




Müzedeki Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	22.3.2018	11.11.2018	12.11.2018

Burcu Çıldır ²
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, müze eğitimi etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi erişimi düzeylerine etkisi olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırma, deneme modelinde hazırlanmıştır. Türkçe öğretiminde müzedeki eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin bilgi düzeyinde bir gelişme sağlamadığı; buna karşın uygulama ve toplam erişimler bağlamında geleneksel uygulamalara göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda; müzedeki eğitim etkinliklerinin birlikte yürütüldüğü öğrencilerin yazılı anlatım (kompozisyon) yazma becerilerinin de olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde ürüne odaklı geleneksel uygulamalar yerine çağdaş yaklaşımlar yeğlenerek öğrenme ortamları çeşitlendirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Anadili öğretimi, Türkçe öğretimi, yazılı anlatım becerisi, okul dışı öğrenme ortamları, müzedeki öğrenme.

¹2016 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programında hazırlanan “Müzedeki Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: burcucildir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

Anadili öğretimi aileden başlayarak okula kadar uzanan ve okul dışında da yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanan bu süreç aileden sonra okulda sistemli bir biçime ulaşır. Okul bağlamında birçok farklı değişken bu süreci yapılandırmakta ve nitelikli bir biçimde yürütülmesine etki etmektedir. Öğrenme ortamları da bu değişkenlerden biridir. Türkçe öğretimi nitelikli olarak yürütebilmek için çok uyaranlı; resmin, müziğin, tiyatroyun, dramının anlatım olanaklarıyla edebiyatın anlatım gücünü birleştiren ve öğrencilerin farklı yaşam durumlarını deneyimleyebilecekleri yetkinlikte uygulamalarla kurgulanan öğrenme ortamlarına gereksinim vardır (Kavcar, Oğuzkan, Hasırcı, 2016; Sever, Kaya, Aslan, 2011; Sever 2008).

Dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında çocuğa öncelikle anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini kazandırmak, bunlara olabildiğince eşit ve dengeli biçimde yer vermek çok önemlidir” (Aslan, 2016, 728).Yapılandırmacı yaklaşım ve güncel gelişmeler ışığında yeniden yapılandırılan Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenciyi önceleyen bir anlayışla dil öğretimine yaklaşır ve dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Ancak programın sınıf içine yansımaya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak bilmedikleri ve bu kurama ilişkin öğrenme- öğretme sürecine yansımaya gereken birçok özelliğin de öğretmenler tarafından tam olarak sürece yansıtılmadığı görülmektedir (Göl, 2016, 104). Bu nedenle yürütülen Türkçe öğretimi etkinliklerinin geleneksel bağlamda kaldığı düşünülmektedir.

Öğrenme ortamları okul bağlamında düşünülebileceği gibi okul dışı ortamlar çerçevesinde de düşünülebilir. Öğrenmenin gerçekleştiği evrenlerin, sınıf ya da kurallı eğitimin yürütüldüğü ortamlarla sınırlı kalmadığını ve çeşitli öğrenme ortamlarından söz edilebileceğini belirten K.Yılmaz, Filiz, ve A.Yılmaz, (2013, 979) öğretmenlerin öğrencilerine müzenin de içinde yer aldığı, geleneksel sınıfların dışında farklı öğrenme ortamlarında öğrenme deneyimi olanağı sunmakla yükümlü olduklarını ekler. “Öğretim ortamlarının okul dışındaki müze, kütüphane, sanat galerisi vb. alanlara taşınması alana okulda öğrenme bağlamında yaklaşan akademisyenler için de yeni deneyimler sunmaktadır” (Cook, Reynolds, Speight, 2010, 55).

Örgün ve belirli bir izlençe çerçevesinde yürütülen tüm diğer dersler gibi Türkçe dersinin de okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülmesinin dersin hem içeriğine hem de öğretim yöntemlerine zenginlik katacağı söylenebilir Türkçe öğretiminin geleneksel sınıf ortamlarından çıkarılması özellikle sanatsal uyaranlarla kurgulanmış öğrenme ortamlarında karşılığını bulmaktadır. “Öğrencilerde duygu ve düşünce devinimleri yaratacak sanatsal uyaranlar; eğitim ortamında ipuçlarını çoğaltarak öğrenmenin kolaylaşmasına, öğrencilerin ilgisinin canlı kılınmasına, onların çok yönlü ve çok boyutlu yetişmelerine katkı sağlar” (Sever, 2008,17). “Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmelerinin ancak öğrendiklerini yaşama aktarmalarıyla olanaklı olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında” (MEB, 2006, 9) belirtilirken “bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin

yaşama dönük olmasının amaçlandığı, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmelerin de dikkate alındığı” söylenir.

Genellikle okul dışı öğrenme ortamlarından söz edilirken yalnızca müzeler akla gelir. Oysa bu ortamlar müzelerden daha fazlasıdır. “Araştırmacılar okul dışı öğrenme deneyimleri konusunda tek bir tanımda buluşmakta zorlansa da hepsi geleneksel bir sınıf ortamı dışında eşsiz deneyimler sunan bir ortam olduğu konusunda aynı düşünceyi paylaşırlar” (Melber, 2008,1). Tanımın yanı sıra adlandırmaların da çeşitlendiği söylenebilir. Okul dışı, sınıf dışı, ders dışı vb. adlarla anılan bu ortamların ortak özelliği fiziksel alan bağlamında okul ortamının dışında bir alan kapsamalarıdır. “Okul dışında öğretimin yürütülebileceği ortamlara ilişkin geleneksel tanım kütüphaneler, park, tarihi anıtlar gibi alanlara genişletildiğinde olanaklar da genişler” (Melber, 2008, 2). Bu noktada önemli olan kurgulanan etkinliklerin niteliği ve öğretim programlarıyla olan ilişkisidir.

Eshach (2007, 173) okulda gerçekleşen öğretim sürecinin kurallı ve yapılandırılmış olduğu ancak okul dışı öğrenme ortamlarında ucu açık ve programdan bağımsız bir sürecin yürütüldüğü görüşüne katılmaz; öğretimin niteliğinin ve biçiminin fiziksel ortama değil etkinliklerin nasıl yapılandırıldığıyla ilgili olduğunu belirtir. “Bu etkinlikler bir kumsal gezisi ya da bir park görevlisinin sunumu olarak karşımıza çıkabilir; sanat galerisine gerçekleştirilen bir etkinlik ya da yerel bir galeride bir ressamın yanında resim yapma gibi çeşitli olanakları içerebilir. Adı anılan öğrenme ortamları katılımcıların çevrelerindeki dünya ile iletişim kurmaları açısından önemlidir”.

Dil öğretimi sınıf ortamından çıkarıp öğrencinin nitelikli uyarılarla buluşmasını sağlayacak ortamlara taşımak dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Guthrie, Wigfield ve Vonsecker (2000) yaptıkları araştırmada öğrencilerin gerçek yaşamla etkileşim içerisine girdikleri bilim merkezi vb. okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirler ve bu nedenle geleneksel eğitimin yürütüldüğü sınıf ortamlarında öğrenme amaçları, gerçek yaşam etkileşimleri, becerilerin ve özerkliğin desteklenmesi, işbirliği gibi değişkenlerde öğrenci gelişiminin düşük düzeyde olduğunu söyler.

Alan gezilerinde etiketleri okumaktan akranlarıyla sözel tartışmalar yürütmeye kadar öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek birçok olanak bulunduğunu belirten Melber (2008, 30), gezilerde gerçekleştirilen dil etkinliklerinin en önemli yanının yaşamın her alanında okuryazarlığın nasıl derinden etkili olduğunu öğrencilere göstermesi ve günlük yaşamla ilişki kurması olduğunu belirtir. Novick (1999) okul dışı öğrenme ortamlarının gençler için okuryazarlık bağlamında zengin ortamlar sunduğunu ve dil öğretimi günlük durumlarla ilişkilendirme gereksinimini bu ortamlara gerçekleştirilen gezilerin ve etkinliklerin doldurabileceğini söyler. Benzer biçimde Harvey (2002) de gerçek yaşamla etkileşim sunan bu etkinliklerin öğrencilerin hem yazma hem de okuma becerilerinin gelişimine önemli katkıları

olduğunu belirtir ve öğrencilerin bu yöntemlerle kısa ve kurgusal olmayan metinleri okuyabilme ve yazabilme becerilerinin gelişmesine olanak sağlandığını ekler.

Müzedede yürütülen etkinlikler, müzenin sanatsal uyaranlarla dolu ortamına öğrenciyi kattığı gibi onların dil becerileri yönünden desteklenmesini de sağlar. “Sergilenmesi için bir nesne ya da sanat yapıtı seçmek, etiket yazmak, tasarım ve bir müze oluşturmak gibi etkinlikler izlencede yer aldığı anda öğrenciler, tasarımı oluşturmak için sayısal becerilere gerek duydukları gibi etiketlerin ya da sergi kataloğunun oluşturulması gibi konularda dil becerilerine de gereksinim duyar” (Cox-Petersen, Melber, 1999, 128).

Çakır-İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz (2012, 20) müzeleri doğal öğrenme ortamı olarak nitelendirirken; Cook, Reynolds ve Speight (2010, 55) “öğrenme etkinliklerini yapılandırılmada farklı yaklaşımları olan müze eğitimcileriyle çalışmanın yaratıcı becerilerin etkili bir biçimde nasıl öğretilmesini keşfetmenin değerli yollarından olduğunu” belirtir.

“Müzeler yalnızca gözden geçirmek için çok sayıda nesne, görsel ve metnin bir arada bulunduğu yerler değil, aynı zamanda bilgiyi destekleyen kaynaklara da sahiptir ve öğrencilerin bunlardan etkili olarak nasıl yararlanabileceklerini öğrenmeleri gerekir” (Cook, Reynolds, Speight, 2010, 91). Dewey'in müzeler, galeriler, parklar, sanat ve kültür merkezleri gibi farklı ortamların, okulun sahip olduğu işlevleri, hedef, içerik ve yöntemlerin oluşturulmasıyla eğitsel etkinlikler gerçekleştirilebileceğini belirttiği görüşlerin altını çizen Hein (2004, 423), okul gibi müzenin de öğretim ortamı olarak kullanılabilirliğini ve müze gibi okul dışı öğrenme ortamlarının da etkinlikleri bağlamında etkililiğinin sınanması gerektiğini söyler. “Küratörlerle çalışmak yerine eğitimcilerle ve onların koleksiyonlarıyla çalışmak; nesneye ve nesnelere tartışma, düşüncelerini yansıtabilmeye olanak sağlayan geniş bağlamına farklı açılardan bakabilmeye yardım eder” (Cook, Reynolds, Speight, 2010, 56). Oluşan bu geniş bağlamın Türkçe öğretiminde yeni öğretme ve öğrenme olanakları sağlayacağı düşünülmektedir.

“Okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklerden en iyi verimi alabilmek için etkinlikler, öğretim programı ile güçlü bağlar taşıyacak biçimde tasarlanmalıdır” (Melber, 2008, 2). Müze ortamında öğrencilerle uygulanacak bir öğretim planlandığında sürecin her yönüyle düşünülmesi gerekir. Martin (2004, 79) bu süreci gözden geçirmek için “Okul dışı bir öğrenme ortamında yürütülen öğrenme etkinlikleri sınıf etkinlikleri ile nasıl ilişkilendirilir?” sorusunu yöneltir. Bu soru okul dışı bir öğrenme etkinliğiyle sınıfta yürütülen süreçlerin birbirinden kopuk olmaması gerektiğine vurgu yapar. Kuruoğlu Maccario (2002, 283) da okul dışı öğrenme ortamlarından olan müzelerin işlevini yerine getirebilmesi için doğru bir planlama yapılması ve bu planlama yapılırken; müzedeki eğitim gereksinimlerinin, müzedeki eğitim verilecek grupların, uygulanacak eğitim programlarının, kullanılacak araç gereçlerin de dikkate alınması gerektiğini söyler.

Gerek Türkçe öğretiminde gerekse müzede öğrenme alanında farklı araştırmalar yürütülüp yeni yöntemler ve yeni ortamlar için içine girdikçe yeni eğitimsel anlayışlara da gereksinim duyulmaktadır. Okul ortamının ve müzenin geleneksel olarak kullanımının dışına çıkılması yeni uygulamalar için yeni eğilimler oluşturmaya neden olur. Dil becerileri ve okul dışı öğrenme konusunda yapılan çalışmalar bu becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesinde okulun da içinde sayılabileceği geniş bir bağlam oluşmasına katkı sağlar (Hull, Schultz, 2001, 603).

“Ders dışı etkinlikler, okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmen rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanır” (Binbaşoğlu, 2000, 9). Okul dışı eğitim sürecinin okulda gerçekleşen örgün süreçle aynı özellikleri taşıdığını söyleyen Fidan (2012, 5) okul dışı örgün eğitimin, okul eğitimini tamamlamak ve insanları yaşam boyu eğitmek gibi işlevleri yerine getirdiğini belirtir. “Ders dışı etkinlikler de öğrencilerin yetişmelerinde dersler kadar önemli rol oynar” (Kavcar, Sever, Oğuzkan, 2005, 99).

1970’lerden bu yana dil öğrenme ve öğretme kuramlarıyla aynı doğrultuda yazılı anlatım becerisinin öğretilmesinde de çeşitli yaklaşımlar söz konusu olmuştur. Bazı araştırmacılar konuyu bilişsel bağlamda ele alırken (Emig, 1971; Flower, Hayes, 1981; Goodman, 1986); bazıları sosyal kuramların ışığında konuya yaklaşmış (Halliday, 1978; Kress, 1985); bazı araştırmacılar ise işlevsel yaklaşımın etkisiyle tür temelli bir bakış açısı geliştirmişlerdir (Knapp, Watkins, 1994, 2005; Rothery, 1986). Farklı bakış açılarıyla yürütülen bu çalışmalar hem kuramsal hem de deneysel yönleriyle önem taşımaktadırlar. “Gerçekleştirilen deneysel çalışmaların bulguları, yapılacak diğer deneysel çalışmalara yol gösterdiği gibi yeni kuramların geliştirilmesini de sağlamaktadır” (Hayes, 2006, 28). “Yazılı anlatım becerisinin öğretimi öteden beri Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olagelmıştır” (Öz, 2011, 39). “Eleştirel düşünmenin en temel bileşeni olan bu beceri, diğer becerilere göre daha uzun zamanda ve zor gelişen bir beceridir” (Aslan, 2016, 736). Bu nedenle yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine ilişkin süreçler günümüzde de keşfedilmeye devam etmektedir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde çeşitli sorunlar söz konusu olmaktadır. Geleneksel bir anlayışla yürütülen ürün odaklı çalışmalar; yazma çalışmalarında öğrencilerin düzeylerine uygun konuların seçilmemesi ve bilişsel ve duyuşsal bağlamda öğrencilerin yazma sürecine yeterince hazırlanmaması öğrencilerin yazma çalışmalarına karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. “Oysa dil ve edebiyat öğretiminde; öğrencinin ilgisine, beğenisine, gereksinimine, yaş ve gelişim düzeyine uygun seçenekli konularda duygu ve düşüncelerini yazma çalışmalarının yürütülmesi çocukların yazılı anlatım becerisinin gelişmesini sağladığı gibi onların özerk bireyler olarak yetişmelerini de destekler” (Aslan, 2016, 736).

Araştırmanın konusu Türkçe öğretiminde öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi gereksiniminden doğmuş; uygulamalar, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde yaşanan sorunlara çözüm sunmak için öğretim ortamlarının çeşitlendirilmesi ve nitelikli biçimde kurgulanması odağında yürütülmüştür. Bütünsel bir dil öğretimi anlayışıyla alanyazında var olan yazma kuramları ve okul dışı öğrenme kuramları bir araya getirilmiş, eğitim durumları hazırlanmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kuramların uygulamalar yoluyla öğrencilere ulaştırılması önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, müze eğitimi etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi erişim düzeylerine etkisi olup olmadığının araştırılmasıdır. Çalışmada "Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisi erişim düzeyleri ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisi erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan alt araştırma soruları yapılandırılmıştır:

1. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyinde erişim ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyinde erişim ortalaması arasında, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun lehine anlamlı bir fark var mıdır?
2. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyinde erişim ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyinde erişim ortalaması arasında, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun lehine anlamlı bir fark var mıdır?
3. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisi "toplam" erişim ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisi "toplam" erişim ortalaması arasında, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun lehine anlamlı bir fark var mıdır?
4. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon yazma) becerisindeki erişim ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon yazma) becerisindeki erişim ortalaması arasında, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun lehine anlamlı bir fark var mıdır?
5. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisi testi ön test erişim ortalaması ile son test erişim ortalaması arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?
6. Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon yazma) becerisi ön test erişim ortalaması ile son test erişim ortalaması arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yapılandırılmasında deneme modeli kullanılmıştır. “Deney, düzenlenmiş ve denetim altında bir ortamda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini saptama süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgi olarak tanımlanabilir” (Sönmez, Alacapınar, 2013, 52). Bu çalışmada "kontrol gruplu ön ve son test" deseni kullanılmıştır. "Türkçe Yazma Becerisi Testi" ve "Kendinizi tanıtan bir yazı yazınız." konulu yazma çalışması uygulanmıştır. Yazma çalışmaları "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiş ve hem deney hem de kontrol grubunun ön testlerden aldığı puanlara bakılarak her iki grubun denkliği gözden geçirilmiştir. Uygulamaların "müzedeki" gerçekleştirilmesi nedeniyle hem öğretmenler hem de öğrenciler için bilgi formu hazırlanmıştır. Bu bilgi formu aracılığıyla öğrencilerin müze bağlamında ön deneyimlerine bakılmış ve grupların bu bağlamdaki denklikleri de sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Ankara'nın Çankaya İlçesinde bulunan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunu ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci, kontrol grubunu ise yine aynı okulda 8. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci oluşturmuştur. 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin gelişim süreçleri bağlamında tasarlanacak etkinlikleri anlamlandırabilecek bir evrede bulunmaları ve yazma becerisine ilişkin ilkökul ve ortaokul düzeyinde ilgili becerileri edinmiş olmaları nedeniyle uygulamalar bu sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet bağlamında bakıldığında ise araştırmaya katılan öğrencilerin % 58'ini kız öğrenciler oluştururken % 42'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda öğrencilerin % 62'si, kontrol grubunda ise % 51'i kız öğrencidir. Erkek öğrencilere ilişkin yüzdelerle bakıldığında ise deney grubunda öğrencilerin % 38'i, kontrol grubunda ise % 49'unun erkek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımının her iki grupta da dengeli olduğu ve gruplarda yer alan kız ve erkek öğrenci dağılımlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
Kız	15	62	12	51	27	58
Erkek	9	38	11	49	20	42
Toplam	24	100	23	100	47	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgi ve uygulama erişimi düzeylerine ilişkin veri toplamak için Sever (2011) tarafından geliştirilen "Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi" kullanılmıştır. Test toplam 60 çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Bu testin seçilmesinin nedeni yazılı anlatım becerisinin ölçülmesine ilişkin çeşitli düzeylerde veri sunan kapsamlı bir test olmasıdır. Bu testten elde edilen veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın uygulama erişimi düzeyinde yazılı anlatım becerisi testine ek olarak öğrencilere "Kendinizi tanıtan bir yazı yazınız." konulu bir yazma çalışması (kompozisyon) yaptırılmıştır. Yaptırılan bu yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde ise Sever (2011) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Becerisi (Kompozisyon) Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği "Dış Yapı (30 puan), İç Yapı (30 puan), Dil ve Anlatım (35 puan)" olmak üzere toplam 3 bölüm ve 38 alt maddeden oluşmaktadır. Uzmanlar ön test ve son test yazılı anlatım çalışmalarını ölçek doğrultusunda okuyup 100 üzerinden puanlamışlardır. Yazma çalışmalarının puanlanmasında geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek için yazma çalışmaları araştırmacı dışında bu alanda yeterliğe sahip 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yazma çalışmalarını puanlayan uzmanların vermiş oldukları toplam puanlar uzmanlar arası varyans analizi yapılarak değerlendirilmiş ve verilen puanların güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma 2014- 2015 bahar yarıyılı Türkçe dersi bağlamında 4 uygulama olarak kurgulanmıştır. Uygulamalar Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006) ve bu program doğrultusunda hazırlanmış olan Türkçe Dersi 8. Sınıflar Yıllık Planı doğrultusunda planlanmıştır. Veri toplama süreci, uygulamaların yapılacağı çalışma grubu ve kontrol grubunda ön testlerin uygulanması ile başlamıştır. Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi ve Yazma Çalışması her iki sınıfın Türkçe öğretmenleri tarafından eş zamanlı olarak okulda uygulanmıştır. Test için öğrencilere 1 saat (60 dakika) süre verilmiş, yazma çalışması için ise iki ders saati süre tanınmıştır. Ön testlerin ardından çalışma grubunda müzede eğitim etkinlikleri yürütülürken kontrol grubunda herhangi bir etkinlik yapılmamıştır.

Çalışma grubuyla Türkçe ders kitaplarında bahar yarıyılında yer alan dört tema (Kişisel Gelişim, Toplum Yaşamı, Zaman ve Mekan, Atatürkçülük) bağlamında dört ayrı müzede (Vakıf Eserleri Müzesi, Etnoğrafya Müzesi, PTT Pul Müzesi, Cumhuriyet Müzesi) yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Müzede yürütülen etkinlikler üç aşamalı olarak yapılmıştır: Müze öncesi, müzede ve müze sonrası. Müze öncesinde sınıfta hem müzeye hem de üzerine yazı yazılacak temaya ilişkin öğrenciler hazırlanmış, müzede yürütülen etkinliklerde müzenin doğasına uygun bir biçimde öğrenciyi yazacağı son metne hazırlayan çeşitli yazma etkinlikleri yürütülmüş ve müze sonrasında sınıfta son metinler biçimlendirilmiştir.

Tablo 2.

Uygulama Takvimi

Ay	Tema ve Müze	Uygulamalar	
1. Ay	Ön Testlerin Uygulanması	Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi (60 dakika) Yazma Çalışması Kompozisyon (2 ders saati)	
2. Ay	Kişisel Gelişim (Vakıf Eserleri Müzesi)	1. Uygulama Müze Öncesi (2 ders saati) Müzedede (2 ders saati) Müze sonrası (2 ders saati)	
3. Ay	Toplum Yaşamı (Etnoğrafya Müzesi)	2. Uygulama Müze Öncesi (2 ders saati) Müzedede (2 ders saati) Müze sonrası (2 ders saati)	
4. Ay	Zaman ve Mekân (PTT Pul Müzesi)	3. Uygulama Müze Öncesi (2 ders saati) Müzedede (2 ders saati) Müze sonrası (2 ders saati)	4. Uygulama Müze Öncesi (2 ders saati) Müzedede (2 ders saati) Müze sonrası (2 ders saati)
5. Ay	Son Testlerin Uygulanması	Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi (60 dakika) Yazma Çalışması Kompozisyon (2 ders saati)	

İlk uygulamada müzede oluşturdukları öykü taslağı üzerinden bir öykü yazan öğrenciler, ikinci uygulamada müzede yazdıkları betimleme paragraflarını yazdıkları haberlerde kullanmışlardır. Üçüncü uygulamada müzede örneğini gördükleri mektup türü seçilmiş ve öğrencilerin mektubu bir arkadaşlarına yazabilecekleri söylenmiştir. Öğrenciler müze öncesinde tasarladıkları posta pullarını zarfların arkasına yapıştırarak arkadaşlarına vermişlerdir. Son uygulamada ise kişisel eşyalardan oluşan bölüme odaklı yürütülen etkinliklerle ilişkili olarak öğrencilerden kendi müzelerini kurmaları istenmiştir. Öğrenciler kendileriyle ilişkili diledikleri bir nesneyi seçmiş ve bu nesneye ilişkin kendi seçtikleri türde bir yazı yazmışlardır.

Uygulamalar sona erdikten sonra çalışma grubu ve kontrol grubu öğrencileriyle son testler yürütülmüş ve ön testlerde olduğu gibi test için 1 saat (60 dakika), yazma çalışması için ise 2 ders saati (80 dakika) verilmiş ve veriler yine okulda toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Sönmez ve Alacapınar (2013, 156) verilerin çözümlenirken parametrik ve parametrik olmayan istatistik tekniklerinin hangisinin kullanılacağına seçiminde iki ölçütten söz etmişlerdir: Değişkenlerin sürekliliğinin olup olmadığı ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği. Verilerin çözümlenmesinde kullanılacak uygun istatistiğin belirlenebilmesi için öncelikle deney ve kontrol gruplarında uygulanan "Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ve "Kendinizi tanıtan bir yazı yazınız." konulu yazma çalışmasından elde edilen verilerin dağılımlarına bakılmıştır.

Değişkenlerin sürekli olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği bir uygulamada parametrik istatistikler kullanılırken; değişkenlerin sürekli olmadığı ve verilerin normal dağılım göstermediği uygulamalarda parametrik olmayan istatistiklerin yeğlenmesi gerektiği Sönmez ve Alacapınar (2013, 156) tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda yazılı anlatım becerisi testi ve yazılı anlatım çalışmasına ilişkin değişkenlerin Levene testi ve ANOVA ile sürekliliğine bakılmış ve her iki gruba uygulanan ön test ve son testlerde yer alan değişkenlerin süreklilik gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca Shapiro-Wilk testi ile elde edilen verilerin normal dağılımına da bakılmış verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yazma becerisi testi ve yazılı anlatım çalışmasından elde edilen verilerin deney ve kontrol grupları bağlamında anlamlılığının belirlenmesinde T testi kullanılmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının bilgi, uygulama ve toplam erişim düzeyleri ve yazma çalışması puanları ön test ve son testler bağlamında karşılaştırılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı çalışma grubu lehine anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur. Bulgular oluşturulan alt amaç soruları odağında sunulmuştur.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi'ni "Bilgi" Düzeyinde Karşılaştırma

Araştırmanın ilk alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyinde erişim ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisinin "bilgi" düzeyinde erişim ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Testi "Bilgi Düzeyi" Ön Test Puanları

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	Sd	p
Deney Grubu	24	4.22	1.73	.73	52	.47
Kontrol Grubu	23	3.87	1.73			

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi bilgi düzeyi erişim ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümler sonucunda p değeri $.47 > .05$ olarak bulunmuştur. İki grup arasında müzede eğitim etkinlikleri uygulanmadan önce bilgi düzeyi erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiş; grupların bu düzey bağlamında denkliği sağlanmıştır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Testi "Bilgi Düzeyi" Son Testleri Puanları

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	4.16	1.29	.34	41	.74
Kontrol Grubu	23	3.99	1.95			

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi bilgi düzeyi erişimi ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $.74 > .05$ olarak bulunmuştur. Müzedeki eğitim etkinliklerinin uygulandığı grup ile bu etkinliklerin uygulanmadığı grup arasında bilgi düzeyi erişimi ortalamaları bağlamında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi'ni "Uygulama" Düzeyinde Karşılaştırma

İkinci araştırma alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzedeki eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyinde erişimi ortalaması ile müzedeki eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisinin "uygulama" düzeyinde erişimi ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Testi "Uygulama Düzeyi" Ön Test Erişimleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	57.85	16.30	1.50	51	.14
Kontrol Grubu	23	49.79	22.65			

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi uygulama düzeyi erişimi ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $.14 > .05$ olarak bulunmuştur. İki grup arasında müzedeki eğitim etkinlikleri uygulanmadan önce uygulama düzeyi erişimi ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiş; grupların bu düzey bağlamında denkliği sağlanmıştır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Testi "Uygulama Düzeyi" Son Test Erişimleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	67.64	14.34	2.80	42.94	.008
Kontrol Grubu	23	54.69	17.14			

Tablo 6’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi uygulama düzeyi erişimi ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $0.008 < 0.05$ olarak bulunmuştur. Müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grup ile bu etkinliklerin uygulanmadığı grup arasında uygulama düzeyi erişimi ortalamaları bağlamında çalışma grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi’ni “Toplam Erişimi” Düzeyinde Karşılaştırma

Araştırmanın üçüncü alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisi “toplam” erişimi ortalaması ile müzede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım becerisi “toplam” erişimi ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testler Bağlamında Yazılı Anlatım Becerisi Testi Toplam Erişimleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	62.08	17.16	.36	52	.71
Kontrol Grubu	23	63.71	15.18			

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi toplam erişimi düzeyleri karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $0.71 > .05$ olarak bulunmuştur. İki grup arasında müzede eğitim etkinlikleri uygulanmadan önce toplam erişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiş; grupların bu düzey bağlamında denkliği sağlanmıştır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testler Bağlamında Yazılı Anlatım Becerisi Testi Toplam Erişimleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	71.82	16.25	3.58	44.99	.001
Kontrol Grubu	23	55.06	15.78			

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları bağlamında yazılı anlatım becerisi testi toplam erişimi düzeyi ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $.001 < .05$ olarak bulunmuştur. Müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grup ile bu etkinliklerin uygulanmadığı grup arasında toplam erişimi düzeyi ortalamaları bağlamında çalışma grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarını, Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi'ni Karşılaştırma

Araştırmanın dördüncü alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzedede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon) becerisindeki erişim ortalaması ile müzedede eğitim etkinliklerinin uygulanmadığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon) becerisindeki erişim ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Testler Bağlamında Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Becerisi Erişim Düzeyleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	75.83	8.63	.94	45	.35
Kontrol Grubu	23	73.52	8.14			

Tablo 9'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları bağlamında yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi erişim düzeyleri karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $.35 > .05$ olarak bulunmuştur. İki grup arasında müzedede eğitim etkinlikleri uygulanmadan önce yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiş; grupların bu düzey bağlamında denkliği sağlanmıştır.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testler Bağlamında Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Becerisi Erişim Düzeyleri

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Deney Grubu	24	79.87	7.51	3.15	42.93	.003
Kontrol Grubu	23	72.26	8.98			

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları bağlamında yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi erişim düzeyi ortalamaları karşılaştırılmıştır. T testi ile yapılan çözümlenmeler sonucunda p değeri $.003 < .05$ olarak bulunmuştur. Müzedede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grup ile bu etkinliklerin uygulanmadığı grup arasında yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi erişim düzeyleri bağlamında çalışma grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney Grubunun Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi'ni Karşılaştırma

Araştırmanın beşinci alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzedede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım becerisi testi ön test erişim ortalaması ile son test erişim ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 11.

Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerisi Testi Ön Test-Son Test Erişi Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Öntest	24	61.05	16.25	10.76	2.21	23.79	.03
Sontest	24	71.82	17.24				

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubunun yazma becerisi testine ilişkin ön test ve son test erişimi ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda p değeri $.03 < .05$ olarak bulunmuştur. Müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun ön test ve son test erişimi ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Deney Grubunun Yazılı Anlatım Becerisi Ön-Testi ve Son-Testi'ni Karşılaştırma

Araştırmanın altıncı alt sorusu bağlamında Türkçe öğretiminde, müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi ön test erişimi ortalaması ile son test erişimi ortalaması arasındaki farka bakılmıştır.

Tablo 12.

Deney Grubu Yazılı Anlatım Becerisi (Kompozisyon) Ön Test-Son Test Erişi Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	p
Öntest	24	75.83	8.63	4.45	3.84	5.68	.001
Sontest	24	80.29	7.16				

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney grubunun yazılı anlatım (kompozisyon) becerisi testine ilişkin ön test ve son test erişimi ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda p değeri $.001 < .05$ olarak bulunmuştur. Müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı grubun ön test ve son test erişimi ortalamaları arasında son testler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Türkçe öğretiminde müzede eğitim etkinliklerinin yazma becerisine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Uygulamalar yürütülmeden önce ve sonra deney ve kontrol grupları arasında yazma becerisinin gelişimi bağlamında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara araştırmanın amacına uygun olarak kurulan alt amaçlar odağında ulaşılmıştır.

Türkçe öğretiminde müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin, bu etkinliklerin uygulanmadığı öğrencilere göre yazma becerisinde bilgi düzeyine ilişkin

erişi puanlarında anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Uygulamalar 8. sınıf düzeyinde ikinci dönem yürütülmüştür. 8. sınıf birikimli ilerleyen bir sürecin okulöncesi ve ilkokuldan sonra üçüncü basamağı olan ortaokulda yer almaktadır. Uygulamalarda yer verilen yazma becerisi etkinlikleri Türkçe Dersi Öğretim Programıyla eşgüdümlü olarak hazırlandığından ve öğretim programında da bu döneme ilişkin bilgi basamağı ağırlıklı bir içerik bulunmadığından bilgi bağlamında öğrencilerde bir değişiklik olmadığı düşünülmektedir.

Türkçe dersi kapsamında müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerin, bu etkinliklerin uygulanmadığı öğrencilere göre yazma becerisinde uygulama düzeyine ilişkin erişiş puanları ve toplam erişiş düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ‘uygulama’ düzeyinde kontrol grubuna göre deney grubu öğrencilerinin daha fazla gelişim gösterdiği yönündedir. Aynı biçimde toplam erişiş düzeyi bağlamında da deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yazma becerisinin ‘uygulama’ düzeyi bağlamında gelişme göstermesi birkaç bağlamda ele alınabilir.

Yazma becerisi üzerine yürütülen çalışmaların birçoğunda bu beceriyi geliştirmede yaşanan sorunlar üzerinde durulmaktadır (Erbilen, 2014; Şimşek, 2015; Uzuner, 2014; Zorbaz, 2010). Araştırmaların ortak olarak değindikleri nokta bu becerinin zor gelişen bir beceri olduğu ve ancak uygulamalarla geliştirilebileceğidir. Ortaya koyulan diğer bir önemli sorun da yazma becerisinin geliştirilmesine geleneksel bir yaklaşımla ürün odaklı bakılmasıdır. Geliştirilmesi için zaman ayrılması gereken ve önemli bir çaba gerektiren (Ülper, 2008, 187) yazma becerisi üzerine yürütülen bu araştırmada, etkinliklerde öğrencilerin uygulama yapabilecekleri ve yazma çabalarını ortaya koyabilecekleri yeterli zamanın sağlanmış olması, öğrencilerin uygulama ve toplam erişiş düzeylerinde elde ettikleri gelişimi açıklayabilecek önemli odak noktalardan biridir. Diğer bir nokta ise yürütülen etkinliklerin ürün odaklı değil süreç odaklı olarak geliştirilmesi ve uygulanmasıdır.

Alanyazında sürece odaklı yürütülen diğer çalışmaların da öğrencilerin yazma becerilerinde gelişim sağlamış olması bu düşüncüyü güçlendirmektedir. Ülper (2008) yürüttüğü doktora tezinde bilişsel süreç modeline göre hazırlanmış yazma öğretimi programını uygulamış ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde sürece dayalı bu modelin son derece etkili olduğunu belirlemiştir. 2010’da Koutsoftas tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında ise Hayes ve Flower’ın bilişsel yazma modeli üzerinde durulmuştur ve öğrencileri olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerini ve ürünlerini değerlendiren Maltepe (2006) Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında değerlendirmenin tamamen ürün odaklı olduğunu, yazılı anlatım ürünlerinin paylaşımının ve çoklu bakış açılarına dayalı değerlendirilmesinin yeterince gerçekleşmediğini de söylemiştir.

Yazma becerisinin gelişiminde uygulama ve toplam erişişde sağlanan ilerlemede ele alınacak en önemli değişken okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzedir. Yazma etkinlikleri nitelikli uyarılarla dolu, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını

deneyimleyebilecekleri ortamlar olan müzelerde tasarlanmıştır. Araştırma yazma becerisini süreç temelli bir anlayışla müzenin sağladığı geniş olanakları göz önünde bulundurularak geliştirmeyi hedeflemiştir. Çeşitli çalışmalarla çok uyaranlı öğretim ortamlarının Türkçe öğretiminde dil becerilerinin edindirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde etkililiği sınanmış ve bu araştırma ile benzer doğrultuda sonuçlara ulaşılmıştır (Hasırcı, 2015; Turhan, 2016). Doğrudan Türkçe öğretiminde uygulanmayan ama okul dışı öğrenme ortamlarının farklı dersler üzerindeki olumlu etkilerinden söz eden çalışmalardan da söz edilebilir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Karakaş Özü, 2010; Köse, 2003; Mercin, 2006).

Araştırmada kapsamında ulaşılan diğer bir bulgu da Türkçe öğretiminde müzede eğitim etkinliklerinin uygulandığı öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı öğrenciler arasında yazılı anlatım (kompozisyon) becerileri bağlamında deney grubu lehine anlamlı bir farkın görülmesidir. Süreç temelli yürütülen etkinliklerin yanı sıra bu etkinlikler süresince müze ortamının getirdiği sosyal ortamın ve öğrencilere tanınan özgürlüklerin; öğrencilerin yazmaya güdülenmesini sağladığı ve yazmaya karşı ilgilerini olumlu yönde beslediği düşünülmektedir. “Yazma sürecinde öğrenciler yazılarını; bireyin yargılanmadığı, duygusal rahatlığın olduğu sosyal bir ortamda; yazma isteği ve merakı ile kaygıdan ve eleştirilme korkusundan uzak; yoğunluğun baskısı altında kalmadan, özgürce yazarlar” (Maltepe, 2006, 64). Yazma etkinlikleri süresince öğrencilere tanınan tür ve konu çeşitliliği de süreci biçimlendiren önemli noktalardan biri olmuştur. Hayes (2011, 76) konu ve türün çocukların metinlerini nasıl düzenlediklerinde önemli iki etken olduğunu söylemiştir.

Araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin belirlenen alt amaçlar doğrultusunda sürecin başı ile sonu arasında gelişim gösterip göstermediklerine bakılmış ve deney grubunda yer alan öğrencilerin başlangıçtan son uygulamaya kadar gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrenme birikimli ve tekrarlanan bir süreçtir ve tek bir etkinliği değil devam eden bir süreci işaret eder. Rennie ve Johnston (2004, 8) öğrenmenin birikimli doğasının art arda gerçekleşmesi olası planlı müze gezilerinde önemli etkileri olacağını belirtmiş; katılımcıların zamanla kendi deneyimleri üzerinden; tutum, davranış ya da bilgi düzeylerinin gelişmesiyle öğrenmenin gerçekleşebileceğini söylemişlerdir. Özellikle öğrenme bağlam içinde gerçekleştiği için eğer gezinin uzun dönemli bir etkisi söz konusuysa bağın kurulması ve müze bağlamından öğrencilerin yaşamında var olan diğer bağlamlara deneyimlerin aktarılması gibi karmaşık bir süreç göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğrenme sürecine yetebilecek gerekli süre tanınmalıdır. Uygulamaların yürütüldüğü grupta bulguların gelişimde etkinliklere ayrılan zamanın ve müzede uygulanan etkinliklerin sınıf içi uygulamalarla da desteklenerek öğrenme olanağının artırılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Türkçe öğretimi dil becerilerinin geliştirilmesi sürecine dayanan ve yaşam boyu bireyler için önemini koruyan bir alandır. “Türkçe öğretiminde okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin birbirini bütünleyen uygulamalarla geliştirilmesi temel ilke olarak benimsenmeli; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin

geliştirilmesi için de dilsel, işitsel ve görsel uyaranların, duygu ve düşünceyi devindiren anlatım gücünden yararlanılmalıdır” (Sever, 2008, 20). Son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarının dilsel, işitsel ve görsel uyaranlarla zengin ortamlarının çeşitli derslerde kullanılmasıyla ilgili araştırmalar artmaya başlamıştır. Ancak bu araştırmalar disiplin alanları bağlamında incelendiğinde, Fen Bilimleri alanında yapılan çalışmaların diğer disiplin alanlarında yapılan çalışmalardan daha fazla olduğu görülmektedir (Saraç, 2016, 74). Bu nedenle özellikle dilsel becerilerin okul dışı öğrenme ortamlarında nasıl geliştirilebileceğine ilişkin yaratıcı incelemelerin artmasına ve çalışmaların bir araya gelerek bir bütün oluşturmalarına gereksinim vardır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesi için okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çeşitli çalışmalara yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Türkçe öğretmenlerine müzeyi doğrudan sınıf gibi bir öğrenme ortamı olarak kullanıp Türkçe derslerini müzelerde yürütmeleri önerilebilir. Özellikle yazılı anlatım çalışmaları gibi kâğıt ve kalemle bir masa üzerinde ve otururken yapılması gerektiği düşünülen çalışmaların müzenin özgür ortamında, özel bir yer ayrılmadan da yapılabildiği görülmüştür. Bu nedenle yazılı anlatım çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin bu algıları kırılmalı ve Türkçe Dersi Öğretimi Programında müzeler gibi çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasına dönük etkinlik önerilerine ve açıklamalara da yer verilmelidir. Müzelerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine etkisinin belirlenmesi için yeni araştırmalar yapılmalı ve Türkçe öğretimi alanyazınına katılmalıdır. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde kalıp uygulamalar yerine çağdaş yaklaşımlar yeğlenerek öğrenme ortamları çeşitlendirilmelidir.

Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinlikler program dışı etkinlikler olarak algılanmamalı, öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi için geniş olanakları olan etkinlikler olarak değerlendirilmelidir. Müzenin bir öğrenme ortamı olarak kullanılması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da desteklenmelidir. Üniversiteler ve okullar arası işbirliği sağlanarak okul dışı öğrenme ortamlarının okul türü öğrenme ile arasındaki bağları ortaya koyacak derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi.
- Cook, B. Reynolds, R., and Speight, C. (2010). *Looking to learn, learning to see: Museums and design education*. Aldershot: Ashgate.

- Cox-Petersen, A. M., and Melber, L. M. (1999). Creating a classroom museum. *Science Scope*, 20, 38-41.
- Çakır-İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., ve Karadeniz, C. (2012). *Müze eğitimi etkinlik seti*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, nonformal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Flower, L., and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College, Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Goodman, K. (1986). *Whats whole in whole language?* Portsmouth NH: Heinemann.
- Göl, Ö. (2016). *Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., and VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Harvey, S. (2002). Nonfiction inquiry: Using real reading and writing to explore the world. *Language Art*, 80(1), 12-22.
- Hasırcı, S. (2015). *Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Yapılandırılmasına Dönük Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hayes, J.R. (2011). Kinds of knowledge- telling: modelling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- Hayes, J.R. (2006). New directions in writing theory. C. A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Ed.). *Handbook of Writing Research*. Guilford Publications.
- Hein, G.E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator*, 47(4), 413-427.
- Hofstein, A., and Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.

- Hull, G., and Shultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575–611.
- Karakaş Özü, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, C, Oğuzkan, F., ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. Sever, S., ve Oğuzkan, F. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Knapp, P., and Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd.
- Knapp, P., Watkins, M. (1994). *Context–text–grammar: teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Broadway: Text Productions
- Koutsoftas, A.D. (2010). *A structural equation model of the writing process in typically developing sixth grade children*. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University, Tempe.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kress, G.R. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Geelong: Deakin University Press.
- Kuruoğlu-Maccario N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Martin, L. M. W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88.
- MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/dokuman_pdf/ogretmen_kitap.pdf adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Melber, L.M. (2008). *Informal learning and field trips: Engaging students in standards-based experiences across the k-5 curriculum*. Corwin Press.
- Mercin, L. (2006). *Resim dersini müze kaynaklı oluşturmaya yönelik öğrenme yaklaşımı etkinliklerine göre uygulamanın erişkiye, kalıcılığa ve tutuma etkisi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Novick, R. (1999). Supporting early literacy development: doing things with words in the real world. *Childhood Education*, 76(2), 70-75.

- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Rennie, L. J., and Johnston, D. J. (2004). The nature of learning and its implications for research on learning from museums. *Science Education*, 88.
- Rothery, J. (1986). Teaching genre in the primary school: A genre-based approach to the development of writing abilities, writing project report. *Working Papers in Linguistics 4, Department of Linguistics*. University of Sydney, 3-62.
- Saraç, H. (2016). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 60-81.
- Sever, S., Kaya, Z., ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Eğitimde ve bilimde Türkçe*. Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uzuner, F.G. (2014). *Okuduğunu anlama ve yazma becerisinin aksiyon araştırması aracılığı ile geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K., Filiz, N., and Yılmaz, A. (2013). Learning social studies via objects in museums: Investigation into Turkish elementary school students’ lived experiences. *British Educational Research Journal*, 39(6), 979–1001.
- Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.



The Effect of Learning in Museum Activities Upon The Writing Skills of Students¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	22.3.2018	11.11.2018	11.12.2018

Burcu Çıldır ²

Erzincan Binali Yıldırım University

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of learning in museum activities upon the writing skills of 8th grade students. An experimental design was followed for this study. No significant reduction was found in the knowledge levels of the experimental group compared with the control group. While on the other hand there was a significant difference between the experimental and control groups with regards to application levels and total scores. As a result of this research improvement in writing skills was found after learning in museum activities for students. The findings of this study suggest that modern approaches should be preferred to product-oriented traditional methods of improving writing skills through ‘out of school learning environments’.

Keywords: Native language teaching, Turkish language education, writing skill, out of school learning environments, learning in museum.

¹This article is produced from the doctoral dissertation named “The Effect of Learning in Museum Activities Upon The Writing Skills of Students” which presented in Ankara University Educational Science Faculty in 2016.

²*Corresponding Author:* Dr. Assistant Professor, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education, E-mail: burcucildir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4692-9141>

Purpose and Significance

Much of current academic literature focuses particularly on learning in school/classroom within the scope of formal education. In the light of changes in Turkish language curriculum in recent years and current improvement on language teaching and learning in the world it is becoming extremely difficult to ignore rapid advances on language teaching in different kind of learning settings. So far, however there has been little detailed investigation about learning environments in Turkish language teaching.

There is need for learning environments that are designed with stimulus-rich resources to combine the power of literature and art like painting, music, theater, drama and have potential which students can experience different life situations to be able to conduct a qualified Turkish language teaching (Kavcar, Oğuzkan, Hasırcı, 2016; Sever, Kaya, Aslan, 2011; Sever, 2008). K.Yılmaz, Filiz ve A.Yılmaz, (2013, 979) stated that learning environments should not be limited with classrooms and teachers should add dimensions to instruction process by using out of school environments. Teaching Turkish language course out of school learning environments enrich both content and teaching methods like all other courses which are generally taught in formal settings.

Activities designed for improving language skills can be conduct both in school settings and out of the school learning environments. Museum is one of the out of school learning environments. Teachers can design effective learning activities that will support language skills by creating learning environments that connect children with artistic climate in the museum. Activities designed with traditional understanding and focus on product, the selection of inappropriate topics by the level of students in writing activities and the lack of cognitive and affective preliminary preparation cause the students to develop negative attitudes towards writing activities. However museums provide process-based and student-oriented understanding for learning.

This study is the first experimental study to suggest learning witin museum activities for improving writing skills of Turkish students. It is expected that this research aiming to find the effects of learning in museum activities on students' writing skills will contribute to vary language learning settings for Turkish language teachers. "In addition, for university educators, understanding museum approaches to learning offers opportunities to take a more open view as to what constitutes achievement; and the potential of broadening concepts beyond the specific learning outcomes model, to more generic notions such as inspiration, surprise and pleasure" (Cook, Reynolds, Speight, 2010, 55). As a research that brings together different institutions and fields it is thought that it will provide new insight to other researchers.

Writing theories and learning in museum theories are combined, lesson plans are prepared and activities are implemented with an integrated approach to language teaching. It is important to reach students by applications that are based on learning theories. The subject of this study has arisen of the need of Turkish language learning

environments diversification in practices and activities which vary learning environments for solving problems about improving writing skills of children which stated in studies are included. The purpose of this study was to determine the effects of learning in museum activities upon the writing skills of 8th grade students. The study set out to answer the question of "Whether there would be a significant difference on writing skills between the group which implemented learning in museum activities for Turkish language education and the group which followed traditional learning in the classroom?"

Method

An experimental design was followed for this study; twenty four students were recruited to be part of an experimental group, and twenty three students to act as a control group. The lesson plans that are designed by researcher applied in experimental group. Both groups had pre-tests and post tests to see if the activities are effective or not. The museum activities were designed with the objectives of the Turkish Language Curriculum (MEB, 2006) in mind and consisted of 4 themes (personal development, community life, place and time, Atatürk) which stated in the Turkish language course book for 8th grade students. Each activity was designed after consideration of the language education curriculum and included activities for improving writing skills. The activities has three steps: Before museum, in museum and after museum steps. Each of the steps takes nearly 2 hours. First and third steps take place in classroom but the second step takes place in museum. Activities were designed and implemented with an integrated teaching and learning approach.

Data on knowledge and application levels and total scores was collected using the Turkish Writing Skills Test and Writing Assessment Scale. Data management and analysis were performed using a statistics programme. For control validity and reliability, measurements were carried out by three other experts in the Turkish language education field.

Results

With the findings of the research these results were found: No significant reduction was found in the knowledge levels of the experimental group, which attended learning in museum activities in Turkish language courses, compared with the control group. While on the other hand there was a significant difference in the application levels between the experimental group and the control groups. Another important result is that there was a significant difference between the experimental and the control groups in the sense of Turkish writing skills test total scores. The result of this study finding significant differences between experimental and control groups in students' written texts support the results of Turkish writing skills test application level and total scores. The results in this study indicate that students implementing learning in museum activities became more successful writers than students following traditional learning in classroom.

Future studies on “the using out of school environments for improving Turkish language skills” topic are therefore recommended. In the future investigations, it might be possible to examine effects of museums on listening, speaking, reading and writing skills with different research. It is required to establish a connection between museums and schools through Turkish language curriculum. To develop a deep understanding on links between learning out of school and learning in school it is needed to provide collaboration between schools and universities with large scale researches.

Discussion and Conclusions

The first finding of the study was that there is no significant difference in knowledge levels of experimental group and control group. This finding of the study can be discussed from two different points of view. Activities were applied on nearly end of the second term of 8th grade. 8th grade is in the third stage of school process, secondary school, after preschool and primary school stages. Therefore it is thought that students have all the knowledge which they need to have within the scope of Turkish language curriculum at the last term of the secondary school. On the other hand the research did not aim to give knowledge to students and activities were focused on application level only.

The second major finding was that there is significant difference in application levels and total scores of groups. Previous studies evaluating writing skills of students observed that “writing skill is the most difficult one among language skills to develop and writing process needs more effort and attention” (Zorbaz, 2010; Erbilin, 2014; Uzuner, 2014; Şimşek, 2015; Ülper, 2008). As mentioned in studies that another problem is choosing traditional practices to improve students writing skills. As a result of this research, improvement in writing skills was found after learning in museum activities for students. The findings of this study suggest that modern approaches should be preferred to traditional methods of improving writing skills through ‘out of school learning environments’. Traditional approaches tend to see writing process as a product-based view application not process-based. The study offers some important insights into writing practices in awareness of problems stated in literature review. These findings support the work of other studies in this study field. Ülper (2008) and Koutsoftas (2010) studied the effect of cognitive process theory of writing in their researches and found that process based instruction is effective on student writing improvement. The most important variable need to be addressed in the improving of writing skills and the progress in total score of Turkish writing skill test in this research is the museum as a out of school learning place. Writing activities were designed for museums that are full of rich stimulus and students can experience real-life situations.

The research aimed to improve writing skills by considering the wide range of opportunities that stimulus-rich environments provide for language learning. Several studies have examined the effectiveness of stimulus-rich learning environments in the acquisition and improvement of language skills in Turkish language teaching and have

reached similar results with this research (Hasırcı, 2015; Turhan, 2016). A number of studies stated the positive effect of out of school learning environment (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Karakaş Özü, 2010; Köse, 2003). Native language education is a field that maintains its importance for life-long and based on the improvement of language skills. As Martin mentioned (2004, 76) “It is hard to think about what learning looks like since we tend to treat right answers and test scores as the only scientific evidence of learning. Creative analyses need to make here and that body of work needs to stitched together”.