

**KAHRAMANIN YOLCULUĞU İLE HİKAYE KURGULAMAYA YÖNELİK
ÖĞRETİM TASARIMI: TASARIM VE GELİŞTİRME ARAŞTIRMASI**

Eda BAYRAKTAR

OCAK 2018

**KAHRAMANIN YOLCULUĞU İLE HİKAYE KURGULAMAYA YÖNELİK
ÖĞRETİM TASARIMI: TASARIM VE GELİŞTİRME ARAŞTIRMASI**

**BAHÇEŐEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

EDA BAYRAKTAR

**EĞİTSEL TASARIM VE DEĞERLENDİRME EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŐTİR**

OCAK 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Enisa MEDE

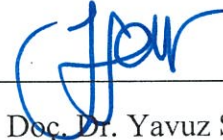
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Öğr. Gör. Dr. Tuğba KIRAL ÖZKAN
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans/Doktora derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ (BAU, BÖTE)



Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR (BAU, BÖTE)



Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN (YTÜ, EPÖ)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Eda Bayraktar

İmza :



ÖZ

KAHRAMANIN YOLCULUĞU İLE HİKAYE KURGULAMAYA YÖNELİK ÖĞRETİM TASARIMI: TASARIM VE GELİŞTİRME ARAŞTIRMASI

Bayraktar, Eda

Yüksek Lisans, Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

Ocak 2018, 97 sayfa

Bu çalışmada Kahramanın Yolculuğu modeli ile hikaye kurgulamaya yönelik ortaokul öğrencilerine uygun öğretimin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim tasarımı sonunda öğrencilerin kendi kahramanlık yolculuğu hikayelerini yaratması sağlanarak, tasarlanan hikayeler kahramanın yolculuğu aşamalarına göre değerlendirilmiştir. Bu temel çerçeveye bağlı olarak çalışma, uygulanan öğretim sürecine ve hikaye kurgulamaya ilişkin öğrencilerin deneyim ve öğretimle ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bir tasarım ve geliştirme (TGA) araştırması olan bu çalışmada, “Kahramanın Yolculuğu” modeline uygun hikaye kurgulamaya yönelik öğretim tasarımı ihtiyaç ve öğrenci analizleri doğrultusunda ortaokul öğrencilerine göre tasarlanmış, ADDIE öğretim modeli çerçevesinde tasarımın genel tüm basamakları uygulanmış, pilot uygulama yapılarak süreç değerlendirme sağlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları öğretim tasarım sürecine göre farklı kişilerden seçilmiştir; tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecinde konu alanı uzmanları, öğretim tasarımcıları, hikaye yazarları, öğretim tasarım değerlendiricileri ile pilot uygulamaya katılan yedi, ana uygulamaya katılan on iki ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Görüşme, gözlem, anket, rubrikten oluşan yedi farklı veri toplama aracı ile veri çeşitlemesi

yapılarak, toplanan veriler betimsel olarak analiz edilerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmanın sonunda Kahramanın Yolculuğu modeliyle tasarlanmış altı hikaye ortaya çıkmıştır. Hikayelerin hepsinin iyi ve orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genel öğretim süreciyle ilgili mutlu hissettiklerini, yüksek düzeyde memnun kaldıkları, hikaye kurgulama, oyunlar ve canlandırmalardan hoşlandıklarını, grup çalışmalarında işbirliğinden keyif aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin hikaye kurgulama sürecinde, yaratıcılık ve hayalgüçlerini zenginleştirdiklerini, hikaye yaratabileceklerine dair inanç ve güven oluşturabildikleri, hikaye üretmeye dair ilgi ve motivasyonlarının arttığını, hikayelerle kendilerini ifade edebildikleri ve özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Hikayeleri tasarlama sürecinde öğrenciler kahraman gibi hissettiklerini, kendi hayatlarının kahramanı olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Kahramanın Yolculuğu yaklaşımının hem birey olarak öğretmen, öğrenci ve eğitimciler için hem de sistem olarak okul ve eğitim kurumları için etkili bir öğretim ve yaşam aracı olabileceği önerilmektedir. Çalışmanın, konu ile ilgili yapılacak araştırma ve çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kahramanın Yolculuğu, Hikaye Anlatıcılığı, Hikaye Tasarımı, Öğretim Tasarımı, Tasarım ve Geliştirme

ABSTRACT

DESIGNING INSTRUCTION FOR STORY DESIGN WITH HERO'S JOURNEY: DESIGN AND DEVELOPMENT RESEARCH

Bayraktar, Eda

Master Thesis, Master's Program in Educational Design and Development

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR

January 2018, 97 pages

In this study, it is aimed to design, develop, implement and evaluate appropriate instruction for middle school students to make them design stories with the Hero's Journey model. At the end of the instructional design, the students were made to create their own hero's journeys, and the designed stories were evaluated according to the stages of Hero's Journey. Based on this basic framework, the aim of the study is to reveal the opinions of the students regarding the teaching process and story building related to experience and teaching.

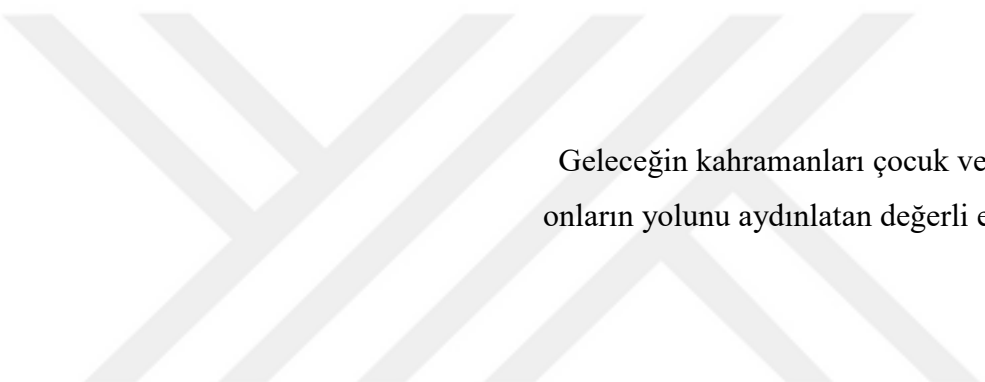
In this study, which is a design and development (DDR) research, all the steps of design were applied in the framework of ADDIE instructional model designed according to the secondary school students in the direction of instructional design needs and student analysis to construct the story of the journey of the hero, and pilot evaluation was conducted through pilot application. Participants of the study were selected from different people according to the instructional design process; consists of subject experts, instructor designers, story writers, instructional design assessors in the design, development, implementation and evaluation process, seventeen participating pilots, and twelve middle school students participating in the main application. Seven different data collection tools including interview, observation,

questionnaire and rubrics were used to perform data diversification and the collected data were analyzed descriptively and content analysis.

At the end of the work, six stories designed with the Hero's Journey model emerged. All of the stories were determined to be good and moderate. It was found that students were happy about the general teaching process, highly satisfied, enjoying story-telling, games and animations, collaborating in group work. They pointed out that in the process of story-telling, students enrich their creativity and imagination, build confidence and confidence that they can create a story, increase their interest and motivation to produce a story, express themselves with stories and feel free. In the process of designing the stories, students expressed that they felt like a hero and thought that they could be heroes of their own lives.

It is suggested that the Hero's Journey approach can be an effective teaching and life tool for both teachers, students and educators as individuals, as well as schools and educational institutions as a system. It is expected that this study will offer an insight and give light into future studies on this subject.

Keywords: Hero's Journey, Storytelling, Story Design, Instructional Design, Design and Development



Geleceğin kahramanları çocuk ve gençler ile
onların yolunu aydınlatan değerli eğitimcilere

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlanmasından, araŐtırılmasına; yürütölmesinden oluşumuna kadar her süreçte ilgi ve desteğini esirgemedeni bilgi ve tecrübelerini paylaŐan, sayın tez danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yavuz SAMUR'a; destek, görüş ve önerileri için Prof. Dr. Şirin KARADENİZ, Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN ve Prof. Dr. Ali BAYKAL'a sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın başından beri beni sevgiyle destekleyen aileme ve yanımda olan arkadaşlarım Ekin GÜNEY, Selin KABOğLU'na; uygulama süresince araştırmanın yapılmasına imkan sağlayan Tuğba ATA ve Oğuz TEKDEMİR'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen Kayhan KARLI, BarıŐ SARISOY ve Göknur KARLI'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	vii
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL/RESİM/ŞEMA LİSTESİ	xvii
SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Teorik Çerçeve	1
1.2. Problem Durumu	5
1.3. Çalışmanın Amacı	6
1.4. Araştırma Soruları	6
1.5. Çalışmanın Önemi	6
1.6. Tanımlar	8
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	9
2.1. Hikaye ve Hikaye Anlatımı	9
2.1.1. Anlatı	9
2.1.2. Hikâye	9
2.1.2.1. Hikâyenin bileşenleri	10
2.1.3. Hikaye anlatımı.....	10
2.1.4. Eğitimde hikayeler ve hikaye anlatımı.	12
2.2. Hikaye Anlatım Türleri ve Yapıları	15

2.2.1. Hikâye türleri.	15
2.2.2. Hikaye yapıları.....	16
2.2.2.1. Klasik yapı.	16
2.2.2.2. Beş perdeli yapı.....	17
2.2.2.3. Üç perdeli yapı.	18
2.2.2.4. Propp masal biçimi.....	19
2.3. Kahramanın Yolculuğu	20
2.3.1. Kahramanın yolculuğu aşamaları.	21
2.3.2. Kahramanın yolculuğu karakterler ve arketipler.	26
2.3.3. Eğitimde kahramanın yolculuğu.....	29
2.4. İlgili Çalışmalar	32
Bölüm 3: Yöntem.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.1.1. Öğretim tasarım modeli.	36
3.1.2. Öğretim tasarım süreci.....	38
3.2. Katılımcılar.....	41
3.2.1. Analiz aşaması katılımcılar.....	41
3.2.2. Tasarım & geliştirme aşaması katılımcılar.	43
3.2.3. Uygulama aşaması katılımcılar.....	43
3.2.4. Değerlendirme aşaması katılımcılar.	45
3.3. Verilerin Toplanması.....	45
3.3.1. Veri toplama araçları.	45
3.3.1.1. Görüşme.	46
3.3.1.2. Gözlem	47
3.3.1.3. Anket.....	47
3.3.1.4. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı).....	48

3.3.2. Veri toplama işlemleri.	48
3.3.2.1. Analiz aşaması veri toplama işlemleri.	49
3.3.2.2. Tasarım ve geliştirme aşaması veri toplama işlemleri	49
3.3.2.3. Uygulama ve değerlendirme aşaması veri toplama işlemleri	49
3.3.3. Veri analiz işlemleri.....	51
3.3.4. Geçerlik ve güvenirlik.	52
3.4. Sınırlamalar	54
Bölüm 4: Bulgular.....	56
4.1. Analiz Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	56
4.1.1. İhtiyaç ve öğrenci analizine yönelik bulgular.....	56
4.1.2. Öğrenci tanıma ve ilgi alanlarına yönelik bulgular.	58
4.2. Tasarım ve Geliştirme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	60
4.2.1. Öğretim tasarımının değerlendirilmesine yönelik bulgular.	60
4.2.2. Öğretim tasarımının geliştirilmesi.	62
4.2.2.1 Amaç ve hedef kazanımların belirlenmesi.	62
4.2.2.2. Öğretim içeriğinin belirlenmesi	63
4.2.2.3. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi.....	67
4.2.2.4. Öğretim materyallerinin seçimi ve geliştirilmesi.	68
4.2.2.5. Ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi	70
4.2.3. Süreç değerlendirme/pilot uygulamanın yapılması.	70
4.2.3.1. Pilot uygulama anket bulguları.	70
4.2.3.2. Pilot uygulama gözlem bulguları.	72
4.2.3.3. Pilot uygulama sonrası öğretim tasarımının revize edilmesi	72
4.3. Uygulama ve Değerlendirme Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	73
4.3.1. Ana uygulama anket bulguları	73
4.3.2. Ana uygulama gözlem bulguları.....	76

4.3.3. Ana uygulama görüşme bulguları.....	78
4.3.3.1. Öğretim tasarımı genel.....	78
4.3.3.2. Kahramanın yolculuğu.....	80
4.3.3.3. Öğretim etkileri ve geribildirim.....	81
4.3.4. Ana uygulama rubrik bulguları.....	83
4.3.4.1. Öğrencilerin kahramanın yolculuğu hikayeleri.....	85
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	87
5.1. Araştırma Bulgularının Tartışılması.....	87
5.1.1. Kahramanın yolculuğu ile hikaye kurgulamaya yönelik ortaokul öğrencilerine uygun öğretim nasıl tasarlanır, geliştirilir, uygulanır ve değerlendirilir?.....	87
5.1.2. Tasarlanan öğretim sonunda öğrenciler kahramanın yolculuğu aşamalarına uygun hikaye kurgulayabilir mi?	88
5.1.3. Ortaokul öğrencilerinin öğretim tasarımına ve kahramanın yolculuğu modeli ile hikaye kurgulama süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır?.....	90
5.1.3.1. Öğretimin geneline yönelik görüş ve deneyimler.....	90
5.1.3.2. Öğretim süreci, yöntem ve etkinliklere yönelik.....	91
5.1.3.3. Hikaye kurgulama ve kahramanın yolculuğuna yönelik.....	91
5.2. Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	98
EKLER	110
İHTİYAÇ VE ÖĞRENCİ ANALİZİ GÖRÜŞME FORMU	110
ÖĞRENCİ İLGİ ALANLARI FORMU.....	111
ÖĞRETİM TASARIMI GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME FORMU	112
KAHRAMANIN YOLCULUĞU ÖĞRETİM GÖZLEM FORMU	113
ÖĞRETİM DEĞERLENDİRME FORMU I. BÖLÜM	114
ÖĞRETİM DEĞERLENDİRME FORMU II. BÖLÜM	115

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	116
KAHRAMANIN YOLCULUĞU HİKAYE DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ...	118
KAHRAMANIN YOLCULUĞU HİKAYE ÇİZELGESİ.....	119
ÖĞRENCİ STORYBOARD ÖRNEK ÇİZİM	120
ÖZGEÇMİŞ.....	121



TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 DHA İle HA'nın Karşılaştırılması	11
Tablo 2 Campbell Ve Vogler'ın Terminoloji Ve Aşamalarının Karşılaştırılması.....	22
Tablo 3 Tasarım Ve Geliştirme Türleri.....	35
Tablo 4 ADDIE Modeline Göre Oluşturulmuş Öğretim Tasarım Adımları	39
Tablo 5 Öğretim Tasarımı Sürecinde ADDIE Aşamalarına Göre Yapılan İşlemler .	40
Tablo 6 Öğretim Tasarımı Sürecine Göre Katılımcılar.....	41
Tablo 7 Konu Alanı Uzmanı Demografik Bilgiler	42
Tablo 8 Öğretim Tasarım Uzmanlarına Ait Bilgiler	43
Tablo 9 Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	44
Tablo 10 Ana Uygulamaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	44
Tablo 11 Öğretim Tasarım Değerlendiricilerine Ait Demografik Bilgiler	45
Tablo 12 Öğretim Tasarım Aşamalarına Göre Veri Toplama Araçları	46
Tablo 13 Gözlem Türleri Ve Gözlemci Rolü.....	50
Tablo 14 Pilot Ve Ana Uygulama Öğrenci Bilgileri Frekans Tablosu	58
Tablo 15 Öğrencilerin Sevdiği Hikaye Türleri	59
Tablo 16 Öğrencilerin Yazmak İstedığı Hikaye Türleri	59
Tablo 17 Oturumlara Göre Öğretimin Hedeflenen Kazanımları	62
Tablo 18 Öğretim İçeriğinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem Ve Teknikleri...	68
Tablo 19 Öğretim İçeriğinde Kullanılan Materyal Ve Malzemeler.....	68
Tablo 20 Pilot Uygulama Öğrencilerinin Eğitim Değerlendirme Frekansları	70

Tablo 21 Pilot Uygulamada Öğrencilerin Beğendikleri Etkinlikler	71
Tablo 22 Ana Uygulama Öğrencilerinin Eğitim Değerlendirme Frekansları	73
Tablo 23 Ana Uygulamada Öğrencilerin Beğendikleri	75
Tablo 24 Görüşme Bulgularına Dair Tema Ve Kategoriler	78
Tablo 25 Hikayelerin Puan Tablosu.....	84
Tablo 26 Kahramanın Yolculuğu Aşamalarına Göre Alınan Puanlar	85



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Öğrenci Merkezli Öğrenme Stratejilerinin Kesişimi.	14
Şekil 2 Hikaye Türleri.	15
Şekil 3 Klasik Yapı.	17
Şekil 4 Freytag Piramidi.	17
Şekil 5 Syd Field Paradigması.	18
Şekil 6 Kahramanın Yolculuğu Aşamaları.	25
Şekil 7 Kahramanın Yolculuğu Karakter ve Arketipler.	27
Şekil 8 ADDIE Modelinin İlk Versiyonu.	37
Şekil 9 ADDIE Modelinin Geliştirilmiş Versiyonu.	37
Şekil 10 Çizgi Film ve Masal Karakterleri Örnek Ekran Görüntüsü.	64
Şekil 11 Hikayenin Unsurları Örnek Ekran Görüntüsü.	64
Şekil 12 Storyboard Hikaye Tahtası Örnek Ekran Görüntüsü.	65
Şekil 13 Öğrencilerin Hikayelerini Storyboard Kullanarak Anlatımı.	65
Şekil 14 Öğrenciler İçin Uyarlanan Kahramanın Yolculuğu Yedili Hikaye Modeli.	66

KISALTMALAR LİSTESİ

TGA	Tasarım ve Geliştirme Araştırması
ÖT	Öğretim Tasarımı/Tasarımcısı
ÖTD	Öğretim Tasarımı Değerlendirici
HY	Hikaye Yazarı
KAU	Konu alanı uzman
POÖ	Pilot Ortaokul Öğrencisi
OÖ	Ortaokul Öğrencisi
MEd	Eğitim Master Derecesi
PhD	Doktora Derecesi
KY	Kahramanın Yolculuğu
DHA	Dijital Hikaye Anlatımı

Bölüm 1

Giriş

1.1. Teorik Çerçeve

Dünyada küresel ekonomi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Değişim, kültürel, sosyal, ekonomi, siyaset, teknoloji, eğitim gibi tüm alanlarda karşımıza çıkmakta ve sürekli olarak yeni gelişmelerle birlikte şekillenmektedir (Erdoğan, 2012). Veri, bilgi ve yenilik tarafından yönlendirilen hizmet ekonomisi, sanayi ekonomisini değiştirmiş ve işletme ve işyerlerinin yeniden şekillenmesini sağlamıştır. Hızla gelişen teknoloji, rutin işler yapan işçilerin yerine geçmiştir. İşçileri, üst düzey becerilerle donatmaya, daha üretken ve yaratıcı olmaya zorlamıştır (Autor, Levy, & Murnane, 2003).

Bu yeni düzende öğrenmeye ve değişime uyum sağlayabilen, kendilerini sürekli yenileyebilen, müzakere edebilecek bilgi ve becerilere sahip insanlar başarılı olacaktır. 21. yüzyıl yetkinlikleriyle donanamayan kişiler ancak düşük ücretli, düşük beceri gerektiren işlerde çalışabileceklerdir (Bellanca, 2010). Yaşanan bu değişimler yeni bilgi beceri ve ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Tony Wagner (2008), bu yeni düzende öğrencilerin başarılı olabilmeleri için yedi hayatta kalma becerisine sahip olması gerektiğini savunmuştur: eleştirel düşünme ve problem çözme; işbirliği ve liderlik; zihinsel çeviklik ve esneklik, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve işleme, merak etme ve hayal kurma.

Yaşanan değişimler her sektörü olduğu gibi eğitim sistemini de değişim için zorlasa da, eğitim sisteminin bu değişime uyum sağlayamadığı görülmektedir. Mevcut sistem ve örgütsel yapının hala sanayi düzeninin ihtiyaç ve becerilerine dayanması, 21.yüzyılın ihtiyaç, fırsat ve taleplerini karşılamaması söz konusudur. Mevcut yapı, yeni değer, bilgi ve becerileri üretememekte, kurumlar bireysel ihtiyaçları karşılamadayetersiz kalmaktadır. Temel görevi toplum ihtiyaçları ve yeni dünya koşullarına göre öğrenci yetiştirmek olan okullar, görevini yapmada yetersiz kalmaktadır (Swanson, 2009).

Yeni çağ eğitimde sistem ve yaklaşımları değişime uğratmaya zorlarken, bir yandan öğrenci profilleri de farklılaşmakta ve geleneksel öğrenme yöntemleri ve ortamları öğrencilere ulaşmakta yetersiz kalmaktadır (Somyürek, 2014). Bu da bizi eğitimdeki yaklaşım ve uygulamaları gözden geçirme, yeni modeller oluşturma ve eğitimde dönüşümü nasıl sağlayabileceğimiz konusunda yeniden düşünmeye itmektedir (Bellanca, 2010).

Hikâye ve hikaye anlatımı, eğitimde etkili öğrenme yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hamilton ve Weiss'in (2005, s.50), hikaye anlatımını şöyle tanımlar: “Hikaye anlatımı, eğitimin en eski ve etkili formlarından biridir. Dünyadaki insanlar her zaman kültürel inançlarını, geleneklerini ve tarihini gelecek kuşaklara aktarmak için hikayeler anlatmışlardır. Hikayeler bizi insan yapan her şeyin özüdür.”

Hikâye anlatımı, bireylere pek çok farklı bilgiyi anlamlı bir bütün olarak görme imkânı sağladığı için öğrenmeyle yakından ilişkilidir. Bu fikri Malita ve Martin makalelerinde şöyle ifade etmiştir: “Hikâye anlatımı ile öğrenme ayrılmaz bir bütündür çünkü hikâye oluşturma süreci aynı zamanda anlam yaratma sürecidir.” Hikâye yöntemi multidisipliner bakış açısıyla bir olayın çözümlenmesini içeren eğitsel bir araçtır. Hikâyeler aracılığıyla, kişiler istenilen bilgileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak öğrenebilirler (Malita & Martin, 2010).

Hikaye yönteminin etkisi üzerine yapılan araştırmalar, hikayeleri kullanmak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirip, benlik bilincini arttırmakta ve öğretilmek istenen bir konu etrafında duygusal bir bağ oluşturup beyni aktif hale getirmektedir. Bu da etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Bonds, 2016).

Hikayeler, öğrencilerde ifade etme, sosyal ve dil gelişimine de katkıda bulunarak kelime dağarcıklarını arttırmaktadır. Aynı zamanda problem çözme, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır (Zembat & Zülfikar, 2006). Hikaye anlatımı, farklı türleriyle de karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan dijital hikaye anlatımı da eğitimde sıkça kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Finlandiya Helsinki Üniversitesi Davranış Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan araştırmada öğrencilerin, dijital hikayeler yaratırken, yeni çözümler planlama, sorgulama, araştırma ve eleştirel düşünme, işbirliği yapma gibi

21.yy becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur (Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta & Kuokkanen, 2014).

Bu açıdan bakıldığında eğitimde hikaye anlatımının yeni çağda öğrencilere ulaşabilmek için etkili bir öğrenme aracı olduğu hem de öğrencilere 21.yy becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Hikaye anlatımının diğer bir tarafı da hikaye tasarlamak, yazmak ya da kurgulamaktır. Hikâye kurgulamanın, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği bilinmekte, özyönetim ve yaşam becerileri üzerinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Fails, Druin, & Guha, 2014).

Geçmişten günümüzde kullanılmakta olan farklı hikaye anlatım modelleri ve kurgu yapıları vardır. Bunlardan birisi de pek çok yerde karşımıza çıkan popüler bir anlatı modeli olan “Kahramanın Yolculuğu” modelidir (Bateman, 2007). Kültürel bir antropolog olan Joseph Campbell (1949) The Hero with a Thousand Faces (Bin Yztl Kahraman) adlı kitabında kültürü ve coğrafyası ne olursa olsun, tüm efsane, mit ve hikayelerde ortak bir temanın olduğunu savunarak kahramanın yolculuğuna (monomit) işaret eder. Campbell ‘ın bu teorisi, film şirketlerine öykü danışmanlığı yapan Christopher Vogler (1992) tarafından uyarlanarak on iki aşamalı bir Kahramanın Yolculuğu modeline dönüştürülür. Carl Jung’un psikolojik araştırmaları ve Campbell’in mitolojik çalışmalarından derlediği kitabında Vogler bu modeli sadece hikaye kurgulama aracı olarak değil aynı zamanda yaşam için bir kılavuz, insana dair bir rehber olarak tanımlar (Vogler, 2014).

Joseph Campbell (1949), insanların kendi yaşamlarındaki karanlık ve karışıklık zamanlarında, cesaret ve umut vermek için başka zamanların ve yerlerin kahramanlarına baktıklarını söyler. Bu yaklaşım, eğitimde gerçekleştirilmesi düşünülen reform gündeminin karışıklığına da bir zm getirebilir. 21. yüzyılda öğrencileri hayata hazırlayabilmek, kültür ve ğretim uygulamalarında değişiklik yapmak için cesur, sorumlu ve kararlı bir eylem gerekmektedir (Brown & Moffett, 1999).

Brown ve Moffett (1999), “The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning” adlı kitaplarında kişisel dönüşüm ve eğitim reformunun kaçınılmaz bir parçası olan değişim sürecini keşfetmek için sembolik bir ereve olan Kahramanın Yolculuğu modelini kılavuz olarak önermektedirler.

Öğrenciler ve eğitimciler, yaşadıkları karmaşık dönemleri, büyük kahraman modellerin yaşamlarını içeren bu mitsel geleneği inceleyerek aşabilirler. Kahramanın yolculuğu metaforunu kullanmak yaşama ışık tutabilir. Metafor, hayal gücünü körükleme ve kalbe dokunma gücüne sahiptir. Her kahramanın bir labirent içine çekilip zorluklar yaşadığı ama sonunda karanlıktan çıkıp güçlenerek dönüş yolunu bulmasını hatırlatarak insanlara rehberlik eder. Eğitimciler ve okul toplulukları, kahramanın yolculuğunun güçlü metaforuna karşı inançlarını ve eylemlerini incelediğinde, farkındalığı artırmak, ortak amacı tanımlamak ve değişime olan inanç sonuçlarına ulaşabilir. Çağrı, entelektüel potansiyeli besleyebilen, hayal gücünü ateşleyen ve her öğrencinin karakterini geliştiren okullar yaratmaktır (Brown & Moffett, 1999).

Öğrenciler açısından da bakıldığında kahramanın yolculuğu modelinin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olabileceğine dair araştırmalar mevcuttur. Kahramanın Yolculuğu, öğrencilerin deneyimlerini düşünmek için alternatif bir yol sunabilir, hayatlarında karşılaşılabilecekleri olaylara daha geniş ve pozitif bir bakış açısı sağlayabilir. Örneğin Star Wars filminin baş karakteri, Luke Skywalker yolculuğa çıktığında, hatalar yapar, korkar ve geleceğine doğru yola çıkarken yardıma ihtiyacı olur. Kahramanın Yolculuğunun bu ruhu, profesyonel yaşantılarına başlarken öğrencileri ayakta tutmayı ve desteklemeyi sağlayacaktır. Luke gibi onlar da hata yapabilir, korkabilir, gelecekteki kariyerlerine doğru yolculuklarına çıkabilir ve başarılı olabilmeleri için yardıma ihtiyaçları olabilir. Noble (1994), kahramanı, insanların hayatlarını daha derin ve yaratıcı bir şekilde düşünmelerine yardımcı olan evrensel bir ideal olarak tanımlamaktadır. Kahramanın yolculuğu özünde dönüşüm ve büyümeyi vurguladığı için bu yaklaşım öğrencilerin öğrenmeleri ve mücadeleleri için etkili bir metafor olabilir (Goldstein, 2005).

1.2. Problem Durumu

Hızla değişen çağ yenilikleri ve problemleri de beraberinde getirmektedir. 21.yy bilgi çağı bilgi, teknoloji ve yenilik üreten model sistem ve bireylere ihtiyaç duymaktadır. Tüketen yerine üreten, edilgen değil toplumda söz sahibi, kendini ifade edebilen ve sürekli gelişime açık bireyler yetiştirmek toplumları geleceğe taşıyabilecektir. Bu noktada eğitime ve eğitimcilere önemli roller düşmektedir. Öğrencileri üretmeye teşvik eden, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri öğretim ve öğrenme programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Robinson, 2011).

21. yüzyılda yeni anlatıların yaratılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin kendi yolculuklarında yanlarına alabilecekleri kendi hikayelerini tasarlamalarında yardımcı olabilirler (Desautels & McKnight). Öğrenciler bu sayede toplumda pasif tüketiciler olmak yerine hikaye oluşturabilen aktif yaratıcılar haline gelecek, kendi seslerinin gücünü keşfedebileceklerdir (Ohler, 2006). Öğrencilerin kendi hikayelerini yaratması farkındalıklarını artırıp kendi yolculuklarında hayatlarının anlamını bulmalarını sağlayacaktır (Robin, 2006).

Mevcut eğitim modeli, "üniversite ve kariyer için hazır" mezunlar üretmek amacıyla standart ve tek biçimli bir sistemi savunmaktadır. Bu amaçla, öğrenci ve öğretmenler, birey olarak görülmek yerine, giderek artan bir şekilde üretilen veriler olarak görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, öğrenciler, kişisel anlatı, efsanenin kalıpları ve kahramanın yolculuğu gibi kavramlara aşina olursa, bu kavramların kendi hayatlarındaki yansımalarını bulabilir, kendi "iç dünyalarına da bakabilme fırsatı yakalayabilir. Bu sayede kariyer için hazır mezunlar olmak yerine, toplumun kişisel olmayan taleplerinin ötesinde bir amaç duygusu ile mezun olabilirler (Lambert, 2014).

Kahramanın Yolculuğu modeliyle, öğrencilere kendi hikayelerini tasarlatmak, onların hayatlarında geçirecekleri değişim ve zorlukların olumlu bir güç olabileceğini anlamalarına yardımcı olacaktır. Bu sayede hem kendi hikayelerini üretmiş olur hem de içsel bir yaşam kılavuzu edinerek kendi hikayelerinin kahramanları olabilirler (Simpson & Coombes, 2001; Ohler, 2006).

1.3. Çalışmanın Amacı

Araştırmada, temel olarak Kahramanın Yolculuğu hikaye tasarım modeline yönelik ortaokul öğrencilerine uygun öğretimin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu temel çerçeveye bağlı olarak da bir diğer amaç ise, hazırlanan öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin deneyimleri ve öğretimle ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretim tasarımı sonunda öğrencilerin kendi kahramanlık yolculuğu hikayelerini yaratması sağlanarak, kurgulanan hikayelerin kullanılan hikaye modelinin aşamalarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırma Soruları

Araştırma aşağıdaki üç temel soruya cevap aramaktadır:

1- Kahramanın yolculuğu ile hikaye kurgulamaya yönelik ortaokul öğrencilerine uygun öğretim nasıl tasarlanır, geliştirilir, uygulanır ve değerlendirilir?

2- Tasarlanan öğretim sonunda öğrenciler kahramanın yolculuğu aşamalarına uygun hikaye kurgulayabilir mi?

3- Ortaokul öğrencilerinin, öğretim tasarımına ve kahramanın yolculuğu ile hikaye kurgulama süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?

1.5. Çalışmanın Önemi

Araştırmanın modeli tasarım ve geliştirme (TGA) araştırmasıdır. Eğitim ve sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların çoğu olguları belirleme, tanımlama, durumla ilgili ilişkileri bulmaya yöneliktir. Tasarım ve geliştirme ise bir soruna yönelik çözüm geliştirmeyi amaçlayan, yeni model, ürün, araç ve süreçlerin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırma kapsamında bir öğretim tasarımı geliştirilmiş, geliştirilen öğretim tasarımının uygulaması ve değerlendirmesi yapılmıştır. Bu açıdan bu çalışmanın tasarım ve geliştirme araştırma modeline örnek olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Kahramanın Yolculuğu üzerine yapılandırılmıştır. Kültürel bir antropolog olan Campbell (1949) her hikaye ve mitin ardında ortak bir yapı

bulduğunu ve bunun da bir kahraman ve kahramanın yolculuğundaki dönüşüm süreci olduğunu ortaya koymuştur. Vogler (1992), bu modeli sinema ve senaryo sektörüne uyarlayarak hikaye anlatım modeli olarak “*Kahramanın Yolculuğu*”nu ortaya çıkarmıştır (Vogler, 2014). Edebiyat, sinema, mitoloji, psikoloji, yazarlık ve senaryo çalışmaları gibi pek çok alanda kullanılan Kahramanın Yolculuğu modelinin eğitim alanına uyarlanarak disiplinlerarası bir yaklaşım sunulması amaçlanmıştır. Literatüre bakıldığında eğitim alanında akademik olarak yapılan çalışmaların az olması, faaliyetlerin daha çok uygulama kısmında kaldığı görülmüştür. Bu çalışmanın eğitim alanındaki bu açığı kapatacağı düşünülmektedir.

Araştırma öğrencilerin Kahramanın yolculuğu modeli üzerinden kendi hikayelerini kurgulamaları üzerine kuruludur. Yapılan araştırmalar, hikâye kurgulamanın, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği, özyönetim ve yaşam becerileri üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamaktadır (Fails, Druin, ve Guha, 2014). Hızla değişen yeni çağ, eğitimi ve dolayısıyla öğrenci ve öğretmenleri de etkilemektedir. Yaratıcılık, 21.yüzyıl çağı için gerekli becerilerin başında gelirken, toplumların gelişebilmesi için tüketen değil yaratıcı ve üreten kişilere ihtiyaç bulunmaktadır (Tor ve Erden, 2004). Bu anlamda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken kendi oyunlarını tasarlayabilmeleri ve üretebilmeleri için çalışmalar da mevcuttur (Bulut ve Samur, 2015). Öğrenciler hazır imajlar ve aynı kahramanlık hikayeleriyle büyümektedirler, buna alternatif oluşturabilecek bir öğretim tasarlanarak kendi seslerini duyurmalarına imkan sağlanabilir. Bu açıdan çalışma, öğrencilerin toplumda tüketen değil yaratıcılıklarını kullanarak üreten bireyler olmalarına vurgu yapması bakımından önemlidir.

Vogler bu modeli sadece hikaye kurgulama aracı olarak değil aynı zamanda yaşam için bir kılavuz, insana dair bir rehber olarak tanımlar (Vogler, 2014). Kahramanın yolculuğunun kendi deneyiminin bir parçası olduğunu gören öğrenciler, kendi hayat hikayelerinin kahramanları olduklarını ve bu hikayelerin de paylaşılmaya değer olduklarını keşfetmeleri için bir bakış açısı kazandırabilir (Woodward, 2014). Bu anlamda Kahramanın Yolculuğu yaklaşımının öğrencilere hikaye tasarlama aracı olmasının yanında aynı zamanda öğrencilerin yolculuklarında bir rehber niteliği taşıması amaçlanmıştır.

Eğitimle ilgili yapılan çalışmaların genellikle özel okul ve kurumlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırma özellikle sivil toplum merkezlerinde

yapılmak istenmiş, hem pilot hem ana uygulamada sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerle çalışılmıştır. Bu açıdan dezavantajlı bölgelerde sosyal etki yaratmayı ön plana koymuştur.

1.6. Tanımlar

Hikâye Anlatımı: Değer, inanç, kültür, bilgilerin aktarılmasını sağlayan bir anlatım yoludur (Coulter, Michael & Poynor, 2007).

Hikaye Tasarımı (Hikaye Kurgulama): Karakter, çatışma, ortam gibi hikayeyi oluşturan elementlerin belli bir hikaye yapısı ve türü kullanılarak anlamlı bir örüntü oluşturulmasıdır (Watson, 2006).

Kahramanın Yolculuğu: Kahramanın Yolculuğu, mitoloji, drama, hikaye anlatımı, efsaneler, dini ritüel ve psikolojik gelişmelerde görülen Christopher Vogler'ın, Amerikalı bilim adamı Joseph Campbell'ın monomitinden uyarladığı bir anlatı kalıbıdır (Cousineau & Brown, 1990).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde insanoğlunun en eski iletişim ve eğitim araçlarından biri olan hikâye anlatımı ve bununla ilgili kavramlar ele alınacaktır. Eğitimde hikâye anlatımının yeri ve kullanım alanları incelenirken, hikaye anlatımının beyin öğrenme açısından ilişkisi incelenerek motivasyon, etkileşim ve öğrenme aracı olarak eğitimde nasıl kullanılabileceği gösterilmektedir. Kahramanın yolculuğunun eğitim ile ilişkisi, önemi ve örnekleri incelenecektir.

2.1. Hikaye ve Hikaye Anlatımı

Günümüzde hemen hemen her alanda kullanılmaya başlanan hikaye anlatımı/storytelling kavramının önemi her geçen gün daha da artmaktadır (Koki, 1998). Hikaye Anlatımı “Storytelling” sözlüklerde farklı karşılıkları bulunan (hikaye anlatıcılığı, hikayeleştirme, öykü/hikaye anlatma sanatı) ingilizce bir kavramdır. Storytelling kavramının köküne inildiğinde öykü, hikaye, anlatı gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır (Seyfi & Uzunçarşılı Soydaş, 2014).

2.1.1. Anlatı. Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde anlatı, “*roman, hikâye, masal vb. edebî türlerde bir olay dizisini anlatma biçimi, hikâyeleme, hikâye etme, tahkiye*” olarak tanımlandığı görülmektedir (Kurumu, 2011). Karikatür, roman, resim, film, tiyatro, öykü, fıkra, haber, masal, reklam, hikaye gibi metinlerin her biri anlatıya örnektir. Barthes, anlatının uzun bir geçmişe dayandığını, insanlık tarihi kadar eski olduğunu savunurken, anlatsız bir zaman ve toplum düşünülemediğini ifade etmektedir (Barthes & Duisit 1975).

2.1.2. Hikâye. Hikâye, bir olayın sözlü ve yazılı olarak anlatıldığı düz yazı türü olarak tanımlanabilir. Bir durumun, kişinin karakter, yer, zaman ve olay bağlamında tarihsel bir yansımasıdır (Chung, 2006). Masallar ve hikâyeler insanoğlunun hayal ettiği şeylere ulaşma çabasından doğmuştur. İnsanoğlu duygu, düşünce, hayal ve isteklerini hikâyeler aracılığıyla aktarmışlardır (Coşkun, Akarsu & Kariper, 2012).

Filizok (2005), hikâye etme kavramını, hikâye (histoire), anlatı (recit), hikâye etme (narration) olarak üç kavram üzerinden açıklamaktadır. Hikâye, anlatıcı bakış açısıyla hikâye edilen olay ve hareketler olarak tanımlanmaktadır. Anlatı; bu hikâye ediş sonunda ortaya çıkan ürüne denilir. Hikâye etme ise, anlatının içeriğini tasarlama işi, hikâye etme tarzı olarak tanımlanır. Storytelling, olayların anlatılış yapısı yani hikayenin anlatılış biçimidir. Hikayenin hangi bakış açısıyla, kim tarafından hangi sırayla ve hangi biçimle anlatıldığı ile ilgilidir (Seyfi, 2016). Chatman (2008)'a göre “hikaye, bir anlatının ne’si, söylem ise nasıl” ıdır.

2.1.2.1. Hikâyenin bileşenleri. Hikâyenin yapısını oluşturan beş ana unsur vardır. Bunlar; karakter, olay, yer, zaman, tema olarak sıralanabilir.

Karakterler (Kişiler): Hikâye bir ana karakter üzerinden akan olaylar dizisi şeklindedir veya birden fazla karakterin hayatlarının kesiştiği hikâyeler yaratılabilir.

Olay/Dramatik Yapı: Hikâyede olay merkezde olabildiği gibi hikâyenin başında, ortasında ya da sonunda da vurgulanabilir. Dramatik yapı içinde çatışma yaratılması hikâyeye dinamizm katar.

Yer (Mekân): Hikâyenin geçtiği birden fazla mekân bulunabilir. Hikâyede mekân unsuru dinleyici-okuyucunun olayı gözünde canlandırmasını kolaylaştırır.

Zaman: Her hikâye bir zaman ögesi (olayın geçtiği dönem, an, zaman, mevsim, gün barındırır.

Tema/İleti/Mesaj: Her hikâyenin sunmak istediği bir teması ve bu temayı besleyen yan fikirleri bulunur. Hikâyeler genellikle, dinleyicilere/okuyuculara gizli veya açık bir şekilde mesaj iletebilirler (Coşkun vd., 2012).

2.1.3. Hikaye anlatımı. Hikâye anlatımı; tarih boyunca insanlığın her döneminde varlığını gösteren, bireylerin bilgi, deneyim, değer, duygu ve düşüncelerini aktardığı bir iletişim şeklidir (Cassell & Ryokai, 2001). Hikâye anlatımı, karışık kavram, bilgi ya da tanımlamaları daha iyi anlama imkânı sunduğundan dolayı, insanların sosyal etkileşimde bulunurken yararlandığı yöntemlerin başında gelmektedir. İnsan etkileşiminin olduğu her alanda, durumları, deneyimleri, bilgileri açıklamada kullanılırken bir yandan da yeni bilgi ve anlamların oluşmasına imkân vermektedir. Bunun yanı sıra, hikâye anlatımı, geçmiş, şimdi ve gelecek kuşakları

birbirine bağlamak, inançları, değerleri, kısacası kültürel olan her şeyi sözlü ya da yazılı olarak aktarabilmeyi mümkün kılmaktadır (Chung, 2006).

Teknolojinin gelişimiyle birlikte hikâye anlatımı da yeni bir boyut kazanmıştır. Dijital ve elektronik alanındaki gelişmeler hikâyelerin dijital mecralara taşınmasını da beraberinde getirerek, “*Dijital Hikâye Anlatıcılığı*” (DHA) kavramını doğurmuştur. Dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatma biçiminin dijital ortamlarda görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek hazırlanması ve sunulması biçimidir (Göçen, 2014). “*Etkileşimli dijital bir ortamda, ses, resim, grafik, hareketli grafik, görüntü, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulma süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Figa, 2004).

Hikâye anlatıcılığının teknolojiyle birlikte yeni bir boyut kazanmasından sonra geleneksel hikâye anlatıcılığı ile dijital hikâye anlatıcılığı arasında pek çok karşılaştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu karşılaştırmalardan biri olan Tecnam’ın önerisi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tablo 1 DHA ile HA'nın Karşılaştırılması (Kaynak: Tecnam, 2013)

Maddeler	Sözel Hikaye Anlatımı	Dijital Hikâye Anlatımı
Ortaya Çıkışı	Binlerce yıl önce	1994’te Atchley & Lambert tarafından. Center for Digital Storytelling (Dijital Hikâye Anlatıcılığı Merkezi)
Ana Tarz Türü	İnsan sesi, mimikleri	Multimedya araçları(video, resim, ses vb.)
İçerik Sağlayıcısı	Sözlü iletişim	Bilgi teknolojileri (PC, Tablet vb.)
Veri Formları	Yazılı ya da basılı kâğıt	Dijital formuyla elektronik ortamda kayıtlı
Öğrenme Yolu	Sözel merkezli, tek taraflı konuşma ve dinleme	Çok verili, etkileşim ve işbirliği
Ana Karakter	Jestlerle sunulan sözel anlatım ve dinleme	Anlamayla ilintili olarak anlatıcı sesi, görseller, ses ve müzik

2.1.4. Eğitimde hikayeler ve hikaye anlatımı. Hikâyeler sadece bir iletişim aracı olarak değil özellikleri ve yararları kapsamında düşünüldüğünde aynı zamanda bir eğitim ve öğrenme aracı olarak da kullanılmaktadır. Hikâyeler özellikle ilgi çekmesi, motivasyonu ve etkileşimi arttırması açısından eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Koki, 1998). “Hikâye anlatımı ile öğrenme iç içe ayrılmaz bir bütünlük oluşturmaktadır. Hem hikâye oluşturma hem de öğrenme bir anlam yaratma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır” (Malita & Martin, 2010:104).

Beyin üzerine yapılan son araştırmalar hikâyeler yoluyla öğrenmenin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Hikaye anlatıcılığının öğrenmede bu kadar etkili olmasının nedeni bilimsel tarafında saklıdır. Beyin üzerine yapılan araştırmalar hikayenin öğrenme ve etkileşim açısından önemini ortaya koymaktadır. Hikayeler beynin pek çok korteksini uyararak farklı sinaps bağlantıları kurmasını sağlar (Barker & Gower, 2010). Araştırmalar, yapısı gereği karmaşık ve farklı bölgeleri olan beynin dışarıdan gelen verilere karşı tepkisinin de farklı olduğunu göstermektedir. Beyne kuru bir bilgi veya liste sunulduğunda beynin sadece iki ana bölgesi aktifleşmektedir. Oysa bir hikaye okuyup dinlenildiğinde beynin görsel, motor, işitsel başta olmak üzere beşten fazla bölgesi aynı anda uyarılmaktadır (McBeth, Shanahan & Jones, 2005).

Hikayeler, öğrencilerde problem çözme, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirme, iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtmaya olanağı sağlamaktadır (Zembat & Zülfikar, 2006). Öğrenenlerin hayal dünyasını zenginleştirir, içerisinde farklı kahramanların bulunduğu yeni dünyaların kapılarını açar. Çocukluktan itibaren bireyin iç dünyasında farklı bir yeri olan hikayeler, öğrenmeyi de olumlu etkilemektedirler (Witherell & Noddings, 1991).

Hikâyelerin öğrenmeyi verimli ve kalıcı hale getirdiği yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Hikayeler, öğrencilerde ifade etme, sosyal ve dil gelişimine de katkıda bulunarak kelime dağarcıklarını arttırmaktadır. Araştırmalar hikâyelerin sadece çocuğun dil gelişimini desteklemekle kalmadıklarını, öte yandan da sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin etkinliklerini uygularken hikaye anlatımı gibi farklı yöntemleri kullanmaları aynı zamanda çocukların katılımlarını da arttırır (Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2000).

Günümüzde, öykü anlatımının gücü, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için etkin, anlamlı, eğlenceli ve yaratıcı bir yol olarak yaygın olarak kabul edilmiştir. Hikaye anlatımı her tür öğretimde bulunabilir, bu nedenle hikaye anlatımı öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır (Abrahamson, 1998). Öğretmenler, dünyada neler olduğuna dair hikayeler anlatarak, öğrencileri mevcut bilgi dünyasından haberdar ederler. Öğrenciler de hikayeler aracılığıyla karmaşık bilgileri zihinlerinde daha kolay inşa edebilirler (Wang & Zhan, 2010).

Pratik ve güçlü bir öğretme yöntemi olarak kullanılan bu araç öğretmen ve öğrenciler tarafından öğrenme süreçlerinde, pozitif ve işbirlikçi sınıf iklimi yaratmada kullanılmaktadır (Green, 2004). Hikâye anlatma yöntemi okul öncesinden başlayarak hayatın her döneminde karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan da eğitim standartlarını farklı açılardan geliştirebilmektedir. Hikaye Anlatıcılığı dil öğrenmek için pratik ve güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Tayvan'daki İngilizce öğretmenleri derslere entegre edici hikayeler bularak yabancı dil eğitimi için kullanılmasını sağlamaktadırlar. Bu sayede öğrencilerin zevk almasını artırarak aktif öğrenmeyi arttıracığı düşünülmektedir (Tsou, Wang & Tzeng, 2006). Abrahamson (1998), dil ve okuryazarlığın gelişmesine ek olarak, bir öğretim stratejisi veya öğrenme aracı olarak öykü anlatımının iletişim, sosyal bilgiler, hatta matematik gibi diğer disiplinlere de uygulanabileceğini gözlemlemiştir.

1980'lerde film, radyo, televizyon gibi yeni teknolojilerle hikâye anlatıcılığında yeni bir dönem başlamıştır. Hikâye anlatıcılığının ana odağı insanları eğitmekten ziyade eğlendirmek olsa da, bu yeni kaynaklarla hikâye anlatıcılığını eğitim amaçlı kullanma fikri yine ilgi çekici olmuştur. Susam Sokağı'nın popüler olduğu ve çocukların hikâyelerle öğrendiği döneme baktığımızda dijital hikâye anlatıcılığının da çocukların, gençlerin ve öğrencilerin yeni yöntemlerle öğrenmesini sağlayabileceği görülür (Barrett, 2006).

Tunç ve Karadağ, (2013: 57) eğitimde dijital hikâye anlatıcılığını şöyle tanımlamaktadır:

Etkileşimli dijital bir ortamda, kullanıcıya bu ortamın kontrolünü vererek onu etkin kılan, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken kullanıcının zihninde bilgiyi kendince anlamlı bir biçimde oluşturmasına olanak veren, kendi bilgisini keşfetmesine, alıştırma ve uygulamalar ile bu bilgiyi pekiştirmesine olanak tanıyan, edindiği bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uygulamasını sağlayan bir yaklaşımdır.

Eğitmcilerin katkılarıyla tasarlanan dijital hikâye anlatıcılığı ilkokuldan liseye kadar eğitimin farklı evrelerinde öğrenmeye yardımcı olabilmektedir.

- İlkokul: Bilgisayar ortamındaki hikâye anlatıcılığı bazı ilkokullarda eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Örneğin ünlü Keloğlan karakteri üzerinden okuma anlama, matematik, problem çözme gibi konular öğretilmektedir.
- Ortaokul: Ortaokul döneminde örneğin tarih dersinde öğrenciler sanal rehber eşliğinde İmparatorluk dönemindeki Roma'ya gidebilir, sokaklarında dolaşabilir, tarihi hakkında bilgi edinebilir. Bu uygulamalarda önemli tarihi bilgiler arka planda verilmektedir.
- Lise: Dijital hikâye anlatıcılığını eğitimde kullanmanın bir diğer yolu da öğrencilerin gerçek hayat senaryolarıyla öğrenmelerini sağlamaktan geçer. Bu şekilde öğrenme sosyoloji, psikoloji, felsefe gibi sosyal alanlarda oldukça etkilidir. Dijital bir ortamda otonom karakterleri olan dijital bir dünya yaratılabilmektedir. Bu tarz uygulamalarla birlikte senaryolar yaratarak öğrenmeyi öğrenciler için daha ilgi çekici ve yararlı hale getirebilir (Ohler, 2006).

Dijital hikâye anlatımının öğrenci merkezli öğrenme için önemli olan dört stratejisi bulunmaktadır; Öğrencinin Katılımı, Derin Öğrenme için Yansıtma, Teknoloji Entegrasyonu, Proje Tabanlı Öğrenme (Barrett, 2006).



Şekil 1. Öğrenci merkezli öğrenme stratejilerinin kesişimi (Barrett, 2006).

2.2. Hikaye Anlatım Türleri ve Yapıları

Bu bölümde hikaye türlerine ait bilgiler ile anlatım yapı çeşitleri ilgili başlıklar çerçevesinde incelenmiştir.

2.2.1. Hikâye türleri. 1970’lerde İngiliz gazeteci yazar Cristopher Booker anlatılan tüm hikayelerin ardında az sayıda prototip öykünün yer aldığını ortaya koymuştur. Bu tezini savunmak için ise otuz yıl boyunca araştırma yaparak binlerce çalışmayı incelemiştir. “*The Seven Basic Plots*” adlı kitabında yedi temel hikâye türü ortaya koyarak örnekleriyle açıklamıştır (Booker, 2004).



Şekil 2. Hikaye türleri.

1. Canavarı Alt Etme: Kahraman diğer insanlar ve mekânlar üzerinde zorla yıkıcı bir güç uygulayan karanlık güçlere sahip bir yaratığı/insanı/varlığı alt eder. Örnekler: Yıldız Savaşları, Denizin Dışları, Kuzuların Sessizliği, Mario (Sykes, Malik, & West, 2012).

2. Macera: Kahramanın oldukça önemli ve genellikle de uzak olan bir hedefi vardır ve onu elde etmeden rahat edemez. Kahraman yolculuk boyunca müttefikler ve düşmanlar edinir. Hedefine ulaşmasını durdurmaya çalışan engeller ve karşı güçlerle savaşır. Örnekler: Yüzüklerin Efendisi, Kutsal Hazine Avcıları, Tomb Raider, Uncharted, Last of Us, World of Warcraft, Assassin’s Creed, Life is Strange, Beyond: Two Souls (Booker, 2004).

3. Seyahat ve Geri Dönüş: Macera gibi bu konuda bir yolculuğa dayanır. Bu kurguda genellikle kahraman yolculuğu planlamaz ve yaşadığı dünyadan çok farklı bir dünyaya geçiş yaparak geri döner. Bu yolculuk süresince kahraman çevresindeki

dünya hakkında derin bir kişisel anlayış edinir. Örnekler: Oz Büyücüsü, Alis Harikalar Diyarında, Geleceğe Dönüş (Sykes, Malik, & West, 2012).

4. Komedi: Booker, komedi terimini günümüzden farklı olarak Aristo'nun ilk tanımladığı şekliyle tanımlamıştır. Komedi, karakterlerin yanlış yönlendirmeler ve yanlış anlaşılmalardan muzdarip olması şeklinde ifade edilir. Kargaşa ve şaşkınlık tüm yanlış anlaşılmalar açıklandıktan sonra olayın çözülmesi söz konusudur. Örnekler: Sonu İyi Biterse, Harry ile Sally Tanışınca, Grand Theft, Borderlands (Booker, 2004).

5. Trajedi: Bir trajedi kurgusunda esas karakter kendi düşüşüne sebep olan bir dizi eylemi harekete geçirir. Bu düşüş toplumun normal kurallarının dışında bir şey olmakla birlikte dinleyicilere korku veya acıma hissi aşılacaktır. Örnekler: Hamlet, Macbeth, Silent Hill, Final Fantasy, Gears of War (Sykes, Malik, & West, 2012).

6. Yeniden Doğuş: Yeniden doğuş hikâyelerinde kahraman karanlık bir büyüün etkisi altındadır. Bu büyü dışarıdan bir kişi tarafından yapılmış olsa da genellikle kahramanın kendi hatasıdır. Kahraman, karanlık büyüden ancak iyi güçler sayesinde kurtulabilir. Bu da hikâyede başka bir karakterin daha etkin olabilmesiyle mümkündür. Bu tarz hikâyelerde aşk iyi güç olarak ortaya çıkar; karakterlerin birbirleriyle iç içe geçmesi anlamına gelir. Örnekler: Uyuyan Güzel, Yeni Yıl Şarkısı, Güzel ve Çirkin (Booker, 2004).

7. Fakirlikten Zenginliğe: Bu yapıda karakterin elinde hiçbir şey yokken büyük bir servete ya da statüye ulaşır. Kahraman yeni hayatına alışmaya başladıkça dengeler değişir ve başarısı yok olmaya başlar. Kahramanın yeniden başarılı konuma gelebilmesi için bazı karşıt karakterlerle mücadele etmesi gerekir. Örnekler: Külkedisi, Alaattin'in Lambası, Büyük Umutlar, SIMS (Sykes, Malik, & West, 2012).

2.2.2. Hikaye yapıları. Hikayeler belli olaylar üzerinden bir dramatik yapıya dayanmaktadır. Dramatik yapı hikâyenin belkemiği gibidir. Bu yapı hikaye içinde geçen belli durumların iniş, çıkış, gerilim, merak, düğüm, çözüm noktaları ve tüm bunların kurgu tasarımını içermektedir (Göbel, Becker & Feix, 2005).

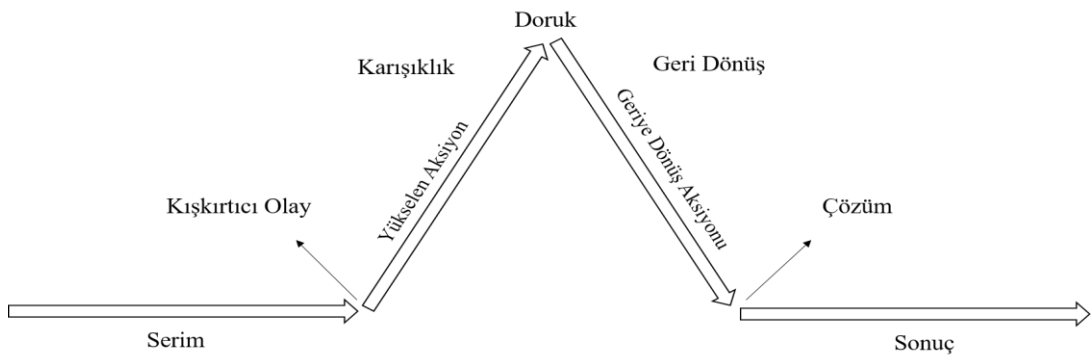
2.2.2.1. Klasik yapı. Aristo ilk kez *Poetika* adlı eserinde dramatik yapının özelliklerini ortaya koymuştur. Aristo ideal bir hikâyenin üç bölümü olduğuna işaret etmektedir; *Protasis*, *Epitasis*, *Catastrophe*. Bir başka deyişle; Giriş, gelişme, sonuç bölümleridir. Bu yapı genişletilmiş olarak; serim, düğüm, çatışma, doruk noktası, çözüm olarak da karşımıza çıkmaktadır. Serim bölümü bilgi verme sürecidir. Düğüm

bölümü, karakterin çözümsüz bir engele takıldığı anda yaşanır. Çatışma, kahramanın sorun karşısında verdiği tepki çatışmayı oluşturur. Doruk noktası ise gerilimin üst noktaya tırmandığı bölümdür. Çözüm; izleyicinin aklındaki tüm soruların yanıtladığı, tüm şüphelerin giderildiği sonuç bölümüdür (Sternberg, 2003). Günümüzde kullanılan farklı dramatik yapı modelleri Aristo'nun yaklaşımına dayanmaktadır. Bu modellerin en çok kullanılanları; Gustav Freytag'ın "5 Perdeli" yapısı ve Syd Field'in "3 Perdeli" yapısı olmuştur (Abernathy & Rouse, 2014).



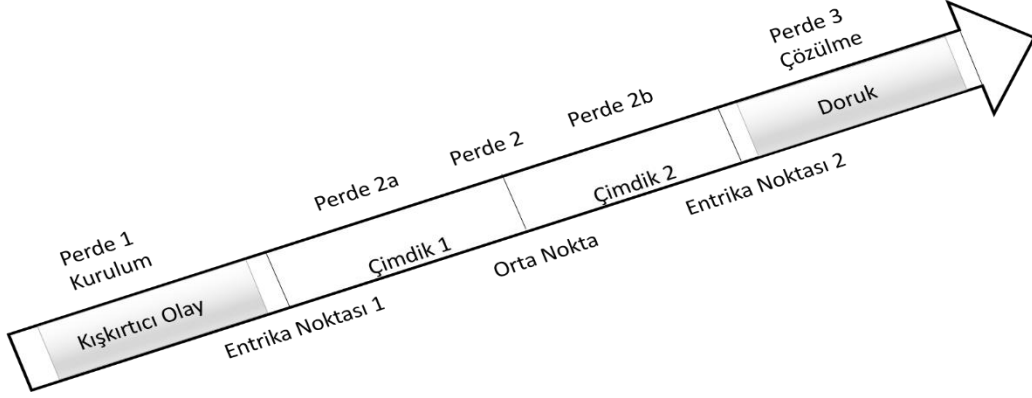
Şekil 3. Klasik yapı.

2.2.2.2. Beş perdeli yapı. 19.yy oyun yazarlarından Gustav Freytag, beş perdeli bir yapı üzerinden dramatik yapıyı kurgulamıştır. 1.perde-serim bölümünde karakterler ve ortam tanıtılır. Perde kışkırtıcı bir olayın bitimiyle kapanır. 2.perde-yükselen tansiyon bölümünde ortaya atılan kışkırtıcı olayın neden olduğu problem giderek karmaşık bir hale gelir. Bu bölümde ana karakterin sorunu çözmek için yaptığı çabalar boşa çıkar. 3.perde-doruk kısmında ana karakterin şansı tam tersine döner. Bunun sonunda iyi ile kötü adam yüzleşir, böylece şüphe ve merak yüklü bir düğüm oluşturulur. 5.perde ise sonuç bölümüdür. Bu bölümde olaylar sonuçlanarak, düğümler çözüme kavuşur. Bazen de anlatılacak bir sonraki hikâye için başka bir konuya geçiş yapılabilir (Prince, 2003).



Şekil 4. Freytag piramidi (Hoffman, 2002).

2.2.2.3. Üç perdeli yapı. “Senaryo” kitabının yazarı olan Syd Field de üç perdeli yapı üzerinden dramatik yapıyı kurgular (Field, 2007).



Şekil 5. Syd Field paradigması (Field, 2007).

İlk perde giriş bölümünde kışkırtıcı bir olayı içine alan karakterlerin ve ortamın kurulması işlenir, sorun ortaya konulur. İkinci perde gelişme bölümü yüzleşme ve karşılaşmalardan oluşur, sorun çeşitli boyutlarıyla sergilenir. Üçüncü perdede ise sorun çözümlenir. Field’ın odaklandığı konu perdelerin içeriğinden ziyade, “entrika noktaları” ve “çimdik” olarak adlandırdığı bölümlerdir (Field, 2007).

Entriya Noktası 1: İlk perdenin son sahnesine doğru karakterin hayatı dramatik bir şekilde değişir. Bu bölüm kötü adamla ya da problemle yüzleşeceği yola girdiği noktadır. Entriya noktası 1, kışkırtıcı olaydan oldukça farklıdır. Field, kışkırtıcı olayı ilk perdenin başına veya ortasına yerleştirir.

Çimdik 1: Seyirciye senaryonun ilerlediği ana düzlemi hatırlatan bir durum ortaya atılır.

Ortanokta: İkinci perdenin tam ortasında bir açığa çıkma ya da talihin tersyüz olması anı yaşanır.

Çimdik 2: Seyirciye ana çatışmayı hatırlatan olaydır ve Çimdik 1 bölümü ile bağlantılıdır.

Entriya Noktası 2: İkinci sahnenin son noktasında ortaya çıkar. Ana karakterin en zor anıdır. Ana karakter kötü adamla ya da problemle yüzleşmeye karar verir (Field, 2008).

2.2.2.4. Propp masal biçimi. Rus halk bilimci, yapısal göstergebilimin kurucusu Vladimir Propp (1994), Rus masallarının çoğunu analiz ederek kendi içinde ortak temalar belirlemiştir. Hikayeleri analiz edilebilir parçalara ayırmış ve çoğunun ortak yapısını oluşturan 31 öge ortaya koymuştur (Propp, 2010).

1. Aileden olan biri evden uzaklaşır.
2. Kahraman bu süreçte bir yasakla karşılaşır.
3. Yasak, kahraman tarafından çiğnenir, yeni kişi (saldırgan) ortaya çıkar.
4. Saldırgan kişi bilgi edinmeye çalışır.
5. Saldırgan kurbanıyla ilgili bilgi toplar.
6. Saldırgan, kurbanını ya da servetini ele geçirmek için onu aldatmayı dener.
7. Kurban aldanır ve istemeyerek de olsa düşmanına yardım etmiş olur.
8. Saldırgan aileden birine zarar verir.
- 8a. Aileden birinin bir eksiği vardır; aileden biri bir şeyi elde etmek ister.
9. Kötülüğün ya da eksikliğin haberi yayılır, bir dilek ya da bir buyrukla kahramana başvurulur, kahraman gönderilir ya da gitmesine izin verilir.
10. Arayıcı kahraman eyleme geçmeyi kabul eder ya da eyleme geçmeye karar verir.
11. Kahraman evinden ayrılır.
12. Kahraman büyülü bir nesneyi almasını sağlayan bir sınama, bir sorgalama, bir saldırı, vb. ile karşılaşır.
13. Kahraman ileride kendisine bağışta bulunacak kişinin eylemlerine tepki gösterir.
14. Büyülü nesne kahramana verilir.
15. Kahraman, aradığı nesnenin bulunduğu yere ulaştırılır, kendisine kılavuzluk edilir ya da götürülür.
16. Kahraman ve saldırgan, bir çatışmada karşı karşıya gelir.
17. Kahraman özel bir işaret edinir.
18. Saldırgan yenik düşer.
19. Başlangıçtaki kötülük giderilir.
20. Kahraman geri döner.
21. Kahraman izlenir.
22. Kahramanın yardımına koşulur.
23. Kahraman kimliğini gizleyerek kendi ülkesine ya da bir başka ülkeye varır.
24. Düzmece bir kahraman asılsız savlar ileri sürer.
25. Kahramana çok zor bir iş önerilir.
26. Zor iş yerine getirilir.

27. Kahraman tanınır.
28. Sahte kahramanın, saldırganın ya da kötünün gerçek kimliği ortaya çıkar.
29. Kahraman yeni bir görünüm kazanır.
30. Düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılır.
31. Kahraman evlenir ve tahta çıkar.

Propp, masalarda kahramanların değişebileceğini ancak hikayenin içindeki eylem ve işlevlerin değişmediğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan kahramanın kimliği yerine ne yaptığının incelenmesi temel konudur (Franzosi, 2010). Propp'tan başlayarak, çağdaş anlatı analizi gelişimine bakıldığında pek çok isim karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki Kahramanın Yolculuğu monomitiyle anlatı analizini mitolojiler üzerinden anlatan Joseph Campbell ile bu monomiti film ve senaryo dünyasına uyarlayan Christopher Vogler'dır (Yücel, 2014).

2.3. Kahramanın Yolculuğu

Mitler üzerine çalışan yazarlardan biri aynı zamanda bir kültürel antropolog olan Joseph Campbell, 1949'da yayınladığı *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* adlı yapıtında, dünyanın bütün mit, efsane ve hikayelerinde geçen bir arketipik kahramanın varlığını ortaya çıkarmıştır. Dünyanın hangi bölgesinde olursa olsun Güney Afrika'dan Sibiryaya, Ortadoğu'dan Hindistan'a yayılan coğrafya üzerinde Gilgamiş, Buddha, Odysseus, Thor, Cuchulainn gibi hikâyeler hep aynı tema etrafında dönmektedir: Kahramanın Yolculuğu. Bu şablon üzerinden tüm hikayelerin işlevi insanı bir kahraman arketipi üzerinden kendisi olacağı bir yolculuğa çıkarmaktır. Bu sembolik modelde kahraman bir çağrı olarak yolculuğa çıkar, yolculuğu süresince türlü sınavlardan geçerek olgunlaşır ve kazandığı yeni kimlik ve bakış açısıyla tekrar yaşamına geri döner (Campbell, 2008).

Joseph Campbell'ın 1949'da kitabında mitler üzerinden ortaya koyduğu bu modeli Hollywood şirketleri için öykü ve film projesi danışmanlığı yapan Christopher Vogler (1992), geliştirip uyarlayarak "Yazarın Yolculuğu" adlı kitabında The Heros Journey-Kahramanın Yolculuğu modelini ortaya çıkartır (Vogler, 2014).

Vogler, modelini semboller, mitler, arketipler ve kolektif bilinçaltı konuları üzerine çalışan psikoloji biliminin önemli isimlerinden olan Carl Gustav Jung ile Campbell'ın mitolojik çalışmalarından derleyerek sunmaktadır. Kahramanın yolculuğunu bir öykü yaratma aracı, yolculuk süreci, ruhun yaşamdan geçiş süreci gibi

birden çok farklı boyuta uzanan bir model olarak tanımlar. Kitabını acemi veya profesyonel yazarlar, öğrenciler, film ve televizyon çalışanları, yapımcılar, yönetmenler, oyuncular, romancılar, oyun yazarları, aktörler ve yazarlık hocaları için pratik bir kılavuz olması amacıyla yazdığını ifade etmiştir. Etkili bir hikaye tasarım aracı olarak hikayelere uygulanacak yeni kavram ve ilkeler ortaya çıkartır. Bu model sadece yazarlar tarafından değil aynı zamanda reklamcılar, öğretmenler, oyun tasarımcıları, psikiyatrlar, hapisane danışmanları, mitoloji alanında çalışan akademisyenler tarafından da kullanılmaktadır (Vogler, 2014).

Vogler (2014:33) kitabının başında Kahramanın Yolculuğunu okuyuculara şöyle sunar:

Sizleri mitoloji ve çağdaş öykücülük arasındaki belli belirsiz sınırları araştırmak ve bir haritasını çıkarmak üzere bir keşif görevine, Yazar'ın Yolculuğu'na davet ediyorum. Basit bir düşünce bizlere kılavuzluk yapacak: Bütün öyküler, mitlerde, peri masallarında, düşlerde ve filmlerde bulunan birkaç ortak yapısal unsurdan oluşur. Bunlara topluca Kahramanın Yolculuğu denir. Amacımız bu unsurları ve onların çağdaş yazarlıkta kullanışlarını anlamak. Öykücülük sanatının bu tarihi gereçleri, akıllıca kullanıldıklarında insanlarımızı iyileştirmek ve dünyayı daha iyi bir yer yapmak için hala muazzam bir güce sahiptirler.

Kahramanın Yolculuğunu bu kadar önemli kılan noktalardan en önemlisi mitlerle olan ilişkisidir. Mit, toplumun değerlerini taşır. Mitler, kim olduğumuza ve nasıl davranmamız gerektiğine ışık tutar. Mitler aktif olarak eylemlerimize rehberlik etmektedir (Campbell & Moyers, 2011). Campbell (1990)'a göre mitolojinin dört temel işlevi vardır; mistik, kozmolojik, sosyolojik ve son olarak da psikolojik/pedagojiktir ve bireye hayatın aşamaları boyunca yol gösterir.

2.3.1. Kahramanın yolculuğu aşamaları. Kahramanlık öyküsü, sonsuz çeşitli olabilmesine rağmen özünde bir yolculuğu barındırır. Bu gerçek bir yere doğru çıkılan fiziksel bir dış yolculuk olabildiği gibi, kahramanın ruhunun derinliklerine yaptığı bir iç yolculuk da olabilmektedir. Bu yolculukta kahramanın kendi sıradan dünyasından çıkıp yeni bir dünyaya geçiş yapması, yolculuğu süresince pek çok engelle karşılaşması, ölümden dönmesi, yeniden ayağa kalkabilmesi ve sonunda kazandığı farkındalık ve öğrendiği deneyimle kendi hayatına tekrar geri dönmesini konu edinir. Yüzüklerin Efendisi, Aslan Kral, Yıldız Savaşları, Harry Potter, Suç ve Ceza, Çalığışu gibi popüler film ya da kitaplar bu yolculuk temasından faydalanmıştır (Yücel, 2014). Bu yolculuk belli aşamalardan oluşur. Campbell'ın 17 aşamalı olarak

ortaya koyduğu modeli Vogler Kahramanın Yolculuğu modeli adı altında 12 aşama üzerine kurmuştur (Vogler, 2014).

Tablo 2

Campbell ve Vogler'in Terminoloji ve Aşamalarının Karşılaştırılması

Kahramanın Sonsuz Yolculuğu (The Hero with a Thousand Faces) Campbell (1949)	Yazarın Yolculuğu (The Writer's Journey) Vogler (1992)
YOLA ÇIKIŞ <ol style="list-style-type: none">1. Maceraya Çağrı2. Çağrının Reddedilişi3. Doğaüstü Yardım4. İlk Eşiğin Aşılması5. Balinanın Karnı	BİRİNCİ BÖLÜM <ol style="list-style-type: none">1. Sıradan Dünya2. Maceraya Çağrı3. Çağrının Reddi4. Rehberle Karşılaşma5. İlk Eşiği Geçiş
ERGİNLENME <ol style="list-style-type: none">6. Sınavlar Yolu7. Tanrıçayla Karşılaşma8. Baştan Çıkarıcı Olarak Kadın9. Babanın Gönlnü Alma10. Tanrılaştırma11. Nihai Ödül	İKİNCİ BÖLÜM <ol style="list-style-type: none">6. Sınavlar, Müttefikler, Düşmanlar7. Mağaranın Derinliklerine Yaklaşmak8. Çile9. Ödül
DÖNÜŞ <ol style="list-style-type: none">12. Dönüşün Reddedilişi13. Büyülü Kaçış14. Dışarıdan Gelen Kurtuluş15. Dönüş Eşiğinin Aşılması16. İki Dünyanın Ustası17. Yaşama Özgürlüğü	ÜÇÜNCÜ BÖLÜM <ol style="list-style-type: none">10. Dönüş Yolu11. Diriliş12. İksirle Dönüş

Kahramanın Yolculuğu, temelde iki farklı dünyada geçmektedir. Birisi kahramanın yaşadığı sıradan dünya diğeri de yolculuğa çıktığı özel/olağanüstü dünyadır. Kahraman yolcuğa çıktığında sıradan dünyasını terkedip özel dünyaya geçmektedir. Yolculuk bitip tekrar evine, sıradan dünyasına yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazanmış farklı bir bakış açısıyla dünyası genişlemiş biri olarak döner (Vogler, 2014).

Vogler (2014)'ün Joseph Campbell'ın felsefesinden yola çıkarak kitabında ortaya koyduğu on iki aşamanın ayrıntıları aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir:

1- Sıradan Dünya: Kahraman, olağan dünyasında güvenilir, alışkanlıkları olan belirli bir düzene ve rutine sahip birisidir. Bu dünyada kahramanı, yaşadığı mekanı, zamanım, sevdiği ve sevmediği şeyleri, hobilerini, mesleğini kısacası kahramanın kendi düzenine ait her şeyi görmüş oluruz. Oz Büyücüsü filminde baş karakter Dorothy'nin yaşadığı bölge Kansas'ın kasvetli havasını yansıtmak için siyah beyaz renkler kullanılmıştır.

2- Maceraya Çağrı: Kahraman bu evrede rutinini bozacak bir çağrıyla karşılaşmaktadır. Kahraman bir sorunla ya da meydan okumayla yüz yüze gelir. Yakın bir arkadaşı öldürülür, değerli bir taşa ulaşması gerekir ya da bir örümcek tarafından ısırılır. Yıldız Savaşları'nda Prenses Leila'nın bilge Obi Wan Kenobi'ye hologram mesajı göndermesi maceraya çağrıdır.

3- Çağrının Reddi: Kahraman çağrıyla geldiğinde öncelikle kendi düzenini bozmak istemez, korkar ve çağrıyla reddeder. Çağrıyla alma konusunda isteksizdir ya da çağrıyla alması başkaları tarafından engellenmiştir. Kabul etmesi için kahramanı tetikleyici ya bir olay gerçekleşmeli ya da bir rehber tarafından cesaretlendirilmelidir. Harry Potter Felsefe Taşı filminde, Hogwarts Büyücülük okulundan gelen davet mektupları, Harry'nin amcası tarafından engellenir ve ona ulaşmaması için başka bir yere götürülür. Ancak 11. Yaş gününde Hagrid onu götürüldüğü yerde bularak okula davet mektubunu Harry'ye ulaştırmış olur.

4- Rehberle Karşılaşma: Bu evrede kahramanı bilinmeyen dünyaya hazırlayan, ona kılavuzluk yapan bir rehber devreye girer. Yıldız Savaşları'ndaki Obi Wan, ışın kılıcı, Oz Büyücüsündeki Glinda, kırmızı pabuçlar vererek kahramanı gerekli araçlarla donatırlar.

5- İlk Eşiği Geçiş: Kahramanın sıradan dünyasını terkedip özel dünyaya geçtiği ilk aşamadır. Bu evrede kahraman çağrıyla kabul edip yeni dünyaya

girmeye hazırdır. Harry Potter'ın Hogwarts Okuluna gidebilmek için tren istasyonundaki perondan geçmesi bu aşamaya örnektir.

6- Sınavlar, Müttefikler ve Düşmanlar: Kahraman bu geçtiği özel dünyaya alışmaya çalışır, kurallarını öğrenir. Aşması gereken sınavlarla yüzleşir. Bu aşamada hem ona yardımcı olan dostlar hem de onu sevmeyen düşmanlar edinir. Harry Potter asa kullanmayı, süpürgeyle uçmayı öğrenirken, Ron ve Hermonie ona dostluk, Malfoy da düşmanlık etmektedir.

7- Mağaranın Derinliklerine Yaklaşmak: Kahraman olağanüstü dünyanın en tehlikeli yerine girmeye çok yaklaşmıştır. Bu mağara, kahramanın baş düşmanının olduğu bir yerdir. Kahraman peşine düştüğü şeyin buradaki tehlikeli yerde olduğunu bilmekte ve ona ulaşmak için plan ve hazırlık yapmaktadır. Bu aşama, büyük tehlikeyle karşılaşmak için kahramanın yaptığı tüm hazırlıkları kapsar. Luke Prensesi kurtarmak için en büyük düşmanı Darth Wader'la yüzleşmesi gerekmektedir. Bunun için de Ölüm Yıldızına doğru yola koyulurlar.

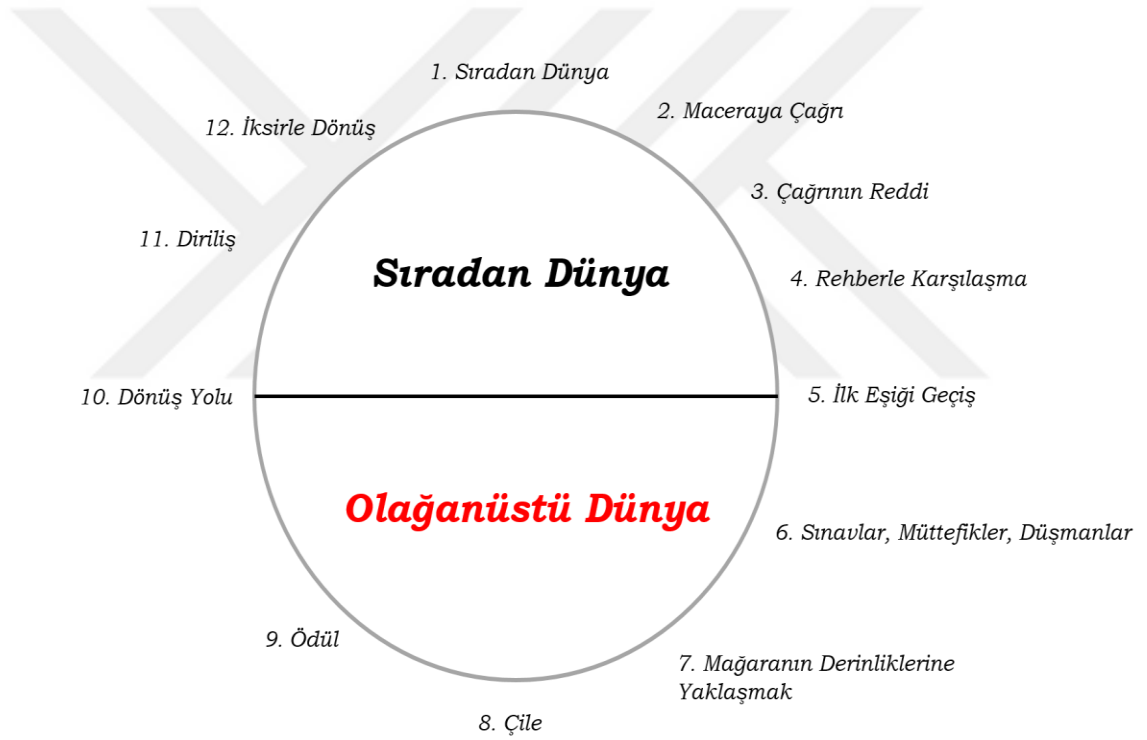
8- Çile: Bu aşama kahramanın en dip yaptığı, korkusuyla yüzleştiği, ölümle burun buruna geldiği andır. Film sahnelerinde karakterin öldüğü düşünülen bölümdür. Kahraman ölümün kıyısına gelme deneyimi yaşayıp yeniden ayağa kalkar. Luke canavar tarafından lağıma çekildiğinde bir süre orda kalmaktadır.

9- Ödül (Kılıcın Kavranması): Ölümden kurtulan, düşmanını yenen kahraman top, kılıç, taş, hazine vb simgesel bir nesneyle ödüllendirilir. Yıldız Savaşları'nda Luke, prensesi kurtararak Ölüm Yıldızının planlarını ele geçirir.

10- Dönüş Yolu: Ödülüne kavuşan kahraman hala özel dünyanın sınırlarındadır ve sınavlar ve tehlikeler devam etmektedir. Evine dönmeye karar veren kahraman, intikam almayı bekleyen düşman güçleri tarafından kovalanmaktadır. Ölüm Yıldızı'ndan kaçan Luke ve Leila düşmanları tarafından takip edilmeye devam etmektedir.

11- Diriliş: Kahraman sıradan dünyasına dönmeden önce tekrar sınanmaktadır. Bu evrede çile aşamasındaki gibi ikinci bir ölümle yüzleşme ve yeniden doğma meydana gelir. Kahraman son sınavını vererek, bu düşüşten yeni bilgiler kazanmalıdır. Yıldız Savaşları filminde Luke evine dönmeden önce kendini savaş sahnelerinin içinde bulur.

12- İksirle Dönüş: Kahraman sıradan dünyasına olağanüstü dünyadan getirdiği bir iksir, yaralı bir toprağı canlandırabilecek bir hazine, bilgi, deneyim ya da hikayeyle dönmektedir. Örneğin Oz Büyücüsü’ndeki Dorothy, “İnsanın evi gibisi yok” bakış açısıyla Kansas’a geri döner (Vogler, 2014).



Şekil 6. Kahramanın yolculuğu aşamaları.

Vogler (2014: 23), kitabında Kahramanın Yolculuğu aşamalarını şu şekilde özetlemektedir:

Kahramanlar Sıradan Dünya’da tanıtılırlar, burada Maceraya Çağrı’yı alırlar. Başta Gönülsüz’dürler, ya da Çağrıyı Reddederler, ama bir Rehber tarafından İlk Eşiği Geçmek ve Özel Dünya’ya girmek için yüreklendirilirler, bu aşamada Sınavlar, Müttefikler, Düşmanlar ile karşılaşılırlar. İkinci eşiği geçerek

Mağaranın En Derin Yerine Yaklaşırlar. Burada Çile'ye göğüs gererler. Ödül'lerine sahip olurlar ve Sıradan Dünya'ya Dönüş Yolu'nda takip edilirler. Üçüncü eşiği geçerler, yeniden doğarlar ve bu deneyimle değişirler. Sıradan Dünya'da işe yarayacak bir ödül ya da hazineyle, "iksir"le Dönerler.

Campbell'ın çalışmalarından pek çok film yapımcısı, yönetmen, oyuncu, yazar ve senaristler etkilenmiştir. Holywood yapımı kült filmlerin ardından değişmez olan bu yolculuk göze çarpmaktadır. Steven Spielberg, Francis Coppola, John Boorman gibi yönetmenler, George Lucas, George Miller gibi yapımcılar üzerinde bu modelin etkileri görülebilmektedir.

Kahramanın Yolculuğu, çok formülize ve tek bir şablon olma düşüncesi bakımından eleştirilmektedir. Ancak bir taraftan da pek çok kişi kahramanlık temasına dair içgörüler barındırması bakımından bu çatıyı yararlı bulmaktadır. Vogler (2014), Kahramanın yolculuğunu genel çerçeve olarak tanımlarken, yapı ve aşamalara harfi harfine uymamak gerektiğini hatırlatır. Aşamalar esnetilebilir, değiştirilebilir, çıkarılabilir ve farklı şekillerde serbest veya karışık biçimlerde kullanılabilir hale gelebilmektedir. Bu açıdan bir formül olmadığını, bir kılavuz olduğunu savunmaktadır. Bilinen ortak bilgi ve değerleri hatırlatan, evrensel yaşam deneyiminin sembolleri ve arketipleri yansıtan bir anlayış vermektedir (Vogler, 2014).

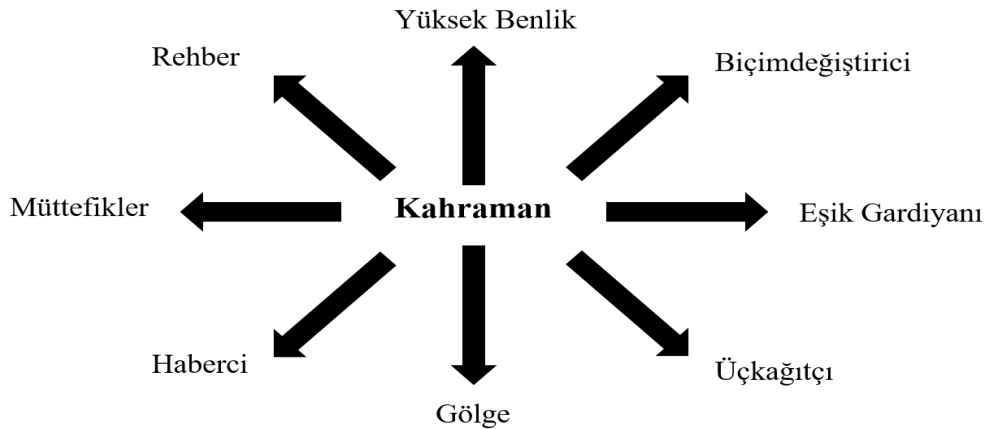
2.3.2. Kahramanın yolculuğu karakterler ve arketipler. Kahramanın Yolculuğu yapısında kahramana rehberlik eden yaşlı bilge insanlar, yolculuğuna eşlik eden yol arkadaşları, onu maceraya çağıran haberciler, yoluna çıkan gardiyanlar, üç kağıtçılar, düşmanlar gibi karakter tiplerinin varlığı görülmektedir. Bu karakter tiplerinin anlaşılması için İsveçli bir psikolog olan Carl Jung'un arketip kavramını incelemek gerekmektedir (Indick, 2004).

Jung (2014), arketipler kavramını kişilik kalıpları üzerinden insan ırkının ortak mirası olarak tanımlamaktadır. Bu arketipler, bireylerin kişilik yapılarında ortaya çıktığı gibi kişilerin hayallerinde ve tüm dünyada görülen ortak mitlerde de kendini göstermektedir. Arketipler, kolektif bilinçaltından gelir. Kolektif bilinçaltı, tıpkı kişisel bilinçaltı gibidir. Masallar, mitler, efsanelerin sözlü kültür mirasının üretildiği yerdir. Burada tüm insanlığın ortak mirası, evrensel temalar, semboller ve ilk imajlar olan arketipler bulunmaktadır.

Arketipler kavramı, hikayelerde karşımıza çıkan karakterlerin amaç ve işlevlerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda karakterlerin yansıttığı arketiplerin bilinmesi hikayeyi daha derin katmanda kavramamıza destek sağlar (Voytilla, 1999). Arketipler, sabit karakter rolleri değil, geçici olarak karaktere biçilen fonksiyonlardır. Hikayelerde bir karakterin birden fazla arketipin özelliğini yansıtabilir. Örneğin bir karakter hikayenin başında haberci arketipiyle gözükrken sonra bir gölge maskesi takıp düşman olabilir. Arketiplerin esnekliği ve sabit bir kalıp olmayışı teorisi masal motifleri üzerine çalışan halk bilimci *Vladimir Propp (1928)*'e dayanmaktadır (Vogler, 2014).

Arketipler, bir başka yönüyle de kahramanın kişilik yönleri olarak düşünülebilmektedir. Kahraman yolculuğu boyunca karşısına çıkan karakterlerin yapı ve özelliklerini toplayarak ilerleyebilir. Karşılaştığı her karakterden bir şeyler alarak ve öğrenerek yoluna devam eder. Arketipler, insanlık durumlarının sembolü metaforu olarak da görülebilir. Doğum, olgunlaşma, ölüm, büyüme, öğrenme, zorluklara mücadele verme gibi tüm iyi hikayeler, bu evrensel insanlık durumlarını yansıtmaktadır (Vogler, 2014).

Hikayeler belli karakter arketipleri üzerinden ilerler. Masalarda peri, cadı, üvey anne, kurt, iyi anne, prens, prenses gibi pek çok arketip figürle karşılaşırız. Arketipler, Vogler'a göre kahramanın kişilik yönleridir ve karakterler hikayenin akışına göre bu arketip maskelerini takıp çıkartabilir. Vogler'a göre Kahramanın Yolculuğu hikayesinde ve pek çok öykü yapısında en çok görülen belli başlı karakter arketipleri şunlardır: Kahraman, Rehber, Eşik Bekçisi/Gardiyanı, Haberci, Biçim Değiştirici, Gölge, Müttefik, Üçkağıtçı.



Şekil 7. Kahramanın yolculuğu karakter ve arketipler.

Kahraman: Kahraman, hikayedeki izleyicinin kişisel tur rehberidir. İzleyici ya da dinleyiciler kahramanın gözleriyle hikayeyi yaşarlar. Yolculuk esnasında, izleyici kahramanla birlikte sıradan dünyayı terk edip maceraya atılacak, bu yeni dünyanın kurallarını, yolda çıkan engelleri izleyici kahramanla birlikte deneyimleyecektir (Frye, 1951). İyi hikâyeler ister kitapta, ister filmde ya da oyunda olsunlar, insanlara karakterler üzerinden kendi kahraman olma arzularını hatırlatırlar. Hikayelerdeki karakterler sayesinde insanlar gerçek hayatta yaşayamayacağı durumları deneyimleyerek kahraman olabilmektedirler. Karakter yönünden güçlü olan hikayeler, bu dünyada aslında sıradan bir insanın bile kahraman olabilme umudunu oyuncuya aşırırlar. Bu açıdan hikayelerdeki karakter kurgusunun iyi yapılandırılması hikâyeyi güçlü kılan faktörlerin başında gelmektedir (Simpson, 2005).

Haberci (çağırma, uyarma): kahramanı sıradan dünyasından çıkması için ona haber uçuran maceraya çağırın kişidir. Bu arketip kahramanı harekete geçirme ve değişimi müjdeleme özelliğine sahiptir (Vogler, 2014).

Rehber/mentor/akıl hocası (yardım etme): Kahraman, çıkacağı yolculukta hayatta kalabilmesi için bir akıl hocası bulunmaktadır. Bu rehber, yeni dünyanın nasıl işlediğine ve kahramanın sahip olduğu yetenekleri nasıl kullanacağına dair talimatlar vermektedir. Kahramanın yolculuğu sırasında önüne çıkabilecek engellerle baş edebilmesi için ona bir takım araç, silah, kılıç vb. hediyeler sunmaktadır (Mayes, 1999).

Dost/müttefik (koruma): Yolculuğu sırasında büyük zorluklarla karşılaşan kahramanın yolculuğuna eşlik eden, engelleri aşmasına yardımcı olan dostları bulunmaktadır. Dostlar, kahramanın yol boyunca arkadaşı ve en büyük destekçisidir (Villate, 2012).

Eşik Gardiyanı (sınanma): Kahramanın yolu üzerinde geçilmesi gereken bir kapı ya da eşiği tutan bir karakter bulunur, bu karakter tehlikeli, korkutucu bir canavar da olabilmektedir. Kahramanın yoluna devam etmesi için gardiyanı aşması gerekir, bu aşamada kahraman gardiyanla sınanmakta cesareti ve kararlılığı ölçülmektedir (Smith, 1997).

Biçim Değiştirici (aldatma): Yolculuk sırasında kahramanın kafasını karıştıran, dost ile düşman arasındaki bir çizgide bulunan bir arketip karakterdir.

Arketipler içinde en esnek ve kalıp değiştiren bir karakter olarak hikayeye gerilim ve heyecan katmaktadır (Villate, 2012).

Üçkağıtçı/hileci (huzur bozma): Hileci arketipi hikayenin en gerilimli sahnesinde bile oyunlar oynayan, eğlenceli, muizip, mizahı kullanan bir karakterdir. Statükoya meydan okur, yaptığı komikliklerle ortamı neşelendirir, kahramanı değişime ve maceraya atar (Vogler, 2014).

Gölge/düşman (yok etme): Gölgeleler ihmal edilen reddedilen özellik ve duyguları temsil etmektedir. Bilinçdışında biriken korkular, endişeler, saplantılar hikayede gölge olarak kendini gösterebilir. Aynı zamanda hikâyedeki düşman ve kötü adamları temsil etmektedir. Hikayedeki tehdit ve çatışma yaratıp, kahramanın yüzleşmesi gereken karakterleri yansıtır (Campbell, 2008).

2.3.3. Eğitimde kahramanın yolculuğu. 21.yy sürekli değişim ve yenilenmeyi gerekli kılan bir bilgi çağının olduğu bir dönemdir. Eğitimdeki eski paradigmlar ve eski çözümler bu bilgi çağındaki yeni ve beklenmeyen sorunlara cevap vermek için yetersiz kalmakta, yeni sorular için eski cevaplar artık geçerli olamamaktadır. Eğitim ve okul sistemleri, bilgi çağının giderek daha da karmaşık taleplerine yanıt vermesine yardımcı olmak için kendilerini yenilemek durumundadır. Okulları akademik bütünlüğe uygun, hayat boyu öğrenen ve öğrenciler için yararlı beceriler sunan topluluklara dönüştürmek için hem bireysel hem de işbirliğine dayalı yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Bu noktada, bu dönüşüm için tıpkı bir kahraman gibi maceraya dalan eğitimciler büyük iş düşmektedir. Bu eğitimcilerin amacı, anlamlı eğitim değişikliğini başlatma, destekleme ve sürdürme kapasitesidir (Brown & Moffett, 1999).

Her kahraman, yolculuğu sırasında olgunlaşır, büyür ve değişir. Eğitimciler de bireysel ve organizasyonel bir değişim başlatabilmek için zorluk ve mücadelelerle dolu manevi, entelektüel ve sosyal bir yolculuğa çıkabilirler. Bu yolculuğa başlarken büyüme ve değişme fırsatına sahiplerdir, hatta bunun da ötesinde var olan eski eğitim krallığını da dönüştürme fırsatına sahiptirler. Joseph Campbell (1949), kahramanı "var olan şeylerin değil, var olacak olan şeylerin şampiyonu" olarak tanımlamaktadır. Kahraman tarafından öldürülecek ejderha, bir statüko canavarıdır. Kahramanın görevi ise her zaman ölen bir kültüre yeni bir hayat getirmek olmuştur (Campbell & Moyers, 1988).

Bu noktada eğitimciler de eğitim dönüşümü yolculuğunda bir kahraman gibi görülebilirler. Brown & Moffett (1999), “The Hero's Journey: How Educators Can Transform Schools and Improve Learning” adlı kitaplarında Kahramanın Yolculuğu modelini kişisel yenilenmenin ve eğitim reformunun vazgeçilmez bir parçası olan değişim sürecini keşfetmek için bir metafor ve sembolik çerçeve olarak kullanmaktadırlar.

21. yüzyılda eğitimde kültür ve öğretim uygulamalarında değişiklik yapmak cesur, sorumlu ve kararlı bir eylem gerektirir. Kahraman yolculuğunun evrensel efsanesi, eğitimcilerle doğrudan ilişkili olarak, okul yapılarını ve kültürünü kökten değiştirmeye başlatmak harekete geçmek için bu cesareti verebilmektedir (Brown & Moffett, 1999). Joseph Campbell (1949), “Bin Yüzlü Kahraman’da , mitolojinin ilham verme gücüne vurgu yapar: "Tarihin tüm zaman dilimi ve koşullarında, mitoloji ve insan efsaneleri kendini göstermiştir. Bu efsaneler, insan vücudunun ve zihninin faaliyetlerinden ortaya çıkan her şey için canlı ilham kaynağı olmuşlardır. Mitolojinin birinci derecede fonksiyonu, her zaman zihin ve kalbe güçlü şekillerde dokunabilmesidir. Mitolojik semboller, akıl ve ikna yolu zorlama sözcükler olmadan, aklın ötesine dokunarak duyguları canlandırmaktadır. Bu sayede, insanlığın ruhunu geriye çeken engellere rağmen, ileriye doğru itecek bir ivme kazandırır (Campbell, 1974).

Eğitimciler için kahramanın yolculuğu metaforunu kullanmak, eğitimde yaşanan karmaşık dönemleri ve sorunları aşmada yol gösterici olabilmektedir. Hayal gücünü tetikleyen ve kalbe dokunma gücüne sahip olan metaforlar hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yaşamına ışık tutabilirler. Kahramanın yolculuğu hikayelerindeki her kahraman yolculuğu süresince engellerle karşılaşır ve zorluklar yaşar ama sonunda o zor durumlardan her seferinde güçlenerek çıkar. Bu dönemde eğitimciler sistem ve yapılarla ilgili çok zor zamanlardan geçmekte, değişim ve karmaşıklık mesleki hayatlarının neredeyse her kesimine yayılmaktadır. Eğitimciler, her kahraman gibi karanlık bir labirente kendilerini bulabilir, ancak o karanlıktan çıkıp daha güçlü ve sürdürülebilir bir ışık halinde dönüş yollarını bulabilmelidirler. Kahramanın yolculuğu, bize umut, cesaret ve değişim gücünü aşıladıkları için eğitim sistemindeki zorlukların da üstesinden gelmeyi sağlayabilir (Brown & Moffett, 1999).

Kahramanın yolculuğu metaforu zamanın ve mekanın ötesine geçerek medeniyetlerin kültürel çeşitliliğini dünya çapında kapsar. Bu sayede, duygusal, ahlaki

ve manevi olarak çekirdeğinde kişi ve gruplara dokunabilmektedir. Evrensel olan bu metafor sayesinde çok kutuplaşmış gruplar bile ortak bir zemin bulabilir, ortak amaç belirleyebilir ve bilinçli eylemler üzerinde fikir birliğine varabilirler. Bunu yaparken, eğitim ve okul topluluklarında çalışan farklı kişilere, onları bölen şeylerden ziyade onları birleştiren şeylerin farkında olmalarına yardımcı olur. Bu sayede zaman zaman politikleştirilen eğitim meselelerini aşmaya ve eğitim reformu alanında mevcut kutuplaşmayı önemli ölçüde azaltmayı kolaylaştırabilmektedir (Brown & Moffett, 1999).

Kahramanın yolculuğu eğitimin genel paydaşlarına seslenebilecek kadar güçlü bir metafor olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu paydaşlardan biri de okul ve eğitim yapılarının hizmet verdiği öğrencilerdir. Öğrencilerin kahramanın yolculuğunu öğrenmelerini sağlamak pek çok açıdan öğrencilerin hem kişisel hem de öğrenim hayatlarında pozitif etkiler sağlayabilmektedir (Woodward, 2014).

Kahramanın Yolculuğu hem dış hem de iç yolculuğu temsil eden, hayatı anlatan bir metafordur. Campbell, kahramanın her zaman aynı sıralamada olmasa da, birçok aşamadan geçtiğini ve bunların kahramanın hayatına değişiklik getiren olayları temsil ettiğini ifade eder. Yolculuk boyunca kahramanın önüne engeller ve krizler çıksa da sonunda kahraman o engelleri aşarak, ödülüne kavuşacaktır (Flowers, 1988).

Kahramanın Yolculuğu ile birlikte öğrenciler, Odyssey hikayesindeki Odysseus, Hobbit'teki Bilbo Baggins, Herkül ve daha pek çok benzeri Kahramanın yolculuğundan geçen karakterlerin süreç içinde büyüyüp, geliştiğini ve değiştiğini farketmekte, bu karakterlerin zorluklar karşısında mücadelesini, engellerin üstesinden nasıl geldiklerine tanıklık edebilmektedir. Kahramanın Yolculuğu modelini incelemek, öğrencilerin kendi kahraman modellerini keşfetmelerine yardımcı olarak, kendi yolculuklarını düşünmeleri için fırsat yaratır. Kahramanın yolculuğunun kendi deneyiminin bir parçası olduğunu gören öğrenciler, kendi hayat hikayelerinin kahramanları olduklarını ve bu hikayelerin de paylaşılmaya değer olduklarını keşfetmeleri için bir bakış açısı kazandırabilir (Woodward, 2014).

Kahramanın yolculuğu temelinde gelişim ve dönüşümü vurgulamaktadır. Star Wars filminin baş karakteri, Luke Skywalker yola çıktığında pek çok hata yapar, engellerle karşılaşır. Öğrenciler de kendi hayatlarında filmdeki karakterler gibi hatalar yapabilir, düşebilir kalkabilir. Bu açıdan öğrencilerin öğrenim hayatlarında ve ileride

karşılaşabilecekleri engelleri değerlendirmede etkili bir metafor olabilir. (Goldstein, 2005).

Kahramanın yolculuğunda öğrenciler farklı masala, kültür ve ritüelleri görürken, hepsinde ortak temel değer ve inançlar olduğunu farkeder. Çeşitli ulusların, kültürlerin, yaşların, cinsiyetlerin ne kadar birbirinden farklı olsa da aslında ne kadar çok ortak noktalarının olduğunu ve benzerliklerimizin temelini keşfetmek için geniş bir bakış açısı sunar. Mevcut eğitim sisteminde çeşitlilik, herkesin birbirinden ne kadar farklı olduğu vurgusu yapılırken , bizi ortak yapan şeylerin ve hepimizin içinde bulunduğu yolların değerini bilmek de önemlidir. Bu açıdan kahramanın yolculuğu insanları insan yapan temel değer ve inançların olduğu vurgusunu öğrenciler açısından somut hale getirmektedir (Woodward, 2014).

Öğrencilere Kahramanın Yolculuğu modelini kullanarak, kendi hikayelerini tasarlamalarına imkan sağlamak, öğrencilerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri değişim ve zorlukların onları geliştirdiğini ve hayatlarına pozitif bir katkı sunabileceklerini anlamalarına destek olacaktır. Yolculukta kullanılan metafor ve semboller sayesinde hayalgüçlerini ve yaratıcılıklarını daha fazla kullanabileceklerdir. Bu sayede hem hayalgüçlerini kullanarak kendi hikayelerini yaratmış olacak hem de içsel bir yaşam kılavuzu edinerek kendi hikayelerinin kahramanı olabileceklerini farkedebileceklerdir (Simpson & Coombes, 2001; Ohler, 2006).

2.4. İlgili Çalışmalar

Kahramanın Yolculuğu modelinin mevcut literatüre bakıldığında eğitimde kullanımıyla ilgili az çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar akademik düzeyden ziyade daha çok öğretmen ve eğitimcilerin saha ve sınıf uygulamaları düzeyinde kaldığı anlaşılmıştır.

Webster Schroeder Lisesinde dokuzuncu sınıf İngilizce öğretmeni olan Susan R. Woodward, öğrencilerin ilgisini çekerek, kahramanın yolculuğu kalıbını bir öğretmen olarak kariyerinde kullandığını “Forged Through Trials” kitabında anlatmaktadır. 2008'de kahramanın yolculuğunun tartışılması amacıyla Altmış Gün Arası adında bir proje oluşturmuştur. Altmış Gün Sojourn, kahramanın yolculuğunun temelini oluşturan adım adım öğreten bir programdır. Öğrenciler bu proje ve site

aracılığıyla kahramanın yolculuk kalıbını takip eden kısa öyküler yazmış ve yayınlamışlardır (Woodward, 2014).

Chisholm (2000), “Charting A Hero's Journey” adlı kitabında gönüllü toplum hizmeti ve yurtdışı programlarına katılan üniversite öğrencileri için bir kılavuz sunmaktadır. Yurtdışında yaşayan, hizmet veren ve hizmet tabanlı öğrenme modeline dahil olan öğrenciler için bir modelden oluşmaktadır (Chisholm, 2000). Hizmet-öğrenme, öğrencilerin gerçek toplum ihtiyaçlarını karşılamak için akademik bilgi ve becerileri kullandığı öğretim ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşımdır. Hizmet-öğrenme, toplumsal ihtiyaçları karşılarken deneysel bir öğrenim deneyimi sağlamak için öğrenme hedeflerini topluluk hizmetiyle birleştirmeyi hedefler (Jacoby, 1996).

Hizmet-öğrenmede yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden bu kılavuz mit ve efsanelerden yola çıkarak, edebiyatın en eski motiflerinden biri olan yolculuk metaforuyla büyüme ve dönüşüm fikrini, etkili bir öğretim aracı olarak sunmaktadır. Öğrencilerin ve yabancı kültürlerde yaşayan diğer kişilerin gerçek tecrübelerini onlardan önce bu deneyimi yaşamış kişiler ile ilişkilendirir (Chisholm, 2000).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, öğretim tasarımı süreci, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı anlatılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tasarım ve geliştirme araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Tasarım ve Geliştirme araştırması (TGA), öğretim programları, modelleri, süreçleri, araçları, ürünlerinin tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin sistematik biçimde ele alan çalışmadır (Richey & Klein, 2008).

Sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde yapılan tanımsal, araştırmaların yanı sıra, bir soruna yönelik çözüm geliştiren araştırmalar da mevcuttur (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Öğretim teknolojileri ve öğretim tasarımının önemli unsurları arasında eğitsel bir ürünün ya da programın tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gelmektedir. Özellikle bu alanda yapılacak olan çalışmalarda eğitimciler ve araştırmacılar için tasarım ve geliştirme araştırmasının yöntem olarak kullanılması önerilmektedir (Çağiltay ve Göktaş, 2013).

TGA, genel olarak Ürün-Araç araştırmaları (Tür 1) ve Model araştırmaları (Tür 2) olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır (Richey, Klein ve Nelson, 2004). Bu temel kategorilerden ilki daha çok bir ürün ve aracın geliştirilmesine odaklanır. Herhangi bir öğretim programı, materyali, süreci tasarlama, öğrenme sistemi, eğitsel yazılım, web sitesi gibi araçlar geliştirme bu türde yer alır. Bu türde sadece tasarım ve geliştirme değil, aynı zamanda uygulama ve değerlendirme de yer almaktadır. İkinci tür ise ürünlerin etkili şekilde geliştirilmesi için ne tür aşamalardan geçileceğini, bir başka deyişle geliştirme modellerinin keşfini temel alır (Richey & Klein, 2008). Bu çalışma öğretim tasarım ve süreçlerinin geliştirilmesine odaklanması açısından Tür 1 de yer almaktadır.

Tablo 3

Tasarım ve Geliştirme Türleri

	Tür 1: Ürün ve Araç Araştırmaları	Tür 2: Model Araştırmaları
Vurgu	Özel bir araç, ürün veya program tasarımı geliştirme çalışmaları	Model geliştirme, geçerlilik ve kullanım çalışmaları
Sonuç/Çıktı	Özel ürünlerin geliştirilmesi ve sonrasında kullanılması sonucu ortaya çıkan verilerden deneyim elde etme	Yeni tasarım ve geliştirme modelleri, süreçleri ve bunların kullanımında ortaya çıkan koşullar
	Bağlama özgü sonuç	Genellenebilir sonuç

Kaynak: Ross, Morrison, Hanafin, Young, Akker, Kuiper Klein , 2008.

Tasarım ve geliştirme çalışmaları literatürde farklı isimlerle anıldığı görülmektedir. Geliştirme araştırması, gelişimsel araştırma, tasarım araştırmaları v.b bunların başında gelmektedir (Çağiltay & Göktaş, 2013). Richey ve Klein (2008), TGA çalışmalarında araştırma yöntemi olarak nitel de nicele de başvurulabileceğini, bunun yanı sıra nitel ve nicel yaklaşımın birlikte yürütüldüğü karma yöntemin de kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bununla birlikte tasarım ve geliştirme araştırmalarının çoğunda nitel araştırma yöntemlerine daha sık başvurulduğunu söylemektedir.

TGA çalışmalarında, güvenilir bir şekilde elde edilen verilerin analiz edilmesi de önem taşımaktadır. Veriler analiz edilirken sistemli bir şekilde analiz edilmekte ve betimleyici veri analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Bu noktada birden çok farklı kaynak ve elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi olarak bilinen çeşitleme-triangulation tekniğinin kullanılması çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır (Çağiltay ve Göktaş, 2013).

TGA çalışmalarında ürün ve süreç geliştirmek amacıyla kullanılan öğretim tasarım modellerinden yararlanılmaktadır. Bu tür araştırmalarda sıklıkla, en bilinen çekirdek öğretim modellerinden biri olan ADDIE yaklaşımının aşamaları kullanılmaktadır. Analiz, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme aşamalarından oluşan ADDIE ile Dick ve Carey (2005), Hızlı prototipleme, Kemp, Morrison, Ross

(2010) gibi ADDIE'nin aşamalarını içeren diğer öğretim tasarım modelleri de tasarım ve geliştirme araştırmalarında kullanılabilir (Richey & Klein, 2014).

Bu aşamalarda izlenecek adımlara bakıldığında; analiz aşamasında, tasarım ve geliştirme çalışmasına zemin hazırlayacak olan problem durumu ortaya çıkartılır, bu durumla ilgili olabilecek kişi ve kaynaklardan veri toplanır. Tasarım aşamasında literatür ve uzman görüşlerinden yararlanılarak, analizde ortaya çıkan soruna yönelik ne tür bir ürün, süreç ya da araç geliştirileceği belirlenir. Geliştirme aşamasında belirlenen tasarım bir ürün olacak şekilde hazırlanır. Uygulama adımında, ürün kullanılarak, süreçte ve sonunda ürünün etkisini belirlemek adına veriler toplanır. Değerlendirmede toplanan veriler biraraya getirilerek bulgularla birlikte yorumlanır, araştırmanın etkisi, ürünün güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkartılır. Değerlendirme sadece son aşamada yer almaz, aynı zamanda araştırmanın diğer tüm aşamalarında yer alır (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma boyunca tüm adımlarda hem bir sistem yaklaşımı hem de öğretim tasarım modeli olan ADDIE'nin 5 aşaması temel alınarak ilerlenmiştir. Her aşama ayrı ayrı ele alınmakla birlikte, bazı aşamalardaki adımlar birbirine çok yakın olduğundan birlikte ve iç içe olduğu düşünülmüştür.

3.1.1. Öğretim tasarım modeli. Öğretim Tasarım modeli genel olarak tanımlanacak olursa neyin nasıl öğretileneğine karar verilen süreç olarak tanımlanabilir (Ocak, Topal, Ağca & Akçayır, 2011). Öğretim tasarım modelleri genel çerçevede altı kategoride toplanabilir (Şimşek, 2009).

1- Çekirdek Modeller

2- Doğrusal Modeller

3- Esnek Modeller

4- Etkileşimli Modeller

5- Sezgisel Modeller

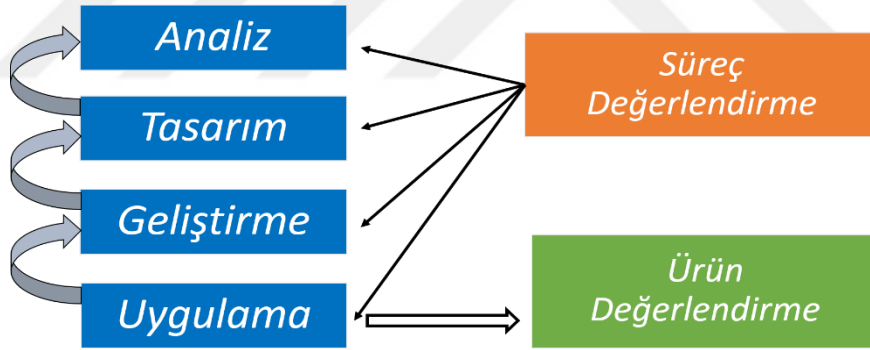
6- Bileşik Modeller

Çekirdek modellerden biri olan ADDIE modeli ismini ingilizcede; Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme aşamalarının ilk harflerinden (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) almaktadır (Şimşek, 2009). Modelin ilk sürümü şematik olarak Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. ADDIE modelinin ilk versiyonu.

ADDIE modeli ilk olarak 1975 yılında ortaya konmuş, modelin ilk sürümlerindeki yapısının daha doğrusal bir süreç izlediği görülmektedir. İlk sürümde aşamalar arasında geçiş yoktur. Günümüzde ise model geliştirilerek, tekrarlayan bir süreç olarak değerlendirilmiştir. İlk sürümünden farklı olarak her aşamadan sonra yapılan süreç değerlendirmeye göre diğer aşamalara tekrar dönmek mümkün olmaktadır (Ocak vd., 2011).



Şekil 9. ADDIE modelinin geliştirilmiş versiyonu.

En etkili ürün geliştirme yollarından biri olarak karşımıza çıkan ADDIE yaklaşımı, özellikle eğitim ürünleri ve farklı türde öğrenme metotları geliştirmek için elverişli bir modeldir. Çeşitli amaçlar doğrultusunda planlanan ve geliştirilmek istenen öğretimler için uygun bir yaklaşımdır (Branch, 2009). ADDIE modelinin etkililiği üzerine pek çok araştırma yapılmış, bu sonuçlara göre modelin avantajları ortaya koyulmuştur. Bunların başında, modelin yapısı itibariyle anlaşılmasının hızlı ve basit oluşu, uygulamadaki kolaylığı, döngüsel bir yapıya sahip oluşu gelmektedir (Malachowski, 2009). Bu modelin önemi, öğretim tasarım adımlarının nasıl

yapılacağından ziyade, tasarım sürecinin hangi aşamalardan meydana geldiğini göstermesinde yatmaktadır (Şimşek, 2009). ADDIE öğretim modeli beş temel basamaktan oluşmaktadır. Modelde beş aşama birbirleri ile ilişkilidir (Branch, 2009).

1. Analiz: Bu aşama modelin temelini oluşturur. Analiz aşamasında, öğrenme problemi, ihtiyaçlar, sınırlılıklar ve hedefler belirlenir. Öğrenen, hedef, içerik analizleri farklı analiz tekniklerinden yararlanılarak yapılır.

2. Tasarım: Bu aşamada, analiz sonucunda çıkan veriler değerlendirilerek; öğretim amaçları belirlenir. İçerik düzenlenmesi, öğretim yöntem ve stratejilerin geliştirilmesi, öğretim materyali tasarlanması bu aşamada gerçekleştirilir.

3. Geliştirme: Bu aşamada tasarlanan içerik ve materyaller geliştirilir. Pilot uygulama yapılarak, uygulama sonunda alınan sonuç ve geribildirimler doğrultusunda gerekli iyileşme ve düzenlemeler yapılır.

4. Uygulama: Geliştirilen öğretim tasarımı son haliyle bu aşamada uygulanır. Öğretimin etkililiğini değerlendirmek için veri toplanır.

5. Değerlendirme: Bu aşama öğretim etkililiğini değerlendirme aşamasıdır. ADDIE modelinde Değerlendirme aşaması biçimlendirici (formative) değerlendirme ve özetleyici (summative) değerlendirme olarak iki türden oluşur. Biçimlendirici değerlendirme öğretim sürecinin her aşamasında mevcuttur. Özetleyici değerlendirmede ise öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilir (Branch, 2009).

3.1.2. Öğretim tasarım süreci. Kahramanın Yolculuğu hikaye tasarımına yönelik öğretim tasarımının geliştirilmesinde çekirdek modellerin en bilineni olan “Geliştirilmiş ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli” temel alınmıştır. Bu modelin tercih edilmesinde; modelin basit, anlaşılır bir yapıya sahip olması ve diğer tasarım modellerinin temelini oluşturması etkili olmuştur.

ADDIE modeli çerçeve olarak temel alınırken; öğretim tasarımının alt bileşenleri için ise Richey (1986)’in öğretim modellerine dair yaptığı karşılaştırma analizinden yararlanılmıştır. Bu analizde tüm öğretim modelleri için benzer ve ortak olan elementler birarada toplanmıştır (Ocak vd., 2011). Dick ve Carey (2005), Kemp, Morrison ve Ross (2010), Smith ve Ragan (1999), ASSURE (2001) öğretim tasarımı modelindeki bileşenler incelenerek ADDIE basamaklarının alt adımları oluşturulmuştur.

Tablo 4

ADDIE Modeline Göre Oluşturulmuş Öğretim Tasarım Adımları

<i>ADDIE Basamakları</i>	<i>Alt Adımlar</i>
1.Analiz	1.1. İhtiyaç Analizi 1.2. Öğrenen Analizi
2.Tasarım	2.1. Amaç ve Hedef Kazanımların Belirlenmesi 2.2. Öğretim İçeriğinin Belirlenmesi 2.3. Öğretim Stratejilerinin Geliştirilmesi 2.4. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi
3.Geliştirme	3.1. Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi 3.2. Pilot Uygulama/Süreç Değerlendirme
4.Uygulama	4.2. Ana Uygulamanın Yapılması
5.Değerlendirme	5.1. Ürün ve Sonuç Değerlendirme 5.2. Öğretimin Revize Edilmesi

Analiz basamağında hedef kitlenin seçimi, ihtiyaç analizi, konu ve ortam analizi yapılmış, öğrenenlerin özellikleri belirlenmiştir. Tasarım aşamasında amaç ve hedef kazanımlar belirlenmiş, içerikler tasarlanmış, öğretim stratejileri ve ölçme araçları belirlenmiştir. Tasarım aşamasında öğretim tasarımcılarının ve konu alanı uzmanlarının görüş ve geribildirimleri doğrultusunda Kahramanın Yolculuğu modeli ortaokul öğrencilerinin düzeyine göre uyarlanmıştır. 12 aşamadan oluşan yolculuk adımları, öğrencilere adapte edilmiş, adımların iç içe geçmesi sağlanarak 7 aşama üzerinden öğretime karar verilmiştir. Geliştirme aşamasında öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Tasarım aşamasında belirlenen içerik ve oturumlar, etkinlikler, zamanlama, materyaller ve ölçme-değerlendirme araçları tekrar gözden geçirilerek gerekli iyileştirme ve düzeltmeler yapılmıştır. Öğretim tasarımı süreç değerlendirme yapılarak pilot uygulama üzerinden test edilmiştir. Tasarım ve geliştirme basamağındaki adımlar birbiri içine geçtiği için bazı bölümlerde birlikte ele alınmıştır. Uygulama aşamasında 1 günlük, 8 saatlik ana uygulama gerçekleştirilerek, veriler toplanmıştır. Modelin son basamağı olan değerlendirme aşamasında ise elde edilen

verilerin analizleri yapılmıştır. Öğretim tasarımının değerlendirilmesi, sonuç değerlendirmeye birlikte sürecin tamamını kapsamaktadır. Ayrıca her aşamadan sonra aralıklarla süreç değerlendirmeler yapılmıştır. Her aşamada yapılan işlemler bulgular bölümünde detaylıca sunulmuştur. Bu aşamalara ilişkin genel bilgi ve öğretim tasarımı süreci ise Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretim Tasarımı Sürecinde ADDIE Aşamalarına Göre Yapılan İşlemler

ADDIE Aşamaları	Sorular	Yapılan İşlemler
Analiz	<ul style="list-style-type: none"> • İhtiyaçlar, beklentiler, gereksinimler nelerdir? • Öğrenenler kimdir? Özellikleri nelerdir? • Yaş ve gelişimsel özellikleri nelerdir? 	<ul style="list-style-type: none"> İhtiyaç analizi Medya/Öğrenme ortamı analizi
Öğrenilecek şeyi tanımlama	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenenleri motive eden ve güdüleyen faktörler neler? • Ön yeterlilikleri ve hazırbulunuşlukları nasıldır? • Öğrenme ortamının özellikleri neler olacak? • Zaman, mekan, hedef kitle açısından sınırlılıklar nelerdir? 	<ul style="list-style-type: none"> Hedef kitle seçimi Hedef kitle analizi (özelliklerinin belirlenmesi) Görev analizi Öğretim analizi
Tasarım	<ul style="list-style-type: none"> • Hedeflenen kazanımlar nelerdir? • Öğretim tasarım planı, konu içeriği akışı ve oturum planı nasıl olabilir? 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim amaçlarının, hedeflenen kazanımların belirlenmesi Öğretim içeriğinin düzenlenmesi
Nasıl öğretileceğini belirtme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme etkinlikleri neler olabilir? • Öğretim yöntem ve stratejileri neler olabilir? • Öğretim materyalleri neler olabilir? • Ölçme ve değerlendirme araçları neler olabilir? • Taslak öğretim içeriği ve tasarımı hedef kitleye uygun mu? 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim stratejilerinin geliştirilmesi Ölçme Değerlendirme araçlarının belirlenmesi Taslak öğretim tasarımı akışı
Geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim materyalleri nelerdir? • Eğitimci kılavuzları, katılımcı materyalleri nelerdir? 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim materyallerinin geliştirilmesi KAU: Konu alanı uzman görüşlerine başvurma
Materyal geliştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Kullanılan araç gereçler nelerdir? • Öğretim yöntemleri, materyalleri hedef kitleye ve standartlara uygun mu? • Pilot uygulama sonunda içerik nasıl geliştirilebilir? • Daha başka hangi etkinlikler kullanılabilir veya hangi değerlendirmeler yapılabilir? 	<ul style="list-style-type: none"> Pilot uygulamanın yapılması Pilot uygulama revizyonları
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulama nasıl gerçekleştirilecek? 	<ul style="list-style-type: none"> Ana uygulamanın yapılması Verilerin toplanması
Öğretimin uygulanması		
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> • Eğitim süreci ve sonunda çıkan veriler neler? 	<ul style="list-style-type: none"> Çıkan verilerin değerlendirilmesi
Öğretimin yeterliliğini belirleme		

3.2. Katılımcılar

Tasarım ve geliştirme araştırmaları sürecinde araştırmacılar, sürece dahil olan katılımcılar, kullanıcı ve alan uygulayıcılarıyla işbirliği içinde çalışabilmektedirler (Reeves, 2006). Bu tür araştırmalarda katılımcılar çok farklı türden çeşitlilik gösterirler. Çalışmada yer alan katılımcılar kullanılan tasarım ve geliştirme araştırma türüne ve öğretim tasarımı aşamalarına göre farklılık göstermektedir. Bu tarz çalışmalarda, öğrenciler, öğretim üyeleri, değerlendirme uzmanları, tasarımcılar, programcılar, kurumlar yer alabilmektedir (Richey & Klein, 2007). Katılımcılar tasarım ve geliştirme sürecindeki rol ve ihtiyaca göre seçilmiştir. Öğretim tasarım sürecine göre katılımcılar ADDIE aşamalarına göre kategorize edilerek Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Tasarımı Sürecine Göre Katılımcılar

Katılımcılar		Öğretim Tasarımı Aşamaları				
		Analiz	Tasarım	Geliştirme	Uygulama	Değerlendirme
Öğretim Tasarımcısı (n = 2)	ÖT	X	X	X		X
Özel Okul Yöneticisi (n = 1)	ÖÖY	X				
Özel Okul Öğretmeni (n = 1)	ÖÖÖ	X				
Vakıf Proje Koordinatörü (n = 1)	VPK	X				
Vakıf Gönüllü (n = 1)	VG	X			X	
Gençlik Merkezi Koordinatörü (n = 1)	GMK	X				
Ortaokul Branş Öğretmeni (n = 2)	BOÖ	X			X	
Rehber ve Psikolojik Danışman (n = 1)	PDR	X				
Hikaye Yazarı (n = 2)	HY		X	X		X
Öğretim Tasarım Değerlendirici (n = 2)	ÖTD					X
Pilot Ortaokul Öğrencisi (n = 7)	POÖ				X	
Ortaokul Öğrenci (n=12)	OÖ				X	

3.2.1. Analiz aşaması katılımcılar. ADDIE Öğretim Tasarım modelinin ilk basamağı olan analiz aşamasında veri çeşitliliğini sağlamak için konuyla ilgili farklı paydaşlardan veriler alınmıştır. Çalışmanın yapılacağı yer ve hedef kitlenin seçimi

noktasında bir özel okul yöneticisi ve öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırma kapsamında biri pilot diğeri ana uygulama olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Ana uygulama ve pilot uygulamada çalışılacak öğrenciler benzer özelliklere sahiptir.. İhtiyaç ve öğrenen analizinin belirlenmesi aşamasında katılımcılar bir gençlik merkezi koordinatörü, bir vakıf proje koordinatörü, iki branş öğretmeni, bir psikolojik danışman, bir öğretim tasarımcısından oluşmaktadır. Konu alanı uzmanları farklı ekonomik düzeydeki çocuk ve gençlerle çalışan kişilerden seçilmiştir.

Tablo 7

Konu Alanı Uzmanı Demografik Bilgiler

Kod	Alan	Deneyim Süresi
ÖOY	Özel Okul Yöneticisi	6 – 10 Yıl
ÖÖÖ	Özel Okul Öğretmeni	6 – 10 Yıl
VPK	Vakıf Proje Koordinatörü/Psikolog	6 – 10 Yıl
VG	Vakıf Gönüllü	0 - 5 Yıl
GMK	Gençlik Merkezi Koordinatörü/Öğretmen	6 – 10 Yıl
GMÖ1	Gençlik Merkezi Ortaokul Öğretmeni	0 – 5 Yıl
GMÖ2	Gençlik Merkezi Ortaokul Öğretmeni	6 – 10 Yıl
PDR	Rehber ve Psikolojik Danışman/Psikolog	6 – 10 Yıl

Hedef kitlenin belirlenmesi aşamasında öncelikle bir özel okulla görüşülmüştür. Okulun yöneticisi ve öğretmeni 6-10 Yıl arasında bir deneyim geçmişine sahiptir. Ana uygulamanın yapıldığı gençlik Merkezi Koordinatörü (n = 1) 6-10 yıl arasında deneyime sahip olup, aynı zamanda branş öğretmenidir. Pilot uygulamanın yapıldığı Vakfın Proje Koordinatörü (n = 1), psikolog olup 6-10 Yıl arasında bir deneyim geçmişi bulunmaktadır. Vakfın gençlik merkezinde gönüllü olarak çalışan üniversite öğrencisinin 0-5 yıl arasında deneyimi bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenleri (n = 2) biri devlet biri dershanede görev yapmakta, hafta sonları uygulamanın yapıldığı merkezde çalışmaktadır. Gençlik merkezi bünyesinde görev yapmakta olan rehber ve psikolojik danışmanın (n = 1) alanı ergen ve çocuk psikolojisi olup 6-10 yıl arasında bir deneyime sahiptir. Uygulama öncesi analiz aşamasında konu alanı uzmanlarından randevu talep edilmiş, belirlenen gün ve saatlerde birebir görüşme yapılmıştır.

Ayrıca öğrenenlerin analizi aşamasında öğretimin uygulandığı katılımcılar, yani öğrenciler de bulunmaktadır. Pilot uygulama aşamasına yedi ortaokul öğrencisi, ana uygulama aşamasına ise on iki ortaokul öğrencisi dahil olmuştur. Pilot ve ana

uygulama basamağına katılan katılımcılar uygulama aşamasında detaylı olarak analiz edilmiştir.

3.2.2. Tasarım & geliştirme aşaması katılımcılar. Tasarım ve Geliştirme aşamasında hem tasarım içeriğinin hem de materyallerin uygunluğunu belirleyebilmek için bir öğretim tasarımcısı, bir yazar/hikaye danışmanı yer almıştır.

Öğretim materyalinin seçimi ve geliştirilmesi ile biçimlendirmeye yönelik değerlendirme aşamasına katılan öğretim tasarımcılarından birinin deneyim süresi 0-5 yıl arasında değişiklik gösterirken, diğer öğretim tasarımcısı 6-10 yıl arasında deneyime sahiptir. Görüşülen hikaye yazarlarından biri 6-10 yıllık bir deneyime sahipken diğerinin deneyim süresi 11-15 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Tasarım ve geliştirme aşamasına katılan konu alanı uzmanlarına ait demografik bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Tasarım Uzmanlarına Ait Bilgiler

Kod	Alan	Deneyim Süresi
ÖT1	Öğretim Tasarımcısı	0 - 5 Yıl
ÖT2	Öğretim Tasarımcısı	6 – 10 Yıl
HY1	Hikaye Yazarı	6 – 10 Yıl
HY2	Hikaye Yazarı	11 – 15 Yıl

3.2.3. Uygulama aşaması katılımcılar. Uygulama kısmı pilot uygulamaya katılan altı öğrenci ile ana uygulamada yer alan on iki öğrenciden oluşmaktadır. Her iki uygulamaya katılan bu öğrencilerin seçimi, konu alanı uzmanları ile birlikte yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrenciler 4’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere toplam yedi kişidir. Öğrencilerin yaşları 11-14 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcılar, özgürlüğünde yoksun risk altındaki çocuklar ve çocuk adalet sistemi alanında çalışan bir sivil toplum örgütü bünyesinden seçilmiştir. Vakfın amacı; suça sürüklenip çocuk adalet sistemine giren çocuklara destek vererek topluma kazandırmaktır. Öğrenciler sosyoekonomik düzeyleri düşük, savaş ve göç mağduru, suç oranının yüksek olduğu mahallelerde yaşayan, dezavantajlı risk altındaki çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Ayrıca pilot uygulama sürecinde öğretimi gözlemleyen bir vakıf gönüllüsü de bulunmuştur. Gönüllü öğrencileri yakından tanıyan, deneyim süresi 0-5 yıl arasında olan bir üniversite öğrencisidir.

Tablo 9

Pilot Uygulamaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Kod	Tanı	Yaş	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet
POÖ1	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	11	5. Sınıf	Kız
POÖ2	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
POÖ3	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
POÖ4	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	14	7. Sınıf	Kız
POÖ5	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	11	5. Sınıf	Erkek
POÖ6	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	14	8. Sınıf	Erkek
POÖ7	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	14	8. Sınıf	Erkek

Ana uygulamaya katılan öğrenciler bir belediyeye bağlı gençlik ve eğitim merkezinden seçilmiştir. Merkez, ilçedeki genç nüfusun sosyokültürel gelişimlerine destek olmak ve bölge halkının kütüphane ve internet kullanımını gibi bilgiye ulaşma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hizmet vermektedir. Katılımcılar, yaşları 11-13 yaş arasında değişkenlik gösteren on iki öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 6'sı kız, 5'i erkektir. Öğrenciler genel olarak aynı kültür ve eğitim seviyesinden gelmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın biraz altında olup aynı mahallede yaşayan kişilerden oluşmuştur. Ana uygulamaya katılan öğrencilerin bilgileri Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10

Ana Uygulamaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Kod	Tanı	Yaş	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet
OÖ1	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	11	5. Sınıf	Kız
OÖ2	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	11	5. Sınıf	Kız
OÖ3	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
OÖ4	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
OÖ5	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
OÖ6	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Kız
OÖ7	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	13	7. Sınıf	Kız
OÖ8	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	5. Sınıf	Erkek
OÖ9	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	5. Sınıf	Erkek
OÖ10	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Erkek
OÖ11	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	12	6. Sınıf	Erkek
OÖ12	Devlet Ortaokulu Öğrencisi	13	7. Sınıf	Erkek

Ayrıca uygulama sürecinde öğretimi gözlemleyen bir branş öğretmeni de bulunmuştur. Branş öğretmeni öğrencileri yakından tanıyan, deneyim süresi 5-10 yıl arasında olan bir öğretmendir.

3.2.4. Değerlendirme aşaması katılımcılar. Sürecin son aşaması olan değerlendirme bölümünde ise, bir öğretim tasarım uzmanı ile iki konu alanı uzmanı yer almıştır. Öğretim sürecinden geçen beş öğrenci ile de öğretim ile ilgili görüşme yapılmıştır. Öğretim tasarımcısı olan değerlendiricilerden (akademisyenlerden) biri 5-10 yıl arasında deneyim süresine sahipken, diğer öğretim tasarımcısının deneyim süresi 11-15 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo 11

Öğretim Tasarım Uzmanı ve Değerlendiricilerine Ait Demografik Bilgiler

Kod	Alan	Deneyim Süresi
ÖTD1	Eğitim Programları ve Öğretim, MEd	5 - 10 Yıl
ÖTD2	Eğitim Teknolojisi, PhD	11 - 15 Yıl

3.3. Verilerin Toplanması

Bu alt bölümde, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama işlemleri, verilerin analizi ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları detaylı şekilde anlatılmıştır.

Veri toplama, araştırma sorularına yönelik verileri, uygun veri toplama araçları kullanarak elde etme işlemi olarak tanımlanabilir. Veri toplama yöntemleri ise araştırmacı tarafından verilere ulaşmak için seçilen yollardır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Tasarım ve geliştirme çalışmalarında araştırmanın amaç ve ihtiyacına yönelik çeşitli veri toplama yolları kullanılabilir. Farklı türde veri toplama tekniklerinden yararlanılması araştırmanın geçerliğini arttırmaya olanak sağlar (McMillian & Schumacher, 2010). Bu çalışmada veri çeşitliliğini sağlamak ve geçerliği arttırmak için nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılarak 7 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Veri toplama araçları. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme, anket, rubrik gibi araçlardan yararlanılmıştır. Konu alanı uzmanlarına ihtiyaç ve öğrenen analizi görüşme formu, öğrencilere öğrenen tanıma formu, eğitim değerlendirme anketi ve eğitim değerlendirme görüşme formu, öğretim tasarımcısı ve hikaye

yazarlarına öğretim tasarımı değerlendirme formu, ortaokul branş öğretmenine öğretim gözlem formu, öğretim tasarım değerlendiricilerine hikayeleri değerlendirmeleri için hikaye kurgulama rubriği uygulanmıştır. Veri toplama araçları ADDIE modelinde kullanılan sıraya göre anlatılmıştır.

İhtiyaç analizi ve öğretim amaçlarının belirlenmesi aşamasında kullanılmak üzere konu alan uzmanı ihtiyaç ve öğrenen analizi görüşme formu ile öğrenen tanıma anketi geliştirilmiştir. Tasarım sürecinde kullanılan tüm veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı olarak 3.3.4 Geçerlik ve güvenilirlik bölümünde açıklanmıştır.

Tablo 12

Öğretim Tasarım Aşamalarına Göre Veri Toplama Araçları

Süreç	Katılımcılar	Veri Toplama Şekli	Araçlar	Aşama
İhtiyaç ve Öğrenen Analizi	KAU	Görüşme	İhtiyaç Analizi Görüşme Formu	Analiz
Öğrenci İlgi ve Motivasyon Belirlenmesi	Öğrenciler	Anket	Öğrenci İlgi Alanları Formu	Analiz
ÖT Geliştirilmesi	ÖT, HY	Görüşme	ÖT Geliştirme & Değerlendirme Formu	Tasarım & Geliştirme
ÖT Uygulanması	OBÖ	Gözlem	Öğretim Gözlem Formu	Uygulama
Öğretim Değerlendirilmesi	Öğrenciler	Anket	Öğretim Değerlendirme Formu	Uygulama
Öğrenci Görüş ve Deneyimlerinin Alınması	Öğrenciler	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Öğrenci Görüşme Formu	Uygulama
Hikayelerin Değerlendirilmesi	ÖTD	Rubrik	Hikaye Değerlendirme Rubriği	Değerlendirme

3.3.1.1. Görüşme. Briggs (1986) sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden en yaygın olanının görüşme olduğunu savunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırma sürecinde kullanılan formların hazırlanmasında üç ayrı uzmandan görüş alınmıştır. İhtiyaç ve Öğrenci Analizi görüşme formu, toplam 7 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir form olarak

tasarlanmıştır. Bu görüşme formunda yer alan sorular, gençlik merkezinde daha önce yapılan çalışmalar, hikaye kurgulamaya dair çalışmaların yapılıp yapılmadığı, yapıldıysa ne türde çıktılarının olduğu, hikaye kurgulama açısından en uygun katılımcı grubunun yaş, eğitim, gelişim ve sosyoekonomik özellikleri, atölyenin yapılacağı mekan ve süreyle ilgili koşullar ve sınırlılıklara ilişkindir. Görüşme formu, araştırmacı tarafında geliştirilmiş olup, kapsam geçerliğin sağlanması amacıyla bir uzman görüşünden yararlanılmıştır. Tasarım ve Geliştirme aşamasında öğretim tasarımının ve materyallerinin değerlendirilmesi için konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Bu süreci değerlendirmek amacıyla Öğretim tasarımı değerlendirme formu geliştirilmiştir. Öğretim tasarımı değerlendirme formu, açık uçlu 10 sorudan oluşmakta olup sorular öğretim içeriği ve etkinliğe yöneliktir. Öğretim sonu öğrencilerle görüşme formu yarı yapılandırılmış olup 10 ana soru ve ilgili alt sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formları geliştirilirken Anderson (1998)'ın ortaya koyduğu aşamalardan yararlanılmıştır. Görüşme soruları, ilgili olma, uygun katılımcıların seçimi ve cevaplama kolaylığı gibi üç ana kriterden yararlanılarak tasarlanması sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

3.3.1.2. Gözlem. Öğretim Gözlem Formu; öğretimin uygulanması sırasında yardımcı eğitmen ya da öğretmenin öğrencileri ve öğretim sürecini gözlemlemesi amacıyla tasarlanmıştır. Form, öğretimin olduğu dört oturumdan ve her oturumda süreçle ilgili gözlemlenmesi gereken ifade ve sorulardan oluşmaktadır. Formdaki gözlem maddeleri; konuyla ilgililik ve motivasyon, eğitime katılım, dinleme, araç gereç kullanımı, öğretim stratejileri, bireysel ve grup çalışmaları, bireysel olarak öğrencilerle ilgili notlar, oturumla ilgili genel yorum ve notlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca gözlemcinin daha esnek olarak gözlemlediklerini yansıtabilmesi için soruların altına gözlemci notları kısmı da eklenmiştir.

3.3.1.3. Anket. Anket, bireylerin inanç, tutum ve davranışlarını tanımlamaya yönelik bir takım sorulardan oluşan bir araştırma materyalidir (Thomas, 1998). Öğretimin uygulanacağı öğrenciler ve öncelikler belirlendikten sonra öğrenenlerin konuyla ilgili motivasyon, ilgi ve özelliklerini belirlemek amacıyla Öğrenci Tanıma Formu uygulanmıştır. Formun giriş bölümünde formun genel amacı ve öğrenenlerin demografik özelliklerini betimlemeye yönelik olgusal sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler kısmında öğrenenlerin cinsiyet, yaş, kaçınıcı sınıf olduğunun bilgileri istenmiş olup, isim soyisim ibaresi konulmamıştır. Form, öğrencilerin ilgi alanlarını tanımaya

yönelik 3'ü kapalı uçlu, 7'si açık uçlu toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan bir diğer araç da öğretim sonrası değerlendirme formudur. Form, uygulanan öğretim sonunda tüm katılımcılardan öğretim ile ilgili tutum ve görüşlerinin alınması amacıyla geliştirilmiştir. İki ana bölümden oluşan formun birinci bölümde 20 soruluk beşli likert tipi ifadeler yer almaktadır. İkinci bölüm ise kapalı ve açık uçlu soruları içermektedir.

3.3.1.4. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı). Beceri ve davranışları değerlendirmede pek çok farklı türde araç kullanılır. Bunlardan biri de performans kalitesini değerlendirmek amacıyla kullanılan rubriklerdir. Rubrikler ortaya çıkan ürünün kalitesini ve genel olarak değerlendirmesini ortaya koyarlar (Ocak vd., 2011). Bu araştırmada Kahramanın Yolculuğu Hikaye Değerlendirme rubriği katılımcıların kurguladıkları hikayeleri değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından literatür taramasında incelenen çalışma ve kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir (Education, 2015). Rubrik oluşturulurken, Andrade (1997)'nin sunduğu işlem basamaklarından yararlanılmıştır. Buna göre, öncelikle alan yazın incelenmesi yapılmış, ölçüt, tanım ve puanlama düzeyleri belirlenmiş, taslak rubrik hazırlanmış, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilip düzenlemeler yapılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak rubriğe son hali verilmiştir. Rubriğin oluşturulma sürecinde literatürdeki rubrikler ve örnekler analiz edilmiş, bileşenler ve aşamalar ortaya konulmuştur. Geliştirilen form, araştırmacının katılımcılarının özellikleri (yaş düzeyi, bilgi birikimi) dikkate alınarak düzenlenmiştir. Vogler (2014)'in sunduğu 12 adımlık Kahramanın Yolculuğu Modeli öğretim tasarımcıları ve konu alanı uzmanlarının görüş ve geribildirimleri doğrultusunda katılımcıların düzeyine göre uyarlanmış, aşamalar birbiri içine yedirilerek 7 adımda sunulmuştur. Sunulan öğretime uygun olarak, rubrik formu hikaye modelinin 7 aşaması baz alınarak geliştirilmiştir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan ve 1 ile 4 arasında puanlanan form; kahramanın yolculuğu hikaye modelinin aşamalarını içermektedir. Oluşturulan rubriğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı olarak ilgili bölümde açıklanmıştır.

3.3.2. Veri toplama işlemleri. Veriler, gözlem, görüşme, anket ve rubrik gibi nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla veri çeşitlemesi yapılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin her biri birbirini tamamlayıcı ve destekleyici niteliklere sahiptir.

3.3.2.1. Analiz aşaması veri toplama işlemleri. Araştırmanın ilk aşamasında veri çeşitlemeyi sağlamak için konuyla ilgili farklı paydaşlardan veriler alınarak, toplam 10 kişi ile görüşülmüştür. İhtiyacı belirlemek üzere grup öğretmenine, öğrencilere, yöneticiye, konu alanı uzmanlarına, rehber danışmanına açık uçlu sorular sorularak görüşmeler yapılmıştır. Hedef kitlenin seçimi için özel okul yöneticisi ve öğretmenleriyle yüzyüze görüşülmüştür. İhtiyaç ve öğrenen analizi aşamasında konu alanı uzmanlarıyla görüşmeler yüz yüze yapılmış olup, yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan veriler metin şekline dönüştürülerek dökümü yapılmıştır. Araştırmacı ses kaydıyla birlikte görüşme sırasında notlar da almıştır. Konu alanı uzmanlarından öğrenenlerle ilgili elde edilen verilerin yanında, katılımcıların yaş grubu olan 11-13 yaş gelişim özellikleri literatürden incelenmiştir. İncelenen bu kaynaklar içerik, öğretim stratejileri ve materyalleri belirlemede etkili olmuştur. Öğrenenlerin ilgi, motivasyon, tutumlarını belirlemek adına öğrencilere Öğrenen Tanıma Formu, tasarım ve uygulama yapılmadan önce dağıtılması sağlanarak, doldurulmaları istenmiştir.. Anketten elde edilen veriler, kategorize edilerek öğretim tasarımının içeriği ve stratejilerinde kullanılmıştır.

3.3.2.2. Tasarım ve geliştirme aşaması veri toplama işlemleri. İhtiyaç analizi ve öğrenen analizi çıktıları dikkate alınarak kazanımlar ve ölçme değerlendirme kriterleri öğretim tasarımcıları ile tartışılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda taslak bir öğretim tasarımı örneği geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan öğretim tasarımı örneği, hikaye danışmanları ve öğretim tasarımcılarına gösterilmiştir. Öğretim tasarımcısı ve hikaye yazarlarıyla yapılan görüşme sorası alınan veriler öğretim tasarımının düzenlenmesinde kullanılmıştır.

3.3.2.3. Uygulama ve değerlendirme aşaması veri toplama işlemleri. Gözlem, herhangi bir ortamda gerçekleşebilecek davranışları ayrıntılı bir süreçte tanımlamak amacıyla başvurulan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu çalışmada uygulama aşamasında öğrenci, araştırmacının yanı sıra tüm öğretim sürecini gözlemleyen kişiler de bulunmuştur. Gözlem yöntemi, iki farklı kıstasa göre sınıflandırılmaktadır. Bunlardan biri yapılandırma durumu diğeri de katılımcının rolüdür. Yapılandırılmış gözlem, gözlem öncesi araştırmacının kodlama sistemini oluşturarak, süreci sistematik olarak izlemesidir. Yapılandırılmamış gözlem ise araştırmacının daha esnek ve özgür bir şekilde veri toplayarak bilgileri organize

etmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Gözlem yönteminin sınıflandırılmasında bir diğer ölçüt de katılımcı rolüdür. Katılımcı rolüne göre gözlem türlerini Gold (1958), dört başlık altında toplamaktadır. Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Gözlem Türleri ve Gözlemci Rolü

Gözlem Türü	Gözlemci Rolü
Tam katılımcı	Gözlemci grubun bir üyesi olarak davranır, grup tarafından gözlem yaptığı bilinmemektedir.
Katılımcı Gözlemci	Gözlem yapan kişi gözlemlendiği grubun üyesidir, hem gözlemci hem katılımcı rolünü üstlenir. Gözlem yapıldığı grup tarafından bilinmektedir.
Gözlemci Katılımcı	Gözlemci, grup üyeleri tarafından bilinmektedir. Gözlem yapmak araştırmacının görev önceliğindedir.
Tamamen Gözlemci	Gözlemci kişi, gözlemlenen ortamın dışında kalır. Grup ile etkileşimi yoktur.

Bu araştırmada hem pilot uygulamada hem de ana uygulamada yapılandırılmış gözlem kullanılmıştır. Ana uygulamada ortaokul öğretmeni, pilot uygulamada vakfın gönüllü çalışanı tüm öğretim sürecini gözlemleyerek, ortamın bir parçasıymış gibi davranmış tam katılımcı rolünde bulunmuştur. Gözlem yapan öğretmen ve gönüllü çalışan atölye gözlem formunu kullanarak görüşlerini kaydetmiş, süreçte zaman zaman verileri destekleyici nitelikte fotoğraflar çekmiştir. Uygulama sonunda öğretim sürecini değerlendirmeyi amaçlayan “Öğretim Değerlendirme Formu” öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin eğitim sonrası görüşlerini almak için 5 öğrenci seçilmiş, bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin seçimi, uygulama sürecindeki ilgi, tutum ve davranışlarına bakılarak yapılmıştır. Öğrenciler, araştırmacının gözlemleri, gözlem formu, anket ve öğrencilerin yazdıkları hikayeler göz önünde bulundurularak katılım ve aktiflik durumlarına göre farklı uçlardan seçilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüş olup ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan veriler metin şekline dönüştürülerek dökümü yapılmıştır. Uygulama; gözlem notları, değerlendirme formları, öğrenciler ile yapılan görüşmeler, ve öğrenci çalışmaları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak iki türden oluşur. Araştırmada sürecin

değerlendirilmesi her basamak sonrasına yayılır. Öğretim öncesi, süreci ve sonrasında konu alanı uzmanları, öğretim tasarımcıları, hikaye yazarları ile aralıklarla yapılan görüşmeler, tasarımın geliştirilmesini sağlamıştır. Öğretim uygulaması sürecinde öğrenciler süreç boyunca gözlemlenerek, değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuç değerlendirmeye yönelik olarak; öğrencilere öğretim sonrası uygulanan “Öğretim Değerlendirme Formu”, öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerin yazdıkları hikayelerin rubrikle değerlendirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Sonuç değerlendirmede; hazırlanan öğretim tasarımının etkiliği ve uygulanabilirliği, sürecin tamamına yönelik öğrenci ve konu alanı uzmanları ile öğretim tasarım değerlendiricilerinin görüşleri alınmıştır.

3.3.3. Veri analiz işlemleri. Veri analizi, toplanan verilerin neler anlattığını belirleme işlemidir. Veri analizi, araştırmacının güvenilir bir şekilde toplanan verileri özetleyip sunmak istemesiyle başlar (Mills, 2003). Form, gözlem ve görüşme notlarının dökümü yapılarak betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)’e göre betimsel analiz, daha önce belirlenmiş temalar üzerinden özetlenerek yorumlanır. Betimsel analiz birbirini takip eden dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, betimsel analiz için çerçeve oluşturularak, toplanacak olan veriler hangi tema ya da boyutlar üzerinden sunulacağı belirlenir. İkinci aşamada bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi yapılmaktadır. Üçüncü aşama olan bulguların tanımlanması sürecinde, tematik çerçeveye göre düzenlenmiş veriler, anlaşılır bir şekilde tanımlanmaktadır. Son aşamada ise, tanımlanmış bulgular, açıklanır, ilişkilendirilir, anlamlandırılarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İçerik analizi, birbirine benzemeyen verileri belli kavram ve temalar etrafında bir araya getirme ve bu temaların düzenlenip yorumlanma süreci olarak tanımlanmaktadır. Betimsel analizde gözden kaçmış bazı kavram ve temalar içerik analizi yapılarak keşfedilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanır, kodlanan verilerden temalar çıkarılarak kategorize edilir, veriler ortaya çıkan kod ve temalara göre düzenlenir ve bulgular tanımlanıp yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada betimsel analizde ortaya çıkan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmuştur. Betimsel analiz doğrultusunda kodlamaları yapılan veriler, konu alanı uzmanları tarafından incelenmiş, gelen geribildirimler doğrultusunda kodlara son hali verilmiş ve veriler temalar altında yorumlanmıştır. Öğretim Değerlendirme Anketi ve Hikaye değerlendirme

rubriğindeki maddeler için de betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup maddelerin frekans ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır.

3.3.4. Geçerlik ve güvenilirlik. Araştırmada hem kullanılan araçların geçerliliği hem de araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için belli işlemler yapılmıştır. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği elde edilen veriler ve veri analizi ve sonuçlarının güvenilir ve inandır olmasına bağlıdır (McMillian & Schumacher, 2010). Nitel araştırmada güvenilirliği arttırmanın yollarından birisi çalışmanın her aşamasının detaylı olarak anlatılmasıdır. Çalışma süresince ortaya çıkan her şeyin veri olarak kaydedilmesi, detaylı kayıtlar alınması, katılımcılardan alıntılarının yapılıp, yorum katılmadan olduğu gibi verilmesi, ses ve görüntü kayıtlarının yapılması araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma süresince gözlemlenen her tür veri kaydedilmiş, ses ve görüntü kayıtları alınmış, kullanılan alıntılar ekleme yapılmadan doğrudan aktarılmıştır.

Verilerin toplanmasında birden fazla araştırmacı ve farklı veri kaynaklarının kullanılması, araştırmacı gözlemleri arasındaki tutarlılığın incelenmesi araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından kullanılan yöntem, tasarım modeli, tasarım süreci, katılımcılar, veri toplama ve araştırmanın genel süreci detaylı olarak ele alınarak açıklanmıştır. Tasarlanan ve geliştirilen materyaller, veri toplama yöntem ve araçları ile veri analiz süreci araştırma süresince denetlenmiştir. Araştırma yöntemi ve buna bağlı olarak kullanılan tasarım modeli literatürle ilişkilendirilerek gerekçelendirilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları tanımlanarak, çalışmanın her basamağında konu alan uzmanlarının görüşleri alınması sağlanmıştır. Araştırmada ana uygulama öncesi pilot uygulama yapılmış, çalışmanın hemen hemen her aşamasında süreç değerlendirmeler yapılarak kontrol altında tutulması sağlanmıştır. Ses dökümleri dikkatlice dinlenilerek metne dökümü sağlanmıştır. Bu aynı zamanda dış geçerliği de arttırmaktadır. Nitel araştırmalardaki dış geçerlik sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir ancak bu tür araştırmaların genellenebilirliği düşük olmaktadır. Bu yüzden dönüştürülebilirlik ve karşılaştırılabilirlik kavramları üzerinden nitel araştırmaların dış geçerliği değerlendirilmektedir. Bu açıdan araştırma süresince veri, analiz, kategori, temalar gibi unsurlar ve araştırmanın her bir aşaması çok iyi tanımlanması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

McMillian (1996)'ya göre nitel araştırmalarda i geçerlik, çalışma suresince ortaya çıkan kategoriler ve araştırmacının yorumlarının araştırmadaki doğrularla rtüşmesine bağlıdır. Veri toplanması analizi ve yorumlanması gibi surelerin hepsi araştırmacı tarafından yapıldığı için araştırmacının duygu, düşnce ve beklentilerinin araştırma sonuçlarına yansımaması için yansız davranması ve önyargılardan arınarak çalışmayı surdürmesi geçerlik açısından çok önemlidir. Bu alışma suresince alan notları detaylıca tutularak, araştırmacının yanlı düşncelerinin azaltılması sağlanmıştır. Gözlem suresince katılımcıların gözlemcinin varlığından etkilenmesi ve davranışların değişmesi söz konusu olabilmektedir (McMillian, 1996). Bu yüzden gözlemcinin uygulama suresince ortamın bir parçası gibi davranması sağlanarak bu faktör kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Farklı türde veri toplama araçlarından yararlanılması araştırmanın geçerliliğini arttırmaktadır (McMillian & Schumacher, 2010). Araştırmada birden fazla kaynak ve yöntem kullanarak veri eşitilmesi yapılması çalışmanın güvenilirliğinin artmasını sağlar (ağıltay ve Göktaş, 2013). Bu araştırmada da veri çeşitliliğini sağlamak ve geçerliliği arttırmak amacıyla nitel ve nicel farklı yöntemlerden yararlanılarak 7 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan araçlar literatüre ve uzman görüşlerine bakılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Bir lme aracının sadece ölçülmek istenilen nitelikleri ölçmesi, başka bir şeyi lmemesini sağlamak geçerliliği oluşturur (şimşek, 2009). Büyüköztürk (2010)'e göre; kapsam geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliği olmak üzere üç tür geçerlik vardır. Kapsam geçerliliği, lme aracının ölçülmek istenen davranışlar bütününü ne derece ölçüp temsil ettiğiyle yakından ilişkilidir. Formların kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler formların ölçülmek istenen davranışları ölçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Formlardaki ifadelerin geçerliliği için iki uzmanla görüşülmüş, anlaşılabilirlik açısından uygun bulunmuştur. Görüşme formlarında açık uçlu sorular kullanıldığından veri toplama aracının güvenilirliği hesaplanmamıştır.

Hikaye değerlendirme rubriği literatürden araştırılarak tasarlanmıştır. Rubriklerin geçerliliği, yapı, içerik ve ölçüt unsurları üzerinden değerlendirilmektedir (Moskal & Leyden, 2000). Rubrik, ğretim tasarımcısı ve lme değerlendirme uzmanı olan iki uzmanın görüşüne sunulurken, bu unsurlar çerçevesinde değerlendirilmesi sağlanmıştır. lme araçlarının güvenilirliğini hesaplamada

kullanılan yöntemlerden birisi de değerlendirmeciler arası uyum ya da tutarlılık yöntemidir. Aynı veri setini değerlendiren iki ya da daha fazla değerlendirmecinin verilere ilişkin değerlendirmeleri arasındaki korelasyona bakılmaktadır. Değerlendirmecilerin veriye ilişkin verdikleri puanlar birbirine ne kadar yakınsa güvenilirlik de o oranda artacaktır (Büyüköztürk, 2010). Rubriklerin güvenilirliği, iki bağımsız puanlayıcı ya da değerlendirici tarafından verilen puanların uyuşmasını ve tutarlılığını ifade eder (Moskal & Leydens, 2000). Bu araştırmada da öğrencilerin kurguladıkları hikayeleri değerlendiren iki farklı puanlayıcı yer almış ve veriler arasındaki tutarlık kontrol edilerek güvenilirlik çalışması sağlanmıştır. İki puanlayıcı tarafından verilen puanların ortalaması alınmıştır. Elde edilen verilerin farklı kişiler tarafından incelenerek karşılaştırma yapılması iç geçerliği de arttıran önemli bir faktördür (McMillian, 1996).

3.4. Sınırlamalar

Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde incelenmiştir:

- Bu araştırma kapsamında pilot ve ana uygulama olmak üzere iki farklı uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada İstanbul'daki bir vakfın gençlik merkezindeki 7 öğrenci ile ana uygulamada; belediyeye bağlı bir yerel gençlik merkezinde bulunan 12 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplamda 19 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

- Çalışmanın hedef kitlesi sivil toplum kuruluşunda ve gençlik merkezinde bulunan sosyo ekonomik yönden dezavantajlı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu anlamda geneli yansıtmamaktadır.

- Çalışmanın süresi, ihtiyaçları belirleme aşaması iki ay, tasarım ve geliştirme aşaması dört ay, uygulama iki ay ve değerlendirme üç ay olmak üzere toplam on bir aydır. Öğrencilerle yapılan öğretimin süresi görüşmeler ışığında belirlenen koşullara bağlı olarak bir gün (6 saat) ile sınırlıdır.

- Bu çalışma genel hikaye yazımı üzerine değil, hikaye tasarım modellerinden biri olan Kahramanın Yolculuğu ile sınırlıdır.

- Eğitimin sonunda oluşturulan/tasarlanan hikayeler bireysel değil grup olarak üretilmiştir.

•Öğretim Tasarımı öğrencilerin hikaye tasarlama becerilerini geliştirme amaçlı değildir, dolayısıyla herhangi bir öntest son test yapılmasına gerek duyulmamıştır.

•Kahramanın Yolculuğu, psikolojik, mitolojik, sosyolojik olarak derin bir konuudur. Bu araştırmada Kahramanın Yolculuğu hikaye tasarım modeli olarak alınmış, hikayelerin değerlendirmeleri modelin aşamalarına göre yapılmıştır.

•Kahramanın Yolculuğu modelinin 12 aşaması ortaokul öğrencilerine uyarlanarak 7 aşamada ele alınmış, diğer aşamaların iç içe işlenmesi sağlanmıştır.



Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırma süresince elde edilen bulgular, ilgili alt başlıklarda ayrıntılı bir şekilde sunulmaktadır. Bu bölüm ADDIE aşamaları temel alınarak üç aşamada incelenmiştir. Tasarım ve geliştirme ile uygulama ve değerlendirme aşamaları birlikte ele alınmıştır.

4.1. Analiz Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın analiz aşamasında ihtiyaç analizi ve öğrenci analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi için uygulamanın yapılacağı merkezin koordinatör ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılması planlanan öğrencilere “Öğrenci Tanıma Formu” doldurulması istenmiştir.

4.1.1. İhtiyaç ve öğrenci analizine yönelik bulgular. Çalışmanın ilk basamağında uygulamanın gerçekleştirileceği hedef kitlenin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda İstanbul’da bir özel okulla irtibata geçilip, yönetici ve öğretmenleriyle görüşülmüştür. Görüşme sonrası okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması, hali hazırda pek çok eğitim ve gelişim desteğine daha rahat ve kolay erişebildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca okulun hikaye yazma üzerine kulüp ve faaliyetleri bulunduğu görülmüştür. Sivil toplum kuruluşlarından vakıf, dernek, yereldeki merkezlerle temas kurularak sosyo-ekonomik durumu düşük, eğitim ve gelişim imkanları sınırlı olan çocuk ve gençlerle çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama için çocuk ve gençlerle çalışan bir vakfa bağlı gençlik merkezi ve ana uygulama için ise belediyeye bağlı yerelde bir gençlik merkezinde uygulamanın yapılması tercih edilmiştir. Ana uygulama ve pilot uygulamada çalışılacak öğrenciler benzer özelliklere sahiptir.

Araştırmada uygulamanın yapılacağı merkeze gidilerek hem koordinatör ve öğretmenlerle görüşülmüş hem de ortamın gözlemlenmesi sağlanmıştır. Semtteki genç nüfusun kültürel ve sosyal gelişimlerine destek olmak amacıyla kurulan Gençlik

merkezinde yapılan çalışmalarla ilgili olarak Merkez koordinatörü 7-14 yaş grubu öğrencileri için temel derslerin bölgede en çok ihtiyaç duyulan ve talep edilen ders grubu olduğunu, ilkokul ve ortaokul yaş düzeyinde çocuklara yönelik türkçe, matematik, ingilizce, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ders hizmetlerinin verildiğini belirtmiştir. Ayrıca resim, müzik, sinema, yaratıcı drama, spor ve satranç gibi branş dersleri ile öğrenciler için sosyal bir ortam yaratıldığını, psikolojik danışmanlık birimi ile de bölgeye hizmet verildiği ifade edilmiştir. Merkezde etüt dersleri dışında yaratıcı drama gibi interaktif atölyelerin çocuk ve gençler tarafından beğenildiği, daha önce hikaye kurgulama ya da yaratıcı yazma çalışmasının yapılmadığı belirtilmiştir.

Vakfın proje koordinatörü, vakfın çocukların suça sürüklenmesini engellemek, birey olduklarını hissetmek, ifade alanı açıp iletişim becerilerini geliştirmek ve güven duygularını güçlendirmek amacıyla faaliyetler yürüttüğünü belirtmiştir. Yapılan aktivitelerle ilgili olarak ise, öğrenciler için kültür sanat gezi spor faaliyetleri, heykel, ebru, kukla, drama, film, geri dönüşüm atölyeleri gibi etkinlikler yapıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin en çok sanat gibi bir çıktısı olan eğitim faaliyetlerine ilgi duyduklarını, daha önce hikayelerle ilgili birbuçuk iki saatlik oyunlar dışında tüm gün bir eğitim yapılmadığını belirtmiştir.

Gençlik merkezi ve vakıfta yapılan görüşmelerde (koordinatör, öğretmen ve psikolojik danışman) Kahramanın Yolculuğu Hikaye tasarımı atölyesi için 11-13 yaş grubunun uygun olduğu, atölye için merkezdeki sınıflardan birinin kullanılabileceği ve haftasonu bir günlük çalışmanın öğrenci, merkez ve veliler açısından uygun olacağı ifade edilmiştir. Pilot uygulama için pazar günü, ana uygulama için cumartesi günü uygun bulunmuştur.

Pilot ve ana uygulamanın yapıldığı vakıf ve gençlik merkezine aktif olarak gelen öğrencilerin genel özellikleri nasıldır sorusuyla ilgili olarak; Pilot uygulamanın yapılacağı vakfın proje koordinatörü öğrencilerle ilgili yaşlarının 11-14 yaş arasında değişmekte olduğunu, vakfın hizmet ettiği öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen, savaş veya göç mağduru, suç oranının yüksek olduğu mahallelerde yaşayan ya da bu tür okullarda öğrenim gören risk altındaki çocuk ve gençlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin akademik seviyelerinin orta seviyede olduğunu, okul dışında gelişim sürecini destekleyici pozitif deneyimlerden yoksun olduklarını belirtmiştir.

Ana uygulamanın gerçekleştiği merkez koordinatörüyle yapılan görüşmede, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın biraz altında olan, aynı mahallede yaşayan kişilerden oluştuğunu, genel olarak aynı kültür ve eğitim seviyesinden geldikleri ifade edilmiştir.

4.1.2. Öğrenci tanıma ve ilgi alanlarına yönelik bulgular. Araştırmada öğrenenlerin konuyla ilgili motivasyon, ilgi ve özelliklerini belirlemek amacıyla Öğrenci Tanıma Formu uygulanmıştır. Pilot ve ana uygulamadaki öğrencilerin yaş düzeylerinin (11-14) aynı olması, sınıf düzeylerinin birbirine yakın olması dolayısıyla (5.-8.sınıf) formdaki verilerin analizi birlikte yapılmış olup, bulgular bu şekilde değerlendirilmiştir.

Form, vakıf ve gençlik merkezindeki 11’i kız, 8’i erkek olmak üzere, 19 öğrenci tarafından isimsiz olarak doldurmuştur. İlk bölümdeki öğrencilerin genel kişisel bilgileri analiz edilerek, Tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14

Pilot ve Ana Uygulama Öğrenci Bilgileri Frekans Tablosu

Cinsiyet (f)		Yaş (f)				Sınıf (f)			
Kız	Erkek	11	12	13	14	5	6.	7.	8.
11	8	4	10	2	3	6	8	3	2

Formun ikinci bölümünde 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin genel ilgi ve motivasyonları belirlenmiştir. Öğrencilerin sevdikleri hikaye, masal, film, çizgi film ve dizilere dair bulgular şu şekildedir:

Öğrencilerin sevdikleri hikayeler arasında Pamuk Prenses, Kibritçi Kız, Kırmızı Başlıklı Kız, Külkedisi, Rapunzel, Pinokyo, Küçük Prens, Keloğlan gibi çok bilinen masal örnekleri gelmektedir. Bunun yanında Elsa, Şimşek Vakti, Batman gibi çizgi filmlerden de örnekler verilmiştir. Sevilen çizgi filmlerin başında ise; Rafadan Tayfa, Teen Titans Go, Süperman, Dragon Ball, Narnia, Jet Kanatları, Kara Şövalye, Phiros, Süperman, Gumball gelmektedir. Öğrencilerin takip ettikleri dizilere bakıldığında, Aşk ve Mavi, İçerde, Behzat Ç, Selena, İki Yabancı, Kertenkele geldiği görülmektedir.

“Bir çizgi film karakteri olsaydın kim olmak isterdin? Neden?” sorusuna erkek öğrencilerin çoğu “Süperman, Spiderman, X-men, Demir Adam gibi cevaplar verirken bu karakterleri “güç, kahraman, uçabiliyor olma” gibi özellikleri nedeniyle seçtiklerini

belirtmişlerdir. Kız öğrencilerinin çoğu ise, “ Elsa, Elena gibi karakterleri seçerken, “güçlü, kendine inanıyor, kötülerini yeniyor” gibi nedenlerle açıklamışlardır. Yazılan diğer karakterler; Şeker Prensesi yardımseverliğiyle, Mabel, her şeye olumlu bakmasıyla, Phineas yaratıcı ve deneyler yapması gibi özelliklerle ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin yazıp nedenini açıklamadığı diğer karakterler arasında da Hayri, Keloğlan, Gogo yer almıştır.

Tablo 15

Öğrencilerin Sevdiği Hikaye Türleri

Tür	Kız	Erkek	Frekans (Toplam)
Aksiyon/Macera	3	4	7
Bilimkurgu/Fantastik	2	2	4
Çizgi Film	2	1	3
Masal/Hikaye	2	1	3
Korku	1	1	2

Tabloda görüldüğü üzere “Ne türde hikayeleri seversin?” sorusuna öğrencilerin 7’si aksiyon macera türündeki hikayeleri tercih ederken, 4’ü bilimkurgu/fantastik, 3’ü çizgi film ve masal/hikaye türünü tercih etmiştir.

Formda sorulan “hikayeleri sever misin?” sorusuna 16 öğrenci “evet” yanıtını verirken, 3 öğrenci “hayır” yanıtını vermiştir. “Hikaye kurgulayıp/yazabilir misin?” sorusuna ise sadece iki öğrenci “evet” yanıtını vermiştir. Hikaye kurgulamak/yazmak ister misin? sorusuna 19 öğrenciden 18’i evet yanıtını vermiştir.

Öğrencilerden “Bir hikaye yazacak olsan bu neyin hikayesi olurdu?” sorusuna farklı türde yanıtlar gelmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yazmak İstedikleri Hikaye Türleri

Tema	Kız	Erkek	Frekans
Süper Kahraman/Masal Hikayeleri	5	4	9
Kendim/Yaşadıklarım	3	3	6
Tematik	3	1	4

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin cevapları içinde en yüksek olan kategorinin süper kahramanlar/masal kategorisi olduğu göze çarpmaktadır. Bu kategoride öğrencilerin 9'u genellikle Pamuk Prenses, Külkedisi, Pinokyo, Batman, Süperman gibi daha önceden izledikleri, duydukları hikayeleri yazmak istediklerini söylemişlerdir. Bir diğer hikaye türü ise kendi yaşadıklarıyla ilgilidir. Öğrencilerin 6'sı başından geçen bir olayı, yaşadıklarını, kendilerini anlatmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 4'ü adalet, iyilik-kötülük, gezegenlerin hikayesi gibi tematik hikayeler yazabileceklerini ifade etmişlerdir.

“Kahramanın Yolculuğu sence ne demek?” sorusuna öğrencilerden gelen ifadeler şu şekilde olmuştur:

“Birinin hayatını kurtarmak”

“Bir kahramanın gezdiği yerler gibi”

“Bir karakterin iyilik için oradan oraya gezmesi”

“Dünyayı kurtarmak”

“Herkesi kurtarmak, kötülerle savaşmak”

“Yani kahraman nereye gidiyor”

“Hayatın zorluğu ve yalnızlığı”

“Bir insanın kahramanın katettiği mesafe”

“Batman'in yolculuğu”

“İnsanlara yardım etmek, insanlar saygısızlık yapanları dövmek”

4.2. Tasarım ve Geliştirme Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Tasarım ve geliştirme aşamasında öğretim tasarımı ve öğretim materyalleri geliştirilmiş olup, pilot uygulama yapılarak öğretim tasarımının test edilmesi sağlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirmeden elde edilen veriler sonucunda öğretim revize edilmiştir

4.2.1. Öğretim tasarımının değerlendirilmesine yönelik bulgular. Tasarım sürecinde hazırlanan örnek öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Öğretim tasarlanırken, ihtiyaç ve öğrenci analizinde çıkan bulgular dikkate alınmıştır. Geliştirilen öğretim taslağı öğretim tasarımcısı ve hikaye yazarlarına sunulmuş, öğretim tasarımının değerlendirilmesi sağlanmıştır. Görüşme formu üzerinden yapılan değerlendirmelerden çıkan veriler beş kategori etrafında şekillenmiştir: Amaç ve

kazanımların uygunluğu, Öğretim içeriği, Öğretim stratejileri, yöntem, teknik ve etkinlikler, Öğretim materyalleri, Ölçme ve değerlendirme araçları.

Kahramanın Yolculuğu Hikaye Tasarım öğretimiyle ilgili öğretim tasarımcılarının amaç ve kazanımlarla ilgili görüşleri analiz edildiğinde, her iki öğretim tasarımcısının da öğretim tasarımının hedef kitleye uygun olduğu, hedef ve kazanımların açık ve anlaşılır, rasyonel ve ölçülebilir olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. ÖT1, kazanımların oturma oturma ayrılmasının daha iyi olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretim içeriğiyle ilgili olarak, HY1 ve HY2, Kahramanın Yolculuğu oturumunu ve uygulamaları ikiye bölmenin verimlilik açısından daha iyi olabileceğini, bu oturuma ayrılan sürenin modelin adımlarını kavramak açısından biraz daha uzun olabileceğini belirtmişlerdir. ÖT2 hikaye tasarım modelinin 12li yapısının ortaokul yaş grubu için karışık ve anlaşılması zor olabileceğini, modelin çocuklara uygun hale getirilmesinin daha uygun olacağını ifade etmiştir. İçerikte yer alan kavram, tanım ve bakımından yeterli olduğunu ancak oturumların öğrencinin dikkat ve konsantrasyonu açısından oturumların biraz kısaltılabileceğini ya da aralara canlandırıcı oyun ve etkinlikler koyulabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretim stratejileri, yöntem, teknik ve etkinliklerle ilgili olarak HY1, ÖT1 ve ÖT2, kahramanın yolculuğu oturumundaki öğrencilerin bireysel hikaye tasarım uygulamasının ikili eşleşilerek yapılabileceği görüşünde bulunmuşlardır. Öğretim tasarımının yöntem ve teknik çeşitliliği bakımından öğretimin zengin olduğu, hedef kitle ve kazanımlara uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. ÖT1, akran ve grup uygulamalarının öğrenciler arasındaki işbirliğine katkı sağlaması yönünden önemli bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğretim materyallerinin amaç ve kazanımlara uygun olduğu, hedef kitle ile örtüştüğü yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. ÖT2, öğretim sırasında kullanılacak olan hikaye kartlarındaki görsel ve imgelerin öğrencilerin aşına oldukları görseller olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme değerlendirme araçlarının da farklı türde ve çeşitli olmasının çalışmanın güvenilirliğini artırması bakımından önemli olduğunu belirtmişlerdir. ÖT2, Hikaye değerlendirme rubriğinin puanlama düzeyinin 1-4 arasında puanlanabilecek şekilde değiştirilmesinin uygun olacağı yönünde görüş bildirmiştir.

İhtiyaç analizi ve öğrenen analizi çıktıları dikkate alınarak kazanımlar ve ölçme değerlendirme kriterleri öğretim tasarımcıları ile tartışılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda taslak bir öğretim tasarımı örneği geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan öğretim tasarımı örneği, hikaye danışmanları ve öğretim tasarımcılarına gösterilmiştir. Yapılan görüşme sorası alınan veriler öğretim tasarımının yeniden düzenlenmesini sağlamıştır. Oturumlar süre olarak kısalmış, aralara oyun ve egzersizler eklenmiş, her oturumun ayrı ayrı kazanımları yazılmış, Kahramanın Yolculuğu modeli 7 adımda öğrencilere göre uyarlanmış, hikayelerin akran etkileşimi uygulamasıyla ikili yazılarak değerlendirilmesi yönünde düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.2. Öğretim tasarımının geliştirilmesi. Bu bölümde öğretim tasarımının geliştirilmesi amaç ve hedef kazanımların belirlenmesi, öğretim içeriğinin belirlenmesi, öğretim strateji, yöntem, tekik ve etkinliklerinin incelenmesi, öğretim materyallerinin seçimi ve geliştirilmesi, ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi aşamaları üzerinden ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

4.2.2.1 Amaç ve hedef kazanımların belirlenmesi. Öğretim tasarımı geliştirilirken ihtiyaç analizi bulguları ile birlikte öncelikli olarak amaç ve hedef kazanımlar belirlenmiştir. Hedeflenen kazanımlar belirlenirken Bloom'un (1956) taksonomisi dikkate alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve devinsel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bilişsel alandaki kategoriler de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olarak altıya ayrılmaktadır (Bloom, 1956). Bu çalışmada öğretim kazanımları belirlenirken bilişsel alanın tüm kategorilerini kapsamasına dikkat edilmiştir.

Tablo 17

Oturlara Göre Öğretimin Hedeflenen Kazanımları

Oturum Başlığı	Hedeflenen Kazanımlar
1. Oturum Hikaye Kavramı	<ul style="list-style-type: none">→ Hikaye Kavramını tanımlayabilir.→ Hikayelere film ve dizilerden örnekler verebilir.→ Herhangi bir nesnenin olası çıkış hikayesini grup arkadaşlarıyla birlikte yaratabilir.
2.Oturum Hikayenin Unsurları	<ul style="list-style-type: none">→ İmge ve görsellerden yararlanarak doğaçlama hikaye oluşturabilir.→ Hikayenin unsurlarını sayabilir.→ Hikayelerin unsurlarını değiştirerek yeni bir hikaye yaratabilir.→ Bir hikayeyi storyboard kullanarak görselleştirebilir.

Tablo 17 (devam)

3.Oturum Kahramanın Yolculuğu	<ul style="list-style-type: none">→ Kahramanın Yolculuğu adımlarını(7'li model) sıralayabilir.→ Kahramanın Yolculuğu modeline film ve oyunlardan örnekler verebilir.→ Hikaye kartları yardımıyla kahramanın yolculuğu modeline uygun hikaye kurgulayabilir.
4.Oturum Hikaye Tasarlama ve Eğitim Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">→ Kahramanın Yolculuğu modeline göre hikaye kurgulayabilir.

4.2.2.2. Öğretim içeriğinin belirlenmesi. Öğretim içeriği, kazanımlar doğrultusunda ve oturum oturum ayrılarak düzenlenmiştir. Konular içerik düzenleme ilkelerine göre belirlenmiştir. Bu ilkelerden bir kısmı şunlardır: Bilinenden bilinmeyene, yalından karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa (Şimşek, 2009).

Atölye programının içeriği birbirini takip eden dört ayrı oturumdan oluşmaktadır. Her oturumun kendi içinde ayrı kazanımları bulunmakta, her bir oturum yukarıdaki içerik düzenleme ilkelerine göre düzenlenmiştir. Oturumların içeriği bir sonraki oturuma zemin hazırlayacak şekilde oluşturulmuş ve her bölümün sonundaki çıktılar, Kahramanın Yolculuğu hikaye tasarlama çalışmasına zemin hazırlamaktadır. Oturumlarda bireysel, ikili ve grup çalışmalarına yer verilerek, canlandırıcı oyunlar kullanılmaktadır. Her oturum yaklaşık 60 dakika olup, oturum sonrası 15-20 dakikalık aralar verilmekte, öğleden sonra da 1 saatlik öğle yemek arası verilmektedir.

İlk oturumda öğrencilerin hem ısınma hem de birbirleriyle kaynaşabilmeleri amacıyla hikayeli oyun aktiviteleri yapılmaktadır. Program amacı ve tanıtımı ile eğitim akışı da bu bölümde verilir. Bu oturumda öğrenci formundan çıkan bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bilip sevdikleri film, dizi, çizgi film karakterleri ve hikayeleri üzerinden hikaye kavramı, hikaye örnekleri ve kaynakları işlenir. Beyin fırtınası ve etkileşimli anlatımlar yapılarak konunun kavranması sağlanır. Her şeyin bir hikayesi olduğu vurgusundan hareketle öğrenciler gruplara ayrılarak seçtikleri bir nesnenin doğaçlama hikayesini yaratıp herkese sunarlar.



Şekil 10. Öğrencilerin sevdiği çizgi film ve masal karakterleri örnek ekran görüntüsü.

İkinci oturumun genel konusu hikayenin unsurları ile ilgilidir. Hikayenin bileşenleri konusu, hikaye imge kartlarından yararlanılarak doğaçlama grup hikayesi üzerinden işlenir. Öğrencilerin her birinden imge kartlardan ilham alarak grup hikayesine katkıda bulunmaları istenir. Yaratılan grup hikayesinde hangi bileşenlerin olduğu sorusu öğrencilere yöneltilip ve beyin fırtınası yapılarak hikayenin unsurları üzerine konuşulur. Olay, karakter, çatışma, tema, mekan, zaman gibi hikaye unsurlarına Öğrenci İlgi Alanları Formundan çıkan veriler kullanılarak öğrencilerin sevdiği film ve hikayelerden örnekler üzerinde durulur.



Şekil 11. Hikayenin unsurları örnek ekran görüntüsü.

Hikaye çalışırken kullanılan araçlardan biri olan Storyboard tanıtımı ve nasıl kullanılacağı anlatılarak, örnek storyboardlar ekrana yansıtılır.



Şekil 12. Storyboard hikaye tahtası örnek ekran görüntüsü.

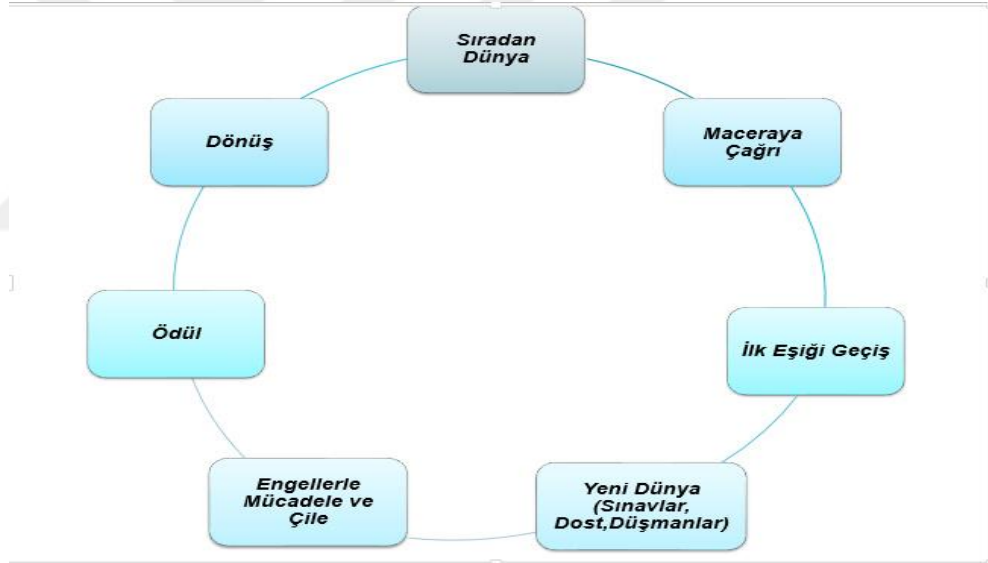
Ana grup çalışmasından önce beyni yaratıcılığa açmak için ısındırma aktivitesi yapılır. Bunun için öğrencilerden içinde katlı kağıtların olduğu bir şapkadan rastgele kağıtlar seçmesi istenir, içinden çıkan cümleleri grup içinde akıllarına ilk gelen şekilde tamamlamaları söylenir. Kağıtlarda yazan cümleler şunun gibidir: “Uçan bir halım olsaydı...”, “Kırmızı Başlıklı Kız Olsaydım...”

Öğrencilerden dörder kişilik rastgele üç gruba ayrılmaları istenir. Her gruptan bir temsilcinin eğitmenin elinde bulunan görev kartlarından birini rastgele seçmesi sağlanır. Bu kartlarda yazan görevlerine uygun olarak, hikayenin unsurlarını değiştirerek bilinen masal ya da hikayeleri yeniden tasarlamaları beklenmektedir. Hikayeyi yeniden kurgularken storyboard üzerinden hikayeyi çizmeleri ve sahnede canlandırmalı olarak anlatmaları istenir.



Şekil 13. Öğrencilerin hikayelerini storyboard kullanarak anlatımı.

Üçüncü oturum Kahramanın Yolculuğuna giriş oturumudur. Bu oturuma öğleden sonra giriş yapılarak, bir canlandırmayla başlanır. Öğrencilerden ikili eşleşip bildikleri kahramanların listesini yaparak, “Kahramanı kahraman yapan özellikler neler? Onları kahraman yapan ne? Bu listedeki kahramanların ortak özellikleri ne?” sorularına yanıt aramaları beklenir. Bunun üzerine tüm ikili gruplardan çıkan bilgiler grupla paylaşılmış, kahramanlık kavramı ve özellikleri üzerine konuşulur. Ardından “What makes a hero?” adlı altyazılı video izletilerek öğrencilerin Kahramanın Yolculuğu modeliyle karşılaşmaları sağlanır. Kahramanın Yolculuğu modelinin bu çalışma için özel olarak hazırlanan 7’li yolculuk döngüsü aktarılarak öğrencilerin izledikleri film ve hikayeler üzerinden örnekleri sunulur. Ayrıca sadece filmler üzerinden örneklerin yanında günlük hayatta ve kendi yaşam yolculuğumuzda bu modelin nasıl karşılıklarına çıktığı konusu üzerine öğrencilerle karşılıklı olarak konuşma sağlanır.



Şekil 14. Öğrenciler için uyarlanan kahramanın yolculuğu hikaye modeli.

Öğrenciler Kahramanın Yolculuğu modeliyle hikaye kurgulamayı denemeleri için üç ayrı gruba ayrılırlar. Her gruba hikaye unsurları kartları dağıtılır. Eğitmenin de yönergeleriyle Kahramanın Yolculuğunun her bir aşaması için grupça hikaye yaratmaları istenir. Her bir adımda eğitmen ve hikaye unsur kartlarından yararlanarak grupça Kahramanın Yolculuğu hikayelerini tasarlarlar. Ardından tüm gruplar sınıf önünde tercih ettikleri sunum şekilleriyle (canlandırma, anlatım, kolaj, çizim v.b) birlikte hikayelerini sunup geribildirim alırlar.

Son oturum olan dördüncü oturumda ise öğrenciler ikili eşleşerek kahramanın yolculuğu modeline göre kartlar olmadan tasarımları istenir. Bu noktada eğitmenin modelin adımlarına dair hatırlatma ve yönergeleri mevcuttur. Kahramanın Yolculuğu 7li adımın aşama aşama bulunduğu boş bir hikaye çizelgesi dağıtılır ve adımlara uygun doldurmaları istenir. Ek uygulama olarak gerek görülür ve zaman yeterse kısa bir aradan sonra herkese boş kağıt verilerek, bu aşamada da bireysel hikaye yazmaları istenir. Hikayeler yazıldıktan sonra tüm öğrencilere anket dağıtılır, soruları doldurmaları istenir. Gözlemci öğretmenin gözlemleri, anket ve yazılan hikayeler dikkate alınarak grup içinden 4 ya da 5 öğrenci seçilip birebir görüşmeye alınır.

4.2.2.3. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi. Öğretim stratejisi, öğretimde belirlenen hedef kazanımlara ulaşılmasına aracılık eden, hangi yöntem, teknik, araç ya da gerecin kullanılacağını belirleyen yaklaşımdır. Sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma-inceleme yoluyla ve işbirliğine dayalı öğretim stratejisi olarak dört grupta incelenmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2007).

Bu çalışmada başta buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim olmak üzere farklı öğretim stratejilerinden yararlanılarak öğretimi zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Öğretim yöntemi, öğretim stratejisinin özüne dayanan, hedef kazanımlara ulaştıracak yol olarak ifade edilebilir. En çok başvurulan öğretim yöntemleri arasında; anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnek olay, grup tartışması, rol oynama-canlandırma yöntemi gelmektedir (Yalın, 2001). Öğretim tasarlanırken farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılarak her öğrencinin sürece dahil edilmesi ve kapsanması amaçlanmıştır. Öğretim tekniği ise öğretim yönteminin uygulamaya nasıl konulacağını belirleyen bir alt aşamadır. Beyin fırtınası, gösteri, canlandırma, drama, gibi teknikler çok kullanılan öğretim teknikleri arasındadır (Demirel, 2006). Öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler birbiriyle iç içe ve yakından ilişkilidir (Tan, 2017).

Bu çalışmada öğretim sürecinde pek çok farklı yöntem ve tekniğe başvurulmuştur. Öğretim içeriği ve zaman faktörlerine bağlı olarak bazen eğitmenin merkezde olduğu anlatım ve gösteri yoluyla bazen de öğrencinin merkezde olduğu problem çözme, canlandırma, grupta çalışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap gibi yöntem teknikler kullanılmıştır. Hikayeler ve örnek olaylar üzerinden bireysel ve grup çalışmaları yapılmıştır. Deneyimsel öğrenme temelli, öğrenciyi merkeze alan, keşfederek, yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan, günlük yaşantıdan farklı

uygulama ve örneklerin sunulduğu bir öğrenme ortamı oluşturulması sağlanmıştır. Yöntem, teknik ve etkinliklerin öğretim stratejilerine ve yaklaşımına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 18


Öğretim İçeriğinde Kullanılan Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Öğretim Stratejileri	Öğretim Yöntem/Metotları	Öğretim Teknikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Sunuş yolu ile • Buluş yolu ile • Araştırma-İnceleme yolu ile 	<ul style="list-style-type: none"> • Etkileşimli anlatım • Gösterip yaptırma • Problem çözme yöntemi • Örnek olay incelemesi • İşbirliğine dayalı öğrenme • Yaratıcı drama yöntemi • Bireysel çalışma yöntemi 	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası • Gösteri • Soru-Cevap • Rol oynama • Yaratıcı drama • İkili ve grup çalışmaları

4.2.2.4. Öğretim materyallerinin seçimi ve geliştirilmesi. Öğretim materyallerinin seçilmesinde ve geliştirilmesinde bütüncül bir yaklaşım izlenerek, her öğrenciye hitap edebilmek adına materyal ve yöntem çoklamasına gidilmiştir. Bunun için kitap, hikaye kartları, poster, çalışma çizelgesi gibi yazılı materyallerden; fotoğraf, şekil, grafik, harita gibi görsel materyallerden; müzik aleti, hoparlör, ses sistemi gibi işitsel materyallerden; videolar, projeksiyon, slayt gösterisi, gibi teknoloji destekli materyallerinden ve gerçek nesnelere dayanarak faydalanılmıştır.

Tablo 19

Öğretim İçeriğinde Kullanılan Materyal ve Malzemeler

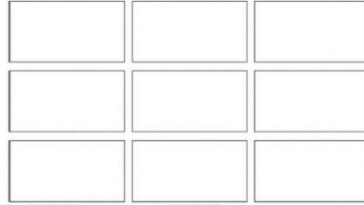
Oturum Başlığı	Materyal ve Malzemeler	Görsel
1.Oturum	Projeksiyon Hoparlör PPT Sunum Gerçek nesnelere Kağıt-kalem	

Tablo 19 (devam)

Oturum Başlığı **Materyal ve Malzemeler** **Görsel**

2.Oturum

Projeksiyon
Hoparlör
PPT Sunum
Kalimba
Hikaye İmge Kartları
Yaratıcı Eğer Kağıtları
Hikayelerle Oyna Görev Kartları
Storyboard
Renkli kalemler



3.Oturum

Projeksiyon
Hoparlör
PPT Sunum
Hero's Journey Video
Hero's Journey görsel ve grafikler
Hikayenin Unsurları Kartları

İHLF	İNHAZMET	ÖZETLEME	KAHİRANIN ÖZELLİKLERİ
2017-2018	2017-2018	2017-2018	2017-2018
2018-2019	2018-2019	2018-2019	2018-2019
2019-2020	2019-2020	2019-2020	2019-2020
2020-2021	2020-2021	2020-2021	2020-2021
2021-2022	2021-2022	2021-2022	2021-2022
2022-2023	2022-2023	2022-2023	2022-2023
2023-2024	2023-2024	2023-2024	2023-2024
2024-2025	2024-2025	2024-2025	2024-2025
2025-2026	2025-2026	2025-2026	2025-2026
2026-2027	2026-2027	2026-2027	2026-2027
2027-2028	2027-2028	2027-2028	2027-2028
2028-2029	2028-2029	2028-2029	2028-2029
2029-2030	2029-2030	2029-2030	2029-2030
2030-2031	2030-2031	2030-2031	2030-2031
2031-2032	2031-2032	2031-2032	2031-2032
2032-2033	2032-2033	2032-2033	2032-2033
2033-2034	2033-2034	2033-2034	2033-2034
2034-2035	2034-2035	2034-2035	2034-2035
2035-2036	2035-2036	2035-2036	2035-2036
2036-2037	2036-2037	2036-2037	2036-2037
2037-2038	2037-2038	2037-2038	2037-2038
2038-2039	2038-2039	2038-2039	2038-2039
2039-2040	2039-2040	2039-2040	2039-2040
2040-2041	2040-2041	2040-2041	2040-2041
2041-2042	2041-2042	2041-2042	2041-2042
2042-2043	2042-2043	2042-2043	2042-2043
2043-2044	2043-2044	2043-2044	2043-2044
2044-2045	2044-2045	2044-2045	2044-2045
2045-2046	2045-2046	2045-2046	2045-2046
2046-2047	2046-2047	2046-2047	2046-2047
2047-2048	2047-2048	2047-2048	2047-2048
2048-2049	2048-2049	2048-2049	2048-2049
2049-2050	2049-2050	2049-2050	2049-2050
2050-2051	2050-2051	2050-2051	2050-2051
2051-2052	2051-2052	2051-2052	2051-2052
2052-2053	2052-2053	2052-2053	2052-2053
2053-2054	2053-2054	2053-2054	2053-2054
2054-2055	2054-2055	2054-2055	2054-2055
2055-2056	2055-2056	2055-2056	2055-2056
2056-2057	2056-2057	2056-2057	2056-2057
2057-2058	2057-2058	2057-2058	2057-2058
2058-2059	2058-2059	2058-2059	2058-2059
2059-2060	2059-2060	2059-2060	2059-2060
2060-2061	2060-2061	2060-2061	2060-2061
2061-2062	2061-2062	2061-2062	2061-2062
2062-2063	2062-2063	2062-2063	2062-2063
2063-2064	2063-2064	2063-2064	2063-2064
2064-2065	2064-2065	2064-2065	2064-2065
2065-2066	2065-2066	2065-2066	2065-2066
2066-2067	2066-2067	2066-2067	2066-2067
2067-2068	2067-2068	2067-2068	2067-2068
2068-2069	2068-2069	2068-2069	2068-2069
2069-2070	2069-2070	2069-2070	2069-2070
2070-2071	2070-2071	2070-2071	2070-2071
2071-2072	2071-2072	2071-2072	2071-2072
2072-2073	2072-2073	2072-2073	2072-2073
2073-2074	2073-2074	2073-2074	2073-2074
2074-2075	2074-2075	2074-2075	2074-2075
2075-2076	2075-2076	2075-2076	2075-2076
2076-2077	2076-2077	2076-2077	2076-2077
2077-2078	2077-2078	2077-2078	2077-2078
2078-2079	2078-2079	2078-2079	2078-2079
2079-2080	2079-2080	2079-2080	2079-2080
2080-2081	2080-2081	2080-2081	2080-2081
2081-2082	2081-2082	2081-2082	2081-2082
2082-2083	2082-2083	2082-2083	2082-2083
2083-2084	2083-2084	2083-2084	2083-2084
2084-2085	2084-2085	2084-2085	2084-2085
2085-2086	2085-2086	2085-2086	2085-2086
2086-2087	2086-2087	2086-2087	2086-2087
2087-2088	2087-2088	2087-2088	2087-2088
2088-2089	2088-2089	2088-2089	2088-2089
2089-2090	2089-2090	2089-2090	2089-2090
2090-2091	2090-2091	2090-2091	2090-2091
2091-2092	2091-2092	2091-2092	2091-2092
2092-2093	2092-2093	2092-2093	2092-2093
2093-2094	2093-2094	2093-2094	2093-2094
2094-2095	2094-2095	2094-2095	2094-2095
2095-2096	2095-2096	2095-2096	2095-2096
2096-2097	2096-2097	2096-2097	2096-2097
2097-2098	2097-2098	2097-2098	2097-2098
2098-2099	2098-2099	2098-2099	2098-2099
2099-2100	2099-2100	2099-2100	2099-2100

4.Oturum

Projeksiyon
Hoparlör
PPT Sunum
KY Hikaye Çizelgesi
Ölçme Değerlendirme Formları

Grup Adı: _____ Tarih: _____
Hikaye Adı: _____

Kahraman Yolculuğu Çizelgesi

Adımlar	Kahraman Yolculuğu Hikayemiz
1. SİRADAN DÜNYA	
2. İNHAZMET ÇAŞRISI	
3. İLK EŞİŞİ GEÇİŞİ	
4. YENİ DÜNYA: SİYANILAR, DOSTLAR, DÖŞMANLAR	
5. İNGELLERLE MÜCADELE ve ÇELE	
6. ÖDÜL	
7. DÖNÜŞ	

4.2.2.5. Ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi. Ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde öğretim ihtiyacının ve öğrenen analizinin yapılabilmesi, öğretim tasarımının geliştirilmesi için, görüşme formları; öğretim tasarımı değerlendirilmesi için anket, gözlem, görüşme ve hikayelerin değerlendirilebilmesi için de rubrik kullanılmıştır.

4.2.3. Süreç değerlendirme/pilot uygulamanın yapılması. Araştırmada ana uygulama öncesi öğretim tasarımının test edilmesi amacıyla pilot uygulama yapılmış olup, anket ve gözleme dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1. Pilot uygulama anket bulguları. Pilot uygulama anketine 4'ü kız, 3'ü erkek olmak üzere toplamda 7 kişi katılmıştır. Yaşları 11-14 arasında değişen öğrencilerden, 2 kişi 5.sınıf, 1 kişi 6.sınıf, 2 kişi 7.sınıf, 2 kişi 8.sınıftır.

Tablo 20

Pilot Uygulama Öğrencilerinin Eğitim Değerlendirme Frekansları

		Hic katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Eğitim eğlenceliydi.				2	5
2	Eğitim hiç ilgimi çekmedi.	3	2	2		
3	Eğitim anlaşılır düzeydeydi.			2	1	4
4	Eğitimdeki etkinliklere sıkılmadan aktif olarak katıldım.			1	2	4
5	Eğitimdeki oyunları sevdim.					7
6	Grup çalışmalarına aktif katılabilirdim.			2	3	2
7	Grup olarak beraber doğaçlama hikâye oluşturmak eğlenceliydi.				2	5
8	Tasarladığımız hikâyeleri sınıfta canlandırıp anlatmak eğlenceliydi.			1	1	5
9	Grup çalışmalarında grup arkadaşlarımdan da öğrendim.		2		2	3
10	Bir nesnenin hikâyesini yaratmak yaratıcı düşünmemi sağladı.					7
11	Bilinen hikayeleri değiştirerek yeni hikayeler yaratmak eğlenceliydi.			1		6
12	Bir hikayeyi storyboard kullanarak nasıl görselleştirebileceğimi öğrendim.			1	1	5
13	Kahramanın Yolculuğu Hikâye modelini öğrendim.				3	4
14	Hikâye kartları "Kahramanın Yolculuğu" hikâye adımlarını öğrenmede yardımcı oldu.			1	2	4
15	Kartlar olmadan "Kahramanın Yolculuğu" hikâyesi oluşturabildik.			1	2	4
16	Hikâye tasarlamak yaratıcılığımı ve hayalgücümü kullanmamı sağladı.			1	1	5
17	Hikâye yaratmayı sevdim.			2	1	4
18	Eğitimden önce hikâye yaratabileceğimi düşünmemiştim.		2			5
19	Eğitimle birlikte hikaye yaratabileceğimi/ oluşturabileceğimi gördüm.			2		5
20	Bu eğitim hikâye tasarlamaya olan ilgimi arttırdı. Bundan sonra da hikâye yazmak/tasarlamak istiyorum.			1	2	4

Değerlendirme Formunda genel olarak sorular Öğretim Tasarımı Genel, Kahramanın Yolculuğu ve hikaye kurgulama ve Öğretim Etkileri olarak üç kategoride değerlendirilmiştir. Öğretim tasarımının geneline yönelik sorularda öğretimde kullanılan yöntem teknik ve etkinlikleri, öğretim materyalleri ve bireysel grup çalışmalarına dereceli puanlar verilmiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin hepsi eğitimdeki oyunları belirterek en yüksek puanı vermişlerdir. 5 öğrenci hikayeleri canlandırma egzersizlerine tam puan vermiş, bilinen hikayeleri yeniden kurgula etkinliğine 1 öğrenci dışındaki tüm öğrenciler tam puan vermiştir. 5 öğrenci eğitimden önce hikaye yaratmayacağını düşünürken, eğitimden sonra hikaye yaratabilecekleri maddesine tam puan vermişlerdir. Kahramanın Yolculuğuyla ilgili olarak da 4 öğrenci Kahramanın Yolculuğu hikaye modelini tam olarak öğrenebildiğini düşünürken, 3 öğrenci öğrenme maddesini 4 olarak derecelendirmiştir. Bu eğitime 1-10 arası puan verecek olsan kaç verirdin? sorusuna 6 kişi 10 puan verirken, 1 kişi 9 puan verdiğini ifade etmiştir. Bu eğitimde en çok beğendiğin 3 şey ne oldu? üzerine cevaplar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Pilot Uygulamada Öğrencilerin Beğendikleri Etkinlikler

Kategori	Frekans
Hikaye Tamamlama/Kart oyunu	3
Hikaye Canlandırma	3
Hikaye tasarlama	3
Kahramanın Yolculuğu	3
Masalları değiştirmek	2
Nesnelerin hikayesi	2
Cümle tamamlama	2
Her şey	2

PO2: *Hikaye tasarlamak, hikaye canlandırmak, kahramanlığa yolculuk çok beğendim. Aslında hepsini çok beğendim, çünkü çok güzeldi.*

Bu eğitimde beğenmediğin 3 şey ne oldu? Sorusuna ise 6 kişi hiçbir şey olmadı diye yanıt verirken, 1 kişi bazı boş zamanlar demiştir.

Hikâye tasarlarken en çok neyde zorlandın? sorusuna 6 kişi düşünme ve kurgulamada diye ifade ederken, 1 kişi resmini çizmede diye cevap vermiştir.

PO1: *Daha önce tasarlamayı bilmediğim için düşünce kurmada zorlandım.*

Hikâye tasarlarken en çok neyden keyif aldın? sorusuna 7 öğrenciden 4 ü her şey

derken, 2 öğrenci Kahramanın engellerle mücadele etmesi , 1 öğrenci de masalları değiştirmek olduğunu ifade etmiştir.

PO6: *Kahramanın engellerle mücadele etmesini çok sevdim.*

Bu eğitimi hiç bilmeyen birine birkaç cümle ile anlatacak olsan nasıl anlatırsın? Sorusuna 4 kişi, çok eğlenceli, keyifli yanıtını verirken, 2 kişi “bir şeyleri ürettik anlattık” 1 kişi ise “bilmem” demiştir.

PO7: *Hikayeler üretilip anlattık, hiç sıkılmazsın.*

PO2: *Çok eğlenceliydi, eminim sen de çok beğenirdin derdim.*

4.2.3.2. Pilot uygulama gözlem bulguları. Gözlemci gönüllü öğrenci öğretim boyunca süreci ve öğrencileri gözlemleyerek,notlar almıştır. Gözlem notlarında gözlemcinin eğitimle ilgili güçlü bulduğu noktaları şu şekilde aktarmıştır:

“Eğitmenin sıcakkanlı ve sempatik davranışları, etkinliklerden kopuş olmamasını sağladı. Oyunların çeşitliliği, çocukların sıkılmasını engelledi. Örneklem çeşitliliği, çocukların izlediği film ve dinlediği şarkılardan örnekler verilmesi çocukların dikkatini çekti. Bundan sonra izledikleri ve dinledikleri şeylere de farklı bir gözle bakacaklarını düşünüyorum.”

Eğitimle ilgili olarak geliştirilebilecek noktalarla ilgili olarak da, oturumların biraz uzun olduğunu, öğrencilerin dinlemekte bazen zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerle ilgili gördüğü etkiyle ilgili olarak da şunları ifade etmiştir: *“Öğrenciler hikaye yaratırken başta belli kalıpları kırmakta zorlansalar da sonrasında epey alışıya yaratıcılıklarını ortaya koydular. Bir şeyler üretebiliyor ve onu arkadaşları arasında paylaşıyor olma hissinden hoşlandıklarını hissettim.”*

4.2.3.3. Pilot uygulama sonrası öğretim tasarımının revize edilmesi. Pilot uygulama sonrası gözlem ve anketten elde edilen bulgular ışığında öğretim programı tekrar gözden geçirilmiş olup genel çerçevede öğretimin pozitif olarak işlediği görülmüştür. Temel çerçevede bir değişim olmamakla birlikte, öğretim tasarımında bazı değişikliklere gidilmiştir. Pilot sonrası gerçekleştirilen düzeltmeler; oturum sürelerinin kısaltılması, öğretim süresi boyunca dinleme ve konsantrasyon kaybı olması durumunda, kısa süreli canlandırıcıların arttırılması, hikaye tasarlarken grup ve bireysel olarak sürekli gözlem ve mentörlüğün sağlanması şeklinde özetlenebilir. Pilot uygulamada yaşanan problemlere getirilen çözüm önerileri aşağıdaki şekildedir.

Problem: 90 dakika planlanan oturumların uzun sürmesi sonucu öğrencilerin konsantre olmada zorluk yaşamaları gözlemlenmiştir. Buna çözüm olarak da oturum süreleri 60 dakikaya düşürülmüştür.

Problem: Kahramanın Yolculuğu anlatımı ve beyin fırtınası 15-20 dk olarak planlanmış olup 25dk sürdüğü belirlenmiştir. Bu süre 25dk'ya çıkartılıp, diğer etkinliklerin süresi de ona göre ayarlanmıştır.

Problem: Öğrenciler grup arkadaşlarıyla hikayelerini tasarlama aşamasında rahat çalışabilmeleri ve eğitmenen etkilenmemeleri adına uzaktan gözleme yapılmıştır, ancak öğrencilerin kendi içinde çözemedikleri ve aklına takılan sorunları olduğunda zorlandıkları gözlemlenmiştir. Buna çözüm olarak, grup ve bireysel çalışmalarda eğitmen mentorlüğünün sağlanmasına karar verilmiştir.

4.3. Uygulama ve Değerlendirme Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada ana uygulama yapılarak, veriler toplanmış ve tüm bulgular ilgili başlıklarda değerlendirilmiştir.

4.3.1. Ana uygulama anket bulguları. Öğretim sonrası ankete 6'sı kız, 6'sı erkek toplamda 12 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti eşit olarak dağılım göstermiştir. Sınıf dağılımı olarak bakıldığında, 4 kişi 5.sınıf, 6 kişi 6.sınıf, 2 kişi 7.sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Ana Uygulama Öğrencilerinin Eğitim Değerlendirme Frekansları

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Maddeler					
1	Eğitim eğlenceliydi.				1	11
2	Eğitim hiç ilgimi çekmedi.	9	1	2		
3	Eğitim anlaşılır düzeydeydi.			1	1	10
4	Eğitimdeki etkinliklere sıkılmadan aktif olarak katıldım.				1	11
5	Eğitimdeki oyunları sevdim.				2	10
6	Grup çalışmalarına aktif katılabildim.				1	11
7	Grup olarak beraber doğaçlama hikâye oluşturmak eğlenceliydi.			2	1	9
8	Tasarladığımız hikâyeleri sınıfta canlandırıp anlatmak eğlenceliydi.			2	1	9
9	Grup çalışmalarında grup arkadaşlarımdan da öğrendim.				4	8
10	Bir nesnenin hikâyesini yaratmak yaratıcı düşünmemi sağladı.			1		11

Tablo 22 (devam)

11	Bilinen hikayeleri değiştirerek yeni hikayeler yaratmak eğlenceliydi.				12
12	Bir hikayeyi storyboard kullanarak nasıl görselleştirebileceğimi öğrendim.	1			11
13	Kahramanın Yolculuğu Hikâye modelini öğrendim.	1			11
14	Hikâye kartları “Kahramanın Yolculuğu” hikâye adımlarını öğrenmede yardımcı oldu.	1			11
15	Kartlar olmadan “Kahramanın Yolculuğu” hikâyesi oluşturabildik.	2	2		8
16	Hikâye tasarlamak yaratıcılığımı ve hayalgücümü kullanmamı sağladı.	1			11
17	Hikâye yaratmayı sevdim.			1	11
18	Eğitimden önce hikâye yaratabileceğimi düşünmemiştim.	1	1	4	6
19	Eğitimle birlikte hikaye yaratabileceğimi/ oluşturabileceğimi gördüm.			1	11
20	Bu eğitim hikâye tasarlamaya olan ilgimi arttırdı. Bundan sonra da hikâye yazmak/tasarlamak istiyorum.			1	11

Öğretim Tasarımı Genel, Kahramanın Yolculuğu ve hikaye kurgulama ve Öğretim Etkileri olarak üç kategoride değerlendirilen formun ilk bölümünde buna dair maddeler yer almaktadır. Öğrenciler öğretim tasarımının geneline yönelik sorularda öğretimde kullanılan yöntem teknik ve etkinlikleri, öğretim materyalleri ve bireysel-grup çalışmalarına dereceli puanlar vermiştir.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin hepsi eğitimin eğlenceli olduğu konusunda hemfikirken eğitimdeki oyunları sevdikleri, grup çalışmalarına aktif katılabildiklerini belirtmişlerdir. Bilinen hikayeleri yeniden kurgulama etkinliğine öğrencilerin tamamı tam puan verirken, grup çalışmalarını da sevdikleri gözükmektedir. 11 öğrenci Kahramanın Yolculuğu hikaye modelini tam olarak öğrenebildiğini düşünürken, 1 öğrenci öğrenme maddesini 4 olarak derecelendirmiştir. Bu eğitime 1-10 arası puan verecek olsan kaç verirdin? sorusuna 8 kişi 10 puan, 2 kişi 100 puan, 1 kişi 99, 1 kişi de 8 puan vermiştir.

O12: 10 hatta 100 :)

Bu eğitimde en çok beğendiğin 3 şey ne oldu? sorusuna öğrencilerden gelen cevaplar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Ana Uygulamada Öğrencilerin Beğendikleri

Kategori	Frekans
Oyunlar(kart, canlandırıcılar)	9
Hikaye tasarla/kurgula/yazma	7
Kahramanın Yolculuğu	6
Hikaye Canlandırma	5
Hocanın tutumu(sıcaklığı ve tatlılığı)	4
Grup Çalışmaları	3
Resimle hikaye hazırlamak/Storyboard	3
Her şey	2

OÖ12: *Hikaye kurgulama, canlandırma, hikaye oyunları. Çünkü yaratıcılığım daha da gelişti.*

OÖ6: *Hikaye yazmak, canlandırma yapmak, resimle hikaye hazırlamak. Çünkü bu şeylerde çok eğlendim. Doğrusu her şeyi çok beğendim.*

OÖ4: *Oyunlar ve grup çalışmaları çünkü arkadaşlarımla birlikte grup olup hikaye oluşturmak çok hoşuma gitti.*

Bu eğitimde beğenmediğin 3 şey ne oldu? sorusuna ise 9 kişi “hiçbir şey olmadı” diye ortak görüş bildirirken, 2 kişi az mola veya aranın kısa olma durumunu ifade etmiştir.

OÖ4: *Beğenmediğim hiçbir şey yoktu, çünkü hep aktiftim.*

OÖ10: *Araların kısa olması*

Hikâye tasarlarken en çok neyde zorlandın? sorusuna da öğrencilerden farklı cevaplar gelmiştir. 2 kişi hiçbir şeyde zorlanmadıklarını ifade ederken, diğer maddeler şu şekildedir: Kurguyu kurmak, olay bulmak, canlandırma, hikayeyi bağlama, grup tamamlama, görev dağılımı yapmak.

OÖ1: *Sözcüklerle anlaşmakta zorlandım, çünkü bazen hayal ettiğim şeyler bulamadım.*

OÖ11: *Kelimeleri birbirine bağlamak ve kurgu yapmakta zorlandım.*

OÖ7: *Gülmemekte zorlandım çünkü hikaye yaparken arkadaşlarımla çok eğlendik.*

OÖ9: *Arkadaşlarımla görev dağılımı yaparken zorlandım, bazen tartıştık.*

Hikâye tasarlarken en çok neyden keyif aldın? sorusuna gelen cevaplar arasında 6 kişinin hikayeyi canlandırmak, 3 kişinin de kahramanın yolculuğuyla ilgili hikayeyi yazmak, 2 kişinin grup halinde çalışmak, 1 kişinin de gülmek dedikleri görülmüştür.

OÖ2: *Grupça Kahramanın Yolculuğu gibi olmayan bir kahraman yaratmak hikayesini anlatmak çok güzeldi.*

OÖ3: *Arkadaşlarla hikayeleri değiştirip onu canlandırmak hoşuma gitti.*

Bu eğitimi hiç bilmeyen birine birkaç cümle ile anlatacak olsan nasıl anlattırırın? sorusuna öğrencilerden şöyle yanıtlar gelmiştir:

OÖ12: *Muhteşem güzel çok beğendim.*

OÖ10: *Çok eğlenceli*

OÖ4: *Grup çalışmaları her zaman çok güzeldi ve canlandırmakta çok güzel.*

OÖ6: *Oyun oynadık hikaye yazdık çok eğlenceliydi. Herkesin katılmasını isterim.*

OÖ8: *Gelmesen pişman olursun*

OÖ5: *Süper, çok eğitici, eğlenceli. Bir daha yapmak isterdim.*

OÖ7: *Mükemmel bir şey, inşallah bir daha yaparız.*

OÖ9: *Tek kelimeyle müthiş ve eğitici. Kesin gelin, çok güzel bir ders yaptık.*

OÖ2: *Dünyanın en iyi kursu*

OÖ3: *Çok eğlenceli, hoca çok tatlı, her şey süperdi.*

OÖ1: *Hayal edilemeyecek kadar güzel, hayal dünyam genişledi.*

OÖ11: *Süper süper, kahraman gibi hissedersin.*

4.3.2. Ana uygulama gözlem bulguları. Atölye boyunca süreci gözlemleyen öğretmen öğretim sürecini her oturum için ayrı ayrı, ilgili kategoriler çerçevesinde değerlendirmiştir. Formda belirtilen gözlem maddeleri; konuyla ilgililik ve motivasyon, eğitime katılım, dinleme, araç gereç kullanımı, öğretim stratejileri, bireysel ve grup çalışmaları, bireysel olarak öğrencilerle ilgili notlar, oturumla ilgili genel yorum ve notlar.

İlk oturumda gözlemci öğretmen formdaki dinleme dışındaki tüm ilgili maddeleri “iyi” olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin grup çalışmalarını tercih

ettiklerini ve genelde kızların kızlarla, erkeklerin erkeklerle gruplaştığını gözlemlemiştir. Ayrıca beyin fırtınası ve serbest çağrışım metodunun uygulandığı bölümle ilgili olarak, gözlemci dinleme konusuyla ilgili şu notu düşmüştür;

Serbest çağrışımlar dinlemeyi engellese de her biri esasen diğerinin ne dediğini merak ediyor.

Bireysel anlamda öğrencilerle ilgili olarak, OÖ1, OÖ2 ve OÖ3'ün birlikte hareket ettiğini, OÖ10'un konuyla ilgili çok istekli olduğunu belirtmiştir. Gözlemci ikinci oturumla ilgili olarak, bireysel ve grup çalışmaları dışındaki tüm maddeleri "iyi" olarak belirtirken, bireysel ve grup çalışmalarını "orta" olarak değerlendirmiştir. Grup şekillerinin cinsiyete göre yapıldığını şu şekilde not düşmüştür: "*Çocuklar kendileri grup oluştururken, yakın arkadaşları ile birlikte çalışmak istiyor. Grup şekilleri kız-kız, erkek-erkek. Kız-erkek grup oluşturmadılar.*" Oturumla ilgili genel olarak öğrenci katılımının iyi düzeyde sağlandığını, öğrencilerde dikkat ve ilginin açık olduğunu gözlemlemiştir. Bireysel anlamda öğrencilerle ilgili olarak da OÖ4, OÖ8, OÖ10'un her aşamada katılım sağlarken, OÖ9 kodlu öğrencinin sürece katılımında biraz daha pasif kaldığını gözlemlemiştir.

Öğretimin üçüncü oturumunda tüm ilgili maddeleri "iyi" olarak değerlendirirken, eğitime katılım maddesiyle ilgili olarak şunları belirtmiştir:

"Eğitime istekli bir şekilde katılım sağlandı. Kahramanın Yolculuğu döngüsü çocuklarca keyfli bir şekilde etkin bir şekilde canlandırıldı."

Bireysel ve grup çalışmalarını şu şekilde değerlendirmiştir; "*Oluşturulan karışık gruplarda yazma ve not alma kısımlarını daha çok kız öğrenciler üstlendi. Grup çalışmalarında bireysel katılım iyi düzeydeydi.*"

Bireysel anlamda öğrencilerin tamamının grup çalışmalarında etkin şekilde rol aldığını, bir önceki oturumda pasif kalan öğrencilerin bu oturumda katılım sağladığını gözlemlemiştir.

Öğrencilerin ikili eşleşerek hikaye oluşturdukları son oturumda ise, oturumdaki tüm ilgili maddeleri "iyi" olarak değerlendirmiş, yorum olarak öğrencilerin konsantrasyon ve dikkatle hikayeyi verilen yönergeler doğrultusunda oluşturmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

4.3.3. Ana uygulama görüşme bulguları. Öğrencilerin genel olarak eğitim ve geçirdikleri süreci değerlendirmeleri için öğrenciler arasından beş kişi seçilerek görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış “Öğretim Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Öğrencilerin verdiği cevaplara göre kodlar oluşturulmuş ve ilgili tablolarda belirtilmiştir. Bazı sorularda öğretmenin bir soru içerisinde belirtmiş oldukları düşünceler birden fazla kodun altında alınmıştır. Bulgular Tablo 24’te verilen tema sırasına göre ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 24

Görüşme Bulgularına Dair Tema ve Kategoriler

Kategori	Temalar
1- Öğretim Tasarımı Genel	Genel Duygu ve Düşünceler Öğretim Strateji, Yöntem, Teknik, Etkinlik Öğretim Materyalleri ve Araçlar Bireysel ve Grup Çalışmaları
2- Kahramanın Yolculuğu	Hikaye Kurgulama KY Aşamaları
3- Öğretim Etkileri ve Geribildirim	Etki ve Kazanımlar Öğrencilerden Geri Bildirimler

4.3.3.1. Öğretim tasarımı genel. Öğrencilerin eğitim sonrası duyguları sorulduğunda öğrencilerin hepsi kendilerini iyi, muhteşem hissettikleri konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

OÖ1: *Çok iyi hissediyorum hocam. İlk başta çok hastaydım böyle. Proje odasında konuşuyorduk, nasıl katılacağım diye. Mutsuzdum. Sonra derse girdikten sonra hastalığım geçti. Oyunlar etkinlikler çok güzeldi, unuttum hasta olduğumu.*

OÖ12: *Çok iyiyim hocam muhteşem oldu....Her şeyiyle, hikayesiyle oyunuyla canlandırmasıyla çok beğendik.*

Öğrencilere, eğitimle ilgili genel görüşleri sorulduğunda ise genellikle eğlenceli ve öğretici bulduklarını ifade etmişlerdir:

OÖ1: *Hayallerim, daha fazla genişlediğini hissediyorum. Eğlenceliydi. Öğrenmediğim şeyleri öğrendim. Hani enerjim daha fazla arttı, zaten hastalığım geçti. Süper kahramanlar, o kahramanlık hikayeleri, yolculuk oyunlar bunları öğrendim.*

OÖ2: *Hocam çok güzeldi, bilmediğim şeyleri öğrendim. Burda öğrendiğim şeyleri gidip de okulda öğrenemem.*

OÖ8: *Güzel eğlenceli bir sürü etkinliğin olduğu, nasıl desem böyle hiç üzüntü olmadığı, arkadaşların olduğu böyle, çok mutlu geçti.*

Öğretim Strateji, Yöntem, Teknik, Etkinlikler temasıyla ilgili “Eğitim sürecinde yaptığımız etkinlik, uygulamalarla ilgili neler düşünüyorsun?” sorusuna en çok beğendikleri ve zorlandıkları anlarla ilgili ifadeler vermişlerdir.

OÖ8, OÖ11 ve OÖ12 hikaye canlandırmayı ve kartlarla hikaye tamamlamayı çok beğendiklerini ifade ederken, OÖ2, kendi hikayelerini yazmaktan ve hikayeyi arkadaşlarıyla birlikte yapmayı çok sevdiğini belirtmiştir. OÖ1 ise, kahramanın yolculuğuna vurgu yaparak şöyle söylemiştir:

OÖ1: *...Şeyden keyif aldım. Hikaye tamamlamadır, oyunlardır, zaman çizelgesidir. O yolculuk, kahramanın yolculuğu. En çok onu sevdim gizli bir mesaj veriyor.*

“Eğitim sürecinde seni zorlayan, sıkan bir şeyler oldu mu?” sorusuyla ilgili olarak da, dört öğrenci olmadığı yönünde ortak görüş bildirirken, OÖ2 şunları ifade etmiştir:

OÖ2: *Arkadaşlarımda böyle, ismini vermiyim, bazen şey yaptı. Ben yazsam, ben hikayeyi anlatcam gibi şeyler yaptı. Onlarda zorluk çektik.*

Öğretim Materyalleri ve kullanılan araçlarla ilgili olarak tüm öğrenciler farklı malzeme ve araçları gördüklerini, hikaye tamamlama oyununda kullanılan hikaye imge kartlarını sevdiklerini belirtmişlerdir. Hikaye kurgulamadan önce dağıtılan karakter, mekan, zaman unsur kartlarıyla ilgili olarak da OÖ12, bu kartların hikaye kurgularken yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

OÖ12: *Çok yardımcı oldu, hiç böyle bir kart, etkinlik görememiştik. Okulda da yaptırıyorlar şimdi öğrendik.*

Bireysel ve grup çalışmalarıyla ilgili olarak öğrencilerden farklı görüşte yorumlar gelmiştir. OÖ12, “Şurada bir zorluk oldu, grupta herkes fikir yürütüyor ama

ortak fikir gelemiyor. Bence orda grup çalışmasından daha verimli ortam oldu, herkes sessizce kendininkini yazmaya başladı. Ama grup olduğunda herkes bi fikir üretiyor ve hangi fikri yapabileceğimizi bulamıyoruz. Grup çok fazla olduğunda daha zor oluyor. ikili daha iyi oldu” şeklinde görüş bildirmiştir.

OÖ12, bireysel ya da ikili çalışmanın iyi olduğunu ifade ederken bir diğer öğrenci OÖ2 ise grup çalışmalarını daha çok sevdiğini şu sözlerle belirtmiştir:

OÖ2: Hocam mesela arkadaşlarımla yazarken, arkadaşlarımla hayallerini öğrendim. Hem arkadaşlarımla düşüncelerini öğrenmiş oluyorum hem de kendi düşüncelerimi kağıda yansıtınca arkadaşlarımla çok güzel bir hikaye ortaya çıkıyor. Mesela benim yanlışlarımı arkadaşlarım düzeltti, arkadaşlarımla yanlışları bizler düzelttik.

4.3.3.2. Kahramanın yolculuğu. “Kahramanın Yolculuğuyla ilgili ne düşünüyorsun?” sorusuyla ilgili olarak OÖ1, “Nasıl desem böyle, birisinin hiç aklına gelmeyen, hiç aklımıza takılmayan aklımızda bulunmayan sadece gelip geçiyor diye düşündüğümüz bir şeyin içine ne kadar fazla bilgi, şey olduğunu, detay olduğunu öğrendik.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kahramanın Yolculuğu aşamalarından en çok hangisini sevdi? Sorusuna cevap olarak 3 öğrenci “maceraya çağrı” derken, 1 öğrenci “sıradan dünya”, 1 öğrenci de “engellerle mücadele” demiştir.

OÖ12: Maceraya çağrı. En çok sevdiğim noktalardan birisi oydu. Sıradan bir hayat yaşıyorken daha değişik bi hayata başlaması hoşuma gitti.

OÖ1, en sevdiği aşamayı “Engellerle mücadele” olarak belirtirken, “Karşına çıkan bir şeyi tek başına ve yardımla yapmak kendi içgüdümlü yapmak. Bu çok güzel bir şey.” ifadelerini kullanmıştır. Günlük hayatta bu aşamalara nerelerde karşımıza çıkıyor sorusu üzerine de şu şekilde bir örnek vermiştir:

“Örneğin sabah okula giderken engellerle mücadele var, çatışma oluyor. Sonra okul dersane sınavlarda başarılı olmak için çok çalışıyoruz, ödevlerimizi yapıyoruz. Yoruluyoruz ama ödevlerimizi vermek gerekiyor. Dikkatimizin dağılmaması gerekiyor. Bunların olmaması için engellerle mücadele ediyoruz ve bazen de uyumak için mücadele ediyoruz.” (OÖ1)

OÖ8 ise hayatında bu aşamalardan biriyle nasıl karşılaştığını şöyle açıklamıştır: *“Her kahramanın belirli bir, o zamana gelene kadar bir çok evreden geçti. Videoda mağara vardı, mağaraya girip korkunu yenersen kahraman olabilirsiniz. Eskişehir’de, mesela gecenin bir yarısı köyün alt tarafında büyük bir yer vardı. Karanlıkta oraya girmeye çalıştığımız oluyordu.”* (OÖ8)

“Hiç maceraya çağrıldın mı hayatında?” sorusu üzerine, OÖ8, henüz çağrılmadığını, “Nasıl bir çağrı olurdu sence çağrılıysaydın?” sorusuna yanıt olarak da şunları söylemiştir: “Çağrılıydim gizemli olurdu, gizemli bi çağrı.”

OÖ11 “Hiç ilk eşikten geçtin mi? Sorusuna yanıt olarak okula başladığı zamanı örnek göstermiş. Ödül aşamasına örnek olarak da aldığı takdir ve teşekkürleri göstermiştir.

“Hikaye kurgularken nasıl hissettin? Kendi hikayeni tasarlamak nasıl bir şey, biraz anlatır mısın?” Sorusuyla ilgili olarak, OÖ8 hislerini, “Eğlenceliydi. Mutluluk hissetirdi, sevinç” diye anlatırken, daha önce de kendi hikayelerini yazan öğrenci OÖ12 hislerini şu şekilde belirtmiştir: “Mutlu oldum. Ben yazıyorum hikayeler kendim. 5 tane kitabım var şu an, biri 100 okumalı, diğerleri de 50. Ama bu çok değişikti, bilmiyordum bu yolculuğu.”

Bir diğer öğrenci OÖ2 ise şunları ifade etmiştir: “Hocam o zamanda ben kendimi bir kahramanmış gibi hissettim. İçimdeki hayalleri kağıda yazdım döşedim resmen. Yazarken tüm hayalgücümü verdim. Çok özgür hissettim böyle. Böyle hayallerimi bir kağıda ya da birine anlatmak beni mutlu etti.”

Hikaye kurgulamak neden önemli sence? Soru yöneltilen OÖ1, hayalgücünün önemine değinerek şunları söylemiştir:

“...Gelecekleri hani bu konuya bağlı aslında insanlar yazı yazarak geleceklerini genişletmiş oluyorlar. Örneğin bi insan polis olarak kendini hayal etti ve polis olarak kendini yansıttı, yazar olarak yansıttı belki. Ama bu hayalleri gerçekleştirmek için bence yarın yaparım ondan sonraki gün yaparım. Bu aslında hayal öldürücü bir kelime.”

4.3.3.3. Öğretim etkileri ve geribildirim. Bu eğitimin sana bir şeyler kattığını düşünüyor musun? Sorusuna cevap olarak öğrencilerin tümü “evet” diyerek ortak görüş bildirmiştir. Öğrenciler edindiklerini düşündükleri bilgi, beceri ve farkındalıkları şu şekilde ifade etmişlerdir:

OÖ1: *Ben yazı yazmayı seviyorum, bir dosyanın içine bir sürü böyle şey kağıt var. Bana bir şeyler kattı, düşüncelerim genişledi yazmakla ilgili. Daha iyi şeyler yapabileceğimi düşündüm. Daha iyi yazı yazabilirim artık, arkadaşlarıma daha çok bilgi verebilirim.*

OÖ11, filmleri daha dikkatli izleyeceğini belirterek şunları söylemiştir: “*Mesela filmlerin şöyle yapıldığını zannediyordum, karakterler oluyor, normal olay oluyor, öyle devam ettiğini zannediyordum, ama nerdeyse her filmde yolculuk olduğunu öğrendim. Yaratıcı hissettim kendimi. Ben bilmiyordum böyle hikaye oluşturabileceğimi.*”

OÖ8: *Hayalgücümü geliştirdim, daha çok bilgim oldu hikayeler konusunda. Bilmiyordum bunları. Her kahraman böyle zorlanıyomuş aslında, engeller oluyor hep ama pes etmiyor. Bazen sıkılıyorum üzülüyorum. Dersler okul sınavlar var hep engel gibi. Hayat var ama ne yapacağımı bilmiyorum ben. Ama o kahramanlar da bilmiyordu belki. Biz de kahramanımız belki bilmiyoruz bunu.*

OÖ12: *Püf noktalar kattı, 7 aşama kitap yazmada daha da kolaylaştırıcı olabilir. Kitaplarımı ona göre yazmaya çalışcam. Mesela eskiden şeyleri bilmiyordum, 7 aşamayı. Biz şeye göre yapıyorduk, giriş gelişme sonuç.*

OÖ2, kendisine neler kattığını ifade ederken, öğrendiği bilgileri nasıl kullanacağını da ifade etmiştir: *Bu eğitim bana bilgiler kattı, heyecan kattı, hayalgücüm genişledi. Evde olsaydım şu anda tabletin başındaydım. Burda oyunlar oynadım bilgiler öğrendim....İlerde bence çok lazım olacak diye düşünüyorum. Evlenirken belki...Eşimle oyun oynarken, çocuklarım olduğunda onlarla oynarım, bebek oyunu değil ki her yaş oynayabilir.*

Öğrencilerin ifadelerinin hepsinde yaratıcılık ya da hayalgücünün olduğu görülmüştür. OÖ1 ifadelerine ek olarak yaşadığı gözlemleri şu şekilde paylaşmıştır:

“Bence tüm insanların böyle yazmaya düşünmeye karşı bir şeyi olmalı, fikri olmalı. İnsanların hayal dünyası daha geniş oluyor böyle yani. Bazı insanlar şey kumardadır belki kahvenadeler, boş boş şeylerle uğraşıyordur, ya da tabletle filan uğraşır. Tamam belki orayı çok seviyordur ayrılamaz filan ama orayı, bi tek kart oynamaz, kağıt kalem alabilir bir şeyler yapabilir, yazabilir. Mesela bazı oyunlar var o oyunlar iyi, satranç gibi olanlar. Kumar filan oynuyolar ya hani para var, ama para bi insanın hayalgücünü geliştirmez ama satranç gibi oyunlar genişletir. Mesela sürekli

tablet in başında duranlar, tablette bazı siteler var öğretmenim ordan direkt ordan yazı yazabilir şey yapabilir böyle daha iyi olabilir çünkü onların hayalgücünün genişlemesi için ve ilerde daha iyi şeyler olması için. Hatta şu an bu dünyada böyle şeyler bile var... Örneğin benim yengem normalde şey bi meslek almamıştı, hani şey okuyamamıştı. Ama okul okuyo şimdi ygs sınavına filan girdi...Yani şey pes etmemeliyiz bunun için, yapabileceğimiz her şey hayatımızı değiştirebilir aynı o şey, kahramanın yolculuğunda olduğu gibi. Biz de kendimizin kahramanı olabiliriz.” (OÖ1)

Bu eğitimde ne/neler olsa daha iyi olurdu sence? Sorusuyla ilgili olarak öğrencilerin tümü önce eğitimin çok güzel olduğunu, hiçbir değişiklik yapmaya ihtiyaç olmadığını ifade ederken, bir kaç sorudan sonra görüşlerini belirtmişlerdir:

OÖ11: *Şey o, wada yaptık ya. Heh onlar, oyunlar çok güzeldi, daha fazla olabilir.(canlandırıcı oyunlardan bahsediyor)*

OÖ12: *Yok çok güzel hepsi. değiştirmeye gerek görmeyin bence her şey güzeldi. Baya çok eğlendik herkes eğlenmiş. Hocam daha bize gelecek misiniz?Hocaya sorduk, bilmiyorum dedi. Hocam lütfen bi daha gelin.*

OÖ2: *Her gün gelin. Hocam ama çok güzeldi sizi çok sevdik. Hocam mesela şey yapabiliriz. Arkadaşlarımla toplanabiliriz herkesin bi sırayla fikrini alabilirsiniz, o fikirlerin en iyisini ya da eminim ki hepsi en iyi çıkacak. Böyle hikaye gibi bi yere gidebilir böyle hikaye anlatabiliriz. Siz mesela bi video açabilirsiniz hikayelerle ilgili, sonra geziler olabilir.*

OÖ1 çoklu zeka kavramına değinerek şunları söylemiştir: “Daha çok görsellerle anlatabiliriz bazen de müziklerle anlatabiliriz, çünkü bazı insanların görsel zekası vardır, sayısal zekası vardır, sözel zekası vardır. Herkesin anlaması için bunu 3 şekilde de ayrı ayrı konularda da gösterebiliriz. Mesela ben sözel zeka ve görsel zekadan daha çok anlıyodum ve bu ikisi de zaten etkinlikte vardı.”

OÖ8: *Hocam yani bişey olması gerek değil şu anki haliyle de güzel. Daha uzun olsaydı daha iyi olurdu, sıkılmazdım hiç*

4.3.4. Ana uygulama rubrik bulguları. Araştırmada öğrencilerin Kahramanın Yolculuğu aşamalarına uygun kurguladıkları hikayeler, Kahramanın Yolculuğu Değerlendirme rubriği (derecelemeli puanlama anahtarı) ile değerlendirilmiştir. Analiz sırasında yanlılığın önlenmesi için hikâye değerlendirme ölçeğindeki örnek

puanlamalar dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Bu nedenle elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanı araştırma sonucunda çıkan hikayeleri puanlamış ve değerlendirmeciler arasında tutarlık bakılmıştır.

Kahramanın Yolculuğu modelinin öğrencilere göre uyarlanmış 7 aşamasından oluşan rubrikte aşamalarda olması gerekenler üzerinden bir puanlama anahtarı çıkartılmıştır. Her aşama 0 ile 3 arasında derecelendirilerek puanlar toplanmıştır. Puanlar 3 düzeyde değerlendirilmiştir:

- 0-7 arası Yetersiz
- 8-14 arası Orta
- 14-21 arası Yeterli-İyi

Çalışmada toplam 12 öğrenci bulunmuş, öğrenciler ikili gruplar halinde çalışarak hikayelerini yaratmışlardır. Bu nedenle değerlendirme tek tek öğrenciler üzerinden değil, ortaya çıkan hikayeler üzerinden yapılmıştır. Hikayeler hikayenin unsurları çerçevesinde kahramanın yolculuğu aşamaları üzerinden değerlendirilmiş, cümle yapısı, gramer gibi yazı unsurları dikkate alınmamıştır. Çalışma sonucunda çıkan 6 hikayeye ilişkin bulgular şu şekildedir.

Tablo 25

Hikayelerin Puan Tablosu

Hikayeler	Puanlayıcı 1	Puanlayıcı 2	Ortalama
A	13	14	13,5 Orta
B	11	13	12,5 Orta
C	19	18	18,5 İyi
D	20	20	20 İyi
E	19	19	19 İyi
F	19	18	18,5 İyi

Öğrenciler tarafından oluşturulan 6 hikayenin toplam puanı 116 çıkmıştır. Hikayelerin genel olarak ortalaması yeterli-iyi düzeydedir. Hikayelerin ikisi orta düzeyde, geri kalan 4'ü yeterli düzeyde çıkmıştır.

Tablo 26

Kahramanın Yolculuğu Aşamalarına Göre Alınan Puanlar

Kahramanın Yolculuğu Aşamaları	Toplam Puan
Sıradan Dünya	21
Maceraya Çağrı	18,5
İlk Eşiği Geçiş	14
Yeni Dünya: Sınav, Dost, Düşman	14,5
Engellerle Mücadele ve Çile	15
Ödül	19,5
Dönüş	13,5

Öğrenciler yolculuk aşamalarından en düşük puanı “Dönüş”, en yüksek puanı da “Sıradan Dünya’dan almıştır. Öğrencilerin hikaye kurgularken oluşturdukları temalar farklılık göstermektedir. Günlük yaşam, fantastik dünya, biyografik olaylar, filmlerden esinlenerek oluşturulan temalar ve bunların iç içe geçtiği sentez temalar göze çarpmaktadır.

4.3.4.1. Öğrencilerin kahramanın yolculuğu hikayeleri. A grubunda iki erkek öğrenci hikayelerini askerlik teması üzerinden kurgulayarak gerçek hayattan seçmiştir. Bu hikayede askerliğe çağrılan bir karakterin (Maceraya Çağrı), askerlikte karşılaştığı engeller ve savaş koşulları (Engellerle Mücadele ve Çile) üzerinden değişim yaşamayı konu edilmiştir. Bu hikayede kahramanın geçirdiği değişimle birlikte dönüş kısmı çok detaylandırılmamıştır.

B grubu, 1 kız 1 erkek çalışarak, savaş zamanında sıradan dünyasında polislerle çatışmak zorunda kalan bir askerin çamaşır makinesinden çıkan bir büyülü pelerin bulmasıyla dönüşen hikayesini konu etmiştir. (Maceraya Çağrı) Askerin karşılaştığı engeller detaylı olarak anlatılmış, dönüş kısmında edindiği tecrübe vurgulanmamıştır.

1 kız 1 erkekten oluşan C grubu, göl kenarında yaşayan zengin bir karakterin (Sıradan Dünya) yaşlı bir adamla karşılaşarak (Maceraya Çağrı) değişen dünyasını hikayeleştirmiştir. İlk eşiği geçiş ve yeni dünyanın kurallarına pek rastlanılmamıştır.

2 kız öğrenciden oluşan D grubunda sakar ve korkak bir kızın (Sıradan Dünya) okulda küçük bir yaratığın verdiği yüküyle (Maceraya Çağrı) dönüşen hayatını anlatmaktadır. “*Bu senin mucizen, sen dünyayı kötülüklerden kurtarmak için yaratıldın*” diyen canlıdan yüzüğü alarak, bu yüküyle birlikte dünyayı kötülüklerden kurtarmak için savaşması,(engellerle mücadele) diğer gezegenlerdeki canlılar dünyayı

ele geçirmek istedikleri için ona düşman olması ve ana karakter mucize kahramanlardan destek alarak düşmanları yenmesi (ödül) ile birlikte evine artık hiçbir şeyden korkmayan güçlü ve cesur bir kız olarak dönmesini konu edinmiştir.

E grubunun hikayesi babası yıllar önce bir yere gidip dönmeyen bir çocuğun, büyüdü kılıcının babası tarafından çalındığını söyleyen bir büyücü tarafından kaçırlmasıyla başlamaktadır. Babasının yıldırım tanrısı olduğunu öğrenen (Maceraya Çağrı) çocuğun tanrılar köyüne gönderilmesi (İlk Eşiği Geçiş) köyde güneş, hız, aşk tanrısının oğullarıyla arkadaş olması,(Yeni Dünya) babasının aslında şeytan olan büyücü tarafından kaçırdığını öğrenip, babasını bulmak için cehenneme gitmesi, orada düşmanlarla savaşması ve babasını kurtararak gerçek hayatlarına geri dönmesini anlatmaktadır. (Ödül ve Dönüş)

F grubunun hikayesi, özel güçleri olan bir kızın bir mektup almasıyla başlamaktadır. Köyde ejderhalarla savaşan insanların bu özel kızın güçlerine ihtiyacı olması (maceraya çağrı) ve kızın da köye gidip canavarlarla savaşması (engellerle mücadele), onları yenerek dünyayı yöneten bir kız olmasını (ödül ve dönüş) konu edinmiştir. Hikayelerinin son aşamasında *“Ve sonunda evine dönmüş, annesine her şeyi anlatmış, annesi onunla gurur duymuş ve Aslıhan dünyayı kurtaran ilk kız kahraman olmuş.”* diyerek bitirmişlerdir.

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma soruları çerçevesinde araştırma sonuçlarına ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. Araştırma Bulgularının Tartışılması

Araştırma bulguları araştırma soruları çerçevesinde literatür ile desteklenerek başlıklar halinde sunulmuştur.

5.1.1. Kahramanın yolculuğu ile hikaye kurgulamaya yönelik ortaokul öğrencilerine uygun öğretim nasıl tasarlanır, geliştirilir, uygulanır ve değerlendirilir? Bir tasarım ve geliştirme araştırması olan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik kahramanın yolculuğu öğretim tasarımı ihtiyaç analizleri ve öğrenci analizleri doğrultusunda tasarlanmış, öğretim tasarımının genel tüm basamakları uygulanmış, pilot uygulama yapılarak süreç değerlendirme sağlanmış ve 7 farklı veri toplama aracı ile veri çeşitlemesi yapılarak toplanan veriler analiz edilmiştir. Denzin (1994), veri çeşitlemesini, aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Araştırmada kullanılan farklı veri toplama araçları araştırmanın güvenilirliğini arttırmaktadır. Mathison (1988) çeşitleme yaklaşımını değerlendirirken, bir araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için önemli bir yöntem olduğuna vurgu yapar ve nitel çalışmalarda meydana gelebilecek olası yanlılık sorunlarını kontrol etmede önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu açıdan araştırmada kullanılan farklı veri toplama araçları kullanılarak araştırmanın güvenilirliğini arttırmaya özen gösterilmiştir.

Öğretim tasarımının değerlendirilmesinde uygulamadan önce öğretim tasarımcısı ve hikaye yazarlarının görüş ve önerileri ile birlikte öğretim tasarımının kalitesi arttırılmaya çalışılmıştır. Kahramanın Yolculuğu modelinin 12'li yapısının hedef kitle olan ortaokul öğrencilerine uyarlanması adına, aşamaların sayısı

düşürülerek iç içe geçmesi sağlanmıştır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerine özel 7'li bir hikaye yapısı ortaya çıkartılmıştır. Bu noktada hem konu alanı uzmanlarından hem de literatürden yararlanılmıştır. Vogler (2014) Kahramanın yolculuğu aşamalarına birebir uymanın zorunlu olmadığını ifade ederek, aşamaların esnetilebilir ve değiştirilebilir olduğuna vurgu yapmıştır. Bu açıdan bu çalışmada kullanılacak olan Kahramanın yolculuğu modelinin öğrencilere göre esnetilmesi ve değiştirilmesi sağlanmıştır.

Öğretimin uygulandığı öğrenci grubu ile anket, görüşme ve gözlemler yapılmış, süreç sonunda öğrencilerin ortaya koydukları hikayeler bir rubrik üzerinden değerlendirilmiştir. Rubrik, öğrencilere göre adapte edilmiş kahramanın yolculuğu modeli baz alınarak literatür ve uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Hikayelerin değerlendirilmesi iki farklı değerlendirici tarafından yapılarak puanlar arasında güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Öğretim tasarımının çıktısı ve kalitesi öğrencilerden gelen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Genel memnuniyet düzeyi, öğrencilerin kurguladığı hikayelerin kalitesi çerçevesinde öğretimin etkili ve verimli geçtiği düşünülmektedir. Bu noktalar aşağıda başlıklar halinde detaylı olarak açıklanmıştır.

5.1.2. Tasarlanan öğretim sonunda öğrenciler kahramanın yolculuğu aşamalarına uygun hikaye kurgulayabilir mi? Öğretim tasarımı sonunda öğrenciler araştırmacının yönergeleriyle birlikte Kahramanın Yolculuğu modeliyle tasarlanmış altı hikaye ortaya çıkartmışlardır. Hikayelerin 4'ünün iyi/yeterli seviyede, 2 sinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin kahramanın yolculuğu aşamalarına uygun olarak hikaye tasarlayabildikleri görülmüştür. Hikayeler değerlendirilirken hikayenin unsurları çerçevesinde kahramanın yolculuğu aşamalarına bakılmış, cümle yapısı, ifade biçimi, gramer, kelime seçimi gibi unsurlar dikkate alınmamıştır. Araştırmacının yönerge ve yönlendirmeleri olmadan aşamalara bu kadar uygun hikayeler çıkıp çıkmayacağı merak konusudur. Hikayeler ikili olarak tasarımlarının da öğrencilerin hikaye kurgulama süreçleri üzerinde etkisi de incelenebilir.

Öğrencilerin hikaye kurgularken ortalama en düşük puanı aldıkları aşamanın “Dönüş” olduğu tespit edilmiştir. Dönüş yolunda çoğu hikayede yolculuk sırasında edinilen bilgi, beceri veya farkındalığın yani kahramanın yaşadığı içsel değişim veya edindiği deneyimin olmadığı ya da yeterince yansıtılmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğretim tasarımında bu aşamanın dönüş olarak adlandırılıp, bilgelikle

dönüş olarak vurgulanmayışı ve öğrencilere bilgelik üzerinden yeterince örnekler verilmemesi gösterilebilir.

Öğrencilerin en yüksek puan aldıkları ve detaylıca yazdıkları aşama Sıradan Dünya olmuştur. Bu aşama karakter, yer ve zamanın tanıtıldığı olayların henüz başlamadığı hikayeye zemin hazırlayan noktadır. Dolayısıyla olay örgüsüne kıyasla, öğrenciler için tasarlaması daha kolay olduğu düşünülmektedir.

Puan sıralaması açısından bakıldığında “Sıradan Dünya”yı, “Ödül” ve “Maceraya Çağrı” aşamaları takip etmektedir. Dönüş yolunda edinilen içsel dönüşüm öğrencilere soyut ve daha zor gelirken, ödülün somut ve kurgulanması kolay bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin görüşmeler sırasında en çok sevdiği aşamanın Maceraya Çağrı olması maceraya çağrıyı sıradan dünyadan yani sıkıldıkları hayattan çıkış ve farklı macera dolu bir dünyaya geçişin ilk adımı olduğu için sevdikleri ve kendi hayatlarıyla ilişkilendirebildikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenci tanıma ve ilgi alanları formunda öğrencilerin sevdikleri hikaye türlerinde en çok aksiyon/macera türünü belirtmiş olmaları da bu sonuçla örtüşmektedir.

Tasarlanan hikayelerde Booker (2004)’ün ortaya koyduğu yedi hikaye türünden macera ve seyahat ve geri dönüş türünde olduğu görülmüştür. Hikaye temalarında ise gerçek hayat ve fantastik hayatın iç içe geçtiği öğeler bulunduğu gözlemlenmiştir. Dünyayı kurtarmak, kötü adamlara karşı savaşmak, ailesinden birini kurtarmak gibi temalar ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra gerçek hayat üzerinden askerlik, savaş gibi konular da hikayeler de yer bulmuştur. İki kız öğrencinin çalıştığı grupların hikayelerinde kadın kahramanlar seçilmiş, ve hikayenin sonunda karakterler daha güçlü, daha cesur ve kendine güvenen özelliklere sahip olmuşlardır. Hikayenin sonunda karakterlerin engellerle mücadele edip kendi dünyalarına tekrar döndüklerinde ailelerinin onlarla gurur duyması ve takdir etmesi de hikayeler içinde ortak özelliklerden birisidir. Kız öğrencilerin ailesi tarafından sevilme ve takdir edilme arzusunun ortak tema olarak çıkması, bu öğrencilerin ailesinde bulamadığı özellikleri ve ihtiyaçlarını hikayeler üzerinden yansıttığı düşünülmüştür. Erkek öğrencilerin yarattığı hikayelerde ise erkek kahramanlar işlenip, askerlik, savaş, güç gibi temalar göze çarpmıştır. Ayrıca öğrenciler hikayelerinde kendi hayatlarından yaşadıkları olaylara da gönderme yapmış, düşündükleri problemleri de hikayelerine yansıtmıştır. Bu bulgu, Freire’nin Ezilenlerin Pedagojisi yaklaşımındaki yöntemlerden biri olan kodlamayı akla getirmektedir. Kodlama, öğrencilerin ilgili yaşam deneyimlerinin

anlamli bir yonunun temsili olarak adlandirilir; bir fotoğraf, çizim, bir sözcük ya da bir hikaye de içerebilir (Freire, 2000). Öğrenciler kendi sorun ya da yaşadıkları olayları bir diyalog içinde paylaşmazken hikayeler aracılığıyla kendi yaşantısına dair bilgiler yansıtılabilmektedir. Bu anlamda masallar, metaforlar, semboller, atasözleri, hikayeler üzerinden meselere dair ipuçları yakalanmakta ve kod çözücü bir niteliğe sahip olabilmektedir (Ewert, 1981).

Öğrencilerin kendi hikayelerini kurgulamalarının onların gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir. Hikaye anlatımı ve kendini geliştirme arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalarda kişinin benlik kavramı ve değişim süreci üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmaktadır (McLean, Pasupathi & Pals, 2007). Hikaye kurgulama veya yazmanın önemini ve dönüştürücü gücünü öğretim sürecine katılan bir öğrenci de şu şekilde ifade etmiştir:

“...Gelecekleri hani bu konuya bağlı aslında, insanlar yazı yazarak geleceklerini genişletmiş oluyorlar. Örneğin bi insan polis olarak kendini hayal etti ve polis olarak kendini yansıttı, yazar olarak yansıttı belki.”(OÖ1)

5.1.3. Ortaokul öğrencilerinin öğretim tasarımına ve kahramanın yolculuğu modeli ile hikaye kurgulama süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır? Öğrencilerin öğretim tasarımının genel sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri değerlendirilirken, öğretim sonunda doldurdıkları öğretim değerlendirme formu(anket), öğrencilerle yapılan görüşmeler ve sürece ilişkin gözlem formu dikkate alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin kahramanın yolculuğu modeli ile yarattıkları hikayelerden çıkan bulgular ile de ilişki kurulması sağlanmıştır.

5.1.3.1. Öğretimin geneline yönelik görüş ve deneyimler. Öğretim tasarımının öğrenciler gözünden genel değerlendirilmesine bakıldığında, öğrencilerin hisleri ve düşünceleri oldukça olumlu olduğu yönündedir. Öğretim sürecini ve hislerini; “süper, eğitici, eğlenceli, muhteşem, müthiş, mutlu, harika” gibi sıfatlarla tanımlarken, bir öğrenci de, dersten önce hasta ve mutsuz olduğunu ancak bu süreçte hastalığını unutup geçtiğini ifade etmiştir. Ankette verdikleri puanlar da genel memnuniyet ifadelerini kanıtlar niteliktedir. Öğretime 1-10 arası puan vermeleri istendiğinde, 8 kişinin 10 puan, 1 kişinin 8 puan verdiği görülürken; 2 kişi 100, 1 kişi 99 puan yazacak kadar öğretimi sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu görüşme ve ankette “bir daha yapmak isterim, inşallah bir daha yaparız, daha bize gelecek misiniz, her gün gelin,

hocam lütfen bir daha gelin”, şeklindeki ifadelerle öğretim sürecinden oldukça keyif aldıklarını, tekrarını isteyecek kadar sevdiklerini göstermişlerdir.

5.1.3.2. Öğretim süreci, yöntem ve etkinliklere yönelik görüş ve deneyimler.

Öğretim sürecindeki strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler çerçevesi incelenirken anket ve görüşmelerdeki bulgular birlikte dikkate alınmış, öğrencilerin en çok eğitim esnasında oynadıkları oyunları sevdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde eğitimde oyun kullanımının öğrencilerin motivasyon ve performanslarını arttırdığı bilinmektedir (Burguillo, 2010). Oyun, zeka, hayalgücü, yaratıcılık, dil gelişimi, işbirliği ve sosyal becerilerin gelişimi gibi pek çok açıdan öğrencilere katkı sağlamaktadır (Johnson, Christie ve Yawkey, 1987). Oyunları yanı sıra, hikaye kurgulama ve kurguladıkları hikayeleri canlandırmayı sevdikleri görülmüştür. Öğretim sürecini gözlemleyen öğretmenin de gözlem notları bunu doğrular niteliktedir. Oyun ve canlandırmalar sırasında tüm öğrencilerin aktif olduğunu ve sürece istekli bir şekilde katıldıklarını belirtmiştir.

Öğretim süresince bireysel, ikili ve grup çalışmalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı da grup çalışmalarında ortak fikre karar verme konusunda birlikte çalışırken zorlandıklarını belirtirken, çoğunluğu grup çalışmalarından keyif aldığını ve bu sürece aktif katılabildiklerini belirtmişlerdir. İngiltere'de Ipsos-Mori tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin en çok tercih ettiği etkinlik ve yöntemlere %55 gruplarla öğrenmek, %35 arkadaşlarıyla öğrenmek olarak belirttikleri görülmüştür (Karlı, 2013). Bununla ilgili olarak bir öğrenci görüşlerini şöyle belirtmiştir: “*Hocam mesela arkadaşlarımla yazarken, arkadaşlarımla hayallerini öğrendim. Hem arkadaşlarımla düşüncelerini öğrenmiş oluyorum hem de kendi düşüncelerimi kağıda yansıttıncaya arkadaşlarımla çok güzel bir hikaye ortaya çıkıyor. Mesela benim yanlışlarımı arkadaşlarım düzeltti, arkadaşlarımla yanlışlarını bizler düzelttik*” (OÖ2). Ayrıca eğitimde grup çalışma ve akran öğrenmenin öğrencilerin öğrenmesini artırıp, iletişim ve kişilerarası becerilerini de geliştirebileceği üzerine çalışmalar mevcuttur (Ravenscroft, Buckless, McCombs, & Zuckerman, 1995).

5.1.3.3. Hikaye kurgulama ve kahramanın yolculuğuna yönelik görüş ve deneyimler.

Öğretim sürecinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde öğrenciler üzerinde farklı alanlarda etki ve yansımaları olduğu görülmüştür. Bunlardan biri hayalgücü ve yaratıcılık temasıdır. Hikaye anlatma ve kurgulama öğrencilerin dil,

anlatım, mantıksal düşünme, yaratıcılık ve hayalgücü becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemli bir yöntemdir (Wright, 1995). Öğrenciler düşüncelerini “Hayallerim, daha fazla genişlediğini hissediyorum.” “Düşüncelerim genişledi.”, “Hayal edilemeyecek kadar güzel, hayal dünyam genişledi.” şeklindeki ifadelerle belirtmişlerdir. Bu ifadeler, formda ilgili maddelere verdikleri puanlarla da örtüşmektedir. “Bilinen hikayeleri değiştirerek yeni hikayeler yaratmak eğlenceliydi.” maddesine tüm öğrenciler tam puan verirken, “Bir nesnenin hikâyesini yaratmak yaratıcı düşünmemi sağladı” “Hikâye tasarlamak yaratıcılığımı ve hayalgücümü kullanmamı sağladı.” “Hikâye yaratmayı sevdim.” gibi ifadelere de 11 öğrencinin tam puan verdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, öğretim sürecinde beğendikleri etkinlikleri de açıklarken yaratıcılık ve hayalgücüyle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Hikaye kurgulama, canlandırma ve oyunları yaratıcılıklarını daha da geliştirdiğini düşündükleri için sevdiklerini belirtmişlerdir. Hikayeleri değiştirme, kahramanın yolculuğu hikayesi yaratma gibi etkinlikleri de yaratıcılıkla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin kurguladıkları hikayelere de bakıldığında bu görülebilmektedir. Hikayelerde büyümlü kılıç, ışınlama özelliğine sahip fotoğraf makinesi, büyümlü incir, sihirli yüzük, konuşan küçük canavar, mucize kahramanlar, pelerin gibi fantastik öğeler kurgu içinde kullanılarak hayali bir dünyanın varlığını hikayelerinde yansıtmışlardır.

Buradaki araştırma problemi öğrencilerin süreçle ilgili deneyimlerini öğrenmekle sınırlıdır, bu nedenle öğretim sürecinin öğrencilerin hayalgücü ve yaratıcılıklarına gerçekten etkisi olup olmadığı ayrı bir araştırma konusu olabilir. Bununla birlikte bir modele bağlı kalmak öğrencilerin yaratıcılıklarını sınırlandırabilir mi? sorusu bu noktada akıllara gelebilmektedir. Bununla ilgili olarak Vogler (2014), Kahramanın Yolculuğu modelinin bir formül değil, bir form olduğunu savunur. Aşamaların her birinin basmakalıp gibi aynı düzende gitmeyebileceğini, önemli olanın öz ve yolculuk felsefesi olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerde yaratıcılık temasıyla bağlantılı olarak çıkan bir başka yansıma da hikaye yaratabileceklerine dair bir güven oluştuğudur. Öğrencilerin çoğu eğitimden önce hikaye yaratabileceklerini düşünmediklerini belirtirken, eğitimle birlikte hikaye oluşturabileceklerini gördüklerini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade etmişlerdir. 2016’da Dünya Ekonomik Forum’un yayınladığı rapora göre gelişmiş teknolojilerin ve sanal zekanın adından söz ettireceği bir çağ olan 4. Endüstri Devrimiyle birlikte

ihtiyaç duyulan beceriler de değişmektedir. “*Geleceğin İşleri*” adıyla yayınlanan rapor; 2020’li yıllarda en önemli 10 temel beceriyi ortaya çıkarırken, bu raporun dikkat çeken en önemli noktalarından birisi de 2015 ile 2020 arasında değişen beceri sıralaması olmuştur. Yaratıcılık becerisinin 2015 yılında son sırada yer alırken, 2020 sıralamasında üçüncü sıraya yerleşmiş olduğu görülmektedir (World Economic Forum, 2016). Bu açıdan öğrencilerin hikaye kurgularken yaratıcılıklarına dair görüşlerinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Süreçlere ilişkin değinilen temalardan birisi de hikaye kurgulama ve yazma motivasyonuna dairdir. “*Bu eğitim hikâye tasarlamaya olan ilgimi arttırdı. Bundan sonra da hikâye yazmak/tasarlamak istiyorum.*” ifadesine tüm öğrenciler yüksek derecede katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Yazı yazmayı seven öğrencilerin yazmakla ilgili düşüncelerinin genişlediğini ve burada öğrendiklerini yazılarında kullanacaklarını belirtirken, daha önce hiç hikaye yazmamış öğrenciler de ilgi ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Özcan (2014)’ün yazma motivasyonları ile hikaye yazma becerisine etkisini incelediği araştırma sonuçlarında yazma motivasyonu ile hikaye yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında yazma ve hikaye üretmeye dair öğrencilerin artan motivasyonlarının hikaye yazma üzerine beceri geliştirebilmelerine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin vurguladığı bir başka yansıma da kendini ifade etmeleri üzerine olmuştur. Öğretim süreci boyunca etkinliklerde tüm öğrencilere alan açmak ve kendilerini sürece dahil etmek adına farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin kimisi hikayelerini canlandırarak, kimisi resmederek, kimisi anlatarak, kimisi de yazarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler hikaye anlatım yollarını deneyimlerken kendilerini iyi hissettiklerini ve rahatladıklarını dile getirmişlerdir. Hikayeler üzerine yapılan pek çok araştırma da bunu kanıtlar niteliktedir. Hikayelerin, öğrencilerin ifade etme, problem çözme, hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirme ve iç dünyalarındaki yaşantıları yansıtmaya olanağı sağladığı bilinmektedir (Zembat & Zülfikar, 2006). Bu noktada öğretim sürecinde bir öğrenci bunu şöyle ifade etmiştir: *İçimdeki hayalleri kağıda yazdım, döşedim resmen. Çok özgür hissettim böyle. Yazarken tüm hayalgücümü verdim. Böyle hayallerimi bir kağıda yazmak, birine anlatmak beni rahatlattı, mutlu etti.*(OÖ2)

Campbell, yolculuktaki kahramanın birçok farklı aşamadan geçtiğini göstermektedir. Bu aşamalar, her zaman aynı sıralamada olmasa bile, hayatımıza değişiklik getiren olayları temsil eder. Kahramanın Yolculuğu hayatın kendisi için bir metafordur; hem dış hem de iç yolculuğu içinde barındırır. Krizler ve üst üste sürekli engeller ortaya çıktığında bu yolculuk zorlaşabilir. Bununla birlikte, kahraman hayatın güçlükleriyle yüzleşip onları aşıncı, ödül kılıcını nihayet ele geçirir. Bu kılıç bilgi, beceri, pozitif fırsat, olgunluk veya öz farkındalık olabilir (Flowers, 1988). Kahramanın Yolculuğu konusunda öğrencilerin bu modelin aşamalarını genel olarak öğrendikleri ve günlük hayatlarındaki süreçlerle ilişkilendirebildikleri görülmüştür. Örneğin; Okul hayatını bir yolculuk olarak düşünürken, dersane, sınav, ödev gibi süreçlerle yorulduklarını, başarılı olabilmek için mücadele etmek durumunda kaldıklarını, yıl sonunda takdir teşekkür gibi belgelerle ödüllendirildiklerini belirtmişlerdir. Kahramanın yolculuğu modelindeki bazı sembolik motifleri de(mağara) kendi anılarıyla özdeşleştirip kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında kahramanın yolculuğu modeli ve aşamalarını öğrencilerin içselleştirmesinin, şimdiki ve ileriki hayatlarında karşılaşılabilecek sorunlarla mücadele konusunda kendilerine pozitif bir yaklaşım ve iyi bir rehber sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kahramanın Yolculuğu hikayelerini kurgularken, öğrenciler bu süreçle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hocam o zamanda ben kendimi bir kahramanmış gibi hissettim.”(OÖ2)

“..Yani şey pes etmemeliyiz bunun için, yapabileceğimiz her şey hayatımızı değiştirebilir aynı o şey, kahramanın yolculuğunda olduğu gibi. Biz de kendimizin kahramanı olabiliriz.” (OÖ1)

“Her kahraman böyle zorlanıyormuş aslında, engeller oluyor hep ama pes etmiyor. Bazen sıkılıyorum üzülüyorum. Dersler okul sınavlar var hep engel gibi. Hayat var ama ne yapacağımı bilmiyorum gibi. Ama o kahramanlar da bilmiyordu belki. Biz de kahraman olabiliriz belki bilmiyoruz bunu.”(OÖ8)

Woodward (2009)’a göre hepimiz kendi hayat hikayelerinin kahramanlarıyız; bu hikayelerin nihai olarak nasıl şekilleneceği de, yaşamın zorluklarına nasıl tepkiler verdiğimiz ve aldığımız kararlara dayanır. Kahramanın Yolculuğu’nu kendi hayatlarımızı incelemek için yol gösterici bir araç olarak kullanabiliriz. Bu nedenle

öğrencilerin kendi kahramanlık hikayelerini tasarlamaları, kendi hayatlarının kahramanı olabileceğine dair içsel bir düşünceye yol açmasının, onların hayatında önemli bir dönüştürücü etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak; öğrencilerin genel öğretim süreciyle ilgili mutlu hissettiklerini, yüksek düzeyde memnun kaldıkları, hikaye kurgulama, oyunlar ve canlandırmalardan hoşlandıklarını, grup çalışmalarında işbirliğinden keyif aldıkları görülmüştür. Kahramanın Yolculuğu Modeli ile hikaye kurgulama süreçlerine ilişkin deneyimlerine bakıldığında ise neredeyse tüm öğrencilerin değindiği bazı ortak temalar ve yansımalar ortaya çıkmıştır. Hikaye kurgulama sürecinde, yaratıcılık ve hayalgüçlerini zenginleştirdiklerini, hikaye yaratabileceklerine dair bir inanç ve güven oluşturabildikleri, hikaye üretmeye dair ilgi ve motivasyonlarının arttığını, hikayelerle kendilerini ifade edebildikleri ve özgür hissettiklerini belirtmişlerdir. Kahramanın yolculuğu aşamalarını kendi hayatlarından örneklendirebildikleri ve hikayelerini oluştururken kendilerini kahraman gibi hissedip, kendi hayatlarının kahramanı olabileceği düşüncesinin oluştuğu görülmüştür.

Buradan hareketle öğrencilerin değindiği temaların Wagner (2008)'in, bu yeni düzende öğrencilerin başarılı olabilmeleri için sahip olması gerektiğini düşündüğü eleştirel düşünme ve problem çözme; işbirliği ve liderlik; etkili sözlü ve yazılı iletişim, merak etme ve hayal kurma gibi 21.yy becerileriyle örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın sınırlılıkları ve çerçevesi açısından beceri ölçümüne girilmediği için buradan çıkan temaların ayrı ayrı çok hayati ve araştırmaya değer konular oldukları düşünülmektedir.

Dünyanın dört bir yanından efsane ve hikayeleri inceleyen Amerikalı mitolog Joseph Campbell'ın Kahramanın Yolculuğu modeli ile, bireylerin ve sistemlerin sürekli değişim ve dönüşüm döngülerini nasıl geçtiğini açıklayan bir yaklaşım ortaya koymuştur. Öğretim ve öğrenme süreçleri de tıpkı gerçek hayat döngüleri gibi sürekli değişimler, zorluklar, yeni fikirler, başarılar, mücadeleler, ödüller ve dönüşümleri içinde barındırır. Bu noktada hem birey olarak öğretmen, öğrenci ve eğitimciler için hem de sistem olarak okul ve eğitim kurumları için Kahramanın Yolculuğu'nun güçlü bir öğretim ve yaşam aracı olduğu düşünülmektedir (Brown & Moffett, 1999).

5.2. Öneriler

Araştırma süreci kapsamında ortaya çıkan geribildirim ve bulgular ışığında uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler. Bir tam günlük öğretimde Kahramanın Yolculuğu modeli ortaokul öğrencileri için uyarlanıp 7 aşamada işlenmiştir. Öğretim sonunda öğrencilerin bu aşamalara uygun hikaye kurgulayabildikleri görülmüştür. Daha uzun bir uygulama yapılarak modelin tüm adımları uygulanabilir. Bununla birlikte derin ve pek çok alanla bağlantısı olan bu yaklaşım mitler, arketipler üzerinde de durularak çok boyutlu ve katmanlı işlenebilir.

Eğitimin sonunda oluşturulan/tasarlanan hikayeler bireysel değil ikili olarak üretilmiştir. Burada hem sınırlılık açısından öğretimin 1 günde yapılıyor oluşunun yaratabileceği dezavantaj, hem de grup çalışmasının öğrenmeye etkisinin avantajı değerlendirilerek karar verilmiştir. Öğrencilere daha detaylı bir uygulama yapılması, bireysel hikaye üretmelerini de sağlayabilir.

Öğretim tasarımı sosyo ekonomik durumu düşük, dezavantajlı olarak nitelendirilen gruplarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarını genelleyebilmek ve tüm kapsam bağlamında değerlendirebilmek için daha çok kesimden fazla öğrenci üzerinde uygulanabilir.

5.2.2. Araştırmaya yönelik öneriler. Öğretim Tasarımı öğrencilerin hikaye tasarlama becerilerini, yaratıcılık ve hayalgüçlerini geliştirme amaçlı yapılmamıştır. Kahramanın Yolculuğu modelinin öğrencilerin hayalgücü ve yaratıcılıklarına gerçekten etkisi olup olmadığı ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Bununla bağlantılı olarak bir modele bağlı kalmak öğrencilerin hikaye kurgularken yaratıcılıklarını sınırlandırabilir mi? Sorusu da araştırmaya değer bir diğer önemli konudur. Dolayısıyla bir öntest son test uygulanarak, amaçlar kapsamında bir ölçek geliştirilerek bu konular araştırılabilir.

Öğretim tasarımı genel çerçevede hikaye kurgulama/tasarlama sürecine yöneliktir. Öğretim tasarımına bir başka boyut daha eklenerek hikaye anlatım süreçleri üzerine çalışılabilir ya da ayrı bir tasarım geliştirilebilir.

Dijital hikaye anlatımı üzerinden bir öğretim tasarlanarak, öğrencilerin hikayelerini dijitalde oluşturmaları sağlanabilir.

Kahramanın Yolculuğu yaklaşımı psikoterapi ve danışmanlık s¼reçlerinde de kullanılan bir metafordur (Lawson, 2005). Özellikle psikososyal açıdan desteğe ihtiyacı olan ¼ğrencilerin ve çocukların psikolojik s¼reçlerinde kolaylaştırıcı ve iyileştirici bir araç olarak kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Abernathy, T., & Rouse, R. (2014). *Death to the Three Act Structure. In Toward a Unique Structure for Game Narratives*. Game Developers Conference.
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-452.
- Anderson, G., & Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of educational research*. Psychology Press.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17
- Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333.
- Barker, R. T., & Gower, K. (2010). Strategic application of storytelling in organizations: Toward effective communication in a diverse world. *The Journal of Business Communication* (1973), 47(3), 295-312.
- Barthes, R., & Duisit, L. (1975). An introduction to the structural analysis of narrative. *New literary history*, 6(2), 237-272.
- Barrett, H. (2006, March). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (Vol. 2006, No. 1, pp. 647-654).
- Bateman, C. M. (Ed.). (2007). *Game writing: Narrative skills for videogames*. Independence: Charles River Media.

- Bellanca, J. A. (Ed.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Bonds, C. (2016). *Best storytelling practices in education*. Peperdine University
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay, 20-24.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York, NY: Springer.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*(Vol. 1). Cambridge University Press.
- Brown, J. L., & Moffett, C. A. (1999). *The hero's journey: How educators can transform schools and improve learning*. ASCD.
- Bulut, D. ve Samur, Y. (2015). *Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. 3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu. Trabzon, Türkiye.
- Burguillo, J. C. (2010). *Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance*. Computers & Education, 55(2), 566-575.
- Büyüköztürk, S. (2010). *A manual on data analysis in social sciences*. Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. (1974). *The mythic path*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Campbell, J. (1990). *The hero's journey: Joseph Campbell on his life and work*. New World Library.

Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (Vol. 17). New World Library.

Campbell, J., & Moyers, B. (2011). *The power of myth*. Anchor.

Cassell, J., & Ryokai, K. (2001). *Making space for voice: Technologies to support children's fantasy and storytelling*. *Personal and ubiquitous computing*, 5(3), 169-190.

Chatman, S. (2008). *Öykü ve Söylem*. Çev. Özgür Yaren). İstanbul.

Chisholm, L. A. (2000). *Charting a hero's journey*. International Partnership for Service-Learning.

Chung, S.-K. (2006). *Digital storytelling in integrated arts education*. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.

Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, İ. A. (2012). *Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).

Coulter, C., Michael, C., & Poynor, L. (2007). *Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry*. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.

Cousineau, P., & Brown, S. L. (1990). *The hero's journey: The world of Joseph Campbell*. NY: Harper & Row.

Çağiltay, K., & Göktaş, Y. (2013). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*, 1. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Özcan (2006) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. 10. Baskı. Pegem Yayıncılık: Ankara.

- Denzin, K. N. (1989) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd edit.), New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Desautels, L. L., & McKnight, M. (2016). *Unwritten, the Story of a Living System: A Pathway to Enlivening and Transforming Education*. Wyatt-MacKenzie Publishing.
- Dick, W. C. I., & Carey, JO (2005). *The systematic design of instruction*.
- Education, P. C. G. (2015). *English Language Arts, Grade 9 Module 1: Reading Closely and Writing to Analyze: Teacher Guide*. John Wiley & Sons.
- Filizok, Rıza (2005), “*Hikaye Etme Bilimi-Naratoloji*”, (Erişim adresi: <http://www.ege-edebiyat.org/docs/598.pdf>, Erişim tarihi: 26.05.2016).
- Franzosi, R. (Ed.). (2010). *Quantitative narrative analysis* (No. 162). Sage.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Ewert, D. M. (1981). *Proverbs, Parables and Metaphors: Applying Freire's Concept of Codification to Africa*. *Convergence*, 14(1), 32.
- Fails, J. A., Druin, A., & Guha, M. L. (2014). *Interactive storytelling: interacting with people, environment, and technology*. *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), 112-124.
- Field, S. (2007). *Screenplay: The foundations of screenwriting*. Delta.
- Field, S. (2008). *The definitive guide to screenwriting*. Random House.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34- 36.

- Flowers, B. (Ed.) (1998). *The power of myth: Joseph Campbell with Bill Moyers*. New York: Doubleday.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Frye, N. (1951). *The archetypes of literature*. *The Kenyon Review*, 13(1), 92-110.
- Gold, R. L. (1958). *Roles in sociological field observations*. *Social forces*, 217-223.
- Goldstein, L. S. (2005). *Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education*. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7-24.
- Göbel, S., Becker, F., & Feix, A. (2005, November). *Inscape: Storymodels for interactive storytelling and edutainment applications*. In *International Conference on Virtual Storytelling*(pp. 168-171). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Göçen, G. (2014). *Dijital Öyküleme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Ders Çalışma Stratejilerine Etkisi*. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(8).
- Green, M. C. (2004). *Storytelling in teaching*. *APS Observer*, 17(4).
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom*. Richard C Owen Pub.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. (2001). The ASSURE model. *Instructional Media and Technologies for Learning*.
- Hoffman, R. (2002, January). *Debussy's "Canope" as Narrative Form*. In *College Music Symposium (Vol. 42, pp. 103-117)*. College Music Society.

- Indick, W. (2004). *Psychology for Screenwriters*. Michael Wiese Productions.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. ve Lowrance, A. (2000). The effects of story-telling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in today's higher education. Service-learning in higher education: Concepts and practices*, 3-25.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T. D., & Wardle, F. P. (1987). *Play and early childhood development*. Scott, Foresman & Co.
- Jung, C. G. (2014). *The archetypes and the collective unconscious*. Routledge.
- Karlı, K. (2013). *Dijital Bilgelik Yolculuğu için Öğrenme Yoldaşlığı*. Lead Turkey.
- Koki, S. (1998). *Storytelling: The Heart and Soul of Education*. PREL Briefing Paper.
- Kurumu, T. D. (2011). *Güncel türkçe sözlük. Çevrimiçi* <http://www.tdk.gov.tr/index.php>.
- Lawson, G. (2005). The hero's journey as a developmental metaphor in counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 44(2), 134-144.
- Malachowski, M. J. (2002). *ADDIE based five-step method towards instructional design*. <http://fog.ccsf.cc.ca.us/mmalacho/OnLine/ADDIE.Html>.
- Malita, L., & Martin, C. (2010). *Digital storytelling as web passport to success in the 21st century*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3060-3064.
- Mathison, S. (1988). *Why Triangulate? Educational Researcher*, 17, 2, 13-17. Pazarlama İlkeleri. İstanbul:Türkmen Kitabevi.

- Mayes, C. (1999). *Reflecting on the archetypes of teaching*. *Teaching Education*, 10(2), 3-16.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). *Selves creating stories creating selves: A process model of self-development*. *Personality and Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.
- McBeth, M. K., Shanahan, E. A., & Jones, M. D. (2005). The science of storytelling: Measuring policy beliefs in Greater Yellowstone. *Society and Natural Resources*, 18(5), 413-429.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. HarperCollins College Publishers, 10 East 53rd Street, New York, NY 10022; World Wide Web: <http://www.harpercollins.com/college>.
- McMillan, H., & Schumacher, S. (2010). *Researcher in Education*. Evidence-based inquiry. Pearson Higher Ed.
- Mills, G. E. (2003). *Guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E., & Kalman, H. (2010). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., & Kuokkanen, A. (2014). Digital storytelling for 21st-century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5(9), 657.
- Noble, K. (1994). *The sound of a silver horn: Reclaiming the heroism in contemporary women's lives*. New York: Ballantine Books.

Lambert, M. (2014). Education Reform and the Hero's Journey. *Jung Journal*, 8(4), 34-38.

Ocak, M. A., Topal, A. D., Ağca, R. K., ve Akçayır, M. (2011). *Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.

Özcan S. T. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology*. U of Nebraska Press.

Propp, V. (2010). *Morphology of the Folktale* (Vol. 9). University of Texas Press.

Ravenscroft, S. P., Buckless, F. A., McCombs, G. B., & Zuckerman, G. J. (1995). Incentives in student team learning: An experiment in cooperative group learning. *Issues in Accounting Education*, 10(1), 97.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. *Educational design research*, 1(3), 52-66. London: Routledge.

Richey, R. (1988). *The theoretical and conceptual bases of instructional design*. NY: Nicols Publishing

Richey, R. C., Klein, J. D., & Nelson, W. A. (2004). *Developmental research: Studies of instructional design and development. Handbook of research for educational communications and technology*. Springer

Richey, R. C., & Klein, J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2008). *Research on design and development. Handbook of research on educational communications and technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). *Design and development research. In Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 141-150). Springer New York.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley & Sons.
- Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling*. Technology and teacher education annual, 1, 709.
- Ross, S. M., Morrison, G. R., Hannafin, R. D., Young, M., van den Akker, J., Kuiper, W., & Klein, J. D. (2008). *Research designs. Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 715-761.
- Seyfi, M., & Uzunçarşılı Soydaş, A. (2014). Sivil toplum kuruluşlarında hikayeleştirme. *Marmara İletişim Dergisi*.
- Seyfi, M. (2016). *Sivil Toplum Kuruluşlarında Storytelling*. Pales Yayınları.
- Simpson, J., & Coombes, P. (2001). Adult learning as a hero's journey: Researching mythic structure as a model for transformational change. *Queensland Journal of Educational Research*, 17(2), 164-177.
- Smith, E. L. (1997). *The hero journey in literature: Parables of poesis*. University Press of America.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: Wiley.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.

- Souto-Manning, M. (2010). *Freire, teaching, and learning: Culture circles across contexts* (Vol. 350). Peter Lang.
- Sternberg, M. (2003). *Universals of narrative and their cognitivist fortunes (II)*. *Poetics Today*, 24(3), 517-638.
- Swanson, C. B. (2009, April). *Cities in crisis 2009: Closing the graduation gap. Bethesda, MD: Editorial Projects in Education*. Accessed at www.edweek.org/media/cities_in_crisis_2009.pdf on December 7, 2009.
- Sykes, M., Malik, A. N., & West, M. D. (2012). *Stories that move mountains: storytelling and visual design for persuasive presentations*. John Wiley & Sons.
- Şeref, T. A. N., & Erdoğan, A. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tan, Ş. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-523.
- Tecnam, Y. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25- 34.
- Thomas, R.M., (1998). *Conducting Educational Research: A Comparative View*. West Port, Conn: Bergin & Garvey.
- Tor, D. D. H., ve Erden, Ö. G. D. O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Arastırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.

- Tunç, Ö. A. ve Karadağ, E. (2013). Postmodernden oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4),310-315.
- Villate, V. M. (2012). *Qualitative research as a hero's Journey: Six archetypes to draw on*. The Qualitative Report, 17(38), 1.
- Vogler, C. (1992). *The writer's journey: Mythic structure for screenwriters and storytellers*. Studio City, M. Wiese Productions.
- Vogler, C. (2014). *Yazarın Yolculuğu; Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları* (4. baskı). İstanbul: Okyanus.
- Voytilla, S. (1999). *Myth and the movies: Discovering the mythic structure of 50 unforgettable films*. Michael Wiese Productions.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need — and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526.
- Witherell, C., & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. Teachers College Pr.
- Woodward, S. R. (2009). *A Sequential Sojourn: Visualizing the Quest of the Archetypal Hero*. Lulu. com.
- Woodward, S. R. (2014). We're All in Myth Together. *Jung Journal*, 8(4), 39-42.

World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Çizgi Kitabevi.

Yücel, V. (2014). *Kahramanın Yolculuğu: Mitik Erkeklik ve Suç Draması*. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Zembat, R. ve Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 587-608.

EKLER

İHTİYAÇ VE ÖĞRENCİ ANALİZİ GÖRÜŞME FORMU

1-	Gençlik Merkezinin genel amacı ve hizmetleri nelerdir? Çocuk ve gençlere yönelik ne tür faaliyet/atölyeler yapıyorsunuz?
2-	En çok hangi atölyeler çocuk ve gençlerin ilgisini çekiyor?
3-	Gençlik Merkezinde daha önce hikaye kurgulama ya da yaratıcı yazma çalışması yapıldı mı? Yapıldıysa ne tarzda kazanımlar ve çıktılar elde edildi?
4-	Yaratıcı yazma, hikaye kurgulama konusunda bir atölye yapacak olsak, sizce hangi yaş grubu bunun için uygun olur? Kahramanın Yolculuğu hikaye modeli hangi yaştan itibaren öğretilbilir?
5-	Gençlik merkezine aktif olarak gelen öğrencilerin (11-13) genel özellikleri nasıldır? Yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo ekonomik ve gelişimsel özellikleriyle ilgili bilgi verir misiniz?
6-	Mekan olarak Gençlik merkezi/Vakıf atölye çalışması için uygun mudur?
7-	Atölyeyi gerçekleştirmek için en uygun süre ve zaman dilimi ne olabilir? Öğrenci, veli ve merkez açısından en uygun zaman? Haftaiçi ya da haftasonu?

ÖĞRENCİ İLĞİ ALANLARI FORMU

	<p><i>Sevgili öğrenciler, Bu form sizlerin ilgi ve motivasyon kaynaklarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz cevapların doğruluğu veya yanlışlığı söz konusu değildir. Verdiğiniz samimi cevaplar yapacağımız eğitimin verimliliği açısından çok önemlidir.</i></p> <p>Cinsiyetin : () Kız () Erkek</p> <p>Yaşın:</p> <p>Kaçıncı Sınıf:</p>	
1.	En sevdiğin masal ve hikayeleri yazar mısın?	
2.	En sevdiğin film-çizgi filmler nelerdir?	
3.	Bir çizgi film karakteri olsaydın kim olmak isterdin? Neden?	
4.	En sevdiğin dizi?	
5.	Hikayeleri sever misin?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
6.	Ne türde hikayeleri seversin?	
7.	Hikaye kurgulayabilir/yazabilir misin?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
8.	Hikaye kurgulamak/yazmak ister misin?	<input type="radio"/> Evet <input type="radio"/> Hayır
9.	Bir hikaye yazacak olsan bu neyin hikayesi olurdu?	
10.	Kahramanın Yolculuğu sence ne demek?	

ÖĞRETİM TASARIMI GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendiren Uzmanın					
Adı Soyadı:		Uzmanlık Alanı:		Eğitim Düzeyi:	
Deneyim Süresi:		İletişim Bilgileri(Mail):			
Sıra No	Sorular	Evet	Kısmen	Hayır	Yorum
1.	Öğretim tasarımı hedef kitlenin özelliklerine uygun mudur? Eksiklikler nedir?				
2.	Belirlenen kazanımlar, rasyonel ve ölçülebilir midir?				
3.	Kazanımlar net anlaşılır biçimde ifade edilmiş midir?				
4.	Atölyenin kazanımları göz önünde tutulduğunda, öğretim tasarımı uygun mudur? Eksiklikler nedir?				
5.	Öğrenme ve Öğretme etkinlikleri için ayrılan süre makul mudur?				
6.	Materyaller amaca ve hedeflere uygun mudur?				
7.	Öğretim içeriği uygun mudur?				
8.	Ölçme-Değerlendirme araçları uygun mudur?				
9.	Genel olarak öğretim tasarımında kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımı, yöntem ve teknikler hedef kitleye ve kazanımlara uygun mudur?				
10.	Programda başka gözden geçirilmesi gerekli olan şeyler var mı? Belirtmek istediğiniz görüşler nelerdir?				

KAHRAMANIN YOLCULUĞU ÖĞRETİM GÖZLEM FORMU

Bu form, eğitim programı süresince öğrencilerin gerçekleştirdikleri eylemleri ve tutumları gözlemleyerek değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem sonuçlarınızı en iyi yansıtan seçeneği işaretleyerek ölçeği doldurunuz.

**Değerlendirmenizi çalışmaya katılan öğrenci grubunu düşünerek yapınız.*

Eğitim Adı:				Eğitmen Adı:
Yer:				Sınıf/Yaş Düzeyleri:
1. OTURUM (her oturum için ayrıdır)				
Maddeler	İyi	Orta	Zayıf	Notlar ve Yorumlar
Konuyla ilgililik motivasyon				
Eğitime katılım				
Dinleme				
Araç gereç kullanımı				
Öğretim stratejileri				
Bireysel veya Grup Çalışmaları				
Bireysel anlamda öğrencilerle ilgili notlar <i>X öğrencisi ... yaptı</i> <i>Y öğrencisi katılmak istemedi</i>				
Oturumla ilgili Genel Yorum ve Notlar				

ÖĞRETİM DEĞERLENDİRME FORMU I. BÖLÜM

		HİÇ	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN	KATILYORUM
	Maddeler							
1	Eğitim eğlenceliydi.							
2	Eğitim hiç ilgimi çekmedi.							
3	Eğitim anlaşılır düzeydeydi.							
4	Eğitimdeki etkinliklere sıkılmadan aktif olarak katıldım.							
5	Eğitimdeki oyunları sevdim.							
6	Grup çalışmalarına aktif katılabildim.							
7	Grup olarak beraber doğaçlama hikâye oluşturmak eğlenceliydi.							
8	Tasarladığımız hikâyeleri sınıfta canlandırıp anlatmak eğlenceliydi.							
9	Grup çalışmalarında grup arkadaşlarımdan da öğrendim.							
10	Bir nesnenin hikâyesini yaratmak yaratıcı düşünmemi sağladı.							
11	Bilinen hikâyeleri değiştirerek yeni hikâyeler yaratmak eğlenceliydi.							
12	Bir hikâyeyi storyboard kullanarak nasıl görselleştirebileceğimi öğrendim.							
13	Kahramanın Yolculuğu Hikâye modelini öğrendim.							
14	Hikâye kartları “Kahramanın Yolculuğu” hikâye adımlarını öğrenmede yardımcı oldu.							
15	Kartlar olmadan “Kahramanın Yolculuğu” hikâyesi oluşturabildik.							
16	Hikâye tasarlamak yaratıcılığımı ve hayalgücümü kullanmamı sağladı.							
17	Hikâye yaratmayı sevdim.							
18	Eğitimden önce hikâye yaratabileceğimi düşünmemiştim.							
19	Eğitimle birlikte hikâye yaratabileceğimi/ oluşturabileceğimi gördüm.							
20	Bu eğitim hikâye tasarlamaya olan ilgimi arttırdı. Bundan sonra da hikâye yazmak/tasarlamak istiyorum.							

ÖĞRETİM DEĞERLENDİRME FORMU II. BÖLÜM

Bu eğitime 1-10 arası puan verecek olsan kaç verirdin?

Bu eğitimde en çok beğendiğin 3 şey ne oldu? Neden?

Bu eğitimde beğenmediğin 3 şey ne oldu? Neden?

Hikâye tasarlarırken en çok neyde zorlandın?

Hikâye tasarlarırken en çok neyden keyif aldın?

Bu eğitimi hiç bilmeyen birine birkaç cümle ile anlatacak olsan nasıl anlatırsın?

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşmenin Amaçları:

Ortaokul öğrencilerinin, Kahramanın Yolculuğu Hikaye Tasarım Modeli ile hikaye kurgulama süreçlerine ilişkin deneyimlerinin alınması.

Öğretim tasarımının genel olarak öğrenciler tarafından değerlendirilmesi.

Merhaba hoşgeldin. Öncelikle bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Seninle bugün yaptığımız eğitim ile ilgili konuşmak ve görüşlerini almak istiyorum.

- Birazdan görüşmemiz başlayacak daha önce bana söylemek, sormak istediğin herhangi bir şey var mı?
- Görüşmeyi izin verirken kaydetmek istiyorum, bu senin için sorun olur mu?
- Görüşmenin yaklaşık onbeş dakika süreceğini tahmin ediyorum. Hazırsan başlayalım mı?

GÖRÜŞME SORULARI

1- Nasılsın...?/Nasıl hissediyorsun şu an?

Eğitim genel olarak nasıl geçti sence?

Neyi güzel/kötü geçti?

2- Eğitim sürecinde yaptığımız etkinlik, uygulamalarla ilgili neler düşünüyorsun?

Eğitimde en sevdiğin/eğlendiğin/keyif aldığın anlar nereler oldu?

Bu süreçte seni zorlayan, sıkıcı bir şeyler oldu mu?

Evet ise, Nerelerde? En çok ne zorladı?

3- Eğitimde kullandığımız malzeme ve materyaller(hikaye kartları, nesnelere vb.) hakkında ne düşünüyorsun?

Hikaye kurgulamadan önce dağıtılan karakter, mekan, zaman kartlarıyla ilgili ne düşünüyorsun?

Hikaye kurgularken kartlardan yararlandınız mı? Yardımı oldu mu?

4- Grup arkadaşlarıyla hikaye kurgulama konusunda ne düşünüyorsun?

Nasıl hissettin?

Neler yaşadınız?

Kendi hikayeni yazarken mi grupla çalışırken mi kendini iyi hissettin?

5- Kahramanın Yolculuğuyla ilgili ne düşünüyorsun?

6- Kahramanın Yolculuğu aşamalarından en çok hangisini sevdi? Neden?

Günlük hayatta nasıl karşılaşıyoruz sence?

Bu aşamaların seninle örtüşen yanları var mı? Hayatında bu aşamalarla hiç karşılaştın mı?

Okulda yaşadıkların bu aşamalar ile benzerlik gösteriyor mu sence?
Hayatında hiç maceraya çağrı aldın mı?
Hiç ilk eşikten geçti mi?
Engellerle Mücadelen nasıl oldu?
Ödülün oldu mu?

7- Hikaye kurgularken nasıl hissettin? Kendi hikayeni tasarlamak nasıl bir şey, biraz anlatır mısın?

Hikaye kurgulamak neden önemli sence?

8- Bu eğitimin sana bir şeyler kattığını düşünüyor musun?

Evet ise; Ne kattığını düşünüyorsun?

Sende bir değişime yol açtığını düşünüyor musun?

Ne gibi?

Bir şeyler öğrendim ise; Neler?

Nasıl/nerelerde kullanırsın bu öğrendiğin bilgileri bugünden sonra?

9- Bu eğitimde ne/neler olsa daha iyi olurdu sence?

Ne gibi, örnek verebilir misin?

10- Zaman ayırdığın ve sorulara içtenlikle cevap verdiğin için teşekkür ederim. Bana sormak ya da söylemek istediğin bir şey var mı?

KAHRAMANIN YOLCULUĞU HİKAYE DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

<i>HİKAYE AŞAMA</i>	<i>PUANLAMA</i>			
	<i>ÇOK İYİ (3)</i>	<i>İYİ (2)</i>	<i>GELİŞTİRİLMELİ (1)</i>	<i>YETERSİZ (0)</i>
1.SIRADA N DÜNYA	Karakter, yer, zaman unsurlarına açıkça yer verilmiş. Kahramanın günlük yaşamı yeterince anlatılmış.	Hikayenin unsurları var, ancak tam olarak detaylandırılmamış.	Karakter,yer, zaman unsurlarından biri eksik. Kahramanın sıradan dünyası ayrıntılandırılmamış.	Hikayenin unsurlarına yer verilmemiş.
2.MACERA YA ÇAĞRI	Karakter kim tarafından, nasıl bir maceraya çağrılıyor sorusu açıkça anlatılmış. Çağrıyla duyduktan sonraki duygu durum değişimi yansıtılmış.	Karakterin maceraya neden çağrıldığı ve kim tarafından çağrıldığı belirtilmiş, ancak yaşadığı ikilem aktarılmamış.	Kahramanı maceraya kim ve neden çağırıyor yansıtılmamış.	Maceraya çağrı kısmı anlatılmamış.
3.İLK EŞİĞİ GEÇİŞ	Rehber karakterin ana kahramana destekte bulunuşu, yolculuğa çıkmadan ona eşlik edışı detaylandırılmış. Kahramana bu yolculuk sırasında verilen eşyalar betimlenerek aktarılmış.	Rehber karakterle kahramanın ilk eşığı geçişte neler yaşadığı verilmiş.	Kahramanın ilk eşığı geçişte neler yaşadığı, kimden destek aldığı anlaşılmıyor	Rehber karakter, büyümlü nesne gibi unsurlara yer verilmemiş.
4.YENİ DÜNYA: SINAVLAR, DOSTLAR,	Yeni dünyanın nasıl bir yer olduğu detaylandırılmış, kurallar, yasaklar, zorluklar neler belirtilmiş. Kahramanın dostları düşmanları tanıtılmış. Nasıl testlerden geçtiği anlatılmış.	Yeni dünya yeterince tanıtılmamış. dostlar, düşmanlar, testler hikayedeki olay örgüsüne yansıtılmamış.	Karakter, yer unsurlarından biri eksik, kahramanın yeni dünyası yeterince tanıtılmamış.	Karakter, yer unsurları yok.
5.ENGELLER LE MÜCADELE	Kahramanın neyin peşine düştüğü, bunun için yoluna çıkan engeller detaylıca anlatılmış. Ölümle burun buruna geldiği anlar yansıtılmış ve düşmanla karşılaşması anlatılmış.	Kahramanın yolculuğundaki engeller yeterince işlenmemiş, çatışma unsuru eksik verilmiş.	Kahraman nereye neden ulaşmaya çalışıyor belli değil, önünde geçmesi gereken engeller verilmemiş.	Düşman ve engeller yok.
6.ÖDÜL	Düşmanı yenme ve ödüle ulaşma sahnesi detaylıca anlatılmış. Nasıl bir ödül olduğu anlatılmış.	Ödüle ulaşma sahnesi anlatılmış. Ödülün nasıl bir ödül olduğu anlaşılmıyor.	Ödülün ne olduğu belli ancak, ödüle ulaşma sahnesi yeterince işlenmemiş.	Ödül unsuru yok, ya da belli değil.
7.DÖNÜŞ	Kahramanın dönüş yolunda yaşadığı süreç detaylıca anlatılmış. Nasıl bir değişimden geçtiği(ıksir) yansıtılmış. Hikayenin temasına değinilmiş.	Kahraman sıradan dünyasına nasıl döndüğü anlatılmış ve hayatının nasıl değiştiği yansıtılmış. Hikayenin teması anlaşılmıyor.	Dönüş sonrası kahramanın hayatı yeterince anlatılmamış. Hayatının nasıl değiştiği ve hikayenin teması yansıtılmamış.	Kahraman dönüş yolunda yaşadıkları ve kazandığı deneyim yok.

KAHRAMANIN YOLCULUĞU HİKAYE ÇİZELGESİ

Grup Adı:
Hikaye Adı:

Tarih:

Adımlar	Kahramanın Yolculuğu Hikayemiz
1.SIRADAN DÜNYA	
2.MACERAYA ÇAĞRI	
3.İLK EŞİĞİ GEÇİŞ	
4.YENİ DÜNYA: SINAVLAR, DOSTLAR, DÜŞMANLAR	
5.ENGELLERLE MÜCADELE ve ÇİLE	
6.ÖDÜL	
7. DÖNÜŞ	

ÖĞRENCİ STORYBOARD ÖRNEK ÇİZİM



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Bayraktar Eda
Uyruk: Türk (T.C.)
Doğum Tarihi: 9 Haziran 1989, İstanbul
email: eda@edabayraktar.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	İstanbul Üniversitesi	2012
Lise	S.Vehbi Koç Vakfı Lisesi	2007

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2016- halen	Storytelling Academy	Kurucu Ortak & Hikaye Anlatıcı
2014-2016	Yenilikçi Öğrenme Merkezi	Eğitim Programları Koordinatörü
2013-2015	Optimist Dergi	Muhabir & Yazar
2012-2016	Geleceğini Ayarlama Enstitüsü	Kurucu & Eğitimci
2011-2012	Atom Karınca Anaokulu	Yaratıcı Drama&Tiyatro Eğitimci
2010-2011	ERC Dijital Reklam Ajansı	Müşteri İlişkileri Sorumlusu
2009-2011	Yenilmez Sanat Merkezi	Tiyatro Oyuncusu & Yazar

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Düzey), İspanyolca (Başlangıç Düzey)

SERTİFİKALAR

Fütürizm Okulu, Kadir Has Üniversitesi
Tiyatro ve Yazarlık Okulu, Y. Sanat Merkezi
Koçluk Okulu - The Key Başarı Akademisi/Bob Proctor Life Success Consultants
Koçluk ve NLP Eğitimi, Koçluk Platformu Derneği, Livcon
Sosyal Girişimcilik Eğitimi, Avrupa Birliği Ulusal Ajans
Uygulamalı Girişimcilik Eğitim Programı, İstanbul Üniversitesi (KOSGEB)
Proje Döngüsü Yönetimi (PCM), İstanbul Valiliği, Avrupa Birliği
Peer Education/Akran Eğitimi – EPTO (Belçika)
Facilitation Skills Training/ Kolaylaştırıcılık Eğitimi – EPTO (Almanya)
Storytelling/ Hikâye Anlatıcılığı, Toj Bern (İsviçre)
Storytelling – UK School of Storytelling (İngiltere)