

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ



GÖRSELLERLE DESTEKLENMİŞ SÜRECE DAYALI HİKÂYE
YAZMA YAKLAŞIMININ HİKÂYE YAZMA KAYGI VE
BECERİSİNE ETKİSİ

SAİT SEBAHATTİN LİMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL

SİNOP - 2023

TEZ KABUL

SAİT SEBAHATTİN LİMAN tarafından hazırlanan “**GÖRSELLERLE DESTEKLENMİŞ SÜRECE DAYALI HİKÂYE YAZMA YAKLAŞIMININ HİKÂYE YAZMA KAYGI VE BECERİSİNE ETKİSİ**” başlıklı bu çalışma, 18.10.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi İmza

Üye
(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Üye Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Fadime DİRİK

İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Sait Sebahattin LİMAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÖRSELLERLE DESTEKLENMİŞ SÜRECE DAYALI HİKÂYE YAZMA YAKLAŞIMININ HİKÂYE YAZMA KAYGI VE BECERİSİNE ETKİSİ

SAİT SEBAHATTİN LİMAN

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ

DANIŞMAN:DR. ÖĞR. ÜYESİ VOLKAN VAROL

Bu araştırmada, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının hikâye yazma kaygı ve becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı düzeylerinde bir değişiklik oluşturup oluşturmadığını aynı zamanda hikâye yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Sinop ili Merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklem grubunu ilkökul 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 46 kişilik deney grubu ile ilkökul 3.ve 4. sınıfta öğrenim gören 76 kişilik kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubu öğrencilerine görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri uygulanırken, kontrol grubu ise Türkçe öğretim programına göre derslerini sürdürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hikâye Yazmaya Karşı Kaygı Ölçeği ile Öykü Yazma Beceri Rubriği kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâyelerini yazdığı modüller ise Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Modülleri olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı deneysel uygulama süreci 9 hafta sürmüştür. Araştırmanın veri analizinde normallik testleri, tek yönlü anova testi, bağımlı ve bağımsız gruplar t-Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.00 ve AMOS 22 programları ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye yazma kaygı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum görsel ve süreç temelli hikâye yazma modüllerinin ve sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmede ve hikâye yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın etki büyüklüğü Cohen's *d* formülü ile hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken puanları üzerinde geniş düzeyde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı ile hikâye yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine, hikâye yazmaya karşı kaygı seviyelerinin nasıl azaltılabileceğine ve bu süreçte karşılaşılabilecek güçlüklerle karşı nasıl önlemler alınabileceği açıklanmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER: Hikâye yazma kaygısı; Hikâye yazma becerisi; İlkokul öğrencileri; Görsel; Yazma Aşamaları

Ekim 2023, 124 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

THE EFFECTS OF PROCESS-BASED STORY WRITING APPROACH SUPPORTED WITH VISUALS ON STORY WRITING ANXIETY AND SKILLS

SAİT SEBAHATTİN LİMAN

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

CLASSROOM EDUCATION

SUPERVISOR:ASST. PROF. DR. VOLKAN VAROL

In this study, the effects of process-based story writing approach supported with visuals on story writing anxiety and skills was examined. The aim of the study is to find out whether process-based story writing approach supported with visuals creates a change in story writing anxiety levels of 3rd and 4th grade primary school students and whether it improves their story writing skills. The study was conducted in the central district of Sinop province during the 2022-2023 academic year. Quasi-experimental design was used in the study. Population and sample group of the study consists of an experimental group of 46 students in 3rd and 4th grades and a control group of 76 students in 3rd and 4th grades. Experimental and control group were assigned randomly. While visual and process based story writing modules were applied on the experimental group students, the control group continued their classes according to Turkish curriculum. Anxiety Scale for Story Writing and Story Writing Skills Rubric were used as data collection tools in the study. The modules in which students wrote their stories were developed by the researcher as Visual and Process Based Story Writing Modules. Quasi-experimental application process lasted 9 weeks. Normality tests, one-way ANOVA, dependent and independent groups t-test were used in the data analysis of the study. The data were analysed with SPSS 22.00 and AMOS 22 program. The results found in the study show that process-based story writing approach supported with visuals caused a significant difference in story writing anxiety levels of students in favour of the experimental group. In addition, process-based story writing approach supported with visuals was found to cause a significant difference in story writing skills of students in favour of the experimental group. This shows that visual and process-based story writing modules and process-based story writing approach is effective in developing story writing skills of students and reducing their story writing anxiety. Effect size of the study was calculated with Cohen's *d* formula. It was concluded that independent variables had a large effect on dependent variable scores. In line with the results found, it was explained how story writing skills can be developed through process-based story writing approach supported with visuals, how story writing anxiety levels can be reduced and what kind of precautions can be taken for difficulties encountered in this process.

KEYWORDS:Story writing anxiety; Story writing skills; Primary school students; Visuals; Steps of writing

October 2023, 124 Page

TEŞEKKÜR

Danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL’a,

Üniversitede eğitim alırken “Sen çocuğumun öğretmeni olmalısın.” diyerek kalbime dokunan ve bu mesleği halen severek yapmamda çok büyük etkisi olduğunu düşündüğüm Prof. Dr. Kasım KIROĞLU Hocama,

Lisans eğitimimden bugüne dek emeğini, ilgisini, şefkatini esirgemeyen, biz öğrencilerini asla yalnız bırakmayan, dertlerimizle dertlenen ve bir telefon kadar uzağımızda olan çok kıymetli hocam Doç. Dr. Yaşar ÇELİK’e

Hocam biz sizden zaten memnunuz okumanıza ne gerek var! Diyerek her zaman yanımda olan ve beni motive eden değerli velilerime,

Tez yazma sürecinde beni destekleyen öğretmen arkadaşlarıma ve idarecilere,

Tez araştırması yaptığım okullarda desteğini esirgemeyen idarecilere ve sınıflarını bizlere açan sınıf öğretmenlerimize,

Bugünlere gelmemde desteğini, fedakârlığını ve emeklerini esirgemeyen kıymetli anneme, sınıf öğretmenliğinde kırk yılı aşkın süredir çalışan ülkemize faydalı insanlar yetiştiren babama ve varlıkları ile bana güç katan kardeşlerime,

Her zaman yanımda olan, bu zorlu süreçte beni hep destekleyen ve gülümsemesini bir an olsun benden esirgemeyen kıymetli eşime,

Tüm çabalarımın nedeni olan, tezimi yazarken duyuşsal anlamda becerilerimi güçlendiren, çalışmamın etki büyüklüğünü Cohen’s d değeri olmadan gülücükleri ile bana gösteren, sevgisini ölçme aracı kullanmadan ölçtüğüm sürekli güvenilir ve geçerli ölçümler veren, kaynak göstermeksizin her gün kendisine atıfta bulunduğum, hayatımızı güzelleştiren canım oğlum Yağız Efe’me,

Sonsuz teşekkür ediyorum.

Sinop, 2023

Sait Sebahattin LİMAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar.....	12
1.5. Sınırlılık	12
1.6. Tanımlar.....	12
2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ.....	14
2.1. Yazma Eğitimi	14
2.2. Yazma Becerisi	15
2.3. Yazma Süreci	16
2.3.1. Hazırlık aşaması.....	16
2.3.2. Taslak oluşturma aşaması	17
2.3.3. Düzenleyerek yazma.....	18
2.3.4. Düzeltme (Tahsis/Redaksiyon).....	18
2.3.5. Yayınlama ve paylaşım.....	18
2.4. Yazma Becerisinin Tarihsel Gelişimi	19
2.5. Görseller.....	19
2.5.1. Görsel okuryazarlık.....	21
2.5.2. Görsellerin eğitimdeki önemi	21
2.6. Hikâye	22

2.6.1. Hikâye türleri	24
2.6.2. Hikâyenin bölümleri	24
2.6.2.1. Serim bölümü.....	25
2.6.2.2. Düğüm bölümü	25
2.6.2.3. Sonuç/Çözüm bölümü.....	25
2.6.3. Hikâyenin unsurları.....	25
2.6.3.1. Olay.....	26
2.6.3.2. Karakterler	26
2.6.3.3. Mekân	27
2.6.3.4. Zaman	27
2.6.3.5. Amaç.....	27
2.6.3.6. Sonuç	27
2.7. Kaygı.....	28
2.7.1. Yazma kaygısı.....	29
2.8. İlgili Araştırmalar	29
2.8.1. Görsellerin yazma becerisine etkisinin incelendiği çalışmalar	29
2.8.2. Hikâye yazma çalışması ile ilgili çalışmalar.....	31
2.8.3. Yazma kaygısı ile ilgili araştırmalar	32
2.8.4. Yazma süreci ile ilgili araştırmalar	33
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.2.1. Gruplara ve grup ön test puanlarına ait betimsel istatistik verileri	36
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Hikâye yazma kaygı ölçeği.....	40
3.3.1.1 Hikâye yazma kaygı ölçeğinin geçerlilik analizi	41
3.3.1.2 Hikâye yazma kaygı ölçeğinin güvenirlik analizi.....	43
3.3.2. Öykü yazma beceri rubriği (ÖYBER)	44
3.3.3. Görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri.....	45
3.4. Veri Toplama Süreci.....	46
3. Verilerin Analizi	47
3.5.1. Hikâye yazma beceri ve kaygı puanlarının normallik analiz verileri	48
3.5.2. Gruplardan elde edilen puanların denklik analiz verileri.....	50
4. BULGULAR.....	51

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	51
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	52
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular	53
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular	54
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	55
4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular	55
4.7. Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular (Etki Büyüklüğü)	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1. Sonuç	59
5.1.1. Etki büyüklüğü sonuçları	60
5.2. Tartışma	62
5.3. Öneriler	64
KAYNAKLAR	67
EKLER	77
EK 1 Ön Test/Son Test Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Çalışması	77
EK 2 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-1.....	78
EK 3 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-2.....	84
EK 4 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-3.....	90
EK 5 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-4.....	96
EK 6 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-5.....	102
EK 7 Ölçekler	108
EK 8 Ölçek Kullanım İzinleri	111
EK 9 Görsellerin Telif Faturası	113
EK 10 Veli Bilgilendirme Onam Formu.....	114
EK 11 Tez Araştırma İzni.....	115
EK-12 Etik Kurulu Onay Belgesi	116
EK-13 Uzman Listesi.....	121
EK-14 Araştırma Sürecinde Elde Edilen Fotoğraflar	122
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3. 1 Çalışma grupları değişkeni açısından betimsel istatistik.....	37
Tablo 3. 2 Sınıf düzeyine göre betimsel istatistik.....	37
Tablo 3. 3 Grupların sınıf düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik	37
Tablo 3. 4 Cinsiyet değişkeni betimsel istatistik	38
Tablo 3. 5 Grupların hikâye yazma beceri ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi	38
Tablo 3. 6 Grupların hikâye yazma kaygı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi	39
Tablo 3. 7 Ölçeğe ait uyum indeksleri ve referans değerleri	41
Tablo 3. 8 Hikâye yazma kaygı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları.....	44
Tablo 3. 9 Veri toplama araçları ve uygulama süreci	46
Tablo 3. 10 Hikâye yazma beceri ve kaygı ön test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	48
Tablo 3. 11 Hikâye yazma beceri ve kaygı ön test puanlarına ilişkin normallik testleri	49
Tablo 3. 12 Grupların, hikâye yazma beceri ve kaygı ölçeklerinden aldıkları puanların ANOVA sonucu.....	50
Tablo 4. 1 Grupların hikâye yazma beceri son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi	51
Tablo 4. 2 Grupların hikâye yazma kaygı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi	52
Tablo 4. 3 Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanları bağımlı gruplar t-Testi	53
Tablo 4. 4 Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanları bağımlı gruplar t-Testi	54
Tablo 4. 5 Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanları bağımlı gruplar t-Testi	55
Tablo 4. 6 Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanları bağımlı gruplar t-Testi	56

Tablo 4. 7 Grup ortalamalarına göre etki büyüklüğü.....	57
---	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2. 1 Yazma becerileri ve öğeleri.	15
Şekil 2. 2 Yazma süreci	16
Şekil 2. 3 Temel düşünceler belirlenirken yapılabilecek etkinlikler.	17
Şekil 3. 1 Hikâye yazma kaygı ölçeğine ilişkin DFA path diyagramı.....	43



1.GİRİŞ

Geçmişten günümüze sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan teknoloji, insan hayatındaki önemini arttırmaktadır. İnsanlar bu değişimlere ve teknolojiideki gelişmelere ayak uydurmak, aynı zamanda değişimler içerisinde kendilerine yer bulmak zorundadır. İnsanlar, değişime ve gelişime, çocuklarını erken yaşlarda eğiterek ve teknolojik materyalleri kullanarak başlamışlardır.

Eğitimde kullanılan araç gereçler teknolojinin ilerlemesi ile değişmektedir. 21. yy'de bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler eğitim ve öğretimde kullanılan materyallerin de gelişmesinde ve değişmesinde etkili olmuştur (Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017). Eğitim sistemindeki yenilikler, değişimler ve gelişimler eğitim-öğretim sürecinde materyallerin yanında farklı stratejileri ve teknikleri de ortaya çıkarmıştır (Kulak, H. ve Ayparçası, M. 2018). Bu teknikler neticesinde eğitim ve öğretimde öğrencilere tek düze ve tek yönlü eğitim verilmemeli bunun yanında öğrencilerin de sürecin içerisinde yer alması için gerekli tedbirler alınmalıdır (Karataş, 2020). Bu tedbirlerin başında ise insan faktörü yer almaktadır. Eğitim-öğretimde pek çok figür ve faktör yer almakta öğretmen ise bu figürlerde materyaller olmaksızın tek başına öğrenci başarısında yeterli olamamaktadır (Demircioğlu, 2011). Öğrencilerin ders içerisindeki dikkati, materyallerle çekilebilmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi materyal kullanmadan sürece katmak, duyu organlarına hitap etmeden ve çoklu ortamlar oluşturmada öğrenciyi süreçte aktif kılmak mümkün değildir. Materyal kullanılmadan eğitim ve öğretim daha zor bir hal alacaktır (Sarı, 2013). Bu zorluğun üstesinden gelebilmek için ders içi ve ders dışı materyallerin kullanılıp öğrencilere sunulması oldukça önemlidir (Strech, 1988). Çoklu ortamlar oluşturulurken ve aktif öğretim gerçekleştirilirken kullanılan materyaller kadar materyallerin çeşitliliği ve bu materyallerin özellikleri de önemlidir (Gülbahar, 2012). Materyallerin öğrenciler için hem göze hem de kulağa hitap etmesi, aynı zamanda derse dikkat çekme ve derste dikkati sağlaması öğrenci başarısı için önemli kabul edilmektedir (Balkan, 2007). Materyallerin özelliklerinden hareketle, materyallerin önemini; materyallerin eğitim ve öğretim sürecinde çeşit olarak arttırılması ile aynı zamanda görsel materyallerin de devreye alınarak çeşitlendirilmesi sonucu kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceği belirtilmektedir (Balun, 2008). Görsel materyaller ile sağlanan kalıcı öğrenmeler, süreç içerisinde öğrenciye daha aktif rol vermekte ve öğrenci üzerinde diğer

öğrenmeler için pekiştireç görevi üstlenmektedir (Demirci, 2013). Materyaller öğrencilerin öğrenme üzerinde ön bilgilerini harekete geçirmekte, yazma öncesi ve sonrası etkinlikler için öğrencilerin ilgisini ve heyecanını uyandırmaktadır (Ünlüoğlu, 2017). Aynı zamanda materyaller, öğrencileri derse güdülemektedir.

Materyaller seçilirken öğrencinin hazır bulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Materyal seçimi, ders konusunun anlaşılması kadar önemlidir (Çelikoğlu, 2007). Derse hazırlık bölümünde materyal temin eden ya da hazırlayan eğitimciler materyallerin öğrencilerin seviyesine uygun olmalarını sağlamalıdır (İzdeş, 2017). Aynı zamanda materyal seçiminde öğrencilerin gelişim durumları, ilgileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

İlkokul dönemi öğrencilerinin konuyu somut kavramlarla öğrenebileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin zihinsel ve bilişsel gelişimi somuttan-soyuta doğrudur ve bu zihinsel gelişim görsel materyaller ile mutlaka desteklenmelidir (Ünlüoğlu, 2007). Yine görseller ile zihinsel şema oluşturmak ve olayları zihinde kurgulamak öğrenme işini kolaylaştırmaktadır. Görseller ile öğrencilerin bir konuyu zihinde canlandırması ve olaylar zinciri oluşturabilmesi için öğrencilere süreç içerisinde görsel materyalleri okuma ve materyallere dokunma fırsatı verilmelidir (Güneş, 2007). Sadece dokunma duyusu değil öğrencilerin diğer duyu organlarına da hitap edilmelidir.

Öğrenme üzerinde duyu organlarının önemi oldukça fazladır. Gözün öğrenme üzerindeki etkisi %83 olup aynı zamanda diğer duyu organlarına göre öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin yüksek olduğunu bilinmektedir (Balun, 2008). Bunun yanında Kerpiç ve Bozkurt (2013), görsel materyallerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrenci üzerinde verimli öğrenmeyi sağladığını, öğrenmeleri kolaylaştırdığını aynı zamanda kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Bazen bir fotoğraf binlerce kelime ya da cümlelerin anlatmak istediğinin fazlasını anlatmaktadır (Temizkan, Ünlüoğlu, 2007). Elde edilen bilgilerden hareketle eğitim ve öğretimde kullanılmakta olan görsel materyallerin eğitim öğretim süreci içerisinde yer almasının artık zaruri bir hal aldığı ve öğrenmeler üzerindeki etkisinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır (Ülper, 2011). Görsel araç-gereçlerin bu denli önemli olması öğrenmelerde kalıcılığın artırılmasında, öğrencinin duyuşsal özelliklerinin beslenmesinde etkili olmaktadır (Arıkan, 2009). Duyuşsal özellikleri beslenen öğrencilerin derse güdüleneceği unutulmamalıdır.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere aktarılabilecek olan bilgi, konu vb. direkt olarak aktarılmamalı geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek şekilde aktarılmalıdır. Aktarılabilecek olan bilginin görsel materyaller ile desteklenmesi,

bilginin daha çabuk zmsenip kavranmasını sağlamaktadır (Arıkan, 2009). Bu yüzden ders içerisinde resimli sözlükler, diyagramlar, yazı planları, şemalar, zihin haritaları ve görseller konu ile ilgili bağların ortaya çıkarılmasında oldukça etkili materyaller kabul edilmektedir (Akyol, 2014). Alan yazından elde edilen bilgilerden hareketle, materyallerin doğuştan getirilen değil, yazma becerisi gibi sonradan öğrenilen becerilerde kullanılmasının bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir katkısının olduğunu göstermektedir. Bu yüzden yapılan araştırmada görsel materyaller ile öğrenciler oluşturacağı hikâyelerle bağ kurmaları için çaba harcanmış, öğrencilerin süreçte keyifli vakit geçirmesi sağlanmıştır. Buna ek olarak her öğrencinin kendi hikâyesi ile bire bir ilgilenilmiş görseli ve süreci temel alarak yazdıkları hikyelerinde yönlendirme olmadan yazmalarına dikkat edilmiştir. Yönlendirme yapılmadan yazılan hikâyelerin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirdiği aynı zamanda süreç içerisinde öğrencileri motive ettiği bilinmektedir (Güneş, 2007). Kendi sınırlarını kendileri koyan öğrenciler, yazma sürecinde kendilerine güven duyacaklardır (İzdeş, 2017). Aksi halde yazma becerilerini gerçekleştirirken kaygı yaşayacaklardır (Bayat, 2014). Yazma esnasında yaşanan kaygı ise öğrencileri olumsuz etkileyecektir.

Yazma alışması gerçekleştirilirken öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Öğrencilere yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmaması öğrencilerde kaygıya neden olacaktır (Ülper, 2011). Bu yüzden yazma çalışması gerçekleştirilirken süreç temelli yazma çalışmaları ile öğrenciler yazma kaygısından uzaklaştırılmalıdır (Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz, 2016). Öğrenciler, yazma sürecinde aktif olmalı ve süreci kendileri yönetmelidir. Yazma sürecini kendisi yöneten ve planlayan ğrenci yazma kaygısı yaşamayacaktır (Carter, 2010). Öğrencilerin yazma kaygısı yaşamamaları için görsel materyallerin kullanılması aynı zamanda eğlenceli etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bayat, 2014). Alanyazından hareketle öğrencinin ilgisine, yaşına ve seviyesine uygun etkinliklerle yazma kaygıları en aza indirilebilir.

Alan yazından nerilenlerden hareketle görsel materyallerin, öğrenciler tarafından sıkıcı ve yorucu bulunan yazma becerisinin yanı sıra hikâye yazma becerisinin gelişimine de katkı sunacağı aynı zamanda hikâye yazma kaygısını azaltacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin görsellerle desteklenmiş etkinliklerde başarı seviyesi artmaktadır (Soyuçok, 2020). Yine, görseller öğrencileri motive etmekte ve öğrencilerin başarısını arttırmaktadır (Takımcıgil, zcan, 2014). Buna ek olarak görsel ve sesli materyaller öğrenme üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Yazma esnasında da görsel unsurlardan yararlanmak

yaratıcılığı geliştirmekte ve yazmaya karşı ilgiyi de uyandırmaktadır (Üştün, 2007). Öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerisini geliştirirken öğrencilerin hikâye yazma becerisinde tek sınırlarının kendi hayal güçleri olmasının, aynı zamanda hikâye yazma sürecinin başından sonuna kadar öğrencinin süreci kendisinin yönetmesinin önemi vurgulanmaktadır (Eroğlu, 2020). Bu yüzden yazarken yaratıcılık becerisi ile karşı karşıya kalan öğrenciye görseller ile yardımcı olunmalı yaratıcılıkları ve hikâye yazma becerileri geliştirilmeli ve hikâye yazma kaygıları azaltılmalıdır. Bu bölümde görsellerin ve sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan çalışmaların birlikte kullanılması gerekçelendirilerek; problem durumu, çalışmada ulaşılmak istenen nihai hedefler, çalışmanın alan yazındaki önemi, sınırlılıkları ve yapılan araştırma için önemli kabul edilen tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu geçmişten günümüze çevresi ile ilişkilerini, insanlar arası iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürme gayreti içerisinde olmuştur. Bunun yanı sıra diğer insanlarla da iletişimini en üst düzeyde tutmak için konuşmanın haricinde iletişim kurduğu diğer bir beceri de yazma becerisi olmuştur (Duran ve Akyol, 2010). Bu iletişimini yazının icadı ile yazıyı kullanarak sürdürmeye devam etmiş ve halen devam ettirmektedir.

Yazı, insanoğlunun geçmişte yaşadıkları ile ilgili bizlere bilgi vermektedir. Geçmiş ile bugün arasında köprü kurulmasında yazının önemi tartışılmazdır. Tarihin yazı ile başlaması insanlığın en büyük buluşlarından birinin yazı olduğunu göstermektedir (H. Uysal, 2018). Yazının en bilinen tanımlarından birini Hayes ve Flower (2016) yapmıştır. Hayes ve Flower’a (2016) göre yazı; metin oluşturmak, aynı zamanda yazarın etrafındaki okuyucuların istekleri ve düşünceleri doğrultusunda oluşturulan düşünce sürecidir. Öyleyse yazı yazmak, sadece devinimsel bir süreç olmayıp bilişsel aynı zamanda da duyuşsal bir süreçtir. Birey yazı yazarken zihninden geçirdiklerini istekle kâğıda dökmektedir. Bu durum da bireyin yazı yazarken hem bilişsel hem devinimsel hem de duyuşsal bir süreç içerisinde olduğunu göstermektedir.

Yazma becerisi formal ve informal eğitimde bireyin ihtiyaçlarını karşılamakta kullandığı bir beceridir. Bu beceri, bireyin günlük hayatında da sürekli kullandığı beceridir. Yazma becerisini diğer becerilerden ayıran ve diğer becerilere göre önemli kılan özelliklerinden birisi, bireyin gerek okul yaşamında gerekse okul dışı yaşamında ihtiyaçlarını karşılamasında önemli bir beceri olarak kabul görmesidir (Anılan ve Gültekin, 2005).

Yazma becerisi, önemli olarak kabul edilmesine karşın eğitim ve öğretimde öğrencilerin bir hayli sıkıldıkları ve zorlandıkları becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017). Öğrencilerin yazı yazarken dikkatlerinin ders içerisinde diyagram, şekiller, görseller vb. ile sürekli açık tutulması ve öğrenciler için yazmanın yorucu ve sıkıcı etkisinin en aza indirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2014). Buna ek olarak ders kitaplarının ve yaygın öğretim araçlarının yazma becerisi uygulanırken, ders işlenirken tek düze bir şekilde verilmesi sonucunda eğitim ve öğretim zorlaşmaktadır (Ünlüoğlu, 2017). Yazma becerisi, yazmanın beş temel aşaması dikkate alınarak uygulanırsa planlı bir yazma sürecinin gerçekleşmesi beklenmektedir (Akyol, 2014). Bu planlı sürece de sürece dayalı yazma ya da yazma süreci denilmektedir (Tomkins, 2004). Yazma becerisi beş aşamalı bir süreç ile kazandırılabilir (Akyol, 2014). Bu aşamalar ile hikâye yazma süreci, alan yazından elde edilen bilgiler tarandığında harmanlanarak öğrencilere aktarılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf içi etkinliklerde genelde geleneksel yöntemlere dayalı olarak yazma süreçleri uygulandığı bulgularına ulaşılmaktadır. Oysaki, görsellerin, şekillerin ve diyagramların yazmanın her aşamasında kullanılması öğrencileri derse daha iyi güdülemektedir (Akyol, 2014). Yazma sürecinde Tomkins (2004) tarafından belirtilen beş aşama temel alınmıştır. Bu aşamalar farklı kaynaklarda farklı isimlerde belirtilmektedir. Araştırmacı sürece dayalı yazmanın aynı zamanda görsellerin etkisini tek bir çatı altında modüller ile toplayarak öğrenciyi güdülemeye çalışmıştır. Görsellerin gücü ile yazmanın sıkıcı etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Yazı var olmadan insanoğlu iletişimini fresklerle, sembollerle ya da sözel olarak gerçekleştirmekteydi. Sözel olarak iletişimini gerçekleştiren insanoğlu, yazı var olmadan önce; inançlarını, kültürlerini, tarihlerini hikâyeleştirerek anlattılar (Wang ve Zhan, 2010). Günümüzde de özellikle eğitim ve öğretimde bilgiyi öğrencilere doğrudan vermek yerine hikâyeleştirerek vermek öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır (Eroğlu, 2020). Buna ek olarak öğrenciler, hikâyelerle ve hikâyeleştirerek gerçekleştirilen anlatımlar ile daha çabuk neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, karşılaştıkları sorunlara karşı daha hızlı çözüm sağlayabilmektedir.

Hikâyeler, somut dönem çocukları için eğlenceli vakit geçirmeyi sağlamakta aynı zamanda eğitici bir rol üstlenmektedir. Hikâyeler, öğrenmeyi etkileyen anlamlı, derslerde etkili, çocuklar için eğlenceli ve yine çocukların yaratıcılığını geliştiren etkili bir yol olarak kabul edilmektedir (Wang ve Zhan'a, 2010). Geleneksel anlatım yerine derslerde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren hikâyelere yer verilmelidir.

Öğrenciler, hikâye yazma sürecinde kendilerini rahat ifade edebilmelidir. Bunun için eğitimciler, öğrencilerin hikâye yazma süreci içerisinde onları rahat ettirecek sınıf ortamı oluşturmalıdır. Konu ve öğrencilerin düşünceleri ne olursa olsun eğitimci tarafından öğrencinin yazdıklarına saygı duyulmalı aksi bir durumda öğrencinin yazma sürecinden soğuyacağı ve hikâye yazmaya karşı kaygı geliştirebileceği unutulmamalıdır (Eroğlu, 2015). Buna ek olarak, hikâye yazarken her öğrencinin yazdıklarının özel ve tek olduğu öğrenciye hissettirilmelidir. Hikâye yazma kaygısının oluşmaması için gerekli önlemler (öğrencinin yaşına, seviyesine uygun görseller ve ilgi çekici konular vb.) alınmalıdır (Eroğlu, 2020). Bu tedbirler göz önüne alındığında ve süreç içerisinde uygulandığında öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının azalacağı öngörülmektedir.

Öğrenciler, sınıf içi ve dışı ortamlarda kendilerini rahatsız eden ortamlarda bulunmak istemezler. Kendilerini rahatsız eden ortamları terk etmek isterler. Bu gibi ortamlar bireyde istenmedik duygulara sebep olabilmektedir. Hoşa gitmeyen ve birey için tehlikeli olan durumlarda bireyin güçsüzlük duygusu hissetmesine kaygı denir (Aydın ve Zengin 2008). Yine kaygı, organizmanın strese karşı geliştirmiş olduğu tepki anlamına da gelmektedir (Küçük, 2019). Buna ek olarak, Cüceloğlu'na (2019) göre kaygı, aslında bireyin yaşadıkları heyecanı ifade etmektedir. Morgan (2015) ise sorunun kaynağını bilmeden bireyin yaşadığı belli belirsiz korku haline kaygı demiştir. Yazma kaygısı ise yazma becerisi gerçekleştirirken öğrencilerin hissettiği korku haline denilmektedir. Aynı zamanda yazma kaygısı, yazmanın bir görev olduğundan hareketle öğrencilerde oluşan panik halidir (Bloom, 1979). Amerika'da yapılan araştırmada öğrencilerin % 25'inin yazma kaygısı yaşadığını belirtilmektedir (Bloom, 1980). Türkiye'de de öğrencilerin yazma kaygısı yaşadıkları düşünülmektedir (Eroğlu, 2020). Yazma kaygısı ile ilgili ilkökul düzeyinde oransal araştırmalar çok az olduğundan ülke geneli ile ilgili belirli bir yazma kaygı oranı verilmesi güçtür. Alan yazındaki bu boşluğu doldurma açısından yapılan araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazma kaygısı öğrencilerde iyi yönetilmelidir. Öğrenci yazı yazarken kaygı durumunu iyi bir şekilde yönetemezse yazma becerisinden sıkılabilir. Birey yazı yazarken yazma kaygısı oluşabilir, birey daha sonra yazı yazarken sıkıntı yaşayabilir (Corbett-Whittier, 2004: 88). Kritik bir dönem ve süreç olan yazma sürecinde öğrencilerin kaygılarını iyi yönetmesinde öğrencilere öğretmenleri tarafından destek olunması gerekmektedir (Soyuçok, 2022). Aksi halde, yazma becerisinin geliştirilmesi ilkökul dönemi gibi önemli bir dönemde sekteye uğrayabilir. Sekteye uğramaması için yazmanın aşamalarında Tomkins'in (2004) belirttiği gibi düzeltme bölümünde öğretmen devreye girebilir.

Düzeltilme bölümünde öğrenciye yapıcı, anlaşılır ve açık dönüt-düzeltilme verilmelidir. Kritik dönemin sonrasında ise öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili duygularını ve düşüncelerini değiştirmek zor olabilir. Bu yüzden bu kritik dönem atlanmamalı ve öğrencilerin seviyesine uygun yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Genel olarak öğrenciler kendi bilişsel becerilerini ortaya koydukları yine yaratıcılıklarını ortaya koydukları durumlarda zorlanmaktadırlar. Bu becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma becerisi gibi hikâye yazma becerisi de zor ve karmaşık bir beceri olduğu için öğrenciler üzerinde olumsuz tutum ve kaygıya neden olmaktadır (Eroğlu, 2020). Hikâyeler, öğrencilerin yaşlarına ve seviyelerine uygun bir şekilde verilirse olumsuz tutum, kaygı hali ve motivasyon düşüklüğü de ortadan kalkacaktır (Yılmaz, 2013). Buna ek olarak şekiller, görseller, diyagramlar, kavram karikatürleri öğrenci seviyelerine uygun olarak yazma sürecinde verilirse aynı zamanda yazmanın aşamalarına dikkat edilirse öğrenci yazma sürecinde güdülenecek ve başarılı olacaktır (Akyol, 2014). Bu enstrümanlar ile olumsuz tutum, kaygı ve durumlar görsel ve süreç temelli hikâye yazma yaklaşımını temel alan etkinliklerin yer aldığı modüller ile azalacağı hatta ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir (Kol, 2013). Uygulanan modüller ile güdülenme ve motivasyon olarak kendini iyi hisseden öğrencilerin, hikâye yazma becerilerini arttırmaları aynı zamanda hikaye yazma kaygılarının azalması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının hikâye yazma kaygı ve becerisine etkisini incelemektir. Araştırmacı, bu temel amacı gerçekleştirmek üzere görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri hazırlamıştır. Hazırlanan modüllerin kabulü ve uzman görüşü ile onayından sonra modüller ile amaç ve alt amaçlar test edilmiştir. Temel amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programı doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun hikâye yazma beceri son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programı doğrultusunda ders işleyen kontrol

grubunun hikâye yazma kaygı son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3. İlkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. İlkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. İlkokul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
6. İlkokul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
7. Grupların/Grubun ortalamaları arasındaki farklara göre bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü (küçük, orta, geniş) ne kadardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz z kuşak çocuklarına hitap edebilmek için onların üst seviyede aktif olduğu teknolojik materyalleri kullanmamız gerekmektedir. Z kuşağı çocuklarının direkt sonuç odaklı olması ve aynı zamanda dikkatlerinin çabuk dağılması, araştırmacıları z kuşağı çocuklarının dikkatini çekecek materyal araştırmalarına itmiştir. Bunun nedeni günümüz çocukları yani z kuşağı, eski dönem çocuklarına kıyasla daha teknolojik ve teknoloji bilgisi ile donanımlı çocuklar olmasıdır (Karadağ Bilal Ferhat ve Garip, 2021).

Görsel araç-gereçler z kuşağına hitap edebilecek materyallerden biri olarak görülmektedir (Bleed, 2005). Buna ek olarak gerek medya gerekse direkt verilen görsellerin çocuğun tüm hayatını, yaşantısını, başarısını ve başarısızlıklarını hatta kültürlerini bile etkilediği bilinmektedir (Kanbur, 2020). Bu nedendendir ki görsellerin çocukların hayatına etkisi oldukça fazla ve değerlidir (Ünlüoğlu, 2017). Görsellerin bu denli önemli olması görsellerin seçiminde de hassas ve dikkatli olunmasını önemli kılmaktadır.

Görseller iyi bir mesaj verme uyaranlarıdır. İnsanoğlu fresklerin mesaj vermesi durumundan, günümüze kadar görsel mesajların etkisine maruz kalmakta aynı zamanda görsel mesajların etkililiğini her geçen gün görmektedir (Aytan, 2010). Görsellerin günlük hayatta dahi bu kadar önemli olması eğitimde de görsellerin kullanılmasının önünü açmıştır. Görsellerin eğitimde de kullanılması türlü araştırmalara konu olmuştur. Görseller, öğrencilerin duyu organlarına hitap ettiği için öğrenme keyifli bir durum haline gelmektedir. Sadece gördüklerimizin %30'u etkiliyken görüp işittiklerimizin %50 'si

etkilidir (Sarı, 2013). Yine gördüklerimiz, öğrenmelerimizde kalıcılık sağlamaktadır. İlkokul gibi kritik bir dönem içerisinde öğrencilerle görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin ileriki öğrenme hayatına da kalıcılık anlamında katkı sağlayacaktır. Yine görseller öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk ve yaş seviyelerine göre sunulmalıdır. Aksi halde görseller öğrenciler için bir anlam ifade etmeyecektir. Bir ilkokul öğrencisine sunulan görsel ile ortaöğretimde öğrenim gören bir öğrenciye sunulan görsel aynı olmamalıdır.

Teknolojik olarak elverişli olmayan bölgelerde ve görsellerin sunulmadığı ortamlarda, görsellerin öğrencilere basılı materyal ile sunulması öğrencilerin teknolojik materyaller ile aldıkları hazzı almalarını sağlayabilir. Görseller, yeni nesillere ihtiyaçları doğrultusunda imkân ve tercihler sunmaktadır (Bleed, 2005, s. 4). Yapılan bu araştırmanın temelini bireylerin ihtiyaçları oluşturmaktadır. Teknoloji ile sürekli içli dışlı olan çocukların tamamen teknoloji ile ilgisini çekemediğimiz köy okulları veya akıllı tahtası olmayan okullarda teknolojinin görsel yansıması olan basılı materyaller ile ilgileri çekilebilir, bu durum da öğrencilerin ders başarılarını etkileyebilir.

Görseller kullanarak hazırlanan eğitim-öğretim materyallerinin ve görsel öğelerin, insan üzerindeki etkisi her geçen gün artmaktadır. Anlama-anlatım becerilerinde görsel öğelerin kullanımının dil gelişimine ve temel dil bilgisine katkısı da oldukça belirginleşmektedir. Araştırmacı, bu araştırmalardan ve bu hipotezlerden hareketle ilkokul öğrencilerinin duyu organlarına hitap ederek ve hitap ettiği duyu organlarının sayısını artırarak kalıcılığı arttırmayı amaçlamıştır.

İlkokul dönemi çocukları, soyut değil somut problemlere odaklanmaktadır. Var olan soyut problemlerin somutlaştırılarak çözümlenmesi gerekmekte, bu dönem çocuklarının bir durumu somut olarak yaşaması ya da görmesi gerekmektedir (Kol, 2013). Bu nedenle, yapılan araştırmanın; teknolojinin soyutluğunu, renklendirilmiş basılı materyaller ile somutlaştırmaya çalışması ve araştırmayı teknoloji ile gerçek sınıf dünyası arasında bir köprü yapması açısından diğer araştırmalardan farklı kılacağı düşünülmektedir. Şekiller ve görseller ile yazmanın sıkıcı etkisi en aza indirilmeye çalışılmaktadır (Akyol, 2014). Öğrenciler yazma becerisi içerisindeyken sadece bilişsel olarak değil aynı zamanda duyuşsal olarak da desteklenmelidir. Öğrenciler, yazdıklarını paylaşarak takdir edilmesini ister ve sürece bağlanır.

Yazma, bir paylaşım sürecidir. Yine, insanların karşı tarafa aktarmak istediklerini belirli bir bilişsel süreçten sonra kâğıda dökmesidir. Yazma bireylerin duygularını, düşüncelerini ve planlarını ifade etme şeklidir (Sever, 2004). Yazma, tek başına bir

düşünme ve hatta tek başına bir iletişim şekli olarak kabul edilmektedir. Bu denli karmaşık aynı zamanda tek başına ifade ettiği önem itibarı ile oldukça değerli bir beceridir. Türkçedeki diğer dil becerilerinin aksine yazma ve okuma becerisi doğuştan kazanılmamaktadır. Doğuştan kazanılmayan dil becerileri (okuma, yazma), diğer dil becerilerine (konuşma, dinleme) göre zor ve sıkıcı bulunmaktadır (Akyol, 2014). Aynı zamanda öğrenciler de yazma becerisini ve yazma becerisi ile ilgili etkinlikleri sıkıcı bulmaktadır (Göçer, 2010, s. 192). Buna ek olarak yazma becerisi öğrencilerin öğrenirken öğretmenlerin ise öğretirken zorlandıkları bir beceridir (Cavkaytar, 2010, s. 133). Yazmanın sıkıcı etkisi ile ilgili bu düşünceler hikâye yazma becerisi için de geçerlidir (Soyuçok, 2020). Yani; hikâye yazma becerisini kazandırmak, yazma becerisini kazandırmak kadar zor ve öğrencilerin sıkıldığı bir beceridir.

Yazma becerisi İlkokul 1., 2., 3., ve 4.sınıf Türkçe öğretim programında yer almaktadır. 1., 2., 3., ve 4. sınıf seviyesinde olmasına rağmen ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin hikâye yazma becerileri ve bu becerilere karşı kaygıları üzerinde eş zamanlı durulan yeterince çalışma gerçekleştirilmemiştir. Maalesef ülkemizde yapılan araştırmalara ve çalışmalara bakıldığında ilkokul düzeyinde geleneksel yöntemler haricinde yeterince hikâye yazma çalışmalarına yer verilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, bilhassa yönlendirici ifadelerle hikâye yazdırılmaktadır (Eroğlu, 2020). Oysaki hikâyenin ana unsurları ve sürece dayalı yazma yaklaşımı kullanılarak öğrenciler için sıkıcı olan bu süreç daha keyifli hale gelebilir ve öğrenciler güdülenebilir.

Hikâye içerisinde çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Genel olarak araştırmacılar Akça'nın (2002: 12) Tompkins'ten (1998) aktardığı elementleri kullanmışlardır. Bu elementler Olaylar zinciri, karakter, yazarın bakış açısı, tema, ortam elementleridir. Yine bu elementler alan yazından elde edilen bilgilere göre değişmekle birlikte genel olarak: Olay, yer, zaman, karakterler ve mesaj olarak da tanımlanmaktadır (Balcı, 2016, s. 97-98). Yapılan bu araştırmada alan yazında bahsedildiği gibi araştırmacı hikâyenin zorlayıcı etkisini hikâye unsurlarını da kullanarak görsellerle en aza indirmeyi amaç edinmiştir.

Yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar içerisinde görsellerin ve sürece dayalı yazma çalışmalarının aynı anda ele alındığı ilkokul düzeyinde yeterince araştırma yapılmamıştır. Yine, yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik doğrudan görsellerin kullanıldığı yeterince araştırma yoktur. (Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017). İlkokul öğrencilerinin yazı yazmadaki isteksizliğini kırmak için onların yaşlarına uygun görsellerle onların düzeyine inmek onların yaşadıkları zorlukları anlamak gerekmektedir.

İlkokul öğrencileri somut işlemler bilişsel düzeyinde yer aldığı için var olanın ötesine geçememektedir. Yani; soyut olarak düşünememektedir (Kol, 2011). Görünenin arkasını düşünürken zorlanmaktadır. Görsel materyaller ise öğrencilerin soyut düşünmesini kolaylaştıran aslında olayları somutlaştıran materyallerdir (Soyuçok, 2022). Görsel materyaller ile soyut olan kavramlar ve konular somutlaştırılabilir. Alan-yazın tarandığında ilkokul düzeyinde doğrudan görsellerin öğrencilere yazma sürecinin temel olarak aktarıldığı ve öğrencilerin hikâye yazma kaygısını azaltan aynı zamanda hikâye yazma becerisini geliştiren yeterince çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Dil becerileri içerisinde öğrenciler tarafından zor ve karmaşık bulunan beceri yazma becerisidir (Akyol, 2014). Bu beceriyi geliştirmemiz için şekiller, görseller, diyagramlar vb. kullanılmalıdır. Araştırmacı da hikâye yazma becerisi için ilgili görsellerin telifini almış bu karmaşık ve zor beceriyi ilkokul öğrencileri için en kolay beceri haline getirmeyi, alan-yazın taramasından hareketle istemiştir.

Alan yazın incelendiğinde; Türkiye’de ilkokul düzeyinde görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan araştırmaların yeterince olmaması, olan çalışmaların da bu uygulamayı teknolojik araçlar, karikatürler, kavramsal karikatürler, diyagramlar ile gerçekleştirmiş olması, büyük bir eksikliktir. Bu alanda yapılacak bir çalışma var olan boşluğu doldurması açısından önemli olabilir. Aynı zamanda, yapılacak bu çalışma ile ileriki yıllarda yazma becerisinin zorlayıcı ve sıkıcı etkisini terk edip ilkokulda eğlenceli bir beceri haline dönüşmesi konusunda fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında yazma becerisi ile ilgili çalışmalar alan yazında yer alırken görsel ve süreç temelli hikâye yazma becerisine yönelik ilkokul düzeyinde çalışmalar yeterince yoktur.

Bu çalışmanın, ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmesinde ve hikâye yazma kaygılarını azaltmasında alan yazındaki boşluğu doldurma açısından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir. Hikâye yazmanın ve yazma becerilerinin görseller ve sürece dayalı yazma yaklaşımı ile geliştirilebileceği ve hikâye yazma kaygısının yine görseller ve sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı ile azaltılabileceği araştırmalarla tespit edilmiştir (Graham, 2011; Troia ve Graham, 2003; Ülper, 2011). Soyuçok, (2020) görsellerin hikâye yazma becerisinin üzerindeki etkisini yapmış olduğu araştırması ile belirtmiştir. Yine; Takımcıgil Özcan (2014), öğrencilerin yazma becerisini gerçekleştirirken oluşan motivasyonları ile hikâye yazma konusundaki becerilerini değerlendirmiş ve bu ilişkiden yapılan araştırma ile bahsetmiştir. Bunlara ek olarak; Eroğlu (2020), öğrencilerin hikâye yazma kaygısı üzerinde çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Büyük eksiklik ise ilkokul düzeyindeki öğrencilerin hikâye yazma kaygısını ve becerisini, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alarak geliştiren yeterince çalışmanın bulunmamasıdır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırma süresince kullanılan başlıca veri toplama araçlarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini tespit etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının öğrencilerin hikâye yazma kaygısını tespit etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. İlkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanan “Hikâye Yazma Kaygı” ölçeğini öğrencilerin samimi, içtenlikle ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılık

1. Çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim ikinci döneminde Sinop ilinin Merkez ilçesindeki iki okuldaki 122 öğrencinin yazılı olarak ifade ettikleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, “Hikâye Yazma Beceri Ölçeği”, “Hikâye Yazma Kaygı Ölçeği” ve “Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Modülleri” ölçme araçları ile toplanan nicel verilerle sınırlıdır.
3. Bu çalışmada öğrencilerin kaygı durumları ve hikâye yazma becerileri yazılı olarak alınan cevaplar ile sınırlıdır.
4. Araştırmada çok sayıda değişken olması nedeniyle, her bir öğrenciden yoğun veri alınmasını gerektirmiştir. Bu yüzden öğrencilerden eş zamanlı olarak veri alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Düşünme yetisine sahip olan insanların; görüş, fikir ve duygularıyla tecrübelerini seçtikleri konu doğrultusunda planlayıp dilin kurallarına uygun bir şekilde anlatmasıdır (Göçer, 2010).

Kaygı: Sorunun kaynağını bilmeden kişide oluşan belli belirsiz korku hali (Morgan, 2015).

Hikâye: Belirli bir fikre atıfta bulunmak amacıyla, kişilerin yaşadığı ya da ilerleyen süreçlerde yaşayabileceği; başlarından geçen durumları, mekânları, içinde bulundukları zamanları ve karakterleri belirterek ele alan anlatımlardır (Aktaş, 2019).

Görsel: Nesnelerin, zihnimizde oluşan şemalardaki zihinsel görünümüdür (Güneş, 2013).

Etkinlik: Amaçlara ulaşmak, aynı zamanda kazanımları öğrencilere kazandırmak için gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecidir (Soyuçok, 2022).



2. ALAN YAZIN İNCELEMESİ

2.1. Yazma Eğitimi

İnsanoğlunun kendini geliştirme adına yaptığı en büyük buluşlardan biri yazmadır. Yazma, insanlar arası ilişkileri düzenlerken bir yandan da uzakları yakınlaştırmada birçok dezavantajı avantaja çevirmektedir. Yazı sayesinde tarihten bilgi edinilmiş elde edilen sonuçlar uygulamaya dökülerek hayata kazandırılmıştır (Büyükkarcı, 2017). Yazma, insanların iletişim kurarken kullandığı en büyük araçlardan biridir. Yine, insanların yazma konusunda becerilerinin gelişmesi için gerek okul içinde gerekse okul dışında başarı için açılan bir yoldur. (Graham ve Haris, 2002). Yazma becerisini genel olarak öğrencilere kavratmak ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek öğretmenlerimiz için önemli görevlerdendir (Uyar, 2016). Öğrencilerin konu seçme aşamasından düzeltme/kontrol aşamasına kadar yazma sürecini benimsemiş ve içselleştirmiş olmaları, yaratıcı yazma becerisini kazanmaları açısından önemlidir (Göçer, 2010). Yazma sürecinde de bu aşamalar dikkate alınarak yazma çalışması gerçekleştirilmelidir.

Yazma eğitiminin bireylere aktarılmasının belirli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar; öğrencilerin bireysel gelişim ve değişim olarak farklılıklarını gözeterek bir amaç etrafında onların duygularını, düşüncelerini, isteklerini ifade etmelerini sağlamak ve kelime dağarcığını zenginleştirmektir (Karadağ, 2016). Belirtilen amaçlar doğrultusunda yazma eğitimi öğrencilere verilmelidir. Yazma eğitiminin başlaması için öncelikle öğrencinin güdülenmiş bir şekilde yazı yazma sürecine hazır olması gerekmektedir. Güdülenme düzeyi artan öğrenci için ön alıştırma çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Yazma becerisi uygulanırken öğrencinin gördüklerini yazması yerine, öğrenci zihinsel aktiviteleri kontrol etmeli aynı zamanda yazmanın zihinsel bir süreç olduğunu içselleştirmelidir. Yer alan konuya göre kendine yol haritası çizebilmeyi öğrenmeli gerektiğinde yarım kalan yazıları da tamamlayacak bir yeteneğe sahip olan bir birey olduğunun farkına varmalıdır.

Çocuklar, yazı yazarken hem düşünmeli hem de eğlenmelidir. Yazı yazma becerisi geliştirilmek istenen çocuğa ayrı bir konu olarak dil bilgisi, imla kuralları verilmemelidir. Yazı yazarken bu kurallar da adım adım verilmelidir. Çocuklar, konular arası işbirliği ve sentez gözeterek yazı yazma sürecinde kendilerini konuya hâkim hissetmeli ve yazının doğal ve zorunlu bir parçasının imla kuralları ile noktalama işaretlerinin olduğunu kavraması gerekmektedir. Yazma çalışması yaptırılırken çocuklara uygun ortam ve

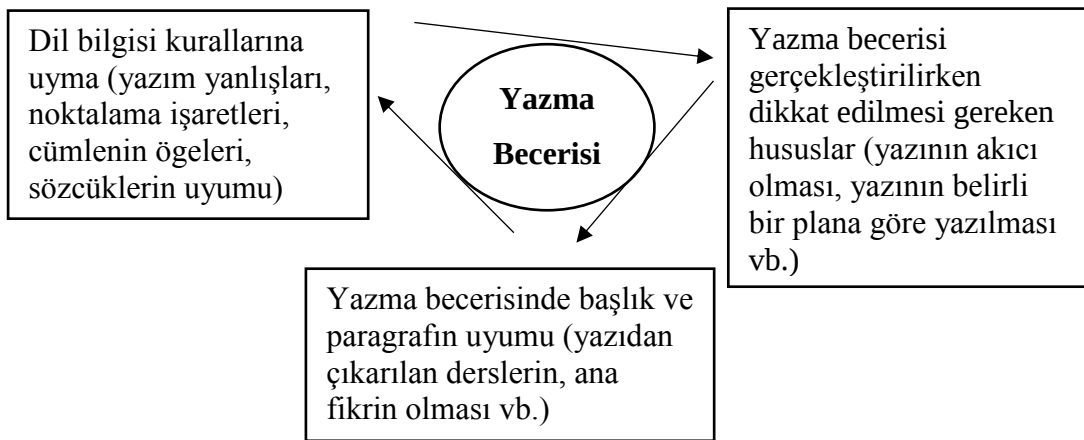
mekân oluşturulmalıdır (Mason, Harris ve Graham 2002). Uygun ortam ve mekân içerisinde çocuklar yazma becerilerini rahat gerçekleştirecektir.

2.2. Yazma Becerisi

Yazma becerisi informal olarak kazanılan bir beceri değildir. Yazma becerisi; zaman alan, zihinsel faaliyetleri en üst düzeyde kullanmayı gerektiren beceri olup doğuştan getirilmeyerek doğrudan doğruya eğitimle kazanılan bir beceridir (Duran ve Akyol, 2010). Yazma becerisini diğer becerilerden farklı yapan özelliği formal öğrenilme durumu olması ve dil beceriler içerisinde de öğrencileri en çok zorlayan beceri olmasıdır (Duran ve Akyol, 2010).

Yazma becerisi üzerine çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımların da çeşitli olması, yazma becerisinin ne kadar karmaşık olduğunu göstermektedir. Yazma becerisi ile ilgili tanımların bazıları şu şekilde yapılmıştır: Bilişsel olarak beyinde yapılandırılmış bilgilerin ve olguların yazıya dökülmüş şeklidir (Güneş, 2007). Bu tanımdan hareketle yazma ezberlenerek değil, beyinsel ve içsel bir özümseme sonucu ortaya çıkarılan beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisini konuşma becerisinden ve dinleme becerisinden farklı kılan unsurlardan biri de doğuştan değil de öğrenilme ile kazanılmış olma durumudur. İlkokul 1.sınıfta kılavuzlar eşliğinde profesyonel olarak bu beceri öğretilmektedir. MEB, ise yazma becerisini şu şekilde tanımlamaktadır: Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bilgilerinin, yazma becerilerini kazandıktan sonra zihinsel bir süreçten geçirerek yazıya dökmesidir (MEB, 2015).

Yazma becerileri ve öğelerini Anılan (2005) şu şekilde açıklamıştır:

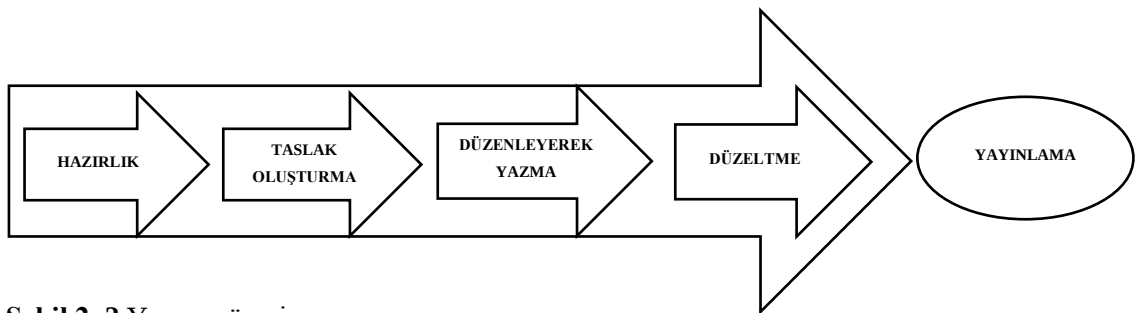


Şekil 2. 1 Yazma becerileri ve öğeleri (Anılan, 2005).

Yazma becerisi ve ögeleri; dil bilgisi kurallarına uyma, yazma becerisini gerçekleştirirken dikkat edilmesi gereken hususlar ve yazma becerisinde paragrafın ve başlıkların uyumu olarak ele alınmaktadır (Anılan, 2005). Dil bilgisi kuralları içerisinde; yazım yanlışları, noktalama işaretleri, cümlelerin ögeleri, sözcüklerin uyumu yer alır. Yazma becerisi gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlarda ise yazının akıcı olması, yazının belirli bir plana göre yazılması yer almaktadır. Yazma becerisinde başlık ve paragrafın uyumu aynı zamanda çıkarılan derslerin ve ana fikrin olması gerekmektedir.

2.3. Yazma Süreci

İnsanlar arası iletişimde konuşma becerisinin yanında yazma becerisi de oldukça önemlidir. Yazma, duygularımızı ve düşüncelerimizi ifade ederken sembolleri kullandığımız iletişimde en önemli araçlardandır (Yılmaz, 2012). Yazma süreci ilkokuldan önce okul öncesi dönemde yavaş yavaş başlamaktadır. Çocuğun yakın çevresinden gördüğü yazılar, çizimler, karalamalar çocuğu güdüleyen etmenler arasındadır. Bu tür eylemleri gören çocuk yazı yazmaya ilgi duyar ve güdülenme seviyesi de oldukça artar. İlkokul çağındaki bir öğrencinin yazma süreci içerisinde güdülenme düzeyinin artması yazı yazarken öğrencinin işine yarayacaktır (Yılmaz, 2014). Yazma becerisinde gerçekleşen aşamalar; yazıya hazırlık aşaması, yazının bir örneğinin oluşturulduğu taslak oluşturma aşaması, hatalardan ders alınarak tekrar yazılan düzenleyerek yazma aşaması, eğitimcinin öğrenci ile etkileşimde bulunduğu düzeltme (tashih, redaksiyon) aşaması, öğrencilerin ürünlerini yayımlama aşamalarından oluşmaktadır (Akyol, 2014).



Şekil 2. 2 Yazma süreci

2.3.1. Hazırlık aşaması

Hazırlık aşaması şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2014):

Yazmaya güdüleme: Yazma becerilerine başlamadan önce öğrenciyi yazma sürecine istekli kılmak ve güdülemek için zaman harcanan aşamadır.

Konu seçimi: Öğrenciler, hayal gücüne göre istediği konu üzerinde çalışabilecekleri aynı zamanda konuyu seçerken kendilerini özgür hissedebilecekleri süreçtir. Yazma eğitiminde konu amaç değil sadece bir araç olmalıdır. (Kırkılıç ve Akyol, 2014). Bu Hipotezden hareketle öğrenci konu seçimine kendisini hapsedmemelidir

Metin türünü belirleme: Öğrencilerin; şiir, deneme, hikâye, masal vb. türlerden konularına uygun olanı seçtikleri aşamadır. Konunun haricinde öğrencilerin seviyelerinin de seçilecek türe uygun olmasına dikkat edilmelidir. Seçim yapılmadan önce ise öğrencilerin metin türleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarından emin olunmalıdır.

Amaç belirleme: Öğrenciler, yazıyı yazdıklarında okuyucuyu hangi ana düşünceye sevk edeceklerini belirledikleri aşamadır. Öğrenciler önce olayı kurgulayıp yazıya dökmeden de amacı kurguladıkları olaya göre de belirleyebilir. Öğrenciler, yazılarının amaçlarının metinlerinin içeriğini yansıtmayı gerektiğini bilmelidir.

Hedef kitleyi belirleme: Yazılacak yazının hangi yaş grubuna hitap edeceğinin belirlendiği aşamadır. İlkokul ve okul öncesine yönelik yazılar da resimli ve basit bir anlatım olurken ileri yaş seviyesinde yazı ağırlıklı ağır bir dil tercih edilebilir.

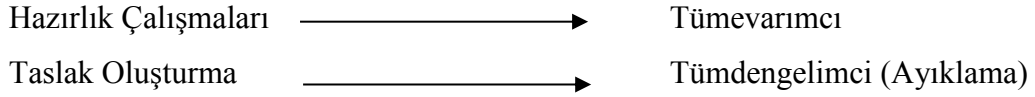
Temel düşünceleri belirleme: Bu aşama planlama aşamasıdır. Öğretmen bu aşamada devreye girmeli öğrencinin seçtiği konu ile ilgili yazabileceği ne kadar çok şey olduğunu öğrenciye göstermelidir (Kırkılıç ve Akyol, 2014). Temel düşünceleri belirlerken öğrencilerden kısa zamanda çok fazla fikir üretmeleri istenebilir. Bu şekilde fikir üretmek için Akyol (2014)'a göre şu çalışmalar yapılabilir:



Şekil 2. 3 Temel düşünceler belirlenirken yapılabilecek etkinlikler (Duran ve Akyol, 2010).

2.3.2. Taslak oluşturma aşaması

Hazırlık aşamasında konu ile ilgili düşünceleri ortaya çıkarmış olan öğrenciler bu düşünceleri birbiri ile ilişkilendirmeli ve belirli bir düzene sokmalıdır, bu işlemlerin hepsini ise taslak oluşturma aşamasında gerçekleştirmelidir (Kırkılıç ve Akyol, 2014).



Taslak oluşturma aşamasında ortaya çıkan düşünceler arasında gruplandırma yapılmalı, aynı düzlemde aynı başlıkta olan düşünceler bir başlık altına alınmalıdır son olarak da bu düşüncelerin nasıl bir sıra ile sunulacağına karar verilmelidir (Kırkılıç ve Akyol, 2014). Taslak oluşturma aşamasında öğrenci, yazıyı yazmaya direkt başlamamalıdır. Bu aşamada öğrenci, konunun temel boyutlarını belirleyip elindeki verileri belirli bir süzgeçten geçirip devam etmelidir. Yazma sürecinde hazırlık aşamasından elde edilen bilgileri ayıklama ve düzene sokma aşamasına, taslak oluşturma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada içeriğin nasıl oluşturulacağına önem verilmelidir. Dilbilgisi kuralları ikinci planda bırakılmalıdır. Öğrenciler kendilerine uygun görseller seçerek yazmış oldukları yazılarını destekleyebilirler. Taslak oluşturma aşamaları konunun temel boyutlarının belirlendiği ana düşüncenin ortaya koyulduğu aşama ve yardımcı düşüncenin belirlendiği aşamadır.

2.3.3. Düzenleyerek yazma

Bu aşamada hazırlanan taslakların en iyi şekilde metin olarak ortaya koyulduğu aşama olup taslak oluşturma aşamasında dilbilgisi, yazım yanlışları, noktalama gibi kurallara dikkat edilerek yazının yazıldığı aşamadır (Akyol, 2014). Bu aşamada öğrenci gerçek bir yazar gibi yazısına odaklanır. Sayfa düzeni de başta olmak üzere konu ile birlikte yazının bütün yönlerine öğrenci bu aşamada ağırlık vermelidir.

2.3.4. Düzeltme (Tahsis/Redaksiyon)

Bu aşamada öğretici tarafından yazının tamamıyla kontrol edilmesinin gerektiği ve öğrenciye anında dönütün verilmesi gerekir. Öğretmenin etkisinin en yüksek olduğu aşamadır. Bu aşamada yazım kurallarına uyulmuş mu, dilbilgisi kurallarına uyulmuş mu sorularına cevap aranır (Akyol, 2014). Yazının hatalı bölümleri düzeltilir.

2.3.5. Yayınlama ve paylaşım

Üretilen her ürün yayımlandıkça değer kazanır. Bu aşama yazılan yazıların, defter aralarında kaybolup gitmesinden ziyade paylaştıkça daha önemli olduğu ve öğrencileri güdülediği aşama olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler için fiziksel boyuttaki pekiştireçlerin önemli olduğu kadar sosyal pekiştireçler de bir o kadar önemlidir.

Öğrencilerin, akranlarına yazdıklarını paylaşması diğer yazma süreçlerinde ve yazma etkinliklerinde kendilerini olumlu yönde destekleyebilir.

2.4. Yazma Becerisinin Tarihsel Gelişimi

Yazının tanımını “Hayes ve Flower” şu şekilde yapmaktadır. Yazarın kendi çevresi tarafından yönlendirilerek oluşturduğu düşünme gerektiren zihinsel bir harekettir (Hayes, Flower 2016). Yazma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yazma, zihnimizdeki bilgileri yine zihnimizde işleyerek işlenen bilgileri işaret ve semboller vasıtasıyla kâğıda dökmektir (Güneş, 2013). Bireyin duygularını, düşüncelerini gerekli semboller ile kâğıda aktarmasıdır (Akyol, 2000). İnsanların geçmişini, duygularını, diğer insanlarla ilişkilerini en iyi şekilde ortaya koyan yollardan bir tanesidir (Sever, 2004). Bu tanımlardan hareketle yazma becerisi, bireyin aktif olduğu aynı zamanda zihinsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerini geliştirdiği bir beceridir.

Yazma, geçmişten günümüze insanların ilişkilerini düzenlemiş aynı zamanda olayları, bilgileri kalıcı hale getirmiştir. Yazma; tarihten günümüze devletlerarası ilişkilerden bireysel ilişkilere kadar pek çok alanda yerini korumuştur. Yazının keşfinden itibaren insanoğlu yazının beceri olarak öğretilmesine de odaklanmıştır. Bu öğretme sürecinden günümüze kadar farklı tekniklerle ve yöntemlerle bireylere yazma becerisi öğretilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde de yazı öğretiminde çeşitli yollar denenmiştir. Bireşimsel, karma, çözümsel yöntemlerin uygulanması farklı öğretim yaklaşımlarına örnek olarak verilebilir. Farklı yaklaşımların denenmesi ile öğrencinin en az enerji ile bu beceriyi içselleştirmesi aynı zamanda günümüz imkânları ile yazmayı özümsemelerini amaçlanmıştır.

2.5. Görseller

Geçmişten günümüze insanoğlu görsellerle sürekli etkileşim halinde olmuştur. Yazının varlığından önce mağaradaki fresklerle kendilerini ifade eden insanoğlu günümüzde bilişim ortamlarında da görsellerle kendilerini ifade etmektedirler. Günümüzde bireyler iletişimi yazılarla devam ettirirken aynı zamanda görsel materyalleri de iletişimde kullanmaktadırlar. Geçmişte de insanlar, duygu ve düşüncelerini fresklerle birbirlerine aktarmışlardı (Demir, 2022). Buradan hareketle görsellerin insanlar üzerindeki etkisinin ne kadar önemli olduğunu ve geçmişten günümüze kadar da görsellerin önemini kaybetmediğini söyleyebiliriz.

Görseller, hayatımızın bir parçası olmuştur (Dolaylar Özkul, 2017). Görsellerin çevremizde bu kadar fazla yer almasının nedenini Beydoğan (2010) insan beyninin görsellerin altı bin kat hızla işlediğini belirterek açıklamaktadır. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere görsellerin beynimiz tarafından işlenmesi yazıların işlenmesine oranla çok daha hızlı olmaktadır. Modern zamanın tembelleştirdiği insanlar için yazıları okuma eylemi görsele maruz kalmaktan daha zor ve zaman alıcı bulunmaktadır.

Görsellerin zihindeki etkisi oldukça büyüktür. Görsellerin miktarı az bile olsa az olan görsel on beş bin kelimeye eş değerdir (Williams, 1993). Bu ifade ile görsellerin birçok kelimedenden daha etkili olduğu sonucuna varabiliriz. Yine Soyuçok (2022) yaptığı çalışmada çok fazla kelime ile anlatılacak içerikleri, görsellerle ifade etmenin üzerinde durmuştur.

Görseller, bireylerin dikkatini çektiği için günlük hayatta her yerde yer almaktadır. Teknolojinin hayatımızın bir parçası olması ile çocuklar görsel unsurlara günümüzde daha fazla maruz kalmışlardır (Akbaba, 2013). Görsel unsurların bu denli fazla kullanılması, duyu organlarının içinde göz organının diğer duyu organlara göre öğrenmede daha etkili olmasıdır (Çilenti, 1984). Bu durumu bilen medya ve eğitimciler özellikle öğrencilerin dikkatini görsellerle çekmeye çalışmaktadırlar.

Çilenti (1984) “tatma”nın öğrenme üzerinde %1, “dokunma”nın öğrenme üzerinde %2, “koklama”nın %4, “işitme”nin öğrenme üzerinde %10, “görme”nin öğrenme üzerinde %83 etkisi olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde görme duyusu ile gerçekleştirilen öğrenmenin bilgilerin kalıcılığında etkisinin çok fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Durum böyle olunca reklamların, afişlerin günlük hayatımızda sürekli karşımıza çıkmasının bir tesadüf olmadığı söylenebilir.

Görsellerle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Görme duyu organı ile ilgili olan, soyut öğelerin fiziksel sunumu, bir eşyanın ya da var olan bir maddenin zihinde oluşan görüntüsü ve yansıması, herhangi bir nesnenin kâğıda basılı sunumu, oluşturulan şemanın basılı haline görsel denir (Güneş, 2013). Görsellerle ilgili belirtilen tanımlar incelendiğinde görsellerin fiziksel görme duyumuzun haricinde bilişsel becerimiz ile de ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Az görselle çok şey anlatılabilir (Soyuçok, 2020). Bu ifadeden ve Güneş’in (2013) tanımlarından hareketle, görselleri anlamlandırabilmemiz için fiziksel görünümün haricinde zihinsel bir sürecin de yaşanması gerekmektedir. Öyleyse görseller, fiziksel olarak gördüklerimizi zihinsel süzgeçten geçirip, ön bilgilerimiz vasıtasıyla tanımladığımız (özümseme) nesnelerdir. Görsellerin öğrenme üzerindeki kalıcılığı araştırmalarla ortaya konulmuştur. Zihinsel bir çaba ile özümseme

gerektiren görsel materyallerin eğitimde de kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.5.1. Görsel okuryazarlık

John Debes 1969 yılında “Görsel Okuryazarlık” kavramını ilk ortaya atan kişidir (Debes, 1969). Görsellerdeki bilgilerle bireyin var olan ön bilgileri arasında özümseme yaparak yeni anlamlar oluşturduğu sürece görsel okuryazarlık denir (Güneş, 2007). Görsel Okuryazarlık; görseller vasıtası ile okuma, okuduğunu anlama, anlatma ve iletişim konularını dikkate alan bir kavramdır (Newman ve Ogle, 2019). Yine görsel okuryazarlık, görsellerle ve grafiklerle sunulan imgeleri okuma, anlama, kavrama yolu ile görsellere, grafiklere iletilmesinde yardımcı olan formalara dönüştürme yeteneğidir (Williams, 1993). Görsel okuryazarlık kavramının çeşitli tanımları yapılmaktadır. Görsel okuryazarlık kavramı eklektik bir kavramdır (Bozdik, 2019). Eklektik bir kavram olması birçok kavramın kökenini oluşturmaktan kaynaklanmaktadır. Yine Demirel (2018) görsel okuryazarlık ile ilgili yapmış olduğu çalışmada algılama kavrayış ile görsel ve dilbilimi kavramlarının iç içe geçtiği aşamalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

İnsanoğlu tarih boyunca şu an maruz kaldığı kadar hiçbir zaman görsellere bu kadar maruz kalmamıştır. Bu durum teknoloji ile birlikte artmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesi ile insanlar televizyon, bilgisayar, fotoğraf vb. görsellere sürekli maruz kalmaktadır (Demirtaş, 2021). Yolda yürürken, seyahat ederken, okulda, işte, yemek yerken vb. sürekli görseller hayatımızdadır. Görseller hayatımızda bu kadar yer almışken görsellerin bizdeki etkisini bizim kontrol edebileceğimiz seviyede tutmak gerekmektedir. Bu yüzden görselleri de anlamamız aynı zamanda yorumlayabilmemiz gerekmektedir. Bu aşamada da görsel okuryazarlık kavramı önem kazanmaktadır.

2.5.2. Görsellerin eğitimdeki önemi

İnsanoğlu, günlük hayatta her yerde karşılaştığı görseller hakkında bilgi sahibi olmak ve fikir edinmek istemektedir. İnsanların devamlı görsellere maruz kalması sonucu görsellerin eğitim-öğretimde kullanılmasına neden olmuştur (Ünlüoğlu, 2017). Görseller karşısında öğrencilerin ne yapması gerektiğini, görselleri nasıl analiz etmesi gerektiğini MEB, 2005-2006 Türkçe Öğretim Programında yer alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu öğrenme alanlarını programa ekleyerek öğrencilere kazandırmayı hedeflemiştir (MEB, 2005 ve 2006). Öğrencilerin bu amaçla görselleri yorumlayabilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitim-öğretimde ders kitaplarının sadece teorik bilgi aktarması, görsellerin yeterince öğrencilere aktarılmaması sonucunda kazanımların öğrenci tarafından gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Görsellerin eğitimdeki yeri ve önemi öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında oldukça önemlidir. Çoğu ülkede, okuma, yazma, dinleme ve anlatma becerilerinin yanında görsel okuma beceri eğitimi de yer almaktadır (Güneş, 2013). Bu ifadeden de görsellerin çoğu ülkede sıklıkla kullanıldığı, görselleri yorumlayabilmek için görsel okuma beceri derslerinin yer aldığı bilinmektedir.

Eğitim öğretim süreci içerisinde en çok kullanılan materyaller görsel materyallerdir (Çetintürk, 2014). Bunun nedeni, öğrenmede kalıcılık temele alındığında görme organının diğer duyu organlarına göre daha kalıcı öğrenme sağlamasıdır. Aynı zamanda öğrencilerin günlük hayatında sürekli olarak görsellerle temas halinde olması bu duruma neden olmaktadır. Görsellerin öğrenciler üzerinde pek çok etkisi vardır. Bu etkilere örnek olarak; öğrencileri güdülemesi, derse hazır bir duruma getirmesi, öğrencilerin değişken ve hemen dağılan dikkatlerini canlı tutması, öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal tepki vermelerini de sağlaması, öğrencilerin dersi sevmelerinde etken rol oynaması, soyut olan kavramları somutlaştırması verilebilir. Görseller, ilkökul dönemi somut işlemler düzeyinde bulunan çocuklar için kolaylaştırıcı etkiye sahip olacaktır (Yangın, 2013). Bireylerin öğrenme süreci içerisinde duyu organlarına ne kadar çok hitap edilirse ya da hitap edilen duyu organı sayısı ne kadar artarsa öğrenme o kadar kalıcı olur. Duyu organlarına yönelik etkinlikler arttırılarak gerçekleştirildiğinde öğrenme kalıcı olmaktadır (Çetintürk, 2014). Bu yüzden eğitim-öğretim ortamında öğrencilerin duyu organlarına görsellerle hitap edilmeli ve öğrenciler görsel materyallerle süreç içerisinde sürekli aktif tutulmalıdır. Resim, fotoğraf, karikatür, şema vb. görsellerin ders kitaplarında sayfalarda olması öğrenme açısından oldukça önemlidir (Demircioğlu, 2011). Görsellerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bilişsel olduğu kadar süreç içerisinde öğrencilerin güdülenmelerini sağladığı için duyuşsal olarak da önemli olduğu kabul edilmektedir.

2.6. Hikâye

Medeniyetler, tarih boyunca kendi varlıklarını, toplumlarını ve ailelerini anlatmak, bu olayları anlatarak karşısındaki insanları etkilemek istemektedirler. Toplumlar, savaşta zaferlerini, yenilgi sonucu öğütlerini, aile düzenlerini gelecek nesillere ders olması amacıyla anlatmıştır. Toplumlar, yaşanmış olaylar ile ilgili sözlü ve yazılı ürünler olarak

ortaya koymaktadırlar. Binlerce yıl önce bu ürünler sözlü olarak ortaya koyulmaktaydı. İnsanlar, başlarından geçen önemli gördükleri olayları, sözlü olarak nesilden nesile aktarmışlardır. Bu sözel olarak aktarma eylemi bugünün sözlü kültürünü oluşturmaktadır. Sözlü kültürde en önemli miras olarak ise insanlığa hikâye bırakılmıştır (Kurt Elitez, 2022). Hikâyeler, içerisinde toplumların yaşadıkları ile ilgili izler taşıyabilir.

Hikâyenin birden çok tanımı bulunmaktadır. Hikâye, geçmişten günümüze kadar gelen ve hâlâ varlığını devam ettiren, belirli bir kökü ve geleneği temsil eden aynı zamanda olay ve durum olarak yazılan metinlerdir (Gökçe, 2006). Hikâyeler, binlerce yıldır kullanılan bir metin türüdür (Coşkun, 2005). Hikâyeler, birikmiş yaşantılar üzerinde inşa edilen metinlerdir. Bu yaşantılar anlatıcıdan anlatıcıya göre değiştiği için anlatım esnasında da farklılıklar oluşmaktadır. Anlatıcının beden dili, üslubu gibi faktörler de hikâye konusunda oldukça önemli ve dikkat çekici faktörlerdendir. Çocuklar için özellikle ilköğretim yaş grubu için hikâyeler oldukça önemlidir. Bu yaş grubundaki çocuklar, sürekli anılarını paylaşmak ve diğer çocukları paylaştıkları ile etkilemek istemektedir. Her yaştan bireyler için oldukça önemli olan hikâyeler, özellikle 0-12 yaş grubu çocuklar için vazgeçilmezdir (Okur, 2021). Çocuklar bu yaşlarda olayları kurgulamak isterler ve olayları anlatırken kendilerinden bir şeyler katmayı eğlenceli bulurlar. Bu yaş grubundaki öğrencilerle bilhassa hikâye çalışmaları yapmak onların ruhsal ve zihinsel olarak da gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin gelişimlerine uygun hikâyeleri öğrencilerle buluşturmak onların keyifli vakit geçirmelerini sağlayacaktır (Aytaş, 2006; Gölcük, 2017).

Hikâye türü ile ilgili birden çok tanım yapılmıştır. Belirli bir zaman diliminde belirli kişilerin arasında geçen olaylardır (Kaya, 2006). Hikâye, aslında insanların heyecanlanması için başlarından geçen ya da geçebilecek olayların sadeleştirilmiş bir şekilde anlatıldığı kısa yazılardır (Takımcıgil Özcan, 2014). Hikâyelerin tanımlarından hareketle hikâyelerin kısa yazılar olması, sade yazılar olması ve yaşanmış ya da yaşanabilecek olayların içinde olması yönüyle diğer metinlerden ayrılmaktadır.

Hikâyelerin çocukların akademik, bilişsel, duyuşsal vb. gelişimine katkısı vardır. Çocukların dil gelişiminde hikâyeler oldukça etkilidir (Coşkun, 2007). Yine hikâyeler; çocukların anlama, okuma ve anlatma becerilerini geliştirmektedir (Takımcıgil Özcan, 2007). Hikâyelerin çocuklar üzerindeki etkileri; empati yeteneğini ve kişilere olan saygıyı geliştirmektedir. Çocukların, bilişsel, zihinsel ve kültürel gelişimlerini desteklemektedir. Dil gelişimine, sözcük dağarcığına, anlatım becerisine katkı sağlamaktadır. Düz anlatım yerine olayların hikâyeleştirilmesi zor olan kavramları basitleştirmektedir. Olayları

beyinde canlandırma olanağı sağlamaktadır, drama ve dramatizasyon teknikleri ile hızlı düşünmeyi kolaylaştırmaktadır (Okur, 2021). Hikâyeler, öğrencilere hızlı düşünmenin yanında eğlenceli vakit de sunmaktadır.

Çocuklara hikâye okutarak çocuklarda zihinsel ve bilişsel becerilerin yanında duyuşsal becerileri de geliştirmek amaç edinilmelidir. Böylece çocuklar sadece akademik olarak okuma ve anlatma becerileri ile desteklenmemekte bunların yanında sürece de aktif olarak katılarak süreçte güdülenmektedir. Hikâyeler, çocuklara belirli amaçları kazandırmak için okutulmalı ve çocuklara belirli amaçları kazandırmak için anlatmalıdır. Hikâyeler ile çocukların içinde yaşadıkları kültürü tanımaları ve bu kültür hakkında çocukların bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Gönen, 2005). Çocuklar, okudukları hikâyelerde kendi kültüründen ve yaşamından izleri gördüğünde hikayeler ile kendisi arasında bağ kuracaktır.

2.6.1. Hikâye türleri

Hikâyeler içerdiği muhteviyata göre tasnif edilmektedir. Hikâyeler olay akışına, hikâye öğelerine göre sınıflara ayrılmaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014). Bu sınıflandırma genel olarak olay hikâyesi ve durum hikâyesi şeklinde yapılmaktadır. Olay hikâyesinde, problem, heyecan, gerilim bulunmakta ve belirli bir olay, kişiler etrafında hikâye ile şekillendirilmektedir. Durum hikâyesinde ise belirli bir olay, heyecan, gerilim olmamakla birlikte, bir durum etrafında hikâye şekillenmektedir. Durum hikâyeleri bir durumdan bir olaydan bir nedenden hareket ederek, varılmış olan benzetmeler, anolojiler, kişileştirmeler, değerlendirmeler ve sonuçlardır.

2.6.2. Hikâyenin bölümleri

Hikâyenin bölümleri araştırmacılara göre farklı isimlendirilmektedir. Bu isimlendirmeler farklı olsa da kendi içerisinde anlattığı olaylar ve verdiği mesajlar yönünden aynıdır. Hikâyenin bölümleri; hikâyenin girişi olan başlangıç, olayların yer edindiği gelişme, olayların toparlandığı sonuç olarak sınıflandırılır (Akyol, 2014). Bakar (2018) hikâyenin bölümlerini hikâyenin girişi olan serim, hikâyede yer alan olayların olduğu düğüm, hikâyedeki olayların çözümlendiği çözüm olarak adlandırmaktadır. Gedizli (2006) ise hikâyenin bölümlerini; hikâyenin tanıtım ve karakter tanıtımının yapıldığı giriş, olayların gerçekleştiği gelişme, hikâyenin çözümlendiği sonuç olarak adlandırmaktadır. Bülbül (2000) ise hikâyenin bölümlerini; hikâyenin tanıtım bölümü olan serim, olayların

başladığı gelişme, olayların derinleştiği düğüm, olayların sonuca bağlandığı çözüm olarak adlandırmaktadır. Labov (1972) insanların sözlü anlatımlarından yola çıkarak hikâyenin birimlerini; özet, tanım, karmaşık olaylar, değerlendirme, çözüm, sonuç olarak sınıflandırmaktadır (Aktaran; Yemenici, 1995). Adlandırmalar farklı da olsa anlatılmak istenen muhteva aynıdır.

Hikâyenin bölümleri incelendiğinde:

2.6.2.1. Serim bölümü

Hikâyede okuyucunun dikkatinin çekildiği bölümdür. Bu bölümde karakterler tek tek tanıtılmaktadır (Karataş, 2020). Okuyucu bu bölümde hikâyeyi okuyup okumayacağına karar verir. Bu bölümde sahne, karakterler, problemler anlatılmakta ve okuyucu motive edilmeye çalışılmaktadır (Akyol, 1999). Okuyucunun hikâye hakkında olumlu tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır.

2.6.2.2. Düğüm bölümü

Hikâyede olayların açıklandığı, okuyucunun dikkatinin açık tutulmaya çalışıldığı ve okuyucuyu heyecanlı tutan bölümdür (Takımcıgil Özcan, 2014). Hikâyenin en uzun bölümüdür (Akyol, 1999). Bu bölümde karakter kendi yolunu çizer. Okuyucu karakterin yolunu beğenir ya da beğenmez ve kararını verir (Akyol, 1999). Okuyucu bu bölümde hikâye okumaya devam eder ya da etmez.

2.6.2.3. Sonuç/Çözüm bölümü

Hikâyenin sonuç bölümüdür. Düğüm bölümünde ortaya konan olayların ve hikâye akışının sonuca ulaştırıldığı bölümdür (Karataş, 2020). Serim bölümünde verilen problem çözülmekte, olaylar toparlanmakta okuyucu ise bu bölümde rahatlatılmaktadır (Akyol, 1999). Okuyucunun düğüm bölümünde hikâyenin içerisindeki karmaşık olaylara cevap bulduğu bölümdür.

2.6.3. Hikâyenin unsurları

2019 Türkçe Öğretim Programı, hikâyenin unsurlarını; konu, karakter, mekân, zaman, olay olarak tanımlamıştır (MEB, 2019). Akyol (2006) ise; sahne, karakterler, olay, problem, problemi çözme, sonuç, ana fikir, tepki olarak hikâye unsurlarını belirtmiştir. Cemiloğlu (2001) ise unsurları; karakterler, olay, çevre, zaman, mesaj, plan, tür, anlatım

teknikleri olarak belirlemiştir. Güneş (1999) hikâye unsurlarını; plan, olay örgüsü, karakter ve motif olarak belirlemiştir. Hikâye unsurları; dekor, kahramanlar, başlatan bir olay ve çıkış durumu, problemin olduğu durum, olayın, karakterlerin tanıtıldığı tanıtım olan giriş bölümü, olayların toparlandığı sonuç bölümü son olarak da kahramanların verdiği tepki olarak da sınıflandırılmaktadır (Labov, 1972; Rumelhart, 1975; Stein ve Glenn 1979; 53-119; Akyol, 2006; 150-151). Sınıflandırmalar çeşitli de olsa unsurlar genel olarak aynı muhtevayı içermektedir.

2.6.3.1. Olay

Hikâyeler belirli bir problem etrafında şekillenmektedir. Hikâyelerde uzun ve karmaşık olmayacak şekilde alt olayların şekilleneceği tek bir ana olay bulunmaktadır (Karataş, 2020). Hikâyelerde açık olarak belirtilmiş ya da çatışma şeklinde gerçekleşen bir olay bulunmaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014). Bu ana olay etrafında okuyucunun merakı ve ilgisi hikâye boyunca diri tutulmaktadır. Okuyucu hikâyedeki olayın problemini çözmeye çalışmaktadır. Hikâyedeki olayın olmasının temel nedeni, çözülmesi gereken bir problem durumunu ortaya çıkarmaktır (Coşkun, 2014). Problem durumunun ortaya çıkması hikâye için önemli bir faktördür.

2.6.3.2. Karakterler

Hikâye anlatıcısı anlatmak istediği problem durumunu karakterler üzerinden anlatmaktadır. Bu yüzden anlatacağı karakterlerin hikâyedeki olayla ilgisinin üst düzeyde olması ve aynı zamanda anlamlı olması gerekmektedir. Karakterler kendi içlerinde ayrılmaktadırlar. Olay ana karakter üzerinden anlatılmaktadır. Ana karakteri besleyici ve olayı dolduran yardımcı karakterler de hikâyede yer alabilirler. Coşkun (2014) hikâyede insanların dışında hayvanların ve diğer varlıkların da karakter olarak yer alabileceğini belirtmektedir. Karakterler, yazar tarafından gerek fiziki özellikleri vurgulanarak gerekse kişilik özellikleri ile tanıtılmaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014). Karakterler, okuyucuların yaşları ve eğitim seviyeleri dikkate alınarak seçilebilmektedir. Küçük yaş grubu öğrenciler ile ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ilgisini aynı karakterler çekmeyebilir. Öğrenciler için seçilecek eğitim metinlerinde didaktik unsurlara ağırlık veren karakterler seçilebilir.

2.6.3.3. Mekân

Hikâyede olayla ve karakterlerle bağlantılı bir şekilde yazar tarafından mekân belirlenmektedir. Coşkun (2014) hikâyede mekân ve zamanı “dekor” unsuru içinde alıp bu unsurun içerisinde mekânları açık mekân (orman, tarla vb.), kapalı mekân (okul, ev vb.) olarak ikiye ayırmaktadır. Mekânlar öğrencilerin yaş seviyesine, hikâyenin konusuna göre tercih edilebilmektedir.

2.6.3.4. Zaman

Hikâyeler içerisinde zaman unsuru belirli veya belirsiz bulunmaktadır. Hikâyeler kronolojik sıraya göre geçmiş zamandan günümüzdeki zamana ya da günümüz zamanından geçmiş zamana ilerleyebilmektedir (Coşkun, 2014). Bu geçişler, hikâyenin diğer unsurları olan; mekân, karakter, olay, amaç, sonuç unsurları ile ele alınarak seçilmelidir. Hikâyede zaman unsuru ile mekân unsuru arasında sıkı bir ilişki olmalıdır (Takımcıgil Özcan, 2014). Bazı hikâyelerde ise zaman unsuru diğer hikâyelere göre net bir şekilde ifade edilmemektedir.

2.6.3.5. Amaç

Problem durumunun çözülmesi için karakterlerin çabasını ve çözüm yollarını anlatan bölümlerdir. Amaç unsuru hikâyenin girişim bölümü içerisinde yer alır, bazen karakterler problemi çözmek için amaç üretseler de karakterlerin haricindeki olaylarla problemler çözülebilmektedir (Coşkun, 2014). Amaç unsuru, okuyucuyu da harekete geçirmelidir. Okuyucu da hikâyeyi okurken empati yaparak var olan problemi çözmeyi amaç edinebilmelidir.

2.6.3.6. Sonuç

Hikâyenin düğüm bölümündeki problemlerin çözüldüğü bölümdür. Karakterlerin problemi bir amaç etrafında çözüme kavuşturup kavuşturamadığının anlatıldığı bölümdür (Coşkun, 2014). Bu bölümde serim ve düğüm bölümünde anlatılan eylemlerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği anlatılmaktadır. Okuyucu da bu bölümde kendi tahmini ile yazarın sonucunun örtüşüp örtüşmediğini kıyaslamaktadır.

2.7. Kaygı

İnsanlar hoşuna gitmeyen ortamdan uzaklaşmak isterler. Hoşa gitmeyen ortamlar veya durumlar kişilerde korku oluşturmaktadır. Sorunun ne olduğunu bilmeden duyulan belirsiz korku durumuna da kaygı denilmektedir (Morgan, 1998). Psikolojik bir kavram olan kaygı durumu, birey için direkt bir üzüntü durumu oluşturmadığı için bireyi duygu durumu içerisinde arada bırakmaktadır. Yardımcı (2022), kaygıyı bireyin üzülmesine sebep olan güvensizlik duygusu ve heyecan durumu olarak tanımlamaktadır. Bireylerde heyecanın artmasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Kaygı, yerli ve yabancı kaynaklarda anksiyete olarak da tanımlanmaktadır. Kaygı, endişe ve üzüntü hali olarak da açıklanmaktadır (Kavrazlı, 2022). Kişi gerek bedenen gerekse zihnen tehlike algıladığında korku ve heyecan duymakta ve bulunduğu ortamdan hemen uzaklaşmak istemektedir. Kaygı çok farklı alandan bireyleri etkilediği için çeşitlere ayrılmaktadır (Özdemir, 2013). Bireyin yakın ya da uzak çevresinde karşılaştığı ve korktuğu bir durumda yaşadığı his durumuna kaygı denilmektedir (Kurt, 2006). Kaygı aynı zamanda fiziksel durumları etkileyen derin bir duygu durumudur (Öner, 1990). Buradan hareketle kaygı zihinsel bir süreç olarak başlamakta fakat sadece bireyin zihinsel süreçlerini yıpratarak ilerlememektedir. Kaygı bireylerde fiziksel olarak da tahribat bırakabilmektedir. Kaygının bir eşiği bulunmakta ve bu eşiğe kadar kaygı birey için zarar oluşturmamaktadır. Aşırı kaygı, eşik aşılmıca bireye zarar vermektedir. Kaygı, bireyin eylemlerini gerçekleştirirken kaçınmasına neden olmaktadır. Buradan hareketle de herkesin bir kaygı eşiği olduğu anlaşılmaktadır (Ağdacı, 2021). Kimi bireyde bu eşik düşükken kimi bireyde bu eşik oldukça üst seviyede olabilmektedir. Kontrol edilebilen kaygı durumlarında bireyin başarılı olması durumu kaçınılmazdır (Semerci, 2007). Kaygı bireyin hayatının her aşamasında bireyi rahatsız eden bir duygudur (Ağdacı, 2021). Bu yüzden bireyler hayatında sürekli karşılaştığı bu duygudan kaçınmak istemektedir. Ağdacı (2021), kaygının eşiği aşmadan kontrol edilmesi ile bireyin sosyal ve eğitim hayatında başarılı olacağına fakat bu eşik aşılmıca bireyin eğitim ve sosyal hayatında başarısında düşüş gözleneceğine değinmiştir. Bu eşiği aşmayan öğrenciler, eğitim hayatında hiç kaygı yaşamayan öğrencilere oranla daha da başarılıdırlar. Belirli miktarda kaygı bireyleri harekete geçirip güdülemektedir. (Tekindal, 2009). Güdülenen öğrenci de ise süreçte başarılı sonuçlar gözlenmektedir.

2.7.1. Yazma kaygısı

Yazma esnasında öğrenciler yanlış yazmaktan veya yeni bir ürün ortaya koyamamaktan korkabilir. Yazma becerisini gerçekleştirirken duyulan korku hissine yazma kaygısı denilmektedir (Bloom, 1979). Amerika'daki öğrencilerin %80'i yazma korkusu, %25'i ise yazma kaygısı yaşamaktadır (Bloom, 1980). Thompson (1980) yazma becerisini gerçekleştirememe korkusunu yazma kaygısı olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler, yazma becerisini gerçekleştirirken Akyol'un da ifade ettiği gibi sıkılmaktadır. Bu durumun nedeni de yazma becerisini gerçekleştirememe korkusudur. Öğrencilerde bu korku kaygıya dönüşmekte ve zamanla şiddetini artırmaktadır. Kaygılı bireyler de sağlıklı bir davranış gerçekleştiremezler ve kendilerinden istenen becerileri yerine getiremezler bu durum da bireylerde tehdit ve korku oluşturmaktadır (Tekindal, 2009). Yazmaya karşı verilen tepki ve yazma kaygısı durumu bireyin yazma ödevleri, etkinlikleri ve performansları esnasında olurken bazen de ansızın gerçekleştirilen yazma etkinliklerinde ortaya çıkabilmektedir (Poff, 2004). Yazma becerilerinde başarılı olan öğrencilerin yazmaya karşı tutumları da yüksektir (Daly, 1985). Yazma kaygısı yüksek olan bireylerin özgüvenleri düşüktür ve yazma akademik başarı düzeyleri yetersizdir. (Zorbaz, 2010). Öğrencilerin içinde bulunduğu kaygı halini yönetememesi onların başarısızlığına neden olmaktadır.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Görsellerin yazma becerisine etkisinin incelendiği çalışmalar

Soyuçok (2022) “Görsel Destekli Etkinliklerle Hikâye Yazma Becerisinin Geliştirilmesi” konulu doktora tezinde görsellerin hikâye yazma becerisine etkisini 7. Sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Deney grubunda, görsel destekli hikâye yazma etkinliklerinin katılımcıların hikâye yazma becerisini geliştirdiğini ve hikâye yazma tutumlarında pozitif yönde olumlu sonuç oluşturduğuna ulaşılmıştır. Elde edilen puanlar deney grubunda pozitif yönde anlamlı fark olduğunu göstermektedir.

Ünlüoğlu (2017) “Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Başarılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi” konulu çalışmada görsel materyallerin öğrencilerin yazma başarısına ve yazma görüşlerine etkisini 8. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen puanlar çalışma grubu lehinedir. Görseli temel alarak gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin

yazma becerilerine ve yazmaya yönelik fikirlerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2013) yılında “Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi” konulu yüksek lisans tezinde kavram karikatürleri ile desteklenen bilimsel hikâyelerin öğrencilerin başarılarını, tutumlarını, motivasyona etkisini 7. Sınıflar çalışma grubunda incelemiştir. Elde edilen puanlar, deney grubu lehinedir. Kavramsal karikatürler ile desteklenen bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Üstün (2007) yüksek lisans tezinde “Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi” konusunu çalışmıştır. Yapılan bu çalışmada karikatürlerin ortaöğretim 3. Sınıftaki öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Karikatür kullanımının Türk Dili ve Edebiyatı dersinde yazılı anlatım öğretimine olumlu yönde etki ettiği yapılan çalışma ile ortaya koyulmuştur.

Yılmaz (2014) çalışmasında 3 boyutlu efektlerin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da görseller kullanılarak öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Görseller her iki çalışmada da boyut olarak farklı da olsa öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri aynı sonucu ortaya koymaktadır.

Karakuş (2000) tarafından yapılan çalışmada drama tekniklerinin hikâye yazma becerisini geliştirdiği sonucu ortaya koyulmuştur. Bu sonuç da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Karakuş yaptığı çalışmasında dramanın tekniklerinde görsel figürlere de yer vermiştir.

Maden ve Altunbay (2016) çalışmasında grafiklerin ve oluşturulan tabloların Türkçe dersindeki başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur. Yine bu sonuç da çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da hikâye yazma becerisi görseller ile geliştirilmiş ve Türkçe dersindeki hikâye yazma beceri başarısına olumlu yönde etki etmiştir.

Bozkurt (2019) çalışmasında, ilkokul öğrencileri ile yapılan görsel etkinliklerin ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma başarısını arttırdığını ve hikâye yazma tutumunu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da görseli temel alan modüller ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmış öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin geliştii aynı zamanda hikâye yazma kaygılarının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

2.8.2. Hikâye yazma çalışması ile ilgili çalışmalar

Takımcıgil Özcan (2014) yüksek lisans tez çalışmasında “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” konusunu çalışmıştır. Yazma motivasyonunun hikâye yazma becerisine etkisi çalışmada araştırılmıştır. Kesitsel tarama modeline göre yapılan çalışmada öğrencilerin yazma ile ilgili oluşturdıkları motivasyonları ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karataş (2020) yüksek lisans tez çalışmasında “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” konusunu çalışmıştır. Bu çalışmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması uygulanan bu çalışmada hikâye yazma becerisini geliştirmek için yapılan uygulamaların öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği, ön-test ve son test arasındaki puan farkları ile ortaya koyulmuştur.

Özkan (2016) yüksek lisans tez çalışmasında “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” konusunu çalışmıştır. Bu çalışmada araştırmacı, öğrencilerin hikâye yazmada kullanılan başlıca elementler ile öykü yazma bilgilerini arttırmayı amaçlamıştır. Yapılan öykü yazma uygulamaları, öğrencilerin öykü yazma bilgilerini, öykü elementlerini kullanma düzeylerini arttırmıştır.

Demirci (2021) yüksek lisans tez çalışmasında “Hikâyelerle Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına, Hikâye Yazma Becerilerine ve Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Etkisi” konusunu çalışmıştır. Araştırmada hikâyelerle yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin hikâye yazma becerisine ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Uygulamalar sonrasında hikâye yazma becerisinde deney grubu lehinde anlamlı puan farklılığı bulunmuştur. Yazma tutumları arasında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aktaş (2019) yüksek lisans tez çalışmasında “Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi” konusunu çalışmıştır. Yapılan çalışmada dijitalleştirilmiş yazma etkinlikleri ile yazma motivasyonları ve becerisi arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında yazma motivasyonları açısından bir farklılık bulunmamıştır. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puan

farklılıklarına bakıldığında hikâye yazma becerisinin deney grubu lehine anlamlı olarak değiştiği gözlenmiştir.

2.8.3. Yazma kaygısı ile ilgili araştırmalar

Zorbaz (2010) doktora tez çalışmasında “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” konusunu çalışmıştır. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile çalışılan bu çalışmada yazma kaygı ve tutukluluğunun yazma becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada yazma kaygısı ile yazma tutukluluğu arasında orta düzeyde ilişki olmuşken, yazma kaygısı ile yazma tutukluluğu arasında ise dil bilgisi, biçim, üslup olarak düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Özsoy (2015) yüksek lisans tez çalışmasında “Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı” konusunu çalışmıştır. Bu araştırmada Türkiye’deki 74 BİLSEM okulunda eğitim gören 316 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma kaygısı ve bu yazma kaygısına neden olan faktörleri ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucuna göre; cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük tutma vb. nedenler yazma kaygısını etkilediği, anne baba öğrenim durumu, gelir durumu vb. nedenler ise yazma kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yemenici (2019), yüksek lisans tez çalışmasında “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma” konusunu çalışmıştır. Bu araştırma karma modele göre gerçekleştirilmiştir. Yazma kaygısı olarak ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısını yoğun olarak yaşadığı sonucuna ulaşılan bir araştırmadır. Temel (2018), yüksek lisans tez çalışmasında “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki” konusunu çalışmıştır. Bu araştırma karma modele gerçekleştirilmiştir. Öyküleyici metin çalışmalarının yazma tutumuna ve yazma kaygısına etkisi olmadığı araştırma sonunda tespit edilmiştir.

Zelzele (2022) doktora çalışmasında “Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeliyle Verilen Eğitimin Öğrencilerin İkna Edici Yazma Becerilerine Yazma Motivasyonu, Kaygısı ve Tutukluğuna Etkisi” konusunu çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıfta eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modelinin yazma kaygısına etkisi ile ilgili anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karaçay (2021) yüksek lisans tez çalışmasında “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi” konusunu çalışmıştır. Araştırma, genel tarama modelinde gerçekleştirmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma süreci, paylaşma, ön yargı ve değerlendirme alt boyutlarında kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

2.8.4. Yazma süreci ile ilgili araştırmalar

Özkan (2020) yüksek lisans çalışmasında “Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konusunu çalışmıştır. Deneysel bir çalışma olan bu çalışmada deney grubu öğrencilerine sürece dayalı yazma çalışmaları yaptırılırken kontrol grubu öğrencilerine ise ders kitaplarını temel alarak yazma çalışması yaptırılmıştır. Deney grubu lehine anlamlı fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Sürece dayalı yazma çalışmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Tavşanlı (2019) doktora çalışmasında “Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazarlık Kimliği Üzerine Etkisi” konusunu çalışmıştır. Araştırma, karma yöntem tercih edilerek yapılan bir çalışmadır. Sürece dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği aynı zamanda yazma konusunda olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirdöven (2022) yüksek lisans tez çalışmasında, “İş Birlikli ve Akran Destekli Süreç Temelli Yazma Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerindeki Yazma Başarısı Üzerine Etkisi” konusunu çalışmıştır. Deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan sürece dayalı yazma yaklaşımı neticesinde deney grubu puanlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Sever (2013) yüksek lisans tez çalışmasında “Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi” konusunu çalışmıştır. Araştırmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubuna uygulanan süreç temelli yazma çalışmaları ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı (2013) yüksek lisans tez çalışmasında “Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi” konusunu çalışmıştır.

Araştırmada deneysel model kullanılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma eğilimleri ile anlamlı fark oluşturduğu fakat yazma kaygılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.



3. YÖNTEM

Alanyazın incelemesi, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan hikâye yazma modüllerinin ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ve kaygıları üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu yüzden, mevcut araştırmanın bir amacı, alanyazında var olan bilgiye katkı sağlamaktır. Bu amaçla, araştırma görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının hikâye yazma kaygı ve becerisine etkisini araştırma metotlarından yarı deneysel modeli uygulayarak ortaya koymaya çalışmıştır.

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma deseni ve araştırma yöntemi açıklanmıştır. Bu bölüm, araştırma modelinin tarif edilmesiyle başlamaktadır. Bu bölümü araştırmaya dâhil edilen evren ve örneklemin açıklanması takip etmiştir. Daha sonra verileri toplarken kullanılan araçlar ve izlenilen süreç ile ilgili bilgiler ve uygulamalar sunulmuştur. Son olarak elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistik uygulamalar anlatılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, araştırma sorularına cevap bulmak için ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma deseni, diğer potansiyel etkilerin kontrol edilerek etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenin manipüle edilmesi ile bağımlı değişken üzerindeki etkinin gözlemlendiği aynı zamanda neden sonuç ilişkilerinin belirlendiği bir yöntemdir (Karasar, 2015; Nisbet ve Enstwestle, 1974). Yarı deneysel araştırmalarda, sosyal araştırmacılar tipik olarak bir grup denek seçer, onları manipüle eder ve yapılanların etkisini gözlemler (Babbie, 2004). Araştırmacılar, iç geçerliliği artırmak için gerçek deneysel tasarımlar kullanabilir ve bu şekilde iç geçerliliği ve güvenilirliği arttırabilirler. Ancak düzeni oluşturulmuş sınıflar gibi rastgele atamanın pratik olmadığı veya imkânsız olduğunda, araştırmacılar yarı deneysel desenler kullanabilir (Leedy & Ormrod, 2001). Tesadüfi olmayan ön test-son test kontrol grubu tasarımı, rastgele atamanın gerçekçi olmadığı durumlarda, ön test-son test kontrol grubu tasarımına uygun bir alternatiftir.

Bu çalışmanın amacı, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının hikâye yazma kaygı ve becerisine etkisini belirlemektir. Öğrencilerin kontrol ve deney gruplarına seçkisiz olarak atanmaları, yeni sınıfların oluşturulması ve etkinliklerin sınıf

ortamı dışında öğrencilere sunulması, eğitimi aksattığı için zaman ve ekonomik açıdan uygulanabilir değildir (Karasar, 2015). Bu nedenle, bu araştırma için alan yazının da uygun olarak nitelendirdiği ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen seçilmiştir. Seçkisiz olmayan ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı yazma yaklaşımının hikâye yazma kaygı ve becerisine etkisini incelenmesine olanak verir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Sinop ili merkez ilçesinde yer alan devlet okullarının ilköğretim 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrene giren öğrencilerin tümünün araştırmaya alınması mümkün olmadığından araştırmada örneklem alınmıştır. Sinop ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarından iki tanesi “uygun örneklem” yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örneklem yöntemi araştırmacıya araştırma çalışmasını planlayıp yürütmesinde ve verilerin toplanmasında zaman ve ekonomik olarak avantaj sağlar (Baltacı 2018; Karasar, 2005). Araştırmaya katılan iki okuldaki 3. ve 4. sınıf öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 3. ve 4. sınıflar araştırmaya dâhil edilmiş ve araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri aracılığı ile öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş onam formları yollanmış ve çocuklarının çalışmaya katılmasını kabul etmeyen velilerin çocuklarından veya onam formunu getirmeyen 12 öğrenciden araştırmada kullanılacak hiçbir veri toplanmamıştır. Bu öğrenciler araştırma boyunca arkadaşlarından ayrılmamış sınıf ortamından çıkarılmamış ancak doldurdukları ve etkinliklerde ürettikleri hikâyeler öğretmenleri tarafından diğerlerinden ayrılarak çalışmaya dâhil edilmemiştir. Velisi tarafından çalışmaya katılması onaylanan toplam 122 öğrenci araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır.

3.2.1. Gruplara ve grup ön test puanlarına ait betimsel istatistik verileri

Yapılan araştırmanın sınıf düzeyi, çalışma grupları, cinsiyet değişkeni açısından istatistik bilgileri betimsel istatistik bölümünde ortaya konulmuştur. Bu bilgiler yarı deneysel deseni kabul eden çalışmamızda bağımsız değişkeni manipüle edebilecek tüm faktörleri ortaya koymak amacıyla araştırmada yer almaktadır. Yine grupların ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri bu bölümde yer almaktadır. Verilen bilgilerle araştırmaya katılan öğrenciler hakkında genel bir bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 3. 1 Çalışma grupları değişkeni açısından betimsel istatistik

Gruplar	(f)	(%)
Deney Grubu	46	37,7
Kontrol Grubu	76	62,3
Toplam	122	100

Yapılan araştırmada Tablo 3.1’de görüldüğü üzere veriler çalışma grupları değişkeni açısından incelendiğinde deney grubunda (N=46) öğrencinin, kontrol grubunda ise (N=76) öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Toplamda araştırmaya katılan öğrenci sayısı “122” kişiden oluşmaktadır. Grupların sayısal değerlerini aynı tutmak için bir çaba gösterilmemiştir. Grupların genel ortalamalarına göre sonuca ulaşılmıştır. Doğal olan örnekleme müdahale edilip çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğine zarar verilmemiştir. Sonuç olarak, deney grubundan araştırmaya katılan öğrenci sayısı, örneklemin %37,7’sini oluştururken kontrol grubundan araştırmaya katılan öğrenci sayısı örneklemin %62,3’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 3. 2 Sınıf düzeyine göre betimsel istatistik

Sınıf Düzeyi	(f)	(%)
3. Sınıf	63	51,6
4. Sınıf	59	48,4
Toplam	122	100

Sınıf düzeyi değişkeni açısından Tablo 3.2’de görüldüğü üzere iki okulda toplam (N=63) öğrenciden oluşan 3.sınıf ve (N=59) kişiden oluşan 4. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Örneklemin %51,6’sını 3.sınıflar, %48,4’ünü ise 4.sınıflar oluşturmaktadır.

Tablo 3. 3 Grupların sınıf düzeyi değişkenine göre betimsel istatistik

Sınıf Düzeyi	(f)	(%)
Deney Grubu 3. Sınıf	27	22,1
Deney Grubu 4. Sınıf	19	15,6
Kontrol Grubu 3. Sınıf	36	29,5
Kontrol Grubu 4. Sınıf	40	32,8
Toplam	122	100

Yapılan araştırma Tablo 3.3'te görüldüğü üzere deney grubunda araştırmaya katılan 3. Sınıf öğrenci sayısı (N=27), kontrol grubunda araştırmaya katılan 3. Sınıf öğrenci sayısı (N=36) olduğu görülmektedir. Yine; deney grubunda araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrenci sayısı (N=19), kontrol grubunda araştırmaya katılan 4. Sınıf öğrenci sayısı (N=40) olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda araştırmaya katılan 3. sınıf öğrencileri örneklemin %22,1'ini oluştururken, kontrol grubunda araştırmaya katılan 3. Sınıf öğrencileri örneklemin %29,5'ini oluşturmaktadır. Yine; deney grubunda araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencileri örneklemin %15,6'sını oluştururken, kontrol grubunda araştırmaya katılan 4. sınıf öğrencileri örneklemin %32,8'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3. 4 Cinsiyet değişkeni betimsel istatistik

Cinsiyet	(f)	(%)
Kız	62	50,8
Erkek	60	49,2
Toplam	122	100

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan kız öğrenci sayısı (N=62) iken, erkek öğrenci sayısı (N=60) olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan kız öğrenciler, örneklemin %50,8'ini oluştururken, araştırmaya katılan erkek öğrenciler örneklemin %49,2'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni olarak araştırmacı tarafından verilme nedeni, bağımsız değişkeni manipüle edebilecek tüm değişkenlerin araştırmada nesnel bir şekilde görülmesini sağlamaktır.

Tablo 3. 5 Grupların hikâye yazma beceri ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi

Grup	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	46,81	46	10,54	1,04	120	,47	,63
Kontrol Grubu Ön Test	45,77	76	12,33				

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere deney grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=46) iken, kontrol grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=76)'dır. Deney grubu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =46,81) iken, kontrol grubu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =45,77)'dir. Deney grubunun ön test puanlarına ilişkin standart sapması (Ss=10,54) iken, kontrol grubunun ön test puanlarına ilişkin standart sapması (Ss=12,33)'tür. Tablo 3.5'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(120)}=,47$; $p>,05$). Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç başlamadan önce benzer düzeyde hikâye yazma becerilerine sahip olduğu, anlamlı puan farkının oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 3. 6 Grupların hikâye yazma kaygı ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi

Grup	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	2,22	46	,60	-,13	120	-1,32	,18
Kontrol Grubu Ön Test	2,36	76	,49				

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere deney grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=46) iken, kontrol grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=76)'dır. Deney grubu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =2,22) iken, kontrol grubu ($\bar{x}$ =2,36) ortalamaya sahiptir. Deney grubunun ön testte standart sapması (Ss=,60) iken, kontrol grubunun (Ss=,49)'dur. Tablo 3.6'da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(120)}=-1,32$; $p>,05$). Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel süreç başlamadan önce benzer düzeyde hikâye yazma kaygı düzeylerine sahip olduğu, anlamlı puan farkının oluşmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın araştırma sorularını cevaplamak için iki farklı veri toplama aracı ve beş uygulama modülü kullanılmıştır. Bunlardan birincisi “Hikâye Yazma Kaygı ölçeğidir.” Diğer veri toplama aracı, öğrencilerin Hikâye yazma becerilerini belirlemek ve test etmek için kullanılan “Öykü Yazma Beceri Rubriğidir.” Diğer araç ise “Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Modülleridir.” Bu bölümde veri toplama araçları tanıtılmıştır.

3.3.1. Hikâye yazma kaygı ölçeği

Hikâye yazma kaygı ölçeği 2020 yılında Eroğlu tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “ön yargı, paylaşma, imla hatası, aşağılama ve bilgiden kaçınma” boyutlarıdır. Ölçekte yer alan maddeler, 5’li likert tipi dereceli bir ölçektir. Bu derecelendirmeler; “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” derecelerinden oluşmaktadır. Eroğlu (2020) tarafından ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ile hesaplanmış ve 26 maddenin tümüne ait Cronbach Alpha değeri “,85” olarak bulunmuştur. Ölçeğin 5 alt faktörlü yapısı ile öğrencilerin hikâye yazma kaygılarının açıklanan varyansı “57.83” tür. Ölçeği, öğrencilere uygulama sürecinde ölçeğin geliştiricisinden gerekli izin alınmıştır (EK-8). Araştırma sürecinde kullanılan ölçek öğrencilere toplu bir şekilde uygulanmıştır. Bu yüzden öncelikle Hikâye Yazma Kaygı ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek amacı ile Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve ölçeğin yapısının çalışma grubuna uygunluğu test edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılırken madde sayısının 5 ya da 10 katı kadar kişi sayısına ölçeklerin uygulanması gerekmektedir (Esin 2014; Tavşancıl 2014). Bu amaçla ölçek ilkokul 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 216 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 22 ve Analysis of Moment Structures (AMOS) 22 programları kullanılmıştır. Veri analizinde güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilince, ölçek araştırma grubuna uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan Hikâye Yazma Kaygı ölçeği güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alpha değeri “,76” elde edilmiştir. Aynı zamanda tüm alt boyutları güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerin anlamlılık düzeyi ve regresyon katsayıları geçerli bulunmuştur. Araştırmada kullanılan Hikâye Yazma Kaygı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

3.3.1.1 Hikâye yazma kaygı ölçeğinin geçerlilik analizi

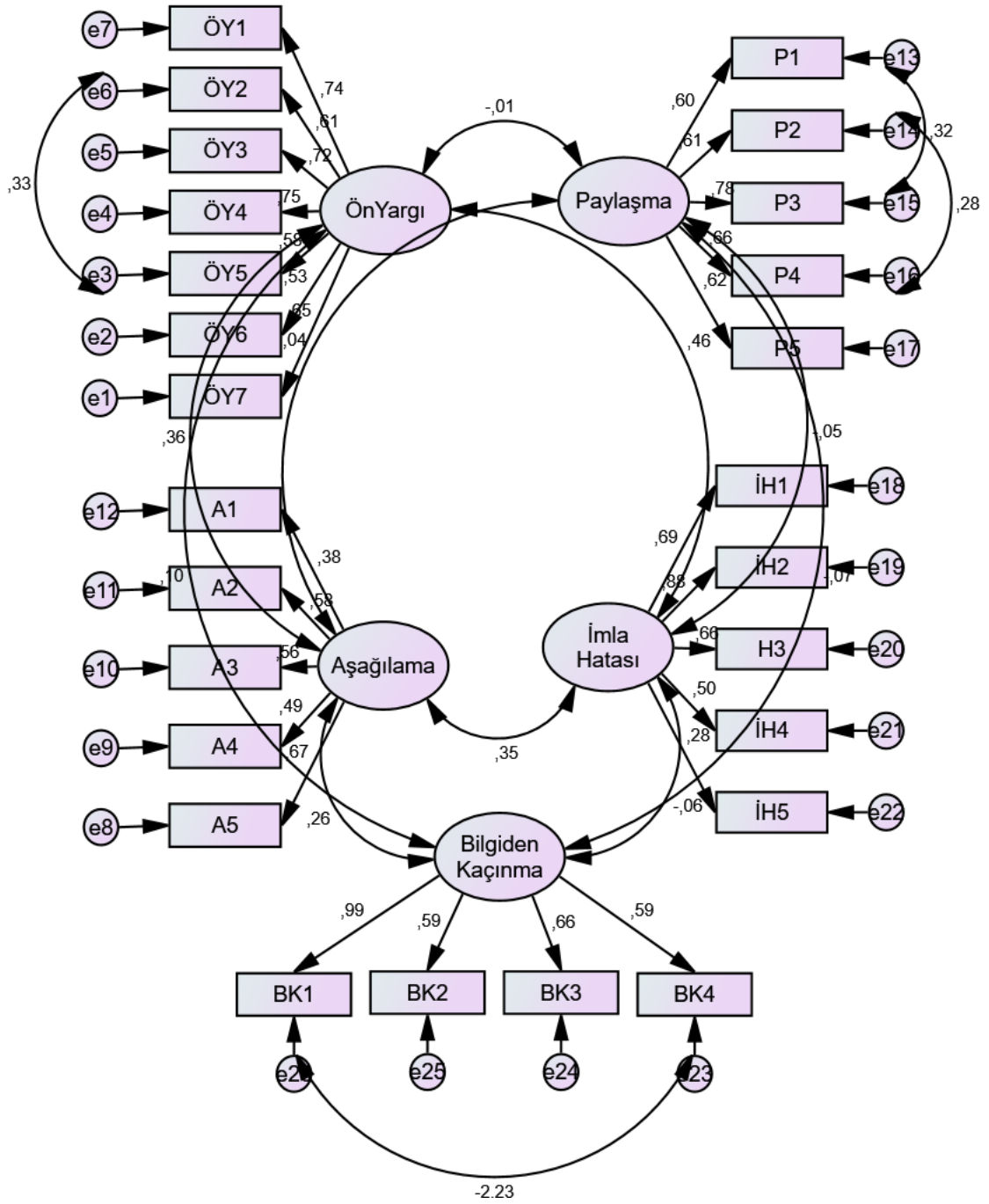
Araştırmada kullanılan Hikâye Yazma Kaygı Ölçeği kuramsal bir şekilde belirlenmiş olan ve AFA sonucunda oluşan beş faktörlü yapısının yapı geçerliği ve uyum iyiliği indeksleri Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılarak test edilmiştir. Analiz yapılırken “En Çok Olabilirlik (Maximum Likelihood) Methodu” kullanılmıştır. Analiz ile maddelerin anlamlılık düzeyleri ile maddelerin standardize regresyon ağırlıkları incelenmiştir. Maddelerin tamamının regresyon katsayıları ile anlamlılık düzeyi geçerli bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda modifikasyon önerileri incelendiğinde M2 ve M6; M8 ve M10, M9 ve M11; M26 ve M23 maddeleri arasında 4 modifikasyon önerisi bulunmaktadır. Modifikasyonlar gerçekleştirilmeden önce uyum indeks değerleri şöyledir: [$\chi^2/SD=1,660$ ($p=0,000$); GFI=0,782; AGFI=0,739; RMSEA=0,074; CFI=0,789]. Maddelerle ilgili kuramsal çerçeve incelendiğinde maddeler arasında ilişkinin olabileceği sonucundan hareketle modifikasyon ile ilgili işlemler yapılmıştır. Ölçek için hazırlanan model Şekil 3.1’de verilerek, Tablo 3.7’de de ölçeğe ait uyum indeksleri ile referans değerleri verilmiştir.

Tablo 3. 7 Ölçeğe ait uyum indeksleri ve referans değerleri (Jöreskog ve Sörbom, 1984; Meydan ve Şeşen, 2011)

Uyum İndeksleri		Uygulama Sonuçları	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Sonuç
χ^2/SD	Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	1,529	<3	$3 < (\chi^2/df) < 5$	İyi Uyum
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşımın Hata Karekökü Ortalaması)	0.066	<0,05	<0,08	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	0.933	>0,95	>0,90	İyi Uyum
GFI	Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)	0.899	>0,90	>0,85	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index (Düz. Uyum İnd.)	0.586	>0,90	>0,80	Kabul Edilebilir Uyum

Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) temele alınarak yapılan analizler sonucunda anlamlı olmayan değerlerin bulunmadığı, uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum olduğu aynı zamanda modelin geçerli olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3.7’de görüldüğü üzere “ χ^2/sd ” indeksi “1,52” değerinde olup “iyi uyum” sonucunu vermiştir. “RMSEA” indeksi “,06” değerinde olup “kabul edilebilir uyum” sonucunu vermiştir. “CFI” indeksi “,93” değerinde olup “iyi uyum” sonucunu vermiştir. “GFI” indeksi “,89” değerinde olup “kabul edilebilir uyum” sonucunu vermiştir. “AGFI” indeksi “,58” değerinde olup “kabul edilebilir uyum” sonucunu vermiştir.





Şekil 3. 1 Hikâye yazma kaygı ölçeğine ilişkin DFA path diyagramı

3.3.1.2 Hikâye yazma kaygı ölçeğinin güvenirlik analizi

Cronbach alfa, ölçeklerin güvenirliğinde iç tutarlılık ölçüsüdür. Aynı zamanda grup içerisinde yer alan öğelerin grupla ne kadar ilişkili ve ne kadar yakından ilgili olduğudur. Ölçeklerin güvenirliğini belirlemede bir ölçü olarak kabul görmektedir. Alpha ise

ölçeklerin ya da testlerin güvenilirliklerini sağlamak üzere 1951 yılında Lee Cronbach tarafından geliştirilmiştir. Alpha değeri “0 ile 1” arasında yer alır. İç tutarlılık, ölçekte yer alan tüm öğelerin birbirleri ile aynı yapıyı ölçekbilme derecesidir. (Cronbach, LJ 1951).

Alpha katsayısının değerleri aşağıda belirtildiği gibi Kılıç (2016) tarafından sınıflandırılmıştır:

- 0,80-1,00 arası hazırlanan ölçek “yüksek güvenilirdir”
- 0,60-0,80 arası hazırlanan ölçek “oldukça güvenilirdir.”
- 0,40-0,60 arası hazırlanan ölçek “güvenirliği düşüktür.”
- 0,00-0,40 arası hazırlanan ölçek “güvenilir değildir.”

Tablo 3. 8 Hikâye yazma kaygı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	n
Ön Yargı Alt Boyutu	,813	7
Paylaşma Alt Boyutu	,788	5
İmla Hatası Alt Boyutu	,739	5
Aşağılama Alt Boyutu	,694	5
Bilgiden Kaçınma Alt Boyutu	,630	4
Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği	,763	26

Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyut güvenilirlikleri güvenilir olarak belirlenmiştir. Ölçek ve ölçekte kullanılan alt boyutların dördü oldukça güvenilir biri yüksek güvenilir olarak belirlenmiştir. Tablo 3.8’de görüldüğü üzere Hikâye Yazma Kaygı ölçeği ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubuna uygulandığında Cronbach Alpha değeri “,76” elde edilmiştir. Ölçeğin Ön Yargı alt boyutunun alpha değeri “,81”, Paylaşma alt boyutunun alpha değeri “,78”, İmla Hatası alt boyutunun alpha değeri “,73”, Aşağılama alt boyutunun alpha değeri “,69”, Bilgiden Kaçınma alt boyutunun alpha değeri “,76” elde edilmiştir.

3.3.2. Öykü yazma beceri rubriği (ÖYBER)

Öykü Yazma Becerisi Rubriği (ÖYBER) Öğülmüş (2018) tarafından MEB programları temel alınarak 2018 yılında geliştirilmiştir. 12 öğretim üyesi, 4 doktora program öğrencisi

ve 5 lisansüstü öğrencisinden kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin dilbilgisi alanında geçerliliği için dilbilgisi uzmanlarından uzman görüşü alınmıştır. Yazılan öyküler, değerlendirme yapan kişiler tarafından eş zamanlı olarak değerlendirilmiştir. Böylece aralarındaki tutarlılığa bakılmıştır. Kappa analizi ile değerlendirmeciler arasında yüksek korelasyon çıkmıştır. Bu da ölçeğin kendi içerisinde tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Birinci ve ikinci değerlendirmeciler tarafından elde edilen puanlar birbirleri ile uyumlu bulunmuştur (Kappa (κ)=0,624; $p<.05$). İki değerlendirmecinin puanlamaları ise %98,6 oranında anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Rubrik, hikâyenin temel unsurları olan içerik, şahıslar/karakterler, olayın geçtiği zaman, mekân, karakterlerin amacı, yapılan iş/eylem, olayların sonucu ve durum özelliklerini değerlendirmek için maddelerden oluşmaktadır. Alt başlıklardan karakter başlığı, eylem başlığı ve sonuç başlığının her birinde üç madde bulunmaktadır. İçerik başlığı, olayın geçtiği zaman başlığı, mekân başlığı, ulaşılan hedef ve durum başlıkları birer maddeden oluşmaktadır. Ölçekte on dört madde yer almaktadır. Maddelerin her biri kendi içerisinde yetersiz, geliştirilmeli ve yeterli şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin maddelerini kullanıcı (araştırmacı) değerlendirmektedir. Puan değerleri yetersiz için 0, geliştirilmeli için 1, yeterli için ise 2'dir. Ölçek kullanılarak puanlanan bir hikâyenin alabileceği puan aralığı 0-28'dir. Bir öğrencinin yazdığı hikâye ile ölçülen hikâye yazma becerisi rubrikten aldığı puanın maksimum puana bölümünün 100 ile çarpımı ile bulunmaktadır. Böylelikle öğrenci, yazma beceri başarı puanı için yüzde olarak bir puan elde edebilmektedir.

3.3.3. Görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri

Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Modülleri, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu modüller hazırlanırken sürece dayalı yazma yaklaşımı temel alınmıştır. Aynı zamanda görseller ile sürece dayalı yazma yaklaşımı harmanlanmıştır. Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Çalışma Modülleri, yazmanın aşamaları ile görsellerin harmanlanması sonucunda oluşturulmuştur. Bu çalışmadaki her bir modül altı sayfadan oluşmaktadır. Araştırmada toplam beş modül kullanılmıştır. Sayfalarda çocukların yaşına uygun görseller kullanılmış olup görsellerin telif hakkı araştırmacı tarafından satın alınmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından belirlenen görsellerin çocukların yaş aralığına ve seviyelerine uygun olmasına önem verilmiştir.

Araştırmada toplam beş modül hazırlanıp kullanılmıştır. Bu modüller yazmanın beş aşaması temel alınarak hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Modüllerin 1.

sayfasında hikâye yazma beceri planlama aşaması ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 2. sayfasında taslak oluşturma aşamasının hedefleri (karakter, mekân vb.) ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 3. Sayfasında yine taslak oluşturma çalışmaları ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 4. Sayfasında düzenleyerek yazma çalışması ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. 5. Sayfasında düzeltme çalışmaları ile ilgili öğretmen/araştırmacı dönütleri yer almaktadır. 6. Sayfasında paylaşma çalışmaları ile ilgili etkinlikler yer almaktadır. Yine, araştırmacı kişisel verilerin gizliliğine dikkat ederek öğrencilerin isimleri yerine her bir öğrenciye kod vermiş isimlerini modüllerde kullanmamıştır. Uygulamada kullanılan modüllerin içeriği ve bu modüllerde kullanılan görseller, ekte (“EK 2, EK 3, EK 4, EK 5, EK 6”) belirtilmiştir. Yine modüllerin hazırlanmasında alınan uzman görüşleri doğrultusunda modüllerin son şekli verilmiştir. Uzman listesi ekte (“EK 13”) belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim döneminin ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, 06.02.2023-07.04.2023 tarihleri arasında 9 haftalık bir sürede toplanmıştır. Bu sürenin ilk iki haftası ön test uygulamasının gerçekleştirildiği haftadır. Son iki haftası ise son test uygulamasının gerçekleştirildiği haftadır. 5 hafta ise görsellerle desteklenmiş sürece dayalı yazma yaklaşımını temel alan modüllerin uygulamalarının yapıldığı haftadır. Deney grubuna 5 haftalık görsel ve süreç temelli hikâye yazma çalışmaları yaptırılmıştır. 5 haftalık süre içerisinde öğrencilere yazmanın aşamalarına göre hikâyeler yazdırılmıştır. Deney grubu öğrencileri haftada 5 ders olmak üzere çalışmaya katılmışlardır. Her bir derste yazmanın bir aşamasına ağırlık verilmiştir. Veri toplama araçları ve verilerin uygulama süreci Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9 Veri toplama araçları ve uygulama süreci

Hafta	Gerçekleştirilen Etkinlikler	Tarih	Ders Saati
1	Hikâye Yazma Kaygı Ön Test Ölçeğinin Uygulanması	06-10.02.2023	1 Ders Saati
2	Hikâye Yazma Beceri Ön Test Çalışmasının Gerçekleştirilmesi	13-17.02.2023	1 Ders Saati

Tablo 3.9'un devamı

3	1. Uygulama Modül Çalışmasının Yapılması	20-24.02.2023	5 Ders Saati
4	2. Uygulama Modül Çalışmasının Yapılması	27.02.2023 03.03.2023	5 Ders Saati
5	3. Uygulama Modül Çalışmasının Yapılması	06-10.03.2023	5 Ders Saati
6	4. Uygulama Modül Çalışmasının Yapılması	13-17.03.2023	5 Ders Saati
7	5. Uygulama Modül Çalışmasının Yapılması	20-24.03.2023	5 Ders Saati
8	Hikâye Yazma Kaygı Son Test Ölçeğinin Uygulanması	27-31.03.2023	1 Ders Saati
9	Hikâye Yazma Beceri Son Test Çalışmasının Gerçekleştirilmesi	03-07.04.2023	1 Ders Saati

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 ve AMOS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Yapılacak araştırma nicel bir araştırma olduğu için nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, t-Testleri, çarpıklık-basıklık, Kolmogrov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Çarpıklık-basıklık, Kolmogrov-Smirnov, Shapiro-Wilk testleri ile öğrencilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin birbirine denkliklerini belirlemek ve gruplar arasında farklılıkların olup olmadığının bilgisini elde edebilmek için gruplara uygulanan ön test sonuçlarının analizinde Tek Yönlü Anova testi kullanılmış, grupların denk olduğu belirlenmiştir. Denk olan gruplar rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ön testlerden elde edilen verilerin analizinde “bağımsız gruplar t-testi” kullanılarak deney ve kontrol gruplarının hikâye yazma beceri puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiş, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak; yine ön testlerden elde edilen verilerin analizinde “Bağımsız gruplar t-testi” kullanılarak deney ve kontrol gruplarının hikâye yazma kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olup

olmadığı tespit edilmiş, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına hikâye yazma beceri son testi uygulanmış elde edilen verilerin analizinde “bağımsız gruplar t-Testi” yapılarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu lehine hikâye yazma beceri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine hikâye yazma kaygı son testi uygulanmış elde edilen verilerin analizinde “bağımsız gruplar t-Testi” yapılarak kaygı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu lehine hikâye yazma kaygı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Son olarak deney grubu 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen hikâye yazma beceri ön test puanları ile son test puanları arasındaki anlamlılığı test etmek için “bağımlı gruplar t-Testi” yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının analizinde son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine; deney grubu 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının analizinde son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

3.5.1. Hikâye yazma beceri ve kaygı puanlarının normallik analiz verileri

SPSS 22.0 programı kullanılarak grupların normal dağılım gösterip göstermediğine uygulanan testler ile bakılmıştır. “Çarpıklık-basıklık, Kolmogrov-Smirnov, Shapiro-Wilk” testlerinden elde edilen puanlar ile normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Normallik analiz verileri tablolar ile sunulmuştur.

Tablo 3. 10 Hikâye yazma beceri ve kaygı ön test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ön Test	Frekans	Çarpıklık	Basıklık
Hikâye Yazma Beceri Ön Test Puanları	122	-,05	-,28
Hikâye Yazma Kaygısı Ön Test Puanları	122	-,07	-,15

Tablo 3.10’da verilen çarpıklık ve basıklık değerlerinde görüldüğü üzere öğrencilerin hikâye yazma beceri ve kaygı puanlarında normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Puanların normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “-1.5 ile +1.5” arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Yine, puanların normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “-2,0 ile +2,0” arasında olması gerekmektedir (George ve Maller, 2010). Bu referanslardan hareketle yapılan normallik analizi sonucu hikâye yazma beceri ön test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri her iki görüşe de uygun değerler arasında (çarpıklık=”,05”, basıklık=”,28”) yer aldığından grupların hikâye yazma beceri ön test puanlarında normal dağılım gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yine, hikâye yazma kaygı ön test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri her iki görüşe uygun değerler arasında (çarpıklık=”,0”, basıklık=”,15”) yer aldığından grupların hikâye yazma kaygı ön test puanlarında normal dağılım gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 3. 11 Hikâye yazma beceri ve kaygı ön test puanlarına ilişkin normallik testleri

Ön Test	Kolmogrov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	(N)	(p)	(N)	(p)
Beceri Ön Test	122	,05	122	,05
Kaygı Ön Test	122	,20	122	,66

Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde öğrenci puanlarının normal bir dağılım göstermesi için ($p > ,05$)’den üst bir değer olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 3.11’de görüldüğü üzere beceri ön test Kolmogrov-Smirnov puanı, ($p = ,054$, $p > ,05$) değerinde olduğundan öğrencilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yine, beceri ön test Shapiro-Wilk puanı ($p = ,052$, $p > ,05$) değerinde olduğundan öğrencilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tablo 3.11’de görüldüğü üzere kaygı ön test Kolmogrov-Smirnov puanı, ($p = ,20$, $p > ,05$) olduğundan öğrencilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yine, kaygı ön test Shapiro-Wilk test puanı ($p = ,66$, $p > ,05$) olduğundan öğrencilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

3.5.2. Gruplardan elde edilen puanların denklik analiz verileri

Gruplara uygulanan ön test sonucunda elde edilen puanlara Tek Yönlü Anova testi uygulanmıştır. Aynı zamanda Tek Yönlü Anova testinden elde edilen puanlar ile grupların birbirine denk olup olmadığı SPSS 22.00 programı ile belirlenmiştir. Analiz verileri Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3. 12 Grupların, hikâye yazma beceri ve kaygı ölçeklerinden aldıkları puanların ANOVA sonucu

Ön Test	Gruplar	KT	Sd	KO	F	p
Hikâye Yazma	Gruplar Arası	791,33	6	131,88	,96	,44
Becerisi Ortalama Puanı Ön Test	Gruplar İçi	15648,67	115	136,07		
	Toplam	16440,01	121			
Hikâye Yazma Kaygısı Ortalama Puanı Ön Test	Gruplar Arası	2,52	6	,42	1,46	,19
	Gruplar İçi	33,13	115	,28		
	Toplam	35,66	121			

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere analiz sonuçları, hikâye yazma beceri ön test ortalama puanı ile grup değişkeni arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=,44$ $p>,05$). Yine Tablo 3.12’de görüldüğü üzere analiz sonuçları, hikâye yazma kaygı ön test ortalama puanı ile grup değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=,19$ $p>,05$). Toplamda 7 sınıf ön testlerinde birbirine denk olduğu için grupların deney ve kontrol grupları olarak rastgele veya istemli şekilde atanmasında bir sakınca yoktur. Aynı zamanda araştırmacının işini kolaylaştırmak adına bir okuldaki tüm sınıflar deney, diğer okuldaki tüm sınıflar da kontrol grubu olarak seçilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, belirtilen alt amaç soruları temel alınarak sayısal olarak bulgular bölümünde ortaya konulmuştur. Araştırmanın verileri Sinop Merkezdeki iki ilkokulda öğrenim gören toplam 122 öğrenciden elde edilmiştir. Bulgular kısmında açıklanan verilerde aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, ortalama farkı, standart hata, bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testine yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programı doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun hikâye yazma beceri son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 1 Grupların hikâye yazma beceri son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi

Son Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Sd	t	p
Deney Grubu Son Test	77,32	46	10,78	41,28	120	26,02	,00
Kontrol Grubu Son Test	36,03	76	6,75				

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere deney grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=46) iken, kontrol grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=76)’dır. Deney grubu son test ortalaması ($\bar{x}$ =77,32) iken, kontrol grubu son test ortalaması ($\bar{x}$ =36,03)’dır. Bu verilerden hareketle iki grubun son testte puan olarak birbirine denk olmadığı söylenebilir. Aradaki farkın görsel ve süreç temelli hikâye yazma yaklaşımı temel alınarak hazırlanan modüllerden önce olmayıp modüllerden sonra olması uygulamanın deneysel süreçteki yaklaşımın etkililiğini gösterebilir. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar arasındaki anlamlılığı Tablo 4.1’deki Bağımsız Gruplar t-Testi ile istatistik olarak ortaya koyabiliriz. Deney grubu ve Kontrol grubu öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı

hikâye yazma yaklaşımını temele alan modüllerin uygulanmasından önce ve sonraki testler arasında anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığını anlamak için “bağımsız gruplar t-Testi” yapılmıştır. Tablo 4.1’ de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin son test ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(120)}=26,02$; $p<,05$). Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulandıktan sonra her iki grubun puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur. Bu durum da deneysel araştırma sürecinde uygulanan yaklaşımın deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile Türkçe öğretim programı doğrultusunda ders işleyen kontrol grubunun hikâye yazma kaygı son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 2 Grupların hikâye yazma kaygı son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi

Son Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Sd	t	p
Deney Grubu Son Test	1,85	46	,34	-1,89	120	-23,97	,00
Kontrol Grubu Son Test	3,74	76	,46				

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere deney grubu son teste katılan öğrenci sayısı ($N=46$) iken, kontrol grubu son teste katılan öğrenci sayısı ($N=76$)’dır. Deney grubu son test ortalaması ($\bar{x}=1,85$) iken, kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{x}=3,74$)’dür. Deney grubunun son testte ($Ss=,34$) iken, kontrol grubunun ($Ss=,46$)’dır. Bu verilerden hareketle iki grubun son testte puan olarak birbirine denk olmadığı söylenebilir. Grupların son test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek için tablo 4.2’de “bağımsız gruplar t-Testi” yapılmıştır. Tablo 4.2’ de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testlerinden elde edilen puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(120)}=-23,97$;

$p<,05$). Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulandıktan sonra her iki grubun puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur. Bu durum da deneysel araştırma sürecinde uygulanan yaklaşımın deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma kaygılarını azaltmakta etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 3 Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanları bağımlı gruplar t-Testi

Ön Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	48,40	27	11,89	-27,77	17,19	26	-8,39	,00
Deney Grubu Son Test	76,18	27	9,55					

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubu 3. sınıf öğrencileri, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikaye yazma yaklaşımı temel alınarak hazırlanan modüller uygulanmadan önce hikâye yazma becerisi aritmetik ortalaması ($\bar{x}=48,40$) iken, modüller uygulandıktan sonra hikâye yazma becerisi aritmetik ortalaması ($\bar{x}=76,18$) değerine ulaşmıştır. Bu farkın da Tablo 4.3'ten hareketle son test lehine olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ son test=76,18 > $\bar{X}$ ön test=48,40). Deney grubu 3.sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulanmadan önce ve sonraki testlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılığın olup oluşmadığını anlamak için bağımlı gruplar t-Testi yapılmıştır. Tablo 4.3'te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinden elde edilen puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(26)}=-8,39$; $p<0,05$). Bu durum da deneysel araştırma sürecinde uygulanan

yaklaşımın deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 4 Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanları bağımlı gruplar t-Testi

Ön Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	2,13	27	,66	,31	,76	26	2,16	,04
Deney Grubu Son Test	1,81	27	,34					

Tablo 4.4 incelendiğinde görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikaye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulanmadan önce deney grubu 3. sınıf hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ortalaması ($\bar{x}=2,13$) iken deney grubu 3.sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı son test ortalaması ($\bar{x}=1,81$) olmuştur. Tablo 4.4'ten hareketle kaygı puanlarındaki oluşan farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır ($X_{\text{son test}}=1,81 < \bar{X}_{\text{ön test}}=2,13$). Deney grubu 3.sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulanmadan önce ve sonraki testlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığını anlamak için “bağımlı gruplar t-Testi” yapılmıştır. Tablo 4.4'te görüldüğü üzere deney grubu 3.sınıf öğrencilerinin ön test ve son testlerinden elde edilen puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(26)}=2,16$; $p<0,05$). Bu durum da deneysel araştırma sürecinde uygulanan yaklaşımın çalışma grubu 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

İlkokul 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 5 Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma beceri puanları bağımlı gruplar t-Testi

Ön Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	44,54	19	8,01	-34,39	12,83	18	-11,68	,00
Deney Grubu Son Test	78,94	19	12,42					

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubu 4. sınıf öğrencileri görsellerle desteklenmiş süreçle dayalı hikaye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulanmadan önce hikâye yazma becerisi aritmetik ortalaması ($\bar{x}=44,54$) iken, uygulandıktan sonra hikâye yazma becerisi aritmetik ortalaması ($\bar{x}=78,94$) değerine ulaşmıştır. Bu farkın da Tablo 4.5'ten hareketle son test lehine olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ son test=78,94> $\bar{X}$ ön test=44,54). Bu puanlar arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığına “bağımlı gruplar t-Testi” yapılarak cevap aranmıştır. Tablo 4.5’ te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinden elde edilen puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(18)}=-11,68$; $p<0,05$). Bu durum da deneysel araştırma sürecinde uygulanan yaklaşımın deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf deney grubu öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Tablo 4. 6 Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygı puanları bağımlı gruplar t-Testi

Ön Test	$\bar{x}$	N	Ss	Ortalama Farkı	Ss	Sd	t	p
Deney Grubu Ön Test	2,36	19	,48	,45	,52	18	3,72	,02
Deney Grubu Son Test	1,91	19	,34					

Tablo 4.6 incelendiğinde görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikaye yazma yaklaşımını temel alan modüller uygulanmadan önce deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazmaya karşı kaygı ön test ortalaması ($\bar{x}=2,36$), son test ortalaması ($\bar{x}=1,91$) elde edilmiştir. Bu tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin kaygı seviyelerinde düşüş gözlenmiştir. Tablo 4.6'dan hareketle kaygı puanlarındaki oluşan farklılığın son test lehine olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ son test=1,91< $\bar{X}$ ön test=2,36). Bu sonuçtan hareketle görsellerle desteklenen hikâye çalışmalarının yazma becerileri yanında öğrencilerin kaygılarını azaltmada önemli bir etken olduğu söylenebilir. Tablo 4.6'da elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bağımlı gruplar t-Testi ile bakılıp değerlendirme yapılmıştır. Tablo 4.6'da görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinden elde edilen puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(18)=3,72$; $p<0,05$). Bu durum da görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının, çalışma grubu 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular (Etki Büyüklüğü)

Etki büyüklüğü, grup ortalamalarının arasındaki farkın standartlaştırılmasıdır (Özsoy, G. ve Özsoy, S., 2013). Etki büyüklüğü grupların ortalamaları arasındaki farklar ve hesaplanmış varyanslara göre hesaplanmaktadır (Kortlik ve Williams, 2003). Grupların ortalamaları arasındaki farklara göre hesaplanan etki büyüklüğü hesaplamaları Cohen's d

(Cohen, 1988), Glass's g (Glass, 1976) ve Hedge's d (Hedges, 1981) ile gerçekleştirilmektedir. Varyanslara göre hesaplanan etki büyüklüğü değişkenler arasında korelasyona göre yapılmaktadır. Bunlar ise R-kare (R^2) ve eta-kare (η^2) hesaplamaları ile gerçekleştirilmektedir (Maxwell ve Delaney, 1990; Synder ve Lawson, 1993).

İki grubun ortalamaları arasındaki farkın hesaplandığı testlerde yani; ilişkisiz örneklemeler t-Testi, ilişkili (örneklemeler) t-Testi, tek gruplar t-Testi vb. testler için etki büyüklüğü hesaplanırken Cohen's d formülü (Cohen, 1988) araştırmalarda oldukça yaygın kullanılmaktadır (Özsoy, G. ve Özsoy, S., 2013). Cohen's d formülü ile etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için grupların ortalamalarının farkı ya da tek grup varsa ön test-son test ortalama farkına ihtiyaç vardır. Aynı zamanda harmanlanmış standart sapmaya ihtiyaç vardır. Cohen's d değerinin etki büyüklüğünün değerlerinin yorumlanması: “.20=Küçük”, “.50=Orta”, “.80=Büyük” şeklindedir (Cohen, 1988).

Çalışmalarda, araştırmalarda elde edilen “p” değerleri tek başına araştırmanın etkililiği hakkında yeterince bilgi verememektedir (Falk ve Greenbaum, 1995). Bu yüzden yapılan araştırmalarda “p” değerinden sonra mutlaka etki büyüklüğü hesaplanmalı ve yorumlanmalıdır (Thompson ve Snyder, 1997). APA tarafından “p” değeri hesaplanmış fakat; etki büyüklüğü değeri hesaplanmamış çalışmalar kusurlu olarak kabul edilmektedir (Özsoy, G. ve Özsoy, S., 2013). Bu yüzden, yapılan bu araştırmada “p” değerinden sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermek için Cohen's d değeri ile etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-Testi kullanıldığı için “Cohen's d ” etki büyüklüğü formülü kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin gruplar üzerindeki ya da tek grup içerisindeki bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğü alt amaçlar temel alınarak Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7 Grup ortalamalarına göre etki büyüklüğü (Cohen's d formülü)

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Grup/Gruplar	d	Etki Büyüklüğü
Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Beceri Puanı	Deney ve Kontrol Grupları	4,59	Geniş

Tablo 4.7'nin devamı

Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Kaygı Puanı	Deney ve Kontrol Grupları	4,67	Geniş
Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Beceri Puanı	3. Sınıf Deney Grubu	2,57	Geniş
Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Kaygı Puanı	3. Sınıf Deney Grubu	,60	Orta
Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Beceri Puanı	4. Sınıf Deney Grubu	3,29	Geniş
Görsellerle Desteklenmiş Sürece Dayalı Hikâye Yazma Yaklaşımı (modüller)	Hikâye Yazma Kaygı Puanı	4. Sınıf Deney Grubu	1,08	Geniş

Gruplar üzerinde t-testleri uygulandığı için etki büyüklüğü hesaplamasında “*Cohen’s d*” formü kullanılmıştır. Tablo 4.7 incelendiğinde beş değişkenin grup/gruplar üzerindeki etki büyüklüğü” geniş” iken bir değişkenin grup üzerindeki etki büyüklüğü “orta” tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğü araştırmanın genelinde “geniş” çıkmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını temel alan modüller, öğrencilere uygulandıktan sonra elde edilen verilerin analizi ve incelenmesi ile sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ise araştırma problemleri temel alınarak sunulmuştur. Bu duruma göre sonuçlar şu şekildedir.

5.1. Sonuç

1. Araştırmanın birinci alt problemi, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı uygulanan öğrencilerin hikâye yazma beceri puanlarının Türkçe Öğretim Programına göre ders işleyen öğrencilerin hikâye yazma beceri puanlarına göre anlamlılığının belirlenmesine yöneliktir. Buna göre, görsel ve süreç temelli hikâye yazma çalışması uygulanan deney grubu öğrencilerinin puanlarında program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca deneysel süreç içerisinde kullanılan modüllerin deney grubu öğrencilerinin hikâye yazma başarılarını arttırdığı görülmüştür.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencilerin kaygı puanlarının Türkçe Öğretim Programına göre ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin kaygı puanlarına göre anlamlılığının belirlenmesine yöneliktir. Buna göre, görsel ve süreç temelli hikâye yazma çalışması uygulanan öğrencilerin kaygı puanlarında program doğrultusunda ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deneysel süreç içerisinde kullanılan modüllerin hikâye yazma kaygısını azalttığı görülmüştür.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı temel alınarak uygulanan modüller sonucunda hikâye yazma becerilerindeki gelişimin belirlenmesine yöneliktir. Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri ile hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin hikâye yazma başarı seviyelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test arasında oluşan son test lehine anlamlı farklılık ile deneysel süreçte kullanılan modüllerin hikâye yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucunu vermiştir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı temel alınarak uygulanan modüller sonucunda hikâye yazma kaygı seviyelerindeki değişimin belirlenmesine yöneliktir. Buna göre deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri ile hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin hikâye yazma kaygı seviyelerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılığın oluşması modüllerin hikâye yazma kaygısı üzerindeki kaygıyı azaltan etkisini ortaya çıkarmıştır.
5. Araştırmanın beşinci alt problemi, deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı temel alınarak uygulanan modüller sonucunda hikâye yazma becerilerindeki gelişimin belirlenmesine yöneliktir. Buna göre deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri ile hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin hikâye yazma başarı seviyelerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ve son test puanları arasında son test lehine oluşan anlamlı farklılık ile deneysel süreçte kullanılan modüllerin öğrencilerin hikâye yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucunu vermiştir.
6. Araştırmanın altıncı alt problemi, deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı temel alınarak uygulanan modüller sonucunda hikâye yazma kaygı seviyelerindeki değişimin belirlenmesine yöneliktir. Buna göre deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri ile hikâye yazma çalışmaları gerçekleştirmeleri, öğrencilerin hikâye yazma kaygı seviyelerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılığın oluşması modüllerin hikâye yazma kaygısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır.

5.1.1. Etki büyüklüğü sonuçları

1. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının deney ve kontrol gruplarının ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma beceri puanları üzerinde “geniş” (4,59) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney

ve kontrol grubunda, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma becerilerini geniş düzeyde etkilemektedir.

2. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının deney ve kontrol gruplarının ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma kaygı puanları üzerinde “geniş” (4,67) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunda, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma kaygılarını geniş düzeyde etkilemektedir.
3. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının 3. sınıf deney grubunun ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma beceri puanları üzerinde “geniş” (2,57) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinde, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma becerilerini geniş düzeyde etkilemektedir.
4. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının 3. sınıf deney grubunun ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma kaygı puanları üzerinde “orta” (,60) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 3. sınıf öğrencilerinde, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma kaygısını orta düzeyde etkilemektedir.
5. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının 4. sınıf deney grubunun ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma beceri puanları üzerinde “geniş” (3,29) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinde, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma becerisini geniş düzeyde etkilemektedir.
6. Araştırma için geliştirilen modüllerin ve görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının 4. sınıf deney grubunun ortalama farklılıkları temel alınarak gerçekleştirilen “Cohen’s d ” hesaplaması ile hikâye yazma kaygı puanları üzerinde “geniş” (1,08) etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu 4. sınıf öğrencilerinde, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı hikâye yazma kaygısını orta düzeyde etkilemektedir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin, hikâye yazma becerilerinin gelişmesi aynı zamanda hikâye yazma kaygı seviyelerinin azalması beklenmiştir. Sonuçlar, görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini arttırdığı aynı zamanda hikâye yazma kaygılarını azalttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Woodward (1989) tarafından ileri sürülen eğitim ve öğretim sürecinde görsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin yazma sürecinden aldığı hazdan ve eğitimin niteliğinden bilgi verdiği sonucu ile tutarlıdır. Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz'in (2016) hikâye edici metin yapısının öğrencilere kavratılarak öğrencilerin kaygı seviyelerinin düşürüldüğü sonucu ile de paralellik göstermektedir. Yine; Vazquez ve Chiang (2014) eğitim ve öğretim sürecinde görsel materyallerin kullanımının başarılı öğrenme çıktıları, aynı zamanda eğlenceli ve keyifli ders süreci sunduğu sonuçları ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda görseller ile sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımını model alan çalışmaların yeterince olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda, yapılan araştırmaların bu araştırma ile ilgili olan bölümlerine değinilerek tutarlılıklar ifade edilmiştir.

Araştırmada süreç temelli hikâye yazma çalışmaları ile öğrencilerin hikâye yazma kaygıları azaltılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, süreç temelli hikâye yazma çalışmaları ile planlı ve sistematik yazma çalışmaları yapmışlardır. Bayat (2014) tarafından tespit edilen süreç temelli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğü sonucu, yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Yine, öğrenciler süreç temelli hikâye yazma çalışmalarını gerçekleştirirken konuyu kendileri belirlemiş ve yaratıcılıklarını sergilemişlerdir. Carter (2010), yazma sürecinde konuyu ve içeriği belirleyen öğrencilerde, yazma kaygısı yaşanmayacağını tespit ettiği çalışmasının sonucu ile yapılan çalışmanın bulguları tutarlıdır. Sürece dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu belirten çalışmalar (Graham, 2011; Troia ve Graham, 2003; Ülper, 2011) ile de benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, öğrencilerin tutum ve kaygılarını etkilemektedir (Strech, 1994). Araştırmada deney grubuna, ders içerisinde yaratıcılıklarını geliştiren aynı zamanda arkadaşları ile hazırladıkları ürünleri sunmasını sağlayan modüller ile öğrencilerin kaygılarının azaldığı son test puanlarında görülmüştür. Bu sonuç da Stretch'in (1994) yazdıklarını çevresi ile paylaşan öğrencilerin kaygılarının azaldığını tespit ettiği çalışmasının bulguları ile tutarlıdır. Yine; yazma kaygısının

azaltılmasında bir diğer önemli faktör ise süreç temelli yazma çalışmalarında planlama aşamasından paylaşma aşamasına kadar her aşamada karar verici öğrencidir (Cucciarre, 2008). Yapılan araştırmada da öğrenciler tüm modüllerde görselleri temel alarak hikâye yazma becerilerinde kendi yaratıcılıkları ile yazılarını yazmışlardır.

Öğrencilerin süreç temelli hikâye yazma çalışmaları ile hikâye yazma becerisi arttırılmaya çalışılmıştır. Deney grubu 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin süreç temelli hikâye yazma çalışmaları ön test-son test puanlarında kendi sınıf düzeyleri içerisinde ve deney grubunun tamamında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç süreç temelli hikâye yazma yaklaşımının etkililiğini göstermektedir. Aynı zamanda süreç temelli hikâye yazma çalışmasının hikâye yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu araştıran ilgili çalışmalarla tutarlılığı ortaya koymaktadır (Bayat, 2014; Yılmaz ve Aklar, 2014; Gezmiş Ceyhan, 2014; Şentürk, 2009; Temizkan, 2011; Kozlow ve Bellamy, 2014). Araştırmada deney grubu hikâye yazma becerileri, süreç temelli modüller temel alınarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu ise Türkçe öğretim programına göre ders işlemiştir. Süreç temelli hikâye yazma çalışmalarının geleneksel anlatımlara göre etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Süreç temelli hikâye yazma çalışması uygulanan deney grubunun geleneksel hikâye yazma çalışması uygulayan kontrol grubuna göre hikâye yazma becerisinde artış ve kaygısında ise azalış olmuştur. Ülper ve Uzun (2009) araştırmasında tespit ettiği süreç temelli yazma çalışmaları, geleneksel yöntemlerle yazma çalışmalarına oranla etkili olması sonucu, yapılan araştırmanın sonucu ile tutarlıdır. Şentürk (2009) ve Karatosun (2014) yazma sürecinde planlı ve sistematik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği sonucu ile de tutarlı sonuçlar elde edilmiştir.

Yazma süreci temel alınarak gerçekleştirilen modüller ile öğrencilerin hikâye yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazma beceri modülleri ile öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde son test puanları arasında anlamlı fark oluşmuştur. İzdeş'in (2017) gerçekleştirdiği çalışmada da yazma beceri çalışmalarının hikâye yazma becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Duyu organlarının eğitim-öğretim sürecinde öğrenme üzerindeki etkisi büyüktür. Öğrencilerin birden çok duyu organına yönelik etkinlik gerçekleştirmesinin öğrenme üzerindeki kalıcılığı da etkilemektedir (Selvi, 2012). Duyu organlarından görme duyusu ile gerçekleştirilen öğrenmelerin diğer duyu organlarına göre etkisi oldukça fazladır (Sarı, 2013). Yapılan araştırmada yazma sürecinde görseller kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesi hedeflerden bir tanesidir. Tasvirlerin, tanımların ve fotoğrafların ders içi etkinliklerde kullanılması yazma becerisini geliştirmektedir (Çelikoğlu, 2007).

Fotoğrafların yazma becerisine olan olumlu etkisi araştırmamız ile tutarlı sonuç vermiştir. Yine; Mürsel (2009) deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde karikatürlerin etkili olduğu sonucunu çalışmasında sunmuştur. Görme duyusuna hitap eden karikatürlerin öğrencilerin deyim ve atasözü başarısını geliştirmiştir. Bu durum da görsellerin öğrenci başarısındaki etkisine bir örnektir. Yine; Yanpar Yelken (2014), Şimşek (2009), Uşun (2012), Küçük (2011) görsellerin ve duyu organlarına yönelik planlanan etkinliklerin eğitim-öğretim sürecinde kolaylaştırıcı etkisini gerçekleştirdikleri çalışmalarla tespit etmişlerdir.

Görsel ve süreç destekli hikâye yazma modülleri öğrencilere uygulanırken öğrencilere kesinlikle sınır koyulmamıştır. Öğrenciler, yazma becerilerini gerçekleştirirken görsellerden hareketle kendi yaratıcılıklarını sergilemişlerdir. Şahin (2004) öğrencilerin yazma sürecinde aktif olmalarının, kendi düşüncelerini baskıda kalmadan belirtmelerinin kompozisyon ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç da yapılan çalışma ile tutarlıdır.

Eğitimde araç-gereç, materyal kullanımı dersin amaçlarına ulaşmada öğretmene ve öğrenciye kolaylık sağlar. Özellikle görsel materyallerin öğrenmede etkisi çok büyüktür (Ünlüoğlu, 2017). Görsellerin öğrenci başarısına, ilgisine, tutumuna ve becerisine olumlu anlamda etkisi ile ilgili Köseoğlu (2009), Avşar (2007), Demirci (2013), Ayyıldız (2010) çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çelikoğlu'nun (2007) çalışmasında görsellerin ve fotoğrafların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini arttırdığı sonucu ile yapılan araştırma tutarlıdır. Görsellerle desteklenmiş hikâye yazma çalışmalarının deney grubuna uygulanmasından sonra hikâye yazma puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle; yine, görsellerin ve görsellerle desteklenen materyallerin yazma ve hikâye yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Yapılan araştırmanın bulguları ve sonuçları neticesinde eğitimcilere, araştırmacılara (uygulayıcılara) hikâye yazma becerisini geliştiren aynı zamanda hikâye yazma kaygısını azaltan önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın öneminde ve giriş bölümünde belirtildiği üzere ilkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri oldukça düşüktür. Aynı zamanda hikâye yazma kaygıları oldukça yüksektir. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek ve kaygılarını azaltmak için uygun bir modele ihtiyaç duyulmaktadır. Görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımının bu ihtiyacı

karşılayacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2015 programı doğrultusunda Türkçe derslerinde sürece dayalı yazma yaklaşımının kullanılması benimsenmiştir. Programda yer almasına rağmen öğretmenlerin sürece dayalı yazma yaklaşımı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı bilinmektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016). Öğretmenlere, eğitimcilere sürece dayalı yazma yaklaşımı ile ilgili bilgilendirici teorik ve uygulamalı etkinlikler verilmesi önerilmektedir.

Yazma becerisinin öğrenciler için oldukça zor bir beceri olduğu araştırmanın giriş bölümünde anlatılmıştır. Yine, Akyol (2014) yazma becerisinin öğrenciler için zor ve sıkıcı etkisinden bahsetmiştir. Öğrencilerin yazma becerisinde başarısız olmalarının nedeni, öğrencilerin yazma becerisini sadece okul içerisindeki etkinliklerde ve derslerde kullanmaları sonucu oluşmaktadır (Arıcı ve Ugan, 2012). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için ders dışında da yazma çalışmalarına katılmaları önerilmektedir. Öğrenciler, günlük hayatta günlük, anı vb. yazma çalışmaları ile yazma becerilerini geliştirebilir ve yazma kaygılarını azaltabilirler. Bu etkinlikleri okul dışında da gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

Üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarına süreç temelli yazma yaklaşımının önemi kavratılmalıdır. Öğretmen adayları gelecekte öğrencilerine yazma becerisini planlı bir şekilde uygulayabilmeleri için önce kendileri tam anlamıyla öğrenmelidir. Yazma süreci yaklaşımını öğrenen öğretmen adayları bu yaklaşımı temel alarak kendilerine ait stratejiler geliştireceklerdir.

Yazma becerisi eğitimin tüm kademelerinde kullanılan bir beceridir. Bu çalışmada görsellerle desteklenmiş sürece dayalı hikâye yazma yaklaşımı ile ilgili hazırlanan modüller ilköğretim öğrencilerine yöneliktir. Çalışmada kullanılan modüllerin ortaokul veya lise kademesi için uygunluk değeri bilinmemektedir. Çalışmada kullanılan modüllerin diğer eğitim kademelerinde kullanılmadan önce test edilmesi tavsiye edilmektedir. Çalışmada kullanılan modüller test edilip geliştirildikten sonra diğer eğitim kademeleri için uygunsa kullanılabilir. Yine çalışmada kullanılan modüllerin eksik yönlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan çalışma yarı deneysel desene sahip bir çalışmadır. Çalışmada kullanılan modüllerle yapılacak bir çalışmanın nitel verilerinin de toplanması önerilmektedir.

Öğretmenler, yazma sürecini yürüten kişilerdir. Öğretmenlerin yazma sürecinde hangi modeli temel aldıkları belirlenmeli ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitim açılmalıdır. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirebilmek için okul dışında öğretmenlere yönelik panel, sempozyum ve forum

düzenlenmesi önerilmektedir. Bu şekilde okul dışında da öğretmenlerin yazma beceri süreçleri olumlu desteklenecektir.

Yazma becerisi, derslerin haricinde günlük hayatta da önemlidir. Öğrenciler için geleneksel ve sıkıcı bulunan yazma yöntemleri yerine öğrencilerin de sürece aktif olarak dâhil edildiği yöntemlerin kullanılması yazma becerisini keyifli hale getirecektir (Göçer, 2010). Görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri oluşturulurken her modülde tek bir görsel kullanılıp yazmanın beş aşaması ile harmanlanmıştır. Eğitimciler yazmanın her bir aşaması için farklı görseller kullanıp dersi daha da eğlenceli ve keyifli hale getirebilirler. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında geleneksel yöntemleri değil de görsel ve süreç temelli hikâye yazma modüllerini kullanmaları önerilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler için beş hafta boyunca uygulanan modüller saklanıp öğrencilerin portfolyosu oluşturulabilir. Süreç içerisinde öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimleri gözlenebilir. İleriki zamanlarda sadece sonuç değil süreç değerlendirmesi de yapılabilir. Ayrıca, görsel ve süreç temelli hikâye yazma modülleri sadece Türkçe dersi ile sınırlı kalmamalıdır. Görsel ve süreç temelli hikâye yazma modüllerinin geliştirilerek, değiştirilerek ve test edilerek uygunsa diğer derslerde de kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağdacı, A. Y. (2021). *Sekizinci Sınıf Matematik Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygılarının Sebeplerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Akbaba, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Görsel Kaynakların Kullanımı. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara; Pegem Akademi Yayıncılık
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara; Kök Yayınları.
- Akyol, H. (2014). *Görsel Okuma ve Sunu*. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anılan, H., & Gültekin, M. (2005). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113055>.
- Arıcı, A., & Ungan, S. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları
- Arıkan, A. (2009). Edebiyat Öğretiminde Görsel Araç Kullanımı: Kısa Öykü Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (27), 1- 16.
- Aşıkcı, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276
- Avcı, A. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Avşar, S. (2007). *Tarih Öğretiminde Karikatür İmgesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Eğitim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104702>.
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442785>.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, (34), 169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/470206>
- Ayyıldız, N. (2010). *Coğrafya Öğretiminde Karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth,
- Bakar, S. (2018). *Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul: Kukla Yayınları.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Kullanımının Derse Karşı Tutuma, Başarıya ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafikselleştirme düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442705>.
- Bleed, R. (2005). *Visual Literacy in Higher Education*. Maricopa Community Colleges: Educause Learning Initiative.
- Bloom, L. Z. (1980). *The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study*. [Paper presented at the annual meeting of the conference on Collage Composition and Communication], (ERIC Document Reproduction Service No. ED 185 559).
- Bloom, M. (1979). *Anxious writers: Distinguishing anxiety from pathology*. (Report No: CS 204 918). [Paper presented at the Annual meeting of the conference on collage composition and communication] (30th, Minneapolis, MN).
- Bloomfield, J., & Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27- 30. <https://doi.org/10.33235/jarna.22.2.27-30>
- Bozdik, N. (2019). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Bozkurt, M. (2019). *Görsel kültür çalışmalarının ilköğretim sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklilik boyutları bakımından işlevselliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. Konya: Nobel Yayınları.
- Büyükkaracı, A. & Müldür, M. (2017). Teknoloji Kullanımının Yazma Becerisine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (27), 22-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/38545/506767>.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı- İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon: Routledge.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*. 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. (Unpublished Master's Dissertation). University of Kansas, USA.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 233-279). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2014). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 231-283). Pegem Akademi.
- Cronbach, LJ (1951). Alfa katsayısı ve testlerin iç yapısı. *psikometrika* , 16(3), 297-334.
- Cucciarre, C. P. (2008). *Audience matters: Exploring audience in undergraduate creative writing*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Oakland University, Michigan, Bowling Green State University, USA.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*. (28. Baskı). Remzi Kitapevi.
- Çelikoğlu, D. (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıfta Tasvir Öğretiminde Görsel Malzeme Kullanımının Yaratıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Çetintürk, F. (2014). *Okul Duvarlarında Yer Alan Görsel Materyallerin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Daly, J. ve Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*. 12: 242-49. http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/daly_miller_scoring.htm.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8).
- Demir, D. (2022). *8. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine İlişkin Algılarının Çizdikleri Görseller Aracılığıyla İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Demirci, T. (2021). *Hikâyelerle Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına, Hikâye Yazma Becerilerine ve Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde Mizah ve Karikatür Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi (Ortaokul 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Demircioğlu, E. (2011). *Tarih Öğretmenlerinin Dokuzuncu Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Görseller Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Demirel, U. (2018). *Temel Tasarım Derslerinin Görsel Okuryazarlıkla İlişisinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirdöven, K. (2022). *İş Birlikli ve Akran Destekli Süreç Temelli Yazma Etkinliklerinin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerindeki Yazma Başarısı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Demirtaş, C. (2021). *Okuma Üzerine Kurgulanmış Görsellerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Dolaylar Özkul, İ. (2017). *Çocuk Dergilerinin İçerik ve Görselleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak
- Duran, E., & Akyol, H. (2010). Bitişik EĞik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Eroğlu, A. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullanılan tablet bilgisayar ile yazı yazmaya yönelik hazırbulunuşlukları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Anlatımının Kullanılması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Esin, N. (2014). *Veri Toplama Yöntem ve Araçları & Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerliliği*. S. Erdoğan, N. Nahcivan, M.N. Esin (Eds.), *Hemşirelikte Araştırma*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Falk, R. & Greenbaum, C. W. (1995). Significance tests die hard: The amazing persistence of a probabilistic misconception. *Theory & Psychology*, 5, 75-98.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Marka Yayınları.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple studyguide and reference*. Boston, MA: Pearson Education.
- Gezmiş Ceyhan, N. (2014) Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi, *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilgisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Gönen, M. (2005). Dil Gelişiminde Çocuk Kitaplarının Rolü. *Bilimin ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(1), 3-8.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2002). *Prevention and intervention for struggling writers*. MR Shinn, HM Walker ve G. Stoner (Ed.), *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and Remedial Approaches* (s. 589-610). National Association of School Psychologists.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The process writing approach. A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 396-407.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 45(2), 119-138.
- Gülbahar, Y. (2012). *Öğretim Araç ve Gereçleri*. K. Selvi (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s. 85- 126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43569>.

- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63376>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hayes, J. R. ve Flower, L. (2016). *Identifying the organization of writing processes*. I. L. Gregg, ve S. E. R. (Eds), *Cognitive processes in writing* (s. 3-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hedges, L. V. (1981). Distributional theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(4), 107-128.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D., (1984). Lisrel VI. "*Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood, Instrumental Variables, and Least Squares Methods*", Mooresville, Indiana: Scientific Software.
- Kanbur, B. N. (2020). Görsel Medyanın ve Subliminal Mesajların Çocuk Sağlığı Üzerine Etkileri. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (10), 94-106. DOI: 10.38079/igusabder.665516
- Karaçay, B. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla
- Karadağ B. F. & Garip, S. (2021). Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Uygulaması Olarak LearningApps'ın Kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*. 4(1), 21-40. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1640298>.
- Karadağ, R. (2016). *Yazma eğitimi*. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2005). "*Bilimsel Araştırma Yöntemi*", (14. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2015). "*Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar İlkeler Teknikler*", (28. Basım). Nobel Yayınevi.
- Karataş, Y. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Hikaye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak
- Karatosun, S. (2014). *Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Kavrazlı, İ. (2022). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Ana Dil ve Yabancı Dildeki Konuşma Kaygıları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi. Hatay.
- Kerpiç, A. & Bozkurt, A. (2013). Etkinlik Tasarım Ve Uygulama Prensipleri Çerçevesinde 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 303-318.
- Kılıç S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47- 48.

- Kırkılıç, A., & Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Kol, S. (2013). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21
- Kotrlik, J. W. & Williams, H. A. (2003). The incorporation of effect size in information technology, learning, and performance research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 1-7.
- Kozlow, M., ve Bellamy, P. (2004). *Experimental study on the impact of the 6+1 trait writing model on student achievement in writing*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Köseoğlu, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Tokat.
- Kulak, H. & Ayparçası, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Türkçe Dersine Yönelik Nitel Bir Araştırma. *İmgelem*, 2 (3), 27-58. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/imgelem/issue/41832/504892>.
- Kurt Elitez, G. (2022). *Tek Kişilik Kadın Oyunlarında Arketipler, Kahramanın Sonsuz Yolculuğu ve Hikaye Anlatma Sanatı*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçük, M. (Ed.) (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçük, M. (2019). *Yazma Etkinliklerinin Matematik Öğretiminde Problem Çözme Becerisine, Tutum ve Kaygıya Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Labov, W. (1972). *Language in The Inner City*. Oxford: Basil Blackwell.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Maden, S. & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe EdebiyatKültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- Mason, L. H., Harris, K. R., ve Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: Self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 496-506.
- Maxwell, S. E., ve Delaney, H. D. (1990). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5 Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meydan, C.H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü

Yayınları.

- Morgan, C. T. (2015) *Psikolojiye Giriş*. (22. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual Literacy : Reading, Thinking, and Communicating With Visuals*. London: Rowman & Littlefield.
- Nisbet, J.D. & N.J. Enstwestle. Education Research Methods. University of London Press. 1970 (Third Impression 1974). London.
- Okur, S. (2021). *Hikayelerle Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına, Hikaye Yazma Becerilerine ve Uygulamaya Yönelik Görüşlerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*, (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Özkan, Ö. (2016). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özkan, S. (2020). *Dezavantajlı Bölge Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Sürece Dayalı Yazma Uygulamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması . *İlköğretim Online* , 12(2) , 334-346 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8585/106644>
- Özsoy, Y. (2015). *Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Poff, I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. (Unpublished Master's Dissertation), University of Southern California (UMI Number: 3155461), USA.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a Schema for Stories. In D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press, 1975(4), 211-236.
- Sarı, E. (2019). Web 2.0 uygulamalarına göre tasarlanmış fen bilimleri dersinin etkililiğinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Semerci, B., & Özer, A. S. (2007). *Sınav Stresi ve başa çıkma yolları: Her sunum bir sınavdır*. Kocaeli: Merkez Kitapçılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).

- Snyder, P. A. & Lawson, S. (1993). Evaluating results using corrected and uncorrected effect size estimates. *Journal of Experimental Education*, 61(2), 331-349.
- Soyuçok, M. (2022). *Görsel Destekli Etkinliklerle Hikaye Yazma Becerisinin Geliştirilmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Doktora Tezi). U ak Üniversitesi, U ak.
- Stein, N. L. & G. Christine G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*. New Directions in Discourse Processing. (Ed.: R.O. Freedle) Norwood, New Jersey: Ablex in. 53-119.
- Strech, L. L. (1994). *Action research: The implementation of Writing workshop in the third grade*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 798).
- Sulak, S. E., Kansızo lu, H. B., ve Kemiksiz,  . (2016). Hikâye edici metin yapısı  ğretiminin 6. Sınıf  ğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(9), 741-756.
-  ahin, Cumhuri (2004). * lk ğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin  ğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
-  ent rk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf  ğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
-  im ek, N. (2009). * rneklerle  ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*.  anakkale:  anakkale Kitaplığı Akadem .
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). New York: Pearson.
- Takımcıgil  zcan, S. (2014). * lkokul 4. Sınıf  ğrencilerinin Yazma Motivasyonları İle Hikaye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların  l  lmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşanlı, F. (2019) *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf  ğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal  zelliklerin  l  lmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Temel, S. (2018). * lkokul  ğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. &  nl o lu, C. (2017). Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin  ğrencilerin Yazma Ba arılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fak ltesi Dergisi*. (30), 437-448. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786624>.
- Thompson, M. O. (1980). *Classroom Techniques for Reducing Writing Anxiety: A Study of Several Cases*. [Paper presented at the annual conference on Collage Composition and Communication], Washington D.C. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 188 661).

- Thompson, B., & Snyder, P. A. (1997). Statistical significance testing practices in the Journal of Experimental Education. *Journal of Experimental Education*, 66(3), 75-83.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2003). The Consultant's Corner:"Effective Writing Instruction Across The Grades: What Every Educational Consultant Should Know. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.
- Uşun, S. (2012). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uyar, Y. (2016). Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirmesi. *Journal of Turkish Studies*. 11(3), 2273–2273. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9479>.
- Uysal, H. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikaye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Education and Science*. 45(204), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H., ve Uzun, L. (2009). The effect of the writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student success. *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665.
- Ünlüoğlu, C. (2017). *Görsel Destekli Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Başarılarına ve Yazmaya Yönelik Görüşlerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vazquez, J. J., & Chiang, E. P. (2014). A picture is worth a thousand words (atleast): The effective use of visuals in the economics classroom. *International Review of Economics Education*, 17(1), 109-119.
- Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 6(2), 76-87.
- Williams, T. R. (1993). What's so different about visuals?. *Technical Communication*, 4(40), 669-676.
- Woodward, A. (1989). Learning by Pictures: Comments on Learning, Literacy, and Culture. *Social Education*, 53(2), 101-2.
- Yangın, S. (2011). *Öğretim sürecinde kullanılan araçlar ve etkili kullanımı*. M. Küçük (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 43-71). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yanpar Yelken, T. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yardımcı, Ç. (2022). *Tenis Oyuncularının Sakatlık Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Mardin.
- Yemenici, A. (1995). Labov'un Anlatı Çözümleme Yöntemi ve Bir Uygulama . *Dilbilim Araştırmaları Dergisi* , 6(2) , 39-55 . Retrieved from <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4535/313059>

- Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 223-234.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208388>
- Yılmaz, R. (2014). *Çevrimiçi Öğrenmede Etkileşim Ortamının Ve Üstbilişsel Rehberliğin Akademik Başarı, Üstbilişsel Farkındalık Ve İşlemsel Uzaklığa Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, R. M. (2014). *Arttırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikâyecanlandırmanın hikâye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, T. (2013). *Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Zelzele, E. (2022). *Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeliyle Verilen Eğitimin Öğrencilerin İkna Edici Yazma Becerisine Yazma Motivasyonu, Kaygı ve Tutukluğuna Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1 Ön Test/Son Test Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Çalışması

GÖRSEL TEMELLİ HİKÂYE YAZMA ÇALIŞMASI

ÖN TEST/SON TEST UYGULAMASI

Yönerge: Aşağıda verilen görseli inceleyiniz. Bu görselden hareketle bir hikâye yazınız. Bu görselden çıkaracağınız hikâye tamamen sizin hayal gücünüzü yansıtacaktır. Tek sınırınız hayal gücünüz olacaktır. Görselin altındaki oval kutucuğa başlık yazabilirsiniz. Ekstra kâğıt da verilmiş olup dilererseniz ek kâğıt kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.



.....

.....

.....

.....

.....

EK 2 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-1

ÖYKÜ YAZMA ÇALIŞMASI-1

Hazırlanan öykü yazma çalışması 5 aşamadan(hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon/düzeltilme, yayınlama) oluşmaktadır. Yazacağınız öykünün sınırı, sizin hayal gücünüzdür. İlgili yönergeleri okuyup gerekli cevapları, boş bırakılan ilgili yerlere yazınız. Son olarak ise öykünüzü tamamlayınız.

1-) HAZIRLIK AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Verilen görseli inceleyiniz. Sizler için verilen boşlukları yönergelerle uyarak doldurunuz.

- a- Görseli incelediğinizde sizde çağrışım yapan kelimeleri(en az 5 en çok 10 kelime) 1. Boşluğa yazınız.
- b- Sizde çağrışım yapan kelimeleri dikkate aldığınızda ve görseli incelediğinizde bir öykü yazsanız bu öykünün konusu ne olurdu? 2. Boşluğa yazınız.
- c- Görseli ve yazdığını konuya göre okuyucuya hangi ana düşüncüyü vermek isterdiniz? 3. Boşluğa yazınız.



- a-) Görseli incelediğinizde sizde "çağrışım yapan kelimeler" nelerdir?

.....

- b-) Öykünüzün "konusu" ne olabilir?

.....

- c-) Öykünüzün "ana düşüncesi" ne olabilir?

.....

2-) TASLAK OLUSTURMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Aşağıda verilen görseli inceleyerek hikâye elementlerinin verildiği bölümlere görselden hareketle cümleler yazınız. Her hikâye elementinin altına o elementle ilgili cümleler yazılmasına özen gösteriniz.



A- Karakterler:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

B- Mekan:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

C- Zaman:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....



D- Olay:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

E- Amaç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

F- Sonuç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

5-) PAYLAŞMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Size verilen dönütlere uyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak öykünüze son halini veriniz. Bir yazarmış gibi şu ana kadar yaptığınız çalışmaları da göz önüne alarak yazabileceğiniz en iyi öyküyü aşağıya yazınız.

[illegible]

EK 3 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-2

ÖYKÜ YAZMA ÇALIŞMASI-2

Hazırlanan öykü yazma çalışması 5 aşamadan(hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon/düzeltilme, yayınlama) oluşmaktadır. Yazacağınız öykünün sınırı, sizin hayal gücünüzdür. İlgili yönergeleri okuyup gerekli cevapları, boş bırakılan ilgili yerlere yazınız. Son olarak ise öykünüzü tamamlayınız.

1-) HAZIRLIK AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Verilen görseli inceleyiniz. Sizler için verilen boşlukları yönergelerle uyarak doldurunuz.

- a- Görseli incelediğinizde sizde çağrışım yapan kelimeleri(en az 5 en çok 10 kelime) 1. Boşluğa yazınız.
- b- Sizde çağrışım yapan kelimeleri dikkate aldığınızda ve görseli incelediğinizde bir öykü yazsanız bu öykünün konusu ne olurdu? 2. Boşluğa yazınız.
- c- Görseli ve yazdığını konuya göre okuyucuya hangi ana düşüncüyü vermek isterdiniz? 3. Boşluğa yazınız.



- a-) Görseli incelediğinizde sizde “çağrışım yapan kelimeler” nelerdir?

.....

- b-) Öykünüzün “konusu” ne olabilir?

.....

- c-) Öykünüzün “ana düşüncesi” ne olabilir?

.....

2-) TASLAK OLUSTURMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Aşağıda verilen görseli inceleyerek hikâye elementlerinin verildiği bölümlere görselden hareketle cümleler yazınız. Her hikâye elementinin altına o elementle ilgili cümleler yazılmasına özen gösteriniz.



A- Karakterler:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

B- Mekan:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

C- Zaman:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....



D- Olay:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

E- Amaç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

F- Sonuç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Düzenleyerek yazma aşamasında yazdığınız öyküyü öğretmeninizle birlikte analiz ediniz. Yapılan yanlışları düzeltiniz.

[illegible]

- _____

-

- _____

- _____

- _____

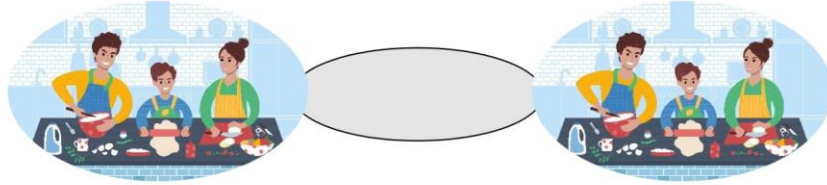
- _____

- _____

-

5-) PAYLAŞMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Size verilen dönütlere uyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak öykünüze son halini veriniz. Bir yazarmış gibi şu ana kadar yaptığınız çalışmaları da göz önüne alarak yazabileceğiniz en iyi öyküyü aşağıya yazınız.

[illegible]

EK 4 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-3

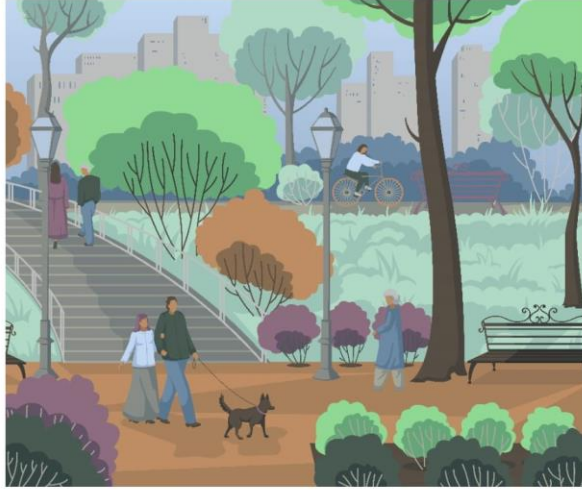
ÖYKÜ YAZMA ÇALIŞMASI-3

Hazırlanan öykü yazma çalışması 5 aşamadan(hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon/düzeltilme, yayınlama) oluşmaktadır. Yazacağınız öykünün sınırı, sizin hayal gücünüzdür. İlgili yönergeleri okuyup gerekli cevapları, boş bırakılan ilgili yerlere yazınız. Son olarak ise öykünüzü tamamlayınız.

1-) HAZIRLIK AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Verilen görseli inceleyiniz. Sizler için verilen boşlukları yönergelerle uyarak doldurunuz.

- a- Görseli incelediğinizde sizde çağrışım yapan kelimeleri(en az 5 en çok 10 kelime) 1. Boşluğa yazınız.
- b- Sizde çağrışım yapan kelimeleri dikkate aldığınızda ve görseli incelediğinizde bir öykü yazsanız bu öykünün konusu ne olurdu? 2. Boşluğa yazınız.
- c- Görseli ve yazdığını konuya göre okuyucuya hangi ana düşüncüyü vermek isterdiniz? 3. Boşluğa yazınız.



- a-) Görseli incelediğinizde sizde “çağrışım yapan kelimeler” nelerdir?

.....

- b-) Öykünüzün “konusu” ne olabilir?

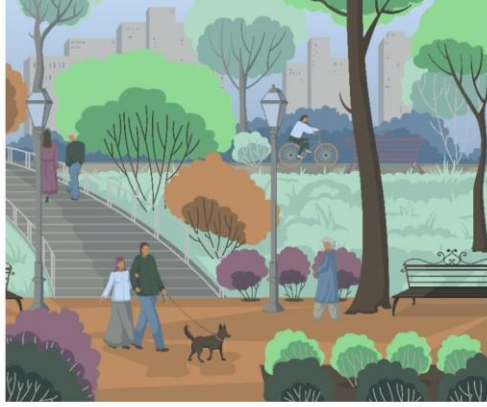
.....

- c-) Öykünüzün “ana düşüncesi” ne olabilir?

.....

2-) TASLAK OLUSTURMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Aşağıda verilen görseli inceleyerek hikâye elementlerinin verildiği bölümlere görselden hareketle cümleler yazınız. Her hikâye elementinin altına o elementle ilgili cümleler yazılmasına özen gösteriniz.



A- Karakterler:

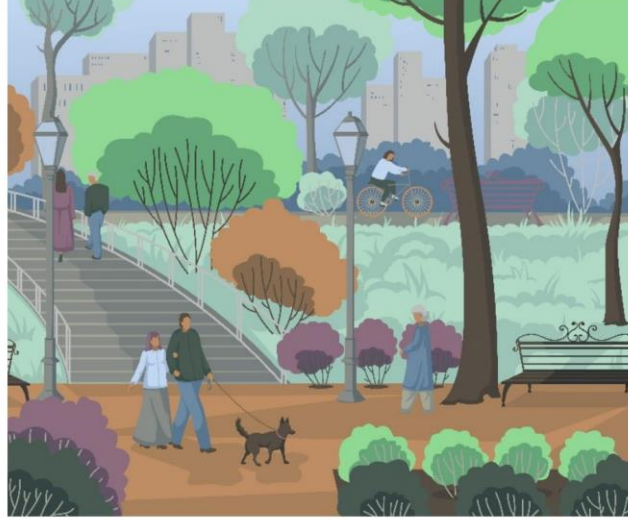
- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

B- Mekan:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

C- Zaman:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....



D- Olay:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

E- Amaç:

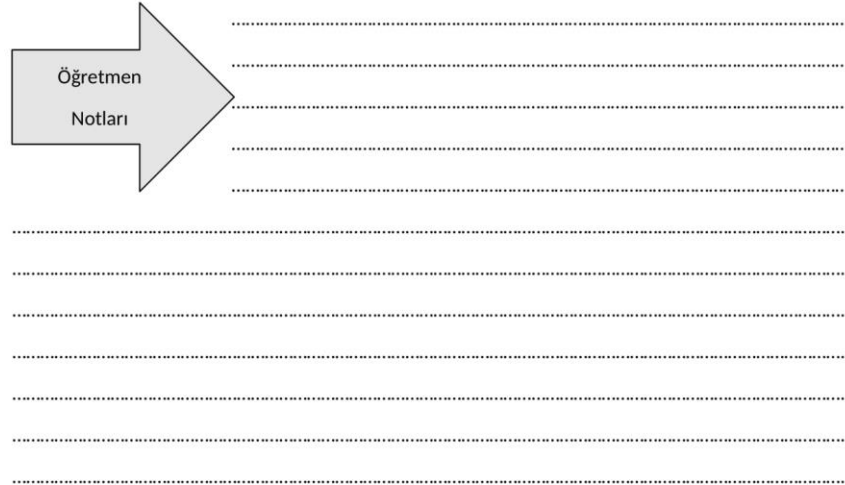
- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

F- Sonuç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

4-) REDAKSİYON/DÜZELTME

Düzenleyerek yazma aşamasında yazdığınız öyküyü öğretmeninizle birlikte analiz ediniz. Yapılan yanlışları düzeltiniz.



1- Karakter Elementinin İncelenmesi:

2- Mekân Elementinin İncelenmesi:

3- Zaman Elementinin İncelenmesi:

4- Başlatıcı Olay Elementinin İncelenmesi:

5- Amaç Elementinin İncelenmesi:

6- Girişim Elementinin İncelenmesi:

7- Sonuç Elementinin İncelenmesi:

8- Tepki Elementinin İncelenmesi:

5-) PAYLAŞMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Size verilen dönütlere uyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak öykünüze son halini veriniz. Bir yazarmış gibi şu ana kadar yaptığınız çalışmaları da göz önüne alarak yazabileceğiniz en iyi öyküyü aşağıya yazınız.

[illegible]

EK 5 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-4

ÖYKÜ YAZMA ÇALIŞMASI-4

Hazırlanan öykü yazma çalışması 5 aşamadan(hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon/düzeltilme, yayınlama) oluşmaktadır. Yazacağınız öykünün sınırı, sizin hayal gücünüzdür. İlgili yönergeleri okuyup gerekli cevapları, boş bırakılan ilgili yerlere yazınız. Son olarak ise öykünüzü tamamlayınız.

1-) HAZIRLIK AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Verilen görseli inceleyiniz. Sizler için verilen boşlukları yönergelerle uyarak doldurunuz.

- a- Görseli incelediğinizde sizde çağrışım yapan kelimeleri(en az 5 en çok 10 kelime) 1. Boşluğa yazınız.
- b- Sizde çağrışım yapan kelimeleri dikkate aldığınızda ve görseli incelediğinizde bir öykü yazsanız bu öykünün konusu ne olurdu? 2. Boşluğa yazınız.
- c- Görseli ve yazdığını konuya göre okuyucuya hangi ana düşüncüyü vermek isterdiniz? 3. Boşluğa yazınız.



- a-) Görseli incelediğinizde sizde “çağrışım yapan kelimeler” nelerdir?

.....

- b-) Öykünüzün “konusu” ne olabilir?

.....

- c-) Öykünüzün “ana düşüncesi” ne olabilir?

.....

2-) TASLAK OLUSTURMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Aşağıda verilen görseli inceleyerek hikâye elementlerinin verildiği bölümlere görselden hareketle cümleler yazınız. Her hikâye elementinin altına o elementle ilgili cümleler yazılmasına özen gösteriniz.



A- Karakterler:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

B- Mekan:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

C- Zaman:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....



D- Olay:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

E- Amaç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

F- Sonuç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

b-) Taslak oluşturma aşamasında belirlediğiniz elementleri de kullanarak kısa bir öykü oluşturunuz.

[illegible]

Düzenleyerek yazma aşamasında yazdığınız öyküyü öğretmeninizle birlikte analiz ediniz. Yapılan yanlışları düzeltiniz.

1- Karakter Elementinin İncelenmesi:	
2- Mekân Elementinin İncelenmesi:	
3- Zaman Elementinin İncelenmesi:	
4- Başlatıcı Olay Elementinin İncelenmesi:	
5- Amaç Elementinin İncelenmesi:	
6- Girişim Elementinin İncelenmesi:	
7- Sonuç Elementinin İncelenmesi:	
8- Tepki Elementinin İncelenmesi:	

5-) YAYINLAMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Size verilen dönütlere uyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak öykünüze son halini veriniz. Bir yazarmış gibi şu ana kadar yaptığınız çalışmaları da göz önüne alarak yazabileceğiniz en iyi öyküyü aşağıya yazınız.

[illegible]

EK 6 Görsel ve Süreç Temelli Hikâye Yazma Uygulama Modülü-5

ÖYKÜ YAZMA ÇALIŞMASI-5

Hazırlanan öykü yazma çalışması 5 aşamadan(hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, redaksiyon/düzeltilme, yayınlama) oluşmaktadır. Yazacağınız öykünün sınırı, sizin hayal gücünüzdür. İlgili yönergeleri okuyup gerekli cevapları, boş bırakılan ilgili yerlere yazınız. Son olarak ise öykünüzü tamamlayınız.

1-) HAZIRLIK AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Verilen görseli inceleyiniz. Sizler için verilen boşlukları yönergelerle uyarak doldurunuz.

- a- Görseli incelediğinizde sizde çağrışım yapan kelimeleri(en az 5 en çok 10 kelime) 1. Boşluğa yazınız.
- b- Sizde çağrışım yapan kelimeleri dikkate aldığınızda ve görseli incelediğinizde bir öykü yazsanız bu öykünün konusu ne olurdu? 2. Boşluğa yazınız.
- c- Görseli ve yazdığını konuya göre okuyucuya hangi ana düşüncüyü vermek isterdiniz? 3. Boşluğa yazınız.



- a-) Görseli incelediğinizde sizde "çağrışım yapan kelimeler" nelerdir?

.....

- b-) Öykünüzün "konusu" ne olabilir?

.....

- c-) Öykünüzün "ana düşüncesi" ne olabilir?

.....

2-) TASLAK OLUŞTURMA AŞAMASI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER:

Aşağıda verilen görseli inceleyerek hikâye elementlerinin verildiği bölümlere görselden hareketle cümleler yazınız. Her hikâye elementinin altına o elementle ilgili cümleler yazılmasına özen gösteriniz.



A- Karakterler:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

B- Mekan:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....

C- Zaman:

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....



D- Olay:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

E- Amaç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

F- Sonuç:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

b-) Taslak oluşturma aşamasında belirlediğiniz elementleri de kullanarak kısa bir öykü oluşturunuz.

A circular illustration of a grandmother with white hair and glasses, wearing a blue dress, sitting in a wooden rocking chair and reading a red book. She is surrounded by four children: a boy in a green shirt and orange pants, a girl in a yellow shirt and blue pants, a girl in a pink dress, and a girl in a pink dress. They are all sitting on the floor, looking at the book. A fireplace with a fire is in the background, and a dog is lying on the floor. There are also some toys on the floor, including a soccer ball and a teddy bear.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Düzenleyerek yazma aşamasında yazdığınız öyküyü öğretmeninizle birlikte analiz ediniz. Yapılan yanlışları düzeltiniz.

Size verilen dönütlere uyarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak öykünüze son halini veriniz. Bir yazarmış gibi şu ana kadar yaptığınız çalışmaları da göz önüne alarak yazabileceğiniz en iyi öyküyü aşağıya yazınız.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

EK 7 Ölçekler

Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği

YÖNERGE: Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, size uygun olma durumuna göre puan veriniz. Örnek olarak okuduğunuz cümle sizin için tamamen uyuyorsa “5-Kesinlikle Katılıyorum” u işaretleyiniz. İfade size uyuyorsa “4-Katılıyorum” u işaretleyiniz. İfade ile ilgili fikriniz yoksa “3-Kararsızım”ı işaretleyiniz. İfade size uymuyorsa “2-Katılmıyorum”u işaretleyiniz. İfade size hiç uymuyorsa “1-Kesinlikle Katılmıyorum”u işaretleyiniz. Lütfen her bir madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.

ALT FAKTÖRLER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
ÖN YARGI	1.Hikâye yazarken düşüncelerimi istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
	2. Hikâye yazarken duygularımı istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
	3. Hikâye yazarken kahramanları iyi anlatamamaktan çekinirim.					
	4. Hikâye yazarken mekânları iyi anlatamamaktan çekinirim. ÖN YARGI					
	5. Hikâye yazarken hayallerimi istediğim gibi anlatamamaktan korkarım.					
	6. Hikâye yazarken olayların hangi zamanda geçtiğini unutmaktan çekinirim.					
	7. Hikâye yazarken olayları bir birine karıştırmaktan çekinirim.					
PAYLAŞMA	8. Yazdığım hikâyeler üzerine öğretmenimle tartışmayı severim.					
	9. Yazdığım hikâyeleri arkadaşlarımın değerlendirmesi hoşuma gider.					
	10. Yazdığım hikâyeler üzerine arkadaşlarımla tartışmayı severim.					
	11. Yazdığım hikâyeleri öğretmenimin değerlendirmesi hoşuma gider.					
	12. Yazdığım hikâyelerle ilgili tartışmayı severim.					
İMLA HATASI	13. Hikâye yazarken noktalama işaretlerini yanlış kullanmaktan korkarım.					
	14. Hikâye yazarken noktalama işaretlerini unutmaktan korkarım.					
	15. Hikâye yazarken yazım yanlış yapmaktan korkarım.					
	16. Hikâye yazarken başlığı unutmaktan korkarım.					
	17. Hikâye yazarken etkili bir giriş yapamamaktan korkarım.					
AŞAĞI LAMA	18. Yazdığım hikâyeleri arkadaşlarımın beğenmemesi beni üzer.					
	19. Arkadaşlarımın yazdığım hikâyelerle alay etmesinden korkarım.					

BİLGİDE N KAÇINMA	20. Yazdığım hikâyelerle alay edileceğini düşünürüm.					
	21. Yazdığım hikâyeleri öğretmenimin beğenmemesi beni üzer.					
	22. Öğretmenimin yazdığım hikâyelerle alay etmesinden korkarım.					
	23. Hikâye yazmak için kitap okumak canımı sıkar.					
	24. Hikâye yazmak için dergi okumak canımı sıkar.					
	25. Hikâye yazmak için kitap okumak istemem.					
	26. Hikâye yazmak için video izlemek beni kaygılandırır.					

ÖYKÜ YAZMA BECERİSİ RUBRİĞİ

ÖYKÜ YAZMA BECERİSİ RUBRİĞİ				
TEM A	Yetersiz (0)	Geliştirilmeli (1)	Yeterli (2)	PUAN
Konu	Öykünün konusu yoktur.	Öykünün konusu belirgin değildir.	Öykünün konusu vardır.	
Karakter	Öykünün ana karakteri yoktur.	Öykünün ana karakteri belirgin değildir.	Öykünün ana karakteri vardır.	
	Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine değinilmemiştir.	Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine kısmen değinilmiştir.	Öyküde ana karakterin kişilik özelliklerine değinilmiştir.	
	Öyküde yardımcı karakter/ler yoktur.	Öyküde yardımcı karakter/ler kısmen belirtilmiştir.	Öyküde yardımcı karakter/ler vardır.	
Zaman	Öykünün geçtiği zaman ifade edilmemiştir.	Öykünün geçtiği zaman kısmen ifade edilmiştir.	Öykünün geçtiği zaman ifade edilmiştir.	
Ortam	Öykünün geçtiği ortam belirtilmemiştir.	Öykünün geçtiği ortam kısmen belirtilmiştir.	Öykünün geçtiği ortam belirtilmiştir.	
Hedef	Ana karakterin öyküdeki amacı ifade edilmemiştir.	Ana karakterin öyküdeki amacı kısmen ifade edilmiştir.	Ana karakterin öyküdeki amacı ifade edilmiştir.	
Eylem	Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara değinilmemiştir.	Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara kısmen değinilmiştir.	Öyküde ana karakterin başından geçen olaylara değinilmiştir.	
	Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara değinilmemiştir.	Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara kısmen değinilmiştir.	Öyküde yardımcı karakter/ler/in başından geçen olaylara değinilmiştir.	
	Öyküde temel olay yoktur.	Öyküde temel olaylar kısmen ifade edilmiştir.	Öyküde temel olaylara yer verilmiştir.	
Sonuç	Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan bahsedilmemiştir.	Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan kısmen bahsedilmiştir.	Öykünün sonunda ana karaktere ne olduğundan bahsedilmiştir.	
	Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan bahsedilmemiştir.	Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan kısmen bahsedilmiştir.	Öykünün sonunda yardımcı karakter/ler/e ne olduğundan bahsedilmiştir.	
	Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşip ulaşmadığı belirtilmemiştir.	Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşip ulaşmadığı kısmen belirtilmiştir.	Öykünün sonunda ana karakterin hedefine ulaşip ulaşmadığı belirtilmiştir.	
Durum	Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden bahsedilmemiştir.	Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden kısmen bahsedilmiştir.	Öykünün sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğinden bahsedilmiştir.	
			TOPLAM PUAN	
Başarı Yüzdesi Hesaplama		(Toplam Puan) X 100 / 28 = %.....		

YÖNERGE: Lütfen, aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak çocuk, belirtilen ifade için gereken beceriyi göstermişse “2-Yeterli” yi işaretleyin. Belirtilen ifade için eksikleri varsa “1-Geliştirilmeli” yi işaretleyin. Belirtilen ifade için gerekleri yerine getiremediyse “0-Yetersiz” i işaretleyin. Lütfen her bir madde için bir rakamı işaretleyin.

EK 8 Ölçek Kullanım İzinleri

24.10.2022 19:06

Gmail - Ölçek Kullanım Talebi



Sait Sebahattin Liman

Ölçek Kullanım Talebi

2 ileti

Sait Sebahattin Liman
Alıcı: Aysun EROĞLU

24 Ekim 2022 19:06

Hocam merhabalar,

Ben Sinop Merkez 15 Temmuz Şehitleri İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tez aşamasında bir öğrenci olarak "Görsel Temelli Hikâye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" üzerinde çalışmak istiyorum. İzin verirsiniz geliştirdiğiniz "Hikaye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Hikaye Yazma Kaygı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar hocam

Aysun EROĞLU

Alıcı: Sait Sebahattin Liman

24 Ekim 2022 19:06

Merhaba Hocam,

Geliştirmiş olduğum 'Hikaye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni ve 'Hikâye Yazma Kaygısı Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU
Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Aysun EROĞLU, Ph.D.
Asst. Prof.
Sinop University Faculty of Education Turkish Language Education

Sait Sebahattin Liman

24 Eki 2022 Pzt, 19:01 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhabalar,

Ben Sinop Merkez 15 Temmuz Şehitleri İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tez aşamasında bir öğrenci olarak "Görsel Temelli Hikâye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" üzerinde çalışmak istiyorum. İzin verirsiniz geliştirdiğiniz "Hikaye Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Hikaye Yazma Kaygı Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar hocam

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=309626d7aa&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar5333089872878278029&dsqt=1&simpl=msg-a%...> 1/1



Sait Sebahattin Liman <sbhtnliman@gmail.com>

Ölçek Kullanım Talebi

2 ileti

Sait Sebahattin Liman
Alıcı: KÜRŞAT ÖĞÜLMÜŞ

24 Ekim 2022 20:01

Hocam merhabalar,

Ben Sinop Merkez 15 Temmuz Şehitleri İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tez aşamasında bir öğrenci olarak "Görsel Temelli Hikâye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" üzerinde çalışmak istiyorum. İzin verirseniz doktora çalışmasında geliştirdiğiniz "Öykü Yazma Becerisi Rubriğinizi" kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim. İyi çalışmalar hocam

KÜRŞAT ÖĞÜLMÜŞ

Alıcı: Sait Sebahattin Liman

24 Ekim 2022 20:40

Merhaba, İlgili rubric ve psikometrik özellikleri doktora tezimde mevcuttur. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Doç. Dr. - Assoc. Prof. Dr.
Dekan Yardımcısı - Vice Dean
Bölüm Başkanı - Department Chair

Kırıkkale Üniversitesi - Kırıkkale University
Eğitim Fakültesi - Faculty of Education
Özel Eğitim Bölümü - Department of Special Education

Subject: Ölçek Kullanım Talebi

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 9 Görsellerin Telif Faturası



Fatura No: MEM-9295260
Tarih: Oct 26, 2022

Image Flexible Plan

Kimden: **Depositphotos Inc.**

kime: **Sait Sebahattin LİMAN**

Adres: 115 West 30th Street, Suite 1110B, New York, NY,
10001, United States

Açıklama	Lisans	Uzunluk	İndirmeler	Tutar	Miktar
Image Flexible Plan	Standart		25 per month	\$24,99	1



Toplam: \$24,99

EK 10 Veli Bilgilendirme Onam Formu

EBEVEYN ONAM FORMU
T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI TEZ ÇALIŞMASI İÇİN HAZIRLANAN
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli Veliler,

Bu çalışma, Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL danışmanlığında, "Görsel Temelli Hikaye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" adıyla, yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Bu çalışmaya çocuğunuzun katılması tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya çocuğunuzun katılmama hakkı vardır. Sizin çocuğunuz, "Görsel Temelli Hikaye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" adlı bir araştırma çalışmasına katılmaya davet ediyorum. Lütfen bu formu okuyun ve çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını kabul etmeden önce aklınıza gelebilecek tüm soruları sorun.

Bu çalışmada, "Görsel Temelli Hikaye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" incelenecektir. Çocuğunuz çalışma boyunca yazma etkinlikleri kapsamında çalışma başında bir ve çalışma sonunda bir tane olmak üzere toplam iki tane hikaye yazacaktır. Buna ek olarak çocuğunuz süreç başında ve sonunda olmak üzere iki tane kaygı ölçeği dolduracaktır.

Bu çalışmaya katılmayı kabul ederseniz çocuğunuz okuldaki Türkçe derslerine dahil olacak şekilde görsel destekli hikaye yazma etkinliklerine(5 hafta haftada 5 saat) dahil edilecektir. Bu çalışmaya katılmak çocuğunuz için akademik ve psikolojik risk taşımamaktadır. Ayrıca çocuğunuz ve size katılmanız halinde ücret de ödenmeyecektir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler ve çocuğunuzun kimliği yasaların gerektirdiği gibi özel ve gizli tutulacaktır. Bu çalışmada "Katılım Gönüllüdür". Katılmaya karar vererseniz, çocuğunuz istediğiniz zaman çalışmadan çıkarmakta özgürsünüz.

Araştırmacı
Sait Sebahattin LİMAN

Onay Beyanı:

Yukarıda yazılanları "OKUDUM" ve "ANLADIM". Bu çalışmaya çocuğumun katılmasına "TAMAMEN GÖNÜLLÜ" olarak izin veriyorum ve istediğim zaman çocuğumun çalışmayı yarıda bırakıp çıkabileceğini biliyorum.

Verdiğim bilgilerin ve çocuğumun katıldığı çalışma-uygulama-ölçek sonuçlarının bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Ebeveyn

Adı:
Soyadı:
İmza:

Araştırmacı

Adı: Sait Sebahattin
Soyadı: LİMAN

EK 11 Tez Araştırma İzni



T.C.
SINOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-25072426-605.01-65400112
Konu : Tez Araştırma İzni (Sait Sebahattin LİMAN)

08.12.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30.11.2022 tarihli ve E-76539049-605.01-144238 sayılı yazısı.
b) Müdürlük Makamının 07.12.2022 tarihli ve E-25072426-605.01-65236139 sayılı Oluru.

Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dahı Sınıf Eğitimi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL'un danışmanı olduğu tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'ın "Görsel Temelli Hikaye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikaye Yazma Kaygısına ve Hikaye Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez araştırması hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri değerlendirilmiş olup söz konusu araştırmanın, denetimi il millî eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçları kullanılarak İlimiz Merkez ilçedeki resmi ilkokullarda uygulanmasına ilgi (b) Olur ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Ercan YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Olur (1 sayfa)
2-Araştırma İzin Evrakları (73)

Dağıtım:
Gereği İçin;
Merkez İlçe Resmi İlkokullar

Bilgi İçin;
Sinop Üniversitesi Rektörlüğü
(Lisansüstü Eğitim Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Cumhuriyet Meydanı Hükümet Konağı Kat 2 Merkez/SINOP
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Edip BAŞ

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4ee0-7a9b-3203-8dc0-4346 kodu ile teyit edilebilir.

EK-12 Etik Kurulu Onay Belgesi



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
17.11.2022	8	2022/190-218

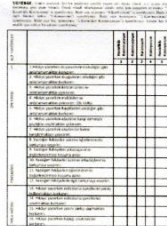
Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 17.11.2022 tarihinde 09.00-12.00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO: 2022/204

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'ın 07.11.2022 tarihinde Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna online başvurusu ile ilgili görüşüldü.

Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL'un "Görsel Temelli Hikâye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygısına Ve Hikâye Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı çalışması ve çalışmalarında kullanacağı aşağıda örneği verilmiş **kırk (40)** sayfalık ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere, "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunun kabulüne, sonucun Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'a bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.





T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
17.11.2022	8	2022/190-218

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 17.11.2022 tarihinde 09.00-12.00 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO: 2022/204

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'ın 07.11.2022 tarihinde Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna online başvurusu ile ilgili görüldü.

Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Volkan VAROL'un "*Görsel Temelli Hikâye Yazma Etkinliklerinin İlkokul Öğrencilerinin Hikâye Yazma Kaygısına Ve Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*" başlıklı çalışması ve çalışmalarında kullanacağı aşağıda örneği verilmiş **kırk (40)** sayfalık ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluğu başvuruçuya ait olmak üzere, "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesle şartıyla Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Faköltesi Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğuğun kabulüne, sonucun Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Faköltesi Yüksek Lisans Öğrencisi Sait Sebahattin LİMAN'a bildirilmesine oybirliğı ile karar verildi.

English Language Proficiency

Section	Reading	Writing	Speaking	Listening
General English Proficiency	Read and understand general English texts	Write general English texts	Speak general English	Listen to general English
	Read and understand general English texts	Write general English texts	Speak general English	Listen to general English
Academic English Proficiency	Read and understand academic English texts	Write academic English texts	Speak academic English	Listen to academic English
	Read and understand academic English texts	Write academic English texts	Speak academic English	Listen to academic English

Mathematics

Section	Algebra	Geometry	Calculus	Statistics
General Mathematics Proficiency	Algebra	Geometry	Calculus	Statistics
	Algebra	Geometry	Calculus	Statistics
Academic Mathematics Proficiency	Algebra	Geometry	Calculus	Statistics
	Algebra	Geometry	Calculus	Statistics

Science

Section	Physics	Chemistry	Biology
General Science Proficiency	Physics	Chemistry	Biology
	Physics	Chemistry	Biology
Academic Science Proficiency	Physics	Chemistry	Biology
	Physics	Chemistry	Biology

Social Studies

Section	History	Geography	Civics
General Social Studies Proficiency	History	Geography	Civics
	History	Geography	Civics
Academic Social Studies Proficiency	History	Geography	Civics
	History	Geography	Civics

Arts

Section	Visual Arts	Performing Arts	Media Arts
General Arts Proficiency	Visual Arts	Performing Arts	Media Arts
	Visual Arts	Performing Arts	Media Arts
Academic Arts Proficiency	Visual Arts	Performing Arts	Media Arts
	Visual Arts	Performing Arts	Media Arts

Health and Physical Education

Section	Physical Education	Health Education
General Health and Physical Education Proficiency	Physical Education	Health Education
	Physical Education	Health Education
Academic Health and Physical Education Proficiency	Physical Education	Health Education
	Physical Education	Health Education



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
17.11.2022	8	2022/190-218

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARLARI

1. Karar: 2022/190-218

2. Karar: 2022/190-218

3. Karar: 2022/190-218

4. Karar: 2022/190-218

5. Karar: 2022/190-218

6. Karar: 2022/190-218

7. Karar: 2022/190-218

8. Karar: 2022/190-218

9. Karar: 2022/190-218

10. Karar: 2022/190-218

11. Karar: 2022/190-218

12. Karar: 2022/190-218

13. Karar: 2022/190-218

14. Karar: 2022/190-218

15. Karar: 2022/190-218

16. Karar: 2022/190-218

17. Karar: 2022/190-218

18. Karar: 2022/190-218

19. Karar: 2022/190-218

20. Karar: 2022/190-218

21. Karar: 2022/190-218

22. Karar: 2022/190-218

23. Karar: 2022/190-218

24. Karar: 2022/190-218

25. Karar: 2022/190-218

26. Karar: 2022/190-218

27. Karar: 2022/190-218

28. Karar: 2022/190-218

29. Karar: 2022/190-218

30. Karar: 2022/190-218

31. Karar: 2022/190-218

32. Karar: 2022/190-218

33. Karar: 2022/190-218

34. Karar: 2022/190-218

35. Karar: 2022/190-218

36. Karar: 2022/190-218

37. Karar: 2022/190-218

38. Karar: 2022/190-218

39. Karar: 2022/190-218

40. Karar: 2022/190-218

41. Karar: 2022/190-218

42. Karar: 2022/190-218

43. Karar: 2022/190-218

44. Karar: 2022/190-218

45. Karar: 2022/190-218

46. Karar: 2022/190-218

47. Karar: 2022/190-218

48. Karar: 2022/190-218

49. Karar: 2022/190-218

50. Karar: 2022/190-218

51. Karar: 2022/190-218

52. Karar: 2022/190-218

53. Karar: 2022/190-218

54. Karar: 2022/190-218

55. Karar: 2022/190-218

56. Karar: 2022/190-218

57. Karar: 2022/190-218

58. Karar: 2022/190-218

59. Karar: 2022/190-218

60. Karar: 2022/190-218

61. Karar: 2022/190-218

62. Karar: 2022/190-218

63. Karar: 2022/190-218

64. Karar: 2022/190-218

65. Karar: 2022/190-218

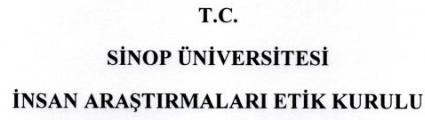
66. Karar: 2022/190-218

67. Karar: 2022/190-218

68. Karar: 2022/190-218

69. Karar: 2022/190-218

70. Karar: 2022/190-218



Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
17.11.2022	8	2022/190-218

119



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
17.11.2022	8	2022/190-218

(İmza)
Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
Başkan

(Katılmadı)
Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

(İmza)
Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Üye

(İmza)
Doç. Dr. Ahmet MOR
Üye

(İmza)
Doç. Dr. Adeviye AYDIN
Üye

(İmza)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN
Üye

(İmza)
Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Üye

EK-13 Uzman Listesi

Nu	Unvanı/Adı-Soyadı	Görev Yeri	Alanı
1	Dr. Öğr.Üyesi Volkan VAROL	Sinop Üniversitesi	Sınıf Eğitimi
2	Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU	Sinop Üniversitesi	Türkçe Eğitimi
3	Başöğretmen Erkan LİMAN	MEB	Sınıf Öğretmeni
4	Uzman Öğretmen Taceddin DURAN	MEB	Sınıf Öğretmeni
5	Uzman Öğretmen Ekrem Cengiz AKDENİZ	MEB	MEB/AR-GE/e-Twinning İl Koordinatörü
6	Uzman Öğretmen Mustafa KILIÇ	MEB	Dil Uzmanı/Türkçe Öğretmeni
7	Uzman Öğretmen Mustafa POLAT	MEB	Sınıf Öğretmeni
8	İsa TEMİZEL	MEB	Sınıf Öğretmeni
9	Emine LİMAN	MEB	Sınıf Öğretmeni
10	Elif TOSUN	MEB	Sınıf Öğretmeni
11	Neriman ÜLKÜ	MEB	Sınıf Öğretmeni
12	Muhammet BIÇAK	MEB	Sınıf Öğretmeni
13	Hilal BIÇAK	MEB	Sınıf Öğretmeni
14	Ercan GENÇ	MEB	Sınıf Öğretmeni
15	Ahmet OKUDAN	MEB	Özel Eğitim Öğretmeni
16	Melik Can ŞAHİNER	MEB	Sınıf Öğretmeni
17	Erdem SAKALLIOĞLU	MEB	Sınıf Öğretmeni
18	Elif BAŞTÜRK	MEB	Okul Öncesi Öğretmeni
19	Sinan ÇAKMAK	MEB	Psikolojik Danışman
20	Metin Ali LİMAN	Bora Temelkuran Archhitecture/New York	Mimar/Kitap Kapak Tasarımcısı/Çağdaş Görseller Sanatçısı

EK-14 Araştırma Sürecinde Elde Edilen Fotoğraflar

Araştırma esnasında elde edilen fotoğraflardaki öğrencilerin yüzleri KVVK kapsamında gizlenmiştir.



Araştırma esnasında elde edilen fotoğraflardaki öğrencilerin yüzleri KVVK kapsamında gizlenmiştir.



Araştırma esnasında elde edilen fotoğraflardaki öğrencilerin yüzleri KVVK kapsamında gizlenmiştir.



Araştırma esnasında elde edilen fotoğraflardaki öğrencilerin yüzleri KVVK kapsamında gizlenmiştir.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sait Sebahattin LİMAN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Samsun Yeşilırmak Lisesi, 2010

Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği
Anabilim Dalı, 2014

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim
Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi, 2023

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Söğütlü İlkokulu Gümüşhane, 2014-2018

İş Yeri : Cumhuriyet İlkokulu Gümüşhane, 2018-2020

İş Yeri : 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu Sinop, 2021- Hâlen