunlardır: Sınıfta yapılan kuklalar, karakterler çok fazla zaman almıŒtır ve uygulayıcı bu noktada zaman sıkıntısı yaŒamıŒtır. Öğrenciler çoğu zaman kendi istedikleri kiŒiler ile grup olmaya yanaŒmıŒlardır bu da sınıfta güçlü ve güçsüz grupların doğmasına sebep olmuŒtur. Uygulayıcı bunu fark edince hemen müdahale etmiŒtir.

Öğrenciler kendi güçlü oldukları etkinlikleri yapmayı tercih edeken zayıf oldukları becerilerden kaçmaktadırlar. Bu durumda da grup çalışmaları bir veya iki öğrencinin üzerine kalmaktadır. Etkinliklerde fazla zaman ayırınca ders ciddiyetinden çıkmakta, az zaman verince de güzel ürünler ortaya çıkmamaktadır. Her hafta yapılan mini testler sınav telaşı oluşturmuştur.

Asıl uygulama ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersi Milli Kültür temasında yapılmıştır. Yıllık planda planlanan takvimde Milli Kültür teması yer aldığı için Storyline yöntemi bu temanın kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Storyline süreci öğrencilerin konu ile ilgili ne bildiklerini önemseydiği ve buna göre yapılandırıldığı için ‘Milli Kültür’ kavramı ile ilgili öğrencilerin düşünceleri beyin fırtınası yoluyla anılmıştır. Burada temada var olan kazanımlarla ilgili sahip oldukları bilgiler var mı, öğrenciler milli kültürle ilgili bildikleri ya da eksik oldukları noktalar kabaca tespit etmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu beyin fırtınası öğrencilerin dikkatini bu konuya çekme açısından da faydalı olmuştur. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin bu konuda ne bildikleri bir beyin fırtınası ile ölçülmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak hikaye oluşturulurken öğrencilerin eksik oldukları ya da hiç akıllarına gelmeyen noktalar üzerinde durulmaya çalışılacak, planlama yapılırken bunlara dikkat edilecektir. Bu temadaki kazanımlar ve metinler temel alınarak bir Storyline öyküsü hazırlanmıştır. Hazırlanan bu öyküde temada yer alan bütün metinlere ve neredeyse tüm etkinliklere yer verilmiştir. Uygulama 6 hafta olarak planlanmıştır. Temada yer alan bütün kazanımlar da öykünün içine yerleştirilmiş hatta bazı ek çalışmalar yapılmıştır. Öykü hazırlandıktan sonra ders planları hazırlanmıştır. Hangi etkinliğin ne zaman yapılacağı, etkinliklere ayrılması gereken süre, anahtar sorular, derste kullanılacak araç- gereçler, ders esnasında yararlanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile süreç sonunda ortaya çıkacak öğrenmeler ve öğrenme ürünleri belirlenmiştir. Ardından hazırlanan Storyline öyküsü ve planlar uzmanlardan onay alınmak üzere iki alan uzmanına gönderilmiştir.

Storyline öyküsü ve planları uygun bulunduktan sonra süreç başlatılmıştır. Öncelikle temaya başlamadan kontrol ve deney grubu olarak belirlenen sınıflara ön testler uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanması aşamasında konuşma etkinliklerinin hepsine iki öğretmen birlikte katılarak puanlama yapılmıştır. Diğer testleri ise araştırmacı kendisi uygulamıştır. Ön testler uygulandıktan sonra süreç Storyline süreci

başlatılmış ve planlandığı gibi altı hafta sonunda bitirilmiştir. Uygulama bittikten sonra öğrencilere son testler uygulanmış ve tüm veriler toplandıktan sonra analiz edilmiştir. Çalışmada özellikle farklı metinler ya da etkinlikler kullanılmamış tamamen ders kitabından ve okulun imkânlarından faydalanılmıştır. Böylece Storyline yaklaşımının teknik desteğe, zengin bir materyale ihtiyacı olup olmadığı; okulun ekonomik, sosyokültürel ve teknik özelliklerinin ne kadar etkili olabileceğini de tespit edilecektir. Öğretmenlerin ellerindeki imkânlarla farklı yaklaşımlar kullanıp kullanamayacağını, Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıttığı kitaplar ile farklı yaklaşımlar kullanarak ders işlemenin mümkün olup olmadığı da incelenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Türkçe dersinin alt becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilerin başarı durumlarını ölçen testler, ölçekler ve rubrikler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da tutum ölçeği kullanılarak tespit edilmiştir.

3.4.1. Dinleme Başarı Testi

Halit Karatay (2019) tarafından geliştirilen dinleme testi kullanılmıştır. Dinleme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmediği için bu testlerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri uygulayıcı tarafından incelenmiştir. Dinleme becerisi ölçeği olarak kullanılacak testler deney ve kontrol grupları dışında 7. Sınıflar arasından seçilen iki sınıfa (75 öğrenci) uygulanmıştır. Uygulama sonunda testlerin yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu ve uygulabileceği tespit edilmiştir. 75 öğrenci üzerinde uygulanan ön testin cronbach alfa değeri 0,660; son testin cronbach alfa değeri ise 0,79 olarak bulunmuştur. Deney grubunda asıl uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu dışında belirlenen 75 öğrenciye önce dinleme başarı ön testi uygulanmıştır. Dinleme başarı ön testinin geçerliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla ölçümler yapılmış ve bu ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Dinleme ön testi daha sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ve deney grubunda storyline süreci başlamıştır. Bu arada 5 haftalık bir ara verilmiş hiçbir gruba test uygulanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmadan bir hafta önce daha önce dinleme ön testini uyguladığımız 75 kişilik öğrenci grubuna dinleme son testi

uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda dinleme son testinin de geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Dinleme son testi uygulama sona erdiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Tablo 4: Dinleme Başarısı Testi Cronbach Alfa Değerleri

	<i>Kontrol</i>		<i>Deney</i>	
	<i>Ön test</i>	<i>Son test</i>	<i>Ön test</i>	<i>Son test</i>
<i>Dinleme Testi</i>	0,631	0,776	0,690	0,805

3.4.2. Okuduğunu Anlama Testi

Bu çalışmada Halit Karatay (2013) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Test üç formdan oluşmaktadır. Her testte ikişer okuduğunu anlama metni ve 20+20+23 toplam 63 soru yer almakta, her form ayrı oturumlarda yaklaşık birer ders saatinde uygulanabilmektedir. Araştırmaya Karadeniz (Bartın-Bolu-Düzce-Giresun'dan 738, %47), İç Anadolu (Ankara-Corum-Konya'dan 313, %20), Marmara (Sakarya-İstanbul-Kırklareli'nden 362, %23) ve Güneydoğu Anadolu (Silopi-Şanlıurfa'dan 145, %10) bölgelerinde bulunan 1558 gönüllü öğrenci katılmıştır. Sınıflara göre öğrencilerin dağılımı şu şekildedir: 6. sınıf (555, %35,6), 7. Sınıf (589, %37,8), 8. sınıf (414, %26,6).

Okuma Anlama Testi I; okuduğunu anlama ve söz varlığı ile ilgili 20 maddelik çoktan seçmeli bir başarı testidir. Ön uygulamada öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 11,27'çıkmiştir. Öğrenciler testteki soruların ortalama %56'sını doğru cevaplamışlardır. Testten alınan puanlara göre hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, bu başarı testinin ortalamadan daha kolay bir test olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmada ikinci ve üçüncü test kullanılmıştır. Ayrıca altı haftanın kısa bir süre olduğu, öğrencilerin ön testin cevaplarını hatırlama ihtimalinin yüksek olduğu, ikinci ve üçüncü testlerin ayırt ediciliğinin ve güvenilirliğinin yakın olmasından dolayı ön test olarak ikinci test; son test olarak da üçüncü test uygulanmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi form II’de 1543 öğrenci soruları cevaplandırmış ve cevaplar doğrultusunda madde istatistikleri hesaplanmıştır. Testin güvenilirlik değeri (KR-20) 0,72’dir. Testin ortalama ayır ediciliği 0,40 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt ediciliğin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Testi III’te 23 soru yer almaktadır. İlk teste 20 soru olması nedeniyle eşitliği sağlamak ve istatistiksel işlemleri daha kolay ve sağlıklı yapabilmek için testten 3 soru elenerek 20 soruya düşürülmüştür. Bu noktada diğer Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri doğrultusunda aynı beceriyi ölçen sorular çıkarılarak 20 soru halinde uygulanmıştır. Teste katılan 1510 öğrencinin cevaplarından yola çıkılarak istatistikler hesaplanmıştır. Testin güvenilirlik değeri (KR-20) 0,75’tir. Testin ortalama ayır ediciliği 0,39 olarak hesaplanmıştır. Bu veri testin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir. Okuma Anlama Testi’nin cronbach alfa değeri de 0,85 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Yaratıcı Yazma Rubriği

Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği” öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmek için kullanılmıştır. Öztürk rubriği geliştirme aşamasında E.P Torrance (1986, 1990), Stenberg (1995, 1998) ve Soh’un (1997) kompozisyon uygulamalarında kullandıkları yaratıcı dil puan ölçeğini, İskoç 5-14 Ulusal Program Tüzüğü ve Ana Hatları’nı aynı zamanda literatürde bulunan diğer yaratıcı yazma ölçeklerini incelemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bu ölçeklerdeki maddelere benzer maddeler çıkararak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ve yapılan analizler sonucunda rubrik oluşturulmuştur. Rubriğin ‘‘Fikirlerin Orijinalliği, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı Tarzı (üslup) ve Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk’’ olmak üzere 8 alt boyutu vardır. Rubrikteki her alt boyut birden beşe kadar puanlanmaktadır. Rubrik çalışmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında kullanılmıştır. Yaratıcı Yazma Rubriği’nin Cronbach Alfa değeri 0,95 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sallabaş tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir (2011).

Bu formun geliştirilmesi aşamasında araştırmacı tarafından literatürdeki ölçekler (MEB, 2006; Sargin, 2006; Lee, 2000; Dunbar, Brooks ve Miller, 2006, Public Schools of North Carolina, 2001) taranmıştır. İncelenen ölçeklerden Türkçe Öğretimi Programı'ndaki konuşma kazanımları esas alınarak alandaki uzmanların görüşlerine de başvurularak dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Bu ölçekte “Konuşmaya Başlangıç, Konuşmanın Gelişme Bölümü, Konuşmanın Sonuç Bölümü, Beden Dili ve Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme” başlıkları altında toplam 28 madde yer alır. Ölçekte; “evet” için 3, “kısmen” için 2 ve “hayır” için 1 puanlama sistemi kullanılır. Ölçek, Ankara'nın Çubuk İlçesine bağlı Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu'ndaki 54 altıncı sınıf öğrencisinin konuşmaları ile denenmiştir. Öğrenci konuşmaları 3 ayrı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Sonuçlar SPSS programına aktarılmıştır. Puanlayıcı güvenirliğini belirlemek amacıyla sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmış ve 0,863 olarak tespit edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda, puanlayıcılar arası ilişkinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa değeri 0,85 olarak bulunmuştur.

3.4.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Topçuoğlu ve Köse (2014) tarafından geliştirilen ölçekte öncelikle literatür taranmış ve Türkçe alanında geliştirilmiş olan tutum ölçekleri incelenmiştir. (MEB, 2006; Çakıcı, 2005; Gömleksiz, 2004; İşeri ve Ünal, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Özbay, 2007; Özbay, Bağcı, Uyar, 2008; Sallabaş, 2013; Sallabaş, 2008; Sevim, 2012; Ünal, 2006; Yalınkılıç, 2007; Yıldız ve Yavuz, 2012; Yücel, 2005) Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanarak ölçeğin son hali 27 madde olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında 458 öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe alanında çalışan üç öğretim üyesinin, beş yüksek lisans öğrencisinin ve dört Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizleri sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu görülmüştür. Birinci faktörde, Türkçe dersine yönelik ilgi ve sevgi; ikinci faktörde, Türkçe dersine karşı olumsuz tutumlar; üçüncü faktörde ise Türkçe dersine yönelik etkinlikler ile ilgili boyutlar yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Birinci faktör $\alpha= 0.927$, ikinci faktör $\alpha= 0.842$, üçüncü faktör $\alpha=0.732$ olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen puanlar SPSS (Statistical Programme Social Science) programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek amacı ile bağımsız gruplar (Independent samples) t testi; grupların kendi içinde araştırma ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile bağımlı gruplar (Paired samples) t testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel işlemlerden elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Frekans, Oran, Minimum, Maksimum) yanı sıra niceliksel verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Deney grubu 28 kişiden oluştuğu için 30 kişi ve altı gruplarda daha güvenilir sonuçlar veren Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında bağımlı gruplar student t testi kullanılmıştır. Anlamlılık $p<0,01$ ve $p<0,05$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarına uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. I. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem I: Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında Dinleme Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama süreci öncesinde ve sonunda dinlediğini anlama becerilerini ölçmek için gruplara *Dinleme Başarı Testi* uygulanmıştır. Gruplara göre dinlediğini anlama becerileri arasında fark olup olmadığı *bağımsız gruplar (Independent Samples)* *t* testi ile incelenmiştir. Grupların kendi içinde ön test ve son test puanları bakımından incelenmesinde *bağımlı gruplar (Paired Samples)* *t* testi uygulanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre gruplarda dinleme testi ölçeği sonuçları farklılık göstermektedir.

Deney grubunda, dinleme becerileri bakımından ön teste göre son test ölçümlerinde görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İstatistiksel işlemler neticesinde $p < 0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna ait analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir

Tablo 5: Deney Grubu Dinleme Başarı Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Ön Test	28,	14,00	2,03	26	-2,87	0,03 *
Son Test	28	15,07	2,12	26		

Kontrol grubunda, dinleme başarısı ön test ve son test ölçümlerinde görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İstatistiksel işlemler neticesinde $p>0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Kontrol Grubu Dinleme Başarı Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Ön Test	28,	11,57	3,10	26	-,061	0,951
Son Test	28	11,60	3,22	26		

Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar (Independent samples) t-testi kullanılmıştır. Ön test dinleme becerilerinin, deney grubu ve kontrol grubu bakımından karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. İstatistiksel işlemler neticesinde $p<0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Son test dinleme becerilerinin, deney grubu ve kontrol grubu bakımından karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. İstatistiksel işlemler neticesinde $p<0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dinleme başarısı ön test ve son teste ait analizler Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dinleme Başarı Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>b_p</i>
<i>Dinleme</i>	<i>Deney</i>	28	14,00	2,04	3,458	0,001**
<i>Ön Test</i>	<i>Kontrol</i>	28	11,57	3,11		
<i>Dinleme</i>	<i>Deney</i>	28	15,07	2,12	4,748	0,000**
<i>Son Test</i>	<i>Kontrol</i>	28	11,61	3,22		

Tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında ciddi bir farklılık görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamalarında ciddi bir farklılık söz konusu değildir. Bu noktada Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan Storyline yönteminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeolumlu etkisinin olduğu söylenilebilir.

4.2. II. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt Problem II: Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama süreci öncesinde ve sonunda okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için gruplara Okuduğunu Anlama Testi uygulanmıştır. Gruplara göre okuduğunu anlama becerileri arasında fark olup olmadığı *bağımsız gruplar (Independent Samples) t* testi ile incelenmiştir. Grupların kendi içinde ön test ve son test puanları bakımından incelenmesinde *bağımlı gruplar (Paired Samples) t* testi uygulanmıştır.

Deney grubunda, okuduğunu anlama becerisi bakımından ön test ve son test ölçümlerinde görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İstatistiksel işlemler neticesinde $p < 0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna ait analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28,	14,21	2,21	26	-2,255	0,032*
Son Test	28	15,50	2,26	26		

Kontrol grubunda, okuduğunu anlama becerisi bakımından ön test ve son test ölçümlerinde görülen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İstatistiksel işlemler neticesinde $p > 0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir

Tablo 9: Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28	12,78	3,23	26	-,241	0,0811
Son Test	28	12,93	3,66	26		

Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nin gruplara göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar (Independent samples) t-testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı ön testinin, deney grubu ve kontrol grubu bakımından karşılaştırılmasında anlamlı bir

farklılık görülmemektedir. İstatistiksel işlemler neticesinde $p>0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama başarı son testinin, deney grubu ve kontrol grubu bakımından karşılaştırılmasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. İstatistiksel işlemler neticesinde $p<0,05$ sonucuna ulaşıldığı için anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama başarıları ön test ve son teste ait analizler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Sd</i>	<i>T</i>	^b <i>p</i>
<i>Okuduğunu</i>	<i>Deney</i>	28	14,21	2,22	1,927	0,059
<i>Anlama Ön Test</i>	<i>Kontrol</i>	28	12,79	3,24		
<i>Okuduğunu</i>	<i>Deney</i>	28	15,50	2,27	3,159	0,003
<i>Anlama Son Test</i>	<i>Kontrol</i>	28	12,93	3,66		

Tablo incelendiğinde ön testte deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir ancak bu durum gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Son testte deney grubu öğrencilerinin başarıları daha da artarken kontrol grubunda ciddi bir artış görülmemektedir. Son teste ait bulgular deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde Storyline uygulamasının öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerinde olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz.

4.3. III. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem III: Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerilerinde deney ve kontrol gruplarında Yaratıcı Yazma Rubriği’ne göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama süreci öncesinde ve sonunda yazma becerilerini ölçmek için gruplarla 2 ders saati süresince yaratıcı yazma çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin yazıları Yaratıcı Yazma Rubriği’ne göre değerlendirilmiştir.

Gruplara göre yaratıcı yazma becerileri arasında fark olup olmadığı *bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi* ile incelenmiştir. Grupların kendi içinde ön test ve son test puanları bakımından incelenmesinde *bağımlı gruplar (Paired Samples) t testi* uygulanmıştır.

Yaratıcı yazma çalışmasında öncelikle ilk ders saatinde öğrencilere ilginç bir haber veya yazı okuyarak öğrencilerin dikkati çekildi. Örneğin uzayla ilgili gelişmelerle ilgili bir yazı okunur. Ardından uzay, evren, uzayda ağırlık, yer çekimi, zaman ve kara delik kavramlarını duyup duymadıkları ve bu konularda ne bildikleri sorulur. Bu soruya öğrenciler çok farklı cevaplar verirler. Ardından zamanda yolculuk sizce mümkün müdür? Einstein'ı tanıyor musunuz? Çalışmaları neler vs. soruları yöneltilir. Son olarak eğer zamanda yolculuk mümkün olsaydı siz hangi zamana gitmek istersiniz? Hangi olayları yaşamak veya hangi kişileri görmek istersiniz soruları sorulur ve bu konuda bir yazı yazmaları istenir. Bu yazıların puanlanmayacağı, not verilmeyeceği, sınıfta okunmayacağı, yazım kuralları ve sayfa düzeninin çok önemli olmadığı belirtilir. Fikirlerinin saçma olmayacağı, ne düşünürlerse çekinmeden anlatmaları istenir. Diğer yazma dersi ise çizgi filmler üzerinedir. En sevdiğiniz çizgi filmler nelerdir? En sevdiğiniz kahramanlar kimdir? Bu kahramanların başına hayatını etkileyecek olumsuz bir olay geliyor mu? Çizgi filmler sizce nasıl yapılır? Bu konuda fikirler alındıktan sonra bir video izletilir. Ardından çocukların hayatında çizgi filmlerin yeri nerededir? Siz bir yazar veya çizer olsanız bir çizgi film yapmak ister miydiniz? Çizgi filminizde karakteriniz nasıl olurdu? Tipi, boyu, kilosu, vb. sorular yöneltilir. Ardından çocuklara ne tür mesajlar vermek istersiniz gibi sorular yöneltilir ve sonunda bir çizgi film senaryosu oluşturmaları istenir

Deney grubunda, yaratıcı yazma rubriğine göre ön test-son test ölçümlerinde görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun ön test- son test aritmetik ortalamaları da son test lehine artmıştır. Bu sonuçlara bakarak yazma becerisinde deney grubunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($p < 0,05$). Deney grubuna ait veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney Grubu Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t- testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28,	25,29	7,49	26	-4,519	0,000*
Son Test	28	33,14	5,97	26		

Kontrol grubunda, yaratıcı yazma rubriğine göre ön test ve son test ölçümlerinde görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Kontrol grubuna ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde ön test ve son test arasında ciddi bir fark görülmemektedir. Kontrol grubunun yazma berileri ön test ve son test puanlarına ait veriler Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12: Kontrol Grubu Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28	24,57	5,81	26	0,267	0,791
Son Test	28	24,00	9,17	26		

Yazma becerileri deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test olarak incelenmesinde bağımsız gruplar (Independent samples) t-testi uygulanmıştır. Yazma becerileri ön testinde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$) Ön testte deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalaması incelendiğinde ciddi bir fark görülmemektedir. Yani sürecin başında her iki grup yazma becerileri bakımından benzerdir. Ancak yazma becerileri son testinde deney grubunun puanlarının kontrol grubundan yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Rubriği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		N	\bar{x}	Sd	t	^bp
Yar. Yazma	Deney	28	25,14	7,39	0,321	0,749
Rubriği Ön Test	Kontrol	28	24,57	5,81		
Yar. Yazma	Deney	28	32,67	6,36	4,112	0,000**
Rubriği Son Test	Kontrol	28	24,00	9,17		

Yaratıcı Yazma Rubriğine göre ön test ve son test grup puanları incelendiğinde ön testte deney ve kontrol grubu arasında aritmetik ortalamalar bakımından da ciddi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Grupların ön test puanları birbirine yakın olarak ölçülmüştür. Son testte ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasında ciddi bir artış tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Storyline uygulamasının Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etki ettiği söylenebilir.

4.4. IV. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem IV: Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinde deney ve kontrol gruplarında Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama süreci öncesinde ve sonunda konuşma becerilerini ölçmek için gruplara Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Gruplara göre dinlediğini anlama becerileri arasında fark olup olmadığı *bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi* ile incelenmiştir. Grupların kendi içinde ön test ve son test puanları bakımından incelenmesinde *bağımlı gruplar (Paired Samples) t testi* uygulanmıştır.

Deney grubunda, ön teste göre son test Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ölçümlerinde görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Deney grubunda ön teste göre son testte öğrencilerin konuşma becerilerinin aritmetik ortalama olarak yükseldiği de görülmektedir. Deney grubuna ait veriler Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Deney Grubu Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Ön Test	28	57,85	5,97	26	-10,127	0,000*
Son Test	28	69,67	5,24	26		

Kontrol grubunda, ön teste göre son test Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ölçümlerinde görülen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerine ait aritmetik ortalamaları incelendiğinde son test puanlarında düşüş görülmektedir. Kontrol grubuna ait veriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15: Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28	65,50	8,64	26	1,081	0,289
Son Test	28	63,67	6,47	26		

Konuşma becerileri değerlendirme ön testinde, deney grubu kontrol grubundan düşük çıkmış ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ön teste ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde kontrol grubu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Son test konuşma becerilerinde deney grubu puanlarının, kontrol grubundan yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Konuşma becerileri değerlendirme ölçeği son testine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının yükseldiği; kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise düştüğü görülmektedir. Konuşma becerilerinin deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarına ait veriler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		N	\bar{x}	Sd	T	P
<i>Konuşma Bec.</i>	<i>Deney</i>	28	57,86	5,98	-3,848	0,000**
<i>Değ. Ölçeği Ön T.</i>	<i>Kontrol</i>	28	65,50	8,64		
<i>Konuşma Bec. Değ.</i>	<i>Deney</i>	28	69,68	5,24	3,811	0,000**
<i>Ölçeği Son T.</i>	<i>Kontrol</i>	28	63,68	6,48		

Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre ön test ve son testini karşılaştırdığımızda ön teste ait ölçümlerde aritmetik ortalamaya bakıldığında kontrol grubu deney grubundan daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği deney grubuna uygulanan ilk testtir. Öğrencilere yöntem ve süreç hakkında bilgi verildikten sonraki ders saatinde bu uygulama yapılmıştır bu da öğrencileri heyecanlandırmış olabilir. Son testi incelediğimizde deney grubunun aritmetik ortalamaları artarken kontrol grubunun aritmetik ortalaması düştüğü görülmektedir. Bu durumda da öğrencilerin bu uygulamaların not ile

değerlendirilmeyeceğini bilmelerinden dolayı ciddiye almamaları ile fikirlerini saçma bulup açıklamaktan çekinmeleri sebep olabilir.

4.5. V. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Alt problem V: Storyline yöntemi uygulanan Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney ve kontrol gruplarında Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulama süreci öncesinde ve sonunda *Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Gruplara göre dinlediğini anlama becerileri arasında fark olup olmadığı *bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi* ile incelenmiştir. Grupların kendi içinde ön test ve son test puanları bakımından incelenmesinde *bağımlı gruplar (Paired Samples) t testi* uygulanmıştır.

Deney grubunda ön test ve son test arasında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$). Deney grubunun ön test ve son testine ait aritmetik ortalamaları ise birbirine oldukça yakındır. Deney grubuna ait veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28	75,07	9,28	26	-, 980	0,336
Son Test	28	76,75	10,12	26		

Kontrol grubunda ön testte öğrencilerin Türkçe derse yönelik tutumları ile süreç sonundaki tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,005$). Kontrol grubuna ait puanlar incelendiğinde öğrencilerin ön teste aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna ait veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test- Son Test Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön Test	28	83,46	10,80	26	3,182	0,004*
Son Test	28	77,78	9,70	26		

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön test istatistiklerinde kontrol grubunun puanları deney grubundan daha yüksek çıkmıştır. Yapılan analizlerde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön testinde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son test istatistiklerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test-Son Testine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Sd</i>	<i>T</i>	^b <i>p</i>
<i>Türkçe Der. Yönelik Tutum Ö. Ön Test</i>	<i>Deney</i>	28	75,07	9,28	-3,118	0,003*
	<i>Kontrol</i>	28	83,46	10,80		
<i>Türkçe Der. Yönelik Tutum Ö. Ön Test</i>	<i>Deney</i>	28	76,75	10,12	-,391	0,697
	<i>Kontrol</i>	28	77,7	9,70		

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön testine ait veriler incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ön testte kontrol grubu daha yüksek bir tutuma sahip bulunmuştur. Son teste ait veriler incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun aritmetik ortalamasında ciddi bir değişiklik görülmemekle birlikte kontrol grubunun aritmetik ortalamasında düşüş görülmektedir. Bu durumda Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan Storyline yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın deney grubunda Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersleri altı hafta boyunca Storyline yöntemi ile yürütülmüştür. Bu uygulamanın etkilerini ölçmek amacıyla uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonunda Dinleme Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Yaratıcı Yazma Rubriği ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak bazı analizler yapılmıştır. Bu bölümde uygulama sonunda elde edilen veriler ışığında sonuçlar özetlenerek bazı öneriler dile getirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi Storyline yöntemiyle işlenen Türkçe derslerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini ölçmeye yöneliktir. Uygulanan testler analiz edildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun son test puanlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun dinlediğini anlama başarı testine göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Dinleme becerileri ön test ve son test gruplara göre incelendiğinde ön testte ve son testte deney grubunda daha büyük ve anlamlı kabul edilen bir artış görülmektedir. Bu noktada Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde Storyline yöntemi uygulanmasının öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde olumlu etkide bulunduğunu söyleyebiliriz. Geleneksel yöntemlerle işlenen Türkçe derslerinin ise öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı da söylenebilir. Ahlquist(2012) yüksek lisans çalışmasında yabancı dil öğretiminde İngilizce dersinde Storyline yöntemini kullanmıştır. Deney ve kontrol gruplu yürüttü bu çalışmada Storyline yönteminin uygulandığı deney sınıfının dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ahlquist'in (2015) doktora çalışmasında Storyline yönteminin öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Budlova'nın (2014) çalışmasında da dil öğretme-öğrenme alanında Storyline yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda da Storyline yönteminin

öğrencilerin dinleme, tartışma, tanımlama becerilerini geliştirerek öğrencilerin ifade edebilme güçlerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili bulgular araştırmamızın birinci alt problemiyle ilgili yani dinleme becerisine ait bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi okuduğunu anlama becerisine yöneliktir. Yapılan analizlerde deney grubunda ön test ve son test sonuçları incelendiğinde son test anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunda okuduğunu anlama becerisine ait ön test ve son test sonuçları incelendiğinde elde edilen verilere göre kontrol grubundaki artış istatistiki bakımdan anlamlı değildir. Araştırmada ön test ve son test puanları grupları göre incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubu yüksek olsa da aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son testte deney grubunun puanlarında artış görülürken kontrol grubu puanlarında ciddi bir değişiklik görülmemektedir. Dolayısıyla sonuçta son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durumda Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan Storyline yönteminin öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrenciler Storyline süreci boyunca ya okuma ya da dinleme faaliyeti içindedirler. Storyline yöntemiyle ders işlenen bir sınıfta öğrenciler ya hikayeyi dinler ya da kendileri okurlar. Storyline sürecinde öğrenciler fazlasıyla araştırma ödevi yapıp bunları arkadaşları ile paylaştıkları için bu süreçte bol bol okuma gerçekleştirirler. Öğrencilere farklı problem durumlar verilerek bunları araştırmaları, düşünceleri, çözümler bulmaları istenir. Öğrenciler öncelikle kendilerine verilen problem durumunu düşünür, kavrar, sonra bunu nasıl aşabileceği üzerinde fikir yürütür. Başkaları ile tartışır, muhakeme eder. Bu süreç de öğrencinin anlama becerisi üzerinde etkili olmaktadır. Storyline sürecindeki bir öğrenci anahtar sorulara cevap bulurken farklı düşünme yöntemlerini kullanır. Solstad'ın (2006) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Storyline yöntemi ile ders işlenen sınıflarda okuma, yazma ve temel aritmetik becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ahlquist'in (2012) yaptığı bir araştırmada Storyline yöntemi ile yabancı dil öğretimi (İngilizce) gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda Storyline yöntemi uygulanan deney grubunda okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Ahlquist'in (2015) yaptığı bir başka çalışmada da öğrencilere Storyline yöntemi ile yabancı dil öğretimi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonunda diğer dil becerilerinde gelişme gözlenirken okuma becerisi aynı kalmıştır. Yapılan çalışmalara baktığımızda Solstad (2006) ve

Ahlquist'in (2012) ilk çalışmasının sonuçları bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Okuma anlama becerisi dendiğinde sadece harflerin seslendirilmesinden ve metindeki kelimeleri, atasözleri anlamaktan bahsedilmemektedir. 21. yüzyıl insanından beklenen muhakeme yeteneğini kullanabilmesi, problem durumlarında problemi inceleyerek nedenine ulaşım sorunu çözebilmesi, olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşabilmesi, metinde ya da okuma materyalinde söylenmemiş verilere de ulaşabilmesi, çıkarım yapabilmesi; neden sonuç bağı kurabilmesi gibi bazı yeterliklere sahip olmasıdır. Uluslararası sınavlarda okuma becerilerimizin de aslında ne kadar yetersiz olduğunu görebiliyoruz. Bu noktada özellikle Storyline gibi farklı öğretim yöntemleri kullanılarak dersler bu şekilde planlanırsa öğrencilerin derslerde sıkılmaları, derslerin tek düze bir hale dönüşmesi de önlenebilir.

Üçüncü alt problem yaratıcı yazma becerisine yöneliktir. Deney grubunun yaratıcı yazma rubriğine ait ön test ve son testinden aldığı karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin son testte daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu durumda deney grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubu yaratıcı yazma rubriğine ait ön test ve son test puanları incelendiğinde ön test ve son test puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve bu durumda da aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son testler gruplara göre incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmez iken son testte deney grubundaki puan artışından dolayı son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Solstad'ın (2006) yaptığı araştırmada da Storyline yönteminin uygulandığı öğrenci grubunun yazma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Ahlquist'in yaptığı (2012 ve 2015) araştırmalarda Storyline yöntemin yabancı dil öğretiminde yani İngilizce dersinde kullanılmıştır. Her iki çalışmada da Storyline yönteminin uygulandığı deney grubunda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı Yazma Rubriği uygulanmasında ve değerlendirilmesinde şu aşamalar takip edilmiştir: Uygulayıcı deney ve kontrol sınıflarının art arda ikişer saat derlerine girmiştir. İlk saatte belirlediği bir konu hakkında (Zamanda yolculuk, çizgi filmler) bilgiler, haberler, videolar, film fragmanları, karikatürler göstererek öğrencilerin ilgisini çekmeye ve onları bu konuda düşündürmeye ve konuşturmaya çalışmıştır. İkinci ders ise tamamen yazma çalışmasına ayrılmıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini

sağlamak için ise yazılı anlatım kağıtları iki öğretmen tarafından puanlanmıştır. Yazma becerisinde uygulamanın başında her iki grup da hemen hemen aynı puanlara sahipken süreç sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Kontrol grubunun son test puanlarında ise düşüş görülmektedir.

Yazma etkinliğinde her iki gruba da yazılarının herhangi bir şekilde not olarak karneye yansımayacağı, iki öğretmen dışında kimsenin okumayacağı, yazılarla ilgili bireysel geri dönüt verilmeyeceği, fikirleriyle alay edilmeyeceği, yazıların biçimsel yönüne odaklanarak vakit kaybetmelerini önlemek için yazılarda imla ve noktalamadan ziyade düşüncenin, ifadenin önemli olduğu söylenmiştir. Deney grubu öğrencileri ön testte biçimsel özelliklere dikkat etmeye çalışmışlar, not kaygısı gütmüşlerdir. Son testte ise daha yaratıcı şeyler yazabilmek için çabalamışlar daha farklı cevaplar vermişlerdir. Deney grubunda kız öğrencilerin sayısı daha fazladır. Kız öğrenciler ders konusunda erkek öğrencilere göre daha aktiflerdir ve yaş grupları itibari ile daha duygusal düşünmekte ve davranabilmektedirler. Bu noktada kız öğrenciler kendilerini yazılı biçimde daha güzel ifade etmektedirler. Ayrıca kız öğrenciler internet sitelerinde ve bloglarda yazılan yazıları takip etmekle birlikte buradaki yazarlara da özenerek yazar olmaya heveslenmektedirler. Bu nedenle de sık sık yazma çalışmaları ve denemeleri yaparak okumave değerlendirme için öğretmenlere başvurmaktadırlar. Kontrol grubunda ise öğrencilerle herhangi bir uygulama yapılmadığı, bu uygulamalar not olarak da değerlendirilmediği için öğrenciler bu noktada daha rahat davranmışlardır. Grubun çoğunluğunun erkek öğrencilerden oluşması da öğrencilerin yazma becerisinde isteksiz olmasına, yazılarını yazarken özensiz davranmalarına da sebep olduğu düşünülebilir. Ön testte iki öğretmenin bulunmasından çekinmekle birlikte not kaygısı ile daha dikkatli yazsalar da son testte oldukça yüzeysel yazılar teslim etmişlerdir. Dikkat çeken bir diğer konu ise erkek öğrenciler bir önceki ders konuşurken daha istekli ve susmazken düşüncelerini kağıda aktarıırken aynı isteği göstermemişler birkaç cümle ile yazılarını sona erdirmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarına Yaratıcı Yazma Rubriği uygulanmıştır. Rubriğin alt boyutlarından ikisi (Fikirlerin orijinalliği ve fikirlerin esnekliği) yaratıcı düşünme ile ilişkilidir. Yaratıcı düşünme açısından baktığımızda son testte deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puanlar almasından dolayı yaratıcı düşünme becerilerinin olumlu anlamda geliştiğini söyleyebiliriz.

Mc Blain(2007) yılında yaptığı çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile çalışmış ve Storyline yönteminin yaratıcılık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda Storyline yönteminin yaratıcılık ve içsel motivasyonu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Rhonda (2010) çalışmasında Storyline yönteminin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini etkilediğini ve içsel motivasyonu arttırdığını gözlemlemiştir. Şekerci (2018) de çalışmasında Storyline yönteminin yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyonu arttırdığını ifade etmiştir. Gürol ve Kerimgil'in (2012) yaptığı araştırmada da Storyline yönteminin yaratıcılığı geliştirdiği ifade edilmiştir. Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırmanın alt problemlerinden biri de yaratıcılık ile ilgilidir. Fen ve Teknoloji dersinde Storyline yönteminin başarıya, yaratıcılığa ve tutumlara etkisini araştıran bu çalışmada iki ünite boyunca Storyline yöntemi uygulanmıştır. Deney grubunda yaratıcılık ilk üniteye yüksek çıkmış, ikinci üniteye deney grubu ile kontrol grubu arasında bir fark bulunmamıştır. Yaratıcılık boyutu incelendiğinde ise şekilsel yaratıcılık boyutunda gelişme gözlenirken sözel yaratıcılık boyutunda etki etmemiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bizim araştırmamızı desteklediği görülmektedir.

Dördüncü alt problem olan konuşma becerilerine yöneliktir. Deney grubu ön test ve son testi incelendiğinde son test puanlarının yükseldiği ve son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubu incelendiğinde ön test ve son test puanları arasında ciddi bir değişim ölçülmemiş bu da anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ön testte deney ve kontrol grubu olarak incelediğimizde ön testte kontrol grubu puanları dahayüksektir ve kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde deney grubunun puanları artarken kontrol grubu puanlarında ciddi bir değişiklik görülmemektedir. Bu durumda son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Bu noktada Storyline çalışmasının yapısından gelen ve sürekli devam eden konuşma etkinliğinin faydasına dikkat çekmek gerekir. Storyline öğretmenin düz anlatımı yerine öğrenciler ile sürekli sohbet havası içinde soru cevaplarla dersin ilerlemesine dayanır. Öğrenciler anahtar soruları araştırarak ve tartışarak sözlü sunum niteliğinde cevaplar hazırlar, araştırma ödevleri yapar, grup ödevleri yapar, sınıf tartışmalarına katılarak ve daha farklı pek çok yöntem ve teknikle öğrencilerin sözlü iletişim becerileri kullanarak bu becerilerini geliştirmektedirler. Storyline sürecinin her aşamasında öğrencinin dikkatinin sürekli derste olması, derse aktif bir biçimde katılması, fikirlerini ve

tercihlerini ifade etmesi gerekir. Çünkü Storyline sürecinin gidişatı öğrencinin tercihlerine göre şekillenir. Öğrenciyi derse karşı motive eden de bu durumdur. Öğrenci yaşamak istediklerini oradaki kahramanlara yaşatır.

Wringley (2007) çalışmasında Storyline'ı gerçek hayattan problem durumları sunması yönüyle proje yöntemine benzetmiştir. Proje yöntemi gibi Storyline da bir problem durum ile başlar ve bu problem herkesin yaşayabileceği günlük problemlerdir. Dolayısıyla problemi çözmesi istenir. Bu noktada öğrenci düşünmeye anlamaya ve çözüm bulunca da konuşmaya başlar. Kendi çözümünü arkadaşları ile paylaşır, gerekirse tartışır ve onları ikna etmeye çalışır. Ahlquist (2012) araştırmasında yabancı dil öğretiminde Storyline yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Ahlquist bu yöntemin sınıfta öğretmenin rolünü azalttığını, iletişimdeki kopuklukları giderdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda 10-13 yaş öğrencileri ile çalışmış ve önceleri çalışmaya ve öğrenmeye kapalılar bu süreçte öğrencilerde iş birliği, birbirini destekleme, birlikte çalışmanın önemsenmesi ve sahiplenme durumu dikkatini çekmiştir. Bu durum bize sınıfta güvenli bir iklimin oluştuğunu, “biz” kavramının kabul edildiğini gösterir. Fikirlerinin yargılanmayacağını, dalga geçilmeyeceğini, arkadaşlık bağının zedelenmeyeceğine güvendiği gören öğrenci de konuşmaktan çekinmeyecektir. Budlova'nın (2014) araştırmasında Storyline yöntemi ile öğrencilerin dinleme, tartışma, tanımlama becerilerini kullanarak konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ahlquist'in (2015) bir başka araştırmasında yabancı dil öğretiminde Storyline yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin konuşma isteklerinin arttığı, korkularını yendikleri ve motive oldukları ifade edilmiştir. İncelenen bu araştırmalar; Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde Storyline yöntemi uygulanmasının konuşma becerileri üzerinde olumlu etki ettiği sonucu ile örtüşmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin yapısına bakıldığında deney grubunda kız öğrencilerin çoğunlukta olması, kendilerini ifade etmeyi sevmeleri, üç yıldır aynı sınıf arkadaşları ile olmalarından dolayı daha rahat biçimde kendilerini ifade ettikleri söylenebilir. Deney grubunda öğrencilerin puanlarındaki artışta konuşma becerileri değerlendirilmesi sürecinde sınıfta iki öğretmenin varlığına alışmaları, bunların not olarak değerlendirilmediğine emin olmaları, süreç boyunca konuşma etkinliklerinde birbirlerini eksik ve hatalı noktalarda uyarmaları etkili

olmuştur diyebiliriz. Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunun erkek olmasının etkisi ve ergenlik dönemi itibarıyla sınıf içinde dersle ilgili konuşmaktan, etkinliklere katılmaktan, fikirlerini olduğu gibi açıklamaktan çekinmektedirler. Beğenilme ve takdir edilme isteğiyle ya abartılı bir üsluba sahip olabilmekte ya da tamamen içe kapanık bir davranış biçimi sergileyebilmektedirler. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencileri bu yıl sınıf değiştirdiği ve arkadaşları ile ilk yılları olduğu için sınıfa alışmamış ve çekingen olabilirler. Ayrıca kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmadığı için öğrenciler bu testleri anlamsız bulmuş; bu etkinlikleri boş geçen ders olarak görmüş ve etkinliklerde verimlilik göstermemiş olabilirler.

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Deney grubunun Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği incelendiğinde en test ve son test puanları arasında ciddi bir değişim görülmediği ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna ait ön test ve son testler incelendiğinde kontrol grubunun ön test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubunda ön test lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu ön test olara incelendiğinde ön testte kontrol grubu yüksek olduğu için bu analizde kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Ancak son testte kontrol grubu puanları düştüğü ve deney grubunda ciddi bir değişiklik görülmediği için son test puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Güney'in (2003) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon sağladığı; Solstad'ın (2006) yaptığı çalışmada Storyline yönteminin motivasyon ve coşkuyu arttırdığı; McBlain'in (2007) araştırmasında içsel motivasyon sağladığı; Rhonda'nın (2010) araştırmasında içsel motivasyon sağladığı; Coşkun'un (2013) araştırmasında matematiğe yönelik olumlu tutum kazandırdığı; Yüksel ve Arzu'nun (2013) araştırmasında Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeye katkıda bulunduğu; Budlova'nın (2014) araştırmasında dil öğrenme ve öğretme tutumlarını olumlu etkilediği; Ahlquist'in (2015)yabancı dil öğretimi alanında yaptığı araştırmasında özellikle konuşmaya dair motivasyonu arttırdığı; Şekerci'nin (2018) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon sağladığı belirtilmiştir. İncelenen araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmada Ortaokul 7. Sınıf Türkçe dersinde uygulanan Storyline yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediği

görülmüştür. Yıldırım'ın (2018) araştırmasında Fen bilimleri dersinde uygulanan Storyline yönteminin başarı, yaratıcılık ve tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin tutumları üzerinde herhangi bir fark olmadığı, etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım araştırması ile bu araştırmanın sonuçları birbiri ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük çıkmasında şu faktörler etkili olabilir. Türkçeye yönelik tutum ölçeği gruplara en son uygulanan testlerden biridir ve öğrencilerin cevaplama aşamasında yorulmuş ve sıkılmış olabilirler. Testte hem olumlu hem olumsuz maddeler bulunmasına rağmen öğrenciler aynı anlama gelen ifadelere farklı cevaplar vermişlerdir ki bu da onların testi düzgün okumadıklarını göstermektedir. Her soruda yüksek seçeneği işaretleyen öğrencilerin samimi olmadıkları düşünülmektedir. Bazı sorularda iki şık seçilmiş bazı kağıtlarda birbirini tutmayan işaretlemeler mevcuttur. Bu duruma sebep olarak da üst üste tatil olan bir döneme denk geldiği için öğrencilerin isteksizliği gösterilebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe ders becerilerinin genelinde başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumda iki grubun ebeveyn eğitim durumlarına baktığımızda deney grubundaki öğrenci velilerinin eğitim seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu noktada okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi temel dil becerilerinde bu öğrencilerin daha başarılı olmalarında ebeveynlerinin eğitim düzeyinin de etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada ailenin bu konuda daha bilinçli oldukları ve çocuklarına karşı örnek davranışlar sergilediklerini söyleyebiliriz. Tutum ölçekleri incelendiğinde kontrol grubunda bazı öğrencilerin okumadan cevap verdiği, kağıtlarda hep aynı şıkkı işaretledikleri veya bazı sorularda birkaç şıkkı aynı anda işaretledikleri görülmüştür. Bu tutumda son iki haftanın tatile denk gelmesinden ötürü öğrencilerin bazı derslerinden alınarak bu uygulama yapıldığı için sıkıldıkları veya tepkisel davrandıklarını düşünülmektedir.

Storyline yöntemi aktif katılımın ve işbirliğinin sağlandığı bir yöntemdir. Gürol ve Kerimgil (2012) yaptığı çalışmada Storyline yönteminin öğrenci merkezli, işbirliğinin yüksek olduğu, deneyimsel öğrenmeyi sağladığı üzerinde durmuşlardır. Eiriksdottir (1995) araştırmasında Storyline yönteminde çalışmanın öğrenciyi mutlu ettiğini ifade etmiştir. Arzu ve Yüksel (2013) araştırmasında Storyline yönteminin en önemli faydası olarak öğrencilerin öğrenme sürecini sahiplendiklerini belirtmişlerdir.

Sınıflarda herkesin çalışmalara dahil olduğu, iletişim boşluklarının kapandığını ve öğrenmenin kolaylaştığını ifade etmiştir. Çalışma esnasında öğrenciler birbiri ile çok fazla etkileşimde bulunduğu için birbirlerinden öğrenme imkanına erişmektedirler. Bir gruba dahil olma, topluluk karşısında fikirlerini çekinmeden ifade etme, farklı etkinlikler yaptırarak başarı duygusunu tatmin etme Storyline yönteminin önemli kazanımları arasında sayılmıştır. Derste görülen bu işbirliği, aktif katılım, deneyimleyerek öğrenme özellikleri özellikle konuşma ve yazma çalışmalarında öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de duygusal yanlarını geliştirmiştir. ğreniler utanma, sıklıma davranışlarından vazgeçerek etkin bir biçimde katılmaya başlamışlardır. Ayrıca aktif katılımın sağlandığı bu araştırmalarda öğrencinin bilgiyi alması, öğrenmesi daha eğlenceli ve kalıcı olmaktadır. Güney'in (2003) araştırmasında öğrencilerin daha fazla bilgi edindikleri, Toy'un (2015) araştırmasında Storyline yöntemi ile edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğu; Eiriksdottir'in (1995) araştırmasında öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bizim alışmamızda da öğrencilerin her etkinliği kendilerinin araştırarak, yazarak, konuşarak, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak yapmaları onların daha fazla bilgi öğrenmelerini sağlamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgulara göre araştırmacılar, uygulayıcılara ve MEB'e yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma 7. Sınıf Türkçe dersi 'Milli Kültür' temasında yürütülmüştür. Araştırmacılar farklı derslerde, farklı sınıf seviyelerinde ve başka temalarda Storyline yöntemini araştırabilirler.
- Storyline yöntemine dayalı 7. Sınıf Türkçe dersi Milli Kültür temasında planlanan etkinlikler uygulanmış ve araştırma hedeflenen amaçlara ulaşmıştır. Storyline yönteminin Türkçe derslerinde başarılı bir şekilde uygulanabilecek bir yöntem olduğu görülmüştür ve bundan sonra dil eğitiminde daha sık kullanılabilir.
- Araştırma bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda da benzer çalışmalar yapılarak sürecin karşılaştırılması yapılabilir.
- Storyline yönteminin uygulandığı Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarda tüm dil becerilerini aynı anda araştırmak yerine bir dil becerisi üzerine odaklanılarak çalışma yürütülebilir. Bu şekilde hem daha detaylı hem de alana katkısı olabilecek bir çalışma yürütülmüş olur.
- Storyline yöntemi alana, temaya ve içeriğe bağlı olarak öğretmenin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasını gerektirir. Bu durumda araştırmacılar yeni yöntem ve teknikleri araştırıp öğrenme ve uygulama fırsatı yakalamış olmanın yanı sıra mesleki gelişimlerine de katkıda bulunmuş olurlar.
- Storyline yöntemi fiziki koşullarının uygun olduğu sınıflarda daha verimli kullanılabilir. Storyline öyküsündeki olaylara bağlı olarak mekan, karakter üç boyutlu tasarlanarak pek çok kroki, maket ve materyal derste kullanılmaktadır. Okulun, sınıfın hatta öğrencinin bireysel imkanları bile çalışmayı etkilemektedir. Sınıfların araç-gereç, materyal ve teknolojik donanım bakımından zengin olduğu okullarda bu çalışmaları yürütmek ve etkililiğini arttırmak daha kolay olabilmektedir. Bu nedenle özel okullarda,

fiziki koşulların yeterli olduğu okullarda daha uzun ve daha kapsamlı Storyline çalışmaları yapılabilir.

- Storyline yöntemi ile ders planlanırken temanın ve alanın özelliğine uygun mekanlarda eğitim faaliyetleri devam edebilir. Bu amaçla müze eğitimi, laboratuvarlar, kütüphaneler, uzay gözlem evleri vb. yerler ziyaret edilerek yerinde, birinci elden, görerek öğrenme şansını öğrencilere tanımaktadır.
- Storyline yönteminin Türkçe dersinde uygulandığı bu çalışma Türkçe alanında Storyline yöntemi kullanılarak yapılan ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Ancak bu çalışma nicel verilerle ölçüm yaptığı, Storyline'in Türkçe becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı için süreç hakkında araştırmacılara yol göstermede yetersiz kalabilir. Bundan sonra Türkçe dersinde Storyline yöntemiyle ders işleme, hazırlama ve değerlendirme aşamalarını detaylı bir biçimde inceleyen eylem araştırması yöntemine dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Storyline yönteminin uygulandığı Türkçe dersinde ders becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlar ölçülmüştür. Çalışmada toplamda 5 adet ölçme aracı kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan iki hafta ve uygulamadan sonra iki hafta bu ölçümlere ayrılmıştır. Bu noktada bu kadar ölçme aracı kullanmak gereksiz hatta yanlış bir tutum olabilir. Öğrenciler sürekli bir şeyi cevaplamakla meşgul hissedebilir, sınıfta not telaşına zemin hazırlayabilir. Böyle bir durumda da sınıfın dikkati uygulamadan kayar ve sınıfta bu dengeyi kurmak da tekrar emek ve zaman gerektirmektedir.
- Storyline çalışması geç gelişen yazma ve konuşma becerileri üzerinde verimli bir şekilde uygulanabilecek bir yaklaşımdır. Özellikle yazma becerileri derslerinde bu yöntem kullanılarak çok güzel yazma çalışmaları yürütülebilir.
- Öğrencilerin tutum ölçeklerine verdikleri yanıtlardan hareketle Storyline yöntemiyle uygulama yapılan sınıfta genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarda puan olarak bir değişim görülmemiştir. Ancak uygulayıcının da gözlemlediği öğrencilerin derslere istekle geldiği, etkinlikleri yapmaktan zevk aldıkları, her ders ne yapılacağını merak ettikleri bir süreç olmuştur. Bu nedenle Storyline yönteminin öğrencilere dersleri sevdirmeye; okula, derse, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme özelliklerinden dolayı da etkili bir uygulama olarak kullanılabilir.

- Storyline yöntemi yurt dışında yaygın bir biçimde bilinmesine rağmen ülkemizde çok bilinmeyen bir yaklaşımdır. Yaklaşımla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiği bilinmektedir. Ülkemizde de bu yöntemi tanıtmak amaçlı öğretmen eğitimleri düzenlenebilir.
- Storyline yöntemi ile ders planlanırken süre uzun tutulmalıdır. Sürenin ilk iki haftası mekânın ve karakterlerin oluşturulması ve öğrencilerin yaklaşımı tanınması ile geçmektedir. Dolayısıyla Storyline yöntemi ile planlanan dersler uzun süreli olarak planlanmalıdır. Acele edilmemeli, etkinlikler tam ve doğru yapılarak geçilmelidir.
- Storyline yöntemi öğretmenlerin kendilerinin okuyarak uygulamakta zorluk çekeceği bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğretmenlere bu yöntem tanıtılmalıdır. Bu yeni öğretim yöntemlerinin tanıtımı için eğitim dönemi başındaki ve sonundaki seminerler verimli biçimde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aca, Hüseyin. 1999. **Yazılı Anlatım**. Ankara: Gündüz Eitim ve Yayıncılık.
- Acat, M. Bahaddin, Arzu Ekinci. Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. 2005. **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, 2005**. Cilt 2. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 2-10.
- Ahlquist, Sharon. 2012. 'Storyline': A Task-Based Approach For The Young Learner Classroom. **ELT journal**, c: 67, s: 1, 41- 51.
- _____. 2015. The Storyline Approach: Promoting Learning Through Cooperation In The Second Language Classroom. **Education**. 3-13, 43 (1), 40-54.
- Airasian, Peter W; E. Mary Walsh.1997. **The Education Digest**, Ann Arbor, Vol.62, Iss.8, 62-68.
- Akpınar, Burhan. 2013. **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Data Yayınları.
- Aksan, Doğan. 1998. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. 2. baskı. Ankara: TDK Yayınları.
- _____. 1999. **Anlambilim**. Ankara: Engin yay.
- _____. 2000.**Anlam Bilim**. Ankara: Engin Yayınları.
- Aktaş, Şerif ve Osman, Gündüz. 2002. **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı** Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____. 2003. **Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı** (4.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, Hayati. 2006. **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- _____. 2014. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayınları.
- Altun, Murat. 2006. Matematik öğretiminde gelişmeler. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. XIX, (2), 223-238.
- Ammelburg, Gerd. 2003. **Konuşma Sanatı**. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Armstrong, D. James. 2000. Constructivism In Theory And Practice: Toward a Better Understanding. **High School Journal**. 84 (2), 35-53.
- Arslan, Mehmet. 2007. Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. cilt: 40, sayı: 1, 41-6.
- Avcı, Süleyman, Arzu Yüksel. 2013. Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. **Sakarya University Journal of Education**, s. 21-35.

- Azizoğlu, N.İrem, Alpaslan Okur. 2016. 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme, İzleme ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Akademik Araştırmalar Dergisi**, 68, 161-172.
- Babacan, Mahmut. 2011. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. (Kompozisyon Bilgileri) (5. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Bacak, Selda. 2008. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, Musa. 2011. Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barr, Ian. 1988. The Storyline Approach to Topic Work in Primary Schools: A Structural Analysis. The Netherlands: National Institute for Curriculum Development. **Report of the Seminar of Topic Based Approaches to Learning and Teaching in Primary Education**.
- Barrett Mitchell- Rhonda. 2010. An Analysis of the Storyline Method in Primary School; Its Theoretical Underpinnings and Its Impact on Pupils' Intrinsic Motivation. Doktora Tezi, Durham Üniversitesi.
- Bay, Erdal. 2008. Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayat, Seher. 2015. İlkokul birinci sınıf öğrencilerin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. **KSBD**, Hüseyin Hüsnü Tekışık, 1(7), 241-251.
- Beane, James. 1991. The middle school: the natural home of integrated school. *Educational Leadership*, 49, 9-13.
- Bell, Steve, Sally, Harkness, S. 2006. **Storyline: Promoting Language Across the Curriculum**. Royston: UKLA.
- _____. 2013. **Storyline - Promoting Language Across the Curriculum**, UKLA.
- _____. S. A strategy for teaching in an enterprising and creative way, [http://rsgs.org/wp-content/uploads/2016/09/Download-3.1.3a- An Introduction to Storyline/pdf](http://rsgs.org/wp-content/uploads/2016/09/Download-3.1.3a-An-Introduction-to-Storyline/pdf). [20.04.2019].
- Bell, Steve. 1988. The Flexibility of the Topic Approach. The Netherlands: National Institute for Curriculum Development. **Report of the Seminar on Topic Based Approaches to Learning and Teaching in Primary Education**.
- _____. 1990. Storyline Approach to Environmental Studies. **Environmental Education in Europe Conference Report**.
- _____. 1992. **Personal Communication**.
- _____. 2007. **Storyline: Past, Present, Future** (Ed.S. Bell, S.Harkness ve G.White) Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- _____. Storyline- a Pedagogy Based On Respect And Feelings. www.cfkr.dk. [20.04.2019]

- Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ, Ayşegül Celepoğlu. 2012. **A. Yazılı ve Sözlü Anlatım.** (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, Mürüvvet. 1996. **Plandan uygulamaya öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bobbitt, Franklin. 1918. **The Curriculum.** Boston: Houghton, Mifflin.
- Boutin, Gerald. 2004. L'approche par compétences en éducation: Un amalgame paradigmatique, Connexions. **Revue de psychosociologie sciences humaines.** 2004/06, No:81, France.
- Brezinova, Jana. 2007. Storyline in teaching english to young learners. Bachelor Thesis.
- Brooks, G. Jacqueline, G. Martin Brooks. 1993. **In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms.** Association For Supervision And Curriculum Development, Alexandria: Virginia.
- Bryant, Fred, Helge Kastrup, Maria Udo, Nelda Hislop, Rachel Shefner, Jeffrey Mallow. Science anxiety, science attitudes, and constructivism: A binational study. **Journal of Science Education and Technology.** 22(4). 432-448,2013.
- Büyüköztürk, Şener. 2017. **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.** Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Budlova, Tamara, Yu. 2014. The Storyline approach in teaching business english to linguistic students. **Procedia-Socialand Behavioral Sciences.** 154, 420-424.
- Calp, Mehrali. 2007. **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi.** Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cemiloğlu, Mustafa.2004. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.** İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Cırık, İlker. 2005. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, Eyyup. 2002. Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. **TÜBAR.** XI. s.230-244
- Coşkun, Eyyup. 2007. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Ed.Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: Pagema Yayıncılık 231-244.
- Coşkun, Mustafa. 2013. Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, Jeff. 1997. **Creating Words, constructing meaning: The Scottish Storyline Method.** Potsmouth: NH: Heinemann.
- _____. 1997. John Dewey and The Storyline Mothod (Ed.S.Bell, S.Harkness ve G.White). **Storyline: Past, Present, Future.** Glasgow. S.89-97
- _____. 2007. John Dewey and The Storyline method. In S. Bell, S. Harkness &G.White (Eds.). **Storyline: Past, present, future** .Glasgow: Enterprising.s.89-97
- _____. Çatlak, İsmail Hakkı. 2017. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Empati Becerisi ve Farklılıklara Saygılı Olma Değerinin Kazandırılmasında Storyline Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çelenk, Süleyman. 2004. **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi** (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Fethi. 2006. Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(11) 1-15.
- ÇİFTÇİ, Musa. 1998. Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. **Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi**. s:1.
- Demirel, Özcan. 1990. **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara: Usem.
- _____.2003. **Türkçe Öğretimi- Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**, PegemA Yayıncılık (5.Baskı), Ankara.
- _____. 2007. **Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı** (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. 2014. **Eğitimde program geliştirme**.(21.Baskı). Ankara: Pegem A Yay.
- Demirel, Özcan, Alper Başbay, Eda Erdem. 2006. **Eğitimde Çoklu Zeka: Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, John. 1916. **Democracy and Education**. New York, Macmillan.
- Dionnet, Sylvain. 2002. Competences, Competences Transversales et Systeme Educatif, Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire. **Document de travail Service de la recherche en éducation**. Genève, Suisse.
- Doğan, Yusuf, 2011. **Dinleme Eğitimi**. Ankara: PegemA Yayınları.
- Duman, Bilal. 2012. **Yapılandırmacılık**. Ankara: Anı Yayıncılık.2. Baskı.
- Ocak, Gürbüz (Ed). **Öğretim ilke ve yöntemleri** (ss: 360- 385) . Ankara: Pegem Akademi. 4. Baskı.
- Duman, Işıl, Aziz Kılınc. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Tematik Yaklaşım Üzerine Bir İnceleme. **Dil Edebiyat Dergisi**, Sayı 4.
- Egan Kieran.1988. **Primary Understanding, Education in Early Childhood**. New York, London:
- Egen, Paul, Don Kauchak. 1992. **Educational Psychology: Classroom Connections**. York: Macmillan.
- Eiríksdóttir, Björg. 1995. Qualities of the Storyline Method for teaching in primary schools in Iceland. Unpublished Master Thesis, University of Strathclyde.
- Emo, Wendy. 2009. Teachers who initiate curriculum innovations: Motivations Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde program değerlendirme**. (3. Baskı). Ankara: AnıYayıncılık.
- Eren, Saliha. 2015. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, Adnan. 2003. **Psikometri üzerine yazılar**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertürk, Selahattin. 1994. **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gagne Robert M., Mary Perkins Driscoll. 1988. **Essentials of Learning for Instruction, Englewood Cliffs**, Nj: Prentice-Hall.

- Gedizli, Mehmet. 2006. **Yazabilmek**. İstanbul: Marka Yayınları.
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gözütok, Fatma Dilek.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm.
[21.5.2019].
- Gündüz, Osman. 2007. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Ed.Hayati Akyol-Ahmet Kırkkılıç). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- _____. 2007. **Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____. 2009. Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve Türkçe Öğretimi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 6 (11): 1-21.
- _____. 2011. Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt: 8, Sayı:15, s. 123 – 148.
- _____. 2012. Okumada küçük harflerin büyük gücü. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5(10), 93-109.
- _____. 2013. **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2014. **Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2017. Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 5(1), 48-64).
- Güneş, Nagihan. 2007. An Analysis of the Revised English Curriculum for Primary School Grade 4 from a Cross-Curricular Standpoint: Compatibility with the Social Sciences Curriculum. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, Serkan, Şule G. Tepetaş Cengiz. 2016. The Storyline method and its reflections. **Journal of Strategic Research in Social Science**. 2 (3), 25-38.
- Güney, Serkan Yaşar. 2003. İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürol, Aysun, Seda Kerimgil. 2012. Primary School Education Pre-Service Teachers Views about the Application of Storyline Method in Social Studies Teaching. **International Online Journal of Educational Sciences**, C.4, S. 2, s. 325-334
- Gürol, Mehmet. 2002. Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 12(1).159-183.
- _____. 2003. Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. vol.7, pp.169-179.
- Güzel, Abdurrahman, Halit Karatay (Ed.). 2013. **Türkçe Öğretimi El Kitabı**. Ankara: Pegem Akademi.
- Harkness, Sallie. 1997. **Creating Words, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method**. (Ed.J. Creswell). (s:ii-xiii) , Portsmouth, NH: Heinemann.

- _____. 2007. Storyline – an approach to effective teaching and learning. In S. Bell, S. Harkness & G.White (Eds.), **Storyline: Past, present, future** (pp. 19-24).
- _____. How The Storyline Method Came To Be. <http://storyline.org/history/index.html>. [20.03.2019].
- Hewitt, Thomas W. 2006. In search of curriculum. In Understanding and shaping curriculum: What we teach and why. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hofmann, Riikka. 2007. Rethinking ‘Ownership of Learning’: Participation and Agency in the Storyline Classroom (Ed.S. Bell, S.Harkness ve G.White) **Storyline: Past, Present, Future**. (s:64-78), Glasgow.
- İşler, Adem. 2004. Ş.Sanat eğitiminde disiplinler arası-tematik yaklaşım. **Milli Eğitim**, Yaz (163), 43-53.
- Jabamani, V Jelsia, Senthilnathan S. 2016. The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects, **International Journal of Language, Literature and Humanities**, 4(11). 196-205.
- Jacobs, Heidi Hayes. 1989. Interdisciplinary curriculum: design and implementation, the growing need for interdisciplinary curriculum content, Alexandrian.
- Jarvinen, Hannu Matti. [21.07.2016].Using the Storyline to teach second languages to immigrant learners: Finnish as a second language as an example. <http://creativdialogues.lernnetz.de/en/trainershandbook-a.htm>
- Jennings, Frank G. What is Reading?. Teachers College. Columbia University. https://link.springer.com/chapter/10.1007/9781-4684-4232-8_1. [07.05.2019].
- Jerome, Bruner. 1977. **The Process of Education**. Cambridge: Harward University Pres.
- Karasar, Niyazi. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kavramlar, İlkeler, Teknikler** (16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, Halit. 2011. 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. **Turkish Studies**, 6(3), 1029-1047,
- _____. (Ed.).2013. **Türkçe öğretimi el kitabı** (s. 71-86). Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2016. İlköğretim Öğrencilerinin Mecazlı Dili Anlama Düzeyleri. **Milli Eğitim Dergisi**. 45-210, s.265-285.
- _____. 2019. **Akademik Türkçe**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kathryn V. Feyereisen, A.John Fiorino, Alene T. Nowak. **Supervision and Curriculum Renewal: A systems Approach**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970,p.204.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan. 1987. **Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi** Edi. Bekir Özer, Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kerem, Esengül. 2011. 2005-2006 eğitim- öğretim yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde uygulamadaki yeterlilik düzeylerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koç, Nazmiye, 2003. Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz Hünkar, Irmak Konukaldı. 2015. İlköğretim Fen ve Teknoloji Eğitiminde Disiplinlerarası Tematik Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Öğrenme Ürünleri Üzerine Etkisi, **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Sait Tüzel S. 2010. 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. **TÜBAR-XXVIII**.
- Kuşdemir, Yasemin, Firdevs Güneş.2014. Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 86-113.
- Küçükahmet, Leyla. 2003. **Öğretimde planlama ve değerlendirme** (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mcblain, Yvonne. 2007. Storyline – A creative approach. In S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds.), **Storyline: Past, present, future** Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde. s. 189-196
- McNaughton, Marie Jeanne. 2007. Stepping out of the picture: Using drama in Storyline topics S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds.) **Storyline: Past, present, future**. Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde. s. 150-157
- MEB. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Yayınları
- _____. 2015. **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Yayınları
- _____. 2018 Türkçe Öğretim Programı.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden ulaşılmıştır. [15.10.2018].
- Melanlıoğlu, Deniz. 2012. Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. **Turkish Studies**, Cilt 7, Sayı 1, s.1583-1595.
- Ocak, Gürbüz, İbrahim Çınar, İ. 2010. **Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri**. Eğitim Bir Sen Yayınları, 6 (16), 56- 60.
- Oğuzkan, Ferhan. 1987. **Okuma ve Dinleme Öğretimi**, B. Özer (Ed.) Türkçe Öğretimi. (36-48) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ornstein ,Allan C., Hunkins Francis. 2016. **Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar** çev: Asım Arı. (2. Baskı),Konya: Eğitim Kitabevi.
- Özbay, Murat. 2005. Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. **Journal of Qafqaz University**. 16, 177-184.
- _____. 2006. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- _____. 2012. **Anlama teknikleri II: Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat ve Yusuf Uyar. 2009. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. **Journal of New World Science Academy**, 4(2), 632–651.

- _____. 2010. Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8.Sınıflar)'nın Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış'', **Türkçe Öğretimi Yazıları**. Ankara: Öncü Kitap, s. 37-47.
- Özbay, Murat, Banu Özdemir. 2012. Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 9(18), 17- 28.
- Özdemir, Emin. 1987. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- _____. 1992. **Güzel ve Etkili Konuşma**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____. 2005. **Sözlü ve Yazılı Anlatım Sanatı(Kompozisyon)**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Yüksel, Hasan Şimşek. 1998. Davranışçılıktan oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi. **Bilgi Toplumu Dergisi**. Sayı:1, Ankara: 17. Baskı.
- Özden, Gökhan. 2012. İlköğretim 5. Sınıf Canlılar dünyasını Gezelim, Tanıyalım Ünitesinde Kullanılan Öyküleştirme Yönteminin Öğrencilerin Ders Başarılarına ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Yüksel. 2011. **Öğrenme ve Öğretme**. 11. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkırımlı, Atilla. 2006. **Türk Dili Dil ve Anlatım** (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk Ergün. 2007. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perrenoud, Philippe. 2004. **Evaluer les compétences, la revue de l'Éducateur**, Mars, Paris.
- Pinar, William F., William M. Reynolds, , Patrick Slattery, Peter M., Taubman. 1995. **Understanding curriculum**. New York: NY: Peter Lang.
- Posner, George J., Alan N. Rudnitsky. 2006. **Course design: A guide to curriculum development for teachers**. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon
- Quiesse, Jean Marie. 2007. **Talents innés, aptitudes éduçables**. Oser l'approche orientante, tome 1: Pourquoi l'approche orientante, éditions Qui plus est.
- Rendell, Fred. 2009. **Topic Study How and Why?** Glasgow, Scotland: Inservice Education, Jordanhill College.
- Rhonda, Mitchell Barrett. 2010. An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation. Unpublished Doctoral Thesis, Durham University, Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/487/>.
- Sallabaş, Muhammed Eyyup. 2011. Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Saylor, J. Galen, William Alexander. 1954. **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Senemoğlu, Nuray. 2010. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem Akademi.

- Sertsöz, Aylin. 2017. 6 Yaş Çocuklarına Öyküleştirme Yöntemi ile Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, Sedat. 1997. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yay.
- Solstad, Anne G. (2006). Storyline—a Strategy for Active Learning and Adapted Educationa partnership 304ğrenme between teacher education and practice schools. **In the Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference** (pp. 21-25).
- Sönmez, Veysel. 2017. **Program geliştirmede öğretmen elkitabı**. 17. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, Fatma. 2009. Türkçe dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. **Yaratıcı Drama Dergisi**. 2(5), s.159-177.
- Şaşan, H. Hasan. 2002. Yapılandırmacı Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim**. 74-75, 49-52.
- Şekerci, Hanifi. 2018. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, p.30.
- Tanner, Daniel, Laurel N. Tanner. 1980. **Curriculum Development**. Chicago, Rand McNally, 1980.
- Tavşancıl, Ezel. 2014. **Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tayşi Karakuş, Esra, Murat Özbay. 2016. Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4(2), 187-199.
- Temizyürek, Fahri. 2007. İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.40, s.2, s.113-131.
- Tepetaş, Gülizar Şule. 2011. 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezci, Erdoğan, Aysun Gürol. Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (Constructivist instructional design and creativity). **The Turkish Online Journal Of Educational Technology—TOJET**, ISSN: 1303, 6521,2003.
- The Scottish Storyline Method. Answers to questions about the Storyline Method. <http://www.storyline.org/history/answers-methodology.html>. [20.12.2018].
- Topçuoğlu, Fulya, Mustafa Köse. 2014. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 3, Sayı 2, s. 233 – 249.
- Tosunoğlu, Mesiha. 2009. **Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toy, İlknur. 2015. Storyline Yönteminin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleşmesine ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. <https://myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>. [12.02.2019]

Tyler, Ralph Wnfred 2014. **Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri**. (M. Rüzgar ve B. Arslan, Çev). Ankara: Pegem Akademi.

Ungan Suat. 2007. **Dinleme, İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (ed.Kırkılıç, Ahmet, Akyol, Hayati) Ankara: PegemA Yayınları. s. 149- 163.

_____.2007. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. S.23, s.261-271.

Utku, Ali. 2009. **LudwigWittgenstein: Erken Döneminde Dilin Sınırları ve Felsefe**. Ankara: Doğu Batı Yayınları

Vardar, Berke. 1988. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: ABC yay.

Varış, Fatma. 1988. **Eğitimde program geliştirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Vygostky, Lev, Semenoviç. 1978. **Mind in Society**. London: Harvard University Press.

Walker, Decker. 1990. **Fundamentals of Cirriculum**. Standford University: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Wilson, Julie Anne. A program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom. Research Report. <http://www.eric.ed.gov> ED415566. [25.03.2019].

Woolfolk, Anita E.1993. **Educational psychology**. Boston: Allyn and Bacon.

Wringley, Terry. 2007. Projects, stories and challenges: more open architectures for schoollearning. In. S.Bell, S.Harkness & G.White (Eds) **Storyline: Past, present, future**(pp:166-181), Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.

Yager, Robert. 1991. The constructivist learning model, towards real reform in science education. **The Science Teacher**, 58(6), 52-57.

Yalçın, Alemdar. 2006. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yay.

Yangın, Banu. 1999. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yaşar, Şefik. Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. 1998. **Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8; 1-2; 68-75.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Storyline Öyküsü

TÜRKİYE GEZİSİ

Bölüm I: Turist kafilesi (Karakterlerin Oluşturulması)

Ali Bey o sabah erkenden uyandı. Çalıştığı turizm şirketi kendisine zor bir görev vermişti. Bu işi organize etmek için üç haftadır çalışıyordu. Çalıştığı şirket uluslararası hizmet veren dünyanın pek çok ülkesinde şubesi olan bir Türk dil okulu ile anlaşmıştı. Bu okul öğrencilerine eğitim verirken bu eğitimin bir kurunda Türkiye’de almaları için söz vermişti. Öğrenciler bir hafta boyunca Türkiye’nin önemli turistik ve kültürel merkezlerini gezecekler, Türk yemeklerini yiyecekler, Türk insanlarını tanıyacaklar bu arada da bolca Türkçe konuşarak Türkçelerini ilerleteceklerdi. Ali Bey gidilebilecek yerleri belirleyip 5 tane rota oluşturdu. Ancak hangisine gidileceğine misafirlerin karar vermesini istedi. Misafirler 9 Mart Cumartesi günü gelip 16 Mart Cumartesi günü döneceklerdi. Bu gezi programında 28 kişi vardı. Bu kişilerin çoğu birbiri ile yeni tanışacaktı. Ali Bey bunları düşündükçe hem heyecanlanıyor hem de korkuyordu.(1.Sizce neden insanlar dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar? 2.Bu insanlar neden Türkçeyi öğrenmek istemişlerdir? 3.Türkçe öğrenme sürecinde nasıl bir dildir? Kolay mı öğrenilir, zor mu? Öğretmen bu soruları sorarak öğrencileri düşündürmek ister.)

Ali Bey 8.30 da havaalanındaydı. Misafirlerin uçak iniş saatleri 9- 12 arasındaydı. Ali Bey gelen yolcuları karşılayarak kafeye davet etti. Birlikte çay, kahve içerek sohbet ettiler, bu arada gelen diğer yolcuları da karşıladı. (Anahtar sorular öğretmen tarafından sorulur. Öğrencilerle cevaplar tartışıldıktan sonra öğrencilerden turistlerin figürlerini çizmeleri istenir. Herkes kendi turistini oluşturarak önce ona bir isim verir Sonrasında da bu kişinin kişilik özelliklerini belirler. Bunu yaparken daha önceki okuduklarından ve duyduklarından da faydalanır.)

1.Türkiye’ye gelenler kimlerdir?

2.Bu turistler hangi ülkelerden geliyor olabilirler?

3.Bu turistler nasıl görünüyor olabilirler? Dış görünüşleri nasıldır?

4.Bu kişilerin kişilik özellikleri nasıl olabilir?

5.Onlar adına birer kimlik hazırlayınız.

Tüm yolcular gelince şirketin servisine binerek tur acentesine gittiler. Ali Bey'in ekibi, misafirlere belirlediği 5 rotayı sundu ve ertesi sabaha kadar düşünüp istediklerini rotayı seçmelerini söyledi. Bu şekilde en çok istenilen rotaya gezi düzenlenecekti. (Öğrenciler 5 gruba ayrılarak Ali Bey'in önerdiği bu 5 rotayı araştırarak sınıfta sunum yapmaları istenir. Bu öğrencilere araştırma ödevi olarak verilir.)

1.Ürgüp- Göreme- Kapadokya- Konya 2.Urfa- Harran-Antep- Zeugma- Maraş

3.Diyarbakır- Mardin- Midyat- Halfeti 4.Trabzon – Artvin- Rize- Gümüşhane

5.İstanbul- Hereke- Akşehir- Konya- Antalya

Ali Bey misafirlerimizi gün batmadan biraz gezdirmek istedi. Hep birlikte çıktıkları yolculuk deniz kenarında bitti. Misafirler araçtan inince kendilerini bekleyen bir tekneye bindiler. Önce Boğaz turu yapacaklar ardından Çamlıca Tepesi'ne çıkacaklardı. Çok mutluydular. Geziden çok mutlu bir şekilde otellerine dönen misafirlerimiz çok yorulmuşlardı. Dinlenmek için odalarına çekildiler.

Bölüm 2:Gezi Rotası

Ali Bey misafirlerimizi gün batmadan biraz gezdirmek istedi. Hep birlikte çıktıkları yolculuk deniz kenarında bitti. Misafirler araçtan inince kendilerini bekleyen bir tekneye bindiler. Önce Boğaz turu yapacaklar ardından Çamlıca Tepesi'ne çıkacaklardı. Çok mutluydular. Geziden çok mutlu bir şekilde otellerine dönen misafirlerimiz otelin toplantı salonuna alındı. Gezi rotası belirlemeleri gerekiyordu. Ali Bey'in ekibi her şeyi düşünmüş; misafirlere bu rotaları tanıtmak amacıyla hazırlanmıştı. Turistlerimize bu rotaları tanıttıkları onların karar vermesine yardımcı olmaya çalışacaklardı.

1. Siz Türkiye'de yabancı bir turist olsaydınız nereleri görmek isterdiniz?

2. Siz olsaydınız misafirlerinize bu rotaları nasıl tanıttırdınız?

(Öğrenciler 5 gruba ayrılarak evde araştırdıkları rotalar için grupça bir araya gelirler. Birbirlerine bilgi vererek neleri tanıtacaklarına, tanıtım ürünü olarak ne kullanacaklarına karar verirler. Slayt, broşür, afiş, reklam vs.)

Bölüm III: Rota Seçimi ve Sultanahmet Gezisi

Ertesi sabah uyandıklarında güzel bir kahvaltı yaptılar ve oylamaya geçtiler. Misafirlerin çoğu Karadeniz Bölgesi'ni merak etmişti ve seçilen rota burası oldu. Ali Bey hemen şirketi arayıp çalışmalara başlamaları için bilgilendirme yaptı. Turistler de sevinçle bekliyorlardı. Ancak bir telefon geldi ve Ali Bey'in yüzü asıldı. Ali Bey kötü bir haberi olduğunu söyledi. (1.**Sizce bu kötü haber ne olabilir?**)

(Bu bölüm farklı bir rota seçilmesi durumunda öğretmenin B planı olarak kullanılacak bir bölümdür. Sınıftaki uygulamada öğrenciler ilk önce farklı bir rota seçmişlerdi ve öğretmen olayı planlı bir biçimde bu noktaya çekti.)

Ali Bey seçilen gezi rotasında yani Karadeniz Bölgesi'nde aşırı yağışlardan dolayı heyelanlar olduğunu, rotada olan birçok merkezin yolunun da heyelan tehlikesi nedeniyle ulaşım kapatıldığını söyledi. Öncelikle misafirlerin can güvenliğini sağlamakla zorunda olduğunu ve üzgün olduğunu da ekledi.)(Bu bölüm öğrencilerin 5. Rotayı seçmemeleri durumunda öğretmen tarafından kullanılacaktır.)

Misafirlerden Edward söz alarak şöyle bir konuşma yaptı:

-Ben dün yaptığımız Boğaz turunu çok beğendim. Türkiye tarihi ve kültürel bakımdan çok zengin bir ülke. Ben Osmanlı'nın ve Bizans'ın başkenti olan İstanbul'u ayrıntılı bir biçimde görmek isterim. Ayrıca bence amacımız Türk kültürünü tanımaksa Türk büyüklerini bilmeliyiz. Çünkü tanıtımlarda Mevlana'dan, Nasreddin Hoca'dan bahsettiler. Bence bu kişileri de tanımalıyız. Ne dersiniz?

Diğerleri de başarıyla bu durumu onayladı. Böylece oy birliği ile 5. rotaya karar verdiler.(İstanbul- Hereke- Akşehir- Konya- Antalya)Bu arada misafirlerimiz İstanbul'u gezerken şirket çalışanları da bu yeni rota için ulaşım ve konaklama hizmetlerini organize edeceklerdi.

Ali Bey hemen şirket müdürü ile görüşüp bilgilendirdi ve buraya bir araç gönderilmesini istedi. Çok geçmeden bir otobüs geldi ve bir bayan indi. Bu bayan kendini tanıttı.

-Merhaba, adım Ayşe. Bu geziye niçin katıldığınızı biliyorum. Gittiğiniz dil okulu tarafından görevlendirildim ve gezi boyu sizlerin bir nevi Türkçe Öğretmeni olacağım. Elimden geldiğince de rehberlik yapacağım.

Gruptakiler de Ayşe Öğretmene selam verdiler. Sonra Ayşe Öğretmen:

-Gezimizin gezip görmek dışında bir amacı daha var; bu da daha fazla Türkçe konuşmak ve Türkçemizi geliştirmek. O nedenle her akşam gezi sonrası bir saat süren dersler planladım. Gün içinde de sizleri sıkmadan bazı küçük çalışmalar yapmayı planlıyorum.

Birbirlerine gülümsediler. Sonra araca binerek Sultanahmet Meydanı'na vardılar.

1.Bir turist İstanbul'a geldiğinde nereleri görmelidir?

2.Sultanahmet Meydanı'nda nereleri gezmişlerdir?

3.Buradaki tarihi yapılarla ilgili hangi bilgileri edinmişlerdir?

Sultanahmet Camii'ni, Ayasofya ve Topkapı Müzesi'ni son olarak da Yerebatan Sarnıcı'nı gezmişlerdi. Çok yorulmuşlardı. Bitkin bir halde otele döndüler. Ayşe Öğretmen bugün çok yoruldukları için ders yapmadı.

Bölüm IV: Feshane'deki Gösteri

Ertesi sabah biraz geç uyanmışlardı. Kahvaltıdan sonra Dolmabahçe Sarayı'nı gezdiler. Ardından Taksim Meydanı'nı gördüler. Akşama yakın servise binip bir saat yolculuktan sonra çok kalabalık bir alanda durdular.

Servise bindiklerinde Ali Bey onları uyardı:

-Şimdi çok farklı bir yere gideceğiz. Burası bir festival alanı ve çok kalabalık. Sizden ricam lütfen gruptan ayrılmayalım ve eğer kaybolursak hemen telefonla iletişime geçelim. Şimdiden iyi eğlenceler.

Burası gerçekten de çok kalabalıktı. Buraya polislerin güvenlik kontrolünden geçilerek giriliyordu. Etrafta çok sayıda stant vardı. Oyunlar, değişik kostümlü insanlar, çok çeşitli ve güzel görünen yiyecekler... Ama ilginç bir şey vardı. O kadar güzel yiyecekler olmasına rağmen kimse bir şey alıp yemiyordu.

Elena, 'Ali Bey, dün beri bir şey yiyip içen birini görmedim. Nedeni nedir?' diye sordu.

Ali Bey gülümseyerek yanıt verdi:

-Biliyorsunuz bizler Müslümanız. İslam Dini için kutsal sayılan ve 30 gün süren Ramazan ayındayız. Bu ayda Müslümanlar inançları gereği oruç tutarlar. Oruç tutmayanlar ise yine göz önünde yemek yemeyi tercih etmez. Oruç tutanlara saygı göstermeye çalışırlar. İftar ve sahur adı verilen vakitler arasında yer, içer onun dışında yemekten uzak dururuz. Burada amaç hem aç kalarak yoksul insanları anlamak hem de nefsimizi terbiye etmektir.

Ramazan ayında kimse kimseyi kırmaz, küslük ve kavga olmaz, dargınlar barışır. Ayrıca yemekler kalabalık sofralarda hep birlikte yenir. Bu ay bizim için iyilik, güzellik ve birliktelik ayıdır. Şimdi bizler de bizler için ayrılan masalara geçelim. Burada bu kalabalıkta tüm insanlarla iftar edelim. Ne dersiniz?

Hemen masalara geçtiler. Çorbalar servis edildi. Bu arada büyük bir patlama sesi duyuldu. Turistlerden birkaçı korkuyla yerinden sıçradı. Ali Bey ve Ayşe Öğretmen gülümseyerek oturmalarını işaret etti. Ayşe Öğretmen:

-Bu bir gelenektir. Elektriğin olmadığı eski ramazanlarda iftar ve sahur vakitlerini duyurmak için bir top patlatılırmış. Bu sayede tüm şehir aynı anda iftar ve sahur yaparmış. Şimdi buna gerek olmasa da bu gelenek unutulmaması için sürdürülüyor.

Hans bir soru sordu. 'Peki, böyle kutsal bir günde neden buraya geldik? Burası neresi?'

(1.Sizce turistler nereye gitmişlerdir?

2.Feshane deyince aklımıza neler gelir?

3.Feshanede ne tür etkinlikler olur ?)

Ayşe Öğretmen :

-Buranın adı Feshane. Aslında II. Mahmut tarafından kurulan orduya kıyafet ve fes dikmek için kurulmuş bir fabrikadır. Daha sonra fesi sadece askerlerin değil halkın da giymesinin zorunlu tutulmasıyla sadece fes üretmeye başlamıştır. Yıllar içinde birçok kez açılıp kapatılmıştır. Son olarak bir yangın geçirmiş ve o günden sonra sergi ve toplantı merkezi olarak kullanılmaktadır.

Turistler çok dağılmadan tezgâhları geziyorlardı. Çeşitli yiyeceklerden alıp tadına da bakıyorlar birbirlerine tavsiye ediyorlardı. Burada sihirbazlar, Mevlevi gösterileri, konserler ve lunapark vardı. George ve arkadaşları beyaz bir perde ile kapatılmış bir tezgâhın önünde durdular. Tezgâhın çevresi çok kalabalıktı ve herkes gülüyordu. Biraz yaklaşıp dikkat edince perdenin arkasında iki tane figürün hareket ettiğini gördüler. Bu figürler hiç perdenin önüne geçmiyorlardı. Perdenin önü karanlıktı. Işık arkadan vuruyordu. Figürlerin gölgeleri perdeye yansıyordu. Ali Bey de yanındaki turistleri alarak bu perdenin önüne geldi. Ayşe Öğretmen birkaç küçük çeviri yapınca bizim turistlerin de yüzü gülmeye başladı. Harry bu gösterinin adını sordu.

Ayşe Öğretmen yanıtladı:

-Bu gösterinin adı''Karagöz''dür. Karagöz dünyaca tanınan ve sevilen Türk Gölge Tiyatrosu'dur. Gölge Tiyatrosu, Geleneksel Türk Tiyatrosu'nun bir dalıdır. Geleneksel Türk Tiyatrosu demek Türk Halk Tiyatrosu demektir. Bu tiyatro bizim öz tiyatromuzdur. Kökü Orta Asya'ya dayanır. Türk Halk Tiyatrosu'nun orta oyunu, meddahlık, kukla, köy ve tuluat tiyatrosu gibi dalları da vardır. Bu dalların ortak özelliklerinden biri hepsinde Karagöz olmasıdır. Bu dalların diğer ortak özellikleri gösterilerin güldürücü ve eğlendirici amaçlı olması, seyircilerle bağ kurulması ve önceden ezberleme gereğinin bulunmamasıdır.

Örneğin Karagöz'de sanatçı oynayacağı oyunu özetle bilir ama ezberlemez. İsterse seyirciyle konuşarak konuyu perdede işler. Buna 'tuluat' günümüzdeki adıyla 'doğaçlama'' derler. Karagöz Türk Halk Tiyatrosu'nun özüdür ve son temsilcisidir.

Bu arada Karagöz sahnesinin yan tarafındaki masada broşürler duruyordu. Turistlerden Jimmy, Kate ve Jessica buradaki broşürleri alıp incelemeye başlamışlardı ki Ayşe Öğretmen broşürde yazanları sesli okuyun da arkadaşlarınız da duysun dedi. Hem okumanızın nasıl olduğunu da bir görelim, dedi. Bu sırada Edward okumaya başladı.

-Karagöz, aynı zamanda bu gösterilerin başoyuncusunun da ismidir. Arkadaşı ise bilindiği gibi Hacivat'tır.

Elimizdeki kesin olmayan bilgilere göre bu gösterinin yedi yüz yıl kadar önce başladığı kabul edilse de bu iki arkadaşın gerçekten yaşayıp yaşamadıkları hakkında bir bilgi bulunmamaktadır Karagöz gösterilerinde neşe, şiir, müzik, taklit, dans, folklor de vardır ve her gösterinin sonunda bir öğüt verilir. Karagöz sadece ramazan eğlencesi değildir. Her zaman, her yerde perde kurulabilir. Karagöz sadece çocuk eğlencesi de değildir ve bütün insanların içindeki çocuklar içindir. Televizyon, sinema, çizgi film yokken Karagöz vardı ve bu güzel gösteriler Asya'da, Avrupa'da, Afrika'da yüzlerce yıl her yaştan, herkesi eğlendirdi. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da birçok ülkede iz bıraktı(...)

Bu arada. Luna söze girerek benim broşürüm de çok ilginç. Dinlemeniz lazım bence, dedi ve okumaya başladı.

Eskiden kahvehanelerin ismi 'kıraathane' idi. Buralar birer küçük kültür ve sanat merkezi gibiydi. Saz şairleri gelir, kukla sahneleri kurulur, meddahlar hikayeler anlatır, Karagöz oynardı. Hiçbiri olmazsa biri kitap okur müşteriler onu dinlerdi.

Karagöz sanatçıları çok usta kişilerdi ve çok sevilirdi. Gerekirse kukla oynatabilir, meddahlık yapabilir veya bir tiyatro gösterisinde görev alabilirlerdi. Ancak hepsinin asıl birer mesleği vardı çünkü geçimlerini sağlamak zorundaydılar. Bu yüzden Camcı İrfan, Şekerci Cemil, Kâtip Salih gibi isimlerle tanınırlardı.

Turistler bu oyunun bu kadar eski ve köklü olmasına şaşırılmış dikkatle dinliyorlardı. Bu arada Yasuho okumak istediğini anlatmak için elini kaldırdı. Koskoca adamlar okullu çocuk gibiydiler. Ayşe Öğretmen için için bu duruma gülüyordu.

-Osmanlı İmparatorluğu içinde Karagöz en çok İstanbul'da perde kurar ve yine en çok ramazan ayında oynardı. Ramazanın elbette ayrı bir yeri vardı. Çadırlarda, çayırlarda, salonlarda, büyük evlerde, kahvehanelerde ay boyunca kukla, ortaoyunu, meddah ve Karagöz gösterileri devam ederdi. Bir mahalle kahvehanesi ile anlaşılan Karagöz sanatçısı her gece ayrı bir oyun sunmak zorunda idi. Çünkü seyirciler mahallede oturanlardı.

Karagöz sanatçısının yardımcuları olurdu. İşe yeni giren, malzemeleri taşımak görevi ile başlar ve zamanla yükselerek def çalmasını, ustaya yardım etmesini öğrenir ve sonunda törenle "usta Karagöz sanatçısı" olurdu. Yani çıraklık yolu ile bir yandan da bu gösterilerde genç sanatçılar yetişirdi.

Ancak geçmişte tiyatro salonlarının, sinemaların ve televizyonların etkisiyle Karagöz gösterileri azaldı ve bir elin parmaklarını geçmeyecek yaşlı sanatçı kaldı. Yeteri kadar genç sanatçı da yetişemedi.

Günümüzdeki Karagöz sanatçıları aynı zamanda kukla gösterileri de yapmaktadırlar ve isimleri şunlardır: Taceddin Diker, İhsan Dizdar, Orhan Kurt, Ünver Oral, Metin Özlen, Mustafa Mutlu.

Karagöz, ne yazık ki sahip çıkılmadığı ve sanatçıları onu kendi imkânları ile yaşatmak zorunda kaldıkları için bu duruma düşmüştür. Yine de onlar yurt içinde ve yurt dışında gösteriler yaparak Karagöz'ü yaşatmak ve tanıtmak için başarı ile çalışmaktadırlar.

Karagöz günümüzde çok seviliyor.

Ayrıca unutulmamalı ki perdesinin önüne oturarak Karagöz seyretmek en güzeli ve en doğru- sudur. Televizyonda onu seyretmek canlı olarak seyretmenin yerini tutamaz!

Üstelik Karagöz gösterileri de günümüzde devamlı bir yenilenme içine gelmiştir ve bu devam etmektedir. Ancak yeniliklerde onun temelini bozulmaması gerekir.(...)

Broşürleri okuyan arkadaşlarını dikkatle dinleyen turistlerin bazıları anlatılanları çok iyi anlamış iken bazılarının tam anlamadığı bakışlarından belliydi. Ayşe Öğretmen sordu:

-Anlamadığınız nokta nedir acaba?

Harmoni cevap verdi:

-Bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyoruz. O sebeple anlayamadığımız yerler oldu.

(1.Sizce hangi kelimelerin anlamlarını bilmiyorlardır? Onlara yardımcı olur musunuz? Arkadaşlarımızın önce kelimenin anlamını metnin anlamından tahmin etmesini sonra da sözlükten bakarak bulmasına yardım ediniz./Etkinlik 1)

Kelimeleri öğrenen turistlerin yüzündeki kaygılı ifade gülümsemeye dönüşmüştü. Sonra oradaki pek çok standı gezdiler. Birçok gösteri izlediler. Osmanlı macunu, pişmaniye yediler, geleneksel kıyafetlerle satış yapan şerbetçilerden şerbet alıp içtiler, kurulan lunaparkta eğlendiler. Biraz dinlenmek için bir çay bahçesine oturdular. Bu arada konu hep Karagöz'dü. **Ayşe Öğretmen de onlara bu konuyla ilgili bazı sorular sormak istediğini söyledi. Hazırladığı çalışma yapraklarını dağıttı.(Etkinlik 2)**

Sonra biraz yürüyünce etrafını çocukların doldurduğu bir kalabalık gördüler. Ortada bir kadın çocuklara Keloğlan masalları anlatıyordu. Keloğlan köyünden ayrılıyor, sarayda başına bin bir türlü iş geliyordu. Aç kalıyor, esir oluyor, kaçıyor, savaşıyordu. Biraz ileride bir genç bir grup çıkardıkları bir dergiyi tanıtıyorlardı. Dergide kimler yazıyor, derginin amacı ne, kaç ayda bir yayınlanıyor gibi bilgiler veriyorlardı.

Ayşe Öğretmen:

-Peki sizce bugün dinlediğimiz bu konuşmalar aynı tarzda mı anlatılıyor.? Örneğin dinlediğiniz Karagöz-Hacivat ile masal ya da masal ile dergi tanıtımı aynı tarzda olabilir mi? Her metnin anlatım biçimi aynı mıdır? Anlatım biçimini belirleyen asıl ölçüt nedir?

-Peki yazımızı veya konuşmamızı daha güzel ve etkileyici anlatmak, inandırıcı kılmak için bazı yöntemlere başvururuz. Sizce bunlar nelerdir?(Bu arada düşünceyi geliştirme yolları ve anlatım biçimlerine değinildi.)

Bu metinde kullandığımız anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolları nelerdir?(Etk 3) Arkadaşlarımıza yardım edelim.

Sonra servise bindiler. Ayşe Öğretmen turistlere yol boyunca bilgisayar ve telefonlarından yararlanarak gölge oyunu ile ilgili araştırmalar yapmalarını istedi. Dönüş yolunda herkes bu konuda araştırmaya ve okumaya daldı.

Bölüm V:İsim Cümlesi Kurma

Otele döndüklerinde Ayşe Öğretmen onları toplantı salonuna aldı. Ayşe Öğretmen turistlerde eksik olan bir şeyi fark etmişti. Bazı cümleleri kullanmakta sıkıntı yaşıyorlardı. Otele gelince hemen onları toplantı salonuna aldı. Bu konuda turistlerle biraz çalışmaya karar verdi.”Arkadaşlar görüyorum ki bazı cümleleri kullanmakta sıkıntı yaşıyorsunuz. Bu sıkıntı ise cümlenin en önemli ögesi olan yüklemle ilişkili. Bugün bu konu üzerinde durmalıyız.

1.Yüklem nedir?

2.İsimler yüklem olabilir mi?

3.Sizce isimler çekimlenebilir mi? (Yani isimler kip ve kişi eki alabilirler mi?)Örnek verebilir misiniz?

Ayşe Öğretmen:

-İsimleri yüklem yaparken fiillere gelen her kip ekini kullandığınızı fark ettim. Biliyorsunuz bir fiil, kip ve kişi eki olarak çekimlenebilir. Aynı şekilde isimler de kip ve kişi alabilirler ancak isimleri yüklem yaparken bir de ek fiile ihtiyacımız var. Ayrıca ek fiile gelen belirli kip ekleri var. Mesela “mutlu-yor, güneşli-r, güzel-meli” gibi sözcükler duyuyorum. Bu sözcükleri kullandığımızda hem cümlenin anlamı bozuluyor hem de komik oluyor, dedi.Ayşe öğretmen birkaç örnek vererek konunun üzerinde durdu. Sonrasında da hazırladığı çalışma yapraklarını dağıttı. Verilen isimleri istenen kip ekleri ile çekimlemelerini istedi. “Verdiğim örnekten yola çıkarak diğer isimleri de ek fiil ile çekimleyerek cümlede kullanalım. Böylece isimlerin hangi kip eklerini aldığını örnekler üzerinde görebileceksiniz hem de cümlede kullanmış olacağız.”dedi.(Etkinlik 7)Sizce yapabilecekler mi?

Bu çalışmadan sonra biraz dinlenmek için bir çay molası verdiler.

Bölüm VI: Karagöz Oluyorum

Otelde biraz dinlenip Türk çayının tadına baktılar. Çaylarını içerlerken Ayşe Öğretmen yol boyu yaptıkları araştırmadan yola çıkarak gölge oyunu ile ilgili edindikleri bilgiler doğrultusunda düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde anlatmalarını istedi. Sizce kimler bilgilerinizi paylaşır. Sizce neler söylemişlerdir?(4. Etkinlik a)Ayşe Öğretmen bu sırada

dinleyen öğrencilere de birer form dağıtarak verilen ölçütlere göre arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmelerini ister.(b)

Ali Bey gezi sırasında Karagöz ve Hacivat'a olan ilgilerini unutmamıştı. Onlara bir sürpriz hazırlamaya karar daha Feshane'de karar vermişti. Turistlerimiz diğer stantlarda gezerken o Karagöz ve Hacivat'ın olduğu stanta geri döndü. Önce hemen yan taraftaki stanttan her turist için bir paket hazırlattı.(Sizce bu pakette neler vardır?)Her pakette bir Karagöz ve Hacivat kuklası vardı. Sonra Karagöz ve Hacivat standının arkasına gidip bunu oynatan sanatçılarla tanıştı. Durumu onlara izah ederek bu gece için onlardan bir perde ve ışık istedi. Onlar da Ali Bey 'i kırmadılar. Ali Bey perdeyi, ışığı ve hediye paketlerini şoförle arabaya gizlice gönderip bagaja saklamasını istedi. Otele döndüklerinde turistler restaurant bölümünde çay içerken Ali Bey toplantı salonuna kurdurmuş, hediyeleri masanın üstüne dizdirmişti. Çaydan sonra turistlerimizi salona davet etti. Sahneyi gören turistler şaşkınlıkla bakakaldılar. O sırada Ali Bey ve Ayşe Öğretmen Ali Bey'in hazırlattığı hediye paketlerini turistlere uzattılar. Herkes heyecanla paketlerini açtı. Etraftan şaşkınlık ve mutluluk sesleri geliyordu. Herkes hediyelere bayılmıştı. Bu sırada Ayşe Öğretmenin aklına bir fikir geldi."Aklıma çok güzel bir fikir geldi. Şimdi sizlerle hem eğleneceğiniz hem öğreneceğiniz bir etkinlik yapalım mı? Ne dersiniz?" dedi. Sevinçle ellerini çırpıttı turistler.

1. Karagöz ve Hacivat oyununu neden bu kadar sevmiş olabilirler?

"Ama bir şeyler hatırlatmalıyım bu etkinlik için. Deyim, atasözü ve özdeyiş kelimelerini daha önce duydunuz mu? Nedir bunlar? Örnek verebilir misiniz?" diye sordu. Turistler söz alarak örnekler verdiler.(Sizce kimler neyi açıklamış ya da örnek vermiştir?)

"O zaman sürpriz çalışmamız gelsin."dedi Ayşe Öğretmen. Önce onları rastgele gruplandırdı.

2. Bir Karagöz oyununda neler olmalıdır ya da neler olmamalıdır?

Ayşe Öğretmen:

-Arkadaşlar gölge oyununun özelliklerini öğrendik. Karagöz ve Hacivat'ın kişilikleri, rolleri hakkında bilgimiz var. Şimdi sizlere bir Karagöz oyununun giriş bölümünü vereceğim. Sizler grup arkadaşlarınızla bu oyunun devamını yazıp tamamlayacaksınız. Ardından burada bulunan materyallerden de yararlanarak yazdığınız oyunu canlandıracaksınız.(8. Etkinlik) Sizler de bu hikâyede turistlerimizle birlikte yer almak ister misiniz? Kolay gelsin.

Yazdıklarını gölge oyunu karakterleriyle canlandıran gruplarımız çok eğlenmişlerdi. Bu güzel etkinliğin tamamlanınca uymak üzere odalarına çekildiler.

Bölüm VII: Dokuma Atölyesine Gidiyorum

Ertesi gün kahvaltıda Bella sordu. "Bu gün Hereke'ye gidiyoruz değil mi? Biraz internetten araştırdım. Buranın kilimleri çok ünlüymüş. "Evet" dedi Ali Bey. Kapalıçarşı'da da kilimler, halılar gördünüz. Neler dikkatinizi çekti, neyi merak ediyorsunuz?" dedi.

1. Halı ve kilimlerdeki renklerin anlamları var mıdır?
2. Bir halı veya kilim nasıl dokunur?
3. Halı ve kilimlerde veya diğer Türk el sanatlarında Türk kültürüne ait hangi özellikleri görebiliriz?

Oraya gidince bu soruların hepsini öğreneceğiz, dedi Ali Bey.

Hep birlikte servise bindikten sonra Hans bir soru sordu. "Dün gece biraz araştırdım. Dünyanın en kıymetli halısı Hereke halısıymış. Sadece Hereke'de değil Demirci, Gördes, Uşak, Bergama ve Saray'da da dokumacılık çok gelişmiş.

1. Türklerin dokumacılıkta bu kadar iyi olmalarının bir sebebi var mı?

2. Türklerin yaşam tarzları ile dokumacılığın bir ilişkisi var mıdır?

Ali Bey cevap verir:

- "Yazı nedir?" diye sorarsanız size düşünceyi, sözü çizgiye dökmektir diyebiliriz. Her yazı bir düşünceyi anlatır, bir sözü gerektirir.

Yıllar yılı okumamış, okutulmamış Anadolu insanı yazıdan yoksun olunca düşüncelerini kendine özgü şekillerle, renklerle dile getirmeye çalışmış. Bu şekilleri, renkleri; halısına, kili- mine, yağlığına, çorabına işlemiştir.

Anadolu kadını, tezgâhının ya da gergefinin başına geçti mi tam bir okuryazardır. Bir kitap dokur, onu o dilden anlayan okur. Dokuduğu peşkir, yağlıktır, halıdır, kilimdir.

Hele Anadolu'da kilim demek; renk demek, renge susamışlık demek.

Bu arada Hereke'ye ulaşan servisimiz bir binanın önünde durur. İçeri girdiklerinde büyükçe odalar biçiminde bölünmüş binada yüzlerce halı tezgahı görürler. Burası bir dokuma atölyesidir. Halı tezgahının başında kadınlar, genç kızlar durmadan dokumaktadırlar. Parmakları durmadan işlemektedir. Onları karşılayan görevli onları bir yandan tezgahların yanına götürüp bu atölyeyi gezdirmekte bir yandan da bilgi vermektedir.

Göz alabildiğine bozlaşan Anadolu'da yeşile, kırmızıya, maviye, turuncuya özlem çeken insanlar; susuzluklarını kilimlere döktükleri arı duru renklerle gidermeye çalışırlar. Ağaçtan yeşil, gökten mavi, çiçekten kırmızı isteyen, bu isteklerini kilimlerde simgeleyen Anadolu insanları... Bu yüzden kilimler Anadolu'da bir renk sofrasıdır. Alı al, moru mor, akı karası, sarısı durusu, nesi var nesi yoksa cömertçe sofraya getirir; evini, çadırını, bir bayram şenliği, bir düğün alayı gibi renklerle donatır.

Anadolu kilimlerinde çizgiler sert, renkler hırçındır. Çok soğuk, dondurucu bir kıştan sonra baharı görmeden kavurucu bir sıcaklığı yaşayan sert iklimlerin, çetin kuruluşun, taşın, kayanın, çatlamış toprakların bükülmeyen, yumuşamayan insanların sert çizgileri gibi.

Anadolu kilimleri doğaya karışmış; doğanın çocuğu Anadolu kadınının alın yazısıdır, çilesidir.

Bu arada yaşlı bir teyzenin tezgahının yanında dururlar. Turistlerden biri teyzeye "Dokunan bu desenlerin bir anlamı var mı? Desenler hangi anlamlara geliyorlar?" diye sordu. Bir başkası da neden aynı renkleri kullandığını sordu. Teyze:

-Anadolu kilimlerinde renkler ve desenler gelişigüzel seçilmez. Her yörenin kendine özgü bir kilimi vardır. Renkler ve desenler bir gelenek zincirinde yüzyıllara ulaşır. Her çizginin dili aynıdır, anlamı başka... Kuş, horoz resimleri eski Türk totemlerinin izlerini taşır. Yıldız biçimindeki uğur ve bereket simgeleri, sağlık ve mutluluk tılsımı yılan ve ejder kıvrımları, zencerekler, cennet çiçekleri, tarak, tırmık, ibrik gibi nazarlıklar... Kısacası Anadolu'nun tüm insanları, manevi dünyası, en küçük ayrıntıları ve göz alıcı renkleriyle kilimlerde yüze güler.

Kilim; Anadolu'nun çadırından sedirine, çuvalından heybesine yaygındır. Çorap olur ayağa giyilir, kuşak olur bele sarılır. Kız, çeyizindeki kilimiyle övünür; delikanlı, kilimlerde sevgili- sinin hayalini görür. Kilim, Anadolu'da gönül dolusu türküdür.

Atölyenin boyalık bölümüne geldiklerinde saç, sakalı bembeyaz olmuş bir amca karşılar onları. Önlüğünü giymiş renkleri ayarlamaktadır. Kaç yıldır bu işi yaptığını sorar Ali Bey.

"50" yıl diye cevap verir amca. Sonra da devam eder:

-Anadolu'da kilim demek özlemi, inancı, sevgiyi ilmik ilmik, renk renk dokumak demektir.

Kilimlerin dilinden anlayanlar onu kitap gibi okur, dokuyanın ne demek istediğini anlarlar.

Bir gün bir Yörük beyi, çadırının önüne atılmış bir kilimi görünce yüreği sızlar.

Adamlarına:

-Tez bu kilimi dokuyan kızın babasını bulup getirin, emrini verir.

Adamlar araya sora kilimi dokuyan kızı bulurlar. Bu, komşu obada yaşayan fakir bir kızcağızdır. Babasını bulur, beyin çadırına getirirler. Bey, kızın babasına:

-Senin bir kızın var öyle mi, der. Adam:

-Evet bir kızım var, cevabını verir. Bey:

-Anladığıma göre sen, kızını istemediği birisiyle evlendirmek istiyorsun. Kızın gönlü başkasında...

Adam önce şaşırır, bey bunları nereden biliyor diye. Sonra dili çözülür:

-Doğrudur beyim. Ben fakir bir adamım. Kızımı, malı mülkü olan zengin birisi ister. Ben de söz verdim. Kızımsa fakir bir delikanlıya gönül vermiş. İyi ama siz bunları nereden biliyorsunuz?

Bey yerdeki kilimi gösterir:

-Bunu kızın mı dokudu?

-Evet.

İşte onun dilinden:

-Sana at, deve vereceğim. Git, kızını sevdiği o delikanlıyla evlendir. Ha, kızına şunu da söyle. Kilimi iyi dokumuş. Yalnız yeşili kırmızıya az vursun. Az kalsın yanılacaktım.

İşte böyle... Kilim; onun dilinden anlayanlar için yerine göre bir dilekçe, bir mektup olur.

Anadolu kilimlerinde renkler, oldum olası, çeşitli bit- kilerin köklerinden, yapraklarından ya da tohumlarından çıkarılır. Örneğin kırmızı renk kızılçam kabuğundan; sarı, safran ve sütleğen bitkisinden; kahverengi, mazı, meşe ve ceviz yaprağından; yeşil, naneden; siyah renk sumaktan kaynatılarak çıkarılır. Önceleri köy ve kasabaların yanı başında “boyalık” denen bir yerde bu bitkiler yetiştirilir, boyaların tümü buradan elde edilirdi. Bugün de birçok yerde boyalıklara rastlanır.

Yaşlı adamın anlattıklarına hem şaşırırlar hem de bu hikayeyi duymaktan mutlu olurlar. Teşekkür ederek ayrılırlar.

Ardından başlarında yemeni, yöresel kıyafetlerle maniler okuyan iki genç kadının yanına varırlar. Onları karşılayan kadınlar şöyle devam eder:

Kilim, Anadolu'nun yalnız yaygısı değil; türkülerinde, mânilerinde söz atkısıdır. Renk renk kilimler üzerine oturulur, karşılıklı mâniler atılır. Bu mânilerden birkaç örnek verelim:

Bülbülüm şakı beni,

Mektubum oku beni.

Aşkına oldum yumak,

Kilimde doku beni.

Dolaştım adım adım,

Dört bucağı taradım.

Gözlerinin rengini,

Kilimlerde aradım.

Yârinin hayalini, gözünün rengini kilimlerde arayan Anadolu'nun kilim sevgisi gerçekten hayranlık vericidir. Bu ilkel değil, geçmişin derinliklerinden günümüze değin süzülegelen olgun bir zevkin katkısız, saf bir sanat anlayışının ifadesidir.

Anadolu'da kilim demek, hayata renk vermek ve tabiata hâkim olmak demek...

Kilimler hakkında pek çok şey öğrenmişlerdi. Hepsine teşekkür ederek ve kolaylıklar dileyerek oradan ayrıldılar.

Öğle yemeğini Hereke'de güzel bir lokantada yediler bu arada sohbet de ettiler."Sorularınıza yanıt aldınız mı?" diye sordu Ali Bey. Başlarını salladılar."O zaman paylaşın da biz de öğrenelim." Dedi gülerek. Soruları soranlar bu kez yanıtları verdiler.

Ayşe Öğretmen bugün bazı kelimeleri ilk kez duyduklarını biliyordu. Bu yüzden de unutulmadan anlamları üzerinde konuşmak istiyordu. Bu kez kelimelerin anlamlarını verip kendilerini bulmalarını istedi. Ama öğrencilerin çok zorlandığını gördü. Bu kez ipucu olarak kelimelerin bazı harflerini de verdi. Sizce kimler doğru tamamlamıştır?(Etkinlik 1)

Turistler geziden çok etkilendiklerini, hep tarihi yapılar gördüklerini ama ilk kez bir üretim yerini gezdiklerini anlattılar. Ayrıca gördükleri ürün de "El emeği, göz nuru kilim" idi. Bunu dokuyan insanlarla konuşmak, hikayeler dinlemek onları çok mutlu etmişti."O

zaman bu güzel geziden neler öğrendik bakalım?’’ diyerek hazırladığı soruları öğrencilere sordu.(Etkinlik 2)

Dün deyimleri konuşmuşuk hatırladınız mı? Şimdi size bugün kilim ve dokumacılıkla ilgili duyduğumuz birkaç cümle vereceğim. Bu cümlelerde yer alan deyimleri bularak altlarını çiziniz. **Deyimlerin metne katkısını belirleyerek yazınız.(3. Etkinlik)**

Grubumuz lokantadan ayrılıp yeni gezecekleri yere doğru hareket etti.

Bölüm VIII: Hereke'nin En Güzel Yeri Neresi Tartışması

Hereke Halı ve İpekli Dokuma Fabrikası'nı gezdiler..Görevli ‘‘Burası günümüzde bir müze fabrika olarak hizmet vermektedir. Osmanlı'da saraylarda, köşklere, kasırlarda kullanılan halılar ve yabancı ülke liderlerine hediye olarak gönderilecek halı ve kilimler burada dokunurdu.’’ dedi. Hepsi halı ve kilimlere hayran kalmışlardı. Müzeden sonra Kaiser Wilhem Köşkü'nü, Hereke Kalesi'ni gezdiler.(Fotoğraflarını göster.) Akşam yemeğini yedikten sonra otele geçmek üzere servise bindiler. Radyoda ilginç bir türkü çalıyordu. Şoför, Ali Bey ve Ayşe Öğretmen eşlik ediyorlardı. Turistler de kulak kesilmiş, başlarını sallıyorlardı. Bilmedikleri bu türkü ‘‘Kilim’’ türküsü idi. Bu arada otele geldiler. Toplantı salonuna geçtiler.

Ayşe Öğretmen ‘‘Bugün dokuma atölyesinde edindiğiniz bilgileri, duyduklarınızı kim özetler?’’ diye sordu. Gönüllü olan öğrenciler özetlediler.(4. Etkinlik)

Ayşe Öğretmen ‘‘Bugünkü gezide yaşlı amcanın Yörük Beyi ile anlattığı olay sizce kesin yaşanmış mıdır? Bu olayda olağanüstü olan bir durum var mı? Peki, sizce bu metnin türü ne olabilir?’’ diye sordu. Turistlerden yanıtları alıp tartışarak bu metnin türünün hikaye, bir halk hikayesi olduğunu söyledi Ayşe Öğretmen halk hikayelerinin gerçek ya da gerçeğe yakın olayların anlatıldığı uzun soluklu anlatım türü olduğunu, geleneksel bir içeriği olduğunu , kuşaktan kuşağa sözlü olarak aktarıldığı öyküler olduğunu, genellikle sevgi ve kahramanlık konularını işlediğini, kişilerin gerçek yaşama uygun olduğunu söyledi.

Ardından iki genç köylü kızının söylediklerini tekrar etti.’’Bu söylediğim cümleler birbiriyle uyumlu mu? Ahenkli bir söyleyiş hakim mi? Sizce bunların türü ne olabilir?’’ diye sordu. Sonunda Ali Bey'den aldıkları ipucu ile manî olduğunu söylediler. Ayşe Öğretmen maninin bir halk edebiyatı şiir biçimi olduğunu söyledi. Tek dörtlük biçiminde yazıldığını, hece ölçüsü kullanıldığını, yazan ve söyleyeninin belli olmadığını, başta aşk olmak üzere her konuda söylenebileceğini söyledi.

Yolda gelirken dinledikleri müziği sorunca şaşırdılar ama Ali Bey'in yardımı ile onun da türkü olduğunu söylediler. Ayşe Öğretmen türkünün; halkın sevincini, üzüntüsünü, hasretini, isyanını, inancını yansıtan; hece ölçüsüyle ve ezgili söylenen, ilk söyleyeninin belli olmadığını söyledi.

“Bugün gezdiğimiz yerler içinde en beğendiğiniz yer neresi oldu?” diye sordu Ayşe Öğretmen. Bazıları dokuma atölyesi derken, Halı ve Kilim Müzesi diyenler de vardı Hereke Kalesi diyenler de.”Neden en çok beğendiğiniz yerler farklı?” diye sordu Ayşe Öğretmen.

1. İnsanların beğendiği şeyler neden başkalarımkinden farklıdır?
2. Hangi cümleler ya da yargılar kesin değişmez iken hangi tür yargılar değişir?
3. Her bilgi ya da her yargı aynı şekilde değerlendirilebilir mi?

Bunun bireysel bir durum olduğunu, beğenilerin kişiden kişiye değişeceğini söylediler.”O zaman böyle cümlelere nasıl cümleler diyoruz?” diye sordu Ayşe Öğretmen.Öznel cümle yanıtını aldı. **Turistlerden bugün dinledikleri konuşmalardaki öznel ve nesnel yargıları belirlemelerini istedi.(5. Etkinlik)**

Bu çalışmadan sonra biraz dinlenmek üzere çay molası verdiler.

Bölüm IV: Şiir Yazar, Türkü Bestelerim

Çay molasından sonra Ayşe Öğretmen “Dünkü konuşmamızda isim cümleleri üzerinde durduk. İsimlerin de yüklem olabileceğini ancak bunun için bir ek fiile ihtiyaç duyduğumuzu öğrendik. Ayrıca isimlerin ek fiilin belli kip eklerini aldığını örnekler üzerinde gördük. Çalışma yaprağından ve sizin verdiğiniz örneklerden yola çıkarak hangi kip eklerini alabildiğini tespit ettik. Bugün de ek fiil alan bu isimlerin olumsuz bir yargıyı nasıl anlattıklarını öğrenelim. Sizce isim olan bir yüklem nasıl olumsuz yapılır?” dedi.

Öğrencilerden gelen çeşitli cevapları tahtaya yazdı. Sonunda da isim yüklemelerin “değil” sözcüğünü alarak olumsuz yapıldığını anladılar. **Ayşe Öğretmen bir çalışma yaprağı dağıtarak verilen cümleleri olumsuz yapmalarını istedi. (7. Etkinlik)** Ardından da cevapları tartıştılar.

Ek fiil ile ilgili çalışma bitince “Biraz konuşalım bu arada da küçük bir mola vermiş olalım. Sizden daha önce **halı ve kilimin Türk kültüründeki yeri ve önemiyle ilgili araştırmalar yapmanızı istemiştım. Araştırmalarınızdan, konuşmalardan edindiğimiz bilgileri arkadaşlarınıza anlatmanızı istiyorum. Gönüllü olmak isteyen var mı?”** diye sordu Ayşe Öğretmen.(Etkinlik 6)

Turistler araştırmalarını yapmışlar, konu ile ilgili epey bilgi edinmişlerdi. Konuşmak için birçoğu gönüllü oldu. Bu geniş katılımlı konuşma hepsinin çok hoşuna gitmişti.

Ayşe ğretmen ‘‘Son olarak yine eğlenceli bir çalışma hazırladım. Gelirken dinlediğimiz müziği hatırladınız mı? Bir kez daha dinleyelim mi?’’ dedi. Hep birlikte ‘‘Evettt’’ diye bağrışıp ellerini ırpıyorlardı.

1.Bu müziğin sizde uyandırdığı duygular nelerdir?

2.Türkülerin duyguları bu kadar güzel ve içten anlatmasının nedeni nedir?

Türküyü dinledikten sonra Ayşe ğretmen yeni çalışmayı açıkladı. ‘‘Anadolu’da halı ve kilimin önemini düşünerek, dn dinlediğimiz hikayeyi, manileri, dinlediğimiz türküyü düşünerek bu konuda önce bir şiir yazmanız sonra bu şiiri bir türkü olarak bestelemeniz. Bakalım Türk ezgilerine alışabildiniz mi?’’ diye sordu. Turistler hemen grup oluşturup çalışmaya başladılar.

Bir süre sonra parmak şıkırtıları, alkışlar gelmeye başlamıştı. Gruplar çalışmalarını sergilediler ve odalarına çekildiler.

Ayşe ğretmen daha önce gelen turistlerle de bu etkinliği yapmıştı. Bu çalışmayı turistlerimize fikir vermek için izletti. Bundan sonra etkinlik çok eğlenceli ve zevkli olmuştu.

Bölüm X: Mevlana Müzesi’ne Gidiyorum

Sabah bir yandan kahvaltılarını yaparken bir yandan da Mevlana hakkında konuşuyorlardı. Hepsi Mevlana hakkında araştırma yapmıştı. Otobüse bindiklerinde Scamender:

-Mevlana’dan çok etkilendim. Onun hayat felsefesi, görüşleri tüm insanlığın yararına. Onun çok meşhur olan şu sözünü hepimiz hayatımızda prensip olarak kabul etmeliyiz.

Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol.

şefkat ve merhamette güneş gibi ol.

Başkalarının kusurlarını rtmede gece gibi ol.

Hiddet ve asabiyette l gibi ol.

Tevazu ve alakgnlllkte toprak gibi ol.

Hoşgrlkte deniz gibi ol.

Ya olduğun gibi grn ya grndğun gibi ol.’’

Bu sözün ardından uzun bir sessizlik oldu. Ardından Ayşe Öğretmen turistlere ünlü Türk büyüklerinin fotoğraflarını gösterdi.

“Bu Türk büyüklerinin kimler olduğunu biliyor musunuz? Bu Türk büyüklerine ait bildiğiniz söz ya da sözler var mı?” sorularını sordu.

Turistler tek tek söz alarak bildiklerini paylaştılar.

Araç müzenin önünde durdu. Burası çok geniş bir bahçeydi. Bu bahçede Mevlana Müzesi, Mevlana türbesi ve Mevlana'nın ailesinden kişilerin mezarları yer alıyordu. Müzeye girdiklerinde onları bir rehber karşıladı. Burası Selçuklu Sarayı'nın gül bahçesi iken Mevlana'nın babası Bahaeddin Veled'e verilmişti. Müzede ise 4000'den fazla el yazması eser, levhalar, kandiller ve musiki aletleri mevcuttu. Ardından rehber onları müzede bir salona aldı ve Mevlana'yı tanıtan kısa bir belgesel izleteceğini söyledi. Ayşe Öğretmen belgesel başlamadan şu soruları sordu:

1.Mevlana deyince aklımıza ne gelir?

2.Mevlana'nın hayat felsefesinin temelinde sizce ne vardır?

2.Mevlevilerin yaptığı semanın bir anlamı var mıdır?

Sorular tartışıldıktan sonra Ayşe Öğretmen “İzleyeceğimiz videoda bilmediğiniz kelimeler olabilir. Lütfen bu kelimeleri şimdi size dağıtacağım kağıtlara not alın. Sonra da unutmadan bunları kontrol edelim.” der ve kağıtları dağıtır.(Etkinlik1) Sizce hangi kelimeleri not etmişlerdir. Sonra metinden hareketle kelimeleri tahmin etmişler, sözlük anlamlarını kontrol edip cümlede kullanmışlardır.

Ardından Ayşe Öğretmen “Şimdi kelimelerin anlamlarını öğrendik. Metni daha iyi anladığınızı düşünüyorum. Şimdi metni bir kez daha dinleyelim. Bu kez de şu sorulara cevaplar bulmaya çalışalım.” der. **Turistlere soruların bulunduğu bir çalışma kağıdı dağıtır.(Etkinlik 2)**

Bu çalışmalardan sonra müzeyi gezen turistlerimiz çok acıkmışlardı. Yemek yemek üzere müzeden ayrılırlarken Ayşe Öğretmen rehberin yanına giderek onunla bir şeyler konuştu ve turistlere izlettiklerini videonun bir örneğini aldı.

Turistlerimiz yemeklerini yemişlerdi. Ali Bey yemekleri beğenip beğenmediklerini sordu. Turistlerin çoğu beğendiklerini söyledi. Jeny “Artık Türk yemeklerini seviyorum.” Dedi gülerek. Ayşe Öğretmen hınzırca”Demek daha önce sevmiyordun. Öyle mi?” diye sordu. David utanarak yurtdışındaki Türk yemeklerini çok sevmediğini ancak buradakilere özellikle

tatlılara bayıldığını söyledi.”Ama bunu nereden anladınız?” diye sordu. Ayşe Öğretmen şöyle dedi:

-Artık Türk yemeklerini seviyorum, dedin. Cümlede ‘artık’ sözcüğünü kullandın. Farkında olmadan aslında ne düşündüğünü anlattın. İşte cümle içinde böyle açıkça söylenmeden aktarılan anlamlara örtülü anlam diyoruz. Bunu bazen bir sözcükle bazen de bir ekle yaparız.

“Sen de bize gel.” Derken başkaları da geliyor anlamı gizlidir.

“Havalar artık soğudu.” Derken eskiden sıcak olduğunu anlatırız.

Şimdi belgeseli bir kez daha dinleyelim ve içindeki örtülü anlamları belirleyerek şu kağıtlara yazalım. Olur mu? (5. Etkinlik/ a)

“Arkadaşlar, sizce bir müzede bu tarz bir belgesel izlemek güzel miydi? Faydalı oldu mu?” diye sorar Ali Bey. ”Sizce buradaki belgesel kimler için hangi amaçla hazırlanmış olabilir? Fikirlerinizi yazar mısınız?” der. (5. Etkinlik /b)

Ardından Ayşe Öğretmen “Arkadaşlar madem belgesel hakkında konuşuyoruz sizden bu belgeseli değerlendirmenizi istesem yapabilir misiniz? Bir metni değerlendirmek demek o konuda bilgili olmak demektir. Sizler belki çok iyi değilsiniz ama bildiklerinizi kullanarak nasıl yorumlayacağınızı merak ediyorum. **İzlediğiniz belgeselin tutarlılığını sorgulayarak düşüncelerinizi yazınız. Değerlendirmede mantık kurallarına uyulması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması ve konudan sapılmaması noktalarına dikkat ediniz.(6. Etkinlik)**

Bölüm XI: Türk Bilginlerini Tanıyorum

Lokantadan kalktıktan sonra İnce Minareli Medrese, Karatay Medresesi, Selimiye Camii ve Alaeddin Camii’ni gezdiler. Çok yorulmuşlardı. Kendilerini otele zor attılar.

Otelde Konya yemekleriyle donatılmış bir sofraya onları bekliyordu. Yemekler yenirken turistlerden tarihçi olan Mary Türklerin eski siyasal ve kültürel yaşamından söz açtı.”Türkler eskiden bilimde ve sanatta çok ileri bir seviyedeymişler. Bilim adamlarının yanı sıra çok değerli din adamları ve düşünürler de yetişmiş. Belgeselde isimleri geçen kişilerin hepsi çok değerli kişiler. İnsanlığa büyük katkıları olmuş.” Dedi.

Bu arada turistlerden Tom gruba şu soruları sordu. Bu konuda sizler ne düşünüyorsunuz?

1.Bilim adamı kimdir?

2.Bilim adamı ile düşünür arasında nasıl bir ilişki vardır?

3.Mevlana bir bilim adamı kabul edilebilir mi?

Bu konu tartışıldıktan sonra Ayşe Öğretmen ünlü Türk düşünür ve bilim adamlarının insanlığa ne tür katkılar yaptıklarını sordu. Turistler de bildiklerini ve araştırmalarını arkadaşları ile paylaştılar.(4. Etkinlik)

Yemekten sonra böyle sohbet eden turistlerimize çay ikram edildi. Çaydan sonra kendilerini ders bekliyordu. Bu nedenle çayın tadını çıkardılar.

Bölüm XII: Şems-i Tebrizi'nin Öğüdü

Çay molasından sonra Ayşe Öğretmen izledikleri videodaki metnin türünün ne olabileceğini sordu. Öğrencilerden farklı farklı yanıtlar gelince turistlere metnin özelliklerini tespit edebilecekleri bir çalışma kağıdı dağıttı. Önce metnin özelliklerini belirleyip ardından da metnin türünü tespit ettiler. **Sizce metne ait hangi özellikleri belirlemişlerdir?**

Arkadaşlar Mevlana'nın altı ciltlik eserini biliyoruz. Bugün belgeselde de duyduk. Ben sizlere Mesnevi'den bir hikaye getirdim. Bu hikayedeki cümleleri inceleyerek ek fiilleri bulalım sonra da bu ek fiilleri cümlede kullanalım. **Böylece hem Mesnevi'den hikaye okumuş olacağız hem de ek fiilleri tekrar etmiş olacağız.(7. Etkinlik)**

Turistlerden sonra Michael söz alarak şöyle dedi.”Arkadaşlar yaptığım araştırmalardan hem belgeselden hem de yaptığım araştırmadan şunları öğrendim. Mevlana'nın hayatında onu çok etkileyen, onu gerçek kimliğine ulaştıran kişi Şems-i Tebrizi imiş. Mevlana'nın manevi dünyasında büyük değişimler yaratmış. Bu iki arkadaş gerçek aşkı İlahi aşkı bulmuşlar. Hayata, insanlara, tüm canlılara sevgi ile bakmışlar.Hayat felsefelerinin temelinde de bu var.” Ali Bey söze girerek şu soruları sordu.

1.Sevgi deyince aklımıza neler ya da kimler geliyor?

2.Hayata güzel bakmak ile sevgi arasında bir ilişki var mıdır?

Bu soru tartışıldıktan sonra Ali Bey “Mevlana'nın hayatında önemli bir yeri olan Şems-i Tebrizi'nin bir sözünü sizinle paylaşmak istiyorum.”Bir şey yap...Güzel olsun.Çok mu zor?O vakit güzel bir şey söyle.Dilin mi dönmüyor?Güzel bir şey gör.Veya beceremez misin?Öyleyse güzel bir şeye başla.Ama hep güzel şeyler olsun.”

Bu sözün ardından uzun bir sessizlik olduğunu fark eden Ayşe Öğretmen hemen birer kağıt dağıtıp bu sözün kendilerinde uyandırdığı düşünceleri anlatan bir yazı yazmalarını istedi.(8. Etkinlik)

Turistler yazılarını arkadaşları ile paylaştı. Bu çalışmadan sonra herkes yatmaya çekildi.

Bölüm XIII: Nasreddin Hoca'nın Türbesi

Sabah kahvaltı salonunda herkesin yüzü gülüyordu. Bu durumu fark eden Ali Bey de gülerек sordu. "Ne güzel bugün neşelisiniz. Bu neşenin sebebi ne?" Birkaç kişi de gülerек karşılık verdi. "Tabii ki Nasreddin Hoca." (1.Nasreddin Hoca kimdir? 2.Nasreddin Hoca'nın fiziksel özellikleri nasıldır?3. Nasreddin Hoca'nın kişilik özellikleri nasıldır? 4.Nasreddin Hoca'nın adını duyunca neden gülümseriz?)

Ardından servise bindiler. Yol boyu fıkralar anlatarak, güle konuşa gittiler. Akşehir'e vardıklarında otobüsten indiler. Onları şehir meydanında eşeğine ters binmiş bir hoca heykeli karşıladı. Sonra Hoca'nın türbesine vardılar. Türbeyi görünce şaşkınlıkla beraber hınzır bir gülümseme aldı turistleri.(1.Sizce neden şaşırırlar?(cevaplardan sonra) Çünkü altıgen tasarlanan türbenin beş kenarı açık bırakılıp sadece bir kenarına kapı yapıp ağzına da kocaman bir asma kilit takılmıştır. (2.Sizce neden böyle bir şey yapılmıştır?) Hoca'nın ince zekası, esprili kişiliğini yansıtmak amacıyla böyle bir şey yapılmıştır.

Sonra türbenin etrafındaki gülmece parkını gezerler.(1.Sizce Gülmece Parkı nasıl bir yerdir? 2.Bu parkta neler olabilir?)(Bu parkta Nasreddin Hoca'nın fıkralarıyla ilgili heykeller olduğunu söylenir. Fotoğrafları göstererek hangi Nasreddin Hoca fıkrasına ait olduklarını belirlemelerini istenir.)

Gülmece Parkı gezintisi bitince yemek için bir lokantaya otururlar. Yemekten sonra Ayşe Öğretmen yanında getirdiği bir Nasreddin Hoca fıkrasını turistlerden birinin okumasını ister. Turistlerden gönüllü olur.

Hoca'nın bir komşusuna borcu var.

Ama yok! Allah bana, ben de sana."

Adam sabah akşam kapıya damlar,

Hasılı bu iş böyle aylar ayı

Der ki: "Hocam! Pek üzdün, artık yeter!

Uzar gider, vermez Hoca parayı.

Öde şunu, bir efendilik göster.

Nihayet bir gün kapıyı açınca

Hoca cevap verir: "Vallahi inan,

Bizim rahmetli Hoca:

Aklımda fikrimde hep senin paran.

"Haydi, komşu der, hayırlısı olsun!

Hiç darda olmasam ödemez miyim?

Parayı alıyorsun."

Falanca gün gel de al demez miyim?

Komşunun gözleri sevinçle parlar:

Hacet bile bırakmam aramana.

"Ne zaman?" diye sorar.

“Yakında! Yakında ama ne zaman?”

“Diken tohumu ektim bütün yola.”

Komşu bakar hiçbir şey anlamadan:

“Yaaaa! Bu diken tohumu da ne ola?”

Anlamadım... “Anlatırım şimdi ben.

Azizim, bir hazinedir bu diken!

Hele bir çıksın, büyüsün dikenler...

Buradan koyun sürüleri geçer.

Tüyleri hep takılır dikenlere.

Ne diye uğraşacaksın boş yere

Akşamdan akşama topla bu yünü

Sırtüstü yat uyu, Tanrı'nın günü.

Sonra o yünleri bir güzel eğir.

Oldu mu sana yumak yumak iplik?

Ya, dostum, bu diken bir hazinedir.

İş örme işine kaldı şimdilik;

Çifter çifter, atkılar, fanilalar...

Bütün çarşı bu atkılarla dolar.

Kış bastırmış, fanılayı kim almaz,

Üç beş günde tanesi bile kalmaz.

Ne paralar var bu işin ucunda!

Bak! Ödendi gitti senin borcun da.”

Kurban olsunlar böyle ödemeye!

Adamcağız başlar kıs kıs gülmeye.

Hoca güzel bir fırsat sayar bunu,

Tatlı tatlı kaşıyarak burnunu:

“Köftehor, der, işini biliyorsun

Gördün peşin parayı gülüyorsun”

ORHAN VELİ KANIK

Ayşe Öğretmen önce metni anlayıp anlamadıklarını sordu. İkinci kez okumaya gerek olmadığını görünce “Bu metinde geçen bazı kelimeleri bilemeyebilirsiniz. Bazı kelimeler ile anlamları karışık olarak verdim. Sizlerden kelimeleri anlamları ile eşleştirmenizi istiyorum.” Der. Etk 1)

“Bu metindeki olayı tam olarak anlayabildiniz mi?” diye sordu Hep birlikte tebessümle “Evetttt” diye bağıştılar. Bunun üzerine Ayşe Öğretmen “O zaman soru sorsam cevaplarınız öyle değil mi? Yine hep bir ağızdan “Evetttt” diye bağıştılar. Ayşe Öğretmen de “Peki o zaman. Gelsin sorular!” diye bağıştı. **Ve hazırladığı çalışma kağıtlarını dağıttı. Ve metinle ilgili soruları cevaplamalarını istedi.(2. Etkinlik)**

Arkadaşlar Türkçede iki çeşit fıkra vardır. Yani bir Türk’e fıkra türünü sorsanız size iki farklı metin türünden söz eder. Şimdi ben size iki farklı fıkra türünden örnekler vereceğim ve bu türlerin özelliklerini de vereceğim. **Sizlerden fıkra örneklerini okuduktan sonra verilen özelliklerin hangi fıkra türüne ait olduğunu tespit etmenizi istiyorum. Yapabilir misiniz?(Etkinlik 3)**

Turistler yemeklerini yedikten sonra Türk kahveleri geldi ve kısa bir mola verdiler.

Bölüm XIV: Hangisi Daha Güzel?

Kahveden sonra Ali Bey bir fıkra anlatmak ister. Fıkranın ismi “Kazan Doğurdu”. Ali Bey başlar söze.

KAZAN DOĞURDU

Hoca bir gün komşusundan bir kazan almış. İşi bitince içine bir tencere koymuş, geriye götürmüş. Komşusu sormuş:

-Hocam, kazanın içindeki ne?

-Yavrusu, demiş Hoca. Senin kazan doğurdu da...

Adam sesini çıkarmadan kazanı almış. Aradan zaman geçmiş. Hoca bir gün yine kazan isteyip almış komşusundan. Fakat geriye vermemiş. Birkaç gün sonra komşusu gelmiş, kazanı istemiş. Hoca:

-Başın sağ olsun, demiş. Kazan öldü.

Adam şaşırılmış:

-Yahu kazan ölür mü hiç?

Hoca kızmış:

-Kazanın doğurduğuna inanıyorsun da öldüğüne neden inanmıyorsun?

Ardından grubun turistlerden oluştuğunu anlayan lokanta sahibi gelerek Ali Bey'in kulağına eğilerek bir şeyler söyler. Ardından Ali Bey gruba şu soruları yöneltir.

1.Daha önce hiç okuduğunuz bir kitabın filmini izlediniz mi?

2.Kitabı okumak mı filmi izlemek mi sizde daha güzel etkiler bıraktı?

3.Hangisinde hayal gücünüz daha aktifti?

Bu arada televizyonu açar. Ali Bey “Arkadaşlar Nasreddin Hoca fıkralarının canlandırıldığı bir CD varmış. Buranın sahibi söyledi ben de izlemekten memnun alacağımızı söyledim. İzleyelim mi?” dedi. Sevinçle başlarını salladılar. Birkaç video izledikten sonra “Kazan Doğurdu” fıkrası çıkar. Dikkatle izlerler. Ayşe Öğretmen söz alarak “Arkadaşlar önce dinlediğiniz sonra izlediğiniz bu fıkrayı karşılaştırmanızı istiyorum.” Der.

”Kahramanlar, mekanlar, zaman ve olay yönünden karşılaştırınız. Düşündüğünüz, hayal ettiğiniz ile izlediğiniz arasında bir ilişki var mı?” (Etk 4 s.183)

Yemekten sonra Nasreddin Hoca Arkeoloji ve Etnografya Müzesi’ni gezdiler.Selçuklu döneminden kalan Taş Medrese’yi ve tek Osmanlı camisi olan İmaret Camii’ni gezdiler.Ayşe Öğretmen:

-Arkadaşlar biliyorsunuz bir dilin en önemli öğelerinden biri bağlaçlardır. Bağlaçlar adı üstünde yargıları, eylemleri ve cümleleri birbirine bağlar. Bir dilin zenginlik göstergelerinden biridir. Türkçe de bu anlamda zengin bir dildir. **Şimdi sizlere küçük bir metin verip bu metindeki geçiş ve bağlantı ifadelerini bulmanızı, bunların metnin anlamına olan katkısını tespit etmenizi istiyorum(Etkinlik 5),** dedi Ayşe Öğretmen.

Sizce bulabilecekler mi? Yardıma ihtiyaç duyarlar mı? Bu çalışmayı yapıp otellerine dönerler.

Bölüm XV: Fıkraları Canlandırma

Otele varınca yemekler yenir. Herkes çok keyiflidir. Ayşe Öğretmen Nasreddin Hoca'nın kim olduğu ile ilgili yaptıkları araştırmaları paylaşmalarını ister. Gönüllü olan öğrenciler araştırmalarından edindikleri bilgileri paylaşır.(6. Etkinlik)

Nasreddin Hoca ile ilgili konuşmalardan sonra kimsenin ders işlemeye istekli olmadığını görür. İkili üçlü gruplar şeklinde fıkralar anlatıp gülüşmektedirler. Ayşe Öğretmen sorar.

1. Nasreddin Hoca fıkralarının bu kadar çok sevilmesinin, yüzyıllardır dilden dile aktarılmasının nedeni nedir?
2. Nasreddin Hoca'nın fıkralarında eksiklikler ve hataların esprili bir şekilde anlatılmasının bir amacı var mıdır?

Ayşe Öğretmen hemen bunu bir fırsata çevirir. Sonrasında basit bir oyunla ikili gruplar oluşturur. **Bu gruplara kura yolu ile seçtikleri bir Nasreddin Hoca fıkrasını verir ve bunu canlandırmalarını ister(Etkinlik 7).**Bu arada bir masaya da cübbeler, sarıklar, pamuk, eşarp, tespih, düdük gibi malzemeleri getirmiştir. Gruplar bir araya gelip konuşarak bu canlandırmayı yaparlar. Herkes çok eğlenmiştir. Bu etkinlikten sonra turistlerimiz yatmaya giderler.

Bölüm XVI: Yusufçuk Kuşunun Hikayesi

Ertesi sabah turistler kahvaltıdan sonra servisteki yerlerini aldılar. Bugün Antalya'ya gidecekler yarın akşama doğru da memleketlerine döneceklerdir.

Yola çıktıktan iki saat sonra görüntüler değişmeye başladı. Önce bozkır olan yerler şimdi çalılık, tepeler sık ormanlıktı. Yükseklerde bembeyaz karlar vardı. Araç durmadan yokuş çıkıyordu. Çok geçmeden araçtan sesler ve kokular gelmeye başladı. Şoför aracı durdurdu. Ali Bey ile ön kapağı açıp baktılar ama bir sonuç çıkmadı. Ali Bey aracın arızalandığını, şehirden usta çağırdıklarını biraz burada kalacaklarını özür dileyerek duyurdu. Turistlerimiz araçtan inip biraz çevreyi gezmek istediler. Ayşe Öğretmen onlara eşlik etti. Biraz yürüdüktan sonra ileride baraka tarzı bir şeyler gördüler. Yanına varıp bakmak istediler.

Bir yandan yürüyorlar bir yandan da Ayşe Öğretmeni dinliyorlardı. Ayşe Öğretmen ‘‘Anadolu’da hala yerleşik yaşama geçmemiş, göçebe olarak yaşamını sürdüren bir grup insan vardır. Bunlar özellikle Akdeniz ve Ege bölgelerinde yaşamlarını sürdürürler. Bu bölgeye Toroslar adı verilir ve bu bölgede yaşarlar. Bu insanlara Yörük denir. Türk’türler. Yaylak, kışlak ve güzlek adı verilen bölgeler arasında göç ederler. Hayvancılık yaparlar. Bu yüzden yeşil ve otu bol yerleri seçerler.’’

Bu arada kalabalığı gören Yörükler de çadırlarından dışarı çıkarlar. Ayşe Öğretmen, yaşlı olanına:

-Merhaba amca, dedi.

-Merhaba hanım kızım, diye cevap verdi yaşlı Yörük Beyi.

-Ben Türk'üm, dedi Ayşe Öğretmen. Misafirlerimiz de yurdumuzu tanımaya gelen turistler. Az ileride aracımız arıza yaptı, durduk. Şehirden ustanın gelip onarmasını bekliyoruz. Turistler etrafi gezmek istediler. Biraz yürüyünce çadırları gördüler ve merak ettiler. Gelip bakmak istedik.

-Hoş geldiniz o vakit. İçeri buyurun, dedi yörük beyi.

Çadırın kalın bir dokumadan yapılan kapısını açtı ve eliyle buyur etti. Çadıra girdiler. Yerdeki kilimler, duvardaki halılar, çadırın direklerine asılı süsler, nazarlıklar, kurutulmuş bitkiler, kap-kacaklar öyle güzel bir görüntü oluşturmuştu ki hayran oldular. Yörük kadınlarının kıyafetlerinin kumaşları, işlemeleri, baş örtülerindeki oyalara, dokunmuş önlükler, boyunlarındaki inci- boncuklar ilk bakışta dikkatlerini çekti.

Bu arada “Burada nasıl geçiniyorsunuz?” diye sordu.

Hayvancılık yaparız. Hayvanların sütünden lor, tulum gibi peynir çeşitleri, yoğurt, tereyağı yapar satarız. Hayvanların yünlerini de her yıl keser halı, kilim, heybe gibi şeyler dokuruz.

-Yörük ne demek?

-Yörük yürüyen, yürüyerek büyüyüp çoğalan demektir.

-Hep çadırdaki mi yaşarsınız?

-Evet çadırlarda yaşarız. Yazın yaylağa, kışın kışlağa güzün de güzleğe gideriz.

Yörük beyi de misafirlere hangi ülkelerden geldiklerini, ne iş yaptıklarını, Türkiye ile ilgili izlenimlerini sordu. Bu arada Ali Bey ve şoför gelerek aracın yapıldığını ve gidebileceklerini söyledi. Ancak Yörük beyi “Olmaz.” dedi. “Siz bizim Tanrı misafirimizsiniz. Bir şeyler ikram etmeden bırakmam.” dedi. O arada kadınlar geldi. Yer sofrası kuruldu. Sofraya tulum peyniri, lor peyniri, süzme yoğurt, tereyağı, bal gibi kendi ürettikleri yiyecekler getirildi. Ardından bir tepsinin üstünde de sıcacık gözlemeler...

Sobada çay da demlenmişti. Buyur ettiler ve afiyetle güle konuşa yemek yediler.

Bu arada hava akşam oluyordu. Dışarıdan tuhaf bir kuş sesi geliyordu. Bunu ilk fark eden --- - oldu. Bu sesin çok güzel olduğunu ve hangi kuşa ait olduğunu sordu. **(1.Sesinin güzelliği ile bilinen kuşlar hangileridir?)**

2.Özgür olan kuşların kafeste yaşatmak sizce doğru mu?

3.Sizce hayvanların duyguları var mıdır? Duygularını çeşitli hareketlerle gösterebilirler mi?

Yörük Beyi tebessüm ederek anlatmaya başladı.

Derler ki Anadolu'nun bir yerinde, diyelim Toroslar'da dağ köylerinden birinde bir adam varmış. Bir karısı, biri kız biri oğlan, iki küçük çocuğu olan bir adam.

Yaşlıca, kendi hâlinde bir adam... Bir avuçluk toprağını eker biçer, yiyeceğini sağlar; tek gözlü toprak damının bahçesinde sebze yetiştirir, çoluğu çocuğu yer, konu komşuya bile yetermiş. Beş on davarı varmış; karısı saçar, yoğurdunu yerler, ayranını içerlermiş.

Eli hünerli, gönlü gani bir adammış.

El hüneri, gönül tokluğu kaç para, dünyada ölüm olduktan sonra?

Her kapıya uğrayan ölüm, bu adamın da kapısına uğramış. Almış karısını adamcağızın elinden, iki çocukla ortalıkta kalakalmış adam.

Kız, yedi yaşında ya var ya yok; oğlanı, Yusuf'u dersin ancak beşindeymiş. Emine'ymiş kızın adı, bulaşık yıkamayı becerirmiş ama yemek yapmayı nerden bilsin? Bilse yapacak, babasını, kardeşini aç koymayacaktı. Konu komşu yardıma gelmiş ilk günler. Kimi yemek yapmış, kimi çamaşır yıkamış. "Taşıma suyla değirmen dönmez." demişler. "Elden gelen öğün olmaz." demişler. Gün gelmiş, komşular gelememiş. Ara sıra yemek gönderenler olurmuş (...)

(...)

Adam (...) karar vermiş evlenmeye. Karar vermiş ya "Çocuklarımı incitmeyecek (...) biri olmalı bulacağım kadın." diyeyi olmuş.

Ama böylesini bulmak, okuryazar bulmak kadar zormuş köyde. Bunu da bilirmiş adam. Adamın evlenme isteği duyulunca köyde, başlamışlar yaşlılar salık vermeye (...)

Neyse adam da çok uzatmamış işi, günün birinde bu salık verilenlerden birine dönür göndermiş. İş oluruna bağlanmış, almış gelmiş kadını eve.

Almış gelmiş ya daha ilk günden burcu bulanmış adamın. Kadın kuşluk ne, gün öğlen olmuş hâlâ yatarmış. Adam "Hele ilk gündür, olsun bakalım." demiş kendi kendine. "Yarın böyle yapmaz." demiş. Demiş ama yarın olmuş, kadın gene kendi bildiğini okumakta. "Hele hele öbür gün ola." demiş içinden adam. Öbür gün olmuş. Kadın ilk günküden de beter, yatar da yatarmış. Yatıp kalmakla kalsa iyi, çocuklara da dirlik vermemeye başlamış: "Kız, su getir bana!", "Yusuf, şu davarları kov!" diye...

Haftasına varmamış, adama da başlamış buyruklara: “Değirmene gidilecek, durma!”, “Davara yeni bir ağıl yap!”, “Bahçenin bilmem neresine kavak dik!”, “Domatesleri sula!”

Böyle böyle adamı almış avuçlarına, çocuklara da gizli saklı etmediğini komaz olmuş. (...)

Çocukların yüreklerine bir korku salmış ki ne korku!

Günlerden bir gün de onları oğlak otlatmaya göndermiş dağa, ormana. Gönderirken de “Sakın ha sakın, bir tekini bile yitireyim demeyin! Onları bir tamam geri isterim sizden!” demiş.

Çocuklar, oğlakları önlerine katıp düşmüşler ormana. Çok hoşlarına gitmiş orman. Yelin ağaçlardaki sesi ninni gibi gelirmiş onlara, kuşların sesi türkü gibi. Hele buz gibi pınarlara rastladıkça sevinçlerinden deliye dönerlermiş, birbirlerini ıslatarak oynarlarmış oluk başında. Böyle böyle ormanın ta içlerine değin dalmışlar iyice. Oğlaklar gider, çocuklar gidermiş. Gün ikindi olmuş, derken akşam.

“Hele dönelim eve.” demişler ama bir de bakmışlar ki oğlaklardan biri, göğce oğlak yok. “Acep nerde kaldı, hangi kovuğa girdi?” diye aramışlar taramışlar ya yok göğce oğlak. Almış çocukları bir korku. Karanlık bastırmakta bir yandan, göğce oğlak yitik öte yandan. Eve gitseler üvey anaları ne dedi? “Sakın ha sakın, oğlakların bir tekini bile yitirmeyin!” dedi. “Onları bir tamam sizden geri isterim!” dedi.

Ormana çökmekte olan karanlıkta küçük yüreklerini güm güm öttürmekte.

Bu iki korku ile ne yapacaklarını bilemez olan çocuklar başlamışlar ağlamaya. Ağlamışlar. Bir yandan da göğce oğlağı ararlarmış. Derken karanlık iyice bastırılmış, gece kuşlarının sesleri doldurmuş ormanı kendi ağıtlarıyla birlikte. Ve o zaman çocuklar ta yürekten, “Allah’ım” demişler “Bizi ya bir taş eyle ya bir kuş!”Nasıl olmuşsa olmuş, ikisi de birer kuş olmuş o saat. Bir kuş vardır, geceleri hüzünlü bir sesle öter; uzaktan, derinden bir sesle, “Gusguuuk, gusguuuk...” diye.

Özellikle orman köylerinde çok olur. Bağlık bahçelik yerlerde olur. Gündüzleri hiç ses etmez, ötmez. Dağ köylerinde olur ya görenler azdır bu kuşu, insanlardan kaçır hep. Çok, çok güzel bir kuştur. Adına “Gusguuk” derler köylüler. Ki asıl adı “Yusufçuk”tur.

“Niçin Yusufçuk demişler bu kuşa?” dediniz mi size bu efsaneyi anlatırlar, ardından da derler ki:

Emine ile Yusuf kuş olduktan sonra da aramışlar göğce oğlağı. Ama bulamamışlar. Hâlâ aramaktalardı. “Gusguuk... Gusguuuk...” diye öterler ya. Bu, Emine’nin “Yusuuuf... Yusuuuf...” diye kardeşini çağırmasıdır.

Ve devam ederler anlatmaya:

Her ötüşte Emine kardeşine sorarmış: “Yusuuuf... Yusuuuf... Göğce oğlağı buldun mu?” diye.

Kardeşi “Yook...” dermiş. İşte, bir bular göğce oğlağı yeniden insan kılığına gireceklermiş.İşte böyle Yusufçuk kuşunun hikayesi.

Bu hüzünlü hikayeyi dinledikten sonra Ayşe Öğretmen turistlere baktı. Elindeki bir kağıda bilmediği kelimeleri not almıştı.”Hocam bazı kelimeleri anlamadım, not tutmaya çalıştım ama kaçırdım. Yarım yamalak oldu size de soramıyorum şimdi.” Diye dertlendi. Ayşe Öğretmen bu kelimelere bakınca neler olduğunu anladı. Peki, dedi. Ben bu kelimelerin anlamlarını yazayım bu kez anlamlarına bakarak sen kelimeleri bulmaya çalış. Olur mu? Ne dersin?.Bella gülümsedi, mutlu olduğu her halinden belliydi.Şimdi Bella kağıdına biz de bakalım mı? Acaba hangi kelimeleri not almış? **Yörük Bey’inin anlattığı metindeki bazı kelimeleri hazırladığı kelime kağıtlarını dağıtarak kelimelerin anlamlarını bulmalarını istedi.(Etkinlik 1)**

Turistler her şey için teşekkür ederek oradan ayrıldılar ve otele geçtiler. Otele geldiklerinde toplantı salonuna geçtiler. Ayşe Öğretmen bugünkü aksaklıktan dolayı mahcup olduklarını dile getirdi. Ancak turistler bu durumdan memnundu. Yörükler ile tanışmak, onlarla sohbet etmek ve bu güzel hikayeyi dinlemekten çok mutlu olduklarını söylediler. Ayşe Öğretmen onların bu durumdan memnun olmasına sevindi.”Yörük Bey’inin anlattığı hikayeyi seydiyseniz kim bize olayı özetler?” dedi. Bazı öğrencilerin özet yapmakta sıkıntı yaşadığını görünce “Özetleme çalışmalarında olayların oluş sırasına göre bir sıralama olmalıdır; bir de söylediğimiz şeyler mantık kurallarına uygun olmalıdır. Yoksa özetimiz kafa karıştırıcı olur.”dedi. **Şimdi bu söylediklerimi dikkate alarak kim olayları mantık akışı ve kronolojik sıra ile özetler?(3. Etkinlik)**

Özetlerin istediği gibi olduğunu görünce bu olayla ilgili bazı sorular sormak istediğini söyledi. Anlatılan hikaye ile ilgili hazırladığı çalışma yaprağını dağıttı. (**Etkinlik 2/a**) **Sizler benim yerimde olsaydınız metinle ilgili hangi soruları sorardınız merak ettim. Lütfen metinle ilgili ikişer soru yazar mısınız.(2/ b)**

Bazı öğrenciler çok güzel sorular hazırlamıştı ve sorulan sorulara eksiksiz yanıt vermişlerdi. Turistlerin bu hikayeyi çok sevdikleri belliydi.

Sonrasında metnin türünün ne olabileceğini konuştular. **(Sizce bu metnin türü nedir? Neden?)** Metnin içerisinde olağanüstü özellikler barındırması ile birlikte uzun yıllardır halk tarafından anlatılan sözlü kültür ürünleri olduğunu ve efsane türüne ait bir metin olduğuna karar verdiler. Efsane türünün en önemli özelliklerinden biri içinde fazlaca olağanüstülük barındırmasıdır.

***Bu nedenle Ayşe Öğretmen metindeki gerçek ve kurgusal unsurları belirlemelerini istemiştir.(Etk 4)**

Bu çalışmadan sonra turistlerimiz çay molası verdiler.

Bölüm 17:Yusufçuk Hikayesinde Ben Kimim?

Çay molasında sohbet eden turistler bu hikayedeki kahramanlar adına çok üzuldüklerini, çok etkilendiklerini söylediler. Olaya değişik yanlarından bakmaya çalışıyorlardı.

1.Başka birinin yerine geçme şansınız olsaydı kimin yerine geçmek isterdiniz? Neden?

2. Sizi anlamadığımı düşündüğünüz ve sizi anlaması için bir kez sizin yerinize geçmesini istediğiniz biri var mı?Bu kişinin hangi konuda sizi anlamadığını düşünüyorsunuz?

Sonrasında Ayşe Öğretmen ‘‘Eğer bu hikayedeki kahramanlardan biri olsaydınız kim olurdunuz? Ve o kişi olsaydınız neler hissederdiniz?’’ sorusunu sormuş ve onların fikirlerini almıştır. **Sizce kim hangi kahraman olmak istemiştir ve neler anlatmıştır?(Etkinlik 5)**

Bu etkinlikten sonra misafirlerimize tatlı ve meyve ikram edildi. Hep birlikte otelin yeme-içme bölümüne geçtiler.

Bölüm XVIII: Deneme Yazıyorum

Meyve ve tatlı ikramından sonra Ayşe Öğretmen ‘‘Arkadaşlar daha önce de söylemişim. Sizler de sanırım farkındasınız. İsim yüklemlemlerle cümle kurmakta zorlandığınızı görüyorum. Bu gün son kez bunun üzerinde durmak istiyorum. İnanıyorum bu kez herkes yapacak. Dinlediğimiz hikayeden bazı cümleler seçtim. **Bu cümlelerde yüklem görevinde kullanılan isimleri belirlemenizi ardından da bu yüklemlemlerle yeni cümleler oluşturmanızı istiyorum.**’’ demiştir. **Sizce yapabilmişler midir, yardım edelim mi?(Etkinlik 6)**

Bu çalışmadan sonra Ayşe Öğretmen Türkiye’de son geceleri olduğunu söyler. Onlara ‘‘Türkçe öğrenmek amacıyla geldiğiniz bu gezide size Türkiye’nin tarihi, dini, sosyal merkezlerini gezdirmeye; Türk insanını tanıtmaya; Türk sanatı, mimarisi hakkında bilgilendirmeye; Türk yemeklerini tattırmaya yani kısacası Türk kültürünü göstermeye çalıştık.’’ der.

(1. Dil ile kültür arasında nasıl bir ilişki vardır?

(2. Dili kullanarak hangi kültür ürünlerini oluştururuz? Kavram haritası oluşturulabilir.)

Bu konuşma onlara bu gezilerinde de amaçlarının Türk kültürünü tanımak olduğunu ama bu işe önce Türk diliyle başladıklarını hatırlatmıştır. Bu kez onlara Türkçe temalı bir şiir dağıtmıştır. **Bu şiiri okuduktan sonra şiirin onlarda uyandırdığı duygu ve düşüncelerle ilgili bir deneme yazmalarını istemiştir. Bu konuda sizin yardımınıza ihtiyaçları var. Haydi birlikte güzel bir deneme yazın. Ne dersiniz?(Etkinlik 7)**

Bölüm19: Veda Partisi

Bu geceki çalışma sona erince yarın sabahdan hızlı bir şehir turu yapmaya öğleden sonra ise birlikte bir veda partisi yapmaya karar verdiler. Veda partisinde gezilip görülen yerleri hatırlatacak bir partiye dönüştürmeye karar verdiler. Hemen bir planlama yaptılar.

- 1. Bu partiye katılanların kıyafetleri partinin amacına uygun olmalı mıdır?**
- 2. Partiye katılanlar nasıl kostümler giymelidir?**
- 3. Partiye katılanlar hangi aksesuarları kullanabilir?**
- 4. Partiye katılanlara hangi yiyecekler ikram edilmelidir?**
- 5. Türklere ve turistlerimizin gezdiği yörelere özgü yiyecekler nelerdir?**
- 6. Partide bir Türk büyüğünü canlandırmamız istense kimleri canlandırabiliriz?**
- 7. Partide ne tür müzikler dinlenmelidir?**
- 8. Bu partiye kimler davet edilebilir?**

Turistlerin verdikleri cevaplarla kıyafetler, müzikler, yiyecekler gibi tüm detaylar belirlendi ve parti yapıldı. Partiden sonra turistler çok mutlu bir yandan da üzgün bir şekilde vedalaşarak ayrıldılar. Bu gezi onlara birçok şey kazandırmıştı. Birçok kültürü tanıdılar ve birçok arkadaş edindiler. Türkiye gezisi onlar için çok farklı bir deneyim olmuştu. Ali Bey ve ekibine aynı zamanda Ayşe Öğretmene çok teşekkür ederek ülkelerine döndüler.

Ek 2:Ders Planları

Ders Planı: Turist kafilesi (Karakterlerin oluşturulması)

Bölüm 1:Karakter oluşturma

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini uygular.

Dinledikleriyle ilgili soruları cevaplar.

Ülkeleri ve çeşitli özelliklerini bilir.

Metnin şahıs ve varlık kadrosu üzerinde durulur.

Bir kişinin fiziksel ve kişisel özelliklerini betimler.

Tanıtıcı metin (kimlik kartı) yazar.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası

Materyal: Fon karton, A4 kağıtlar, kalem, boya kalemleri, ipler, yapıştırıcı, makas, düğme, yapıştırıcı

İşleniş:

1.Storyline hikâyesine başlanılarak hikaye aşağıdaki kısma kadar okunur.(Ali Bey bunları düşündükçe hem heyecanlanıyor hem de korkuyordu.)

2.Öğretmen tarafından aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur.

1.Sizce neden insanlar dil öğrenmeye ihtiyaç duyarlar?

2.Bu hikayedeki Türkiye'ye gelen insanlar neden Türkçe öğrenmek istemişlerdir?

3.Türkçe öğrenme sürecinde nasıl bir dildir? Kolay mı öğrenilir, zor mu?

3 Beyin fırtınası yapılır ve sorular cevaplanır.

4. Hikaye kaldığı yerden okunmaya devam edilir.

5 Anahtar sorulara kadar hikaye okunur ve sorular çocuklara yöneltilir.

6.Beyin fırtınası yapılır.

7 Öğrencilere şu anahtar sorular yöneltilir ve beyin fırtınası yapılır.

- 1.Türkiye'ye gelenler kimlerdir?**
- 2.Bu turistler hangi ülkelerden gelmişlerdir?**
- 3.Bu turistlerin fiziksel özellikleri nasıldır?**
- 4. Bu turistlerin kişilik özellikleri nasıldır?**

8 Çocuklara 20 dakika süre verilerek malzemeler sunulur ve karakterlerini istedikleri gibi oluşturmaları için fırsat verilir.

9 Öğrencilere şu sorular yöneltilir .(1.Kimlik kartı nedir? 2.Kimlik kartı ne işe yarar?)

10.Öğrencilere karakterlerini tanıttıkları birer kimlik kartı oluşturmaları istenir. Bu kart için hazırlanan form öğrencilere dağıtılır.

11.Her çocuğu iki dakika süre verilerek karakterlerini sınıf arkadaşlarına tanıtmaları sağlanır.

12. Oluşturulan karakterler sınıf panosunda sergilenir.

13.Öğretmen öğrencileri gezi rotalarından haberdar eder.

14.Her rota bir gruba gelecek şekilde gruplara dağıtılır.

15 Öğrencilerden bu rotalarla ilgili araştırma yapmaları ve sınıfa buldukları bilgi, fotoğraf, resim, reklam vs. getirmeleri istenir.

Ders Planı:Gezi Rotası

Bölüm 2: Mekanları tanıtm

Ders saati:1

Kazanım: Dinleme stratejilerini uygular.

Dinledikleriyle ilgili soruları cevaplar.

Dinledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Türkiye'deki tarihi ve kültürel merkezler ve doğal güzellikleri tanıır.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, beyin fırtınası, soru- cevap

Materyal: Fon kartonları, broşürler, afişler, gazete, dergi, fotoğraf, A4 kağıtları, yapıştırıcı, kalemler, boyalar, makas

İşleniş:

1. Storyline hikayesi II. bölümden başlanarak okunur.
2. Rotalar duvara asılarak her rota bir gruba verilir. Grup üyelerinin rotaya ilişkin getirdiği tanıtım malzemelerini bir araya getirmesi sağlanır.(5 grup)
3. Öğretmen tarafından ‘**Siz Türkiye’ye gelen yabancı bir turist olsaydınız nereleri görmek isterdiniz?’** sorusu yöneltilir. Öğrencilerin bireysel yanıtları alınır ve tahtaya listelenir.
4. Öğretmen tarafından öğrencilere ‘**Siz olsaydınız misafirlerinize bu rotaları nasıl tanıtırdınız?’** sorusu yöneltilir. Öğrencilere 20 dakika süre verilerek grupça rotalarını diğer arkadaşlarına tanıtacakları bir materyal oluşturmaları istenir.
5. Öğretmen tarafından oluşturulabilecek sunum materyalleri hakkında gerekli olduğunda ipuçları verilir
6. Grupların ürünlerini ders sonunda sınıf arkadaşlarına sunarlar.

Ders Planı

Bölüm 3: Rota seçimi ve Sultanahmet Gezisi

Ders saati:2

Kazanım: Hazırlıklı konuşmalar yapar.

Yaşadığı şehri tanır.

Tarihi yapılarla ilgili bilgiler edinir.

Bir mekanı ayrıntılı biçimde betimler.

Görsel materyallerden yararlanarak yapay bir Sultanahmet Meydanı oluşturur.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, beyin fırtınası, soru- cevap,

Materyal: Fon kartonu, kalemler, fotoğraflar, bant, yapıştırıcı, broşür, afiş, dergi, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin öğretmen tarafından belirlenen yere kadar okunur.
2. Öğretmen tarafından öğrencilere ‘‘Siz turist olsaydınız hangi rotayı seçerdiniz?’’ sorusunu sorar.
3. Öğrencilerin 5. Rotayı seçmeleri sağlanır. Eğer oylama sonucunda farklı bir rota seçilirse hemen B planı devreye sokulur.
4. Metin anahtar sorulara kadar okunur.
5. Öğrencilere anahtar sorular sorulur.
 - i. 1.Bir turist İstanbul’a geldiğinde nereleri görmelidir?
 - ii. 2.Sultanahmet Meydanı’nda nereleri gezmişlerdir?
 - iii. 3.Buradaki tarihi yapılarla ilgili hangi bilgileri edinmişlerdir?
6. Beyin fırtınası yapılır.
7. 4.Öğrenciler söz alarak bildiklerini paylaşır.
8. Getirilen fotoğraflar ve materyallerle bir Sultanahmet Meydanı oluşturmaları istenir.
9. Öğrencilerden meydandaki yapıların konumlarını bir şekilde yerleştirmeleri beklenir.
10. Yerleştirme bittikten sonra tahtadan Sultanahmet Meydanı’nın fotoğrafı gösterilerek kontrol edilir.

Ders Planı

Bölüm 4: Feshane'deki Gösteriye Şaşırdılar

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini kullanır.

Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. Hazırlık yapar.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, beyin fırtınası, soru- cevap

Materyal: Fotoğraflar, çalışma yaprakları, kalemler, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur. Anahtar soruların ilk kısmı çocuklara sorulur.

1.Sizce turistler nereye gitmişlerdir?

2.Feshanede ne tür etkinlikler olur?

2. Öğrencilerin yanıtları öğretmen tarafından tahtaya listelenir. Öğretmenin önceden bulmuş olduğu görsel materyaller Feshane'yi tanıtmak amacıyla çocuklara gösterilir.
3. Storyline hikayesi öğrencilere okutulur.(Karagöz- Hacivat bilgi metni)
4. Hikayedeki ikinci anahtar soru çocuklara sorulur.‘‘Sizce turistler hangi kelimelerin anlamlarını bilmiyorlardı?
5. Öğretmen tarafından etkinlik 1 ‘in yer aldığı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır. Bunun için 10 dakika süre verilir. Etkinlik 1 öğrencilerle tartışılır.
6. Storyline hikayesi okunmaya devam edilir.
7. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 2’nin bulunduğu çalışma yaprakları dağıtılır. Çocuklara doldurmaları için 15 dakika süre verilir.
8. Storyline hikayesi okunmaya devam edilir.
9. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 3’ün bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır.10 dakika süre verilir.
10. Etkinlik 3 çocuklarla tartışılır.
11. Gölge oyunu ile ilgili araştırma yapmaları ve turistlere birer tane Karagöz-Hacivat gölge kuklaları hazırlamaları istenir.(Ödev)

Ders Planı

Bölüm 5: İsim cümlesi kurma

Ders saati:1

Kazanım: Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası

Materyal: Çalışma yaprakları, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi anahtar sorulara kadar okunur.
 - a. Yüklem nedir?
 - b. İsimler yüklem olabilir mi?
 - c. Sizce isimler çekimlenebilir mi? (Yani isimler kip ve kişi eki alabilirler mi?)Örnek verebilir misiniz?
1. Beyin fırtınası yapılır.
2. İsimlerin ek fiil olarak yüklem olabildiği öğrencilere sezdirilir.
3. Öğrencilere 7. etkinliğin bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Bu çalışma yaprağında verilen isimleri ek fiilin kipleri çekimlemeleri istenir. Sonrasında bu ek fiilleri birer cümlede kullanmaları istenir.
4. Etkinlik 7 öğrencilerle tartışılır.
5. Öğrencilerin örnek cümleler kurmaları istenir.

Ders Planı

Bölüm 6: Karagöz Oluyorum

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini kullanır.

Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.

Konuşma stratejilerini uygular.

Formları yönergelerine uygun doldurur.

Yazma stratejilerini uygular.

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

Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, beyin fırtınası, soru- cevap, gösteri

Materyal: Kağıt, kalem, ders kitabı, fotoğraflar, slaytlar, makas, boyalar, renkli kartonlar, çubuklar, ip, fener, kukla sahnesi, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur.
2. Öğrencilerden Gölge oyunu ile ilgili yaptıkları araştırmaları sınıf arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Gönüllü olan öğrenciler konuşmalarını yaparlar.
3. Arkadaşlarını dinleyen öğrencilere "Akran Değerlendirme Formu" dağıtılır. Öğrenciler konuşan arkadaşlarını verilen ölçütlere göre değerlendirirler.
4. Storyline hikayesi birinci anahtar soruya kadar okunur.
5. Soru sorulur.(**1.Turistler Karagöz ve Hacivat oyununu neden bu kadar sevmiş olabilirler?**)
6. Çocukların yanıtları alınır ve hikaye ikinci anahtar soruya kadar okunmaya devam edilir.

7. Öğretmen tarafından ‘‘2. Bir Karagöz oyununda neler olmalıdır ya da neler olmamalıdır? 3. Bir Karagöz oyununda nelerden kaçınılır? ’’ soruları çocuklara yöneltilir ve cevapları alınır.
8. Çocuklar tarafından önceden hazırlanmış olan Karagöz ve Hacivat karakterleri çıkartılır ve tamamlanması için 8. Etkinlikteki metin çocuklara verilir. Çocukların grup olması sağlanır.(İkişerli)
9. Gölge kukla sahnesi öğretmen tarafından sınıfa yerleştirilir.
10. Giriş bölümü verilen Karagöz oyunu grup tarafından tamamlanır.
11. Her grup kendi Karagöz ve Hacivat oyununu canlandırır.



Ders Planı

Bölüm 7: Dokuma Atölyesine Gidiyorum

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini kullanır

Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru- cevap, beyin fırtınası,

Materyal: Çalışma yaprakları, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi belirlenen bölüme kadar okunur.
2. Öğrencilere “Kapalıçarşı’da neler gördünüz? Neler dikkatinizi çekti? Neleri merak ediyorsunuz?” soruları yöneltilir.
3. Öğrencilerin soruları alınır. Diğer öğrencilerin buna cevap vermesi sağlanır. Bilmiyorlarsa hikayenin geri kalan kısmını dinlemeleri gerektiği belki soruların cevabını burada bulabilecekleri söylenir.
4. Hikaye kaldığı yerden anahtar sorulara kadar okunur. Anahtar sorular öğrencilere sorulur.

1.Türklerin dokumacılıkta bu kadar iyi olmalarının bir sebebi var mı?

2.Türklerin yaşam tarzları ile dokumacılığın bir ilişkisi var mıdır?

5. Metin kaldığı yerden okunmaya devam edilir.
6. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 1’ nin bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Metinde geçen kelimelerin anlamları vererek kelimeleri bulmaları istenir. Ardından bu kelimeleri birer cümlede kullanmaları istenir. Öğrencilere 5 dakika verilir.
7. Storyline hikayesi okunmaya devam edilir. Etkinlik 2’ nin yer aldığı çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır. Metinle ilgili soruları cevaplamaları istenir.
8. Storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur.
9. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 3’ ün yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma kağıdında metinden alınmış cümleler vardır. Bu cümlelerdeki deyimleri bulmaları istenir. Deyimlerin metne olan katkısını belirlemeleri istenir.
10. Halı ve kilimin Anadolu kültüründeki yeri ve önemiyle ilgili araştırma yapmalarını istenir.(ödev)

Ders Planı

Bölüm 8: Hereke'nin En Güzel Yeri Neresi Tartışması

Ders saati:1

Kazanım: Dinlediklerini özetler.

Metnin içeriğini yorumlar.

Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

Metin türlerini ayırt eder.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası, hazırlıklı konuşma

Materyal: Çalışma yaprakları, fotoğraflar, türkü örnekleri , mani örnekleri , halk hikayesi örnekleri, öğrencilerin araştırma materyalleri, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi bölüm VII bir öğrenci tarafından özetlenir. (Etk 4)

2. Storyline hikayesi kaldığı yerden okunur.

3. Hereke'de gezilen yerlerin fotoğrafları gösterilir.

4. Storyline hikayesindeki sorular yeri geldikçe öğrencilere yöneltilir.

5. Hikayedeki metin türleri üzerinde durulur. Örnekler verilir.

6. Storyline hikayesi anahtar sorulara kadar okunur. Anahtar sorular sorulur.

1. İnsanların beğendiği şeyler neden başkalarınınkinden farklıdır?

2. Hangi cümleler ya da yargılar kesin değişmez iken hangi tür yargılar değişir?

3. Her bilgi ya da her yargı aynı şekilde değerlendirilebilir mi?

7. Metin okunmaya devam edilir. Öznel ve nesnel yargının ne olduğu öğrencilere sezdirilir.

8. Öğrencilere etkinlik 5'in bulunduğu çalışma yaprakları dağıtılır. Storyline hikayesinin "Hereke Gezisi" kısmında yer alan öznel ve nesnel yargıları belirlemeleri istenir. Öğrencilere 10 dakika süre verilir.

9. Etkinlik 5 öğrencilerle tartışılır

Ders Planı

Bölüm 9: Şiir yazar, türkü bestelerim

Ders saati:1

Kazanım: Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

Şiir yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, beyin fırtınası, bir metinden hareketle yazma

Materyal: Çalışma yaprakları, akıllı tahta, Kilim türküsü, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur.

1. Ek fiil olarak yüklem olan isim cümlelerinin “ değil” sözcüğü ile olumsuz yapıldığı hissettirilir. Etkinlik 7'nin bulunduğu çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Bu cümlelerin cümlelerini olumsuz yapmaları istenir.
2. Etkinlik 7 öğrencilerle tartışılır.
3. Halı ve kilimin Anadolu kültüründeki yeri ve önemiyle ilgili yaptıkları araştırmalardan edindikleri bilgileri arkadaşları ile paylaşmaları istenir. (Etkinlik 6)
4. Metin anahtar sorulara okunur. Anahtar sorular sorulur.

1. Dinlediğiniz bu müzik türünün adı ne olabilir? Neden?

2. Bu müziğin sizde uyandırdığı duygular nelerdir?

3. Türkülerin duyguları bu kadar güzel ve içten anlatmasının nedeni nedir?

5. Beyin fırtınası yapılır.
6. Öğrenciler rastgele gruplara ayrılarak beş grup oluşturulur.
7. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 8'in yer aldığı çalışma kağıtları dağıtılır. Dokuma atölyesinde öğrendikleri bilgilerden ve dinledikleri türküden yola çıkarak ‘kilim konusunda’ bir şiir yazmaları istenir.

1. Yazdıkları bu şiiri türkü olarak bestelemeleri istenir.
2. Öğrenciler ders sonunda çalışmalarını sunarlar.

Ders Planı

Bölüm 10: Mevlana Müzesi

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini uygular.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

Metnin içeriğini yorumlar.

Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Dinlediklerinde/ izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Dinlediklerindeki örtülü anlamları belirler.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru- cevap, beyin fırtınası, not alarak dinleme

Materyal: Belgesel, çalışma yaprakları, sözlük, fotoğraflar, ders kitabı

İşleniş:

1. Storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur.
2. Öğretmen öğrencilere Türk büyüklerinin fotoğraflarını göstererek ‘’Bu Türk büyüklerinin kimler olduğunu biliyor musunuz? Bu Türk büyüklerine ait bildiğiniz söz ya da sözler var mı?’’ sorularını sorar.
3. Öğrenciler tanıdıkları Türk büyüklerinin adlarını ve sözlerini paylaşırlar.
4. Storyline hikayesi kaldığı yerden anahtar sorulara kadar okunur.
5. Anahtar sorular sorulur.

1.Mevlana deyince aklımıza ne gelir?

2.Mevlana'nın hayat felsefesinin temelinde sizce ne vardır?

3.Mevlevilerin yaptığı semanın bir anlamı var mıdır?

6. Beyin fırtınası yapılır
7. Öğretmen tarafından öğrencilere bilinmeyen kelimeleri not edecekleri etkinlik 1'in yer aldığı çalışma yaprağı dağıtılır.
8. Belgesel birinci kez izlenir.

9. Öğrenciler tarafından bilinmeyen kelimeler not edilip tahmin edilir. Sonrasında sözlükten anlamları kontrol edilir. Not alınan bu kelimeler birer cümlede kullanılır.
10. Metin belirlenen yere kadar okunur.
11. Öğretmen tarafından öğrencilere metinle ilgili soruların bulunduğu etkinlik 2'nin çalışma kağıdı dağıtılır.
12. Metin ikinci kez dinlenir.
13. Öğrenciler soruları cevaplandırır.
14. Etkinlik 2 öğrencilerle tartışılır.
15. Metin belirlenen yere kadar okunur.
16. Öğrencilere örtülü anlamın ne olduğu hissettirilir.
17. Öğrencilere 5. Etkinliğin yer aldığı çalışma yaprağı dağıtılır. Çalışma yaprağının (a) bölümünde belgeseldeki örtülü anlamları bulmaları istenir. Belgesel bir kez daha izlenir ve örtülü anlamlar bulunur.
18. Öğrencilerle 5.etkinlik (a) bölümü tartışılır.
19. Öğrencilerden 5. Etkinliğin b bölümünde izlenen belgeselin kimler için ve hangi amaçla hazırlandığını tespit etmeleri istenir.5. etkinlik için dağıtılan çalışma kağıdından yararlanılır.
20. Öğrencilerle 5. Etkinlik (b) bölümü tartışılır.
21. Metin belirlenen yere kadar okunur.
22. Öğrencilerden belgeseli değerlendirmeleri istenir. Bunun için etkinlik 6'nın bulunduğu çalışma yaprakları dağıtılır.
23. Etkinlik 6 öğrencilerle tartışılır.

Ders Planı

Bölüm 11: Türk bilginlerini tanıyorum

Ders saati:1

Kazanım: Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler:Storyline, beyin fırtınası, soru- cevap

Materyal: Çalışma yaprakları, belgesel, öğrencilerin araştırma materyalleri, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin anahtar sorulara kadar okunur ve anahtar sorular sorulur.
 - 1.Bilim adamı kimdir?**
 - 2.Bilim adamı ile düşünür arasında nasıl bir ilişki vardır?**
 - 3.Mevlana bir bilim adamı kabul edilebilir mi?**
2. Beyin fırtınası yapılır.
3. Öğrenciler 4. Etkinlikte yer alan “Ünlü Türk bilim adamı ve düşünürlerin insanlığa yaptığı katkılar ” konusunda yaptıkları araştırmalardan edindikleri bilgileri arkadaşları ile paylaştılar.(4. Etkinlik)

Ders Planı

Bölüm 12: Şems-i Tebrizi'nin Öğüdü

Ders saati:2

Kazanım: Metin türlerini ayırt eder.

Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

Yazma stratejilerini uygular. Bir metinden hareketle yazma yöntemini kullanır.

Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf panosunda sergiler.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru- cevap, beyin fırtınası, bir metinden hareketle yazma

Materyal: Çalışma yaprağı, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin belirlenen yere kadar okunur.
2. Metin türünü belirlemeleri için düzenlenen etkinlik 3'ün yer aldığı çalışma yaprağı dağıtılır.
3. Metnin özellikleri tartışılarak türü belirlenir.
4. Öğrencilerden insanlığa katkıları olan ünlü Türk düşünür ve bilginlerini araştırmaları istenir.
5. Metin belirlenen yere kadar okunur.
6. Öğrencilere 7. Etkinliğin (Fare ile Kurbağa) bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Öğrencilerden metinde geçen ek fiilleri bulmaları sonrasında bu ek fiilleri birer cümlede kullanmaları istenir.
7. Metin anahtar sorulara kadar okunur. Anahtar sorular sorulur.
 - a. **1.Sevgi deyince aklımıza neler ya da kimler geliyor?**
 - b. **2.Hayata güzel bakmak ile sevgi arasında bir ilişki var mıdır?**
8. Beyin fırtınası yapılır.
9. Öğretmen tarafından öğrencilere Şems-i Tebrizi'nin öğüdünün bulunduğu etkinlik 8'in çalışma yaprağı dağıtılır.Öğrenciler bu sözden yola çıkarak düşüncelerini yazarlar.Öğrenciler yazılarını sınıf arkadaşları ile paylaşırlar.
10. Yazılar sınıf panosunda sergilenir.

Ders Planı

Bölüm 13: Nasreddin Hoca'nın Türbesi

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini uygular.

Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder

Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Metindeki ana fikri belirler.

Metin türlerini ayırt eder.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası

Materyal: Çalışma yaprakları, fotoğraflar, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin anahtar soruya kadar okunur.
2. Anahtar soru sorulur ve cevaplar alınır.

1.Nasreddin Hoca kimdir?

2.Nasreddin Hoca'nın fiziksel özellikleri nasıldır?

3.Nasreddin Hoca'nın kişilik özellikleri nasıldır?

4.Nasreddin Hoca'nın adını duyunca neden gülümseriz?

3. Metin belirlenen yere kadar okunur.
4. Öğrencilere “Turistler neden Nasreddin Hoca'nın türbesini görünce şaşırılmışlardır?” sorusu sorulur.
5. Beyin fırtınası yapılarak cevaplar alınır.
6. Metin belirlenen yere kadar okunur.
7. Öğrencilere “Nasreddin Hoca'nın türbesinin 5 tarafının açık bırakılıp tek bir tarafına kapı yapılması ve kapıya kilit takılmasının nedeni nedir?” sorusu sorulur.
8. Beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin cevapları alınır.

9. Metin belirlenen yere kadar okunur ve Şu sorular sorulur:
- 1.Sizce Gölmece Parkı nasıl bir yerdir?
 - 2.Bu parkta neler olabilir?
10. Cevaplar alındıktan sonra tahtada Gölmece Parkı'ndaki Nasreddin Hoca heykelleri gösterilir. Bunların hangi Nasreddin Hoca fikrasına ait olduklarını tahmin etmeleri istenir.
11. Cevaplar alındıktan sonra storyline hikayesi belirlenen yere kadar okunur.
12. Öğretmen tarafından öğrencilere etkinlik 1'in bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Öğrencilere kelimeler ve kelimelerin anlamları karışık olarak iki sütun şeklinde verilir. Kelimeler ile anlamlarını eşleştirmeleri istenir.
13. Etkinlik 1 öğrencilerle tartışılır.
14. Metin belirlene yere kadar okunur.
15. Öğrencilere etkinlik 2'nin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Bu çalışma kağıdında metne ait sorular vardır.Bu soruları cevaplamaları istenir.
16. Sorular öğrenciler ile tartışılır.
17. Öğrencilere 3. Etkinliğin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır. Öğrencilerden metnin özelliklerini belirlemeleri istenir.

Ders Planı

Bölüm 14: Hangisi daha güzel?

Ders saati:1

Kazanım: Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

Yaklaşım,Yöntem ve Teknikler:Storyline,beyin fırtınası, soru-cevap

Materyal: Çalışma kağıdı, ‘Kazan Doğurdu’ fıkrasının videosu, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin anahtar sorulara kadar okunur. Anahtar sorular sorulur.
 - 1.Daha önce hiç okuduğunuz bir kitabın filmini izlediniz mi?
 - 2.Kitabı okumak mı filmi izlemek mi sizde daha güzel etkiler bıraktı?
 - 3.Hangisinde hayal gücünüz daha aktifti?
2. Beyin fırtınası yapılır.
3. Metin belirlenen yere kadar okunur.
4. Öğrencilere ’’Kazan Doğurdu’’ fıkrasının video gösterimi izletilir.
5. Öğrencilere 4. Etkinliğin bulunduğu çalışma kağıdı dağıtılır.Kağıdın üst kısmında fıkra yer alır.Verilen/ dinlenen fıkra ile izlenen videoyu kahramanlar, mekan, zaman ve olay yönünden karşılaştırarak yazmaları istenir.
6. Metin belirlenen yere kadar okunur.
7. Öğrencilere 5. Etkinliğin bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır.Bu çalışma yaprağında bir paragraf yer alır.Bu paragraftaki geçiş ve bağlantı ifadelerini bularak altını çizmeleri istenir.
8. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını belirleyerek etkinliğin (b) kısmına yazmaları istenir.
9. Öğrencilerle 5. Etkinlik tartışılır. Nasreddin Hoca ile ilgili araştırma yapmaları istenir.(ödev)

Ders Planı

Bölüm 15: Fıkraları Canlandırma

Ders saati:2

Kazanım: Hazırlıklı konuşmalar yapar.

Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

Hikâye edici metinleri canlandırır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası, drama

Materyal: Nasreddin Hoca fıkraları, cübbe, sarık, pamuk, sopa, düdüğü, tencere, ip vs. malzemeler, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin belirlenen yere kadar okunur.
2. Nasreddin Hoca ile ilgili yaptıkları araştırmadan edindikleri bilgileri gönüllü olan öğrenciler paylaşır.
3. Metin anahtar soruya kadar okunur ve anahtar sorular sorulur.

1.Nasreddin Hoca fıkralarının bu kadar çok sevilmesinin, yüzyıllardır dilden dile aktarılmasının nedeni nedir?

2.Nasreddin Hoca'nın fıkralarında eksikliklerin ve toplumsal sorunların esprili bir şekilde anlatılmasının bir amacı var mıdır?

4. Beyin fırtınası yapılır.
5. Rastgele gruplar oluşturulur.
6. Gruplara önceden belirlenen fıkralar kura yöntemi ile dağıtılır.
7. Gruplardan bu fıkraları canlandırmaları istenir.
8. Etkinlik için sınıfa fes, düdüğü, ceket, baston, pamuk ve benzeri malzemeler getirilir.
9. Gruplar bir araya gelerek rol dağılımı ve planlama yaparlar.
10. Ders sonunda sunum yapılır.

Ders Planı

Bölüm 16: Yusufçuk Kuşunun Hikayesi

Ders saati:2

Kazanım: Dinleme stratejilerini kullanır.

Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Metni özetler.

Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metinle ilgili sorular sorar.

Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

Metin türlerini ayırt eder

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası

Materyal: Çalışma kağıdı, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin anahtar sorulara kadar okunur.

1.Sesinin güzelliği ile bilinen kuşlar hangileridir?

2.Özgür olan kuşların kafeste yaşatmak sizce doğru mu?

3.Sizce hayvanların duyguları var mıdır? Duygularını çeşitli hareketlerle gösterebilirler mi?

2. Beyin fırtınası yapılır.

3. Metin belirlenen yere kadar okunur.

4. Öğrencilere etkinlik 1'in bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır. Anlamaları verilerek kelimelerin bulunması istenir. Kelimeler de ise bazı kelimeler eksik olarak bırakılmıştır. Bu kelimeleri tamamlamaları istenir. Buldukları kelimeleri birer cümlede kullanmaları istenir.

5. Etkinlik 1 öğrencilerle tartışılır.

6. Metin belirlenen yere kadar okunur.

7. Öğrencilerden metni özetlemeleri istenir.(3. Etkinlik)

8. Metin belirlenen yere kadar okunur.

9. Öğrencilere etkinlik 2'nin bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır.
 - (A) bölümünde metinle ilgili soruları cevaplamaları istenir.
 - (B) bölümünde metinle ilgili ikişer soru yazmaları istenir.
10. Öğrenciler yazdıkları soruları birbirlerine sorarlar.
11. Öğrenciler birbirlerinin sorularını cevaplarlar.
12. Metin belirlenen yere kadar okunur.
13. Öğrencilere etkinlik 4'ün yer aldığı çalışma yaprağı dağıtılır. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurlar belirlenir.



Ders Planı

Bölüm 17: Yusufçuk Efsanesinde Ben Kimim?

Ders saati:2

Kazanım: Hazırlıksız konuşma yapar.

Konuşma stratejilerini uygular.

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

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler:Storyline, soru-cevap, beyin fırtınası, empati kurarak konuşma

Materyal:

İşleniş:

1. Metin anahtar sorulara kadar okunur ve sorular sorulur.

1.Başka birinin yerine geçme şansınız olsaydı kimin yerine geçmek isterdiniz? Neden?

2. Sizi anlamadığımı düşündüğünüz ve sizi anlaması için bir kez sizin yerinize geçmesini istediğiniz biri var mı? Bu kişinin hangi konuda sizi anlamadığını düşünüyorsunuz?)

2. Beyin fırtınası yapılır.
3. Öğrencilerden Yusufçuk efsanesinde kendilerini kahramanlardan birinin yerine koyarak duygu ve düşüncelerini anlatmaları istenmiştir.
4. Her öğrencinin fikirlerini ifade etmesi sağlanır.

Ders Planı

Bölüm 18: Deneme yazıyorum

Ders saati:2

Kazanım: Bilgilendirici metin yazar.

Yazma stratejilerini uygular.

Bir metinden hareketle yazı yazar.

Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline, soru- cevap, beyin fırtınası,bir metinden hareketle yazma

Materyal: Çalışma kağıtları, Türkçem şiiri, ders kitabı

İşleniş:

1. Metin belirlenen yere kadar okunur.
2. Etkinlik 6'nın bulunduğu çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılır.Verilen cümlelerdeki yüklem görevinde kullanılan fiilleri belirlemeleri ve yeni cümleler kurmaları istenir.
3. Metin anahtar soruya kadar okunur ve anahtar soru sorulur.
 1. Dil ile kültür arasında nasıl bir ilişki vardır?
 2. Dili kullanarak hangi kültür ürünlerini oluştururuz.?
4. Beyin fırtınası yapılır.
5. Metin belirlenen yere kadar okunur.
6. Öğrencilere 7. Etkinliğin bulunduğu çalışma yaprağı dağıtılır.Bu çalışma yaprağında "Türkçem" adlı bir şiir yer almaktadır.Öğrencilerden bu şiirin onlarda uyandırdığı duygu ve düşüncelerle ilgili bir deneme yazmaları istenir.
7. Yazılar sınıf arkadaşları ile paylaşılır.
8. Yazılar sınıf panosunda sergilenir.

Ders Planı

Bölüm 19: Veda Partisi

Ders saati:2

Kazanım: Öğrendiklerini ve beğendiklerini ifade eder.

Açıklayıcı konuşmalar yapar.

Neden sonuç bağlantıları kurar.

Bir yöreye ait kültürel öğeleri bilir.

Bir daveti, partiyi organize eder ve iş birliği içinde çalışır.

Başkalarının fikirlerine saygı duyar onları dikkatle dinler.

Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler: Storyline,

Materyal: Kıyafetler, kalem, kağıt, aksesuarlar, yiyecekler, tabak, bardak, süsler, müzik

İşleniş:

1. Metin belirlenen yere kadar okunur. Burada öğrencilere anahtar sorular sorularak söz verilir.

1. Bu partiye katılanların kıyafetleri partinin amacına uygun olmalı mıdır?

2. Partiye katılanlar nasıl kostümler giymelidir?

3. Partiye katılanlar hangi aksesuarları kullanabilir?

4. Partiye katılanlara hangi yiyecekler ikram edilmelidir?

5. Türklere ve turistlerimizin gezdiği yörelere özgü yiyecekler nelerdir?

6. Partide bir Türk büyüğünü canlandırmamız istense kimleri canlandırabiliriz?

7. Partide ne tür müzikler dinlenmelidir?

8. Bu partiye kimler davet edilebilir?

8. Bu sorulardan yola çıkarak öğrencilerin cevaplarıyla bir planlama yapıldı ve parti yapıldı.

9. Partiden sonra turistlerimiz çok mutlu bir şekilde ülkelerine döndüler.

Ek 3:Okuma Anlama Ön Testi

İKİNCİ TEST

I.METİN

Buhar keşfedilinceye kadar insanın kuvveti pазısının kuvvetinden ibaretti. Bir tencere kapağını zıplatan buharın dağları devirebileceğini hissedene Pape, insan denilen alelade[1] pehlivanın Herkül kıratında[2] bir Tanrı kudreti[3] alabilmesinin en büyük sırrını yakaladı.

Lokomotifsiz bir tren katarını saatte yüz kilometre koşturabilmek için kaç bin insanın çekmesi lâzım geldiğini düşünelim. Motor ve makine, beygir kuvvetiyle değil, insan kuvvetiyle ölçüldüğü zaman buharın ve elektriğin keşfinden sonra bu kuvvetin kaç misline çıktığı daha iyi anlaşılır.

Buharın ve elektriğin keşfi insana büyük bir şey öğretti: Tabiat kuvvetleri dediğimiz şey, insan zekâsının emri altına girince kendi normal kabiliyetlerini binlerce misli aşan bir kudret kazanıyor. İnsanın mucizesi, yalnız bu kuvvetleri keşfetmekten ibaret değil, onları normal kabiliyetlerinin çok üstünde bir enerjiye kavuşturabilmektir. Buhar makinesi olmasa tabiat içinde bir miskin ruhu kadar gevşek, serseri ve avare dolaşan [4]buharın kuvveti neden ibaret kalırdı? Ateşin üstünde kaynayan bir tencerenin kapağını bile zar zor[5] kıınıldatan bu kuvvet, ateş ve tencere olmasa bir sineğin kanadını bile titretmekten acızdı[6].

Bir transatlantik makinesinin nefes borularında yürüyen kuvvete buhar, bir ampulün örümcek ağı kadar maharetle[7] örülmüş tellerinin ince mimarîsi içinde parlayan ışığa elektrik adını koyarak tabiata lâıık olmadığı bir paye vermiş[8] oluyoruz. Tabiatta ne buhar kuvvetiyle yürüyen bir tekerlek, ne de elektrik kuvvetiyle yanan bir lâmba var. Buhara yürütmek ve elektriğe yanmak hassasını veren kudret insan zekâsıdır.

SORULAR

1- "alelade[1]", "kırat[2]" ve "kudret[3]" sözcükleri yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangileri getirilebilir?

- A) sıradan-güç- değer
- B) güç- şekil-kuvvet
- C) sıradan- değer- güç
- D) aceleci-güç-kuvvet

2- Aşağıdakilerden hangisi "avare dolaşmak[4]" anlamında bir deyimdir?

- A) Başıboş gezmek
- B) İşini ciddiye almamak
- C) İpe sapa gelmemek
- D) Başına iş açmak

3- Metinde geçen “zar zor[5]” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Kazağını unutunca hızla geri döndü.
- B) Ödevlerini isteksizce yaptı.
- C) Kedi bahçede aniden kayboldu.
- D) Ceviz dolu sepeti güçlükle taşıdı.

4- Aşağıdaki söz öbeklerinden hangisi metinde geçen “aciz[6]” sözcüğünün yerine kullanılabilir?

- A) Acemi olmak
- B) Beceriksiz olmak
- C) Güvensiz olmak
- D) Yetersiz olmak

5- Metinde geçen “maharet[7]” sözcüğünü karşılayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Elini çabuk tutmak
- B) On parmağında on marifet
- C) Hakkından gelmek
- D) Parmağında oynatmak

6- Metinde “tabiata lâyük olmadığı bir paye vermek[8]” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Tabiata çok fazla değer vermek.
- B) Doğaya yakışır isimler vermek.
- C) Tabiata güzel elbiseler giydirmek.
- D) Doğaya düşünmeden zarar vermek.

7- Papi’nin keşfettiği en büyük sır nedir?

- A) Ampülü keşfetme
- B) Herkül’ün gücünü keşfetme
- C) Buhar gücünü keşfetme
- D) Elektriği keşfetme

8- Buharın ve elektriğin keşfedilmesi bize neyi öğretmiştir?

- A) Bilim adamlarının çalışkan olduğunu
- B) İnsan zekâsının doğayı kontrol edebileceğini
- C) Elektriğin nasıl kullanıldığını
- D) Tencere kapağının ateş sayesinde kımıldadığını

9- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- A) İnsan Kuvveti
- B) Kuvvet ve Teknik
- C) Buluş ve İcatlar
- D) İnsan Zekâsı

II. METİN

Kültürü oluşturan, insanı insan yapan bütün etkinliklerin, başarıların kökeninde dil vardır. İnsan için her şey dilden ibarettir. Dille yaşıyoruz, dilde yaşıyoruz.

Birey de toplum da kendisini oluşturan özelliklerle donanmıştır. Ben seninle aynı olamam, Türk toplumu da Çin ya da Amerikan toplumuyla aynı olamaz. Çünkü coğrafyasından, tarihinden öyle şeyler almıştır ki o istese de istemese de kendisidir ve kendisi olmak zorundadır. Bu böyleyken niye başkası gibi olmaya çalışıyoruz? Bunun temelinde, sanırım tembellik var; çünkü başkasına öykünmek, onun yaptığını yapmak, onun kullandığını kullanmak, hazıra konmaktır[1]. Kendince davranmaksa yaratıcı çabayı gerektirir. Karşımıza çıkan her güçlük bizim için sınavdır; dahası, bizim için eğitim aracıdır. Güçlükleri çöze çöze kurarız kendimizi.

Doğum günü kutlamak, yabancı bir gelenek de olsa zamanın neresinde bulunduğunu, ne kadar yol aldığını[2] kişiye hatırlatması bakımından yararlı olabilir. Ama , “Doğum günün kutlu ya da mutlu olsun!” demek dururken “Happy birthday to you!” [Hepi bört dey tu yu] da neyin nesi? Türkçede karşılanması çok mu zor ki yabancı bir geleneği olduğu gibi sözleriyle birlikte aktarıyoruz? Yabancı kültür karşısında silinip gitmeye can atar[3] gibiyiz.

Yozlaşma[4], gitgide çoğalarak yayılan kanser hücreleri gibi toplumun bütün kesimlerini sarmakta. Büyük kentlerimizin caddelerinde yürürken iki yana dikkatle bakın; dükkânların, mağazaların, kuruluşların levhalarında arada bir Türkçe adlar görebilirseniz ne mutlu size. İstanbul’da bir gün, sanırım Levent’ten Gayrettepe’ye gelirken otobüsün penceresinden bir levha gördüm: “Pahsa Disco!” Paşa gibi Türk kimliği taşıyan bir sözü, disko gibi bir yer için ad olarak kullanmak uygunsuzluğu bir yana, bu sözü Amerikalılar ya da İngilizler gibi “Pahsa” diye yazmak da ne oluyor?

Bağımsızlığa öylesine önem veren bir önderin kurduğu devletin başkentinde, Ankara’da, kente yukarıdan bakan bir kuledeki eğlence yerine Dreamland (Drimlend) adını vermek, Türkiye cumhurbaşkanının eşinden First Lady (Först Leydi) diye söz etmek... Amerikalılar, İngilizlere özenerek cumhurbaşkanlarının eşine First Lady dediklerine göre, bizimki özentinin özentisi oluyor.

Neden ancak ölüm kalım durumlarında, bıçak kemiğe dayanınca[5] hatırlıyoruz kendimizi? İki bir bağımsızlık savaşı mı vereceğiz biz? Atatürk çapında kişiler, dünyamızı sık sık onurlandırmazlar ki... Yabancı bir sözü Türkçe karşılığı varken kullanmak, ruhumuzun öz yurdundan bir parçayı gözden çıkarmaktır[6]. Gönüllü sömürgeci bu.

Birey olarak da toplum olarak da gelişmemiz, sorunlarımızı kendi çabamızla çözmemize bağlıdır. Çağın yeni bir düşünce akımını ya da yabancından gelen yeni bir nesneyi adlandırırken kendi dilimizden bir karşılık bulacağımız yerde, yabancının hazır sözünü kullanırsak dilimiz nasıl gelişir? Dilimiz gelişmeyince biz nasıl gelişiriz? Dilimizi işlemek, kendimizi işlemektir.

10-Metinde geçen “hazıra konmak[1]” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Geçimini sağlamak
- B) Kendi çıkarını düşünmek
- C) Çalışmadan elde etmek
- D) Kurnazca davranmak

11-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “yol almak [2]” kelime grubu metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Hastalığın tedavisinde önemli yol alındı.
- B) İşe başlayalı çok olmadı ama oldukça yol aldı.
- C) Bir saatte 100 km yol aldık.
- D) Hayatta epey yol almış, çoluk çocuğa karışmış.

12-Metinde geçen “can atmak[3]” deyiminin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Sakınmak
- B) Korkmak
- C) İstemek
- D) Atlamak

13-Metinde geçen “yozlaşma[4]” sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A) Değişme
- B) Kirlenme
- C) Gerileme
- D) Kaybolma

14- “bıçak kemiğe dayanmak[5]” deyimini metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Çok acı çekmek
- B) Zamanın kalması
- C) Son ana gelmek
- D) Sıkıntı çekmek

15-Metinde geçen “gözden çıkarmak[6]” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Feda etmek
- B) Değerini yitirmek
- C) Kabullenmemek
- D) Eksiklerini gidermek

16-Metinde yazarın yakındığı durum nedir?

- A) Türkçenin yetersizliği
- B) Buluşların Türkiye’den çıkmaması
- C) Doğum günü kutlanması
- D) Dilimize sahip çıkılmaması

17-Metne göre dilimizi kaybetmemizin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelimelerin dilimizde karşılığının olmaması
- B) Tembellik yapıp hazıra konmamız
- C) Kelimelerin diğer dillerde daha güzel olması
- D) Yeni buluşları başka ülkelerin yapması

18- Birey olarak da toplum olarak da gelişmemizbağlıdır.

- A) Yeni buluşlar yaparak adımızı dünyaya duyurmamıza
- B) Yaratıcı olmamıza ve dilimizi geliştirmemize
- C) Çok çalışarak milletimize faydalı olmamıza
- D) Eğitim seviyemizi yükselterek başarılı olmamıza

19-Yazar yabancı kelimeler kullanmamızıolarak görmektedir.

- A) İsteyerek başkalarının egemenliğine girme
- B) Milletimiz için maddi kazanç
- C) Diğer milletlere ve dillere saygı
- D) Yeni kelimelerle dilimizin genişlemesi

20-Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dil olmadan kültür ve millet olmaz.
- B) Toplum olarak gelişmek için dilimizi geliştirmeliyiz.
- C) Toplumun her alanında yozlaşma olmaktadır.
- D) Tembellik etmemeli, durmadan çalışmalıyız.

Ek 4: Okuma Anlama Son Test

ÜÇÜNCÜ TEST

III. METİN

Düşünce çatışmaları beni ne kırar ne yıldırır; sadece dürtükler, kafamı çalıştırır. Eleştirilmekten kaçırız. Oysaki bunu kendiliğimize istememiz, gelin, bizi eleştirin dememiz gerekir.

Biri çıkıp bizim düşüncemizin tersini söyledi mi, onun doğruyu söyleyip söylemediğine değil, doğru yanlış, kendi düşüncemizi savunmaya bakarız. Bizi düzeltmek isteyen kollarımızı açacak yerde, yumruklarımızı sıkıyoruz. Ama ben dostlarımın bana sert[1] davranmasını istiyorum. “Sen bir budalasin, saçmalıyorsun!” desinler bana. Ben, dostlar arasında açık, yiğitçe konuşulmasını isterim; dostların düşünceleri neyse, sözleri de o olmalı.

Dostluk kavgacı olmadı mı sağlam ve cömert[2] de değildir. Nazlı, yapmacık bir hava[3], birini kırma korkusu, dostluğa rahat nefes aldırılmaz[4]. Bana çatıldığı zaman öfkem değil, dikkatim uyanır. Bana çatandan[5] bir şeyler öğrenmeye can atarım. Doğruyu bulmak için her iki tarafın kaygısı olmalı. İnsan öfkelenince düşünemez olur, aklından önce sinirleri işler. Tartışmalarda bahis tutuşmak[6] hiç de faydasız değildir. Doğrudan ayrıldık mı elle tutulur[7] bir şeyler kaybetmeliyiz.

Doğruyu hangi elde görsem sevinçle karşılar, uzaktan kokusunu alır[8] almaz silâhlarımı atar, teslim olurum. Fazla yukarıdan ve insafsızca olmadıkça, yazılarıma çatılmasını hoş görmüş; çoğu kez karşıdakini kırmamak için yazdıklarına istenen biçimi verdiğim olmuştur. Zararına da olsa eleştirmeciye uysal davranmalıyım ki beni her zaman serbestçe uyarsın, kendimi düzeltmemeye yardım etsin. Düzeltmek herkesin ağına gittiği[9] için kimse kimseyi düzeltmeyi göze alamıyor[10]. Düşüncesini saklayarak konuşuyor çokları.

SORULAR

1- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “sert[1]” sözcüğü metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Sert sözleriyle kalbimi kırdı.
- B) Domateslerin sert olanını seçtim.
- C) Dışarıda sert bir rüzgâr esiyor.
- D) Sert bakışlarıyla çocukları korkutuyordu.

2- Aşağıdaki deyimlerden hangisi metindeki “cömert[2]” sözcüğünün yerine kullanılabilir?

- A) Eli çabuk
- B) Eli açık
- C) Eli ağır
- D) Eli sıkı

3- Metinde geçen “yapmacık bir hava[3]” sözü ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yalan söylemek
- B) Önem vermek
- C) Sahte davranmak
- D) Sadakatsiz olmak

4-Metinde geçen “dostluğa rahat nefes aldurmaz[4]” ifadesi ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Boşboğazca davranma
- B) Dostluğu öldüren tartışma
- C) Samimi bir dostluk kuramama
- D) Öfkeden doğru düşünememe

5-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “çatmak[5]” metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Sanki bana kızmış gibi kaşlarını çattı.
- B) Bahçede türkü söyleyip keyif çatıyordu.
- C) Ayrılık vakti gelip çattı.
- D) Gördüğü her yanlışa çatardı.

6-Metinde geçen “bahis tutuşmak[6]” anlamına gelmektedir.

- A) Bir konuda sözlü anlaşma yapmak
- B) Bir konuda birinden şikâyetçi olmak
- C) Bir konuda birini alaya almak
- D) Bir konuda olay çıkarmak

7-Metinde geçen “elle tutulur[7]” deyimini ile anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Soyut
- B) Somut
- C) Değerli
- D) Bilinçli

8-“kokusunu almak[8]” kelime grubu aşağıdaki cümlelerin hangisinde metindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Yaz yağmurlarında toprağın güzel kokusunu alırsınız.
- B) Başarılı bir gazeteci iyi haberin kokusunu alır.
- C) Yemeğin kokusunu alır almaz iştahım kabardı.
- D) Elime aldığım kitabın önce kokusunu almak isterim.

9-Metinde geçen “ağırina gitmek[9]” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) İçerlemek
- B) Öfkelenmek
- C) Gücenmek
- D) Sinirlenmek

10- Metinde geçen “göze almak[10]” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eleştirilme hoşgörüsü olmak.
- B) Eleştirme gücü olmak.
- C) Eleştirilme korkusu olmak.
- D) Eleştirme cesareti olmak.

11- Yazar kendisine çatılmasını hoş görmüştür çünkü,

- A) Bunun kendisine yeni şeyler öğrettiğine inanmaktadır.
- B) Kendisine sert davranılması umurunda değildir.
- C) İnandığı düşüncelerini rahatlıkla savunabiliyor.
- D) Ona göre çoğu insan düşüncesini saklıyor.

12- Metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sağlam bir dostluk için kavgacı olmalıyız.
- B) İnsan öfkelenmi doğruyu bulamaz.
- C) Doğruyu bulmak için kaygılı olmalıyız.
- D) Doğruyu bulmak için eleştiriye açık olmalıyız.

13-Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hoşgörü
- B) Eleştiri
- C) Dostluk
- D) Doğruluk

IV. METİN

Taşkent'e gece yarısına yakın indik. Hava alanı aydınlatılmış. Her yer çiçekle dolu. Sıcak ülkelere özgü renk renk iri yapraklı çiçekler. Başlarında işlemeli takkeleri ile hafif çekik gözlü Özbekler. Uçağın merdivenlerinden iner inmez uzunca boylu bir Özbek ile el sıkışıyoruz. Özbekler güler yüzlü, cana yakın[1] kişiler. Bir sigara içimi, bekleme salonunda dinlendikten sonra, Taşkent'e doğru yollandık. Taşkent'te bizlere büyük ve yeni bir yapı ayrılmıştı. Sıcağa karşı sıcak ve soğuk hava örgütü olan bir yapı. Sıcaklığın çoğu zaman kırk dereceyi bulduğu Taşkent'te başka türüsü de olmazdı. Söylendiğine göre; bizim gittiğimiz günlerde olağanüstü sıcaklar baş göstermiş[2]. Taşkentliler de bunalır olmuşlardı.

Taşkent bir masal dünyasının bütün özelliklerini taşıyan ve buna rağmen çağımızın kentli olmak niteliğini yitirmeyen bir yer. Özbekistan'ın çeşitli kentlerinde bulunduk. Alabildiğine geniş pamuk tarlalarında, renk renk pamuk yetiştiriliyor. Gelişmiş bir sanayi bütün dünyaya traktör, biçerdöver gibi makineler satabiliyor. Gelişmiş, büyük bir sulama örgütü, çorak çölü, o yüz yıllardır su görmeyen çoracı bir satranç tahtası gibi açtığı kanallarla yeşile boyanmış.

Taşkent ikiye ayrılıyor: biri 'Köhne[3]Şehir' dedikleri eski Taşkent, öteki ise yepyeni bir anlayışla kurulan yeni Taşkent. Genç bir uzman bütün şehri bize gezdirdi. Hepimiz ter içindeyiz. Kurmakta olduğu kentin en ince noktalarını bilen uzman, büyük bir coşkunlukla yapılıcakları anlatıyor. Büyük blokların arasında açılmakta olan temelleri göstererek buraya dokuz katlı bir mağaza yapılacak diyor. Bir başka yere yeni bir otel, bir başka yerde yarıya gelmiş bir hastane, ötede yeni kültür evi, daha ötede bir halk evini gösteriyor. Sıcaktan bunalmazsak daha da gösterecekti. Sıcaktan yakındığımızı anlayınca bizi büyük suların fışkırdığı bir parka götürdü, geziye devam etmeyeceğimizi öğrenince de üzüldü. Hatta bir parça kızdı[4]. Yirmi beş, yirmi altı yaşlarında ancak vardı, yaptıklarını gösterememenin haklı kızgınlığı içindeydi. Ne var ki, o kadar çok özlediğim sıcaktan ben bile yılmışım[5]. Atalarımızın neden oradan göç edip Ön Asya'ya geldiklerini iyice anladım. O çağlarda buralarda yaşamak kolay olmasa gerekti. Özbekistan, hiçbir şeyken, her şey olabilme[6] olanağının canlı bir örneği.

14- Metinde geçen “cana yakın[1]” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Heyecanlı ve duyarlı
- B) Sabırlı ve sakin
- C) Sevimli ve içten
- D) Sakin ve fedakâr

15- Metinde geçen “baş göstermek[2]” deyimini yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?

- A) Kavurmak
- B) Belirmek
- C) İşaretlemek
- D) Isınmak

16- Metindeki “kızmak[4]” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilemez?

- A) Burnundan solumak
- B) Küplere binmek
- C) Etekleri tutuşmak
- D) Sinir küpü olmak

17- Metindeki “hiçbir şeyken, her şey olabilme[6]” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Özbekistan’da hava sıcaklığının eskiye göre daha yüksek olması.
- B) Ülkenin kültür, sağlık, sanayi ve tarım alanında gelişmesi.
- C) Ülke nüfusunun öncekinden daha hızlı artış göstermesi.
- D) Ülkedeki okur- yazar oranının her geçen gün artması.

18- Yazar ve arkadaşları geziyi yarıda bırakıyorlar.

- A) Sıcaktan bunaldıkları için
- B) Yürümek onları yorduğu için
- C) Gezdikleri yerleri beğenmedikleri için
- D) Uzmana kızdıkları için

19- Yazara göre atalarımızın Ön Asya’dan göç etme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Su sıkıntısının başlaması
- B) Sanayinin gelişmemesi
- C) Bulaşıcı hastalıkların yaygın olması
- D) Bunaltıcı sıcakların yaşanması

20- Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?

- A) Özbeklerin Dostluğu
- B) Köhne Özbekistan
- C) Özbekistan’ın Gelişmesi
- D) Özbekistan’ın İklimi

EK 5: Dinleme Başarı Ön Testi

DİNLEME METNİ: ÇAYIN TARİHİ HAKKINDA BİLGİLER

1. ETKİNLİK

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. göre çayı ilk içen kişi Buda'dır.

- A) Cinlilere
- B) Hintlilere
- C) Kazakistanlılara
- D) Türklere

2. Çin'den getirilen çay fidanları ve tohumları Bursa'da ekilmiş ancak koşulların uygunsuzluğu sebebiyle bu girişim sonuçsuz kalmıştır.

- A) ekonomik
- B) etnolojik
- C) etimolojik
- D) ekolojik

3. Buda uyku bastırıldığında bir parça çay yaprağınıyorgunluğunu giderirdi.

- A) ısırıp
- B) koklayıp
- C) çiğneyip
- D) yiyip

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Metne göre verilen bilgiyi “doğru” ya da “yanlış” (√) olarak işaretleyiniz.

Doğru / Yanlış

- () 1. Çayın Osmanlı'ya gelişi 19. yüzyılın başlarına rastlar.
- () 2. Çin imparatoru aynı zamanda bitki bilimciydi.
- () 3. Türklerin çayla tanışması Abdulkayyum Nasırı'nin eserinde anlatılmıştır.
- () 4. Osmanlı'nın çayla tanışması İstanbul'daki bazı dükkanların çay ithaliyle başlamıştır.
- () 5. Osmanlı'da çay yetiştirmeye yönelik bilinen ilk girişim Sultan II. Mahmut döneminde gerçekleşmiştir.

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdaki milletlerden hangisi çayla ilk tanışan milletlerden değildir?

- A) Mısırlar
- B) Türkler
- C) Çinliler
- D) Hintliler

2. Rize’de ilk çay fabrikası ne zaman açılmıştır?

- A) 1917
- B) 1927
- C) 1937
- D) 1947

DİNLEME/İZLEME METNİ: JAPONYA’NIN ORTAYA ÇIKIŞI

1. ETKİNLİK

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. yılında, Japonya İmparatoru Meiji’nin yeğeni

Osmanlı İmparatorluğu’nu
ziyaret eder.

- A) 1877/Prens Mutsuhito
- B) 1888/Prens Meiji
- C) 1887/Prens Komatsu
- D) 1887/Prens Ma

2. 16 Eylül 1980 tarihinde Japonyo’nun Wakayama eyaleti yakınlarından

Fırkateyni batar.

- A) Osman Paşa
- B) Ertuğrul
- C) Halil Paşa
- D) Anadolu

3. O günün anısına iki ülke, felaketin 120’nci yılı olan 2010’da

.....üretmiştir.

- A) hatıra pulu
- B) gemi
- C) firkateyn
- D) hatıra parası

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Metne göre verilen bilgiyi “doğru” ya da “yanlış” (√) olarak işaretleyiniz.

Doğru / Yanlış

- () () 1. Japonya, 19. yüzyılda önemli bir siyasi güçtür.
- () () 2. İmparator Mutsuhito sadece sosyal reformlara ağırlık vermiştir.
- () () 3. II. Abdulhamit Han, iyi niyet nişanesi olarak Japonya'yı ziyaret etmiştir.
- () () 4. Ertuğrul Fırkateyni kazasından 69 denizci sağ olarak kurtulmuştur.
- () () 5. Şehitler anısına Wakayama eyaletinde bir şehitlik anıtı inşa edilmiştir.

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Japonya, donanmasını yenilerken hangi Batılı uzmanlardan yararlanmıştı?

- A) Amerikalı
- B) Fransız
- C) İtalyan
- D) İspanyol

2. Aşağıdakilerden hangisi Ertuğrul Fırkateyni kazasının sonuçlarından birisi değildir?

- A) Osmanlı donanmasının yenilenmesi
- B) Türk-Japon haklarının yakınlaşması
- C) Kushimoto'da şehitler anıtının inşa edilmesi
- D) Şehitler için her yıl anma töreni düzenlenmesi

Ek 6: Dinleme Başarı Son Testi

DİNLEME METNİ: MUHSİN ERTUĞRUL

1. ETKİNLİK

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. Türkiye’de alanında ilkleri başarmış fırtınalı bir ömrün sahibi.

- A) tiyatro ve opera
- B) tiyatro ve sinema
- C) tiyatro ve edebiyat
- D) tiyatro ve resim

2. Ertuğrul Muhsin ve Arkadaşları adlı tiyatro topluluğu maddî imkansızlıklar yüzünden kapanana kadar beş ayda

.....oyun sergiledi Türk izleyicisine.

- A) yirmi uc
- B) otuz uc
- C) kırk uc
- D) elli uc

3. Bugün kayıt denilen her film setinde, oyun denilen her tiyatro sahnesinde ismi tekrar tekrar Muhsin

Ertuğrul’un izinden giden Türk görsel sanatları yükselmeye devam ediyor.

- A) gecen
- B) soylenen
- C) yad edilen
- D) bahsedilen

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Metne göre verilen bilgiyi “doğru” ya da “yanlış” (√) olarak işaretleyiniz.

Doğru / Yanlış

- () 1. Muhsin Ertuğrul, 28 Şubat 1892 yılında dünyaya gelmiştir.
- () 2. Muhsin Ertuğrul, Paris’e tiyatro eğitimi için gönüllü gitmiştir.
- () 3. Muhsin Ertuğrul’un Berlin macerası bir yıl sürmüştür.
- () 4. Muhsin Ertuğrul trafik kazası sonucu hayatını kaybetmiştir.
- () 5. “Ateşten Gomlek” Kurtuluş Savaşı’nı beyaz perdeye taşıyan ilk filmidir.

92 Akademik Türkçe

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi yönetmenliğini Muhsin Ertuğrul'un yaptığı filmlerden değildir?

- A) Samson
- B) Şeytana tapanlar
- C) Canakkale
- D) Kara Lale

2. Muhsin Ertuğrul, hangi yazarın beş ayrı eserini beş ayrı sahnede sergilemiştir?

- A) Nazım Hikmet
- B) Shakespeare
- C) Halide Edip Adıvar
- D) Moliere

DİNLEME METNİ: BOZKURT LOTUS DAVASI

1. ETKİNLİK

Aşağıdaki boşlukları dinlediğiniz metne göre doldurunuz.

1. 1926 yılında Ege Denizi'nden Marmara'ya doğru Fransız gemisi Lotus, Midilli açıklarında Türk gemisi Bozkurt'a çarpmıştır.

- A) sevk eden
- B) sure gelen
- C) giden
- D) seyreden

2. Bozkurt gemisi batmış ve Türk mürettebatı hayatını kaybetmiştir.

- A) on dokuz
- B) on sekiz
- C) sekiz
- D) dokuz

3. Lotus gemisi geriye kalan on Türk mürettebatı kurtarmış vegetirmiştir.

- A) Fransa'ya
- B) İstanbul'a
- C) İtalya'ya
- D) hastaneye

2. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Metne göre verilen bilgiyi “doğru” ya da “yanlış” (√) olarak işaretleyiniz.

Doğru / Yanlış

1. Lotus gemisi Turk gemisidir.
2. Carpmaya sonrası on Turk murettebatı hayatını kaybetmiştir.
3. Turkiye'nin guclu oluşu Fransa'yı endişelendiriyordu.
4. Donemin adalet bakanı Mehmet Esad Bey'dir.
5. Fransızların Turkiye'deki serbest yaşamlarının nedeni kapitulasyonlardan elde ettikleri haklardır.

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdakilerden hangisi davanın seyrine büyük katkıda bulunmuştur?

- A) Fransa'nın kapitulasyonları
- B) Atatürk'un devreye girmesi
- C) Kazada çok kişinin olması
- D) Mahmut Esad Bey'in dava metnini değiştirmesi

2. Aşağıdakilerden hangisi davanın eşitlik durumunu bozmuştur?

- A) Mahmut Esad
- B) Max Huber
- C) Mustafa Kemal Atatürk
- D) Turk halkı

Ek 7: Yaratıcı Yazma Rubriği

Fikirlerin Orijinalligi

1	2	3	4	5	
	Fikirlerdeki orijinallik çok az. Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir. Tekrarlanan çok fikir mevcut.	Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmiş. Birkaç benzersiz düşünce gösterilmiş. Fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı.		Fikirler çok iyi geliştirilmiş. Orijinallik çok kuvvetli. Bazı zamanlar sıradan fikirler sıra dışı yollarla ifade edilmiş. Yazı benzersiz.	

Düşüncelerin Akıcılığı

1	2	3	4	5	
	Düşünceler çok sınırlı. İçerik sınırlandırıldığı için geliştirilememiş.	Düşünceler tatmin edici. İçerik oldukça geliştirilmiş. Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili.		İfadeler çok akıcı. Düşünceler arasındaki bağlantı çok. İçerik oldukça iyi geliştirilmiş.	

Düşüncelerin Esnekliği

1	2	3	4	5	
	Düşünceler çok sınırlandırılmış. İçerik emsallerine çok benziyor. Kapsam dar.	Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş. Emsallerinden oldukça farklı. Kapsam geniş.		Çok esnek ve konuyla bağlantılı. Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş.	

Kelime Zenginliği (Seçimi)

1	2	3	4	5	
	Kelime anlamları çok sınırlandırılmış. Kullanılan kelimeler oldukça yaygın. Kelimeler metin içerisinde yanlış kullanılmış.	Kelime anlamları oldukça zengin. Bazı kelimeler yaygın kullanılmış. Çoğu kelimeler metin içerisinde doğru kullanılmış.		Kelime anlamları oldukça zengin. Cümleler orijinal ve çok ilginç. Kelimeler uygun bir şekilde kullanılmış. Kelimeler parçanın amacına uygun.	

Cümle Yapısı

1	2	3	4	5	
	Cümle yapıları çok basit. Cümleler oldukça kısa. Cümleler kompleks değil. Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.	Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş. Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş. Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış.		Cümleler iyi geliştirilmiş. Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede. Cümle uzunluğu ve stili etkileyici.	

Organizasyon (Yazının giriş, gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
Düzensiz, ana fikir açık değil, dağınık. Giriş gelişme ve sonuç açık değil. İlişki üstünkörü, düzenli değil.		Etkili bir şekilde cezp ediyor. Anahtar fikirler vurgulanıyor. Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor. Sonuç yazıyı kapsıyor.		Cümlenin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor. Fikir akışı düz, değişiklikler ani. Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor. Detaylara iyi yer verilmiş. Metin içerisinde yer, zaman kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış.

Ek 8: Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Madde No	ÖLÇÜTLER	Hayır	Kısmen	Evet
1.	Konuşmaya Başlangıç			
	Konuşmaya selamlayarak başlıyor mu?			
	Konuşmaya uygun ifadelerle başlıyor mu?			
2.	Konuşmanın Gelişme Bölümü			
	Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatıyor mu?			
	Konuşmasını bütünlük ve tutarlık içinde sürdürüyor mu?			
	Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?			
	Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?			
	Ana düşüncüyü yansıtabiliyor mu?			
	Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?			
3.	Konuşmanın Sonuç Bölümü			
	Konuşmayı özetliyor mu?			
	Konuşmayı uygun ifadelerle bitiriyor mu?			
4.	Beden Dili			
	Konuşurken ellerini kullanıyor mu?			
	Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?			
	Gereksiz hareketler yapıyor mu?			
	Konuşurken heyecanlanıyor mu?			
	Mimikleri konuşmayı destekliyor mu?			
	Bedenin duruşu düzgün mü?			
5.	Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme			
	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kuruyor mu?			

	Konuşmasında nezaket kurallarını uyguluyor mu?			
	Tekrara düşmeden konuşuyor mu?			
	Standart Türkçe ile konuşuyor mu?			
	Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullanıyor mu?			
	Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuşuyor mu?			
	Akıcı bir biçimde konuşuyor mu?			
	Kelimeleri doğru telaffuz ediyor mu?			
	Konuşurken gereksiz sesler çıkarıyor mu?			
	Konuşurken nefesini ayarlıyor mu?			
	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşuyor mu?			
	Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor mu?			

Ek 9: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
Sevgili Öğrenciler,					
Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.					
Sınıfınız: 5.sınıf <input type="checkbox"/> 6.sınıf <input type="checkbox"/> 7.sınıf <input type="checkbox"/> 8.sınıf <input type="checkbox"/>		Cinsiyetiniz: Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>			
Annenizin eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>					
Annenizin mesleği:					
Babanızın eğitim durumu: İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Yüksek Okul <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>					
Babanızın mesleği:					
Türkçe dersi son karne notunuz:					
Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.					
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.					
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.					
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.					
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.					
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.					
7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.					
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.					
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.					
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.					
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.					
13. Türkçe dersinin işleniş ilgi çekicidir.					
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.					
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.					
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.					
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.					
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.					
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.					
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.					
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.					
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.					
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.					
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.					
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.					
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.					
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.					

ÖZ GEÇMİŞ

1986 yılında Manisa’da doğdum. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. MEB’de Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimi aldım.

