

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2014

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

Üye: Prof. Dr. Zeki KAYA

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.
...../...../2014

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI****Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK****Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ****Haziran 2014, 611 Sayfa**

Bu çalışma, bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, bununla birlikte öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmak amacıyla yapılmış bir eylem araştırmasıdır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında, Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir resmî ilköğretim okulunun, mevcut şubeleri içinden seçilen bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci tüm sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüş ancak iç örneklemeden yararlanılarak daha zengin veri sağlanması için 9 odak öğrenci seçilmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında olmak üzere farklı zamanlarda, farklı kaynaklardan veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerin yazdıkları öyküler ve öykü bölümleri, Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme formları, Yazma Kaygısı Ölçeği, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleridir. Öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları öyküler ve öykü bölümleri araştırmanın temel verilerini oluşturmuştur. Bu veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak üç ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, odak öğrencilerin nasıl bir gelişim gösterdikleri sunulmuştur. Uygulama öncesinde Türkçe öğretmenleriyle, uygulama öncesinde ve sonrasında da odak öğrencilerle yapılan görüşmeler ise “NVivo Nitel Veri Analizi Programı” kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde odak öğrenciler, Türkçe öğretmeni ve araştırmacı, gerçekleştirilen uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerini günlüklerine aktarmışlar, böylece uygulama sürecine yönelik herhangi bir problemin

olup olmadığı, öğretmen ve öğrencilerin yansıtıcı fikirlerinin ne yönde olduğu izlenmiştir. Öykü yazma programının uygulamasının öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla da “Eşli Gruplar t Testi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerinde düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından olumlu yönde gelişmeler sağladığı saptanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin serim, düğüm ve çözüm bölümleri, uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıklarıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin çoğunun serim bölümünde başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerini sunma, düğüm bölümünde yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırılarak ve oluş sırasına göre yazma, çözüm bölümünde sonuca yönelik kahraman tepkisine yer verme ile başlık yazma açısından gelişim göstermiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin çözüm bölümünde son tasarlama bakımından düzenli bir gelişim gösteremediği görülmüştür. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler dil ve anlatım açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerine nazaran uygulama sonrasındaki öykülerinde sözcük çeşitliliğini ve sözcüklerin anlamsal çeşitliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümleler arasında zaman uyumunu sağlama, cümlenin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma, çeşitli anlatım yollarını kullanma bakımından gelişim kaydettikleri saptanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümü açısından noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığı açısından da değerlendirilmiş, öğrencilerin bu eylemler açısından da genel olarak gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca odak öğrencilerin uygulama sonrasında öykü yazma becerilerine dair görüşlerinde değişim olduğu saptanmış, öykü yazarken hissettikleri duyguların ve dikkat ettikleri noktaların değiştiğine, öykü yazarken zorlanmadıklarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte odak öğrencilerin çoğunun uygulama sonrasında öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde olumlu yönde değişiklik sağladığını ve verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşündükleri tespit edilmiş, uygulama sonrasında tüm sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının azaldığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yazma becerisi, öykü yazma becerisi, öykü yapısı, yazma kaygısı, altıncı sınıf öğrencileri, eylem araştırması.

ABSTRACT**AN ACTION RESEARCH TO IMPROVE STORY-WRITING SKILLS OF
SIXTH GRADE STUDENTS****Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK****PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Memet KARAKUŞ****Haziran 2014, 611 Pages**

This study is an action research aiming at understanding how activities of a story-writing program for 6th grade students contributes to the story-writing skills of them. The study also aims at researching on whether the activities lead changes on students' perception of story writing and writing anxiety. The study was carried out with a class of 6th grade students chosen among the available classes of a public elementary school in Yuregir Adana in the 2011-2012 academic year. Criterion sampling of purposive sampling was used in the study. Implementation of the research was conducted with the participation of all the students, but to provide richer data, internal sampling was used and 9 students were chosen as a focus group. Data was collected from various sources before, during and after the treatment. The data collection tools used in the study includes student-written stories and story parts, story-writing skills graded scoring rubric, semi-structured interview forms, writing anxiety scale, and diaries of the researcher, teachers and the students. Stories and story parts that the students wrote before, during and after the treatment formed the main data of the study. The data were evaluated by three different raters using the story-writing skills graded scoring rubric which was developed by the researcher. The Interviews with teachers of Turkish before the treatment, and the interviews with the focus group before and after the treatment were analyzed using the "NVivo Qualitative Data Analysis Program".

During the treatment, the focus group, the teacher of Turkish and the researcher logged their feelings and thoughts about the activities conducted in their diaries; so that it was observed whether there was any problem with the treatment process, and in what direction the reflective ideas of the teacher and the students developed. "Paired samples

t-test” is used in order to analyze the data obtained from the writing anxiety scale given to the students before and after the implementation of the story-writing program.

At the end of the study, it is found out that the activities of the story-writing program have provided improvements in story writing skills of students in terms of composition, language and expression and form of writing. The proposition, the conflict and the resolution parts of the stories that the focus group student wrote before the treatment were compared to the ones they wrote during and after the treatment. It is seen that the majority of the students have shown improvement in presenting the initiating event, internal response, characters and setting in the proposition, writing detailed minor events and character developments in chronological order in the conflict, and result-oriented character reaction and writing the appropriate title for the story in the resolution part. However, it is seen that some students have not shown a steady improvement of final design in the resolution. When the stories that the focus group students wrote before and after the treatment are evaluated in terms of language and expression, it is found out that they have shown progress in their post treatment stories in providing vocabulary and semantic diversity, using appropriate vocabulary of the standard language, establishing sequence of tenses and sentence elements, dividing the story into paragraphs appropriately, and using varied ways of expression. The stories, the focus group students wrote before and after the treatment, were also compared in terms of structural features such as punctuation, spelling rules and legibility. It is found out that the students have also shown an overall progress in those areas. It is also detected that there have appeared positive changes in the perception of story writing of the focus group students after the treatment. It is found out that their emotions while writing stories, and the points that they pay attention have been changed, and they did not perceive story writing as a difficult task. At the same time, it is discovered that the majority of the focus group students thought the activities of story writing program contributed to their story writing, and the feedback given affected their story writing skills in a positive way. It is found out that after the treatment, writing anxiety of all the students decreased.

Keywords: Writing skills, story-writing skills, story structure, writing anxiety, sixth grade students, action research.

ÖNSÖZ

Dili ustalikle kullanmak, hayatta başarılı olmayı ve iletişim kurmayı kolaylaştıran yollardan biridir. Çünkü dil duygu, düşünce, hayal ve isteklerin yazı veya konuşma yoluyla ortaya konmasını sağlamakta, sağlıklı bir iletişim kurmaya vesile olmaktadır. Dil, dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşur ve bir dili öğrenmek, dil becerilerini başarıyla kullanmaya dayanmaktadır. Yazma, toplumsal bir varlık olarak kendini anlatma çabası içinde olan insanoğlunun kullandığı dil becerilerinden biridir ancak diğer dil becerilerine oranla daha karmaşıktır ve daha zor gelişmektedir. Çünkü yazma eylemi birbiriyle ilişkili pek çok eylemi kullanmayı ve bir düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirmektedir.

Yazma becerisinin doğasından kaynaklanan zorlukların yanı sıra yazma eğitiminde yapılan uygulamalar da öğrencilerin yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmakta ve öğrencileri yazmaktan uzaklaştırmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte, yazma becerisine yönelik olarak yapılan araştırmalarda da öğrencilerin yazarken sorunlar yaşadıkları, yazma eğitiminde metnin içeriğinin olay yazısı ya da fikir yazısı olarak düzenlenmesi üzerinde yeterince durulmadığı, öğrencilerin metin türüne uygun olmayan yazılar yazdığı, bazen yazdıkları metinlerin yarısının öykü, yarısının bilimsel bir yazı görüntüsünde olabildiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yazılı anlatım kurallarına ve metin türlerine uygun olarak yazabilmeleri, yazmayı kendilerini ifade etmede alışkanlığa dönüştürebilmeleri için etkili bir yazma eğitimine ihtiyaç duyulmakta, metin türlerine özgü bir yazma eğitimi verilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır.

Çocukların yazma becerilerini geliştirmek, onlara yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak için en etkili metin türlerinden biri öyküdür. Yapılan araştırmada da hem bu nedenle hem de metin öğeleri somut bir biçimde tespit edilebilen bir tür olması nedeniyle öykü yapısı üzerinde durulmuştur. Ayrıca farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin metin türü olarak öyküleyici metin yazma düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırmalarda da öğrencilerin öykü öğelerine yeterince yer vermedikleri ve öykü yazma becerilerinin beklenen düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle hazırlanan öykü yazma programı ile en temelde öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir araştırma yürütülmüş, bununla birlikte yapılan uygulamanın öğrencilerin öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığı araştırılmıştır.

Araştırma süresince yanımda olan, ilgi ve desteklerini esirgemeyen, teşekkürü borç bildiğim hocalarım bulunmaktadır. Öncelikle danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ'a ve değerli hocam sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a akademik katkılarının yanı sıra insanlıklarını esirgemedikleri için sonsuz teşekkürler. Değerli görüşleriyle zihnimin bulandığı anlarda yolumu aydınlatan sevgili Yrd. Doç. Dr. Rana YILDIRIM'a ve Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a da çok teşekkür ederim. Ayrıca daha tez yazma aşamasındayken değerli önerileriyle yol gösteren, bana hep "Doktor Başak" diye hitap ederek teveccüh gösteren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Zeki KAYA'ya ve araştırmama olan katkılarının yanı sıra beni daima bir anne şefkati ve sıcaklığı ile kucaklayan Yrd. Doç. Dr. Gülden MERSİNLİĞİL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaptığım araştırmanın felsefesini anlayarak her konuda yardımcı olmaya çalışan Töbank İlköğretim Okulunun değerli yöneticilerine, öğretmenlerine, uygulama yaptığım süre boyunca müthiş yaşam enerjisiyle yanımda olan Türkçe öğretmeni Pakize ÇIPLAK'a ve kendileriyle çalışmaktan mutluluk duyduğum, umut vadeden 6-C sınıfı öğrencilerine çok teşekkür ederim.

Hayatıma sağladıkları katkılarla ne kadar şanslı olduğumu fark ettiren, teşekkürden çok daha fazlasını borçlu olduğum insanlar da var. Onlar olmasaydı çeşitli güçlüklerle boğuşmam zorlaşır ve şüphesiz anlamı azalırdı hayatın.

O özverili bir çalışma arkadaşı olmasının yanı sıra gerçek bir dost oldu bana, hep inandı ve bıkmadan usanmadan destekledi. Bilime ve insanlığa pek çok katkısının olacağını düşündüğüm güzel insan Erdem DAĞISTANLIOĞLU'na çok teşekkürler.

Sevgili annem Emine KARAKOÇ ve sevgili babam Baki KARAKOÇ, hayatın yükünü hafiflettiğiniz ve her koşulda yanımda olduğunuz için, bir evlat olarak yerine getirmem gereken sorumlulukları çoğu zaman göz ardı ettiğiniz ve hep anlayış gösterdiğiniz için minnettarım size, iyi ki varsınız.

O sadece bir eş değil, sıkı bir mesai arkadaşı oldu, araştırmama zaman ayırdı, bilgi ve tecrübelerinden yararlanmamı sağladı, direncimin kırıldığı anlarda güç verdi. Ayrıca Nvivo veri analiz programını kullanmayı öğretmekteki ustalığına hayran bıraktı. Çok teşekkürler sevgili Erhan ÖZTÜRK.

O minik yüreğiyle bana hep destek olmaya çalıştı, işlerimin ve tezimin bitmesi için dua etti, fedakârca bir sabırla birlikte olacağımız anları bekledi. Sevgili kızım, biricik İdil'im her şeyden önce yaşına rağmen gösterdiğin olgunluk ve beni bu kadar çok sevdiğin için en büyük teşekkürüm sana...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZvii
TABLolar LİSTESİxxxvi
ŞEKİLLER LİSTESİxxxvii
EKLER LİSTESİ.....	.xxxix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Sayıtlar	16
1.5. Sınırlılıklar	16
1.6. Tanımlar	17

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	18
2.2. Dil Becerileri ve Bir Dil Becerisi Olarak Yazma	19
2.3. Yazma Eğitiminde Benimsenen Kuramsal Yaklaşımlar	22
2.3.1. Ürün Odaklı Yaklaşım.....	23
2.3.2. Süreç Odaklı Yaklaşım	24
2.4. Yazmayı Etkileyen Faktörler	27
2.4.1. Düşünme ve Hayal Gücü	27
2.4.2. Gözlem ve Yaşantılar	27
2.4.3. Okumak.....	28
2.4.4. Araştırma Yapmak.....	28
2.5. Metin ve Metindilbilim Kavramları.....	28

2.6. Metinsellik Ölçütleri	30
2.6.1. Bağdaşıklık (Cohesion)	30
2.6.2. Tutarlılık (Coherence)	31
2.6.3. Amaçlılık (Intentionality)	32
2.6.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability).....	33
2.6.5. Bilgilendiricilik (Informativity).....	33
2.6.6. Duruma Uygun Olma (Stiuationality)	34
2.6.7. Metinler Arasılık (Intertextuality)	35
2.7. Metin Yapısı	36
2.7.1.Küçük yapı (Micro Structure).....	36
2.7.2. Büyük yapı (Macro Structure).....	36
2.7.3. Üst yapı (Super Structure)	37
2.8. Metin Türleri.....	38
2.8.1. Bilgi Verici (Bilgilendirici) Metinler.....	40
2.8.2. Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler	41
2.8.2.1. Öykü (Hikâye).....	42
2.8.2.1.1. Öykü Yapısı.....	44
2.8.2.1.2. Stein ve Glenn'in Öykü Yapısı	49
2.8.2.1.3. Öykünün Bölümleri	50
2.8.2.1.3.1. Serim Bölümü	51
2.8.2.1.3.2. Düğüm Bölümü.....	51
2.8.2.1.3.3. Çözüm Bölümü	51
2.8.2.1.4. Öykü Dili	52
2.9. İlgili Araştırmalar	54
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	82
2.9.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	91

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	95
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci.....	97
3.1.1.1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi	98

3.1.1.2. Verilerin Toplanması.....	101
3.1.1.3. Verilerin Analiz Edilmesi.....	105
3.1.1.4. Eylem Planlarının Geliştirilmesi	106
3.2.Ortam	111
3.3. Katılımcıların Rolü	113
3.3.1. Öğrenciler	114
3.3.2. Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenleri	117
3.3.3. Uygulama Yapılan Sınıfın Türkçe Öğretmeni.....	119
3.3.4. Araştırmacının Rolü.....	119
3.4. Veri Toplama Araçları	120
3.4.1. Öğrencilerin Yazdıkları Öyküler ve Öykü Bölümleri	122
3.4.2. Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	123
3.4.3. Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları	126
3.4.4. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	127
3.4.5. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri	128
3.5. Verilerin Analizi	129
3.5.1. Öğrenci Öykülerinin Analizi	130
3.5.2. Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi	131
3.5.3. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi	131
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	133

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öykü Yazma Programının Uygulanmasından Önce Elde Edilen Bulgular (Problemin Varlığına Dair Bulgular).....	137
4.1.1. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular.....	137
4.1.2. Uygulama Yapılan 6-C Sınıfı Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular	153
4.1.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular	155
4.1.3.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerinin Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	155

4.1.3.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	162
4.1.3.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	171
4.1.3.4. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular.....	177
4.1.3.4.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	177
4.1.3.4.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	177
4.1.3.4.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	178
4.1.3.4.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	179
4.1.3.4.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	180
4.1.3.4.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	180
4.1.3.4.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümüne İlişkin Bulgular	181

4.1.3.4.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	182
4.1.3.4.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	183
4.1.3.4.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	183
4.1.3.4.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	184
4.1.3.4.3.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	185
4.1.3.4.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	186
4.1.3.4.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	186
4.1.3.4.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	187
4.1.3.4.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri	

Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	188
4.1.3.4.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	189
4.1.3.4.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	189
4.1.3.4.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	190
4.1.3.4.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	192
4.1.3.4.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	193
4.1.3.4.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	193
4.1.3.4.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	194
4.1.3.4.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü	

Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	195
4.1.3.4.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	196
4.1.3.4.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	196
4.1.3.4.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	197
4.1.3.4.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	199
4.1.3.4.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	199
4.1.3.4.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	200
4.1.3.4.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	200

4.1.3.4.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	202
4.1.3.4.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	202
4.1.3.4.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	203
4.1.3.4.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	203
4.1.3.4.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	204
4.1.4. Odak Öğrencilerle Uygulama Öncesinde Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular	205
4.2. Öykü Yazma Programının Uygulanması Sürecinde Elde Edilen Bulgular	215
4.2.1. Serim Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular	216
4.2.1.1. Serim Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular	216
4.2.1.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Serim Bölgelerine İlişkin Bulgular	225

4.2.1.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	232
4.2.1.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	233
4.2.1.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	233
4.2.1.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü.....	233
4.2.1.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	234
4.2.1.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	234
4.2.1.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü.....	235
4.2.1.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	236
4.2.1.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	236
4.2.1.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü.....	236
4.2.1.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	237

4.2.1.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	237
4.2.1.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	238
4.2.1.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	238
4.2.1.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	239
4.2.1.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	239
4.2.1.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	240
4.2.1.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	240
4.2.1.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	241
4.2.1.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	241
4.2.1.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	242
4.2.1.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	242

4.2.1.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	243
4.2.1.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	243
4.2.1.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	244
4.2.1.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	245
4.2.1.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü	245
4.2.1.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü	246
4.2.2. Düğüm Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	247
4.2.2.1. Düğüm Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular	247
4.2.2.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Düğüm Bölümlerine İlişkin Bulgular.....	255
4.2.2.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular.....	261
4.2.2.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	261
4.2.2.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü.....	261

4.2.2.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü.....	261
4.2.2.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	262
4.2.2.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü	262
4.2.2.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü	263
4.2.2.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	263
4.2.2.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü	263
4.2.2.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü.....	264
4.2.2.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	265
4.2.2.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü	265
4.2.2.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü.....	266
4.2.2.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	267

4.2.2.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
Birinci Düğüm Bölümü	267
4.2.2.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
İkinci Düğüm Bölümü.....	268
4.2.2.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde	
Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak	
Betimlenmesi	269
4.2.2.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
Birinci Düğüm Bölümü	269
4.2.2.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
İkinci Düğüm Bölümü.....	270
4.2.2.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde	
Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak	
Betimlenmesi	271
4.2.2.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
Birinci Düğüm Bölümü	271
4.2.2.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
İkinci Düğüm Bölümü.....	271
4.2.2.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama	
Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin	
Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	272
4.2.2.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
Birinci Düğüm Bölümü	272
4.2.2.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin	
Uygulama Sürecinde Yazdığı	
İkinci Düğüm Bölümü.....	273

4.2.2.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi.....	274
4.2.2.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü	274
4.2.2.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü.....	275
4.2.3. Çözüm Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular.....	275
4.2.3.1. Çözüm Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular.....	276
4.2.3.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Çözüm Bölümlerine İlişkin Bulgular.....	284
4.2.3.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	290
4.2.3.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	290
4.2.3.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	290
4.2.3.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü.....	291
4.2.3.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	291
4.2.3.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	291

4.2.3.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	292
4.2.3.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	292
4.2.3.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	292
4.2.3.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü.....	293
4.2.3.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	293
4.2.3.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	293
4.2.3.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü.....	294
4.2.3.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	294
4.2.3.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	294
4.2.3.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	295
4.2.3.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	295

4.2.3.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	296
4.2.3.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	296
4.2.3.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	297
4.2.3.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	297
4.2.3.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	297
4.2.3.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	298
4.2.3.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	298
4.2.3.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	298
4.2.3.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi	299
4.2.3.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü	299
4.2.3.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü	299
4.3. Öykü Yazma Programının Uygulanmasından Sonra Elde Edilen Bulgular	300

4.3.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular.....	300
4.3.1.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	300
4.3.1.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	316
4.3.1.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	332
4.3.1.4. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları Birinci Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular.....	338
4.3.1.4.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	339
4.3.1.4.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	339
4.3.1.4.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	340
4.3.1.4.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	342
4.3.1.4.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	342

4.3.1.4.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	343
4.3.1.4.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	344
4.3.1.4.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	346
4.3.1.4.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	347
4.3.1.4.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	347
4.3.1.4.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	348
4.3.1.4.3.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	350
4.3.1.4.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	350

4.3.1.4.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	350
4.3.1.4.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	352
4.3.1.4.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	353
4.3.1.4.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	353
4.3.1.4.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	354
4.3.1.4.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	355
4.3.1.4.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	357

4.3.1.4.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	357
4.3.1.4.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	357
4.3.1.4.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	358
4.3.1.4.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	360
4.3.1.4.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	360
4.3.1.4.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	361
4.3.1.4.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	362
4.3.1.4.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından	

Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	364
4.3.1.4.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	364
4.3.1.4.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	365
4.3.1.4.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	366
4.3.1.4.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	368
4.3.1.4.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	368
4.3.1.4.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	369
4.3.1.4.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	370

4.3.1.4.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	372
4.3.1.5. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İkinci Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular.....	373
4.3.1.5.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	373
4.3.1.5.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	374
4.3.1.5.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	375
4.3.1.5.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular.....	376
4.3.1.5.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	377
4.3.1.5.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	377
4.3.1.5.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım	

Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	378
4.3.1.5.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	380
4.3.1.5.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	380
4.3.1.5.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	380
4.3.1.5.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	382
4.3.1.5.3.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	383
4.3.1.5.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	384
4.3.1.5.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	384
4.3.1.5.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve	

Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	386
4.3.1.5.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	388
4.3.1.5.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	388
4.3.1.5.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	388
4.3.1.5.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	390
4.3.1.5.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	392
4.3.1.5.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	392
4.3.1.5.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	392

4.3.1.5.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	394
4.3.1.5.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	396
4.3.1.5.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	396
4.3.1.5.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	396
4.3.1.5.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	398
4.3.1.5.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	399
4.3.1.5.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	400
4.3.1.5.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından	

Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	400
4.3.1.5.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	402
4.3.1.5.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	404
4.3.1.5.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular	404
4.3.1.5.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	404
4.3.1.5.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	405
4.3.1.5.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	407
4.3.2. Odak Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular	407
4.3.3. Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	419

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma.....	420
5.2. Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma	452
5.3. Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma	467

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	471
6.2. Öneriler	477
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	477
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	477
KAYNAKÇA	479
EKLER	507
ÖZGEÇMİŞ	611

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1.1. Dil Becerileri	2
Tablo 3.1. Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler	118
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları, Ölçme Araçlarının Kullanım Amaçları ve Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı	122
Tablo 4.1. Uygulama Yapılan 6-C Sınıfı Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden Aldıkları Puanlar	154
Tablo 4.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	157
Tablo 4.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Dil ve Anlatım Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	164
Tablo 4.4. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Biçim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular	172
Tablo 4.5. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları İki Serim Bölümüne İlişkin Bulgular	226
Tablo 4.6. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları İki Düğüm Bölümüne İlişkin Bulgular	256
Tablo 4.7. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları İki Çözüm Bölümüne İlişkin Bulgular	285
Tablo 4.8. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Düzenleme Bölümü Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	302
Tablo 4.9. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Dil ve Anlatım Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	317
Tablo 4.10. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular	333
Tablo 4.11. Öğrencilerin Öykü Yazma Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T Testi Sonuçları	419

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 3.1: Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü	98
Şekil 3.2: Araştırmanın Uygulama Döngüsü	106
Şekil 3.3: Öykü Yapısı	108
Şekil 3.4: Araştırma Süreci	111
Şekil 3.5: 6/C Sınıfının Oturma Planı ve Sınıf Düzeni	113
Şekil 4.1: Öğretmenlerin Geliştirmekte Zorlandıkları Dil Becerilerine Yönelik Görüşleri.....	138
Şekil 4.2: Öğretmenlerin Yazma Eğitimindeki Amaçlarına Yönelik Görüşleri	140
Şekil 4.3: Öğretmenlerin Yazma Öncesinde Hazırlık Çalışmaları Yapıp Yapmadıklarına Yönelik Görüşleri	142
Şekil 4.4: Öğrencilerine Hakkında Metin Yazacakları Konuyu Verirken Benimsedikleri Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	143
Şekil 4.5: Öğrencilerinden Metin Yazmalarını İstediklerinde Verdikleri Süreye Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	144
Şekil 4.6: Öğretmenlerin Altıncı Sınıftaki Öğrencilerine Öykü Yazdırıp Yazdırmadıklarına Yönelik Görüşleri	145
Şekil 4.7: Öğrencilerin Öykü Yazarken Yaşadıkları Güçlüklerle Yönelik Öğretmen Görüşleri	146
Şekil 4.8: Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirirken Dikkat Ettikleri Hususlar.....	148
Şekil 4.9: Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirme Yöntemleri.....	149
Şekil 4.10: Öğretmenlerin Öğrenci Öykülerini Değerlendirirken Verdikleri Geri Bildirim Türleri.....	150
Şekil 4.11: Öğrencilerin İlkokulda Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalar	206
Şekil 4.12: Sınıfta Bir Metin Yazmaları İstendiğinde Verilen Süre Hakkındaki Öğrenci Görüşleri.....	207
Şekil 4.13: İlkokulda Yazdıkları Metinlerin Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Öğrenci Görüşleri	208
Şekil 4.14: Bir Konuda Duygu ve Düşüncelerini Yazarken Hissettikleri Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	209

Şekil 4.15: Öykü Yazarken Hissettikleri Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşleri	210
Şekil 4.16: Öykü Yazarken Dikkat Ettikleri Hususlara Yönelik Öğrenci Görüşleri...	211
Şekil 4.17: Öykü Yazarken Zorlanan Öğrenciler ve Zorlanma Nedenleri	213
Şekil 4.18: Öğrencilerin Öykü Yazarken Hissettikleri Duygulara Yönelik Görüşleri	408
Şekil 4.19: Öğrencilerin Öykü Yazarken Dikkat Ettikleri Hususlara Yönelik Görüşleri	409
Şekil 4.20: Öykü Yazarken Zorlanan Öğrenciler ve Zorlanma Nedenleri	411
Şekil 4.21: Öykülerini veya Öykü Bölümlerini Yazarken Verilen Süreye Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	413
Şekil 4.22: Öykü Yazma Programı Doğrultusunda Yapılan Çalışmaların Öykü Yazma Becerilerinde Sağladığı Değişikliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri	413
Şekil 4.23: Yazdıkları Öykü Bölümlerine veya Tüm Öykülere Yönelik Olarak Verilen Geri Bildirimlerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi Hakkındaki Öğrenci Görüşleri	416

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek-1. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Araştırma İzin Belgesi	507
Ek-2. Öykü Yazma Programı Kapsamında Uygulanan Örnek Ders Planları ve Etkinlikler	508
Ek-3. Öykü Yazma Programının Uygulanmasına Yönelik Tez Çalışma Takvimi	554
Ek-4. Veli İzin Belgesi	556
Ek-5. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	557
Ek-6. Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	558
Ek-7. Öğretmen Görüşme Formu	561
Ek-8. Odak Öğrenci Görüşme Formu	563
Ek-9. Yazma Kaygısı Ölçeği	567
Ek-10. Nvivo Analizine Ait Ekran Görüntüleri	568
Ek-11. Öğrencilerin Yazdıkları Öykü Bölümlerinden ve Öykülerden Örnekler	572

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okumak bir insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır.

Francis BACON

Dil ve düşünme yetileri insana özgü olan ve onu diğer canlılardan farklı kılan özelliklerin başında gelir. İnsan düşüncesini dille aktarır. Düşünce aktarımı dil dışında farklı araçlarla sağlansa bile hiçbir araç dil kadar işlevsel, ifade gücü bakımından dil kadar ayrıntılı ve somut olamaz.

İnsan, düşünürlüğünden doğan, doğduktan sonra da fikirlerinin yaratıcısı olan dil yoluyla başkalarının düşüncelerini elde eder. Kendi düşüncelerini de dilin yardımıyla oluşturur ve ulaştığı yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur. Düşünceyi içimizde doğduğu gibi yansıtabilen dil, görevini eksiksiz yapıyor demektir. Kullanılan dil, anlatılmak istenen düşünceyi tam olarak karşılayamıyorsa ortada olgunlaşmamış bir anlatım vardır. Bu durum, ya dilin düşünceyi anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından ya da düşünceyi anlatmaya yeterli olan dilin, iyi kullanılmamış bulunmasından ileri gelir. Birincisi dili geliştirmeyi, ikincisi dili kullananı yetiştirmeyi gerektirir (Aksoy, 1975).

Dil kullanıcılarını yetiştirme yolundaki dil eğitiminin temel amacı, bireylerin iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmektir (Kavcar, 1999). Etkili bir dil eğitimi, bireyin sosyal bir varlık olmasına, çevresiyle iletişim kurmasına, hayatı algılamasına, eleştirel ve özgür düşünebilmesine olanak sağlar. Bu amaca ulaşabilmek için dil eğitimi kapsamında, bireylere temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılır. Çünkü dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşur ve bir dili öğrenmek, dil becerilerini başarıyla kullanmaya dayanmaktadır.

Dil becerileri, en temelde, bireylerin dinlediklerini, okuduklarını, gördüklerini, izlediklerini anlamaları ve bunlarla birlikte duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini başkalarına anlatabilmelerini içerir. Birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen bir nitelik gösteren bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dilin yetkin kullanımı açısından son derece önemli olan bu dil becerilerinden dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Coşkun (2007) ise dil becerilerini

iletişim bakımından yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olmak üzere üçe ayırmıştır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma becerileri; görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur (s. 49). Söz konusu dil becerileri Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1.

Dil Becerileri

DİL BECERİLERİ	Yazılı	Sözlü	Görsel
Anlama Becerileri	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
Anlatma Becerileri	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

Dinleme ilk kazanılan dil becerisidir. Yazma becerisinin kazanılması dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilebilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazmanın ortak özelliği ise genellikle eğitim yoluyla kazanılmalarıdır. Vygotsky de bu bağlamda, okuma ve yazmanın ikinci derecede soyutlamalar olduğunu dile getirmiştir (Akt. Bruner, 1991, s. 90). Her ikisi de anlatım becerisi olan yazma ve konuşma becerileri arasında da bazı farklılıklar vardır. Konuşmanın bir takım sembollerle ifade edilmesi olan yazma, ihtiyaçtan doğmuştur. Konuşurken dinleyiciden gelen tepkiler konuşmaya yön verebilirken yazılı anlatımda böyle bir imkân yoktur. Yazma araştırmaya, eksikleri tamamlamaya, yanlışları düzeltmeye yönelttiği için insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanması sonucunu doğurmaktadır (Özbay, 2009).

Wilkinson ise yazma ve konuşma arasındaki ayrımı (1986, s.12) şu şekilde belirtmiştir:

Konuşmak su üzerine yazmaktır. Kelimelerimiz, renksiz yüzey üzerinde işaretsizdir ve hemen yok olur. Biz kelimelerle düşünmek istiyorsak, beyaz sayfa üzerine siyah noktalar yaparak konuşmalıyız. Bu konuşma ve yazma arasındaki önemli bir farktır. Yazı yazmak, düşüncelerimizi daha fazla dikkate almamıza, hislerimizi tahlil etmemize yardım eder.

Yazının görüş ve fikirleri saptamada, yaymada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Belki de bu nedenle bazı tarihçiler ve bilginler uygarlığın

başlangıcını yazının bulunuşuna bağlamışlardır (Bülbül, 2000). Duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade eden insanoğlu, sözün duygu ve düşünceleri yaymadaki sınırlılığını görmüş, daha kalıcı olan yazıyı icat etmiştir. Yazı insan aklının en güzel icadı olarak tanımlanmıştır. Yazı icat edilmeden önceki devirler tarih öncesi olarak adlandırılmış, yazının icadından sonraki dönemler ise uygarlığın geliştiği dönemler olarak kabul edilmiştir. Yazının icadıyla insanlar duygu ve düşüncelerini dünyanın başka yerindeki insanlara ve gelecekte yaşayacak olanlara aktarabilme olanağına sahip olmuşlardır. Böylelikle yıllar, yüzyıllar arasındaki iletişim çoğunlukla yazının yardımıyla gerçekleştirilmiş, “Söz uçar, yazı kalır.” deyişi de bu buluşun önemini ifade etmek için söylenegelmiştir.

Yazmak, gizlerin çözümlenmesidir, yaşamın özünü kavramak için çıkılan yoldur, dünyada bir şeylerin değişmesi için gösterilen çabadır. Yazmak yaşamı keşfetmektir, başka insanların evrenini tanımaya çalışmaktır (Gündüz, 2003, s. 15). Yazmak, zaman ve mesafeler arasında ilişki kurması, bilgi sunması, sanatsal, ruhsal, politik konularda ve kendini ifade etmede esnek bir ortam sağlamasından dolayı günümüzde son derece güçlü bir araçtır (Santangelo, Karen ve Graham, 2007).

Yazı duygu ve düşünceleri ifade eden güzel sanat eserlerinin, önemli araştırma sonuçlarının, değerli görüş ve düşünceleri içeren yayınların, günümüze ulaşmasını sağlayan, gelecekte de bunun devam etmesi rolünü üstlenen bir araç olacaktır. Bu nedenle yazma eyleminin, bilimin, sanatın ve kültürel değerlerin kalıcılığındaki, gelişerek çoğalmasındaki önemi tartışılmayacak kadar büyüktür. Çiftçi’ye (2006) göre, yazmayan, yazmayı hayatlarının önemli bir parçası hâline getiremeyen toplumların gelişebilmeleri; bilgiyi üreten, çoğaltan toplumlar olma yolunda ilerleyebilmeleri ve ileri medeniyetlerin temsilcileri olabilmeleri mümkün görünmemektedir. Bu nedenle gelişmek ve bu gelişimlerini sürekli kılmak isteyen toplumların yazma becerisine sahip bireyler yetiştirme ve eğitim sistemlerini de bu beceriyi geliştirmeye olanak sağlayacak biçimde düzenleme gayreti içinde olması gerektiği açıktır.

Her çocukta sözel anlatım yetisi gibi yazılı anlatım yetisi de doğal olarak bulunmaktadır ve her iki yeti de çocuğun kendini ifade edebilmesi için gereklidir (Eruz, 1994). Ancak eğitim sistemleri, çocukları düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren, gelişim sürecine odaklanmak yerine sadece ürüne değer veren bir tavrı benimsediğinde çocukların kendine ait, doğal özelliği olan sözlü ve yazılı anlatım yetileri körelmektedir. Bu durumda yazma becerisini geliştirmek amacıyla verilen yazma eğitiminin niteliği oldukça önem kazanmaktadır.

Yazma alanında yapılan araştırmaların çoğunda etkili bir yazma eğitiminin nasıl yapılacağı tartışılmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar (De La Paz & Graham, 2002; Glaser & Brunstein, 2007; Harris, Graham, & Mason, 2006) yazma sürecinde yapılan amaçlı öğretimin yazma becerisinin gelişiminde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, ilköğretim döneminde, yoğun olarak Türkçe derslerinde temelleri atılan yazma becerisinin süreç içinde geliştirilmesine, etkili yazmaya doğru yol almasına ve yazılan metinlerin türe özgü nitelikler taşımasına yönelik bir yazma eğitiminin yapılması önem kazanmaktadır.

1.1. Problem

Dil becerileri zincirinin son halkası olan yazma becerisi diğer dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Byrne, 1988; Yalçın, 1998; Evans, 2001; Yaman, 2010). Bu beceri sadece öğrenciler için değil, yazma eğitiminde yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de geliştirilmesi zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003). Böyle olmasının en önemli nedeni, sadece dil bilgisine dayalı birikim gerektiren bir beceri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren üretici bir dil becerisi olmasıdır.

Byrne'a (1988) göre yazma becerisinin, öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi olmasının nedeni, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, bilişsel ve dil bilgisiyle ilgili sorunlardır. Yazma sürecinde etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması ve bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorlaması yazma sürecindeki psikolojik sorunlardır. Yazma sırasında dil bilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların konuşma sırasında olduğundan daha fazla fark edilmesi, konuşma sırasında yapılan yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi söz konusuysen, yazma sürecinde yazının kalıcılığı ve hataların okurun gözü önünde olması yazma becerisini dil bilgisi açısından zor bir beceri hâline getirmektedir. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde, doğal bir şekilde kazanılmayıp genellikle okul ortamında kazanılmasıdır.

İnsana karmaşık problemleri çözme, hisleri keşfetme ve deneyimleri aktarma gücü veren, özgürlüğü yaşamak için olanak sağlayan yazma becerisi (Atwell, 1987) farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sever'e (2004, s. 24) göre yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. İletişim kurmanın ve kendimizi anlatmanın bir yoludur.

“Yazılı anlatım, belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir” (Günay, 2003, s. 35). Dolayısıyla yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan hiçbir metin cümlelerin gelişigüzel sıralandığı bir ürün değildir. Yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan, genellikle bir düşünce ürünüdür ve bu ürünü ortaya koymak zordur.

Vardar (1982), dili etkin bir yaratma aracı olarak tanımlamış; dilin, nesnel gerçeğin öznel biçimde algılanış ve anlatılışını sağlayan bir çerçeve, bir tür düşünme yapısı sunduğunu, bu nedenle dilin yaratıcı bir işlev yerine getirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Sharples (1999, s. 16) da yazarı; yaratıcı düşünen, kültürel farklılık ve sosyal etkileşimin olduğu dünyada metin tasarlayıcısı olarak kabul etmektedir (Akt. Maltepe, 2006, s. 22). Dolayısıyla yazma becerisi de insanı düşünmeye, keşfetmeye, hayal kurmaya, bir araya getirmeye ve değerlendirmeye teşvik etmektedir (White, 1989).

Ünlü düşünür Amie Suche “Yazı yazmayı öğrenmek her şeyden önce düşünmeyi öğrenmektir.” diyerek yazma eyleminin gelişigüzel bir etkinlik olmadığını, aynı zamanda düşünsel bir eylem olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma eylemi, yazara düşünme imkânı vermekte ve düşünme gücünü kullanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda yazma, Güneş’in (2007, s. 161) de belirttiği gibi, üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünmedir.

İyi yazma, iyi düşünme ile ilişkilidir. Öğrenciler yazma öncesinde, yazma sürecinde ve sonrasında yazdıkları hakkında düşünme ihtiyacı duyarlar. Öğrencilere yazma alışkanlıkları ve yazdıkları üzerinde düşünme fırsatı verilmezse, öğrenciler bu sürecin aynı zamanda yazma becerisini geliştirme fırsatı olduğunu göremeyecekler, yazmada başarısız olduklarını düşüneceklerdir (Lehr, 1995 Akt. Cumberworth ve Hunt, 1998).

Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başladığı andan yazılı metni yazana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği yol haritasıdır (Tompkins, 2004, s. 9 Akt. Cavkaytar, 2010, s.134). Öğrenciler bu süreçte yazma becerisinde hemen ustalaşamayacağını, bunun için çaba harcamak ve çalışmak gerektiğini anlama fırsatı bulabilirler, yazılı ürün oluşturmaya bir problem çözme süreci gibi bakabilirler, kendi düşünme ve yazma görevlerini üstlenebilirler. Öğretmen ise, bu süreçte öğrencileri eğitmek, sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimlerini gözlemlemek ve yazdıklarını değerlendirmek durumundadır. Bu bağlamda çocukların iyi yazarlar olabilmeleri için yazma sürecini anlamaları gerekir. (Spandel, 2001).

Ülkemizde Türkçe derslerinde gerçekleşen yazma uygulamaları, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır (Maltepe, 2006). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılagelen uygulamalarda öğretmen tarafından öğrenciye yeterince rehber olunmamakta, bundan dolayı ortaya çıkan ürünler de özgün bir nitelik taşımamakta ve bolca kalıplı anlatımlar gözlenmektedir (Ruhi, 1993). Öğrenciler kendi yaşam deneyimleri, gözlemleri ve birikimlerinden yararlanmadan boş bir kalıpcılığa düşmekte, çoğu fikir üretmeyi öğrenememektedir (İpşiroğlu, 2006). Yazma eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmalarda genellikle öğretmen tarafından verilen bir konuda öğrencilerin yazılı bir metin üretmeleri beklenmekte ve yazılı anlatım çalışmalarının amacı bir sözün, deyimın ya da atasözünün açıklanmasından ibaretmiş gibi düşünülmektedir (Adalı, 2003). Öğrenciler bu süreçte giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından oluşan bir metin yazma gayreti içine girmektedir. İlk paragrafta konuya giriş yapmaya ve konuyu tanımlamaya, gelişme bölümlerinde örnekler vermeye, sonuç paragrafında da ana fikir cümlesi içeren bir cümle yazmaya çalışmakta, böylece yazılan metinlere özgünlükten uzak bir anlatım hakim olmaktadır. Çiftçi'nin (2006) belirttiği gibi öğrenciler çoğu zaman “Atalarımız çok doğru söylemişlerdir.” gibi birbirini tekrar eden düşüncelerini sıralayarak ya da “Yazarın, şairin düşüncesine katılıyorum, yazar çok önemli bir noktaya parmak basmış, örnek verecek olursak” gibi düşünsel tabanı olmayan ezberlenmiş cümlelerle yazılarını sonlandırmaktadır (Akbayır, 2010). Zorbaz'ın (2005) yaptığı araştırma sonucu da bu görüşleri destekleyecek niteliktedir ve Türkçe öğretmenlerinin yarısına yakınının (%46,6) yazma çalışmalarında konu olarak atasözü veya özdeyiş verdiklerini, öğrencilerden bunları açıklamalarını beklediklerini ortaya koymaktadır. Böyle bir yazma eğitiminde ortaya çıkan ürünler de kalıplaşmış ve ezberlenmiş anlatıma sahip ürünler olmaktadır.

İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerinin incelenmesi sonucunda en sık karşılaşılan problemler bazı araştırmalarla ortaya konmuştur. Kavcar (1983) en sık yapılan hataların bozuk cümle, sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanmama, düzgün ve yaratıcı olmayan anlatım, plansızlık, bilgi ve gözlem yanlışları olduğunu belirtmiştir. Özbay (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ilköğretim öğrencilerinin yazım ve noktalama, sözcük seçimi, cümle kurma ve dil bilgisi yönünden yetersizlikleri olduğu saptanmıştır. Ruhi (1993) tarafından yapılan araştırmada ise, öğrenci metinlerinde görülen en belirgin problemlerin, metinlerin giriş ve sonuç bölümlerinde ortaya çıktığı, giriş bölümünde olayların yer ve zaman içine

oturtulamadığı, sonuç bölümünde ise daha önce sözü edilmesi gereken bir açıklayıcı bilginin sonuçta dile getirildiği saptanmış, öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan sorunların giderilmesi için metin içeriğini düzenleme çalışmalarının yapılması önerilmiştir. Yani yazılı anlatım çalışmalarında sadece metnin biçimsel görünüşüne yönelik mekanik bir çabaya değil, içeriksel düzenlemeye yönelik bir çabaya işaret edilmiştir. Oysa yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenler, çoğunlukla öğrenci yazılarının biçimsel özelliklerine dikkat etmekte, yani yazının okunaklılığına, sayfa yapısına, yazım ve noktalama açısından hatalı olup olmadığına odaklanmakta; içeriğin olay yazısı ya da fikir yazısı olarak düzenlenişi üzerinde yeterince durulmamakta, öğrenciler metin türünün niteliklerini bilerek, bu nitelikleri içselleştirmiş bir şekilde yazmaya teşvik edilmemektedir.

Özby (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun (%54,6) öğrencilerin yazılarını değerlendirirken dış düzenlemeye dikkat ettikleri, içeriğe öncelik veren Türkçe öğretmenlerinin oranının sadece %21 olduğu saptanmıştır. Farghal'ın (1992) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır, öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarını değerlendirmede ağırlık verdikleri noktaları belirlemek amacıyla 17 öğretmenden aynı kâğıdı değerlendirmeleri istenmiş, bu çalışma sonunda öğretmenlerin daha çok mekanik hatalar üzerinde durdukları, bunun yanında metnin içeriğindeki çok belirgin tutarsızlığı göz ardı ettikleri belirlenmiştir (Akt. Ramadan, 2003). Başka araştırmalarda da, pek çok öğretmenin, öğrencilerinin yazılarını kontrol ederken geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımları sergiledikleri, öğrencilerin yazdıkları metinleri geleneksel dil bilgisi ve konuşma kalıpları içerisinde değerlendirdikleri (Brown, Phillips ve Stephens, 1993; Hogan, 1985; Akt. Yaman, 2010) saptanmıştır. Öğrencilerin de ürettikleri metinlerin öğretmenleri tarafından çoğunlukla hata düzeltmek ya da eksiklikleri belirtmek için dinleneceğini ya da okunacağını düşündükleri, bu tür yazma etkinliklerinde hata yapma ve eleştirilme kaygısıyla yazmaktan korktukları (Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994; Akt. Yaman, 2010) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmemesinin temel sebeplerinden biri de Türkçe derslerinde, sınav sisteminin gereği olarak, test türü değerlendirmelere fazlaca yer verilmesi sonucunda yazılı anlatım çalışmalarının geri plana atılmasıdır. Bu durum birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Öğrenciler yazı yazmak yerine, yazılmış olanlar arasından seçim yapmaya itilmekte, bu zorunluluk kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermemekte, kendi duygu ve düşüncelerini

yazmak durumunda kaldıklarında ise bu durumu angarya olarak algılamaktadırlar. Hatta bir konu hakkında görüşleri sorulduğunda, seçeneklere ihtiyaç duymaktadırlar (Gül, 2007). Eğitim sistemindeki aksaklıklar çoğalıp test türü sınavlar ağırlık kazandıkça, yazma becerisi okullarda her geçen gün önemini daha çok yitirmektedir. Öğrenciler metin yazma koşullarına ve metin türlerine uygun olmayan yazılar yazmakta, bazen yazdıkları metinlerin yarısı öykü, yarısı bilimsel bir yazı görüntüsü verebilmektedir (Akbayır, 2010).

Türkçe dersinin aynı zamanda bir sanat dersi de olduğunun yeterince anlaşılabilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulamalı çalışmalara yer verilmemesi öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak etkili iletişim kurabilme yeterliliklerini olumsuz etkilemekte, bunlar alanyazında özellikle vurgulanan Türkçe eğitimi sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Topbaş, 1998; Sever, 2004). Bu sorunların yaşanmasında etkili olan bakış açısı yazma eğitimine de yansımakta, doğası itibariyle zaten zor olan yazma becerisini çocuklar açısından daha da zorlaştırmakta, onların yazma açısından kendilerini yetkin hissetmemelerine, yazma eyleminden uzaklaşmalarına ve yazmaya yönelik derin kaygı duymalarına neden olmaktadır. Oysa yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin nasıl yazıldığını anlamalarına olanak sağlanması (Zampardo, 2008), yazarak süreci yaşama, bu süreçte hatalarını ve eksiklerini görme fırsatı edinmeleri çok önemlidir.

Çocukların kendi deneyimlerini ve başkalarınınkini anlamaları ve aktarmaları için temel araçlardan olan öykü, onların yazma becerilerini geliştirmek (Both, 1984), yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak (Gökçe ve Sis, 2011) için de en etkili türlerden biridir. Çünkü öykü, çocuklar için oyun kadar doğaldır ve öyküleme, yazmak için gerekli olan bilişsel stratejileri geliştirmek için doğal bir öğrenme sağlamaktadır. Çocuklar okul çağına gelmeden masallar, öyküler dinlemeye başlarlar ve bu anlatılarla büyürler. Çocuğun olayları hikâye etme becerisi yaklaşık olarak iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Okul öncesi dönemde ve ilköğretim birinci kademedeki en kolay anlaşılabilir metin türü olan öyküler, soyut işlemlere geçiş basamağındaki beşinci sınıf ve soyut düşünme becerisini kazanan ikinci kademe öğrencileri için de sıkıcı olmayan, okunması zevk veren bir türdür (Karakuş Tayşi, 2007). Öykü ve romanlar, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirmekte, türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlamakta, geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olmakta, böylece çocuklar içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama daha kolay uyum

sağlamaktadır (Oğuzkan, 2001, s. 98). Çocuk öyküleri, çocukların gerçek yaşamlarından alınan konuları işleme, duyarlık ve gerçeklik ilkelerine uyması, çocuğa göre canlı, devingen, renkli ve şiirsel bir anlatım üzerine kurulması, onların beklentilerine ve gerçekliklerine yanıt aramaları gibi nedenlerle çocuğu etkilemektedir.

İlköğretim çağındaki öğrenciler genellikle kısa öyküler, manzumeler ve kurgusal kitaplar okumaktadır (Smith, 2003, s. 1). Öğrencilerin okudukları öyküler yoluyla edindikleri bilgiler ve kendi deneyimleri yazmaya dönüşmektedir (Bereiter, 1985). Bu metin türleri belli bir yaş dönemine kadar çocukların hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bunun sonucu olarak eğitim hayatlarının ilk aşamalarında öykünün yapısına dair zihinlerinde bir şema oluşumuna yardım eden deneyimler yaşamaktadırlar. İlköğretim ikinci kademeye geldiklerinde ise öykü hakkında çoğunlukla sezgisel bilgilere sahip olmaktadır ancak bu süreçte öyküye dair yeterli düzeyde anlayışı kazanmaları gerekmektedir (Dodson, 2000).

Geçmişten günümüze kadar anlatılan masallar ve halk hikâyelerini inceleyen bazı araştırmacılar, bellekte öyküye ilişkin bir şema olduğunu varsayarak, bu şemaya uygun öykü yapılarını belirlemişlerdir (Rumelhart, 1975; Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glenn, 1979 ve Thorndyke, 1977 Akt. Özmen, 1999). Öykü yapısı ya da öykü grameri olarak adlandırılan bu yapı, bir metindeki bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkileri, bölümlerin birbirini nasıl takip ettiğini tanımlamaktadır (Özcan, 1999, s.68). Başka bir tanımla öykü grameri, bir metinde bulunan düzenliliği tanımlamak amacıyla icat edilmiş kurallar sistemidir (Mandler, 1984; Akt. Lehr, 1987). Dolayısıyla öykü, metin yapısı bakımından insanların ortak beklentilere sahip olduğu ve metin öğeleri somut bir biçimde tespit edilebilen bir türdür (Coşkun, 2005, s. 108). Yapılan araştırmada da bu kuramsal bilgiler ışığında metin türü olarak öykü tercih edilmiş, öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişime odaklanılmıştır. Öykünün tür olarak tercih edilme nedeni, ilköğretimde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve incelemek için en ideal tür olmasıdır (Both, 1984; Moore ve Caldwell, 1993). Bununla birlikte bir metin türünde yer verilmesi gereken öğeler açısından daha net beklentilere cevap vermesi, böylece yazılan metinlerin de daha objektif biçimde değerlendirilebilmesine olanak sağlayabileceğinin düşünülmesidir.

Ülkemizde 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerini çeşitli açılardan belirlemeye yönelik bazı araştırmalar (Coşkun,2005; Yılmaz, 2008; Sallabaş, 2008; Arı, 2008) yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerin öyküleyici bir metinde bulunması gereken öğelere ne kadar yer verdiklerini belirlemek

yani öykü yazma becerisine yönelik olarak ne durumda olduklarını ortaya koymak amaçlanmış, öğrencilerin hata ve eksiklikleri saptanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin öykü yazma becerileri açısından mevcut durumun ortaya konmasının ardından öykü yazma becerisini geliştirmeye yönelik herhangi bir uygulama yapılmamış, öğrencilerin öykü yazmayla ilgili olarak yaşadıkları problemler saptanmıştır. Bunun yanı sıra sınırlı sayıda da olsa öykü yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bazı deneysel araştırmalar yapılmıştır. Örneğin 6+1 Analitik Modelin (Özkara, 2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin (Temizkan, 2011) ve ön hazırlık çalışmalarının (İzdeş, 2011) öykü yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Yurt içinde genel olarak yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalar farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmış, daha çok dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hatalarıyla ilgili sorunlar değerlendirilmiş; metin içi bağlantılar, metin türlerine özgü metin tasarlama ve içeriksel düzenleme üzerinde fazla durulmamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları metinlerde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini kullanma düzeylerinin ve bu bağlamda yaptıkları hataların tespit edildiği (Özbay, 1995; Uludağ, 2002a; Uludağ, 2002b; Uça, 2003; Bayram ve Erdemir, 2006; Çelikpazu, 2006; Kırbaş, 2006; İnce 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı, 2011), yazım ve noktalamayla birlikte anlatım bozukluklarının ortaya konduğu (Özbay, 1995; Çelikpazu, 2006; İnce, 2006; Büyükkiz, 2007), yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği (Deniz, 2000; Koçak, 2005; Kırbaş, 2006; İnce, 2006; Coşkun, 2006; Çelik, 2012) yani öğrenciler tarafından üretilen metinlerin daha çok biçim özellikleri açısından değerlendirildiği görülmüştür.

Yazma becerisiyle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda ise yazma kaygısı ele alınmış, ortaokul düzeyindeki öğrencilerde bulunan yazma kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Zorbaz, 2010; Yaman, 2010; Karakoç Öztürk, 2012; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Bununla birlikte ön hazırlık yapmanın (Tekşan, 2001), süreç yaklaşımının (Çakır, 2003) kelime ağı oluşturma yönteminin (Anılan, 2005), not alma, özetleme ve kavram haritalarının (Belet, 2005), yaratıcı dramının (Karateke, 2006), etkin öğrenme yaklaşımının (Güneyli, 2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin (Öztürk, 2007; Tonyalı, 2010), sözlü anlatım destekli ön çalışma yönteminin (Konedralı ve Özder, 2008), bilişsel süreç yaklaşımının (Ülper, 2008), dengeli okuma yaklaşımının (Cavkaytar, 2009), görsel unsurlar kullanmanın (Kırbaş ve Orhan, 2011), 4+1 planlı

yazma ve değerlendirme modelinin (Karatay, 2011), kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin (Dağtaş, 2012) metin yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelendiği deneysel araştırmalar yapılmış, araştırmalar sonucunda deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuş, bu araştırmalarda tür olarak öykü yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da (Akça, 2004; Çeçen, 2008) ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin öykü yapısına uygunluğunu belirlemek amaçlanmış, araştırmalar sonucunda ders kitaplarındaki öykülerde öyküyü oluşturan öğelerin olması gerektiği oranda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde yazma becerisiyle ilgili olarak yapılan araştırmalar, genellikle farklı düzeydeki öğrencilerin yazma eğitiminde yaşadıkları sorunları ortaya koymakta ve yöntem açısından var olan durumun seçilen bir il evreninde betimlenmesi açısından Türkçe eğitime katkı sağlamaktadır. Öykü yazma becerisine yönelik olarak yapılan araştırmalar da öğrencilerin öykü yazmaya yönelik olarak mevcut durumlarını ve yaşadıkları sorunları saptamak açısından önemlidir. Ancak mevcut durum ve problemlerden yola çıkarak problemleri çözmeye yönelik olarak yapılacak çalışmalara, öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara ihtiyaç vardır. Ayrıca Türkçe dersinde, öykü yapısının öğretildiği, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir öykü yazma programı doğrultusunda uygulamaların yapıldığı, bunun öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmediğinin eylem araştırması yöntemiyle araştırıldığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesini yani hem öykünün serim, düğüm, çözüm bölümlerinin gerektirdiği özellikleri yansıtabilmelerini hem de dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından nitelikli öyküler yazabilmelerini sağlamak amacıyla yürütülmüştür. Çünkü öğrencilerin yazma becerilerinin inşa edilmesinde nitelikli metin oluşturmanın öğretilmesi önemlidir (Cumberworth ve Hunt, 1998). Dolayısıyla öğrencilere öykü yazmanın uygulamalı olarak öğretilmesi ve bu süreçte öğrencilere rehberlik edilmesinin yani bu konuda var olan problemleri ortaya koyduktan sonra problemleri çözmeye yönelik bir çabanın önemli olacağı düşünülmüştür.

Öğrencilerin yazmaya odaklanmaları sağlandığında ve bu yönde çalıştırıldıklarında yazma yeteneklerinin geliştiği ve başarılarının arttığı saptanmıştır (Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister 2002). Yetenekli yazar olmak için, öğrencilerin bilgiye, stratejik davranmaya ve motivasyona ihtiyaçları vardır (Fink-Chorzempa,

Graham ve Harris, 2005). Aynı zamanda yazma bilgisi ile yazma performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu da belirtilmektedir (Saddler ve Graham, 2007 Akt. Lin, Monroe, Toria, 2007). Nitekim bunu destekleyecek biçimde Fitzgerald ve Teasley (1986) tarafından yapılan araştırmada öykü yapısının öğretilmesinin öykü yazmada içerik düzenlemeyi ve niteliği pozitif yönde geliştirdiği saptanmıştır. Gambrell ve Chasen (1991) da dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öykü yapısının öğretilmesinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini araştırmışlar, öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki niteliği ve niteliği geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Gordon ve Braun (1982) öykü yazma becerilerini geliştirmek için dördüncü sınıf öğrencilerini öykü yapısı üzerinde çalıştırmışlar, bu gruptaki öğrencilerin öğretmen merkezli tartışmalar, edebiyat ve dramayla ilgili etkinlikler yapan öğrencilerden daha yüksek kalitede öyküler yazdıklarını tespit etmişlerdir. Gordon ve Braun (1983) yaptıkları başka bir araştırmada da öykü yapısının öğretilmesine yönelik eğitim alan beşinci sınıf öğrencilerinin drama etkinlikleri yapan öğrencilerden öykü yazma açısından daha çok gelişim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Yapılan birçok çalışma öykü öğelerinin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Singer ve Donlon (1982) tarafından yapılan çalışmada 11. sınıf öğrencilerine öykü öğelerinin öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Marshal'a (1983) göre öykü grameri, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmede pratik ve önemli bir değere sahip olduğu kadar, anlama sorularında ve öğrencilerin hikâyeleri anlatma yeterliliklerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Amer (1992) öykü yapısının öğretilmesinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde etkili olabileceğini savunmuş ve yaptığı araştırmada başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç, tepki gibi öykü öğeleri üzerinde durarak yapılan öğretimin okuduğunu anlamayı ve yazmayı nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öykü yapısının öğretilmesinin okuduğunu anlama ve öykü yazmada önemli bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin yazmaya yönelik aşırı kaygı duymasına ve yazmakta zorlanmalarına neden olan yazma uygulamalarına karşılık metin türüne uygun yazma deneyimi yaşamalarına fırsat veren, yazma sürecinde aktif olmalarını, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayan, yazdıkları metni hem içerik, hem dil ve anlatım, hem de biçimsel yönden gözden geçirip düzeltme fırsatı bulabilecekleri uygulamaların yazma eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde

bir seçenek olabileceği, öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirerek daha nitelikli öyküler yazan bireyler olmaları yolunda katkı sağlayabileceği ve yazmaya yönelik kaygılarının üstesinden gelmede bir çıkış yolu olabileceği düşünülmüştür.

Yukarıda belirtilen gerekçelerle yapılan araştırmanın amacı, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların 6. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın problem cümlesi ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye katkısı nasıldır, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açmakta mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öykü yazma programının uygulanmasından önce,
 - Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki uygulamalar ve öğrencilerin öykü yazma becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - tüm sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri bütüncül olarak ne düzeydedir?
 - tüm sınıf öğrencileri içinden seçilen odak öğrencilerin yazdıkları öyküler düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri bakımından nasıl bir niteliğe sahiptir?
 - odak öğrencilerin ilkokuldaki yazma eğitiminde yapılan uygulamalar ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Uygulama sürecinde,

- serim bölümü yazmaya yönelik olarak karşılaşılan problemler nelerdir ve bu süreçte odak öğrenciler serim bölümü yazma bakımından nasıl bir gelişim göstermiştir?
- düğüm bölümü yazmaya yönelik olarak karşılaşılan problemler nelerdir ve odak öğrenciler düğüm bölümü yazma bakımından nasıl bir gelişim göstermiştir?
- çözüm bölümü yazmaya yönelik olarak karşılaşılan problemler nelerdir ve odak öğrenciler çözüm bölümü yazma bakımından nasıl bir gelişim göstermiştir?

3. Uygulama sonrasında,

- odak öğrencilerin öykü yazma becerileri düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri bakımından nasıl bir gelişim göstermiştir?
- odak öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik görüşleri değişim göstermiş midir?
- tüm sınıf öğrencilerinin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar uygulama öncesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisinin temelleri, ilköğretim döneminde, yoğun olarak Türkçe derslerindeki yazma eğitimi yoluyla atılmaktadır ve öğrencilerden yazılı anlatımı hem okul yaşantılarında, hem de günlük hayatlarında etkili olarak kullanabilecek düzeye gelmeleri beklenmektedir. Çünkü yazma becerisi bireyin kendisini, doğru ve amacına uygun bir şekilde ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili yollardan biridir.

Yazma kişisel olduğu kadar toplumsal bir gereksinimin de ürünüdür. Bireyin iletişim kurmak zorunda olması nedeniyle kişisel; insanları bilgilendirmek, aydınlatmak, onlara yön vermek amacıyla kullanılması bakımından toplumsaldır. Bununla birlikte yaşanan, görülen, duyulan, hissedilen hayatı ifade etmenin ve psikolojik olarak rahatlamanın bir yolu olduğu için de önemli bir uğraştır (Pilancı, 2003).

Tüm beceriler gibi yazma becerisi de ancak uygulama yaparak yani yazarak kazanılabilir ve geliştirilebilir. Öğrenciler okuma, dinleme ve konuşma becerilerini günlük hayatta çeşitli vesilelerle kullanmalarına rağmen yazma becerisi çoğunlukla

okulda kompozisyon yazma olarak nitelendirilen çalışmalarla sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla okullar yazma becerisini kazandırmakta yetersiz kalmakta, öğrenim hayatları boyunca okulun vesile olması dışında eline kalem almayan kişiler toplumsal hayatta kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlanmaktadır.

Okullarda yapılan yazma çalışmalarında genellikle yazılı anlatım kurallarının bilgi aktarma mantığıyla öğretildiği, düşünmeyi kısırlaştırıcı bir şekilde atasözü, deyim ya da bir özdeyişin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına göre açıklanmasının istendiği, değerlendirmenin ise sadece biçimsel özelliklere göre yapıldığı konunun uzmanlarınca bilinmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Yazma eğitiminde içeriği düzenleme süreci göz ardı edilip sadece biçimsel değerlendirmeler önemsendiğinde yazma becerisinin geliştirilmesi mümkün olmamaktadır. Oysa ilköğretim çağındaki çocukların duygu, düşünce ve hayallerini rahatlıkla kâğıda dökmelerini sağlamak, metin türlerinin gerektirdiği temel özellikleri anlamalarına yardımcı olmak ve onlara belirli bir dil ve anlatım yetkinliği kazandırmak etkili bir yazma eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Ülkemizde yazma becerisiyle ilgili araştırmalar, sorunlar ve yöntem açısından var olan durumun seçilen bir il evreninde betimlenmesi ve sorunların bilimsel olarak ortaya konması açısından Türkçe eğitime katkı sağlamaktadır. Öykü yazma becerisine yönelik olarak yapılan bazı araştırmalar da öğrencilerin öykü yazmaya yönelik mevcut durumunu ve yaşadıkları sorunları saptaması açısından önemlidir. Ancak mevcut durum ve problemlerden yola çıkarak öykü yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmek için yapılan bu çalışmanın, hem varolan problemi ortaya koyması hem de problemi çözmeye yönelik bir çaba içermesi bakımından önem taşıyacağı umulmaktadır.

Bu araştırma, öğrencilerin metin türü olarak öykünün yapısını, öykünün nasıl yazılacağını öğrenmelerine yardımcı olacak bir program ve bu program doğrultusunda geliştirilen etkinlikler sunması, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilme sürecini ve becerinin gelişim düzeyini ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Ayrıca araştırmada kullanılan öykü yazma programının yazma eğitimine katkı sağlayabileceği, yazma eğitimi için yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, programın öğrencilerin metin türü olarak öykü yazma becerilerini geliştirmekte zorlanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerine, yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda da

alan öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları izleyen öğretmenlere yeni bir bakış açısı kazandırabileceği umulmaktadır.

Araştırma, uygulamanın yapıldığı sınıf düzeyinde öykü yazma programının ilk kez uygulanıyor olması ve öğrencilerin öykü yazma becerilerinin eylem araştırması yapılarak geliştirilmeye çalışılması nedeniyle önemli görölmektedir. Bu yönüyle araştırma, Türkçe eğitimi alanında öykü yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılmış ilk eylem araştırması örneği olması itibarıyla da özgünlük taşımaktadır. Dolayısıyla ilgili alan yazındaki söz konusu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın öykü yazma becerisini değerlendirilmek için geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı adında bir ölçme aracı önermesinin de bu amaçla geliştirilen diğer ölçme araçlarına bir alternatif olabileceği, ayrıntılı ve objektif bir veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi düşünölmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ve altıncı sınıf öğrencilerinin görüşme sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ölçceğini yanıtlarken gerçek beceri durumlarını, duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2011–2012 eğitim öğretim yılı, güz döneminde, Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan ilköğretim okulundaki bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. öykü yazma programı doğrultusunda geliştirilmiş etkinliklerle,
3. veri toplama aracı olarak; Türkçe öğretmenleriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin yazdıkları öyküler ve öykü bölümleri, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, odak

öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve odak öğrenci günlüklerinden elde edilen veriler ve yazma kaygısı ölçeğiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yazma Becerisi: Duygu, düşünce, istek ve hayallerin belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2006). Çok yönlü, iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004, s. 55).

Öykü: Hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan ve zevk uyandıran yazıdır (Karaalioglu, 1995, s. 347).

Yazma Kaygısı: Bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur (Daly ve Wilson, 1983, s. 327).

Eylem Araştırması: Gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür (Johnson, 2003, s. 1).

Model: NVivo'da veriler arasındaki bağlantıları, ilişkileri görselleştirmek için oluşturulan çeşitli grafik öğeler ve ilintiler bütünüdür (Kuş, 2006; Kuş Sailard, 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil, dil becerileri ve bir dil becerisi olarak yazmadan; metin kavramı, metinsellik ölçütleri, metin yapısı ve türlerinden; metin türü olarak öyküden söz edilmiştir. Ayrıca yazma becerisi, tür olarak öykü yazma ve yazma kaygısıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar tanıtılarak araştırmaların genel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.1. Dil

Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. İnsan dünyaya geldiğinde, kendisini dil denilen kelimeler dünyasının sarmal örgüsü içinde bulur (Aksan, 2003). Gördüklerini, dinlediklerini, okuduklarını, yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini, hayal ve isteklerini anlatma çabası içine giren insan, bu yolda genellikle dili kullanır.

Dil bireyin bilincini oluşturan, belleğini biçimlendiren, bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insani işlev, insanın başlıca anlatım aracıdır. Düşünce, us, bilgi, buluş dille olanak kazanır. İnsan yaşamının hem içinde hem dışındadır, hem öznel hem de nesnedir. İnsanoğlu somut uyaranlar düzlemini ancak onun aracılığıyla aşabilir (Vardar, 2001). Vendryes (1968) dilin insan ruhunun en yüce örneği, zihin hayatımızı yansıtan, düşüncemizi yoğuran bir olgu olduğunu belirtmiştir.

İnsanın doğumundan önce, kendi dışında, hazır olarak var olan dil, daha sonraları onun iç dünyasını ve düşünce yapısını oluşturmaya başlar, insanın iç dünyasıyla dış dünyası arasında bağlantı kurar. Başka bir ifadeyle dil, insanın başka insanlara kendini anlatmasını sağlayan temel araç olur. Dil, günlük hayatında insanın ihtiyaçlarını gidermesine yardımcı olan ve insanın sosyal ilişkilerini düzenleyen bir araçtır. Bu bağlamda dilin yokluğu bireysel açıdan sıkıntıların yaşanmasına neden olabilir ve insanın hayatını iletişimsel anlamda idame ettirmesini güçleştirebilir.

İnsan dil ile düşünür, düşüncelerini dil ile anlatır. Dile getirilmeyen bir düşüncenin varlığından söz edilemez ve düşünce ancak dille var olabilir (Adalı, 2003, s. 22). Bilim adamları arasında farklı görüşler olsa da düşünmenin mükemmel anlamda

ancak dille gerçekleştirilebileceği konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Dilin varlığı, zihnin anlamsız bir boşluktan ibaret olmasını engellemiş, düşüncenin bu boşlukta ancak dille anlam kazanabileceği benimsenmiştir.

Dili anlatım gücü bakımından yeterince derinlik ve olgunluk kazanmamışsa, insan iç dünyasındaki birçok değeri aktarma olanağından yoksun kalır. Bu bakımdan dil zenginliği, dil ve düşünce bağlantısı açısından çok önemlidir ve dil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır (Eker, 2002). Dilin, zihin işleyişini dolaylı olarak kolaylaştırdığını gösteren sonuçlar genellikle “sözel aracılık” başlığı altında toplanmaktadır. Sözel aracılık bireyin yeni bir şey öğrenirken, kendi davranışını kontrol ederken veya kavramlarla düşünürken sözel araçlardan faydalanmasını ifade etmek için kullanılmaktadır (Şahin, 2001).

Dil insan soyunun bütün varlığıyla birlikte gider. İnsan, dilde, içinde yaşadığı zamanın duygusuna daha bağlı olduğu hâlde uzak geçmişi de açık ve canlı olarak duyar ve sezer. Dil, bu iki duyguyu birleştiren bir şeydir. Çünkü dil daha önceki kuşakların duygularından geçmiştir ve onların solukları dilde gizlidir (Akarsu, 1998, s. 21). Dolayısıyla dil, dün ile bugün arasında bağlantı kurarak hem kültürün aktarıcısı hem de nesiller arasındaki iletişimin sağlayıcısı olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumların sahip oldukları kültürel değerler dillerine yansımakta, dil kültürün göstergesi olmaktadır.

Dünyada ayrı bir bilim dalı olarak hızla gelişen algılama biliminin (cognitive science) verilerine göre insanların yeni şeyler öğrenmesi, öğrendiklerini beynine yerleştirmesi, bu bilgileri gerektiğinde kullanmak üzere düzenlemesi, yazılı ya da sözlü biçimde dışa vurumu dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Yalçın, 2002, s. 21). Çünkü bilgiler beyindeki dil merkezinde çözümlenerek (decoding) öğrenilmekte, bu bilgilerin dışarıya yansıtılması sırasında da beyindeki dil merkezinde kodlama (coding) işlemi gerçekleşmektedir (Coşkun, 2005).

2.2. Dil Becerileri ve Bir Dil Becerisi Olarak Yazma

Dil öğretiminin insan ve toplum yaşamındaki öneminin algılanması, üzerinde durulması gereken ciddi bir iş olduğunun bilincini yaratmıştır. Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2005, 2). Dolayısıyla

öğrencilere okuduklarını, dinlediklerini, izlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlama ve bunları sözlü ya da yazılı olarak doğru ve etkili bir şekilde anlatma becerilerinin kazandırılması son derece önemlidir. Bu bağlamda öğrencilere anlamaya yönelik olarak okuma ve dinleme becerileri; anlatmaya yönelik olarak da konuşma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılır. Yangın (1998) bu becerilerden dinleme ve okumayı bilgi dışarıdan geldiği için alıcı beceriler, konuşma ve yazmayı bilgi dışarıya yollandığı için verici beceriler olarak adlandırmaktadır. Dil becerilerinin her biri birbiriyle ilişki içerisindedir ve birindeki gelişme diğerini de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla birbiriyle bütünlük içinde olan dil becerileri bütünleşik bir özelliğe sahiptir.

Dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazma becerilerinin ortak özelliği genellikle eğitim yoluyla kazanılmaları ve bu süreçte geliştirilmeleridir. Çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu dinleme ya da okuma yoluyla edinen birey, dil yoluyla sağladığı iletişimi sözlü olmasının yanı sıra yazılı olarak da gerçekleştirebilmektedir. Yani yazma dile dayanan iletişim yollarından biridir ve kendini anlatma çabası içinde olan insan, konuşmanın yanı sıra yazarak da bu amacına ulaşabilmektedir.

Her ikisi de anlatım becerisi olan konuşma ve yazma becerileri arasındaki en önemli fark sözün duygu ve düşünceleri yaymadaki sınırlılığı dolayısıyla yazının daha kalıcı olmasıdır. Yazma, konuşmaya göre daha güç bir beceridir. Çünkü yazıda anlatıma özen göstermek, biçim özelliklerini ve içeriksel düzeni doğru yapmak gibi zorunluluklar vardır. Yazdığı yazı, kişinin o konudaki bilgisini, yaşantılarını, zihin düzeyini, anlayışlarını, sözcük dağarcığını ve kişisel anlatım gücünü yansıtır (Göğüş, 1978).

Yalçın (2002, s. 25), anlatma becerilerinin oluşumunun anlama becerilerine göre daha karmaşık olduğunu belirtir. Çünkü konuşma ve yazmada tanınan ve algılanan bilginin beyinde eksiksiz tutulması, tutulan bilginin anlaşılır bir biçimde beyinde sınıflandırılması, sınıflandırılan bilginin birbiri ile ilgilendirilmesi gereklidir. Yalnızca ilgilendirmek de yeterli olmamaktadır. Çünkü bilginin hızlı ve düzenli olarak beyinde, elimize yazmak için, dilimize de konuşmak için akması gerekmektedir.

Saussure'e göre yazının biricik varlık nedeni dili göstermektir. Sözcüklerin yazılı görüntüsü sürekli ve sağlam bir şey izlenimi uyandırır. Yazıyı süre içinde dilin birliğini sağlamaya sesten daha elverişli görürüz. Bu bağ istediği kadar yüzeysel olsun. Biricik gerçek bağ olan doğal ses bağından çok daha kolayca kavranır (Adalı, 2003, s. 30). Yazı belli işaretlerle düşüncenin tespitini kalıcı olarak sağlama işleviyle de sözden

daha çok fikri bir çalışmaya yardım eder. Karaalioğlu (1995) yazıyı, duyguların, düşüncelerin, bilgilerin fotoğrafı; düşünen kafaların gölgesi; insanoğlunun ölüme karşı bulabildiği tek çare olarak tanımlamıştır.

Bir anlatım yolu olarak yazma, düşüncelerin kalıcılığını ve anlaşılabilirliğini sağlama bakımından önemli olduğundan insanlık için önemli bir icattır. Yazının icadıyla insanlar duygu ve düşüncelerini dünyanın başka yerindeki insanlara ve gelecekte yaşayacak olanlara aktarabilme, hayat idamesi içinde birbirleriyle iletişim kurma olanağına sahip olmuşlardır. Sözlü dilin yaşarlığına ve değişkenliğine karşılık yazılı dil kalıcıdır, dilin bir andaki ve yazan bireyle sınırlı kesitidir. Bu nedenle durağan bir yapıya sahiptir (Akbayır, 2010). Yazı dili “mazi” denilen, insan hayatında derin etkileri olan varlığı meydana getiren ve insanoğluna her şeyin hatırasını taşıma gücü olan araçtır (Özbay, 2010). Ancak tam da bu özelliği yazıya kalıcı ve aktarıcı bir nitelik kazandırır ki bu nitelik yazıyı toplumsal açıdan güçlü kılar. Yazı toplumların sahip olduğu yaşamsal ve kültürel değerleri farklı kuşaklara aktarma rolüyle güçlüdür.

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin belirli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması (Özbay, 2006), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır (Ağca, 1999). Yazmak, insan için bir ihtiyaç, hatta zorunluluktur. İnsanın duyması, düşünmesi, görmesi, heyecanlanması, sevinmesi, üzülmesi bunları başkalarına aktarmasına yol açar.

Fransa’da çıkan “Magazine Litteraire” dergisi, kişiyi yazmaya iten nedenleri belirlemek için ilk romanlarını yayınlamış genç yazarlara, “Niçin yazıyorsunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya Jacques Duchateau “*İnsan kendinden bahsetmek, dünyadan söz açmak istiyor.*” diyerek cevap verirken Pierre Hulin “*Ben varlığımı duymak için yazıyorum.*”, Françoise Emmanuel Sauron ise, “*Yazmak, duygularımı ve yaşadığımı göstermektedir.*” cevabını vermiştir. Aynı soruya Eric Westphal “*Yazıyorum çünkü bu, kendimi anlatmamın en doğal biçimi. Hepimiz şu ya da bu yoldan kendimizi anlatmak gereği duyarız. Bir şeyden, bir sıkıntıdan, bir sorundan kendimi kurtarmak için yazıyorum. Yazıyorum çünkü bir şey söylemem gerek, bunu başkalarıyla paylaşmam gerek.*” cevabını vermiştir (Özdemir ve Binyazar, 1998, s. 16).

Yazma, insanın edindiği bilgi ve becerileri kullanmasını gerektiren oldukça zor, biliş üstü ve tanımlanması güç bir eylemdir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins,

Cihak, 2005). Yazma, çok yönlü ve iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisidir (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004, s. 55). Bir tek doğrusal süreçte gelişen, bisiklete binme gibi öğretilen, yalnız bir eylemden oluşan bir beceri değildir (NCTE, 2008, s. 4). Bu nedenlerle dil becerileri içinde çoğu öğrencinin kazanılması en zor bulunduğu beceri yazma becerisidir (Wong, Glendinning ve Mantell, 1983). Yazmayı öğrenmenin diğer bir yazılı dil becerisi olan okumayı öğrenmeye göre de daha zor olduğu düşünülmektedir (Alperen, 1994). Çünkü okuma eyleminde hazır bir görsel metnin okuyucu tarafından anlamlandırılması söz konusu iken yazma eyleminde daha önce edinilmiş bilgiler, deneyimler, yapılmış gözlemler yoluyla sahip olunmuş kazanımların kullanılması ve bundan yola çıkarak yeni bir ürünün ortaya konması söz konusudur.

Yazma doğuştan gelen bir beceri değildir, alıştırma yaparak geliştirilen bir beceridir. Yazma, biraz olsun ilhama dayalı olmasına rağmen güzel fikirlerin doğru zamanda gelmesi ve bunun uygulanmasının bir sonucudur ve bu beceri çalışmayla gelişmektedir (White, 1987, s. 10).

Yazma, bireylerin iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılama sürecinin yanında öğrenmelerine de yardım etmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, edindikleri bilgileri uygulamaları ve bunları üst düzeye çıkarmaları sağlanır. Bununla birlikte öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol etmekte, zihinlerini sürekli olarak kullanmakta ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirmektedirler (Raimes, 1983).

Öğretim sürecinin değişik aşamalarında hatta yüksek öğretimde olmasına rağmen duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede güçlük çeken bireylerle karşılaşmaktadır (Coşkun, 2005). Belirli bir eğitim aşamasına gelmiş öğrencilerin, hem resmi yazışmalarda hem de diğer yazılı iletişim ortamlarında duygu ve düşüncelerini yeteri kadar ortaya koyamamaları yazma eğitimini erken yaşlarda üzerinde çalışılması gereken bir alan hâline getirmiştir (Özbay, 2010).

2.3. Yazma Eğitiminde Benimsenen Kuramsal Yaklaşımlar

Yazma becerisi ancak uygulama yaparak yani yazarak gelişeceği için öğrencilere yazma çalışmalarının yaptırılması son derece önemlidir. Öğretmenlerin yazma eğitimindeki uygulamaları iki temel kuramsal yaklaşıma dayanmaktadır. Bunlar ürün ve süreç odaklı yaklaşımlardır.

2.3.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ürün odaklı yaklaşımın dayandığı temel felsefe realizmdir. Gerçeğin dışarıda ve insan beyninden bağımsız olarak var olduğunu savunan realizme bağlı olarak yapılan yazma eğitiminde yazma süreçlerinin üzerinde durmak ve keşfetmek mümkün olmamaktadır. Bunun yerine yazılmış ürünlerin üzerinde durmak esastır (Babin ve Harrison, 1999). Çünkü gerçek kesin ve değişmez olduğu için gerçeğe araştırma yapan herkesin ulaşması mümkündür.

Ürün odaklı yaklaşıma dayanan yazma eğitiminde ortaya konan ürün önemlidir. Yazma çalışmaları doğrusal bir şekilde ilerler ve yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür. Amaç öğrencinin metin oluşturmasıdır ve öğrencilere yazmaları için tek bir konu verilmektedir (Karatay, 2011; Coşkun, 2005). Öğretmenin ve öğrencilerin rolleri belirlenmiştir. Öğretmen yazma konusunu verme ve öğrencilerin yazdıklarını değerlendirme rollerine sahiptir. Öğretmen bu değerlendirmeyi dilbilgisi (yazım ve noktalama), sözcük kullanımı, kâğıt düzeni gibi teknik ölçütlere göre yapar. Bu yaklaşıma dayalı değerlendirme oldukça mekanik bir biçimde gerçekleşir (Oral, 2003). Dolayısıyla yazma becerisiyle ilgili bilişsel beceriler ve içeriğin düzenlenmesi göz ardı edilmekte, öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmamakta, öğrencilere de yazılarındaki biçimsel niteliklerin içerik kadar hatta ondan daha önemli olduğuna dair bir mesaj ulaşmaktadır.

Yazma eyleminin katı kurallara dayalı olarak, zaman sınırlamasıyla ve biçimsel özelliklere çok fazla önem verilmesiyle gerçekleştirilmesi nedeniyle bu yaklaşımın öğrencilerin keşfetme becerilerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım tüm öğrencileri aynı kefeye koyarak hepsinin aynı özelliklere sahip olduğunu varsayması ve öğrenci farklılıklarını göz ardı ettirmesi nedeniyle de eleştirilmektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler üzerine yapılan çalışmalardan önemli verilere ulaşılamayacağını anlayan araştırmacılar, öğrencilerin yazma anındaki davranışlarını incelemeye yönelmişlerdir (Ülper, 2008). Ürün odaklı yaklaşımın eleştirilmesi üzerine yazma sürecine odaklanılmış, yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular süreç odaklı yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.3.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

Bu yaklaşım yazma becerisinin birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olduğunu ve öğrencilerin bir metin oluşturabilmeleri için bu becerilere sahip olmasını sağlamanın temel amaç olduğunu kabul eden, öğrencilerin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olmalarını önemseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım yazılı ürünün ortaya çıkmasını sağlayan deneyim ve yaşantıların sınıf ortamına taşınmasını sağlar (White ve Arndt, 1991). “Ne” yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine “nasıl” yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulamakta; yazma, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir (Maltepe, 2006; Ülper, 2008).

Süreç yaklaşımının temel ilkeleri şunlardır (Brown, 1994, s. 320):

- Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak,
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek,
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak,
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak,
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak.

Yazma sürecine yönelik yapılan çalışmalarda yazma sürecinin çizgisel olarak yapılan evrelerden oluştuğu savunulmuştur. Farklı görüşü savunanlar ise çizgisel yapılanmanın zihnin işleyişini göstermediğini, yazma sürecinde zihinsel birtakım alt süreçlerin işlediğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle süreç yaklaşımı, çizgisel süreç yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çizgisel evre modeline göre yazma ardışık bir şekilde ilerleyen evrelere ayrılır. Sommers (1978, Akt. Ülper, 2008)’e göre bu evreler ön yazma, yazma ve son yazma evresidir. Bu evreler metnin geliştirilme sürecini ortaya koymaktadır. Hiemstra ve Brier (1994) ise, yazma sürecinin dört evreden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Birinci evre ön yazma, ikinci evre metni geliştirme, üçüncü evre gözden geçirme (revision) ve dördüncü evre düzeltme (editing) evresidir.

Keçik ve Uzun (2003) ise yazma sürecinin evrelerinin önyazım, yazma ve yeniden yazma olduğunu belirtmişler ve bu evrelerde nelerin olduğunu açıklamışlardır.

Önyazım aşamasında öğrencilere metnin düşünsel açıdan tasarlanabilmesi için deneyim kazandırıldığını ve öğrencinin bir amaç belirlemesi ve söylem tasarlaması, düşüncelerini seçmesi ve bunların dökümünü yapması, kavram ağını kurması, kavramların dilsel gösterenlerini seçmesi ve dilsel gösterenlerde çeşitlemeler yapmasının öğretildiğini, yazım aşamasında metnin yazılmasına yönelik çalışmalar yaptırıldığını, yeniden yazma aşamasındaysa üretilmiş olan yazılı metnin metinsellik ölçütlerine uygunluğu bakımından incelenip gereken düzeltmelerin yapıldığının söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir.

Belirtilen evrelerin hep ileriye doğru işlediği, yazma sürecinde geriye dönüşlerin yapılmadığını savunan model, bu açıdan eleştirilmiştir. Çünkü araştırmalar, metin yazarken sürekli ön yazma ve gözden geçirme (son-yazma) yapıldığını; yani her bir aşamada nelerin yapılacağını kesin olarak belirlendiği belirli evreler içerisinde yazılmadığını göstermektedir (Sommers, 1988). Emig de 1964'te çizgisel kurama karşı çıkmış, öğrencilerin kompozisyon yazma süreçlerini incelerken kompozisyonun soldan sağa kesintisiz olarak gerçekleşmediğini, yinelemeli olarak gerçekleştiğini ifade etmiştir (Faigley, 1986). O yıllarda araştırmalar, yazarların yazma sürecindeki zihinsel faaliyetlerine odaklanmış, yazma sürecinde bireyin zihninde nasıl bir bilişsel sürecin gerçekleştiğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Flower ve Hayes (1981) de yazma sürecini açıklayan bilişsel bir model ortaya koymuşlardır. Flower ve Hayes'in geliştirdikleri bilişsel süreç modeline göre yazarlar, metin yazarken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma edimini gerçekleştirirler. O nedenle yazma edimi için üç birimden söz edilir. Bunlar, etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Etkinlik çevresi sözbilimsel sorun ve üretilen metni içerir; uzun süreli bellek yazarın konu, okur ve plan hakkındaki yerleşik bilgisini içerir; yazma süreci ise planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçlerini içerir.

Etkinlik çevresinde yer alan iki alt birimden biri sözbilimsel sorundur. Sözbilimsel sorun; konu, okur ve yazarın rolünü kapsar. Yazarlar, okur ve konuyla ilgili bilgileri yazma sürecinde kullanabilmek için daha önceden uzun süreli belleklerine bunları yerleştirmiş olmalıdır. Ancak yazarların uzun süreli belleklerinde bulunması gereken bilgiler yalnızca konu ve okur ile ilgili bildirici (declarative) türde olan bilgiler değil, aynı zamanda neyin nasıl yapılacağı ile ilgili işlemsel (procedural) bilgilerdir (Pressley ve Harris, 2006).

Etkinlik çevresinin diğerk alt birimi üretilen metindir. Etkinlik çevresi içerisinde yazarlar, sözbilimsel sorunu belirlemenin ardından metin üretme etkinliğini gerçekleştirirler. Bu bağlamda metin üretme sürecinde, yazarların konu hakkında sahip oldukları bilgileri uzun süreli belleklerinden çekmeleri ve bu bilgileri çözümledikleri okurlarının gereksinimlerini karşılayabilecek bir biçimde aktarmaları temel işlevlerdir. Ancak bir metin üretebilmek için metinleştirme eylemiyle ilgili bilgiler de önemli yer tutmaktadır. Yazarların uzun süreli belleklerine yerleştirmiş oldukları konu hakkındaki bilgilerin okura anlamlı bir metin olarak ulaşabilmesi için o metnin tümcelerinin bağıntılı olması, tutarlı bir örüntü oluşturulması, dilbilgisel ve yazımsal doğruluk taşınması zorunludur. O nedenle ilk bölümde içeriklendirilen metin ve metin yapısına ilişkin özellikler, üretilen bir metnin taşınması gereken önemli özelliklerdir (Ülper, 2008).

Yazma ediminin son ögesi yazma sürecidir. Yazma sürecinin alt birimlerinden biri planlamadır. Metin üretiminin ilk evresi genellikle planlama ile başlar. Metin üreticisi, metin aracılığıyla bazı amaçlara ulaşmak ister. Bu çerçevede metin üretimi, ana amaca giden yoldaki alt amaçları planlamak ve düzenlemektir (Beaugrande ve Dressler, 1986). Planlama sürecinde yazarlar, yazma ediminde kullandıkları yerleşik bilgilerini biçimlendirirler. Bu biçimleme, yazarın düzyazı oluşturmasından daha soyuttur. Planlama sürecinin en belirgin alt süreci düşünce üretmedir (Flower ve Hayes, 1981). Düşünce üretme, uzun süreli bellekten konuyla ilgili bilgiye erişmeyi içerir. Konuyla ilgili olarak uzun süreli bellekten taranan bu bilgiler konuyu genişletmek ya da değiştirmek için kullanılabilir. O nedenle taranan bu bilgilerin doğrudan konuyla ilgili olmasına gerek yoktur (Vandijk ve Kintsch, 1983, 293 Akt. Ülper, 2008, s. 60).

Düzenleme, yazara altbağıntısal düşünceleri ve konuyu kapsayan üstbağıntısal düşünceleri araştırma olanağı verir. Bunların yanında düzenleme, metnin sunumu ve örüntülenmesi hakkında metinsel kararların verilmesine de hizmet eder. Çünkü düzenleme sık sık amaç saptama sürecinde belirlenen büyük amaçlar tarafından yönetilir. Amaç saptama, planlama sürecinin önemli özelliklerinden biridir. Bilişsel süreç modeline göre, yazma amaç güdümlü bir süreçtir. Yazarlar metni oluşturabilmek için yazma amaçlarını saptarlar ve metni bu amaçlara göre üretirler. Düşünce üretme aşamasında saptanan amaçlara göre yazarın ürettiği düşünceler yeni ve daha ayrıntılı amaçların saptanmasını sağlar. O nedenle yazma sürecinde amaç saptama ve düşünce üretimi etkileşim içindedir (Flower ve Hayes, 1981).

Yazma sürecinin bir diğer alt birimi yazıya aktarmadır. Yazıya aktarma, düşünceleri yazmadır. Başka bir deyişle kişinin yazılı metin oluşturma işidir. (Flower ve Hayes, 1981). Yazma sürecinin son alt birimi ise gözden geçirmedir. Gözden geçirme, düzenli bir biçimde metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla yazarın, o ana dek ürettiği metni bilinçli olarak okuma sürecidir. Bu süreç, sık sık yeni planlama yapmaya yol açar. Bu bağlamda gözden geçirme süreci aynı zamanda yazıya aktarmada da yenilenmelere ve değişikliklere yol açar. Yazarlar gözden geçirme aşamasında amaçlarını, savlarına bir biçim vermek olarak görürler. Onların birinci taslak yazıları, dağınık girişimlerdir. İkinci taslak yazılarıysa amaçlara, metnin genel örüntülerine ve metne neyin katılıp neyin dışarıda bırakılacağına karar vermektir. Bu bakımdan deneyimli yazarlar gözden geçirme süreçlerini yinelemeli bir süreç olarak görürler ve ilk gözden geçirmede dikkatlerini düşüncelerini sınırlandırmaya yöneltirler (Sommers, 1988).

2.4. Yazmayı Etkileyen Faktörler

Bireyi yazmada harekete geçiren, yazdıklarının niteliğini arttıran bazı faktörler vardır. Bunlar; düşünme ve hayal gücü, gözlem ve tecrübeler, bireyin okuduğu ürünler ve bireysel araştırmalarıdır.

2.4.1. Düşünme ve Hayal Gücü

Düşünme, gözlem ve okuma yoluyla elde edilen birikimlerin zihinsel bir süreçten geçmesiyle başlayan değerlendirme aşamasıdır (Özbay, 2011). “*Bilgi kişiye iyi bir yazma gücü verir.*” diyen filozof, burada sağlıklı bilgilerin ancak seviyeli bir zekânın ürünü olan tahlilci düşünme ile elde edilebileceğinin bilincindedir (Ağca,1999).

2.4.2. Gözlem ve Yaşantılar

Yazma sürecinde gözlem, yaşantı ve bunlara dayanan tecrübeler gereksinim duyulur. Hayatı gerekli olduğu zaman ve mekân içinde, gerçek yönüyle gözlemlemek, onu geçmişteki tecrübelerimizle karşılaştırmak, imkânlar ölçüsünde deney konusu yaparak geleceğe ışık tutmak için kalıcı hâle getirmek, yazılı anlatımın temel malzemesini oluşturur (Ağca, 1999).

2.4.3. Okumak

Okumak, kişinin duygu ve düşünceleri ile hayal gücünü zenginleştirme, kendini ifade etme becerisini geliştirme bakımından önemli bir role sahiptir. Okul içinde veya dışında okunan her ürün öğrencilerin yazma becerilerini etkileyecektir (Yılmaz, 2006). Çünkü yazabilmek için okuma yoluyla edinilen zengin birikime ihtiyaç vardır.

2.4.4. Araştırma Yapmak

Birey gözlemlerini, yaşantılarını ve okuduklarını bir araya getirdiğinde elinde yazmak için yeterli malzeme olduğunu düşünmüyorsa belirlediği konuyla ilgili detaylı araştırma yapabilir. Özdemir(1967), araştırma yaparken bir kitaptan ya da yazıdan yararlanmanın onu aynen aktarma olmadığını ana fikri geliştirecek fikirleri yazımızda kullanmak üzere not almamız gerektiğini belirtmiştir.

2.5. Metin ve Metindilbilim Kavramları

Batı dillerinde metin karşılığı olarak text, texte sözcükleri kullanılmaktadır. Bu sözcüklerin kökeni Latince'dir ve Latince'de textus, texere, textum sözcükleri kumaş, dokumak, örmek, anlamlarına gelmektedir. Orta Çağ'da text sözcüğü kutsal kitabın altın ve gümüş süslemeyle işlenmiş harfleri olarak yani metin olarak nitelendirilmiş, daha sonra kutsal kitabın kendisine text denmeye başlanmıştır. Zaman içinde text sözcüğünün bu anlamı dinsel alandan edebi alana kayarak edebi eserler için kullanılmaya başlamıştır (Yılmaz, 2010).

Metin üzerine yapılan ilk çalışmalarda metin genel olarak cümlelerin düzenli bir şekilde art arda bir araya gelmesi olarak görülmüş, metin bağlamı göz önünde bulundurulmamıştır. Örneğin, Zelling S. Harris (1952) çalışmalarında daha çok morfolojik (biçimbilimsel) özelliklere vurgu yapmış, metindeki cümlelerin bağlam içinde kazandığı işlevleri göz ardı etmiştir (Coşkun, 2005). Harris'in çalışmalarından sonra metin çalışmalarında iki farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır. Birinci yaklaşım, metni sadece cümlelerden oluşan bir yapı olarak kabul etmiş; ikinci yaklaşım ise metnin bağlamsal ve iletişimsel değeri üzerinde durmuştur (Gültekin, 2000). Bu doğrultuda metnin farklı tanımlamaları yapılmıştır.

Onursal (2003, s. 124), metin kavramını, kendisini oluşturan cümle dizilerinin birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dil ürünü olarak tanımlamıştır. Tanyolaç Ertokat (2005, s. 22) metnin her şeyden önce tutarlı bir bütün, dilsel öğelerle kurulmuş, ilerleme, süreklilik ve yinelenme gibi süreçlerden oluşmuş bir yapı olduğunu belirtmiştir. Halliday ve Hasan'a (1976, s. 1-2) göre ise metin kendisini oluşturan cümleler bütününden daha fazlasıdır. Biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin, cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Buna göre, metin sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir (Akt. Coşkun, 2005, s. 38).

Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir. Bu diziliş raslantısal değil, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre dilbilgisi ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2003, s. 35). Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 1995, s. 29).

Nasıl ki bir kumaş, ipliklerin dokunmasıyla oluşmuş bir bütünsel metin de çeşitli öğelerin birbirlerine ulanmasıyla oluşmuş anlamlı bir yapıdır. Buna benzer şekilde nasıl bir tümce yalnızca sözcüklerin art arda gelmesi değilse, bir metin de tümcelerin art arda gelmesiyle oluşan bir yapı değildir. Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından farklı, bağlam odaklı ve anlamlı bir bütündür.

Dil bilimciler, dilin biçimsel özelliklerini ortaya koymak yerine işlevsel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan dil bilimciler sayesinde cümle ötesi dil bilimi çalışmaları hızla gelişmiştir. Yapılan ilk çalışmalarda metnin gramer yapısını incelemeyi amaçlayan bir anlayış söz konusuken daha sonraki dönemlerde yapılan çalışmalarda metnin öncelikle bir iletişim aracı olduğu düşünülmüş, metnin iletişimsel değeri ve bunu sağlayan unsurlar üzerinde durulmuştur (Aktaş, 1994).

Metindilbilim alanındaki çalışmalarda, yalnızca dil bilimi değil, gerektiğinde psikoloji, algılama bilimi (cognitive sciences), sosyoloji, tarih, hukuk, felsefe, eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerin bulgularından yararlanılabilir. Bu bakımdan metindilbilim disiplinler arası çalışmalara açık bir bilim dalıdır. Metindilbilim, metinlerin içeriğinden çok, bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir. Birçok araştırmacı metindilbilim terimini kullansa da

bazı araştırmacılar metinbilim (örneğin Günay, 2003; Kıran, 2003) terimini kullanmayı tercih etmiştir. Van Dijk (1980), De Beaugrande (1997), Fix (2000) metinbilim terimini kullanmaktadır. Çünkü metinbilim disiplinler arasılık özelliğini daha iyi yansıtır. Metindilbilim terimi kullanıldığında metin incelemesi, dilbilim ile sınırlandırılır (Şenöz Ayata, 2005, s. 58-59).

Günay (2001, s. 40) metinbilim kavramının metnin dil yapısını inceleyen, anlam olgusunu ele alarak değişik metinler arasında farklı ve ortak yönleri dil ve anlam boyutunda irdeleyen, yazar-metin-okur ilişkisinde yazar ve okurun işlevlerini ve sınırlarını belirleyen, iletişimi tanımlayan bir alan olduğunu belirtir.

2.6. Metinsellik Ölçütleri

Metinsellik, bir metni metin olmayan tümce ve sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullardır (Toklu, 2009, s. 127). De Beaugrande ve Dressler (1981)'e göre metnin bir dil ürünü olarak kabul edilmesi ve iletişim sağlaması için yedi ölçüte sahip olması gerekmektedir. Bu ölçütler metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmıştır. Söz konusu metinsellik ölçütleri bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılıktır. Bu ölçütler metinde işlenen anlam göz önünde bulundurularak iki şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Bağdaşıklık ve tutarlılık metnin iç özellikleri dikkate alınarak yapılan sınıflandırmadır.
- Amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılık ise okur açısından yapılan sınıflandırmadır (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

2.6.1. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bir metni oluşturan kelimeler ve cümleler rastgele bir araya gelmemiştir. Birbiriyle bağlantılı ve ilişkilidir. Metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile hâlinde, birbirlerine bağlanma durumlarını ele alan bağdaşıklık, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eder (Coşkun, 2005). Bir metindeki

cümle ve paragrafların dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşu yani dil bilgisine ait yapıların birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklıkla ilgilidir (Karatay, 2007).

Metnin yüzey yapısında görülen art ve ön gönderimler, bağlantı ögeleri, değiştirimler, eksilteli kullanımlar, sözcük bağdaşıklığını sağlayan dile ait unsurlar bağdaşıklık kapsamındadır. Metinde bağdaşıklık ilişkilerinin kurulması metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlayarak tutarlılığa katkı sağlar. Bu bağlamda metin bağdaşıklığını sağlayan ögeler; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığıdır.

2.6.2. Tutarlılık (Coherence)

Dil bilimciler arasında metin tutarlılığının kapsamıyla ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte tutarlılığın bir metnin en önemli özelliği olduğu konusunda ortak bir kanı mevcuttur (Coşkun, 2005). Tutarlılık, metnin derin yapısındaki düşünce ilişkileri, metnin bütünündeki anlamsal ve mantıksal bütünlüktür.

Tutarlılığın ortaya çıkmasında sadece metne bağlı özellikler değil, okuyucunun sahip olduğu bilişsel süreçler de etkilidir. Metnin anlamı, metinsel bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi ile ortaya çıkar. Anlatılan olay ve durumlar, tutarlılıkla ilgili zihinsel süreci harekete geçirir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Yazar metnini oluştururken her şeyi ayrıntılı olarak anlatmayabilir. Metninde okurun doldurması gereken boşluklar bırakabilir. Okur bu boşlukları ön bilgileri, kültürel birikimi, deneyimleri, değer yargıları, inançları doğrultusunda doldurmaktadır.

Tutarlılık okuyucunun metin dışındaki bilgisi ile metindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi ve sürekliliği algılamasına dayanır. Metinsel dünya (textual world), metnin yüzeysel yapısının ifade ettiğinden daha fazlasıdır. Okuyucunun, olay ve durumların düzenlenişine ilişkin deneyim ve beklentileri metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Tutarlılığı incelemek metnin şu yanlarına dikkat etmeyi gerektirir (Günay, 2003, s.100):

- Bir metnin tutarlı olması için ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.

- Bir metnin tutarlı olması her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.

Tutarlı bir metin bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur; tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır. Metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz. Her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar. Bununla birlikte mantıklı bir plan vardır. Duygular, düşünceler, olaylar metindeki plan sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır. Tutarlı bir metinde kullanılan üslup, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur (Coşkun, 2005).

Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları birbiriyle ilişkili olmakla birlikte bazı yönlerden birbirlerinden farklı kavramlardır. Bağdaşıklık, metnin yüzeyinde bulunan dil bilgisel ilişkilere dayanır. Tutarlılık ise metnin derinindeki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır. Aksan'a (1999, s. 150) göre tutarlılığın oluşması için bağdaşıklığa ihtiyaç vardır. Bağdaşıklığın sağlam olması tutarlılığa da katkıda bulunabilir. Halliday ve Hasan (1976) ise bağdaşıklık ve tutarlılığın birbirinden farklı olduğunu, bu yüzden bağdaşıklığın tutarlılığı garanti etmediğini ancak tutarlılığın oluşmasında bağdaşıklığa ihtiyaç duyulduğu belirtmiştir. Onlara göre bağdaşıklık tutarlılık için gereklidir fakat yeterli değildir (Akt. Coşkun, 2007, s. 252).

2.6.3. Amaçlılık (Intentionality)

Her metnin yazılma amacı vardır. Bu amaç doğrultusunda yazarın okura iletmek istediği bir mesaj vardır. Okurun bu mesaja ulaşip ulaşmaması okura bağlıdır. Bir metin farklı okurlarca farklı anlamlandırılabilir. Okur, yazarın o metni yazma amacını anlayamazsa metinden yazarın iletmek istediği amaçtan çok farklı sonuçlara ulaşabilir.

Bir metinde yazarın niyeti rahatça anlaşılabilir. Bunun için de yazarın fikirlerini, belirli bir plan dâhilinde, tutarlı bir mantık silsilesiyle vermesi gereklidir. Yazar, böyle bir durum yaratamazsa niyeti müphem kalır (Alan, 1994).

Okurun metni anlayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, yazarın bu cümleleri kullanma amacını da anlayabilmelidir. Bazı dil bilimciler yazarın amacının

metnin biçim ve ifadesi üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu noktadan hareketle Yılmaz (2010, s.4), metindeki derin yapının yüzeysel yapıdaki dilsel dışavurumlarla nasıl ifade edildiğinin iyi analiz edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

2.6.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptibility)

Okurun metin karşısındaki tutumu, metnin amacı ve okuru ikna etmesi, okur tarafından değerlendirilmesiyle ilgilidir. Metnin amacı ile ikna ediciliği arasında ilişki vardır. Okur metnin amacına ne kadar iyi vakıf olursa kabul etmesi de o derece kolay olacaktır. Dolayısıyla bir metnin kabul edilebilir olması için söz edilen konularla ilgili olarak ortaya konulan hükümlerde inkâr ya da reddedilecek bir noktanın olmaması gerekir (Alan, 1994).

Her okur metni, kendi kültürü ve toplumsal gerçekleri ile yorumlar ve anlamlandırır. Bu bakımdan her metin için toplumlara, kültürlere, dönemlere hatta kişilere göre farklı bir kabul edilebilirlik düzeyinden bahsedilebilir (Coşkun, 2007, s.237). Bu açıdan kabul edilebilirliğin evrensel olmaktan çok yerel bir özellik taşıdığı söylenebilir. Ancak günümüzde iletişim araçlarındaki gelişmeler toplumlar ve kültürler arasındaki farklılıkları azalttığı için metinlerin kabul edilebilirlik düzeyleri de evrensel çapta standartlaşmaya başlamıştır (Günay, 2003). Şunu belirtmek gerekir ki metnin kabul edilebilirliği bilimsel anlamda bir kabul değildir. Okurun metinde sunulan gerçeği algılaması her metin türünün gerektirdiği özellikler bağlamında farklı olabilir. Örneğin, Coşkun'un (2007) belirttiği gibi bir masalda anlatılan olağanüstü kişiler ve olaylar okuyucu açısından doğal görülerek kabul edilebilir. Fakat bu kişiler ve olaylar, bir gazete haberinde kullanıldığında ikna edicilik bakımından aynı başarıyı göstermez.

2.6.5. Bilgilendiricilik (Informativity)

Metnin okura yeni bilgiler sunması, bilgi verici bir nitelik taşımasıdır. Okur sürekli eski bilgilerin tekrarlandığı bir metni bilgilendiricilik açısından değerli bulmayabilir. Bu nedenle bir metinde yer alan bilgiler okur açısından yeni bilgi değeri taşımalıdır.

Halliday ve Hasan'a (1976, s. 326) göre her bilgi birimi eski ve yeni bilgi olmak üzere iki parçadan oluşur. Okur bir metni okurken eski ve yeni bilgilerin dengeli

bir şekilde yer almaması durumunda farklı sıkıntılar yaşayabilir. Eski bilgi okurun başka kaynaklardan ulaşabileceği veya ulaşılmış olduğu bilgi türüdür. Bir metinde eski bilgi oranının fazla olması o metnin okur tarafından okunmaya değer bulunmamasına yol açabilir. Yeni bilgi okurun diğer kaynaklardan elde edemeyeceği bilgi türüdür. Bir metinde yeni bilgilerin çok olması ise okur açısından metnin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenlerle bir metnin okurun ilgisini çekmede ve devam ettirmede başarılı olabilmesi için okuyucuya sunduğu yeni ve eski bilgilerin dengeli olması gerekmektedir (Akt. Coşkun, 2007).

Hiçbir metin tek başına her şeyi ifade etmez; bütün metinler mutlaka metin dışı bilgilere ihtiyaç duyar. Bazen bir metni anlamak için gerekli bilgileri o metin dışında birçok kaynaktan öğrenmiş olmak gerekir. Metin dışı bilgilere kültürler arası bilgi aktarımı sırasında daha çok gereksinim vardır. Özellikle farklı kültürlerden çeviri yoluyla aktarılan metinlerde, metin dışı bilgilere daha fazla ihtiyaç duyulur. Bu yüzden bazı çevirmenler, okuyucu kitlesinin anlamakta güçlük çekeceğini düşündüğü bazı durum, olay veya tanım gibi bilgileri “çevirmenin notu” şeklinde dipnot olarak verir (Günay, 2003, s. 108-109).

2.6.6. Duruma Uygun Olma (Stiuationality)

Bir metinde anlatılanların metin türüne, hedef kitlenin seviyesine, konuya ve iletilmek istenen mesajı uygun şekilde anlatılmasıdır. Durumsallık, bir metinde anlatılanların ne olduğu ve ne zaman söylendiği kadar nasıl söylendiğinin de önemine vurgu yapmaktadır. Yunus Emre'nin bir şiirinde geçen “*Kişi bile söz demini*” ifadesi bu bakımdan anlamlıdır. “Dem” sözcüğü hem kıvam hem de zaman anlamında kullanıldığında bir sözün ne zaman söylendiği kadar nasıl yani hangi kıvamda söylendiğinin de oldukça önemli olduğu göz önünde bulundurulmalı ve metinler de bu niteliği taşımalıdır.

2.6.7. Metinler Arasılık (Intertextuality)

Fransız edebiyat kuramcısı Julia Kristeva metni “alıntılar mozaïği” olarak tanımlar. Kristeva’ya göre “Her metin bir alıntılar mozaïği gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür.” (Aktulum, 1999, s. 40-41). Ekiz (2007) metinler arasılık kavramının edebiyat biliminde bir metnin bir başka metinle olan bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması olduğunu belirtmiştir. Günay’a göre ise bir metin diğere anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir, tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz, başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunulan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır (2003, s. 189).

Okur bir metni okurken başka metinlerle ilişkilendirebilir. Çünkü her metin, başka metinlerden tür, içerik, biçim bakımından açık ya da örtük bir biçimde etkilenebilir. Örneğin birçok kurmaca başka bir anlatıdan esinlenilerek ortaya konmuştur. Bu nedenle her metni metinler arası düşünmek gerekmektedir.

De Beaugrande ve Dressler (1981, s. 3), metinselliğin yedi ölçütünden birinin bulunmaması durumunda metnin iletişim değerini yitireceğini belirtmektedir. Aynı araştırmacılar, bu yedi ölçütün, metindeki iletişimi tanımlanabilir kalıplar hâline getiren kurucu ilkeler (constitutive principles) olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Bu ilkelerin yanında, metinsel iletişimi kontrol eden düzenleyici ilkelerden bahsetmişlerdir. Bu ilkeler verimlilik, etkililik ve uygunluktur.

- a) **Verimlilik (Efficiency):** Metnin iletişime katılanlar tarafından en az çaba gösterilerek kullanılmasıdır.
- b) **Etkililik (Effectiveness):** Metnin okuyucuda güçlü bir izlenim bırakması, amaca ulaşmak için uygun koşullar oluşturmasıdır.
- c) **Uygunluk (Appropriateness):** Metnin kurgulanışı ile metinsellik ölçütlerinin gereklilikleri arasındaki uyumdur (Coşkun, 2005, s. 48).

2.7. Metin Yapısı

Metin yapısı, yazılı bir metindeki bilgilerin, fikirlerin, olayların nasıl düzenlendiğini metnin okuyucuya bir mesaj iletmek için nasıl organize edildiğini ifade etmektedir (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olmak okuyuculara, metindeki düşünceler ile önemli ve önemsiz içeriği ayırt etme arasında bağlantı kurmaya yardım eder (Saenz ve Fuchs, 2002). Ayrıca eski bilgi ve yeni bilgi arasında da ilişki kurulmasını kolaylaştırır (Staal, 2000).

Metindeki yapının tek düzlemde ortaya çıkmamasından dolayı yapı kavramı farklı anlamlarda kullanılmıştır. Dil bilim ve metin kuramları açısından metni çözümlemede üç yapıdan söz edilmektedir (Günay, 2003, s. 54):

2.7.1. Küçük Yapı (Micro Structure)

Metindeki cümleler arası ilişkileri ifade eder, metindeki dilsel birimler arasındaki bağlantılarla ortaya çıkar. Metnin küçük yapısı metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklıkla ilişkilidir (Coşkun, 2007, s. 241). Metindeki anlam ilişkilerini düzenleyen bağdaşıklık; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve sözcük bağdaşıklığı ile sağlanır. Bu bağdaşıklık araçlarının bazıları sözcüksel nitelikli, bazıları da dil bilgisel niteliklidir. Gönderim, değiştirme, eksilti ve bağlama ögeleri dil bilgisel, sözcüksel bağdaşıklık ise sözcüksel niteliklidir.

2.7.2. Büyük Yapı (Macro Structure)

Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgili olan büyük yapı paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesine dayanır (Coşkun, 2007). Metnin genelini göz önünde bulundurarak yapılabilecek çözümleme işi ve metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir (Günay, 2003, s. 32). Okurun metne yönelik daha geniş bir çözümleme yapması nedeniyle metnin büyük yapısı metinsellik ölçütlerinden tutarlılıkla ilgilidir.

Tutarlılık bir metindeki cümleler arasındaki bağlantılardan daha çok derin anlam ve mantık bağlantılarına dayandığından metnin büyük yapısına hizmet eder ve sağlam kurulmalıdır. Bamberg (1983) tutarlılığı, yazılı söylemde mutlaka aranan, olmazsa olmaz bir koşul olarak kabul etmektedir.

Bir metin tutarlı değilse taşıdığı mesajı okuyucuya ulaştırmada da başarısız olacaktır ancak bu kavrama sadece metin merkezli değil, okur temelli de bakmak gerekmektedir. Çünkü metin tamamlanmış, bitmiş bir söylem değildir; okurun okuma sürecindeki üretimi ve metni yeniden var etmesiyle öznel bakış açısı ve idraki gerektirir.

Metin kavramını okurun bakış açısıyla ele almak bir anlamda metnin iletişim işlevini yerine getirip getirmediği üzerinde durmaya işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak tutarlı bir metin üretebilmek için metnin okurunun da metin üretim sürecinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Okurun okuma sürecinde metne getirdikleri metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur. Dolayısıyla metin tutarlılığı, hem metnin anlam ve mantık bağlantılarının sağlam kurulmasına hem de okuyucunun metinde anlatılanlarla ilgili bilgisine bağlıdır.

Bamberg (1983, s. 428), bir metnin bütünüyle tutarlı olabilmesi için yazarlarca yerine getirilmesi gereken eylemleri şöyle sıralamıştır:

1. Konuyu tanımlamak,
2. Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak,
3. Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek,
4. Ayrıntıları (örnekleri) metin boyunca düzenlemek,
5. Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak,
6. Metni bir sonuç bölümüyle bitirmek,
7. Metnin akışını bozacak dil bilgisel ya da mekanik hata yapmamak.

2.7.3. Üst Yapı (Super Structure)

Metindilbilim her metnin kendinden önce belirlenmiş yerleşik örgütlenme ögeleri taşıdığını varsayar (Göktürk, 1988). Bu bağlamda metnin üst yapısı metin türünün gerektirdiği niteliklerle ilgili bir kavramdır. Metnin küçük ve büyük yapısı tamamen yazarın tercihleriyle oluşurken, metnin üst yapısı yazmaya başlarken belirlenen metin türünün (şiir, hikâye, roman, masal, makale, mektup, tiyatro, deneme, fıkra, söyleşi vb.) çizdiği çerçevede gelişir. Metnin türü okuyucuda metnin yapısına ilişkin birtakım beklentiler oluşturur. Bir konu farklı metin türlerinde çok farklı şekillerde yapılandırılabilir. Okuyucunun aynı konuda bir haber metni okurken oluşturduğu beklentilerle, bir hikâye metni okurken oluşturduğu beklentiler farklıdır (Coşkun, 2007).

Bir metnin üst yapısı, biçimsel niteliklidir ve metnin biçimsel nitelikli bir yapıya sahip olmasını gerektiren etmenler şunlardır (Van Dijk, 1980):

- Bilgi birliklerini düzenlemeye duyulan gereksinim,
- Bilgi dağılımı üzerindeki anlamsal sınırlamalar,
- Okur için metnin genel işlevi,
- Konuşma, yazma, okuma ve dinlemenin etkileşimsel görünümü,
- Değerlendirme, haber, sorun çözme, belirsizlikte kalma gibi bilişsel görünümler.

Bu etmenler, okurun, metnin iletmiş mesajı anlamasını kolaylaştırmayı sağlamak amacıyla okura ipucu sunmaktadır. İpucu niteliğindeki biçimsel özelliklerden oluşan üstyapılar, metnin bütüncül anlamını düzenleyen şematik biçimlerdir. Şematik biçim, anlamsal boyutla da ilişkilidir ve anlam açısından içerik üzerine bazı sınırlamalar koymakta, hangi bilginin önemli ya da metnin bütünüyle ilintili olduğunu tanımlayarak büyük yapıların oluşmasında rol oynamaktadır.

Metin türüne bağlı olarak metindeki bütüncül yapıyı ortaya koymak için şema kavramı kullanılmakta, şema çeşitli ilişkiler içinde sıralanmış genel olay ve durumları ifade etmektedir (Van Dijk, 1983). Metin şeması metnin, türüne göre taşıyacağı varsayılan genel yapısal niteliklerdir. Metin türlerine göre geleneksel nitelikler taşıyan şemalar okuyucunun önceden edindiği bilgilerle okuduğu metindeki ipuçlarını birleştirerek kendisi için zihinsel bir harita hazırlamaktadır. Şemalar, bir dili kullananlar tarafından çoğunlukla sosyalleşme süreci içinde algılanmaktadır. Bununla birlikte eğitim sürecinde metin türüne göre şemalarının öğretilmesi amaçlanmaktadır (Coşkun, 2007).

Yapılan çalışmada öğrencilere metin türü olarak öykü yapısı öğretildiği ve öykü yazma becerisinin gelişmesi üzerinde durulduğu için metnin üst yapısı öykü türünün gerektirdiği öğeler açısından değerlendirilmiştir.

2.8. Metin Türleri

Metin türü doğrultusunda oluşturulan içerik ve kullanılan dil metinlerin anlaşılmasında ve metin türüne uygun okuma yaşantıları sunmada önem taşırlar. Metin türlerine yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Cemiloğlu (1998), metinlerin

işledikleri konunun türüne göre üçe ayrılabilceğini; bütün metinlerde ya bir olay, ya bir fikir ya da bir duygunun anlatıldığını belirtmiştir. Cemiloğlu, bir fikri anlatan metinleri bilgi verici metinler, bir olayı anlatan metinleri hikâye edici metinler ve bir duyguyu anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmıştır. Aktaş ve Gündüz (2002) metinleri, öğretme amacıyla yazılmış öğretici/didaktik metinler, anlatma esasına dayalı olarak yazılmış ve yazarın yarattığı bir evrenin anlatıldığı itibari metinler, coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla yazılmış ve duygulara dayanan dramatik metinler olarak sınıflandırmıştır. Özdemir (2004) ise metin türlerini, öğretici ve bilgilendirici türler ile yaşatıcı ve yaşantı kazandırıcı türler olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğretici ve bilgilendirici metin türlerinin makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme, mektup, günlük, anı, gezi yazısı, yaşam öyküsü; yaşantı kazandırıcı metin türlerinin ise öykü, roman ve tiyatro olduğunu belirtmektedir.

De Beaugrande ve Dressler (1981, s. 184-185) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü üzerinde durmaktadır. Bunlar betimleyici, tartışmacı ve hikâye edici metinlerdir. Betimleyici metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Tartışmacı metinler, inanç ve düşünceleri doğru-yanlış, olumlu-olumsuz gibi şekillerde değerlendirmek veya kabulünü sağlamak amacıyla kullanılır. Bu tür metinlerde sebep, önem, irade, değer, karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır. Öyküleyici metinler ise, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır (Akt. Coşkun, 2005).

Erkul (2004), her metnin farklı amaçlarla yazıldığını belirterek yazılı anlatım metinlerini genel olarak sanatlı metinler (şiir, hikâye, roman, masal, fıkra, tiyatro), bilgilendirici metinler (makale, fıkra), düşünce metinleri (deneme, eleştiri, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı) ve yazışma metinleri (özel yazışmalar, resmî yazışmalar) olmak üzere dört grupta değerlendirmiştir. Bununla birlikte yazılı anlatımda edebi ve öğretici olmak üzere iki metin türünün varlığından söz edilebilir. Edebi metinler kurmacadır, öznel, bilgi verme amacı taşımaz. Amacı estetik zevk vermek ve heyecan uyandırmaktır. Öğretici metinler ise kurmaca değildir, bu metinlerde gerçeklik söz konusudur. Öğretici metinler nesnel; amaçlarının arasında haber vermek, bilgi vermek, ikna etmek, kanıyı değiştirmek, uyarmak, düşündürmek, yönlendirmek, tanıtmak yer alır. Edebi ve öğretici metinlerin yanı sıra günlük hayatta karşılaşılan form yazıları da bulunmaktadır.

Aytaş (2006, s. 263), edebî türlerin tasnifinde başlangıçtan günümüze kadar değerini yitirmeyen temel ortaklıkların esas alınması gerektiğini vurgulamakta ve bu doğrultuda edebî türleri şiir, tiyatro, roman, hikâye, efsane, masal ve düşünce türleri (makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, gezi yazısı, anı, röportaj) olarak ayırmaktadır.

Metin türlerinin sınıflandırılmasında görüldüğü gibi farklı yaklaşımlar benimsenmektedir ve belli bir ortaklık söz konusu değildir. Ancak genel olarak metinler, bilgi verici ve hikâye edici metinler olarak ikiye ayrılmaktadır (Weaver ve Kintsch, 1991; Akyol 1999; Saenz ve Fuchs 2002; Hall, Sabey ve McClellan, 2005).

2.8.1. Bilgi Verici (Bilgilendirici) Metinler

Amacı okuyucuyu bilgilendirmek (Cote', Goldman ve Saul, 1998), kesin bilgi ve anlam oluşturmak (Johnson, 1998) olan bilgi verici metinlerin öğrenilmesi, bilgilerin özetlenmesi ya da elde edilen bilgilerin sentez edilmesi gibi karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir (Wilson ve Rupley, 1997). Bu metinler okura belli bir konuda bilgi vermenin yanı sıra ele alınan düşünceyi tartışmak veya sorgulamak yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi sağlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Bu tür metinlerde yazarların söyleyiş kaygısı ve sanatlı bir anlatım bulunmaz. Daha çok açıklayıcı anlatım kullanılmakta, dil duygusal bir boyut taşımamaktadır (Özdemir, 2004).

Öğrenciler, bilgi verici metinleri, hikâye edici metinlerden daha zor anlarlar (Williams, Hall ve Lauer, 2004). Bunun muhtemel nedenleri çocukların önceki dönemlerinde bu tür bir metin yapısıyla sık sık karşılaşmamaları ve çocukların bilgi verici metinlerin nasıl okunduğundan haberdar olmamalarıdır (Moss, 2004).

Okuru bilgilendirmek, ona bir fikri benimsetmek amacıyla yazılan bu tür metinlerdeki en önemli unsur, ana fikirdir. Metin içerisindeki her paragraf bir ana fikri oluşturur. Bu tür metinlerde küçük ve özel detaylar da bulunmaktadır. Bilgi verici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bu metinleri öğretirken önce metindeki ana fikri tespit etmeli, daha sonra önemli kavramları, kelimeleri belirleyerek yardımcı fikirleri buldurmalı ve öğrencilerin bu yardımcı fikirlerin ana fikirle ilgisini ortaya koymaları sağlanmalıdır (Akyol, 2010).

2.8.2. Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler

Öyküleme, tahkiye, bir olayı anlatmadaki düzen, anlatış düzeni olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1998, s. 2114). Hikâye edici bir metinde anlamın okuyucunun zihninde gerçekleşmesini sağlayan en önemli unsur olaydır (Gündüz, 2003). Diğer tüm unsurlar olayın etrafında birleşerek metni oluşturur. Hikâye, roman masal gibi hikâye edici metinlerde anlatılacak bir olayın varlığı hemen sezilir. Hikâye edici metinlerden olay çıkartıldığında geriye bir yığın sözcük kalır (Aktaş, 2003, s. 11-12).

Öyküleyici metinler genellikle okuyucuya bir ana olay ve bunu destekleyen yan olayları anlatmak üzere düzenlenir. Bu nedenle öyküleyici metinlerde dikkat edilmesi gereken en önemli öge insanoğlunun ilk zamandan beri başından geçenleri anlatma isteğinden doğan olaydır. Bir olay çerçevesinde gelişen bütün yazınsal türlerde yer alan ögeler bu ana olaya göre biçimlenir. Başta kişiler olmak üzere, mekân ve zaman olayın gösterdiği özelliklere göre yerlerini alırlar (Temizkan, 2009). Öyküleyen, anlatılan kişiyi olayların içinde yaşatmak ister. Bunun için de merak ve inandırıcılık sorunlarını çözmek durumundadır (Adalı, 1982, s. 192).

Hikâye edici metinlerde dil, herhangi bir bilgiyi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Sözcükler, herkesin bildiği, paylaştığı alışılmış anlamlarından farklı olabilir. Yazar, bunları okuruna sunmak istediği yaşam ve yaşantıya göre düzenleyip yeni anlamlar yükler. Bir öykünün, sunduğu evren gerçeklerin tam bir yansıması değil, yazarın evrenden tam uzaklaşmadan oluşturduğu kurmaca bir evrendir (Özdemir, 2002).

Öyküleyici metinlerde metnin iletisinin karşılığı gerçek yaşamda bulunmayabilir. Yazar, metnini daha önce yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir gerçek üzerine de kurabilir fakat bu gerçek yazarın kendi düş gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla yaratılmış bir gerçektir (İşeri, 1998, s. 11). Hikâye edici metinlerde anlatılan, gerçek bir olay da olsa bazı değişikliklere uğratılarak kurmaca bir evren içerisinde anlatılır. Kurmaca, gerçeklerle yazarın imgeleminin kesişmesiyle ortaya çıkar ve ne tamamen gerçek ne de tamamen hayal mahsulüdür. Hikâye edici metinleri anlamada karşılaşılan güçlüklerin en önemli sebeplerinden biri budur (Bolat, 2003).

Öyküleyici metinler öğrencilerin dili kullanma, tahmin etme ve çıkarım yapma becerilerinin gelişmesinde ve kelime hazinesinin zenginleşerek dilin gücünü tanımalarında etkilidir. Bu tür metinler öğrencilerin kişilik gelişimlerini sağlarken içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada önemli bir yere

sahiptir. Bu metinler sayesinde öğrenciler kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur (Akyol, 2006, s. 139).

Roman, öykü, masal, tiyatro, destan, efsane gibi metinler hikâye edici metinlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerinde durulduğu için hikâye edici metinler içinde, anlatmaya dayalı kurmaca bir edebi tür olan “öykü” ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.8.2.1. Öykü (Hikâye)

Öykü, varlığı ve bilinirliği insanlık tarihi kadar eski olan, bununla birlikte köklü bir geleneğe sahip olan edebi bir türdür. Diğer anlatı türleriyle kesin çizgilerle ayrılan öykünün (hikâye) insanlık tarihi kadar eski kabul edilmesi, onun tarihle ilişkisini düşündürücü niteliktedir. Hikâye (story) tarihten (history) gelir. Histoire, history, story kelimelerinden hareketle Batı dillerindeki bu kavramlar arası benzerlik, hikâye ve tarihin aynı kavramın karşılığı olduğunu düşündürmektedir (Kantarıcı, 2006). Türk Edebiyatı tarihine bakıldığında hikâye söyleme geleneğinin, çok eskiye dayanan köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. Kavram ve metin olarak ilk Türkçe verilerden itibaren karşımıza çıkan tür, “hikâye” adını İslamiyet’ten sonra ortaya konulan eserlerde kazanmıştır (Korkmaz, 2009).

Akçam (1975) hikâye anlatma geleneğini şöyle özetlemektedir: “*Etkin, vurucu bir sanat türüdür öykü. Halkımızın köklü bir öykü geleneği vardır. Benim kemiklerim anamın, ninemin öyküleriyle yoğrulmuştur. Köyleri dolaşan halk ozanlarının sözlü sazlı ‘hekiye’lerini soluksuz dinlerdik köy odalarında. Masal, destan karışımı bu ‘halk hikâyeleri’ içinde Dedem Korkut öykülerinin ayrı bir yeri vardı. Öykücülüğümüz başlangıçta bu ana kaynaktan esinlenerek temel dökmüş olsaydı yaygınlığı, etkinliği daha başka olurdu kuşkusuz.*”

Öykü (hikâye) sahip olduğu geniş anlamlar dolayısıyla, tanımlanmakta zorluk çekilen bir kavramdır. Bunun sebebi, Arapçada “hikâye” kelimesinin üretildiği fiil kökü “hakeve”nin taklit etmek; aynı kökten “hekâ”nın benzetmek, nakletmek manalarına gelmesidir. Bu bağlamda kelimenin özünde, var olan bir gerçeğin taklidinin yazılı ya da sözlü olarak aktarılması anlamının yattığı söylenebilir (Özgül, 2005, s. 33). Yapılan bazı tanımlarda öykünün “gerçeğimsi olayları anlatan yazı türü” olarak ifade edilmesi de bu tespitten kaynaklanıyor olabilir.

Bir edebi tür olarak öykünün şimdiye kadar yapılmış birçok tanımı, tarifi vardır. Einkenbaum'un tanımıyla başlamak, bir çıkış noktası oluşturabilir. Ona göre, öykü temel bir biçimdir, ilk biçimdir ama ilkel değildir. Öykü, insana ve insanın yaşamına dair bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın belli bir zaman, mekân kavramı ekseninde yeniden tasarlanarak belirli bir gözlem ve izlenim sonucunun anlatımıdır (Andaç, 2008). Hikâye, hayatta olan veya olabilecek kanısı veren olayları, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazı türüdür. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar ve bir an için de olsa, okuyucuyu kurmaca bir dünyada dolaştırır. İnsanın zihin gelişmesini arttırır, insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaailoğlu, 2000).

Öykü insanı hayatla, yaşadıklarının sırlı yanlarıyla karşılaştırır, buluşturur. Çünkü öykü hayatın içindedir, insan yazarken dönüp oraya bakar. Zaman zaman ayna tutar yaşananlara. Bunları betimler, aydınlatır, çağırır. Bu bağlamda dile, düne, yaşanmışlığa, yaşanacaklara çağırır (Andaç, 2008). Öykü hayatın bir boyutunu, uzun uzun çözümlenelere kalkışmadan ele alır. Öykünün amacı duygularda tatlı bir ürperti yaratma, zihni dolaylı bir şekilde harekete geçirme, gözlerin önüne kimi kez şaşırtıcı, kimi kez acı, kimi kez tatlı tablolar serip okuyucuyu uyandırma, bakışları insana, onun alın yazısına, iç ve dış çatışmalarına çevirmedi (Emir, 1986).

Her hikâyeci bize eseri ile hayatın ve insanın ayrı bir yönünü gösterir. Hikâyeci, anlaşılması son derece güç olan hayatın ve insanın içine adeta bir pencere açar. Günlük hayatta biz hayatı ve insanı dıştan görürüz ve pek az anını biliriz. Hikâyeci bu dış görünüşün arkasındaki gerçekleri keşfeder. Güzel hikâyelerin hemen hepsinde, bilinmeyen bir gerçeğin ifadesi vardır (Kaplan, 2010, s. 11).

Öykülerde yazar, metni daha önce yaşanmış ya da yaşanabilecek bir gerçek üzerine kurabilir fakat bu gerçek yazarın kendi hayal gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla oluşturulmuştur (İşeri, 1998). Bu bakımdan öyküleyici metinler yalın, sade ve anlaşılır yapıyla bireye çok yönlü düşünme becerisi kazandırmaktadır.

Öyküler okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. Chen, Fertig ve Wood (2003) öyküleri, tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak belirtmiştir. Bütün bu açıklamalardan hareketle öykülerin önemli bir düşünme, anlama, hatırlama ve açıklama

aracı olduğu söylenebilir (Akt. Akyol, 2006, s. 139). Çocuklar okul çağına gelmeden masallar, öyküler dinlemeye başlarlar, bu anlatılarla büyürler. Çocuğun olayları hikâyeye etme becerisi yaklaşık olarak iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Bu metin türü belli bir yaş dönemine kadar çocukların hayatında önemli bir rol oynar ve çocuklar öyküye yönelik genel bilgilere sahip olurlar. Hikâyeye anlatımı, çocuklarda okuryazarlığın artırılmasıyla birlikte olumlu davranışların sergilenmesinde önemli bir rol oynar (Speaker, Taylor ve Kamen, 2004).

2.8.2.1.1. Öykü Yapısı

Her edebi metin okuyucuya bir bütün olarak ulaşır ve okuyucu tarafından da bir bütün olarak algılanır. Fakat o bütün bir mimari eserde olduğu gibi birçok parçadan meydana gelir. İyi bir metin birçok parçanın sistemli ve uyumlu birlikteliğinden oluşmaktadır.

Tahkiyeye dayalı metinlerde yazarın amacı, en geniş anlamıyla içinde bulunduğu dünyadan yeni bir dünya yaratma ameliyesidir. Yazar, ister gerçekten yaşadıklarını anlatsın, ister hayallerini dile getirsin ortaya koyduğu ürünler hem yaşamın gerçeklerine uygun olmalı, hem de ondan farklı olmalıdır. Diğer bir söyleyişle yazar, gerçekliği dönüştürerek yeni bir düzen ortaya koyar ki bu kurgu, kurmaca, itibari veya fiktif alem gibi isimlerle anılmaktadır (Aslan, 2008).

Kurmaca bir anlatı biçimi olarak öykü metin elementleri net bir biçimde tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür. Öyküler tipik şekilde, çoğunlukla öykü grameri adı verilen, tek bir yapısal örneğe sahiptirler (Williams, 2005; Garner ve Bochna, 2004). Öykü yapısı, öyküde geçen önemli ilişkilerin anlaşılması için bir iskelet işlevi görmektedir (Gardill ve Jitendra, 1999).

Öykü yapısının kavranması, hatırlama ve anlamada etkili olmaktadır. Belirli bir düzen içeren öykü yapısı, düzeni inşa eden pek çok unsuru içinde barındırmaktadır (Işıkdöğün, 2009). Öykülerin algılanması sırasında kullanılan zihinsel yapıları ilk olarak Barlett tanımlamaya çalışmıştır. Yaptığı deneysel çalışmalarda, insanların öğrendikleri bir öyküyü yeniden üretirken öykünün bütününe yönelik edindikleri izlenime dayalı

olarak öykünün ayrıntılarını kendi tahminlerine göre yeniden inşa ettiklerini ortaya koymuştur. Hatırlama esnasında dönüşümlerin meydana gelmesi, hafızanın inşa edici (constructive) bir işleve sahip olduğunu ve metin oluşturmada hatırlanan bilgiler ile denek tarafından kullanılan zihinsel işlemler ve yapılar arasında bir etkileşimin geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar sonucunda Barlett, bir öykünün anlaşılmasını ve hatırlanmasını etkileyen zihinsel bir yapı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barlett, alınan yeni bilgiler ile zihindeki mevcut yapılar arasında meydana gelen etkileşim sonucunda yeni alınan bilgilerin aktif bir biçimde deneğin mevcut zihinsel yapısına entegre edildiğini, bununla birlikte yeni bilgilerin daha önce var olan şemayı değiştirdiğini vurgulamıştır. Barlett'in ortaya koyduğu zihinsel şema (mental schema) ve yapı (structure) kavramı hikâyenin iç yapısı üzerine çalışan araştırmacılar tarafından genel kabul görmüştür (Stein ve Glenn, 1979, Akt. Coşkun, 2005).

Öykü yapısı veya öykü grameri olarak da adlandırılan bu yapı, bir metindeki bölümleri, bölümler arasındaki ilişkileri ve bölümlerin birbirini nasıl takip ettiğini tanımlamaktadır (Özcan, 1999). Tompkins (1998) öykü yapısını açıklarken beş öge üzerinde durmaktadır. Bunlar olay zinciri, ortam (mekân ve zaman), kahramanlar, tema ve yazarın bakış açısıdır (Akça, 2004).

Olay Örgüsü/Zinciri: Anlatı esasına dayanan öykünün ana çekirdeğini oluşturan unsur olaylar zinciridir. Olayların kurgulanmasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsur okuyucunun merakını ve heyecanını canlı tutabilmektir. Olay örgüsü, Boynukara'ya (2000, s. 44) göre, bir roman ya da öyküde olay ya da olaylar serisinin niçin sorusuna cevap verecek tarzda meydana gelmesi olarak tanımlanmaktadır.

Olay örgüsü, öyküde yer alan olayların bir mekân, bir zaman içinde neden sonuç ilişkisi içerisinde sıralanış biçimidir. Foster (1985, s.128) olay örgüsünü olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılması, olay arasındaki neden sonuç ilişkisi olarak tanımlamaktadır (Akt. Şahin, 2007, s.181).

Olay örgüsünün özünü oluşturan “olay” sözcüğüne öyküde yüklenen anlam, yaşamda ortaya çıkan her türlü harekettir. Kuşların ötmesinden yağmur yağmasına, doğumdan ölüme kadar insan hayatında meydana gelen her şey olay kapsamına girmektedir (Öztoprak, 2006).

Öykü birçok araştırmacıya göre bir ana olay ve bu olayın etrafında gelişen yan olayların oluşturduğu olay örgüsünden meydana gelmektedir. Bu ana olay aynı zamanda

öykünün konusunu oluşturmaktadır (Gersten ve Dimino, 1990; Marshall, 1983; Morrow, 1985 Akt. Arı, 2008). Öyküdeki konu tek bir olay değil, yan olaylar tarafından desteklenen bir olaylar zinciridir (Aktaş, 2003).

Öyküde ana olay öykünün adeta bir özetini oluşturur. Bütün olaylar ona bağlanır. Ne zaman, nerede, kimler arasında, ne oldu sorunlarına cevap verebildiğimiz temel olay öykünün anlamının okuyucunun zihninde gerçekleşmesini sağlayan en önemli unsurdur.

Ortam: Hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiğini belirtir. Hikâyelerde ortam her zaman açıkça belirtilmeyebilir. Bazen hikâyede verilen ipuçlarından hikâyenin nerede, ne zaman ve nasıl bir hava koşulunda geçtiğini anlamak mümkündür.

Öykülerde asıl unsur olan olay ya da durumun gerçek ya da kurgusal bir yere ihtiyacı vardır. Çevre, sahne, mekân ya da uzam olarak da adlandırılabilen yer ögesi, yazınsal metinlerde anlatılanların geçtiği, olduğu ve ortaya çıktığı mekânı ve onunla ilgisi olan tüm nesnel öğeleri içerir (Öztoprak, 2006).

Mekân, hikâyelerdeki diğer öğeleri etkiler ve olaylara yön verir. Mekânın hikâye gibi anlatı türlerinde çeşitli işlevleri vardır. Her şeyden önce ve en azından olayların bir dekorudur. Mekân öykünün kişi kadrosu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bachelard'a (1996, s. 230) göre kahraman ayağının bastığı yeri kendi bilinç düzeyine ve algılama biçimine göre kavrar (Akt. Şahin, 2007, s. 193). Mekânın karakter üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkisi de vardır. Narlı (2002, s. 22) mekânın karakter üzerindeki etkisini şöyle açıklar:

“Genel olarak mekân, vakanın varlık bulduğu yer, şahısların içinde yaşadıkları, kendi oluşlarını fark ettikleri alandır. Bununla birlikte şahısların içinde buldukları çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal ekonomik durumlarını, karakterlerini açıklama yolunda imkânlar sunabilir. Şahısları tanıma yollarının biri olarak dramatik bir iş de üstlenerek vakanın temel ögesi olur ve şahsın çevresini, algılayış şekillerini, o çevredeki ruh durumunu hatta karakterini etkiler.”

Andaç (2008, s.18) ise mekânın birey üzerindeki etkisini şöyle belirtir: *“Bakılan, sonra da görülen yerin anlamıdır mekân. Bizi içinde barındıran, ama bir o kadar biçimleyen, duruşumuza yaşayış ve hissedişimize yansıyan, içselleşme, taşma anlarımızda bellek labirentlerinde gezmemizi sağlayandır.”*

Mekânın iyi tasvir edilmesi olayların daha iyi anlaşılması ve kişilerin daha iyi tanınabilmesi açısından önemli bir noktadır (Aydın, 2011). Durduğumuz yerle anlattığımız gerçekliğin yaşadığı veya sonlandığı ya da hissedildiği yer bir mekân

duygusu ekseninde verilebilirse tasarlanan öykünün ‘ne’liği ve ‘nere’liğine dair okurun bir im yakalaması sağlanabilir (Andaç, 2008).

Öykünün temel öğelerinden bir diğeri zamandır. Öyküde olay ya da durumun başlaması, gelişmesi ve son bulması evrelerini kapsayan zaman dilimine, “öyküde zaman” denilmektedir. Zaman, anlatı sanatı için oldukça değerlidir çünkü olay ya da durumlar zaman içerisinde oluşur (Öztoprak, 2006). Anlatıda zaman “metin içi zaman” ve “metin dışı zaman” olarak ikiye ayrılır. “Yazma zamanı” ve “okuma zamanı” gerçek zaman kavramını oluştururlar ve bunlar metin dışı zamanlardır. “Öykü zamanı” ve “anlatma zamanı” ise romandaki kurmaca figürlerden anlatıcıyı ilgilendiren zamandır ve bu zaman metin içi olup kurmaca bir nitelik gösterir (Konyalı, 2011).

Yazma zamanı, yazıya geçirme zamanı yazarın eserini yazdığı süredir. Yazma zamanı ölçülebilen gerçek bir süredir. Okuma zamanı yayımlanan metnin okurla karşılaştığı farklı süreleri ifade eder (Narlı, 2002). Okuma zamanı eseri çözümleme süreci olup saat ve takvimle ölçülebilen zamandır (Öztoprak, 2006). Yazma ve okuma zamanı kronolojik karakterlidir ve kurmaca zamanın yani eserin dışındadır (Narlı, 2002).

Hikâyede olay belli bir zaman noktasında başlar, belli bir zaman sürer ve belli bir zaman noktasında da sona erer. İşte olayın başlayıp sürüp bittiği bu zamana öykü zamanı ya da vaka zamanı denilir (Başaran, 2010). Kurmaca zaman olarak da adlandırılan bu zaman kahramanların yaşadığı olayların geçtiği zamandır; dakikalar, saatler, günler, haftalar, aylar, yıllarla ölçülür. Anlatıda ifade edilen olayların süresidir (Konyalı, 2011).

Anlatıcının olayları, görüp, öğrenip veya yaşayıp idrak ettikten sonra, kendi tercih ve imkânına göre okuyucuya naklettiği zaman ise anlatma zamanıdır. Vaka zamanı olayın oluş, anlatma zamanı ise anlatılış zamanıdır. Anlatma zamanı anlatıcıya, vaka zamanı kahramana bağlıdır (Başaran, 2010).

Bir anlatıdaki zamanın belirlenmesinde belli başlı üç yol kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, yazarın olayın geçtiği tarihi yıl, mevsim, ay, gün veya saat olarak vermesiyle ya da olayla ilgili ‘o sırada, iki yıl sonra’ gibi ifadeler kullanmasıyla gerçekleşir. İkincisi, zamanın ne kadar sürdüğünün belirtilmesidir. Üçüncü yol ise, zamanı ya da olayların sunulduğunda geçen veya yaşanan süreyi hissettirmektir. Bunların dışında öykü içerisinde sözü edilen nesnelere, öykü kişilerinin giyim tarzından, kişilerin kullandıkları teknolojiden, bir dönem moda olan giysiden ya da toplumsal alışkanlıklardan zamanın sezilmesi mümkündür (Öztoprak, 2006).

Genel zaman bölümlerinin dışında başka zaman adlandırmalarının olduğunu da belirten Narlı (2002), zamanı üç şekilde sınıflandırır: Art zaman (artsürümsel öyküleme), eş zaman (eşsürümsel öyküleme) ve ön zaman (önsürümsel öyküleme). Art zamanda anlatıcı, zamanda kesmeler ve atlamalar yapabilir. Yani gerçekleşmiş bulunan olayın aktarımındaki zaman ile gerçek zaman birbirine eşit değildir. Eş zamanda anlatıcı vaka gerçekleşmeden önce de bir durumu veya olayı hikâye edebilir. Kurmaca dünyada gerçekleşmiş veya gerçekleşen bir olayın süresi ile gerçek zamanın süresi eşittir. Ön zamanda hikâyenin kendi zamanı ile düzenlenen zaman arasında paralellik de olabilir.

Kahramanlar: Gerçek yaşamda olduğu gibi öykü kişilerinin de bir adı, yaşı, cinsiyeti, dil özellikleri, fiziksel özellikleri ve kendine özgü becerileri vardır. Tüm bu özellikleri ile öykü kişisi okuyucunun belleğinde somutlaşır ve öykünün inandırıcılığını artırır. Ancak, öyküde yer alan kişi sayısı roman kişi sayısına oranla daha sınırlıdır. Öyküdeki kişilerin fiziksel ya da ruhsal durumları, huy ve davranış özellikleri bütün boyutlarıyla anlatılmaz, sadece olay ya da durumla ilgili belirgin yönleri verilir. Öykü kişileri sadece insanlar arasından seçilmek zorunda değildir. Canlı ve cansız bütün varlıklar öykü kişisi olabilir (Öztoprak, 2006). Yazar öyküdeki kahramanları oluştururken dört farklı yol izleyebilir. Karakterin nasıl görüldüğü, ne yaptığı, ne söylediği ve ne düşündüğü belirtilebilir.

Tema: Tema, öyküde vurgulanmak istenendir. İki türlü gösterilir; birincisi hikâyede açık olarak belirtilir. İkincisi karakterin düşünce ve hareketlerinden tahmin edilerek ifade edilir (Işıkdoğan, 2009, s. 13).

Yazarın Bakış Açısı: Yazar, öyküyü anlatırken dört bakış açısından birine göre anlatır:

- a) Birinci tekil kişi: Yazar hikâyeyi anlatırken, “Ben” kelimesini kullanarak karakterin gözünden olayları anlatır.
- b) Herşeyi bilen kişi: Yazar her şeyi görmekte ve herkesi bilmektedir.
- c) Yalnızca bir karakteri bilen kişi: Yazar hikâyeyi anlatırken, yalnızca bir karakter üzerinde yoğunlaşır, onun düşündüklerini ve hissettiklerini anlatır.
- d) Objektif: Yazar karakterlerin düşündükleri ve hissettikleri olmaksızın sadece olayları anlatır (Işıkdoğan, 2009, s. 13-14).

2.8.2.1.2. Stein ve Glenn'in Öykü Yapısı

Mandler (1984) öykü gramerini bir metinde bulunan düzenliliği tanımlamak amacıyla icat edilmiş kurallar sistemi olarak ifade etmiştir (Akt. Lehr, 1987). Öyküdeki düzenliliği sağlayan bu yapı, birçok ögeden oluşmaktadır. Öyküdeki öğelerle ilgili yapılan çalışmalar sonucunda çeşitli öykü yapıları önerilmiş ve bunlar (Rumelhart, 1975; Mandler ve Johnson, 1977; Stein ve Glenn, 1979 ve Thorndyke, 1977) deneysel çalışmalarla test edilmiştir (Baumann ve Bergeron, 1993, s. 408). Okuyucunun öykü metninden bilgiyi alıp kodlarken, tahminlerde bulunurken, belleğe kaydederken ve bilgiyi hatırlarken kullandıkları zihinsel işlemi tanımlamak ve insan belleğinde idealleştirilmiş öykü unsurlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmalar, bu dört öykü yapısını kabul etmektedir (Schmitt ve O'Brien, 1986 Akt. Özmen, 1999, s. 108). Bu yapılarıdaki unsurlar birbirleriyle çok az farklılık göstermektedir. Öykü yapılarında ortak olan özellikler şu şekilde özetlenebilir:

1. Öyküler bir tema ya da konudan oluşur.
2. Konu bir ya da bir dizi bölümü içerir.
3. Öyküde olayın geçtiği yer, zaman ve kahraman tanımlamalarının bulunduğu bir dekor bölümü ve birbiriyle ilişkili bir dizi olayın yer aldığı bölümler bulunur.
4. Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise başlatıcı olay, girişimler, amaca ulaşılması ya da problemin çözümü ile karakterin olaya tepkisinden oluşur. (Marshall, 1983; Morrow, 1985; Schmitt ve O'Brien, 1986; Gersten ve Dimino, 1990 Akt. Özmen, 1999, s. 108).

Fitzgerald'a (1989) göre çocukların öykü yapısına dair bilgi edinmeleri onların daha ayrıntılı ve zengin düşüncelerinde ve dil seviyesi açısından önemli gelişim göstermelerinde fayda sağlamaktadır (Akt. Baumann ve Bergeron, 1993).

Çeşitli öykü yapılarından biri olan Stein ve Glenn'in öykü yapısında, kullanılan bilgi türleri diğer yapılara göre genişletilmiş ve öğeler arasındaki ilişkiler tanımlanmıştır. Stein ve Glenn'in öykü yapısı elliden fazla fabl ve çocuk öyküsünün analiz edilmesi sonucunda oluşturulduğu için çok sayıda öyküyü açıklayabilecek niteliktedir. Stein ve Glenn öykülerin hiyerarşik kategoriler ağı ve bu kategoriler arasındaki mantıksal ilişkiler yoluyla tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Kategorilerle öykü yapısındaki öğeleri, kategori ağıyla da bu öğeler arasında var olduğu sayılan mantıksal bir sırayı tanımlamaktadırlar (Özmen, 1999).

Stein ve Glenn geliştirdikleri gramerde öyküyü iki ana bölüme ayırmışlardır. Bunlar ortam (setting) ve olay bölümüdür (episode). Ortam (dekor) bölümünde öykü kahramanı veya kahramanları, öykünün geçtiği sosyal çevre, fiziksel ortam ve zaman tanımlanır. Olay bölümü ise başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç ve tepkiyi içerir (Özcan, 1999).

Dekor (Ortam): Bu bölümde hikâyedeki zaman, mekân ve kahramanlar tanıtır. Kahramanların alışkanlık hâlindeki durum ve etkinlikleri betimlenir. Burada verilen bilgi türü durumsaldır. Yani karakterlerin veya mekânların durumu veya etkinlikleri betimlenebilir.

Başlatıcı olay: Bu unsurun ana işlevi bir içsel cevaba yol açmasıdır. Bu başlatıcı olay bir doğal olay, bir eylem veya bir içsel olay olabilir. Hikâyedeki kişilerde bir içsel cevaba yol açan, kahraman veya hikâyedeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem de başlatıcı olay sayılır.

İçsel cevap: Stein ve Glenn'in hikâye yapısında başlatıcı olaydan sonra gelen hikâye ögesi içsel cevaptır. Başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen ruhsal durumdur. Hikâyedeki içsel cevabın karakterin bir sonraki girişimi yapmasına veya planlamasına yönelik harekete geçirici özelliği vardır.

Girişim: Stein ve Glenn'in hikâye yapısındaki bir diğer öge girişimdir. Girişim, karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği eylem ifadeleridir. Kahraman girişimlerinin en büyük işlevi çözüme sebep olması ya da yol açmasıdır.

Doğrudan Sonuç: Bu ögedeki ifadeler, karakterin yaptığı girişim sonucunda hedefine ulaşıp ulaşmadığını veya karakterin girişiminin sonucunda olayda meydana gelen değişikliği ifade eder. Doğrudan sonuç ifadeleri karakterin bu sonuca vereceği tepkiye yol açar.

Tepki: Stein ve Glenn'in hikâye yapısındaki son öge tepkidir. Karakterin olayın sonucuna nasıl tepki verdiğini gösterir. Tepkiler duygular, bilişsel tepkiler, eylemler şeklinde ifade edilebilir (Özmen, 1999).

2.8.2.1.3. Öykünün Bölümleri

Hikâye edici metinler genellikle serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşur.

2.8.2.1.3.1. Serim Bölümü

Bu bölümde yer ve zaman unsurlarına bağlı kalarak kişiler tanıtılmaya çalışılır (Arı, 2008, s. 49). Kişilerin ve mekânların durumu, kişilerin alışkanlıkları ve etkinlikleri, olayın geçtiği zaman betimlenebilir. Ayrıca problemin çerçevesi çizilmekte ve okuyucu öyküye güdülenmektedir. Bu bölümde bir ana düğüm atılmakta veya ana düğümün çözümü verilir (Temizkan, 2011). Stein ve Glenn (1979) tarafından geliştirilen öykü yapısına göre bu bölümde başlatıcı olay ve içsel cevaba da yer verilmektedir.

2.8.2.1.3.2. Düğüm Bölümü

Bu bölümde ele alınan sorun ortaya konulmakta, ana olay yan olaylar tarafından desteklenmektedir. Olayların heyecan verici biçimde geliştiği ve merak unsurunun arttığı düğüm bölümü, serim ve çözüm bölümleri arasında bir köprü görevi görerek bu iki bölüm arasındaki bağlantıları sağlamaktadır. Bu bölümde olay örgüsü içerisindeki gerilim gittikçe artırılarak okuyucu sona hazırlanır (Temizkan, 2011). Ayrıca kahraman veya kahramanların bir hedefe ulaşmak için ortaya koydukları girişimlere yer verilmektedir.

2.8.2.1.3.3. Çözüm Bölümü

Bu bölümde olaylar sonuçlandırılmaktadır (Kantemir, 1995). Okurun merakı veya heyecanı yatıştırılmaya çalışılmaktadır. Diğer bir deyişle düğüm bölümü uyandırılan merakın giderildiği, olayların düğümlerinin çözüldüğü ve okuyucunun sorularının cevaplarını bularak rahatladığı bölümdür (Öner, 2005).

Çözüm bölümü olay örgüsünün ilk tümcelerindeki başlangıç durumuna göre oluşan değişimleri açık veya örtük bir biçimde belirtir. Öyküleyici yapıtların en etkili vurgusu bitirilişindedir (Temizkan, 2011, s. 923).

Öyküler birbiriyle ilişkili olaylar dizisidir (Sadow, 1982). Öykülerdeki olayların anlaşılması için öyküyü oluşturan bilgi birimleri ve bunlar arasındaki ilişkilerin kurulması gerekir (Özmen, 1999). Öykü yapısını oluşturan unsurların farkında olunması ile hikâye edici türdeki metinler daha etkili şekilde öğretilenilecektir (Akça, 2004). Öykülerin bölümlere ayrılması ve öyküdeki düzenlilik olarak tanımlanan öykü yapısının kullanılması öğrencilerin öykü yapısını oluşturan elemanları bilmelerini, öykülerdeki

önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmelerini öyküdeki düzenliliği fark etmelerini ve bunları öykü yazarken kullanmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla yazma eğitimi özellikle öykü yazma becerisini geliştirmek amacıyla bu doğrultuda düzenlenebilir. Yazma eğitiminde öykü yapısından faydalanılması, öyküdeki bilgi birimleri ve bu birimlerin birbiriyle ilişkilerinin fark edilmesini kolaylaştırarak iyi yapılandırılmış öykülerin yazılmasında fayda sağlayabilir.

2.8.2.1.4. Öykü Dili

Öykü dili, dış dünyadaki gerçekler ve yazarın düş gücünün yardımıyla örülür. Yazar öyküsünü oluştururken, öykü dışındaki gerçek dünyada var olan ve herkesin bildiği gerçekleri oldukları gibi öyküye aktarmaz. Onları düş gücünün yardımıyla geliştirerek aktarır. Öykü dilini oluşturmada yazarın görevi, gerçekleri, onlara sürekli gönderimde bulunarak okuyucusuna iletmektir (Erden, 1999).

Düzenli dil bilgisi kurallarıyla oluşturulan gündelik dil ya da bilimsel metinleri oluşturan dil kullanımları dış dünyadaki gerçekleri belirli bir ölçüde oldukları gibi yansıtabilirler (Erden, 1999). Tosun (2008)'a göre, şiirden sonra yazınsal türler içerisinde dil ile ilişkileri en gerilimli olan tür öyküdür. Şairin dili aşma serüveninde yaşadığı gerilim, gündelik dili imgelere, simgelere kısaca kullanılan sözcüklerin anlamını gündelik dildeki anlamlarının ötesinde bir anlama büründürme kaygısından kaynaklanır. Bir çılgılığı, bir heyecanı, bir gerilimi ya da derin bir iç sızısını en vurucu şekilde anlatmayı hedefleyen öykücünün de aynı gerilimi yaşadığını, bunun yanı sıra öykücünün gündelik dili yadsımadığını ancak gündelik dile teslim de olmadığını belirten Tosun (2008), bunun nedenini öykünün gündelik dilin altından kalkamayacağı insani hâlleri izaha kalkışmasına bağlar.

Biçem ve söylem olarak farklılıklar olsa da öykülerin merkezinde genellikle insan vardır. Öykü yaşamdaki belli bir kesiti kısa bir zaman diliminde, kısıtlı sözcüklerle anlatmaya çalışır. Öykücünün bu noktada kullandığı en etkili malzemesi dildir. Öykücü dil hazinesinin imkânlarını değerlendirerek öykü dilini oluşturur. Bu imkânlar yerindelik, birlik, yoğunluktur. Öykücü gündelik, bildik bir sözcüğü o anlatı atmosferi içinde metnin anlatım imkânlarını üst düzeyde bir yerindellikle kullanarak, sözcüğün en çarpıcı, en örtük fonksiyonlarını gün yüzüne çıkarır. Öyküde dilin gücü sadece kullanılan sözcüklerle değil, cümlelerle, belki daha çok metnin bütününe oluşturduğu etki ile sağlanır. Sözcüğün gerçek fonksiyonu, cümle içinde ya da metin

içinde kullanımında ortaya çıkar. Sözcükler cümlede, metnin içindeki atmosferde kendini gösterir, hayatiyet kazanır (Tosun, 2008).

Dilin imkânlarından bir diğeri birliktir. Tomris Uyar'a (1972) göre metin birliği ayrıntılarla sağlanır. Ayrıntılar, Tomris Uyar öyküsünü şekillendirir. Ayrıntılar, onun öyküsünde oldukça işlevseldir. 'Benim öykümde kıymanın üç yüz elli gram alınmasının önemi vardır,' der bir söyleşisinde. Bu, ayrıntıda hissettirilmek istenen anlamı, öyküde birliği oluşturmak demektir. Sıkça kullanılan ve metin bütünlüğüne katkıda bulunan ayrıntılar, aynı zamanda metni tehlikeye atabilecek tuzaklardır. 'Ayrıntıların tuzağına düşmemek, dilin güzelliğine kapılmamak, ama dilin de öykünün bütünüyle uyum içerisinde olmasını sağlamak' iyi bir öykü yazmak için göz ardı edilmemesi gerekenlerdir (Akt. Yılmaz, 2010).

Dilin imkânlarından bir diğeri de yoğunluktur. Öykü, yapısı gereği içeriksel ve nesnel küçük boyutlara sahiptir. Öykü yazarı da sanatsal bir etki yaratmak ve bu etkiyi arttırmak amacıyla kasıtlı olarak içeriğin boyutlarını küçültür (Friedman, 1988, 157-158; Akt. Erden, 2001). Romanda bir ailenin içine girer, onunla birlikte yemek yer, çalışır, sever, nefret ederiz; hikâyede ise ancak evin önünden geçer, açık bir pencereden bakıp masa başında toplanmış bütün bir aileye göz gezdiririz. Ancak hiç değişmeyen bir şey vardır: Hikâye, kısa bir zaman içinde bir olayı, bir sahneyi anlatır (Uyar, 1972).

Öykü, hayatın bütününe değil, etkileyici bir hikâyesine, görüntüsüne talip olur. Bunu yaparken de belleğin işleyişinden ve seçicilik duygusundan hareket eder. Bellekte yer edebilecek bir sahneyi, bir durumu hikâye eder. Gerçekten de bir romanı, bir filmi bütün olarak severiz, ama bu filmde belleğimizde sadece belli sahneler, bölümler kalır. Kahramanımızın kızla karşılaşması, gelen bir mektup, yağın yağmurun altında bir ihtiyarın upuzun yürüyüş sahnesi gibi... Zaten bellek, filmi de, romanı da bir bütün olarak saklayamaz, en fazla etkilendiği, bizim hayatımıza denk düşen, karşılığı olan bir kırılma, bir ayrılık, bir kavuşma anını saklar, onu hatırlar. Uzun süre bellekte bu kalır, o roman, o film anımsandığında bu sahneler gözümüzde canlanır (Tosun, 2011).

Başarılı öykücüler, sözcüklerin anlam zenginliklerini keşfederek, dilin artık kaybolmaya yüz tutmuş anlam derinliklerini gün yüzüne çıkarırlar. Sözcüklerin anlam çeşitliliğinden, çağrışımlarından yararlanarak anlam açıklığı ile birlikte yan anlamlarını yakalamaya çalışırlar (Yılmaz, 2010).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazma becerisi, tür olarak öykü yazma ve yazma kaygısıyla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmaların genel olarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özbay (1995) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmek ve test türü sınavların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaçla Ankara il merkezindeki 15 okuldan toplam 515 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, imla kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularını kapsayan çoktan seçmeli 45 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine kazandırılması gereken davranışlardan hareketle tespit edilen sekiz konudan birisinde metin yazdırılarak uygulamalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoktan seçmeli test türü sınavdaki başarı oranı % 64 olarak saptanmıştır. Yazılan metinlerden elde edilen başarı oranı ise % 48,73'tür. Öğrencilerin en önemli eksikleri noktalama işaretlerini kullanamama, imla kurallarına uymama, amaca uygun kelime seçememe, mantıkça doğru ve dil kurallarına uygun cümle kuramamadır. Sonuç olarak araştırmanın yapıldığı okullardaki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yetersiz olduğu, ilgili okullarda Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu ve öğrencilerin verilen bilgileri davranışa dönüştüremedikleri belirtilmiştir.

Deniz (2000) tarafından yapılan araştırmada köy ve kentte yaşayan 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri seviyelerinin tespit edilmesi, köy ve kent yaşamının, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencinin sosyal hayat ve okuldaki durumunun, öğrenci ve ailesi arasındaki ilişkilerin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kent merkezinden iki yüz, köyden iki yüz olmak üzere dört yüz öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için bir anket hazırlanmış ve öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları değerlendirmek için de yazılı anlatım değerlendirme ölçeği

geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda kentteki öğrencilerin birçok açıdan köy öğrencilerine göre daha avantajlı ve ileri seviyede olduğu saptanmıştır. Yazılı anlatım becerisi bakımından da kent öğrencileri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tekşan (2001) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin yapacağı ön hazırlık çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, örnekleme Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilere önce sosyoekonomik durumlarını ölçen bir anket uygulanmıştır. Daha sonra yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından yeterli bir ön hazırlık yapılırsa, öğrencilerin yazılı anlatımının gelişeceği düşüncesinden hareketle geliştirilen ön hazırlık çalışmaları deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiş, elde edilen bulgular neticesinde, yazma çalışmalarından önce ön hazırlık çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Uludağ (2002a) tarafından yapılan araştırmada eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin işitme yoluyla metin oluştururken yazım kurallarından “de, da” ve “ki” bağlacı ile “mı, mi” soru ekini uygulama becerileri, kayıtlı oldukları program ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, ikinci sınıfa devam eden 156 erkek, 95 kız olmak üzere toplam 251 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyi Tespit Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi ikinci sınıf öğrencilerinin, kayıtlı oldukları programa göre “da, de” ve “ki” bağlaçları ile “mı, mi” soru ekini uygulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği, Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin çok az hata yaptığı, diğer programlardaki öğrencilerin hata oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Beden Eğitimi ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına kayıtlı öğrencilerin ise en yüksek hata oranı ile diğer programlara göre daha başarısız oldukları saptanmıştır. Cinsiyete göre ise “da, de” ve “ki” bağlaçları ile “mı, mi” soru ekini uygulama beceri düzeylerinin farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazım kurallarını uygulama becerisi bakımından daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Uludağ (2002b) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Erzincan il merkezinde bulunan iki ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 386 öğrenci (6. sınıftan 126, 7. sınıftan 142 ve 8. sınıftan 125 öğrenci) ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere yazılı

anlatım uygulamaları yaptırılmış, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar okunarak yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma becerileri incelenmiştir. Sonuçlar betimsel olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilköğretim ikinci kademedede özellikle 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere yazılı anlatım içerisinde çok önemli yere sahip olan yazım kurallarını uygulama ve noktalama işaretlerini kullanma konularında gerekli becerilerin yeterli düzeyde kazandırılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında yazılan metinlerde öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda ciddi hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Uça (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla İstanbul ilinden seçilmiş üç ayrı ilköğretim okulundaki 181 altıncı sınıf öğrencisine "Hayâl gücünüzü kullanarak bir öykü yazınız." diyerek öykü yazdırılmış, öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur. Öğrencilerin kâğıtlarında en çok gerekli yerlerde nokta kullanılmaması ve gerekli yerlerde virgül kullanılmaması gibi noktalama işaretleri ile ilgili hatalar yaptıkları, "de"nin yazımıyla ilgili imlâ yanlışının örnekleme oluşturan üç okulda da en çok rastlanan imlâ yanlışı olduğu, mahalli söyleyiş veya konuşma dilinin yazıya aktarılması konusundaki hata oranının yüksek olduğu saptanmıştır.

Çakır (2003) tarafından yapılan çalışma, süreç yaklaşımına göre düzenlenen yazma öğretimi sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan üniversite birinci sınıf öğrencileri ve Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde üretilen metinler içinden seçilen ve iki öğrencinin yazma öğretimi sürecindeki değişimlerini sergileyen beş metin ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ürettikleri metinlerden seçilen örnekler, nitel olarak incelenmiş, öğrencilerin süreçteki gelişimleri, örnekler yoluyla tartışılmıştır. Metinler incelendiğinde, metin türüne özgü söylem öğelerinin seçimi, metin örüntüsü, sözcük seçimi, içerik, tümcelerin söz dizimi özellikleri, bağıntılılık ve bağdaşıklık sağlayan öğeler, dil bilgisellik (özellikle metinlerde sıkça gözlemlenebilen zaman ve özneyüklem uyumu), bilgilendiricilik ve yaratıcılık açısından öğrencilerin gelişme gösterdikleri gözlenmiştir.

Temizkan (2003), ilköğretim 7.sınıf Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatımı geliştirmek için yaptıkları uygulamaları ve bu uygulamaların öğrencilerin yazma becerilerine katkısını değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada Antakya il

merkezindeki 21 ilköğretim okulunun 7. sınıflarında derse giren 60 Türkçe öğretmeniyle çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere anket uygulanmış, derslerine girilerek gözlemler yapılmıştır. Aynı zamanda rastgele seçilen 18 öğretmenin öğrencilerine ait 400 kompozisyon kâğıdı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yazılı anlatım uygulamalarını eksiksiz ve olması gerektiği şekilde yaptıklarını belirtse de öğrenci kâğıtlarının yetersiz oluşu, öğretmenlerin yazılı anlatım uygulamalarını ya hiç yapmadığı ya da eksik yaptığını ortaya koymuştur. Yapılan gözlemler sonucunda da bu yazılı anlatım uygulamalarının genellikle yapılmadığını ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan da öğretmenlerin yarıya yakınının yazılı anlatım etkinliğinde plan yapmanın önemli olduğunu, yazıyı gereksiz sözcüklerden kurtararak konu dışına çıkılmasını önlediğini, duygu, düşünce ve hayallerin birbirine bağlı olarak anlatılmasını sağladığını düşündükleri saptanmıştır.

Koçyiğit ve Sefer (2004) tarafından yapılan araştırmada görsel malzemelerden yola çıkarak algılama, keşfetme, düşünme, yorumlama ve sentezleme becerileri ile şekillendirilmiş yaratıcı yazı yazma çalışmalarından yararlanarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve süreç içindeki gelişimlerini tanımlanmış ölçütlere göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulama 4. ve 5. sınıf düzeyinde toplam 270 öğrenciye, 21 ders saati sürecek şekilde yaklaşık bir aylık bir zaman diliminde yapılmıştır. Uygulamadan önce ilgili sınıf düzeyindeki öğretmenlere, materyalin tanıtımına ilişkin yönergeler ve uygulama takvimi verilerek açıklanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci yönergesi, gruplandırılmış resim dizisi ve yönlendirici sorulardan oluşan “Benim Öykülerim” kitapçığı ile akran değerlendirme formu ve öğretmen dereceli puanlama anahtarını içeren bir materyal hazırlanmıştır. Bu materyal; bir yaratıcılık uygulaması, altı öyküleme çalışması ve öğrencilerin çalışmaya ilişkin görüşlerini aktardıkları “Derin Bakış” uygulaması olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Öğrencinin bu resim dizisinden yola çıkarak yazdığı altı öyküye bir bütün olarak bakıldığında, öyküleme sürecindeki gelişiminin gözlemlenebileceği düşünülmüştür. Ayrıca her öyküleme çalışmasının sonunda akran ve öğretmen değerlendirmesi yapılarak öğrenciye, belirlenen ölçütler açısından, öyküsü hakkında dönüt verilmiştir. İçerik ölçütüne, yalnızca öğretmen değerlendirmesinde yer verilmiştir. Sonuç olarak öğrencileri yönlendiren ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayan yapıda hazırlanmış materyal, yaratıcı yazı yazma becerilerini geliştirmiş ve öğrencilerin bireysel gelişimini ortaya çıkarmada yardımcı olmuştur. Her uygulama sonrasında

yarattığı öykünün akranı ve öğretmeni tarafından değerlendirilmesi öğrencinin kendisini farklı iki açıdan görebilmesini sağlamıştır.

Coşkun (2005) yaptığı araştırmada ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden kendilerine verilen on konudan birini seçerek bir hikâyeye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği, Hikâyeye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında tutarlılık puanı ortalamaları 5 puan üzerinden 3,1’dir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılığı sağlama ile ilgili metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası, olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması, metinde olayların akışının birden değişmesi ve ani geçişler yapılması, metin birimleri arasında çelişkiler ve mantıksızlıklar bulunması, hikâyede birçok olayın üst üste ve çok kısa biçimde verilmesi, hikâyeye 1. şahıs ağzından anlatımla başlanıp, 3. şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Öğrencilerin yazdığı metinlerde hikâyeye elementleri ile ilgili temel sorunların metin elementlerinin yeterince detaylandırılmaması, hikâyedeki kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması, zamanın çok hızlı ilerlemesi, aynı girişimin tekrar tekrar gerçekleşmesi, sonucun üstü kapalı biçimde kalması, hikâyede bir sonucun bulunmaması, kahramanın tepkisinin yansıtılmaması olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâyeye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Koçak (2005) Bolu’daki ilköğretim beşinci ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ne seviyede olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ailenin ve yakın çevrenin, yaşanan çevrenin, kitap okuma oranının ve velilerin eğitim düzeylerinin etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Örneklem olarak seçilen öğrenciler il merkezinden normal

öğretim yapan bir okul ve ikili öğretim yapan bir okuldan seçilmiş kırk öğrencidir. Örneklem seçilen Mudurnu Yatılı Bölge İlköğretim Okulu'nda okuyan öğrencilerin tamamı köy çocuğudur. Bunların bir kısmı yatılı olarak, diğer bir kısmı da taşınmalı olarak öğrenim görmektedir. Öğrencilere ilk önce yaşadıkları çevre ve sosyokültürel durumlarını öğrenmek amacıyla on dört soruluk bir anket uygulanmış, daha sonra iki farklı konuda bir ay arayla kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda şehir öğrencilerinin, köy öğrencilerine oranla yazılı anlatım açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve anne-babalarının eğitim durumlarının yazılı anlatım becerisini etkileyen önemli etkenler olduğu tespit edilmiştir. Çok kitap okuyan ve anne-babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım açısından, az kitap okuyan öğrencilere ve anne-babasının eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Belet (2005) tarafından öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma deneme modellerinden öntest sontest kontrol gruplu modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde bir ilköğretim okuluna devam eden 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrenciler katılmış, araştırma deney grubunda 22, kontrol grubunda 21 olmak üzere toplam 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmış, ayrıca deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları tespit edilmiştir.

Anılan (2005) ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, gerçek deneme modellerinden öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir'de bir ilköğretim okulunun 5/A ve 5/B öğrencileri üzerinde, beş hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına 5/A ve 5/B

sınıflarından belli özelliklerine göre denkleştirilmiş 22'şer öğrenci alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencileri denkleştirmek için bir kişisel bilgiler anketi, kelime ağı oluşturma yönteminin öğretiminde ve uygulanmasında gözlemciler tarafından kullanılmak üzere birer gözlemci formu kullanılmıştır. Hazırlanan ders planı doğrultusunda beş hafta boyunca deney grubuna kelime ağı yöntemiyle uygulama yapılmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim devam etmiştir. Araştırma sonunda Türkçe dersi yazılı anlatım çalışmalarında, kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Maltepe (2006) yaptığı çalışmada yaratıcı yazma yaklaşımının, yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde yaşanan sorunlara hangi boyutlarda çözüm üretebileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmak üzere yaratıcı yazma yaklaşımının süreç oluşumlarının Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında ne derece gerçekleştiğini ve sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyonların) yaratıcı yazı açısından niteliğinin kestirilmesini amaçlamıştır. Aynı zamanda yaratıcı yazma yaklaşımının hazırlık, yazma süreci, yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı görüşlerinin sınıf düzeyi, sosyo ekonomik düzey, öğretmen ve öğrenci olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, genel tarama modeli (sürece yönelik oluşumlardan sağlanan nicel veri) ile doküman analizi (yazılı anlatım ürünlerinden (kompozisyonlarından) sağlanan nitel veri yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile bu okulların 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” nitel verilerin yani öğrenci yazılarının değerlendirilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediği, değerlendirmenin tamamen ürün odaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaratıcı yazma yaklaşımındaki tüm süreç oluşumlarının Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında gerçekleşme derecesine ilişkin 6. sınıf ile 7. ve 8.

sınıf katılımcılarının görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazma yaklaşımı ile örtüşük süreçlerin daha çok alt düzeyde başarılı okullarda gerçekleştiği, yaratıcı yazma yaklaşımını betimleyen özelliklerin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında var olma düzeyini öğretmenler yeterli görürken, öğrencilerin yetersiz buldukları saptanmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından az sayıdaki öğrencinin yazısında öyküleştirme, betimleme, duyular, gözlemler, kesik cümleler, karşılıklı konuşmalar ve özgün deyişler görülmüş, düşünsel yaratıcılık açısından ise dayanağını dinden alan düşüncelerin, otoriteye bağlılığın, kabullenmenin, kalıpcılığın, korkunun ve gelecek kaygısının etkisiyle genellikle değişime kapalı, aktarmacı ve esnek olmayan bir düşünce yapısı sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Bayram ve Erdemir (2006) yaptıkları araştırma ile Amasya’da ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin imlâ kurallarını kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Amasya il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan 450 öğrenciyle araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin imlâ kurallarıyla ilgili eksikliklerinin belirlenmesi aşamasında kullanılmak üzere bir dikte metni hazırlanmış, örneklemleri oluşturan denekler üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin seviyelerinin gözlemlendiği imlâ kuralları, büyük harf kullanımı, düzeltme (inceltme, uzatma) işaretinin kullanımı, ünsüz uyumu ki ve de bağlaçlarının yazımı, soru ekinin ve bazı özel kelimelerin imlâsıdır. Elde edilen veriler, öğrencilerin en çok ‘ki bağlacı’ ile ilgili hataya düştüklerini, daha sonra en çok hata yapılan imlâ kurallarının; düzeltme (inceltme, uzatma) işareti, soru ekinin yazımı, “de” bağlacının yazımı ve bazı kelimelerin imlâsı olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler gözlemlenen imlâ kuralları arasından sadece büyük harf kullanımı ve ünsüz uyumu konusunda % 50’lik başarı oranını geçebilmişlerdir. Sonuç olarak Amasya’da ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin imlâ seviyeleri beklenen düzeyin altındadır.

Karateke (2006) yaptığı deneysel araştırmada yaratıcı dramının ilköğretim ikinci kademedede altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini araştırmıştır. Antakya ilinde yer alan iki ayrı okuldan düzeyleri birbirine yakın iki altıncı sınıfta eğitim gören toplam seksen öğrenci deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, öntest uygulanarak seviyeleri ve yazılı anlatıma yönelik tutumları belirlenmiştir. Deney grubunda yazılı anlatım etkinliklerinde yaratıcı drama bir teknik olarak kullanılmış ve yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda yaratıcı drama teknikleriyle yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2006), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yazım ve noktalama kurallarının uygulanması ile planlama hatalarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, Erzurum ili merkez ilçesindeki altı ilköğretim okulundaki 171 sekizinci sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilere yazım ve noktalama işaretlerini doğru kullanma durumlarını ortaya çıkarmak için bir anket yapılmıştır. Bununla birlikte gezip gördükleri bir yeri anlatan planlı bir yazı yazmaları istenmiş, öğrenci yazıları yazım, noktalama ve planlama kuralları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden birinci dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre nokta işaretinin kullanımını daha doğru bildikleri, ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler “ki” bağlacının yazımında daha başarılı iken ailesinin gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ise daha az başarılı olduğu, öğrencilerin yarısından çoğunun yazdıkları kompozisyonlarda sayfa düzeni açısından başarısız oldukları, Türkçe dersi birinci dönem notları arttıkça kompozisyonlarda sonuç paragrafının uygunluk durumlarının da artmakta olduğu, sonuç paragrafının uygunluk durumu açısından en başarılı olanların Türkçe dersini en çok sevdiğini belirten öğrenciler olduğu gibi bulgular saptanmıştır.

İnce (2006) tarafından yapılan araştırmada, Muğla ili merkezindeki yedi ilköğretim okulunda öğrenim gören 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile yazılı anlatım bozukluklarını tespit etmek, bunların sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada temel veriler öğrencilerin yazdıkları metinleridir. Bunlar 12 noktalama işareti, 12 yazım kuralı ve 9 anlatım bozukluğu bakımından incelenmiştir. Öğrencilerin metinleri araştırılan kriterler bakımından incelenmiş, hatalı ve doğru kullanımlar sayılarak veriler grafiklerle sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf seviyesi arttıkça noktalama ve yazım hata ortalamalarının arttığı, anlatım bozukluklarının azaldığı gözlenmiştir.

Coşkun (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlamış, bu amaçla öğrencilerin yaşının cinsiyetinin, sosyo-ekonomik düzeyinin, anne-babanın eğitim düzeyinin, kitap okuma sayısının, okul öncesi eğitimi alıp almama durumunun öğrencilerin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini ve Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yordama düzeyini incelemiştir. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Edirne

ilindeki ilköğretim okullarından seçilen 156 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Kompozisyon Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin cinsiyetlerine, anne ve baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okulöncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, ayrıca kitap okuma sayılarına, annenin mezun olduğu okul ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre de fazla kitap okuyan, annesi üniversite mezunu olan ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunanlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencinin yazılı anlatım becerisinin yordanması üzerine etkisinin olduğu, ancak bunun önemli bir belirleyici olmadığı tespit edilmiştir.

Çelikipazu (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen ses, şekil, cümle, anlam, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla Erzurum’un merkez ilçesinde bulunan on üç okuldan ve Ilıca’daki yatılı bölge okulundan 6. sınıfların birer şubesinden yirmişer yazılı sınav kâğıdı alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan yazma hatalarının olduğu, 6. sınıf öğrencilerinin ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama seviyesinde hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Sallabaş (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Betimsel bir nitelik taşıyan araştırmanın evrenini Ankara’da öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise Ankara merkez ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kazanımlardan on ikisine istenen düzeyde ulaştıkları, onuna istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki

ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Özkara (2007) yaptığı araştırmada, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıklarını değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Hacı Mustafa Tarman İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrenciler arasında yapılan öntest sonucunda, hikâye edici metin yazma becerileri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmayan iki şube, deney ve kontrol grubu olmak üzere örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, veri elde etmek amacıyla “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” ve “Kendini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları sontest toplam puan ortalamaları kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin de yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Öztürk (2007) yaptığı araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Deneysel desenli araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarısında, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney - 20 kontrol) katılmıştır. Bu araştırmada deney

grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi hakkında bilgi sahibi olmak için ön test (son test için de bu test kullanılmıştır) olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir “Yaratıcı Yazma Rubriği” ve öğrencilerin yazmayla ilgili düşüncelerini belirlemek için “Yazı Yazma Düşünce Anketi” kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde de kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Güneyli (2007) tarafından yapılan araştırmada, anadili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında on dört haftalık bir dönem boyunca KKTC’de iki ilkokulun 5. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Araştırmada iki grup kullanılmış, araştırma grupları, 5. sınıf Türkçe dersi akademik başarı puanları bakımından aralarında önemli bir fark bulunmayan iki şubenin belirlenmesiyle oluşturulmuş, daha sonra yansız atama yöntemi ile bu gruplardan biri “deney grubu” diğeri ise “kontrol grubu” olarak seçilmiştir. Araştırmada “öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri ve tutumları değerlendirilmiştir. Deney grubunda etkin öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşıma devam edilmiştir. Veriler Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi, Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi, “Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum Ölçeği, Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. Etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi artmış ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözlenmiştir. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda da öğrencilerin son testlerde aldıkları puanlar artmıştır ancak deney grubu ile karşılaştırıldığı zaman sözü edilen puan artışlarının anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir.

Büyükikiz (2007) tarafından yapılan araştırmada, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 11 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam 1360 cümle kullandığı, bu cümlelerin %76’sının (1041)

basit, %9'unun (135) birleşik, %5'inin (69) sıralı, %8'inin (115) bağlı cümle olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları cümleler, anlatım bozukluğu bakımından değerlendirildiğinde 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Bu anlatım bozukluklarının 72'si yanlış anlamda kullanılan sözcükler, 36'sı gereksiz sözcük kullanımı, 11'i gereksiz tekrarlar, 1'i deyim ve atasözü yanlış, 7'si sıra yanlışlığı, 39'u öge eksikliği, 19'u mantık yanlışlıkları, 31'i özne yüklem uyumsuzluğu, 15'i tamlama yanlışlığı, 2'si gereksiz kip ve kişi ekleri, 51'i eksik veya yanlış ek kullanımı ve 7'si de zamir belirsizliğinden kaynaklanmaktadır.

Yılmaz (2008)'in ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini Çorum'da öğrenim gören ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise Çorum merkez ilköğretim okullarından sosyoekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve öyküleyici metin yazma ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için öykü yazdırılmış, öğrenci kâğıtları öyküleyici metin yazma ölçeği ile değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım becerileri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Konedralı ve Özder (2008) ilkokul beşinci sınıflardaki Türkçe dersine bağlı kompozisyon çalışmalarında sözlü anlatım destekli ön çalışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki başarıyı artırıp arttırmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, KKTC'deki bir ilkokuldaki iki sınıflı seçmişler, bu sınıflardaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi kapsamındaki buluş, planlama ve anlatım alt becerilerini sınamaya yönelik deneysel bir araştırma yapmışlardır. Her iki gruba da birinci dönemin başında "Kendinizi Tanıtınız" konulu ön

test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna, sözlü anlatım destekli ön çalışma yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Geleneksel yöntem, KKTC ilkokullarında halen sürdürülen ve önce soru-cevapla başlayan, sonra da herhangi bir yönlendirme olmaksızın sürdürülen yöntemdir. Uygulama sonrasında öğrencilerin yazdıkları metinler “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sözlü anlatım destekli ön çalışma yönteminin uygulandığı öğrencilerin yazılı anlatımın buluş, planlama ve anlatım becerileri açısından geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Ülper (2008) tarafından yapılan araştırma bilişsel süreç yaklaşımının, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine bir etkisinin olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu deneysel nitelikli çalışmanın uygulaması, 2007-2008 eğitim öğretim yılının birinci yarısında, bir ilköğretim okulunda toplam 27 saatlik zaman dilimi içerisinde yapılmıştır. Bu çalışmada yazma becerilerinin gelişimi sadece kısa deneme türünde açıklayıcı metin ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin açıklayıcı metin üretimi içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelenmiştir. Uygulama sürecinin öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel açıdan düzeylerini saptamak amacıyla ön test uygulanmıştır. Bu ön test sonucuna göre grupların bilişsel açıdan denk durumda oldukları saptanmıştır. Uygulama sonrasında ise son test sonuçlarına göre deney grubu içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu, mekanik özellikler ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Kontrol grubu ise sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve toplam puan durumu açısından anlamlı bir ilerleme göstermiştir. Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin fark puanları kontrol grubu öğrencilerinin fark puanlarına göre, her aşama için istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak bilissel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin daha iyi yazılı metinler üretebilmelerini sağladığı belirtilmiştir.

Arı (2008) yaptığı çalışmada altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören 623 öğrencinin yazdığı hikâye edici metinleri geliştirdiği çözümleyici puanlama yönergesine göre dış yapı, dil ve anlatım, düzenleme özellikleri bakımından değerlendirmiştir. Tarama modeline göre hazırlanan çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerden yaşadıkları veya şahit oldukları bir olayı

hikâye etmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki sınıf seviyesinde de kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı metinler oluşturdukları tespit edilmiştir. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalamalarına göre cümle, düğüm ve çözüm özellikleri bakımından yedinci sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlerin değerlendirme ortalamalarına göre biçim, kural, sözcük, paragraf, başlık, serim özellikleri bakımından altıncı sınıf öğrencilerinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin metin oluşturmada özellikle yazım ve noktalama kurallarına uymada sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bitişik el yazısı ile yazma, cümle kurma, paragraf oluşturma, konunun anlatımında asıl olaydan uzaklaşma, ayrıntılara yer verememe, serim bölümünde zaman, kişi, yer, olay öğelerini eksik ya da belirsiz anlatma, olayı tam olarak bitirememe gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Sallabaş (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin öğelerine yer verme düzeyleri araştırılmış, öğrencilerden öyküleyici anlatımla metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazmalarını kolaylaştırmak için uzman görüşüne göre belirlenmiş üçer konu verilmiş, bu konulardan tercih ettikleri biri hakkında öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama aynı öğrencilerle eğitim öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere iki defa yapılmış ve aradaki anlamlı ilişkinin düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin son test puanlarına göre en başarılı oldukları öykü ögesinin başlatıcı olay olduğu, onu sırasıyla sonuç, girişim, kahraman ve mekânın izlediği, öğrencilerin en başarısız oldukları öykü ögesinin ise tepki olduğu tespit edilmiştir.

Arıcı ve Ungan (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerini incelemek ve en çok yapılan yanlışları belirlemektir. Bu amaçla, Kütahya ili merkez ilçedeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 193 öğrenci seçilmiştir. Söz konusu okullar sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınarak seçilmiştir. Okullardan biri üst, biri orta, diğeri alt sosyo-ekonomik düzeydedir. Veri toplama araçları “Demografik Veri Formu ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği”dir. Demografik Veri Formu katılımcılar hakkında demografik bilgi almak için oluşturulmuştur. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği ise araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu süreçte toplanan veriler, imla hatası, planlama, kelime, ana düşünce, cümle, el yazısı, noktalama, sayfa düzeni ve başlık açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin daha çok imla, kelimeleri yanlış yerde ve yanlış

anlamda kullanma ve noktalama yanlışı yaptığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Plan, cümle, el yazısı, ana fikir, imla ve noktalama konularında kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmış; plan, cümle, ana fikir, imla ve noktalama kız öğrencilerin erkeklere göre yazılı anlatımda daha az yanlışı yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kâğıt düzeni, yazı, plan, kelime, cümle, ana fikir, imla ve noktalama konularında orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha başarılı olduğu, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında -öncekilerin lehine olmak üzere- kâğıt düzeni, yazı, plan, kelime, cümle, ana fikir ve noktalama konularında istatistiksel olarak “anlamlı” fark olduğu saptanmıştır.

Kapar Kuvanç (2008) yaptığı araştırmada yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan araştırma, deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2007-2008 öğretim yılı 2. döneminde İzmir ili Buca ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen “Türkçe Dersi Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve yaratıcı yazma etkinlik yapıları” kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma verileri, başarı testi ve tutum ölçeğinin ön test ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarını arttırdığı ancak Türkçe dersine ilişkin başarılarını kabul edilebilir düzeyde arttırmada etkili olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte deney grubunun söz varlığında artış gözlenirken, kontrol grubunun söz varlığında fazla bir artışın olmadığı saptanmıştır.

Özdemir (2008) tarafından yapılan araştırmada Orta Öğretim Seçme Sınavı’nda (OKS) 400 ve üzeri puan almış öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini tespit etmek, OKS sınavının yazılı anlatım becerisini ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek, test şeklinde yapılan sınavda yüksek bir başarı gösteren öğrencilerin yazılı anlatımlarında aynı başarıyı gösterip göstermediklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2006 yılında yapılan sınavda 400 ve üzeri puan alarak Ankara merkez Anadolu liselerine yerleştirilmiş 9. sınıf öğrencileri

oluşturmuştur. Öğrenciler, tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırma kapsamında veriler iki şekilde toplanmıştır. Önce öğrencilere biri serbest olmak üzere altı konu verilmiş, seçtikleri bir konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonra ise aynı öğrencilerin 2006 OKS Türkçe Testi cevapları alınmıştır. Öğrencilerin Türkçe alanındaki başarıları öncelikle genel olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra, konularına göre ayrılan soruların her biri değerlendirilmiş, öğrenci başarısı ortaya konmuştur. Bu değerlendirmede öğrenciler 25 sorudan ortalama 21'ine doğru cevap vermişlerdir. Sonuç %84'lük bir başarıyı göstermektedir. Yani OKS'de öğrenciler Türkçe dersinde başarılıdırlar. Araştırmaya katılan 100 öğrenciye yazdırılan kompozisyonlar, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle incelenmiştir. Kompozisyonların genel başarısının dışında alt ölçütlerin her biri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğrenciler OKS'de gösterdikleri başarıyı, yazılı anlatımda gösterememişlerdir. Öğrencilerin aldığı en yüksek puan 83, en düşük puan 30'dur. Dolayısıyla öğrencilerin %63'ü başarısız olmuştur. Kompozisyonlar incelendiğinde düşüncelerini paragraflar hâlinde ifade edememe, paragrafta birden fazla düşüncenin bir arada verilmesi, gereksiz sözcük kullanımı, birbiriyle çelişen ifade kullanma, sözcüğün anlamca cümleye uymaması, deyim/atasözünün yanlış kullanımı, cümlelerde öge eksikliği, imla yanlışlıkları, anlatının sonuca bağlanmaması veya sonuç bölümünün hiç olmaması gibi hatalar tespit edilmiştir. OKS başarısı ile kompozisyon yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişki de yoktur. OKS'de araştırmaya katılan en başarılı öğrenci, kompozisyonda 60 puan almıştır. Sonuç olarak OKS'nin, öğrencileri sadece bilgi düzeyinde ölçtüğü yazılı anlatım becerisi yönünden ölçmediği, Türkçe bilgi ve becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yazılı anlatım becerisinin ölçülememesinin büyük bir eksiklik olduğu belirtilmiştir.

Cavkayar (2009) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini incelemektir. Araştırma bir ilköğretim okulundaki beşinci sınıf öğrencileri ile Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, günlük, sınıf öğretmeni günlüğü, okuma anlama testi, kompozisyon testi ve dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı olmak üzere nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde

nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli bir ortamda, dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak aşamalı öğretimsel destekle öğretimin öğrencilerin tahmin etme, netleştirme, soru üretme/yanıtlama ve özetleme becerilerinde gelişim göstermelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ise “dış yapı” boyutunda gelişim göstermesine karşın yazılı anlatımda “iç yapı” ve “dil ve anlatım” boyutlarında dış yapı boyutuna göre gelişimlerinin sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Dengeli okuma yazma bileşenlerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin derse katılımlarını ve düşünme becerilerini de olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Ülper ve Uzun (2009) tarafından yapılan araştırma metindilbilimsel veriler ile içeriklendirilmiş olan bilişsel modele dayalı olarak hazırlanmış bir yazma öğretimi izlencesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca, bu çalışmayla öğrencilere, uygulamalı dilbilim alanının yazmayla ilgili bazı kavramlarını sunarak, onların yazmayla ilgili yeni bakış açıları kazanmalarını sağlamak da amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için yapılan araştırma, ön test son test kontrol gruplu modele uygun deneysel nitelikli bir çalışma olarak tasarlanmış, çalışma grubunu ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Toplam 27 saatlik zaman dilimi içerisinde yapılan çalışmada yazma becerisinin gelişimi sadece kısa deneme türünde açıklayıcı metin ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin açıklayıcı metin üretimi içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, tümce kuruluşu ve mekanik özellikler temelinde incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak çözümsel değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen tüm bulgular, yazılı metin üretme becerilerini geliştirmede, bilişsel süreç modeline göre hazırlanan izlencenin geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Zorbaz (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulları ikinci kademe (6, 7 ve 8.sınıf) öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilmeye, yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındag, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrencileri oluşturmuştur. Evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyoekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) eğitim gören 450 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada

ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarını belirleyebilmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Kaygısı Ölçeği” Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Yazma tutukluğunu ölçmek amacıyla ise Rose (1981) tarafından geliştirilmiş olan “Yazma Tutukluğu Ölçeği”nin tutukluğu ölçen maddeleri Türkçeye uyarlanmış ve bunlara bir madde daha eklenerek kullanılmıştır. Pilot uygulama verileriyle yapılan faktör analizi sonucunda bu maddelerin, toplam varyansın yaklaşık % 43’ünü açıklayan tek bir faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Öğrencilere yazılı anlatım başarılarını belirleyebilmek amacıyla çeşitli konular verilmiş ve her öğrencinin bu konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazması istenmiştir. Bu kompozisyonlar üç değerlendirmeci tarafından, ilköğretim Türkçe Dersi 6-8.Sınıflar Öğretim Programı’nda (2006) yer alan “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarının tutarlılık düzeyini belirleyebilmek amacıyla Bamberg (1984) tarafından geliştirilmiş olan “Metin Tutarlılığı Bütüncül Puanlama Anahtarı” Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 45,5’nin yazma kaygısı düşük çıkmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlasında orta düzeyde yazma kaygısının bulunduğu saptanmıştır. Erkeklerin yazma kaygısının kızlara göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının arttığı, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma kaygısının düştüğü, evine düzenli gazete ve dergi giren öğrencilerin yazma kaygısının düştüğü tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin % 5’inde yazılı anlatım çalışmaları esnasında sıklıkla yazma tutukluğunun bulunduğu, öğrencilerin önemli bir kısmında (% 60) bazen ya da ara sıra da olsa yazma tutukluğunun olduğu, yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe yazma tutukluğunun azaldığı tespit edilmiştir. Metin tutarlılığı ile yazma tutukluğu arasında anlamlı yönde zayıf ama pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Evine düzenli dergi giren öğrencilerin daha az yazma tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Yazma kaygısı ile yazma tutukluğu arasında olumlu, orta düzeyde ve istatistiksel olarak da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğuyla biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tonyalı (2010), yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanmıştır. Deneysel desenli araştırmaya 2008–2009 öğretim yılının

bahar yarıyılında, Düzce ili merkez ilçesindeki iki ilköğretim okulunun altıncı sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Araştırma boyunca deney grubuyla, haftada iki/üç ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deney grubunda daha yüksek oranda olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden elde edilen verileri üzerinde t-testi uygulanmış, ön test ve son test değerleri arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığını göstermektedir.

Yaman (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" (YKÖ) geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle çalışılmış, geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5'ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 ve SRMR=.050 olarak bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek geliştirildikten sonra Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde asıl uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma göz önüne alınarak değerlendirilmiş, puanların kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, t Testi, tek yönlü varyans analizi ve Lcd Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının

düzensizliği değişkenlerine göre öğrenci puanlarında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Bağcı (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını doğru uygulayabilme düzeylerini tespit etmektir. Betimsel nitelikte bir alan araştırması olan çalışmanın örneklemini tesadüfi olarak belirlenmiş üç ilköğretim okulundaki 130 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından seçilen iki metin kullanılmıştır. Bu metinlerde belirlenmiş olan noktama işaretlerinin yerleri boş bırakılarak öğrencilerden bu boşlukları uygun noktalama işaretleriyle tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın ikinci adımında ise yine aynı metinler üzerindeki yazım yanlışları bulunan kelimeler belirlenerek öğrencilerden bu yazım yanlışlıklarını düzeltmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular sonunda öğrencilerin noktama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamalar sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ve SPSS 17.00 istatistik programıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanabilme düzeyleri incelendiğinde, % 50'nin üzerinde başarılı oldukları işaretlerin uzun çizgi (% 73), nokta (% 69), kesme işareti (% 65) ve virgül (% 58) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kullanmada % 50'nin üzerinde başarı sağlayamadığı ve yetersiz olduğu noktalama işaretleri ise iki nokta (% 42), soru (% 42), tırnak işareti (% 42), kısa çizgi (% 38), ünlem (% 35), noktalı virgül (% 35), üç nokta (% 31) olmuştur. Öğrencilerin üç nokta işaretini yerli yerinde doğru kullanabilme başarısının en düşük olması öğrencilerin bu konudaki bilgi ve beceri düzeylerinin yetersizliğine işaret etmektedir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmakta benzer başarı düzeylerine sahip olamaması üzerinde dikkatle durulması gereken bir sorundur. Öğrencilerin yazım kurallarını uygulamada en başarılı oldukları yazım kuralı % 88'lik başarı oranıyla "sayıların yazımı" olurken en başarısız oldukları kural ise % 58'lik başarı oranıyla "de" bağlacının ve +DA ekinin kullanılması ile ünsüz yumuşaması kuralı olmuştur. Yazım kurallarını uygulama becerileri arasında özellikle "de" bağlacı ve +DA ekinin yazımında görülen doğru kullanım düzeyinin düşüklüğü öğrencilerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda kız öğrencilerin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulama düzeyi puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, yazım kurallarını uygulama puan ortalamalarının, noktalama işaretlerini kullanabilme puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Temizkan (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünün 1. sınıflarından bir şube deney grubunu, bir şube kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmada 10 hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda elde edilen veriler öykü yazmaya yönelik bir ölçek doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine sayısal açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini geliştirmede geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının içerik, planlama, karakterler, mekân ve zaman boyutları üzerinde deney grubunun lehine anlamlı bir etki oluşturduğu saptanmıştır.

İzdeş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ön hazırlık çalışmaları temel alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara Elmadağ Kurtuluş İlköğretim Okulu ve Keçiören Orhan Gazi İlköğretim Okulu'nda uygulanmıştır. Araştırmaya bu okullarda öğrenim gören 109 yedinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Hikâye yazma seviyelerini belirlemek amacıyla öğrencilerden, kendilerine verilen beş konudan biriyle ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme formuna göre değerlendirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, ön test uygulamasının ardından, deney grubunda yer alan öğrencilere on dört hafta boyunca hikâye yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise dersler klasik usulle işlenmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından gruplara son test uygulanmış ve öğrencilerden ön testte seçtikleri konuyla ilgili tekrar bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri değerlendirme formundaki maddeler açısından karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının bağdaşıklık, yazım ve noktalama maddeleri haricinde ön test puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından üç madde haricinde paragraf ve satır araları, yazım, noktalama açısından anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin hikâye yazma becerileri aldıkları toplam puanlar açısından incelendiğinde, deney grubu

öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının da kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarından istatistiki olarak anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür.

Göçer (2011) öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırma kapsamında Kayseri ili Melikgazi ilçesindeki altı okulda görev yapan 12 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmış, doküman olarak da yazılı sınav kâğıtları incelenmiştir. Görüşme ile elde edilen veriler içerik analiziyle, toplanan dokümanlar ise tarama tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, kişisel bilgilerle ilgili olan veriler ve araştırma konusu bağlamında görüşme formu ile elde edilen veriler olarak tasnif edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenleri yazılı sınavda sorulan kompozisyon sorusunun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini tam olarak yansıtmadığını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak Türkçe sınavlarında diğer sorularla birlikte kompozisyon sorusuna kırk dakikalık süre verilmesini ve öğrencilerin tüm sorularla birlikte kompozisyon yazmalarına yeterli zaman kalmamasını göstermişlerdir. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken her öğretmenin farklı ölçütlerle değerlendirme yaptığı, tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt birliğinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde biçimsel özelliklerin içerikten daha ön planda tutulduğu tespit edilmiştir.

Gökçe ve Sis (2011) çocuk edebiyatının önde gelen isimlerinden Gülten Dayıoğlu'nun çocuklar için yazdığı on iki öykü kitabına ad olan 12 öyküyü değerlendirmişlerdir. Bu öyküler metin öğretiminde kullanılan hikâye haritası yöntemine göre çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler sonucunda öykülerdeki olayların çocuğun gerçek yaşamından izler taşıdığı, insana özgü duyarlık ve güzele karşı beğeni oluşturma olanağı sunduğu saptanmıştır. Ayrıca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin belirgin olduğu, sağlam bir kurgu gücünün zengin içerikli dil aracılığıyla birleştiği öykülerin giriş bölümlerinde zaman ve mekân öğeleri ile kahramanların tanıtıldığı görülmektedir. Gelişme bölümlerinde problemin ortaya konduğu, sonuç bölümlerinde ise genellikle olayların sonlandırıldığı, problemlerin çözüme kavuşturulduğu tespit edilmiştir. Hikâye haritası yöntemi bu öykülerin çözümlenmesinde ve dört temel dil becerisinin gelişiminde yararlı olabilecek bir yöntem olarak nitelendirilmiş, bu yöntemle metin elementlerinin en somut biçimde tespit edilebildiği ve öykü yapısının

görsellerle desteklenmesinin metinlere yalınlık, duruluk ve işlevsellik kazandırdığı belirtilmiştir.

Karatay (2011) yaptığı araştırmada, hazırlık, plan, düzenleme, düzeltme ve yayınlama aşamalarını içeren sürece dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazılı anlatıma karşı tutumlarını geliştirmeye etkisini incelemiştir. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelde desenlenmiştir. Batı Karadeniz’de bulunan iki üniversitenin Türkçe öğretmenliği 1. sınıfları araştırmada örneklem olarak alınmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından 3 uzman, 10 alan öğretmenin görüşü alınarak geliştirilen “4+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının Türkçe ve yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 22 maddelik ve 1-5 puan arasında (Kesinlikle katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) puanlanan Likert tipindedir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkili, ilişkisiz ve tekrarlı ölçümler t testi, kovaryans analizi (Ancova) kullanılmıştır. Sürece dayalı 12 haftalık deneysel uygulama sonunda deneysel uygulama öncesinde yazılı anlatım becerisi bakımından deney grubuna göre daha iyi düzeyde olan kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bu durumunun uygulama sonunda deney grubu lehine değiştiği saptanmıştır. Bununla birlikte deneysel uygulama öncesinde yazılı anlatıma karşı tutum bakımından kontrol grubuna göre daha iyi düzeyde olan deney grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sonunda da yazılı anlatıma ilişkin tutumlarının daha çok olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Kırbaş ve Orhan (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı görsel unsurların altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmeye katkısını araştırmak, geleneksel yazma yöntemine karşı etkisini belirlemek ve bu doğrultuda derslerde yapılacak yazma çalışmalarına katkı sağlamaktır. Bu amaçla yapılan araştırmada görsellerden yararlanarak yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek için ön test- son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Palandöken ilçesindeki bir ilköğretim okulundaki iki 6. sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere yazma konusunu içeren görsel unsurlar dağıtılmış ve konu hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine serbest yazma yöntemiyle aynı konuda yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini

ölçmek amacıyla Türkçe dersi öğretim programındaki “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Uygulamanın ardından yapılan ölçümlerde her iki grubun puanlarında da olumlu yönde anlamlı artışlar tespit edilmiştir. Yani her iki grupta uygulanan yöntem de yazma becerilerini geliştirme açısından etkili bulunmuştur. Ancak, grupların son test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun puanının kontrol grubundan daha yüksek olduğu gözlenmektedir. İki grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan analiz neticesinde deney grubu lehine sonuç elde edilmiş ve kontrol grubuna kıyasla deney grubu anlamlı derecede daha başarılı bulunmuştur. Dolayısıyla görsel unsurlardan yararlanılarak yapılan yazma çalışmalarının yazma becerisini artırmada daha etkili olduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Erdem (2011) yaptıkları araştırmada Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu amaçla betimsel araştırma yönteminden ve ilişkisel araştırma modelinin nedensel karşılaştırma yönteminden faydalanmışlardır. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesinin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri yani 854 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, beşli likert tipi 25 maddelik “Yazma Alışkanlığı Ölçeğinden” yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test-tekrar test kararlılık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27’lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının I. faktör için .904, II. faktör için .773, III. faktör için .728, IV. faktör için .768 ve V. faktör içinse .559 olarak hesaplandığı görülmüştür. Ölçeğin kararlılık açısından güvenilirliğini gösteren test-tekrar test güvenilirlik katsayıları I. faktör için .768, II. faktör için .823, III. faktör için .745, IV. faktör için .710 ve V. faktör içinse .630 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktöründe yer alan maddeler için hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonların .843 ile .337 arasında değiştiği ve tüm maddeler için alt ve üst %27’lik gruplar arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları gösterme sıklık düzeylerinin en yüksek olduğu maddelerin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alt boyutunda yer alan maddeler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenim türlerinin, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine

uyuma alışkanlıklarını, yazma yeterliliklerini, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarını ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ancak ikinci öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının birinci öğretimde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin yazım kurallarına uyma alışkanlıklarının hem 1. sınıf öğrencilerine hem de 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte üçüncü sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alışkanlıklarının, yazma yeterliliklerinin, yazıyı edebî tür olarak kullanma alışkanlıklarının ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma alışkanlıklarının diğer sınıflardaki (1, 2, 4) Türkçe öğretmeni adaylarının alışkanlıklarından daha fazla olduğu söylenebilir.

Karakoç Öztürk (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde yürütülmüş olan bu araştırmanın örneklemini, Adana ilinin Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerindeki birer ilköğretim okulunun her birinden seçilen altışar sınıfın öğrencileri oluşturmaktadır. Yani örneklemini altı 6. sınıf, altı 7. sınıf ve altı 8. sınıftan toplam 611 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, üç sınıf düzeyi içinde en yüksek kaygıya sahip öğrencilerin 6. sınıf öğrencileri, en düşük kaygıya sahip öğrencilerin ise 8. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Günlük kitap okuma alışkanlıkları açısından incelendiğinde ise her gün kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygılarının hiç okumayanlara göre daha düşük olduğu, kendilerine yazma konusunu seçmede serbestlik tanıdığını belirten öğrencilerin kaygılarının yazma konusunda serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma kaygılarının kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamalarına göre de anlamlı bir şekilde farklılaştığı, yazmak için verilen süreyi yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygılarının süreyi yeterli bulmayan öğrencilerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk (2012) yaptıkları araştırmada probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu

uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır ve deneme modellerinden tek grup ön test-son test modelini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma bir ünite kapsamında önce ön testler, sonra altı haftalık problem dayalı öğrenme yaklaşımının hemen bitiminde son testlerin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında “Görsel Sunu Tutum Ölçeği” ile Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirliği ortaya konmuş olan “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta, probleme dayalı öğrenmenin uygulanması ile görsel sunu becerisi ve yazma eğilimi öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının araştırmaya katılan özel okul öğrencilerinin görsel sunu becerileri ve yazma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Çelik (2012) tarafından yapılan araştırmada farklı değişkenlerin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmayacağı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ili merkez ilköğretim okullarının üçünden seçilen 420 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın temel verileri öğrencilere bilgilendirici anlatımla yazdırılan metinlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerini tespit etmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme aracının her maddesi Türkçe dersi öğretim programının kazanımları olduğundan herhangi bir madde eklenmemiştir. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin cinsiyet, kendine ait oda, evde kitaplık bulunup bulunmaması, günlük tutup tutmama alışkanlığı, okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı, babanın ve annenin öğrenim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve süreli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Dağtaş (2012) tarafından yapılan araştırma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş, bu amaçla Kocaeli ilinin Kandıra ilçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim görmekte olan 15 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler üç farklı veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Bu araçlar deneme, öykü ve şiir türlerinde öğrencilerin yazma becerilerini

ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Her bir veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde verilen anahtar kavram bulunmaktadır. İkinci kısımda ise öğrencilerin anahtar kavram yoluyla zihinlerinde çağrışan kelime ve kelime gruplarını kullanarak yazılarını yazabilecekleri diğer alan bulunmaktadır. Bu araçlar kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, iki ana kategori altında on alt kategori ve otuz iki kod tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte yazma çalışmalarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığı, yaratıcı düşüncelerine yardımcı olduğu ve bildikleri kelime ve kavramları ortaya çıkarıp yazılarında kullanmalarını sağlayarak kelime öğretimine katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Aşılıoğlu ve Özkan (2013) yaptıkları çalışmada, Diyarbakır il merkezinde bulunan ortaokul öğrencilerinin yazma sürecindeki kaygı düzeylerinin, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Tarama modeline göre yapılan araştırmanın verileri, Diyarbakır il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören ve rastgele örnekleme yoluyla seçilen dört yüz dört öğrenciden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında Yaman (2010) tarafından geliştirilen ve on dokuz maddeden oluşan “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara göre Diyarbakır ilindeki ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının, düşüğe yakın orta seviyede ve erkek öğrencilere oranla kızlarda daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul son sınıf öğrencileri ile yedinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları düşüğe yakın orta düzeyde olmakla birlikte aralarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre son sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının yedinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ceran (2013) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik tutumlarını belirlemek, tutumlarının cinsiyete, öğretim türüne ve ders başarı notuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için 37 maddelik likert tipi bir anket hazırlanmıştır. Anket 2011-2012 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 137 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik tutumlarının genel itibarıyla olumlu olduğu saptanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik

tutumları cinsiyete ve ders başarı notuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğretmen adaylarının derse karşı tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Ders başarı notuna bakıldığında ise ders başarı notu iyi olan öğrenciler, orta ve geçer olanlara göre derse karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Buna karşılık Türkçe öğretmeni adaylarının Yazma Eğitimi dersine yönelik tutumlarının öğretim türüne göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Fitzgerald ve Teasley (1986) tarafından yapılan araştırmada öykü öğelerinin ve onların birbiriyle ilişkilerinin öğretilmesinin dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği araştırılmıştır. Aynı zamanda böyle bir uygulamanın öykülerdeki yaratıcılığı, dil kullanımını, nitelik ve tutarlılığı etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Öykü yapısına yönelik bilgilerin ölçülmesi sonucunda düşük puan alan öğrenciler öykü yapısı öğretimi ve kelime bilgisi öğretimi olarak adlandırılan iki uygulama için random olarak atanmışlardır. Öğretime yönelik uygulama iki hafta süresince altı yoğun oturumdan oluşan kısa dönem, aralıklı olarak beş hafta süresince on oturumu içermiştir. İki gruplu yinelenmiş ölçümler modelinde düzenlenen çalışma sonucunda, öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin öykü yazma becerilerinin düzenleme açısından pozitif yönde geliştiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin yaratıcılığının ve dil kullanımının geliştiği, mantıksal hatalarının azaldığı görülmüştür.

Baumann ve Bergeron (1993) yaptıkları yarı deneysel araştırmada hikâye haritası kullanarak yapılan öğretimin okuduğunu anlama ve hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla dört ayrı sınıftan seçtikleri 74 birinci sınıf öğrencisini rastgele dört gruba ayırmışlardır. Araştırmacılar, birinci gruptaki öğrencilere daha önce okumadıkları bir hikâyeyi kullanarak hikâye haritası oluşturmayı öğretmişler, ikinci gruptaki öğrencilere de aynı eğitim verilmiş ancak bu öğrencilerden hikâye yazmaları da istenmiş, üçüncü gruptaki öğrencilere hikâye içeriğini tahmin etmeye dayalı etkinlikler yaptırılmıştır. Kontrol grubu olan dördüncü gruptaki öğrenciler ise hikâyeleri sesli ve sessiz okuyarak, hikâyedeki sözcükler üzerinde tartışmışlar ve ardından hikâye ile ilgili soruları cevaplandırmışlardır. Uygulamadan önce tüm öğrencilere bir hikâye okutulmuş ve bu hikâye ile ilgili çoktan seçmeli on soruluk bir

test ön-test yapılmıştır. İlk üç gruba verilen altı haftalık eğitimin ardından dört gruba da son-test olarak, bir hikâye okutulmuş ve onların temel hikâye öğelerini belirleme yeteneklerini ölçmek amacıyla bu hikâye ile ilgili bir test yapılmıştır. Nicel veriler bu yolla elde edilirken, nitel veriler için de her gruptan seçilen dörder öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Ön-testlerin analizinde kovaryans analizi kullanılmış ve öğrencilerin başlangıç test sonuçlarının birbirlerine yakın olduğu görülmüştür. Son-test sonuçlarına bakıldığında, hikâye haritalama öğretiminin, öğrencilerin okudukları hikâyeleri anlama düzeylerini arttırdığı, yazma becerilerine etkisinin ise daha az olduğu saptanmıştır.

Thomas (1994) tarafından yapılan araştırmada, Virginia eyaletinden seçilen ilköğretim düzeyindeki okullarda görev yapan öğretmenlere, öğrencilerin yazmaya hazırlık sürecindeki anahtar öğeleri öğrenmeleriyle ilgili olarak bir yazma eğitimi verilmiş, bu eğitimi kendi öğrencilerine uygulamaları istenmiştir. Eğitimi alan öğretmenler, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine yazma eğitimi vermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinden her gün kendilerine verilen ipucundan yola çıkarak yazmalarını ve ürünlerini topladıkları bir dosya oluşturmalarını istemiştir. Dokuz hafta süren bu çalışma sonunda, eğitim alan öğrencilerin, yapılan ulusal sınavlardaki yazma testi başarı puanlarında 1993 yılındaki ile 1994 yılındaki puanları kıyaslandığında %30'dan %65'e çıkan bir artışın gözlemlendiği ancak öğrencilerin bu sınavı geçme puanlarının yine de düşük olduğu saptanmıştır. Bunun nedeninin öğretmenlerin yazma sürecinin bir parçası olarak ipucu vermemeleri ve günlük olarak yazma çalışmalarını yeterince yaptırmamaları olduğu tespit edilmiştir.

Gallick-Jackson (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öykü yazma becerileri ve yazmaya yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar bu amaca ulaşmak için, 12 hafta boyunca ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yazma süreci yaklaşımını grafik düzenleyiciler ve sanat etkinlikleri ile bütünleştirerek uygulamıştır. Bu uygulama öncesinde öğrencilere ön-test olarak verilen bir konuda öykü yazdırılmış ve ayrıca yazmaya karşı tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği ile de veri toplanmıştır. Uygulama sonucunda ise, aynı tutum ölçeği ve uygulama öncesinde ön-test olarak kullanılan aynı yazma konusu verilmiş, öğrencilerden yine bu konuda öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler bir yazma puanlama anahtarı kullanılarak iki puanlayıcı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ülkelerinde yapılan yeterlik testlerine göre öğrencilerin % 75'i

bir üst seviyeye çıkarken, %25'i iki üst seviyeye çıkararak gelişim göstermiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumluya dönmesi konusunda da büyük bir artış görülmüştür. Uygulamadan önce yazmaya karşı olumlu bir yaklaşımı olan öğrencilerin oranı %50 iken, bu oran uygulama sonunda %100'e çıkmıştır.

Cumberworth ve Hunt (1998) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaca ulaşabilmek için örnekleme oluşturan yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine yazma sürecinin çeşitli etkinliklerle anlatıldığı bir eğitim verilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yazma tutum ölçeği, kontrol listesi ve günlüklerle toplanmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını incelemek, eğitim sonrasında tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında tutum ölçeği kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazma ürünlerini değerlendirmek için kontrol listesi geliştirilmiştir. Günlüklerin ise yazma sürecinin etkili bir şekilde öğretilmesinin, yazma becerisinin gelişimindeki ve yazmaya yönelik tutumların değişimindeki kanıtı olarak kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda eğitim alan grubun yazma tutumlarının pozitif yönde değiştiği, yazma sürecine yönelik farkındalıklarının ve becerilerinin geliştiği, özellikle de yazma sürecinin aşamalarından gözden geçirme- düzeltme aşamasında gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Westervelt (1998) yazmaya yönelik pozitif tutum yaratmaya yardımcı olacak faktörleri belirlemek, öğrencilerin sürece yönelik yazma yaklaşımına katılmalarını sağlayan faktörleri incelemek ve sürece yönelik yazma yaklaşımını yaşayan öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı araştırmada, nitel yöntem kullanmıştır. Yaşları 11 ile 13 arasında olan, 21 erkek, 12 kız öğrenciyle görüşmeler yapılmış, süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, öğrencilerin yazdıkları metinler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yazma eğitiminin süreç merkezli yapılmasının öğrencilerin yaklaşık olarak % 70'inin yazmaya yönelik endişelerini azalttığı ve yazma becerilerine güvenmeye başladıkları saptanmış, dolayısıyla böyle bir yaklaşımın yazma tutumunu olumlu yönde etkilediği, yazma becerilerinin de gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Smith, Campbell ve Broker (1999) yaptıkları örnek olay araştırmasında, üç üniversite öğrencisinin kompozisyon yazma görevini nasıl yerine getirdikleri, yazdıkları metinlerin kavramsal yapısını, karmaşıklık düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemişler ve öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bunlar kaydedilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca öğrenci kompozisyonları incelenmiştir. Öğrencilerin kompozisyonlarını sınıflandırırken SOLO taksonomisi kullanılmıştır. Bu taksonomi kompozisyonların içeriğini yapı açısından üç kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; basit yapı, karmaşık yapı ve ilişkisel yapıdır. Kompozisyonların bu taksonomiye göre incelenmesinin ardından basit yapıdaki cümlelerden oluşan kompozisyonların kısa olduğu, sadece birkaç farklı bakış açısını içerdiği saptanmış; daha karmaşık yapıda cümlelerden oluşan kompozisyonlarda bakış açılarının ve örneklerin çeşitliliği, ana fikre yönelik farkındalık, ana fikrin giriftliği ve metnin bütününde yeniden üretimin söz konusu olduğu fark edilmiştir. İlişkisel seviyede kompozisyon yazarların ürünlerinde ise kişisel bir tezi savunmak ya da bir görüşü yapılandırmak yerine var olan bilgilerin sıralandığı gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirme ölçütlerinin farklılaştığı, bu farklılığın nedeninin yazılan metinlerdeki yapısal ve kavramsal farklılıktan kaynaklandığı saptanmıştır.

Peterson (2000) tarafından yapılan bir araştırmada toplam 617 dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde cinsiyet ile metin konusu arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yazar olarak öğrencilerin cinsiyetleri ile oluşturdukları metinlerde hikâye kişileri, şiddet konusu ve dil yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kız öğrenciler, aileleri, arkadaşları ve ev hayatıyla ilgili konularda öykü yazarken erkek öğrenciler ise kendi deneyimleriyle ilgisi olmayan, farklı konularda yazmayı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin yarısından fazlası kendi hayatlarıyla ilgili konularda yazarken diğer öğrenciler olağanüstü olayları veya sıradan olayları, sporla ilgili konuları ele almışlardır. Yazılı anlatım becerilerini kullanmada genelde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları saptanırken, sınıf bakımından sekizinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha nitelikli öyküler yazdıkları belirlenmiştir.

Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault (2001) tarafından yapılan araştırmada günlükler ve yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için yazma başarısı düşük olan dördüncü, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri seçilmiş, 12 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yazma rubriği ve öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmeyi amaçlayan bir kontrol listesi ile

toplanmıştır. Araştırmaya serbest yazma etkinliği ile başlanmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleri araştırmacılar tarafından seçilmiş, çalışma grubunun ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmiştir. Günlükler haftada bir ya da iki kez kaydedilmiştir. Kontrol listeleri öğrencilerin yazma görevlerine katılımı ve gösterdikleri çabayı izlemek için kullanılmıştır. Öğretmen tarafından öğrenci yorum ve sorularına dönüt verilmiştir. Öğrenci ürünleri ön test ve son test gibi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin günlükler ve yaratıcı etkinlikler sayesinde yazma sürecine daha çok odaklandıkları, yazdıkları ürünlerin kalitesi arttıkça yazma hakkında duygusal ifadelerinin de olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir.

Kapka ve Oberman (2001) öğrencilerin akademik başarısını geliştirmek için yazma becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları araştırmalarında, 20 üçüncü sınıf, 24 beşinci sınıf öğrencisiyle çalışmışlardır. Yazma becerisine yönelik yaşanan problemi ortaya koymak için öğrencilerin yazı örneklerini, sınav kağıtları ve sınavlardan aldıkları notları, öğretmen gözlemlerini kullanmışlardır. Öğrencilerin bir veya birkaç problemle karşı karşıya oldukları belirlenmiştir. Bunlar; motivasyon eksikliği, bir modelin yokluğu, yazma süreciyle ilgili bilgi eksikliği, öğretimdeki tutarsızlıklardır. Bu problemlere çözüm bulmak ve yazma becerilerini geliştirmek için beş aşamalı yazma sürecinin özellikle düzeltme aşamasına vurgu yapılarak eğitim verilmiştir. Bu süreçte ailelerle de görüşerek onlara eğitim hakkında bilgi verilmiştir. Amaç ailelerin çocuklarını yazar olarak algılamaları ve bu süreçte desteklemelerini sağlamaktır. Verilen eğitim öncesinde ve sonrasında öğrencilere bir yazar olarak kendilerini nasıl algıladıklarını, yazma hakkında ne hissettiklerini ve yazma süreci hakkında ne bildiklerini öğrenmek için bir anket uygulanmıştır. Öğrenci yazıları ise yazma kontrol listesi ve yazma rubriği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle düşüncelerini organize etme ve yazım kuralları konusunda gelişme gösterdiği, yazma sürecine ilişkin bilgilerinin arttığı ve yazma becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Kowalevski, Murphy ve Starns (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere yazma sürecinin aşamalarının öğretilmesi ve bu sayede yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 24 dördüncü sınıf, 52 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuş, öğrencilere yazma sürecinin örneklerle anlatıldığı bir eğitim verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma ürünlerinin değerlendirildiği bir rubrik kullanılmıştır. Bu rubriği hem öğretmenler hem öğrenciler, eğitimin başında ve sonrasında kullanmışlar, öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini

değerlendirdiği rubriği kullanarak kendi yazma ürünlerini değerlendirmişlerdir. Böylece öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerini değerlendirmek de mümkün olmuştur. Bunun yanı sıra öğrenciler kendilerine verilen eğitimin başında ve sonrasında yazmaya yönelik algılarını yazmışlardır. Öğrencilerin bu algıları yazma süreci tekniklerini öğrendikleri eğitimin sonrasında düşüncelerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitim süresince yazdıkları ürünler, yaptıkları çalışmalar ürün dosyalarında saklanmış, eğitim sonrası portfolyo değerlendirme rubriği ile değerlendirilmiş, böylece öğrenci gelişimi izlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma süreciyle ilgili olarak aldıkları eğitim sonrasında, hem öğretmenlerinin hem de kendilerinin yaptıkları değerlendirmeye göre yazma becerilerinin gelişim gösterdiği, öğrencilerin kendi ürünleri hakkında doğru değerlendirmeler yaptıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik algıları incelendiğinde eğitim sonrasında yazmaya ve yazma sürecinde yaşananlara yönelik farkındalıklarının arttığı saptanmıştır. Ancak hangi ürünlerin ürün dosyasında olması gerektiğine karar vermenin zor olması nedeniyle ürün dosyalarının yazma becerisini geliştirmek için etkili bir yöntem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister (2002) tarafından yapılan araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve bu beceriyi etkileyen yazma tutumunu geliştirmek amaçlanmış ve bu amaca yönelik olarak örnekleme seçilen 70 dördüncü sınıf öğrencisine yazma sürecine yönelik bir program uygulanmıştır. Örnekleme seçilen öğrencilerin yazma becerisinin zayıf olmasına dikkat edilmiştir. Bunu belirleyebilmek için öğretmen gözlemlerinden, yazma rubriklerinden, tutum anketlerinden ve başarı testlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilere 14 hafta boyunca yedi farklı türde (öyküleyici, açıklayıcı, ikna edici ve yansıtıcı yazılar ile mektup, şiir ve günlük) yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Veriler dördüncü sınıf yazma rubriği ve tutuma yönelik görüş belirleme anketi kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar, eğitim verilmeden önce ve eğitim verildikten sonra veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yazmada akıcılık kazandığı, yazma becerilerinin özellikle kelime seçimi ve yazma kurallarına uyum göstermede arttığı saptanmıştır. Yazma becerisine yönelik tutumların ise eğitim sonrasında değiştiği, özellikle gerçek ve anlamlı yazma görevlerinde tutumların daha da olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonuçla öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutumlarının amaçlı bir eğitimle değiştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Hopkins (2002), düşük başarıya sahip 10. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirerek beş paragraflık etkili kompozisyon yazmalarını sağlamak amacıyla yaptığı araştırmada, 15 öğrenciye 6 hafta içinde toplam 18 kere eğitim vermiştir. Bu eğitimde yazma sürecinin hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme ile paylaşım aşamaları uygulamalı olarak anlatılmış, süreç içinde oluşturulan metinlere dönüt verilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kompozisyon puanlama anahtarı ile toplanmış; bu veri toplama aracı eğitim öncesi ve sonrasında kullanılarak öğrenci metinleri karşılaştırmalı olarak oluşturulmuş, öğrenci metinleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan tüm öğrencilerin yazma sürecinde belirgin bir gelişme gözlenmiş, 8 öğrencinin gelişim oranının % 70'e yakın olduğu belirtilmiştir.

Wojasinski ve Smith (2002) yaptıkları araştırmada sürece dayalı yazma, serbest yazma ve resmi olmayan yazma stratejilerinden hangisinin öğrenme güclüğü olan öğrenciler için en etkili strateji olduğunu ve öğrenciler tarafından en çok hangisinin tercih edildiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma boyunca beş sekizinci sınıf öğrencisi gözlenmiştir ve öğrencilere 10 hafta boyunca üç farklı yazma stratejisini kullanmalarını gerektiren yazma görevleri verilmiştir. Veri toplamak amacıyla öğrenci metinlerinin değerlendirildiği bir yazma rubriği, öğrenci ve öğretmen anketi kullanılmıştır. Yazma rubriği, fikir, organizasyon, dil kullanımı, içerik ve tür olmak üzere beş alt boyuttan oluşmuştur. Üç farklı yazma stratejisiyle yazılmış metinler bu rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci anketi yapılan uygulama sonrasında sınıftaki bütün öğrencilere uygulanmış, böylece öğrencilerin yazarken tercih ettikleri stratejilerin de belirlenmesi amaçlanmıştır. Son olarak altı özel eğitim öğretmenine de yazma becerisini geliştirmeye yönelik bakış açılarını ortaya koymak amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sürece dayalı yazmanın en etkili strateji olduğu, öğrencilerin dil kullanımı, organizasyon, içerik ve fikir açısından yüksek puanları bu stratejiyi kullanarak aldıkları saptanmıştır. En düşük puanları aldıkları strateji ise en çok tercih ettikleri serbest yazma olmuştur.

Yoder (2005) tarafından yapılan araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde birbirleri ile konuşmalarının, yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Sınıftaki öğrencilerin konuşmaları 12 hafta boyunca video kaydı ile izlenmiş, 26 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerden 7 öğrenci odak öğrenci seçilmiş, onlarla derinlemesine görüşme yapılarak ayrıntılı veri toplanmıştır. Verilerin

analiz edilmesi sonucunda, yazma sürecinde öğrencilerin sınıf içindeki konuşmalarında sınıf ortamının önemli olduğu ve bu süreçte öğretmenlerin konuşmaya cesaretlendirici tutumlarının etkileşimi arttırdığı saptanmıştır. Öğrenciler, yazma sürecinde özellikle düzeltme aşamasında gerçekleşen konuşmaların çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada öğrenciler, arkadaşları ile yazma sürecindeki konuşmalarının yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra arkadaşlık ilişkilerini de olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Nelson ve Meter (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, farklı yaş ve seviyedeki öğrencilere öyküler yazdırarak hitap etme, cümle ve kelime seviye performanslarını belirlemek, yazma becerilerinin gelişimi hakkında karar vermektir. Bu amaçla dört okul içinden seçilen 17 farklı sınıftan 414 öğrenci (211 kız ve 203 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu öğrencilerden, 333'ü tipik öğrenci, 76'sı özel öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Öğrencilere çeşitli taslaklar ve yönergeler verilerek yazma laboratuvarlarında öyküler yazdırılmıştır. Öykülerinin gerçekçi veya hayali olabileceği belirtilmiştir. Eğitilmiş araştırmacılar bu öyküleri Miller ve Chapman (2002) tarafından geliştirilen Systematic Analyses of Language Transcripts yazılım programını kullanarak kodlamışlardır. Araştırma sonucunda bu öykü inceleme türünün öğrencilerin dil becerilerinin değerlendirilmesinde geçerli bir değerlendirme türü olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle farklı kelime sayısı, doğru heceleme, cümle yapısı, bağlaç türleri, öykü dilbilgisi kuralları puanları, planlama süreci gibi aşamalarda gelişimi izleme ve bu aşamaları uygun göstergelere göre değerlendirme açısından performans temelli ölçümler için önemli bir ölçme aracı olacağını belirtmişlerdir.

Lin, Monroe ve Troia (2007), yazma süreciyle ilgili sahip olunan bilgilerin yazma performansını etkilediği görüşünden hareketle, bu konuda farklı düzeyde bilgiye sahip olan öğrencilerin yazma performanslarındaki farkı ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Şehir merkezinden seçilen bir ilkokul ve bir ortaokulda öğrenim gören 28 öğrenci (17 kız, 11 erkek) çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler, 2.- 8. sınıflar arasından, her sınıf düzeyinden dörder öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmiş, ikisinin yazma becerisinde tipik olarak gelişim gösteren öğrenciler olmasına, diğer ikisinin ise yazma eylemini gerçekleştirirken zorlanan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin yazma süreciyle ilgili sahip oldukları

bilgileri öğrenmek için 10 açık uçlu soru hazırlanmış, öğrencilerle 20- 30 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Aynı zamanda geliştirilen bir rubrik ile yazılan metinler 5 ölçüte (süreç, özgünlük, içerik, amaç, tür) göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazma becerisi normal gelişim gösteren öğrencilerin bu konuda zorlanan öğrencilere göre yazma becerisine yönelik bilişsel farkındalığa daha çok sahip oldukları saptanmıştır. Nicel bulgular da nitel bulguları desteklemektedir. Yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yazarken anlamdan, amaçtan, hedef kitleden ve metin türünden daha çok mekanik yönler üzerinde durdukları saptanmıştır. Araştırma sonuçları yazma becerisine yönelik sınıfta yapılan öğretimin, öğrencilerin deneyimleri ve gelişim seviyelerinin bir yazma göreviyle karşılaştıklarında kullanacakları bilgileri farklılaştırdığını göstermiştir.

Beard ve Burell (2010) beş farklı okuldan yaşları 9 ile 11 arasında değişen öğrencilerin öykü yazma gelişimlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda 5. sınıfın bahar döneminde, 60'ı erkek 52'si kız toplamda 112 öğrenciye Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu'nda yer alan "Okuma-Yazmanın Pekiştirilmesi Testi" adı verilen bir test uygulamışlardır. Testin 30 dakikasını öykü yazma kısmı oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdıkları öykülerde anlama, dil bilgisi, noktalama ve yazma konularındaki başarıları ölçülmüş ve öykünün nasıl yazıldığına dair bilgiler verilmiştir. Bir sene sonra yani öğrenciler 6. sınıftayken konu başlıkları değişmeksizin aynı test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda nitel değerlendirmelerde bazı öğrencilerin öyküde geçen olayın akışındaki farkındalık, olayda geçen karakterler arasındaki bağlantıları kurabilme, çabuk odaklanma ve giriş yapma gibi konuları detaylı olarak ele aldıkları saptanmıştır. Bazı öğrencilerin ise genel olarak öykü yazma başarısının arttığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilere verilen zamanın kısıtlı olmasının yapılan hatalarda bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Buna karşın bazı öğrencilerin üst seviyede tasvir yapabildikleri görülmüştür. Nicel değerlendirmelerde öğrencilerin genel olarak yazarken dil kullanımında, kuralların doğru kullanımında ve baştan sona devam eden etkileycilikte başarı gösterdiği ortaya konmuştur.

Pantaleo (2010) yaptığı eylem araştırmasında, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa giden 39 öğrenciye kurgusal metinler yazdırarak öykü yazma yeteneklerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilere 10-12 civarında kurgusal resimli kitap okutulmuş ve sonrasında her bir kitapla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu resimli kitapların okunmasından sonra öğrenciler küçük gruplar hâlinde tartışmalar

yapmış ve bu tartışmalar dijital olarak kaydedilmiştir. Bu tartışmaların ardından öğrencilere bir öykünün nasıl kurgulanacağı ile ilgili doğrudan eğitim verilmiş ve sonra onlardan kendi kurgusal resimli kitaplarını oluşturmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerle görüşme yapılarak da veri toplanmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İki öğrencinin yazdıkları resimli öyküler ise öğrencilerin karmaşık ve kurgusal metinleri nasıl oluşturabildiklerini göstermek amacıyla daha detaylı şekilde tartışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları öyküler arasında içeriksel bağlantılar kurdukları saptanmıştır. Bununla birlikte, veri analizi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kompleks ve kurgusal öykülerin öğelerini belirleyebileceğini, öyküleri anlayabileceğini, yorumlayabileceğini ve kendi öykülerini oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek için onları motive edecek etkinliklere daha fazla gereksinim duydukları belirlenmiştir.

2.9.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içinde yazma eğitimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu saptamanın amaçlandığı, bu amaçla daha çok dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hatalarıyla ilgili sorunların değerlendirildiği veya yazma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar (Özbay, 1995; Deniz, 2000; Uludağ,2002a; Uludağ,2002b; Uça, 2003; Koçak, 2005; Bayram ve Erdemir, 2006; Çelikpazu, 2006; Kırbas, 2006; İnce 2006; Coşkun, 2006; Büyükkiz, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008, Bağcı 2011, Çelik, 2012) dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma düzeylerinin çeşitli açılardan belirlenmesine yönelik bazı araştırmalar da (Coşkun,2005; Yılmaz, 2008; Sallabaş, 2008; Arı, 2008) yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerin öyküleyici bir metinde bulunması gereken öğelere ne kadar yer verdiklerini belirlemek yani öykü yazma becerisine yönelik olarak ne durumda olduklarını ortaya koymak amaçlanmış, öğrencilerin hata ve eksiklikleri saptanmaya çalışılmış, öğrencilerin öykü yazmayla ilgili olarak yaşadıkları problemler ortaya konmuştur. Bunların yanı sıra 6+1 Analitik Modelin (Özkara, 2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin (Temizkan, 2011) ve ön hazırlık çalışmalarının (İzdeş, 2011) öykü yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Yazma becerisiyle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda da yazma kaygısı ele alınmış, ortaokul düzeyindeki öğrencilerde bulunan yazma kaygısı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir (Zorbaz, 2010; Yaman, 2010; Karakoç Öztürk, 2012; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Bununla birlikte ön hazırlık yapmanın (Tekşan, 2001), süreç yaklaşımının (akır, 2003) kelime ağı oluşturma yönteminin (Anılan, 2005), not alma, özetleme ve kavram haritalarının (Belet, 2005), yaratıcı dramının (Karateke, 2006), etkin öğrenme yaklaşımının (Güneyli, 2007), yaratıcı yazma etkinliklerinin (Öztürk, 2007; Tonyalı, 2010), sözlü anlatım destekli ön çalışma yönteminin (Konedralı ve Özder, 2008), bilişsel süreç yaklaşımının (Ülper, 2008), dengeli okuma yaklaşımının (Cavkaytar, 2009), görsel unsurlar kullanmanın (Kırbaş ve Orhan, 2011), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin (Karatay, 2011), kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin (Dağtaş, 2012) metin yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisinin incelendiği deneysel araştırmalar yapılmış, araştırmalar sonucunda deney grupları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan bazı araştırmalarda da (Akça, 2004; een, 2008) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin öykü yapısına uygunluğunu belirlemek amaçlanmış, araştırmalar sonucunda ders kitaplarındaki öykülerde öyküyü oluşturan ögelerin olması gerektiği oranda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle süreç temelli yazma eğitimine dayanan uygulamalar yapıldığı, yazma sürecinin aşamalarının öğretildiği ve bu sayede yazma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı deneysel alışmalar (Cumberworth ve Hunt,1998; Westervelt 1998; Kapka ve Oberman, 2001; Kowalevski, Murphy ve Starns, 2002; Hopkins, 2002) dikkat çekmektedir. Bu araştırmaların sonucunda yazma eğitiminin süreç merkezli yapılmasının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği (Cumberworth ve Hunt,1998; Westervelt 1998, Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister (2002)), yazmaya yönelik endişelerini azalttığı ve yazma becerilerine güvenmelerini yani özgüven kazanmalarını sağladığı saptanmıştır (Westervelt 1998). Bununla birlikte düşünceleri organize etme ve yazım kuralları konusunda gelişme sağladığı, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgilerini arttırdığı ve yazma becerilerini geliştirdiği (Kapka ve Oberman, 2001), öğrencilerin yazmaya ve yazma sürecinde yaşananlara yönelik farkındalıklarını arttırdığı (Kowalevski, Murphy ve Starns, 2002), yazma becerisini geliştirdiği (Hopkins, 2002) saptanmıştır. Lin, Monroe ve Troia (2007) tarafından yapılan araştırmada da farklı düzeyde yazma bilgisine sahip olan öğrencilerin yazma performansları arasındaki farkı ortaya koymak

amaçlanmış, yazma süreciyle ilgili sahip olunan bilgilerin yazma performansını etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonucunda yazma becerisine yönelik olarak sınıfta yapılan öğretimin, öğrencilerin deneyimleri ve gelişim seviyelerinin bir yazma göreviyle karşılaştıklarında kullanacakları bilgileri farklılaştırdığını göstermiş, yani yazma sürecinin uygulamalı olarak öğretilmesinin yazma becerisini geliştirmeye olumlu katkısının olduğu tespit edilmiştir. Yazma süreciyle ilgili olarak yapılan bir araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde birbirleri ile konuşmalarının, yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediği araştırılmış, öğrencilerin arkadaşları ile yazma sürecindeki konuşmalarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır (Yoder, 2005). Bir başka araştırmada da (Wojasinski ve Smith, 2002) sürece dayalı yazmanın öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için en etkili strateji olduğu ve öğrencilerin dil kullanımı, organizasyon, içerik ve fikir açısından yüksek puanları bu stratejiyi kullanarak aldıkları saptanmıştır. Yurt dışında öykü yazma becerisiyle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalarda ise hikâye haritası kullanarak yapılan yazma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve öykü yazma becerileri üzerindeki etkisinin (Baumann ve Bergeron, 1993), grafik düzenleyiciler ve sanat etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisinin (Gallick-Jackson,1997), öykü yazdırmanın öğrencilerin hitap etme, cümle ve kelime kullanma performansları üzerindeki etkisinin (Nelson ve Meter, 2007) incelendiği saptanmıştır. Öykü öğelerinin doğrudan öğretilmesiyle ilgili olarak yapılan bir araştırmada da bu öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerilerini arttırıp arttırmadığı, aynı zamanda öykülerdeki yaratıcılığı, güncel konuların kullanımını, nitelik ve tutarlılığı etkileyip etkilemediği araştırılmış, araştırma sonucunda, öykü yapısı öğretiminin öykü yazmada organizasyon ve niteliği pozitif yönde geliştirdiği saptanmıştır (Fitzgerald ve Teasley, 1986)

Yurt içinde yapılan araştırmalar bütüncül bir şekilde incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir dil becerisi olan yazma becerisi ile ilgili araştırmaların yapıldığı, bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer alan sorunların belirlendiği görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmalar, yapıldıkları örneklem çerçevesinde, öğrencilerin yaşadıkları yazma sorunlarının saptanmasını sağlayarak bu alanda önemli bir gereksinimi karşılamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmalardan yola çıkarak öğrencilerin yazma becerisine yönelik olarak yaşadıkları sorunların neler olduğunun yanıtı bir ölçüde verilebilmektedir. Buna karşın, öğrencilerin öykü yazma

becerilerinin eylem araştırması yoluyla geliştirilmesi gibi yazma becerilerinin belli bir metin türü ve daha farklı bir araştırma yöntemi bağlamında nasıl bir sonuç vereceği ve öğrencilerin yazma kaygılarını azaltıp azaltmayacağı da yanıtı merak edilen sorular olarak bu araştırmayı farklılaştırmakta, temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıların ve araştırmacının rolü, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi açıklanmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik için yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmediğini, öğrencilerin öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmak amacıyla yapılan çalışma, “eylem araştırması” olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulamaya dayanan sistematik bir araştırma olup sınıfta ortaya çıkan problemleri çözmeye, sorulara cevap vermeye yönelik olması (Mckay, 1992), etkili bir düzelmeye ihtiyaç duyulan durumlar için kullanılması (Bernauer, 1999) ve araştırma konusunun doğasına uygunluğu nedeniyle seçilmiştir.

Okul ve sınıf gibi ortamlarda değişimin ve buna bağlı olarak da gelişimin oluşturulabilmesinde en güçlü araştırma desenlerinden biri olarak görülen (Ekiz, 2003, s. 55) eylem araştırması, alan yazında farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Mills’e (2003, s. 5) göre eylem araştırması, öğretme-öğrenme ortamında öğretmen, araştırmacılar, yöneticiler ve okul danışmanları ya da katılımcılar tarafından okulların nasıl işlediği, öğretmenlerin nasıl öğretim yaptıkları ve öğrencilerin daha iyi nasıl öğrenebileceklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen sistematik bir araştırma sürecidir.

Henson (1996) eylem araştırmasını, öğretimin kalitesini artırmak için okul gibi gerçek ortamlarda araştırma yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Schoen ve Nolen’e (2004) göre eylem araştırması bir problemle başlanan, verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde ve raporlaştırılmasında belirli bir esneklik ve çeşitlilik gösteren, bir şeyi ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir araştırmadır.

Yıldırım ve Şimşek’e (2005, s. 295) göre ise eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı ya da diğer kuruluşlarda çalışan uzmanlar gibi uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya

çıkarılması ya da varolan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.

Mills (2003), araştırmacılar tarafından değişkenlerin kontrol edildiği ortamlarda, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ve istatistiksel anlamlılığı göstermek için yapılan, sonuçlarının genelleştirilip yayımlandığı geleneksel araştırmaları, eylem araştırması ile karşılaştırmış ve eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: Eylem araştırması,

- okullarda veya sınıflarda, (Nerede?)
- “ne olduğunu” tanımlamak ve yapılan eğitsel uygulamaların etkilerini anlamak için nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, (Nasıl?)
- araştırma yapılan ortamda pozitif yönde eğitsel değişim yaratmak amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Niçin?).

Özetle eylem araştırması, araştırmacıların ve bir sosyal ortamda var olan problemlere tanık olan katılımcıların, yaşadıkları problemleri çözmeye yönelik sistematik olarak veri toplaması ve var olan durumu geliştirme yolunda bir eyleme girişmeleridir. Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise gerek akademisyenlerin gerek araştırmacı rolü üstlenen öğretmenlerin, yöneticilerin okul veya sınıf ortamında ortaya çıkan gerçekleri keşfetmesi, değiştirerek geliştirmeye çalışmasıdır. Dolayısıyla eylem araştırmalarında hipotez test etmekten daha çok anlama, keşfetme ve yorumlamaya dayalı yöntemler kullanıldığından, araştırmacıyla birlikte veya kendi başına öğretmen de araştırmacı rolüne sahip olmaktadır.

Eylem araştırmasının temel özelliklerini bilmek, araştırma sürecini ve bu süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlama konusunda yol gösterici olacaktır. Eylem araştırmasındaki temel amacın var olan bir problemi anlamak ve çözüm bulmaya çalışmak olduğunu vurgulayan Johnson (2005, s. 22-24 Akt. Duban, 2008), eylem araştırmasının özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

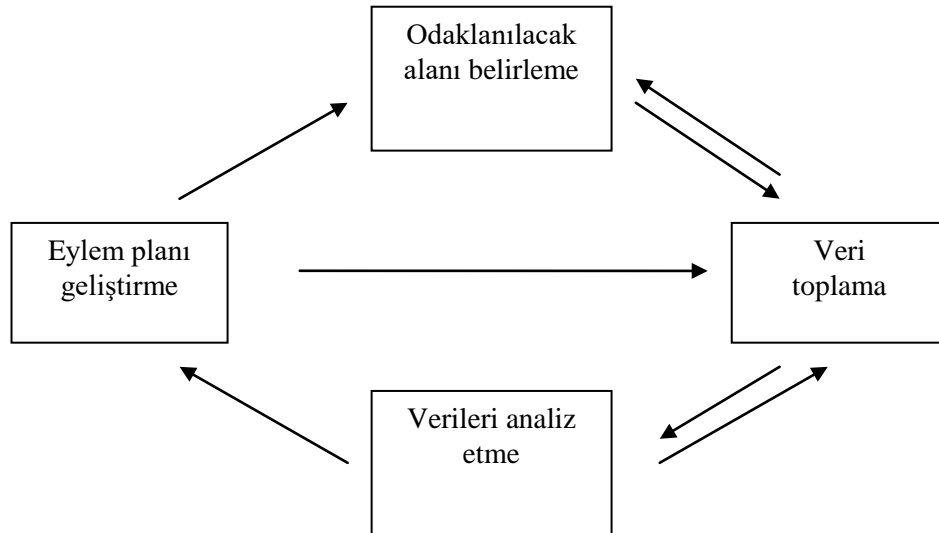
- Eylem araştırması sistematiktir. Verilerin belli bir özgünlükte ve esneklik içinde toplanmasına ve analiz edilmesine karşın sistematik bir bakış açısının oluşturulması gerekir. Eylem araştırması başıboş bir yöntem değildir.
- Araştırmaya belli bir yanıtla başlanmaz. Hiç bir araştırmaya ne bulunacağı bilinerek başlanmayacağı için araştırmacı tarafsız bir şekilde belli bir yöntemin etkilerini çalışan kimse olmalıdır.

- Eylem araştırması karmaşık olmak zorunda değildir.
- Veri toplamaya başlamadan önce araştırma planlanmalıdır. Ancak araştırma sürecinde planların değişebileceği unutulmamalıdır.
- Eylem araştırmalarının süresi değişebilir. Yapılan bir eylem araştırmasının süresi, araştırmanın doğasına göre belirlenebilir.
- Eylem araştırmaları bazen bir kuram üzerine oluşturulabilir. Eylem araştırması sonunda elde edilen sonuçlar, aynı konuda daha farklı biçimlerde, değişik yöntemlerle yapılmış çalışmalarla ilişkiler kurularak sunulabilir.
- Eylem araştırmalarında bir şeyleri ispat etmeye çalışmak söz konusu değildir. Bu çalışmalarda deney ve kontrol grupları, bağımlı ya da bağımsız değişkenler ya da ortaya atılmış denenceler yoktur. Bir eylem araştırmacısı, bir fotoğraf dizisi yaratır ve bulunduğu ortamda ne olduğunun anlaşılmasını sağlamaya çalışır.
- Eylem araştırmalarında konuya uygun nicel yöntemler kullanılabilir, ancak elde edilen sonuçların geniş bir kitleye genellenmesinden kaçınmak gerekir.

3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Bir problem durumuyla başlayan bu süreç; problemi belirleme, probleme yönelik veri toplama, verilerin analiz edilmesi, eylem planı hazırlama, eylem planını uygulama ve uygulamayı analiz etme/değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Mills (2003) ise eylem araştırması sürecini dört aşamada ele almıştır. Bunlar araştırma problemini belirleme (odaklanılacak alanı belirleme), veri toplama, verileri analiz etme ve bir eylem planı gerçekleştirmedir. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü Şekil 3.1’de sunulmuştur:



Şekil 3.1. Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü

Eylem araştırmasının aşamaları doğrusal değildir. Gerektiği zaman bazı aşamalar çıkarılabilir, tekrarlanabilir veya bazı aşamaların yeri değiştirilebilir (Mills, 2003).

Yapılan bu çalışmada, Mills'in (2003) belirlediği aşamalar temel alınmış ve araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olduğu bir eylem araştırması gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının aşamaları araştırmanın amacı doğrultusunda genel olarak şöyle desenlenmiş ve uygulanmıştır:

3.1.1.1. Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi

Odaklanılacak alanın belirlenmesinde bazı önemli ölçütlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Buna göre odaklanılacak alan; öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsayan, kontrollü bir yerde, istenen bir konuya yönelik olarak, değiştirilmek ya da geliştirilmek istenilen bir konu üzerine olmalıdır (Mills, 2003, s. 26).

Eylem araştırması bir problem durumu ile başlamaktadır. Uygulama ortamında (bir sınıf ortamı ya da bir örgüt ortamı gibi) uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 298). Johnson'a (2005, s. 51) göre ise eylem araştırmasında odaklanılacak alanın belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan üç yol vardır. Bunlar; bir öğretim modeli, yöntem ya da tekniğini

çalışmak ve değerlendirmek, bir sorunun varlığını tespit etmek ve bu sorunu çözmeye yönelik düşünmek, bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemektir (Akt. Karadağ, 2010).

Bu araştırmada öğrencilerin genel olarak yazma tür olarak öykü yazma becerilerindeki sorunların tespit edilmesiyle öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlandığı için, Johnson'ın (2005) odaklanılacak alanı belirlemedeki “bir sorunun varlığını tespit etmek ve bu sorunu çözmeye yönelik düşünmek” başlığı araştırmanın doğasına uymaktadır. Ayrıca araştırmacının Türkçe öğretmenliği yaptığı dönemde, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde edindiği deneyimleri ve yaşanan olası sorunlara tanık olması, aynı zamanda farklı araştırmalar kapsamında görüştüğü Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde yaşadıkları sorunları sıklıkla dile getirmeleri de böyle bir sorunun varlığını güçlendirmiştir.

Türkçe dersinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek önemli bir amaç olarak öğretim programlarında yerini almıştır. Ancak bugün, dün olduğu gibi önemli ve büyük bir ihtiyaç olan, gelecekte de hiç şüphesiz kullanılması gereken yazma becerisini toplumların kullanma oranı oldukça düşük, bu beceriye ayrılan zaman oldukça azdır. Günlük yaşamda insanlar dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya % 9 yer vermektedirler (Yılmaz, 2006). Bu sonucun ortaya çıkmasında yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha karmaşık ve kazanılması zor bir beceri olmasının payı olabilir ancak yazmanın doğasından kaynaklanan özelliklerinin yanı sıra yazma eğitiminde yapılan uygulamalar da yazma eğitiminde sıkıntılar yaşanmasına ve öğrencilerin yazmaktan uzaklaşmalarına neden olabilmekte, belli bir yazma yetkinliği kazanmalarını engelleyebilmektedir. Yapılan bazı araştırmalarla farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sorunlar yaşadıkları (Özbay,1995; Deniz, 2000; Uludağ, 2002a; Uça, 2003; Koçak, 2005; Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Coşkun, 2006; Maltepe, 2006; Kırbaş, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Bağcı, 2011), yazdıkları metinlerde türe özgü özellikleri yeterince yansıtamadıkları (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2008; Ülper, 2008; Arı, 2008; Yılmaz, 2008) ve yazarken kaygı duydukları (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Karakoç Öztürk, 2012; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013) ortaya konmuştur. Tüm bu araştırma bulguları da yapılan araştırmada yazma becerisine odaklanılmasında etkili olmuştur.

Metin türü olarak öykü, yazma eğitiminde sıklıkla kullanılan bir türdür. Çocuğun öykü yoluyla eğitimini sağlamak, ona istenilen davranışları kazandırmak için

en kestirme yoldur. Bu sebeple öyküyü çocuk eğitiminin her safhasında kullanılacak bir öge olarak görüp, öğretim programlarını buna göre düzenlemek gerekmektedir (Aytaş, 2001). Bununla birlikte çocuğun öykü yapısının farkında olması, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesinde, bilgileri organize ederek uzun süreli belleğe yerleştirmesinde, ön bilgilerini aktif hâle getirmesinde, öykü özetlemede, ileriye dönük tahminler yapmasında fayda sağlayacaktır (Akça, 2004). Ayrıca ilköğretimde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve incelemek için en ideal tür olması (Both, 1984; Moore ve Caldwell, 1993), bir metin türünde yer verilmesi gereken ögeler açısından daha net beklentilere cevap vermesi, metin yapısı bakımından insanların ortak beklentilere sahip olduğu ve metin ögeleri somut bir biçimde tespit edilebilen bir tür olması da (Coşkun, 2005, s. 108) yapılan araştırmada metin türü olarak öykünün seçilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin metin türü olarak öyküye özgü nitelikler taşıyan, aynı zamanda dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından da yetkin metinler yazabilmeleri amaçlanmıştır.

Odaklanılacak alanın belirlenmesinden sonra eylem araştırmasının problemi, soru ya da sorular biçiminde ifade edilir. Burada amaç, sorular yoluyla araştırma probleminin daha somut ve araştırmaya yön verecek duruma getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 299). Araştırmada odaklanılacak alanın belirlenmesinin ardından araştırma soruları oluşturulmuş, yanıtlanması istenen durumlar saptanmıştır. Daha sonra araştırmanın hangi okulda yapılacağı belirlenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okulu belirlemek için araştırmacı 2010-2011 öğretim yılının haziran ayında bazı ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenleriyle yazma eğitimi hakkında görüşmüş; öğretmenlerin yazma becerisini geliştirirken zorlanıp zorlanmadıklarını, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarını, altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarını, öykü yazma becerilerini değerlendirmek için neler yaptıklarını tespit etmeye çalışmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu öğrencilerin yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişler, bu bağlamda araştırmacı, problemi çözmeye yönelik olarak gelecek öğretim yılında yapacağı araştırma hakkında kendilerine bilgi vermiştir. Ziyaret edilen Türkçe öğretmenlerinden biri uygulamanın kendi sınıfında gerçekleştirilebileceğini ve elinden geldiğince sürece katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Bunun üzerine okulun yönetimi ile görüşülmüş, okul yönetiminin araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için verdiği destek

ve dile getirdikleri olumlu beklentiler de araştırma için bu okulun seçilmesinde önemli rol oynamıştır.

Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinin ardından 2011-2012 öğretim yılı başlamadan önce, Eylül ayının başında Çukurova Üniversitesi ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünde ilgili birimlere dilekçe yazılmış, izin almaya yönelik süreç başlatılmıştır. Bu sürecin sonunda araştırmanın yapılabilmesi için gerekli resmi izin alınmış, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin yazısı Ek-1’de sunulmuştur.

Araştırmacı 5 Eylül 2011 tarihinde başlayan seminer döneminde, Töbank İlköğretim Okuluna gitmiş, uygulamanın sınıfında yapılmasını kabul eden Türkçe öğretmeniyle tekrar görüşmüş ve öğretmenin 6/C sınıfının Türkçe dersine gireceğini öğrenmiştir. Seminer döneminde Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde öğrencilerin öykü yazmaya yönelik olarak yaşadıkları problemler ve bu problemleri çözebilmek için ne tür etkinliklerin yapılabileceğine yönelik görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmene araştırma kapsamında kullanılacak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” tanıtılmış, öğrencilerin yazdıkları öykülerin bu araçla nasıl puanlanacağı anlatılmıştır.

3.1.1.2. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmasında sistematik veri toplama süreci gerçekleştirildiği için araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce ne tür verilerin, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağına karar verir (Kuzu, 2005, s. 36). Bu bağlamda araştırma sürecinin başlangıcında veri toplama yöntemleri ve araçları belirlenmiş, hangi verilerin ne zaman, ne kadar süreyle toplanacağı araştırmacı ve geçerlik komitesi olarak da görev yapmasına karar verilen tez izleme komitesi üyelerince planlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci öyküleri ve öykü bölümleri, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, yarı-yapılandırılmış görüşme formları, yazma kaygısı ölçeği, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçları 3.4. Veri Toplama Araçları başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmacı ilk verileri, uygulama öncesinde üç farklı okuldaki 10 Türkçe öğretmeniyle yaptığı görüşmelerle elde etmiştir. Bu veriler uygulamanın yapıldığı 2011-2012 öğretim yılı başlamadan haziran ayında, öğretmenlerin okullarında, kendileri için

uygun zamanlarda tek tek ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin amacı, yazma becerisini geliştirirken zorlanıp zorlanmadıklarına, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarına, altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, yazdıkları öyküleri nasıl değerlendirdiklerine ve ne tür geri bildirimler verdiklerine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Böylece problemin varlığını Türkçe eğitiminin en önemli aktörlerinden Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın bir diğer verileri uygulamanın yapıldığı 6/C sınıfının öğrencilerinden elde edilmiştir. Türkçe derslerinin haftalık ders programında Salı, Perşembe ve Cuma günleri yer alması nedeniyle araştırmacı, 6/C sınıfının öğrencileriyle 20 Eylül 2011 tarihinde tanışmıştır. Bu tarihteki derse Türkçe öğretmeniyle birlikte giren araştırmacı kendisini tanıtmış, yapacağı araştırma ve uygulayacağı Öykü Yazma Programı hakkında öğrencilere bilgi vermiş ve uygulama öncesinde gözlem yapmak amacıyla derse gözlemci olarak katılmıştır. Bunun nedeni nitel araştırmalarda en önemli sorulardan biri olan “Burada neler oluyor?” sorusuna yanıt bulmak ve öğrencilerin araştırmacıya alışmalarını sağlamaktır. Bu amaçla araştırmacı daha sonraki iki derse de gözlemci olarak katılmıştır. Yapılan gözlemler sırasında Türkçe öğretmenin altıncı sınıflarda kullanılmasına karar verilen öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı doğrultusunda Türkçe dersini işlediği görülmüş, öğrenciler de gerek ders kitaplarından gerekse çalışma kitaplarından yararlanarak derse katılmıştır. Araştırmacı 27 Eylül 2011 tarihinde Türkçe öğretmeniyle birlikte 6/C sınıfının Türkçe dersine tekrar girmiş, öğrencilere bu derste bir öykü yazacaklarını, yazdıkları öykülerin kendisi tarafından toplanacağını, hem Türkçe öğretmenlerinin hem de kendisinin bu öyküleri okuyacağını belirtmiştir.

Öğrencilere öykü yazmaları için iki ders saati süre verilmiştir. Yirmi sekiz öğrenciden oluşan 6/C sınıfı öğrencilerinden beş öğrenci uygulama öncesindeki öykülerin yazdırıldığı gün okula gelmediği için 23 öğrenciden veri toplanmıştır. Sınıfta bulunan 23 öğrenciden 10 öğrenci ilk dersin sonunda öykülerini tamamlamış ve ikinci dersi okul kütüphanesinde geçirmeleri sağlanmıştır. Geriye kalan öğrencilerden dokuz öğrenci ikinci ders saati içinde öykülerini tamamlamış, dört öğrenci ise verilen süreyi sonuna kadar kullanmıştır. Böylece 6/C sınıfı öğrencilerine yönelik ilk veriler elde edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiş, değerlendirmeyi araştırmacı, Türkçe Eğitimi Bölümünden bir alan uzmanı ve sınıfın Türkçe öğretmeni yapmıştır. Söz konusu üç puanlayıcı öyküleri dereceli puanlama anahtarındaki üç bölümde yer alan yani düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerindeki her bir eylem açısından değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda “iyi” düzeyde öykü yazabilen öğrencinin olmadığı saptanmış, bu bulgu problemin varlığına dair önemli bir bulgu olarak kabul edilmiş, bu konuda araştırma yapma gereğini güçlendirmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmuş, aynı zamanda sınıfın Türkçe öğretmeni ve öğrencilerin aynı okulda görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinin de görüşleri dikkate alınarak uygulama sürecinde kendileriyle derinlemesine çalışılabilecek odak öğrenciler belirlenmiştir. Odak öğrencilerin öykü yazma programının uygulanmasının öncesinde belirlenmesinin nedeni, yarı yapılandırılmış görüşmelere başlayabilmektir. Bu amaçla öğrenciler içinden dokuz odak öğrenci seçilmiş, odak öğrencilerle uygulama öncesinde görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yoluyla öğrencilerin ilkökuldaki yazma uygulamalarını, bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ve tür olarak öykü yazarken neler hissettiklerini, nelere dikkat ettiklerini ve öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıklarını öğrenmek amaçlanmıştır.

Uygulama öncesinde toplanan verilerden biri de öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik verilerdir. 29 Eylül 2011 tarihinde sınıfın tümüne yani 28 öğrenciye “Yazma Kaygısı Ölçeği” dağıtılmış, öğrencilerin uygulama öncesinde yazmaya yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla veri toplanmıştır.

Araştırmada uygulama sürecinde de çeşitli veriler toplanmıştır. Araştırmacı 7 Ekim 2011 tarihinde öykü yazma programını 6/C sınıfında uygulamaya başlamış, haftada beş saat olan Türkçe dersinin bazı haftalarda iki saati, bazı haftalarda ise üç saati araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece araştırmacı “etkin katılımcı gözlemci” rolüyle uygulama sürecinde yer almıştır.

Uygulama sürecinde öykü yapısının öğretilmesi yani öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğelerin öğretilmesi amaçlanmış, bu bölümlerin nasıl yazılacağına yönelik olarak hazırlanan planlar uygulanmıştır. Serim bölümünde yer verilecek öğelerin ve bu bölümün taşıdığı özelliklerin öğretilmesine

yönelik olarak yapılan çalışmaların ardından öğrencilere iki ayrı serim bölümü yazdırılmıştır. Düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğelerin ve bu bölümlerin taşıdığı özelliklerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların ardından da öğrencilere ikişer düğüm, ikişer de çözüm bölümü yazdırılmış, böylece öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim, düğüm ve çözüm bölümleri gelişim düzeylerini ortaya koymak amacıyla elde edilen önemli veriler olmuştur. Bunlarla birlikte uygulama sürecinde araştırmacı, odak öğrenciler ve sınıfın Türkçe öğretmeni uygulama süreci hakkındaki görüşlerini içeren günlükler yazmışlardır. Türkçe öğretmeni araştırmacının yürüttüğü derslerde gözlem yaparak notlar almış, aldığı notları günlüğüne aktarmıştır. Araştırmacı ve odak öğrenciler de her uygulamanın ardından günlük yazmış, o derse yönelik duygu ve düşüncelerini günlüklerine yansıtılmışlardır.

Öykü yazma programının uygulamasının ardından da veriler toplanmıştır. Öğrencilere iki tam öykü yazdırılmış, öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Birinci öyküler, öykü yazma programının uygulanması bittiğinde, birinci dönemin son haftasında, 17.01.2012 tarihinde yazdırılmıştır. İkinci öyküler ise ikinci dönemin başladığı ilk hafta, 07.02.2012 tarihinde yazdırılmıştır. Bunun nedeni, uygulamanın bitmesinin ve belli bir zaman geçmesinin ardından öykü yazma programı kapsamında yapılan uygulamanın ve öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sınamaktır. Uygulama sonrasında yazılan birinci ve ikinci tüm öykülerin değerlendirilmesinin ardından bu öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından hem uygulama öncesinde yazılan öykülerle hem de birbiriyle karşılaştırılarak sunulmuş, böylece öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişim ortaya konmaya çalışılmıştır.

Odak öğrencilerle uygulama öncesinde olduğu gibi sonrasında da yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrencilerin öykü yazarken hissettikleri duyguların, dikkat ettikleri hususların, öykü yazarken zorlanma durumlarının değişip değişmediğini belirlemek ve bir dönem boyunca yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde değişiklik sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa ne tür değişiklikler sağladığı ve verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği hakkında ne düşündüklerini saptamak amaçlanmıştır.

Uygulama sonrasında toplanan verilerden biri de Yazma Kaygısı Ölçeğiyle toplanan verilerdir. Uygulama öncesinde 6/C sınıfının tüm öğrencilerine uygulanan ve

öğrencilerin yazma kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılan ölçek, uygulama sonrasında öğrencilerin yazma kaygılarında değişim olup olmadığını tespit etmek için tüm sınıf öğrencilerine uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.1.1.3. Verilerin Analiz Edilmesi

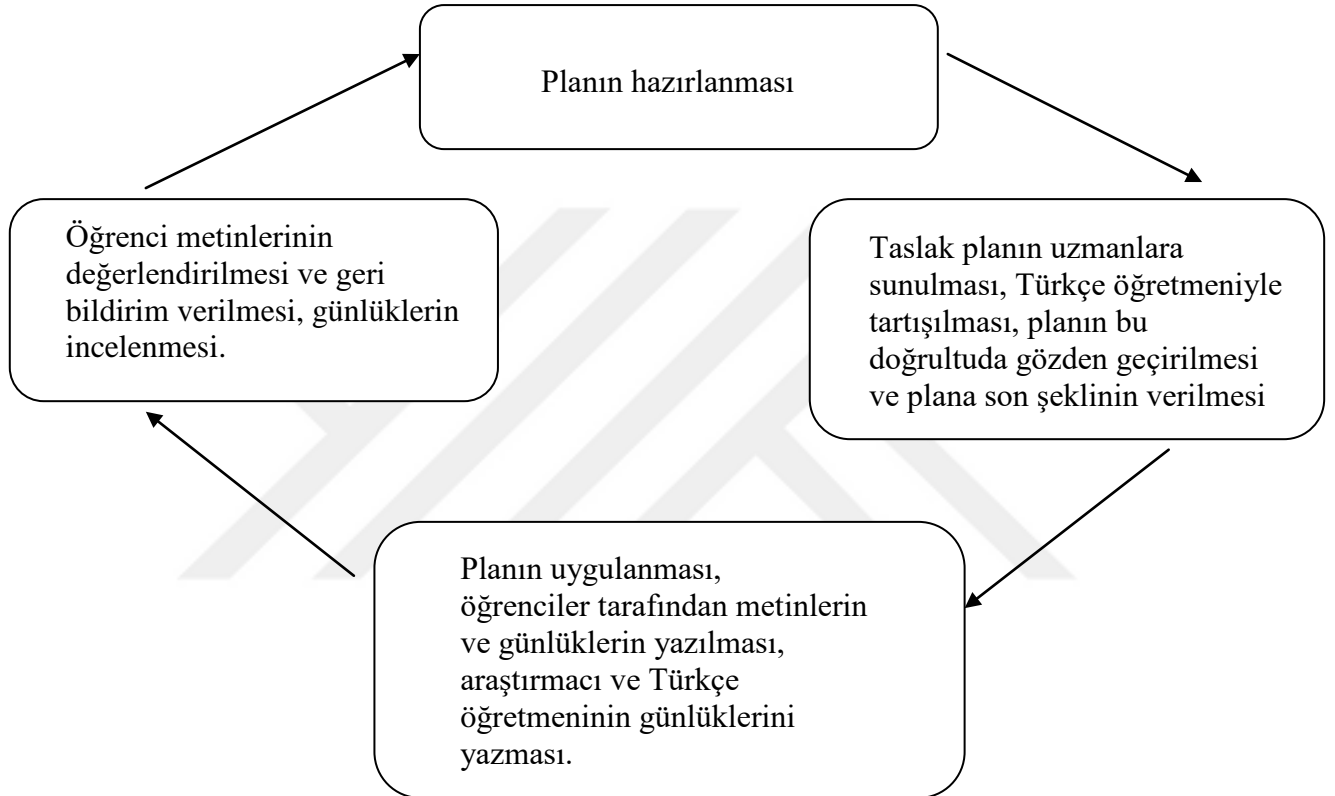
Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir; diğer bir deyişle araştırma, veri toplama ile eş zamanlı olarak yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 303). Araştırmacı verileri toplarken ve analiz ederken ortaya çıkan temaları ve kategorileri belirler. Böylece tümevarımsal bir bakış elde edilmiş olur (Kuzu, 2005, s. 36).

Öykü yazma programının uygulanmasından önce tüm sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküler araştırmacı, sınıfın Türkçe öğretmeni ve Türkçe Eğitimi Bölümünden bir alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda ve mekânlarda öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş ve odak öğrenciler belirlenmiştir. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yazdıkları öyküler ile uygulama sürecinde yazdıkları öykü bölümleri süreç içinde ve sonunda ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aldıkları puanlar ve gösterdikleri gelişim uygulama öncesindeki öyküleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca odak öğrencilerin yazdıkları serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ve tüm öykülere yönelik bulgular ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Uygulama sürecinde odak öğrenciler, Türkçe öğretmeni ve araştırmacı, gerçekleştirilen uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerini günlüklerine aktarmıştır. Öğrenciler tarafından yazılan günlükler süreç içinde araştırmacı tarafından okunmuş, uygulama sürecine yönelik herhangi bir problemin olup olmadığı, öğretmen ve öğrencilerin yansıtıcı fikirlerinin ne yönde olduğu izlenmiştir.

Uygulama öncesinde 10 Türkçe öğretmeniyle, uygulama öncesinde ve sonrasında da dokuz odak öğrenciyle yapılan görüşmeler ise “NVivo Nitel Veri Analizi Programı” kullanılarak analiz edilmiştir. Yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen veriler ise SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öykü yazma programının uygulamasının öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği’nden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla “Eşli Gruplar t- Testi (Paired Samples t-Test)” kullanılmıştır.

3.1.1.4. Eylem Planlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Eylemlerin planlanmasını gerektiren bu aşamada atılacak adımlar belirlenmektedir (Johnson, 2005). Söz konusu araştırmanın haftalık uygulama döngüsü Şekil 3.2’de şu şekilde sunulmuştur:



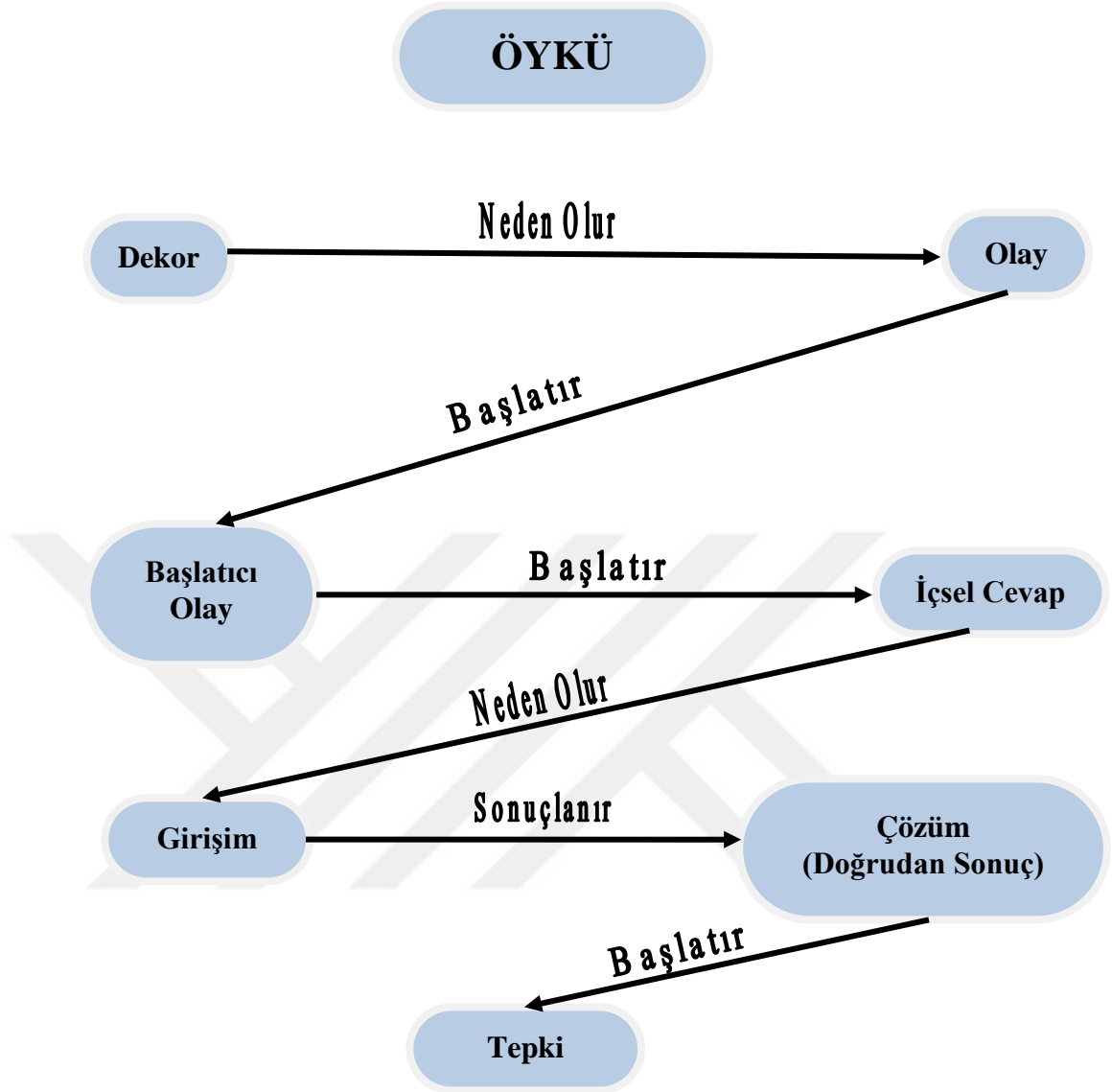
Şekil 3.2. Araştırmanın uygulama döngüsü

Öykü yazma programının uygulanmasına 7 Ekim 2011 tarihinde, 6/C sınıfında başlanmış, uygulama 17 hafta (42 saat) sürmüştür. Öykü yazma programı kapsamında hazırlanan planlar öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme bölümü ile dil ve anlatım bölümünün alt eylemlerinin gerektirdiği içeriğin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır.

Öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının düzenleme bölümünde öykü yazmaya yönelik eylemler olarak belirlenen serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeye yönelik planlar, Stein ve Glenn’in ortaya koydukları öykü yapısından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Serim bölümünde başlatıcı olaya yer verme ve içsel cevabı ayrıntılandırarak sunma; kahramanlar, olayın geçtiği yer ve zaman öğelerine yer

vermenin niteliği üzerinde durulmuştur. Düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimlerine yer verilmesi ve bunların ayrıntılandırılarak sunulması ile olayların oluş sırasının dikkate alınarak kurgulanması üzerinde durulmuştur. Çözüm bölümünde ise olayı etkileyici bir şekilde sonlandırma, kahraman veya kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer vermeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Stein ve Glenn (1979), öyküleri analiz ederken öykülerin hiyerarşik kategoriler ağı ve bu kategoriler arasında mevcut bulunan mantıksal ilişkiler yoluyla tanımlanabileceğini belirtmiştir. Kategorilerle öykü yapısındaki öğeleri, kategori ağıyla da bu öğeler arasında var olduğu sayılan mantıksal bir sırayı tanımlamakta, kategoriler arasındaki ilişkiler ise bir kategorinin, bir sonraki kategorinin ortaya çıkışını ne kadar etkilediği ya da mantıksal olarak o kategoriden ne kadar önce geldiğini belirtmektedir (Akt. Özmen, 1999). Yapılan araştırmada öykü yazma programı kapsamında, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğeleri öğretmeye yönelik planlar, söz konusu öykü yapısındaki kategoriler ve bu kategoriler arasındaki ilişkilerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır. Stein ve Glenn'in öykü yapısından yola çıkarak oluşturulan kategoriler ve kategoriler arasındaki ilişkiler Şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Öykü yapısı

Dil ve anlatım bölümüne yönelik olarak sözcük türü çeşitliliğini ve sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümleler arasında zaman uyumunu ve cümlenin öğeleri arasındaki uyumu sağlama, paragraf yapma, çeşitli anlatım yollarına (betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuları kullanma) yer verme alt eylemlerinin gerektirdiği planlar ve etkinlikler hazırlanmıştır. Sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından öğrencilerin ad, eylem, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem olmak üzere bu sözcük türlerini yazdıkları öykülerde etkin bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmıştır, bu amaca ulaşabilmek için sözcük türlerinin sezdirilmesi ve metin içinde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından sözcük bağdaşıklığını sağlayan yolların (Sözcük tekrarı,

eş/ yakın anlamlı ve zıt anlamlı sözcük kullanımı, aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı.) sözcüklerin mecaz anlamda kullanılmasının ve deyimleşmiş ifadelere yer verilmesinin üzerinde durulmuştur. Bunların yanı sıra kahramanların konuşturulması dışında öykünün kurgusunda kullanılan sözcüklerin ölçünlü dile uygun bir şekilde kullanılmasına, cümleler arasında zaman uyumunun sağlanmasına, cümlelerin öğeleri arasındaki uyumun sağlanmasına, metinlerin konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bunlarla birlikte öğrenci öykülerini anlatım açısından zenginleştirmek için çeşitli anlatım yollarını öykülerinde kullanabilmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Anlatım yollarına yer verme açısından ise betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuları kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmış, öğrencilerin bu anlatım yollarını yazdıkları öykülerde kullanarak daha zengin bir anlatıma sahip olmalarına çalışılmıştır.

Biçim özellikleri bölümünde yer alan noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarını doğru uygulamaya yönelik farkındalığın ise öğrenci metinlerine verilen geri bildirimler yoluyla artırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle uygulama sürecinde noktalama ve yazımın kural aktarımı şeklinde öğretilmesine yönelik bir uygulama yapılmamış, öğrencilerin bu kuralları yazdıkları metinlere verilen geri bildirimler sonucunda yaptıkları düzeltmeler yoluyla öğrenmelerine çalışılmıştır. Çünkü yapılan araştırmalar yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin yazma sürecinin tashih (redaksiyon) aşamasında öğretilmesinin bağımsız etkinlikler hâlinde kural öğretmekten daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996; Weaver, 1996 Akt. Akyol, 2006). Montague ve Leavell (1994) de yaptıkları araştırma sonucunda öncelikle yazım, noktalama ve diğer mekanik özellikler üzerine yapılan vurguların öğrencilerin yazmaya yönelik isteğini azalttığını ve yazmalarını engellediğini belirtmişlerdir.

Öykü yazma programı kapsamında uygulanacak ders planlarının hazırlanması ve etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında öncelikle ilgili alan yazın taranmış, belirlenen kazanımlara uygun öğrenme-öğretme süreci tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından taslak olarak hazırlanan planlar; uygulama öncesinde odak öğrencilerle yapılan görüşmeler, Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve bu planlar Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından iki uzmana, Türkçe Eğitimi Bölümünden iki uzmana, iki Türkçe öğretmenine ve bir de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine sunularak görüşleri alınmıştır.

Programın uygulama süresince gerek planların ve etkinliklerin hazırlanması gerekse uygulamaların değerlendirilmesinde sınıfın Türkçe öğretmeninin de görüşleri alınmış, problem çözme odaklı çalışmalar yapılmıştır.

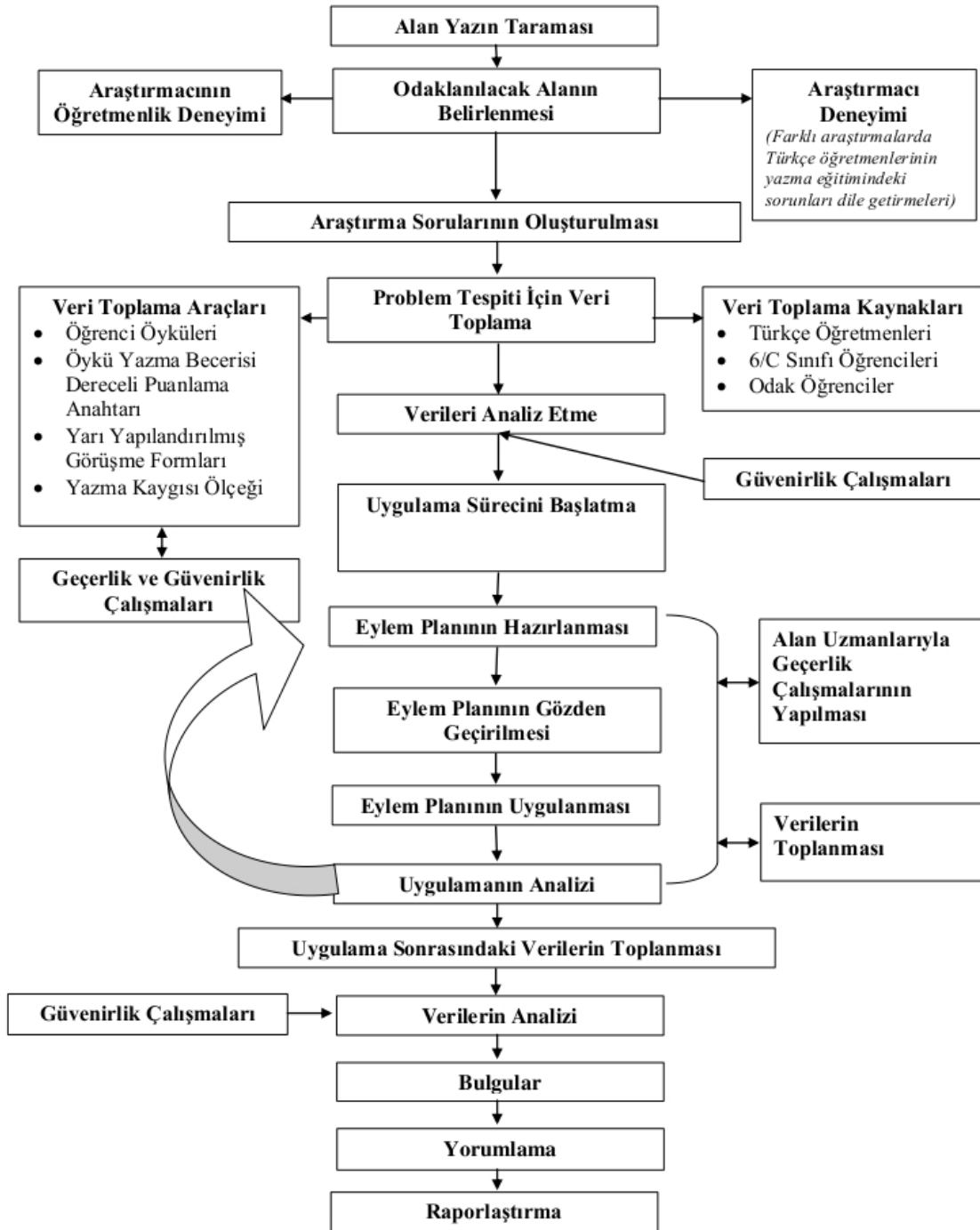
Programın uygulama süresince serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin özelliklerinin ve bu bölümlerde yer verilmesi gereken öğelerin kavratılması ile öğrencileri dil ve anlatım açısından geliştirmeye yönelik uygulamalar eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Örneğin serim bölümünün anlatılmasının ardından anlatım yollarından betimleme üzerinde durulmuş, sözcük türlerinden sıfatların öykü yazarken nasıl kullanılacağı sezdirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin metin türü olarak öykünün niteliklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıfa örnek öyküler ve öykü bölümleri getirilmiş, birlikte okunmuş ve öğrencilere öykü türünün temel nitelikleri örnekler üzerinde gösterilmiştir.

Uygulama süresince içeriğe uygun olarak soru-cevap, tartışma, katılımlı dinleme, sesli okuma, sessiz okuma, duylardan hareketle yazma, grup olarak yazma, yaratıcı yazma gibi yöntemler kullanılmıştır.

Programdaki etkinlikler kapsamında öğrencilerin yazdıkları metinlere araştırmacı tarafından geri bildirimler verilmiş, öğrencilerin bu geri bildirimleri dikkate alarak düzeltme yapmaları sağlanmıştır.

Söz konusu ders planlarından ve etkinliklerden örnekler Ek-2’de, öykü yazma programının uygulanmasına yönelik çalışma takvimi Ek-3’te sunulmuştur. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar izlenen genel süreç ise Şekil 3.4’te sunulmuştur:



Şekil 3.4. Araştırma süreci

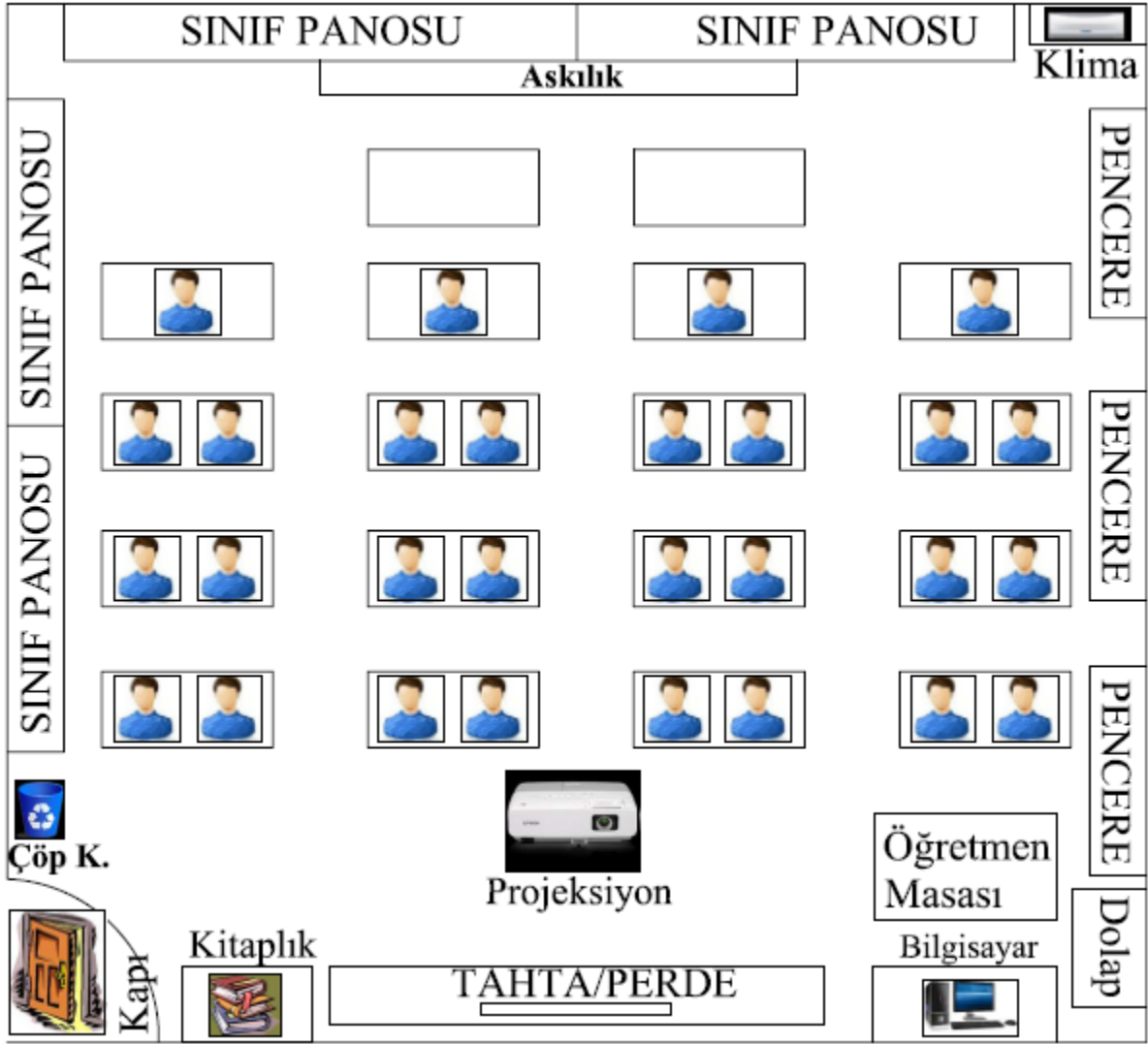
3.2.Ortam

Nitel araştırmalarda uygulama sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın özelliklerini belirtmek önemli görülmektedir. Bu nedenle, yapılan araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Adana ili Yüreğir ilçesinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Töbank İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. Bir ara sokakta, yolun hemen üzerinde bulunan Töbank İlköğretim Okulu A, B ve C olmak üzere üç bloktan oluşmaktadır.

Uygulamanın yapıldığı 6/C sınıfı C blokta yer almaktadır. C bloğun güney tarafındaki ikinci katta bulunan 6/C sınıfı bu kata çıkıldığında koridorun sol tarafındaki ikinci sınıftır. Bu sınıfı öğleden sonra ise 3/C şubesinin öğretmeni ve öğrencileri kullanmaktadır. Sınıfta öğrenci masa ve sıraları ile öğretmen masası ve sandalyesinin yanı sıra öğrencilerin okudukları kitapların bulunduğu bir kitaplık ile diğer şube öğretmenin kullandığı bir dolap bulunmaktadır. Öğrenci ürünlerinin asıldığı dört adet pano ise diğer şube öğrencileriyle ortaklaşa kullanılmaktadır. Sınıfta öğrencilerin kullanımına yönelik bir adet askılık, bir adet klima ve bir adet çöp kutusu bulunmaktadır. Teknolojik açıdan incelendiğinde ise sınıfın donanımlı olduğu söylenebilir. Çünkü sınıfta bilgisayarın yanı sıra tavana monte edilmiş bir projeksiyon makinesi de yer almaktadır.

Yirmi sekiz öğrenciden oluşan 6-C sınıfının oturma planı ve sınıf düzeni Şekil 3.5'te sunulmuştur.



Şekil 3.5.6/C sınıfının oturma planı ve sınıf düzeni

3.3. Katılımcılar

Bu başlık altında araştırmada katılımcı olarak bulunan 6/C sınıfı öğrencilerinin ve bu öğrenciler içinden seçilen odak öğrencilerin, sınıfın Türkçe öğretmenin, uygulama öncesinde görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin nasıl belirlendiği ve araştırmaya nasıl katkı sundukları açıklanmış, daha sonra araştırmacının rolü tanımlanmıştır.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırma 2011-2012 öğretim yılında, Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir resmî ilköğretim okulunun, mevcut şubeleri içinden seçilen bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise çalışılacak durumun önceden belirlenmiş olan bazı ölçütleri karşılıyor olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Öğrencilerin altıncı sınıf düzeyinde olması,
- öğrencilerin öykü yazma becerilerinde yetersizlik olması,
- Türkçe öğretmenin eylem araştırmasına katılmaya gönüllü olması.

Uygulama okulunun seçiminde öncelikli ölçüt, okul yöneticileri ile bir Türkçe öğretmenin araştırmanı desteklemeleri ve araştırmanın yapılabilmesi için duydukları istek olmuştur. Araştırmaya, öykü yazma becerisi açısından iyi düzeyde olmayan bir altıncı sınıfın öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın altıncı sınıf öğrencileriyle yapılmasındaki önemli nedenlerden biri, 11-15 yaşlarındaki çocukların soyut işlemler dönemine girmiş olması ve bu dönemde şiir, öykü yazma, resim yapma, hayal kurma ve geliştirmenin ön planda olmasıdır (Sönmez, 1992). Bununla birlikte dört, beş ve altıncı sınıflarda çocukların yazılarının derinlik ve uzunluk olarak hem bilgi verme hem de yaratıcılık açısından önemli boyutlarda gelişim göstermesidir (Floyd, 1965 Akt. Karakuş, 2000). Reutzel ve Cooter (1996), 10-12 yaş çocuklarının öykü yazmaya 7-9 yaş çocuklarına oranla daha yatkın olduklarını ileri sürmektedir. Bu yatkınlığın temelinde, bu yaş grubundaki çocukların öykü ile ilgili daha fazla deneyime sahip olmaları ve duyu gelişimlerinin daha ileride olmasının yattığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizde öğrencilerin ilköğretim ikinci kademenin sonunda çeşitli merkezi sınavlara girmesi, bu sınavlara hazırlanma sürecinin 7. ve 8. sınıflarda yoğunlaşması da araştırmanın altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmesi kararının alınmasında etkili olmuştur.

Araştırmanın uygulama süreci tüm sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüş ve öğrencilerin yazdıkları metinlere yönelik geri bildirimler bütün öğrencilere verilmiştir.

Bu geri bildirimler, sıklıkla yapılan ortak hataların belirlenmesi ve sınıf ortamında bu hataların örneklerle tartışılması, öğrenci metinlerini öğrencilere dağıtarak hatalarını ve eksiklerini görmelerinin sağlanması biçiminde sınıf ortamında verilmiştir. Ancak tüm öğrenci metinlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesinin zorluğu nedeniyle iç örneklemeden yararlanılmış ve daha zengin veri sağlaması için odak öğrenciler seçilmiştir. İç örnekleme belirlemede ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 87). Bu araştırmada araştırmacı tarafından dikkate alınan temel ölçüt, öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin değerlendirilmesi sonucunda dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlardır. Bunun yanı sıra aynı puanları alan veya birbirine yakın puan alan öğrencilerin seçiminde ise araştırmacının gözlemleri, sınıfın Türkçe öğretmeninin ve aynı okulda ilköğretim birinci kademeyi tamamlamış öğrencilerin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ve kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler dikkate alınmış, bu ölçütler doğrultusunda dokuz odak öğrenci belirlenmiştir. Bu odak öğrencilerin dördü, dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlara göre yetersiz düzeyi yansıtırken, beşi orta düzeyi yansıtmakta, orta düzeydekilerin ikisi de yetersize yakın bir seviyeyi yansıtmaktadır. Tüm sınıfa yönelik olarak yapılan geri bildirim çalışmaları dışında odak öğrencilerle bazı haftalarda, derslerinin sona ermesinin ardından, okul kütüphanesinde çalışılmış, yazdıkları metinlere ayrıntılı geri bildirimler verilmiştir. Bu çalışmalar okul saati dışında olduğu için öğrencilerin ailelerinden Veli İzin Belgesi (Ek-4) yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada odak öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, araştırmacı tarafından farklı adlar verilerek kod adlar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında seçilen odak öğrencilerin kişisel bilgileri araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (Ek-5) yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda söz konusu odak öğrencilerin kişisel bilgileri ve odak öğrenci seçilme nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

Tarık: *Tarık sınıfın en hareketli, yerinde duramayan, derslerde yanındaki arkadaşıyla sohbet etmekten hoşlanan öğrencilerinden biridir. Bununla birlikte zaman zaman derse istekle katılmakta, söz almak için çaba harcamaktadır. İlkokul öğretmenin dil becerileri açısından yetersiz olduğunu söylediği Tarık, uygulama öncesindeki öyküsünde yazma becerisi açısından son derece zayıf bir performans sergilemiştir. Ancak yapılacak çalışmaya katılma isteği ve hevesi odak öğrenci olarak*

seçilmesini sağlamıştır. Kişisel bilgi formundan edinilen bilgilere göre annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi ev hanımıdır, babası işçi olarak çalışmaktadır.

Osman: Sessiz bir öğrenci olan Osman az konuşmasına rağmen dersi dikkatle dinleyen, soru sorulduğunda cevaplamaya çalışan bir öğrencidir ve düzenli bir öğrenci olduğuna dair izlenim uyandırmaktadır. Türkçe öğretmeni, Osman'ın odak öğrenci olarak seçildiğinde, veri toplama sürecine katkı sağlayabileceğini söylemiş, bunun üzerine söz konusu öğrenci odak öğrenci olarak seçilmiştir. Bununla birlikte öykü yazma becerisi açısından da yetersiz düzeydeki öğrencilerdendir. Osman'ın annesi ortaokul, babası lise mezunudur. Annesi ev hanımıdır, babası serbest meslekle uğraşmaktadır.

Melek: Uygulama öncesindeki öyküsünde kâğıt düzeni açısından son derece iyi ancak içerik bakımından yetersiz bir ürün ortaya koyması odak öğrenci olarak seçilmesine neden olmuştur. Melek'in annesi ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Babası lise mezunudur ve memur olarak çalışmaktadır.

Naz: Naz sınıfta neşeli, hareketli ve derse katılmaya istekli tavırlarıyla dikkat çekmektedir. Türkçe öğretmeni, Naz'ın derslerde ilginç görüş ve düşüncelerini paylaşan bir çocuk olduğunu belirtmiştir. İlkokul öğretmeni ise onun okumayı seven ancak yazmaktan pek hoşlanmayan bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Gerçekten de Naz uygulama öncesinde öykü yazarken sıkıldığını tavırlarıyla belli etmiş, yazmaktan hoşlanmadığını araştırmacıya da söylemiştir. Naz'ın annesi lise, babası üniversite mezunu olup annesi ev hanımı, babası ise öğretmendir.

Melda: Uygulama öncesinde öykü yazma görevi verildiğinde “Yaşasın!” diyerek memnuniyetini belli eden Melda yazmayı seven, yazarken keyif alan bir öğrenci izlenimi uyandırmaktadır. Türkçe öğretmeni Melda'nın yazısının kötü olduğunu, anlatımında da bazı sıkıntılarının olduğunu keşfettiğini söylemiş, ancak yazma isteği göz önünde tutularak yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle söz konusu öğrenci odak öğrenci olarak seçilmiştir. Annesi ve babası lise mezunu olan Melda'nın annesi çocuk bakmakta, babası işçi olarak çalışmaktadır.

Zehra: Sınıfta kendi hâlinde olmasına ve az konuşmasına rağmen sorulan bazı sorulara etkileyici ve farklı bir yaklaşımla cevap veren Zehra, bu yönüyle araştırmacının dikkatini çekmiştir. Ancak ilk öyküsünü yazarken öyküyü nasıl yazacağını tam olarak bilemediği için zorlandığını ifade etmiş, tedirgin olduğunu hissettirmiştir. Annesi ve babası ortaokul mezunu olan Zehra'nın annesi ev hanımı, babası işçidir.

Alper: Sürekli hareket hâlinde, enerjik ve öğretmenin uyarmasına rağmen söz almadan konuşan Alper bu özellikleriyle dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Türkçe dersine istekle katılan, kendini iyi bir şekilde ifade edebilen bir öğrencidir. Alper uygulama öncesindeki öyküsünde hayal dünyasının oldukça zengin olduğunu ortaya koymuş, yarattığı farklı olay örgüsüyle dikkat çekmiş ve odak öğrenci olarak seçilmiştir. Annesi ilkokul, babası lise mezunu olan Alper'in annesi ev hanımıdır. Babası ise memur olarak çalışmaktadır.

Seda: Dersi dikkatle dinleyen, gerektiğinde duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilen, derse sürekli katılan bir öğrenci olan Seda, ilkokul öğretmeni tarafından da sorumluluk sahibi, düzenli ve yazısı güzel bir öğrenci olarak nitelendirilmiştir. Ancak Seda'nın diğer dil becerilerine oranla yazmaya karşı ilgisinin daha zayıf olduğunu, bu becerisinin geliştirilmesi üzerine gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler Seda'nın odak öğrenci olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Annesi ve babası üniversite mezunu olan Seda'nın annesi bankacı, babası öğretmendir.

Sevda: Sessiz ve ağırbaşlı bir görünüme sahip olan Sevda, Türkçe öğretmeni tarafından yaşlarına göre daha olgun olduğu, özellikle yazmaya karşı ilgisinin bulunduğu yönünde değerlendirilmiştir. Sevda'nın uygulama öncesindeki öyküsünü yazarken öğretmenin bu görüşlerini doğrular nitelikte yazma eylemine istekle odaklandığı gözlenmiştir. Sevda'nın anne ve babası lise mezunudur. Annesi ev hanımıdır, babası memur olarak çalışmaktadır.

3.3.2. Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenleri

Araştırmada problemin varlığını ortaya koyabilmek için uygulama öncesinde, yazma eğitiminde önemli bir role sahip olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmanın gerekli olduğu, böylece daha etkili ve anlamlı bir uygulama ve değerlendirme sürecinin gerçekleştirilebileceği düşünülmüştür. Bu amaçla Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerinde bulunan üç farklı okulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Söz konusu öğretmenlerin görev yaptığı okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tipik durum örneklemesinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Böylece ortalama düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin yazma eğitimindeki

uygulamalarından yola çıkarak probleme yönelik fikir edinmenin mümkün olabileceği düşünülmüştür.

Görüşmeler uygulamanın yapıldığı 2011-2012 öğretim yılı başlamadan önce 2010-2011 öğretim yılının haziran ayında, öğretmenlerin okullarında, kendileri için uygun zamanlarda tek tek ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yapılan görüşmelerde öğretmenlere öncelikle kişisel bilgilerine ilişkin sorular sorulmuş, daha sonra hangi dil becerisini geliştirmekte zorlandıklarına, yazma becerisini geliştirirken zorlanıyorlarsa nedenlerine, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarına, öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine ve hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına, öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdiklerine yönelik görüşlerini öğrenmek için 10 soru sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar hem araştırmacı tarafından yazılı olarak hem de ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Bir öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık 40-45 dakika sürmüştür.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Görüşme Yapılan Türkçe Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	8
Erkek	2
Mesleki Kıdem	
7 yıl	1
10 yıl	1
12 yıl	2
13 yıl	1
15 yıl	2
16 yıl	2
20 yıl	1
Mezun Olunan Fakülte/Bölüm	
Eğitim Fakültesi/ Türkçe Eğitimi Bölümü	6
Fen-Edebiyat Fakültesi / Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	4

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin sekizi kadın, ikisi erkektir. Öğretmenler mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde 7, 10, 13 ve 20 kıdeme sahip birer öğretmen bulunurken; 12, 15 ve 16 yıllık ikişer öğretmen bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin altısı eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümünden, dördü ise fen-edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlerin sınıf mevcutları 30 ile 45 arasında değişmektedir.

3.3.3. Uygulama Yapılan Sınıfın Türkçe Öğretmeni

Uygulamanın yapıldığı 6/C sınıfının Türkçe öğretmeni bir üniversitenin Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olmuş, 15 yıllık kıdeme sahip bir öğretmendir. Söz konusu Türkçe öğretmeni öykü yazma programına dayalı olarak yapılan uygulamalar dışında sınıfın Türkçe derslerini yürütmeye devam etmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği süreçte ise derslere gözlemci olarak katılmış, bu esnada notlar almış ve uygulama sürecine yönelik aldığı notları bir günlüğe aktarmıştır. Ayrıca programın uygulama süresince gerek planlara son şeklinin verilmesi gerekse uygulama süreci hakkında görüş bildirerek sürece katkıda bulunmuştur. Bunun dışında Türkçe öğretmenin en önemli rolü öğrencilerin yazdığı öykü bölümlerinin ve öykülerin puanlayıcılarından biri olmasıdır. Öğretmen öğrencilerin yazdıkları öyküleri öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarını kullanarak değerlendirmiş ve verilen puanların güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak katkıda bulunmuştur.

3.3.4. Araştırmacının Rolü

Eylem araştırmasında araştırmacı dışarıdan biri olarak veri toplayan ve istatistiksel analizler yapan kişi değildir. Araştırma ortamında bizzat yer alan ve diğer katılımcılarla aynı ortamı paylaşan bir rol üstlenir. Bu nedenle araştırmacının özellikleri, kişisel yargıları, araştırmaya bakış açısı geçerlik ve güvenilirlik açısından önemlidir.

Araştırmacı Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde lisans eğitimini tamamlamış, ardından Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında üç yıl Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Daha sonra Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde göreve başlamıştır ve sekiz yıldır bu bölümde görev yapmaktadır. Ayrıca araştırmacı yüksek lisans eğitimi aldığı

süreçte çalışmalarını Türkçe eğitimi alanında yapmış, doktora eğitimi sürecindeki çalışmalarını da Türkçe eğitimi alanında yürütmüştür.

Bu araştırmada, uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Eylem araştırmasında, eğer hem öğretimi araştırmacının kendisi gerçekleştiriyor hem de yaptığı öğretime ilişkin veriler topluyor ise bu araştırmacı, “etkin katılımcı gözlemci” olarak tanımlanır (Mills, 2003, s. 54). Bu araştırma kapsamında, araştırmacı uygulamaları kendisi gerçekleştirdiği için etkin katılımcı gözlemci olarak süreçte yerini almıştır. Araştırmacı öykü yazma programına ilişkin uygulamaları tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirmiş ve süreç içinde tüm öğrenci metinlerine genel olarak, odak öğrenci metinlerine ayrıntılı olarak geri bildirim vermiştir. Bununla birlikte uygulama süreci boyunca günlük tutarak süreç hakkındaki duygu ve düşüncelerini günlüğüne yansıtmıştır.

Araştırmacı uygulama süreci boyunca öğrencilerle etkileşim içinde olmaya ve onların güvenini kazanmaya çalışmıştır. Bu amaçla teneffüslerde öğrencilerle sohbet etmeye ve onlarla zaman geçirmeye özen göstermiştir. Kendine ve araştırmasına güven duyabilmeleri için öğrencilere kendini tanıtmış ve ne amaçla burada olduğunu paylaşmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeniyle birlikte veli toplantısı yaparak odak öğrenci olarak seçilen öğrencilerin ailelerini de araştırma hakkında bilgilendirmiş ve araştırmayı yapabilmek için Milli Eğitim Müdürlüğünden gereken iznin alındığını belirtmiştir. Uygulamayı tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştireceğini ancak daha ayrıntılı veriler toplamak için odak öğrenciler seçildiğini açık bir biçimde ifade etmiştir. Seçilen odak öğrencilerle bazı haftalarda, dersleri bittiğinde, okul kütüphanesinde çalışacaklarını dile getirmiş, velilere Veli İzin Belgesini dağıtmış ve eğer böyle bir araştırmanın çocuklarıyla yapılmasına izin veriyorlarsa izin belgesini imzalamalarını istemiştir. Aileler bu araştırmaya ilgi göstermiş, çocuklarının araştırmaya odak öğrenci olarak katılabileceği yönünde olumlu yanıt vermişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında hangi verilerin toplanacağı, problemin doğasına uygun olarak belirlenir. Etkili veri toplama yöntemi için tek bir reçete yoktur, problem durumuna uygun veri toplama teknikleri belirlenir. Eylem araştırmalarında gereksinim duyulan veri çeşidine bağlı olarak nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilmektedir (Mills, 2003, s. 71).

Araştırmanın eylem araştırması olması nedeniyle verilerin sistematik ve derinlemesine toplanmasına özen gösterilmiştir. Karmaşık insan davranışları üzerinde çalışırken birden çok yöntem kullanmak, var olan resmin ortaya çıkarılmasında daha etkili olabilir. Araştırmada araştırma problemini çözebilmek ve veri çeşitliliğini sağlamak için gereksinim duyulan verilerin aşağıdaki araçlarla toplanabileceği düşünülmüştür:

- Öğrencilerin Yazdıkları Öyküler ve Öykü Bölümleri
- Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı
- Yazma Kaygısı Ölçeği
- Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları
- Araştırmacı Günlüğü
- Öğretmen Günlüğü
- Öğrenci Günlükleri

Yukarıdaki ölçme araçları, ölçme araçlarının kullanım amaçları ve araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığı ile ilgili bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları, Ölçme Araçlarının Kullanım Amaçları ve Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı		
		U. Öncesi	U. Süreci	U. Sonrası
Öğrencilerin Yazdıkları Öyküler	Öğrencilerin öykü yazma beceri düzeylerinin tespit edilmesi	X		
Öğrencilerin Yazdıkları Öyküler	Öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişimin tespit edilmesi			X
Öğrencilerin Yazdıkları Öykü Bölümleri	Öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişimin izlenmesi		X	
Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrencilerin öykü yazma becerilerinin değerlendirilmesi	X	X	X
Yazma Kaygısı Ölçeği	Öğrencilerin yazma kaygısının ölçülmesi	X		X
Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yoluyla yazma eğitime ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik olarak yaşanan problemlerin tespit edilmesi	X		
Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formları	Öğrencilerin ilkokuldaki yazma eğitiminde yaptıkları uygulamalar ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi	X		
Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formları	Öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin değişip değişmediğinin ve yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi			X
Araştırmacı günlüğü	Araştırmacının uygulama sürecinde yaşananlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi	Uygulama yapılan her ders sonrasında		
Öğretmen günlüğü	Sınıfın Türkçe öğretmenin uygulama sürecine dair görüşlerinin belirlenmesi	Araştırmacının uygulama yaptığı her ders sonrasında		
Öğrenci günlükleri	Odak öğrencilerin uygulama sürecindeki deneyimlerinin, duyu ve düşüncelerinin belirlenmesi	Araştırmacının uygulama yaptığı her ders sonrasında		

3.4.1. Öğrencilerin Yazdıkları Öyküler ve Öykü Bölümleri

Bir ders kapsamında yazılan yazılar ya da öğrencinin yorumuna yer veren ödevler önemli veri kaynakları olabilir. Araştırma sorularına yanıt verecek nitelikte

olduğu ölçüde, önemli bilgiler öğrenci yazılarından elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın yapıldığı altıncı sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öykülerle uygulama sürecinde yazdıkları öykü bölümleri önemli veri kaynakları olmuştur. Öğrenciler uygulama öncesinde birer öykü yazmışlar, bu öykülerin analiz edilmesiyle öğrencilerin öykü yazma beceri düzeylerine dair önemli bulgulara ulaşılmış ve odak öğrenciler belirlenmiştir. Uygulama sürecinde de serim, düğüm ve çözüm bölümleri yazmaya yönelik çalışmaların yapılmasının ardından odak öğrencilerin yazdığı ikişer serim, ikişer düğüm ve ikişer çözüm bölümüne yönelik verilere ulaşılmış, bu veriler analiz edilmiş ve öğrencilerin süreç içindeki gelişimleri ortaya konmuştur. Uygulama sonrasında ise odak öğrenciler ikişer tane tüm öykü yazmışlar, bu öykülerin öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından analiz edilmesiyle elde edilen bulgular uygulama öncesinde yazdıkları öykülerle karşılaştırılarak sunulmuştur. Öykülere ve öykü bölümlerine araştırmacı tarafından geri bildirimler verilerek öğrenci metinlerindeki nitelik arttırılmaya çalışılmıştır.

3.4.2. Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykülerin niteliğini, öykü yazma becerisi açısından değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Söz konusu puanlama anahtarını oluşturan bölümler, ölçütler ve ölçüt tanımları ilgili alan yazının okunması, Türkiye’de ve yurt dışında daha önce yapılmış araştırmaların taranması, Türkçe öğretmenleri ve uzman görüşlerinin alınmasıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmacı öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) yer alan yazma becerisi kapsamındaki kazanımları ve yazılı anlatımı değerlendirme formunu incelemiştir. Bununla birlikte 1-5.sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’ndaki (2005) beşinci sınıf yazma becerisi kazanımları da incelenmiş, öğrencilerin dilin kullanımına yönelik olarak edinmeleri öngörülen alt yapı değerlendirilmiştir.

Söz konusu dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sırasında değerlendirme aracına temel olabilmesi için genel olarak yazılı anlatım, tür olarak öykü ile ilgili alan yazın taranmış, araştırma konusu yazma becerisi olan araştırmalar incelenmiştir. Daha

sonra yurt dışında çeşitli araştırmalarda kullanılan puanlama yönergeleri (Witt, 1993; Novak, Herman, Gearhart, 1993; Wolf and Gearhart, 1994; Spandel, 1996; Wolcott, Legg, 1998; Kapka ve Oberman, 2001; Kowalevski, Murphy ve Starns, 2002; Jakobson, 2005; Reed, 2006) incelenmiştir. Bu puanlama yönergeleri Türkçeye çevrilmiş, ancak söz konusu araçların yazma becerisine yönelik temel yeterlilikler üzerine yapılandırıldığı ve yazma becerisine yönelik bazı özelliklerin tam anlamıyla değerlendirilmediği göz önünde bulundurularak Türkçeye ve öykü türüne yönelik özellikler dikkate alınmış, ölçütleri ve düzeyleri daha objektif olan bir değerlendirme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda Türkçe kaynaklarda yazma becerisini değerlendirmek için kullanılması önerilen ölçme araçlarının kontrol listesi, puan üzerinden değerlendirme yapan ölçekler ve puanlama anahtarları olmak üzere üç bölüme ayrıldığı görülmüştür. Bu ayrımında Demirel (2003), Calp (2007) ve Göçer (2007) tarafından yayımlanan kaynaklardaki ölçekleri oluşturan maddelerin tamamen aynı olduğu ancak birinin yazma ölçeği (Demirel, 2003) birinin yazılı anlatım puanlama anahtarı (Calp, 2007), diğerinin ise kompozisyon puanlama anahtarı (Göçer, 2007) şeklinde sunulduğu görülmüştür. Söz konusu ölçme araçlarındaki ortak ölçütler başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk olarak belirlenmiştir. Yurt dışında geliştirilmiş bazı puanlama yönergelerinin incelenmesi sonucunda ise yazılı anlatımda fikirlerin, düzenlemenin, anlatım biçiminin, sözcük seçiminin, yazım ve noktalamanın değerlendirilmesi üzerinde durulduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” düzenleme, dil ve anlatım ve biçim özellikleri olmak üzere üç bölümden oluşmuş, her bölümde öykü yazmaya yönelik eylemler belirlenmiştir. Düzenleme bölümü başlık yazma, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme, çözüm bölümüne yer verme eylemlerinden oluşmaktadır. Dil ve anlatım bölümü sözcük türü çeşitliliğini sağlama, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümlelerde zaman uyumunu sağlama, cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma, çeşitli anlatım yollarına (betimleme, duyuları kullanma, diyalog ve iç konuşma) yer verme eylemlerinden oluşmaktadır. Biçim özellikleri bölümü ise noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığından oluşmaktadır. Bu eylemlerin öyküleyici metin yazma öğretimi bakımından öğrencilerin metinlerinde bulunması ve değerlendirilmesi gereken özellikler olduğu kabul edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarındaki öyküye yönelik eylemlerle ilgili ölçütlerin gerçekleştirilme derecelerinin belirlenmesi işleminde önce dörtlü derecelendirme yapılmış yani ölçüt tanımlarının dört düzeye ayrılmasına çalışılmış (çok iyi, iyi, orta, yetersiz), bu düzeylerde aranan nitelikler tanımlanmıştır. Bu şekilde hazırlanan dereceli puanlama anahtarı uzman görüşüne sunulmuştur (Türkçe Eğitimi Bölümünden bir öğretim üyesi ile bir araştırma görevlisi, İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümünden bir öğretim üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalından iki öğretim üyesi, dört Türkçe öğretmeni ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni). Ancak bazı düzeyler arasındaki farkın sezgiye dayanabileceği, subjektif bir değerlendirme yapmaya neden olabileceği göz önünde bulundurularak ölçütleri ve düzeyleri daha objektif ve açık olarak tanımlamanın uygun olacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda dört düzeyli yönergeye göre değerlendirme yapmanın sınırlılıkları ve uzman görüşleri dikkate alınarak derecelendirme düzeylerinin üçe indirilmesine karar verilmiştir. Üç düzeyden (iyi, orta, yetersiz) oluşan yönergeye ölçüt tanımları yazılarak öğrencilerin yazdığı öyküler değerlendirilmiş ve dört düzeyli yönergeyle yapılan değerlendirme denemelerinde karşılaşılan güçlüklerin daha az yaşandığı gözlenmiştir. Geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarında” yer verilen ölçütlerin gerçekleştirilme dereceleri şu şekilde belirlenmiştir:

İyi (3): Gerekli özellikler, doğru ve etkili bir biçimde yerine getirilmiştir.

Orta (2): Gerekli özellikler, amaca uygun biçimde yerine getirilmeye çalışılmıştır ancak bazı eksiklikler vardır.

Yetersiz (1): Gerekli özellikler ya hiç yerine getirilememiş ya da amaca uygun biçimde yerine getirilememiştir.

Asıl uygulama öncesinde random olarak bir okuldan seçilen altıncı sınıf şubesindeki öğrencilere öykü yazdırılmış, öğrencilerin yazdıkları öyküler geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi araştırmacı ile birlikte kendi alanında uzman üç kişi yapmıştır. Üç okuyucunun ayrı ayrı yaptığı değerlendirmelerden elde edilen toplam puanların çok yakın olduğu, değerlendirmecilerin öğrenci öykülerinde görülen birçok özelliği değerlendirirken aynı fikirde birleştiği gözlenmiştir. Ancak değerlendirmecilerin önerileri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarının daha anlaşılabilir olmasını sağlayacak bazı sözcük ve cümle değişiklikleri yapılarak dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir. Söz konusu “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” Ek-6’da sunulmuştur.

3.4.3. Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Yarı-yapılandırılmış görüşme, araştırmacının araştırma konusuyla ilgili olarak derinlemesine bilgi edinebileceği, önceden hazırladığı görüşme formuna bağlı kalarak ek sorular sorma esnekliği ile hareket edebileceği ve farklı bireylerden aynı tür bilgiler elde etmek amacıyla kullanılan nitel araştırma yaklaşımına bağlı bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 107).

Uygulama öncesinde 10 Türkçe öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise Türkçe öğretmenlerine hangi dil becerisini geliştirmekte zorlandıklarına, yazma becerisini geliştirirken zorlanıyorlarsa nedenlerine, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarına, öğrencilerin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, öğrencilerin yazdıklarını değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine, hangi değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına ve ne tür geribildirimler verdiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Böylece öğretmen görüşlerinden yola çıkarak yazma eğitiminde ve tür olarak öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik olarak yaşanan problemlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

İç örnekleme yoluyla belirlenmiş odak öğrencilerle de uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin ilkokuldaki yazma eğitiminde yaptıkları uygulamalar ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıkları, yazma çalışmalarında ne kadar süre verildiği, yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiği, herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ve öykü yazarken ne hissettikleri, nelere dikkat ettikleri, öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorlarsa nedenleri sorulmuştur.

Uygulama sonrasında ise odak öğrencilerle öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin değişip değişmediğini ve öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği hakkındaki düşüncelerini tespit etmek için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla odak öğrencilere öykü yazarken neler hissettikleri ve nelere dikkat ettikleri, öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorlarsa nedenleri, uygulama boyunca yaptıkları yazma çalışmalarında verilen sürenin yetip yetmediği, yapılan çalışmaların öykü yazma

becerilerinde ne tür değişiklik sağladığı, yazdıkları öykü bölümlerine ve öykülere verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulmuştur.

Hazırlanan öğretmen ve odak öğrenci görüşme formları ikisi nitel araştırma alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında uzman olmak üzere dört farklı kişi tarafından incelenmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda çeşitli düzeltmeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Görüşme formlarındaki soruların dilsel geçerliğini sağlamak amacıyla uygulama öncesinde dört Türkçe öğretmeniyle ve iki öğrenciyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler incelenmiş, sorulan sorular açık ve anlaşılır olup olmaması, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamaması açısından kontrol edilmiş, öğretmen ve odak öğrenci görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Bu işlemlerden sonra asıl görüşmeler yapılmıştır.

Uygulama öncesinde Türkçe öğretmenleriyle, uygulama öncesinde ve sonrasında odak öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin kesintiye uğramaması için, okul saati dışında ve uygun mekânlarda yapılmasına özen gösterilmiştir. Söz konusu görüşme formlarından Öğretmen Görüşme Formu Ek-7’de, Odak Öğrenci Görüşme Formu Ek-8’de sunulmuştur.

3.4.4. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Yazma Kaygısı Ölçeği”, Yaman (2010) tarafından geliştirilmiş, ölçeği kullanabilmek için kendisinden gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşaması Sakarya’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş, ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5’ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 ve SRMR=.050 olarak bulunmuştur.

“Yazma Kaygısı Ölçeği”nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının .80 bulunması ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenirliğin yüksek olduğunu

göstermektedir. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik katsayısı, ölçeğin güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulama öncesinde ve sonrasında 6/C sınıfının tüm öğrencilerine uygulanmış ve öğrencilerin yazma kaygılarında uygulama öncesindeki göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için güvenilirlik değerleri (Cronbach Alfa) uygulama öncesinde .90, uygulama sonrasında .91 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu Yazma Kaygısı Ölçeği Ek-9’da sunulmuştur.

3.4.5. Araştırmacı, Öğretmen ve Öğrenci Günlükleri

Günlük araştırmanın her aşaması ile ilgili görüş ve gözlemlerin kaydedildiği bir defterdir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının gerçekleştirdiği çalışma hakkında gözlem ve düşüncelerini not aldığı defter olup eylem araştırması boyunca izlenen süreçlerin yansıtılması amacıyla tutulmaktadır. Böylece, uygulama süreciyle ilgili ayrıntılı bilgiler sağlanmakta, problemler için de yansıtıcı değerlendirmeler yapılmasına olanak vermektedir (McNiff ve Whitehead, 2006). Araştırmacı günlüğü araştırma sürecinin araştırmacı tarafından betimlenmesi amacıyla gözlemler, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci yorumları, görüşler ve izlenimler gibi çeşitli verileri kapsayabilmektedir (Johnson, 2005).

Araştırmacı uygulama sürecinde yaşananlarla ilgili görüş ve gözlemlerini, yaşanan sorunları kaydettiği bir günlük tutmuştur. Araştırmacı günlük tutarak her öğretim etkinliğinin ardından süreçte yaşananları kendi bakış açısıyla yansıttığı ve çeşitli değerlendirmelerde bulunduğu böylece yapılacak düzeltmeler için bilgi sağlayacak bir veri kaynağı elde etmiştir. Bu veri kaynağına uygulama sürecindeki sorunların aktarılmasında başvurmuş, günlüğünden doğrudan alıntılar yaparak uygulama sürecini yansıtmaya çalışmıştır.

Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın Türkçe öğretmeni de uygulama sürecine dair görüşlerini yansıtan bir günlük tutmuştur. Türkçe öğretmeni araştırmacının

uygulama yaptığı derslerde gözlem yaparak notlar almış, aldığı notları günlüğüne aktarmıştır. Böylece, uygulama sürecinde yaşananlara yönelik görüşlerini kendi bakış açısıyla günlüğüne yansıtmış, araştırmacıya kendi duygu ve düşüncelerini öğrenme olanağı sağlamıştır.

Odak öğrenciler de uygulama sürecinde işlenen her dersin ardından günlük yazmıştır. Öğrenciler her derse yönelik duygu ve düşüncelerini, her derste deneyimlerini süreç boyunca neler öğrendiklerini, sorun yaşayıp yaşamadıklarını günlüklerine aktarmışlardır. Böylece öğrenci günlükleri öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerini yansıttıkları bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Günlükler sayesinde uygulama sürecini öğrenciler açısından da değerlendirmek mümkün olmuş, saptanan bulgular için teyit edici bilgi sağlanmıştır. Aynı zamanda hem veri toplama araçları hem de elde edilecek verilere yönelik çeşitleme oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda, araştırmaların doğasının özgünlüğü, verilerin analizinin kesin çizgilerle belirlenmiş bir takım adımlardan oluşmasını engellemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her araştırma, veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirebilir, araştırmacı araştırmanın özelliklerinden yola çıkarak kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirebilir. Yıldırım ve Şimşek'in (2000) Strauss'tan (1987) aktardığına göre, nitel araştırmadaki veri analiz yöntemleri standart hale getirilemez. Veri analizini standartlaştırma çabaları, nitel araştırmacıyı sınırlandırmakla birlikte, araştırmanın eldeki verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde etmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Eylem araştırmalarında analiz, genellikle süreklilik göstererek veri toplama ile eşzamanlı olarak yürütülür. Toplanan verilerin analiz edilmesi, araştırmaya konu olan uygulamanın anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alan yazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı bir takım yorumlara ulaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada verilerin analizi; uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Öğrenci Öykülerinin Analizi

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları tüm öyküler araştırmacı tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde yazılan serim, düğüm ve çözüm bölümleri ise dereceli puanlama anahtarının düzenleme bölümündeki serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme eylemleri açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme araştırmacı, sınıfın Türkçe öğretmeni ve bir alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda ve mekânlarda yapılmış, aralarındaki uyum yüzdeleri Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) önerdiği güvenilirlik formülü ($P = (Na / Na+Nd) \times 100$) ile hesaplanmıştır. Formülde P uyum yüzdesini, Na uyum miktarını, Nd ise uyumsuzluk miktarını temsil etmektedir.

Uygulama öncesinde ve sonrasında yazılan öyküler serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşan tüm öyküler olduğu için düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından yani dereceli puanlama anahtarındaki üç bölüm ve her bir bölümdeki eylemler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Düzenleme bölümünde başlık, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik eylemler ve bu eylemlere yönelik ölçütler dikkate alınmıştır. Dil ve anlatım bölümünde sözcük türü çeşitliliğini ve sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümleler arasında zaman uyumunu sağlama ve cümlenin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma, anlatım yollarına yer vermeye yönelik ölçütlere göre değerlendirme yapılmıştır. Biçim özellikleri bakımından ise noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığı açısından değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim, düğüm ve çözüm bölümleri ise dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme bölümünde yer alan serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme ve çözüm bölümüne yer verme eylemlerine yönelik ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Örneğin yazılan serim bölümleri başlatıcı olaya yer verme ve içsel cevabı ayrıntılandırarak sunma ile kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zamana yer verme ve bunları sunma niteliği açısından değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan düğüm bölümleri birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimlerine yer verilmesi ve bunların ayrıntılandırılarak sunulması ile bunların oluş sırasının dikkate alınarak kurgulanması açısından değerlendirilmiş; çözüm bölümünde

ise olayı etkileyici bir şekilde sonlandırma ve kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine ayrıntılı olarak yer vermeye yönelik bir değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları öykülerin ve öykü bölümlerinin dereceli puanlama anahtarındaki eylemlerin her birinden kaç puan aldığı tablolar hâlinde sunulmuş, bunun yanı sıra öğrencilerin yazdıkları serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ve tüm öykülere yönelik bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.5.2. Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öykü yazma programının uygulanmasının öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan “Yazma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla “Eşli Gruplar t Testi (Paired Samples t-Test)” kullanılmış, böylece aynı grubun yazma kaygısına ait iki farklı zamandaki ölçümlerine ilişkin ortalamalarının karşılaştırılması sağlanmış, söz konusu ortalamalar arasındaki farkın % 99 güven aralığında anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.01 olarak kabul edilmiştir.

3.5.3. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Araştırmada, Türkçe öğretmenleri ve odak öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler NVivo Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bilgisayar programları kullanılarak yapılan nitel analizler, elle yapılan kes-yapıştır biçiminde yürütülen geleneksel analiz yöntemiyle karşılaştırıldığında teknik anlamda önemli yararlar sağlamaktadır. Bilgisayar destekli nitel veri analizi yapmak için bir program kullanılacağına araştırmacının aşına olduğu ve daha önce kullananlar tarafından önerilmiş olan bir program seçilebilir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 186 Akt. Duban, 2008, s. 80).

Nitel araştırmalar, araştırmacının karmaşık verileri keşfetmesini ve duyarlı bir biçimde yorumlamasını gerektirmektedir. NVivo Nitel Veri Analizi Programının bu tip verilerle başa çıkabilecek yapıya sahip olması (Kuş, 2006, s. 39) bu programın seçilmesinde etkili olmuştur. Bu program araştırmacının şeffaflığını sağlayan bir araç olarak da nitelendirilmektedir (Bringer, Johnston ve Brackenridge, 2004 Akt. Karadağ, 2010, s. 103).

Araştırma kapsamında 10 Türkçe öğretmeniyle uygulama öncesinde, 9 odak öğrenci ile uygulama öncesinde ve uygulama bittikten sonra görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında kaydedilen veriler, araştırmacı tarafından görüşme yapılan her öğretmen ve odak öğrenci için ayrı bir word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra NVivo Nitel Veri Analizi programında öğretmenlerle yapılan görüşmeler için bir, öğrencilerle yapılan görüşmeler için iki ayrı proje oluşturulmuştur. Bu projelere ilgili word dosyaları aktararak kategoriler, alt kategoriler ve kodlar sistematik biçimde oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirliğini sağlamak için NVivo’da yer alan “kullanıcı profilleri (user profiles)” işlevi sayesinde ikinci bir kodlayıcı, araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilere, alt kategorilere ve kodlara atama işlemlerini gerçekleştirmiştir. Daha sonra programda “Coding Comparison Query” işlevi kullanılarak araştırmacı ve diğer kodlayıcı arasındaki uyuşum yüzdesi ve Cohen’in Kappa Katsayısı da hesaplanmıştır. Bu analizlere ait NVivo ekran görüntüleri Ek-10’da sunulmuştur.

Cohen’in Kappa Katsayısı iki kodlayıcı arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir. Ortaya çıkan kategorik değişken olduğu için parametrik olmayan bir istatistik türüdür. Cohen’in kappa ölçüsünün bu uyuşmanın bir şans eseri olabileceğini de ele aldığı için basit yüzde oranı olarak bulunan uyuşmadan daha güçlü bir sonuç verdiği kabul edilir (Cohen, 1960). Landis ve Koch (1977) araştırmalarda elde edilen kappa değerlerini yorumlamak için şu aralıkları sunmuşlardır:

$K < 0$ hiç uyuşum olmadığını, 0.0-0.20 önemsiz uyuşma olduğunu, 0.21-0.40 orta derecede uyuşma olduğunu, 0.41-0.60 ekseriyetle uyuşma olduğunu, 0.61-0.80 önemli derecede uyuşma olduğunu ve 0.81-1.00 neredeyse mükemmel uyuşma olduğunu göstermektedir. Şencan’a (2005) göre ise Kappa Katsayısı, .40 ile .75 arasında ise makul bir uyuşma, .75’ten büyük ise mükemmel bir uyuşma olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenleriyle uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi .98 ve Kappa Katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerle uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi .99 ve Kappa Katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerle uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise kodlayıcılar arası uyuşum yüzdesi .99 ve Kappa Katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler, alt

kategoriler ve kodlar arasındaki ilişkileri görselleştirmek için modeller oluşturulmuştur. Model, verilerin grafiksel gösterimlere dönüştürülebileceği bir işlemdir. Nitel araştırmalarda model hazırlamak önemsenmekte ve önerilmektedir (Kuş, 2009).

Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulurken alıntılar yapılmış, bu alıntılar öğretmenlere ve odak öğrencilere verilen numaralarla birlikte sunulmuştur. Örneğin Ö1 ifadesi bir numaralı öğretmeni, OÖ3 ifadesi üç numaralı odak öğrenciyi temsil etmektedir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırmalardan farklılık göstermektedir. Eylem araştırması sonucunda elde edilen veriler kendine özgü ve eşsiz olmasından dolayı nicel araştırmalardaki geçerlik, güvenirlilik ve nesnellik doğrudan uygulanamamaktadır (Guba, 1981; Akt. Mills, 2003). Nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlilik ve nesnellik ölçütleri önemlidir ancak nitel araştırmalarda bu ölçütler yerine inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Lincon ve Guba, 1985). İnanırıcılık iç geçerliliğe karşılık olarak kullanılmaktadır ve inandırıcılık için gözlemler yapma, uzman görüşleri alma, farklı ve çoklu kaynak, yöntem, araştırmacı ve teori kullanımı, ortamdakilerin kontrolünü isteme ve araştırmacının problem çözmeye yönelik olarak yeterli olup olmadığı (Lincon ve Guba, 1985) önemlidir. Ayrıca verileri dikkatli bir biçimde kaydetme, veri toplama ve analiz etme sürecinin açıklanması, verilerin yorumlanması ve bu süreçte nesnel olma önemli stratejilerdir (Johnson, 2005). Transfer edilebilirlik dış geçerlikle ilgilidir ve ayrıntılı veri toplanması ile araştırma raporunun ayrıntılı olarak yazılmasını kapsamaktadır. Araştırmanın güvenilir olması, araştırma verilerinin tutarlılığıyla ilgili olup onaylanabilirlik ise verilerin yansız ve objektif olmasını ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985).

Eylem araştırmasında geçerlik, çalışılan konuda doğru bir resim oluşturacak biçimde, en ince ayrıntısına kadar veri toplamak anlamına gelmektedir. Güvenirlilik ise güven duyulabilecek veri toplama ve analiz etme süreci yaşamak anlamındadır (Johnson, 2003). Bu bağlamda ses kayıtları yapmak, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmak, katılımcıların notlarını incelemek ve uzman görüşüne başvurmak güvenirliliği arttırmaktadır.

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri eşitilemedir. eşitileme, farklı veri toplama yöntemlerini kullanmak ya da veriyi farklı örneklemeden, farklı zamanlarda, farklı yerlerde toplamak biçiminde tanımlanmaktadır (McMillian, 2004, s. 278). Araştırmada birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasının veri toplamada zenginleştirme adına uygun olacağı düşünülmüştür. Yapılan araştırmada eşitileme bağlamında, farklı veri toplama araçları kullanılmış; araştırmacı hem öğrencilerden hem öğretmenlerden veri toplamış, hem de sınıfın Türkçe öğretmeninden ve odak öğrencilerden uygulama boyunca günlük tutarak her hafta geçirilen yaşantıları günlüklerine aktarmalarını istemiştir. Kendisi de araştırmacı olarak günlüğüne uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ve yaşanan sorunları aktarmıştır. Veriler farklı zamanlarda toplanmış, verilerin doğruluğu için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Özetle bu araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak için aşağıdaki nlemler alınmıştır:

- Farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları kullanılarak eşitileme yapılmış,
- veriler farklı zamanlarda toplanmış, veri analizi sonuçlarının güvenirliğini sağlamak adına tüm öykülerin ve öykü bölümlerinin analizinde farklı puanlayıcılardan ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde farklı kodlayıcıdan yararlanılmış,
- tüm öykülerin ve öykü bölümlerinin farklı puanlayıcılar tarafından puanlanması sonucundaki uyurum yüzdeleri Miles ve Huberman'ın (1994) nerdiği güvenirlik formülü, Türkçe ğretmenleri ve odak öğrencilerle yapılan görüşmelere yönelik uyurum yüzdesi Cohen'in Kappa Katsayısı (Cohen, 1960) kullanılarak hesaplanmış,
- araştırmanın uzun sürede gerçekleştirilmesi, niteliği açısından önemli olduğu için bu araştırmada uygulamalar 17 hafta (42 saat) boyunca devam etmiş,
- ders planları ve etkinlikler alan uzmanlarının ve Türkçe ğretmenlerinin görüş ve nerileri doğrultusunda düzenlenmiş,
- araştırma sürecinde gerçekleştirilen ses kaydı dökümleri bir başka uzman tarafından dinlenmiş ve kayıtlar doğrulanmış,

- öğretmen ve odak öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, öğrencilerin yazdığı öykü bölümleri ve öykülere dair veriler betimlenirken bu metinlerden doğrudan alıntılar yapılmış,
- araştırmacı günlük tutarak her öğretim etkinliğinin ardından süreçte yaşananları kendi bakış açısıyla yansıtmış, bu veri kaynağına bulguların aktarılmasında başvurmuş, günlüğünden doğrudan alıntılar yaparak uygulama sürecinde yaşanan sorunları yansıtmaya çalışmış,
- uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın Türkçe öğretmeni uygulama sürecine dair görüşlerini yansıtan bir günlük tutmuş, uygulama sürecinde yaşananları kendi bakış açısıyla yansıtmış ve çeşitli değerlendirmelerde bulunmuş,
- verilerin betimlenmesinde nesnel olmaya dikkat edilmiş, araştırmanın çeşitli aşamalarında uzmanların görüşlerine başvurulmuş,
- odak öğrenciler de uygulama sürecinde işlenen derslerin ardından günlük tutarak her derse yönelik duygu ve düşüncelerini, her dersteki deneyimlerini günlüklerine aktarmışlardır. Böylece araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve odak öğrenci günlükleri araştırmacının, öğretmenin ve öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerini yansıttıkları bir veri toplama aracı olarak kullanılmış,
- transfer edilebilirliği sağlamak amacıyla katılımcılar ve çalışmanın gerçekleştirildiği ortam okuyucunun gözünde canlandırılacak şekilde ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesinin ardından ulaşılan bulgulara yer verilmiş, söz konusu bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öncelikle Türkçe öğretmenleriyle uygulama öncesinde yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuş, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yoluyla yazma eğitiminde yaşanan ve öğrencilerin öykü yazmaya yönelik olarak yaşadıkları problemler ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra uygulama yapılan altıncı sınıf öğrencilerinin ve bu öğrenciler içinden seçilen dokuz odak öğrencinin, uygulama öncesinde, öykü yazma becerilerinin ne düzeyde olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesinde odak öğrencilerle ilkokuldaki yazma eğitiminde yaptıkları uygulamalar ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıklarına, bir metin yazarken kendilerine ne kadar süre verildiğine, yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiğine, herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ve öykü yazarken neler hissettiklerine, nelere dikkat ettiklerine, öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıklarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Uygulama sürecine yönelik olarak odak öğrencilerin öykünün bölümleri olan serim, düğüm ve çözüm bölümlerini yazma sürecinde gösterdikleri gelişime ilişkin bulgular sunulmuştur. Bununla birlikte sınıfın Türkçe öğretmenin, odak öğrencilerin ve araştırmacının uygulama sürecinde tuttıkları günlüklerde yer alan görüşlerine de yer verilmiştir. Uygulama sürecine ilişkin bulgular sunulurken serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin nasıl yazılacağına yönelik olarak hazırlanan planlardan bazıları örnek olarak sunulmuş, planların uygulanma süreci ve bu süreçte yaşanan

problemler araştırmacının, Türkçe ğretmeninin ve odak öğrencilerin günlüklerine aktardıklarından yararlanılarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Uygulama sonrasında ise öncelikle odak öğrencilerin yazdıkları öykülerin öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri bakımından değerlendirilmesiyle öykü yazma becerisi açısından gösterdikleri gelişim ayrıntılı olarak ortaya konmuş; daha sonra odak öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin değişip değişmediğine ve öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmalar hakkında ne düşündüklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca uygulama yapılan altıncı sınıf ğrencilerinin öykü yazma programının uygulanmasından önce ve sonra yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik bulgulara da yer verilmiştir.

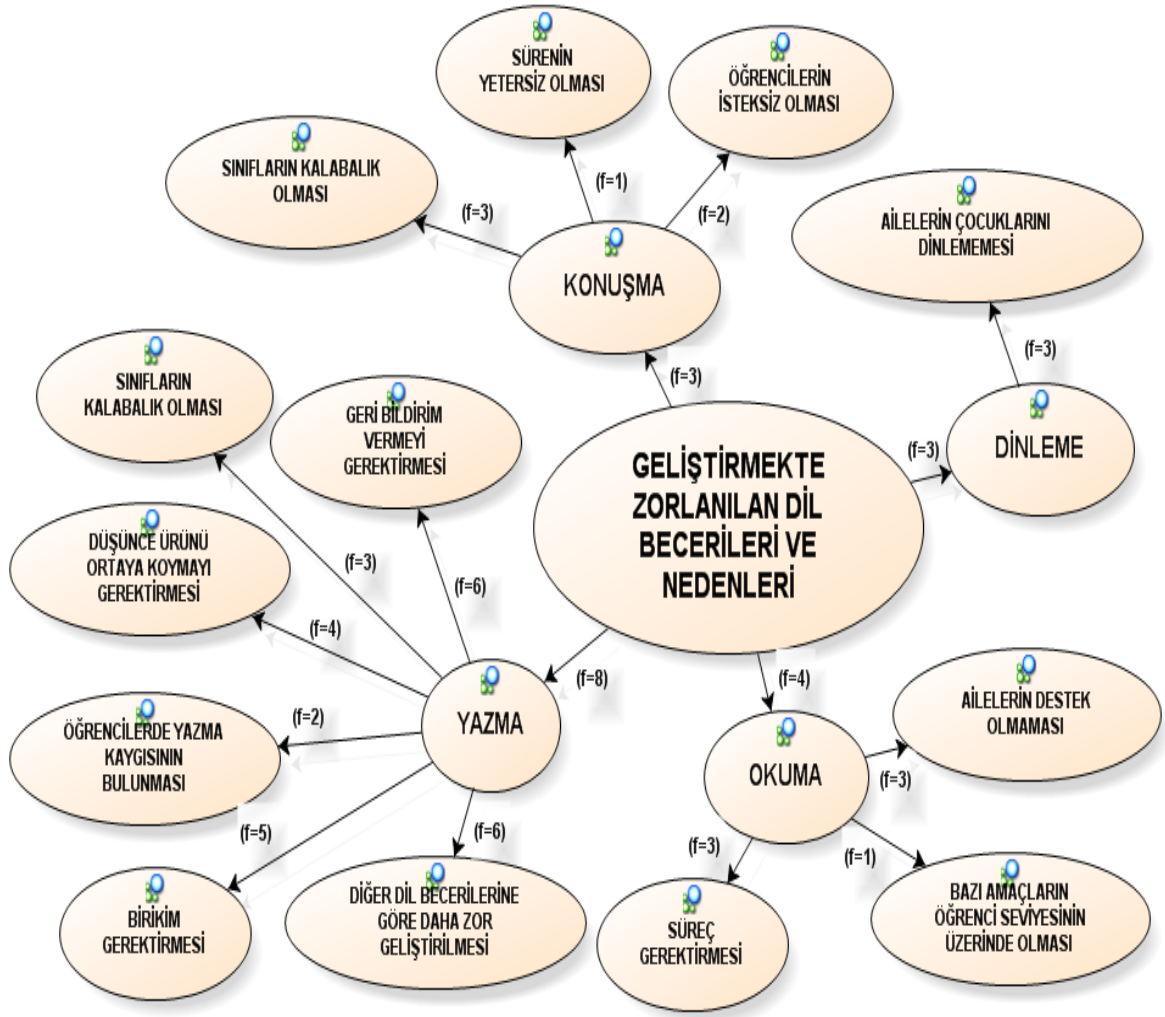
4.1. yk Yazma Programının Uygulanmasından nce Elde Edilen Bulgular (Problemin Varlığına Dair Bulgular)

Araştırmanın uygulama öncesine dair bulgular aynı zamanda araştırma probleminin varlığını ortaya koymaya yönelik bulgulardır ve bu bulgular farklı başlıklar altında sunulmuştur. Öncelikle Türkçe ğretmenlerinin genel olarak yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarına, aynı zamanda öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte uygulama yapılan sınıf ğrencilerinin ve bu öğrenciler içinden seçilen odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülere ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Daha sonra odak öğrencilerle uygulama öncesinde yapılan görüşmelere yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Türkçe ğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular

Uygulamaya başlamadan önce üç farklı okulda görev yapan 10 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarına, altıncı sınıf ğrencilerinin öykü yazdırıp yazdırmadıklarına, öğrencilerin öykü yazarken ne tür glkler yaşadıklarına, öğretmenlerin öğrencilerin öykülerini nasıl değerlendirdiklerine, ne tür geri bildirimler verdiklerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Türkçe ğretmenlerinin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine yönelik görüşleri Şekil 4.1.'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine yönelik görüşleri

Türkçe öğretmenlerine hangi dil becerisini veya becerilerini geliştirmekte daha çok zorlandıkları sorulduğunda Şekil 4.1’de görüldüğü gibi sekiz öğretmen yazma, dört öğretmen okuma, üç öğretmen dinleme, üç öğretmen konuşma becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden üçü konuşma ve yazmayı, ikisi yazma ve okumayı, ikisi okuma ve dinlemeyi geliştirmekte zorlandığını dile getirirken, iki öğretmen sadece yazmayı, bir öğretmen ise yazmayı ve dinlemeyi geliştirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Bulgularda görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin çoğunun geliştirmekte zorlandığı dil becerisi yazmadır. Böyle düşünen öğretmenlerden altısı yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştirilmesini ve geri bildirim vermeyi gerektirmesini gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Bunların dışında beş öğretmen birikim gerektiren bir beceri olduğunu, dört öğretmen somut bir düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirdiğini, üç öğretmen sınıfların kalabalık olduğunu ve iki öğretmen de

öğrencilerde yazma korkusunun bulunduğunu belirtmiş, bu nedenlerle yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Yazma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Konuşma ve yazmayı geliştirmek daha zor. Yazma becerisi zor bir beceri. Diğer becerilere göre daha zor. Bir düşünce ürünü ortaya koymaları zor öğrencilerin. Sınıflar da kalabalık. Geri bildirim vermeyi gerektiriyor. Ama veremiyorum herkese...”Ö6

“Yazma becerisi birikim gerektiriyor. Öğrencilerin önce dolması lazım ki yazabilsinler. Diğer becerilere göre daha zor. Öğrencilerde ciddi bir yazma korkusu da bulunuyor. Bunu aşmak çok zor. Sınıflar da kalabalık olduğu için tek tek ilgilenmek mümkün olmuyor maalesef.” Ö10

Okuma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenler bu becerinin gelişmesinin belli bir süreci gerektirdiğini (f=3), ailelerin destek olmamasının becerinin kazanılmasını zorlaştırdığını (f=3) belirtirken, bir öğretmen programdaki bazı amaçların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını gerekçe göstermiştir. Öğretmenlerden biri *“Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmekte zorlanıyorum. Okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak süreç gerektiriyor. Bu yüzden zaman alıyor. Aileler de okuyarak model olmuyor. Çocuklarına bu beceriyi kazandırmada üzerine düşeni yapmıyor. Bu nedenle okuma becerisini kazandırmak zorlaşıyor. Ailelerin çocuklarını yeterince dinlememesi dinleme becerisini geliştirmeyi de zorlaştırıyor.” Ö8* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

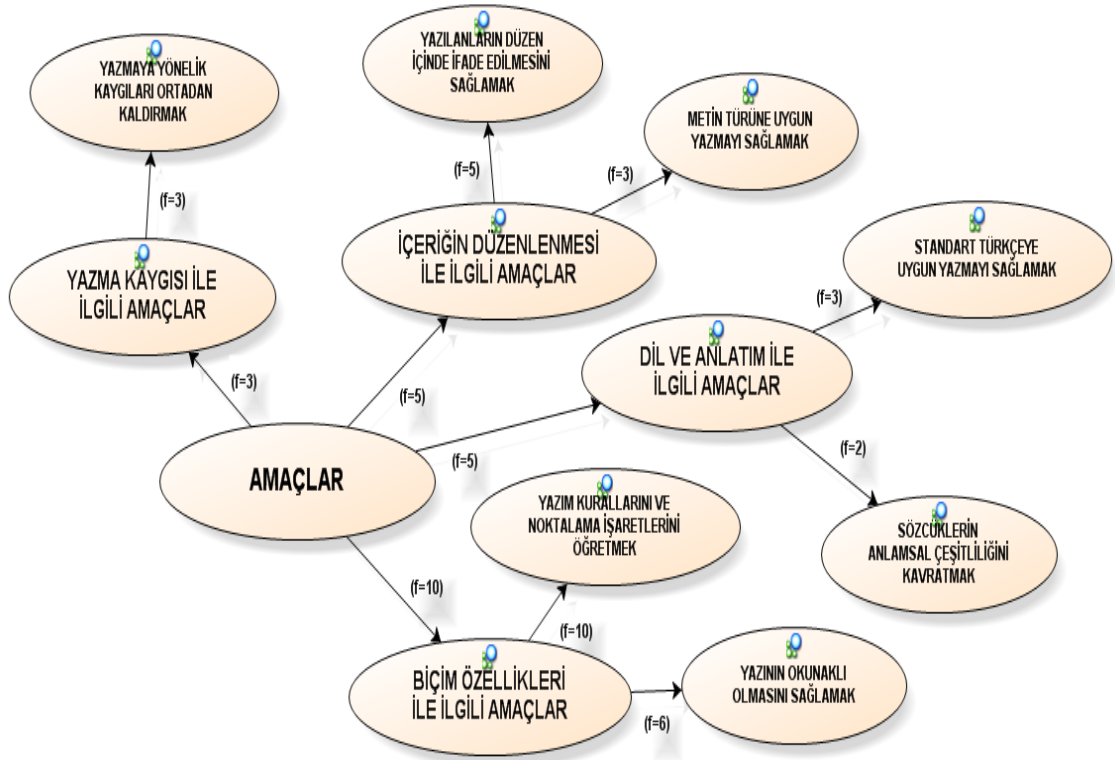
Dinleme becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenlerin tümü bunun nedenini ailelerin çocuklarını yeterince dinlememesine bağlamıştır. Konuşma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenler ise sınıfların kalabalık olmasının (f=3), öğrencilerde konuşmaya yönelik isteksizliğin bulunmasının (f=2) ve sürenin yetersiz olmasının (f=1) bu beceriyi geliştirmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Dinleme ve konuşma becerisini geliştirmekte zorlanan öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“...Dinleme becerisini geliştirmek de zor. Çünkü ailelerde başlıyor bunun eğitimi. Gelişmesi için aile ortamında ailelerin çocuğu dinlemesi lazım. Ama maalesef aileler çocuklarını yeterince dinlemiyor.” Ö3

“...Konuşmak istemiyorlar. Bir de sınıflar kalabalık. Hepsine söz hakkı veremiyorum.” Ö5

“Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmek zor. Öğrencilerin okuma alışkanlığının gelişmesi için ailelerin destek olması lazım ama olmuyorlar. Bu yüzden tek başımıza olmuyor. Aynı zamanda çocuklarını yeterince dinlemedikleri için dinleme becerileri de yeterince gelişmiyor...”Ö7

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki amaçlarına yönelik görüşlerini içeren model Şekil 4.2’de sunulmuştur.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin yazma eğitimindeki amaçlarına yönelik görüşleri

Türkçe öğretmenlerine yazma eğitimindeki temel amaçlarının neler olduğu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım, biçim özellikleri ve yazma kaygısı ile ilgili amaçlar olmak üzere dört farklı alt kategoriye ulaşılmıştır. Şekil 4.2’deki modelde görüldüğü gibi içeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik beş öğretmen, dil ve anlatım alt kategorisine yönelik beş öğretmen, yazma kaygısı alt kategorisine yönelik ise üç öğretmen görüş belirtirken, görüşme yapılan bütün öğretmenlerin biçim özelliklerine yönelik amaçları kazandırma yönünde görüş belirttiği saptanmıştır. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak on öğretmen yazma eğitiminde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğretmenin temel amaçları olduğunu dile getirirken, altı öğretmen

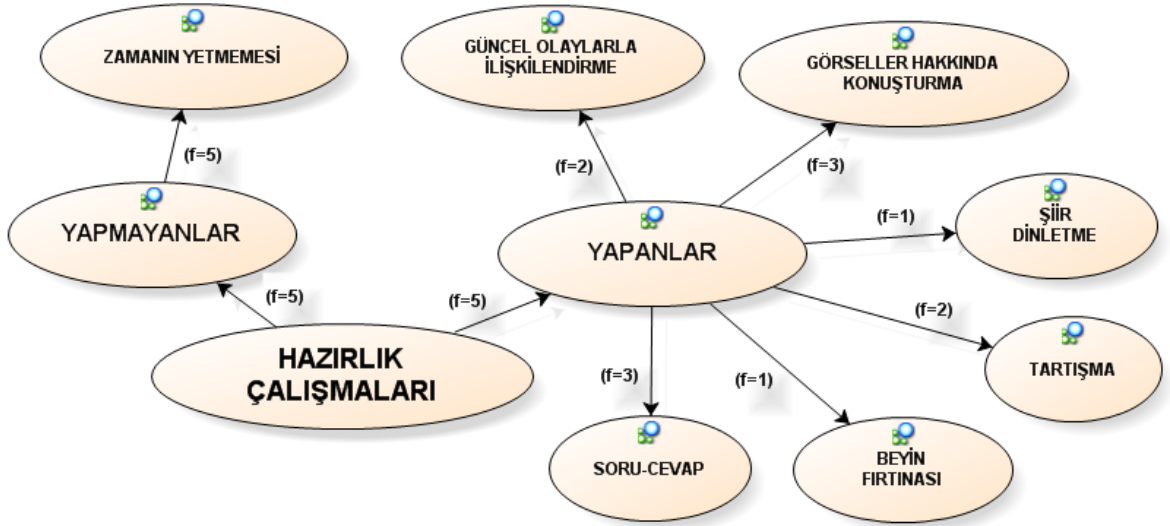
yazının okunaklı olmasını sağlamanın yazma eğitimindeki amaçları olduğunu ifade etmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri *“Yazma eğitimindeki temel amaçlardan ilki bence yazım kurallarını ve noktalama işaretlerinin nasıl kullanılacağını öğretmek olmalı. Okunaklı bir yazı yazmalarını sağlamak ve ağız özelliklerini yazdıkları metne yansıtmalarını önlemek de önemli...”* Ö1 diyerek görüşlerini belirtmiştir.

İçeriğin düzenlenmesine yönelik olarak görüş bildiren öğretmenlerden beşi yazma eğitimindeki temel amaçlarının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etmesini sağlamak, üçü ise metin türüne uygun yazabilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etmelerini sağlamak önemli bir amaç olmalı yazma eğitiminde. Ayrıca yazım ve noktalama açısından öğrencileri geliştirmek, okunaklı bir yazı yazmalarını sağlamak da önemli. Yazma konusunda sıkıntı yaşıyor. Haydi şu konuda yazalım dediğimde isteksizlik, korku, kaygı oluyor. Çocuklar yazmayı sevmiyor. Bunun ortadan kaldırılmasını sağlamaya çalışıyorum.”* Ö6

Dil ve anlatım alt kategorisi altında görüş bildiren öğretmenlerden üçü öğrencilerin standart Türkçe ile yazmalarını sağlamayı amaçladığını, iki öğretmen ise yazma eğitiminde sözcüklerin farklı anlamlarını kavratmak gibi bir amacının olduğunu ifade etmiş, bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“...Duygu ve düşüncelerini düzenli yazmalarını önemişiyorum. Yazdıkları metinlerde deyim ve atasözlerine yer versinler istiyorum. Bir de yazma eğitiminde önemli amaçlardan biri yazılan metin içinde sözcüklerin anlamsal açıdan zenginliğine yer verilip verilmemesi bence. Örneğin öğrenci bir sözcüğün zıt anlamlısına, eş anlamlısına, mecazi anlamlarına yer verebiliyor mu, deyim, atasözü kullanabiliyor mu önemli. Öğretmenler bunun üzerinde de durmalı.”* Ö9

Bununla birlikte görüşleri alınan üç öğretmen yazma eğitiminde yazmaya yönelik kaygıyı ortadan kaldırmanın önemli bir amaç olduğunu belirtmiş, öğretmenlerden biri *“Öğrenciler yazmayı istemiyor, iyi yazamamaktan çekiniyor. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak yazma eğitiminin en önemli amacı olmalı...”*Ö4 diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapıp yapmadıklarına yönelik görüşleri Şekil 4.3'te sunulmuştur.



Şekil 4.3. Öğretmenlerin yazma öncesinde hazırlık çalışmaları yapıp yapmadıklarına yönelik görüşleri

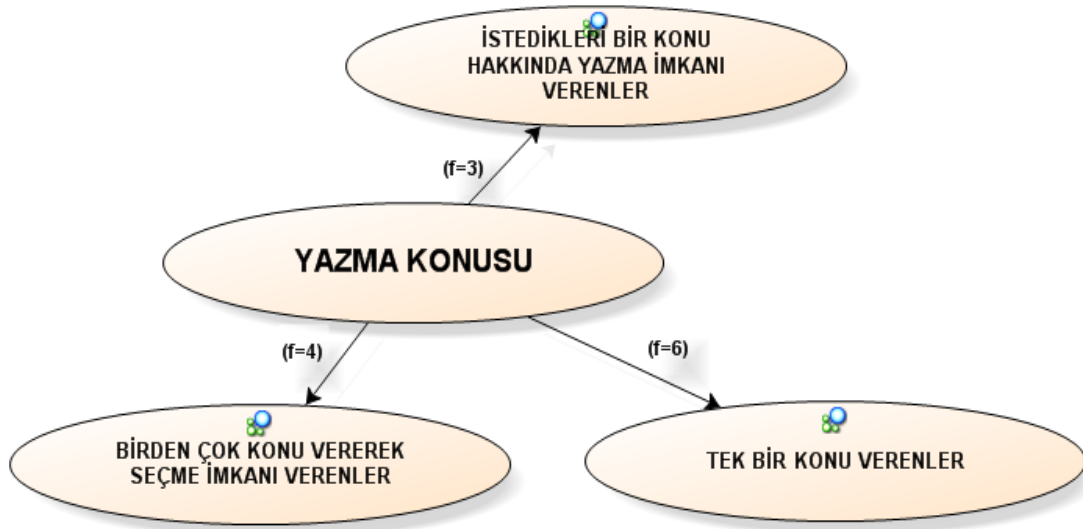
Öğretmenlere yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili ön bilgilerini, deneyimlerini ortaya çıkarmak için öğrencilere hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulmuş, görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı yaptırdığını söylerken, diğer yarısı yaptırmadığını belirtmiştir. Şekil 4.3'te görüldüğü gibi hazırlık çalışması yaptıran öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan kodlar soru- cevap yoluyla fikirleri zenginleştirme (f=3), görseller hakkında konuşurma (f=3), konu hakkında tartışma (f=2), güncel olaylarla ilişkilendirme (f=2), beyin fırtınası yapma (f=1), konuyla ilgili şiir dinletmedir (f=1). Bu öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Tabi çeşitli çalışmalar yapıyoruz. Örneğin bazen yazacağımız konu hakkında sınıf ortamında tartışıyoruz. Bazen sorular soruyorum, öğrenciler cevaplar veriyorlar. Böylece yazacakları konuyla ilgili fikirleri zenginleştiriyor. Bazen de çeşitli fotoğraflar, resimler getiriyorum konuyla ilgili. Yazmadan önce bu görseller hakkında konuşturuyorum onları.”Ö4

“Yaptırmaya çalışıyorum. Yazacakları konular hakkında önce tartışma ortamı yaratıyorum. Sınıfta bir güzel konuşuyorlar yazmadan önce. Sonra beyin fırtınası yöntemini çok kullanıyorum. Beyin fırtınası yoluyla konuyla ilgili her türlü fikri duymaları için bu yöntemi kullanıyorum. Çok da etkili oluyor bence.” Ö10

Hazırlık çalışması yaptırmayan öğretmenler ise buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri “*Hazırlık çalışması yapamıyoruz maalesef. Zaman yetmiyor.*”Ö1 diyerek bu konudaki düşüncesini ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine hakkında metin yazacakları konuyu verirken benimsedikleri yaklaşıma yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.4’te sunulmuştur.



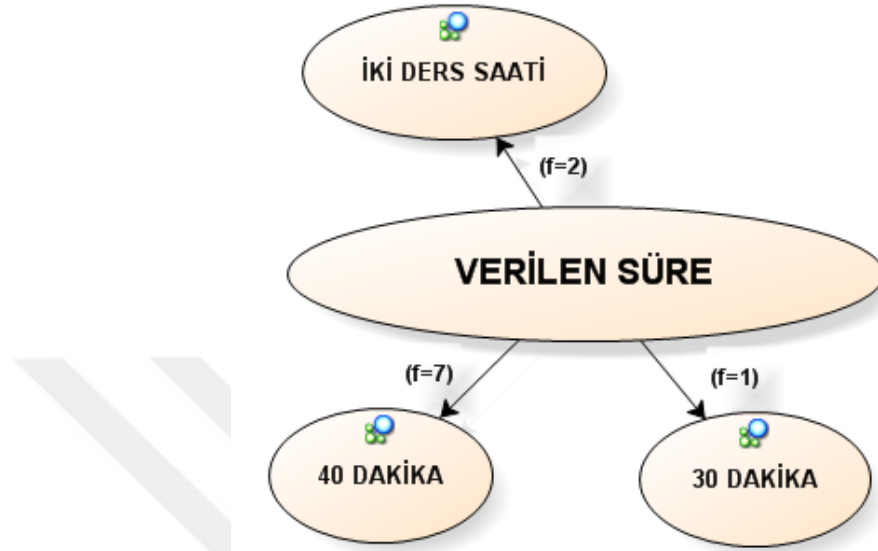
Şekil 4.4. Öğrencilerine hakkında metin yazacakları konuyu verirken benimsedikleri yaklaşıma yönelik öğretmen görüşleri

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerine hakkında yazı yazacakları konuyu verirken nasıl bir yaklaşım benimsedikleri yani tek bir konu mu verdikleri yoksa farklı konulardan seçme imkânı mı sundukları sorulduğunda altı öğretmen tek bir konu verdiğini, dört öğretmen birden çok konu vererek öğrencilere bunlardan birini seçme imkânı sunduğunu, üç öğretmen ise öğrencilere istedikleri konuda yazabilme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“*Bir konu veriyorum. Konuyu ben seçiyorum. O konuda deneme, öykü gibi türlerde yazmalarını istiyorum. Bazen de istedikleri bir konuda yazmalarını söylüyorum.*”Ö3

“*Birden çok konu vererek öğrencilerin yazmak istedikleri konu hakkında yazmalarını istiyorum. Bazen de ben bir konu vermiyorum. İstedikleri konuyu seçerek kendileri yazıyorlar.*”Ö7

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinden herhangi bir konuda metin yazmalarını istediklerinde verdikleri süreye yönelik görüşlerini gösteren model Şekil 4.5'te sunulmuştur.

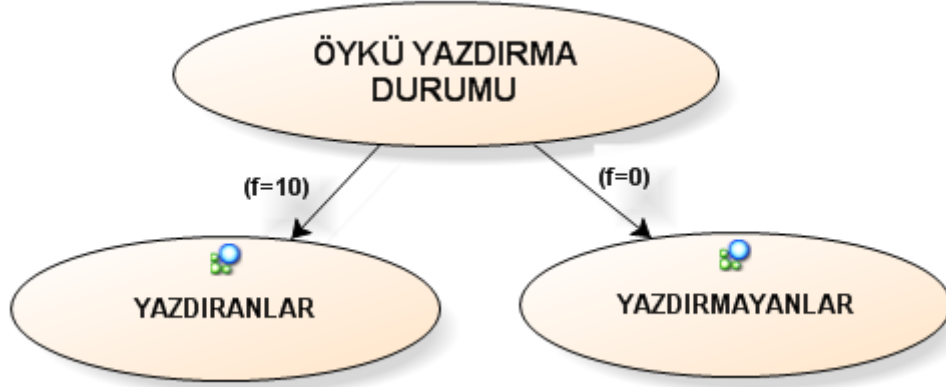


Şekil 4.5. Öğrencilerinden metin yazmalarını istediklerinde verdikleri süreye yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmenlere sınıfta bir metin yazmalarını istediklerinde öğrencilere ne kadar süre verdikleri sorulduğunda öğretmenlerden biri otuz dakika, yedisi kırk dakika, ikisi de iki ders saati verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerine yazmaları için otuz dakika süre veren öğretmen “Genellikle 30 dakika veriyorum. Son on dakikada iki kişiye okutmaya çalışıyorum. Yazılılarda süreleri kısıtlı çünkü. Kısa sürede yazmaya alışmaları lazım.”Ö1 diyerek görüşünü belirtmiştir. Kırk dakika süre veren öğretmenlerden biri ise “Bir ders saati yani kırk dakika veriyorum genellikle. Diğer derste de yazdıklarını okutuyorum.” Ö4 diyerek bu konudaki görüşünü dile getirmiştir. Öğrencilerine yazmaları için iki ders saati süre verdiğini ifade eden öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Zamanı fazla vermeye çalışıyorum ki yazmaktan kopmasınlar. Zaten yazmayı istemiyorlar. Yazamadıklarını söyleyip yazmak istemiyorlar. "Yazabilecek miyim?" diye kaygılanıyorlar. Bu nedenle rahatça yazmalarını sağlamaya çalışıyorum ve iki ders saati süre veriyorum.”Ö9

Türkçe öğretmenlerinin altıncı sınıftaki öğrencilerine öykü yazdırıp yazdırmadıklarına yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.6’da sunulmuştur.

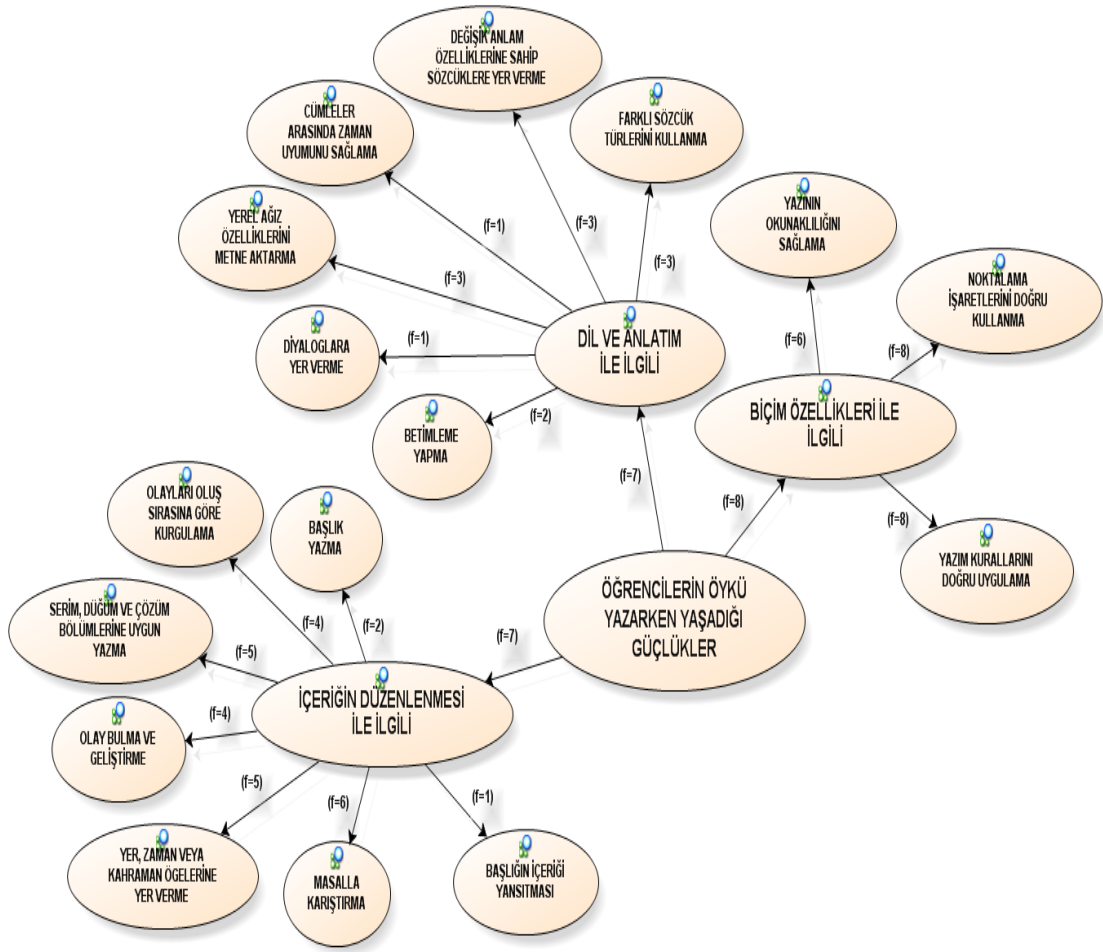


Şekil 4.6. Öğretmenlerin altıncı sınıftaki öğrencilerine öykü yazdırıp yazdırmadıklarına yönelik görüşleri

Öğretmenlere altıncı sınıftaki öğrencilerine öykü yazdırıp yazdırmadıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğretmenlerin tümü öykü yazdığını belirtmiş, öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öykü altıncı sınıf öğrencileri için önemli bir tür. Öykü yazdırıyorum.” Ö4

Öğrencilerin öykü yazarken yaşadıkları güçlüklerle yönelik öğretmen görüşlerini ifade eden model Şekil 4.7’de sunulmuştur.



Şekil 4.7. Öğrencilerin öykü yazarken yaşadıkları güçlüklerle yönelik öğretmen görüşleri

Öykü yazarken öğrencilerin ne tür güçlükler yaşadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda üç alt kategori saptanmış, her alt kategoriye yönelik olarak bulunan kodlar ilgili alt kategori altında sunulmuştur. Öğretmenlerin belirttiği güçlüklerle ilgili ilk alt kategori metnin içeriğinin düzenlenmesine yöneliktir. İçeriğin düzenlenmesiyle ilgili olarak yaşandığı düşünülen güçlüklerle ilişkin kodlar şunlardır: Öyküyü masalla karıştırma (f=6), yer, zaman veya kahraman öğelerine yer verme (f=5), serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazma (f=5), olay bulma ve geliştirme (f=4), olayları oluş sırasına göre kurgulama (f=4), başlık yazma (f=2) ve başlığın içeriği yansıtması (f=1). Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri şunları söylemiştir:

“Öğrenciler yazarken pek çok zorluk yaşıyorlar maalesef. Öykü yazarken de öyküye özgü sıkıntılar yaşıyor. Örneğin yer, zaman ve kahramanlara yer verilmeli dediğimiz halde birine yer vermiyor çocuk. Öykü ana olay üzerine kurulur, yan olaylarla zenginleştirilir diyoruz ancak olay bulmakta ve geliştirmekte zorlanıyorlar. Bir yan olayla öyküyü tamamlıyorlar. Birden çok yan olaya yer veren bazı öğrenciler de olayların oluş sırasını karıştırıyor bazen. Bir de bazıları öyküyle masalı karıştırıyor. Bu yüzden iki tür arasındaki farkı ortaya koyuyorum mutlaka. Öğrenciler serim, düğüm, çözüm bölümlerine uygun yazmakta da zorlanıyor. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygun yazmak da öğrencilerin zorlandığı bir durum. Bu konuda çok hata yapıyorlar. Bir de bazı öğrencilerin yazıları çok okunaksız. Bu konuda da sürekli uyarıyorum.”Ö7

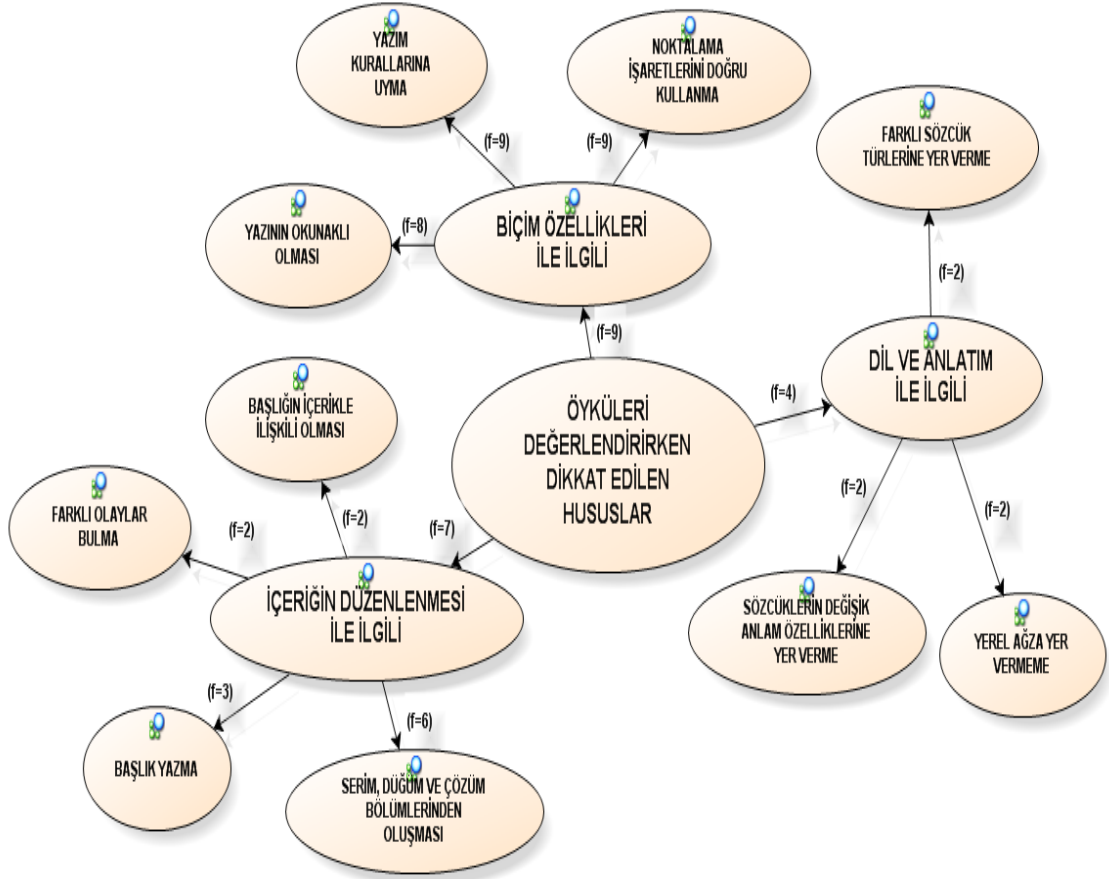
İkinci alt kategori dil ve anlatıma yöneliktir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin yaşadığını belirttiği güçlüklerle ilişkin ulaşılan kodlar yerel ağız özelliklerini metne aktarma (f=3), değişik anlam özelliklerine sahip sözcüklere yer verme (f=3), farklı sözcük türlerini kullanma (f=3), betimleme yapma (f=2), cümleler arasında zaman uyumu sağlama (f=1), diyaloglara yer vermedir (f=1). Öğrencilerin öykü yazarken bu tür güçlükler yaşadığını düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“...Dili kullanma açısından ise betimlemenin yapılmaması dikkat çekici. Sonra en önemli eksikliklerinden biri farklı sözcük türlerinin kullanılmaması. Zamiri, sıfatı, zarfi öğrenmelerine rağmen yazarken etkili şekilde kullanamıyorlar. Ayrıca sözcüklerin mecaz anlamlarına, eş anlamlarına, zıt anlamlarına yer vererek anlam açısından zenginlik sağlanamıyor. Yazım ve noktalama açısından da uygulamada güçlükler yaşıyor.”Ö8

Üçüncü alt kategori olan biçim özelliklerine yönelik olarak ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öykü yazarken yaşadığını belirttikleri güçlükler yazım kurallarını doğru uygulama (f=8) ve noktalama işaretlerini doğru kullanmayla (f=8) ilgili güçlüklerdir. Altı öğretmen ise öğrencilerin okunaklı yazma açısından da sıkıntılarının olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yerel ağız kullanıyorlar. Tabi bunun yanı sıra yazım, noktalama hataları çok yapılıyor. Güzel ve okunaklı yazmakta zorlanan öğrenciler de var.”Ö3

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirirken dikkat ettikleri hususlara ilişkin bulguları gösteren model Şekil 4.8’de sunulmuştur.



Şekil 4.8. Öğretmenlerin öğrenci öykülerini değerlendirirken dikkat ettikleri hususlar

Öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulmuş, Şekil 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlara yönelik olarak içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım ile biçim özellikleri olmak üzere üç ayrı alt kategori belirlenmiş, bu alt kategorilere yönelik kodlar saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında öğretmenlerin en çok dikkat ettikleri husus öykülerin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşmasıdır (f=6). Bunun dışında öğretmenlerin dikkat ettikleri diğer hususlar; başlık yazma (f=3), başlığın içerikle ilişkili olması (f=2) ve farklı olaylar bulmadır (f=2).

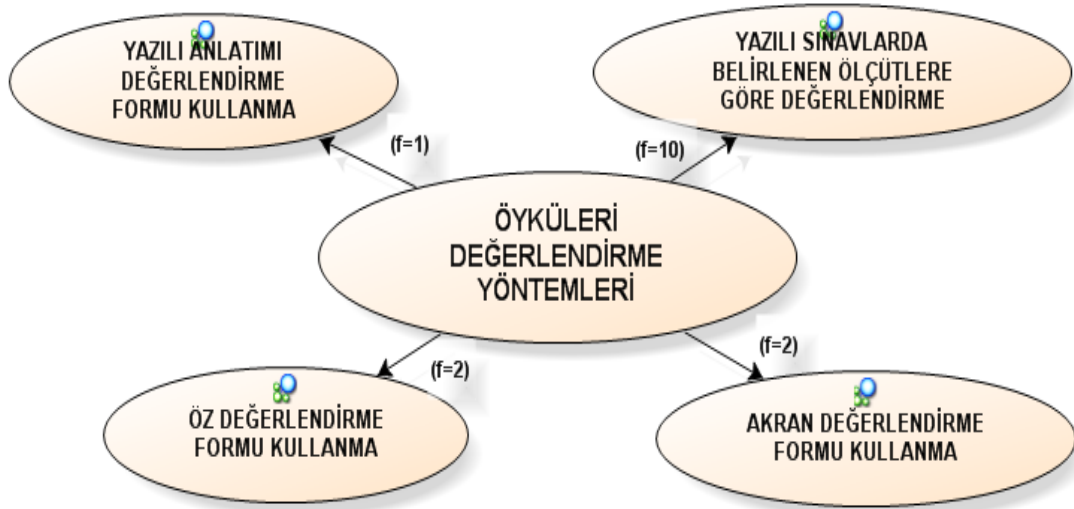
Dil ve anlatımla ilgili olarak tespit edilen kodlar farklı sözcük türlerine yer verme (f=2), sözcüklerin değişik anlam özelliklerine yer verme (f=2) ve yerel ağza yer vermeme (f=2). Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dile getirdiklerinden yola çıkarak ulaşılan kodlar yazım kurallarına uyma (f=9) ve noktalama işaretlerini doğru kullanmadır (f=9). Bunun dışında sekiz öğretmen de yazıların okunaklı olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu konuda görüşlerini

belirten bir öğretmen öğrencilerin öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettiğini şöyle dile getirmiştir:

“Öyküyü sonlandırmalarına; serim, düğüm, çözüm bölümlerinden oluşan bir öykü yazmalarına dikkat ediyorum. Bununla birlikte yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazmalarına, okunaklı yazmalarına göre de değerlendirme yapıyorum.” Ö6

Diğer bir öğretmen ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin olup olmamasına dikkat ediyorum. Bunun yanı sıra dil ve anlatımının etkili olması lazım. Farklı sözcük türlerine yer vermiş mi, sözcüklerin değişik anlam özelliklerini kullanmış mı dikkat ediyorum değerlendirirken. Bir de yazım ve noktalama kurallarını doğru uygulaması benim için çok önemli.” Ö9

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulguları gösteren model Şekil 4.9’da sunulmuştur.



Şekil 4.9. Öğretmenlerin öğrenci öykülerini değerlendirme yöntemleri

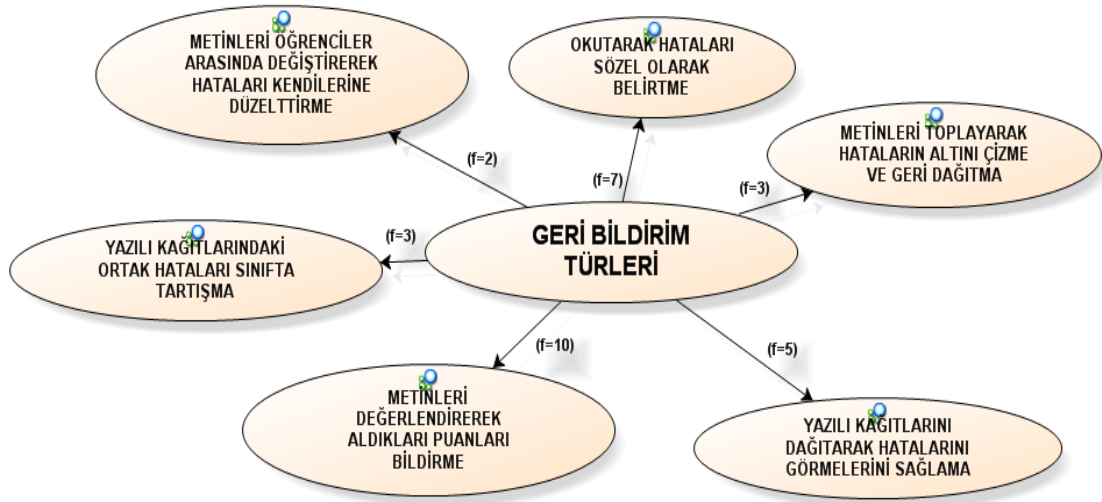
Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları sorulduğunda, görüşme yapılan öğretmenler yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıklarını ve öğrencilerin yazdıkları metinleri kişisel olarak kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden ikisi öz değerlendirme formu, ikisi akran değerlendirme formu kullanarak değerlendirme yaptığını belirtmiş, sadece bir öğretmen yazılı anlatımı değerlendirme formu kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ikisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Yaptığım yazılarda son soruyu kompozisyona ayırıyorum. Bu soruda örneğin bir deyim veriyorum. Bu deyim anlamına uygun bir öykü yazın diyorum. Bazen de bir konu veriyorum. Örneğin dostlukla ilgili bir öykü yazın diyorum. Öğrencilerin yazdıkları öyküleri başlığı koyup koymama; serim, düğüm, çözüm bölümlerine yer verme; yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazının okunaklı olup olmaması yönünden değerlendiriyorum.” Ö4

“Yazılı yaparak değerlendiriyorum. Öğrencilerin yazdıklarını değerlendirirken kendimin belirlediği ölçütler oluyor. Onları dikkate alıyorum. Bazen de sınıfta öz değerlendirme formu dağıtıyorum ve onunla kendi yazılarını değerlendirmelerini sağlıyorum. Her öğrenci için kullanmak zor oluyor ama bazen programın önerdiği yazılı anlatımı değerlendirme formunu da kullanıyorum.” Ö9

Türkçe öğretmenlerinin öğrenci öykülerini değerlendirirken verdikleri geri bildirim türlerine yönelik bulguları gösteren model Şekil 4.10’da sunulmuştur.



Şekil 4.10. Öğretmenlerin öğrenci öykülerini değerlendirirken verdikleri geri bildirim türleri

Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdikleri sorulduğunda, Şekil 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaparak bir puan verdiklerini ve bu puanı öğrencilere duyurduklarını, bunu da yazılı döneminde yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bunun dışında yazma eğitiminde öğretmenlerin çoğunun (f=7) kullandığı geri bildirim türü, öğrencilere yazdıkları öyküleri sınıfta okutarak hatalarını sözel olarak belirtmektir. Öğretmenlerin yarısı ise yazılı kâğıtlarını öğrencilere dağıtarak onların kendi hatalarını görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin verdikleri diğer geri bildirim türleri, metinleri toplayarak hataların altını çizme ve geri dağıtma (f=3), yazılı kâğıtlarındaki ortak hataları sınıfta tartışma (f=3) ve metinleri öğrenciler arasında değiştirerek hataları kendilerine düzelttirmedi (f=2). Bu geri bildirim türlerini kullanan iki Türkçe öğretmeni görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Yazdıkları öyküleri sınıfta okutuyorum ve sözel olarak uyarılarda bulunuyorum. Yazılılarda yazdıkları metinleri ise kendi ölçütlerime göre puanlıyorum, aldıkları puanları öğrencilere duyuruyorum.” Ö2

“Yazılılarda öğrencilerin yazdıkları öyküleri kendi belirlediğim ölçütlere göre değerlendiriyorum. Bundan bir puan alıyorlar. Aldıkları puanı ve bu puanı nelerden aldıklarını onlara duyuruyorum. Sınıfta yazdıkları öyküleri ise onlara okutuyorum. Ben dinliyorum. Sözel olarak geri bildirim veriyorum. Örneğin başlık içeriği yansıtmıyor, düşüm bölümünde şuna dikkat et, serim bölümünde zamana yer vermemişsin gibi uyarılarda bulunuyorum. Bazen de yazılı kâğıtlarını kendilerine dağıtarak yaptıkları hataları görmelerini sağlıyorum.” Ö3

Uygulama öncesinde Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun geliştirmekte zorlandığı dil becerisi yazmadır. Böyle düşünen öğretmenlerin yarısından çoğu yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor olmasını ve geri bildirim vermeyi gerektirmesini gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Bunların dışında beş öğretmen birikim gerektiren bir beceri olduğunu, dört öğretmen somut bir düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirdiğini, sınıfların kalabalık olduğunu ve iki öğretmen de öğrencilerde yazma korkusunun bulunduğunu belirtmiş, bu nedenlerle yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki temel amaçlarının başında biçim özelliklerine yönelik amaçları kazandırma gelmektedir. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak görüşme yapılan öğretmenlerin tümü yazma eğitiminde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğretmenin temel amaçları olduğunu dile getirirken, öğretmenlerin yarısından çoğu yazının okunaklı olmasını sağlamanın yazma eğitimindeki amaçları olduğunu ifade etmiştir. İçeriğin düzenlenmesine yönelik olarak

görüş bildiren öğretmenlerden beşi yazma eğitimindeki temel amaçlarının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde ifade etmesini sağlamak, üçü ise metin türüne uygun yazabilmelerini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Dil ve anlatım alt kategorisi altında görüş bildiren öğretmenlerden üçü öğrencilerin standart Türkçe ile yazmalarını sağlamayı amaçladığını, iki öğretmen ise yazma eğitiminde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini kavratmak gibi bir amacının olduğunu ifade etmiştir. Bunların dışında görüşleri alınan üç öğretmen de yazma eğitiminde yazmaya yönelik kaygıyı ortadan kaldırmanın önemli bir amaç olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlere yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı yaptırdığını söylerken, diğer yarısı yaptırmadığını belirtmiştir. Hazırlık çalışması yaptırmayan öğretmenler ise buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını göstermişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere hakkında yazı yazacakları konuyu verirken nasıl bir yaklaşım benimsedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin yarısından çoğu tek bir konu verdiğini belirtmiştir. Dört öğretmen birden çok konu vererek öğrencilere bunlardan birini seçme imkânı sunduğunu, üç öğretmen ise öğrencilere istedikleri konuda yazabilme olanağı sunduğunu söylemiştir. Sınıfta bir metin yazmalarını istediklerinde öğrencilere ne kadar süre verdikleri sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğu kırk dakika yani bir ders saati verdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlere öykü yazarken öğrencilerin ne tür güçlükler yaşadıkları sorulduğunda içeriğin düzenlenmesiyle ilgili olarak öyküyü masalla karıştırma, yer, zaman veya kahraman öğelerine yer verme, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazma açısından güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Dil ve anlatıma yönelik olarak yerel ağız özelliklerini metne aktarma, değişik anlam özelliklerine sahip sözcüklere yer verme, farklı sözcük türlerini kullanma, betimleme yapma, cümleler arasında zaman uyumu sağlama, diyaloglara yer verme açısından güçlükler yaşandığını; biçim özelliklerine yönelik olarak ise yazım kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru kullanma ve okunaklı yazmaya yönelik sorunların olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, öğretmenlerin en çok içeriğin düzenlenmesine ve biçim özelliklerine dikkat ettikleri saptanmıştır. Dil ve anlatıma dikkat eden öğretmen sayısı ise oldukça azdır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında öğretmenlerin en çok dikkat ettikleri husus öykülerin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşmasıdır. Bunun dışında öğretmenlerin dikkat ettikleri diğer hususlar; başlık yazma, başlığın içerikle ilişkili

olması ve farklı olaylar bulmadır. Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazım kurallarına uyup uymamaya ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaya, bununla birlikte yazıların okunaklı olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin tümünün öğrenci öykülerini değerlendirirken yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıkları ve öğrencilerin yazılılarda yazdıkları metinleri kişisel olarak kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerden ikisi öz değerlendirme formu, ikisi akran değerlendirme formu kullanarak değerlendirme yaptığını belirtmiş, sadece bir öğretmen yazılı anlatımı değerlendirme formu kullandığını ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerine öğrenci öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler verdikleri sorulduğunda, öğretmenlerin tümü kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaparak bir puan verdiklerini ve bu puanı öğrencilere duyurduklarını, bunu da yazılı dönemde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında yazma eğitiminde öğretmenlerin çoğunun kullandığı geri bildirim türü, öğrencilere yazdıkları öyküleri sınıfta okutarak hatalarını sözel olarak belirtmektir.

4.1.2. Uygulama Yapılan 6-C Sınıfı Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular

Uygulama yapılan 6-C sınıfı 28 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama öncesinde, ilk öykülerin yazdırıldığı gün 5 öğrenci okula gelmediği için 23 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin yazdığı öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş, aldıkları puanlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Uygulama Yapılan 6-C Sınıfı Öğrencilerinin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden Aldıkları Puanlar

ÖĞRENCİ ADI	1. PUANLAYICI	2. PUANLAYICI	3. PUANLAYICI	ORTALAMA PUAN
Tarık	18	18	18	18
Osman	21	21	22	21,33
Ahmet	22	22	23	22,33
Melek	23	23	23	23
Eray	23	23	24	23,33
Müberra	25	25	25	25
Elif	25	25	26	25,33
Furkan	26	27	26	26,33
Naz	28	28	28	28
Esmâ	29	29	28	28,66
Melda	29	29	29	29
Mahir	29	29	29	29
Cennet	29	29	30	29,33
Beyza	29	29	30	29,33
Eda	30	30	29	29,66
Evren	30	30	30	30
Zehra	30	30	30	30
Aslıhan	31	31	31	31
Sema	31	31	32	31,33
Muhammet	31	31	32	31,33
Alper	32	32	32	32
Seda	36	36	37	36,33
Sevda	37	37	38	37,33

Tablo 4.1’de görülen puanlar, üç puanlayıcının her bir öğrencinin öyküsüne öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarını kullanarak verdiği puanları ve bu puanların ortalamalarını göstermektedir. Öğrencilerin öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarından alabilecekleri en yüksek puan 51, en düşük puan ise 17’dir. En yüksek puanla en düşük puan farkının üçe bölünmesi sonucunda elde edilen değer 11,33’tür. Bu değer dereceli puanlama anahtarındaki öykü yazmaya dayalı eylemlerin gerçekleştirilme düzeylerini belirten iyi, orta ve yetersiz düzeylerin puan aralıklarını belirlemek için kullanılmış ve şu değerlere ulaşılmıştır:

$$17 + 11,33 = 28,33$$

$$28,34 + 11,33 = 39,67$$

$$39,68 + 11,33 = 51$$

Yukarıdaki hesaplamalardan yola çıkarak 17 - 28,33 puan aralığının “yetersiz” düzeyi, 28,34 - 39,67 puan aralığının “orta” düzeyi, 39,68 - 51 puan aralığının ise “iyi” düzeyi yansıttığı kabul edilmiştir.

Tablo 4.1’de sunulan ortalama puanlar bu puan aralıkları açısından değerlendirildiğinde, yetersiz düzeyi yansıtan 8 öğrenci olduğu, orta düzeyi yansıtan 15 öğrenci olduğu ve iyi düzeyi yansıtan öğrencinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda değerlendirmeye alınan 23 öğrenciden hiçbirinin iyi düzeyde öykü yazamamış olmasının problemin varlığını ortaya koyan, öğrencilerin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi gereğini güçlendiren önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

4.1.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular

Uygulamanın yapıldığı 6-C sınıfındaki öğrenciler içinden seçilen dokuz odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerindeki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerine yönelik eylemleri ne düzeyde gerçekleştirdiklerine dair ayrıntılı bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte üç puanlayıcının verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri her bölümdeki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğrencilerin öykü yazmaya yönelik eylemlerden aldıkları puanların ortalamaları düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özelliklerine yönelik olarak ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1.3.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerinin Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, düzenleme bölümündeki başlık yazma, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme ve çözüm bölümüne yer verme eylemlerine yönelik olarak üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, üç puanlayıcının her eyleme verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda başlık koymaya yönelik uyuşum yüzdesi % 78, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi % 89, düğüm bölümüne yer vermeye

yönelik uyuşum yüzdesi % 95 ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin düzenleme bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.



Tablo 4.2.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

DÜZENLEME				ÖĞRENCİ								
Öykü Yazmaya Yönelik Eylemler	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Başlık Yazma	Başlık oldukça özgündür ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıtmaktadır.	Başlık içeriği genel olarak yansıtmaktadır.	Başlık içeriği yansıtmamaktadır.	1	1	1	2	2	2	2	2	1
Serim Bölümüne Yer Verme	Başlatıcı olaya yer verilmiş, başlatıcı olaya verilen içsel cevap ayrıntılandırılarak sunulmuştur.	Başlatıcı olaya yer verilmiş, başlatıcı olaya verilen içsel cevap yüzeysel olarak sunulmuştur.	Başlatıcı olaya yer verilmiş, içsel cevaba yer verilmemiştir.	2	1	1	1	2	2	2	1	2
	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zamana yer verilmiş; bu öğelerden en az biri ayrıntılı olarak sunulmuştur.	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zaman yüzeysel olarak belirtilmiştir.	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zaman öğelerinden en az biri belirtilmemiştir.	1	1	1	1	2	1	1	2	3
Düğüm Bölümüne Yer Verme	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verilmiştir.	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir.	Tek bir yan olaya ve buna bağlı girişim(ler)e yer verilmiştir.	1	1	1	2	2	1	2	2	1
	Düğüm bölümünde yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır.	Düğüm bölümünde bazı yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınmadan kurgulanmıştır.	Tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği için oluş sırası söz konusu değildir.	1	1	1	3	2	1	3	3	1
Çözüm Bölümüne Yer Verme	Etkileyici bir son tasarlanmıştır.	Olay sonlandırılmıştır.	Olay sonlandırılmamıştır.	1	1	2	2	2	2	3	2	2
	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yüzeysel olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.	1	1	1	1	1	1	3	2	2
TOPLAM BÖLÜM PUANI				8	7	8	12	13	10	16	14	12

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi dokuz odak öğrencinin öykü yazmaya yönelik eylemlerden başlık koyma bakımından aldıkları puanlar incelendiğinde, beş öğrencinin içeriği genel olarak yansıtan, dört öğrencinin ise içeriği yansıtmayan başlıklar buldukları saptanmıştır. Özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıtan bir başlığın ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Öykülerine içeriği genel olarak yansıtmakla birlikte özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar bulan dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci odak öğrenciler öykülerine sırasıyla Hafta Sonu ve Yaşananlar, Kedicik, Gizem, Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son, Zeynep’in Yarıyıl Tatili başlıklarını vermişlerdir. Örneğin, bu öykülerden “Gizem” başlıklı öyküde geçimini çilek satarak sağlayan bir ailenin kızı olan Gizem’in babasının verdiği çilekleri pazara satmaya gidişi ve yolda giderken kurduğu bir hayal anlatılmaktadır. Öyküye doğrudan ana kahramanın adı verilmiştir. Bu nedenle söz konusu başlık içeriği genel olarak yansıttığı ancak ilgi çekici olmadığı yönünde değerlendirilmiştir. Dört öğrencinin ise yazdıkları öykülerin içeriğiyle ilgisi olmayan başlıklar yazdıkları saptanmıştır. Bir, iki, üç ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdıkları Çözüm, Hatalı Sürücü, Meşe Ağacı ve O An, Dilek ve Azmi başlıkları bu türden başlıklardır. Birinci odak öğrencinin yazdığı “Çözüm” başlıklı öyküde zorda kalan yavru kedileri kurtarmaya yönelik bir çaba anlatılmaktadır. Ancak söz konusu öyküde olay sonlandırılmamıştır, öyküye verilen başlık da tamamlanmamış bir anlatıya verildiği için puanlayıcılar tarafından içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir. İkinci odak öğrenci tarafından yazılan “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde kaza yapan aracın içindeki insanların birkaç yıl sonra yaşamış oldukları olaylar anlatılmakla birlikte gerek olaylar arasındaki kopukluk ve zaman boşlukları gerekse kahramanların birbirine karıştırılarak anlatılmış olması başlık ve içerik arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmıştır. Üçüncü odak öğrenci tarafından yazılan “Meşe Ağacı ile O An” başlıklı öyküde ise yalnız olan bir meşe ağacının yanına yenisinin dikilmesi ve birlikte büyümeleri anlatılmıştır. Öyküde her ne kadar bir meşe ağacının başından geçenler anlatılsa da başlıkta yazılı olan “O An”la ilgili herhangi bir özel gönderim söz konusu değildir. Öykünün bütününde “O An”a yönelik herhangi bir gönderim yapılmadığı için başlıkla içerik arasındaki bağ kopmuş, söz konusu başlık içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir. Dokuzuncu odak öğrenci tarafından yazılan öyküye “Dilek ve Azmi” başlığı verilmiştir. Başlıkta yer alan “azim” sözcüğünün anlamı, bir işteki engelleri yenme kararlılığıdır. Ancak öyküde Dilek’in tavırlarından herhangi bir engeli yenme kararlılığı değil, kibirli ve küçümseyici tavırları

nedeniyle yarattığı rahatsızlık anlatılmakta dolayısıyla başlık bu haliyle içeriği tam olarak yansıtmamaktadır.

Uygulama öncesinde yazılan öyküler öykü yazmaya yönelik eylemlerden serim bölümünde bulunması gereken başlatıcı olay ve içsel cevaba yer vermeyle ilgili olarak değerlendirilmiş, dokuz odak öğrenciden dördünün başlatıcı olaya yer verdiği ancak içsel cevabı sunmadığı saptanmıştır. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi odak öğrencilerden iki, üç, dört ve sekiz numaralı öğrenciler içsel cevaba yer vermemiş, diğer beş öğrenci ise içsel cevabı sadece yüzeysel olarak sunmuştur. Odak öğrencilerden hiçbirinin içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmaması dikkat çekici bir bulgudur. Örneğin, sekizinci odak öğrencinin yazdığı “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öyküde Zeynep ve ailesinin yarıyıl tatilinde köyde olan babaanne ve dedelerinin yanına gitmeye karar vermesi başlatıcı olay olarak ortaya konmuş, kahramanların başlatıcı olaya yönelik içsel cevabı verilmeyip “Çünkü babaannesi ve dedesi oradaydı.” cümlesiyle başlatıcı olayın nedeni belirtilmiştir. “Gizem” başlıklı öyküde bir babanın kızını çilek satmaya pazara göndermesi ve kızına kazandığı paranın kendisinin olacağını söylemesiyle başlatıcı olay ortaya konmuş, bu olay karşısında kızın tepkisi olan içsel cevap ise yüzeysel olarak, bir teşekkür şeklinde sunulmuştur. “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde ise ana kahraman olan anlatıcının, arkadaşı Dilek’in herkesi küçümseyen tavırlarına tahammül edememesi üzerine bu durumdan bıkmaması ve onunla konuşmaya karar vermesi içsel cevap olarak sunulmuş, ancak yeterince ayrıntılandırılmadan yüzeysel olarak şu şekilde dile getirilmiştir: *Bıktım artık, sonunda dayanamadım ve onunla ben konuşmaya karar verdim.*

Uygulama öncesinde yazılan öyküler kahraman, yer ve zaman öğelerine yer verme açısından değerlendirildiğinde, Tablo 4.2’de görüldüğü gibi altı odak öğrencinin (1,2,3,4,6 ve 7) öykülerinde bu öğelerden birine yer vermediği, bu ögenin de zaman ögesi olduğu saptanmıştır. Bu öykülerde olayın geçtiği zaman “bir gün” kalıp ifadesiyle muğlak ve masalımsı bir şekilde ortaya konmuştur. Örneğin “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde zaman şu şekilde belirtilmiştir: *Bir gün Taner okuldan sevinçli bir şekilde eve gelir.* Öyküler olayın geçtiği mekân (yer) açısından değerlendirildiğinde, yalnızca birinci odak öğrencinin yazdığı öyküde hiçbir mekânı belirtmediği, bu konuda öykünün herhangi bir yerinde ipucu da verilmediği saptanmıştır. Bunun dışındaki diğer öykülerde ise genellikle doğrudan doğruya mekân adının verildiği ancak mekânla ilgili betimlemenin yapılmadığı görülmektedir: *Küçük bir kasaba* (Gizem), *piknik alanı* (Hafta Sonu ve Yaşananlar), *yol* (Hatalı Sürücü, Kedicik), *köy* (Zeynep’in Yarıyıl

Tatili), *ev* (Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son, Kedicik), *okul* (Dilek ve Azmi). Sadece dokuzuncu odak öğrencinin yazdığı öyküde (Dilek ve Azmi) kahraman, yer ve zaman öğelerinden birini ayrıntılı olarak betimlediği, diğer öğelere de açıkça yer verdiği saptanmıştır. Öyküde ayrıntılı olarak betimlenen ögenin öykü kahramanlarından Dilek olduğu görülmektedir ve bu betimleme karakter özelliği olarak şu şekilde ifade edilmiştir: *“O hep küçümsüyordu. Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.”*

Odak öğrencilerin öykü yazmaya yönelik eylemlerden düğüm bölümüne yer verme bakımından aldıkları puanlar incelendiğinde, hiçbir odak öğrencinin birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahramanların bir problem çözmek veya amaca ulaşmak için gerçekleştirdikleri girişimlere ayrıntılandırarak yer vermediği saptanmıştır. Bununla beraber dört, beş, yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verdikleri ancak bunları ayrıntılandırmadan art arda sıralayarak yüzeysel olarak sundukları görülmüştür. Örneğin “Haftasonu ve Yaşananlar” başlıklı öyküde hafta sonu pikniğe giden bir ailenin orada ve dönüş yolunda yaşadıkları anlatılmış, öykü ailenin eve dönmeleriyle sonlandırılmıştır. Öyküde piknik alanında yaşananlar ve oradan ayrıldıktan sonra arabanın arızalanması nedeniyle kahramanların bir gecelik kiraladıkları evde yaşadıkları iki ayrı yan olay kurgusu olarak tasarlanmıştır. Bu yan olaylar içinde yer verilen kahraman girişimleri çocukların ırmakta oynamaları, ağaca hamak bağlamaları, bisiklet kiralayarak tüm ormanı gezmeleri, eve gitme vaktinin gelmesiyle eve giderken benzinin bitmesi şeklinde üst üste yüzeysel olarak dizilmiş, ayrıntılandırılmamıştır. Birinci, ikinci, üçüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdığı beş öyküde ise yalnızca tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği saptanmıştır. Örneğin, “Çözüm” başlıklı öyküde ölmek üzere olan yavru kedilere yardım etme çabası tek bir yan olay olarak kurgulanmıştır. Bu yan olay içinde kahramanların yavru kedilere yardım etmek amacıyla kedilerin annelerini aramaları tek bir girişim olarak saptanmıştır.

Uygulama öncesinde yazılan öyküler düğüm bölümündeki yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanıp kurgulanmaması açısından değerlendirildiğinde birinci, ikinci, üçüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdıkları beş öyküde de tek bir yan olaya ve girişime yer verildiği için bu öykülerde olayların oluş sırası söz konusu değildir. Diğer öğrencilerden dört, yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin öykülerinde oluş sırası bakımından hata yokken sadece

beşinci odak öğrencinin yazdığı öyküde kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre anlatılmasında hata yapıldığı saptanmıştır. “Kedicik” başlıklı bu öyküdeki *“Onlar oynarken kapı çaldı. Arkadaşım Begüm gelmiş. Bizde Begüm’le oynuyorduk oynarken bir kapı daha çaldı. Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kedicigi Biz oynarken bir kapı daha çaldı gelen yabancıydı tanıımıyordum gelen kişiyi.”* cümlelerinde görüldüğü gibi *“Bir kapı daha çaldı”* ifadesi iki kez kullanılmıştır. Aynı olayı karşılamak için kullanılan bu iki ifadenin arasına *“Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kedicigi.”* ifadesi yerleştirilmiştir. Oysa söz konusu bu cümle *“Arkadaşım Begüm gelmiş.”* cümlesinden sonra gelmeli, kapı çalması olayı da iki kez tekrarlanmamalıdır.

Uygulama öncesinde yazılan öyküler çözüm bölümü açısından incelendiğinde Tablo 4.2’de görüldüğü gibi bir ve iki numaralı odak öğrencilerin yazdığı iki öykü sonlandırılmamış, geriye kalan yedi öykü ise sonlandırılmıştır. Bu yedi öykü içinde sadece yedinci odak öğrencinin öyküsünü etkileyici şekilde sonlandığı, altı odak öğrencinin ise sıradan bir şekilde sonlandırılabilirdiği görülmüştür. “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde öykü kahramanlarından Taner’in başına gelen trafik kazası, öykünün seyrini bambaşka bir yöne çevirmiştir. Annesinin kardeşini kendinden daha çok sevdiğini sanan Taner’in bu duyguyla kendini dışarı atması ve hızla gelen arabanın Taner’e çarpmasıyla öykü sonlandırılmıştır. Aynı zamanda Taner’in annesi ve kardeşinin bu durum karşısındaki ayrıntılandırılmış tepkileri beklenmedik sonun okuyucuda uyandırdığı etkiyi kuvvetlendirmiştir: *Dışarı çıktığında hızla gelen bir araba Taner’e çarpmış. Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar. Ambulans gelir. Ama artık çok geç olur ve Taner oracıkta ölür. Kardeş Taner’i öyle görünce vijdan azabı çekerek hayatı geçer. Ama iş işten geçer.*

Birinci odak öğrencinin yazdığı “Çözüm” başlıklı öykü düğüm bölümünde yer alan kahraman girişiminin anlatımı dışında herhangi bir son tasarlanmadan yarım bırakılmıştır. İkinci odak öğrenci tarafından yazılan “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde de öykü kahramanlarından birinin araba alması ve onu kullanmasına yönelik anlatım masallarda görülen rivayete dayalı anlatımları çağrıştırmaktadır. Bu anlatım öykü adına herhangi bir sona bağlanmaksızın puanlayıcılarda yarım bırakılmış bir olay örgüsü hissi uyandırmıştır.

Ana olaya bağlı ve herhangi bir sıra dışılık yahut beklenmezlik göstermeden sonlandırılan altı öyküde kahramanların yaşadıklarına ve bunun sonucunda ortaya çıkan duruma işaret eden bir son tasarlanmıştır. Örneğin “Kedicik” başlıklı öykü ana

kahramanın sokakta bulduğu kedinin sahibinin bir süre sonra gelip onu alması, “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öykü kahramanların piknikten evlerine döndükleri zaman anne ve babanın eşyaları yerleştirip işe gitmeleri ve çocukların da kendi aralarında oynamaya başlaması, “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öykü kuzenleriyle kartopu oynamaya giden Zeynep’in havanın kararmasıyla kuzenleriyle birlikte eve dönmesi biçiminde sonlandırılmıştır. Öykülere tasarlanan bu sonlar, ana olay örgüsünün etrafında hayatın olağan seyri içinde olabilecek veya okuyucu tarafından etkileyici karşılanmayacak sıradan sonlar olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer vermeye ilgili puanları incelendiğinde, altı odak öğrencinin yani birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı odak öğrencilerin yazdıkları altı öyküde sonuca yönelik hiçbir tepkiye yer verilmediği, sekizinci ve dokuzuncu öğrencilerin yazdığı iki öyküde tepkilerin yüzeysel sunulduğu, yalnızca yedinci odak öğrencinin yazdığı öyküde ise ayrıntılandırılmış tepkiye yer verildiği saptanmıştır. “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde arkadaşlarını ve ortamını küçümseyen Dilek’in ana kahramanla yaptığı konuşma sonrasında bu tavırlarına dikkat etmesi ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olması, söz konusu diyalogun sonucunda Dilek’in aldığı bir karar niteliğindeki tepkisi olarak sunulmuştur: *Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi.* Ayrıntılandırılmış tepkiye yer verilen “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde ise Taner’in geçirdiği kaza ve bunun sonucunda hayatını kaybetmesi üzerine annesi ve kardeşinin tepkileri sunulmuş, okuyucuya kahramanların iç dünyalarını ve yaşadıkları acıyı aktaracak biçimde ayrıntılandırılarak ifade edilmiştir: *Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar. Ambulans gelir. Ama artık çok geç olur ve Taner oracıkta ölür. Kardeş Taner’i öyle görünce vicdan azabı çekerek hayatı geçer. Ama iş işten geçer.*

4.1.3.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil ve anlatım bölümündeki sözcük türü çeşitliliğini sağlama, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümleler arasındaki zaman uyumunu sağlama, cümlenin öğeleri arasında

uyum sağlama, paragraf yapma ve çeşitli anlatım yollarına yerme eylemlerine yönelik olarak üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş,  puanlayıcının her bir eyleme verdikleri puanların uyuruşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonrasında dil ve anlatım bölümündeki tüm bu eylemlere yönelik uyuruşum yüzdesinin % 100 olduğu saptanmıştır. Odak ğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin dil ve anlatım bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.



Tablo 4.3.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Dil ve Anlatım Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

DİL ve ANLATIM				ÖĞRENCİ								
	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sözcük Türü Çeşitliliğini Sağlama	Ad, eylem, zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem olmak üzere sekiz sözcük türünden en az yedisi etkin biçimde kullanılmıştır.	Sekiz sözcük türünden altısı etkin biçimde kullanılmıştır.	Sekiz sözcük türünden beşi veya daha azı kullanılmıştır.	1	1	1	3	3	1	1	2	3
Sözcüklerin Anlamsal Çeşitliliğini Sağlama	Sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollar (Kelimenin aynen tekrarı, eş/yakın anlamlı kelime kullanımı, aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı, zıt anlamlı sözcük kullanımı), mecaz anlamlı sözcükler ve deyimleşmiş ifadelerden birçoğuna (en az 4) öykünün genelinde etkin bir şekilde yer verilmiştir.	Sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollar (Kelimenin aynen tekrarı, eş/yakın anlamlı kelime kullanımı, aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı), zıt anlamlı sözcük kullanımı), mecaz anlamlı sözcükler ve deyimleşmiş ifadelerden birkaçına (2 veya 3) öykünün genelinde etkin bir şekilde yer verilmiştir.	Sözcüklerin anlamsal çeşitliliği sağlanamamıştır.	1	1	1	1	2	1	2	2	2
Sözcükleri Ölçünlü Dile Uygun Kullanma	Kahramanların konuşurulması dışında öykünün kurgusunda kullanılan sözcükler ölçünlü dile uygun olarak kullanılmıştır.	Öykünün bütününde birkaç (1-2) sözcük ölçünlü dile uygun olarak kullanılmamıştır.	Öykünün bütününde birçok (üç ve üçten fazla) sözcük ölçünlü dile uygun olarak kullanılmamıştır.	1	2	2	2	1	2	1	3	3
Cümleler Arasında Zaman Uyumunu Sağlama	Cümleler arasında zaman uyumu sağlanmıştır.	Birkaç (1-2) zaman uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	Çok sayıda (üç ve üçten fazla) zaman uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	1	2	2	1	2	2	2	3	3
Cümlelerin Öğeleri Arasında Uyum Sağlama	Özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu göstermeyen cümleler yazılmıştır.	Birkaç (1-2) özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	Çok sayıda (üç ve üçten fazla) özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	1	2	2	2	2	3	2	2	3
Paragraf Yapma	Öykü konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmıştır.	Paragraflar tasarlanmış ancak konu bütünlüğüne her paragrafta dikkat edilmemiştir.	Öykü tek paragraftan oluşturulmuştur veya paragraf yapılmamıştır.	1	1	1	1	1	3	1	1	3
Çeşitli Anlatım Yollarına Yer Verme	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından en az üçüne etkili şekilde yer verilerek öykü zenginleştirilmiştir.	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından ikisine yer verilmiştir.	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından sadece birine yer verilmiş veya hiç birine yer verilmemiştir	1	1	1	1	2	2	1	1	2
TOPLAM BÖLÜM PUANI				7	10	10	11	13	14	10	14	19

Uygulama öncesinde yazılan öyküler sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde Tablo 4.3'te görüldüğü gibi uygulama öncesinde yazılan öykülerde beş odak öğrenci (1, 2, 3, 6 ve 7) sözcük türü çeşitliliğini sağlayamamıştır. Bu beş odak öğrencinin yazdığı öykülerde sözcük türü bakımından beş veya daha az sözcük türünün kullanıldığı saptanmıştır. Bunlar içinde özellikle isim ve fiillerle onların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfların ön plana çıkarıldığı tespit edilmiştir. Bu beş öyküde ortak olarak ünlemlere yer verilmediği görülmüştür. İki ve üç numaralı odak öğrencilerin yazdığı “Hatalı Sürücü” ile “Meşe Ağacı ve O An” başlıklı öykülerde bir gönderim ögesi olarak zamirlere yer verilmezken, yedinci odak öğrencinin yazdığı “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde ise zamirlere etkin şekilde yer verilmediği, gönderim yapılacak kişi veya varlık adlarının tekrar tekrar yazıldığı saptanmıştır. Örneğin, *“Bide ne görsün Taner gelirken düşmüş ve üstü başı çamur olmuş. Anne hediyeyi verememiş Taner’e. Taner hemen odasına koşmuş.”* alıntısında da görüldüğü üzere Taner yerine kullanılabilir olan kişi zamiri “o” kullanılmamış, öykünün tamamında Taner adı tekrarlanmıştır. Benzer durum anne sözcüğü için de geçerlidir.

Bir ve altı numaralı odak öğrenciler öykülerinde bağlaca hiç yer vermemiştir. İki ve üç numaralı öğrencilerin yazdığı “Hatalı Sürücü” ile “Meşe Ağacı ve O An” başlıklı öykülerde “ve” bağlacının kullanıldığı, bu bağlacın cümleleri birbirine bağlama aracı olarak görüldüğü, ancak aynı cümlenin hem başında hem ortasında kullanılarak gereksiz yere tekrar edildiği saptanmıştır. Bu kullanım hem anlam hem de ahenk yönünden sorunlu bir ifade ortaya çıkarmış, etkin bir kullanım olarak değerlendirilmemiştir. Örneğin, *“Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş.”* ile *“Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış.”* cümlelerinde “ve” bağlacının etkin bir şekilde kullanılmadığı açık biçimde görülmektedir. Birinci, ikinci ve yedinci odak öğrencilerin yazdıkları “Çözüm”, “Meşe Ağacı ile O An”, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öykülerde edat türünden sözcüğe hiç yer verilmediği saptanmıştır.

Sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayan yalnızca üç odak öğrenci vardır. Bunlar dört, beş ve dokuz numaralı odak öğrencilerdir. Örneğin dokuzuncu odak öğrenci yazdığı öyküde diğer öğrencilerden farklı olarak sekiz sözcük türünü de etkin biçimde kullanmıştır. Dört ve beş numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde ünlem dışında yedi sözcük türünün etkin biçimde kullanıldığı saptanmıştır. Sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde sağlayan sekiz numaralı öğrenci ise öyküsünde ünleme yer

vermemiş, edatı da yanlış bir şekilde kullanmıştır. Dolayısıyla edat kullanımının etkin bir kullanım olarak değerlendirilmemesi üzerine öyküde sözcük türü çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı yönünde değerlendirme yapılmıştır. Bu öğrencinin yazdığı “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öyküde “rağmen” edatının bir cümlede yanlış kullanıldığı saptanmıştır. “*Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu. Buna rağmen sonra oynamaya karar verdi.*” cümlesinde “rağmen” yerine “dolayı, dolayısıyla, ötürü” edatlarından birini kullanmak anlam bakımından daha uygundur. Çünkü “rağmen” edatı karşılık, karşılaştırma, zıtlık ilişkisi kurarken, “dolayı, dolayısıyla, ötürü, diye” edatları sebep, gaye, maksat, hedef ilişkisi kurmaktadır (Korkmaz, 2009, s. 1076-1078). Bu cümlede bulunması gereken sebep anlamıdır. Bunun dışında söz konusu öyküde isim, fiil, sıfat, zarf, zamir ve bağlacın etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır.

Uygulama öncesinde yazılan öyküler sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından değerlendirildiğinde, hiçbir öyküde anlamsal çeşitliliğin iyi düzeyde sağlanamadığı saptanmıştır. Tablo 4.3’te görüldüğü gibi bir, iki, üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin sağlanamadığı, bu öykülerde sadece sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcük kullanımının ön plana çıkarıldığı, diğer yolların etkin bir şekilde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu öyküler sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamaya yönelik bir yetkinliğin olmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

Beş, yedi, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdıkları “Kedicik”, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son”, “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” ile “Dilek ve Azmi” başlıklı öykülerde sözcüklerin anlamsal çeşitliliği orta düzeyde sağlanmıştır. Bu dört öyküde de ortak olarak sözcük bağdaşıklığını sağlamak adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin, “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öykünün bu bakımdan zengin bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Öyküde aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanımına örnek olarak verilebilecek sözcükler şunlardır: aile, babaanne, dede, akraba, kuzen; yol, hazırlık, valiz, kıyafet, yolculuk, eldiven, bere, mont, bot, kartopu, kar. Söz konusu öyküde aynı kavram alanına giren sözcükler şöyle kullanılmıştır: *Zeynep 5. Sınıfın on beş tatiline girmişti. Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaannesi ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar. Valizlerine lazım olabilecek her türlü kıyafetlerini koymuşlardı. Artık her şey tamamdı. Yolculuk günü geldi, çattı.*

Beş, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin öykülerinde anlamsal çeşitliliği sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcük kullanımının yanı sıra eş ve yakın anlamlı sözcüklerin kullanıldığı da saptanmıştır. Örneğin, beşinci öğrencinin yazdığı “Kedicik” başlıklı öyküde “küçük ve minik, irkilmek ve korkmak” sözcükleri bu amaçla kullanılırken; sekizinci öğrencinin yazdığı öyküde “15 tatil ve yarıyıl tatili; sırlısıklam, yaş, yamyaş” sözcükleri; dokuzuncu öğrencinin yazdığı öyküde “bıkmak ve dayanamamak” sözcükleri bu kullanıma örnek olabilecek sözcüklerdir. “Kedicik” başlıklı öyküde zıt anlamlı sözcüklere (dışarı- içeri, üşümek- ısınmak) de yer verildiği gözlenmiştir: *Mevsimlerden kıştı dışarı çıkmışım. Yürürken yolda bir küçük kedi gördüm. Belliydi üşüyordu...Zavallı okadar üşümüşki yemeğini bile yemedi biraz ısındı ardından yemeğini yemeye başladı.*

Uygulama öncesindeki öykülerden sadece yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde (Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son ile Zeynep’in Yarıyıl Tatili) deyimlere yer verilmiştir. Bu iki öykü dışında diğer öykülerde anlatımı zenginleştirmek ve anlamsal çeşitliliği sağlamak adına deyimlerin kullanılmadığı saptanmıştır. Örneğin, “*Kardeş Taner’i öyle görünce vıdan azabı çekerek hayatı geçer. Ama iş işten geçer.*” ifadesinde “iş işten geçmek” deyimini anlamına uygun bir şekilde kullanılırken, “*O gün sabah erkenden yola koyuldular.*” cümlesinde ise “yola koyulmak” deyiminin anlamına uygun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında sözcüklerin mecazi anlamda kullanılmasına örnek olarak yalnızca dokuz numaralı odak öğrencinin yazdığı “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde yer verilmiştir: *Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek...Fazla zamanımız olmadığı için hemen konuya gireceğim.*

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öyküler sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma açısından değerlendirildiğinde, yalnızca sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde ölçünlü Türkiye Türkçesine tamamen uygun bir kullanımın olduğu saptanmıştır. Bunun dışında iki, üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde birkaç sözcüğün ölçünlü dile uygun olmayan biçimde kullanıldığı, genellikle konuşma dilindeki biçimiyle yazıya aktarıldığı görülmektedir. Örneğin, çalışıyormuş sözcüğünün “çalışıyomuş”, bir tane sözcüğünün “bitane”, bir gün sözcüğünün “bigün”, bir sözcüğünün “bi”, giderken sözcüğünün “giderkene” biçiminde yazıya aktarıldığı görülmektedir. “*Gizem pazara giderkene yine hayal kurmaya başlamış.*” cümlesinde görüldüğü gibi “giderken” biçiminde yazılması gereken sözcük “giderkene” biçiminde yazılarak ölçünlü dilden sapma gerçekleşmiştir.

Bir, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde ise sıklıkla ölçünlü dilin dışına çıkıldığı saptanmıştır. Bu öykülerden “Çözüm” başlıklı öyküde söylemek fiilinin “sölemek”, herkes sözcüğünün “herkez”, bir sözcüğünün “bi” şeklinde yazıldığı, “Kedicik” başlıklı öyküde soba sözcüğünün “zoba”, meğerse bağlacının “meğerssem” biçiminde yazıldığı, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde ise sürpriz sözcüğünün “sürpriz”, ağız sözcüğünün “azı”, direkt sözcüğünün “direk”, oğlu sözcüğünün “olu”, vicdan sözcüğünün “vijdan” olarak yazıldığı, yani konuşma dilinde yaygınlık kazanmış ifadelerin yazıya aynen aktarıldığı ve bu sözcüklerin ölçünlü Türkiye Türkçesiyle yazılmadığı saptanmıştır. Ayrıca “Kedicik” başlıklı öyküde “katmak” fiilinin öyküdeki anlamına uygun olmayan biçimde bir ağız özelliği olarak “Bir varlığı bir yere koymak, bırakmak” anlamında kullanıldığı görülmektedir. “*Üşüyordu zobanın yanına kattım önüne yemek ve su kattım.*” cümlesinde görüldüğü gibi katmak fiili Türkiye Türkçesinde “Bir şeyin içine, üstüne veya yanına niteliğini değiştirmek veya niceliğini arttırmak için başka bir şey eklemek, karıştırmak, ilave etmek; bir araya getirmek;” anlamlarında kullanılırken öyküde bir ağız özelliği olarak “Bir varlığı bir yere koymak, bırakmak” anlamında ölçünlü dile aykırı olarak kullanılmıştır.

Uygulama öncesindeki öyküler cümleler arasındaki zaman uyumunu sağlama açısından değerlendirildiğinde, Tablo 4.3’te görüldüğü gibi sadece sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdığı iki öyküde cümleler arasındaki zaman uyumunun iyi düzeyde sağlandığı, herhangi bir hatanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir ve dört numaralı odak öğrencilerin yazdığı iki öyküde cümleler arasındaki zaman uyumunun sağlanamadığı saptanmıştır. Birinci odak öğrencinin yazdığı “Çözüm” başlıklı öykü şimdiki zamanla başlamış, ilk cümleden sonra öykünün geneli belirli geçmiş zamanla tasarlanmış, bununla birlikte belirsiz geçmiş zaman da kullanılmıştır. Ancak tüm bu farklı zamanlar arasında herhangi bir geçiş ifadesi kullanılmamıştır. Benzer şekilde “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öyküde de belirli ve belirsiz geçmiş zamanların herhangi bir geçiş olmaksızın iç içe kullanıldığı ve bu kullanımın öykünün bütününde zaman uyumunu bozduğu saptanmıştır: *Piknik alanında ağaçlar, ırmak, kiralık bisikletler varmış. Aile oraya yaklaşıncaya Zeynep, nurgül, nazlı arabadan hemen inip koşup eğlenmeye başlamışlar... Aslında Zeynep, Nurgül, nazlı eve gitmek istemiyorlarmış çünkü onlara göre yeni gelmiş ve daha eğlenememişlerdi. Ama gitmek zorundalardı. Çünkü saat çok geçti....Arabanın durduğu yer ise kır evlerinin olduğu yermiş ve baba ve anneleride ordan bir ev kiralamışlar.*

İki, üç, beş, altı ve yedi numaralı odak öğrencilerin yazdığı beş öyküde ise yalnızca bir yerde öykünün genelinin tasarlandığı zaman, bir geçiş yapılmaksızın başka bir zamana dönüştürülmüştür. Örneğin altı numaralı odak öğrencinin yazdığı öykünün bütünü belirsiz geçmiş zamanla tasarlanmışken herhangi bir geçiş ifadesi olmaksızın uyumsuzluk yaratacak biçimde belirli geçmiş zaman kullanılmış, bu durum zaman uyumsuzluğuna neden olmuştur: *Derken Gizem pazara yaklaşmış. Önündeki kadının pazar arabasını görmedi, Gizemin ayağı arabaya takılıp düştü.*

Yedi numaralı odak öğrencinin yazdığı öyküde ise serim bölümünde ve düğüm bölümünün ilk cümlelerinde geniş zaman kullanılmış ancak düğüm bölümünün içinde herhangi bir geçiş ibaresi olmaksızın anlatıcı, belirsiz geçmiş zamanlı anlatıma yönelmiştir. Benzer sapma öykünün çözüm bölümünde de tekrarlanmış, belirsiz geçmiş zamandan geniş zamanlı anlatıma geçilmiştir. Bu da öyküde cümleler arasındaki zaman uyumunu bozmuştur: *Bir gün Taner okuldan sevinçli bir şekilde eve gelir....Anne kapıyı açınca şaşırıp kalır. ...Taner hemen odasına koşmuş. Anne de arkasından koşmuş... Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucığına alır öpüp koklar.*

Öyküler dil ve anlatım bölümünde yer alan cümlenin öğeleri arasında uyum sağlama açısından değerlendirildiğinde, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde herhangi bir öge uyumsuzluğunun olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bir numaralı odak öğrencinin yazdığı öyküde ise birçok öge uyumsuzluğu saptanmıştır. Söz konusu öykü incelendiğinde özne- yüklem uyumsuzluğunun birçok kez tekrarlandığı görülmüştür. Örneğin, “bizde hemen yanlarına koştum bu yavru kediler aç kalmışlar bizde tabi anlıyoruz hemen annesini aramaya başladılar her yere baktık ama hala bulamamıştık sonra arkadaşlara söyledim...” anlatısında yer alan “koştum”, “başladılar”, “dedi” yüklemelerinin kişi unsurları sırasıyla “koştuk”, “başladık”, “dedik” şekilde olmalıydı. Buna göre öykünün genelinde cümle öğeleri arasındaki uyumun sağlanamadığı söylenebilir. Bunun dışında öğeler arasındaki uyumu orta düzeyde sağlayan iki, üç, dört, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin öykülerinde genellikle bir kez özne- yüklem uyumsuzluğu yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğin “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öykünün ilk cümlesi olan “Bir gün bir aile pikniğe gitmişler.” cümlesinde tekil ve topluluk adı gösteren özne, tekil yüklem alması gerekirken çoğul yüklem getirilmiş, bu nedenle özne-yüklem uyumu bozulmuştur. “Kedicik” başlıklı öyküde ise “Sanki annesi onu terk etmiştiler.” cümlesinde tekil öznenin çoğul yüklemle kullanımından kaynaklı özne-yüklem uyumsuzluğu yapılmıştır.

Öyküler içinde yalnızca bir öyküde nesne-yüklem uyumsuzluğuna rastlanmıştır. Sekizinci öğrencinin yazdığı “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öyküde yer alan “*Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu.*” cümlesindeki nesne-yüklem uyumsuzluğu dikkat çekicidir. Bu cümlede “*Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi*” ifadesi öznedir ve burada istemek fiilinin nesnesi olamayacak durumdadır. Çünkü istemek fiili geçişli bir eylemdir ve nesne almaktadır. Söz konusu cümlede ya “iste-” fiili yerine “ol-” kullanılmalı ya da ifade “*Zeynep arabadan iner inmez, ilk iş olarak, kartopu oynamak istedi...*” biçiminde düzenlenmelidir. Böyle bir kullanım öyküde cümlenin öğeleri arasındaki uyumun bozulmasına neden olmuştur.

Öyküler paragraf yapma açısından incelendiğinde, Tablo 4.3’te görüldüğü gibi yalnızca altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdığı “Gizem” ile “Dilek ve Azmi” başlıklı öykülerde konu bütünlüğüne dikkat edilerek paragraflar yapıldığı saptanmıştır. Bunun dışında geriye kalan yedi öykünün ya tek paragraftan oluştuğu ya da hiç paragraf yapılmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda birinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci odak öğrencilerin yazdıkları dört öyküde (Çözüm, Meşe Ağacı ve O An, Kedicik, Hafta Sonu ve Yaşananlar) sadece ilk cümleye başlarken soldan boşluk bırakılarak başlanmış, öykü tek bir paragraftan oluşacak biçimde yazılmıştır. İkinci, yedinci ve sekizinci odak öğrencilerin yazdığı Üç öykünün (Hatalı Sürücü, Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son, Zeynep’in Yarıyıl Tatili) tamamı ise herhangi bir satır başı olmaksızın bir bütün biçiminde tasarlanmıştır.

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öyküler çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde, dokuz öyküden üçünde yani beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde iki anlatım yoluna yer verildiği saptanmıştır. Bu öykülerden beşinci odak öğrencinin yazdığı “Kedicik” başlıklı öyküde betimleme ve duyulara yer verilirken, altıncı odak öğrencinin yazdığı “Gizem” başlıklı öyküde diyaloglar ve iç konuşma kullanılmış, dokuzuncu odak öğrencinin yazdığı “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde ise betimleme ve diyaloglara yer verilmiştir. Betimlemenin yapıldığı iki öyküden birinde öyküde yer alan kedi, diğerinde ise Dilek adlı bir öykü kahramanı betimlenmiştir. Örneğin “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde öykü kahramanlarından Dilek, anlatıcı tarafından ayrıntılı olarak betimlenmiş, okuyucuya özellikle karakter özellikleri açısından ayrıntılı olarak tanıtılmıştır: *O hep küçümsüyordu. Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu*

olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.

Yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde ise sadece duyuların kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin yedi numaralı odak öğrencinin yazdığı öyküde dokunma, işitme ve görme duyularının şu şekilde kullanıldığı görülmektedir: *O saati kurcalıya kurcalıya parçalamış. Taner temizlenip gelmiş. Azı açık bir hediyeye görmüş... Dışarı çıktığında hızla gelen bir araba Taner'e çarpmış. Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Sekiz numaralı odak öğrencinin yazdığı öyküde ise dokunma ve görme duyularına şöyle yer verilmiştir: *Sonra hava kararmaya başladı. Bunun için eve gittiler ama herkesin kıyafeti sırlı sıklam yaş olmuştu. Zeynep'in pantolonu yamyandı...Eve geldiklerinde hemen sıcacık sobanın başına geçtiler. Çok üşümüşlerdi ama kartopu oynamaya değerdi.* Bunların dışında bir, iki, üç ve dört numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde ise herhangi bir anlatım yoluna yer verilmediği saptanmıştır.

4.1.3.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının biçim özellikleri bölümündeki noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığı eylemleri açısından değerlendirilmiş, üç puanlayıcının bu bölümdeki söz konusu üç eyleme verdikleri puanların uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonrasında noktalama işaretlerini doğru kullanmaya yönelik uyum % 100, yazım kurallarını doğru uygulamaya yönelik uyum yüzdesi % 100, yazının okunaklılığına yönelik uyum yüzdesi % 64 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin biçim özellikleri bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Biçim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

BİÇİM ÖZELLİKLERİ				ÖĞRENCİ								
	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Noktalama İşaretlerini Doğru Kullanma	Bütün noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri genel olarak doğru kullanılmış ancak birkaç (1-2) yerde hata yapılmıştır.	Noktalama işaretleri birçok (üç ve üçten fazla) yerde yanlış kullanılmıştır.	1	1	1	1	1	1	2	3	1
Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Yazım kuralları hatasız uygulanmıştır.	Yazım kurallarını uygulamada birkaç (1-2) hata yapılmıştır.	Yazım kurallarını uygulamada birçok (üç ve üçten fazla) hata yapılmıştır.	1	1	1	1	1	2	1	2	2
Yazının Okunaklılığı	Sözcüklerin hepsi okunaklıdır.	Birkaç sözcük (1-2) okunamamaktadır.	Birçok (üç ve üçten fazla) sözcük okunamamaktadır.	1	2	3	3	1	3	3	3	3
TOPLAM BÖLÜM PUANI				3	4	5	5	3	6	6	8	6

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi uygulama öncesindeki öyküler noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından incelendiğinde, yalnızca sekiz numaralı odak öğrencinin yazdığı “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öyküde noktalama işaretlerinin tamamen doğru kullanıldığı, öykünün bu açıdan iyi düzeyi yansıttığı görülmektedir. Yedi numaralı odak öğrencinin yazdığı “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde ise birkaç yerde hata yapıldığı saptanmıştır. Bu öyküde bir örnekte kişi adı üzerine getirilen belirtme durumu ekinin kesme işaretiyle ayrılmadığı saptanmıştır: *Taner eve gelince sürpriz yaparak Taneri şaşırtmak isterler.* Aynı öyküde, sıralı cümleleri ayırmak için bir örnekte de virgül kullanılmadığı tespit edilmiştir: *Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Öykünün bu örnekler dışında noktalama işaretlerini kullanma bakımından orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Bir, iki, üç, dört, beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerin ise noktalama işaretlerini kullanma bakımından yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu öykülerden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü odak öğrencilerin yazdığı “Çözüm”, “Hatalı Sürücü”, “Meşe Ağacı ile O An”, “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öykülerde nokta işaretinin cümle sonlarında kullanımıyla ilgili yetersizliklerin olduğu görülmektedir. Örneğin “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde tamamlanmış çoğu cümlenin sonunda nokta kullanılmadığı ve bir sonraki cümleye öncesinde sanki nokta varmış gibi büyük harfle başladığı saptanmıştır: *...ve kaza yaptılar 1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış ve kazanın etkisi altında kalan arabadaki çocuklar büyüyünce iyi bir işde çalışıyomuş Parası en yüksek arabanın fiyatı kadar parası varmış...*

Dört, beş, altı ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde virgülün kullanımıyla ilgili hata ve eksikliklerin olduğu, farklı görevdeki virgüllerin (sıralı cümleleri ayıran, aynı türden sözcükleri ayıran) kullanılmadığı saptanmıştır. Örneğin beşinci odak öğrenci tarafından yazılan “Kedicik” başlıklı öyküde sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için virgülün kullanılmadığı görülmüştür. Örneğin “*Biz oynarken bir kapı daha çaldı gelen yabancıydı tanıımıyordum gelen kişiyi.*” cümlesinde ard arda sıralanmış birden çok cümle virgülle ayrılmamıştır. Altıncı odak öğrencinin yazdığı “Gizem” başlıklı öyküde ise eş görevli sözcükler olan kitap ve kalem arasına da virgül konulmamıştır. “*Ben bu çilekleri satarım kazandığım parayla kitap kalem alırım.*” cümlesinde iki cümle vardır. Bu cümlelerden birincisi “Ben bu çilekleri satarım.” cümlesi, ikincisi ise “Kazandığım parayla kitap kalem alırım.” cümlesidir. Bu cümleler tek bir cümle halinde yazılacaksa virgülle ayrılması gerekmektedir. Ancak görüldüğü gibi virgül kullanılmamıştır. Öyküde nokta ve virgülün yanı sıra kesme, soru ve tırnak

işaretinin, üç nokta ve iki nokta üst üste işaretlerinin kullanımıyla ilgili olarak da hata ve eksiklikler saptanmıştır. “Gizem” başlıklı öyküde kesme işaretinin eksik ve hatalı kullanımına örnek olarak, bir cümlede kesme işaretinin kullanılmadığı (*Gizemin ayağı arabaya takılıp düştü.*), bir cümlede de kullanılmaması gerektiği halde kullanılması (*Gizem’ciğim çok çalıştın al bu çilekleri pazarda sat, kazandığın parayı sakla.*) verilebilir. Tırnak işareti ve soru işaretinin yanlış kullanımına yönelik örnek ise “Kedicik” başlıklı öyküde geçen “*soruyordum kendi kendime neden irkildi diye.*” cümlesi verilebilir. Söz konusu cümle “Soruyordum kendi kendime ‘Neden irkildi?’ diye.” biçiminde olması gerekirken bu cümlede tırnak ve soru işaretlerinin doğru kullanılmadığı görülmektedir.

Dokuzuncu odak öğrencinin yazdığı “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde ise, üç nokta ve iki nokta üst üste işaretlerinin kullanımıyla ilgili sorunlar göze çarpmaktadır. Öyküde karşılıklı konuşmalarda konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra iki nokta işaretinin kullanılması gerekirken “=” işaretinin kullanıldığı görülmektedir:

Ben= Günaydın.

Dilek= Merhaba.

Bununla birlikte aynı öyküde tamamlanmış bir cümlenin sonuna nokta konması gerekirken üç nokta konması da diğer bir hata olarak kabul edilmiştir: *Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi...*

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi uygulama öncesinde yazılan öyküler yazım kurallarını doğru uygulama açısından incelendiğinde, hiçbir öyküde yazım kurallarına tam olarak uyulmadığı saptanmıştır. Ancak altıncı, sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdıkları “Gizem”, “Dilek ve Azmi”, “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öykülerde yazım kurallarını uygulama açısından bir ya da iki hatanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Altıncı odak öğrencinin “Gizem” başlıklı öyküsünde büyük harf kullanımıyla ilgili yazım yanlışının olduğu dikkat çekmektedir: *-Tamam babacığım, Teşekkür ederim.*

Sekizinci odak öğrencinin “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öyküsünde bir cümlede “sırılsıklam” sözcüğünün “sırl sıklam” biçiminde ayrı yazıldığı (*Bunun için eve gittiler ama herkesin kıyafeti sırl sıklam yaş olmuşt.*) saptanmıştır. Yazım kurallarının birkaç yerde ihlal edildiği bir öykü olan “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde ise düzeltme işaretinin kullanılmamasından kaynaklı iki hatalı yazım söz konusudur. Öyküde dâhil (iç/ içeri) sözcüğünün “dahil” biçiminde yazıldığı, kâğıt sözcüğünün de kâğıt biçiminde yazıldığı görülmektedir. Geriye kalan birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve yedinci odak öğrencilerin yazdığı öykülerin ise yazım kurallarını doğru

uygulama bakımından yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu öykülerde yapılan hatalar ve örnekleri şunlardır:

Büyük Harf Kullanımına İlişkin Hatalar: Virgülden sonraki cümleye büyük harfle başlanması bu hatalardan biridir. İki numaralı odak öğrencinin yazdığı “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde bu hatanın örneğine rastlanmıştır: *Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş, Aniden direksiyon hakimiyetini kaybetmiş ve kaza yaptılar*

Bir önceki cümleyi sonlandırarak nokta koymadan yeni cümleye büyük harfle başlamak da büyük harf kullanımına ilişkin hatalardan biridir. Bu hatanın örneği “Meşe Ağacı ile O An” başlıklı öyküde görülmektedir: *Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış Yaşlı bir adam meşe ağacının yanına bitane meşe ağacı dikmiş yaşlı adam hergün gelip meşe ağaçlarını sularmış.* Diğer bir hata ise beşinci odak öğrencinin öyküsünde noktadan sonra cümlenin ilk sözcüğüne küçük harfle başlanmasından kaynaklanmıştır: *Birden irkildi ve durdu. soruyordum kendi kendime neden irkildi diye.* (Kedicik). Özel adların yazımında da yalnızca bir öyküde (Hafta Sonu ve Yaşananlar) büyük harf kullanılmaması dikkat çekmektedir: *Bu olaya anne ve babaları biraz üzülürken Zeynep, nurgül, nazlı çok sevinmişlerdi.*

Düzeltilme İşaretinin Kullanılmamasından Kaynaklanan Hatalar: Bir, iki ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdıkları “Çözüm”, “Hatalı Sürücü” ile “Dilek ve Azmi” başlıklı öykülerde düzeltme işaretinin kullanılmamasından kaynaklanan yazım yanlışları saptanmıştır: hala [hâlâ] (Çözüm); hakimiyet [hâkimiyet] (Hatalı Sürücü), dahil [dâhil], kağıt [kâğıt] (Dilek ve Azmi).

Konuşma Dilindeki Ses Düşmelerinin Yazıya Aktarımından Kaynaklanan Hatalar: Bir, üç, dört ve yedi numaralı odak öğrencilerin yazdıkları “Çözüm”, “Meşe Ağacı ile O An”, “Hafta Sonu ve Yaşananlar”, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öykülerde bir sözcüğü, sonundaki /r/ sesi düşürülerek “bi” biçiminde yazıya aktarılmıştır. Konuşma dilinde sıkça görülen bu durumun yazıya yansıtılması bir yazım yanlıştır. Konuşma dilinin aynen yazıya aktarıldığı diğer bir örnek ise “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde -yor ekinin -yo biçiminde yazılmasıdır: *...arabadaki çocuklar büyüyünce iyi bir işde çalışıyomuş.*

Ses düşmesinden kaynaklı diğer bir yazım yanlışı ise “Çözüm” başlıklı öyküde söyle- fiilinin söyle- biçiminde yazılmasıyla gerçekleşmiştir: *“her yere baktık ama hala bulamamıştık sonra arkadaşlara söyledim”*

“De” bağlacının yanlış yazılmasından kaynaklanan hatalar: Bir, üç, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin yazdıkları “Çözüm”, “Meşe Ağacı ile O An”, “Kedicik”, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öykülerde “de” bağlacının bir önceki sözcükle bitişik yazılmasından kaynaklı yazım yanlışları tespit edilmiştir: *bizde tabi anlıyoruz* (Çözüm); *Onuda, meşe ağacınıda kesmişler ve hiç meşe ağacı kalmamış* (Meşe Ağacı ile O An); *Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kedicigi* (Kedicik); *Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar* (Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son).

“Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde bulunma durumu ekinin tıpkı “de” bağlacı gibi düşünüldüğü ve eklendiği “iş” sözcüğünün son ses ötümsüzüyle benzeşmeye uğratılmadan kullanıldığı saptanmıştır: *...arabadaki çocuklar büyüyünce iyi bir işde çalışıyomuş.*

“Ki” bağlacının yanlış yazılmasından kaynaklanan hatalar: “Kedicik” ile “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öykülerde “ki” bağlacının kendisinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazılmasından kaynaklı yazım yanlışları yapıldığı saptanmıştır: *okadar üzgün görünüyorduki* (Kedicik); *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş...*(Hafta Sonu ve Yaşananlar).

Bitişik ve ayrı yazılan sözcüklerin hatalı yazılmasından kaynaklanan hatalar: “Meşe Ağacı ile O An”, “Kedicik”, “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öykülerde bitişik ve ayrı yazılan sözcüklerin yazımlarında hatalar tespit edilmiştir: *hergün* [her gün], *birgün* [bir gün], *bitane* [bir tane], (Meşe Ağacı ile O An); *okadar* [o kadar], *uyuya kal-* [uyuyakal-] (Kedicik); *birgün* [bir gün] (Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son).

Metin içinde sayıların yazıyla yazılmamasından kaynaklanan hatalar: İki numaralı odak öğrencinin “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküsünde metin içinde yer alan sayıların yazıyla yazılması gerekirken iki cümlede rakamla yazılmasından kaynaklanan yazım yanlışları yapılmıştır: *1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış... Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş.* Sekiz numaralı odak öğrencinin öyküsünde ise bir cümlede böyle bir hataya rastlanmıştır: *Zeynep 5. Sınıfın on beş tatiline girmişti.*

Sözcüklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan hatalar: “Çözüm” ile “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öykülerde birer sözcüğün yazımında hata saptanmıştır: *herkez* [herkes] (Çözüm); *süpriz* [sürpriz], *bi* [bir], *ağzı* [azı], *oğlu* [olu], (Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son).

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öyküler okunaklılık açısından değerlendirildiğinde; üç, dört, altı, yedi, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yazdığı öykülerde okunamayan sözcük bulunmamaktadır. Bunun dışında iki numaralı odak öğrencinin yazdığı “Hatalı Sürücü” başlıklı öyküde b ve k harflerinin yazımının benzerliğinden kaynaklanan okuma güçlüğü söz konusudur. Öyküde sadece “kaza” sözcüğünün yazımında görülen benzerlik okumayı zorlaştırmıştır. “Çözüm” ve “Kedicik” başlıklı öykülerde ise farklı nedenlerle birçok sözcüğün okunmasında güçlük yaşanmıştır. “Çözüm” başlıklı öyküde b-k ve z-r harflerinin yazımındaki benzerlikler okuma güçlüğü doğurmuştur. Özellikle bu harflerin bulunduğu sözcüklerde yer alan b-k ve z-r harflerinin yazımlarındaki benzerlik okunaklılığı olumsuz etkilemiştir. “Kedicik” başlıklı öyküde ise r-n harflerinin yazımındaki benzerlikten kaynaklanan okuma güçlüğü yaşanmıştır.

4.1.3.4. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler değerlendirilmiş, her bir odak öğrencinin öyküsü öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerinde yer alan eylemler açısından ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

4.1.3.4.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Birinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü açısından değerlendirildiğinde, serim bölümünde bulunması gereken öğelere tam anlamıyla yer verilmediği saptanmıştır. Başlatıcı olayın etkili olarak ortaya konmadığı öyküde “*Ben bi baktım yavru kediler ölmek üzereydi*”

cümlesiyle olaya giriş yapılmış, içsel cevaba ise “...*hemen yanlarına koştum.*” diyerek yüzeysel olarak yer verilmiştir. Olayın geçtiği zamanın belirsiz olduğu anlatıda, zaman ifadesi olarak masalımsı bir şekilde “bir gün” ifadesi kullanılmıştır. Olayın mekân olarak yolda geçtiği, kahramanların yüzeysel olarak belirtildiği, ne mekânın ne de kahramanların ayrıntılı olarak betimlenmediği, kahraman kimliklerinin tıpkı zaman gibi muğlak olduğu saptanmıştır. Düğüm bölümü açısından değerlendirildiğinde ise öykünün yalnızca tek bir yan olay etrafında kurgulandığı, başka yan olaylarla zenginleştirilmediği, kahramanların problemi çözmeye yönelik tek bir girişimine (yavru kedilerin annelerini bulmak için her yere bakmaları) yer verildiği tespit edilmiştir. Öykü çözüm bölümü açısından değerlendirildiğinde ise öykünün sonlandırılmadığı ve kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmediği görülmüştür. “...*her yere baktık ama hala bulamamıştık sonra arkadaşlara söyledim hepimiz bir süt getirelim dedi herkez sütü getirdi.*” şeklinde kurulan cümle metin bağlamı da göz önünde bulundurulduğunda tamamlanmış bir olay örgüsü izlenimi vermemektedir.

Öyküye verilen başlık Çözüm'dür. Öyküde ana kahramanın yolda ölmek üzereyken gördüğü yavru kedilere yardım etme çabası anlatılmaktadır ancak söz konusu anlatı tamamlanmamış bir anlatıdır. Öyküye verilen başlık da içeriği tamamlanmamış bir anlatıya verildiği için puanlayıcılar tarafından içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

“Çözüm” başlıklı metin sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından değerlendirildiğinde, yalnızca beş sözcük türünün (isim, fiil, sıfat, zamir ve zarf) etkin bir şekilde kullanıldığı, bu anlamda sözcük türü çeşitliliğinin sağlanamadığı saptanmıştır. Öyküde özellikle sıfat olarak niteleme, işaret ve belgisiz sıfatın; zamir olarak kişi ve belgisiz zamirlerin ön plana çıktığı saptanmıştır: *Ben bir gün geziyorum...Bu yavru kediler aç kalmışlar.... Herkez sütü getirdi.*

Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, sadece sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcüklerin (yavru, anne, kedi, süt, bakmak, aramak, bulamamak) kullanıldığı, bunun dışında sözcük bağdaşıklığını sağlayan diğer yollara, mecaz anlamda sözcük kullanımına veya deyimleşmiş ifadelere yer verilmediği saptanmıştır.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, öyküde söylemek fiilinin “sölemek”, herkes sözcüğünün “herkez” biçiminde, bir sözcüğünün de “bi” şeklinde yazıldığı, yani konuşma dilinde yaygınlık kazanmış ifadelerin yazıya aynen aktarıldığı ve bu sözcüklerin ölçünlü Türkiye Türkçesiyle yazılmadığı saptanmıştır. Buna göre metnin genelinde sözcüklerin ölçünlü dile uygun kullanımının sağlanamadığı söylenebilir.

Öykü cümleler arasındaki zaman uyumu açısından incelendiğinde, şimdiki zaman ifadesiyle başlayan öykünün genelinde belirli geçmiş zamanla tasarlandığı bununla birlikte belirsiz geçmiş zamanın da kullanıldığı ancak tüm bu farklı zamanlar arasında herhangi bir geçiş ifadesinin kullanılmadığı saptanmıştır: *Ben bir gün geziyorum Ben bi baktım yavru kediler ölmek üzereydi bizde hemen yanlarına koştum bu yavru kediler aç kalmışlar...* Bu örnekte de görüldüğü üzere öykünün genelinde cümleler arası zaman uyumu sağlanamamıştır.

Öykü, cümle ögeleri arasında uyum sağlama bakımından değerlendirildiğinde, özne- yüklem uyumsuzluğunun birçok kez tekrarlandığı saptanmıştır. Örneğin, “*bizde hemen yanlarına koştum bu yavru kediler aç kalmışlar bizde tabi anlıyoruz hemen annesini aramaya başladılar her yere baktık ama hala bulamamıştık sonra arkadaşlara söyledim hepimiz bir süt getirelim dedi...*” anlatısında yer alan “koştum”, “başladılar”, “dedi” yüklemelerinin kişi unsurları sırasıyla “koştuk”, “başladık”, “dedik” şekilde olmalıydı. Buna göre öykünün genelinde cümle ögeleri arasındaki uyumun sağlanamadığı söylenebilir.

Öykü tek paragraftan oluşmaktadır. Öykü farklı olaylarla geliştirilmediği için herhangi bir paragraf kullanımı söz konusu değildir. Öykünün bütününde anlatım yolu olarak betimleme, diyalog, iç konuşma veya duyulara hiç yer verilmediği saptanmıştır.

4.1.3.4.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri açısından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin büyük oranda kullanılmadığı, yalnızca iki cümlenin sonuna nokta konduğu, bunun dışında başka hiçbir noktalama işaretine yer verilmediği görülmektedir. Örneğin, “*hemen annesini aramaya başladılar. her yere baktık ama hala bulamamıştık sonra arkadaşlara söyledim hepimiz bir süt getirelim dedi herkez sütü getirdi.*” örneklerinde görüldüğü gibi cümlenin ilk sözcüğünün baş harfi olan “h” sesi küçük yazılmış, “başladılar” fiilinden

sonra nokta işareti kullanılarak sonrasındaki cümlenin ilk sözcüğünün ilk sesi küçük harfle yazılmıştır. Ayrıca hem bu örnekte hem de metnin geri kalanında tamamlanmış cümlelerin sonuna nokta konmamış veya nokta olmadığı halde yeni cümle başlangıcında ilk sözcüğün baş harfi büyük yazılmıştır. Bütün bu örnekler göz önünde bulundurulduğunda öyküde noktalama işaretlerinin birçok yerde kullanılmadığı söylenebilir.

Öykü yazım kuralları açısından incelendiğinde, öykünün genelinde yazım kurallarına dikkat edilmediği saptanmıştır. Örneğin, noktadan sonra küçük harfle başlandığı, “de” bağlacının iki yerde öncesindeki sözcüğe bitişik olarak yazıldığı, “herkes” sözcüğünün “herkez” biçiminde yazıldığı saptanmıştır. Söylemek fiilinin ilk hecesinin sonundaki “y” sesinin düşürülerek “sölemek” biçiminde yazıldığı, “hâlâ” sözcüğündeki düzeltme işaretinin kullanılmayarak “hala” biçiminde yazıldığı görülmüştür. Öykü okunaklılık açısından değerlendirildiğinde ise puanlayıcıların öyküyü okumakta zorlandığı, özellikle z ile r ve b ile k harflerinin birbirine karıştığı, bu harflerin bulunduğu sözcüklerin okunaklılık açısından yetersiz olduğu saptanmıştır.

4.1.3.4.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

İkinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümü incelendiğinde, başlatıcı olay niteliğinde bir olaya yer verildiği (arabanın kaza yapması) ancak içsel cevabın bulunmadığı saptanmıştır. Olayın geçtiği zaman belirsiz olmakla birlikte, mekân olarak yolda geçmektedir. Öykü “*Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş.*” cümlesiyle başlamış, yani eylemi gerçekleştiren veya gerçekleştirenlerin kim olduğu belirtilmediği gibi, özne cansız bir varlık olan “araba” yapılarak mantıken hatalı bir anlatıma yer verilmiştir. Öykünün düğüm bölümünde kahramanların arabadaki çocuklar olduğu anlaşılmaktadır ancak bu çocukların kimliklerinin de tıpkı zaman gibi belirsiz olduğu görülmektedir.

Öykünün düğüm bölümü incelendiğinde, yalnızca bir yan olaydan oluştuğu ve tek bir kahraman girişimine yer verildiği saptanmıştır. Yani kaza yapan kahramanların büyüünce çok para kazanmalarına rağmen kazanın etkisiyle araba alamamalarına değinilmiş, düğüm bölümü açısından yetersiz bir anlatıma yer verilmiştir. Çözüm bölümünde ise olayın sonlandırılmadığı görülmektedir. Yani hastaneye gitmek için araba alan kahramanların bunu korka korka sürmeleri şeklinde herhangi bir sona bağlanmaksızın okuyucuda yarım bırakılmış bir olay örgüsü hissi uyandırarak bitirilmiştir: *Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş.*

Öyküye “Hatalı Sürücü” başlığı verilmiştir. Öyküde kaza yapan aracın içindeki insanların birkaç yıl sonra yaşamış oldukları olaylar anlatılmakla birlikte olaylar arasındaki kopukluk ve zaman boşlukları başlık ve içerik arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmıştır. Bu nedenle başlık içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümüne İlişkin Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, isim ve fiil gibi temel sözcük türlerinin etkin olarak kullanıldığı, bununla birlikte sıfat ve zarfların kullanımının ön plana çıkarıldığı, edatın da işlevine uygun olarak etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin “*1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış ve kazanın etkisi altında kalan arabadaki çocuklar büyüünce iyi bir işde çalışıyomuş....*” cümlesinde görüldüğü gibi sıfatların sarı, mavi, iyi, kötü gibi tek sözcükten oluşan niteleyiciler yerine “kazanın etkisi altında kalan arabadaki çocuklar” örneğindeki gibi sözcük grubu düzeyinde daha karmaşık yapıda kullanıldığı görülmektedir. Benzer durumun zarf kullanımıyla ilgili olarak da gerçekleştirildiği, gerek edat grubuna gerekse fiilimsili unsurlara yer verilerek öyküdeki zarf kullanımının zenginleştirildiği görülmektedir: “*Küçükken yaptığı kazayı hatırlayıp araba almaktan vazgeçmiş.*” Bununla birlikte öyküde ünleme ve bir gönderim ögesi olarak zamire yer verilmediği saptanmıştır. Bağlaç olarak ise “ve” bağlacının kullanıldığı, bu bağlacın cümleleri birbirine bağlama aracı olarak görüldüğü, aynı cümlenin hem başında hem ortasında kullanılarak gereksiz yere tekrar edildiği, dolayısıyla bunun da etkin bir kullanım olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin, “*Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve*

hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş.” cümlesinde “ve” bağlacının bu şekilde kullanımı açık biçimde görülmektedir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, anlamsal çeşitliliğin sağlanamadığı, sadece aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanıldığı (*yol, araba, kaza, sürmek; para, fiyat*) saptanmıştır. Ölçünlü dil açısından değerlendirildiğinde ise “çalışıyormuş” sözcüğünün konuşma dilinde olduğu biçimde “çalışıyomuş” şeklinde yazıya aktarıldığı görülmektedir. Bunun dışında öyküde ölçünlü dile aykırı herhangi bir kullanıma rastlanmamıştır.

Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından ele alındığında, bir yerde öykünün genelini tasarlandığı rivayet geçmiş zaman anlatımı, bir geçiş yapılmaksızın hikâye geçmiş zamana dönüştürülmüştür: *Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş, Aniden direksiyon hakimiyetini kaybetmiş ve kaza yaptılar.*

Öykü cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama açısından değerlendirildiğinde, birkaç özne-yüklem uyumsuzluğuna rastlanmıştır: “*Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş.*” cümlesinde “ve” bağlacından önce kullanılan “yaşlanmışlar” yüklemdeki çoğulluk ile bu bağlaçtan sonra yer verilen “almış”, “sürmüş” yüklemlerindeki tekillik, ortak öznenin teklik üçüncü kişi olması bakımından değerlendirildiğinde cümlelerin bütününde özne-yüklem uyumsuzluğunun gerçekleştiği söylenebilir.

Öykü konu bütünlüğüne dikkat ederek paragraflara ayrılmamıştır. Anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde ise öyküde herhangi bir anlatım yoluna yer verilmemiştir.

4.1.3.4.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri açısından incelendiğinde, önemli bir hata olarak cümlelerin sonuna nokta konmadığı, yalnızca son iki cümlelerin sonunda nokta kullanıldığı saptanmıştır. “*....ve kaza yaptılar 1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış ve kazanın etkisi altında kalan arabadaki çocuklar büyüyünce iyi bir işde çalışıyomuş Parası en yüksek arabanın fiyatı kadar parası varmış*” örneğinde görüldüğü gibi tamamlanmış cümlelerin sonunda nokta kullanılmamış ve bir sonraki cümleye öncesinde sanki nokta varmış gibi büyük harfle başlanmıştır.

Öyküde yazım yanlışı olarak virgülden sonraki cümleye büyük harfle başlandığı saptanmıştır: “*Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş, Aniden direksiyon hakimiyetini kaybetmiş ve kaza yaptılar*” Diğer bir yazım yanlışı olarak ise -yor şimdiki zaman ekinin /-r/’sinin yazılmayışı gösterilebilir: *çalışıyomuş*. Bununla birlikte “..... iyi bir işde çalışıyomuş.” cümlesinde “işde” sözcüğünün ünsüz benzeşmesi kuralına uygun olmayan şekilde yazıldığı görülmüştür. Ayrıca “*hâkimiyet*” sözcüğü de düzeltme işareti kullanılmadan yazılmıştır: “*Aniden direksiyon hakimiyetini kaybetmiş ve kaza yaptılar*” Bununla birlikte metin içinde yer alan sayıların yazıyla yazılması gerekirken iki cümlede rakamla yazılması da bir yazım yanlışı olarak göze çarpmaktadır: *1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış... Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş*. Tüm bu bulgular ışığında öykünün yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Öykü okunaklılık açısından değerlendirildiğinde ise k ve b harflerinin birbirine çok benzer yazıldığı, bu yüzden bazı sözcüklerin okunmasında güçlük yaşandığı saptanmıştır.

4.1.3.4.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Serim bölümü açısından değerlendirildiğinde, öyküde başlatıcı olaya yer verildiği (Yaşlı bir adamın yalnız olan meşe ağacının yanına başka bir meşe ağacı dikmesi) ancak içsel cevabın olmadığı saptanmıştır. Serim bölümünde olayın geçtiği mekân ve zaman öğelerinin bulunmadığı öyküde, kahramanlar hakkında da herhangi bir betimlemeye yer verilmemiştir. Düğüm bölümü açısından değerlendirildiğinde öyküde tek bir yan olaya ve girişime yer verildiği yani meşe ağacının kesilmesi üzerine arkadaşı olan diğer meşe ağacının uyanması ve onu tutmaya çalışmasıyla düğüm bölümünün oluşturulduğu görülmektedir. Çözüm bölümünde ise olayın olağan şekilde yani tek kalan meşe

ağacının da kesilmesiyle sonlandırıldığı saptanmıştır. Ancak kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.

Öyküde yalnız olan bir meşe ağacının yanına yenisinin dikilmesi ve birlikte büyümeleri anlatılmış, iki meşe ağacının da kesilmesiyle öykü sonlandırılmıştır. Öykünün başlığı Meşe Ağacı ile O An'dır. Ancak öykünün bütününde "O An"a yönelik herhangi bir gönderim yapılmadığı için söz konusu başlık içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

"Meşe Ağacı ile O An" başlıklı öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, isim, fiil, sıfat ve zarfın etkin olarak kullanıldığı saptanmış ve bu etkin kullanım şu cümlelerle örneklendirilmiştir: "*Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış Yaşlı bir adam meşe ağacının yanına bitane meşe ağacı dikmiş yaşlı adam hergün gelip meşe ağaçlarını sularmış.*" Öyküde zamir, ünlem ve edat türünden sözcük kullanılmamış, bağlaç olarak sadece "ve" bağlacı iki cümleyi bağlama göreviyle kullanılmış, aynı cümlenin hem başında hem ortasında kullanılarak gereksiz yere tekrar edilmiş, bu kullanım da etkin bir kullanım olarak kabul edilmemiştir. Örneğin, "*Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış.*" cümlesinde görüldüğü gibi "ve" bağlacı arka arkaya tekrar edildiği için sorunlu bir ifade ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öyküde sözcük türü çeşitliliği sağlanamamıştır.

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamaya yönelik bir yetkinlik göze çarpmamaktadır. Yalnızca sözcük bağdaşıklığı adına sözcük tekrarına yer verilmiş, bu bağlamda ağaç sözcüğü aynı bağlam içinde birkaç kez tekrarlanmıştır.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, ölçünlü dilden sapma olarak "bir tane" sözcüğünün "bitane", "bir gün" sözcüğünün ise "bigün" biçiminde günlük konuşma dilindeki hâliyle yazıya aktarıldığı dikkat çekmektedir: "*Yaşlı bir adam meşe ağacının yanına bitane meşe ağacı dikmiş...Ve bigün gelmiş meşe ağacını kesmişler.*" Buna göre öyküde sözcüklerin ölçünlü dile uygunluğunun birkaç yerde sağlanamadığı dolayısıyla öykünün sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Cümleler arasındaki zaman uyumu açısından öykünün genelinde olaylar rivayet geçmiş zamanda anlatılırken, bir yerde hiçbir bağlantı yapılmaksızın hikâyeye geçmiş zamana geçilmiş, bu durum zaman uyumsuzluğu yaratmıştır. “*Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış.*” örneğinde görüldüğü gibi öyküde, diğer öğrenci öykülerinden farklı olarak, cümleler arasında değil, tek bir cümlenin içinde farklı zaman ifadelerinin hiçbir bağlantı yapılmadan kullanıldığı saptanmıştır.

Öykü, cümlenin öğeleri arasındaki uyum açısından incelendiğinde, bir cümlede özne-yüklem uyumsuzluğunun varolduğu saptanmıştır. Örneğin, “*o ara öbür meşe ağacı uyanmış ve bir bakmışlar arkadaşı kesilmiş, engel olmaya çalışmış*” cümlesinde “*bakmışlar*” yüklemi üçüncü çokluk kişi yerine üçüncü teklik kişi olarak çekimlenmeliydi, yani “*bakmış*” olmalıydı. Dolayısıyla böyle hatalı bir kullanım öğeler arasındaki uyumu bozmuştur.

Öykü konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmamış; serim, düğüm ve çözüm bölümleri tek paragrafta anlatılmıştır. Öyküde anlatım yolu olarak betimlemeye, diyaloglara, iç konuşmalara ve duyulara yer verilmemiştir.

4.1.3.4.3.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri açısından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin özellikle de noktanın bazı cümlelerin sonunda kullanılmadığı saptanmıştır: “*Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış*” cümlesinin sonuna nokta konmamıştır. Bunun yanı sıra bazı cümlelerin sonuna nokta konmadığı halde cümleler büyük harfle başlamıştır. Bu bağlamda herhangi bir gereklilik olmadığı hâlde büyük harf kullanımı yazım yanlışı olarak da kabul edilmiştir: *Bitane meşe ağacı varmış ve bu ağaç yalnızmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu meşe ağacı yapayalnızmış Yaşlı bir adam meşe ağacının yanına bitane meşe ağacı dikmiş yaşlı adam her gün gelip meşe ağaçlarını sularmış.* Bununla birlikte ayrı yazılması gereken “de” bağlacının önceki sözcüğe bitişik yazıldığı saptanmıştır: *Onuda, meşe ağacında kesmişler ve hiç meşe ağacı kalmamış.* Ayrıca birer örnekte her gün, bir gün ve bir tane sözcüklerinin bitişik yazıldığı görülmektedir. “*Birgün meşe ağaçları büyümüş ve yüz yaşına gelmiş*” örneğinde görüldüğü gibi “bir gün” bitişik yazılmıştır. Bununla birlikte birgün ifadesinin “bigün”, bir tane ifadesinin de “bitane”

biçiminde konuşma dilindeki gibi yazıya aktarıldığı, dolayısıyla yazım kurallarına uyma açısından pek çok sorun olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öykünün noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarına uyma bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Öykü okunaklılık açısından değerlendirildiğinde ise okunamayan bir sözcüğün olmadığı saptanmıştır.

4.1.3.4.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dördüncü odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Tek paragraftan oluşan ve konu bütünlüğüne dikkat edilerek paragraflara ayrılmayan öykü serim bölümü açısından değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın var olduğu ancak içsel cevabın bulunmadığı söylenebilir. Öykünün serim bölümünde bir ailenin pikniğe gitmesi ve oraya ulaşınca çocukların hemen koşup eğlenmeye başlamaları ile başlatıcı olay ortaya konmuş, bundan sonra yan olaylar ve kahramanların girişimleri sıralanmaya başlanmış, yani düğüm bölümüne geçilmiştir. Öyküde bir ailenin pikniğe gitmesi yüzeysel olarak kahraman tahmini yapmayı sağlasa ve bazı kahramanların adları söylene bile kahramanların ayrıntılı olarak betimlenmediği görülmektedir. Bununla birlikte olayın geçtiği yerin piknik alanı olduğu anlaşılakta ancak zaman belirsizliğini korumaktadır. Bu yönüyle öyküye giriş daha çok masalımsı bir nitelik taşımaktadır. Düğüm bölümünde ise birden çok yan olaya yer verilmiş ancak bu yan olaylar ve kahramanların girişimleri ayrıntılandırılmamıştır. Örneğin “Haftasonu ve Yaşananlar” başlıklı öyküde piknik alanında yaşananlar ve oradan ayrıldıktan sonra arabanın benzininin bitmesi nedeniyle kahramanların bir gecelik kiraladıkları evde yaşadıkları şeklinde iki ayrı yan olay kurgusu tasarlanmıştır. Bu yan olaylar içinde yer verilen kahraman girişimleri de örneğin çocukların ırmakta oynamaları, ağaca hamak bağlamaları, yemeklerini yemeleri, bisiklet kiralayarak tüm ormanı gezmeleri, eve giderken benzinin bitmesi nedeniyle orada kiraladıkları evde

oyunmaları, orada uyumaları şeklinde üst üste yüzeysel olarak dizilmiştir. Düğüm bölümünde yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre kurgulandığı, bu konuda bir hata yapılmadığı görülmektedir. Çözüm bölümü ise ailenin dönüş yolunda kiraladıkları evden dönmeleri ile bitirilmiş, ancak kahramanların bu sona yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.

Öyküye verilen başlık “Hafta Sonu ve Yaşananlar”dır. Öyküde hafta sonu pikniğe giden bir ailenin orada ve dönüş yolunda yaşadıkları anlatılmış, öykü ailenin eve dönmesiyle sonlandırılmıştır. Bu başlık içeriği genel olarak yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliği bakımından incelendiğinde, öyküde isim ve fiil gibi temel sözcük türleriyle onların niteleyicileri olarak sıfat ve zarfların etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin “*Bir gün bir aile pikniğe gitmişler...Sonra yemeklerini yemişler. Bisiklet kiralamışlar. Bisikletlerle tüm ormanı gezmişler. Bu olaya anne ve babaları biraz üzülürken Zeynep, nurgül, nazlı çok sevinmişlerdi.*” cümlelerinde görüldüğü gibi daha çok belgisiz sıfatlar ile zaman ve azlık-çokluk bildiren zarflar kullanılmıştır. Öyküde bir gönderim ögesi olarak özellikle kişi zamirlerinin etkin şekilde kullanıldığı, farklı bağlaçlara da görevlerine uygun olarak yer verildiği tespit edilmiştir: *Aslında Zeynep, nurgül ve nazlı eve gitmek istemiyorlarmış çünkü onlara göre yeni gelmiş ve daha eğlenememişlerdi. Ama gitmek zorundalardı. Çünkü saat çok geçti.*” Öyküde etkin şekilde kullanılan diğer bir sözcük türü ise edattır. Farklı edatlar kullanılarak sözcük türü çeşitliliğine katkı sağlanmıştır: *...çünkü onlara göre yeni gelmiş ve daha eğlenememişlerdi....Tam eve doğru giderlerken arabanın benzini bitmişti....Sonrasında yoruldukları için uyumuşlardı.* Bununla birlikte öyküde sözcük türü olarak ünleme yer verilmemiştir.

Sözcüklerin anlamsal çeşitliliği açısından incelendiğinde öyküde anlamsal çeşitliliğin sağlanamadığı göze çarpmaktadır. Öyküde sözcük bağdaşıklığını sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcüklere yer verilmiş, *piknik, ağaçlar, ırmak, kiralık bisikletler, hamak* sözcükleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra yalnızca bir yerde üzülmek ve sevinmek fiillerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı saptanmış ancak anlamsal

çeşitliliği sağlamaya hizmet edecek bir kullanımın öykünün genelinde bulunmadığı görülmüştür.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, öyküde ölçünlü dilden sapma olarak “bir” sözcüğünün “bi” olarak yazıldığı görülmüştür: *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş...* “Bir” sözcüğünün son ses /r/’sinin düşürülmesi dışında bu öyküde sözcüklerin ölçünlü dile uygun olarak kullanıldığı söylenebilir.

Öykü cümleler arasındaki zaman uyumu açısından incelendiğinde, öyküde hikâye ve rivayet geçmiş zamanların herhangi bir geçiş olmaksızın iç içe kullanıldığı ve bu kullanımın öykünün bütününde zaman uyumunu bozduğu saptanmıştır: *Piknik alanında ağaçlar, ırmak, kiralık bisikletler varmış. Aile oraya yaklaşınca Zeynep, nurgül, nazlı arabadan hemen inip koşup eğlenmeye başlamışlar....Aslında Zeynep, nurgül, nazlı eve gitmek istemiyorlarmış çünkü onlara göre yeni gelmiş ve daha eğlenememişlerdi. Ama gitmek zorundalardı. Çünkü saat çok geçti. ... Arabanın durduğu yer ise kır evlerinin olduğu yermiş ve baba ve anneleride ordan bir ev kiralamışlar.*

Öykü, cümle ögeleri arasındaki uyum bakımından değerlendirildiğinde, yalnızca bir örnekte özne-yüklem uyumsuzluğu saptanmıştır. Öykünün ilk cümlesi olan “*Bir gün bir aile pikniğe gitmişler.*” cümlesinde tekil ve topluluk adı gösteren özne, tekil yüklem alması gerekirken çoğul yüklem getirilmiş, bu nedenle özne-yüklem uyumu bozulmuştur. Bu örnek dışında öykünün genelinde cümle ögeleri arasında uyumun sağlandığı görülmektedir.

Konu bütünlüğüne göre tasarlanmış birden çok paragrafın söz konusu olmadığı öykü tek paragraftan oluşmaktadır. Öykü anlatım yollarına yer verme açısından değerlendirildiğinde ise betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyulardan herhangi birine yer verilmediği saptanmıştır.

4.1.3.4.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından değerlendirildiğinde, birkaç kez, gerekli olduğu hâlde, nokta ve virgülün kullanılmadığı saptanmıştır. Örneğin “*Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş çünkü saat 20.00’miş*” cümlesinin sonuna nokta konmamıştır. “*Hemen bir oda bulup yataklarda zıplamaya başlamışlar anne ve babaları da onları izliyorlardı ama onlar bunun farkında*

değillerdi.” örneğinde birinci yüklemle birlikte bitirilmiş olan bölümden sonra nokta işareti konup “*anne*” sözcüğüne büyük harfle başlanabilirdi ya da virgül işareti kullanılarak cümlenin geri kalanına öylece devam edilebilirdi. Sıralanmış olayları tek bir cümle içinde anlatırken virgül kullanımının eksik olduğu diğer bir örnek ise “*Sabah olduğunda arabanın benzini dolmuştu kahvaltı ise hazırды kahvaltayı yapıp hemen yola koyuldular.*” cümlesidir. Bu örnekte “*dolmuştu*” sözcüğünden sonra virgül kullanımı gerekmektedir. Ayrıca “*hazırды*” sözcüğünden sonra ya nokta getirilip sonraki sözcük büyük harfle başlamalı ya da virgül kullanılarak devam edilmeliydi. Nokta ve virgül dışında farklı bir noktalama işaretine yer verilmeyen öyküde, bu örnekler ışığında noktalama işareti kullanımının yetersiz olduğu söylenebilir.

Öykü yazım kurallarını doğru uygulama bakımından ele alındığında, “*bir*” sözcüğünün son ses /r/’sinin tek örnekte düşürüldüğü ve “*ki*” bağlacının kendisinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazıldığı saptanmıştır: *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş...* Bunun yanı sıra öykü kahramanlarından Nazlı ve Nurgül’ün adları yazılırken özel adlar olduğu hâlde ilk ses olan /n/’nin küçük harfle yazıldığı görülmektedir: *Bu olaya anne ve babaları biraz üzülürken Zeynep, nurgül, nazlı çok sevinmişlerdi.* Bu örnekler ışığında öykünün genelinde yazım kurallarına uyulmadığı söylenebilir. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise öyküde okunamayan herhangi bir sözcüğün yer almadığı görülmektedir.

4.1.3.4.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Beşinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde başlatıcı olaya (Kahramanın soğuk kış gününde, yolda gördüğü üşüyen kediyi eve alıp sobanın yanına koyması, ona yemek ve su vermesi) ve içsel cevaba (kediciğin ısınması, yemeğini yemesi ve uyuyakalması) yer verilmiş ancak içsel cevap ayrıntılandırılmamıştır. Olayın geçtiği zaman mevsim olarak belirtilmiş,

mekân olarak yol ve ev içi kullanılmıştır. Öyküde kahramanlar yaratılmış ancak bunlar yüzeysel olarak sunulmuştur. Düşüm bölümünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer verilmiş, ancak hiçbiri ayrıntılandırılmamıştır. Örneğin, yan olaylar kedinin oynarken tavşanı görüp korkması ve kaçması sonra anlaşıp oynamaya başlamaları, Begüm'ün gelmesi ve kahramanla oynamaları şeklinde üst üste sıralanmış, ayrıntılandırılmamıştır. Bununla birlikte bir yerde yan olayların oluş sırasına göre anlatılması sekteye uğramıştır. Örneğin, “*Onlar oynarken kapı çaldı. Arkadaşım Begüm gelmiş. Bizde Begüm’le oynuyorduk oynarken bir kapı daha çaldı. Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kediciği Biz oynarken bir kapı daha çaldı gelen yabancıydı tanııyordum gelen kişiyi.*” Bu alıntıda görüldüğü gibi “*Bir kapı daha çaldı*” ifadesi iki kez kullanılmıştır. Aynı olayı karşılamak için kullanılan bu iki ifadenin arasına “*Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kediciği*” ifadesi yerleştirilmiştir. Söz konusu bu cümle “*Arkadaşım Begüm gelmişti.*” cümlesinden sonra gelmeli, kapı çalması olayı da iki kez tekrarlanmamalıdır. Öykü çözüm bölümü açısından incelendiğinde, tek bir cümleyle “*Meğersem minik kediciğin sahibi de varmış kediciği almak için gelmiş kedinin sahibi aldı kediciği.*” şeklinde sonlandırıldığı ancak kahramanların bu sonuca yönelik tepkilerine yer verilmediği saptanmıştır.

Öyküye “Kedicik” başlığı verilmiştir. Öyküde olay örgüsü, kaybolan ve ana kahraman tarafından bulunan küçük bir kedi üzerine kurgulanmıştır. Dolayısıyla söz konusu başlık içerikle ilişkili ancak sıradan bir başlık olarak değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

“Kedicik” başlıklı öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarflara yer verildiği, gönderim ögesi olarak zamirlerin de etkin şekilde kullanıldığı saptanmıştır: *Soğuk kış gününde büzülmüştü minik kedicik. okadar üzgün görünüyorduki. dayanamadım aldım minik kediciği içeriye çok çaresizdi zavallı.... Birden irkildi ve durdu. soruyordum kendi kendime neden irkildi diye... Onlar oynarken kapı çaldı. Arkadaşım Begüm gelmiş. Bizde Begüm’le oynuyorduk oynarken bir kapı daha çaldı.*

Öyküde bağlaç olarak “ve, de, ki, meğerse” bağlaçlarının görevlerine uygun olarak kullanıldığı saptanmıştır: *Soğuk kış gününde büzülmüştü minik kedicik. okadar üzgün görünüyorduki... Birden irkildi ve durdu...Meğersem benim tavşanımı görmüş....*

Arkadaşım Begüm'de beğenmişti minik kediciği. Edat olarak sebep göreviyle “için” edatının, aktarılan cümleyi ana cümleye bağlama göreviyle “diye” edatının ve bir fikrin öyle sanıldığını anlatan “sanki” edatının kullanıldığı öyküde, söz konusu edatlara şu şekilde yer verilmiştir: *soruyordum kendi kendime neden irkildi diye... Meğersem minik kediciğin sahibi de varmış kediciği almak için gelmiş kedinin sahibi aldı kediciği.* Öyküde sözcük türü olarak sadece ünlem kullanılmamıştır. Bu bulgular ışığında öyküde sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği bakımından değerlendirildiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlamak için yakın anlamlı sözcüklere (*küçük- minik, irkilmek-korkmak*), aynı kavram alanına giren sözcüklere (*soğuk- kış- üşümek- büzülmek*) yer verilmiş, ayrıca zıt anlamlı olarak *dışarı- içeri, üşümek- ısınmak* sözcükleri kullanılmıştır. Bu bulgulara dayanarak sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü, sözcüklerin ölçünlü dile uygun kullanımı bakımından incelendiğinde, öyküde “soba” sözcüğünün “zoba”, “meğerse” bağlacının “meğersem” biçiminde yerel ağız özelliğinin ölçünlü Türkiye Türkçesine yansıtılması biçiminde yazıya aynen aktarıldığı saptanmıştır. Bunun dışında “katmak” fiili ölçünlü Türkiye Türkçesinde “Bir şeyin içine, üstüne veya yanına niteliğini değiştirmek veya niceliğini arttırmak için başka bir şey eklemek, karıştırmak, ilave etmek, bir araya getirmek, birlikte göndermek (Türkçe Sözlük, 2005, 1107)” anlamlarında iken öyküde bir ağız özelliği olarak “Bir varlığı bir yere koymak, bırakmak” anlamında ölçünlü dile aykırı olarak kullanılmıştır: *Üşüyordu zobanın yanına kattım önüne yemek ve su kattım.* Bu bulgular ışığında öykünün bütününde birçok sözcüğün ölçünlü dile uygun olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Öykü cümleler arası zaman uyumu bakımından değerlendirildiğinde, öykünün bütünü hikâye geçmiş zamanla tasarlanmışken yalnızca bir cümlede, herhangi bir geçiş ifadesi kullanılmaksızın uyumsuzluk yaratacak biçimde rivayet geçmiş zaman kullanılmıştır: *Onlar oynarken kapı çaldı. Arkadaşım Begüm gelmiş. Bizde Begüm'le oynuyorduk oynarken bir kapı daha çaldı.* Bu örnek hariç öykünün bütününde cümleler arası zaman uyumunun sağlandığı söylenebilir. Cümlenin öğeleri arasındaki uyum incelendiğinde, öykünün bütününde bu uyumun sağlandığı, yalnızca bir örnekte özneyüklem uyumsuzluğu bulunduğu saptanmıştır. “*Sanki annesi onu terk etmiştiler.*” cümlesinde tekil öznenin çoğul yükleme kullanımından kaynaklı özneyüklem uyumsuzluğu söz konusudur.

Öykü paragraf yapma açısından incelendiğinde, tek paragraftan oluşturulduğu, konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmadığı saptanmıştır. Öyküde anlatım yollarından betimleme ve duyulara yer verilmiştir. Özellikle kedinin fiziksel ve ruhsal özelliklerine değinilmiş, kedi “küçük, üzgün ve çaresiz” ifadeleriyle okuyucuya tanıtılmıştır: *Yürürken yolda bir küçük kedi gördüm... Soğuk kış gününde büzülmüştü minik kediciğim. okadar üzgün görünüyorduki. dayanamadım aldım minik kediciği içeriye çok çaresizdi zavallı.* Duyulardan ise görme, işitme ve dokunmaya yer verilmiş, okuyucunun bu duyuları hissetmesini sağlayacak ifadeler kullanılmıştır: *kapının çalması, kedinin üşümesi, kahramanın kediyi görmesi vb.*

4.1.3.4.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından incelendiğinde, nokta ve virgölün kullanımında sorun olduğu, bazı cümlelerin sonuna nokta konmadığı, sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için de virgölün kullanılmadığı saptanmıştır. Örneğin “*Biz oynarken bir kapı daha çaldı gelen yabancıydı tanıımıyordum gelen kişiyi.*” cümlesinde ard arda sıralanmış birden çok cümlelerin virgülle ayrılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öyküde tırnak işareti ve soru işaretinin kullanımında da hata ve eksikliklerin yer aldığı saptanmıştır: “*soruyordum kendi kendime neden irkildi diye.*” cümlesinin “*Soruyordum kendi kendime ‘Neden irkildi?’ diye.*” biçiminde olması gerekirken bu cümlede tırnak ve soru işaretlerinin doğru kullanılmadığı görülmektedir.

Yazım hatası olarak “o kadar” ifadesinin “okadar” biçiminde birleştirildiği (*okadar üzgün görünüyorduki*), “uyuyakalmak” fiilinin “uyuya kaldı” biçiminde ayrı yazıldığı (*Ardından sobanın dibinde uyuya kaldı*), noktadan sonra küçük harfle cümleye başlandığı (*Birden irkildi ve durdu. soruyordum kendi kendime neden irkildi diye.*) görülmüştür. Bunun yanı sıra “de” ve “ki” bağlaçlarının sözcüklere bitişik yazılması da önemli bir yazım hatası olarak karşımıza çıkmaktadır: *...okadar üzgün görünüyorduki...Arkadaşım Begüm’de beğenmişti minik kediciği*

Bu bulgulardan yola çıkarak öyküde noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarına uyma bakımından yetersizlik olduğu göze çarpmaktadır. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise r ile n harflerinin yazımında problem olduğu, bu durumun söz konusu harflerin bulunduğu sözcüklerin okunmasını zorlaştırdığı saptanmıştır. Bu nedenle öykü okunaklılık açısından yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Altıncı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü açısından incelendiğinde, bir babanın kızını çilek satmaya pazara göndermesi ve kızına kazandığı paranın kendisinin olacağını söylemesiyle başlatıcı olayın vuku bulduğu söylenebilir. Bu olay karşısında kızın tepkisi olan içsel cevap ise yüzeysel olarak, bir teşekkür şeklinde sunulmuştur: *Tamam babacığım, Teşekkür ederim.* Olayın geçtiği yerden küçük bir kasaba olarak söz edilirken zamanın belirtilmediği, masalımsı bir ifadeyle “bir gün” şeklinde meçhul bırakıldığı görülmektedir: *Adam Gizem’in eline bir gün içi çilek dolu bir sepet verdi.* Kahramanlar ise sadece Gizem, babası ve pazardaki kadın olarak belirtilmiş, kahramanlara yönelik betimleme yapılmamıştır. Düğüm bölümünde tek bir yan olay ve buna bağlı olarak Gizem’in çilekleri satarak kazanacağı parayla ne yapacağını düşlemesi şeklinde tek bir girişime yer verilmiştir. Birden çok yan olayla zenginleştirilmeyen öyküde hemen çözüme gidilmiş, Gizem’in hayal kurarken pazar arabasına takılıp düşmesiyle olay sonlandırılmıştır. Bununla birlikte kahramanın veya diğer kahramanların sonuca yönelik tepkisine yer verilmemiştir: *Derken Gizem pazara yaklaşmış. Önündeki kadının pazar arabasını görmedi. Gizem’in ayağı arabaya takılıp düştü.*

Öyküye verilen başlık “Gizem”dir. Öyküde geçimini çilek satarak sağlayan bir ailenin kızı olan Gizem’in babasının verdiği çilekleri pazara satmaya gidişi, yolda giderken kurduğu hayal anlatılmaktadır. Öyküye doğrudan ana kahramanın adı verilmiş, ilgi çekici şekilde içeriği yansıtan bir başlık bulunmamıştır. Dolayısıyla söz konusu başlık içeriği genel olarak yansıttığı ancak ilgi çekici olmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü açısından incelendiğinde, isim ve fiillerle onların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfların kullanıldığı göze çarpmaktadır: *Küçük bir kasabada bir aile oturuyordu. Geçimini çilek satarak sağlıyordu. Bu adamın bir kızı vardı. İsmi Gizem'di. Gizem çok hayal kuruyordu. Adam Gizem'in eline bir gün içi çilek dolu bir sepet verdi:*

-Gizem'ciğim çok çalıştın...

Bağlaç ve ünlemin hiç kullanılmadığı öyküde, edatın ek fiilin geniş zamanının olumsuz çekimi olan “değil” sözcüğüyle yalnızca bir kez yer aldığı gözlenmiştir: *Önemli değil yavrum...* Bu tek kullanımın benzeri zamirde de görülmektedir. Öyküde yalnızca bir kez “ben” zamirinin “*Ben bu çilekleri satarım kazandığım parayla kitap kalem alırım.*” şeklinde kullanıldığı saptanmıştır. Bu bulgular ışığında öyküde sözcük türü çeşitliliğinin sağlanamadığı görülmektedir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği açısından incelendiğinde, yalnızca aynı kavram alanına giren sözcüklere yer verildiği, bu bağlamda anlamsal çeşitliliğin sağlanamadığı saptanmıştır. Sözcük bağdaşıklığını sağlamak için kullanılan aynı kavram alanına giren sözcüklere örnek olarak *pazar, sat-, para, pazar arabası; okul, kitap, kalem, ders, pekiyi* sözcükleri verilebilir.

Ölçünlü dil kullanımı bakımından incelendiğinde sadece bir sözcüğün ölçünlü Türkiye Türkçesine uygun olmayan biçimde, konuşma dilindeki kullanımıyla metne aktarıldığı görülmektedir: *Gizem pazara giderkene yine hayal kurmaya başlamış.* Bu cümlede “giderken” biçiminde olması gereken sözcük “giderkene” biçiminde yazılarak ölçünlü dilden sapma gerçekleşmiştir.

Cümleler arasındaki zaman uyumu bakımından değerlendirildiğinde, öykünün bütününde olaylar rivayet geçmiş zamanla anlatılırken çözüm bölümünde bu bütünlük bozulmuş, hikâye geçmiş zamana geçilmiştir: *Derken Gizem pazara yaklaşmış. Önündeki kadının pazar arabasını görmedi. Gizemin ayağı arabaya takılıp düştü.* Bu bulguya dayanarak öyküde cümleler arasındaki zaman uyumunun orta düzeyde sağlandığı söylenebilir. Cümlenin öğeleri arasındaki uyum incelendiğinde ise öykünün bütününde herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmamıştır. Dolayısıyla öykünün cümlelerin öğeleri arasındaki uyum bakımından iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Paragraf yapma açısından değerlendirildiğinde, öykünün konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrıldığı saptanmıştır. Öykü anlatım yollarını kullanma açısından değerlendirildiğinde ise diyalog ve iç konuşmaya yer verildiği, bunların dışında herhangi bir betimlemenin yapılmadığı, duyuların kullanılmadığı saptanmıştır. Gizem ve babası arasındaki konuşmalar diyalog kurmaya yönelik örneklerdir. Gizem'in pazara giderken hayal kurması ve kendi kendine "*Ben bu çilekleri satarım kazandığım parayla kitap kalem alırım. Okula başlarım...*" biçiminde konuşması, iç konuşma örneği olarak öyküde yer almaktadır. Bu bulgular ışığında öykünün anlatım yollarını kullanma bakımından orta düzeyi yansıttığı saptanmıştır.

4.1.3.4.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri açısından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin kullanımında pek çok hata yapıldığı, özellikle farklı görevdeki virgüllerin (sıralı cümleleri ayıran, aynı türden sözcükleri ayıran) hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Örneğin "*Ben bu çilekleri satarım kazandığım parayla kitap kalem alırım.*" cümlesinde iki cümle vardır. Bu iki cümle (1. *Ben bu çilekleri satarım.* 2. *Kazandığım parayla kitap kalem alırım.*) tek bir cümle hâlinde yazıldığında virgülle ayrılması gerekmektedir. Ancak virgül kullanılmamıştır. Eş görevli sözcükler olan kitap ve kalem arasına da virgül konmamıştır. Bununla birlikte öyküde bir yerde kesme işaretinin kullanılmaması (*Gizemin ayağı arabaya takılıp düştü.*), bir yerde de kullanılmaması gerektiği halde kullanılması (*Gizem'ciğim çok çalıştın al bu çilekleri pazarda sat, kazandığın parayı sakla.*) diğer bulgulardır. Aynı zamanda noktanın "*Doktor olurum*" cümlesinin sonunda kullanılmadığı saptanmıştır. Bu bulgular ışığında öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından yetersizdir. Öyküde yazım kurallarına ise bir cümlede uyulmadığı, virgülden sonra büyük harfle başlandığı (*Tamam babacığim, Teşekkür ederim.*) saptanmıştır. Öykü okunaklılık açısından değerlendirildiğinde, okunamayan sözcüğün bulunmadığı, bu açıdan iyi düzeyi yansıttığı görülmüştür.

4.1.3.4.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Yedinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde, ana kahraman olan Taner'in bir dersten yüksek puan aldığını annesine söylemesi başlatıcı olay olarak tasarlanmıştır. Bu olay karşısındaki içsel cevap ise annesinin bu duruma çok sevinerek oğluna hediye almak istemesi biçiminde ayrıntılandırılmadan sunulmuştur. Öyküde olayın geçtiği zaman meçhul bırakılmış, mekâna (ev) ve kahramanlara (Taner, kardeşi ve annesi) yönelik herhangi bir betimleme yapılmamıştır. Düğüm bölümünde birden çok yan olay ve kahraman girişimi kurgulanmış ancak bunlar ayrıntılandırılmadan sunulmuştur. Örneğin Taner'in eve geldiğinde hediyeyi görene kadar yaşadıkları ve hediyeyi görmesi üzerine yaşadıklarının anlatıldığı öyküde kahramanların amaçlarına ulaşmasını veya olaylar arasında geçişi sağlayacak birden çok girişime yer verilmiş, kahraman girişimleri art arda sıralanmış şekilde verilmiştir (Taner'in okuldan eve dönmesi, yolda düştüğü için temizlenmeye gitmesi, annesinin ödül olarak aldığı hediyeyi yaramaz kardeşinin bozması). Bununla birlikte yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır. Çözüm bölümünde ise etkileyici bir son tasarlanmış ve olay hiç umulmadık şekilde sonlandırılmıştır. Annesinin kardeşini kendinden daha çok sevdiğini sanan Taner'in bu duyguyla kendini dışarı atması ve hızla gelen arabanın Taner'e çarpmasıyla öykü sonlandırılmıştır. Bunun yanı sıra kahramanların sonuca yönelik tepkilerine de ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir. Annesinin Taner'i kucağına alıp öpüp koklaması, kardeşinin Taner'i öyle görünce vicdan azabı çekerek hayatını geçirmesi biçiminde farklı kahraman tepkileri ayrıntılı olarak sunulmuştur: *Anne arabanın düdüğ seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar. Ambulans gelir. Ama artık çok geç olur ve Taner oracıkta ölür. Kardeş Taner'i öyle görünce vıjdan azabı çekerek hayatı geçer. Ama iş işten geçer.*

Öyküye verilen başlık *Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son*'dur. Öyküde bir dersinden yüksek puan alan Taner'i sevindirmek isteyen annesinin ona hediye alması ve kardeşinin hediye kırması üzerine yaşananlar anlatılmaktadır. Bu açıdan başlık öykünün içeriğini genel olarak yansıtan bir nitelik taşıdığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından değerlendirildiğinde, ünleme ve edata yer verilmediği, zamirlerin bir gönderim ögesi olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin, "*Bide ne görsün Taner gelirken düşmüş ve üstü başı çamur olmuş. Anne hediye verememiş Taner'e. Taner hemen odasına koşmuş.*" alıntısında da görüldüğü üzere Taner yerine kullanılabilir olan kişi zamiri "o" tercih edilmemiş, öykünün tamamında Taner adı tekrarlanmıştır. Benzer durum anne sözcüğü için de geçerlidir. Bunun dışında öyküde diğer sözcük türlerinin etkin biçimde kullanıldığı söylenebilir. Özellikle öykünün genelinde sıfatların ve zarfların isim ve fiillerin niteleyicisi olarak etkin şekilde kullanıldığı, bağlaçlara da işlevlerine uygun bir şekilde yer verildiği saptanmıştır: *O saati kurcalıya kurcalıya parçalamış. Taner temizlenip gelmiş. Azı açık bir hediye görmüş ve annesinin Taneri sevmediğini, kardeşini daha çok sevdiğini sanmış. Sonra kapıyı çarparak dışarı çıkmış...Ama artık çok geç olur ve Taner oracıkta ölür.*

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcüklere (*okul, ders, puan; sevin-, hediye, sürpriz, şaşır-*) yer verilmiş; vicdan azabı çekmek ve iş işten geçmek deyimleri anlamlarına uygun olarak kullanılmıştır: *Kardeş Taner'i öyle görünce vıjdan azabı çekerek hayatı geçer. Ama iş işten geçer.* Bunların dışında anlamsal çeşitliliği sağlamak adına herhangi bir bulguya rastlanmayan öyküde anlamsal çeşitliliğin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, ölçünlü dilden sapma olarak günlük konuşma dilindeki bazı ifade biçimlerinin doğrudan yazıya aktarıldığı saptanmıştır. "*Taner eve gelince sürpriz yaparak Taneri şaşırtmak isterler...Bide ne görsün...O saati kurcalıya kurcalıya parçalamış... Azı açık bir hediye görmüş... Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce... Kardeş Taner'i öyle görünce vıjdan azabı çekerek hayatı geçer.*" örneklerinde görüldüğü gibi "sürpriz (sürpriz), kurcalıya kurcalıya (kurcalaya kurcalaya),

bi (bir), azı (ağız), direk (direkt), olu (oğlu), vıjdan (vicdan)” sözcükleri parantez içindeki biçimleriyle, yani ölçünlü Türkiye Türkçesine uygun biçimde yazılmamıştır. Bu bağlamda konuşma dilinin aynen yazıya aktarıldığı söylenebilir. Bütün bu örnekler ele alınarak değerlendirildiğinde, öyküde sıklıkla ölçünlü dilin dışına çıkıldığı, öykünün bu açıdan yetersiz düzeyi yansıttığı saptanmıştır.

Öykü serim bölümünde ve düğüm bölümünün ilk cümlelerinde geniş zaman anlatımıyla tasarlanmıştır. Ancak düğüm bölümünde anlatıcı, herhangi bir geçiş ifadesi olmaksızın belirsiz geçmiş zamanlı anlatıma yönelmiştir. Benzer uyumsuzluk öykünün çözüm bölümünde de tekrarlanmış ve belirsiz geçmiş zamandan yeniden geniş zamanlı anlatıma geçilmiştir. Bu da öyküde cümleler arası zaman uyumunu bozmuştur: *Bir gün Taner okuldan sevinçli bir şekilde eve gelir....Anne kapıyı açınca şaşırıp kalır...Taner hemen odasına koşmuş. Anne de arkasından koşmuş.... Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucığına alır öpüp koklar.*

Öyküdeki cümleler öge uyumu açısından incelendiğinde, bir cümlede özneyüklem uyumsuzluğunun bulunduğu saptanmıştır. “*Taner eve gelince sürpriz yaparak Taneri şaşırtmak isterler.*” cümlesinde eylemi gerçekleştirecek olan özne Taner’in annesidir ve buna göre yüklem teklik üçüncü kişi olması gerekmektedir. Herhangi bir nezaket çoğulu kullanma ihtiyacı da duyulmayan bu cümlede çokluk üçüncü kişi ekinin kullanılması özne- yüklem uyumsuzluğuna neden olmuştur. Dolayısıyla öykü öge uyumu açısından orta düzeyi temsil etmektedir.

Öykü tek paragraf olarak tasarlanmış, konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmamıştır. Öyküde anlatım yolu olarak ise sadece duyuların ön plana çıkarıldığı, bunun dışında betimleme yapılmadığı, diyaloglara ve iç konuşmalara yer verilmediği saptanmıştır. Öyküde özellikle dokunma, işitme, görme ve koklama duyularının kullanıldığı görülmektedir: *O saati kurcalıya kurcalıya parçalamış. Taner temizlenip gelmiş. Azı açık bir hediye görmüş... Dışarı çıktığında hızla gelen bir araba Taner’e çarpmış. Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucığına alır öpüp koklar.*

4.1.3.4.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından değerlendirildiğinde, bir örnekte kişi adı üzerine getirilen belirtme durumu ekinin kesme işaretiyle ayrılmadığı saptanmıştır: *Taner eve gelince sürpriz yaparak Taneri şaşırtmak isterler.* Öyküde sıralı cümleleri ayırmak için bir örnekte de virgül kullanılmadığı tespit edilmiştir: *Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Bu örnekte “*alır*” sözcüğünden sonra sıralanan diğer cümleye geçilmeden önce virgül kullanılmalıydı. Öyküde bu örnekler dışında noktalama işaretlerinin doğru bir biçimde kullanıldığı söylenebilir.

Öykü yazım kurallarını doğru uygulama bakımından değerlendirildiğinde, “*bir gün*” ifadesinin yanlış bir şekilde “*birgün*” olarak bitişik yazıldığı, “*sürpriz*” sözcüğünün “*süpriz*” olarak yazıldığı, “*bir*” sözcüğünün “*bi*” biçiminde yazılıp ardı sıra gelen *de* bağlacının da bu sözcüğe bitişik olarak yazıldığı (*Bide ne görsün...*), benzer durumun öyküde “*birde*” biçiminde iki kez tekrarlandığı saptanmıştır: *Birde Taner’in yaramaz bir kardeşi varmış...Birde olunu öyle yerde göründe hemen kucağına alır öpüp koklar.* Bununla birlikte öyküde bir cümlenin sonuna nokta konmadığı halde yeni sözcüğe büyük harfle başlanmıştır: *Kardeş hediye masanın üstünde görmüş Ve açmış. İçinden güzel bir saat çıkmış.* Öyküde *ağzı* ve *oğlu* sözcüklerinin de “*azı*” ve “*olu*” biçiminde yazıldığı dikkat çekmektedir: *Azı açık bir hediye görmüş... Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Bu örnekler ışığında öykünün yazım kurallarını uygulama bakımından da yetersiz olduğu saptanmıştır. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde, okunamayan herhangi sözcüğün yer almadığı görülmüştür.

4.1.3.4.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Sekizinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Serim bölümündeki başlatıcı olay Zeynep ve ailesinin yarıyıl tatilini geçirmek üzere köye doğru yola çıkmalarıdır ve bu olay şu şekilde sunulmuştur: *Yolculuk günü geldi çattı. O gün sabah erkenden yola koyuldular.* Bu başlatıcı olay karşısında kahramanların herhangi bir içsel cevabına yer verilmemiştir. Olayın geçtiği yer, zaman ve kahramanlar ise yüzeysel olarak belirtilmiştir: *Zeynep 5. sınıfın on beş tatiline girmişti. Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaannesi ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar. Valizlerine lazım olabilecek her türlü kıyafetlerini koymuşlardı. Artık her şey tamamdı. Yolculuk günü geldi, çattı. O gün sabah erkenden yola koyuldular.* Dügüm bölümünde iki yan olaya yer verilmiştir. Bu yan olaylar Zeynep'in köye geldiği gün yaşadıkları ve kuzenleriyle kartopu oynadığı gün yaşadıkları olarak kurgulanmıştır. Bu yan olaylar içerisinde Zeynep ve kuzenlerinin kartopu oynamak istemeleri ve bunun için yaptıkları hazırlıklar, kartopu oynarken Zeynep'in yerden karı alıp kuzenine atması kahramanların birer girişimi olarak sunulmuştur. Bu yan olaylar ve kahraman girişimlerinin ayrıntılandırılmadığı öyküde oluş sırası bakımından da bir hata yapılmamıştır. Çözüm bölümünde ise sıradan bir son tasarlanmış, öykü Zeynep ve kuzenlerinin havanın kararmasıyla eve dönmeleri biçiminde sonlandırılmıştır. Kahramanların sonuca yönelik tepkilerine ise ayrıntılandırılmadan şu şekilde yer verilmiştir: *Eve geldiklerinde hemen sıcacık sobanın başına geçtiler. Çok üşümüşlerdi ama kartopu oynamaya değerdi.*

Öykünün başlığı “Zeynep’in Yarıyıl Tatili”dir. Öyküde Zeynep'in yarıyıl tatilinde yaşadıkları anlatılmaktadır. Bu nedenle başlık içerikle örtüşmektedir ancak özgün ve ilgi çekici olmadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.1.3.4.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği bakımından incelediğinde, isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarfların etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin “*O gün sabah erkenden yola koyuldular. Yolculuk yaklaşık iki buçuk saat sürmüştü. Köye geldiklerinde bütün akrabaları da oradaydı...Zeynep'in pantolonu yamyaştı. Ama çok eğlenmişlerdi. Eve geldiklerinde hemen sıcacık sobanın başına geçtiler. Çok*

üşümüşlerdi...” cümlelerinde görüldüğü gibi sıfatlar ve zarflar etkin bir şekilde kullanılmıştır. Bağlaçların da öykünün genelinde işlevlerine uygun biçimde kullanıldığı, zamirlerin bir gönderim ögesi olarak öyküde yer aldığı görülmektedir: *Herkes eldivenini, beresini, montunu ve botunu giydi. Sonra çok fazla karlı bir alana gittiler. Evet, işte oyun başlamıştı. Herkes birbirine kartopu atıyordu...Kimisinin beline, kimisinin yüzüne kartopu geliyordu...Çok üşümüşlerdi ama kartopu oynamaya değermişti.* Bununla birlikte “rağmen” edatının bir cümlede yanlış kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin, “*Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu. Buna rağmen sonra oynamaya karar verdi.*” cümlesinde “rağmen” yerine “dolayı, dolayısıyla, ötürü, diye” edatlarından birini kullanmak anlam bakımından daha uygundur. Çünkü “rağmen” edatı karşılık, karşılaştırma, zıtlık ilişkisi kurarken, “dolayı, dolayısıyla, ötürü, diye” edatları sebep, gaye, maksat, hedef ilişkisi kurar (Korkmaz, 2009, 1076-1078). Bu cümlede bulunması gereken sebep anlamıdır. Öyküde sözcük türü olarak ünleme ise yer verilmemiştir. Bu bulgulara dayanarak öyküde sözcük türü çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliği incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollardan aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı, öykünün bu bakımdan zengin bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Buna örnek olarak verilebilecek sözcükler şunlardır: *aile, babaanne, dede, akraba, kuzen; yol, hazırlık, valiz, kıyafet, yolculuk, eldiven, bere, mont, bot, kartopu, kar.* Söz konusu örneklerin yanı sıra sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollardan bir diğeri olan eş/yakın anlamlı sözcük kullanımının da öyküde etkin bir şekilde yer aldığı gözlenmiştir: *on beş tatili=yarıyıl tatili; sırlıslıkam~yaş~yamyaş.* Öyküde bunlarla birlikte bir deyim örneği de göze çarpmaktadır. Yola koyulmak deyimini öyküde anlamına uygun olarak “*O gün sabah erkenden yola koyuldular.*” biçiminde kullanılmıştır. Bu bulgular ışığında öyküde anlamsal çeşitliliğin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, öyküde ölçünlü dile aykırı bir sözcük kullanımı görülmemektedir. Öykü, cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde, öykünün hikâye geçmiş zamanda tasarlandığı ve öykünün bütününde bu özelliğın korunduğı, dolayısıyla herhangi bir zaman uyumsuzluğunun bulunmadığı saptanmıştır: *Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaannesini ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar.* Öykü öge uyumu açısından değerlendirildiğinde ise, bir cümlede nesne-yüklem uyumsuzluğı tespit edilmiştir. “*Zeynep’in arabadan iner*

inmez ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu.” cümlesinde istemek fiili geçişli bir eylemdir ve nesne almaktadır. Ama bu cümlede “Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi” ifadesi öznedir ve bu cümlede istemek fiilinin nesnesi olamayacak durumdadır. Söz konusu cümlede ya “iste-” fiili yerine “ol-” kullanılmalı ya da ifade “*Zeynep arabadan iner inmez, ilk iş olarak, kartopu oynamak istedi...*” biçiminde düzeltilmelidir. Bu bulguya dayanarak öyküde öge uyumunun orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü paragraf yapma bakımından değerlendirildiğinde, herhangi bir paragrafın yapılmadığı görülmektedir. Öykünün tamamı, herhangi bir satır başı olmaksızın tek paragraf biçiminde tasarlanmıştır. Öyküde anlatım yolu olarak ise sadece duyulara yer verildiği görülmektedir. “*Sonra hava kararmaya başladı. Bunun için eve gittiler ama herkesin kıyafetleri sırl sıklam yaş olmuştur. Zeynep’in pantolonu yamyıştı... Eve geldiklerinde hemen sıcacık sobanın başına geçtiler. Çok üşümüşlerdi...*” örneklerinde görüldüğü üzere, öyküde özellikle dokunma duyusunun ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Dolayısıyla öyküde anlatım yollarının kullanımında yetersizlik söz konusudur.

4.1.3.4.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri açısından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin kullanımında hata yapılmadığı saptanmıştır. Yazım kuralları açısından incelendiğinde ise bir cümlede “*sırlsıklam*” sözcüğünün “*sırl sıklam*” biçiminde ayrı yazıldığı saptanmıştır: *Bunun için eve gittiler ama herkesin kıyafeti sırl sıklam yaş olmuştur.* Bu bulgu ışığında öykünün yazım kurallarını uygulama bakımından orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise okumakta güçlük çekilen bir sözcüğün bulunmadığı tespit edilmiştir.

4.1.3.4.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1.3.4.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde yer alan başlatıcı olay ana kahraman olan anlatıcının arkadaşı Dilek'in kendini beğenmiş tavırlarına tahammül edememesidir. Anlatıcının bu olay karşısındaki tepkisi ise şu şekilde belirtilmiştir: *Bıktım artık, sonunda dayanamadım ve onunla konuşmaya karar verdim.* Öyküde olayın geçtiği mekâna ve zamana yer verilmiş, özellikle mekân okuyucunun çıkarımda bulunmasını sağlayacak şekilde ortaya konmuştur: *“Teneffüste yanına gittim ve başladım.”* ifadesinden olayın okulda geçtiği anlaşılmaktadır. Kahramanlar açısından değerlendirildiğinde, iki ana karakterden birinin kişilik özelliklerinin ayrıntılı olarak betimlendiği görülmektedir. Dilek adındaki kahraman öyküde şu şekilde betimlenmiştir: *“O hep küçümsüyordu. Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.”* Düğüm bölümünde anlatıcının teneffüste Dilek'in yanına giderek Dilek'i kötü huyundan vazgeçirmek için konuşması biçiminde tek bir girişime yer verilmiştir. Bu bölüm diyalog biçiminde tasarlanmıştır. Çözüm bölümü, konuşmalarının bitmesi ve teneffüs ziline çalması üzerine ana kahraman ve Dilek'in içeri girmesiyle sonlandırılmıştır. Dilek'in sonuca yönelik tepkisi ise tavırlarına dikkat ederek örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar vermesi biçiminde yüzeysel olarak sunulmuştur: *Zil çaldı içeri girdik. Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi...*

Öykünün başlığı Dilek ve Azmi'dir. Başlıkta yer alan “azim” sözcüğü “bir işteki engelleri yenme kararlılığı” (Türkçe Sözlük, 2005, s. 166) anlamında kullanılmaktadır. Ancak öyküde Dilek'in tavırlarından herhangi bir engeli yenme kararlılığı değil de kibirli ve küçümseyici tavırlara sahip olduğu, bu tavırları nedeniyle yarattığı rahatsızlık anlatılmakta dolayısıyla başlık bu haliyle içeriği tam olarak yansıtmamaktadır.

4.1.3.4.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından değerlendirildiğinde öyküde bütün sözcük türlerinin etkin bir biçimde kullanıldığı saptanmıştır. *“Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici*

tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.” örneğinde görüldüğü üzere öykünün genelinde isim ve fiilin yanı sıra onların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfların kullanıldığı, gönderim ögesi olarak zamirlere yer verildiği, edat ve bağlaçların işlevlerine uygun olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bunların yanı sıra öyküde, diğer öykülerden farklı olarak ünleme de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda öykünün bütününde sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öyküde sözcük bağdaşıklığını sağlama adına yakın anlamlı sözcüklerin (*bıkmak ~ dayanamamak*) ve aynı kavram alanına giren sözcüklerin (*sınıf, okul, teneffüs*) kullanıldığı, bunun yanı sıra bazı sözcüklerin mecaz anlamlı olarak kullanılmasına da yer verildiği saptanmıştır: *Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek...Fazla zamanımız olmadığı için hemen konuya gireceğim.* Bu bağlamda öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliği orta düzeyde sağlanmıştır.

Öykü, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, öykünün tümünde ölçünlü dile uygun bir kullanım olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öyküde cümleler arası zaman uyumu ve ögeler arasındaki uyum da sağlanmıştır. Öykü paragraf yapma açısından incelendiğinde, konu bütünlüğünün gözetildiği ve buna uygun paragraflar oluşturulduğu görülmektedir. Öyküde yer alan anlatım yollarının ise betimleme ve diyaloglar olduğu, diğer anlatım yollarının kullanılmadığı saptanmıştır. Öykü kahramanlarından Dilek, anlatıcı tarafından betimlenmiş, okuyucuya özellikle kişilik nitelikleri açısından ayrıntılı olarak tanıtılmıştır: *O hep küçümsüyordu. Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.* Dilek ve anlatıcı arasındaki konuşmalar ise diyalog olarak öyküde yer almaktadır.

4.1.3.4.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Öncesinde Yazdığı Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından değerlendirildiğinde, bir adı niteleyen sıfatlar ve sıralı cümleler arasında kullanılması gereken virgüle yer verilmediği saptanmıştır: *Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek... Eğer onlar olmasa okulu temizleyen olmayacak her taraf kirlenecek ve sen dahil herkes kirlili bir okulda yaşayacak.* Ayrıca öyküde diyalog bölümünde konuşanların adlarından

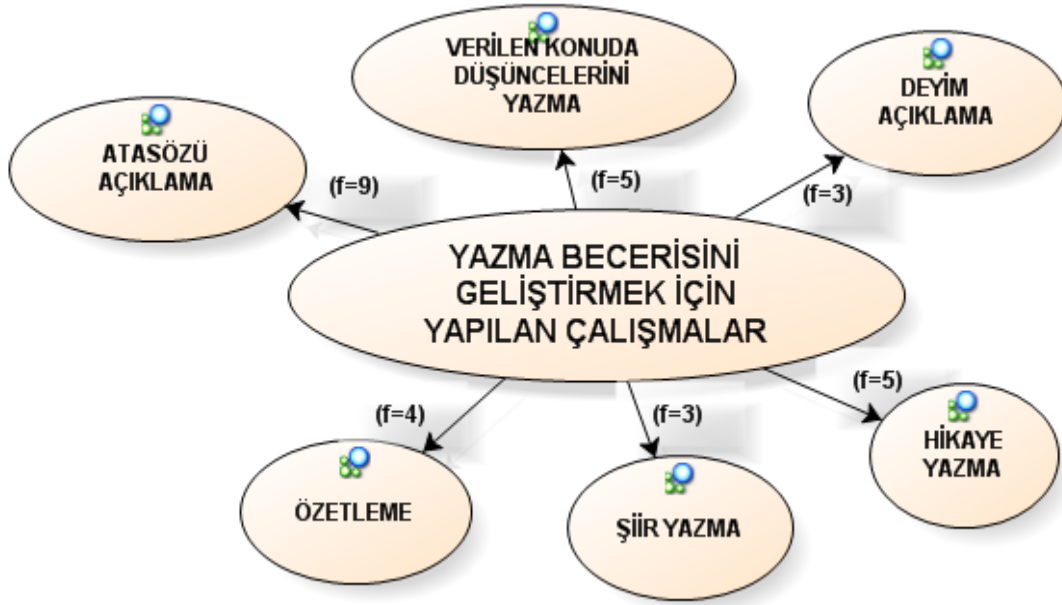
sonra getirilen “=” işareti doğru bir kullanım değildir: *Ben= Günaydın*. Bu işaret yerine “:” işareti kullanılmalıdır. Bununla birlikte tamamlanmış olan bir cümlenin sonuna nokta işareti koymak yerine gereksiz yere üç nokta konmuştur: *Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi...* Bu bulgulara dayanarak öyküde noktalama işaretlerinin kullanımını bakımından yetersizlik olduğu söylenebilir.

Öykü yazım kuralları bakımından değerlendirildiğinde *dâhil* (iç/ içeri) sözcüğünün *dahil* biçiminde yanlış yazıldığı saptanmıştır: *Eğer onlar olmasa okulu temizleyen olmayacak her taraf kirlenecek ve sen dahil herkes kirli bir okulda yaşayacak.* Düzeltme işaretinin kullanılmamasından kaynaklı diğer bir yazım yanlışı da öyküde *kâğıt* sözcüğünün *kağıt* biçiminde yazılmasıyla ortaya çıkmıştır: *Oduncuları küçümsersin, onlar olmasa oyuncu olduğunda okuyacak bir senaryo kağıdın bile olmayacak.* Bu bulgular ışığında öykü yazım kurallarına uyma bakımından orta düzeyi yansıtmaktadır. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise okunamayan sözcüğün yer almadığı görülmektedir.

4.1.4. Odak Öğrencilerle Uygulama Öncesinde Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular

Uygulama öncesinde dokuz odak öğrenciyle görüşmeler yapılarak öğrencilerin ilkokuldaki yazma eğitiminde yaptıkları uygulamalar ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için ne tür çalışmalar yaptıkları, yazma çalışmalarında ne kadar süre verildiği, yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiği, bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissettikleri, öykü yazarken ne hissettikleri ve nelere dikkat ettikleri, öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorsa nedenleri sorulmuştur. Böylece problemin varlığını öğrenciler açısından tespit etmek amaçlanmış, söz konusu görüşmelerden elde edilen bulgular, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamalara da ışık tutmuştur.

Odak öğrencilerin ilkokulda yazma becerisini geliştirmek için yaptıkları çalışmalara yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.11’de sunulmuştur.



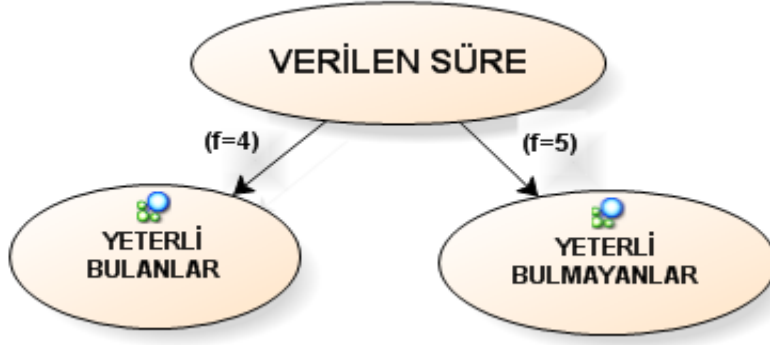
Şekil 4.11. Öğrencilerin ilkokulda yazma becerisini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar

Odak öğrencilere ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için hangi çalışmalarını yaptıkları sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak çeşitli kodlara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan odak öğrencilerin hepsinin verilen bir atasözünü açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte beş odak öğrenci öğretmenlerinin verdiği konuda düşüncelerini yazdıklarını, beş odak öğrenci hikâye yazdıklarını, dört odak öğrenci okudukları kitapları özetlediklerini, üç odak öğrenci verilen deyimleri açıkladıklarını ve üç odak öğrenci de şiir yazma çalışmalarını yaptıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden ikisi yaptıkları çalışmalarını şu şekilde ifade etmiştir:

*“Atasözleri ve deyimleri açıklıyorduk. Öğretmenimiz anlamına sözlükten baktırır öyle açıklıyordu bazen. Birkaç kere öykü yazdık. Beşinci sınıfta kendimiz şiir yazdık.”*OÖ3

*“Atasözü açıklama, verilen bir konuda düşüncelerini yazma, okuduğumuz kitapları özetleme.”*OÖ9

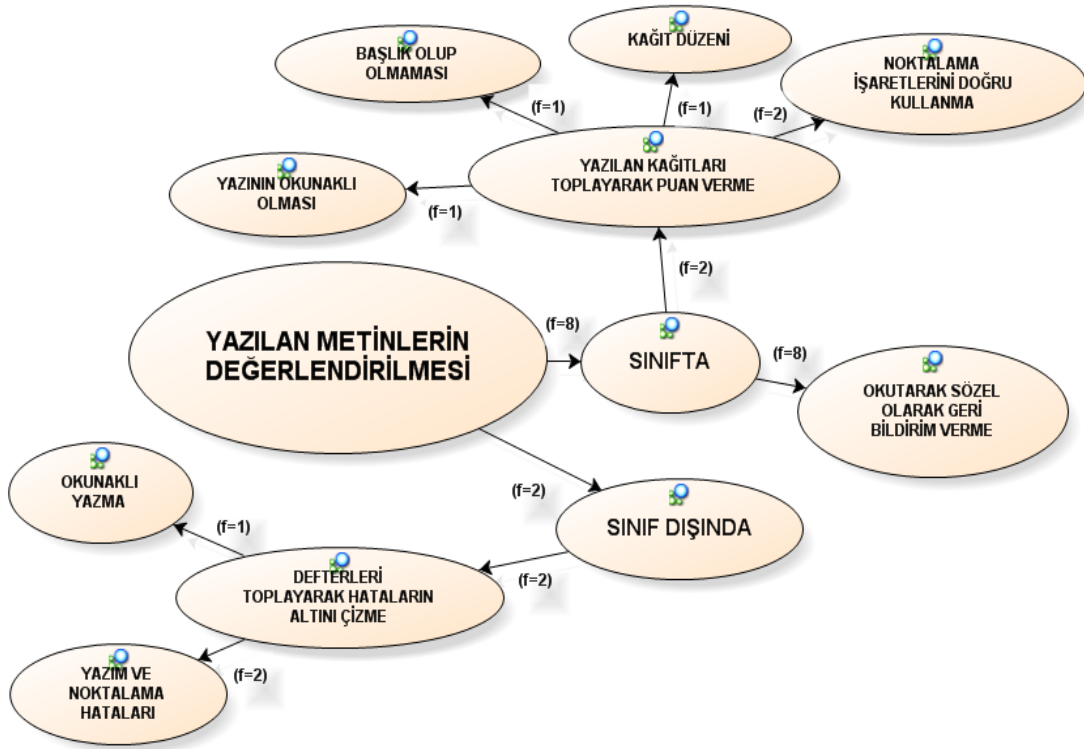
Sınıfta bir metin yazmaları istendiğinde kendilerine verilen süre hakkındaki öğrenci görüşlerini ifade eden model Şekil 4.12’de sunulmuştur.



Şekil 4.12. Sınıfta bir metin yazmaları istendiğinde verilen süre hakkındaki öğrenci görüşleri

Odak öğrencilere sınıfta bir metin yazmaları istendiğinde kendilerine verilen süre hakkında ne düşündükleri, sürenin yetip yetmediği sorulduğunda beş öğrenci sürenin yetmediğini belirtirken, dört öğrenci yettiğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerden biri “Süre çoğu zaman yetmiyordu.” OÖ9 diyerek görüşünü dile getirirken başka bir öğrenci “Bir derste yazıyorduk. Süre yetiyordu.” OÖ1 diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

İlkokulda yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiğine yönelik öğrenci görüşlerini ifade eden model Şekil 4.13’te sunulmuştur.



Şekil 4.13. İlkokulda yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiğine yönelik öğrenci görüşleri

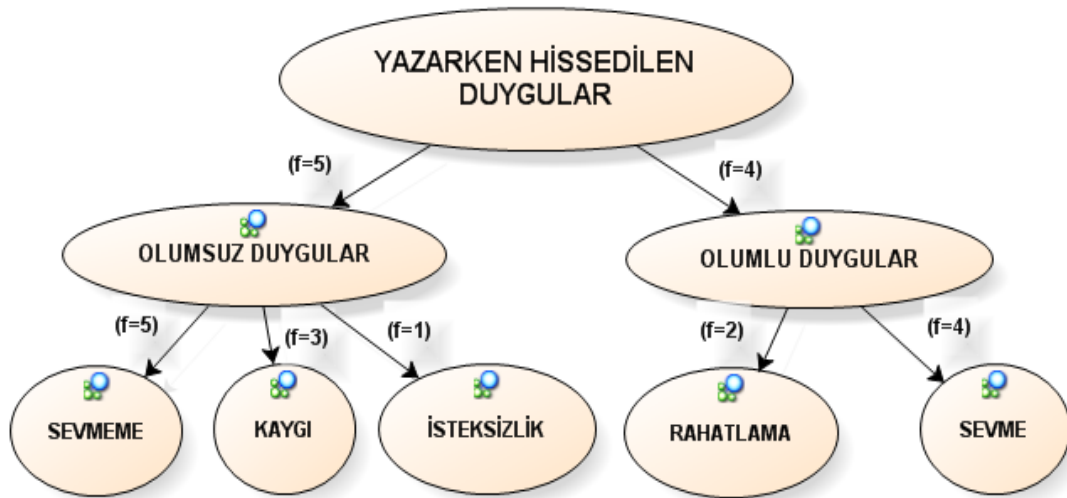
Odak öğrencilere ilkokulda öğretmenlerinin yazdıkları kompozisyonları nasıl değerlendirdikleri, örneğin yazdıklarını okuyup yanlışlarını kâğıtları üzerinde düzelterip düzeltmediği veya yapılan yanlışlar hakkında sınıfta tartışıp tartışmadıkları sorulduğunda, sınıfta yapılan değerlendirmeler ve sınıf dışında yapılan değerlendirmeler olmak üzere iki alt kategoriye ulaşılmıştır. Odak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=8) söylediklerinden yola çıkarak ulaşılan kod, öğretmenlerinin yazdıklarını sınıfta okutarak hatalarını sözel olarak söylemesidir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden ikisi görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Sınıfta parmak kaldıranlar yazdıklarını okuyordu. Kendisi yorum yapıyordu. Güzel olmuş derdi. Kağıt üzerinde düzeltmeler hiç yapmadı. Defterimizde kalıyordu. Sınıfta okuduğumuzda ‘Şu şöyle olmasa iyi olur, şunu şöyle yapın.’ filan diyordu.” OÖ3

*“Öğretmenimiz bazen listeden kendi kaldırıyor, bazen okumak isteyenlere okutuyordu. Dinliyordu. Yanlışlarımızı söylüyordu. Başlık uygun değilse uyarıyordu.”*OÖ5

Yazdıkları kâğıtların öğretmenleri tarafından toplanarak okunduğunu ve puan verildiğini söyleyen öğrencilerden biri “*Sınıfta okutup dinliyordu. Çok beğendiklerine bir daha okutuyordu. Bazen de topluyordu. Noktalama işaretlerine bakıyordu. Puan veriyordu. Dağıtıyordu. Kâğıtların üstünde yazıyordu puanımız.*” OÖ7 diyerek görüşünü ifade etmiştir. Bu öğrenciler öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmede, metnin başlığının olmasına, yazılarının okunaklı olmasına, kâğıt düzenine ve noktalama işaretlerine dikkat ettiğini belirtmişlerdir. İki öğrenci ise öğretmenlerinin defterlerini toplayarak hatalarının altını çizdiğini, bu değerlendirmede yazım ve noktalama hatalarına, yazının güzel ve okunaklı olmasına odaklandığını söylemiştir. Söz konusu öğrenci “*Yazdıklarımızı parmak kaldırarak okuyorduk. Kendisi dinliyordu bazen yorum yapıyordu. Bazen defterlerimizi topluyor, hatalarımızın altını çizip bize geri veriyordu. Hatalarınızı düzeltin diyordu. Yazım yanlış ve noktalama işaretlerine, yazınızın güzel olmasına, okunaklı olmasına dikkat edin diyordu.*” OÖ8 sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken hissettikleri duygulara yönelik öğrenci görüşlerini ifade eden model Şekil 4.14’te sunulmuştur.



Şekil 4.14. Bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken hissettikleri duygulara yönelik öğrenci görüşleri

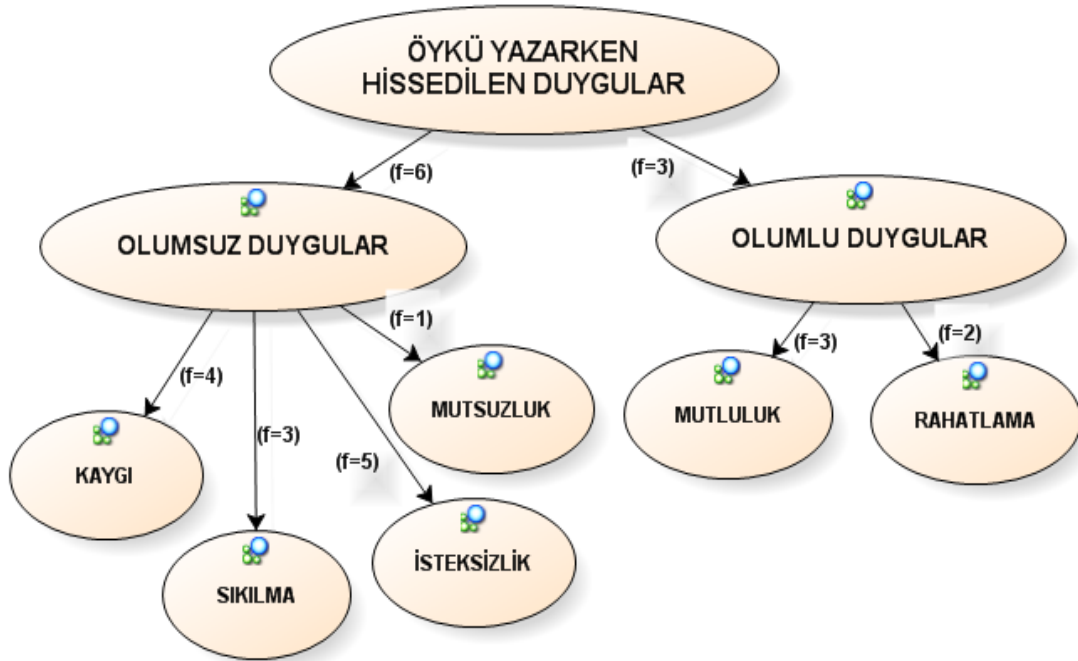
Şekil 4.14’te görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissettikleri sorulmuş, öğrencilerin hissettikleri duygular olumlu ve olumsuz duygular alt kategorileri altında kodlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden beşinin yazarken olumsuz duygular hissettiği, dördünün ise olumlu olarak

nitelendirilebilecek duygulardan söz ettiği saptanmıştır. Yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip öğrencilerden beşi de yazmayı sevmediğini belirtirken, bu öğrenciler içinden üçünün sevmemekle birlikte yazarken kaygı duyduğu, birinin de yazmayı istemediği tespit edilmiştir. Olumsuz duygulara sahip öğrencilerden biri “*Pek sevmiyorum aslında. Başkalarının beğenip beğenmeyeceğini çok takıyorum kafama. Bir de atasözü açıkladığımız için sevmiyorum. Yazdığım konuda daha çok şey bilsem daha iyi yazabilirim.*”OÖ6 diyerek görüşlerini dile getirirken bir başka öğrenci “*Bazen zorlandığım için sevmiyorum. Yazmak istemiyorum. Güzel olacak mı, başkaları beğenecek mi diye kaygılanıyorum...*”OÖ2 şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Olumlu duygulara sahip öğrencilerden ikisi ise hissettiklerini şöyle ifade etmiştir:

“*Seviyorum yazmayı. Kahramanlar yaratmak hoşuma gidiyor, rahatlıyorum yazarken.*” OÖ5

“*Yazmayı seviyorum. Kendi düşüncelerimi anlatmak hoşuma gidiyor.*” OÖ7

Öğrencilerin öykü yazarken hissettikleri duygulara yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.15’te sunulmuştur.



Şekil 4.15. Öykü yazarken hissettikleri duygulara yönelik öğrenci görüşleri

Şekil 4.15’te görüldüğü gibi görüşme yapılan odak öğrencilere öykü yazarken ne hissettikleri sorulmuş, öğrencilerin hissettikleri duygular olumlu ve olumsuz duygular alt kategorilerine ayrılarak kodlanmıştır. Bu bağlamda odak öğrencilerden altısının

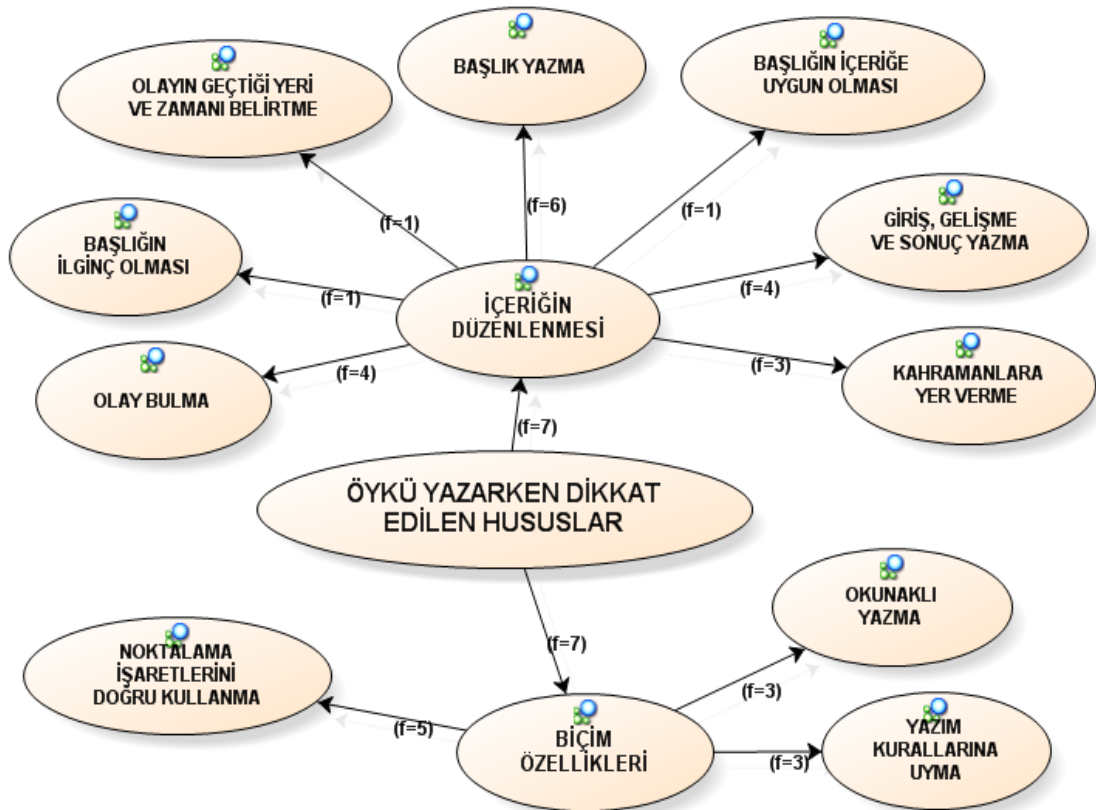
yazarken olumsuz duygular hissettiği, üçünün ise olumlu olarak nitelendirilebilecek duygular hissettiği saptanmıştır. Yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip odak öğrencilerden beşi öykü yazmayı istemediğini belirtirken, dört odak öğrencinin öykü yazmaya yönelik kaygı duyduğu saptanmıştır. Bununla birlikte odak öğrenciler içinden üçü yazarken sıkıldığını, bir öğrenci de mutsuz olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz duygulara sahip odak öğrencilerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Güzel yazabilir miyim diye düşünüyorum. Ya güzel olmazsa diye korkuyorum.” OÖ3

“Sıkıcı geliyor. Sıkılıyorum, yazmak istemiyorum çok fazla.” OÖ8

Öykü yazarken olumlu duygular hisseden öğrenciler mutlu olduklarını (f=3) ve rahatladıklarını (f=2) belirtmişlerdir. Bu odak öğrencilerden biri “Mutlu oluyorum. Rahatlıyorum.” OÖ9 diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Öğrencilerin öykü yazarken dikkat ettikleri hususlara yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.16’da sunulmuştur.



Şekil 4.16. Öykü yazarken dikkat ettikleri hususlara yönelik öğrenci görüşleri

Öğrencilere öykü yazarken nelere dikkat ettikleri sorulmuş, bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde içeriğin düzenlenmesi ve biçim özellikleri olmak üzere iki farklı alt kategoriye ulaşılmıştır. Görüşme yapılan yedi odak öğrencinin söyledikleri doğrultusunda içeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında yer alabilecek kodlar saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri husus yazdıkları öyküye başlık yazmadır (f=6). Bunun dışında dört odak öğrenci olay bulmaya, dört odak öğrenci giriş, gelişme ve sonuç yazmaya, üç odak öğrenci kahramanlara yer vermeye dikkat ettiğini belirtmiştir. Bir odak öğrenci başlığın içeriğe uygun olmasına, bir odak öğrenci başlığın ilginç olmasına, bir odak öğrenci de olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtmeye önem verdiğini ifade etmiştir.

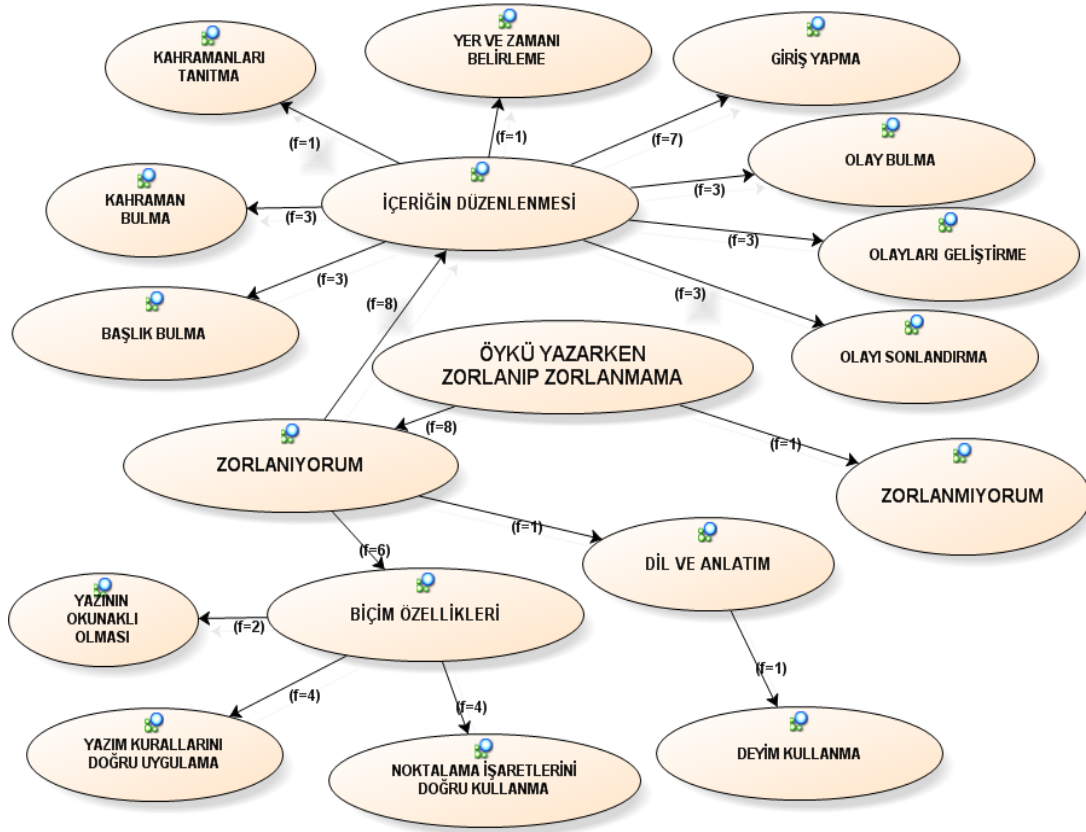
Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise odak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri hususlar noktalama işaretlerini doğru kullanma (f=5), yazım kurallarına uyma (f=3) ve okunaklı yazmadır (f=3). Görüşme yapılan odak öğrencilerden ikisi öykü yazarken dikkat ettikleri hususları şöyle dile getirmişlerdir:

“Olay bulmaya çalışıyorum, kahramanlar kimler onları belirliyorum. Başlığı unutmamaya, başlığın öyküye uygun olmasına ve yazım kurallarına dikkat ediyorum.”

OÖ5

“Yazım ve noktalama kurallarına uymaya, giriş, gelişme ve sonuç yapmaya, başlık koymaya, yer, zaman ve kahramanları belirtmeye çalışıyorum.” OÖ9

Öykü yazarken zorlanan öğrenciler ve zorlanma nedenlerini gösteren model Şekil 4.17’de sunulmuştur.



Şekil 4.17. Öykü yazarken zorlanan öğrenciler ve zorlanma nedenleri

Odak öğrencilere öykü yazmaları gerektiğinde zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorsa nedenleri sorulmuş; dokuz odak öğrenciden biri zorlanmadığını, sekizi zorlandığını belirtmiştir. Şekil 4.17’de görüldüğü gibi öğrencilerin öykü yazarken zorlanma nedenleri ile ilgili üç ayrı alt kategori tespit edilmiştir. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında yedi odak öğrenci giriş yapma, üç odak öğrenci olay bulma, üç odak öğrenci olayları geliştirme, üç odak öğrenci olayı sonlandırma, üç odak öğrenci başlık bulma, üç odak öğrenci kahraman bulma, bir odak öğrenci kahramanları tanıtma ve bir odak öğrenci de yer ve zamanı belirleme konusunda zorlandığını belirtmiştir. Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak sadece bir odak öğrenci deyim kullanma konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak ise dört odak öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, dört odak öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve iki odak öğrenci de yazısının okunaklı olması hususlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda görüşleri alınan ve öykü yazarken zorlandığını söyleyen öğrencilerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir olay bulmakta zorlanıyorum. Giriş yapmakta zorlanıyorum. Yer ve zaman bulmakta zorlanıyorum. Bazen de gelişme çok kısa oluyor. Sonunu getirirken de zorlanıyorum bazen. Bağlaçları ayrı yazmam gerekirken bitişik yazıyorum. Bazen de noktalama işaretlerini yanlış koyuyorum.” OÖ6

*“Girişte zorlanıyorum. Kahramanları nasıl tanıtacağımda zorlanıyorum. Bunu yapınca devamı geliyor. Bazen olay bulmakta zorlanıyorum. Zorlandığımda yaşadığım olayları düşünüyorum.”*OÖ8

Uygulama öncesinde odak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Odak öğrencilere ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için hangi çalışmaları yaptıkları sorulduğunda görüşme yapılan öğrencilerin hepsi verilen bir atasözünü açıkladıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte beş odak öğrenci öğretmenlerinin verdiği konuda düşüncelerini yazdıklarını, beş odak öğrenci de öykü yazdıklarını ifade etmiştir.

Odak öğrencilerin çoğu sınıfta bir metin yazmaları istendiğinde kendilerine verilen sürenin yetmediğini belirtmiştir. Odak öğrencilerin büyük çoğunluğu ilkokulda, yazdıkları kompozisyonların sınıfta değerlendirildiğini, bu değerlendirmenin de yazdıklarının sınıfta okutularak hataların sözel olarak söylenmesi biçiminde yapıldığını belirtmişlerdir. Yazdıkları kâğıtların öğretmenleri tarafından toplanarak okunduğunu ve puan verildiğini söyleyen öğrenciler öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmede, metnin başlığının olup olmasına, yazılarının okunaklı olmasına, kâğıt düzenine ve noktalama işaretlerine dikkat ettiğini söylemişlerdir.

Öğrencilere duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissettikleri sorulmuş, odak öğrencilerin hissettikleri duygular olumlu ve olumsuz duygular alt kategorileri altında kodlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden beşinin yazarken olumsuz duygular hissettiği, dördünün ise olumlu nitelendirilebilecek duygulardan söz ettiği saptanmıştır. Yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip öğrencilerden beşi de yazmayı sevmediğini belirtirken, bu öğrenciler içinden üçünün sevmemekle birlikte yazarken kaygı duyduğu, birinin de yazmayı istemediği tespit edilmiştir. Öğrencilere metin türü olarak öykü yazarken ne hissettikleri sorulduğunda ise odak öğrencilerden çoğunun öykü yazarken de olumsuz duygular hissettiği, sadece üçünün olumlu olarak nitelendirilebilecek duygular hissettiği saptanmıştır. Yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip öğrencilerden beşi öykü yazmayı istemediğini belirtirken, dört öğrenci kaygı duyduğunu, üçü yazarken sıkıldığını, bir öğrenci de mutsuz olduğunu ifade etmiştir.

Öykü yazarken olumlu duygular hissedenden öğrencilerden üçü mutlu olduklarını, ikisi ise rahatladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öykü yazarken içeriğin düzenlenmesi ve biçim özellikleri olmak üzere iki farklı alt kategori altında çeşitli hususlara dikkat ettikleri saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri husus öyküye başlık yazmadır. Bunun dışında dört öğrenci olay bulmaya, dört öğrenci giriş, gelişme ve sonuç yazmaya, üç öğrenci kahramanlara yer vermeye önem verdiğini belirtmiştir. Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise odak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır.

Odak öğrencilere öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuş, dokuz odak öğrenciden biri zorlanmadığını, sekizi zorlandığını belirtmiştir. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisi altında çoğu odak öğrencinin zorlandığı husus giriş yapmadır. Bunun dışında üç odak öğrenci olay bulma, üç odak öğrenci olayları geliştirme, üç odak öğrenci olayı sonlandırma, üç odak öğrenci başlık bulma, üç odak öğrenci kahraman bulma, bir odak öğrenci kahramanları tanıtmaya ve bir odak öğrenci de yer ve zamanı belirleme konusunda zorlandığını belirtmiştir. Dil ve anlatıma yönelik olarak sadece bir odak öğrenci deyim kullanma konusunda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak ise dört odak öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, dört odak öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve iki odak öğrenci de yazısının okunaklı olması hususlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Öykü Yazma Programının Uygulanması Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Öykü yazma programının uygulanmasına 7 Ekim 2011 tarihinde, 6/C sınıfında başlanmıştır. Uygulama sürecinde, öykü yapısı doğrultusunda serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin gerektirdiği öğelerin neler olduğu ve öykülerde bu öğelere nasıl yer verileceğine yönelik çalışmalarla, başlık yazmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte dil ve anlatım açısından sözcük türü çeşitliliğini ve sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçümlü dile uygun kullanma, cümleler arasında zaman uyumunu sağlama, cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama, konu bütünlüğüne uygun paragraf yapma ve çeşitli anlatım yollarına yer verme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar da yapılmıştır. Bu amaçla yürütülen uygulama sürecinde yaşanan bazı problemler ve bunları çözme girişimleri de sunulmuş; planları uygulama sürecinde karşılaşılan problemler araştırmacının günlüğüne aktardığı

olaylarla yansıtılmış, aynı zamanda odak öğrencilerin ve Türkçe öğretmenin günlüklerinden yapılan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin uygulama sürecinde serim, düğüm ve çözüm bölümlerini yazmaya yönelik olarak gösterdikleri gelişim ise odak öğrencilerin yazdıkları öykü bölümlerinin ayrıntılı olarak analiz edilmesiyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Serim Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Serim bölümünün taşınması gereken özelliklerin ve bu bölümde yer alması gereken öğelerin öğretilmesine yönelik planların uygulanması sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular iki temel başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık, serim bölümü yazmaya yönelik uygulama süreci ve bu süreçte tespit edilen problemlere ilişkin bulgular, ikinci başlık ise odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümlerine ilişkin bulgulardır.

4.2.1.1. Serim Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular

Serim bölümü yazmaya yönelik uygulama 07.10.2011 tarihinde başlamış, o gün iki saat olan Türkçe dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu derste uygulanan süreç ve tespit edilen problemler şu şekilde özetlenmiştir:

Araştırmacı bu derste plan yaparak yazma ve her metin türünün kendine özgü içerik planlamasının yapılması gerektiğinin kavranmasına yönelik bir ders yapmıştır. Öncelikle öğrencilere “Herhangi bir konuda duygu veya düşüncelerinizi yazarken aklınıza gelenleri hiçbir sıraya koymadan mı yazıyorsunuz yoksa belli bir sıraya koyarak, belli bir düzen içinde mi yazıyorsunuz?” sorusunu sorarak tartışma ortamı yaratmıştır. Bu süreçte iki öğrencinin verdiği cevaplar araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır:

“Seda adlı öğrenci önce konu hakkında düşündüğünü, sonra belli bir sırayla anlattığını, aklına ne gelirse hemen yazmadığını söyledi. Aklına gelenleri bir yere not edip etmediğini sorduğumda ise etmediğini, aklındakileri düzenli şekilde yazdığını belirtti. Elif adlı öğrenci ise aklına geldikçe yazdığını, sıraya koymaya çalışırsa sürenin

yetmeyeceğini ifade etti. Söz verdiğim diğer birkaç öğrenci de belli bir düzenleme yapmadığını, aklına gelenleri yazdığını söylediler.”(AG, 07.10.2011).

Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırmacı onlara bir metin yazarken ele alınan konu üzerinde yeteri kadar düşünüp aklımıza gelenleri belirledikten sonra bunları bir sıraya koymak gerektiğini, bu düzenin adının plan olduğunu söylemiş, öykü yazarken de belli bir plana göre yazılması gerektiğini belirtmiştir. Bir metin türü olarak öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir içerik planının yapılması gerektiğini, her bölümde yazacaklarını o bölümün özelliklerini göz önünde bulundurarak ifade etmeye ve her bölüme yönelik olarak akıllarına gelen düşünceleri düzenleyerek yazmaya dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonra “Güzel öyküler yazabilmemiz, öyküyü oluşturan bölümlerin özelliklerini bilmemize ve her bölümün gerektirdiği öğelere yer vermemize bağlıdır. Böylece öykümüzü her bölümün taşıması gereken özellikleri göz önünde bulundurarak düzenleyebilir ve daha güzel öyküler yazabiliriz.” diyerek derse giriş yapan araştırmacı, öğrencilere “Öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ne dendiğini biliyor musunuz çocuklar?” sorusunu yöneltmiştir. Birkaç öğrenci bu soruya doğru cevap vermiş, ancak görüşlerini tereddüt ederek ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni bu durumla ilgili olarak günlüğüne şunları aktarmıştır:

“Öğretmenin öykünün bölümlerine ne dendiğini sorması üzerine bazı öğrenciler öyküdeki giriş bölümüne serim, gelişme bölümüne düğüm, sonuç bölümüne de çözüm dendiğini söyledi. Ama bu öğrenciler cevaplarından emin olmadan söylediler. Diğer öğrencilerin öykünün bölümlerini serim, düğüm ve çözüm olarak bilmediklerini farkettim.”(TÖG, 07.10.2011).

Araştırmacı öykünün giriş bölümüne serim dendiğini tekrarlamasının ardından öğrencilere bu bölümde bulunması gereken öğeleri öğreneceklerini, böylece öykü yazarken serim bölümünde hangi öğelere yer vermeleri gerektiği üzerinde düşünerek, hatta bir taslak oluşturarak bu bölümü daha rahat yazabileceklerini belirtmiştir. Daha sonra öğrencilere “Güvercin Avı” başlıklı bir öykü dağıtmış ve bu öykünün serim bölümünü bulacaklarını ve bu bölümdeki öğeleri inceleyeceklerini söyleyerek derse giriş yapmıştır. Araştırmacının öyküyü sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde okumasının ardından serim bölümünü tanıtan, serim bölümünde yer alması gereken öğeleri anlatan bir sunu (Benim Adım Serim) izletilmiştir. Daha sonra bu bölümde bulunması gereken öğelerin neler olduğu birlikte tekrar edilmiştir.

Araştırmacı “Size dağıttığım öykünün sadece serim bölümünü okuyacağım, lütfen dikkatlice dinleyin.” diyerek serim bölümünü vurgu ve tonlamalara dikkat ederek sesli olarak okumuş, örnek okumadan sonra serim bölümü bir öğrenciye daha okutturulmuştur. Araştırmacı tahtaya yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevap başlıklarını alt alta yazmış, öğrencilerden okudukları öyküde olayın nerede geçtiğini, olayın zamanını, kahramanlarını söylemelerini istemiştir. Başlatıcı olay ve içsel cevap öğelerini tekrar hatırlatarak bu öğeleri de bulmalarını söylemiştir. Öğrencilere düşünmeleri için yeterli süre verildikten sonra söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verilmiş, öykünün öğeleri birlikte belirlenmiştir. Her ögenin doğru olarak belirlenmesinin ardından bu öğeler tahtada uygun yere, beş farklı öğrenci tarafından yazılmıştır. Araştırmacı bu kez başka bir öykü dağıtarak öğrencilerden öyküyü sessiz okuma kurallarına uygun olarak okumalarını istemiş, kendisi de sınıfta dolaşarak sessiz okuma kurallarına uymayan öğrencileri uyarmıştır. Daha sonra okunan öykünün serim bölümünü oluşturan paragrafların hangileri olduğunu sormuş, değişik öğrencilerden doğru cevaplar alındıktan sonra paragraflar birlikte incelenmiştir. Bu çalışmalar sırasında, bazı öğrencilerin başlatıcı olayı ve içsel cevabı bulmakta zorlandıkları gözlenmiş, bu problem araştırmacı günlüğünde ve bazı odak öğrenci günlüklerinde şu şekilde yer almıştır:

“Öğrencilerin bazıları yer, zaman ve kahraman öğeleri hakkında rahatlıkla bilgi verirken, başlatıcı olayın ne olduğunu belirlemekte ve içsel cevabı ortaya koymakta zorlandılar. Bu nedenle başlatıcı olayın ne olduğu, içsel cevabın hangi tür tepkileri içerebileceğini örnek olaylarla tekrar açıkladım. Bu kez daha iyi anladıklarını fark ettim.” (AG, 07.10.2011).

Bu süreçte uygulamayı izleyen ve notlar alan Türkçe öğretmenin düşünceleri ise günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Biz derslerimizde öyküyü genel olarak anlatıp tüm bölümlerin özelliklerini art arda söyleyip geçiyoruz. Sonra bir öykü üzerinde bölümleri gösteriyoruz. Öğrenci bunu tamamen kavramakta zorlanıyor. Ancak bu derste önce serim bölümünün özelliklerini uygulamalı olarak öğretme ve bunun üzerinde durma tekniğini çok yararlı buldum. Serim bölümünde yer alan öğeleri tek tek bulmalarının da öğrencilerin bu öğeleri pekiştirmesini sağladığını düşünüyorum. Bazı öğrenciler başlatıcı olayı ve içsel cevabı söylemekte zorlansa da örneklerle tekrar açıklandığında kavradılar bence. Öğrencilerin genel olarak gösterdiği performans ve katılım beni şaşırttı. Kendimin bu konuda yeterli zaman verip yeterli uygulama yaptırmadığımı fark ettim. ‘Öyküye giriş yapamıyorum,

nereden başlayacağımı bilmiyorum.’ diyen öğrencilere de hak verdim.” (TÖG, 07.10.2011)

Yapılan uygulamaların ardından araştırmacı öğrencilere serim bölümünün özelliklerini daha iyi kavrayabilmeleri için bir çalışma kâğıdı dağıtmıştır. Araştırmacı bu çalışma kâğıdındaki etkinlikleri uygulamanın gerçekleştiği iki ders saati içinde yapabileceklerini planlarken zil çalmış, bu nedenle araştırmacı söz konusu etkinlikleri bir sonraki derste yapmak için ödev vermiştir. Araştırmacının 07.10.2011 tarihinde günlüğüne bu konuda yaptığı yansıtma şu şekildedir:

“İki ders saati içinde çalışma kâğıdında yer alan etkinliklerin bir bölümünü yetiştireceğimizi düşünmüştüm ancak ödev olarak vermek zorunda kaldım. Bir sonraki derste öğrencilerin yaptığı etkinlikleri birlikte tekrar edeceğiz. Bundan sonra zamanı planlama konusunda daha dikkatli olmam gerekecek sanırım.” (AG, 07.10.2011).

Odak öğrencilerden bazıları iki ders saati süren uygulama sürecinde yaşadıklarını ve düşüncelerini günlüklerinde şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Merhaba sevgili günlük, bu hafta Başak öğretmenle serim bölümünü tanıdık. Serim bölümüyle ilgili bilgiler öğrendim. Serim bölümünde kahramanlara, olayın geçtiği yere, zamana yer verilir. Başlatıcı olay olur. İçsel cevap olur. Bunlara nasıl yer vereceğimi öğrendim. Bu dersin sonunda bende değişiklik oldu. Bu derste öyküye nasıl başlayacağımı anladım. Bu hafta bilgi kutusu gibiydi.” (OÖ4, 07.10.2011).

“Bugün Türkçe dersimiz vardı. Başak öğretmen geldi. Bize öykü okudu. Serim bölümünü bulduk. Kahramanları, yeri, zamanı bulduk. Mesela öyküde Kuşbaz Hüseyin diye biri vardı. Bu adam beni çok etkiledi. Birde bilgisayardan izlediğim şey çok eğlenceliydi. Burda Serim adında bir çocuk vardı. Kendini anlattı. Ders çok eğlenceli geçti.” (OÖ3, 07.10.2011).

“Sevgili günlük, biz Başak öğretmenle öyküyü öğrenmeye başladık. Öykünün serim, düğüm ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu öğrendim. Giriş, gelişme ve sonuca böyle denir. Serim bölümünde yere ve zamana yer vereceğim. Kahramanları tanıtacağım. Başlatıcı olayı, içsel cevabı hiç bilmiyordum. Onları yapacağımı öğrendim. Önceden serim bölümünü nasıl yazacağımı bilmiyordum. Şimdi serim bölümünün özelliklerini öğrendim. Bunları öğrenmem bana öykü yazarken kolaylık sağlar. Bu yüzden dersi sevmeye başladım. Benim için bu ders çok önemli bir ders oldu.” (OÖ8, 07.10.2011).

Bir sonraki derste yani 13.10.2011 tarihli derste, öğrencilerin çalışma kâğıtları incelenmiş, çalışma kâğıdındaki etkinliklerin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından doğru olarak yapıldığı görülmüştür.

Araştırmacı öğrencilerin çalışma kâğıtlarına verdikleri cevaplara yönelik görüşlerini, günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin serim bölümünün öğelerini bulmaya yönelik olarak verdiğim çalışma kâğıtlarındaki etkinliklere katılımları ve verdikleri cevaplar serim bölümündeki öğeleri büyük oranda kavradıklarını gösteriyor. Çünkü verdiğim öyküde bu öğeleri rahatça buldular. Sadece birkaç öğrencinin içsel cevaptaki tepkiyi tam olarak anlamadığını fark ettim. Bunun üzerine içsel cevabı, içsel cevap olarak farklı tepkiler olabileceğini hatta birden çok tepkiye yer verilebileceğini tekrar ettim. Hatta iki farklı öykünün serim bölümlerini okuyarak tüm öğeleri bulmalarını sağladım. Daha sonra kendi kurguladığım örnek serim bölümleri üzerinde tartıştık. Bu öğrendiklerini kendi öykülerini yazarken kâğıda aktarmalarını beklediğimi, bundan sonra bir öykü yazmaya başlamadan önce bu öğeleri belirlerlerse yazmaya daha kolay başlayabileceklerini ve daha güzel serim bölümleri yazabileceklerini anlattım.” (AG, 13.10. 2011)

Çalışma kâğıdındaki etkinliklerin yapılmasını izleyen Türkçe öğretmeni ise o gün dersine girdiği başka bir sınıfla, uygulamanın yapıldığı 6-C sınıfı arasında yaptığı karşılaştırmayı günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“ 6-C sınıfında yapılan uygulamanın öğrenciler üzerinde nasıl bir etki bıraktığını anlamak için dersine girdiğim başka bir sınıfta öğrencilere serim bölümünü genel olarak anlattım. 6-C sınıfında yapılan türde etkinlikler yapmadık. Öğrencilerden okuduğum serim bölümünün öğelerini bulmalarını istedim ama 6-C sınıfındaki başarıyı yakalayamadık. Keşke her sınıfta ayrıntılı olarak bu bölümler üzerinde dursak ve böyle uygulamalar yapabilirsek.” (TÖG, 13.10. 2011)

14.10.2011 tarihli iki saatlik Türkçe dersinde bir anlatım yolu olarak betimlemenin öykü yazarken nasıl kullanılabilceği, öğrencilerin serim bölümlerini yazarken betimlemeye nasıl yer vermeleri gerektiğine yönelik bir ders işlenmiştir. Söz konusu dersin uygulama süreci ve süreçte karşılaşılan problemler şöyle özetlenmiştir:

Araştırmacı öğrencilere “Canlı cansız varlıklar arasında, onlarla birlikte yaşıyoruz. Bazen bunları başkalarına da anlatmak gereği ya da isteği duyuyoruz. Örneğin, sevdiğimiz bir kişiyi, hayvanı ya da bir eşyayı, bir yeri anlatmamız gerekebiliyor. İşte o zaman tanıtacağımız varlığın en belirgin özelliklerini, onu benzerlerinden ayırt eden özelliklerini belirlememiz gerekiyor. Bütün bunlar bilerek ya

da bilmeyerek yaptığımız gözlemlerimizin sonucudur.” diyerek öğrencilerden sınıftan bir arkadaşlarını seçmelerini istemiştir. Daha sonra da seçtikleri arkadaşlarını çeşitli özelliklerini söyleyerek tarif etmelerini sağlamıştır. Öğrenciler arkadaşlarını tarif ettikten sonra araştırmacı yazdıkları öykülerde bir kişiyi, bir hayvanı, bir yeri veya bir eşyayı ayırt edici özellikleriyle tarif edebileceklerini, bunun öykü yazarken kullanılabilir bir anlatım yolu olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere bu derste betimlemenin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını öğrenecekleri, böylece yazdıkları öykülerde betimleme yaparak kahramanları, olayın geçtiği yeri, zamanı veya bir eşyayı tüm ayrıntılarıyla tanıtabilecekleri, okuyucunun da bu öğeleri betimleme yoluyla daha iyi anlayacağı ve gözünde canlandırabileceği söylenmiştir. Araştırmacı öğrencilere “Mermer Tezgâh” başlıklı bir öykü dağıtmış, öğrencilerden öyküdeki kahramanların nasıl tanıtıldığına dikkat etmelerini isteyerek derse giriş yapmış ve dağıttığı öyküyü sesli olarak okumuştur. Daha sonra öykünün serim bölümü öğrencilerle birlikte incelenmiş ve öğeler üzerinde tek tek durulmuştur. Serim bölümünde betimlenen Cabi Efendinin fiziksel ve ruhsal özelliklerini tekrar gözden geçirmek için araştırmacı tahtayı ikiye ayırmış, öğrencilerden bir sütuna fiziksel özelliklerini, diğer sütuna ruhsal özelliklerini yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin bu özellikleri tahtaya yazmalarının ardından araştırmacı insan betimlemelerine portre dendiğini, insanların dış görünüşüyle ilgili özelliklerini anlatan portrelere “fiziksel portre”; kişilik özelliklerini (alışkanlıklarını, davranışlarını, huylarını, düşünce ve duygularını) anlatan portrelere de “ruhsal portre” dendiğini belirtmiştir.

Araştırmacı bu uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisini günlüğüne aktardığı bir diyalogla şu şekilde yansıtmıştır:

“Öğrencilerin tahtaya kalkıp öykü kahramanının bir özelliğini yazmak için duydukları istek muazzamdı. Bir öğrencinin ‘Öğretmenim biz de yazdığımız serim bölümlerinde böyle betimlemeler yapabilecek miyiz? Sanki bana imkânsız gibi geliyor?’ diye sorması öğrencinin yazma konusunda aslında ne kadar kaygı duyduğunu gösteriyordu. Ben de ‘Elbette güzel betimlemeler yapacaksınız. Kahramanlarınızı öyle güzel betimleyecek, öyle güzel serim bölümleri yazacaksınız ki şaşıracaksınız.’ diyerek derse olan motivasyonlarını sürdürmelerini sağlamaya çalıştım.” (AG, 14.10. 2011)

Odak öğrencilerden biri de söz konusu uygulamayla ilgili olarak günlüğüne şunları yansıtmıştır:

“Okuduğumuz öyküdeki bir kahramanın özelliklerini tahtaya çıktım yazdım çok zevkliydi. Ben de yazdığım öykülerde kahramanları anlatacağım. Yeri ve zamanı betimlemeyi istiyorum.” (OÖ6, 14.10. 2011)

Araştırmacı dersin ilerleyen saatlerinde öğrencilere insan betimlemelerinin yanı sıra bir nesne, bir yer veya bir hayvanı da betimleyebileceklerini belirterek tahtaya aşağıdaki paragrafı yansıtmış ve sesli olarak okumuştur:

“Her yanı gıcırdayan, tangır tungur sallanan ve patlak egzozundan bir lokomotif bacası gibi dumanlar çıkaran bu eski kamyon, ikide bir yolda kalıyordu. Motoru homurdanıyor ve uzun süre bulunduğu noktada hırçın hırçın tepiniyordu. Ama parlak kırmızı rengi, deri koltukları ve içinin mis gibi kokusuyla benim için vazgeçilmezdi.”

Öğrencilere bu paragrafta bir kamyonun özelliklerinin ayrıntılı olarak belirtildiği, böylece okuyucuya görmediği bu nesneyi hayalinde canlandırma olanağı verildiği belirtilmiş, öğrencilerden kamyonun özelliklerini söylemeleri istenmiştir. Alınan cevaplardan sonra ise bu kez bir mekân betimlemesi örneği olan şu paragraf tahtaya yansıtılmış ve bir öğrenciye okutulmuştur:

“Çocukken sabahtan akşama kadar bir aşağı bir yukarı koşturduğum bu dar sokak gündüzleri tablacıların, satıcıların bağıra bağıra birkaç kere geçtikleri, geceleri bozacıların, ramazanda davulcuların sesleriyle inlettikleri bir yerdi. İki başına kurulan kalelerle çocukların koşa koşa oyunlar oynadıkları, şarkılar söyledikleri bu sokak bugün sessizliğe gömülmüş bir hâlde karşımda duruyordu. Oysa bu sokak her şeyi kocaman gösteren bir dev aynası gibiydi. Hafifçe esen bir meltem sokağın bir başından girdi mi, o başı ve sonu dışında çıkışı olmayan yolda boydan boya dolanır, birdenbire bir fırtınaya dönüşürdü. Pist pist dediğinizde arkasına bakmadan kaçan kediler bu sokakta aniden aslan kesilirdi.”

Öğrencilere bu paragrafta da bir sokak betimlemesi yapıldığı ve sokağın kendine özgü özelliklerinin betimleme yoluyla anlatıldığı belirtilmiştir. Bu örnek betimleme paragraflarının incelenmesinin ardından öğrencilerden dört farklı grup olmaları istenmiş, her bir gruba farklı resimler dağıtılmış ve bu resimlerde gördüklerini grupça betimlemeleri söylenmiştir. Bu uygulamanın bazı odak öğrencilerin ve Türkçe öğretmenin günlüklerine yansımaları şöyledir:

“Bu hafta grup etkinliği yaptık. Başak öğretmen dört gruba ayırdı bizi. Hepimize bir resim verdi. Öğretmenimiz bu resmi betimlememizi istedi. Herkes o resmin bir özelliğini söyledi. Bizim resmimizde bir kedi vardı. Masum, mavi gözlü, beyaz tüylü,

küçük kulaklı gibi özelliklerini yazmaya başladık. Öğretmenimiz yaptığımız betimlemeyi çok beğendi. Ben bu çalışma sayesinde betimleme yapmayı öğrendim. Öykü yazarken kullanacağım.” (OÖ5, 14.10. 2011)

“Merhaba günlüğüm, bugünkü ders iyiydi. Başak öğretmen bize resimler verdi. Sonra gruplara ayrıldık. Önce betimlemeyle ilgili örnekler okuduk. Resmimizi iyi betimledik. Bu çalışma çok zevkliydi. Betimlemeyi iyi öğrendim. Keşke grup etkinliklerini daha çok yapsak.” (OÖ7, 14.10. 2011)

“Bugün anlatım yolu olarak betimleme üzerinde duruldu. Serim bölümü yazarken betimlemeden nasıl yararlanılacağı açıklandı. Başak öğretmen betimleme örneklerini okurken çocukların hoşuna gittiği belirgindi. Betimlemenin öyküde nasıl yer aldığı örnek öykü ve paragraflar üzerinde açıklanması çocukların öğrenmesi için etkili oldu bence. Ancak betimlemenin kelimelerle resim çizmek olduğu söylenebilir, bir ressamın fırçasıyla yaptığını yazarın kalemiyle yapması gibi bir açıklamanın yapılması öğrenciler için ilgi çekici olabilirdi. Serim bölümüyle betimlemenin ilişkilendirilerek anlatılmasını ise oldukça faydalı buldum.” (TÖG, 14.10. 2011)

Betimlemeye yönelik olarak yapılan uygulamalar ve araştırmacının bunlara dair izlenimleri günlüğünde şöyle yer almıştır:

“Bugün betimlemeyi anlatırken tasvir kelimesini kullanmam öğrencilere farklı geldi. Çoğu hiç duymamış. Bununla birlikte öğrencilerin bugün yaptıkları grup etkinliği çok hoşlarına gitti. Etkinliğin ardından bazı öğrencilerle aramızda şu diyalog geçti:

Seda: Öğretmenim biz hiçbir derste grup etkinlikleri yapmıyoruz. Türkçe dersinde bundan sonra da yapabilir miyiz?

Tarık: Evet öğretmenim, lütfen!

Araştırmacı: Yapmamız gerektiğinde tabii ki yaparız. Bu isteğiniz aklımda olsun.

Bundan sonraki etkinliklerde grup çalışmalarına daha sık yer verilebilir. Bir de bu süreçte öğrencilerin betimleme yapabilmeleri için daha çok örnek okumaları ve gözlem yapmaları gerektiğini gördüm. Çünkü bazı öğrenciler betimleme yaparken oldukça zorlandılar ancak örnekleri okudukça ve çevrelerinden, yakınlarından, deneyimlerinden örnekler verdikçe bunları yaptıkları betimlemelere yansıtılabildiklerini gördüm.” (AG, 14.10. 2011)

18.10.2011 tarihli Türkçe dersinde bir önceki derste betimlemeyle ilgili öğrencilere ödev olarak verilen çalışma kâğıtlarına ve ilk serim bölümlerine sınıf ortamında geri bildirimler verilmiştir. Araştırmacı derse öğrencilerin yazdıkları serim

bölümlerini tek tek okuyarak, her kâğıdın altına yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevap öğelerine yönelik notlar alarak, yazım ve noktalamaya yönelik düzeltmeler yaparak gelmiştir. Öğrencilere yazdıkları serim bölümleri dağıtılmış, verilen geri bildirimleri görmeleri sağlanmıştır. Öğrenci metinlerindeki bazı ortak hatalar üzerinde durularak doğrular gösterilmiştir. Aynı zamanda her öğrenciye düzeltme sembollerinin bulunduğu bir kâğıt da dağıtılmış, öğrencilere yazılarının üzerindeki işaretlemelerin ne anlama geldiğini buradan öğrenebilecekleri söylenmiştir. Hatta birkaç serim bölümü üzerindeki işaretlemeler ve anlamları araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Sınıf panosuna da bir tane düzeltme sembolleri listesi asılarak sürekli öğrencilerin gözü önünde olması sağlanmıştır.

Öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümleri değerlendirilmiş, uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümleriyle karşılaştırıldığında, başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerinin sunulması bakımından gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Ancak bazı problemler de tespit edilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerinde içsel cevaba yer vermeyen bazı öğrencilerin uygulama sürecinde yer verdikleri ancak içsel cevabı ayrıntılandıramadıkları görülmüştür. Örneğin uygulama öncesindeki öykülerinin serim bölümlerinde içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren birinci ve altıncı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümünde bu anlamda gelişim kaydetmedikleri, içsel cevabı ayrıntılandıramadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yazdıkları serim bölümleri kahraman(lar), yer ve zaman öğelerine yer verme bakımından incelendiğinde, uygulama öncesindeki öykülerinde bu öğelerden en az birine yer vermeyen öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümlerinde bütün öğelere yer verdikleri ancak bazı öğrencilerin bu öğeleri betimlemekte zorlandıkları, bu öğelere yüzeysel olarak yer verdikleri görülmüştür. Bu problemleri çözmek için öğrencilere söz konusu öğeleri nasıl ayrıntılandırabilecekleri ile ilgili bilgiler tekrar edilmiş, öykülerden örnek olabilecek bölümler okunmuş ve bu öykülerde söz konusu öğelere nasıl yer verildiği tartışılmış, destekleyici etkinlikler hazırlanmış, öğrencilerin yazarak deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

Odak öğrencilerden ikisi sınıfta yapılan geri bildirim çalışmalarına yönelik duygu ve düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmıştır:

“Sevgili günlüğüm, bugün Başak öğretmen önceden yazdığımız serim bölümlerindeki eksikleri söyledi. Herkesin kâğıdına yazılar yazmıştı. Eksiklerini yazmıştı. Yaptığımız yanlışların altını çizmiş. Dağıttı. Yanlışlarımı gördüm. Başak

öğretmen içsel cevabı daha ayrıntılı yazmamı söyledi. Ben çok kısa yazmıştım. Ama Başak öğretmen ayrıntılı yazarsam daha iyi olacağını anlattı. Örnek verdi. Bana okumam için de öyküler verdi. İçsel cevabı yazmayı daha iyi anlamış oldum.”(OÖ2, 18.10.2011)

“Merhaba günlük yazdığımız serim bölümlerini inceleme yaptık. Öğretmenimiz hatalarımızı gösterdi herkese. Kağıdımızı işaretlemiş. Bence çok yararlı oldu. Yanıtları gördüm. Bu işaretler serim bölümünü daha iyi yazmamı sağlayacak.” (OÖ1, 18.10.2011)

4.2.1.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Serim Bölümlerine İlişkin Bulgular

Serim bölümünün nasıl yazılacağını öğretmeye yönelik olarak yapılan uygulama sürecinde öğrencilerin yazdıkları iki ayrı serim bölümü araştırmacı ve diğer puanlayıcılar tarafından öykü yazmaya yönelik eylemlerden “serim bölümüne yer verme” açısından değerlendirilmiş ve puanlayıcıların iki serim bölümüne verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre uygulama sürecinde yazılan birinci serim bölümüne yönelik uyuşum yüzdesi .89, ikinci serim bölümüne yönelik uyuşum yüzdesi .89 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerin yazdıkları serim bölümlerine yönelik bulgular Tablo 4.5’te ayrıntılı olarak uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin serim bölümleriyle karşılaştırılarak şu şekilde sunulmuştur:

Odak öğrencilerin öykü yazma programı uygulanmadan önce yazdıkları öykülerindeki serim bölümleriyle uygulama sürecinde yazdıkları birinci ve ikinci serim bölümünden aldıkları puanlar Tablo 4.5'te sunulmuştur. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi odak öğrencilerin çoğunun uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümleriyle karşılaştırıldığında, uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümleri başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerinin sunulması bakımından gelişim göstermiştir.

Odak öğrencilerin çoğunun başlatıcı olaya yönelik içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmaya doğru bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Özellikle 2, 3, 4 ve 8 numaralı odak öğrenciler uygulama öncesindeki öykülerinin serim bölümlerinde içsel cevaba yer vermezken uygulama sürecinde yazdıkları iki serim bölümünde de yer vermişler, hatta uygulama sürecindeki birinci serim bölümlerinde yüzeysel olarak belirttikleri içsel cevabı ikinci serim bölümlerinde ayrıntılandırarak betimlemişlerdir. Örneğin, iki numaralı odak öğrenci uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde başlatıcı olay olarak adı Karabaş olan bir köpeğin buzdolabındaki yiyecekleri yemek için buzdolabını açmak üzereyken sahibi Hasan'a yakalanmasını anlatmış, bunun üzerine içsel cevap olarak Hasan'ın Karabaş'ı kulübeye kilitlemesini içsel cevap olarak yüzeysel bir şekilde belirtmiştir. Aynı öğrenci uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde ise kahraman Ali'nin yaşadığı olay karşısındaki birden çok tepkisini sunmuştur. Bu tepkilerden telaşlanma eylemi bir deyim kullanılması yoluyla daha da pekiştirilerek ortaya konmuş, ardından diğer tepkiler olan dışarı fırlama, koyunlara doğru koşma tepkileri de belirtilerek içsel cevap ayrıntılandırılmıştır: *Ali o gece koyunları yattıkları odaya koydu ve kapılarını da kitledi. Gece yarısı koyunların acı acı melediğini duydu ve telaşlandı. Etekleri tutuşarak dışarı fırladı. Koyunlara doğru koşmaya başladı.*

Beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümlerinde ortak olarak içsel cevabı yüzeysel şekilde belirtirken, uygulama sürecinde yazdıkları iki serim bölümünde de ayrıntılandırarak sundukları görülmektedir. Örneğin beş numaralı odak öğrenci süreçte yazdığı birinci serim bölümünde, Fatma'nın yarıyıl tatilini geçirmek üzere gittiği Antalya'daki dedesinin evinde akşam televizyon izlerken deprem olmasını başlatıcı olay olarak yazmıştır. Bu olay karşısında kahramanlardan Fatma ve dedesinin başlatıcı olaya yönelik içsel cevapları ayrıntılı olarak şu şekilde verilmiştir: *O akşam Fatma televizyon izliyordu. Büyük bir sarsıntıyla yerinden fırladı. Her yer sallanıyordu. Hemen dedesinin yanına*

koştu. Onlarda yerlerinden fırlamışlardı. Dedesi “Deprem oluyor!” diye bağırdı. Fatma’ya sarıldı. Aynı öğrenci uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde de minik tayın başına gelen durum karşısında ana kahraman Dilek’in tepkisini ayrıntılandırarak sunmuştur.

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümlerinde içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren bir ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümünde bu anlamda gelişim kaydetmedikleri saptanmıştır. Uygulama sürecindeki ikinci serim bölümünde ise bir numaralı öğrenci içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmaya doğru gelişim gösterirken, altı numaralı öğrencinin diğer serim bölümlerine benzer biçimde yüzeysel olarak yer verdiği gözlenmiştir. Örneğin, altı numaralı öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde bir babanın kızını çilek satmaya pazara göndermesi ve kızına kazandığı paranın kendisinin olacağını söylemesiyle vuku bulan başlatıcı olaya kızın verdiği içsel cevabın yüzeysel olarak, bir teşekkür şeklinde sunulduğu görülmektedir: *Gizem’ciğim çok çalıştın al bu çilekleri pazarda sat, kazandığın parayı sakla. Tamam babacığım, Teşekkür ederim.* Benzer şekilde bu öğrencinin süreç içinde yazdığı birinci serim bölümünde kahramanlar Leyla ve Leman’ın ormanda kaybolmalarının başlatıcı olay olarak sunulduğu ve bu durum karşısında kahramanların verdiği içsel cevabın yüzeysel biçimde ormanda loş bir ışık görmeleri sonucunda oraya doğru gitmeleri şeklinde verildiği saptanmıştır. Aynı öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde de içsel cevabın ayrıntılandırılmadan sunulduğu görülmüştür. Örneğin ablası Yaprak’ı sürekli kıskanan Toprak’ın ablası alışverişte elbise bakarken onu kıskanıp ortadan kaybolması karşısında evladının kaybolduğunu fark eden annenin verdiği tepki yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Annesi ve ablası içeriye girerken Toprak yavaşça kaçtı. Annesi bir süre sonra Toprak’ın yanlarında olmadığı farketti ve yaygarayı bastı: “Toprak nerede?”*

Diğer öğrencilerden farklı olarak dokuz numaralı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı serim bölümünde içsel cevabı yüzeysel bir şekilde sunarken, uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde ayrıntılandırmaya başladığı saptanmış, ancak bu gelişimi ikinci serim bölümünde devam ettiremediği, tekrar yüzeysel bir sunuşa yer verdiği görülmüştür. Dokuz numaralı bu öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde olayın ana kahramanı olan anlatıcının televizyonda gördüğü bir olay karşısındaki tepkisi duygusal nitelik taşımakla birlikte farklı duygulara yer verilmesi nedeniyle ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. *“Salonun*

ortasında kalakalmıştım. Hem şaşırđım, hem sevindim, hem üzüldüm. Tüm duygular birbirine karışmıştı. Öyle yoğun duygular yaşıyordum ki. Şaşırđmamın sebebi bizim okulu hem de bizim sınıfı seçmeleri, sevinmemin sebebi benim sınıfım olması, üzülmemin sebebi ise benim o gün okula gitmememdi.” biçiminde sunulan içsel cevapta, o gün hastalığı nedeniyle gidemediğı okulu ve sınıf arkadaşlarını televizyonda gören ana kahramanın yaşadığı duygular tüm karmaşıklığı, yoğunluğu ve nedenleriyle aktarılmış, bu nedenle ayrıntılı bir içsel cevap sunumu olarak değerlendirilmiştir. Süreçte yazılan ikinci serim bölümünde ise başlatıcı olaya verilen içsel cevap ana kahraman olan anlatıcının ağzından yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Şehir dışında fazla araç yoktu fakat bize doğru bir yük kamyonunun geldiğini gördüm. O anda babamın direksiyonun başında uyuyakaldığını fark ettim. Sonra ani bir frenle çığlık atmam bir oldu.*

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümleri kahraman(lar), yer ve zaman öğelerine yer verme bakımından incelendiğinde, sekiz odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümlerine nazaran gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öyküler kahraman(lar), yer ve zaman öğelerini sunma bakımından incelendiğinde, odak öğrencilerden yalnızca dokuz numaralı odak öğrencinin kahramanı ayrıntılandırarak anlattığı saptanmıştır. Söz konusu öğrencinin “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküsünde ayrıntılandırarak yer verdiği öge, kahramanlardan Dilek’tir ve Dilek şu şekilde sunulmuştur: *Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.*

Söz konusu dokuz numaralı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsündekine benzer biçimdeki ayrıntılandırmayı uygulama sürecinde de devam ettirdiğı görülmektedir. Öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde de hem kahramanı hem de olayın geçtiğı zamanı ayrıntılandırarak sunduğı saptanmıştır. Öğrencinin süreçte yazdığı birinci serim bölümünde, olayın geçtiğı zaman belirtilmekle birlikte öykünün gerçek zamanında söz konusu olan durumu açıklamak için zamanda artgönderime de yer verilmiştir: *“Soğuk bir Aralık ayı geçiriyorduk. Hasta olduğum ve okula gidemediğim o gün Pazartesiydi. Haftasonu banyo yapmıştım ve sinüzitim yine azmıştı. On iki yaşındaki bir çocuğa göre biraz ağır bir hastalığı aslında. On yaşımdan beri bu hastalığı çekiyordum.”* Ayrıca öykünün ana kahramanı olan anlatıcının geçirmekte olduğu hastalık ve bu hastalığın anlatıcının fiziki

görünüşüne yansıması ayrıntılı olarak Şu Şekilde sunulmuştur: *Haftasonu banyo yapmıŐtıım ve sinüzitim yine azmıştı. On iki yaşındaki bir çocuğa göre biraz ağır bir hastalıktı aslında. On yaşımdan beri bu hastalığı çekiyordum. Bu hastalık yüzünden saçlarım hep kısaydı. Çünkü banyodan sonra iyi kurutmam gerekirdi. Kış aylarında ortaya çıkar beni rahatsız ederdi.* Dokuz numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde ise farklı mekânların ayrıntılı bir Şekilde betimlendiği görülmektedir. Bu anlatımlarda ev, pencerenin dışında görülen ortam, arabanın içi ve dışı, yolculuk sırasında görülen doğa manzarası ayrıntılı olarak sunulmuştur: *Penceremden dışarı baktığıımda ağaçlar sanki bembeyaz gelin gibi karlarla süslenmiş, ay daha tam batmamışken güneşin daha çok az ışıkları yeryüzüne vururken oluşan pembeliğe ss katmışlardı... Arabanın parlaklığı sanki kraliyet saraylarının avizelerindeki pırlantalar gibi parlıyordu. Babamla birlikte arabanın içinde annemi beklerken birşeyin farkına vardım ve arŐamba pazarı gibi olan arabanın iinin pırl pırl olduğunu gördüm...*

Beş ve sekiz numaralı iki odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde kahraman(lar), yer ve zaman ögelerine yüzeysel olarak yer verdiği tespit edilmiştir. Bu Ğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinin serim bölümlerinde yüzeysel olarak sundukları söz konusu ögeler, uygulama sürecinde yazdıkları iki serim bölümünde ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Örneğin, beş numaralı odak öğrencinin süreçte yazdığı birinci serim bölümünde olayın geçtiği zaman ve ana kahraman olan Fatma'nın ayrıntılandırılarak tanıtıldığı, zaman kavramının farklı ifadelerle zenginleştirildiği saptanmıştır: *Fatma yarıyıl tatilini geçirmek için Antalya'da yaşayan dedesinin ve ninesinin yanına gitmişti. Ninesi ve dedesi bir dönem onun gelmesini beklemiŐlerdi. Fatma onların tek torunuydu. Daha 7. sınıfa gidiyordu. Çok başarılı, herkes tarafından sevilen, çok sevimli bir çocuktu. Çok beyaz tenli bir ocuk olduğu için dedesi onu pamuğum diye severdi. Antalya'ya geledi bir hafta olmuştu.*

Sekiz numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde ise ana kahraman olan Ezgi'ye Şöyle yer verilmiştir: *Ezgi müziği çok seven bir ocukmuŐ. Dinlediği türkü ve Şarkıları belleğinde tutar, anne ve babasına söylermiŐ. Müzik aleti olarak kemani çok severmiş. ÖĞrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde de kahraman olan Ayşe ayrıntılı bir Şekilde betimlenmiştir: *Ayşe, uzun boylu, incecik bir kızdı. Her zaman gülen, sevimli ve sempatik bir yüzü vardı. Ayşe aynı zamanda çok akıllı, sevgileri kuvvetli ve meraklı bir kızdı.**

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi altı odak öğrencinin (1, 2, 3, 4, 6, 7) uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman(lar), yer ve zaman ögelerinden en az birine yer verilmemiştir. Bu öyküler incelendiğinde altı odak öğrencinin öyküsünde de ortak biçimde verilmeyen ögenin zaman ögesi olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı “Meşe Ağacı ile O An” başlıklı öyküde ise zamanla birlikte mekânın da belirsiz olduğu saptanmıştır. Bu öğrencilerden bir, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümlerinde kahraman(lar), yer ve zaman ögelerine yer verme bakımından, uygulama öncesindeki öykülerindeki serim bölümlerine nazaran gelişim gösterdikleri ve bütün bu öğelere yer verdikleri görülmüştür. Bu üç öğrenci uygulama öncesindeki öykülerinde, ortak olarak zaman ögesine yer vermemiş, bu ögeyi masalımsı bir şekilde “bir gün” ifadesi kullanarak muğlak bırakmışlardır ancak bu öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümlerinde tüm öğelere yüzeysel olmakla birlikte yer verdikleri görülmüştür. Uygulama sürecinde yazdıkları ikinci serim bölümlerinde ise bu öğeleri ayrıntılandırılarak sundukları, özellikle de kahraman betimlemeleri yaptıkları saptanmıştır.

İki, üç ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde kahraman(lar), yer ve zaman ögelerinden en az birini belirtmediği, uygulama sürecinde yazdıkları her iki serim bölümünde de bu puanın üçe yükseldiği yani bu öğelerden en az birine ayrıntılı olarak yer verdikleri görülmektedir. Örneğin iki numaralı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öykünün serim bölümünde olayın geçtiği zamanın belirsiz olduğu, olayın kahramanlarının ayrıntılı olarak tanıtılmadığı için kimliklerinin de tıpkı zaman gibi muğlak kaldığı saptanmıştır. Söz konusu bu öykü “*Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş.*” cümlesiyle başlamış, yani eylemi gerçekleştiren veya gerçekleştirenlerin kim olduğu belirtilmediği gibi, özne cansız bir varlık olan “araba” yapılarak mantıken hatalı bir anlatıma yer verilmiştir. Aynı öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı serim bölümlerinde ise kahraman(lar), yer ve zaman ögelerine yer verdiği; aynı zamanda kahramanları ayrıntılandırarak tanıttığı saptanmıştır. Örneğin uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde kahramanlar ayrıntılandırılarak şöyle aktarılmıştır: *Güzeller güzeli bir köpek varmış. Bu köpeğin adı Karabaş'mış. Karabaş'ın bir kulübesi varmış. Sahibinin adıda Hasan'mış, Hasan öğle uykusunu severmiş ve öğle olunca uyurmuş. Bu Karabaş her gün sahibinin buz dolabındaki yiyecekleri yiyip kulübesine kaçarmış.*

Üç numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünün serim bölümünde yer ve zaman ögelerine yer vermezken, uygulama sürecinde yazdığı serim bölümlerinde yer vermiş; uygulama öncesindeki öyküsünde ayrıntılandırmadığı kahramanları süreçte yazdığı serim bölümlerinde ayrıntılandırarak sunmuştur. Örneğin, uygulama sürecinde yazdığı ikinci serim bölümünde kahramanı şu şekilde sunmuştur: *Selin uzun boylu, orta kilolu, sarı saçlı bir kızdı. Selin okulunu çok sever. Derslerde hep yüksek not alır. Öğretmen ve Selin'in arkadaşları Selini çok severdi.* Alıntıda görüldüğü üzere serim bölümünde ana kahraman olan Selin'in hem fiziksel özelliklerine, hem mesleki olarak öğrencilikteki başarısına, hem de sosyal çevresinin nazarında nasıl bir insan olduğuna değinilmiştir.

Yedi numaralı odak öğrencinin uygulama öncesi yazdığı öyküsünün serim bölümünde zaman ögesine yer verilmezken, uygulama sürecinde yazdığı serim bölümlerinde kahraman, yer ve zaman ögelerinin bütününe yer verildiği, bununla birlikte özellikle olayın geçtiği yerin ve kahramanların ayrıntılandırılarak sunulduğu saptanmıştır. Örneğin söz konusu öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci serim bölümünde başlatıcı olayın geçtiği bir mekân olarak Ozan ve Eser dedenin oturduğu yer kısaca betimlenmiştir: *“Ozan'la Eser dedenin oturduğu yer şehirden uzak, yemyeşil, güzel ve doğal bir yerde otururlarmış.* Bununla birlikte kahramanlar da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Kahramanlardan Eser dede *“2000'li yılların başında ak sakallı, yaşlı, elleri buruşmuş ve zar zor yürüyen bir dede varmış. Bu dedenin adı Eser'miş.”* biçiminde tanıtılırken, torunu olan Ozan *“Eser dedeye bakan birde delikanlı bir çocuk varmış. Çocuk 18 yaşındaymış. Onun adıda Ozan'mış. Ozan sarı saçlı, yeşil gözlü bir çocukmuş. O, dedesine aldığı taksi parasıyla bakarmış....”* cümleleriyle ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.2.1.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümleri üç puanlayıcı tarafından da serim bölümünde yer alması gereken ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular her öğrenci açısından şu şekilde sunulmuştur:

4.2.1.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Birinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Serim bölümünde yer verilmesi gereken başlatıcı olay, annesi mutfağa giden Ayşe'nin diğer odada ağlamaya başlamasıdır ve bu başlatıcı olaya kahramanın verdiği içsel cevap annesinin telaşlanarak odaya gitmesi şeklinde yüzeysel olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte serim bölümünde bulunması gereken öğelerden olayın geçtiği yer ve zaman ile kahramanların sadece yüzeysel olarak belirtildiği, hiçbirine yönelik ayrıntılı bir betimlemenin yapılmadığı dikkat çekmektedir. Söz konusu metinde olayın geçtiği mekânın ev içi olduğu Ayşe'nin annesinin mutfağa gitmesinden anlaşılmaktadır. Olayın geçtiği zamanın ise birkaç farklı ifade yoluyla okuyucuya sezdirildiği görülmektedir. Örneğin, babanın işe gitmesi ve annesinin Ayşe'ye kahvaltı yaptırması gün içinde öykünün geçtiği zaman diliminin sabah olduğu hakkında ipucu vermektedir. Kahramanların Ayşe, annesi ve babası olarak ortaya konduğu serim bölümünde kahramanlara yönelik ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Öyküde kahramanlar hakkında yalnızca Ayşe'nin iki yaşında olduğu bilgisi verilmiştir.

4.2.1.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olay Ali'nin, kardeşi Ayşe'yle kahvaltı yaptıkları sırada, ölen anne ve babasının fotoğraflarını getirip ağlamaya başlamasıyla günlük hayatın içinde gelişen bir olay olarak sunulmuştur: *Anne ve babaları trafik kazasında ölmüştü. Ali anne ve babasının fotoğrafını getirdi ve ağlamaya başladı.* Bu durum karşısında Ayşe'nin, kardeşini oyalayacak ve susturacak çözüm arayıp onun oyuncaklarını getirmesi, Ali'nin de oyuncaklarıyla oyalanarak avunması biçimindeki içsel cevap ayrıntılı olarak sunulmuştur: *Ayşe onu susturmaya*

çalıştı. Oyuncaklarını getirerek oyun oynatmaya başladı. Ali oyuncaklarıyla oyalandı ve sonunda avundu.

Serim bölümünde öykü kahramanları olarak Ali ve Ayşe adında iki kardeş kullanılmıştır. Bu bölümde, iki kardeş hakkında çeşitli betimlemeler yapılarak okuyucuya bilgi verilmiştir. Öykü kahramanlarından Ali'nin kısaca, fiziksel özellikleri bakımından tanıtıldığı görülmektedir: *Mavi gözlerinden akan yaşla kırmızı yanakları ıslanmıştı.* Aynı zamanda, ebeveynini kaybeden iki kardeşin hissiyatı hakkında da bilgi verilmiştir: *Hep durmadan anne ve babalarını özliyorlardı. Anne ve babaları trafik kazasında ölmüştü. Ali anne ve babasının fotoğrafını getirdi ve ağlamaya başladı.* Bu alıntıda görüldüğü üzere iki kardeşin ebeveynine duydukları özlem ön plana çıkarılmaktadır.

Serim bölümünde mekân olarak yalnızca iki kardeşin yaşadığı kulübeden bahsedilmiştir: *Yaz günü sabah saatlerinde Ali ile Ayşe küçük ve ıssız bir kulübede kahvaltı yapıyorlardı.*

Öyküde zaman oldukça belirgin bir şekilde ortaya konmuştur. Olayın geçtiği zaman mevsim olarak yaz, günün dilimi olarak sabah saatleridir: *Yaz günü sabah saatlerinde Ali ile Ayşe küçük ve ıssız bir kulübede kahvaltı yapıyorlardı.*

4.2.1.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

İkinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümünde, başlatıcı olay Karabaş'ın her zamanki gibi buzdolabındaki yiyecekleri yemek için buzdolabını açmak üzereyken sahibi Hasan'a yakalanmasıdır. Bunun üzerine içsel cevap olarak Hasan'ın Karabaş'ı kulübeye kilitlemesi yüzeysel olarak belirtilmiştir. Serim bölümünde olayın geçtiği zaman “*Bir gece...*” ifadesi kullanılarak ortaya konmuş, olayın geçtiği mekân olarak mutfak belirtilmiş, bölümün sonunda içsel cevap ifade edilirken Karabaş'ın kulübesinden de bahsedilmiştir. Ancak bu mekânlar sadece belirtilmiş, betimleme yapılmamıştır. Ancak

öykünün kahramanı olan Karabaş adındaki köpek betimlenmiş, sahibi Hasan hakkında da okuyucuya bilgi verilmiştir: *Güzeller güzeli bir köpek varmış. Bu köpeğin adı Karabaş'mış. Karabaş'ın bir kulübesi varmış. Sahibinin adı da Hasan'mış, Hasan öğle uykusunu severmiş ve öğle olunca uyurmuş. Bu Karabaş her gün sahibinin buz dolabındaki yiyecekleri yiyip kulübesine kaçarmış.*

4.2.1.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın net bir biçimde ortaya koyulduğu görülmektedir: *Ali uymaya gitti. Gece yarısı koyunların acı acı melediğini duydu...* Serim bölümünde, Ali'nin karşılaştığı bu durum karşısındaki birden çok tepkisine yer verilmiştir. Bu tepkilerden telaşlanma bir deyim kullanılması yoluyla pekiştirilerek ortaya konmuş, ardından diğer tepkiler olarak dışarı fırlama, koyunlara doğru koşma tepkileri belirtilerek içsel cevap ayrıntılandırılarak sunulmuştur: *Gece yarısı koyunların acı acı melediğini duydu ve telaşlandı. Etekleri tutuşarak dışarı fırladı. Koyunlara doğru koşmaya başladı.*

Serim bölümünde öykü kahramanı olarak çobanlık yaparak geçinen Ali betimlenmiştir: *Güzel ve yemyeşil bir kasabada Ali adında bir çoban yaşardı. Ali zeki, uyanık, iyi kalpli bir gençtir. Kasabadaki bazı zenginlerin koyunlarını güdermiş. Bu alıntıda görüldüğü üzere öykü kahramanı Ali'nin mesleğinden ve kişisel özelliklerinden bahsedilmiştir.*

Serim bölümünde ayrıntılandırılmış mekân betimlemesine yer verilmezken, yalnızca Ali'nin yaşadığı kasaba hakkında iki niteleyiciyle bilgi verilmiştir: *Güzel ve yemyeşil bir kasabada Ali adında bir çoban yaşardı.* Bu kasabada yaşayan insanların hayvancılıkla uğraştığı hakkında da dolaylı olarak “*Kasabadaki bazı zenginlerin koyunlarını güdermiş.*” ifadesi yoluyla bilgi edinilebilir:

Öyküde zaman kavramı, mevsim adı anılarak işaret edilmiştir: *Çok soğuk ve karlı bir kış gelecekmış.* Bu alıntıdan anlaşıldığı üzere olayların yaşandığı zaman dilimi sonbahar mevsimi olabilir.

4.2.1.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Üçüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan bu serim bölümünde, başlatıcı olay anlatıcının ninesi ve dedesinin yaşadığı köye yapılan yolculuk sırasında kardeşi tarafından saçının çekilmesi ve acıyla bağırması biçiminde ortaya konmuştur. Bu olay karşısında babanın arabayı durdurması ve arka kapıyı açıp anlatıcının saçını çeken küçük kardeşe bağırması içsel cevap olarak yüzeysel biçimde sunulmuştur. Serim bölümü zaman ve mekân açısından değerlendirildiğinde olayın geçtiği zamanın doğrudan belirtildiği görülmektedir: *Okullar yarıyıl tatiline girmişti ve on beş gün tatildi.* Başlatıcı olayın geçtiği yer ise yolculuğun yapıldığı arabadır. Kahramanlar “*Arabada annem, babam, ben ve kardeşim vardı.*” cümlesiyle ortaya konmuş, kahramanlardan anlatıcı ve kardeşi hakkında betimleme yapılarak bilgi verilmiştir: *Kardeşim beş yaşındaydı. Ben on bir yaşındaydım. Kardeşim çok yaramaz bir çocuktü. Beni hep kızdırırdı.*

4.2.1.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümünde, başlatıcı olayın açık bir şekilde belirtildiği saptanmıştır: *Salı günü Selin hastalanmış ve okula gidememişti.* Sınıfın çalışkan ve sevilen öğrencisi Selin’in okula gelmediğini öğrenen öğretmenin meraklanıp öğrencinin evini aramasıyla başlayan içsel cevap ilgiyi ve merak unsurunu arttıracak bir ifadeyle ayrıntılandırılmıştır: *Selin’in annesi telefonu açmıştı ve öğretmen Selin’in niye gelmediğini sorduğunda Selin’in annesi ağlamaya başlamıştı.* Bu alıntıda aktarılan bilgi, yani Selin’in annesinin nedensiz görülen bir ağlamaya başlaması, Selin’in başına gelmiş olabilecek türlü hâller hakkındaki heyecan ve ilgiyi arttırmaktadır.

Serim bölümünde kahramanlar olarak Selin, annesi, öğretmeni ve bir topluluk olarak sınıf arkadaşları saptanmıştır. Bunlar içinde yalnızca Selin betimlenmiştir: *Selin*

uzun boylu, orta kilolu, sarı saçlı bir kızdı. Selin okulunu çok sever. Derslerde hep yüksek not alır. Öğretmen ve Selin'in arkadaşları Selini çok severdi. Alıntıda görüldüğü üzere serim bölümünde ana kahramanı olan Selin'in hem fiziksel özelliklerine hem meslekî olarak öğrencilikteki başarısına hem de sosyal çevresi gözünden nasıl bir insan olduğuna değinilmiştir.

Serim bölümünde mekân hakkında herhangi bir betimleme yapılmazken, olayların yaşandığı yer olarak okulun ön plana çıkarıldığı görülmektedir: *Salı günü Selin hastalanmış ve okula gidememişti. Arkadaşları "Bugün Selin gelmedi." demişti.*

Öyküde zaman, doğrudan verilen bir gün adıyla sınırlıdır: *Salı günü Selin hastalanmış ve okula gidememişti.* Serim bölümünde bu gün adı dışında herhangi bir zaman ögesi ya da betimlemesi yer almamaktadır.

4.2.1.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümünde teyzelerinin yanına giden Nida ve Nurgül'ün denize gittiklerinde bir sürprizle yani diğer teyzelerinin kızlarıyla karşılaşmaları başlatıcı olay olarak sunulmuştur. Bu olay karşısındaki içsel cevap kızların birbirine sarılmaları ve teyzelerinin boynuna atlamaları şeklinde yüzeysel olarak belirtilmiştir. Olayın geçtiği zamanın (üç aylık yaz tatil) ve yerin (Muğla) net bir şekilde ifade edildiği ancak herhangi bir betimlemenin yapılmadığı serim bölümünde, kahramanların yalnızca Nida, Nurgül, Sibel, Yurdagül biçiminde adları söylenmiş, herhangi bir özellikleriyle ilgili ayrıntılı bir betimleme yapılmamıştır.

4.2.1.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olay doğum günü gelen Dilara'ya yapılan kutlamada anne ve babasının ona hediye olarak bir matematik formül kitabı almalarıdır. Bu olay Dilara'nın başından geçecek olaylar zincirinin çıkış noktası olarak verilmiştir. Dilara'nın bu durum karşısındaki tepkisi ve ardından annesiyle babasının tepkileri ayrıntılandırılarak sunulmuştur: *Dilara bu hediye karşısında okadar çok sevinmiş ki zıplarken dengesini kaybedip havuza düşmüş. Annesi korkuyla bağırarak havuza koşmuş. Babası da ne yapacağını şaşırılmış.*

Serim bölümünde kahramanlar olarak Dilara, annesi ve babasına yer verilmiştir. Bu kahramanlardan yalnızca Dilara'nın çeşitli özellikleri betimlenmiştir: *Sınıfın en çalışkan olan öğrencisi olan Dilara on üç yaşında sarı saçlı ve mavi gözlüymüş. Uzun boylu ve orta kiloluymuş. Dilara'nın matematiğe karşı özel bir ilgisi varmış ve hatta arkadaşları onun büyüdüğünde matematik profesörü olmasını öneriyorlarmış. Bu alıntıda görüldüğü üzere ana kahramanın hem fiziksel özelliklerinden hem de okuyucuyu öykünün başlatıcı olayına hazırlayan özel yeteneğinden bahsedilmiştir.*

Serim bölümünde olayların geçtiği yer olarak ana kahramanın evi seçilmiştir. Söz konusu mekân öyküde, başlatıcı olay da olan doğum günü için elverişliliği bakımından değerlendirilerek betimlenmiştir: *Annesi ve babası doğum gününü evlerinin bahçesinde yapmayı düşünmüşler. Çünkü evlerinin bahçesi havuzluymuş ve hem de sıcaktan korunabilecek kadar ağaç varmış.*

Olayın geçtiği zaman olarak biri yaz tatilini diğeri ise doğrudan bir tarihi yansıtan iki zaman dikkat çekmektedir: *Yaz gelmiş okullar tatile girmişti... Bu arada Dilara'nın doğum günü yani 30 Temmuz gelip çatmıştı.*

4.2.1.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Beşinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümü incelendiğinde, başlatıcı olay Fatma'nın yarıyıl tatilini geçirmek üzere gittiği Antalya'daki dedesigilde akşam televizyon izlerken deprem olmasıdır. Bu olay karşısında kahramanlardan Fatma ve dedesinin başlatıcı olaya yönelik içsel cevapları ayrıntılı olarak şu şekilde sunulmuştur: *O akşam Fatma televizyon izliyordu. Büyük bir sarsıntıyla yerinden fırladı. Her yer sallanıyordu. Hemen dedesigilin yanına koştu. Onlarda yerlerinden fırlamıştı. Dedesi "Deprem oluyor!" diye bağırdı. Fatma'ya sarıldı.*

Olayın geçtiği zaman ise doğrudan ifade edilmiştir: *Fatma yarıyıl tatilini geçirmek için Antalya'da yaşayan dedesinin ve ninesinin yanına gitmişti. Aynı zamanda serim bölümünde "Daha 7. sınıfa gidiyordu....Antalya'ya geleli bir hafta olmuştu."* gibi ifadelerle zaman kavramının zenginleştirildiği saptanmıştır. Olayın geçtiği mekân olarak Fatma'nın Antalya'da yaşayan dedesi ve anneannesinin evi verilmiştir. Ev hakkında herhangi bir ayrıntıya yer verilmemiştir. Fatma, dedesi ve anneannesinin kahraman olarak verildiği serim bölümünde, Fatma'nın anneanesi ve dedesi hakkında ayrıntılı bilgi verilmezken Fatma'nın birkaç yönden betimlendiği saptanmıştır: *Fatma onların tek torunuydu. Daha 7. sınıfa gidiyordu. Çok başarılı, herkes tarafından sevilen, çok sevimli bir çocuktur. Çok beyaz tenli bir çocuk olduğu için dedesi onu pamuğum diye severdi.*

4.2.1.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü incelendiğinde, başlatıcı olayın net bir biçimde ortaya koyulduğu görülmektedir: *Bu sırada minik tayın ayağı taşa takıldı. Acıyla bağırmaya başladı. Minik Tay'ın başına gelen bu durum karşısında ana kahraman Dilek'in tepkisi ise ayrıntılandırılarak şu şekilde sunulmuştur: Dilek hemen babasına seslendi. Çok korkmuş ve telaşlanmıştı. Atına bir şey olursa çok üzüleceğini hissetti.*

Serim bölümünde kahraman olarak Dilek, Minik Tay ve Dilek'in seslendiği babasının tasarlandığı görülmektedir. Söz konusu bu kahramanlardan Dilek ve Minik Tay'ın betimlendiği saptanmıştır: *Dilek'in siyah yeleleri olan güzel bir atı vardı....Dilek sekiz yaşında güzel yüzlü, huyu da yüzü gibi tertemiz bir kızdı. Atlarıyla oynamayı çok*

seviyordu. Bu alıntıda görüldüğü üzere hem Dilek'in karakter ve fiziksel özellikleriyle bir hobisinden hem de Minik Tay'ın fiziksel özelliklerin bahsedilmiştir.

Serim bölümünde zaman, bir mevsim ve gün içindeki bir zaman dilimi olarak verilmiştir: *Bir sonbahar sabahıydı.* Öyküde zamanla ilgili herhangi bir betimlemeye rastlanmamıştır. Olay mekân olarak bir bahçede geçmektedir ve bu bahçe kısaca betimlenmiştir: *Dilek'in siyah yeleleri olan güzel bir atı vardı. Büyük, uçsuz bucaksız bir bahçede koşup dururdu...Çiçeklerin kokusu her yere yayılmıştı.*

4.2.1.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Altıncı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümünde, başlatıcı olay olarak Leyla ve Leman'ın ormanda kaybolmaları verilmiştir. Bu durum karşısında çok korkmaları, küçük bir ışık görerek o ışığa doğru gitmeleri içsel cevap olarak yüzeysel bir şekilde sunulmuştur: *Akşam olmuştu ve hava kararmıştı. Ormanda kaybolmuşlardı. Çok korkuyorlardı. O karanlıkta çok küçük loş bir ışık gördüler. Evin önüne doğru gittiler ve kapıyı vurdular.* Olayın geçtiği yer ormandır. Zaman ise yaz tatilinde cuma günü öğle vakti olarak belirtilmiş, bununla birlikte başlatıcı olay verilmeden önce gün içindeki vaktin akşamı bulunduğu doğrudan söylenerek sunulmuştur: *Yaz tatiline gireli bir hafta olmuştu. Cuma günü öğle vaktinde Leyla ile Leman ormana gitmişlerdi. Akşam olmuştu ve hava kararmıştı. Ormanda kaybolmuşlardı.* Olayın geçtiği yer veya zamanla ilgili olarak herhangi bir ayrıntı verilmemiştir. Kahramanlardan hiçbirinin ayrıntılı olarak betimlenmediği öyküde Leyla ve Leman'ın kahraman olarak yalnızca adları verilmiştir.

4.2.1.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın neden-sonuç ilişkisi içinde net bir şekilde ortaya konduğu görülmektedir. Ablası Yaprak'ı sürekli kıskanan Toprak'ın, ablası alışverişte kendisine elbise bakarken kıskanıp ortadan kaybolması, başlatıcı olay olarak tasarlanmıştır: *Toprağ'ın ise kıskançlık damarları kabarmıştı. Annesi ve ablası içeriye girerken Toprak yavaşça kaçtı.* Serim bölümünde, başlatıcı olaya verilen içsel cevap, Toprak'ın annesinin evladının kaybolduğunu fark edip verdiği tepkidir ve bu tepki yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Annesi bir süre sonra Toprak'ın yanlarında olmadığı farketti ve yaygarayı bastı: "Toprak nerede?"*

Serim bölümünde kahraman olarak *Toprak, Yaprak* ve *annelerinin* adları geçmektedir. Öyküde iki kardeşin hem fiziki görünüşleri hem de karakter özellikleri yer yer karşılaştırmalarla ayrıntılı olarak şu şekilde verilmiştir: *Toprak ve Yaprak iki kardeşti. Toprak orta boylu, zayıf, kahverengi gözlü, kahverengi saçlı bir çocuktü. Ablası Yaprak ise kardeşinden daha uzun, sarı, kısa saçlı, yeşil gözlü ve kardeşi gibi zayıf bir çocuktü. Toprağ'ı ablasından ayıran en belirgin özelliği kıskançlığıydı. Yaprak'ın ise onun aksine iyimser, kardeşi ne yaparsa yapsın kıskanmayan bir huyu vardı.*

Serim bölümünde mekân olarak iki kardeşin anneleriyle birlikte gittikleri alışverişte girdikleri mağazaya yer verilmiştir. Bu mağaza hakkında herhangi bir betimleme yapılmamıştır. *Toprak, Yaprak ve anneleri o hafta sonu güneşli bir cumartesi sabahı alışverişe çıktılar. Bir mağazanın önünden geçerken Yaprak annesine seslendi.*

Serim bölümünde olayların geçtiği zaman hakkında birden çok bilgi verilmiştir: *Toprak, Yaprak ve anneleri o hafta sonu güneşli bir cumartesi sabahı alışverişe çıktılar.* Bu alıntıda görüldüğü gibi olay geçtiği zaman hafta sonu, cumartesi günü ve sabah saatlerinde olmak üzere üç ayrı zaman niteliği taşımaktadır.

4.2.1.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Yedinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümünde, başlatıcı olay Ozan'ın ticari taksisiyle yağmurlu havada balatalarından kaynaklanan sorun sonucu kontrolü kaybedip kaza yapmasıdır. Bu olaya karşılık verilen içsel cevap ise çevredekilerin arabanın başına toplanması ve ambulans çağırmaları, Ozanların komşusu olan bu kişilerden birinin Ozan'ın dedesine haber vermesi ve Eser dedenin hastaneye gitmesi ayrıntılı biçimde şu şekilde sunulmuştur: *Herkes arabanın oraya toplanmış ambulans çağırmışlar. Arabanın oraya toplanan insanlardan bir tanesi Ozan'la Eser dedenin komşusuymuş ve bu haberi Eser dedeye söylemiş. Eser dede Ozan'a bir şey olacak diye eli ayağı titreyerek ve üzülerek hemen Ozan'ın olduğu hastaneye gitmiş.*

Başlatıcı olayın geçtiği mekân, araç yolu, her ne kadar ayrıntılandırılmadan verilmişse de serim bölümünde sunulan diğer mekân olan Ozan ile Eser dedenin oturduğu yer ayrıntılı olarak betimlenmiştir: *Ozan'la Eser dedenin oturduğu yer şehirden uzak, yemyeşil, güzel ve doğal bir yerde otururlarmış.* Bununla birlikte kahramanların da ayrıntılı betimlemesi yapılmıştır. Örneğin Eser dede “2000’li yılların başında ak sakallı, yaşlı, elleri buruşmuş ve zar zor yürüyen bir dede varmış. Bu dedenin adı Eser’miş.” biçiminde tanıtılırken, Ozan “Eser dedeye bakan Ozan birde delikanlı bir çocuk varmış. Çocuk 18 yaşındaymış. Onun adı da Ozan’mış. Ozan sarı saçlı, yeşil gözlü bir çocukmuş. O, dedesine aldığı taksi parısıyla bakarmış....” cümleleriyle betimlenmiştir.

4.2.1.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın açıkça sunulduğu ve bu olayın kısa bir betimleme ile süslenmiştir: *Sonunda bir öğleden sonra yolculuğa çıkmışlar. Bir süre sonra yağmur şiddetli bir şekilde yağmaya başlamış. Yağmur ve dalgalar gemiyi çok kötü sallıyormuş.* Kahramanların içine düştükleri bu durum karşısındaki tepkileri ise Fırat ve gemideki işçiler açısından şu şekilde belirtilmiştir: *Fırat ve gemideki işçiler korkuyla koşturuyormuş.* Geminin kaptanı ve ana kahraman *Fırat’ın babasının ağzından ise şu şekilde belirtilmiştir: Kaptan telaşla bağırması:*

-*Motoru durdurun! Herkes küreklere!* Bu alıntılardan yola çıkarak içsel cevabın farklı kişiler açısından farklı duygular aktarılarak verildiği, bu açıdan ayrıntılı bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

Serim bölümünde kahraman olarak ana kahraman Fırat ve babasının betimlendiği görülmektedir: *Fırat sarı saçlı, kapkara gözlü bir çocukmuş. Babası kaptanmış... Fırat babasının yanında çıraklık yapıyormuş. 15 yaşındayken kaptanlık yapmaya başlamış. Fırat bembeyaz saçlı, mavi gözlü babasına hayranmış.* Bu alıntıda görüldüğü gibi iki kahramanın hem fiziksel özelliklerinden hem de ortak meraklarından bahsedilmiştir.

Serim bölümünde ayrıntılandırılmış mekân betimlemesine rastlanmamıştır. Bununla birlikte doğrudan anılmayan ama hissettirilen ev ve gemi olmak üzere iki mekândan söz edilebilir: *Mis gibi yumurta kokusunu izleyip mutfağa gitmişti...Yağmur ve dalgalar gemiyi çok kötü sallıyormuş.*

Zaman olarak birden çok zaman diliminin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle Fırat'ın uyandığı zaman diliminin tasviri ön plana çıkarılmıştır: *Fırat sabah pencereden gelen güneşle uyanmıştı. Mis gibi yumurta kokusunu izleyip mutfağa gitmişti... Babasıyla birlikte haziran ayında büyük bir deniz yolculuğuna çıkmış...* Alıntıda görüldüğü üzere olayların yaşanmaya başladığı asıl zaman diliminin haziran ayı olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.1.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Sekizinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Yazılan serim bölümünde, başlatıcı olayın müziğe ilgisi olan Ezgi'ye babasının keman almaya karar vermesi olduğu görülmektedir. Bu olay karşısında Ezgi'nin "*Yaşasın, canım babam, çok sevindim.*" diyerek ortaya koyduğu içsel cevap yüzeysel olarak belirtilmiştir. Olay Ezgilerin evinde geçmektedir. Evin içinde, anne ve babanın konuştuğu mutfak ve mutfaktaki bazı eşyalar ayrıntılı olarak şu şekilde betimlenmiştir:

Mutfak oldukça küçük ve dar bir yer olduğu için annesiyle babası kapıya çok yakın duruyorlarmış. Annesi daracık tezgâhın yanındaki eski ocakta pişen yemeği karıştırıyormuş. Tek pencereden esen hafif rüzgâr, penceredeki eski ve sararmış perdeleri uçuşturuyormuş.

Olayın vuku bulduğu zaman, tarih olarak net bir şekilde belirtilmemiş bir ayın sonudur. Bu zaman serim bölümünde babanın ağzından şu şekilde dile getirilmiştir: *Kızım, şu anda ayın sonundayız. Ama bir aybaşı gelsin, maşımı alayım, yani on beş gün sonra sana bir keman alacağım.*

Ana kahraman olan Ezgi ise ayrıntılı olarak şöyle betimlenmiştir: *Ezgi müziği çok seven bir çocukmuş. Dinlediği türkü ve şarkıları belleğinde tutar, anne ve babasına söylemiş. Müzik aleti olarak kemani çok severmiş.*

4.2.1.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü incelendiğinde, başlatıcı olayın yaklaşan yılbaşı gecesi ve bu gece için niyetlenen aile toplantısı öncesinde evin kapısının olağandışı bir şekilde çalınmasıdır: *Birden evin kapısı gümbür gümbür çalmaya başladı.* Bu durum karşısında ana kahraman Ayşe'nin, annesinin ve babasının tepkileri farklı duygu durumlarını yansıtarak ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur: *Ayşe mutlu mu olsun korksun mu bilemedi. Annesi de telaşlanmıştı. "Hayırdır inşallah!" dedi. Babası daha sakindi. Biraz şaşırılmıştı.*

Serim bölümünde kahraman olarak Ayşe, annesi ve babasının öne çıkarıldığı görülmektedir. Bunlar içinde özellikle Ayşe'nin ayrıntılı bir şekilde betimlendiği söylenebilir: *Ayşe uzun boylu, incecik bir kızdı. Her zaman gülen, sevimli ve sempatik bir yüzü vardı. Ayşe aynı zamanda çok akıllı, sevgileri kuvvetli ve meraklı bir kızdı.*

Serim bölümünde mekân olarak Ayşe'nin evinden bahsedilmiştir. *Babası kocaman bir yılbaşı ağacı ve evi süsleyecek birkaç süs aldı. Sonra babası eve gelince de Ayşe ile babası evi süslemeye başladılar.*

Olayların geçtiği zaman olarak açık bir tarih belirtilmiştir: *O gün günlerden 31 Aralık Cumartesi idi. Yani yılbaşı günüydü.* Ancak bu ifade dışında zamanla ilgili herhangi bir betimleme yapılmamıştır.

4.2.1.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Serim Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci serim bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Serim Bölümü

Serim bölümünde başlatıcı olay, hastalığından dolayı okula gidemeyen anlatıcının televizyonda sabah haberlerini izlerken kendi okulu ve sınıfını televizyonda görmesidir. Anlatıcının bu olay karşısındaki tepkisi yani içsel cevap ise duygusal nitelik taşımaktadır ve farklı duygulara yer verilerek ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur: *Salonun ortasında kalakalmıştım. Hem şaşırardım, hem sevindim, hem üzüldüm. Tüm duygular birbirine karışmıştı. Öyle yoğun duygular yaşıyordum ki. Şaşırmanın sebebi bizim okulu hem de bizim sınıf seçmeleri, sevinmemin sebebi benim sınıfım olması, üzülmemin sebebi ise benim o gün okula gitmememdi.*

Olayın geçtiği zaman doğrudan doğruya belirtmekle birlikte farklı sıfatlarla betimlenmiştir: *Soğuk bir Aralık ayı geçiriyorduk. Hasta olduğum ve okula gidemediğim o gün Pazartesiydi.* Aynı zamanda serim bölümünde öykünün gerçek zamanında söz konusu olan durumu açıklamak için zamanda artgönderime de yer verilmiştir: *Haftasonu banyo yapmıştım ve sinüzitim yine azmıştı. On iki yaşındaki bir çocuğa göre biraz ağır bir hastalığı aslında. On yaşından beri bu hastalığı çekiyordum.* Bu örnekte görüldüğü üzere olayın geçtiği gerçek zaman olan pazartesi gününden önceki hafta sonunda yaşanan olaylar artgönderimle anlatılmıştır. Ayrıca olayın ana kahramanı ve anlatıcısı olan kişinin on iki yaşında olduğu ve on yaşından beri bir hastalığı taşıdığı ifade edilmiştir. Başlatıcı olayın geçtiği yerin ise kahramanın evi olduğu farklı ifadelerle hissettirilmiştir: *O gün okula gidemediğimden rahat bir kahvaltı yapayım dedim. Televizyonu açtım ve canım annemin kızarttığı ekmeklerin kokusu iştahımı açmıştı.* Bu bölümde yalnızca ana kahraman olan anlatıcıya yer verildiği görülmektedir. Anlatıcının geçirmekte olduğu hastalık ve bu hastalığın anlatıcının fiziki görünüşüne yansımaları ayrıntılı olarak şu şekilde betimlenmiştir: *Haftasonu banyo yapmıştım ve sinüzitim yine azmıştı. On iki yaşındaki bir çocuğa göre biraz ağır bir hastalığı aslında. On yaşından beri bu hastalığı çekiyordum. Bu hastalık*

yüzünden saçlarım hep kısaydı. Çünkü banyodan sonra iyi kurutmam gerekirdi. Kış aylarında ortaya çıkar beni rahatsız ederdi.

4.2.1.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Serim Bölümü

Serim bölümü değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın yaşanan ya da yaşanacak olan trafik kazası olduğu söylenebilir. Bu durum, serimde merak duygusunu uyandıracak biçimde gizli tutularak anlatılmıştır: *Şehir dışında fazla araç yoktu fakat bize doğru bir yük kamyonunun geldiğini gördüm. O anda babamın direksiyonun başında uyuya kaldığını fark ettim.* Söz konusu bu başlatıcı olaya verilen içsel cevap ise ana kahraman olan anlatıcının ağzından yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Sonra ani bir frenle çığlık atmam bir oldu.*

Serim bölümünde kahraman olarak adı hiç anılmayan anlatıcı ile birlikte anne ve babasının varlığından bahsedilebilir. Ancak bu kahramanlardan hiçbiri için ayrıntılı bir betimleme yapılmamıştır. Ancak serim bölümünde farklı mekânların ayrıntılı bir şekilde betimlendiği görülmektedir. Bu betimlemelerde ev, pencerenin dışında görülen ortam, arabanın içi ve dışı, yolculuk sırasında görülen doğa manzarası ayrıntılı olarak betimlenmiştir: *Penceremden dışarı baktığımda ağaçlar sanki bembeyaz gelin gibi karlarla süslenmiş, ay daha tam batmamışken güneşin daha çok az ışıkları yeryüzüne vururken oluşan pembeliğe süs katmışlardı... Arabanın parlaklığı sanki kraliyet saraylarının avizelerindeki pırlantalar gibi parlıyordu. Babamla birlikte arabanın içinde annemi beklerken bir şeyin farkına vardım ve çarşamba pazarı gibi olan arabanın içinin pırıl pırıl olduğunu gördüm... Şehirden çıktığımızda yeşil bahçesine uğramış gibiydim. 10-20 metre boyundaki ağaçlar, tarlalardan şalvarlarını çekip gelen kadınların marul, domates toplayışı ve rengarenk çiçekler.*

Öyküde mekân üzerine yapılan çokça betimlemeye karşılık zaman ögesi yalnızca net bir biçimde ortaya konmuş ve tasvir edilmemiştir. Yalnızca sabah erken saatte kalktığını belirten anlatıcının bu zamanda gökyüzünde yaşanan hareketliliğe, mekân tasviriyle beraber yer vermesi dikkat çekicidir: *Cumartesiydi. Annemin saat 6:00'da uyandırmasıyla kalkmıştım. Penceremden dışarı baktığımda ağaçlar; sanki bembeyaz gelin gibi karlarla süslenmiş, ay daha tam batmamışken güneşin daha çok az ışıkları yeryüzüne vururken oluşan pembeliğe süs katmışlardı.*

4.2.2. Dügüm Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Dügüm bölümünün taşınması gereken özelliklerin ve bu bölümde yer alması gereken öğelerin öğretilmesine yönelik planların uygulanması sürecinde elde edilen bulgular iki temel başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık, düğüm bölümü yazmaya yönelik uygulama süreci ve bu süreçte tespit edilen problemlere ilişkin bulgular, ikinci başlık ise odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları düğüm bölümlerine ilişkin bulgulardır.

4.2.2.1. Dügüm Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular

Dügüm bölümü yazmaya yönelik uygulama 04.11.2011 tarihinde başlatılmıştır. Söz konusu tarihte iki saat olan Türkçe dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreç ve tespit edilen problemler şu şekilde özetlenmiştir:

Araştırmacı öğrencilere öyküde olmuş ya da olabilecek olayların geliştirilerek anlatıldığını söylemiş ve olay sözcüğünü tahtaya yazmış, öğrencilere “Bir öyküde, örneğin bir çocuğun okuldaki ilk günü, sabah işe gitmek için yola çıkan bir adamın geçirdiği trafik kazası, soğuk bir kış günü evlerinden taşınmak zorunda kalan bir ailenin yaşadıklarının anlatılabileceğini, bunların her birinin ayrı bir olay olduğunu vurgulamıştır. Daha sonra “Bana hakkında öykü yazılabileceğiniz olaylar söyleyin.” diyerek öğrencilerin söylediği, bir bahar günü pikniğe giden ailenin havanın bozmasıyla yağmura yakalanması, sabah okuldan kaçan bir çocuğun parkta yaşadıkları, denize giden iki arkadaşın birinin boğulma tehlikesi geçirmesi gibi olayları tahtaya yazmıştır. Öğrencilere “Söylediğiniz olaylar ana olaylar olsun. Bir öykü yazarken bu ana olaydan yola çıkarak farklı olaylara da yer vermemiz gerekir. Böylece farklı olaylarla öykümüz gelişir.” diyerek öğrencilerin söylediği ana olayları farklı yan olaylarla geliştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra öykünün geliştirildiği bölümün hangi bölüm olduğu sorulmuştur. Araştırmacı aldığı cevaplar hakkındaki görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

“Öğrencilerin bazıları öykülerdeki gelişme bölümüne “düğüm” dediğini söyledi. Hatta bir öğrenci olaylar burada düğümlendiği için mi bu bölüme düğüm dediğini

sordu. Bazı öğrenciler de bu bölümün yazmakta en çok zorlandıkları bölüm olduğunu söylediler.” (AG, 04.11.2011)

Araştırmacı öğrencilere bu derste düğüm bölümünde bulunması gereken öğelerin neler olduğunun üzerinde duracaklarını, böylece bir öykünün düğüm bölümünün nasıl yazılması gerektiğini örneklerle öğreneceklerini söylemiş, öğrencileri derse hazırlamaya çalışmıştır. Ardından öğrencilere “Daha önce Güvercin Avı başlıklı öyküyü okumuştuk. Bu öykünün serim bölümünü bulmuştuk ve bu bölümdeki öğeleri incelemiştik. Şimdi de bu öykünün düğüm bölümünü ve bu bölümde anlatılan olayları bulacağız. Lütfen dosyalarınıza koyduğunuz Güvercin Avı başlıklı öykülerinizi çıkarın.” diyerek derse giriş yapmıştır.

Araştırmacı öğrencilere düğüm bölümünü tanıtan, düğüm bölümünün özelliklerini anlatan bir sunu izletmiştir. Daha sonra düğüm bölümünün özelliklerini, ana olay ve yan olay kavramlarını daha iyi kavrayabilmeleri için öğrencilerden “Güvercin Avı” başlıklı öyküyü bir kez sessiz okumalarını istemiş, ardından öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerini sesli olarak farklı öğrencilere okutmuştur. Öğrencilerden bu öyküde geçen olayları tek tek söylemeleri istenmiş, bu sırada araştırmacı da her söylenen olayı tahtaya yazmıştır. Alınan cevaplar sonrasında ana olay ve yan olay kavramları üzerinde durulmuş, ana olayın öykünün adeta bir özeti olduğu; ne zaman, nerede, kimler arasında, ne oldu sorularına cevap veren temel olay olduğu vurgulanmış, yan olayın ise bu temel olaya bağlanan küçük olaylar olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte yan olayların içinde kahraman girişimi denen, kahramanın bir hedefe ulaşmak için yaptığı eylemlere yer verileceğini, girişimlerin en önemli işlevinin düğümlerin çözülmesine yol açması olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin kahraman girişimini daha iyi anlayabilmesi için öyküde bir kahramanın birden çok girişiminin olabileceği, kahramanın bir işi başardıktan sonra yeni bir girişimde bulunabileceği veya başarısızlıkla sonuçlanan girişimi üzerine başka bir girişimde bulunabileceği vurgulanmıştır. Daha sonra “Güvercin Avı” başlıklı öyküdeki ana olayın, yan olayların ve kahraman girişimlerinin neler olduğu üzerinde durulmuş, öğrencilerin verdiği cevaplara gerekli geri bildirimler verilerek bu öğeler birlikte bulunmuştur. Bu süreçte tespit edilen problemler araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Düğüm bölümüne yönelik olarak çalışırken bazı öğrenciler daha önce de okuduğumuz öyküdeki farklı yan olayları ve kahraman girişimlerini bulmakta zorlandılar. Ayrıca bazı öğrencilerin yan olayları ve kahraman girişimlerini söylerken oluş sırasına dikkat etmediklerini gözlemledim.” (AG, 04.11.2011)

Bu süreçte bir odak öğrenci de ne açıdan sorun yaşadığını günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Bugün düğüm bölümünü öğrendik. Düğüm bölümü serim bölümüne göre daha zor. Zaten yazdığım öykülerde olaylar yapmıyordum çok. Yani zor bence. Kahraman girişimlerini yeni duydum. Bu yüzden sınıfta yaptığımız çalışmalar zor geldi bana. ” (OÖ2, 04.11. 2011)

Bu sorunları çözmek için araştırmacı tarafından bir öykü kurgulanarak anlatılmış, bu öyküdeki ana olay, yan olaylar ve kahraman girişimleri tahtaya yazılmış, bu kurgu üzerinden ana olay, yan olay ve girişim kavramları tekrar edilmiştir. Bu tekrar sonrasında öğrencilerin söz konusu kavramları daha iyi örneklendirdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerle bir öyküdeki olayların ve kahraman girişimlerinin belli bir sıraya göre değil de karmaşık olarak anlatıldığında ne olacağı tartışılmıştır. Araştırmacı bazı öğrencilerle arasında geçen diyalogu ve buna yönelik sorunu çözmeye girişimini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilere düğüm bölümünde yer verdikleri olayları belli bir sıraya göre değil de karmaşık bir şekilde anlattıklarında ne olacağını sorduğumda öğrencilerden biri öykünün okuyucular tarafından anlaşılmayacağını söyledi. Başka bir öğrenci ise karmakarışık bir şey olacağını ve öykünün okunmayacağını belirtti. Öğrenciler görüşlerini güzel bir şekilde ortaya koydular. Ben de böyle bir karmaşıklığın öyküyü anlaşılabilir bir metin hâline getireceğini, anlam bütünlüğünü olumsuz etkileyeceğini örneklerle anlattım.” (AG, 04.11. 2011)

Araştırmacının uygulama sürecinde üzerinde durduğu konulardan biri de öyküdeki kahraman girişimlerinin üst üste söylenerek anlatılmaması yani ayrıntılandırılmasıdır. Bu konu Güvercin Avı başlıklı öyküden okunan ayrıntılandırılmış bölümlerle örneklendirilmiş ve çeşitli yan olayları ayrıntılandırarak yazmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı öğrencilere “Kuş Yemi” başlıklı öykünün düğüm bölümünden alınan birkaç paragrafı projeksiyon kullanarak yansıtmış, önce paragrafları karışık sırayla bir öğrenciye okutmuş, sonra öğrencileri dört kişilik gruplara ayırmıştır. Her gruptan, öyküdeki yan olayları ve bunlara bağlı kahraman girişimlerini oluş sırasına dikkat ederek sıralamalarını istemiş, grupların tahminleri sınıfta değerlendirilmiş ve doğru sıralamaya birlikte karar verilmiştir. Böylece bir öykü yazarken düğüm bölümünde yer verilen yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı odak öğrenciler bu süreçte yaşadıklarını ve ne öğrendiklerini günlüklerine şöyle yansıtmışlardır:

“Bugün Güvercin Avı öyküsünü okuduk. Öykünün düğüm bölümünü bulduk. Düğüm bölümüyle ilgili alıştırmalar yaptık. Öğrendiklerim öykü yazarken işimi kolaylaştıracak bence. Farklı olaylar ve kahraman girişimleri yazmaya çalışacağım. Olayları oluş sırasına göre yazacağım.” (OÖ3, 04.11. 2011)

“Sevgili günlük, bu derste düğüm bölümünü çalıştık. Öyküler okuduk. Düğüm bölümünün özelliklerini öğrendik. Düğüm bölümünde yan olaylara ve kahraman girişimlerine yer veriliyor. Okuyucu bu bölümde öykünün sonunu merak ediyor bunu anladım. Başak öğretmenimiz öyküdeki yan olayları bulun dedi. Biz bulduk. Sonra öğretmenimizle tartışarak bulduk. Bir de grup çalışması yaptık. Karışık olayları oluş sırasına göre sıraya dizdik. Düğüm bölümünde olayları oluş sırasına göre yazmayı öğrendim. Kahraman girişimlerini öğrendim. Artık düğüm bölümünün nasıl yazılacağını öğrendim. Artık öykülerimin düğüm bölümlerini daha kolay yazabilirim.” (OÖ4, 04.11. 2011)

“Bugün Başak hocayla öykünün düğüm bölümüne geçtik. Düğüm bölümünde yan olayları ve kahraman girişimlerini öğrendik. Örnekleri okuduk. Öykülerde bulduk. Yeni bölüme geçtiğimiz için çok heyecanlanmışım. Grup olduk. Olayları oluş sırasına göre düzenledik. Hem öğrendik, hem eğlendik. Bu bilgiler gerekli. Bu derste öğrendiklerimle farklı yan olaylardan ve kahraman girişimleri yazmaya çalışacağım. Düğüm bölümüm daha güzel olacak.” (OÖ7, 04.11. 2011)

Dersi izleyen Türkçe öğretmeni ise düşüncelerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Öykünün yazılması en zor bölümü düğüm bölümü. Bu bölümün özelliklerinin örnek öyküler okutularak sezdirilmesi yararlı oldu. Bununla birlikte bilgisayar sunusuyla düğüm bölümünün tanıtılması da öğrenciler için dikkat çekiciydi. Bu bölümde yan olayların olması gerektiğinin, birden çok yan olaya ve kahraman girişimine nasıl yer verileceğinin anlatılması, bunların ayrıntılandırılması farklı geldi bana. Bunun üzerinde durmuyoruz pek. Ayrıca olayların oluş sırasına göre anlatılması gereğinin vurgulanması da yararlıydı. Çünkü öğrenciler bu hatayı farkına varmadan yapıyorlar. Karışık olaylar verilerek doğru sıralamayı ve bunun gerektirdiği mantıksal düzeni kavramalarının sağlanması hatalarının farkına varmalarını sağladı bence. Buna yönelik etkinlikleri güzel yaptılar. Yararlı bir ders oldu.” (TÖG, 04.11. 2011)

15.11.2011 tarihli Türkçe dersinde diyalogların ve iç konuşmanın birer anlatım yolu olarak öykü yazarken nasıl kullanılabileceği, öğrencilerin düğüm bölümlerini yazarken bu anlatım yollarına nasıl yer vermeleri gerektiğine yönelik bir ders

işlenmiştir. Söz konusu dersin uygulama süreci ve karşılaşılan problemler şu şekilde özetlenmiştir:

Araştırmacı bu derste sınıfa girip öğrencileri selamladıktan sonra öykünün düğüm bölümünü kısaca tekrar etmek istediğini belirtmiş ve öğrencilere düğüm bölümünün taşınması gereken özelliklerle ilgili bazı sorular sormuştur. Öğrencilerin çoğunun etkin bir katılım göstererek sorulara cevap vermek istedikleri ve doğru cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Düğüm bölümüne yönelik bir tekrar yapılmasının ardından araştırmacı içeriği aynı olan şu iki metni tahtaya yansıtmıştır:

I. Metin:

“Elif, savcıya hiç durmadan suçsuz olduğunu söylüyordu. Savcı onu dinledikten sonra o gece nerede olduğunu sordu. Elif hiç düşünmeden o gece erkenden yattığını, sabahleyin de okuluna gittiğini söyledi.”

II. Metin:

“Elif durmadan:

-Sayın savcı! Ben suçsuzum, diyordu.

Savcı sordu:

-Peki o gece neredeydin?

Elif şöyle yanıt verdi:

-O gece erkenden yattım. Sabahleyin de erkenden kalkıp okuluma gittim.”

Araştırmacı iki öğrenciye önce birinci metni, sonra ikinci metni sesli olarak okuttuktan sonra hangi metnin daha ilgi çekici olduğunu ve hangi metinde olayın daha canlı sunulduğunu sormuştur. Bu uygulamaya yönelik olarak öğrencilerin bazılarının verdikleri cevaplar araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğrencilerin verdikleri cevaplar genellikle ikinci metnin daha ilgi çekici olduğu yönündeydi. Öğrenciler bu konudaki düşüncelerini güzel tespitlerle ifade ettiler. Örneğin öğrencilerden biri birinci yazının dümdüz olduğunu ama ikinci yazıda konuşmanın bulunduğunu böylece duyguları daha çok anladığını söyledi. O yüzden ikincisinin daha ilgi çekici olduğunu belirtti. Başka bir öğrenci ise ikinci metinde karşılıklı konuşmalarla olayın gözünde canlandığını, daha ilginç hâle geldiğini söyleyerek duygu ve düşüncelerini ifade etti.” (AG, 15.11. 2011)

Öğrenci cevaplarının ardından araştırmacı ikinci metinde bir diyaloga yer verildiğini, diyalogun öykü yazarken kullanılabilir bir anlatım yolu olduğunu ve öykü yazarken diyaloglara nasıl yer vereceklerini örneklerle kavrayacaklarını belirtmiştir. Böylece yazdıkları öykülerde diyaloglara yer vererek anlatımlarının daha

canlı ve güzel olmasını sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmacı öğrencilere “Eskici” başlıklı bir öykü dağıtmış ve öyküdeki kahramanların nasıl konuşturulduğuna dikkat etmelerini isteyerek öyküyü okumuştur. Ardından öyküde geçen diyaloglardan seçtiği bir bölümü, kahramanların konuşmalarını canlandırmak üzere iki öğrenciye sesli olarak okutmuştur. Bununla birlikte öğrencilere diyaloglar yazılırken sıklıkla kullanılan noktalama işaretinin konuşma çizgisi olduğunu, kişileri konuştururken uygun noktalama işaretlerine ve paragraf yapmaya dikkat edilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Bunun ardından araştırmacı tahtaya “Ellerindeki çöpleri parkta yere atan çocuklarla onları uyaran yaşlı bir teyze arasındaki karşılıklı konuşma” ifadesini yazmış ve öğrencilerden bu olayla ilgili olarak kişilerin özelliklerini de yansıtacak şekilde bir diyalog yazmalarını istemiştir. Bu etkinliğe öğrencilerin büyük bir heyecanla katıldığı, diyalogları yazarken eğlendikleri gözlenmiştir. Yazılan diyalogların okunması esnasında da birbirlerini ilgiyle dinledikleri ve yeri geldiğinde birbirlerinin konuşmalarına güldükleri ancak bazı öğrencilerin yazdıkları metinleri okurlarken kahramanların konuşturulması dışında ölçünlü dilden sapma olarak yerel ağız özelliklerini yazıya aktardıkları veya kahramanları özelliklerine uygun bir şekilde konuşturmadıkları gözlenmiştir. Araştırmacı bu sorunu vurgulamak ve önüne geçmek için öğrenciler diyaloglarını okuduktan sonra öykülerdeki kişiler konuşturulurken, kendi karakterlerine, yaşlarına, aldıkları eğitime, büyüdükleri bölgeye ve bağlı oldukları sosyal çevreye göre konuşturulmaları gerektiğini belirtmiştir. Örneğin mahkemede bir hâkim ile bir köylünün aynı şekilde konuşturulmasının doğal olmadığını, başarılı bir konuşturmanın kişilerin günlük hayattaki durumlarına uygun olması gerektiğini vurgulamış, Eskici öyküsünü örnek vererek öyküde kahramanlardan Hasan ile eskicinin konumlarına uygun olarak konuşturulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kişiler konuşturulurken yerel ağız özelliklerine de yer verilebileceğini ancak bu durumun kişilerin konuşturulması dışında öykünün bütününde yer almaması gerektiğini açıklamıştır. Odak öğrencilerden biri bu sürece yönelik olarak yaşadıklarını ve düşüncelerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

“Bugün öykülerde kahramanların konuşmalarına yer vermeyi anladım. Öykü yazarken diyaloglar kullanmalıyız. Bir öykünün nasıl değiştiğini gördüm. Öğretmenimiz bir diyalog etkinliği verdi. Yere çöp atan çocukların yaşlı kadınla konuşmasını yazdık. Ben çok eğlendim. Arkadaşlarım yazdıklarını okudu. Diyaloglar güzeldi. Ama ben kahramanları konuştururken mesela yaşlı kadın olduğuna dikkat etmedim. Aslında bir çocukla yaşlı kadın farklı konuşur. Öğretmenimiz buna dikkat etmemizi söyledi. Kendi

de yaşlı teyzeyi konuşturdu. Hepimiz güldük. Bu bize örnek oldu. Farklı bir çalışmaydı.” (ÖÖ6, 15.11. 2011)

Dersin ikinci yarısında araştırmacı, öykülerde kahramanların konuşmasının karşılıklı olabileceği gibi tek kişinin kendi kendisiyle konuşması şeklinde de olabileceğini, buna iç konuşma (monolog) dendiğini belirtmiş; iç konuşmanın da öykü yazarken kullanılacak bir anlatım yolu olduğunu, karşılıklı konuşmada bulunması gereken özelliklerin iç konuşmada da bulunması gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonra iç konuşma örneği olan bir paragrafı tahtaya yansıtmiş ve bir öğrenciye sesli olarak okutmuştur. Öğrencilerin diyalog ve iç konuşmayı daha iyi kavrayabilmeleri için araştırmacı hazırladığı çalışma kâğıdını dağıtmış, ilk etkinliği yapmaları için öğrencilerden dört kişilik gruplara ayrılmasını istemiş ve onlara süre vermiştir. Bu etkinlik kapsamında öğrencilere dört farklı olay verilmiş, öğrencilerden bu olaylara uygun diyaloglar yazmaları ve kahramanları bu kişilik özelliklerine uygun bir şekilde konuşturmaları istenmiştir. Araştırmacı etkinlik boyunca her öğrencinin grup bilinciyle arkadaşlarına fikir önerisinde bulunduğu, bu fikirlerin günlük yaşamdaki deneyimlere dayandığına dair gözlemlerini günlüğüne aktarmıştır. Örneğin “Yaşlı bir babaannenin giyim kuşam üzerine torunuyla tartışması” örnek olayının ele alındığı grupta diyaloglar yazılırken öğrencilerin kendi yaşadıkları çatışmalardan ve diyaloglardan örnek verdikleri tespit edilmiştir. İkinci etkinlikte ise karşılıklı konuşma olmadan verilen metnin diyaloglu hale getirilmesi istenmiş, bazı öğrencilerin bu etkinliği yaparken zorlandıkları gözlenmiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilere metinde diyalogsuz bir şekilde kurulan ilk iki cümleyi nasıl diyalogla yazacaklarını örnek olarak göstermiş, metnin devamını öğrenciler diyaloglu hâle getirmiştir.

Dersi izleyen Türkçe öğretmeni öğrencilerin etkinlikler süresince gösterdikleri performans ve yazdıkları diyaloglar hakkındaki düşüncelerini günlüğüne şöyle aktarmıştır:

“Bugün benim sesini bile duymakta zorlandığım öğrencilerim derse katılımlarıyla beni çok etkilediler. Derse hiç beklemediğim kadar heyecanla katıldılar. Öğrencilerin yazdıkları diyaloglar yoluyla kahramanların kişiliklerini yansıtmaya çabaları beni etkiledi. Hayal güçlerini gayet iyi kullandılar. Yerel ağız özelliklerini de yazdıkları metinlere yansıtmuş bazıları ama zamanla düzelecek diye düşünüyorum. Bu dersin beklentilerimin üzerinde bir ders olduğunu söyleyebilirim.” (AG, 15.11. 2011)

Konuyla ilgili diğer etkinlikler ise verilen süre içinde yapılmış, öğrenci cevaplarına geri bildirimler verilerek etkinlikler tamamlanmıştır. Bazı odak öğrenciler

bu uygulama sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini günlüklerine şu şekilde yansıtmışlardır:

“Merhaba günlüğüm, bugün düğüm bölümüyle ilgili öğrendiklerimizi tekrarladık. Bu yararlı oldu benim için. Düğüm bölümüyle ilgili bildiklerimi daha iyi anladım. Diyalog ve iç konuşmayı öğrendik bi de. Grup etkinliği yaptık. Biz iki Karadenizli şoförü konuşturduk. Çok eğlendik. Ama bir yazı vardı. Bu düz yazıyı diyalogla yazarken biraz zorlandım. Önce yapamadım. Sonra Başak öğretmen gösterince yapabildim. Artık öykülerimde diyalog ve iç konuşmalar yapmaya çalışacağım.” (OÖ3, 15.11. 2011)

“Sevgili günlük, bugün öykü yazarken diyalog ve iç konuşmayı öğrendim. Örneğin eğer öykümde bir iç konuşma yazarsam kahramanlarımı daha iyi yansıtabilirim. İç dünyalarını anlatabilirim. Diyaloglar yazmak da gerekli. Öykülerim daha güzel olabilir. Yaptığımız etkinlikler bu bilgileri anlamamı sağladı. İkinci ders güzeldi. Başak hocanın verdiği çalışma kağıdındaki etkinlikleri yaptık. Yaptığımız etkinlikler de bu bilgileri daha iyi anlamamı sağladı. Grup olduk. Bir karpuz satıcısı ve karpuz almak isteyen cimri bir köylüyü yaptık. Diyalog yazdık. Hepimiz çok eğlendik.” (OÖ5, 15.11. 2011)

“Bu hafta iç konuşmayı ve diyalogu öğrendik. Öykülerimde bunları kullanırsam daha iyi olacağını öğrendim. Başak öğretmen bize bir çalışma kâğıdı dağıttı. Çalışma kâğıdındaki öyküyü diyaloglu yaptık. Ben güzel yazdığım için öğretmenim bana aferin dedi. Ben de çok mutlu oldum. Sonra yazdığımız metinlerdeki yazım ve noktalama hatalarını öğrendik. Bence ders zevkli geçti.” (OÖ8, 15.11. 2011)

17.11.2011 tarihli Türkçe dersinde öğrencilere ödev olarak verilen düğüm bölümü yazma çalışmalarına geri bildirimler verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümlerine, devam niteliğinde, düğüm bölümü yazmaları istenmiştir. Yazılan düğüm bölümleri değerlendirildiğinde, uygulama öncesindeki düğüm bölümlerinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren öğrencilerin çoğunun uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümlerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer verdikleri saptanmış, ancak bazı öğrencilerin yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak yazamadıkları görülmüştür. Uygulama öncesindeki öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırmadan yer veren odak öğrenciler ise uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümlerinde yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuşlardır.

Öğrencilerin yazdıkları düğüm bölümleri yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanması açısından incelendiğinde, uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümlerinde bu açıdan hata yapan birkaç öğrenci saptanmıştır. Bu problemleri çözmek için öncelikle öğrencilere kahraman girişimlerini yüzeysel olarak sıralamak yerine nasıl ayrıntılandırabilecekleri ile ilgili tekrar örnekler verilmiş, bazı öykülerden alıntılar okunmuştur. Daha sonra olayları oluş sırasına göre anlatmanın üzerinde durulmuş, bu açıdan hatalı örnekler gösterilmiştir. Öğrencilerin yan olayları ve girişimleri ayrıntılı ve aynı zamanda oluş sırasına uygun yazabilmeleri için farklı etkinlikler yoluyla deneyim kazanmaları sağlanmıştır.

4.2.2.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Düğüm Bölümlerine İlişkin Bulgular

Düğüm bölümünün nasıl yazılacağını öğretmeye yönelik olarak hazırlanan planların uygulanması sürecinde öğrencilere iki ayrı düğüm bölümü yazdırılmıştır. Odak öğrencilerin yazdıkları birinci düğüm bölümleri, uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümlerinin devamı olarak yazdırılmıştır. Öğrencilerden ikinci düğüm bölümlerini ise o anda kurguladıkları bir serim bölümünün devamı niteliğinde yazmaları istenmiştir. Uygulama sürecinde yazılan düğüm bölümleri dereceli puanlama anahtarındaki düğüm bölümünün taşınması gereken özellikler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme araştırmacı ve diğer puanlayıcılar tarafından yapılmış, tüm puanlayıcılar tarafından odak öğrencilerin yazdığı iki ayrı düğüm bölümü öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme başlığı altında yer alan düğüm bölümüne yer vermeye yönelik ölçütler açısından değerlendirilmiş, bu değerlendirmeler sonucunda puanlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi birinci düğüm bölümü için % 100, ikinci düğüm bölümü için %89 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları düğüm bölümlerine yönelik bulgular Tablo 4.6'da ayrıntılı olarak uygulama öncesindeki öykülerinin düğüm bölümleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları İki Düşüm Bölümüne İlişkin Bulgular

DÜZENLEME				ÖĞRENCİ									
Öykü Yazmaya Yönelik Eylemler	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Düşüm Bölümüne Yer Verme	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verilmiştir.	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir.	Tek bir yan olaya ve buna bağlı girişim(ler)e yer verilmiştir.	İlk	1	1	1	2	2	1	2	2	1
				Süreç 1	1	1	2	3	3	3	3	3	3
				Süreç 2	2	2	2	3	3	3	1	3	3
	Düşüm bölümünde yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır.	Düşüm bölümünde bazı yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınmadan kurgulanmıştır.	Tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği için oluş sırası söz konusu değildir.	İlk	1	1	1	3	2	1	3	3	1
				Süreç 1	1	1	2	3	3	3	3	3	
				Süreç 2	3	3	3	3	3	3	1	3	3

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki düğüm bölümleriyle uygulama sürecinde yazdıkları düğüm bölümlerinden aldıkları puanlar Tablo 4.6’da sunulmuştur. Tablo 4.6’da görüldüğü gibi uygulama öncesindeki öykülerde yer alan düğüm bölümleriyle karşılaştırıldığında uygulama sürecinde yazılan düğüm bölümlerinde odak öğrencilerin genel olarak gelişim kaydettiği saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerin düğüm bölümleri yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verme açısından incelendiğinde bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yan olay ve kahraman girişimi geliştirme açısından en fazla ilerleme kaydeden öğrenciler olduğu söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin düğüm bölümlerinde tek bir yan olaya ve girişime yer verirken, uygulama sürecinde yazdıkları her iki düğüm bölümünde de birden çok yan olayı ve kahraman girişimini ayrıntılandırarak sunmayı başarmışlardır. Örneğin dokuz numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı düğüm bölümünde tek bir yan olaya ve tek bir girişime yer vermiştir. Uygulama öncesindeki öykü ana kahraman Dilek’in davranışlarından rahatsızlık duyan anlatıcının teneffüste Dilek’in yanına giderek bu davranışlarından vazgeçirmek için kendisiyle konuşması şeklinde tek bir girişim olarak tasarlanmıştır. Aynı öğrenci uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde birden çok yan olaya yer vermiş, öykünün ana kahramanı olan Müge’nin evde hasta şekilde dinlenirken televizyonda gördüğü haber sonrasında yaşadıkları, sınıftaki televizyoncular tarafından sınava girmek için seçilmesi, toplantı odasında diğer sınıflardan seçilmiş olan öğrencilerle birlikte yaşadıkları farklı yan olaylar biçiminde düğüm bölümünde sunulmuştur. Söz konusu yan olaylar içinde kahramanların girişimlerini incelediğimizde, diyalog, iç konuşma ve betimlemelerle zenginleştirilen ayrıntılandırılmış girişimler olduğu saptanmıştır.

Üç numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde tek bir yan olaya ve girişime yer verirken, uygulama sürecinde yazdığı iki düğüm bölümünde de yan olay ve kahraman girişimi sayısını arttırmıştır. Örneğin bu öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde iki yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verildiği saptanmıştır. Bu öykünün düğüm bölümünde, evi yanan Mehmet’e arkadaşı Ali’nin haber vermesi üzerine yaşananlar birinci yan olay, Mehmet’in bayılması üzerine yaşananlar ikinci yan olay olarak kurgulanmıştır.

Birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verme açısından yetersiz olan düğüm

bölmelerine benzer biçimde uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümünde de yalnızca tek bir yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimine yer vermişlerdir. Ancak söz konusu iki odak öğrencinin uygulama sürecindeki ikinci düğüm bölümlerinde yan olay ve girişim sayısını arttırdıkları ancak ayrıntılandırmadan sundukları saptanmıştır. Örneğin birinci odak öğrenci tarafından yazılan “Ayşe ve Annesi” başlıklı öykünün düğüm bölümü öğrencinin süreçte yazdığı birinci düğüm bölümü olarak değerlendirilmiş, öyküde Ayşe’nin ağlamasıyla mutfaktan onun bulunduğu odaya gelen annenin kızını nefes alamaz vaziyette görmesi üzerine gösterdiği kurtarma çabası tek yan olay olarak tasarlanmıştır. Annenin, kızının boğazına bir şeyler takıldığını anlayıp onu kurtarmak için kucağına alarak sırtına vurmasıyla boğazındakini çıkarması tek kahraman girişimi olarak aktarılmıştır: *Annesi odaya gittiğinde ne yapacağını şaşırды. Çünkü Ayşeden ses çıkmıyordu. Yüzü de kıpkırmızı olmuştu. Annesi Ayşe’nin bir şey yuttuğunu anladı. Onu hemen kucağına alarak sırtına vurdu.*

İkinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümü kapsamında değerlendirilen “Köpek Kulübesi” başlıklı öyküsünde ana kahraman olan Hasan’ın cezalandırmak için kulübesine kilitletiği köpeği Karabaş’ı baygın hâlde görmesi sonrasında yaşananlar öykünün düğüm bölümündeki tek yan olaydır: *İlk gün durmadan havlıyordu, üçüncü gün sesi hiç çıkmadı. Karabaş yatıyordu. Gözleri kapalıydı. Hasan ne yapacağını bilemiyordu. Karabaş uyanmıyordu. Hasan hemen Karabaşın kapalı olan ağzına su akıttı ama Karabaş uyanmadı. Karabaş susuzluktan bayılmıştı.*

Söz konusu birinci ve ikinci odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları ikinci düğüm bölümlerinde ise birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimlerine ayrıntılandırmadan da olsa yer verdikleri, bu anlamda gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Örneğin ikinci odak öğrencinin yazdığı ikinci düğüm bölümünde, top oynayan çocukların öykü kahramanlarından Pakize Teyze’nin penceresinin camını kırması üzerine yaşananlar birinci yan olay, çocukların Pakize Teyze’nin hastalanmasıyla onu ziyarete gitmeleri ikinci yan olay olarak kurgulanmıştır. Bu yan olaylara bağlı olarak ev sahibinin camı kırmalarının ardından çocukların topunu kesmesi, bunun üzerine çocukların yeni bir top almaları, hastalandığında ziyaretine gittikleri Pakize Teyze’nin kırdıkları camın parasını istemesi üzerine çocukların camı taktıracaklarına söz vermeleri yan olaylar içindeki kahraman girişimleri olarak sunulmuştur.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi dört, beş ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları düğüm bölümlerinde yan olayları ve kahraman girişimlerini yüzeysel bir şekilde anlatırken, uygulama sürecinde yazdıkları iki düğüm bölümünde de ayrıntılandırarak sunmuşlardır. Örneğin sekiz numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümü incelendiğinde, üç yan olayın tasarlandığı saptanmıştır. Birinci yan olay öykü kahramanlarından Yağmur ve arkadaşlarının hayvanat bahçesine gitmek için buluşmaları, ikinci yan olay hayvanat bahçesine girdiklerinde yaşadıkları ve üçüncü yan olay ise Yağmur’un orada kaybolmasıdır. Bu yan olaylara bağlı olarak girişimler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Örneğin Yağmur ve arkadaşlarının hayvanat bahçesinde hayvanların fotoğraflarını çekmeleri, hayvanları izlemeleri şeklindeki kahraman girişimleri, gördükleri hayvanlar, bitkiler ve çevre özelliklerinin betimlenmesiyle ayrıntılandırılmıştır: *Hayvanat bahçesindeki yıllardır orada kaldığı belli olan büyük çınar ağaçları oraya ayrı bir güzellik katıyordu. Ve oradaki kalın demirlerle yapılmış kafesler dikkat çekiyordu. İlk önce devekuşunu gördüler. Hepsi de hem şaşırmış, hem de sevinmişlerdi. Gördükleri bütün hayvanların fotoğrafını çekmişlerdi. Yağmur daha önce görmediği bir hayvan görmüştü... Yağmur’un çevresindekilere dalıp arkadaşlarını kaybetmesi sonucu onları bulma çabası da girişim olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte kahramanın yaptıkları şöyle ifade edilmiştir: Yağmur’un bir an aklına arkadaşları geldi. Onları etrafında göremiyordu. Biraz ürktü. Arkadaşlarını aramaya çıktı. Bir yandan da bağıriyordu:*

-İsmail, Deniz, Armağan, Taner neredesiniz? Ses gelmiyordu. Yağmur biraz daha fazla korkmaya başladı. Ama durmadan arkadaşlarını çağırıyordu. Fakat ses seda yoktu. Aklına birden telefon ile aramak geldi...

Tablo 4.6 incelendiğinde diğer odak öğrencilerden farklı olarak yedi numaralı odak öğrencinin düzenli bir gelişim kaydetmediği görülmektedir. Söz konusu öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırmadan yer verirken, uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde gelişim göstererek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuştur. Ancak uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde ise yetersiz düzeyde değerlendirilebilecek bir performans göstererek tek bir yan olaya yer vermiştir. Söz konusu öyküde kahraman olan Ecem’in arkadaşı Hasan’la kavga ederken onu kazayla çaya itirmesini esas alan başlatıcı olay üzerine kurulan öykünün düğüm bölümünde, Ecem’in dedesine haber vermesiyle dedesinin Hasan’ı kurtarmaya yönelik çabası tek yan olay olarak kurgulanmıştır.

Odak öğrenciler tarafından yazılan düğüm bölümleri yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanması açısından incelenmiş; bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesindeki düğüm bölümlerinde tek bir yan olay tasarlamışlardır. Bu öğrencilerden altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama sürecinde yazdıkları iki düğüm bölümünde de ayrıntılandırılmış birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer vermişler, bunları da oluş sırasına uygun biçimde anlatmışlardır. Bir ve iki numaralı odak öğrencilerin düğüm bölümleri incelendiğinde uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümlerinde uygulama öncesindeki öykülerinde olduğu gibi tek bir yan olaya yer verdikleri, ikinci düğüm bölümlerinde ise birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verdikleri, bunları da oluş sıralarını gözeterek kurguladıkları saptanmıştır. Üç numaralı odak öğrenci ise uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer vermiş ancak bunların oluş sırasına göre anlatılmasında hata yapmıştır. Söz konusu düğüm bölümünde yapılan hata şöyledir: *Kardeşim sobanın üzerindeki çaydanlığa dokunur gibi yaptı. Annem yapma dedikçe yapıyordu. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Kardeşim top oynuyordu. Annem oynama dedikçe oynuyordu. Topu çaydanlığa çarptı ve her yer ıslandı. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Babam da kardeşime çok kızdı.* Bu alıntıda görüldüğü gibi ana kahramanın ninesinin çaydanlığa su doldurmak için gitmesi iki kez tekrarlanmıştır. Bu aksaklığı gidermek için iki kez tekrarlanan ifadelerden birincisinin kaldırılması gerekmektedir: *Kardeşim sobanın üzerindeki çaydanlığa dokunur gibi yaptı. Annem yapma dedikçe yapıyordu. Kardeşim top oynuyordu. Annem oynama dedikçe oynuyordu. Topu çaydanlığa çarptı ve her yer ıslandı. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Babam da kardeşime çok kızdı.* Aynı öğrenci uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde ise gelişim göstererek birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer vermiş, bunları da oluş sıralarını gözeterek kurgulamıştır.

Beş numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer vermiş, ancak bir yerde kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre anlatılması sekteye uğramıştır. Aynı öğrenci uygulama sürecinde yazdığı iki düğüm bölümünde ise ayrıntılandırarak yer verdiği yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanmasında hata yapmamıştır.

Dört ve sekiz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin düğüm bölümlerinde olduğu gibi uygulama sürecinde yazdıkları düğüm

bölümlerinde de yan olayları ve kahraman girişimlerini oluş sırasına uygun biçimde kurguladıkları saptanmıştır.

4.2.2.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları düğüm bölümleri üç puanlayıcı tarafından düğüm bölümünde yer alması gereken ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular her öğrenci açısından şu şekilde sunulmuştur:

4.2.2.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Birinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü ele alındığında, yalnızca tek bir yan olaya yer verildiği görülmektedir. Buna göre Ayşe'nin ağlamasıyla mutfaktan onun bulunduğu odaya gelen annenin kızını yüzü kıpkırmızı ve nefes alamaz vaziyette görmesi üzerine kurtarma çabası öyküdeki tek yan olay biçiminde tasarlanmıştır. Annenin, kızının bir şeyler yuttuğunu anlayıp onu kurtarmak için kucağına alarak sırtına vurması tek kahraman girişimi olarak tespit edilmiştir: *Ayşenin bir şey yuttuğunu anladı. Onu hemen kucağına sırtına vurdu.* Düğüm bölümünde tek bir yan olaya ve girişime yer verildiği için oluş sırası yetersizdir.

4.2.2.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Öykünün düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve bunlara paralel kahraman girişimlerine yer verilmiştir. Serim bölümünde ana kahraman Ali'nin annesinin kendisine söylediği sözler (*Oğlum sen çok sıcak kanlı birisin.*) ve babasıyla oynarken

kafasını duvara çarpması sonucu babasının Ali'ye söylediği söz (*Ali oğlum, sen dokuz canlısın.*) başlatıcı olay olarak kullanılmış ve Ali'nin kafa karışıklığı bu durum karşısındaki içsel cevabı olarak verilmiştir. Söz konusu başlatıcı olay, düğüm bölümündeki yan olayların hazırlayıcısı niteliğinde başarılı bir geçişle sunulmuştur: *Ali'nin kafası karışmıştı. Ertesi gün okula gittiğinde arkadaşlarına sormaya başladı. Bu geçiş ifadeleri, düğüm bölümünde sunulacak yan olayları da işaret etmektedir. Geneli diyaloglar üzerine kurulu olan düğüm bölümünde ayrıntılandırılmadan Ali'nin arkadaşı Ercan, öğretmenini ve eve geldiğinde annesiyle yaşadıkları ayrı birer yan olay kurgusu olarak kullanılmıştır. Kahramanların esasen Ali'nin kafa karışıklığını çözmeye yönelik cevapları ve Ali'nin bu doğrultudaki arayışı ise düğüm bölümündeki kahraman girişimleri olarak kabul edilebilir. Söz konusu girişimlerden örnekler şu şekildedir: *Ali o gün bütün arkadaşlarına sordu. Hepsi ayrı bir şey söylüyordu. Derse girdiğinde öğretmeni evde bir kedisi olduğunu söyledi. Kedisinin 9 canlı olduğunu hep 4 ayağının üzerine düştüğünü söyledi. Ali parmağını kaldırarak öğretmenine sordu:**

- Öğretmenim 9 canlı ne demek?

-Başına gelen her olay sonunda sağ çıkana denir.

Düğüm bölümündeki yan olayların ve bunların içinde yer alan kahraman girişimlerinin oluş sıralarına göre kurgulanması değerlendirildiğinde, herhangi bir sıralama hatasının bulunmadığı görülmektedir.

4.2.2.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

İkinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü ele alındığında, tek bir yan olaya yer verildiği saptanmıştır. Hasan'ın cezalandırmak için kulübesine kilitletiği Karabaş'ı baygın hâlde görmesi sonrasında hasan'ın şaşkınlığı ve su vererek uyandırmaya çalışması öykünün düğüm bölümündeki tek yan olaydır. Bu yan olay içinde kahramanın tek girişimi şu şekilde sunulmuştur. *“Karabaş yatıyordu. Gözleri kapalıydı. Hasan ne yapacağını*

bilemiyordu. Karabaş uyanmıyordu. Hasan hemen Karabaş'ın kapalı olan ağzına su akıttı ama Karabaş uyanmadı.”

Düğüm bölümü olayların veya kahraman girişimlerinin oluş sırasını dikkate alarak kurgulanması açısından değerlendirildiğinde, tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği için oluş sırası söz konusu değildir.

4.2.2.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Öykünün düğüm bölümünde top oynayan çocukların Pakize Teyze'nin penceresinin camını kırması ve Pakize Teyze'nin hastalanması üzerine ziyaretine gitmeleri biçiminde iki ayrı yan olay kurgulanmıştır. Söz konusu yan olaylar içinde camı kırmalarının ardından ev sahibinin çocukların topunu kesmesi, bunun üzerine çocukların yeni bir top almaları, hastalandığında ziyaretine gittikleri Pakize Teyze'nin kırdıkları camın parasını istemesi üzerine çocukların camı taktıracaklarına söz vermeleri yan olaylar içindeki kahramanlar girişimleri olarak sunulmuştur. Ancak söz konusu yan olaylar ve buna paralel olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir

Düğüm bölümündeki yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası dikkate alınarak kurgulandığı, bu bakımdan bir sorun olmadığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Üçüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü ele alındığında, öyküde iki yan olayın var olduğu tespit edilmiştir. Bu yan olaylardan ilki anlatıcı olan ana kahramanın kardeşi Emre, annesi ve babasıyla ninesi ve dedesinin yaşadığı köye gitmeleri ve evde yaşadıkları, ikincisi ise gezmeye gittikleri açık arazide Emre'nin kaybolmasıdır. Bu yan olayların içinde

kahramanların birçok girişiminden söz edilmişken bu girişimler, yüzeysel olarak ele alınmış ve art arda sıralanmış faaliyetler biçiminde sunulmuştur: “*Bir dağın tepesine çıktık. Oradan her yeri görüyorduk. ‘Haydi gidelim’ dediğinde kardeşim ortadan kaybolmuştu. Babam kardeşime seslendi, bizler bağırdık ama kardeşim ses vermedi. Hava da kararıyordu. Bu kez babam cebinden çıkardığı fenerin ışığını sallayarak aramaya başladı. Durmadan arıyorduk.*” Emre’nin yaramazlıkları sonucu çaydanlığı devirmesi, babasının kızması ve sonrasında gezmeye çıktıklarında orada kaybolan Emre’yi bulma çabaları düğüm bölümünde yan olaylar içinde kahraman girişimleri olarak yer almaktadır.

Düğüm bölümü yan olayların veya girişimlerin oluş sırasına göre sıralanması bakımından ele alındığında, kahraman girişimlerinde yalnızca bir kez oluş sırasının bozulduğu saptanmıştır: *Kardeşim sobanın üzerindeki çaydanlığa dokunur gibi yaptı. Annem yapma dedikçe yapıyordu. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Kardeşim top oynuyordu. Annem oynama dedikçe oynuyordu. Topu çaydanlığa çarptı ve her yer ıslandı. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Babam da kardeşime çok kızdı. Bu alıntıda görüldüğü gibi ana kahramanın ninesinin çaydanlığa su doldurmak için gitmesi iki kez tekrarlanmıştır. Bu aksaklığı gidermek için iki kez tekrarlanan ifadelerden birincisinin kaldırılması gerekmektedir: *Kardeşim sobanın üzerindeki çaydanlığa dokunur gibi yaptı. Annem yapma dedikçe yapıyordu. Kardeşim top oynuyordu. Annem oynama dedikçe oynuyordu. Topu çaydanlığa çarptı ve her yer ıslandı. Ninem çaydanlığa su doldurmaya gitti. Babam da kardeşime çok kızdı.**

4.2.2.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Düğüm bölümü incelendiğinde, iki yan olaya ve buna paralel kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verildiği saptanmıştır. Düğüm bölümünde arkadaşı Ali’nin haber vermesinin ardından evine gelen Ahmet’in yanan evinden kitaplarını kurtarmak için eve dalması birinci yan olay olarak şu şekilde sunulmuştur: *Yanan eve doğru Ali’nin arkadaşı öyle bir koştu ki. Tek istediği kitaplarını kurtarmaktı. Yangın daha çok büyümemişti. Ali’nin arkadaşı Mehmet’in evi aslında çok güzeldi. Kiremitli, tahta merdivenleri olan, kırmızı boyalı bir evdi. Mehmet evi kendi elleriyle yapmıştı. Mehmet yanan eve hızla daldı. Önce üzerine bir battaniye sardı. Oturma odasına girdi. Kitapları yanan masanın üstündeydi. Mehmet onları aldı. Koşarak dışarı*

çıktı. Diğer yan olay ise yangından dışarı çıkan Mehmet'in bayılmasıdır. Bu olay karşısındaki girişimler ise şu şekilde sunulmuştur: Dışarı çıktığında bayılmıştı. Herkes onu ayıltmak için koşturuyordu. Ali su getirdi. Başka biri suni tenefüs yaptı. Mehmet kendine geldi.

Düğüm bölümünde sunulan yan olaylara ve kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak sıralanmıştır.

4.2.2.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü incelendiğinde, öyküde olayların gelişimi içinde birden çok yan olaya yer verildiği görülmüştür. Buna göre söz konusu düğüm bölümünde Fatma'nın, kardeşi, kuzenleri ve teyzesiyle denizde ve hastanede yaşadığı olaylar iki ayrı yan olay zinciri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki ayrı yan olay içinde kahramanların sorun çözmeye veya belirli bir amaca ulaşmaya yönelik birden çok girişimine yer verildiği saptanmıştır. Bu girişimlerden bazıları olay örgüsü içinde ayrıntılandırılmıştır. Denizanasının ısırması sonucunda rahatsızlanan Nida'yı teyzesi ve kuzenlerinin hastaneye götürmeleri, düğüm bölümünde tek cümle ile verilmiştir: *Hemen apar topar hastaneye giderler.* Bununla birlikte hastanedeki doktorun Nida'nın durumu hakkında ve ona yapılan müdahale hakkında sözlü olarak bilgi vermesi, hastaneye getirilen Nida'nın başından geçenleri ve doktorların girişimlerini ortaya koymaktadır. Nida'nın, kendi başından geçen olayları anne ve babasının duymasını istememesi ancak teyzesi ve kuzenlerinin buna karşı çıkmaları düğüm bölümündeki diğer bir girişimdir. Bunun ardından Nida'nın ölü taklidi yaparak onları ikna etmesi diyalogların da kullanıldığı ayrıntılandırılmış bir girişim olarak karşımıza çıkmaktadır:

Nida teyzesine ve kuzenlerine, Nurgül'e:

-Bu durumu anneme, babama anlatmayalım bu beşimizin arasında sır kalsın, der.

Fakat hiçbirini razı olmak istemez. Nida numara yaparak gözlerini kapatır ve nefes almıyormuş gibi yapar ve onları çok korkutur hepsi onun öldüğünü sanar ve ağlamaya başlarlar. Nida bu oyunu 1-2 dk sürdürür ve gözlerini açar onlara:

-Aramızda sır kalmazsa benim yaşamım ciddi anlamda tehlikeye girer çünkü annem ve babam bana ne çektirir düşünsenize hadi ben üzerimi giyim çıkalım, der.

Hepsi birden

-Tamam.

- Sen kazandın.

- Aramızda sır kalacak, derler.

Düğüm bölümünden yapılan bu alıntıda da görüldüğü gibi ana kahraman olan Nida'nın, anne ve babasının kendi başından geçenleri öğrenmemesi için teyze ve kuzenlerini ikna çabaları diyalog biçiminde ayrıntılandırılarak verilmiştir.

Düğüm bölümü, yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası bakımından incelendiğinde, herhangi bir hata yapılmadığı, oluş sırası gözetilerek kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Öykü düğüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, sınıfa yeni katılan Doğa, Su ve arkadaşlarının dönem içinde yaşadıkları birinci yan olay kurgusu olarak dikkat çekmektedir. Bu bölümde diyaloglar ve betimlemelerle kahraman girişimleri ayrıntılandırılmıştır. Düğüm bölümünün hemen başında sınıfa yeni gelen Doğa tasvir edilmiştir: *ikinci dönemin ilk dersine girdiklerinde sınıflarına Doğa adında, siyah saçlı, yeşil gözlü, uzun, zayıf bir kız sınıfa geldi.* Öyküde Doğa'nın kendisini tanıtmaması, arkadaşlarının ona *Hoşgeldin!* diye bağrımları, Su ve Doğa arasında yaşananlar diyaloglar kullanılarak aktarılmıştır. Düğüm bölümünde kahraman girişimleri de kahramanların karakter özelliklerinin betimlenmesiyle zenginleştirilmiş ve sebep- sonuç ilişkisi kuvvetlendirilmiştir. Doğa'nın başarı hırsı ön plana çıkarılırken, alçak gönüllü olan Su ile aynı sraya oturtulması da doğal bir çatışmayı doğurmuştur: *Öğretmen bir gün Doğa 'yı Su 'yun yanına oturttu. Su 'yun canı sıkılmıştı. Birlikte oturmak istemiyordu. Daha ilk günden tartışmaya başladılar. Doğa sıranın büyük bölümünü kaplamıştı.*

Öykünün ikinci yan olayı ise dönem sonunda Su ve Doğa arasında yaşananlardır ki burada da diyalog ve iç konuşmalar anlatımı zenginleştirmek için kullanılmıştır:

Karne gününde yağmur yağıyordu. Doğa tenefüste koşarken düştü. Doğa'yı gören Su hemen yanına koştu. Kalkmasına yardım etmek istedi. Doğa:

- Çekil git başımdan, dedi.

Su ise kendi kendine "Of ya! Gelecek yılda bu kızla beraberim. Bir yıl nasıl geçecek?" diye söylenmiş.

Düğüm bölümünde yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırası gözetilerek tasarlanmıştır.

4.2.2.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Beşinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü değerlendirildiğinde, öyküde birden çok yan olaya yer verildiği görülmüştür. Buna göre düğüm bölümünde, yaşanan deprem sonrası dede ve ninesinin Fatma'nın elinden tutup sokağa çıkmaları ve o sırada yaşananlar, burada komşularından aldıkları haber sonrası yıkılan bir binanın çevresine gitmeleri ve orada annesini depremde kaybeden yetim, küçük bir kızla karşılaşmaları, Fatma'nın bu kızı evlerine getirip anne ve babasına evlatlık olarak kabul ettirme çabaları ayrı ayrı birer yan olay olarak karşımıza çıkmaktadır.

Söz konusu yan olaylar içinde kahramanların girişimleri incelendiğinde, birden çok girişimin ayrıntılandırılarak sunulduğu görülmektedir. Örneğin, sarsıntının durmasının ardından dede ve ninesinin Fatma'nın elinden tutup canlarını kurtarmak için sokağa çıktıklarında komşularının gelip yıkılan bir ev hakkında bilgi vermesi, itfaiye, sağlık ekipleri ve vatandaşların enkaz altında kalanları kurtarma çabaları, Fatma, dede ve ninesinin olay yerine koşmaları, Fatma'nın enkaz çevresinde gördüğü ağlayan küçük bir kızın elinden tutup komşularına onun annesini sorması, zaten yetim olan küçük çocuğun annesinin öldüğünü öğrenmesi üzerine Fatma'nın kendi dedesiyle konuşup onu o gecelik yanlarına alma çabası, bu sırada Fatma'nın anne ve babasının depremi öğrenip alelacele dedesinin evine gelmeleri, Fatma'nın, yalnızca sarhoş bir dayısı olduğunu

öğrendiği minik kızı anne ve babasına evlatlık edinmelerini kabul ettirmesi söz konusu düğüm bölümlerindeki yan olaylar içinde kahramanların girişimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu girişimlerin ise diyaloglar ve betimlemelerle ayrıntılandırıldığı saptanmıştır. Fatma'nın küçük kızın ailesi hakkında, enkaz çevresinde gördüğü yaşlı bir teyzeden bilgi edinmesi sırasındaki diyaloglar söz konusu ayrıntılandırılmış girişimlere örnek olarak verilebilir:

-Peki annesini buldular mı teyze dedi Fatma.

-He ya. Hemi de ölmüş. Ne olacak şimdi bu minnik? Hem öksüz hem yetim.

Fatma beyninden vurulmuşa dönmüştü. Zavallı çocuk dedi kendi kendine ve küçük kıza sarıldı. İki de ağlıyordu.

- Adı ney teyze bu çocuğun?

- Kader yavrurum. Amma kaderi kötüymiş.

-Kimsesi yok mu?

-Bir dayısı var o da içkicinin teki. Annesi konuşmazdı. Bildiğim başka biri yok.

Düğüm bölümü, yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası bakımından incelendiğinde, herhangi bir hata yapılmadığı, oluş sırası gözetilerek kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Öykü, serim bölümünde çok sevdiği tavuklarını kümeste göremeyen Ahmet Bey'in telaşlanmasını esas alan başlatıcı olay üzerine kurulmuştur. Ahmet Bey'in kaybolan tavuklarını araması ve komşusu Zeynep Hanım'la yaşadıkları, düğüm bölümünde tasarlanmış iki ayrı yan olay kurgusu olarak saptanmıştır. Ahmet Bey'in tavuklarını komşusu Veli Bey'e sorması ve komşusunun kendisini azarlar gibi tavrı karşısındaki şaşkınlığı diyalogla ayrıntılandırılmış ilk girişimin başarısız olduğunu da işaret etmektedir:

-Tavuklarım kümeste yok. Gördünüz mü? dedi Ahmet Bey.

Veli Bey:

-Hayır görmedim, diyerek kapıyı kapattı. Ahmet Bey şaşkın ve üzgün şekilde oradan ayrıldı.

Öykünün bu noktadan sonraki kısmında Ahmet Bey'in yolda kan izleri görmesi ve sonrasında kesik bir tavuk başıyla karşılaşması üzerine kan izlerini takip etmesi ve

diğer tavuklarını bulması diğer girişimlerdir. *Birden yerde kan damlalarını gördü. Biraz yürüyünce bir tavuğun kesilmiş başını buldu. Eline aldı ve kan izlerini takip etti.* Bu arada Ahmet Bey'in komşusu Zeynep Hanım'ın bağırdığını duyması ve onunla arasında yaşananlar ise öykünün diğer bir yan olay kurgusu olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte Ahmet Bey'in komşusu Zeynep Hanım'a koşması, onun tavuklarını da tilkinin kaçırdığını öğrenmesi üzerine Zeynep Hanım'ı teselli etmeye çalışması kahraman girişimleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düğüm bölümünde söz konusu yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır.

4.2.2.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Altıncı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü ele alındığında, iki ayrı yan olaya yer verildiği saptanmıştır. Buna göre Leyla ve Leman'ın ormanda kaybolmaları üzerine orada bir ev görmeleri ve yaşadıkları, kaldıkları evde para bulmaları ve yaşadıkları düğüm bölümünde tasarlanan yan olaylardır. Bu yan olaylar içinde kahraman girişimlerine de yer verilmiştir. Bu girişimler hem diyalog hem de betimlemelerle ayrıntılandırılmıştır. Bu doğrultuda düğüm bölümünde yer verilen kahraman girişimleri şöyle özetlenebilir: Leyla ve Leman'ın kaybolduklarında ormanda gördükleri evde kalmak için evin sahibinden izin alma girişimleri, ev sahibinin evde olmadığı ertesi sabah masanın üzerinde bıraktığı parayı görmeleri üzerine Leyla'nın paraları alma girişimi ve Leman'ın buna karşı çıkması. Örneğin Leman ve Leyla'nın ev sahibinden orada kalmak için izin istemeleri ve yaşlı kadının izin vermesi öyküde şu şekilde yer almaktadır: *“Kapıyı açan kişi yaşlı, esmer tenli, ak saçlı, kısa boylu, neredeyse kemiği görünecek kadar zayıf bir kadındı.*

-Siz de nereden çıktınız? Niye benim evime geldiniz?

- Şey, biz ormanda yürüyüşe çıkmıştık. Ama akşam olunca da kaybolduk.

-*Bu gece evinizde kalabilir miyiz?*

-*Tabiki yavrularım kalabilirsiniz.*

Düğüm bölümünde, yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası gözetilerek kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Düğüm bölümünde iki yan olaya ve bunlara paralel kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verildiği söylenebilir. Serim bölümünde sınava bir hafta kala annesini trafik kazasında kaybeden İnci'nin yıkılmışlığı, düğüm bölümündeki olay kurgusunun da temelini oluşturmaktadır: *İnci üzüntüden mahfoldu. Hiç çalışmıyordu.*

Sınavdan bir gün öncesinde İnci ve arkadaşı Lale arasında yaşananlar diyaloglara dayalı olarak sunulmuş birinci yan olan kurgusudur. Bu bölümde Lale'nin İnci'yi teselli ve sınava motive etme çabaları ön plana çıkarılmış kahraman girişimleri olarak dikkat çekmektedir. Ancak bu girişimler İnci'nin durumunu düzeltmeye yetmemiştir:

“Yarın sınava gireceğiz. Biliyorum çok kötü bir olay yaşadın. Ama sınavı bırakma. Ümidini kaybetme. Elinden geleni ardına koyma lütfen.” biçiminde arkadaşı İnci'yi teselli etmeye alışan Lale'nin aldığı cevap, arkadaşının ruhsal durumunu da ortaya koymaktadır:

-*Ben bu kafayla sınavda başarılı olamam.*

İnci'nin sınav gününde yaşadıkları ise ikinci yan olay olarak tasarlanmıştır. İnci'nin okuduğu soruları çözemeyerek sıkıntıya düşmesi ve ağlamaya başlaması üzerine görevlilerin rahatlatma çabaları ve İnci'nin annesi için tekrardan sınava başlayıp soruları cevaplaması kahraman girişimleri olarak tasarlanmıştır.

Düğüm bölümündeki yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sıralarına göre kurgulanması değerlendirildiğinde, herhangi bir sıralama hatasının bulunmadığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Yedinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü değerlendirildiğinde, iki yan olaya ayrıntılandırılarak yer verildiği görülmektedir. Buna göre düğüm bölümünde kaza geçiren Ozan'ın haberini alarak hastaneye giden Eser dedenin orada öğrendikleri ve yaşananlar ile hastaneden eve döndüğü bir gün Eser dedenin kaçırılması üzerine yaşadıkları iki ayrı yan olarak sunulmuştur. Belirtilen yan olaylar içinde kahramanların girişimleri ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Eser dedenin Ozan'ın ağır yaralı olduğunu öğrenmesi üzerine haftalarca hastanede sabahlaması ve dua etmesi, daha sonra Ozan'ın yürüyemeyeceğini öğrenmesi üzerine ellerindeki son parayla bir aylık ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için alışverişe gitmesi, birilerinin Eser dedeyi parasını gasp etmek üzere kaçırılmaları üzerine çaresiz ve parasız kalan Eser dedenin evde intihar etmesi düğüm bölümünde verilen kahraman girişimleri olarak tespit edilmiştir. *“Hastaneye geldiğinde Ozan'ın ağır yaralı olduğunu görmüş. Eser dede haftalarca hastanede sabahlamış ve her gün kendi kendine ‘İnşallah ona bir şey olmaz.’ diyormuş. O anda kötü bir haber gelmiş Eser dedeye. Doktorun söylediğine göre artık Ozan yürüyemeyecekmiş. Dede bu haberi duyunca şok olmuş. Ve eve gitmiş. Artık hiçbir yerden maaş alamayacakmış. Ne yapacağını şaşırılmış.”* örneğinde görüldüğü üzere kahraman girişimleri öykünün genelinde de ayrıntılandırılarak verilmiştir.

Düğüm bölümünde, yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası gözetilerek sıralandığı, bu anlamda herhangi bir hata yapılmadığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Öykü, serim bölümünde Ecem'in arkadaşı Hasan'la kavga ederken onu kazayla çaya itirmesini esas alan başlatıcı olay üzerine kurulmuştur. Daha sonra Ecem'in

dedesine haber vermesiyle dedenin Hasan'ı kurtarma çabası tek yan olay olarak kurgulanmıştır. Bu yan olay içinde Ecem'in dedesinin kalın bir ip bulup hemen çocukların olduğu çaya doğru hızlı adımlarla yürümesi tek bir kahraman girişimi olarak sunulmuştur. Düğüm bölümünde tek bir yan olay ve kahraman girişimi olduğu için oluş sırasına göre kurgulama söz konusu değildir.

4.2.2.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Sekizinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü ele alındığında, öyküde olayların gelişimi içinde birden çok yan olaya yer verildiği görülmüştür. Buna göre Ezgi'nin babasının işten çıkarılması, babasıyla annesinin bu durumu mutfakta konuşurken Ezgi'nin duyması, babasının işten çıkarıldığı, ertesi gün babanın birikmiş parasını almak üzere işe gitmesi ve akşam eve döndüğünde yaşananlar ayrı birer yan olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu yan olaylara paralel olarak kahramanların birden çok girişiminin de bulunduğu saptanmıştır. Düğüm bölümünde bu girişimler ya diyaloglar ile ya da betimlemeler ile ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Örneğin, Ezgi'nin, akşam işten dönen babasını üzgün görüp nedenini öğrenme çabası ve babasıyla yaşadığı diyalog, babasının annesiyle mutfakta durumu değerlendirmeleri, Ezgi'nin babasının işten çıkarıldığını annesiyle babası konuşurken duyması üzerine çözüm bulması umuduyla anneannesini araması, anneannesinin Ezgi'nin aktardıklarını duyup verdiği tepki ve çözüm arayışı için dedesiyle konuşacağını söylemesi, babanın ertesi sabah işe gidiyor gibi evden çıkması, Ezgi'nin annesine üzüntüsünü belli etmeme çabası, babanın akşam Ezgi'nin çok istediği kemanı alıp eve gelmesi düğüm bölümünde tasarlanan kahraman girişimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar içinde Ezgi'nin babasının işten çıkarıldığını duyması üzerine yaptıkları şu şekilde ifade edilmiştir: *Ezgi kendini fazla tutamayarak odasına koştu. Ağlamaya başladı. Gözleri kan çanağına dönmüştü. Aklına birden anneannesini aramak geldi. Onlara bu durumu anlatacak ve babasına iş bulmalarını isteyecekti.*

Hemen oturma odasına gitti ve annesinin telefonunu aldı. Annesiyle babası hala mutfaktaydı. Odasına tekrar gidip anneannesini aradı. Olanları anlattı. Anneanesi onu avutmak için "Tamam yavrurum üzülme, dedenle konuşurum." dedi. Ezgi biraz teselli olmuştu. Bununla birlikte düğüm bölümünde yer verilen yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasında herhangi bir hata yapılmadığı, oluş sırası gözetilerek kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Düğüm bölümü incelendiğinde, hayvanat bahçesi gezisi sırasında yaşananların üç yan olay olarak tasarlandığı saptanmıştır. Birinci yan olay hayvanat bahçesine gitmek için Yağmur ve arkadaşlarının buluşmaları, ikinci yan olay hayvanat bahçesine girdiklerinde yaşadıkları ve üçüncü yan olay ise Yağmur'un orada kaybolmasıdır. Söz konusu yan olayların anlatımında, diyalog ve betimlemeler kullanılarak bu olaylar ayrıntılandırılmıştır. Bu yan olaylar içinde kahraman girişimlerine de yer verilmiştir. Örneğin Yağmur ve arkadaşlarının hayvanat bahçesinde hayvanların fotoğraflarını çekmeleri, hayvanları izlemeleri şeklindeki kahraman girişimleri gördükleri hayvanlar, bitkiler ve çevre özelliklerinin betimlenmesiyle zenginleştirilmiştir: *Hayvanat bahçesindeki yıllardır orada kaldığı belli olan büyük çınar ağaçları oraya ayrı bir güzellik katıyordu. Ve oradaki kalın demirlerle yapılmış kafesler dikkat çekiyordu...Gördükleri bütün hayvanların fotoğrafını çekmişlerdi. Yağmur daha önce görmediği bir hayvan görmüştü...*

Diğer bir yan olay olarak Yağmur'un çevresindekilere dalıp arkadaşlarını kaybetmesi sonucu onları bulma çabaları girişim olarak tasarlanmıştır. Bu süreçte yaptıkları şöyle ifade edilmiştir: *Yağmur'un bir an aklına arkadaşları geldi. Onları etrafında göremiyordu. Biraz ürktü. Arkadaşlarını aramaya çıktı. Bir yandan da bağıırıyordu:*

-İsmail, Deniz, Armağan, Taner neredesiniz? Ses gelmiyordu. Yağmur biraz daha fazla korkmaya başladı. Ama durmadan arkadaşlarını çağırıyordu. Fakat ses seda yoktu. Aklına birden telefon ile aramak geldi. Bu bölümde Yağmur, arkadaşı Armağan'ı telefonla arayarak çözüme kavuşmuştur ve bu olay da diyalog aracılığıyla aktarılmıştır.

Öykünün düğüm bölümünde yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sıraları dikkate alınarak kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Düğüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci düğüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.2.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Düğüm Bölümü

Yazılan düğüm bölümü incelendiğinde, öyküde birden çok yan olaya yer verildiği görülmektedir. Buna göre öykünün ana kahramanı olan Müge'nin evde hasta şekilde dinlenirken televizyonda gördüğü haber sonrası okuluna gitmesi, sınıftaki televizyoncular tarafından seçilmesi, toplantı odasında diğer sınıflardan seçilmiş olan öğrencilerle birlikte yaşadıkları ayrı yan olaylar biçiminde düğüm bölümünde verilmiştir. Söz konusu yan olaylar içinde kahramanların girişimlerini incelediğimizde, diyalog, iç konuşma ve betimlemelerle zenginleştirilen ayrıntılandırılmış girişimler olduğu saptanmıştır. Örneğin, Müge'nin sınıfına girdikten sonra televizyoncunun sorduğu soruları bilmesi ve televizyoncu tarafından aday olarak seçilmesi girişimleri şöylece yansıtılmıştır:

Hemen sırama geçtim. Bu sırada televizyoncular arkadaşlarıma bir şeyler soruyorlardı. Sonunda sıra bana geldi. Şişman, kıvrıkcık saçlı ve güler yüzlü bir kadın olan televizyoncu birkaç az duyduğum sözcük sordu. Konuşunca kibar olan bu kadın elindeki kâğıda bir şeyler yazıyordu. Ben sorduklarının hepsini bildim. Ardından birkaç tekerleme söyledi ve benden tekrar etmemi istedi. Onu da yaptım. Sonra beni ayağa kaldırdı ve ayakta beklememi söyledi. Tüm sınıftan ben ve Ece ayakta duruyorduk. Televizyoncu kadın öğretmenimizle bir şeyler konuştu ve bize gelmemizi söyleyerek dışarı çıkardı.

Düğüm bölümü, yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırası bakımından incelendiğinde, herhangi bir hata yapılmadığı, oluş sırası gözetilerek kurgulandığı saptanmıştır.

4.2.2.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Düğüm Bölümü

Düğüm bölümü değerlendirildiğinde, düşman askerlerinin işgal ettiği bir şehirde Nermin ve ailesinin başından geçenlerin esas alındığı iki yan olay kurgusu tespit edilmiştir. Söz konusu yan olaylarda diyalog, iç konuşma ve betimlemelerde anlatım zenginleştirilmiştir. Birinci yan olay, esaret altındaki şehirden Nermin ve ailesinin kaçma isteği ve yaptıkları planları içermektedir. Diyalog biçiminde tasarlanan bu bölümde Nermin'in babasının, düşman dinleyemesin diye kâğıda yazarak planlarını anlatması bir girişim olarak dikkat çekmektedir: *Kızım zaten burada yaşamak ölümden beter diyen baba bir kâğıt kalem alıp her aile bireyine şunları yazdı: Şu an düşman tarafından dinlenme ihtimalimiz olduğu için kâğıtlara yazdım. Bu gece gün ağarmadan buradan kaçacağız.*

Şehirden kaçıp dağa sığınan ailenin burada yaşadıkları, şehirden kaçan diğer ailelerle karşılaşp işgalden haber almaları düğüm bölümündeki diğer bir yan olay olarak kurgulanmıştır. Nermin'in durumları karşısında kendi kendine “*Dağda nasıl yaşarım, nasıl yaşarsınız?*” biçimindeki söylemleri, aile bireylerinin diyalogları ve buradaki yaşamı idame biçimlerinin yani buna yönelik girişimlerinin betimlenmesi, kahramanların verdikleri yaşam mücadelesinin anlatımını ayrıntılandırmıştır: *Tüm varlıklarını kaybetmiş öylece kalmışlardı. Dağda 2 ay geçirdiler. Avlanarak yemek ihtiyacını karşılıyorlardı. Tulumların içinde uyuyorlardı. Kendilerinden başak dağa yerleşen bir aile daha vardı. Onlarla yemek yapıyorlardı.*

Öyküdeki yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sıralarına göre kurgulanması değerlendirildiğinde herhangi bir sıralama hatasının bulunmadığı söylenebilir.

4.2.3. Çözüm Bölümü Yazma Çalışmalarının Yapılması Sürecinde Elde Edilen Bulgular

Çözüm bölümünde yer verilmesi gereken öğelerin ve çözüm bölümünün taşınması gereken özelliklerin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanan planların uygulanması sürecinde elde edilen bulgular iki temel başlık altında sunulmuştur. Birinci başlık, çözüm bölümü yazmaya yönelik uygulama süreci ve bu süreçte tespit edilen

problemlere ilişkin bulgular, ikinci başlık ise odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları çözüm bölümlerine ilişkin bulgulardır.

4.2.3.1. Çözüm Bölümü Yazmaya Yönelik Uygulama Süreci ve Bu Süreçte Tespit Edilen Problemlere İlişkin Bulgular

Çözüm bölümü yazmaya yönelik uygulama 13.12.2011 tarihinde başlamıştır. Bu süreç ve tespit edilen problemler şu şekilde özetlenmiştir:

Araştırmacı öğrencilere öykülerin serim ve düğüm bölümlerinde yer verecekleri öğeleri ve bu bölümleri nasıl yazacaklarını öğrendiklerini, bu derste öykünün sonuç bölümü üzerinde duracaklarını belirterek derse giriş yapmıştır. Daha sonra öğrencilere öykü yazarken sonuca ulaşmaları gerektiğinde nelere dikkat ettiklerini, yazdıkları sonucun okuyucuları etkilemesi için çaba harcıyıp harcamadıklarını sorarak tartışma ortamı yaratmıştır. Araştırmacı öğrencilere sorduğu sorularla yarattığı tartışma ortamına ve son tasarlama bakımından öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılara dair izlenimlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

“Bazı öğrenciler öykü yazarken sonlandırmakta zorlandıklarını söylerken, bazıları hep aynı şekilde bitirdiklerini ve genellikle mutlu sonlar yazmaya çalıştıklarını ifade ettiler. Öykülerinin sonunda bir kahramanı öldürdüklerini söyleyen birkaç öğrenci de oldu. Öğrencilerin çoğunun bir metni sonlandırırken okuyucuyu etkilemeyi hiç düşünmediklerini, bunun için çaba harcamadıklarını söylemeleri ise şaşırtıcı bir durumdu.”

Öğrencilerden alınan cevapların ardından araştırmacı öyküyü sonlandırırken önceki bölümleri de dikkate alarak, ana olayla bağlantılı bir son tasarlanması gerektiği, sonucun farklı ve etkileyici bir şekilde yazılabileceği üzerinde durmuştur. Öğrencilere öykünün sonuç bölümü olan çözüm bölümünü yazarken serim ve düğüm bölümündeki neden-sonuç ilişkisini dikkate almalarını, yazdıkları sonun etkileyici olmasına çaba harcamalarını ve bu bölümde farklı kahraman tepkilerine yer vereceklerini anlatmıştır.

Araştırmacı derse öğrencilerden daha önce okudukları “Güvercin Avı” başlıklı öyküyü dosyalarından çıkarmalarını isteyerek devam etmiştir. Bu öykünün daha önce serim ve düğüm bölümlerini incelediklerini, çözüm bölümü üzerinde durmadıklarını belirtmiş, öykünün çözüm bölümünde nasıl bir son tasarlandığını, kahramanların bu sona yönelik ne tür tepkiler verdiklerini gözden geçireceklerini söylemiş, bir öğrenciye öyküyü sesli olarak okutmuştur. Daha sonra öğrencilere “Siz olsaydınız bu öyküyü nasıl

sonlandırırđınız?” diye bir soru yönelmiş, öğrencilere düşünmeleri için yeterli süre verdikten sonra söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı vermiştir. Araştırmacı bazı öğrencilerin bu soru karşısında verdikleri cevaplardan yola çıkarak tespit ettiği problemi günlüğüne şöyle aktarmıştır:

“Öğrencilere ‘Siz olsaydınız öyküyü daha etkileyici nasıl bitirirdiniz?’ diye sorduğumda çoğu ana kahraman Kuşbaz Hüseyin Bey’in, kuşlarını öldüren düşman askerlerine saldırması, vurması veya onları öldürmesi biçiminde sonlar tasarladılar. Bu sonlar okurun beklentisi dahilinde gerçekleşebilecek sonlardı. Çözüm bölümünde beklenenin dışında bir son tasarlayan veya farklı kahraman tepkilerinden bahseden olmadı. ” (AG, 13.12.2011)

Odak öğrencilerden birinin bu derse yönelik izlenimleri günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Sevgili günlük, bugün çözüm bölümüne geçtik. Başak öğretmen Güvercin Açı öyküsünün sonunu nasıl bitireceğimizi sordu. Benim aklıma öykünün kendi sonu gibi bir şey geldi. Farklı birşey gelmedi. Zaten sonra çözüm bölümünün özelliklerini bilgisayardan seyrettik. Çözüm adında bir çocuk çıktı. Hareketliydi. Bence eğlenceli hareketler yaptı. Dikkatimi çekti. Hem de çözüm bölümünü daha iyi anladım. Sonra başka öykülerin çözüm bölümlerini okuduk. En çok Sığırcık Kayası öyküsündeki sondan etkilendim.” (OÖ8, 13.12.2011)

Öğrenciler tarafından verilen cevapların ardından araştırmacı öğrencilere çözüm bölümünde olayı sonlandırmak, öyküyü bitirmek gerektiğini söyleyerek çözüm bölümünün özelliklerini tanıtan bir sunu izletmiştir. Daha sonra farklı öykülerden seçilen çözüm bölümleri okunmuş, bu çözüm bölümleri etkileycilik açısından hep birlikte sorgulanmış, öğrencilerin zihninde çözüm bölümünün nasıl yazılacağına yönelik farklı fikirlerin oluşmasına çalışılmıştır.

Araştırmacı, çözüm bölümlerini yazarken farklı sonlar tasarlama üzerinde daha çok düşünülmesi gerektiğini vurguladıktan sonra “Aynı zamanda çözüm bölümünde kahramanların tasarladığınız sona yönelik tepkilerine yer verebilir, böylece öykünüzün çözüm bölümünü daha etkileyici bir hâle getirebilirsiniz.” diyerek tahtaya şu cümleleri yazmıştır:

- O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi, mini mini yavru ağlıyor.
- O günden sonra bir daha asla tek başına ormana gitmemeye karar verdi.

- Ömer'in yüzünde bir şeyler başarmış insanların rahatlığı, gözlerinde mutluluğun pırıltıları vardı.

Araştırmacı tahtaya bu cümleleri yazmasının ardından öğrencilere öykünün sonunda kahramanların bu sona çeşitli tepkiler verebileceklerini tekrar ederek örnekler vermiştir. Örneğin bu tepkinin duygu niteliğinde olabileceğini, bu tür kahraman tepkilerinin üzüntü, sevinç, kızgınlık, korku, şaşkınlık gibi duygular olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazen de anlamak, öğrenmek, hatırlamak, karar vermek gibi zihinsel nitelikte tepkiler verilebileceğini veya bu tepkilerin kahramanların gerçekleştirdiği çeşitli eylemler olabileceğini söyleyerek tahtadaki cümlelerde bulunan tepkilerin hangi nitelikte olduğunu öğrencilere sormuştur. Araştırmacının tahtaya yazdığı cümlelerin yanına farklı öğrenciler tarafından ne tür tepkiler olduğu yazılmış, daha sonra araştırmacı öğrencilere başka bir öykü dağıtmıştır. Araştırmacı öğrencilerden dağıttığı öyküyü sessiz okuma kurallarına uygun olarak okumalarını ve öykünün çözüm bölümünü bulmalarını istemiştir. Öykünün çözüm bölümünü oluşturan paragraf bulduktan sonra çözüm bölümü, tasarlanan son ve bu sona yönelik kahraman tepkileri açısından birlikte incelenmiştir.

Araştırmacı öğrencilerin çözüm bölümünün özelliklerini daha iyi kavrayabilmeleri için bir çalışma kâğıdı dağıtmış, ilk üç etkinliği yapmaları için süre vermiştir. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki etkinlikleri tamamlamalarının ardından verdikleri cevaplar birlikte gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin çoğu etkinliklere istekle katılırken bazı öğrencilerin tepki türlerini içeren cümleleri yazmaya yönelik etkinlikte zorlandıkları gözlenmiştir. Bu sorun karşısında araştırmacı örnekler vererek öğrencilerin farklı tepki türlerini nasıl ifade edebileceklerini daha iyi kavramalarını sağlamaya çalışmıştır. Bazı odak öğrenciler çözüm bölümünü öğrenme sürecini ve bu süreçte yaşadıkları sorunları günlüklerinde şöyle dile getirmişlerdir:

“Sevgili günlük, bugün çözüm bölümünü örneklerle öğrendik. Ben bugün iki şey öğrendim. Birincisi çözüm bölümünde öykümü bitirmeliyim. Önceden bazı öykülerimi bitiremiyordum. Ne yazdığımı düşünmüyordum. Ama son üzerinde daha çok düşüneceğim artık. Acaba okuyucuları nasıl etkileyebilirim diye düşüneceğim. Nasıl farklı bir son yazarım diye düşüneceğim. İkinci öğrendiğim şey kahramanların verdiği tepkiler. Ama bunu anlamakta zorlandım biraz. Değişik tepkiler yazmakta zorlandım. Kahramanlar farklı tepkiler verebiliyorlarmış. Ben bunları Başak öğretmenin verdiği örneklerle daha iyi anladım.” (OÖ2, 13.12.2011)

“Merhaba günlüğüm, bugün güzel bir gündü. Türkçe dersinde daha önce serim ve düğüm bölümlerini öğrenmiştik. Bugün çözüm bölümünü öğrendik. Öğretmenimiz bir oyun izletti. Çözüm diye bir çocuk vardı. Kendi özelliklerini anlattı. Öğretmen çözüm bölümünü kişileştirdiğini söyledi. İlgimi çekti. Sonra çözüm bölümleri okuduk. Hangisinden daha çok etkilendiğimizi konuştuk. Bazıları beni etkiledi, bazıları etkilemedi. Sonra kahramanların çözüm bölümündeki tepkilerini öğrendik. Bir sürü farklı tepki olabilir. Ama etkinlikleri yaparken ben biraz zorlandım. Tepkileri yazmakta zorlandım. Duygularla ilgili tepkiler kolay da, diğerleri zor geldi. Sonra örnekler okuduk. Daha sonra yazınca daha iyi anladım.” (OÖ4, 13.12.2011)

“Bu hafta Başak öğretmenimizle çözüm bölümünü okuduk. Çözüm bölümünde olayların bitirildiğini anladık. Olayın sonucuna verilen tepkiyi öğrendik. Kahramanın verdiği tepkilerin farklı olacağını öğrendik. Bunlarla ilgili etkinlikler yaptık. Ben bu tepkileri ilk kez Başak öğretmenle öğrendim. Çözüm bölümünü çok iyi anladım. Bu bilgilerle daha güzel çözüm bölümleri yazmam iyi olacak.” (OÖ5, 13.12.2011)

Dersi izleyen Türkçe öğretmenin yapılan çalışmalara ve öğrencilerin derse katılımına yönelik görüşleri günlüğünde şöyle yer almıştır:

“...Ben de derslerimde öyküyü tanıtırken çözüm bölümünü anlatıyordum ama kahramanların verebileceği tepki türlerini anlatmıyordum doğrusu. Hatta biz öğretmenler çocukların öykülerine son yazarken okuyucuyu etkileyecek şekilde etkileyici sonlar yazmalarını pek vurgulamıyoruz sanırım. Böyle bir farkındalığın yaratılması bile bence yararlı. Bazı öğrencilerin zorlanması üzerine farklı tepki türlerini içeren cümleler üzerinde durulması da somutlaştırdı bu konuyu. Çocukların daha iyi anladığını düşünüyorum. Zaten derse katılmaları ve çoğunun cevap verme isteği de bunu gösteriyor. Derslerine girdiğim diğer sınıflarda da öğrencilere çözüm bölümünü tanıtırken farklı tepki türleri üzerinde duracağım bundan sonra.” (TÖG, 13.12.2011)

Araştırmacı dersin sonunda öğrencilere uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim bölümü ve onun devamı olarak yazdıkları düğüm bölümlerinin fotokopilerini dağıtmış, öğrencilerden bu serim ve düğüm bölümüne bir çözüm bölümü yazmalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümlerine yönelik veriler elde edilmiştir.

15.12.2011 tarihli Türkçe dersinde öğrencilerin yazdıkları çözüm bölümlerine sınıf ortamında geri bildirimler verilmiştir. Yazılan çözüm bölümleri değerlendirildiğinde, uygulama öncesinde odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde olayı sonlandıramayan öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm

bölümlerinde gelişim kaydederek sonlandırdıkları saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerine bir son tasarlayamayan iki odak öğrenci de uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümünde olayı sonlandırabilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin etkileyici bir son yazma bakımından sıkıntı yaşadıkları, olayları olağan akışı dışında bir sonla bitirme bakımından zorlandıkları fark edilmiştir. Dokuz odak öğrenciden de yalnızca dördü uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümlerinde olayı etkileyici olarak değerlendirilen bir şekilde sonlandırabilmiştir.

Yazılan çözüm bölümleri kahramanların sonuca yönelik tepkisine veya tepkilerine yer verme bakımından değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunun bu açıdan gelişme kaydettiği saptanmıştır. Özellikle uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin çözüm bölümünde kahraman tepkisine yer vermeyen öğrencilerin çoğunun, uygulama sürecinde yazdıkları çözüm bölümlerinde yer verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman tepkisine yer vermeyen bir, iki, üç, dört, beş ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümünde yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu açıdan yaşadıkları sorun ise çözüm bölümünde kahramanların sonuca yönelik tepkilerini ayrıntılandırarak yazamamalarıdır. Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman tepkisine yer vermeyen öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümünde kahraman tepkilerine yer verdikleri ancak çoğunun ayrıntılandırmadan yüzeysel olarak sunduğu saptanmıştır. Odak öğrencilerden sadece birinci, beşinci, sekizinci ve dokuzuncu öğrencilerin kahraman tepkisini ayrıntılandırarak sundukları görülmüştür. Çözüm bölümü yazma açısından yaşanan problemlerin çözülebilmesi için öğrencilere farklı öykülerden örnek çözüm bölümleri okutulmuş, etkileyici son tasarlama ve sona yönelik kahraman tepkilerini ayrıntılandırmaya yönelik farklı etkinlikler yoluyla bu becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Uygulama sürecinde karşılaşılan problemlere ve bunları çözmeye yönelik bulgulara yer verilirken başlık yazmaya yönelik olarak yaşanan bazı problemler de sunulmuş, başlık yazma çalışmalarının yapıldığı 10.01.2012 tarihli derste yaşananlar şöyle özetlenmiştir:

Araştırmacı bu derste bir metin yazarken başlığın neden önemli olduğu ve nasıl yazılacağı üzerinde durmuştur. Öğrencileri selamladıktan sonra “Biriyle yeni tanıştığımızda genellikle ilk olarak adını öğrenmek isteriz. Bir arkadaşımıza sesleneceğimiz zaman adıyla sesleniriz. Doğada her varlığın bir adı oluğu gibi her öykünün de bir başlığı vardır. Bu derste başlığın neden önemli olduğu ve yazacağınız

öykülere başlık seçerken nelere dikkat etmeniz gerektiği üzerinde duracağız.” diyerek derse giriş yapmıştır. Daha sonra öğrencilere başlık üzerinde düşünüp düşünmediklerini, bir öyküye başlık yazarken nelere dikkat ettiklerini sorarak tartışma ortamı yaratmıştır. Araştırmacının öğrencilerin verdikleri bazı cevaplardan yola çıkarak başlık yazmayla ilgili olarak tespit ettiği sorunlar günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğrencilerin çoğu başlık yazarken çok düşünmediklerini, akıllarına ilk geleni başlık yaptıklarını söylediler. Başlık yazarken başlığın güzel olmasına, fazla uzun olmamasına ve öyküdeki anlatılanlara uygun olmasına dikkat ettiklerini söyleyenler oldu. Cevap verenler içinde başlığın içerikle ilişkili ve ilginç olmasına önem verdiğini söyleyen öğrencilerin çok az olması dikkat çekiciydi.”(AG, 10.01.2012)

Öğrencilerden çeşitli cevapların alınmasının ardından başlık yazarken dikkat edilmesi gereken en önemli hususun başlığın içeriği yansıtacak bir nitelik taşıması olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte başlığın okuyucuya metnin içeriği hakkında fikir vermesi, okuyucuyu yanıltmaması ve okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra araştırmacı öğrencilere şu örneği vermiştir: “Bir giyim mağazasına gittiğimizde önce vitrinine göz atarız, vitrin ilgimizi çekerse o mağazaya girmek ve ürünlerini görmek isteriz. İşte başlık da bir metnin vitrini gibidir. Nasıl değişik ve orijinal bir vitrin müşterisinin ilgisini çekerse metnin başlığı da ilk anda okuyucunun ilgisini çekebilmeli, ona okuyacağı metnin içeriği hakkında ipucu verebilmeli ve okuyucuda okuma isteği uyandırabilmelidir.”

Araştırmacı öğrencilere bir öykü okuyacağını söylemiş ve bu öykünün başlığı üzerinde düşünmelerini istemiştir. Araştırmacı öyküyü okuduktan sonra tahtaya çeşitli başlıklar yazmış, öğrencilerden öyküye bu başlıklardan en uygun olanını seçmelerini istemiştir. Bu çalışma sırasında bazı öğrencilerin başlık ve içerik ilişkisini sorgulamakta güçlük çektiği, öykünün içeriğinde yer alan bir sözcüğü doğrudan başlık olarak söyledikleri, başlığın ilgi çekici bir biçimde içeriği yansıtmaması üzerinde durmadıkları farkedilmiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilere başlıkları iki ölçüte göre değerlendirmelerini söylemiş, başlığın içeriğe uygun olup olmaması ve ilgi çekici olup olmaması açısından değerlendirilmesini istemiştir. Daha sonra kendisi örnek olarak verilen başlıklardan birini bu açıdan değerlendirmiş ve daha önce okudukları farklı öykülerden başlık örnekleri vererek bu başlıkların içerikle ilişkisi hakkında konuşmuştur. Konu öğrenciler açısından somutlaşınca tahtaya yazdığı başlıklar üzerinde tekrar düşünmelerini istemiştir. Yapılan bu etkinlik esnasında yaşananlar ve

öğrencilerin derse katılımları, dersi izleyen Türkçe öğretmeninin günlüğünde şöyle yer almıştır:

“Başak öğretmen başarıya ulaşmanın kolay olmadığını, bunun için çeşitli zorluklara katlanmak gerektiğini anlatan bir öykü okudu. Daha sonra tahtaya çeşitli başlıklar yazdı ve öğrencilerin bu başlıkları değerlendirmelerini istedi. Tahtaya yazılan başlıklar şunlardı: Başarı, Başarmanın Önemi, Başarı ve Mutluluk, Başarının Taşlı Yolu. Bazı öğrenciler hemen öncelikle ‘Başarı’ sözcüğünü söylediler. Hatta ‘Başarı ve Mutluluk’ bile diyenler oldu. Bunun üzerine öğrencilere başlık ve içerik ilişkisini ilişkisini sorgulatmak ve ilgi çekicilik açısından da değerlendirmelerini sağlamak için açıklamalar yapıldı. Örnekler verildi. ‘Başarının Taşlı Yolu’ başlığı üzerinde tartışma yapıldı. Bu başlığın öyküye daha uygun olduğunu söyleyen bir öğrenci bu başlığı tercih etmesinin nedenini açıkladı. Herkesin başarılı olmak istediğini, başarıya götüren yolu herkesin bilmek istediğini söyleyerek bu başlığın insanı meraklandırıldığını belirtti. ‘Acaba başarmanın yolu ne, bu yazının içinde başarılı olmanın yolu yazıyor mu acaba?’ diye ilgi çektiğini, bu nedenle bu başlığın daha güzel olduğunu söyledi. Bir başka öğrenci de Başarı ile Başarmanın Önemi başlıklarının da öykünün içeriğine uygun olduğunu ama ilgi çekici olmadığını, sıradan olduğunu söyledi. Daha sonra öğrencilerin çoğu ‘Başarının Taşlı Yolu’ başlığının hem içeriğe uygun hem de en ilginç başlık olduğunu söylediler. Mecazi bir yanı olan bu başlığın tercih edilmesi bence güzel bir tespitti. Ayrıca öğrenciler ‘Başarı ve Mutluluk’ başlığının öykünün içeriyle ilgili olmadığını, öyküde mutluluktan bahsedilmediğini de söylediler. Başlık üzerinde bu kadar ayrıntılı durmak yararlı ve gerekli bence. Çocukların bu açıdan bilgilendirilmesinin önemli olduğu, onların derse katılımından ve verdikleri cevaplardan da anlaşılıyor.” (TÖG, 10.01.2012)

Araştırmacı öğrencilerin başlık yazma konusunda farkındalıklarını geliştirmek için bir çalışma kâğıdı dağıtmış ve çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları için süre vermiştir. Öğrencilerin etkinlikleri tamamlamalarının ardından her etkinlik birlikte tekrar edilmiş ve öğrenci cevaplarına gerekli geri bildirimler verilmiştir. Bazı odak öğrenciler başlık yazmaya yönelik uygulama süreci hakkındaki duygu ve düşüncelerini günlüklerine şöyle yansıtmıştır:

“Bugün derste öykülerin başlığı hakkında konuştuk. Bir öykünün başlığı nasıl olmalı onu konuştuk. İlk başta başlık öyküyle ilgili olmalı. Anlamalı olmalıdır. Başlık okuyan kişinin ilgisini çekmelidir. Başlık bir ya da birkaç sözcükten oluşur. Bu

öğrendiğimiz şeyler hakkında etkinlik yaptık. Öğretmenimiz bir öykü okudu, onun başlığını tartıştık. Çok zevkliydi bence.” (OÖ3, 10.01.2012)

“Bugün Başak öğretmenle başlık yazmayı öğrendik. Başlığımızı katarken öykünün anlattıklarıyla uyumlu olmasına dikkat etmeyi öğrendik. Bu konuyu öğrenmem iyi oldu. Başlığa dikkat etmemi sağlayacak. Öyküye uygun olmasını sağlayacak. Öykümün başlığını katarken saçma sapan bir şey değil öyküye uygun olmasına, ilginç olmasına çalışacağım. Çünkü güzel başlıkla öykümü okuyanların ilgisini çekerim. Meraklanmasını sağlayabilirim. Bu konuyu öğrendikten sonra artık daha güzel başlıklar koymayı düşünüyorum.” (OÖ5, 10.01.2012)

“Bugün Başak hocayla başlıklarla ilgili konuştuk. Bir öyküye başlık yazarken nelere dikkat edilmeli onları öğrendik. Çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yaptık. Başak hoca başlıksız bir metin okudu. Bu metne uygun olan başlığı bulup söyledik. Başlığımızın ilgi çekici olması gerektiğini konuştuk. Bir daha başlık koyarken ilgi çekici ve içerikle uyumlu olmasına dikkat edeceğim.” (OÖ6, 10.01.2012)

Araştırmacının başlıkla ilgili uygulama sürecine yönelik bazı izlenimleri günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Öğrenciler tahtaya yazdığım başlıkları sorgulamaya başladı bugün. Ama bugün anladım ki çoğu öğrenci başlık ve içerik ilişkisini sorgulamıyormuş, öyküde geçen bir sözcüğün başlık olabileceğini düşünüyor, başlığın ilginçliği üzerinde düşünmüyormuş. Öğrencileri bu açıdan geliştirmek için farklı örnekler verdim. Daha önce okuduğumuz öykülerden yola çıkarak açıklamalar yaptım. Daha sonra tahtadaki başlıkları içerikle ilgisi ve ilginç olması açısından inceledik. Öğrenciler dağıttığım çalışma kâğıtlarındaki etkinliklerle de bu konu üzerinde düşünmeye başladılar. Öğrencilerin böyle bir sorgulama yapabilmesinin eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına ve yazdıkları metinlere daha nitelikli başlıklar koymalarına katkı sağlayacağını umuyorum.” (AG, 10.01.2012)

4.2.3.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Çözüm Bölümlerine İlişkin Bulgular

Çözüm bölümünün nasıl yazılacağına yönelik çalışmaların yapılmasının ardından öğrencilere iki ayrı çözüm bölümü yazdırılmıştır. Öğrenciler birinci çözüm bölümünü uygulama sürecinde yazdıkları birinci serim ve düğüm bölümlerinin devamı olarak yazmışlardır. İkinci çözüm bölümleri ise serim ve düğüm bölümü verilen bir öykünün öğrenciler tarafından tamamlanması yoluyla elde edilmiştir. Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları çözüm bölümleri sadece çözüm bölümünün taşınması gereken özellikler dikkate alınarak araştırmacı ve diğer puanlayıcılar tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi birinci çözüm bölümü için % 84, ikinci çözüm bölümü için de % 84 olarak hesaplanmıştır.

Odak öğrencilerin yazdıkları çözüm bölümlerine yönelik bulgular Tablo 4.7'de ayrıntılı olarak uygulama öncesindeki öykülerinin çözüm bölümleriyle karşılaştırılarak şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 4.7.

Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları İki Çözüm Bölümüne İlişkin Bulgular

DÜZENLEME				ÖĞRENCİ									
Öykü Yazmaya Yönelik Eylemler	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Çözüm Bölümüne Yer Verme	Etkileyici bir son tasarlanmıştır.	Olay sonlandırılmıştır.	Olay sonlandırılmamıştır.	İlk	1	1	2	2	2	2	3	2	2
				Süreç 1	2	2	2	2	3	3	3	3	2
				Süreç 2	2	3	2	2	2	3	3	2	3
	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yüzeysel olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.	İlk	1	1	1	1	1	1	3	2	2
				Süreç 1	3	2	2	2	3	2	2	3	3
				Süreç 2	3	2	3	3	3	3	3	3	3

Tablo 4.7’de uygulama öncesinde iki odak öğrencinin öykülerini sonlandıramadıkları, altı öğrencinin sonlandığı, sadece bir öğrencinin etkileyici bir son tasarladığı görülmektedir. Uygulama öncesinde öykülerini sonlandıramayan bir ve iki numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları birinci ve ikinci çözüm bölümlerinde gelişim kaydederek sonlandıkları, hatta iki numaralı odak öğrencinin etkileyici bir son tasarlama doğru aşamalı bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Örneğin, bir numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde öykü kahramanlarından Ayşe’nin bir şey yuttuğunu anlayan annesinin onu kucağına alıp sırtına vurarak boğazına kaçan boncuğu çıkarmasıyla olay sonlandırılmıştır. Aynı öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde ise olay, oğlunun sınıf arkadaşı olan satıcı çocukla konuştuğunu gören zengin annenin bu duruma tepki göstermesi, küçük satıcıyı aşağılayarak oğluluyla arkadaşlık yapamayacağını söylemesi ve oğlunu alıp gitmesiyle sonlandırılmıştır. İki numaralı odak öğrenci ise süreçte yazdığı ikinci çözüm bölümünde etkileyici bir son tasarlamış, söz konusu çözüm bölümünde öykünün beklenilenin dışında, zengin kadının küçük satıcıyı aşağılayarak ve oğluluyla konuşamayacağını söyleyerek omzuna vurmasının ardından, beklenmeyecek ve okuru etkileyecek şekilde pişman olmasıyla bitirilmiştir: *Zengin kadın çocuğun gözünün dolduğunu fark etmiş ve yaptığına pişman olmuştur. Hemen arabasına giderek arkadaki paketleri almış ve yere eğilmiş. Büyük bir pişmanlıkla:*

-Bu paketlerin içinde oyuncaklar var. Hepsi senin.

Üç ve dört numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde olduğu gibi uygulama sürecinde yazdıkları her iki çözüm bölümünde de olayları sonlandırmıştır. Ancak etkileyici bir son tasarlama doğru gelişim gösterememişlerdir. Örneğin üç numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde, kahramanın babasının kaybolan kardeşini bir ağacın altında bulması ve bunun ardından birlikte eve dönüşleri son olarak tasarlanmıştır. Olayların olağan akış içinde sonlandırılması da kurgulanan sonun etkileyici olmasını engellemiştir. Dört numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümü incelendiğinde ise kardeşi ve teyzesinin kızlarıyla denizde yüzerken vücuduna denizanası yapıştığı için hastaneye kaldırılan Nida’nın iyileşerek taburcu olması ve eve dönmeleri öykünün sonu olarak tasarlanmıştır. Bu sonuç öykünün etkileyici bir şekilde sonlandırılmadığı yönünde değerlendirilmesine yol açmıştır.

Uygulama öncesindeki öyküsünün çözüm bölümünde olayı sonlandıran altı numaralı odak öğrenci bu öyküsünden farklı olarak süreçte yazdığı çözüm bölümlerinde etkileyici sonlar tasarlayarak gelişim göstermiştir. Bu anlamda çözüm bölümünde son tasarlama bakımından en istikrarlı gelişimi altı numaralı odak öğrencinin gösterdiği söylenebilir. Söz konusu öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde geçimini çilek satarak sağlayan bir ailenin kızı olan Gizem'in babasının verdiği çilekleri pazara satmaya gidişi ve yolda giderken kurduğu hayal anlatılmaktadır. Öyküde hemen çözüme geçilmiş, Gizem'in hayal kurarken pazar arabasına takılıp düşmesiyle olay sonlandırılmıştır. Bu öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde ana kahramanlar olan Leyla ve Leman'ın sığındıkları evde buldukları kutuyu ev sahibine teslim etmeleri ve ev sahibinin onlara içi altın ve mücevher dolu kutuyu hediye etmesiyle olay sonlandırılmıştır. Bu son çocukların yaşadığı gelgit sonucu doğru olanı yapmaları ve dürüstlüklerinin mükâfatını almaları biçiminde tasarlandığı için etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümü ise oğlunun fakir satıcı bir çocukla konuştuğunu gören zengin kadının oğluya diyalogu ve bunun sonucunda annenin duyduğu pişmanlık ve çocukların tepkileri hem beden dili (*çocukların birbirlerine sarılmaları*) hem de anlatıcı tarafından aktarılan duygular yoluyla sunulmuştur:

Beyaz tozluklu çocuk annesine baktı, bir de satıcı çocuğa baktı.

- Niçin niçin ona bağırdın! dedi.

- Böyle çocuklarla konuşmanı istemiyorum!

- Böyle çocuk deyip önemsemediğin kişi benim arkadaşım! dedi.

İki çocuk birbirine sımsıkı sarıldılar. Beyaz tozluklu çocuk "O benim en iyi arkadaşım." dedi ve arkadaşına sarıldı. Zengin kadın oğluya arkadaşının birbirlerini ne kadar çok sevdiklerini anladı.

Beş ve sekiz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde sıradan bir son tasarlanmışken bu öğrenciler gelişim göstererek uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümlerinde etkileyici sonlar tasarlamışlardır. Ancak aynı öğrenciler süreçte yazdıkları ikinci çözüm bölümlerinde bu gelişimi sürdürmemiş, uygulama öncesindeki öykülerine benzer bir performans göstererek öykülerini etkileyici olarak değerlendiremeyecek bir şekilde sonlandırmışlardır. Örneğin sekiz numaralı odak öğrenci uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde, babasının alacağı kemanın hayalini kurduğu sırada babasının işten çıkarıldığını öğrenen Ezgi'nin tam da bu durumu kabullenmeye başlamasının ardından sorunu çözmeye yönelik girişimlerini

planlaması ve bu arada hiç ummadığı anda babasının iş durumundaki düzelmeyi öğrenmesiyle beklenmedik şekilde sonlandırılmıştır. Aynı öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde ise fakir satıcı çocuğun sattığı arabalardan isteyen zengin arkadaşı, annesini ısrarlarıyla ikna eder ve annesinden aldığı yüz liranın tamamını satıcıya bırakır. Zengin kadının kendi tavırlarından utanması ve oğlunun kendisinden daha olgun davrandığını düşünmesiyle olay etkileyici şekilde sonlandırılır.

Yedi numaralı odak öğrenci hem uygulama öncesindeki öyküsünde hem de süreçte yazdığı iki çözüm bölümünde etkileyici bir son tasarlamış, gelişimini aynı şekilde devam ettirmiştir. Dokuz numaralı odak öğrenci ise son tasarlama bakımından uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde gelişim göstermiştir. Bu öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde ve uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde olayları sıradan bir şekilde sonlandırırken, ikinci çözüm bölümünde daha etkileyici bir son tasarlayarak gelişim kaydetmiştir. Örneğin uygulama öncesindeki öyküsü ana kahramanın, bazı davranışlarından hoşlanmadığı arkadaşını uyarmak için teneffüste onunla konuşmaya karar vermesi üzerine kurulmuş, kahramanların konuşmalarının bitmesi ve teneffüs zilinin çalması üzerine içeri girmeleriyle sonlandırılmıştır. Aynı odak öğrenci uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde ise öyküye yeni bir kahramanı daha eklemiş, öykünün genelindeki olay akışının dışına çıkarak öyküyü etkileyici bir şekilde sonlandırmıştır. Buna göre, zengin kadının azarlaması sonucunda ağlayan küçük satıcıyı gören bir müşteri, zengin kadına çıkmış ve kadın, çocuğunu da alarak oradan hızlıca uzaklaşmıştır. Diyalog aracılığıyla aktarılan bu bölümün ardından müşteri, küçük çocuğun sattığı bütün arabaları almıştır. Öyküdeki bu durum beklenmedik bir son olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere öyküler, çözüm bölümünde kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verme bakımından değerlendirildiğinde, bütün odak öğrencilerin bu açıdan gelişme kaydettiği söylenebilir. Özellikle uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin çözüm bölümünde kahraman tepkisine yer vermeyen bir, iki, üç, dört, beş ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde de yer verdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerden bir ve beş numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemişken, uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde de bu tepkiler ayrıntılandırılarak ortaya konmuştur. Örneğin, beş numaralı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde anne ve babasını kaybeden Kader’i evlatlık alma girişiminde bulunacaklarını öğrenen Fatma’nın yaşadığı mutluluk ve bunu

yansıtan tepkisi ayrıntılı olarak öyküde şu şekilde sunulmuştur: *Yaşasın! Canım babam diyerek babasına sarıldı Fatma. Sonra Kader'e baktı. Fatma'nın bebeğiyle oynuyordu. Ona sarıldı. Fatma "Bu depremi hayatım boyunca hiç unutmayacağım. Çünkü bana bir kardeş verdi."* dedi kendi kendine.

Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman tepkisine yer vermeyen üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin, uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümünde kahraman tepkisine yüzeysel olarak yer verdikleri, ikinci çözüm bölümünde ise ayrıntılandırarak sundukları, böylece aşama aşama gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Örneğin dört numaralı odak öğrencinin süreçte yazdığı birinci çözüm bölümünde, kardeşi ve teyze kızlarıyla denizde yüzerken vücuduna denizanası yapıştığı için hastaneye kaldırılan Nida'nın iyileşerek taburcu olması ve eve dönmeleri sonucunda kahramanların verdiği tepki yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Nida taburcu olur ve evlerine giderler. Hepsi çok mutlu olur çünkü Nida iyileşmiştir.* Aynı odak öğrenci süreçte yazdığı ikinci çözüm bölümünde ise tasarlanan son karşısında öykünün kahramanlarından satıcı çocuğun ve annesinin sonuca yönelik tepkilerini hem duygusal hem de bir eylem olarak şu şekilde sunmuştur: *Boş ver anne! Ben o teyzenin söylemesiyle pis olmam senin evladın olduğum için o kadar temiz ve saf hissediyorum ki diyerek annesine sarıldı. Annesi de böyle bir çocuğa sahip olduğu için kendini şanslı hissetti.*

Yedi numaralı odak öğrencinin, uygulama öncesinde yazdığı öyküsündeki çözüm bölümüyle uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde kahraman tepkisine yer verme bakımından aynı puanları aldığı yani kahraman tepkilerini ayrıntılandırarak sunduğu ancak uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde yüzeysel olarak yer verdiği görülmektedir. Bu anlamda söz konusu öğrencinin istikrarlı bir gelişim göstermediği söylenebilir. Sekiz ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman tepkilerini yüzeysel olarak sunarken uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde de ayrıntılandırarak sunmayı başarmış, bu açıdan önemli bir gelişim göstermişlerdir. Örneğin dokuz numaralı odak öğrenci uygulama sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde kahraman tepkisini ayrıntılandırarak şu şekilde ortaya koymuştur: *Sevinçten eteklerim zil çalıyordu. Havalara uçtum. Ece'ye sarıldım. Onun için üzülsem de benim hayatımda yepyeni bir sayfa açılmıştı. Her şey bambaşka olacaktı.* Bu alıntıda görüldüğü gibi kahramanın sonuç karşısındaki mutluluğu hem kendi hislerini pek çok yönden dile getirmesi hem de bir başka kahramanın durumuna yönelik üzüntüsünü ortaya koyması

açısından değerlendirilmiştir. Aynı öğrenci süreçte yazdığı ikinci çözüm bölümünde de öyküdeki beklenmedik sona yönelik kahraman tepkisini küçük satıcı açısından ortaya koymuş, yaşanan sonun çocuk üzerindeki etkilerini o andan daha çok geleceğe yönelik olarak ayrıntılı bir şekilde aktarmıştır: *Küçük çocuk biraz avunmuştu. Ama kalbinde açılan yara onu hep üzecekti. Bu olay insanlara olan inancını yitirmesine neden olacaktı. Ama bir yandan da tüm arabaları satın alan o amca insanca davranmanın ne kadar önemli bir değer olduğunu hatırlatacaktı.*

4.2.3.2.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları çözüm bölümleri üç puanlayıcı tarafından incelenmiş, çözüm bölümünde yer alması gereken ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Her bir odak öğrencinin yazdığı çözüm bölümlerinden elde edilen bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.2.3.2.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Birinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Uygulama sürecinde yazdırılan birinci serim ve düğüm bölümlerinin devamı olarak yazılan çözüm bölümü incelendiğinde, *Ayşe ve Annesi* başlıklı öyküde olayın sonlandırıldığı görülmektedir. Ancak bu son; beklenmedik, şaşırtıcı veya olayların olağan akışı dışına çıkan etkileyici nitelikte bir son olarak tasarlanmamıştır. Öyküde, Ayşe'nin bir şeyler yuttuğunu anlayan annesinin onu kucağına alıp yüzükoyun çevirerek boğazına takılan boncuğu çıkarmasıyla olay sonlandırılmıştır. Ayşe ve annesinin bu duruma yönelik tepkileri ise ayrıntılandırılarak şu şekilde verilmiştir: *Ayşenin nefes darlığı geçmişti. Gülmeye başladı. Güldükçe beyaz yüzü güzelleşti mavi gözleri gülmeye başladı. Anneside mutluluktan ağladı.*

4.2.3.2.1.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından ele alındığında, annesinin küçük satıcının elinden tutarak onu eve götürmesiyle öykünün sıradan bir şekilde sonlandırıldığı görülmektedir. Kahramanlardan annesi ve küçük çocuğun sonuca yönelik tepkileri ise ayrıntılı olarak şu şekilde aktarılmıştır: *Annesi küçük satıcının elinden tutarak:*

-Hadi gidelim oğlum dedi.

Zengin kadın hala laf atmaya devam etti. Eve geldiler. Küçük çocuk üzülerek keşke böyle bişi olmasaydı diyerek ağladı. Annesine sarıldı. Annesi de ona sarılarak “Ağlama yavrum, biz bunu hak etmiyoruz.” dedi. Çocuk büyüyünce büyük bir adam olacağına söz verdi.

4.2.3.2.1.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

İkinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Köpek Kulübesi başlıklı öyküde olayın sonlandırıldığı görülmekte ancak bu sonun etkileyici şekilde ortaya konmadığı, açlıktan bayılan Karabaş'ın sahibi Hasan'ın yaptığı müdahale sonucunda gözlerini açmasıyla öykünün bitirildiği görülmektedir. Bu son karşısında Karabaş'ın sahibi Hasan'ın Karabaş iyileştiği için çok mutlu olması ve bunun anlatıcı tarafından ayrıntılandırılmadan ifade edilmesi öykünün çözüm bölümündeki duyguya dayalı bir kahraman tepkisi olarak sunulmuştur: *Karabaş iyileştiği için Hasan çok mutlu olmuştu.*

4.2.3.2.1.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, zengin kadının küçük satıcıyı aşağılayarak ve ona oğluyla konuşamayacağını söyleyerek omzuna vurmasının hemen ardından, beklenmeyecek şekilde zengin kadının pişmanlığıyla bitirilmiştir: *Zengin kadın çocuğu gözünün dolduğunu fark etmiş ve yaptığına pişman olmuştu. Hemen arabasına giderek arkadaki paketleri almış ve yere eğilmiş. Büyük bir pişmanlıkla:*

-Bu paketlerin içinde oyuncaklar var. Hepsi senin.

Çözüm bölümünde kahramanların sonuca yönelik tepkileri yüzeysel olarak aktarılmıştır. Bu aktarımda, diyalogun bitiminde, fakir çocuğun, kendisine verilen hediyeleri aldıktan sonraki vücut dili bir cümleyle aktararak çocuğun duyguları şu şekilde belirtilmiştir:

-Bu paketlerin içinde oyuncaklar var. Hepsi senin.

Küçük satıcı gözlerini kurulayarak:

-Teşekkür ederim teyze dedi ve arkadaşına mutlulukla gülümsedi.

4.2.3.2.1.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Üçüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yarıyıl Tatilinde Yaşananlar başlıklı öyküde olay sonlandırılmış fakat bu sonun etkileyici bir biçimde tasarlanmadığı saptanmıştır. Anlatıcının gezinti sırasında kaybolan kardeşinin babası tarafından bulunması ve bunun ardından eve dönüşleri öyküde olayların sonu olarak tasarlanmıştır. Bu sona yönelik kahraman tepkisi ise *“Kardeşim babama sarıldı.”* biçiminde yüzeysel olarak verilmiştir.

4.2.3.2.1.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, sıradan bir şekilde sonlandırıldığı yönünde değerlendirilmiştir. Buna göre, zengin kadının tepkisi karşısında fakir çocuk ve annesi şaşırıp kalmıştır. Ancak bununla yetinmeyen ve “*Ne yaptığını biliyor musun? Sen benim oğluma yaklaşıyor musun?*” ifadesiyle daha da kırıcı olan zengin kadının söylediklerini yoldan geçen insanlar ayıplamış ve zengin kadın çocuğunu alarak evine gitmiştir. Küçük satıcının annesi de çocuğuna sarılarak onu teselli etmeye çalışmıştır. Her ne kadar etkileyici bir son olarak değerlendirilmesede kahramanların sona yönelik tepkileri birden çok kahramanın, özellikle de öykünün çözüm bölümü dışındaki bölümlerinde anılmayan kahramanların (*yoldan geçen insanlar*) tepkilerine de yer verilerek ayrıntılandırılmıştır: *Yoldan geçenler şaşırmıştı. Ne olduğunu anlayınca herkez zengin kadına kızdı, ayıpladı. Zengin kadın çocuğunu ayıpladı. Zengin kadın çocuğunu alarak evine gitti. Küçük satıcının annesi de çocuğuna sarılarak onu avuttu.*

4.2.3.2.1.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yazılan çözüm bölümü incelendiğinde, kardeşi ve teyzesinin kızlarıyla denizde yüzerken vücuduna denizanası yapıştığı için hastaneye kaldırılan Nida'nın iyileşerek taburcu olması ve eve dönmeleri öykünün sonu olarak tasarlanmıştır. Bu sonuç öykünün etkileyici bir şekilde sonlandırılmadığı yönünde değerlendirilmesine yol açmıştır. Öyküde, tasarlanan son ile Nida'nın teyzesi ve kızlarının bu sonuca yönelik tepkileri şu şekilde ifade edilmiştir: *Nida taburcu olur ve evlerine giderler. Hepsi çok mutlu olur çünkü Nida iyileşmiştir.*

4.2.3.2.1.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından analiz edildiğinde, öykünün olay akışına göre olağan biçimde sonlandırıldığı saptanmıştır. Zengin çocuğun annesine, satıcı çocukla sınıf arkadaşı olduğunu söylemesi üzerine annesi, “*Ne ne sen bu pislerle mi arkadaşsın? Derhal seni bu okuldan alacağım ve bu durumu babana anlatacağım.*” demiş, bunun ardından çocuğunu arabaya bindirip uzaklaşmıştır. Bu durum karşısında kahramanların tepkileri ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Örneğin annesinin üzüntüsünü dindirmeye çalışan satıcı çocuğun dilinden aktarılan tepkisi şöyledir: *Boş ver anne! Ben o teyzenin söylemesiyle pis olmam senin evladın olduğum için o kadar temiz ve saf hissediyorum ki diyerek annesine sarıldı.* Çözüm bölümünde, bu sözleri sarfeden çocuğun annesinin de tepkisine yer verilmiş, bu tepki bir duygu aktarımı olarak anlatıcı tarafından dillendirilmiştir: *Annesi de böyle bir çocuğa sahip olduğu için kendini şanslı hissetti.*

4.2.3.2.1.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Beşinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yazılan çözüm bölümü değerlendirildiğinde, öykünün, zaten babası olmayan küçük Kader’in depremde annesini de kaybetmesi üzerine Fatma’nın onu yanlarına almak istemesi ve bunun babası tarafından kabul edilmesiyle etkileyici olarak kabul edilebilecek bir şekilde sonlandırıldığı görülmektedir: *O gece Fatma Kader’le birlikte uyudu. Sabah olunca annesi ve babası gelmişti. Fatma onlara sarıldı. Yaşadıkları depremi ve Kader’in durumunu anlattı.*

-Anneciğim o kimsesiz kaldı. Nolur onu biz alalım. Kardeşim yok zaten. Kardeşim gibi severim onu dedi ağlayarak...

Babası dayanamayarak dedi ki:

-Haklısın Fatma. Onu evlat edinebiliriz. Kim bu işlerle ilgileniyorsa yarın gidip konuşuruz.

Öykünün çözüm bölümünde Fatma'nın yaşadığı mutluluk ve bunu yansıtan duygusal ve bilişsel tepkisi ayrıntılı olarak şu şekilde sunulmuştur: *“Yaşasın! Canım babam diyerek babasına sarıldı Fatma. Sonra Kader'e baktı. Fatma'nın bebeğiyle oynuyordu. Ona sarıldı. Fatma “Bu depremi hayatım boyunca hiç unutmayacağım. Çünkü bana bir kardeş verdi.” dedi kendi kendine.*”

4.2.3.2.1.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, öyküye beklenen, etkileyici olarak kabul edilmeyen bir son tasarlandığı görülmektedir. Zengin kadın oğlunun fakir satıcı çocukla arkadaşlık etmesi karşısındaki tepkisini oğlunun kolundan tutup arabaya götürerek göstermiştir. Çözüm bölümündeki bu son karşısında yalnızca satıcı çocuğun tepkisine yer verilmiş ancak bu tepki olayın çocuk üzerinde bıraktığı etkiden ayrıntılı olarak bahsedilerek sunulmuştur: *Satıcı çocuk ise bunu gururuna yedirememiş ve ağlamıştı. Akşam eve gittiğinde bile ağlamaya devam etti. Kendi kendine “derslerime çok çalışacağım ve büyük adam olacağım. Ama kimseyi küçümsemeyeceğim.” diye karar verdi.* Öyküden yapılan bu alıntıda görüldüğü üzere öykünün kahramanlarından satıcı çocuğun sonuca yönelik tepkisi duygularını anlatan cümleler aracılığıyla kendi dilinden verilmiştir. Bu yönüyle kahramanların sonuca yönelik tepkisinin ayrıntılandırıldığı söylenebilir.

4.2.3.2.1.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Altıncı odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yazılan öykünün çözüm bölümü, Leyla ve Leman'ın sığındıkları evin sahibi olan yaşlı kadının kendilerine içi altın ve mücevher dolu kutuyu hediye etmesi üzerine teşekkür ederek oradan ayrılmaları ve evlerine gitmeleriyle sonlandırılmış, bu son çocukların yaşadığı gelgit sonucu doğru olanı yapmaları ve dürüstlüklerinin mükâfatını almaları biçiminde tasarlandığı için etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte çözüm bölümünde çocukların dürüstlüğün mükâfatı olarak servet sahibi olmaları sonucunda sadece çok mutlu oldukları söylenmiş, bu açıdan tepkileri yüzeysel olarak değerlendirilmiştir.

4.2.3.2.1.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından ele alındığında, öykünün olay akışının dışında, etkileyici bir mutlu sonla bitirildiği görülmektedir. Zengin çocuğun annesi ile diyalogu ve bunun sonucunda annenin duyduğu pişmanlık ve çocukların tepkileri hem eylem olarak (*çocukların birbirlerine sarılmaları*) hem de anlatıcı tarafından anlatılan duygular olarak sunulmuştur:

Beyaz tozluklu çocuk annesine baktı, bir de satıcı çocuğa baktı.

- Niçin niçin ona bağırdın! dedi.

- Böyle çocuklarla konuşmanı istemiyorum!

- Böyle çocuk deyip önemsemediğin kişi benim arkadaşım! dedi.

Bu diyalogdan sonra hem zengin çocuğun tepkisi kendi dilinden aktarılmış hem de annenin duyduğu pişmanlık anlatıcı tarafından ortaya konmuştur: *İki çocuk birbirine sımsıkı sarıldılar. Beyaz tozluklu çocuk "O benim en iyi arkadaşım" dedi ve arkadaşına sarıldı. Zengin kadın oğluyla arkadaşının birbirlerini ne kadar çok sevdiklerini anladı. Oğlunun daha önce bu kadar sevdiği bir arkadaşı olduğunu görmeyen zengin kadın bir daha oğlunun arkadaşları hakkında kötü bir şey söylememeye karar verdi.*

4.2.3.2.1.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Yedinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yazılan öykünün çözüm bölümü, doktorlar tarafından bir daha yürüyemeyeceği söylenen Ozan'ın raporların hastanede karıştığını ve iyileşeceğini öğrenmesi, bunun üzerine dedesine güzel haberi vermek için eve gittiğinde onu ölü vaziyette yerde yatarken görmesi biçiminde etkileyici bir son olarak tasarlanmıştır. Ozan'ın mutlu haberi vermek için eve geldiğinde dedesinin cansız bedeniyle karşılaşması sonucu dedesine sarılarak ağlaması ise duygusal bir kahraman tepkisi olarak ayrıntılandırılmadan sunulmuştur.

4.2.3.2.1.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, öykünün olağan akışı dışında, hiç beklenmedik, etkileyici olarak değerlendirilebilecek biçimde sonlandırıldığı görülmektedir. Zengin kadının kendisine kızmasının ardından satıcı çocuk annesine koşar ve gözleri kan çanağına dönene kadar ağlar. Oğlunu arabaya bindirip karşı kaldırımdan şeker almaya giden zengin kadına hızla gelen bir tır çarpar ve kadın bir daha yürüyemeyeceğini hastanede gözünü açtığı zaman öğrenir. Satıcı çocuğa karşı davranışından utanan ve büyük pişmanlık duyan zengin kadın ölene kadar vicdan azabı çeker. Kahraman tepkisi olarak yalnızca zengin kadının hissettikleri, farklı duygulara yer verilerek ayrıntılandırılmış biçimde sunulmuştur: *Kadın yaptığı davranıştan hem pişmandı hem çok utanıyordu. Bu duygularla yaşamak çok ağırdı. Vicdan azabı ölene kadar yakasını bırakmadı.*

4.2.3.2.1.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Sekizinci odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Yazılan öykünün çözüm bölümü ele alındığında, beklenmedik bir son tasarlandığı görülmektedir. Kendisine keman almasını beklediği babasının eve gelip işten çıkarıldığını söylemesiyle başlayan düğüm bölümünün sonunda birikmiş parasını almak için ertesi gün işe giden baba eve elinde kemanla gelmiş, bir yanlışlık olduğunu, aslında işten çıkarılmadığını söylemesi ile öykü sonlandırılmıştır. Ezgi'nin keman hayali kurduğu sırada babasının işten çıkarıldığından haberdar olması ve tam da bu durumu kabullenmeye başlamasının ardından problemin çözümüne yönelik yapılabileceklerini planlarken babasının iş durumundaki düzelmeyi öğrenmesi, böylece çok istediği kemanına kavuşması öykünün etkileyici bir şekilde sonlandırıldığı yönünde değerlendirilmesini sağlamıştır. Kahramanların bu sona yönelik tepkileri değerlendirildiğinde Ezgi ve annesinin yaşanan son karşısında hissettiklerinin anlatıcı tarafından aktarıldığı görülmektedir. Bu tepkiler ayrıntılı olarak şu şekilde belirtilmiştir: *Annesi ve Ezgi çok sevindiler. Ezgi babasına sarıldı. Bu haber Ezgi'yi aldığı armağandan daha çok mutlu etmişti. Annesi de kızının geleceğini düşünerek kaygılarından kurtulmuştu.*

4.2.3.2.1.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, öyküye olağan bir son tasarlandığı görülmektedir. Söz konusu çözüm bölümünde, fakir çocuğun sattığı arabalardan isteyen zengin çocuk annesini ısrarlarıyla ikna eder ve annesinden aldığı yüz liranın tamamını satıcıya bırakır. Diyalog biçiminde aktarılan bu kısımdan sonra çözüm bölümünde kahramanlardan zengin kadın ve oğlunun tepkilerine ayrıntılandırılarak şu şekilde yer verilmiştir: *Zengin kadının oğlu küçük satıcıdan özür*

diledi. Zengin kadın da yaptığından utandı. Küçük oğlum bile benden daha insanca davrandı diye kızdı kendi kendine. Bu alıntıda görüldüğü üzere kahraman tepkileri hem anlatıcı tarafından olay akışı olarak verilmiş hem de iç konuşma ile zenginleştirilmiştir.

4.2.3.2.1.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Çözüm Bölümlerinin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesi

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdığı birinci ve ikinci çözüm bölümleri ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aşağıdaki iki başlık altında sunulmuştur.

4.2.3.2.1.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı Birinci Çözüm Bölümü

Ana kahraman olan Müge'nin okuluna bir televizyon kanalından spiker yetiştirmek için aday seçmeye gelmeleri ve Müge'nin seçilmesiyle sıradan bir şekilde sonlandırılan öyküde, kahramanlardan Müge'nin sonuca yönelik tepkisine ayrıntılandırılarak şu şekilde yer verilmiştir: *Sevinçten eteklerim zil çalıyordu. Havalara uçtum. Ece'ye sarıldım. Onun için üzülsem de benim hayatımda yepyeni bir sayfa açılmıştı. Her şey bambaşka olacaktı.* Örnekte görüldüğü gibi kahramanın sonuç karşısındaki mutluluğu hem kendi duygularını pek çok yönden dile getirmesi hem de bir başka kahramanın durumuna yönelik üzüntüsünü ortaya koyması açısından değerlendirildiğinde, kahramanların sonuca yönelik tepkilerinin ayrıntılandırılarak sunulduğu söylenebilir.

4.2.3.2.1.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sürecinde Yazdığı İkinci Çözüm Bölümü

Öykü çözüm bölümü bakımından analiz edildiğinde, öyküye yeni bir kahramanın daha eklendiği ve öykünün genelindeki olay akışının dışına çıkılarak etkileyici bir şekilde sonlandırıldığı görülmektedir. Buna göre, zengin kadının azarlaması sonucunda ağlayan küçük satıcıyı gören bir müşteri, zengin kadına çıkarır ve kadın, çocuğunu da alarak oradan hızlıca uzaklaşır. Diyalog aracılığıyla aktarılan bu bölümün ardından müşteri, küçük çocuğun sattığı bütün arabaları alır. Öyküdeki bu beklenmedik sona yönelik kahraman tepkisi sadece küçük satıcı açısından duygusal ve bilişsel olarak

ortaya konmuş, yaşanan sonun çocuk üzerindeki etkileri o andan daha çok geleceğe yönelik olarak ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır: *Küçük çocuk biraz avunmuştu. Ama kalbinde açılan yara onu hep üzecekti. Bu olay insanlara olan inancını yitirmesine neden olacaktı. Ama bir yandan da tüm arabaları satın alan o amca insanca davranmanın ne kadar önemli bir değer olduğunu hatırlatacaktı.*

4.3. Öykü Yazma Programının Uygulanmasından Sonra Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında elde edilen bulgular üç farklı başlık altında sunulmuştur. Öncelikle odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülere ilişkin bulgular sunulmuş, odak öğrencilerin öykü yazma becerileri açısından gösterdikleri gelişim düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri bakımından ortaya konmuştur. Daha sonra odak öğrencilerle uygulama sonrasında yapılan görüşmelere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da tüm sınıf öğrencilerinin öykü yazma programının uygulanmasından önce ve sonra yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları Öykülere Yönelik Bulgular

Öykü yazma programının uygulanmasının ardından odak öğrencilere iki tüm öykü yazdırılmış, bu öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarında bulunan tüm bölümler ve her bölüme yönelik eylemler açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, değerlendirme sonucunda öğrencilerin düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerine yönelik eylemler açısından ne kadar gelişim gösterdiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte üç puanlayıcının verdikleri puanların uyum yüzdeleri de her bölümdeki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından ayrı ayrı hesaplanmıştır.

4.3.1.1. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci ve ikinci öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme bölümü ve bu bölümdeki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından değerlendirilmiş, bulgular Tablo 4.8’de aynı

öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin düzenleme bölümlerine yönelik bulgularla karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylece öğrencilerin bu bölüme yönelik olarak gösterdikleri gelişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazdığı öykülerin düzenleme bölümü açısından taşıdığı nitelikler ayrıntılı olarak betimlenmiş, öykülerden alıntılar yapılmıştır.

Odak öğrencilerin yazdıkları öyküler düzenleme bölümü açısından başlık yazma, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik olarak değerlendirilmiş, üç puanlayıcının her bir eyleme verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan birinci öykünün başlık yazmaya yönelik uyuşum yüzdesi .78, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .85, düğüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .95 ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .78 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan ikinci öykünün ise başlık yazmaya yönelik uyuşum yüzdesi .89, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .84, çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .78 olarak hesaplanmış, düğüm bölümüne yer vermeye yönelik olarak ise puanlayıcılar arasında uyuşmazlığın bulunmadığı saptanmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öykünün düzenleme bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin düzenleme bölümüyle birlikte Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Düzenleme Bölümü Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrenci		Öykü No	Başlık Yazma	Serim Bölümüne Yer Verme		Düğüm Bölümüne Yer Verme		Çözüm Bölümüne Yer Verme		TOPLAM BÖLÜM PUANI
1	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	2	1	1	1	1	1	8
	ÖYP Sonrası	1	2	3	2	2	3	2	3	17
		2	3	3	2	2	3	2	3	18
2	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	1	1	1	1	1	1	7
	ÖYP Sonrası	1	2	3	3	3	3	2	3	19
		2	3	3	3	2	3	2	3	19
3	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	1	1	1	1	2	1	8
	ÖYP Sonrası	1	2	3	2	2	3	2	3	16
		2	3	2	3	3	3	3	3	20
4	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	1	1	2	3	2	1	12
	ÖYP Sonrası	1	2	2	3	2	3	3	2	17
		2	2	2	3	3	3	3	3	19
5	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	2	2	2	2	2	1	13
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	3	20
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
6	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	2	1	1	1	2	1	10
	ÖYP Sonrası	1	3	2	3	2	3	2	2	17
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
7	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	2	1	2	3	3	3	16
	ÖYP Sonrası	1	2	3	3	3	3	2	3	19
		2	3	2	3	3	3	3	3	20
8	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	1	2	2	3	2	2	14
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	3	20
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
9	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	2	3	1	1	2	2	12
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	2	19
		2	2	2	3	3	3	3	3	19

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerle uygulama sonrasında yazdıkları iki öykü düzenleme bölümünde yer alan başlık yazma, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda odak öğrencilerin gösterdikleri gelişim ortaya konmuştur.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler öncelikle başlık yazma bakımından değerlendirilmiş, sekiz odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde bu açıdan gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir, iki ve üç numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında aşamalı bir gelişim göstererek yazdıkları öykülere özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıttığı yönünde değerlendirilen başlıklar vermişlerdir. Söz konusu odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülere içeriği yansıtmayan başlıklar verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de içeriği yansıtmaya nitelikte, hatta uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullanmışlardır. Örneğin, üç numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküye “Meşe Ağacı ve O An” başlığını vermiştir. Bu başlık öykünün bütününde başlıkta sözü edilen “O An” a yönelik herhangi bir gönderim yapılmadığı için söz konusu başlık içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmiştir. Aynı öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsüne ise “Serap ile Ceren’in Kaybolmaları” başlığını vermiştir. Söz konusu başlık anlatının bütünündeki olay örgüsünü yansıtmaktadır ancak yaşanan olayları anlatır özellikte sıradan bir ifade olduğu için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmemiştir. Bu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküye ise “Derya’nın Çiçekleri ve Ölen Köpek” başlığını vermiştir. Öğrencinin yazdığı başlık öykünün içeriğini yansıtmakla birlikte, gerçekleşen olayların içinde önemli bir yere sahip olan iki varlığa gönderme yaparak aralarında nasıl bir bağ olabileceğine yönelik merak uyandırdığı için özgün ve ilgi çekici bir nitelik taşıdığı yönünde değerlendirilmiştir. Öykü okunduğunda, başlıkta anılan bu iki varlığın sonuç bölümünde özgün bir bütünlük oluşturacak şekilde birleştirildiği saptanmıştır.

Tablo 4.8’de öykülere verilen başlıklar bakımından yalnızca dördüncü odak öğrencinin gelişme göstermediği görülmektedir. Söz konusu öğrencinin gerek uygulama öncesinde yazdığı öyküde gerekse uygulama sonrasında kaleme aldığı iki öyküde kullandığı başlıklar öykülerin içeriğini genel olarak yansıtan başlıklar olarak değerlendirilmişlerdir. Bu odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde, anne ve babalarıyla pikniğe giden üç kardeşin başlarına gelenler anlatılmaktadır ve öyküye “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlığı verilmiştir. Bu başlık öyküdeki anlatı göz önünde

bulundurulduğunda olay akışını ve içeriği yansıtan ancak sıradan bir başlık olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykünün başlığı olan “Hırsız” ile uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykünün başlığı olan “Pamuk Şekerci Amca” da puanlayıcılar tarafından benzer şekilde değerlendirilmiştir. Söz konusu başlıklar öykünün içeriğini genel olarak yansıtmakla birlikte özgün ve ilgi çekici biçimde içeriği yansıtmadığı yönünde değerlendirilmişlerdir.

Beş, altı ve sekiz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülere içeriği yansıtan başlıklar verdikleri, uygulama sonrasındaki öykülerinde bu açıdan gelişim göstererek özgün ve ilgi çekici başlıklar buldukları saptanmıştır. Örneğin, beş numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsüne “Kedicik” başlığını vermiştir. Öyküde kahramanın, soğuk kış gününde, yolda gördüğü kediyi eve almasıyla başlayan olaylar anlatılmaktadır. Dolayısıyla bu başlık içeriği genel olarak yansıtan bir başlık olduğu yönünde değerlendirilmiştir. Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküye “Aliye Hanım’ın Soğanla İmtihanı” başlığını vermiş, söz konusu başlık hem öykünün olay örgüsüne gönderim yaptığı hem de ifade bakımından ilgi çekici ve özgün bir kullanım olarak dikkat çektiği için puanlayıcılar tarafından ilgi çekici ve özgün bir başlık olarak değerlendirilmiştir. Bu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsüne verdiği başlık ise “Saç Bitleri”dir. Söz konusu başlık öykünün olay örgüsünün saç bitleri üzerine kurulduğuna gönderimde bulunmakla birlikte, saç bitlerinin bir öyküde nasıl yer alabileceğine dair merak uyandırması nedeniyle özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir. Uygulama öncesinde yazdığı öyküde içeriği yansıtmayan bir başlık kullanan dokuz numaralı odak öğrenci ise uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde oldukça gelişim göstererek özgün ve içeriği ilgi çekici şekilde içeriği yansıtan bir başlık kullanmış, ikinci öyküsünde ise aynı düzeyde değerlendirilmeyen, içeriği genel olarak yansıtan bir başlık kullanabilmiştir.

Bu bulgular ışığında uygulama öncesindeki öykülerine içeriği yansıtmayan başlıklar veren dört odak öğrencinin (bir, iki, üç ve dokuz numaralı odak öğrenciler) uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde bu açıdan gelişim gösterdikleri ve içeriği yansıtan hatta özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullandıkları saptanmıştır. Uygulama öncesinde içeriği yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullanan dört odak öğrencinin (beş, altı, yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler) ise uygulama sonrasında yazdıkları öykülere özgün ve ilgi çekici başlıklar buldukları görülmüştür. Sadece dördüncü odak öğrencinin uygulama

sürecinin sonunda başlık yazma açısından gelişim göstermediği, uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de uygulama öncesinde olduğu gibi içeriği genel olarak yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullandığı saptanmıştır.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler serim bölümündeki öğelere yer verme bakımından da değerlendirilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerinde bir, beş, altı, yedi ve dokuz numaralı beş odak öğrencinin başlatıcı olaya yönelik olarak kahramanların verdiği içsel cevabı yüzeysel olarak sunduğu; iki, üç, dört ve sekiz numaralı dört odak öğrencinin ise içsel cevaba yer vermediği saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerinde içsel cevaba yer vermeyen odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de içsel cevaba yer verdikleri ancak yer verme niteliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin uygulama öncesindeki öyküsünde içsel cevaba yer vermeyen üçüncü odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde içsel cevabı ayrıntılandırırken, ikinci öyküsünde yüzeysel olarak ortaya koymuştur. Bu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküde kahramanlardan hem annenin hem de öğretmenin tepkileri ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Söz konusu öyküde Serap’ın arkadaşı Ceren’le birlikte izinsiz parka gitmeleri ve eve gelmemeleri üzerine içsel cevap diyaloglar yoluyla ortaya konmuş, Serap’ın annesinin tepkisi öğretmeni aramak ve kızından bu yolla haber almaya çalışmak olmuştur. Öğretmenin tepkisi ise Serap’ı bulmak için servis sürücüsünü aramak olmuştur. Aynı öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküde ise başlatıcı olaya kahramanın verdiği içsel cevap Derya’nın, çarptıkları köpeğin başında ağlamasıdır ve bu içsel cevap yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Derya köpeğin hâline acıyor, başında ağlıyordu.*

Uygulama öncesindeki öyküsünde içsel cevaba yer vermeyen dördüncü odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde de içsel cevaba yüzeysel olarak yer verirken, ikinci ve sekizinci odak öğrenciler iki öykülerinde de içsel cevabı ayrıntılandırmıştır. Bu bulgular ışığında dört odak öğrencinin de içsel cevaba yer verme bakımından gelişim gösterdiği söylenebilir. Söz konusu öğrencilerden ikinci odak öğrencinin gösterdiği gelişim şöyle örneklendirilebilir: Uygulama öncesinde yazdığı öyküde içsel cevaba yer vermeyen bu öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yer vermiş, bu öyküde top oynarken anahtarını düşüren Ali’nin eve geldiğinde anahtarını kaybettiğinin farkına vararak telaşlanması ve kendi kendine yaptığı konuşma şeklindeki içsel cevap şöyle sunulmuştur: *Telaşlanmış. Kendi kendine “Ben ne yaptım? acaba anahtarı nereye koydum, kesin top oynarken düştü, ne yapacağım ben şimdi?”*

Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı “Maceralı Cumartesi” başlıklı ikinci öyküsünde de ana kahramanın göğsünde bir ağrı hissederek yere düşmesiyle başlayan olaya verilen içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmuştur: *Arkadaşlarım korkmuştu. İsmail ürkerek sordu:*

- Neyin var Hamdi?

-İyiyim merak etmeyin.

-Ayağa kalkabilirmisin?

-Kalkarım herhalde.

Zorlanarak kalkmaya çalıştım ama düştüm. Arkadaşlarım tuttu. Arkadaşlarım beni ayağa kaldırmışlardı.

Birinci ve beşinci odak öğrenciler uygulama öncesindeki öykülerinde yüzeysel olarak yer verdikleri içsel cevabı, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de ayrıntılandırarak ortaya koymuşlardır. Örneğin; beşinci odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı “Kedicik” başlıklı öyküde kahramanın soğuk kış gününde yolda gördüğü küçük kediyi eve alıp ona yemek ve su vermesiyle başlayan olaya kedinin yemeği yemesi ve uyuyakalması biçiminde yüzeysel bir içsel cevap yazarken; uygulama sonrasında yazdığı “Aliye Hanım’ın Soğanla İmtihanı” başlıklı birinci öyküsünde içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmuştur. Söz konusu öykü Aliye Hanım’ın, müdürü Rıza Bey’i bir pazar günü yemeğe davet edip ona yemek hazırlayacağı sırada evde malzemelerin eksik olduğunu fark etmesiyle başlamaktadır. Aliye Hanım’ın bu durum karşısında kendine kızgınlığı ve alışveriş için dışarı çıkmaya karar vermesi bu başlatıcı olaya karşılık kahramanın verdiği içsel cevap olarak tasarlanmıştır: *Sabah tam yemek yapacakken evde bir şey kalmadığını gördü. Kendine sinirlendi. “Hem misafir çağırıyorum hem de evde bir şey yok.” diye düşündü kendi kendine. Sonra pazara gitmeye karar verdi.* Bu alıntıda görüldüğü üzere içsel cevap, hem anlatıcının olay anlatımı hem kahramanın iç konuşmasıyla kendisine duyduğu kızgınlığı hem de aldığı kararı yansıtabilecek biçimde aktarılmıştır.

Altıncı odak öğrenci, uygulama öncesinde yazdığı öyküye benzer şekilde uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de içsel cevaba yüzeysel olarak yer vermiş, ancak uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküde içsel cevabı ayrıntılandırabilmiştir. Yedinci ve dokuzuncu odak öğrenciler ise istikrarlı bir gelişim gösterememiş, uygulama öncesinde yüzeysel olarak sundukları içsel cevabı, uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde ayrıntılandırmış, ikinci öykülerinde ise tekrar yüzeysel şekilde ortaya koymuşlardır. Örneğin; yedinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci

öyküsünde pazar alışverişi için dışarı çıkan anne ve oğlunun silahlı saldırıya uğramasıyla başlayan olay karşısında annesinin vurulduğunu gören çocuğun üzüntüsünü ve çevresindekilerin tepkilerini ayrıntılandırarak şu şekilde sunmuştur: : *Annemle pazara doğru yol aldık. Pazarda annem alış verişe başlamıştı. Pazardan çıkarken önümüzden simsiyah bir araba geçti ve anneme ateş ettiler. O an sıkıca anneme sarılarak ağlamaya başladım. Etraftakiler beni annemin yanından alıp annemi bana göstermemeye çalıştı. Ben hiçkırta hiçkırta ağlıyordum. Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden. Annemi hemen hastaneye yetiştirdiler. Beni komşumuz Fatma teyze yanına aldı. Ben hep anneme dua ettim.*

Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise bir polisin ağzından uzun süredir peşinde oldukları kaçakçılarla ilgili yeni bir bilgi aldıklarını aktarmış, polis ve askerin bu bilgi ışığında kaçakçıların peşine düştüklerini belirterek yüzeysel bir içsel cevap yazmıştır.

Uygulama öncesindeki ve sonrasındaki öyküler başlatıcı olaya verilen içsel cevabın sunulması açısından incelendiğinde, Tablo 4.8'deki bulgulara dayanarak, dokuz odak öğrencinin de gelişim gösterdiği ve içsel cevaba yer verdiği ancak yer verme niteliklerinin farklılaştığı söylenebilir. Uygulama öncesinde içsel cevaba yer vermeyen öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde içsel cevabı yüzeysel veya ayrıntılı olarak sunmaya başlamışlar, içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren bir, beş, altı, yedi ve dokuz numaralı beş odak öğrenciden ikisi dışında (yedinci ve dokuzuncu odak öğrenciler) diğerleri içsel cevabı ayrıntılandırarak yazmayı başarmışlardır.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler serim bölümünde kahraman, yer ve zaman ögelerine yer verme bakımından değerlendirildiğinde, bir, iki, üç, dört, altı ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde bu ögelerden en az birine yer vermediği saptanmıştır. Ancak Tablo 4.8'de görüldüğü gibi bu altı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde ise bu ögelerin tümüne yer vererek gelişim göstermişlerdir. Örneğin birinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde olayın geçtiği zamanın belirsiz olduğu, mekâna ve kahramanlara da yüzeysel olarak yer verildiği saptanmıştır. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde de bu ögelerin tümüne yer vermiş ancak yer, zaman ve kahraman ögelerini yüzeysel olarak sunmuştur. Örneğin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde olayın geçtiği zamanı "bir gün" ifadesiyle belirtmiş, anlatı içinde o bir güne herhangi bir gönderimde bulunmamıştır. Ancak uygulama sonrasındaki öykülerinde olayın geçtiği zamanı gün olarak belirtmiş, herhangi bir betimleme yapmamıştır. Örneğin uygulama

sonrasındaki birinci öyküsünde olayın geçtiği zamanı şu şekilde belirtmiştir: *Ahmet'in en büyük aşkı akülü arabaları. Ahmet arabaların her rengine bayılıyordu. Salı günü okuldan eve gitti. Annesinden akülü araba isteyecekti. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise "Ercan cumartesi günü arkadaşlarıyla yılbaşını kutlayacaktı."* diyerek zamana gün adını belirterek yer vermiştir.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman, yer ve zaman öğelerinden en az birine yer vermeyen ikinci, dördüncü, altıncı ve yedinci odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de bu öğelere yer vermiş, hatta ayrıntılı olarak sunmuşlardır. Bu öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde ortak olarak olayın geçtiği zamanın belirtilmediği, bazılarında bir gün ifadesi kullanılarak masalımsı ve muğlak bir anlatıma yer verildiği saptanmıştır. Örneğin altı numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde zamanı şu şekilde belirtmiştir: *Adam Gizem'in eline bir gün içi çilek dolu bir sepet verdi. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde ise zamanı şu şekilde betimlemiştir: Güneşli bir ilk bahar sabahıydı. Güneş yakıcı ışıklarıyla her yeri ısıtıyordu...Pazar günü alışveriş merkezine gitmeye karar verdiler.* Alıntıda görüldüğü gibi öyküde hem mevsim, hem günün hangi dilimi olduğu hem de gün adı belirtilerek zaman kavramına yer verilmiştir. Uygulama öncesindeki öyküsünde olayın geçtiği zamana yer vermeyen, olayın geçtiği mekânı ve kahramanları yüzeysel olarak sunan yedinci odak öğrenci de uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde olayın geçtiği zamanı belirtmiş ve kahramanları betimlemiştir. Örneğin söz konusu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde olayın geçtiği zaman ve kahramanlar şu şekilde ortaya konmuştur: *Çok soğuk bir kış günüydü. Evlerin çatıları bile bembeyaz örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum evde. Sobamız sıcacıktı ve yanıyordu. Annem elinde örgüyle bana kazak örüyordu. Benim babam yoktu, babamı trafik kazasında kaybetmiştim. Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkartıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi.*

Üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde olayın geçtiği zamana yer vermemesinin yanı sıra diğer öğrencilerden farklı olarak mekâna da yer vermediği saptanmıştır. Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tüm öğeleri yüzeysel olarak belirtirken, ikinci öyküsünde kahramanları ayrıntılı olarak betimleyebilmiştir. Örneğin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde yer, zaman ve

kahraman ögelerini yüzeysel olarak şöyle belirtmiştir: *Serap okulunda sınıf başkanıydı. Okulda Serap sevilir ve sayılırdı. Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi. Serap okul çıkışı Ceren ile parka annesinin haberi olmadan gitmişlerdi. Okul çıkışı yaşananların anlatıldığı öyküde mekân tasvirine yer verilmemiş, sadece okulun kırmızı kiremitli olduğu belirtilmiştir. Ancak okul, park, karakol ve ev öyküde olayların geçtiği mekânlar olarak anılmışlardır. Öyküde olayın geçtiği zaman olarak ise doğrudan bir zaman ifadesine yer verilmemiştir. Ancak bütün olay örgüsünün okul çıkışı yaşandığı anlaşılmaktadır. Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise özellikle ayrıntılı kahraman betimlemeleri yapılmış, kahramanlardan Derya şu şekilde ortaya konmuştur: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı. Yaz tatilini halasının yanında geçirecekti. Masmavi deniz kenarında yolculuk uzun sürmüştü. Daha yüz km gitmemişlerdi ki arabanın tekeri patlamıştı. Yolda önlerine çıkan köpeğe çapmışlardı. Bu durum çok kötüydü. Derya köpeğin haline acıyor, başında ağlıyordu. Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi. Anneanesi Derya'ya "Merhametli yavrum." derdi. Derya gerçekten de merhametli, vicdanlı, hayırsever bir çocuktü.**

Beşinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde yer, zaman ve kahraman ögelerine yüzeysel olarak yer verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de ayrıntılandırarak yer vermişlerdir. Örneğin sekizinci odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde yer, zaman ve kahraman ögelerine şu şekilde yer vermiştir: *Zeynep 5. sınıfın on beş tatiline girmişti. Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaanesi ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar. Valizlerine lazım olabilecek her türlü kıyafetlerini koymuşlardı. Artık her şey tamamdı. Yolculuk günü geldi, çattı. O gün sabah erkenden yola koyuldular.*

Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde yaptığı mekân ve kahraman betimlemeleri ise dikkat çekicidir: *Günlerden pazartesiydi. Gülçin çok yorgundu. Okulda zor bir gün geçirmişti. Bu yüzden kendisini fazla zorlayamadı. Kendini yatağına bıraktı. Gülçin'in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu. Arkadaşları tarafından da oldukça seviliyordu. Evleri okula oldukça uzaktı. Evin yönü, ormana bakıyordu. Bu yüzden Gülçin evinin manzarasını çok seviyordu. Aynı öyküde yangının etkisiyle ormanda yaşanan değişim de anlatılmıştır: *Gülçin de annesinin baktığı yere bakınca ormanın alev alev yandığını gördü. Yıllanmış ağaçlar patır patır devriliyor ve büyük gürültü çıkarıyorlardı.**

Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin'in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya kaçıyordu.

Dokuzuncu odak öğrenci ise uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasındaki öykülerinde de ayrıntılı kahraman betimlemelerine yer vermiştir. Bununla birlikte mekân betimlemeleri de yaparak gelişimini istikrarlı şekilde sürdürmüştür.

Odak öğrenciler tarafından yazılan öyküler yer, zaman ve kahraman öğelerine yer verme açısından incelendiğinde, Tablo 4.8'de görüldüğü gibi odak öğrencilerden sekizinin gelişim kaydettiği, özellikle uygulama öncesindeki öykülerinde bu öğelere yer vermeyen altı odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, altı ve yedi) tümünün uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de yer vermeye başladığı saptanmıştır. Söz konusu altı odak öğrenciden dördünün (iki, dört, altı ve yedi) uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de bu öğelerden en az birini ayrıntılandırarak betimlemeleri de dikkate değer bir bulgudur. Uygulama öncesinde bu öğeleri yüzeysel olarak sunan beşinci ve sekizinci odak öğrenciler de gelişim göstererek uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde bu öğelerden en az birini betimleyebilmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler düğüm bölümüne yer vermeye yönelik olarak iki açıdan değerlendirilmiştir. Öyküler öncelikle birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimine yer verme bakımından incelenmiştir. Tablo 4.8'de görüldüğü gibi bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sadece tek bir yan olaya ve tek bir kahraman girişimine yer verdikleri saptanmıştır. Bu beş odak öğrenci de uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde gelişim kaydederek birden çok yan olaya ve girişime yer verebilmiştir. Birinci, üçüncü ve altıncı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırmadan da olsa yer verirken, ikinci ve dokuzuncu odak öğrenciler ayrıntılandırarak yer vermiştir. Bu öğrencilerden birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde birden çok yan olayı ve kahraman girişimini yüzeysel olarak sunarken; üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler ayrıntılandırabilmiştir. Örneğin; üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde, ormanda bulunan bir meşe ağacının kesilmesiyle kurgulanan tek bir yan olaya yer verilmiş, bu olayın içinde tek bir kahraman girişimi yani meşe ağacının arkadaşının onu tutmaya çalışması dile getirilmiştir. Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsü Serap ve arkadaşı Ceren'in kaybolduğunun ortaya çıkması üzerine yaşananlar ve karakolda yaşananlar biçiminde iki yan olay örgüsü üzerine kurulmuş, birden çok kahraman

girişimine yer verilmiştir. Örneğin Ceren ile Serap'ın kaybolmaları üzerine annelerinin karakola giderek polisten yardım istemesi, polislerin dağılarak Serap ve Ceren'i aramaya başlamaları gibi girişimler öyküdeki kahraman girişimleri olarak sunulmuştur. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde de iki ayrı yan olaya ve çeşitli kahraman girişimlerine ayrıntılı bir şekilde yer vermiştir.

Altı numaralı odak öğrenci de uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde gelişim göstererek birden çok yan olay ve kahraman girişimi kurgulamış, uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde önemli bir gelişim kaydederek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuştur. Bu öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ayrıntılandırılmış iki yan olay örgüsü ve bunlara paralel kahraman girişimleri söz konusudur. Örneğin ailesiyle piknik yapmaya giden Zeliha ve ailesinin piknik alanında yaşadıkları birinci yan olay, eve dönme vaktinin gelmesine rağmen Zeliha'nın gitmek istememesi üzerine yaşananlar ise ikinci yan olay kurgusunu oluşturmaktadır. İlk yan olayın içinde Zeliha'nın karda oynarken üzerini ıslatması, birbirlerine kartopu atmaları, Zeliha'nın üşümesi üzerine annesinin ona kendi eşofmanını vermesi farklı kahraman girişimleri olarak sunulmuştur.

Uygulama öncesinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren dokuzuncu odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de gelişim göstererek birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırarak yer vermiştir. Örneğin söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde üç ayrı yan olay kurgusu oluşturmuştur ve bu yan olaylar içindeki kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuştur: *Çevresine baktığında arkadaşlarının ve öğretmenin yerde yattıklarını; ellerinin, yüzlerinin kanla kaplı olduğunu gördü. Yerde emekleyerek öğretmenin çantasına uzandı. İçinden telefonunu aldı. Önce ambulansı sonra polisleri aradı...*

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren bir ve iki numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde diğer öğrencilerden farklı nitelikte gelişim göstermişlerdir. Birinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de birden çok yan olayı ve kahraman girişimini yüzeysel olarak sunmuştur. İkinci odak öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde gösterdiği gelişimi ikinci öyküsünde devam ettirememiş, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde ayrıntılandırarak iki yan olaya ve birçok kahraman girişimine yer vermişken, ikinci öyküsünde bunları yüzeysel biçimde ortaya koyabilmiştir.

Beşinci, yedinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesindeki öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yüzeysel olarak yer verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de istikrarlı bir gelişim göstererek kurguladıkları yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırmışlardır. Örneğin yedinci odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde iki ayrı yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılandırarak yer vermiştir. Bu yan olaylardan ilki, pazar yerinde uğradıkları silahlı saldırı sonucu annesinin hastaneye kaldırılması üzerine ana kahramanın komşularında kalması ve orada yaşadıklarıdır. İkincisi ise annesi ölen kahramanın zengin bir adamla tanışmasıyla birlikte yaşadıklarıdır. Örneğin, ana kahramanın zengin adamla tanışmasıyla birlikte yaşadıkları şu şekilde anlatılmıştır: *Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden önüme lüks bir araba geldi. Bana içeriden zengin bir adam “Benimle gelersen seni bu kötü hayattan kurtarırım.” dedi. Birden o anda annemin bir tane sözü aklıma geldi. Bana hep derdi ki “Sakin kimsenin arabasına binme, yoksa seni kaçırlar.” Ama artık annem de ölmüştü. Artık hiç çarem kalmamıştı ve arabaya bindim. Beni kendi villasına doğru götürmeye başladı...”*

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi düğüm bölümündeki yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırasına göre kurgulanıp kurgulanmamaları açısından değerlendirildiğinde, uygulama sonrasında odak öğrencilerin yazdıkları tüm öykülerin oluş sırası dikkate alınarak kurgulandığı saptanmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrenciler birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer verdikleri uygulama sonrasındaki iki öykülerinde de yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir hata yapmamışlardır. Dördüncü, yedinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olduğu gibi uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde de yan olayları ve kahraman girişimlerini oluş sırasına uygun bir şekilde kurgulamışlardır. Yalnızca beşinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı “Kedicik” başlıklı öyküde oluş sırasının bir yerde bozulduğu saptanmıştır. Ancak aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de yan olayları ve girişimleri oluş sırasını dikkate alarak kurgulamıştır.

Öyküler çözüm bölümünde, olayın sonlandırılması ve sonuca yönelik kahraman tepkilerine yer verme bakımından değerlendirilmiştir. Tablo 4.8’de görüldüğü gibi yedi odak öğrenci uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olayı sonlandırabilmiş, birinci ve ikinci odak öğrenciler ise sonlandıramamıştır. Bununla birlikte uygulama öncesinde yazılan öyküler içinde yalnızca yedinci odak öğrencinin etkileyici bir son tasarlayabildiği görülmektedir. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde olayı

sonlandıramayan birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de olayı sonlandırmış ancak etkileyici olarak değerlendirilen bir son tasarlayamamışlardır. Örneğin ikinci odak öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsüne yazdığı son, öykünün olağan akışı içinde beklenebilecek türde bir son olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu öyküde eve girdiklerinde annesinin en sevdiği vazunun kırıldığını görmesi üzerine oğlu Ali'ye sinirlenmesi ve bu yönde tepki vermesi öykünün beklenen bir biçimde sonlandırıldığına yönelik olarak değerlendirilmesine neden olmuştur.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olayı sonlandırabilen üçüncü ve dokuzuncu odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde de sıradan olduğu yönünde değerlendirilen sonlar tasarlamışlar ancak uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde olayları etkileyici bir şekilde sonlandırmışlardır. Örneğin; üçüncü odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsü kızlarını kaybeden iki annenin onları parkta bulmasıyla olağan biçimde sonlandırılmışken, uygulama sonrasındaki ikinci öyküsüne yazdığı son etkileyici olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsü denizde yüzen Derya ve kuzenlerinin eve dönmeleriyle sonlandırılacağına dair bir izlenim uyandırırken, Derya'nın annesine deniz kenarında gördükleri köpekten bahsetmesiyle annenin kızının ölen köpeği unutmadığını anlaması ve ölen köpeğe mezar yaptırmayı teklif etmesiyle farklı bir sona dönüşmüştür. Bu açıdan öykünün sonu etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir. Dokuzuncu odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünü teneffüste konuşan iki arkadaşın konuşmalarının bitmesi ve teneffüs ziline çalması üzerine içeri girmeleriyle sonlandırmış, bu son etkileyici bir son olarak değerlendirilmemiştir. Bu odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünü de benzer şekilde sonlandırmıştır. Söz konusu öykü sınıfça gittikleri bir gezi yolculuğunda kaza geçiren İnci ve arkadaşlarının hastaneye kaldırılmasıyla son bulmuştur. Ancak aynı odak öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünü etkileyici olarak değerlendirilen bir sonla bitirmiştir. İkinci öyküde arkadaşı Sarp'ın hırsızlık yaptığına tanık olan Alev'in arkadaşının yaptığı hırsızlığı yüzüne vurması ya da öğretmenine söylemesi biçiminde sonlandırılmamış, Sarp'ın yaptığı yanlış sadece kendisinin ve Sarp'ın fark edeceği biçimde ortaya çıkararak Sarp'ı doğru yola sevk etmesiyle sonlandırılmıştır. Bu açıdan öyküye tasarlanan son etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir.

Dördüncü odak öğrenci, üçüncü ve dokuzuncu odak öğrenciler gibi uygulama öncesinde yazdığı öyküde olayı sonlandırmış, ancak onlardan farklı olarak uygulama

sonrasındaki her iki öyküsünde de etkileyici bir son tasarlamıştır. Bu açıdan önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Beşinci, altıncı ve sekizinci odak öğrenciler ise Tablo 4.8’de görüldüğü gibi son tasarlama bakımından gelişim kaydedememiştir. Üç odak öğrenci de uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de olayı sonlandırabilmişler, yani orta düzeyi yansıtan puanlar almışlardır. Öykülerinin çözüm bölümü, etkileyici bir son tasarlandığı yönünde değerlendirilmemiştir. Uygulama öncesinde yazdığı öyküsünü etkileyici bir şekilde sonlandıran yedinci odak öğrenci uygulama sonrasında birinci öyküsünde aynı başarıyı devam ettirememiş, öyküsünü sıradan olarak değerlendirilen bir şekilde sonlandırmıştır. Ancak uygulama sonrasında ikinci öyküsünde tekrar etkileyici bir son tasarlayabilmiştir. Söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünü, ana kahramanın zaten hasta olan üvey babasının beklenen ölümüyle sonlandırmıştır. İkinci öyküsünü ise güvenlik güçlerinin kaçakçılık yaptığı için peşlerinde olduğu gemiyi sırrını çözemedikleri için batırmalarıyla beklenmedik bir şekilde sonlandırmış, bu nedenle öykünün etkileyici bir şekilde sonlandırıldığına dair bir değerlendirme yapılmıştır: *Gemiyi aradığımızda kimsecikler yoktu. Ne olduğunu anlamadık, kafamız karışmıştı. Galiba geminin gizli bir yeri vardı. Bu durumun böyle olmayacağını anladık ve gemiye bomba koyup gemiyi batırdık.*

Bu bulgular ışığında dokuz odak öğrenciden beşinin (bir, iki, üç, dört ve dokuz) çözüm bölümünde son tasarlama bakımından gelişme kaydettiği görülmektedir. Bu bağlamda uygulama öncesindeki öykülerini sonlandıramayan birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları öykülerini sonlandırabilmiştir. Üç, dört ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında etkileyici bir son tasarlamaya doğru gelişim göstermişlerdir. Bununla birlikte uygulama öncesindeki öyküsünü etkileyici şekilde sonlandıran yedinci odak öğrenci uygulama sonrasında birinci öyküsünde aynı başarıyı devam ettirememiştir. Ancak uygulama sonrasında ikinci öyküsünde tekrar etkileyici olarak değerlendirilen bir son tasarlayabilmiştir. Beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında son tasarlama bakımından gelişme kaydetmemiş, uygulama öncesinde yazdıkları öyküde olduğu gibi uygulama sonrasında iki öyküde de orta düzeyi yansıtan sonlar tasarlamışlardır.

Öyküler çözüm bölümünde sonuca yönelik kahraman tepkilerine yer verme ve bu tepkilerin niteliği bakımından da değerlendirilmiştir. Tablo 4.8’de görüldüğü gibi bir, iki, üç, dört, beş ve altı numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman/kahramanların sonuca yönelik herhangi bir tepkisine yer

vermezken; sekizinci ve dokuzuncu odak öğrenciler yer verdikleri tepkiyi yüzeysel olarak sunmuştur. Yalnızca yedinci odak öğrenci kahramanların sonuca yönelik tepkilerini ayrıntılandırarak sunmuştur. Yedinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de aynı başarıyı sürdürmüş, kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerini ayrıntılandırarak sunmuştur. Söz konusu odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tasarladığı sona kahramanın verdiği tepkiyi ayrıntılandırarak şu şekilde ifade etmiştir: *Ama üvey babam hastalanmıştı. Soğuk bir günde işten çıktım. Eve gittiğimde sessizlik vardı. Hizmetçimiz babamın öldüğünü söyledi. Odasına gittim, yeni ölmüştü. Yüzünü açtım, öptüm, ağladım. Gözlerim kan çanağına dönmüştü. Yüreğim yanıyordu. Zaman geçtikçe acım azaldı. Ama üvey babamda annem gibi hiç unutmadım.*

Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman/kahramanların tepkisine yer vermeyen altı odak öğrenciden dördü yani bir, iki, üç ve beş numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasındaki her iki öykülerinde de tepkiye ayrıntılandırarak yer vermiş, dördüncü ve altıncı odak öğrenciler ise aşamalı olarak gelişim göstermiş, tepkiyi uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde yüzeysel olarak, ikinci öykülerinde ise ayrıntılandırarak sunmuşlardır. Örneğin altıncı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tepkiyi yüzeysel olarak şu şekilde sunmuştur: *Sonunda asansörcüler geldi. Bir anahtarla kapıyı açtılar. Eylül ve ailesi dışarı çıktılar. Eylül karanlıktan kurtulunca rahatladı. Aynı öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise ayrıntılandığı farklı kahraman tepkilerini şöyle belirtmiştir: *Hava kararmıştı. Babası gideceklerini söyledi. Zeliha eve gitmek istemiyordu ama her şeyin bir sonu olduğunu biliyordu. Zeliha o hafta sonunu asla unutmayacak ve güzel bir anı olarak hatırlayacaktı. Annesi de mutlu olmuştu. Hatta elinin acısını bile unutmuştu. İkisi de böyle bir gezinin tekrar yapılmasını diledi. Hatta annesi babasına “İyi ki geldik. Her zaman böyle geziler yapalım. Zeliha çok mutlu oluyor.” dedi. Babası da mutlulukla gülümseyerek Zeliha'nın başını okşadı.**

Uygulama öncesindeki öykülerinde kahraman tepkisine yüzeysel olarak yer veren sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerden sekizinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki iki öyküsünde de tepkiyi ayrıntılandırarak sunmuştur. Dokuzuncu odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde yüzeysel olarak yer verdiği tepkiyi, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de ayrıntılandıramamıştır. Söz konusu odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde kahraman tepkisini “*Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi.*”

cümlesiyle belirtirken, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde tepkiyi şöyle sunmuştur: *Annesi “Hepsi iyi canım. İyileşecekler.” dedi. İnci bu cevabı duyunca mutlu oldu. Herkesin iyi olması içini rahatlatmıştı. Aynı öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise diğerlerinden farklı olarak tepkiye ayrıntılandırarak şu şekilde yer vermiştir: *Sarp bir daha böyle bir şey yapmamaya karar verdi. Gözüm Sarp’ın üzerindeydi. Sarp dediği gibi akıllanmıştı. Artık ikimizin arasında bir sır vardı. Ama Sarp’i her gördüğümde bu olay aklıma geliyordu. O olay hiç unutmayacağım bir olay olarak kaldı.**

Uygulama sonrasında yazılan öyküler sonuca yönelik tepkiler açısından değerlendirildiğinde, dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde tıpkı uygulama öncesindeki öyküsünde olduğu gibi yüzeysel tepki sunması dışında, tüm odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de sonuca yönelik tepkinin sunulması bakımından gelişim göstermiştir.

4.3.1.2. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci ve ikinci öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil ve anlatım bölümündeki sözcük türü çeşitliliğini sağlama, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümlelerde zaman uyumunu sağlama, cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma ve çeşitli anlatım yollarına yerme açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, bulgular Tablo 4.9’da aynı öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin dil ve anlatım açısından değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgularla karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylece öğrencilerin bu bölüme yönelik olarak gösterdikleri gelişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yazdığı öykülerin dil ve anlatım bölümü açısından taşıdığı nitelikler ayrıntılı olarak betimlenmiş, öykülerden alıntılar yapılmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler dil ve anlatım bölümü açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirildikten sonra üç puanlayıcının verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan birinci öykülerin dil ve anlatım bölümündeki tüm eylemlerden aldıkları puanların uyuşumu % 100 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasındaki ikinci öykülerin ise dil ve anlatım bölümündeki sözcük türü çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun

(Tablo 4.9. Devam)

7	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	2	1	2	2	1	1	10
	ÖYP Sonrası	1	3	3	2	3	3	3	3	20
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
8	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	2	3	3	2	1	1	14
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	3	3	21
		2	3	3	3	3	3	3	3	21
9	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	3	2	3	3	3	3	2	19
	ÖYP Sonrası	1	3	2	3	3	3	3	3	20
		2	3	3	3	3	3	3	3	21

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerle uygulama sonrasında yazdıkları iki öykü dereceli puanlama anahtarındaki dil ve anlatım bölümünde yer alan sözcük türü çeşitliliğini ve anlamsal çeşitliliği sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümlelerde zaman ve öge uyumunu sağlama, paragraf yapma, çeşitli anlatım yollarına yer verme ölçütleri açısından değerlendirilmiş ve odak öğrencilerin gösterdikleri gelişim ortaya konmaya çalışılmıştır. Öyküler sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, bir, iki, üç, altı ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sözcük türü çeşitliliğini sağlayamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte sekiz numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde; dört, beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise iyi düzeyde sağlamıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi bir, iki, üç, altı, yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerle karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından gelişim kaydettikleri söylenebilir. Bu öğrencilerden bir numaralı odak öğrenci dışında, iki, üç, altı, yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öyküde, sözcük türü çeşitliliğini orta veya iyi düzeyde sağlamışlar, farklı türde sözcüklere yer vermeye başlamışlardır. Bir numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde yalnızca beş sözcük türüne (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf) yer verirken, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de beş sözcük türünü (isim, fiil, sıfat, bağlaç, zarf) etkin bir şekilde kullanmıştır. Uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise bu beş sözcük türünün yanı sıra zamiri ve ünlemi de kullanarak sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayabilmiştir. Söz konusu odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküde isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, bağlaç ve ünlem türündeki sözcüklerin kullanımına yönelik şu alıntidan örnekler verilebilir: *Ercan sıcak kanlı,*

herkesin sevdiği biriydi. Ercan cumartesi günü arkadaşlarıyla yılbaşını kutlayacaktı. Gündüz hepsine hediye almaya gitti. Doğruca hediye dükkânına gitti. Hediyeleri seçti. Parasını ödeyecekti. Elini cebine attı. Cüzdanı ve hiç parası yoktu. Hemen diğer cebini aradı. Orada da yoktu. Hediyeleri bırakıp dışarı çıktı...

-Kimliklerin içinde miydi?

-Evet yahu!

-Hemen polise git! Tüh! Canını sıkma.

-Tamam.

Ercan polise gitti. Bir polise şikâyetini anlattı. Polis bir kâğıt imzalattı. Bulunca ararız, dedi...Kadın gülümseyerek cüzdanı verdi. Ercan sevinçle teşekkür etti.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sözcük türü çeşitliliğini sağlayamayan iki, üç, altı ve yedi numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de gelişim göstererek sözcük türü çeşitliliğini sağlayabilmişlerdir. Üç numaralı odak öğrenci aşamalı olarak gelişim kaydederken, iki numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tüm sözcük türlerini iyi düzeyde kullanmıştır. Söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise bu gelişimi devam ettiremeyerek sıfat ve edat dışındaki altı sözcük türünü kullanabilmiş, sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde sağlayabilmiştir. Altı ve yedi numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlamışlardır. Altıncı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde sadece isim ve fiillerle onların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfları etkin şekilde kullanmıştır: *Küçük bir kasabada bir aile oturuyordu. Geçimini çilek satarak sağlıyordu. Bu adamın bir kızı vardı. İsmi Gizem'di. Gizem çok hayal kuruyordu. Adam Gizem'in eline bir gün içi çilek dolu bir sepet verdi. Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküde edat dışındaki tüm sözcük türlerine yer verirken, ikinci öyküsünde tüm sözcük türlerini etkin bir biçimde kullanmıştır. Örneğin söz konusu odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde sözcük türü çeşitliliğini şu şekilde sağlamıştır: *Güneşli bir ilkbahar sabahıydı. Güneş yakıcı ışıklarıyla her yeri ısıtıyordu. Eylül güneşli havaları çok seviyordu. Güneşli günlerde saçlarını açık bırakırdı. Saçları parıl parıl parlardı... Asansör birdenbire durdu. Her yer karanlık oldu. Eylül ve ailesi önce çok şaşırıldılar. Daha sonra asansör birden yere düştü. Eylül ve ailesinin şaşkınlıkları birden korkuya döndü. Eylül'ün annesi telefonundan polisi arayacaktı ama telefonu çekmiyordu...Eylül'ün babası da asansörün camını kırmaya çalışırken elini kesti.**

Yedi numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde sözcük türü çeşitliliğini sağlayamamış, öykünün genelinde isim, fiil, sıfat ve zarfları kullanmış, bağlaçlara da işlevlerine uygun bir şekilde yer vermiş ancak ünlem ve edatı kullanmamıştır. Zamire de gönderim ögesi olarak yer vermemiştir. Uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde ise tüm sözcük türlerini etkin şekilde kullanırken, ikinci öyküsünde ünlem dışındaki tüm sözcük türlerine yer vermiştir. Yani uygulama sonrasındaki her iki öyküde de sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlamıştır. Örneğin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde kullandığı sözcük türleri öyküden yapılan alıntıda şöyle yer almaktadır: *Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkartıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi. Annemin bugün pazara gitme günüydü. Benim yaşım evde kalmak için küçüktü. Onun için annemle birlikte pazara gitmek zorundaydım...Ben hiçkırta hiçkırta ağlıyordum. Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden. Annemi hemen hastaneye yetiştirdiler. Beni komşumuz Fatma teyze aynına aldı. Ben hep anneme dua ettim. Fatma teyze “Bir hafta bizde kalacaksın.” dedi. Ben annemi çok merak ediyordum. Birkaç gün sonra Fatma teyzeyle bir kadını konuşturlarken duydum. Annem hayatını kaybetmiş. O an ağlamaya başladım. Hüngür hüngür ağlıyordum...Ama artık annem de ölmüştü. Artık hiç çarem kalmamıştı ve arabaya bindim. Beni kendi villasına doğru götürmeye başladı...*

Sekiz numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde sağlayabilmişken, uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayabilmiştir. Söz konusu odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde ünlem dışındaki sözcük türlerini kullandığı, bununla birlikte “rağmen” edatını bir cümlede yanlış kullandığı saptanmıştır. Örneğin, *“Zeynep’in arabadan iner iner ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu. Buna rağmen sonra oynamaya karar verdi.”* cümlesinde “rağmen” yerine “dolayı, dolayısıyla, ötürü” edatlarından birini kullanmak anlam bakımından daha uygundur. Çünkü “rağmen” edatı karşılık, karşılaştırma, zıtlık ilişkisi kurarken, “dolayı, dolayısıyla, ötürü, diye” edatları sebep, gaye, maksat, hedef ilişkisi kurmaktadır. Bu cümlede bulunması gereken “sebebi” anlamıdır. Uygulama öncesindeki öyküsünde böyle bir hata yapan odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküsünde de edat kullanımında bir hata görülmemiş, sekiz sözcük türünün de işlevine uygun ve etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin söz konusu öğrenci uygulama sonrasında

yazdığı ikinci öyküsünde sözcük türlerine şu şekilde yer vermiştir: *Ocağın ilk haftasıydı. Aralıksız yağan kar hâlâ dinmemişti. İssiz sokaklar karlarla örtülüüyordu. Hasan odasında yatağına geçmiş, uyumaya çalışıyordu. Fakat uyuyamıyordu. Gözüne bir türlü uyku girmiyordu. Hasan oldukça duygusal bir çocuktur. Üstelik iyi kalpliydi. Ama bazı olanlara da dayanamıyordu. Yatağında olanları düşünüyordu. Babasının, öğretmenin sürekli onu “Sen ne biçim bir çocuksun. Senden adam olmaz ya!” diye aşağılayışları Hasan’ı derinden yaralıyordu. Hele o akşam salondaki vazoyu yanlışlıkla kırdığı için babasının bağırması ve yüzüne kocaman bir tokat atması Hasan’ı artık çıldırtmıştı. Tek çarenin evden kaçmak olduğunu düşündü ve ertesi gün evden kaçmaya karar verdi. Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra annesi ile vedalaşıp son bir kez daha evine baktı. Sonra okul minibüsüne bindi ve kırtasiyenin orada indi. Hasan için artık her şey yeniden başlamıştı. Karlı sokak kaldırımlarında yürüyordu...Omzuna dokunan bir el ile irkildi.*

Dört, beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayan üç öğrencidir. Bu öğrencilerden dört numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde zamir ve ünleme yer vermeyerek sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde sağlamış, ikinci öyküsünde ise tıpkı uygulama öncesinde yazdığı öyküde olduğu gibi ünlem dışındaki tüm sözcük türlerini etkin bir şekilde kullanmıştır. Beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler dördüncü odak öğrenciden farklı olarak uygulama öncesindeki öykülerinde gösterdikleri performansı uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de sürdürmüşlerdir. Uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerde sadece ünleme yer vermemiş, ikinci öykülerinde ise ünlem de dâhil tüm sözcük türlerini etkin şekilde kullanmışlardır.

Öyküler sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde bir, iki, üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlayamadıkları görülmüştür. Bu beş öğrenciden dört numaralı odak öğrenci dışında diğerleri uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde ise sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini orta veya iyi düzeyde sağlayabilmişlerdir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamak için en çok aynı kavram alanına giren sözcükleri kullandıkları saptanmıştır. Örneğin bir, iki, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdığı öyküler incelendiğinde, sadece sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcükleri (yavru, anne, kedi, süt, bakmak, aramak, bulamamak; yol,

araba, kaza, sürmek; para, fiyat; sonbahar, yağmur, şemsiye, kaban; polis, eşkal, hırsız, şikayet) kullandıkları, bunun dışında sözcük bağdaşıklığını sağlayan diğer yollara, mecaz anlamlı sözcüklere veya deyimleşmiş ifadelere yer vermedikleri görülmektedir.

Uygulama sonrasında yazdıkları öyküler incelendiğinde, bir ve üç numaralı odak öğrencilerin anlamsal çeşitliliği orta düzeyde sağlamaya doğru bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Örneğin birinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde sözcük bağdaşıklığını sağlamaya yönelik olarak kelime tekrarlarına yer verildiği, “önce” ve “sonra” kelimelerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı, bir yerde de “bacak” sözcüğünün mecazi bir kullanımla “Seni bacaksız seni” biçiminde yer aldığı gözlenmiştir. Dört numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde olduğu gibi, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlayamamış, uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise aynı kavram alanına giren sözcükleri, zıt anlamlı sözcükleri, mecaz anlamlı sözcükleri ve deyimleri kullanarak sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayabilmiştir. Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanıldığı (yanak, saç, göz; karne, takdir, teşekkür, öğrenci, ders), zıt anlamlı iki sözcük olan başarılı ve başarısız sözcüklerinin aynı bağlam içinde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öyküde mecazi bir kullanım olarak “üzüntünün hafiflemesi” ifadesine yer verilmiş, “göze ilişmek” deyimini de doğru bir şekilde kullanılarak anlamsal çeşitliliğe katkı sağlanmıştır: *Annem öğleden sonra beni almaya geldiğinde pamuk şeker satan bir amca gözüme ilişti. Tombul yanaklı, ak saçlı, siyah parlak gözlü, tonton bir amcaydı... Yaklaşık bir ay geçmişti sanırım. Artık pamuk şekerci amcamı göremiyordum. Komşulardan duydum ki ölmüş...Karne günü geldiğinde elimde ne taktir ne de teşekkür vardı. Aslında çok başarılı bir öğrenciydim. Ama bu üzüntü derslerimde başarısız olmama neden olmuştu... Artık pamuk şekerci amca için derslerine çok çalışmaya karar verdi. Böylece üzüntüsü hafiflemiş oldu.*

Geriye kalan yedi odak öğrencinin yani bir, dört, beş, altı, yedi, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin ise anlamsal çeşitlilik açısından iyi düzeye ulaştığı görülmektedir. İkinci ve altıncı odak öğrenciler aşamalı bir gelişim kaydederken, beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde orta düzeyde sağladıkları anlamsal çeşitliliği uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde de aynen sürdürmüş, ancak ikinci öykülerinde iyi düzeye ulaşabilmişlerdir. Uygulama öncesinde yazdığı öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlayamayan iki ve altı numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde anlamsal çeşitliliği orta düzeyde, ikinci

öykülerinde ise iyi düzeyde sağlamışlardır. Örneğin altıncı odak öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde anlamsal çeşitliliği sağlama adına nasıl bir gelişim gösterdiği şöyle açıklanabilir: Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcüklerle (ders, not, yazılı, çalışmak), eş/yakın anlamlı sözcüklere (çalışkan, başarılı, zeki) yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca ıslak ve kuru sözcüklerinin zıt anlamlarını yansıtabilecek şekilde aynı bağlam içinde kullanılması da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öyküde “eli ayağı birbirine dolanmak” deyimini de anlamına uygun olarak kullanılmış ve bu açıdan anlamsal çeşitliliğe katkı sağladığı görülmüştür: *Hafta sonu gelmişti. Zeliha ve ailesi kar görmek için Tekir’e gideceklerdi. Babası haftalar öncesinden bunun için söz vermişti. Eğer Zeliha Türkçe yazılısından iyi not alırsa gideceklerdi. Zeliha derslerine çok çalıştı ve iyi not aldı. Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktü...Annesi mutfakta yiyecek hazırlıyordu. Tam o sırada birden bağırdı...Annesinin eli kesilmişti. Zeliha çok üzüldü. Babası heyecandan ne yapacağını bilemedi. Eli ayağı birbirine dolaştı...Zeliha arabaların bulunduğu yere giderken hızla koştu ve yere tekrar düştü. Üzerinde montu vardı ama bacakları tamamen ıslaktı. Pantolonunda kuru yer kalmamıştı.*

Uygulama öncesindeki öykülerinde anlamsal çeşitliliği orta düzeyde sağlayabilen yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayabilmişlerdir. Örneğin sekiz numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollardan aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı, öykünün bu bakımdan zengin bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Öyküde buna örnek olarak verilebilecek sözcükler aile, babaanne, dede, akraba, kuzen; yol, hazırlık, valiz, kıyafet, yolculuk, eldiven, bere, mont, bot, kartopu, kar sözcükleridir. Söz konusu örneklerin yanı sıra sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollardan eş/yakın anlamlı sözcük kullanımının da öyküde etkin bir şekilde yer aldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte öyküde “yola koyulmak” deyiminin de anlamına uygun olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır: *Zeynep 5. sınıfın on beş tatiline girmişti. Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaanesi ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar. Valizlerine lazım olabilecek her türlü kıyafetlerini koymuşlardı. Artık her şey tamamdı. Yolculuk günü geldi, çattı. O gün sabah erkenden yola koyuldular.*

Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde sözcük bağdaşıklığı adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı, öykünün bu anlamda zengin bir içeriğe sahip olduğu saptanmıştır. Örneğin öyküde itfaiye arabası, itfaiyeciler, yangın, siren, söndürmek sözcükleri ile gürültü, çığlık, fırlamak, telaş, korku sözcüklerinin birbirini destekleyecek şekilde kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte sevinmek ve üzülme sözcüklerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı, “korku dolu gözler” ve “ormana dalmak” ifadelerinde de mecazi kullanımlara yer verildiği saptanmıştır. Deyim olarak ise “can havliyle kaçmak, uykuya dalmak ve canla başla çalışmak” deyimlerinin etkin bir şekilde anlamlarına uygun olarak öyküde kullanıldığı görülmektedir: *Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin’in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya kaçışıyordu. Gülçin itfaiyecilerin siren seslerini duyunca yangının ne kadar büyük olduğunu fark etti. Çünkü dört tane itfaiye arabası gelmişti. İtfaiyeciler arabadan hızlı hızlı indiler. Büyük hortumları açtılar. Canla başla yangını söndürmeye çalışıyorlardı...Bütün itfaiyeciler ormana daldı. Gülçin ve annesi de korku dolu gözlerle birbirlerine bakıyordu.*

Söz konusu odak öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde de aynı kavram alanına giren sözcüklerin, zıt anlamlı sözcükler olarak sıcak ve soğuk sözcükleriyle binmek ve inmek fiillerinin aynı bağlam içinde kullanıldığı saptanmış, anlamsal çeşitliliğe katkıda bulunabilecek biçimde “gözüne uyku girmemek, göze alamamak, gözyaşlarını tutamamak” deyimlerine de yer verilmiştir. Bununla birlikte adam ve yaralamak sözcüklerinin de mecazi bir anlam yüklenerek öyküde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Tüm bulgular ışığında Tablo 4.9’da görüldüğü gibi tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına uygulama öncesinde yazdıkları öykülere göre gelişim kaydettikleri söylenebilir.

Öyküdeki sözcükler ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, bir, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde bu açıdan yetersizliğin olduğu, üç veya daha fazla sözcüğü ölçünlü dile uygun olmayan şekilde kullandıkları; iki, üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin ise öykülerinde bir veya iki sözcüğü ölçünlü dile uygun olmayan şekilde kullandıkları saptanmıştır. Yalnızca sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin gerek uygulama öncesinde gerekse uygulama sonrasında yazdıkları öykülerinde ölçünlü dile aykırı herhangi bir kullanıma rastlanmamıştır. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerin dışında yedi odak öğrenci uygulama öncesinde yazdıkları öykülere nazaran uygulama

sonrasında yazdıkları öykülerinde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından gelişim kaydetmişlerdir. Örneğin iki numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde “çalışıyormuş” sözcüğünün konuşma diline benzer bir biçimde “çalışıyomuş” şeklinde yazıya aktarıldığı, üç numaralı odak öğrencinin öyküsünde, ölçünlü dilden sapma olarak “bir tane” sözcüğünün “bitane”, “bir gün” sözcüğünün ise “bigün” biçiminde günlük konuşma dilindeki hâliyle yazıldığı dikkat çekmektedir: *Yaşlı bir adam meşe ağacının yanına bitane meşe ağacı dikmiş... Ve bigün meşe ağacını kesmişler.* Benzer kullanıma dört numaralı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde de rastlanmıştır. Söz konusu öyküde ölçünlü dilden sapma olarak “bir” sözcüğünün “bi” olarak yazıldığı görülmüştür: *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş...*

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından orta düzeyde olan öğrencilerden iki, üç ve dört numaralı odak öğrenciler, uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de iyi düzeye ulaşmışlardır. Uygulama öncesindeki öyküsü sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından orta düzeyde olan öğrencilerden altı numaralı odak öğrenci, uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde de bu bakımdan orta düzeyde kalmıştır. Bu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde sadece “görünmüyordu” sözcüğünün kahramanların konuşturulması dışında, konuşma dilinde kullanıldığı biçimiyle yazıya aktarıldığı saptanmıştır: *Karanlıktan hiçbir şey görünmüyodu.* Söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise tüm sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanmıştır.

Uygulama öncesindeki öyküsü ölçünlü dil bakımından yetersiz olan bir ve beş numaralı odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları her iki öykülerinde de iyi düzeye ulaştıkları yani sözcükleri ölçünlü dile uygun bir biçimde kullandıkları saptanmıştır. Söz konusu odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri incelendiğinde bir numaralı odak öğrencinin öyküsünde söylemek fiilinin “sölemek”, herkes sözcüğünün “herkez” biçiminde, bir sözcüğünün de “bi” şeklinde yazıldığı, yani konuşma dilinde yaygınlık kazanmış ifadelerin yazıya aynen aktarıldığı ve bu sözcüklerin ölçünlü Türkiye Türkçesiyle yazılmadığı görülmüştür.

Uygulama öncesindeki öyküsünde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından yetersiz olan beş numaralı odak öğrencinin ise uygulama öncesindeki öyküsünde “soba” sözcüğünün “zoba”, “meğerse” bağlacının “meğersem” biçiminde yazıya aktarıldığı saptanmıştır. Bunun dışında “katmak” fiili ölçünlü Türkiye

Türkçesinde “Bir şeyin içine, üstüne veya yanına niteliğini değiştirmek veya niceliğini arttırmak için başka bir şey eklemek, karıştırmak, ilave etmek; bir araya getirmek; birlikte göndermek” anlamlarında iken öyküde bir ağız özelliği olarak “Bir varlığı bir yere koymak, bırakmak” anlamında, ölçünlü dile aykırı olarak şu şekilde kullanılmıştır: “Üşüyordu zobanın yanına kattım önüne yemek ve su kattım...Birden irkildi ve durdu...Meğersem benim tavşanımı görmüş korkmuştu ondan belliydi.” Söz konusu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de tüm sözcükleri ölçünlü dile uygun biçimde kullandığı ve bu anlamda gelişme kaydettiği saptanmıştır.

Uygulama öncesindeki öyküsünde birçok sözcüğü ölçünlü dile aykırı kullanan yedi numaralı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı öykülerde kademeli olarak gelişim göstererek iyi düzeye ulaştığı görülmektedir. Öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde ölçünlü dilden sapma olarak pek çok sözcüğün günlük konuşma dilindeki biçimiyle yazıya aktarıldığı saptanmıştır: *Bide ne görsün... Azı açık bir hediye görmüş... Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar... Kardeş Taner'i öyle görünce vijdan azabı çekerek hayatı geçer.* Söz konusu öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yalnızca “lüks” sözcüğünün yerel ağızdaki kullanımıyla yazıya geçirildiği görülmektedir: *Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden önüme lüks bir araba geldi.* Bu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından herhangi bir hata yapmadığı saptanmıştır.

Öyküler cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından değerlendirildiğinde, bir ve dört numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde bu açıdan yetersiz oldukları; iki, üç, beş, altı ve yedi numaralı odak öğrencilerin orta düzeyde oldukları saptanmıştır. Yalnızca sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde cümleler arasındaki zaman uyumunu bütünüyle sağladığı görülmektedir. Bu iki odak öğrenci uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde de zaman uyumunu sağlama bakımından hata yapmamışlardır. Gerek uygulama öncesindeki öykülerinde gerekse uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi yansıtmayı başaran sekiz ve dokuz numaralı odak öğrenciler, uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküyü de hikâyeye geçmiş zamana dayalı olarak yazmışlardır. Diğer odak öğrencilerin de cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından uygulama öncesinde yazdıkları öykülere nazaran uygulama sonrasında gelişme kaydettikleri saptanmıştır. Bu öğrenciler içinde yalnızca iki numaralı odak öğrencinin durumu farklıdır. Söz konusu odak öğrencinin uygulama

öncesindeki öyküsünde bir yerde zaman uyumu bozulmuştur. Öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde ise cümleler arasında pek çok zaman uyumsuzluğu yaptığı saptanmıştır. Söz konusu öykünün ilk paragrafı belirsiz geçmiş zamana dayalı bir anlatıma sahiptir: *Sıcak bir yaz günü Ali evin anahtarını alıp futbol maçına gitmiş. Top oynarken anahtarını düşürmüş ve hiç haberi olmamış... Kapıyı açmak için elini cebine atmış ve anahtarın olmadığını görmüş. Telaşlanmış. Öyküde bu ifadeden sonra geniş zamana dayalı bir anlatıma geçilmiştir: O sırada annesi gelir. Ali'nin kapının önünde olduğunu görür. Ali'ye söyler...* Diyalog bölümünün bitiminden sonra ise yine geçiş ifadesi olmaksızın belirli geçmiş zamana dayalı anlatıma geçilmiştir: *Ali ve annesi evlerinin kapısını açıp içeri girdiler... Ali bir hata daha yaptığını anladı.* Bu bulgulara dayanarak öğrencinin söz konusu öyküyü üç ayrı zaman dilimiyle anlattığı, bunlar arasında geçiş ifadeleri kullanılmadığı söylenebilir. Söz konusu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise cümleler arasında zaman uyumunu bozacak bir kullanımın olmadığı, bu açıdan gelişme kaydettiği, zaman uyumunun iyi düzeyde sağlandığı saptanmıştır.

Bir ve dört numaralı odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler incelendiğinde, bir numaralı odak öğrencinin aşamalı olarak iyi düzeye yükseldiği, dört numaralı odak öğrencinin ise uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından birkaç hata yaptığı saptanmıştır. Örneğin bir numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünü hikâye geçmiş zamanla tasarlamıştır. Yalnızca bir cümlede, olayların akışı içinde zaman uyumunu bozacak biçimde geniş zaman ifadeli anlatıma geçmiştir: *Ahmet çok üzüldü. Annesi mutfağa gitti. Ahmet annesinin cüzdanının yerini biliyordu. Annesi cüzdanını eski, yeşil bir vazo vardı salonda, oraya koyardı. Ahmet vazonun içinden cüzdanı alır. Cüzdanından para aldı. Ahmet yavaşça dışarı çıktı. Akülü arabaların satıldığı yere gitti.* Söz konusu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünün belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında tasarlandığı, bu açıdan herhangi bir sorun olmadığı saptanmıştır. Dört numaralı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde hikâye ve rivayet geçmiş zamanları herhangi bir geçiş olmaksızın iç içe kullandığı ve bu kullanımın öykünün bütününde zaman uyumunu bozduğu saptanmıştır: *Piknik alanında ağaçlar, ırmak, kiralık bisikletler varmış. Aile oraya yaklaşıncaya Zeynep, nurgül, nazlı arabadan hemen inip koşup eğlenmeye başlamışlar....Aslında Zeynep, nurgül, nazlı eve gitmek istemiyorlarmış çünkü onlara göre yeni gelmiş ve daha eğlenememişlerdi. Ama gitmek zorundalardı. Çünkü saat çok geçti... Arabanın durduğu yer ise kır evlerinin*

olduğu yermiş ve baba ve anneleride ordan bir ev kiralamışlar. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi aynı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde de cümleler arasında zaman uyumunu tam olarak sağlayamadığı görülmektedir. Örneğin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünü genel olarak belirli geçmiş zamana dayalı biçimde hikâye tarzında tasarlamış, iki cümlede, belirsiz geçmiş zaman içeren ifade kullanmış ve bu durumun zaman uyumunu bozduğu saptanmıştır: *Adamın uzun ve çevik bacakları vardı. Diğer sokağa girdi. Maalesef çevrelerinde kimse yokmuş. Islak ve taş kaldırımlar boştu. Ekin ve annesi hemen polise gitmişler. Polise adamın eşkalini verdiler. Evlerine döndüler...*

Uygulama öncesindeki öyküler cümlenin öğeleri arasında uyum sağlama bakımından değerlendirildiğinde; iki, üç, dört, beş, yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin öge uyumu açısından birkaç hata yaptıkları, yalnızca bir numaralı odak öğrencinin öyküsünün bu açıdan yetersiz olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin ise gerek uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde gerekse uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde herhangi bir kural hatası yapmadıkları, cümleleri öge uyumunu gözeterek kurdukları görülmektedir. Uygulama öncesinde yazılan öyküler incelendiğinde bir, iki, üç, dört, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin özne-yüklem uyumsuzluğuna yönelik, sekiz numaralı odak öğrencinin ise nesne-yüklem uyumsuzluğuna yönelik hata yaptığı tespit edilmiştir. Tablo 4.9’da bu yedi odak öğrencinin de uygulama öncesinde yazdıkları öykülere göre uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde öge uyumu bakımından gelişim kaydettikleri görülmektedir. Örneğin bir numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünün genelinde cümle öğeleri arasındaki uyumun sağlanamadığı söylenebilir. İki numaralı odak öğrencinin öyküsünde ise “*Ve 6,7 sene sonra yaşlanmışlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış korka korka sürmüş sürmüş.*” cümlesinde görülen öge uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. Bağlaçtan önce kullanılan “yaşlanmışlar” yüklemdeki çoğulluk ile “ve” bağlacından sonra yer verilen “almış ve sürmüş” yüklemelerindeki tekillik, ortak öznenin teklik üçüncü kişi olması bakımından değerlendirildiğinde, cümlenin bütününde özne- yüklem uyumsuzluğunun gerçekleşmesine neden olmaktadır.

Üç numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde geçen “*Ve bigün gelmiş meşe ağacını kesmişler o ara öbür meşe ağacı uyanmış ve bir bakmışlar arkadaşı kesilmiş, engel olmaya çalışmış*” cümlesinde “bakmışlar” yüklemi üçüncü çokluk kişi yerine üçüncü teklik kişi olarak çekimlenmemiş, yani “bakmış” biçiminde

kullanılmamış dolayısıyla cümlede özne-yüklem uyumsuzluğu yapılmıştır. Dört numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde de *“Bir gün bir aile pikniğe gitmişler.”* cümlesinde tekil ve topluluk adı gösteren özne, tekil yüklem alması gerekirken çoğul yüklem getirilmiş, bu nedenle özne-yüklem uyumu bozulmuştur. Beş numaralı öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde *“Sanki annesi onu terk etmiştiler.”* cümlesinde tekil öznenin çoğul yüklemle kullanımından kaynaklı özne-yüklem uyumsuzluğu söz konusudur. Yedi numaralı odak öğrencinin öyküsünden yapılan alıntıda da özne-yüklem uyumsuzluğu göze çarpmaktadır: *“Bir gün Taner okuldan sevinçli bir şekilde okuldan eve gelir. Annesine dersten yüksek bir puan aldığını söyler. Anne bu duruma çok sevinerek Taner’e bir hediye almak ister. Anne birgün gider ve hediyeyi alır. Taner eve gelince sürpriz yaparak Taner’i şaşırtmak isterler.”* Son cümlede eylemi gerçekleştirecek olan özne Taner’in annesidir ve buna göre yüklem tekil üçüncü kişi olması gerekmektedir. Herhangi bir nezaket çoğulu kullanma ihtiyacı da duyulmayan bu cümlede çokluk üçüncü kişi ekinin kullanılması özne-yüklem uyumsuzluğuna neden olmuştur. Uygulama öncesinde yazılan öykülerdeki tek nesne-yüklem uyumsuzluğu ise sekiz numaralı odak öğrencinin öyküsünde tespit edilmiştir. Bu öyküde yer alan *“Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi kartopu oynamak istedi fakat elinde eldivenleri yoktu.”* cümlesinde nesne-yüklem uyumsuzluğu görülmektedir. Cümledeki istemek fiili geçişli bir eylemdir ve nesne alır. Ama bu cümlede *“Zeynep’in arabadan iner inmez ilk işi”* ifadesi öznedir ve bu cümlede istemek fiilinin nesnesi olamayacak durumdadır. Söz konusu cümlede ya *“iste-”* fiili yerine *“ol-”* kullanılmalı ya da ifade *“Zeynep arabadan iner inmez, ilk iş olarak, kartopu oynamak istedi...”* biçiminde düzeltilmelidir. Tablo 4.9’da görüldüğü gibi uygulama öncesindeki öykülerinde öge uyumu açısından bahsi geçen hataları yapan yedi odak öğrencinin hepsi uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de özne-yüklem veya nesne-yüklem uyumsuzluğu yaratacak bir hata yapmamışlar, cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama bakımından iyi düzeye ulaşmışlardır.

Öyküler paragraf yapma bakımında incelendiğinde, yedi odak öğrencinin (iki, üç, dört, beş, yedi ve sekiz) uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde paragraf yapmadığı, yalnızca altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde ve sonrasında yazdıkları iki öyküde konu bütünlüğü gözeterek paragraf yaptıkları saptanmıştır. Bir numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde olduğu gibi uygulama sonrasındaki birinci öyküsünü de paragraflandırmamıştır. Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise konu bütünlüğüne uygun

paragraflar yapmıştır. Yedi numaralı odak öğrenci ise tek paragraf olarak tasarladığı ve konu bütünlüğü gözeterek paragraflara ayırmadığı uygulama öncesindeki öyküsünün ardından uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde konu bütünlüğü içeren paragraflar yapmıştır. Ancak uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde aynı başarıyı sürdürmemiş, iki paragraftan oluşan ikinci öyküsünü konu bütünlüğünü dikkate alarak paragraflara ayırmamış, çözüm bölümünü yansıtan bir paragraflandırma yapmamıştır. İki, üç, dört, beş ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde hiç paragraf yapmadıkları öykülerinin aksine uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde bu açıdan önemli gelişim kaydetmiş, her iki öykülerini de konu bütünlüğü gözeterek paragraflara ayırmışlardır. Bu bulgular ışığında öyküler paragraf yapma bakımından değerlendirildiğinde, uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde paragraf yapmayan öğrencilerin uygulama sonrasında bu açıdan gelişim kaydettiği söylenebilir.

Öyküler çeşitli anlatım yollarına yer verme açısından incelendiğinde, altı odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, yedi ve sekiz) uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin bu açıdan yetersiz olduğu, üç odak öğrencinin (beş, altı ve dokuz) ise betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyulara dayalı anlatım yollarından yalnızca ikisine yer verdiği saptanmıştır. Ancak Tablo 4.9’da görüldüğü gibi üçüncü odak öğrenci dışında, tüm odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyde öyküler yazarak önemli bir gelişim kaydetmişlerdir.

Uygulama öncesindeki öykülerinde çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından yetersiz olan bir, iki, dört, yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de anlatım yollarına iyi düzeyi yansıtacak şekilde yer vermişlerdir. Bu öğrencilerden bir, iki ve dört numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde hiçbir anlatım yolunu kullanmazken, uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde en az üç anlatım yoluna etkili bir şekilde yer vermişlerdir. Uygulama öncesindeki öykülerinde tek bir anlatım yolu kullanan yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin ise uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde üçer, ikinci öykülerinde dörder anlatım yoluna yer verdiği saptanmıştır. Örneğin, yedinci odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde anlatım yolu olarak sadece duyuları kullanmış; dokunma, işitme, görme ve koklama duyularına şu şekilde yer vermiştir: *Azı açık bir hediye görmüş... Dışarı çıktığında hızla gelen bir araba Taner’e çarpmış. Anne arabanın düdüğü seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde ise anlatım yollarına iyi düzeyde yer vererek duyuları, betimlemeyi ve iç konuşmayı etkili şekilde

kullanmıştır. Örneğin; *“Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkarıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi.”* bölümünde kahramanın annesi kişilik özellikleri söylenerek tanıtılmış, ana kahraman kendisi hakkında da bilgi vererek betimleme yapmıştır. Aynı öyküde iç konuşma ise şu şekilde kullanılmıştır: *Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden.* Öyküde duyu olarak ise dokunma, görme, işitme ve koku alma duyularına şu şekilde yer verilmiştir: *Çok soğuk bir kış günüydü. Evlerin çatıları bile bembeyaz örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum evde. Sobamız sıcaktı ve yanıyordu...Birkaç gün sonra Fatma teyzeyle birkaç kadını konuşurlarken duydum...Arabasına bindiğimde ilk gün duyduğum kokusunu hâlâ duyuyordum.*

Uygulama öncesinde yazdığı öyküde söz konusu anlatım yollarına yer vermeyen üç numaralı odak öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküde iki anlatım yolunu, ikinci öyküde ise üç anlatım yolunu etkili şekilde kullanarak aşamalı bir gelişim kaydetmiştir. Örneğin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde diyalogları ve betimlemeyi, uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise betimleme, diyalog ve duyuları etkili şekilde kullanmıştır. Söz konusu ikinci öyküde kahramanlardan Derya hakkında ayrıntılı betimleme yapılmıştır: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı...Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi. Anneannesi Derya'ya “Merhametli yavrurum.”derdi. Derya gerçekten de merhametli, vicdanlı, hayırsever bir çocuktü.* Bununla birlikte dokunma ve koku alma duyularına yönelik bir anlatım kullanmış, öyküde ölen köpeğin tüylerinin yumuşaklığına ve çiçeklerin kokusuna dayalı bir anlatıma yer verilmiştir. Beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde iki anlatım yoluna yer veren üç öğrencidir. Bu öğrencilerden altı numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde üç anlatım yoluna yer verirken, ikinci öyküsünde söz konusu tüm anlatım yollarını etkili şekilde kullanmıştır. Beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de dört anlatım yolunu da etkili şekilde kullanmıştır. Örneğin, beş numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde anlatım yollarına şu şekilde yer vermiştir: *Antalya'da yaşayan Aliye Hanım, kısa boylu, zayıf, çok güzel ve uzun saçlı bir kadındı. Masallardaki Rapunzel var ya işte ona benziyordu. Rapunzel kadar uzun ve güzel saçları vardı. Aliye Hanım bir şirkette çalışıyordu. Pazar günü tatildi. Pazar günü evine*

müdürü Rıza Bey'i davet etti. Rıza Bey şişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı. Bu örnekte görüldüğü üzere yalnızca kahramanın dış görünüşü değil yaşadığı yer, yaptığı iş ve çalışma arkadaşı olan diğer öykü kahramanı hakkında da betimleme yapılmıştır. Bununla birlikte öyküde diyaloglara yer verilmiş, diğer bir anlatım yolu olarak iç konuşma da kullanılmıştır: Kendine sinirlendi. "Hem misafir çağırıyorum hem de evde bir şey yok." diye düşündü kendi kendine...İçinden "Ben şimdi ne yapacağım, Allah'ım?" diye söyleniyordu. Öyküde duyu olarak koku alma ve tatma duyularına dayalı bir anlatımın da ön plana çıkarıldığı saptanmıştır: Bütün ev mis gibi kokuyordu...Rıza Bey yemekleri yedikçe yüzü gülüyordu. Dedi ki: - Yemekler çok lezzetli olmuş Aliye Hanım, eline sağlık.

Bu bulgular ışığında üçüncü odak öğrenci dışında tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de anlatım yollarına iyi düzeyde yer verdikleri görülmektedir. Dolayısıyla tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de anlatım yollarına yer verme bakımından uygulama öncesindeki öykülerine göre gelişim kaydettikleri söylenebilir.

4.3.1.3. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci ve ikinci öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının biçim özellikleri bölümündeki noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığını sağlama eylemleri açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.10'da odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin biçim özellikleri bölümündeki eylemlere yönelik olarak ulaşılan bulgularla karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylece öğrencilerin bu bölüm açısından gösterdikleri gelişim ortaya konmaya çalışılmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümü açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirildikten sonra üç puanlayıcının her bir eyleme verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda uygulama sonrasında yazılan birinci öykülerin biçim özellikleri bölümündeki noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarını doğru uygulamaya yönelik uyuşum yüzdesi % 100, yazının okunaklılığına yönelik uyuşum yüzdesi ise % 78 olarak hesaplanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerin

biçim özellikleri bölümü açısından değerlendirilmesiyle ulaşılan uyuşum yüzdeleri noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarını doğru uygulamaya yönelik % 100, yazının okunaklılığına yönelik % 78 olarak hesaplanmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öykünün biçim özellikleri bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin biçim özellikleri bölümü açısından değerlendirilmesiyle ulaşılan bulgularla karşılaştırılarak Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrenci		Öykü No	Noktalama İşaretlerini Doğru Kullanma	Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Okunaklılık	TOPLAM BÖLÜM PUANI
1	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	1	1	3
	ÖYP Sonrası	1	1	2	1	4
2	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	2	3	2	1	6
	ÖYP Sonrası	1	2	1	3	6
3	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	2	3	2	3	7
	ÖYP Sonrası	İlk	1	1	3	5
4	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	1	3	2	3	8
	ÖYP Sonrası	2	3	3	3	9
5	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	1	3	5
	ÖYP Sonrası	1	2	3	3	8
6	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	2	3	2	3	8
	ÖYP Sonrası	İlk	1	2	3	6
7	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	1	2	2	3	7
	ÖYP Sonrası	2	3	2	3	8
8	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	2	1	3	6
	ÖYP Sonrası	1	3	2	3	8
9	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	2	3	2	3	8
	ÖYP Sonrası	İlk	3	2	3	8
10	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	1	2	2	3	7
	ÖYP Sonrası	2	3	3	3	9
11	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	İlk	1	2	3	6
	ÖYP Sonrası	1	2	2	3	7
12	ÖYP Öncesi (ilk Öykü)	2	3	3	3	9
	ÖYP Sonrası	İlk	1	2	3	6

Öyküler biçim özellikleri bölümünde yer alan noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından değerlendirildiğinde, Tablo 4.10'da görüldüğü gibi bir, iki, üç, dört,

beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin bu açıdan yetersiz olduğu saptanmıştır. Ancak tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından önemli ölçüde gelişme kaydettikleri saptanmıştır. Bir ve sekiz numaralı odak öğrenciler dışında tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde de uygulama öncesindeki öykülerine nazaran gelişim kaydettiği görülmektedir. Bir numaralı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde uygulama öncesindeki öyküsünde olduğu gibi noktalama işaretlerinin çoğunu kullanmadığı saptanmıştır. Ancak söz konusu öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından hiçbir hata ya da eksikliğin bulunmadığı, bu bakımdan öykünün iyi düzeyi temsil ettiği görülmüştür. Uygulama öncesindeki öyküsünde hiçbir noktalama hatası yapmayan tek öğrenci sekizinci odak öğrencidir. Ancak söz konusu öğrenci aynı başarıyı uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde devam ettirememiş, öyküdeki bir cümlede soru işareti kullanması gerektiği hâlde kullanmamıştır: “*Gülçin “Acaba bu kim olabilir” diye düşündü.*” cümlesinde soru işaretinin kullanılmadığı saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak öykünün noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından orta düzeyi yansıttığı görülmektedir. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise noktalama işaretlerini tümüyle doğru kullanmıştır.

Uygulama öncesinde yazdıkları öyküler noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından yetersiz olan üç ve beş numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de hiçbir noktalama hatası yapmayarak önemli bir gelişim kaydetmişlerdir. Bu öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde nokta, virgül, tırnak ve soru işaretinin kullanımında hata ve eksikliklerin yer aldığı saptanmışken, uygulama sonrasında hatalı veya eksik bir kullanıma rastlanmamıştır. Örneğin beşinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde tırnak ve soru işaretinin kullanımıyla ilgili olarak yaptığı hatalar şöyle örneklendirilebilir: “*soruyordum kendi kendime neden irkildi diye.*” cümlesinin “*Soruyordum kendi kendime ‘Neden irkildi?’ diye.*” biçiminde olması gerekirken bu cümlede tırnak ve soru işaretlerinin doğru kullanılmadığı görülmektedir.

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde noktanın cümle sonlarında kullanılmamasından kaynaklı bir yetersizlik söz konusuysen; dördüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrencilerin öykülerinde virgülün kullanımıyla ilgili hatalar bulunmaktadır. Örneğin dördüncü odak

öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde nokta ve virgülün birkaç kez kullanılmadığı saptanmıştır: *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş çünkü saat 20.00'miş...Hemen bir oda bulup yataklarında zıplamaya başlamışlar anne ve babaları da onları izliyorlardı ama onlar bunun farkında değillerdi.*

Uygulama öncesindeki öykülerde nokta ve virgülün kullanımına yönelik hataların yanı sıra kesme işareti, soru işareti, tırnak işareti, üç nokta ve iki nokta işaretlerinin kullanımıyla ilgili hatalara da rastlanmıştır. Örneğin; altıncı odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde kesme işaretinin kullanılması gerektiği yerde kullanmadığı (*Gizemin ayağı arabaya takılıp düştü.*), kullanılmaması gereken yerde ise kullanıldığı (*Gizem'ciğim çok çalıştın al bu çilekleri pazarda sat, kazandığın parayı sakla.*) saptanmıştır. Bununla birlikte aynı öğrencinin virgülün kullanılmamasından kaynaklı iki hata yaptığı, aynı türden sözcükleri ayıran virgülü kullanmadığı tespit edilmiştir: *Ben bu çiçekleri satarım kazandığım parayla kitap kalem alırım.*

Yedinci odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından orta düzeyde olan tek odak öğrencidir. Bu öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde, bir örnekte kişi adı üzerine getirilen belirtme durumu ekinin kesme işaretiyle ayrılmadığı saptanmıştır: *Taner eve gelince sürpriz yaparak Taneri şaşırtmak isterler.* Öyküde sıralı cümleleri ayırmak için bir örnekte de virgül kullanılmadığı tespit edilmiştir: *Birde olunu öyle yerde görünce hemen kucağına alır öpüp koklar.* Ancak söz konusu öğrenci uygulama sonrasındaki iki öyküsünde de noktalama işaretlerini tümüyle doğru kullanarak önemli bir gelişme kaydetmiştir.

Uygulama sonrasında yazılan öyküler incelendiğinde iki, dört, altı ve dokuzuncu odak öğrencilerin aşamalı bir gelişim göstererek uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bir veya iki yerde hata yaptıkları, ikinci öykülerinde ise hiçbir hata yapmayarak bu anlamda iyi düzeyi yansıtan öyküler yazdıkları saptanmıştır. Örneğin; iki numaralı odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde önemli bir hata olarak cümlelerin sonuna nokta konmamış, yalnızca son iki cümlenin sonuna nokta konmuştur. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde ise cümlelerin sonuna nokta koymuş, yalnızca cümleleri birbirinden ayırmak için iki örnekte virgül kullanmamış (*Baktılar pencere açılmış... Sonra bir baktılar annesinin en sevdiği sarı, porselen vazo kırılmış.*) ancak uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik hata yapmamıştır.

Öyküler yazım kurallarını doğru uygulama açısından incelendiğinde, uygulama öncesinde bir, iki, üç, dört, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin bu açıdan yetersiz

öyküler yazdıkları; altı, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrencilerin öykülerinde ise birkaç hatanın bulunduğu saptanmıştır. Bu odak öğrencilerden birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve yedinci odak öğrenciler uygulama sonrasındaki her iki öykülerinde de uygulama öncesindeki öykülerine göre gelişme göstermiştir. Örneğin uygulama öncesindeki öyküsünde pek çok yazım hatası yapan bir numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazım kurallarını doğru uygulama bakımında orta düzeyi yansıtan öyküler yazmıştır. Uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yaptığı hata “de” bağlacını iki kez kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazmaktır: *Seni bacaksız seni. Hiç ders çalışmıyon birde araba mı istiyorsun?...Annesi dışarı çıkıp bakınmaya başladı. Bu sırada Ahmet arkadaşlarınınada sürdürüyordu.* Uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise bir örnekte cümleye küçük harfle başladığı saptanmıştır: *düşürdün mü?*

Üçüncü ve beşinci odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde birçok yazım hatası yaparken, uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde yazım kurallarını tümüyle doğru uygulayarak iyi düzeye doğru aşamalı bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Örneğin üçüncü odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde büyük harf kullanımı, “de” bağlacının yazımı, ayrı yazılması gereken sözcüklerin yazımı, bazı sözcüklerin konuşma dilindeki gibi yazıya aktarılması biçiminde pek çok hata yaparken, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde “de” bağlacını iki cümlede kendinden önceki sözcüğe bitişik yazmıştır: *Az önce Serap’ın annesinde aradı ve Serap’ın evde olmadığını söyledi...Öğretmen hemen Serap’ın annesinide aradı ve karakola gittiler.*

Uygulama öncesindeki öyküsünde pek çok yazım hatası yapan dördüncü odak öğrenci de önemli bir gelişme göstererek uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde hiç hata yapmamıştır. Uygulama öncesinde yazdığı öykü yazım kurallarını doğru uygulama bakımından ele alındığında, “bir” sözcüğünün son ses /r/’sinin düşürüldüğü ve “ki” bağlacının kendisinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazıldığı saptanmıştır: *Ama bi de bakmışlarki orman bomboş olmuş...* Bunun yanı sıra öykü kahramanlarından Nazlı ve Nurgül’ün adları yazılırken özel adlar olduğu halde ilk ses olan /n/’nin küçük harfle yazıldığı görülmektedir: *Bu olaya anne ve babaları biraz üzülürken Zeynep, nurgül, nazlı çok sevinmişlerdi.* Bu örnekler ışığında öykünün genelinde yazım kurallarına uyulmadığı söylenebilir. Söz konusu öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde de hata yapmış, uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsündeki başarıyı devam ettirememiş, bitişik yazılması gereken akşam ve üstü sözcüklerini ayrı yazmıştır: *Bakkala ekmek almaya çıktığım bir akşam üstü bakkalın köşesinde onunla karşılaştım.*

Altıncı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde birkaç yazım hatası yapmış, yazım kurallarını orta düzeyde uygulayabilmiş, uygulama sonrasındaki öykülerinde de aynı düzeyde kalmıştır. Bu odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde büyük harf kullanımında hata yaparken (*Tamam babacığım, Teşekkür ederim.*), uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde bitişik yazılması gereken bir sözcüğü ayrı yazmış (*Güneşli bir ilk bahar sabahıydı.*), ikinci öyküsünde ise “ki” bağlacını kendinden önceki sözcüğe bitişik yazmıştır: *Ne yazıkki pantolonun her yerini kurutamadı...Annesi Zeliha'ya kendi eşofmanını verdi. Neyseki yanında getirmişti.*

Uygulama öncesindeki öykülerinde yazım kurallarını uygulama açısından yetersiz olan iki ve yedi numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde yalnızca birer hata yapmışlardır. İkinci odak öğrenci uygulama öncesindeki birinci öyküsünde de tıpkı uygulama öncesindeki öyküsündeki gibi yazım kuralları açısından yetersiz bir öykü yazmıştır. Ancak uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde sadece bir hata yaparak “mi” soru ekini bir örnekte kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazmıştır: *Ayağa kalkabilirmisin?*

Yedi numaralı odak öğrenci ise uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de yazım kuralları açısından orta düzeyde bir öykü yazmıştır. Birinci öyküsünde iki örnekte “ki” bağlacını kendinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazmış, ikinci öyküsünde ise “de/da” bağlacını bir örnekte kendisinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazmıştır. Bir cümlede de “bir” sözcüğünün ardı sıra gelen “suç” sözcüğüne bitişik yazıldığı görülmektedir: *Bu şehir büyük kaçakçılık işlerinin döndüğü birsuç bölgesiydi... Sonra silah sesleri durdu, bizde silah sıklmayı bıraktık.*

Sekizinci ve dokuzuncu odak öğrenciler ise uygulama öncesindeki öykülerinde yazım kurallarını orta düzeyde uygulayabilmiş, aynı performansı uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde de göstermişlerdir. Örneğin sekizinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yazım hatası olarak bir hatayı iki kez tekrarlamış, “şey” sözcüğünü kendisinden önceki “bir” sözcüğünden ayrı yazmamıştır: *Bekçi Nuri amca birşey olmadığı için şükrediyordu. Gülçin bu ormanı çok severdi. Orman yandığı için çok üzülmüştü. Ama Nuri amcaya birşey olmadığı için sevinmiş ve teselli olmuştu.* Hem sekizinci hem de dokuzuncu odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde önemli bir gelişme kaydederek yazım kurallarını bütünüyle doğru uygulamışlardır.

Öyküler okunaklılık açısından incelendiğinde, üçüncü, dördüncü, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerin hem uygulama öncesinde hem de sonrasında

yazdıkları öykülerde tüm sözcüklerin okunaklı olduğu görülmüş, okunaklılık bakımından herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ancak birinci ve beşinci odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin bu açıdan yetersiz olduğu saptanmış, öğrencilerin öykülerinde birçok sözcüğün okunmasında güçlük yaşanmıştır. Birinci odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde “z ile r” ve “b ile k” harflerinin yazımının birbirine benzerliğinden dolayı bu harflerin bulunduğu sözcüklerin okunmasında sıkıntı olduğu saptanmıştır. Beşinci odak öğrencinin öyküsünde ise “r ile n” harflerinin yazımındaki benzerlik bu harflerin bulunduğu sözcükleri okumayı zorlaştırmıştır. Bu iki odak öğrenciden beşinci odak öğrenci okunaklılık açısından önemli bir gelişme kaydetmiş, uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de tüm sözcükleri okunaklı bir şekilde yazmıştır. Ancak birinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılık açısından aynı sıkıntılar olduğu görülmüştür.

İkinci odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde b ve k harflerinin yazımı birbirine benzediği için “kaza” sözcüğünün okunmasında sıkıntı yaşanmış, dolayısıyla söz konusu öykü okunaklılık açısından orta düzeyi yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir. Ancak bu odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılık iyi düzeyde sağlanmış, herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

4.3.1.4. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları Birinci Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin öykü yazma programının uygulanmasının ardından yazdıkları birinci tüm öyküler dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda her bir odak öğrencinin yazdığı öykülerden elde edilen bulgular öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerinde yer alan eylemler açısından ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.1.4.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Birinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olay olarak ana kahraman Ahmet'in annesinden bir akülü araba istemesinin açık bir biçimde ortaya konduğu ve bu olaya verilen içsel cevabın, diyaloglar yoluyla duygusal nitelikli bir şekilde ayrıntılandırılarak sunulduğu görülmektedir:

... Annesinden akülü araba isteyecekti.

-Anne ben akülü araba istiyorum.

-Seni bacaksız seni. Hiç ders çalışmıyon birde araba mı istiyorsun?

- Ama anne bak şu çocuklara ne güzel arabaları var.

- Arabaya verecek paramız yok.

Ahmet çok üzüldü...

Bu diyalogda da görüldüğü üzere hem Ahmet'in hem de annesinin tepkileri bir arada verilmiştir.

Öyküde olayın geçtiği zamanın Salı günü olduğu belirtilmiş; mekân olarak ev, akülü arabaların satıldığı yer ve bahçe kullanılmıştır. Olayların geçtiği mekânlar, ayrıntılı olarak tanıtılmamış, doğrudan adları anılarak verilmiştir: *Salı günü okuldan eve gitti... Annesi cüzdanını eski, yeşil bir vazo vardı salonda, oraya koyardı. Ahmet vazonun içinden cüzdanı alır... Akülü arabaların satıldığı yere gitti. Bir tane aldı. Bahçelerine sürdü.*

Kahramanların yüzeysel olarak sunulduğu öyküde, Ahmet'in akülü arabalara olan ilgisinden kısaca bahsedilmiştir: *Ahmet'in en büyük aşkı akülü arabalardı. Ahmet arabaların her rengine bayılıyordu.* Bu bulgular ışığında öyküde kahraman, yer ve zaman öğelerinin yüzeysel olarak belirtildiği söylenebilir.

Öykünün düğüm bölümünde, üç ayrı yan olaya ve bunlara bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir. Serim bölümünde kahramanların başlatıcı olaya verdikleri tepkinin devamı niteliğindeki ilk yan olay, Ahmet'in annesinden izinsiz, onun cüzdanındaki parayı almasıdır. Diğer yan olaylar ise bu parayla akülü araba satın alması ve aldığı arabayı sürerken yaşadıklarıdır. Söz konusu öğrencinin uygulama öncesinde tek bir yan olay etrafında yazdığı, başka yan olaylarla zenginleştirmedeği, buna paralel olarak tek bir girişime yer verdiği ilk öyküsü dikkate alındığında yan olaylara ve kahraman girişimlerine yer verme bakımından gelişim kaydettiği söylenebilir.

Öykü yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sıralarına göre kurgulanması bakımından değerlendirildiğinde, öyküde herhangi bir sıralama hatasının bulunmadığı söylenebilir.

Öykü çözüm bölümü açısından incelendiğinde öykünün sonlandırıldığı ancak olayların gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, öyküye yazılan sonun etkileyici bir son olarak değerlendirilmediği görülmüştür: *Ahmetin annesi Ahmete bu arabayı nereden aldığını sordu. Ahmet annesinin cüzdanının içinden aldığını söyledi. Ahmet'in annesi önce Ahmet'e tokat attı. Sonra ağlamaya başladı. Şimdi nasıl yemek yapacağım, dedi. Ahmet yaptığına çok pişman oldu.*

Öykünün kahramanlarının sonuca yönelik verdikleri tepkiler değerlendirildiğinde, Ahmet'in annesinin, oğlunun yaptığı hataya verdiği birden çok tepki sunulmuş, yaşadığı çaresizlik iç konuşma yoluyla ortaya konmuştur: *Ahmet'in annesi önce Ahmet'e tokat attı. Sonra ağlamaya başladı. Şimdi nasıl yemek yapacağım, dedi.* Ahmet'in bu durum karşısındaki tepkisi ise pişmanlık olarak anlatıcının ağzından sunulmuştur: *Ahmet yaptığına çok pişman oldu.*

Öyküye verilen başlık Araba'dır. Söz konusu başlık öykünün içeriğini yansıtmakla beraber özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmemiştir.

4.3.1.4.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği bakımından incelendiğinde, isim ve fiil gibi temel sözcük türleriyle onların niteleyicileri ve belirticileri olarak sıfat ve zarfların etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin "*Ahmet'in en büyük aşkı akülü arabalardı.*

Ahmet arabaların her rengine bayılıyordu....Ahmet çok üzüldü... Annesi cüzdanını eski, yeşil bir vazo vardı salonda, oraya koyardı....Ahmet yavaşça dışarı çıktı.” cümlelerinde görüldüğü gibi sıfatlar ve zarflar kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir. Ancak bir gönderim ögesi olarak zamirin etkin bir şekilde kullanılmadığı, öykünün genelinde ana kahraman Ahmet’in yerine kullanılabilir olan “o” kişi zamirine yer verilmediği, Ahmet adının tekrarlandığı göze çarpmaktadır. Bu durumda öyküde sözcük türü olarak zamirin etkin kullanımından söz etmek mümkün olmamaktadır. Bağlaçların görevlerine uygun olarak kullanıldığı öyküde (*Ama anne bak şu çocuklara ne güzel arabaları var.*), sözcük türü olarak edata ve ünleme yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu bulgulara dayanarak öyküde sözcük türü çeşitliliğinin sağlanamadığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği bakımından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığı nı sağlamaya yönelik olarak bazı kelimelerin (anne, araba) tekrarına yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yalnızca bir yerde “önce” ve “sonra” kelimelerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı, bir yerde de “bacak” sözcüğünün mecazî bir kullanımla “*Seni bacaksız seni*” biçiminde öyküde yer aldığı saptanmıştır. Bu kullanımlar bakımından öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı saptanmıştır.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, yalnızca iki örnekte kahramanların konuşturulması yoluyla konuşma dilinin yazıya doğrudan aktarıldığı görülmektedir: *Hiç ders çalışmıyon birde araba mı istiyorsun?...Ama bu arabayı eve nasıl götüreceğim...* Bu cümlelerdeki sözcükler dışında öykünün kurgusunda kullanılan sözcükler ölçünlü dile uygun olarak kullanılmıştır.

Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından ele alındığında, öykünün bütününe geçmiş zamanla ve hikâye tarzında tasarlandığı görülmektedir. Yalnızca bir cümlede, olayların akışı içinde herhangi bir geçiş ifadesi olmaksızın geniş zaman ifadeli anlatıma geçilmiştir: *Ahmet çok üzüldü. Annesi mutfağa gitti. Ahmet annesinin cüzdanının yerini biliyordu. Annesi cüzdanını eski, yeşil bir vazo vardı salonda, oraya koyardı. Ahmet vazonun içinden cüzdanı alır, cüzdanından para aldı. Ahmet yavaşça dışarı çıktı. Akülü arabaların satıldığı yere gitti.* Bu bulgular ışığında öykünün, cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öyküde, özne-yüklem, nesne-yüklem bakımından herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmamıştır. Öykü, cümleleri oluşturan öğelerin uyumu bakımından iyi düzeydedir.

Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmayan öykü, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde, diyalogların ön plana çıkarıldığı, duyuların kullanıldığı, bununla birlikte iç konuşmaya da yer verildiği saptanmıştır: *Ama bu arabayı eve nasıl götüreceğim diye söyleniyordu.* Buna göre öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.4.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından incelendiğinde, iki örnekte kesme işaretinin kullanılmamasından kaynaklı hata olduğu saptanmıştır: *Ahmetin annesi Ahmete bu arabayı nereden aldığını sordu.* Bununla birlikte tırnak ve soru işaretinin kullanılmamasından kaynaklı hataların yapıldığı da görülmüştür: *Ama bu arabayı eve nasıl götüreceğim şeklinde söyleniyordu.* Bu bulgular ışığında öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

Öyküde yazım kuralları bakımından yalnızca “de” bağlacının iki kez kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazıldığı tespit edilmiştir: *Seni bacaksız seni. Hiç ders çalışmıyon birde araba mı istiyorsun?....Bu sırada Ahmet arkadaşlarınınada sürdürüyordu.* Bununla birlikte öyküde *de/ da* bağlacının diğer örneklerde doğru yazıldığı görülmektedir: *Annesi de Ahmet’i gördü.*

Öyküde *b* ve *k* harflerinin yazımlarının birbirine benzerliğinden kaynaklı okuma zorluğu yaşanmaktadır. Bu harflerin bulunduğu sözcüklerin uygulama öncesindeki öyküde olduğu gibi okunaklılık açısından yetersiz olduğu saptanmıştır.

4.3.1.4.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

İkinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümündeki başlatıcı olay, top oynarken anahtarını düşüren Ali'nin eve geldiğinde anahtarını kaybettiğinin farkına varmasıdır. Bu olay karşısında Ali'nin içsel cevabı olarak telaşlanması ve kendi kendine yaptığı iç konuşma ayrıntılandırılarak şu şekilde sunulmuştur: *Kapıyı açmak için elini cebine atmış ve anahtarın olmadığını görmüş. Telaşlanmış. Kendi kendine "Ben ne yaptım? acaba anahtarını nereye koydum, kesin top oynarken düştü, ne yapacağım ben şimdi?"*

Öyküde olayın geçtiği zaman sıcak bir yaz günü olarak belirtilmiştir: *Sıcak bir yaz günü Ali evin anahtarını alıp futbol maçına gitmiş.* Öykünün kahramanları hakkında herhangi bir betimlemeye yer verilmeyip yalnızca isimleri belirtilmiştir: *Ali ve annesi, Ali'nin arkadaşı Hüseyin* vb. Öyküde olayların geçtiği mekân olarak Ali'nin evine yer verilmiştir. Ali'nin evin kapısında anahtarını aramasıyla başlayan olay örgüsünde, eve girdikten sonra açık kalan pencereden gelen rüzgârla dağılan evin ayrıntılı olarak anlatıldığı görülmektedir: *Ali ve annesi evlerinin kapısını açıp içeri girdiler. girdiklerinde her yer dağılmış. Baktılar pencere açılmış. Rüzgâr çiçeği devirmiş. Küçük masayı devirmiş. Masanın üstündeki kağıtları uçurmuş....Sonra bir baktılar annesinin en sevdiği sarı, porselen vazo kırılmış.*

Öykü düğüm bölümü bakımından incelendiğinde, evin kapısı önünde yaşananlar ve eve girdikten sonra kahramanların gördükleri ve bu duruma verdikleri tepkiler olmak üzere iki yan olay kurgusunun varlığından söz edilebilir. Öyküde kahramanların birden çok girişiminin ayrıntılandırılarak aktarıldığı söylenebilir. *Ali'nin kaybettiği anahtarını araması, annesinin bu anahtarın kendisinde olduğu söyleyerek Ali'yi rahatlatması, eve girdiklerinde kırılan vazoyu gören annenin onu yapıştırmak için çabalaması* bu girişimler içinde sayılabilir. Söz konusu kahraman girişimlerinden biri diyaloglar yoluyla şu şekilde zenginleştirilmiştir:

- *Tamam söylüyorum, top oynarken evin anahtarını düşürmüşüm herhalde, kızmadın mı anne?*

-*Hayır oğlum, kızmadım. Çünkü düşürdüğün anahtar bende.*

-*Ama nasıl olur, maça giderken cebimdeydi.*

-*Arkadaşın Hüseyin düşürdüğün anahtarını bana getirdi.*

-*Oh be! Yaşasın!*

Ali içinden “Sağol be Hüseyin. Gerçek bir dostmuşsun.”

Öyküde yan olaylar ve girişimler, oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır. *Ali'nin futbol oynamak için evden çıkması, eve döndüğünde kapı önünde anahtarını araması, bu sırada annesinin gelmesi ve aralarındaki konuşmalar, içeri girdiklerinde gördükleri manzara ve bu duruma yönelik tepkileri* herhangi bir sıralama hatası olmadan anlatılmıştır.

Öykü çözüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, öykünün sonlandırıldığı görülmektedir. Bu son, öykünün olağan akışı içinde beklenebilecek türde olarak görülmüş, etkileyici olduğu yönünde değerlendirilmemiştir: *Eve girdiklerinde annenin en sevdiği vazunun kırıldığını görmesi üzerine Ali'ye sinirlenmesi* öykünün beklenen bir biçimde sonlandırıldığını göstermektedir. Öyküde tasarlanan bu sona kahramanların verdiği tepkiler annesi üzüldüğü için Ali'nin de üzülmeye, pişman olması ve Ali'nin dikkatli olma yönünde kendi kendine aldığı karar biçiminde duygusal ve bilişsel olarak ayrıntılandırılarak sunulmuştur: *Annesi vazoyu yapıştırmaya çalıştı, yapıştıramadı. Ali'ye kızmaya başladı. Ali annesi üzüldüğü için üzüldü. Annesi için dikkatli olmalıydı. Çok pişman oldu. Ama iş işten geçmişti. Bundan sonra her zaman dikkatli olmaya karar verdi.*

Öyküye verilen başlık, *Evin Anahtarı* 'dır. Bu başlık içeriğe uygun olmakla birlikte özgün ve ilgi çekici bir nitelik taşımadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.4.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği bakımından değerlendirildiğinde, isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarflara yer verildiği, gönderim ögesi olarak zamirlerin de kullanıldığı görülmektedir. *Kendi kendine “Ben ne yaptım? acaba anahtarı nereye koydum, kesin top oynarken düştü, ne yapacağım ben şimdi?”* cümlelerinde zamirlerin etkin şekilde kullanıldığı göze çarpmaktadır. *“...Küçük masayı devirmiş. Masanın üstündeki kâğıtları uçurmuş. Ali bir hata daha yaptığını anladı. Evden çıkarken pencereyi açık unutmuştu. Sonra bir baktılar annesinin en sevdiği sarı, porselen vazo kırılmış.”* cümlelerinde ise sıfat ve zarfların da etkin şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bağlaç olarak daha çok “ve” bağlacının cümleleri birbirine bağlamak amacıyla kullanıldığı öyküde bunun dışında “ama, çünkü” bağlaçlarının da görevlerine uygun olarak kullanıldığı

saptanmıştır: “*Top oynarken anahtarını düşürmüş ve hiç haberi olmamış....Hayır oğlum, kızmadım. Çünkü düşürdüğün anahtar bende.*” Edat olarak sebep göreviyle “için” edatının kullanıldığı öyküde söz konusu edata şu şekilde yer verilmiştir: “*Kapıyı açmak için elini cebine atmış ve anahtarın olmadığını görmüş....Ali annesi üzüldüğü için üzüldü. Annesi için dikkatli olmalıydı.*” Bununla birlikte öyküde bir sözcük türü olarak ünlemlere de yer verildiği saptanmıştır:

“- Eee! Çıkar hadi ağzındaki baklayı!

-Oh be! Yaşasın!”

Bu bulgulara dayanarak öyküde bütün sözcük türlerinin etkin bir şekilde ve işlevlerine uygun olarak kullanıldığı, sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı, böylece kelime bağdaşıklığının sağlandığı söylenebilir. Örneğin top, futbol, oyun, maç sözcükleri ile ev, kapı, anahtar, açmak sözcüklerinin bu amaca hizmet ettiği göze çarpmaktadır. Bunun dışında öyküde bir mecaz anlamlı sözcük kullanıma ve iki deyim (ağzından baklayı çıkarmak, iş işten geçmek) yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı saptanmıştır.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, bir örnekte konuşma dilinin yazıya doğrudan aktarıldığı görülmektedir: “*Anne birşey diyecem sana.*” Ancak tüm bu kullanım kahramanın konuşması kapsamındadır. Kahramanın konuşturulması dışında öykünün kurgusunda kullanılan diğer sözcükler ölçünlü dile uygun olarak kullanılmıştır.

Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde, öykünün üç ayrı zaman dilimiyle anlatıldığı, bunlar arasında geçiş ifadelerinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Öykünün ilk paragrafı belirsiz geçmiş zamana dayalı, rivayet tarzında bir anlatıma sahiptir: *Sıcak bir yaz günü Ali evin anahtarını alıp futbol maçına gitmiş. Top oynarken anahtarını düşürmüş ve hiç haberi olmamış... Telaşlanmış. Kendi kendine “Ben ne yaptım? acaba anahtarı nereye koydum, kesin top oynarken düştü, ne yapacağım ben şimdi?”* Öykünün bu ifadeden sonraki kısmında geniş zamana dayalı bir anlatıma ve diyaloglara geçilmiştir: *O sırada annesi gelir. Ali'nin kapının önünde olduğunu görür... Diyalog bölümünün bitiminden sonra ise yine geçiş ifadesi olmaksızın belirli geçmiş zamana dayalı hikâye tarzında anlatıma geçildiği saptanmıştır: Ali ve annesi evlerinin kapısını açıp içeri girdiler... Ali bir hata daha yaptığını anladı.*

Evden çıkarken pencereyi açık unutmuştu. Bütün bu veriler ışığında öykünün, cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından yetersiz olduğu söylenebilir.

Öykü, cümlelerdeki öge uyumu bakımından değerlendirildiğinde, herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmazken, paragraf yapma bakımından değerlendirildiğinde öykünün konu bütünlüğüne sahip paragraflara ayrıldığı görülmektedir.

Çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından ele alındığında, öyküde mekân betimlemelerinin yapıldığı, diyalogların tasarlandığı ve iç konuşmalara da yer verildiği saptanmıştır: *Kendi kendine “Ben ne yaptım? acaba anahtarı nereye koydum, kesin top oynarken düştü, ne yapacağım ben şimdi?”...Ali içinden “Sağol be Hüseyin. Gerçek bir dostmuşsun.”* Buna göre öykü, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.4.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri bakımından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından orta düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Öyküde iki örnekte virgülün kullanılmamasından kaynaklı hata söz konusudur. Virgül, Türkçede iki cümleyi birbirinden ayırmak için kullanılabilen bir noktalama işaretidir. Öyküde böylesi bir durumda virgül kullanılmamasından kaynaklı eksiklik söz konusudur: *Baktılar pencere açılmış.* Bu cümlede *baktılar* ve *pencere açılmış* ifadeleri iki ayrı bağımsız yargıdır. Bunlar öyküde sıralı olay örgüsü içinde kullanılmıştır. Böylesi sıralı ifadeler Türkçede virgül ile ayrılmaktadır: *Baktılar, pencere açılmış...* Benzer hata “*Sonra bir baktılar annesinin en sevdiği sarı, porselen vazo kırılmış.*” cümlesinde de yapılmıştır.

Yazım kurallarını doğru uygulama bakımından ise öykünün yetersiz olduğu saptanmıştır. Öyküde büyük ve küçük harf kullanımında hata yapılmasının yanı sıra “şey” sözcüğünün kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazıldığı saptanmıştır: *Anne birşey diyecem sana.* Öyküde, iki örnekte nokta ve soru işaretinden sonra cümleye küçük harfle başladığı tespit edilmiştir: *Ben ne yaptım? acaba anahtarı nereye koydum... Ali ve annesi evlerinin kapısını açıp içeri girdiler. girdiklerinde her yer dağılmış.*

Öyküde okunamayan herhangi bir sözcük söz konusu değildir ve öykü okunaklılık bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Üçüncü odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın açık bir şekilde ifade edildiği saptanmış, öyküde Serap ile Ceren'in annelerinin haberi olmadan parka gitmeleri başlatıcı olay olarak sunulmuştur: *Serap okul çıkışı arkadaşı Ceren ile parka annesinin haberi olmadan gitmişlerdi..* Başlatıcı olay karşısında kahramanların içsel cevabı ise şu şekilde verilmiştir:

Serap'ın annesi meraklanmıştı ve öğretmenini aramıştı. Serap'ın annesi öğretmene:

- Serap eve gelmedi. Haberiniz var mı?

- Hayır. Benim haberim yok.

- Ama nasıl olur?

-Biraz bekleyin. Hemen servisçiyi arayayım.

Diyalog yoluyla hem annenin hem de öğretmenin tepkileri ayrıntılandırılarak sunulmuş, bu diyalogda görüldüğü üzere, Serap'ın arkadaşı Ceren'le birlikte izinsiz parka gitmeleri ve eve gelmemeleri karşısında Serap'ın annesinin tepkisi öğretmeni aramak ve kızından bu yolla haber almaya çalışmak olmuştur. Öğretmenin tepkisi ise Serap'ı bulmak için servis sürücüsünü aramak olmuştur.

Öykünün kahramanları olarak Serap dışında Ceren, anneler ve öğretmene betimleme yapılmadan yer verilmiştir. Bu kahramanlar arasında yalnızca Serap'ın çeşitli özelliklerinin ifade edilerek tanıtıldığı saptanmıştır: *Serap okulunda sınıf başkanıydı. Okulda Serap sevilir ve sayılırdı. Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi.* Okul çıkışı yaşananların anlatıldığı öyküde mekân tasvirine yer verilmemiş, sadece okulun kırmızı kiremitli olduğu belirtilmiştir. Ancak *okul, park, karakol, ev* öyküde olayların geçtiği mekânlar olarak yer almıştır. Öyküde olayın geçtiği zaman olarak doğrudan bir

zaman ifadesine yer verilmemiştir. Öyküde bütün olay örgüsünün okul çıkışı yaşandığı anlaşılmaktadır.

Serapla birlikte arkadaşı Ceren'in de kaybolduğunun ortaya çıkması üzerine yaşananlar ve karakolda yaşananlar olarak iki yan olay üzerine kurulu olan bu öyküde birden çok kahraman girişimine yüzeysel olarak yer verilmiştir. *Ceren'in annesinin de benzer bir tepkiyle kızının öğretmenini araması üzerine hep birlikte karakola gidilmesi, karakola gittiklerinde annelerin her şeyi polise anlatması, polislerin dağılarak Serap ve Ceren'i aramaya başlamaları* gibi girişimler öyküdeki kahraman girişimleri olarak gösterilebilir. Öyküde yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre sıralanışında herhangi bir aksaklık söz konusu değildir.

Öykü çözüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, öykünün sonlandırıldığı görülmektedir. Kızlarını arayan annelerin Serap ve Ceren'i parkta bulmalarının ardından onlara sarılmaları, onlara bir daha habersiz bir yere gitmemeleri konusunda tembihte bulunmaları, Serap ve Ceren'in bu doğrultuda söz vermeleri öyküde, birden çok kahramanın sonuca yönelik tepkileri olarak sunulmuştur. Bunlar öyküde, ayrıntılandırılmış biçimde aktarılmıştır: *Ceren ve Serap oradaydı. Parktaki çiçekleri kokluyorlardı. Ceren'in annesi Ceren'e, Serap'ın annesi Serap'a koştu. Çocuklarına sarıldılar. Bir daha haber vermeden başka yere gitmemelerini söylediler. Ceren ve Serap bir daha annelerini kaygılandırmak ve üzmemek istemiyorlardı. Bu yüzden Ceren ve Serap annelerine söz verdi.*

Öyküye verilen başlık, *Serap ile Ceren'in Kaybolmaları*'dir. Söz konusu başlık anlatının bütünündeki olay örgüsünü yansıtmaktadır ancak yaşanan olayları anlatır özellikte sıradan bir ifade olduğu için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmemiştir.

4.3.1.4.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, isim ve fiillerin etkin olarak kullanıldığı, fiilin niteleyicisi olarak zarflara yer verildiği ve sıfatların kullanıldığı görülmektedir: *Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi...Bir daha haber vermeden başka yere gitmemelerini söylediler.* Bir gönderim ögesi olarak zamirin kullanımında ise yetersizlik olduğu göze çarpmaktadır. Öykünün genelinde kişi adları yerine zamir kullanılmamış ve adlar tekrar edilmiş, bu durum etkin zamir kullanımını

ortadan kaldırmıştır. Örneğin, “*Serap okulunda sınıf başkanıydı. Okulda Serap sevilir ve sayılırdı. Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi.*” cümlelerinde ard arda Serap adı kullanılmış, buna art gönderim yapacak bir zamire yer verilmemiştir. Bağlaç olarak “ve, de, bu yüzden” bağlaçlarının kullanıldığı öyküde edatlara da rastlanmaktadır: “*Serap okul çıkışı arkadaşı Ceren ile parka annesinin haberi olmadan gitmişlerdi...Bana göre Ceren ile Serap birlikte... Ceren ve Serap bir daha annelerini kaygılandırmak ve üzme istemiyorlardı. Bu yüzden Ceren ve Serap annelerine söz verdi.* Bunun dışında öyküde sözcük türü olarak ünleme yer verilmediği görülmektedir. Bu bulgular ışığında öyküde sözcük türü çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından değerlendirildiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından bir kelimenin (okul) bağlam içinde tekrar edildiği ve aynı kavram alanına giren sözcüklerin (okul, sınıf başkanı, öğretmen, servis) kullanıldığı saptanmıştır. “Gözleri kan çanağına dönmek” deyiminin de anlamına uygun olarak “*Serap ve Ceren’in annelerinin gözleri ağlamaktan kan çanağına dönmüştü.*” biçiminde öyküde yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan öyküde anlamsal çeşitliliğin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, herhangi bir aykırı kullanıma rastlanmamıştır. Bu nedenle öykü sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanıma bakımından iyi düzeydedir.

Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde, öykünün tamamının belirli geçmiş zamana dayalı olarak hikâyeye tarzında tasarlandığı, tek bir zaman dilimini esas alarak kurguladığı görülmektedir. Dolayısıyla öyküde, cümleler arasında herhangi bir zaman uyumsuzluğu bulunmamaktadır. Buna göre öykü, cümleler arasındaki zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir. Öykü, öge uyumu bakımından da iyi düzeydedir. Öyküdeki cümlelerde öge uyumsuzluğu bulunmamaktadır.

Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmış olan öykü anlatım yollarına yer verme açısından incelendiğinde, iç konuşma ve duyulara yer verilmediği saptanmıştır. Diyalogların ön planda olduğu öyküde betimleme, öykünün ana kahramanlarından Serap hakkında bilgi verilirken kullanılmıştır: *Serap okulunda sınıf başkanıydı. Okulda Serap sevilir ve sayılırdı. Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi.* Buna göre öykü, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından orta düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.4.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Biçim özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, öyküde noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından herhangi bir hata bulunmamaktadır. Yazım kurallarını doğru uygulama açısından ise “de” bağlacının iki cümlede sözcüğe bitişik olarak yazıldığı saptanmıştır: *Az önce Serap’ın anneside aradı ve Serap’ın evde olmadığını söyledi...Öğretmen hemen Serap’ın annesinide aradı ve karakola gittiler.*

Öykü okunaklılık bakımından değerlendirildiğinde, okunamayan herhangi bir sözcüğün olmadığı görülmüştür.

4.3.1.4.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dördüncü odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde, şiddetli bir yağmurda alışverişe çıkan Ekin ve annesinin şemsiyelerinin kırılması üzerine eve dönmek istemeleri, tam bu sırada yağmurun hafiflemesi başlatıcı olay olarak kurgulanmıştır. Ekin’in yağmurun hafiflemesini bahane edip alışverişe devam etme isteğini belirtmesi ve annesinin bunu kabul etmesi başlatıcı olaya kahramanların verdiği içsel cevap olarak tasarlanmıştır. Bu içsel cevap, diyaloglar aracılığıyla ancak yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur:

... eve döneceklerdi birden yağmur hafiflemeye başladı. Ekin de annesine:

-Anne yağmur hafiflemeye başladı, dönmeyelim.

Annesi ise:

- Peki, inşallah yağmur durur, dedi.

Öyküde Ekin'in annesinin çantasını çalan hırsızın, giydiği kıyafetler ve bacakları ön plana çıkarılarak betimlendiği görülmektedir: *Ekin ile annesi yürümeye devam ederken yanlarından uzun boylu, sarı siyah şemsiyeli, mavi kabanlı, kahverengi pantolonlu bir adam geçti... Adamın uzun ve çevik bacakları vardı.*

Öyküde olayların geçtiği mekânlar olarak sokak, karakol ve çarşı belirtilmiştir. Ekin ve annesinin alışverişe çıkıp hırsızlığa maruz kaldıkları yer sokaktır. Çünkü hırsızın çantayı alarak diğer sokağa girdiği dile getirilmiştir. Sokaktaki kaldırımlar hakkında da kısaca bilgi verilmiştir: *Islak ve taş kaldırımlar boştu.* Bu durum karşısında Ekin ve annesi polise başvurmuşlar yani karakola gitmişlerdir. Bunların yanı sıra Ekin'in evi ve hırsızın yattığı hapisane, Ekin ve annesinin gittiği çarşı doğrudan adları anılarak öyküde kullanılmıştır. Ancak bu mekânlara, öyküde herhangi bir betimleme yapılmaksızın yer verilmiştir. Öyküde olayların geçtiği zaman olarak doğrudan bir mevsim adının verildiği saptanmıştır: *Ekin ile annesi sonbaharda çok şiddetli bir yağmurda alışverişe gitmek için evlerinden çıkmışlardı.*

Ekin ve annesinin alışverişe çıktıkları sırada annenin çantasının çalınması, kahramanların polise gidip orada yaşadıkları, bir süre sonra hırsızla sokakta karşılaşp konuşmaları ayrı ayrı yan olay örgüleri olarak kurgulanmıştır. Bu olaylara bağlı olarak kahramanların birden çok girişimine yer verilmiştir. Ancak bu girişimler ayrıntılandırılmamıştır, art arda sıralanmış olaylar izlenimini vermektedir: ... *Ekin'in annesinin çantasını çekti ve koşmaya başladı...Ekin ve annesi hemen polise gitmişler... Evlerine döndüler...* Öykünün düğüm bölümünde ele alınan yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre kurgulanmasında ise herhangi bir aksaklık saptanmamıştır.

Öykü, olayların olağan akışı dışında sonlandırılmıştır. Bu nedenle söz konusu son etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir. Ekin ve annesinin daha önce affetmedikleri ve bu nedenle hapse giren hırsızın, hapisten çıktıktan sonra tesadüfen karşılaştıklarında onlardan özür dilemesi ve affedilmesi beklenilenin dışında etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte kahramanların bu sona yönelik tepkileri ise yüzeysel olarak şu şekilde aktarılmıştır:

-Sizden tekrar özür diliyorum, artık hırsızlık yapmıyorum, dedi.

Ekin'in annesi hırsıza:

-Tamam affettik, hırsızlık yapmadığına çok sevindik, dedi.

Öyküye verilen başlık "Hırsız"dır. Bu başlık içeriğe uygun olmakla birlikte özgün ve ilgi çekici olmayan bir başlık olarak değerlendirilmiştir.

4.3.1.4.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, öyküde isim ve fiillerle onların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfların kullanıldığı göze çarpmaktadır: “*Ekin ile annesi yürümeye devam ederken yanlarından uzun boylu, sarı siyah şemsiyeli, mavi kabanlı, kahverengi pantolonlu bir adam geçti...Ekin ve annesi hemen polise gitmişler.*” Öyküde bağlaçların sıklıkla kullanıldığı, bu anlamda öykünün zengin bir görünüme sahip olduğu da söylenebilir. Öyküde “ile, ve, bu yüzden, fakat, ama, artık” bağlaçlarının görevlerine uygun olarak kullanıldığı görülmektedir: “*Ekin ve annesi şemsiyelerini almışlardı fakat şemsiyeleri kırılmıştı. Bu yüzden eve döneceklerdi birden yağmur hafiflemeye başladı.*” Bununla birlikte öyküde iki farklı edatın da doğru bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır: “*Ekin ile annesi sonbaharda çok şiddetli bir yağmurda alışverişe gitmek için evlerinden çıkmışlardı.Hırsız adam hapiste yattıktan sonra çıktı çarşıda dolaşırken Ekin ve annesini gördü yanlarına gitti.*” Bunun dışında ünleme hiç yer verilmeyen öyküde zamirin sadece bir cümlede kullanıldığı, öykünün genelinde ise gönderim amacıyla kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Zamir ve ünlem dışında tüm sözcük türlerinin etkin şekilde kullanıldığı öyküde sözcük türü çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına yalnızca sözcük bağdaşıklığına yönelik olarak aynı kavram alanına giren sözcüklerin (sonbahar,yağmur, şemsiye, kaban; polis, eşkal, hırsız, şikayet) kullanıldığı saptanmıştır. Bunun dışında sözcük bağdaşıklığını sağlayan diğer yolların, mecaz anlamlı sözcüklerin veya deyimlerin kullanılmadığı öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin sağlanamadığı saptanmıştır.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygun biçimde yazılmıştır ve sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından iyi düzeydedir. Cümleler zaman uyumunu sağlama bakımından değerlendirildiğinde, öykünün genelinin belirli geçmiş zamana dayalı biçimde tasarlandığı görülmektedir. Ancak iki cümlede, olaylar sıralı bir biçimde anlatılırken, herhangi bir geçiş ifadesi kullanılmaksızın belirsiz geçmiş zaman içeren ifadenin kullanıldığı saptanmıştır: *Adamın uzun ve çevik bacakları vardı. Diğer sokağa girdi. Maalesef çevrelerinde kimse yokmuş. Islak ve taş kaldırımlar boştu. Ekin ve*

annesi hemen polise gitmişler. Polise adamın eşkâlini verdiler. Buna göre öykü, cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından orta düzeydedir.

Öykü, cümleleri oluşturan öğelerin uyumu bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır. Öyküdeki cümlelerde herhangi bir öge uyumsuzluğu bulunmamaktadır. Ayrıca konu bütünlüğü dikkate alınarak paragraflara ayrılmıştır.

Öykü çeşitli anlatım yollarına yer verme açısından değerlendirildiğinde, betimlemeye yer verildiği, hırsızın dış görünümünün betimlendiği saptanmıştır: *Ekin ile annesi yürümeye devam ederken yanlarından uzun boylu, sarı siyah şemsiyeli, mavi kabanlı, kahverengi pantolonlu bir adam geçti...Adamın çevik ve uzun bacakları vardı.* Öyküde diyaloglara ve duyulara yer verildiği ancak iç konuşmaya yer verilmediği görülmüştür. Buna göre öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküde sıralı cümleleri ayırmak için kullanılması gereken virgülün bir örnekte kullanılmadığı saptanmıştır: *Hırsız adam hapiste yattıktan sonra çıktı çarşıda dolaşırken Ekin ve annesini gördü yanlarına gitti.* Bu cümledeki çıktı ve gördü fiillerinden sonra virgül kullanılmalıdır. Bu bulguya dayanarak öykünün noktalama işaretlerinin doğru kullanılması bakımından orta düzeyi yansıttığı söylenebilir.

Öykü yazım kuralları açısından değerlendirildiğinde öykünün bütününde yazım kurallarının doğru uygulandığı, bu açıdan iyi düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise okunamayan herhangi bir sözcüğün bulunmadığı görülmüştür.

4.3.1.4.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Beşinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde tasarlanan başlatıcı olay, ana kahraman olan Aliye Hanım'ın, müdürü Rıza Bey'i bir pazar günü yemeğe davet edip ona yemek hazırlayacağı sırada evde malzemelerin eksik olduğunu fark etmesidir. Aliye Hanım'ın bu durum karşısında kendine kızgınlığı ve alışveriş için dışarı çıkmaya karar vermesi ise bu başlatıcı olaya karşılık kahramanın verdiği içsel cevap olarak tasarlanmıştır: *Sabah tam yemek yapacakken evde bir şey kalmadığını gördü. Kendine sinirlendi. "Hem misafir çağırıyorum hem de evde bir şey yok." diye düşündü kendi kendine. Sonra pazara gitmeye karar verdi.* Bu alıntıda görüldüğü üzere içsel cevap, hem anlatıcının olay anlatımı hem de kahramanın iç konuşmasıyla kendisine duyduğu kızgınlığı biçiminde ayrıntılı olarak yansıtılmıştır.

Aliye Hanım, Rıza Bey, pazarcı ve Aliye Hanım'ın komşusu öykünün kahramanları olarak öyküde yer almaktadır. Bunlar içinde Aliye Hanım ve Rıza Bey'in ayrıntılandırılarak betimlendiği görülmektedir: *Antalya'da yaşayan Aliye Hanım kısa boylu, zayıf, çok güzel ve uzun saçlı bir kadındı. Masallardaki Rapunzel var ya işte ona benziyordu. Rapunzel kadar uzun ve güzel saçları vardı. Aliye Hanım bir şirkette çalışıyordu... Rıza Bey şişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı.*

Öyküdeki olaylar Antalya'da geçmektedir. Bununla birlikte Aliye Hanım'ın evi ve pazar yeri öyküdeki olayların yaşandığı mekânlardır ancak bunların hiçbiri betimlenmemiştir. Öyküde zaman olarak yalnızca pazar gününün verildiği saptanmıştır. Öyküde bunun dışında zamanla ilgili herhangi bir bilgi yoktur: *Pazar günü tatildi. Pazar günü evine müdürü Rıza Bey'i davet etti.*

Öyküde iki yan olay tespit edilmiştir. Serim bölümündeki başlatıcı olayın devamı niteliğinde Aliye Hanım'ın pazara gidip burada pazarcıyla kurduğu diyalog ve eve gelip eksik malzeme aldığını fark ederek komşusundan çare araması iki ayrı yan olay olarak görülmektedir. Öyküde yan olaylar içindeki birden çok kahraman girişimi de ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Örneğin pazardan dönüşte soğan almayı unuttuğunu fark eden Aliye Hanım, önce dışarıdan yemek sipariş etmeyi sonra da komşusundan yardım istemeyi akıl etmiş ve çözüme arkadaşı olan komşusundan aldığı yardımla ulaşmıştır: *Aklına karşı apartmandaki arkadaşı geldi. Onu aradı ve soğan istedi. Arkadaşı hemen getirdi. Aliye Hanım çok teşekkür etti. Çünkü arkadaşı Aliye Hanım'ı*

kurtarmıştı. Dügüm bölümünde yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırası dikkate alınarak kurgulandığı saptanmıştır.

Öykü, olayların olağan seyrine paralel biçimde Rıza Bey'in yemeğe gelmesiyle sonlandırılmıştır. Bu bağlamda etkileyici bir sonun olmadığı çözüm bölümünde, kahramanların sonuca yönelik tepkisine Aliye Hanım'ın duygu ve düşünceleri üzerinden ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir: *Aliye Hanım Rıza Bey'in yemeklerini beğenmesine çok sevindi. Arkadaşına minnettar kaldı. Ama az kalsın akılsız başının cezasını ayakları çekecekti. Bir daha alışveriş yapmaya giderken liste çıkarmaya karar verdi.*

Öyküye verilen başlık *Aliye Hanım'ın Soğanla İmtihanı*'dır. Söz konusu başlık hem öykünün içeriğine gönderim yaptığı hem de ifade bakımından ilgi çekici ve özgün bir kullanım olarak içeriği yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.4.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, öykünün genelinde isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarfların niteleme veya belirtme göreviyle etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin *“Antalya’da yaşayan Aliye Hanım kısa boylu, zayıf, çok güzel ve uzun saçlı bir kadındı... Rıza Bey şişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı... Aliye Hanım Rıza Bey'in yemeklerini beğenmesine çok sevindi.”* cümlelerinde görüldüğü gibi sıfatlar ve zarflar anlatımı zenginleştirecek şekilde kullanılmıştır. Öyküde sıfat, zamir, edat ve bağlaçların da türe özgü işlevlerinin dikkate alınarak, iç içe kullanıldığı göze çarpmaktadır: *“Rapunzel kadar uzun ve güzel saçları vardı. Rıza Bey şişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı. Aliye Hanım onun için kendi elleriyle bir şeyler yapmak, güzel yemekleriyle onu mutlu etmek istiyordu...Aklına karşı apartmandaki arkadaşı geldi. Onu aradı ve soğan istedi.”* Sözcük türü olarak sadece ünlemin kullanılmadığı öyküde bunun dışında tüm sözcük türlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı, dolayısıyla sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Buna örnek olarak pazar günü, tatil, davet etmek ile pazar yeri, domates, maydanoz gibi sözcüklerin bir arada kullanımı verilebilir. Bununla

birlikte öyküde uzun ve kısa sözcüklerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı, “Akılsız başın cezasını ayaklar çeker” atasözüne de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından herhangi bir aykırı kullanım içermemektedir, bu bakımdan iyi düzeydedir. Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından değerlendirildiğinde ise öykünün tamamının hikâye tarzında tasarlandığı ve cümleler arasında zaman uyumsuzluğunun olmadığı saptanmamıştır.

Öyküde, özne- yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır. Öykü, cümle öğelerinin uyumu bakımından iyi düzeydedir. Bununla birlikte konu bütünlüğüne sahip paragraflara ayrılan öykü paragraf yapma bakımından da iyi düzeydedir.

Anlatım yollarına yer verme açısından incelendiğinde, öyküde farklı anlatım yollarının etkili şekilde kullanılmasıyla zenginlik sağlanmıştır. Örneğin, Aliye Hanım ve Rıza Bey’in fiziksel özelliklerini anlatmak için betimleme kullanılmıştır: *Antalya’da yaşayan Aliye Hanım, kısa boylu, zayıf, çok güzel ve uzun saçlı bir kadındı. Masallardaki Rapunzel var ya işte ona benziyordu. Rapunzel kadar uzun ve güzel saçları vardı. Aliye Hanım bir şirkette çalışıyordu. Pazar günü tatildi. Pazar günü evine müdürü Rıza Bey’i davet etti. Rıza Bey şişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı.* Bu örneklerde de görüldüğü üzere yalnızca kahramanın dış görünüşü değil, yaşadığı yer, yaptığı iş ve çalışma arkadaşı olan diğer öykü kahramanı hakkında da bilgiler verilmiştir. Ayrıca öyküde diyaloglara yer verilmiş, diğer bir anlatım yolu olarak iç konuşma da kullanılmıştır: *Kendine sinirlendi. “Hem misafir çağırıyorum hem de evde bir şey yok.” diye düşündü kendi kendine...İçinden “Ben şimdi ne yapacağım, Allah’ım?” diye söyleniyordu.* Öyküde bir anlatım yolu olarak duyuların da kullanıldığı, koku alma ve tatma duyularının ön plana çıkarıldığı saptanmıştır: *Bütün ev mis gibi kokuyordu...Rıza Bey yemekleri yedikçe yüzü gülüyordu. Dedi ki: - Yemekler çok lezzetli olmuş Aliye Hanım, eline sağlık.* Buna göre öykü, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.4.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Biçim özellikleri bakımından öykünün; noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazının okunaklılığını sağlama eylemlerinin her birinden tam puan aldığı ve iyi düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Yazım kurallarını doğru uygulama bakımından ise öyküde bir hataya rastlanmıştır. Bu hata soru eki olan “*misin*” ekinin sözcüğe bitişik yazılmasıdır: *Bana bir kilo domates, bir demet maydanoz verirmisin?* Bu bulguya dayanarak öykünün yazım kurallarının doğru uygulama açısından orta düzeyi yansıttığı söylenebilir.

4.3.1.4.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Altıncı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın Eylül ve ebeveynlerinin gittikleri alışveriş merkezindeki asansörde mahsur kalmaları biçiminde tasarlandığı görülmektedir. Bu olaya verilen içsel cevap ise anlatıcının ağzından kahramanların ilk tepkilerinin başka bir tepkiye dönüşmesi şeklinde aktarılmıştır: *Asansörün düğmesine bastılar. Asansör birdenbire durdu. Her yer karanlık oldu. Eylül ve ailesi önce çok şaşırıldılar. Daha sonra asansör birden yere düştü. Eylül ve ailesinin şaşkınlıkları birden korkuya döndü.*

Öyküde kahramanlardan Eylül ayrıntılı olarak betimlenmiştir: *Eylül güneşli havaları çok seviyordu. Evden dışarı çıkabiliyorlardı. Eylül gezmeyi, eğlenmeyi severdi. Uzun boylu, yeşil gözlü, uzun kahverengi saçlı güzel bir kızdı. Güneşli günlerde saçlarını açık bırakırdı. Saçları parıl parıl parlardı. Öyküden yapılan bu alıntıda*

görüldüğü üzere Eylül'ün hem fiziksel özelliklerinden hem de hobilerinden bahsedilmiştir.

Öyküde zamana yönelik kısa betimlemeler yapılmıştır: *Güneşli bir ilk bahar sabahıydı. Güneş yakıcı ışıklarıyla her yeri ısıtıyordu.* Bununla birlikte öyküde gün olarak zaman ifadesinin kullanımı da saptanmıştır: *Pazar günü alışveriş merkezine gitmeye karar verdiler.*

Öyküde olayların geçtiği yer alışveriş merkezidir. Bu alışveriş merkezi hakkında öyküde kısa bir betimleme de yer almaktadır: *Gittikleri alışveriş merkezi kocaman ve kalabalıktı. Alışveriş merkezinin ilk katı parlak ışıklarla doluydu.*

Öykü, asansörde kilitli kalan ailenin kurtulma çabası üzerine kurulmuştur. Anlatıda bir alışveriş merkezinde asansörde kalan Eylül ve ailesinin başkalarına seslerini duyurana kadar yaşadıkları birinci yan olay, alışveriş merkezindekilerin seslerini duyduktan sonra yaşadıkları ikinci yan olay olarak sunulmuştur. Bu yan olaylar içinde kahramanların birden çok girişimine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir. *Asansörde mahsur kalan Eylül'ün annesinin telefonla polisi aramak istemesi, babasının camı kırmaya çalışıp elini kesmesi, dışarıdaki insanlara seslerini duyurma çabaları, dışarıdakilerin kapıya vurarak onları kurtarma denemeleri* öyküdeki kahraman girişimleri olarak sayılabilir. Öyküdeki yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır.

Öykü, asansörcülerin gelmesi ve kapıyı açması ile olağan bir şekilde sonlandırılmıştır. Kahramanlardan yalnızca Eylül'ün sonuca yönelik tepkisine yer verilmiştir. Bu tepki de yüzeysel bir şekilde aktarılmıştır: *Eylül ve ailesi dışarı çıktılar. Eylül karanlıktan kurtulunca rahatladı.*

Öyküye verilen başlık, *Karanlıkta Kalan Hayatlar*'dır. Öyküde, asansörde, asansörün karanlığında mahsur kalmış aile fertlerinin yaşadığı sıkıntılı anlar anlatılmaktadır. Bu durum sıradan değil de mecazî bir gönderimde bulunularak anlatıldığı için özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.4.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarflara etkin bir şekilde yer verildiği saptanmıştır: *Güneşli bir ilk bahar*

sabahıydı. Güneş yakıcı ışıklarıyla her yeri ısıtıyordu. Eylül güneşli havaları çok seviyordu....Güneşli günlerde saçlarını açık bırakırdı. Saçları parıl parıl parlardı. Bununla birlikte öyküde özellikle “ve, de, ama” bağlaçlarının görevlerine uygun olarak sıklıkla kullanıldığı görülmektedir: Eylül ve ailesinin şaşkınlıkları birden korkuya döndü. Eylül’ün annesi telefonundan polisi arayacaktı ama telefonu çekmiyordu...Eylül’ün babası da asansörün camını kırmaya çalışırken elini kesti. Eli durmadan kanıyordu ve çok acıyordu.

Öyküde zamire ve ünleme de yer verildiği dikkat çekmektedir:

“-Hey! Yardım edin, imdat!

Sonunda alışveriş merkezindekiler onları duydular. Eylül’ün babası bağırdı:

-Lütfen çıkarın bizi! Dışarıdan biri:

-İçerde kaç kişisiniz?”

Edat dışında tüm sözcük türlerinin etkin olarak kullanıldığı öyküde bu bulgulara dayanarak sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından sözcük tekrarına ve aynı kavram alanına giren sözcük kullanımına yer verildiği görülmektedir. Aynı kavram alanına giren sözcük kullanımına örnek olarak güneş, ilkbahar, yakıcı, ışık, ısıtmak, hava sözcükleriyle; korkmak, ağlamak, telaş, korku sözcüklerinin etkin bir şekilde öyküde kullanıldığı söylenebilir. Öyküde içeri-dışarı sözcüklerinin de zıt anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında anlamsal çeşitliliği sağlamaya yönelik olarak herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öyküde orta düzeyde bir anlamsal çeşitliliğin sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcükleri ölçünlü Türkiye Türkçesine uygun olarak kullanma açısından değerlendirildiğinde, sadece bir sözcüğün (Görünmüyordu) kahramanların konuşturulması dışında konuşma dilinde olduğu biçimde yazıya aktarıldığı saptanmıştır: *Karanlıktan hiçbir şey görünmüyodu.* Bu bulguya dayanarak öykünün sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından orta düzeyi yansıttığı söylenebilir.

Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde, öykünün tamamının hikâye tarzında kurgulandığı anlaşılmaktadır. Öykünün bütününde herhangi bir zaman uyumsuzluğu bulunmamaktadır ve öykü bu açıdan iyi düzeyi yansıtmaktadır.

Öyküde, herhangi bir öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır ve öykü konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmıştır. Dolayısıyla öykü cümle ögeleri arasında uyum sağlama ve paragraf yapma bakımından iyi düzeydedir.

Öykü çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde, betimlemenin kullanıldığı, zamanın ve kahramanın betimlendiği saptanmıştır: *Güneşli bir ilk bahar sabahıydı. Güneş yakıcı ışıklarıyla her yeri ısıtıyordu.* Bu anlatımın devamında, öykünün ana kahramanı olan Eylül'ün de betimlendiği görülmektedir: *Eylül güneşli havaları çok seviyordu. Evden dışarı çıkabiliyorlardı. Eylül gezmeyi, eğlenmeyi severdi. Uzun boylu, yeşil gözlü, uzun kahverengi saçlı güzel bir kızdı.* Öyküde diyaloglara ve duyulara da yer verilmiş, görme ve dokunma duyuları öne çıkarılmıştır: *Asansör birdenbire durdu. Her yer karanlık oldu...Karanlıktan hiçbir şey görünmüyodu... Eylül'ün babası da asansörün camını kırmaya çalışırken elini kesti. Eli durmadan kanıyordu ve çok acıyordu.* Buna göre öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından incelendiğinde, öyküde eş görevli sözcükleri ayırmak için kullanılması gereken virgülün bir cümlede kullanılmadığı saptanmıştır: *Uzun boylu, yeşil gözlü, uzun kahverengi saçlı güzel bir kızdı.* Öykü yazım kurallarını doğru uygulama açısından değerlendirildiğinde ise yalnızca bir sözcüğün yazımında hata tespit edilmiştir: *Güneşli bir ilk bahar sabahıydı.* Bu cümlede ayrı yazılan *ilk bahar* sözcüğünün *ilkbahar* biçimde bitişik yazılması gerekmektedir. Öyküde bu tanık dışında herhangi bir yazım yanlışına rastlanmamıştır. Dolayısıyla öykü yazım kurallarına uyma bakımından da orta düzeydedir. Öyküde okunamayan herhangi bir sözcük bulunmamakta, öykü okunaklılık açısından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Yedinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümünde yer verilen başlatıcı olay, pazar alışverişi için dışarı çıkan anne ve oğlunun silahlı saldırıya uğramasıdır. Annesinin vurulduğunu gören çocuğun üzüntüsü ve çevredekilerin yaptıkları içsel cevap olarak ayrıntılandırılarak şu şekilde anlatılmıştır: *O an sıkıca anneme sarılarak ağlamaya başladım. Etraftakiler beni annemin yanından alıp annemi bana göstermemeye çalıştı. Ben hıçkıra hıçkıra ağlıyordum. Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden. Annemi hemen hastaneye yetiştirdiler. Beni komşumuz Fatma teyze yanına aldı. Ben hep anneme dua ettim.*

Öykünün anlatıcısı olan ana kahramanın yanı sıra onun annesi, komşuları Fatma Hanım, kendisine yeni bir hayat veren üvey baba ve evin hizmetçisi öykünün diğer kahramanlarıdır. Bunlar içinde öykünün ana kahramanı ve annesinin ayrıntılı bir şekilde betimlendiği saptanmıştır: *Benim babam yoktu, babamı trafik kazasında kaybetmiştim. Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkartıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi.* Alıntıda da görüldüğü üzere ana kahraman ve annesinin sosyal durumları, ana kahramanın fiziksel özellikleriyle beraber annesinin ona karşı tavrı anlatılmıştır.

Öyküde başlatıcı olayın yaşandığı zaman şöyle betimlenmiştir: *Çok soğuk bir kış günüydü. Evlerin çatıları bile bembeyaz örtüyle kaplıydı sanki.*

Öyküde olayların geçtiği birden çok mekândan bahsedilmiştir. Bunlar içinde ana kahramanın evi kısaca betimlenmiş, pazar yerine ve üvey babanın lüks villasına yer verilmiştir: *Evlerin çatıları bile bembeyaz örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum evde. Sobamız sıcacıktı ve yanıyordu.*

Öyküde iki ayrı yan olaya ve bunlara bağlı kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verilmiştir. Bu yan olaylardan ilki, pazar yerinde uğradıkları silahlı saldırı sonucu ana kahramanın annesinin hastaneye kaldırılmasıyla anlatıcının bu süre zarfında komşusu Fatma Hanım'da kalması ve orada yaşadıkları, ikincisi ise ana kahramanın zengin bir adamla tanışması ve ondan sonra yaşadıklarıdır. Örneğin, ana kahramanın zengin adamla tanışması ve sonrasında yaşadıkları öyküde şu şekilde anlatılmıştır: *Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden önüme lüküs bir araba geldi. Bana*

içeriden zengin bir adam “Benimle gelersen seni bu kötü hayattan kurtarırım.” dedi. Birden o anda annemin bir tane sözü aklıma geldi. Bana hep derdi ki “Sakin kimsenin arabasına binme, yoksa seni kaçırlar.” Ama artık annem de ölmüştü. Artık hiç çarem kalmamıştı ve arabaya bindim. Beni kendi villasına doğru götürmeye başladı. Artık günler geçti ve yavaş yavaş oraya alıştım.” Öyküde yer alan yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir yanlışlık tespit edilmemiştir.

Öykü, ana kahramanın hasta olan üvey babasının ölümü ile beklenen bir şekilde sonlandırılmış ve onun bu durum karşısındaki acısı ayrıntılandırılarak sunulmuştur: Ama üvey babam hastalanmıştı. Soğuk bir günde işten çıktım. Eve gittiğimde sessizlik vardı. Hizmetçimiz babamın öldüğünü söyledi. Odasına gittim, yeni ölmüştü. Yüzünü açtım, öptüm, ağladım. Gözlerim kan çanağına dönmüştü. Yüreğim yanıyordu. Zaman geçtikçe acım azaldı. Ama üvey babamıda annem gibi hiç unutmadım.

Öyküye verilen başlık Öncesi ve Sonrası'dır. Anlatıcı olan ana kahraman annesinin ölümünü dikkate alarak annesinin yaşadığı zaman dilimini önce, annesinin ölümüyle başlayan süreci sonra olarak kabul etmiş; bu zaman dilimlerine başlık yoluyla gönderimde bulunmuştur. Bu yönüyle başlığın içeriği genel olarak yansıttığı kabul edilmiştir.

4.3.1.4.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından değerlendirildiğinde, ünlem hariç yedi sözcük türünün etkin biçimde kullanıldığı saptanmıştır. Öyküde özellikle hareket, iş bildiren fiillerle birlikte isimlere, bir niteleme ögesi olarak sıfat ve zarflara sıkça yer verilmiştir: Çok soğuk bir kış günüydü...Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkartıp hiç acımadan bana atardı...Ben hiçkırı hiçkırı ağlıyordum. Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden. Annemi hemen hastaneye yetiştirdiler...Birkaç gün sonra Fatma teyzeyle bir kadını konuşurlarken duydum...Hüngür hüngür ağlıyordum. Öyküde birçok bağlaç ve edat da görevine uygun biçimde kullanılmıştır: Benim yaşım evde kalmak için küçüktü. Onun için annemle birlikte pazara gitmek zorundaydım...Ama artık annem de ölmüştü...Ama üvey babamıda annem gibi hiç unutmadım. Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlerin

kullanımında da herhangi bir hata saptanmamıştır: *Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi...Sakin kimsenin arabasına binme, yoksa seni kaçırlılar...Beni kendi villasına doğru götürmeye başladı.* Bu bulgular ışığında öyküde sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, aynı kavram alanına giren sözcüklerin (soğuk, kış, bembeyaz örtü, soba, yanmak, kazak, örgü) kullanılması ve “pazar” sözcüğünün tekrar edilmesi yoluyla sözcük bağdaşıklığının sağlandığı söylenebilir. Bununla birlikte içeri ve dışarı sözcüklerinin zıt anlamlı olarak öyküde şu şekilde yer aldığı görülmektedir: *Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden önüme lüküs bir araba geldi. Bana içeriden zengin bir adam “Benimle gelersen seni bu kötü hayattan kurtarırım.” dedi.* Öyküde anlamsal çeşitliliği sağlamak adına deyimlere de yer verildiği; yol almak, hayatını kaybetmek, aklından silememek, gözleri kan çanağına dönmek, yüreği yanmak, can sıkılması, hayatını kaybetmek deyimlerinin anlamlarına uygun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir:

“Annemle pazara doğru yol aldık.

Annem hayatını kaybetmiş, o an ağlamaya başladım.

Artık ben bir zengin çocuğuydum. Ama hâlâ annemi aklımdan silemiyordum.”

Bu bulgular ışığında öyküde anlamsal çeşitliliğin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından değerlendirildiğinde, yalnızca bir sözcüğün kahramanların konuşturulması dışında yerel ağızdaki kullanımıyla yazıya geçirildiği görülmektedir: *Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden önüme lüküs bir araba geldi.*

Öykünün bütünü belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında tasarlanmıştır. Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir. Cümleleri oluşturan öğelerin uyumu açısından incelendiğinde ise herhangi bir özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğuna rastlanmadığından bu açıdan iyi düzeyi yansıttığı söylenebilir.

Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılan öykü anlatım yollarına yer verme bakımından incelendiğinde, ana kahramanın kendisi ve annesi hakkında bilgi verecek nitelikte betimlemeler yaptığı görülmektedir. Örneğin; *“Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkarıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı.”* bölümünde kahramanın annesi kişilik özellikleri

söylenerek tanıtılmıştır. “*Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi.*” bölümünde ise ana kahraman kendisi hakkında bilgi vermekte ve betimleme yapmaktadır. Diyaloglara yer verilmeyen öyküde kullanılan anlatım yollarından biri de iç konuşmadır. Öyküde iç konuşma şu şekilde örneklendirilmiştir: *Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum içimden.* Öyküde duyu olarak dokunma, görme, duyma ve koku alma duyularına yer verilmiş; bu duyular etkili bir şekilde kullanılmıştır: *Çok soğuk bir kış günüydü. Evlerin çatıları bile bembeyaz bir örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum evde. Sobamız sıcaktı ve yanıyordu...Birkaç gün sonra Fatma teyzeye birkaç kadını konuşurlarken duydum...Arabasına bindiğimde ilk gün duyduğum kokusunu hala duyuyordum.* Buna göre öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından değerlendirildiğinde herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Öyküde yazım kuralları bakımından ise iki örnekte hata yapıldığı saptanmıştır. Bu hatalardan biri “de” bağlacının bir örnekte kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazılmasıdır: *Ama üvey babamıda annem gibi hiç unutmadım.* Öyküde bu bağlacın diğer kullanımlarında ise yanlışlık yapıldığına rastlanmamıştır. Diğer hata ise öykünün başlığında yer alan sözcüklerin sadece ilk harfleri büyük yazılırken “ve” bağlacının ilk harfinin de büyük yazılmasıdır: *Öncesi Ve Sonrası.* Oysa başlıktaki sözcüklerin tamamen büyük yazılması durumunda ve, ile, ya bağlaçları da büyük harfle yazılır. Bu bulgulara dayanarak öykünün yazım kurallarını uygulama bakımından orta düzeyi yansıttığı söylenebilir. Öyküde okunamayan bir sözcük bulunmamaktadır. Dolayısıyla öykü okunaklılık bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Sekizinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Serim bölümünde yer verilen başlatıcı olay, Gülçin'in uykuya dalmak üzereyken bir çığlık işitmesidir. Bu olay karşısındaki içsel cevap ise Gülçin'in farklı duygular içinde annesine koşması ve sarılmasıdır. Öyküde olay örgüsünün içinde birçok kahramana (Gülçin, annesi, babası, itfaiye çalışanı, orman bekçisi Nuri) yer verilirken yalnızca ana kahraman Gülçin'in betimlendiği saptanmıştır: *Gülçin'in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu. Arkadaşları tarafından da oldukça seviliyordu.* Alıntıda da görüldüğü üzere öyküde yalnızca Gülçin'in dış görünüşüne değil aynı zamanda sosyal çevresindeki yerine de değinilmiştir.

Öyküde olayın geçtiği zaman ilk cümlede, açık bir biçimde verilmiştir: *Günlerden pazartesiydi. Gülçin çok yorgundu. Okulda zor bir gün geçirmişti.* Olayın geçtiği mekânlar ise Gülçin'in evi ve orman olarak sunulmuş, Gülçin'in evi serim bölümünde kısaca betimlenmiştir: *Evleri okula oldukça uzaktı. Evin yönü, ormana bakıyordu. Bu yüzden Gülçin evinin manzarasını çok seviyordu.* Öyküde yangının etkisiyle ormanda yaşanan değişim de anlatılmıştır: *Gülçin de annesinin baktığı yere bakınca ormanın alev alev yandığını gördü. Yıllanmış ağaçlar patır patır devriliyor ve büyük gürültü çıkarıyorlardı. Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin'in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya kaçıştıyordu.*

Öyküde Gülçin ve annesinin yangını fark edip yaşadıkları telaş, itfaiyecilerin yangına müdahale etmeleri, itfaiyecilerin orman bekçisini kurtarma çabaları birer yan olay örgüsü olarak yer almaktadır. Gülçin'in babasının eve gelip onlara katılması, itfaiyecilerin yangını söndürmek için yaptıkları, orman bekçisinin kendini yangından koruma çabaları vb. girişimler de kahramanların çözüme yönelik girişimleri olarak sunulmuştur. Öyküde yan olayların ve girişimlerin çeşitli anlatım yollarının kullanılması yoluyla ayrıntılandırıldığı görülmektedir: *Gülçin itfaiyecilerin siren seslerini duyunca yangının ne kadar büyük olduğunu fark etti. Çünkü dört tane itfaiye arabası gelmişti. İtfaiyeciler arabadan hızlı hızlı indiler. Büyük hortumları açtılar. Canla başla yangını söndürmeye çalışıyorlardı. Bu arada bir itfaiyecinin bağırması duyuldu:*

-Hey! Acele edin! Aa! Bir insan sesi geliyor. Koşun! Koşun!

Yan olayların ve kahraman girişimlerinin kurgulanmasında oluş sırası bakımından herhangi bir hata saptanmamıştır.

Öykünün çözüm bölümünde yangının akıbeti ile ilgili son Gülçin'in tepkilerinden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte orman bekçisi Nuri amcanın kurtarılması, öyküde son olarak ön plana çıkarılmış ve Gülçin'in bu duruma verdiği tepki farklı duyguların aktarılması yoluyla şu şekilde sunulmuştur: *Gülçin bu ormanı çok severdi. Orman yandığı için çok üzülmüştü. Ama Nuri amcaya bir şey olmadığı için sevinmiş ve teselli olmuştu.* Bu alıntıda görüldüğü üzere, söz konusu tepki ana kahraman üzerinden farklı boyutlarıyla ayrıntılandırılarak ortaya konmuştur.

Öyküye verilen başlık, *Ormanın Çılgılığı*'dır ve söz konusu başlık anlatının bütünündeki içeriğe uygundur. Bununla birlikte ilgi çekici olduğu, merak hissini uyandırdığı ve özgün bir nitelik taşıdığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.4.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde, öykünün genelinde isim, fiil, sıfat ve zarfların sıklıkla kullanıldığı, bu doğrultuda öykünün zengin bir anlatıma sahip olduğu saptanmıştır: *“Gülçin çok yorgundu. Okulda zor bir gün geçirmişti. Bu yüzden kendisini fazla zorlayamadı. Kendini yatağına bıraktı. Gülçin'in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu.”* Bunun yanı sıra öyküde bir gönderim ögesi olarak özellikle dönüşlülük zamirinin etkin şekilde kullanıldığı görülmektedir: *Kendini yatağına bıraktı...Durmadan kendi kendine “Nasıl olmuş olabilir?” diye aklından geçiriyordu.* Bağlaç olarak “ve, de, bu yüzden, bu arada, ama” bağlaçlarının kullanıldığı öyküde, edat olarak da “ile, için” edatlarına yer verildiği görülmektedir: *Hemen yatağından fırlayarak telaşlı ve korku dolu gözlerle annesine koştu ve sarıldı...Gülçin de annesinin baktığı yere bakınca ormanın alev alev yandığını gördü...Gülçin bu ormanı çok severdi. Orman yandığı için çok üzülmüştü. Ama Nuri amcaya birşey olmadığı için sevinmiş ve teselli olmuştu.* Bununla birlikte öyküde bir diğer sözcük türü olarak ünleme de şu şekilde yer verildiği saptanmıştır: *“Hey! Acele edin! Aa! Bir insan sesi geliyor. Koşun! Koşun!”* Bu bulgulara dayanarak öyküde sekiz sözcük türünün de etkin şekilde kullanıldığı ve sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığı adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı, öykünün bu anlamda zengin bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Örneğin itfaiye arabası, itfaiyeciler, yangın, siren, söndürmek sözcükleri ile gürültü, çığlık, fırlamak, telaş, korku sözcüklerinin birbirini destekleyecek şekilde kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte sevinmek ve üzölmek sözcüklerinin zıt anlamlı olarak kullanıldığı, “korku dolu gözler” ve “ormana dalmak” ifadelerinde de mecazî kullanımlara yer verildiği saptanmıştır. Deyim olarak ise can havliyle kaçmak, uykuya dalmak ve canla başla çalışmak deyimlerinin anlamlarına uygun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgular dikkate alındığında öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığını söylemek mümkündür.

Öyküde ölçünlü Türkiye Türkçesine aykırı herhangi bir ifade bulunmamaktadır, dolayısıyla öykü sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından iyi düzeydedir. Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından ele alındığında, öykünün belirli geçmiş zamana dayalı olarak hikâye tarzında tasarlandığı görülmektedir. Tek bir zaman dilimini esas alınarak kurgulanan öyküde, cümleler arasında herhangi bir zaman uyumsuzluğu bulunmamaktadır. Buna göre öykü, cümleler arasındaki zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

Öyküde, herhangi bir öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır. Ayrıca konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmıştır. Bu nedenle öykü paragraf yapma bakımından da iyi düzeyi yansıtmaktadır.

Öykü çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından incelendiğinde; betimleme, diyalog ve iç konuşmaya yer verildiği, duyulardan da yararlandığı saptanmıştır. Öyküde ana kahraman olan Gülçin’in fiziksel özellikleri betimlenmiştir: *Gülçin’in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu. Arkadaşları tarafından da oldukça seviliyordu.* Öyküde mekân betimlemelerine de yer verilmiştir ve Gülçin’in evi hakkında şu bilgiler yer almaktadır: *Evleri okula oldukça uzaktı. Evin yönü, ormana bakıyordu. Bu yüzden Gülçin evinin manzarasını çok seviyordu.* Öyküde iç konuşmalara da yer verilmiştir. Gülçin’in annesinin, yangını gördüğünde “*Nasıl olmuş olabilir?*” biçimindeki tepkisi ve Gülçin’in yangından kurtulan kişi hakkında “*Acaba bu kim olabilir?*” diye düşünmesi iç konuşma örnekleri olarak verilebilir. Öyküde diyaloglara da yer verilmiş, bu diyaloglar, öykünün farklı yerlerinde kullanılmıştır. Öyküde anlatım yolu olarak duyular da kullanılmış, özellikle koku alma, tatma ve işitme duyuları ön plana çıkarılmıştır. *Yıllanmış ağaçlar patır patır*

devriliyor ve büyük gürültü çıkarıyorlardı. Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin'in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya kaçıyordu. Bu alıntıda görüldüğü gibi öyküde görme, işitme, koklama ve tatma duyuları kullanılmıştır. Bütün bu tanıklar ışığında öykünün, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir.

4.3.1.4.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküde noktalama işaretlerinin bir örnek hariç doğru ve yerinde kullanıldığı söylenebilir. *Gülçin "Acaba bu kim olabilir" diye düşündü.* cümlesinde soru işaretinin kullanılmadığı görülmektedir. Buna göre söz konusu cümle şu şekilde yazılabilir: *Gülçin "Acaba bu kim olabilir?" diye düşündü.* Bu bulguya dayanarak öykünün noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından orta düzeyi yansıttığı görülmektedir.

Öyküde yazım kuralları bakımından bir hatanın iki kez tekrarlandığı saptanmıştır: *Bekçi Nuri amca birşey olmadığı için şükreliyordu. Gülçin bu ormanı çok severdi. Orman yandığı için çok üzülmüştü. Ama Nuri amcaya birşey olmadığı için sevinmiş ve teselli olmuştu.* Bu kullanımda "şey" sözcüğünün kendisinden önceki bir sözcüğünden ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır. Dolayısıyla öykü yazım kurallarını doğru uygulama bakımından orta düzeyi yansıtmaktadır.

Öyküde okunamayan sözcük bulunmamaktadır ve öykü okunaklılık bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.4.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.4.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümündeki başlatıcı olay, ana kahraman olan İnci'nin sınıf arkadaşlarıyla birlikte geziye gitme isteğini annesine söylemesidir. Bu olay karşısındaki içsel cevap ise ayrıntılandırılarak şu şekilde aktarılmıştır:

- ... *Anne sana bir şey soracağım.*

- *Sor bakalım.*

- *Bu cumartesi Dağılcağ'a bir gezi var. Bizim sınıf gidecek. Türkçe öğretmenimiz götüreceğ. Ben de gidebilir miyim?*

-*Ama teyzene gidecektik.*

-*Lütfen anne. Ben geziye gitmek istiyorum.*

-*Peki ama tüm ödevlerini bitireceğsin.*

-*Tamam anneciğim, çok teşekkürler.*

Öyküde birçok kahraman yer almasına rağmen yalnızca ana kahraman İnci'nin çeşitli özellikleri söylenerek betimleme yapılmıştır: *İnci altıncı sınıfa giden, çalışkan bir kızdı... İnci sevecen, hayat dolu ve neşeliydi. Ailesini özellikle annesini çok severdi.* Bununla birlikte İnci'nin gezide giymek istediği kıyafetin de tasvir edildiği saptanmıştır: *Kadife, yumuşacık, kahverengi desenli elbisesini giyecekti.* Öykünün diğer kahramanları olan İnci'nin annesi ve babası, öğretmenleri, arkadaşı Ahmet hakkında ise herhangi bir betimleme yapılmamıştır.

Öyküde zaman kavramı ile ilgili birden çok ifade yer almaktadır: *O hafta sonu sınıfça düzenlenen geziye gitmeyi çok istiyordu. Daha geziye iki gün vardı...* Bu ifadelerden söz konusu günün Perşembe olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte beklenen günün de cumartesi olduğu öyküde açıkça belirtilmiştir: *İnci bir an önce cumartesinin gelmesini istiyordu. Cumartesi sabahı oldu ve İnci'yi babası okuluna götürdü.* Ancak öyküde zaman kavramıyla ilgili herhangi bir betimleme yer almamaktadır.

Öyküde mekân tasviri olarak yolculuk esnasında görülen doğa manzarasından bahsedilmektedir: *Şehirden çıkınca dağlık bir yere geldiler. Yol kenarlarında yemyeşil, yeni çiçek açmış ağaçlar vardı. Ama yol çok virajlıydı. İnci'nin evi, mutfak, okul bahçesi, yol ve hastane öyküde adı geçen diğer mekânlardır.*

Öyküde yolculuk öncesi ve yolculuk sırasında yaşananlar, trafik kazasının olmasıyla birlikte yaşananlar olmak üzere üç ayrı yan olay kurgusu ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Bu yan olaylar içinde kahramanların çeşitli girişimlerine de yer verilmiştir. Örneğin kaza sonrası kendine gelen İnci'nin, öğretmeninin telefonunu alıp ambulansı ve polisi araması bu girişimlerden biridir: *Çevresine baktığında arkadaşlarının ve öğretmenin yerde yattıklarını, ellerinin, yüzlerinin kanla kaplı olduğunu gördü. Yerde emekleyerek öğretmenin çantasına uzandı. İçinden telefonunu aldı. Önce ambulansı sonra polisleri aradı.* İnci ve arkadaşlarının yolculuk sırasında yaşadıkları, şoförün açtığı müzik eşliğinde, İnci'nin arkadaşı Ahmet'in kalkıp oynaması diğer girişimler olarak anılabilir: *İnci ve arkadaşları yol boyunca konuşuyorlardı. Bazen de dışarıyı seyrediyorlardı. Şehirden çıkınca dağlık bir yere geldiler. ...Şöför de radyoyu açmıştı. İnci'nin sınıf arkadaşı Ahmet dayanamayıp oynamaya başladı. Herkes onu alkışlıyordu. Öğretmenleri de alkışlıyordu.* Bu alıntıda görüldüğü üzere kahraman girişimlerinde ayrıntılandırılmış anlatılar söz konusudur. Düğüm bölümünde yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına dikkat edilerek kurgulandığı görülmektedir.

Öykü çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, öykünün sonlandırıldığı görülmektedir. İnci'nin hastanede gözünü açmasıyla tamamlanan olaylar zincirinde, İnci'nin annesine diğer yaralıları sorması ve aldığı cevapla rahatlaması öyküdeki sonuca verilen yüzeysel tepki olarak yer almaktadır: *İnci hemen annesine diğer arkadaşlarını, öğretmenini ve şoförü sordu. Annesi "Hepsi iyi canım. İyileşecekler." dedi. İnci bu cevabı duyunca mutlu oldu. Herkesin iyi olması içini rahatlatmıştı.*

Öyküye verilen başlık *Korkunç Kaza*'dır. Söz konusu başlık içeriği yansıtmakla birlikte kazanın niteliğine yönelik gönderimde bulunduğu için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir:

4.3.1.4.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, isim ve fiillerin, bunların niteleyicisi veya belirticisi olarak sıfat ve zarfların, gönderim ögesi olarak da zamirlerin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir: *İnci altıncı sınıfa giden, çalışkan bir kızdı. O hafta sonu sınıfça geziye gitmeyi çok istiyordu. Daha geziye iki gün vardı ama İnci*

giyeceği kıyafeti de belirlemişti. Kadife, yumuşacık, kahverengi, desenli elbisesini giyecekti... Herkes okulun bahçesinde toplanmıştı. Bir servis arabası gelmişti. Onları götürecekti....Araba ağır ağır yol alıyordu...Şehirden çıkınca dağlık bir yere geldiler. Yol kenarlarında yemyeşil yeni çiçek açmış ağaçlar vardı... Bunun yanı sıra öyküde bağlaç ve edatların da görevlerine uygun şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Bağlaç olarak “ama, de, ve” bağlaçlarının, edat olarak ise “ile, -e doğru, diye” bağlaçlarının kullanıldığı cümleler görülmektedir: “Virajı dönerken karşılarına bir kamyon çıkmıştı ve üzerlerine doğru geliyordu. Şöför kurtarmaya çalıştı ama olmadı. Sonra hızla çarpıştılar ve büyük bir gürültü duyuldu. İnci gözlerini açtığında yerde yatıyordu. Başında ağrı vardı... Eliyle başına dokundu.” Sadece ünlemin kullanılmadığı öyküde, diğer sözcük türlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı göz önünde bulundurularak sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği bakımından değerlendirildiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlamak adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin nefis, yemek, koku, eve yayılmak; servis, yolculuk, yol, viraj, kamyon, çarpışmak, gürültü; radyo, oyun, alkışlamak. Bununla birlikte ağır ağır yol almak ve kendinden geçmek deyimlerine anlamlarına uygun olarak yer verildiği görülmektedir: *Araba ağır ağır yol alıyordu...Eline baktığında kıpkırmızı kanını gördü. Kokan şey kandı. İnci o anda kendinden geçti...*Bu bağlamda öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliği orta düzeyde sağlanmıştır.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygun olarak yazılmıştır, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından iyi düzeydedir.

Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde ise öykünün genelinin hikâye tarzında tek bir zaman diliminde kurgulandığı görülmektedir. Yalnızca diyaloglarda, bağlama uygun olarak farklı zaman ve tasarlama kiplerinin kullanıldığı saptanmıştır:

Annesi cevap verdi:

-Umarım beğenirsin

-Tabi beğenirim anne. Anne sana bir şey soracağım.

-Sor bakalım.

-Bu cumartesi Dağlıcak'a bir gezi var. Bizim sınıf gidecek. Türkçe öğretmenimiz götürecektir. Ben de gidebilir miyim?

-Ama teyzene gidecektik.

Bütün bu veriler ışığında öyküde, cümleler arasında herhangi bir zaman uyumsuzluğunun bulunmadığı, öykünün bu bakımdan iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir. Öyküde, özne- yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğuna da rastlanmamış, öge uyumu bakımından hata yapılmamıştır. etmektedir.

Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılan öykü anlatım yollarına yer verme bakımından incelendiğinde, diyaloglara ve iç konuşmalara, betimlemelere ve duyulara yer verildiği saptanmıştır. Öykünün ana kahramanı olan İnci hakkında betimleme yapılmıştır: *İnci altıncı sınıfa giden, çalışkan bir kızdı... İnci sevecen, hayat dolu ve neşeliydi.* Öyküde yalnızca kişi tasvirleri değil mekân hatta ana kahramanın giyeceği kıyafetin betimlemesi de yapılmıştır: *Daha geziye iki gün vardı ama İnci giyeceği kıyafeti de belirlemişti. Kadife, yumuşacık, kahverengi, desenli elbisesini giyecekti...Şehirden çıkınca dağlık bir yere geldiler. Yol kenarlarında yemyeşil, yeni çiçek açmış ağaçlar vardı. Ama yol çok virajlıydı.* Öyküde iki farklı yerde İnci ve annesinin diyaloglarının yanı sıra iç konuşmaya da yer verilmiştir: *İnci "İyiki bu geziye gelmişim." diye aklından geçirdi.* Bununla birlikte öyküde dokunma, görme, koklama ve işitme duyularının kullanıldığı da görülmektedir: *Kadife, yumuşacık, kahverengi, desenli elbisesini giyecekti... Bu arada annesi mutfakta nefis bir yemek yapıyordu. Kokusu tüm eve yayılmıştı...Bazen de dışarıyı seyrediyorlardı. Şöför de radyoyu açmıştı...Ama tam o sırada bir fren sesi duyuldu...Sonra hızla çarpıştılar ve büyük bir gürültü duyuldu...Çevresine baktığında arkadaşlarının ve öğretmenin yerde yattıklarını, ellerinin yüzlerinin kanla kaplı olduğu gördü. Bu arada bir koku geliyordu. Eliyle başına dokundu. Sıcacık bir şey bulaştı. Eline baktığında kıpkırmızı kanını gördü. Kokan şey kandı...Bu bulgular ışığında öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.*

4.3.1.4.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı Birinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı ve yazım kurallarına uyma bakımından orta düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Öyküde bir örnekte cümle sonunda konulması gereken noktanın kullanılmamasından kaynaklı hata tespit edilmiştir. Diyalog kısmında görülen söz konusu hata şöyledir:

-Umarım beğenirsin

-Tabi beğenirim anne.

Öyküde yazım kuralları bakımından ise iki ayrı hata saptanmıştır: İnci “İyiki bu geziye gelmişim.” diye aklından geçirdi. Bu cümlede “ki” bağlacının kendinden önceki sözcüğe bitişik yazılmasından kaynaklı bir yazım yanlışı söz konusudur. Öyküde “şoför” sözcüğünün üç örnekte “şöför” biçiminde yanlış yazıldığı tespit edilmiştir: *Şöför de radyoyu açmıştı...Şöför kurtarmaya çalıştı ama olmadı...İnci hemen annesine diğer arkadaşlarını, öğretmenini ve şöförü sordu.* Bu bulgular ışığında öykünün yazım kurallarını doğru uygulama bakımından orta düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Okunaklılık bakımından değerlendirildiğinde ise öyküde okunamayan herhangi bir sözcük bulunmamaktadır. Bu bakımdan iyi düzeyi yansıtmaktadır.

Odak öğrencilerin öykü yazma programının uygulanmasının ardından yazdıkları birinci tüm öyküler dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda her bir odak öğrencinin yazdığı öykülerden elde edilen bulgular öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerinde yer alan eylemler açısından ayrıntılı olarak açıklanmıştır

4.3.1.5. Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları İkinci Öykülerin Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Odak öğrencilerin öykü yazma programının uygulanmasının ardından yazdıkları ikinci tüm öyküler dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım, biçim özellikleri açısından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda her bir odak öğrencinin yazdığı öykülerden elde edilen bulgular öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri bölümlerinde yer alan eylemler açısından ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.3.1.5.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Birinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.1.1. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın ortaya konduğu, bu olaya verilen içsel cevabın ise öykünün olay akışı içinde tahkiye edilerek verildiği görülmektedir. Öykünün başlatıcı olayı, yılbaşı akşamı için arkadaşlarına hediye almak isteyen Ercan'ın alışveriş sırasında cüzdanını kaybettiğini fark etmesidir. Ana kahramanın bu duruma yönelik içsel cevabı ise ayrıntılandırılarak şu şekilde aktarılmıştır: *Hemen diğer cebini aradı. Orada da yoktu. Hediyeleri bırakıp dışarı çıktı. Eli ayağına dolaştı. Yolları aradı, bulamadı. Arkadaşı Ömer'i aradı.*

Öyküde zaman açık bir biçimde ancak ayrıntılandırılmadan sunulmuştur: *Ercan cumartesi günü arkadaşlarıyla yılbaşını kutlayacaktı. Gündüz hepsine hediye almaya gitti. Ayrıntılı olarak betimlenmiş kahraman niteliklerine de yer verilmeyen bu öyküde, yalnızca ana kahraman Ercan'ın karakter özelliğinden bir cümlede bahsedilmiştir: Ercan sıcak kanlı, herkesin sevdiği biriydi. Öyküde olayların geçtiği mekânlar, hediye dükkânı ve Ercan'ın evidir. Her iki mekân hakkında da herhangi bir betimleme yapılmamıştır: Doğruca hediye dükkanına gitti...Ercan eve gitti.*

Öykünün düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir. Ercan'ın polise gidip durumu anlatması ve orada yaşananlar birinci yan olaydır. Bu yan olay içinde polis Ercan'ı dinleyerek cüzdanını kaybettiğine dair bir kâğıt imzalatması ve Ercan'ın eve dönmesi iki ayrı girişim olarak yer almaktadır: *Ercan polise gitti. Bir polise şikâyetini anlattı. Polis bir kâğıt imzalattı. Bulunca ararız, dedi. Ercan eve geldiğinde telefonda yaptığı konuşma ve yaşananlar ise diğer yan olaydır. Telefondaki kadının cüzdanı bulduğunu söylemesi üzerine Ercan'ın havalara uçması ve hemen hazırlanması da bu yan olayda sunulan diğer kahraman girişimleridir. Öyküdeki yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırasında ise herhangi bir hata yapılmamıştır.*

Öykü mutlu bir son ile tamamlanmıştır. Söz konusu son, ana kahramanın yaşadığı çıkmazı ve üzüntüyü dindirecek şekilde, kaybettiği cüzdanının bulunması ve iade edilmesi olarak sunulmuştur: *Doğruca cüzdanını bulan kadının söylediği yere gitti. Kadın kendini tarif etmişti. Ercan onu hemen tanıdı. Kadın gülümseyerek cüzdanı verdi. Öykünün kahramanlarının sonuca yönelik tepkileri değerlendirildiğinde, Ercan'ın cüzdanının bulunduğu haberiyle yaşadığı mutluluğun ön plana çıkarıldığı ve şu şekilde*

aktarıldığı görülmektedir: *Ercan sevinçle teşekkür etti. “Ne iyi insanlar var.” diye düşündü. Arkadaşı Ömer’i arayarak sevincini paylaştı.*

Öyküye verilen başlık, öyküdeki olayların geçtiği zamanı yansıttığı ve yılbaşı gününün niteliğine yönelik göndermede bulunduğu için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir: *Talihsiz Yılbaşı Günü.*

4.3.1.5.1.2. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliği bakımından incelendiğinde, isim ve fiil gibi temel sözcük türleriyle sıfat ve zarfların etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin *“Ercan sıcak kanlı, herkesin sevdiği biriydi...Elini cebine attı. Cüzdanı ve hiç parası yoktu. Hemen diğer cebini aradı...Ercan polise gitti. Bir polise şikâyetini anlattı. Polis bir kağıt imzalattı. Bulunca ararız, dedi...Kadın gülümseyerek cüzdanı verdi. Ercan sevinçle teşekkür etti.”* Zamirin de etkin bir şekilde kullanıldığı öyküde herkes, hepsi, orada, kendi zamirleri ile art gönderim yapmak için “o” kişi zamirine de yer verildiği saptanmıştır: *Ercan sıcak kanlı, herkesin sevdiği biriydi. Ercan cumartesi günü arkadaşlarıyla yılbaşını kutlayacaktı. Gündüz hepsine hediye almaya gitti. Doğruca hediye dükkânına gitti... Kadın kendini tarif etmişti. Ercan onu hemen tanıdı. Bağlaç* olarak “ve” ile “de” bağlaçlarının birer cümlede kullanıldığı öyküde edat kullanımına rastlanmamış, sözcük türü olarak ünleme ise şu şekilde yer verilmiştir:

-Kimliklerin içinde miydi?

-Evet yahu!

-Hemen polise git! Tüh! Canını sıkma.

Bu bulgulara dayanarak öyküde sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliği bakımından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlamaya yönelik olarak sadece aynı kavram alanına giren sözcük kullanımına yer verildiği (hediye, yılbaşı, kutlama) saptanmıştır. Bununla birlikte ilk cümlede sıcak sözcüğüne mecazî bir anlam yüklenmiş, “sıcak kanlı” biçiminde bir kullanıma rastlanmıştır. Öykünün bütününde üç deyim (eli ayağına dolaşmak, canı sıkılmak, havalara uçmak) anlamlarına uygun olarak şu şekilde kullanıldığı görülmektedir: *Hemen diğer cebini aradı. Orada da yoktu. Hediyeleri bırakıp dışarı*

çıktı. Eli ayağına dolaştı... Ercan eve gitti. Canı sıkılıyordu...Ercan mutlu oldu. Havalara uçtu. Bu bulgulara dayanarak öyküde anlamsal çeşitliliğin orta düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır. Bu açıdan iyi düzeyi yansıtmaktadır. Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından ele alındığında, öykünün belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında tasarlandığı, herhangi bir uyumsuzluğun bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öyküde, özne-yüklem veya nesne-yüklem gibi herhangi bir öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır.

Öykü konu bütünlüğüne sahip paragraflara ayrılmıştır. Bu açıdan iyi düzeyi yansıtmaktadır. Çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde ise diyaloga, iç konuşmaya ve duyulara yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin Ercan ve arkadaşı Ömer arasındaki bir telefon konuşması diyalogla şu şekilde ortaya konmuştur:

“-Alo Ömer paramı kaybettim.

-Nerede?

-Bilmiyorum

-düşürdün mü?

-Bilmiyorum belki çaldırdım. Cüzdanım yok...”

Bunun yanı sıra Ercan’ın kaybolan cüzdanını bulması üzerine duyduğu mutluluk kendi kendine söylediği şu sözlerle iç konuşma olarak ortaya konmuştur: *Havalara uçtu. “2012’ye iyi gireceğim. Cüzdanımı buldum.” dedi kendi kendine....Ne iyi insanlar var diye düşündü.*

4.3.1.5.1.3. Birinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından incelendiğinde, hiçbir hata ya da eksikliğin bulunmadığı, bu bakımdan öykünün iyi düzeyi temsil ettiği saptanmıştır. Yazım kuralları bakımından ise bir örnekte cümleye küçük harfle başlandığı ve yazım kurallarını doğru uygulama açısından öykünün orta düzeyi yansıttığı saptanmıştır.

-Nerede?

-Bilmiyorum.

-düşürdün mü?

Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde, uygulama sonrasında yazılan birinci öyküde de olduğu gibi, *b* ve *k* harflerinin yazımlarının birbirine benzerliğinden kaynaklı olarak birçok sözcüğün okunmasında zorluk yaşandığı görülmüştür.

4.3.1.5.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

İkinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.2.1. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından incelendiğinde, ana kahramanın göğsünde bir ağrı hissederek yere düşmesiyle öykünün seyrini belirleyecek başlatıcı olayın sunulduğu söylenebilir: *İlkbahar gelmişti. Kuşların sesleri, çiçeklerin kokusu her yeri sarmıştı. Bugün ılık ve güzel bir cumartesiydi. Derslerimi yaptığımda dışarı çıkmayı planlıyordum. Derslerim bitti, dışarı çıktım. Birde baktım ki arkadaşlarım top oynuyorlardı. Hemen yanlarına gittim. Top oynamaya başladık. Epey bir zaman geçmişti. Göğsümde de bir ağrı olmaya başladı. Yere düştüm.* Bu olaya verilen içsel cevap ise ana kahraman Hamdi ve arkadaşlarının tepkileri olarak diyaloglar yoluyla ayrıntılandırılarak sunulmuştur:

Arkadaşlarım korkmuştu. İsmail ürkerek sordu:

- Neyin var Hamdi?

-İyiyim merak etmeyin.

-Ayağa kalkabilirmisin?

-Kalkarım herhalde.

Zorlanarak kalkmaya çalıştım ama düştüm. Arkadaşlarım tuttu. Arkadaşlarım beni ayağa kaldırmışlardı.

Öyküde olayın geçtiği zaman, betimleme yapılarak sunulmuştur: *İlkbahar gelmişti. Kuşların sesleri, çiçeklerin kokusu her yeri sarmıştı. Bugün ılık ve güzel bir cumartesiydi.* Öykünün kahramanları hakkında herhangi bilgiye yer verilmeyip yalnızca isimleri anılmıştır:

Arkadaşlarım korkmuştu. İsmail ürkerek sordu:

-Neyin var Hamdi?

Adlarını bildiğimiz bu iki öykü kahramanı dışında ana kahramanın anne ve babası da olayların doğrudan içinde yer alan fakat yüzeysel olarak yer verilen kişilerdir. Öyküde olayların geçtiği mekân olarak top oynanan yere ve ana kahramanın evine yer verilmiştir. Ancak her iki mekân hakkında da herhangi bir ayrıntı sunulmamıştır.

Öykü düğüm bölümü bakımından ele alındığında, birden çok yan olaya yer verildiği görülmektedir. Hamdi'nin rahatsızlanmasıyla annesinin gelmesi ve yaşananlar, aynı günün akşamı ana kahramanın evinde yaşananlar biçiminde iki yan olay tasarlanmıştır. Aynı zamanda birden çok kahraman girişimi söz konusudur. Örneğin Hamdi'nin anne ve babasının onu hastaneye götürüp muayene ettirmek istemeleri kahraman girişimi olarak ortaya konmuştur.

Öyküde yan olaylar ve girişimler oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır. Hamdi'nin rahatsızlanması ve ardı sıra gerçekleşen olaylar herhangi bir oluş sırası hatası olmadan tasarlanmıştır.

Öykü çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, öykünün sonlandırıldığı görülmektedir. Bu son, öykünün olağan akışı içinde gerçekleşen bir sonudur: *Filmimi çektiler. Doktor üşüttüğümü söyledi. İlaç yazdı.* Söz konusu sona yönelik kahraman tepkileri incelendiğinde, ana kahraman Hamdi ile anne ve babasının tepkilerinin ayrı ayrı verildiği; bunların iç konuşma, Hamdi'nin ailesiyle ilgili çıkarımı ve aldığı kararlar ayrıntılandırıldığı söylenebilir: *Annem ve babam yolda giderken rahatladıklarını söylediler. Ben de "İyi ki kalple ilgili değilmiş. Oh be! Rahatladım." dedim içimden. Eteklerim zil çalıyordu. Böylece annem ve babamın beni çok sevdiklerini anladım. Onları hiç üzmemeye karar verdim.*

Öyküye verilen başlık *Maceralı Cumartesi*'dir. Bu başlık, başlatıcı olayın yaşandığı günün niteliğine yönelik merak uyandıracak bir sıfat kullanılarak belirtilmiştir. Bu açıdan ilgi çekici olarak içeriği yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.2.2. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, sıfat ve edat dışında altı sözcük türünün öyküde etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Öyküde özellikle hareket, iş bildiren fiillerin sıkça kullanıldığı, fiillerin niteleyicisi olarak

zarflara da verildiği saptanmıştır: *Hemen yanlarına gittim. Top oynamaya başladık. Epey bir zaman geçmişti...Zorlanarak kalkmaya çalıştım ama düştüm...* Buna karşılık, ciddi bir betimleme bulunmayan öyküde, sıfat kullanımını da etkin değildir. Zamirlere yer verilen öyküde birçok bağlacın da görevine uygun biçimde kullanıldığı ancak edatın kullanılmadığı saptanmıştır: *Göğsümde de bir ağrı olmaya başladı... Annemin sesini duydum. Beni çağırıyordu...Annem bir şey demedi. Fakat çok üzülmüştü... Böylece annem ve babamın beni çok sevdiklerini anladım. Onları hiç üzmemeye karar verdim. Fenalaşan ve doktora götürülen Hamdi'nin kalple ilgili bir rahatsızlığının olmadığını öğrenmesi üzerine hissettiği rahatlama öyküde ünlem kullanılarak sunulmuştur: *Oh be! Rahatladım."* dedim içimden. Bu bulgular ışığında öykünün sözcük türü çeşitliliği açısından orta düzeyi temsil ettiği söylenebilir.*

Öyküde sözcük bağdaşıklığını sağlamak adına aynı kavram alanına giren sözcüklere (ilkbahar, kuş, çiçek) yer verildiği, bir paragrafta "annem" sözcüğünün tekrar edilerek kullanıldığı, eş/yakın anlamlı kelime kullanımına da korkmak ve ürkmek sözcüklerinin kullanılması yoluyla yer verildiği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öyküde "etekleri zil çalmak" deyimine anlamına uygun bir şekilde "*Ben de 'İyi ki kalple ilgili değilmiş. Oh be! Rahatladım.'* dedim içimden. *Eteklerim zil çalıyordu."* cümlesinde yer verildiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliği iyi düzeyde sağlanmıştır.

Öykü sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından incelendiğinde, Türkçeye aykırı bir kullanım saptanmamıştır. Bu yönden iyi düzeyi temsil etmektedir. Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından değerlendirildiğinde, öykünün belirli geçmiş zaman ile hikâye tarzında tasarlandığı saptanmıştır. Öyküde herhangi bir öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır. Aynı zamanda öykü konu bütünlüğüne sahip paragraflara ayrılmıştır. Bu açıdan iyi düzeyi temsil etmektedir.

Öykü anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde, diyalog, iç konuşma ve duyuların kullanıldığı saptanmıştır. Hamdi ve arkadaşı İsmail, Hamdi ile annesi arasında olmak üzere iki farklı diyalogun bulunduğu öyküde iç konuşma olarak da Hamdi'nin doktor çıkışında kalbiyle ilgili bir rahatsızlığının olmadığını öğrenmesi sonucu duyduğu rahatlama ifade edilmiştir: *Ben de "İyi ki kalple ilgili değilmiş. Oh be! Rahatladım."* dedim içimden. Buna göre öykü, çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.5.2.3. İkinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri bakımından incelendiğinde, noktalama işaretlerinin yerinde ve doğru kullanıldığı, bu açıdan öykünün iyi düzeyi yansıttığı görülmektedir. Öykü yazım kurallarına uyma bakımından ise orta düzeyi yansıtmaktadır. Çünkü öyküde *mi* soru ekinin bir örnekte kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazıldığı saptanmıştır: *Ayağa kalkabilirmisin?*

Öyküde okunamayan herhangi bir sözcük bulunmamakta, öykü okunaklılık bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.5.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Üçüncü odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.3.1. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olay Derya'nın ailesi ile birlikte yaz tatilini geçirmek üzere halasının yanına gitmek üzere yola çıkması ve yolculuk esnasında arabanın tekerinin patlamasıyla bir köpeğe çarpıp onun ölümüne sebep olmalarıdır. Derya'nın, çarptıkları köpeğin başında ağlaması ise söz konusu başlatıcı olaya kahramanın verdiği içsel cevap olarak yüzeysel biçimde sunulmuştur: *Derya köpeğin hâline acıyor, başında ağlıyordu.*

Öykünün kahramanları Derya, annesi, halası ve onun çocuklarıdır. Bu kahramanlar içinde Derya hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı...Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi. Anneannesi Derya'ya "Merhametli yavrum."derdi. Derya gerçekten de merhametli, vicdanlı, hayırsever bir çocuktü. Öyküde araba çarpması sonucu ölen köpeğin de betimlemesi yapılmıştır: Kahverengi, iri gözlü, tombul, yumuşak tüylü köpek ölmüştü.*

Öykünün geçtiği zaman olarak yaz tatilinin işaret edilmiş, mekân olarak ise yol, Derya'nın halasının evi ve denize yer verilmiştir ancak bu mekânlara yönelik bir betimleme yapılmamıştır: *Yaz tatilini halasının yanında geçirecekti.*

Öyküde iki ayrı yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Derya'nın, halasına geldiğinde kuzenleriyle karşılaşması ve eve girdiklerinde yaşadıkları birinci yan olay kurgusu olup ayrıntılı bir anlatıma sahiptir: *Arabaları halasının bahçesine girer girmez kuzenleri arabanın peşinden koştular. Derya onları görünce gülmeye başladı. Arabadan indi ve kuzenlerine sarılmaya başladı. Derya'nın gülüşü ailesini de mutlu etti. Sonra evin içine girdiler. Oturma odasındaki masanın üstünde Derya'nın geçen sene kuzenleriyle ektiği çiçekler vardı. Derya gözlerine inanamayarak dedi ki... Diğer yan olay ise Derya ve kuzenlerinin denize gitmeleri ve orada yaşadıklarıdır. Bundan sonra yemek yediler. Kuzenleriyle birlikte mayolarıyla beraber denize girdiler. Denizde yüzdüler. Yüzerken kıyıda oynayan küçük bir köpek gördü. Yanına koştu ve ona sarıldı. Yolda ölen köpek aklına gelmişti. Yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırası dikkate alınarak kurgulandığı saptanmıştır.*

Öykü çözüm bölümü bakımından değerlendirildiğinde, öykünün denizde yüzen Derya ve kuzenlerinin eve dönmeleriyle olağan şekilde sonlandırıldığı sırada Derya'nın annesine deniz kenarında gördükleri köpekten bahsetmesi, bunun üzerine annesinin Derya'nın ölen köpeği unutmadığını anlaması ve ölen köpeğe mezar yaptırmayı teklif etmesiyle bir sona dönüşmüştür. Bu açıdan öykünün sonu etkileyici bir son olarak değerlendirilmiştir: *Yüzerken kıyıda oynayan küçük bir köpek gördü. Yanına koştu ve ona sarıldı. Yolda ölen köpek aklına gelmişti. Sonra halasının evine döndüler. Derya annesine gördüğü köpeği anlattı. Annesi Derya'nın ölen köpeği unutmadığını anladı. Derya'ya "Ölen köpeğe mezar yaptırırım." dedi. Derya'nın bu son karşısında verdiği tepki ise hem duygusal hem de bilişsel olarak ortaya konmuştur: Derya çok sevindi. Mezara da halasından aldığı çiçekleri koymaya karar verdi.*

Öyküye verilen başlık Derya'nın Çiçekleri ve Ölen Köpek'tir. Söz konusu başlık öykünün içeriğini yansıtmakla birlikte, gerçekleşen olayların içinde önemli bir yere sahip olan iki varlığa gönderme yaparak aralarında nasıl bir bağ olabileceğine yönelik merak uyandırdığı için ilgi çekici bir nitelik taşıdığı yönünde değerlendirilmiştir. Öykü okunduğunda, başlıkta anılan bu iki varlığın sonuç bölümünde özgün bir bütünlük oluşturacak şekilde birleştirildiği söylenebilir.

4.3.1.5.3.2. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, sekiz sözcük türünün de öyküde etkin biçimde kullanıldığı saptanmıştır. Öyküde hem hareket, hem iş hem de durum bildiren fiillere yer verildiği, sıfat ve zarfların isim ve fiillerin önünde sıkça kullanıldığı saptanmıştır: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı... Kahverengi, iri gözlü, yumuşak tüylü köpek ölmüştü. Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi...Derya onları görünce gülmeye başladı.* Öyküde birçok bağlaç ve edat da görevine uygun biçimde kullanılmıştır: *Daha yüz km gitmemişlerdi ki arabanın tekeri patlamıştı...Arabadan indi ve kuzenlerine sarılmaya başladı...A! Bu çiçekler hâlâ duruyor mu? Benim için mi büyüttünüz?... Kuzenleriyle birlikte mayolarıyla beraber denize girdiler.* Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlerin kullanımında da herhangi bir hata saptanmamıştır: *Arabaları halasının bahçesine girer girmez kuzenleri arabanın peşinden koştu. Derya onları görünce gülmeye başladı.* Öyküde ünlem ifadeleri de kullanılmıştır. Önceki sene ettikleri çiçekleri gören Derya'nın tepkisi öyküdeki ünlem örneğidir: *A! Bu çiçekler hâlâ duruyor mu?* Bu bulgulara dayanarak öykünün sözcük türü çeşitliliği açısından iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından değerlendirildiğinde, sözcük bağdaşıklığına yönelik olarak aynı kavram alanına giren sözcük kullanımına birkaç kere yer verildiği (saç, göz, yüz; yol, yolculuk, kilometre, araba, teker; deniz, mayo, yüzmek, kıyı, tatil) görülmektedir. Bununla birlikte bir paragraf boyunca “köpek” sözcüğünün tekrar edildiği, böylece sözcük bağdaşıklığının sağlanmaya çalışıldığı saptanmıştır: *Yüzerken kıyıda oynayan küçük bir köpek gördü. Yanına koştu ve ona sarıldı. Yolda ölen köpek aklına gelmişti. Sonra halasının evine döndüler. Derya annesine gördüğü köpeği anlattı. Annesi Derya'nın ölen köpeği unutmadığını anladı.* Öyküde gözlerine inanmamak deyimin de anlamına uygun olarak şu şekilde kullanıldığı görülmektedir: *Derya gözlerine inanamayarak dedi ki:* Bu bulgulara ışığında öyküde anlamsal çeşitlilik orta düzeyde sağlanmıştır.

Öyküde ölçünlü dile aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır. Dolayısıyla öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından incelendiğinde iyi düzeyi yansıtmaktadır. Öyküde olay örgüsü belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında

tasarlanmış, herhangi uyumsuz bir durum oluşmamıştır. Öykü cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir. Öyküdeki cümlelerde öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır. Öykü, cümleleri oluşturan ögelerin uyumu bakımından da iyi düzeyi temsil etmektedir.

Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılan öyküde anlatım yolu olarak betimleme, diyalog ve duyuların ön plana çıktığı saptanmış, diyalog olarak Derya ve halası arasındaki konuşmaya şu şekilde yer verilmiştir:

-A! Bu çiçekler halâ duruyor mu? Benim için mi büyüttünüz?

Halası dedi ki:

-Çiçekleri hep suladım. Giderken götürürsün.

-Götürürüm halacığım. Teşekkür ederim. Çok güzel kokuyorlar.

Öyküde kahramanlardan Derya hakkında ayrıntılı betimleme yapılmıştır: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı...Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi. Anneanesi Derya'ya "Merhametli yavrum."derdi. Derya gerçekten de merhametli, vicdanlı, hayırsever bir çocuktü. Öyküde araba çarpması sonucu ölen köpeğin de betimlenmesi yapılmıştır: Kahverengi, iri gözlü, tombul, yumuşak tüylü köpek ölmüştü. Öykü duyular açısından incelendiğinde, dokunma ve koku alma duyuları kullanılmış, ölen köpeğin tüylerinin yumuşaklığına ve çiçeklerin kokusuna yer verilmiştir.*

4.3.1.5.3.3. Üçüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü biçim özellikleri bakımından ele alındığında, değerlendirme ölçütleri olan noktalama işaretlerini doğru kullanma ve yazım kurallarını doğru uygulama açısından hata bulunmadığı, öykünün bu açıdan iyi düzeyi temsil ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte okunamayan herhangi bir sözcük bulunmayan öykü okunaklılık açısından da iyi düzeyi yansıtmaktadır.

4.3.1.5.4. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dördüncü odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.4.1. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından değerlendirildiğinde, başlatıcı olayın öykünün ana kahramanı olan Zeynep Tuğçe'nin her gün okul çıkışında gördüğü pamuk şekerci amcanın oğlunun ölüm haberini alması olduğu söylenebilir. Bu durum karşısında ana kahramanın içsel cevabı yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Sonra oğlunun öldüğünü duydum. Üzüldüm. Gözlerim doldu.*

Öykü kahramanlarından pamuk şekerci amcanın öncelikle fiziksel özellikleriyle tanımlandığı görülmektedir: *Tombul yanaklı, ak saçlı, siyah parlak gözlü, tonton bir amcaydı.* Öyküde fiziksel betimlemenin yanı sıra söz konusu kahramanın yardımsever ve iyi niyetli bir insan olduğu olay örgüsündeki davranışlarıyla ön plana çıkarılmıştır: *Artık onunla her gün konuşuyorduk. Yakın iki dost olmuştuk. Şefkat doluydu ve çok iyiydi. Birkaç hafta sonra kapımızın hemen önünde bana araba çarpacakken beni pamuk şekerci amca kurtardı.* Bu alıntıda görüldüğü üzere Zeynep Tuğçe'nin gözünden söz konusu kahramanın karakter özellikleri belirtilmiştir. Benzer durum ana kahraman olan Zeynep Tuğçe için de geçerlidir. Pamuk şekerci amcanın ölüm haberi üzerine üzüntüden derslerini aksatan, gözlerinde yaş bitene kadar ağlayan bir insan olarak hassas yönleriyle öyküde ön plana çıkarılmıştır.

Öyküde olayların geçtiği birden çok mekân söz konusuyken bunlar betimlenmemiştir. Okul, pamuk şekerci amcayla karşılaşılan bakkalın önü, kaza atlatılan evin kapısının önü, ev içi öyküde olayların geçtiği yerlerdir.

Öyküde olayların geçtiği birden çok zaman dilimine de yer verildiği saptanmıştır. Öykü, okul zamanı başlamakta, araya giren tatil, tatil sonrasında devam eden olaylar olarak kurgulanmıştır. Öyküde *öğleden sonra, akşamüstü, birkaç hafta sonra* gibi zaman ifadeleri kullanılmıştır.

Öykünün düğüm bölümünde ayrıntılandırılmış birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verilmiştir. Zeynep Tuğçe'nin pamuk şekerci amca ile bakkalın köşesindeki diyalogları ve tatil sonrasındaki ilk alışverişleri, ertesi günkü sohbetleri, birkaç hafta sonra yaşlı adamın Zeynep Tuğçe'yi evinin önünde araba çarpacakken kurtarışı ve daha sonra da yaşlı adamın ölüm haberi üzerine ana kahramanın yaşadıkları yan olaylar dizisi olarak öyküde yer almıştır. Sunulan kahraman girişimleri isediyalog, iç konuşma ve betimlemelerle zenginleştirilmiştir: *Bakkala ekmek almaya çıktığım bir akşam üstü bakkalın köşesinde onunla karşılaştım. Konuşsam mı diye aklımdan geçirdim ve yanına gittim:*

-Merhaba amcacığım. Pamuk şekerler ne kadar?

-1 TL kızım.

-Bir tane alabilir miyim?

-Al bakalım.

-Teşekkürler.

Basit bir konuşmaydı fakat onunla konuşmuş olmak çok farklı bir duyguydu. Benim hissettiklerim anlatılmazdı, peki o ne hissediyordu?

Öykünün düğüm bölümünde ele alınan yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir aksaklık saptanmamıştır.

Öykü, olayların akışına bağlı kalınarak etkileyici bir şekilde sonlandırılmıştır. Pamuk şekerci amcanın ölüm haberini alan Zeynep Tuğçe'nin hayattan kopuşu ve derslerinin kötüleşmesi dönem sonu karnesine de yansımıştır. Tam da bu sırada rüyasına giren yaşlı adamın Zeynep Tuğçe'ye derslerine çalışmasını söylemesi ve “*Sen başarılı olursan ben daha iyi olurum.*” demesiyle öykü sonlandırılmıştır. Bu son karşısında uykusundan terleyerek uyanan ana kahramanın rahatlaması, yaşlı adam için derslerine daha sıkı çalışma kararı alması ve böylece üzüntüsünün hafiflemesi sonuca yönelik tepkiler olarak ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur: *Zeynep uyandığında terlemişti. Ama rahatlamıştı. Artık pamuk şekerci amca için derslerine çok çalışmaya karar verdi. Böylece üzüntüsü hafiflemiş oldu.*

Öyküye verilen başlık, *Pamuk Şekerçi Amca*'dır. Başlık anlatının üzerine kurulduğu kahramanı belirtmekle ve içeriği yansıtmakla birlikte özgün ve ilgi çekici bir nitelik taşımadığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.4.2. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, yedi sözcük türünün öyküde etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Öyküde isim ve fiillerle birlikte sıfat ve zarfların da isim ve fiillerin önünde sıkça kullanıldığı saptanmıştır: *Ertesi gün yine ondan bir pamuk şeker aldım. Çok lezzetliydi...Artık onunla her gün konuşuyorduk. Yakın iki dost olmuştuk. Şefkat doluydu ve çok iyiydi. Birkaç hafta sonra kapımızın hemen önünde bana araba çarpacakken beni pamuk şekerci amca kurtardı.* Öyküde birçok bağlaç ve edat da görevine uygun biçimde kullanılmıştır: *Bu olaydan sonra anne ve babam da onu sevdiler...Annemler dikkatimi dağıtmak için bana bir meşgale arıyorlardı...Aslında çok başarılı bir öğrenciydim. Ama bu üzüntü derslerimde başarısız olmama neden olmuştu.* Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlerin kullanımında da herhangi bir hata saptanmamıştır: *Birkaç hafta sonra kapımızın hemen önünde bana araba çarpacakken beni pamuk şekerci amca kurtardı. Bu olaydan sonra anne ve babam da onu sevdiler. Hatta ailem onu evimize davet etti. Artık o benim amcam olmuştu.* Öyküde sözcük türü olarak ünleme ise yer verilmemiştir. Bütün bu veriler ışığında öykünün sözcük türü çeşitliliği açısından iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir.

Öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanıldığı (yanak, saç, göz; karne, takdir, teşekkür, öğrenci, ders), zıt anlamlı iki sözcük olan başarılı ve başarısız sözcüklerinin aynı bağlam içinde kullanıldığı (*Aslında çok başarılı bir öğrenciydim. Ama bu üzüntü derslerimde başarısız olmama neden olmuştu.*) görülmektedir. Bununla birlikte öyküde mecazî bir kullanım olarak “üzüntünün hafiflemesi“ ifadesine yer verilmiştir: *Artık pamuk şekerci amca için derslerine çok çalışmaya karar verdi. Böylece üzüntüsü hafiflemiş oldu.* Öyküde “göze ilişmek” deyiminin de doğru bir şekilde kullanılarak anlamsal çeşitliliğe katkı sağladığı saptanmıştır: *“Annem öğleden sonra beni okuldan almaya geldiğinde pamuk şeker satan bir amca gözüme ilişti.”* Bu bulgular ışığında öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından değerlendirildiğinde, öykünün iyi düzeyi temsil ettiği saptanmıştır çünkü öyküde ölçünlü Türkçeye aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır.

Öykü cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından değerlendirildiğinde ise öykünün orta düzeyi temsil ettiği görülmektedir. Öykünün bütünü belirli geçmiş zaman ile tasarlanmışken son paragrafta hiçbir geçiş ifadesi olmaksızın zamanın değiştiği ve belirsiz geçmiş zamanın kullanıldığı saptanmıştır: *Aslında çok başarılı bir öğrenciydim. Ama bu üzüntü derslerimde başarısız olmama neden olmuştu. Zeynep Tuğçe o gece uyuduğunda rüyasında pamuk şekerci amcayı görmüş. Pamuk şekerci amca Zeynep Tuğçe'ye derslerine çalışmasını söylemiş. "Sen başarılı olursan ben daha iyi olurum."* demiş. *Zeynep uyandığında terlemişti. Ama rahatlamıştı.*

Öykü, cümleleri oluşturan öğelerin uyumu bakımından incelendiğinde herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmamıştır. Bu açıdan iyi düzeydedir. Konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılan öykü paragraf yapma bakımından da iyi düzeyi yansıtmaktadır.

Öykü anlatım yolları açısından incelendiğinde, betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyulara etkin bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Öykü kahramanlarından pamuk şekerci amcanın fiziksel özellikleriyle tanıtıldığı görülmektedir: *Tombul yanaklı, ak saçlı, siyah parlak gözlü, tonton bir amcaydı.* Öyküde fiziksel betimlemenin yanı sıra söz konusu kahramanın yardımsever ve iyi niyetli bir insan olduğu olay örgüsündeki davranışlarıyla ön plana çıkarılmıştır: *Artık onunla her gün konuşuyorduk. Yakın iki dost olmuştuk. Şefkat doluydu ve çok iyiydi. Birkaç hafta sonra kapımızın hemen önünde bana araba çarpacakken beni pamuk şekerci amca kurtardı. Zeynep Tuğçe de pamuk şekerci amcanın ölüm haberi üzerine üzüntüden derslerini aksatan, gözlerinde yaş bitene kadar ağlayan bir insan olarak hassas yönleriyle öyküde ön plana çıkarılmıştır. Öyküde diyalog olarak pamuk şeker satan amca ile Zeynep Tuğçe arasındaki konuşmaların var olduğu göze çarpmaktadır. İç konuşma olarak ise Zeynep Tuğçe'nin aklından geçirdiklerine şu şekilde yer verilmiştir: *Konuşsam mı diye aklımdan geçirdim ve yanına gittim...Basit bir konuşmaydı fakat onunla konuşmuş olmak çok farklı bir duyguydu. Benim hissettiklerim anlatılmazdı, fakat o ne hissediyordu?"* Öyküde duyu olarak görme ve tat alma duyularına yer verildiği görülmektedir: *"Annem öğleden sonra beni almaya geldiğinde pamuk şeker satan bir amca gözüme ilişti... Ertesi gün yine ondan bir pamuk şeker aldım. Çok lezzetliydi."* Bu bulgulara dayanarak öyküde anlatım yollarının etkili bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.*

4.3.1.5.4.3. Dördüncü Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından incelendiğinde herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Yazım kurallarını doğru uygulama açısından ise öyküde yalnızca bir sözcüğün yazımında yanlışlık olduğu saptanmıştır. Alt, üst gibi sözcükler gerçek anlamlarının dışında kullanılıp birleştikleri sözcükle yeni bir kavramı karşılıyorsa bitişik yazılırlar. Öyküde bu kurala aykırı bir kullanım tespit edilmiştir: *Bakkala ekmek almaya çıktığım bir akşam üstü bakkalın köşesinde onunla karşılaştım.*

Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde, okunamayan herhangi bir sözcüğe rastlanmamıştır.

4.3.1.5.5. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Beşinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.5.1. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküde yer verilen başlatıcı olay, öykünün ana kahramanı olan Yeşim'in okula başlamadan önce yüzme öğrenme isteğini annesine iletmesidir. Hem annesinin Yeşim'in isteğine cevabı hem de Yeşim'in hissettiklerinin belirtilmesi nedeniyle içsel cevabın ayrıntılandırılarak sunulduğu kabul edilmiştir: *Yeşim o gün mutfaktaki annesine:*

-Anne ben okula başlamadan önce yüzmeyi öğrenmek istiyorum.

-Tamam kızım, sana bir yüzme hocası tutarız, öğrenirsin.

-Oley! Annelerin bir tanesi, benim canım annem.

Yeşim, annesi, yüzme hocası Sevinç ve doktor öyküde yer verilen kahramanlardır. Bu kahramanlar içinde Yeşim ve Sevinç Hanım'ın ayrıntılı şekilde

sunulduğu görülmektedir: *Bir de denizi çok seven Yeşim adlı küçük bir kız vardı. Henüz 7 yaşındaydı. Bu sene okula başlayacaktı. Yeşim kara gözlü, siyah saçlı, beyaz tenli bir kızdı. Saçları belinin altında, çok uzun ve kıvrıktı. Yeşim saçlarını çok seviyordu...Sevinç Hanım uzun boylu, zayıf, sevecen ve çok hoşgörülü bir insandı. Ayrıca çok da güzeldi.*

Öyküde olayların genellikle ev içinde yaşandığı söylenebilir. Yeşim'in annesiyle mutfakta konuşması, yüzme hocası Sevinç Hanım'ın Yeşimlerin evine gelmesi, Yeşim'in annesinin eve doktor çağırması öyküde mekânlara yönelik gönderimlerdir. *Yeşim o gün mutfaktaki annesine:...Bir hafta sonra Yeşim'in yüzme hocası Sevinç evlerine gelmişti...Annesi Yeşim'in ağlamasını dindirmek istiyordu. Fakat bunu başaramadı. Sonunda eve doktor çağırdı.*

Öyküde zaman kavramı doğrudan anılarak belirtilmiş, yaşanan mevsim betimlenmiştir: *Güzel bir yaz günüydü. Hava sıcaktı. Denizlerin sesi geliyordu. Denizler mavi ve berraktı. Öylesine güzel dalgalanıyordu ki.*

Öyküde iki yan olay tespit edilmiştir. Serim bölümündeki başlatıcı olayın devamı olarak Yeşim'in yüzmeyi öğrenme süreci birinci yan olaydır. Düğüm bölümündeki ikinci yan olay ise annesinin Yeşim'in saçlarında bit olduğunu fark ederek saçlarını kestirmek istemesi üzerine yaşananlardır. Yeşim'in annesinin bu durum karşısındaki çözüm çabaları ve küçük kızın buna yönelik tepkileri kahraman girişimleri olarak ayrıntılandırılarak verilmiştir:

-Kızım bunu söylemek istemezdim fakat saçlarında bit var ve bu bitlerden kurtulman için saçını kesmemiz lazım, dedi.

Yeşim birden ağlamaya başladı.

-Hayır saçlarımı kestirmeyeceğim, dedi.

Yeşim ağlıyordu. Annesi Yeşim'in ağlamasını dindirmek istiyordu. Fakat bunu başaramadı. Sonunda eve doktor çağırdı. Doktor Yeşim'e bir iğne yaptı. Yeşim uykuya daldı. Yeşim uyurken saçlarını kestiler. Yeşim erkek gibi olmuştu. O uzun saçları kısacık olmuştu. Bir süre sonra Yeşim uyandı ve saçlarına dokunmak istedi. Fakat dokunduğunda sadece ellerine bir parmak saç geldi. Yeşim koştı ve aynaya baktı. Bakar bakmaz ağlamaya başladı. Ağlamaktan gözleri kan çanağına dönmüştü. Annesi yanına geldi. Yeşim ona bağırmağa başladı...

Öykünün düğüm bölümünde yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına riayet edilerek tasarlandığı söylenebilir. Öykü bu bakımdan iyi düzeyi temsil etmektedir.

Öykü, saçlarını kendi isteği dışında kestirdiği için annesine küsen Yeşim'in, annesinin hastalanması üzerine pişmanlık duymasıyla sonlandırılmıştır. Yeşim'in pişmanlığı ve annesinden özür dilemesi tepki olarak ayrıntılandırılarak şu şekilde sunulmuştur: *Yeşim annesini öyle görünce pişman oldu. "Keşke anneme böyle davranmasaydım." diye düşündü. Annesinden özür diledi. Annesi bu küslük bitince iyileşmeye başladı. Yeşim yeniden mutlu olmaya başladı.*

Öyküye verilen başlık Saç Bitleri'dir. Bu başlık öykünün olay örgüsünün saç bitleri üzerine kurulduğuna gönderimde bulunmakla birlikte, saç bitlerinin bir öyküde nasıl yer alabileceğine dair merak uyandırması nedeniyle özgün ve ilgi çekici olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.5.2. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde öyküde sekiz sözcük türünün de etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Öyküde özellikle isim, fiil, sıfat ve zarfların sıkça kullanıldığı saptanmıştır: *Henüz 7 yaşındaydı...Yeşim kara gözlü, siyah saçlı, beyaz tenli bir kızdı...Artık okula başlayacaktı. Fakat okula başlamadan önce yüzmeyi öğrenmek istiyordu...Bu söz üzerine Sevinç Hanım ertesi gün yüzme eğitimine başladı.* Öyküde birçok bağlaç ve edatın da görevlerine uygun biçimde kullanıldığı görülmektedir: *Kızım bunu söylemek istemezdim fakat saçlarında bit var ve bu bitlerden kurtulman için saçını kesmemiz lazım, dedi...Yeşim erkek gibi olmuştu.* Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlerin de etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır: *Kızım bunu söylemek istemezdim... Yeşim ona bağırmağa başladı. Neden beni uyutup saçlarımı kestirdin?* Öyküde sözcük türü olarak ünleme de yer verilmiştir. Yüzme dersi alacağını öğrenen Yeşim'in sevinci ile saçları rızası dışında kestirildikten sonraki feryadı öyküdeki ünlem ifadeleri örneklerindedir: *Oley! Annelerin bir tanesi, benim canım annem... Seninle bir daha hiç konuşmayacağım, of anne!* Bu bulgulara dayanarak öykünün sözcük türü çeşitliliği açısından iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından değerlendirildiğinde, aynı kavram alanına giren sözcüklerin (yaz, sıcak, deniz, dalgalanmak; göz, saç, ten, bel) kullanıldığı, eş/yakın anlamlı sözcükler olarak sevecen ve hoşgörülü sözcüklerine yer verildiği, bununla birlikte uzun ve kısa sözcüklerinin aynı bağlam içinde

kullanılarak zıt anlamlı sözcük kullanımına da yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte öyküde “gözlerine inanmamak, gözleri kan çanağına dönmek, yataklara düşmek” deyimlerine yer verilerek anlamsal çeşitliliğe katkı sağlanmıştır: *Yeşim, Sevinç Hanım'ı görünce gözlerine inanamadı...Ağlamaktan gözleri kan çanağına dönmüştü...Annesi üzüntüsünden hastalandı, yataklara düştü...*Bu bulgular ışığında öyküde anlamsal çeşitliliğin iyi düzeyde sağlandığı görülmektedir.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, iyi düzeyi temsil ettiği saptanmıştır. Öyküde ölçünlü dile aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır. Öykü cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde de öykünün iyi düzeyi yansıttığı, öykünün diyaloglar dışındaki bölümünün belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında tasarlandığı görülmektedir. Herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmayan öykü, cümleleri oluşturan öğelerin uyumu bakımından da iyi düzeydedir. Ayrıca öykünün tamamı konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmıştır.

Anlatım yollarına etkili bir şekilde yer verilen öyküde, kişi ve mekân betimlemelerinin yapıldığı, diyalogların ve duyulara dayalı bir anlatımın olduğu, Yeşim'in kendi kendine söylediği bir sözün iç konuşma olarak kullanıldığı görülmektedir. Öyküde olayın geçtiği mevsim ve deniz ayrıntılı şekilde betimlenmiş, kişi betimlemeleri de yapılmıştır: *“Güzel bir yaz günüydü. Havaalar sıcaktı. Denizlerin sesi geliyordu. Denizler mavi ve berraktı. Öylesine güzel dalgalanıyordu ki. Bir de denizi çok seven Yeşim adlı küçük bir kız vardı. Henüz 7 yaşındaydı. Bu sene okula başlayacaktı. Yeşim kara gözlü, siyah saçlı, beyaz tenli bir kızdı. Saçları belinin altında, çok uzun ve kıvrıkcıktı.”*

Yeşim ile annesi, Yeşim ile Yeşim'in yüzme hocası arasındaki konuşmalar da öyküde diyaloglarla ortaya konmuştur:

- Anne ben okula başlamadan önce yüzmeyi öğrenmek istiyorum.
- Tamam kızım, sana bir yüzme hocası tutarız, öğrenirsin.
- Oley! Annelerin bir tanesi, benim canın annem.

Duyu olarak dokunma duyusu şu şekilde ortaya konmuştur: *“Bir süre sonra Yeşim uyandı ve saçlarına dokunmak istedi. Fakat dokunduğunda sadece ellerine bir parmak saç geldi. Yeşim koştu ve aynaya baktı. Bakar bakmaz ağlamaya başladı.”*

Öyküde iç konuşma olarak ise Yeşim'in yaşadığı pişmanlıkla aklından geçirdiği şu sözlere yer verilmiştir: *Yeşim annesini öyle görünce pişman oldu. “Keşke anneme böyle davranmasaydım.” diye düşündü.*

4.3.1.5.5.3. Beşinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Biçim özellikleri bakımından öykünün; noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığı eylemlerinin her biri açısından iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Yazım kurallarına uyma ya da noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından öyküde herhangi bir hataya rastlanmamış, bununla birlikte öyküde okunamayan bir sözcüğe rastlanmamıştır.

4.3.1.5.6. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Altıncı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.6.1. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü serim bölümü bakımından incelendiğinde, başlatıcı olayın Zeliha'nın ailesiyle birlikte Tekir'e gitme hazırlıkları yaptığı sırada annesinin elini bıçak kesmesi biçiminde tasarlandığı görülmüştür. Bu kötü olay karşısında Zeliha, annesi ve babasının verdiği tepkiler içsel cevap olarak ayrıntılandırılarak şu şekilde sunulmuştur: *Annesinin eli kesilmişti. Zeliha çok üzüldü. Babası heyecandan ne yapacağını bilemedi. Eli ayağı birbirine dolaştı. Annesinin eli çok kanıyordu. Şimdi ne yapacaklardı? Zeliha "Acaba geziye gidemeyecek miyiz?" diye düşünmeye başladı. Karı görmeyi ve karla oynamayı çok istiyordu. Bu arada babası annesinin elini sarmıştı. Annesi dedi:*

-Bir şeyim yok gidebiliriz.

Babası sordu:

-Emin misin? Yolda kanayabilir elin.

-Yok iyiyim. Küçük bir yer. Bir şey olmaz. Acımıyor.

Öykü kahramanlarından yalnızca Zeliha hem fiziksel hem de karakter özellikleriyle betimlenmiştir: *...Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktur. Siyah gözleri pırıl pırıl parıldardı. Çok da duygusaldı. Duygularını çok belli ederdi.*

Öyküde olayın geçtiği zaman hafta sonudur: *Hafta sonu gelmişti. Zeliha ve ailesi kar görmek için Tekir'e gideceklerdi.* Bununla birlikte söz konusu zamana gelene kadarki aşamadan da art gönderimle bahsedilmiştir. Burada bahsedilen Tekir'e gitmek için Zeliha'nın babasının derslerinde başarılı olması adına ondan istedikleridir: *Babası haftalar öncesinden bunun için söz vermişti. Eğer Zeliha Türkçe yazılısından iyi not alırsa gideceklerdi.* Öyküde bunlar dışında zaman ifadelerine de bağlama göre rastlanmaktadır. Geziye çıkış zamanı şöyle ifade edilmiştir: *Hatta sabah erkenden hazırlandı... Yola çıktılar. Yol 1,5 saat sürdü. Gezinin bitiş saatleri ise şöyle aktarılmıştır: Hava kararmıştı. Babası gideceklerini söyledi.*

Öyküde olayların geçtiği yer olarak kahramanların evi ve Tekir'de gittikleri piknik alanı verilmiştir. Ayrıntılı bir mekân tasviri olmamakla birlikte piknik alanı hakkında şu bilgi yer almaktadır: *Yolda giderken çok az kar görmüştü. Ama istedikleri yere gelince kar çok fazlaydı.*

Öykü, ayrıntılandırılmış iki yan olay örgüsü ve kahraman girişimleri üzerine kurulmuştur. Piknik alanında Zeliha'nın ve ailesinin yaşadıkları birinci yan olaydır. Gitme vakti gelmesine rağmen Zeliha'nın gitmek istememesi üzerine yaşananlar ise ikinci yan olay kurgusunu oluşturmaktadır. Öyküde yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir hata söz konusu değildir.

Öykü, olayların gelişimine paralel olarak olağan bir şekilde sonlandırılmıştır. Piknik sonrası eve dönüş biçiminde tasarlanan sona Zeliha, annesi ve babasının tepkisi anlatıcının ağzından ayrıntılandırılarak şu şekilde verilmiştir: *Zeliha eve gitmek istemiyordu ama her şeyin bir sonu olduğunu biliyordu. Zeliha o hafta sonunu asla unutmayacak ve güzel bir anı olarak hatırlayacaktı. Annesi de mutlu olmuştu. Hatta elinin acısını bile unutmuştu. İkisi de böyle bir gezinin tekrar yapılmasını diledi. Hatta annesi babasına "İyi ki geldik. Her zaman böyle geziler yapalım. Zeliha çok mutlu oluyor." dedi. Babası da mutlulukla gülümseyerek Zeliha'nın başını okşadı.*

Öyküye verilen başlık *Beyaz Düşlerin Gerçekleştiği Gün*'dür. Başlık, öyküde ele alınan olayları soyut olarak yansıtmakla birlikte olay örgüsünü de çağrıştıran niteliktedir. Hatta bu çağrışım öykü okunduktan sonra daha da özgün ve ilgi çekici bir nitelik kazanmaktadır. Çünkü öyküde, ailesiyle Tekir'e giden Zeliha'nın karda yaşadığı

maceralar anlatılmaktadır. Bu nedenle başlık özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıttığı yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.6.2. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, yedi sözcük türünün öyküde etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle hareket, iş bildiren fiillerin (*gel-, git-, hazırla-kana-, kesil- vb.*) sıkça kullanıldığı, sıfat ve zarflara da sıkça yer verildiği saptanmıştır: *Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktur. Siyah gözleri pırl pırl parıldardı. Çok da duygusaldı. Duygularını çok belli ederdi. Geziye gidecekleri hafta sonu çok mutluydu. Hatta sabah erkenden hazırlandı. Annesi mutfakta yiyecek hazırlıyordu. Tam o sırada birden bağırdı.* Öyküde birçok bağlaç ve edat da görevine uygun biçimde kullanılmıştır: *Hafta sonu gelmişti. Zeliha ve ailesi kar görmek için Tekir'e gideceklerdi. Babası haftalar öncesinden bunun için söz vermişti. Eğer Zeliha Türkçe yazılısından iyi not alırsa gideceklerdi. Zeliha derslerine çok çalıştı ve iyi not aldı. Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktur...Çok da duygusaldı....Zeliha çok sevindi. Hem annesinin iyi olmasına hem de gideceklerine... Zeliha karı görünce hemen karın üzerine atladı. Ama geri kalktı. Çünkü kar üzerindeki kıyafetlerin hepsini ıslatmıştı.* Öyküde sözcük türü olarak ünleme de yer verilmiştir. Zeliha'nın annesinin mutfakta uğraşırken elini kesmesi üzerine verdiği tepki buna bir örnektir: *Tam o sırada birden bağırdı: -Ay! Of!*

Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlerin gerekli yerlerde kullanılmadığı ve özellikle kişi adlarının çokça tekrar edildiği saptanmıştır: *Zeliha yeniden yokuşu çıkmaya başladı. Yağmur yağdı, karlar iyice kayganlaşmaya başladı. Zeliha yokuşu çıkmakta çok zorlanıyordu. Zeliha tekrar kaydı ve etrafına baktı.* Bu bulgular ışığında öyküde sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcüklerle (ders, not, yazılı, çalışmak), eş/yakın anlamlı sözcüklere (çalışkan, başarılı, zeki) yer verildiği saptanmıştır. Bununla birlikte öyküde bir yerde ıslak ve kuru sözcüklerinin zıt anlamlarını yansıtacak şekilde aynı bağlam içinde kullanılması da dikkat çekmektedir: *Üzerinde montu vardı ama bacakları tamamen ıslaktı. Pantolonunda kuru yer*

kalmamıştı. “Eli ayağı birbirine dolanmak” deyiminin de anlamına uygun olarak kullanıldığı ve bu açıdan anlamsal çeşitliliğe katkı sağladığı söylenebilir: “*Annesinin eli kesilmişti. Zeliha çok üzüldü. Babası heyecandan ne yapacağını bilemedi. Eli ayağı birbirine dolaştı.*” Bu bulgulara dayanarak öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı görülmektedir.

Öyküde ölçünlü Türkçeye aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır. Dolayısıyla öykünün ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir. Öykünün cümlelerde zaman uyumunu sağlama bakımından da iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öykünün bütünü, diyaloglar hariç, belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında kurgulanmıştır. Öykü, cümle öğelerinin uyumu bakımından da iyi düzeydedir. Öyküde, herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmamıştır. Ayrıca öykü konu bütünlüğü dikkate alınarak paragraflara ayrılmıştır.

Öykü anlatım yollarına yer verme açısından incelendiğinde, betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuların etkili şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Öncelikle öykünün ana kahramanı olan Zeliha hem fiziksel hem de ruhsal açıdan ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Fiziksel açıdan Zeliha'nın siyah gözlerinin pırıl pırıl parıldadığı, ruhsal açıdan da duygusal olduğu ve duygularını çok belli ettiğine değinilmiş; ayrıca çalışkan, başarılı, zeki bir çocuk olduğu belirtilmiştir. Bu özellikleri öyküde şu şekilde dile getirilmiştir: “*Zeliha derslerine çok çalıştı ve iyi not aldı. Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktur. Siyah gözleri pırıl pırıl parıldardı. Çok da duygusaldı. Duyularını çok belli ederdi.*”

Zeliha ile annesi, annesi ile babası, Zeliha ile babası arasındaki konuşmalar ise öyküde diyaloglarla ortaya konmuştur. Örneğin Zeliha ile annesi arasındaki konuşmaya öyküde şu şekilde yer verilmiştir:

-Ay! Of!

-Ne oldu anne, diyerek koştu Zeliha.

-Elimi bıçak kesti.

Öyküde iç konuşma örneği olarak Zeliha'nın aklından geçirdikleri şu şekilde ifade edilmiştir: *Annesinin eli çok kanıyordu. Şimdi ne yapacaklardı? Zeliha “Acaba geziye gidemeyecek miyiz?” diye düşünmeye başladı.* Duyu olarak ise sadece dokunma duyusuna yer verilen öyküde bu duyu farklı açılardan etkili bir şekilde ortaya konmuştur. Örneğin canın acıması, ıslaklık, kuruluk, üşüme hislerine öyküde şu şekilde yer verilmiştir: *Yok iyiyim. Küçük bir yer. Bir şey olmaz. Acımıyor... Üzerinde montu vardı ama bacakları tamamen ıslaktı. Pantolonunda kuru yer kalmamıştı... Çok üşümeye*

başlamıştı. Bacakları titriyordu. Bu bulgular ışığında öyküde anlatım yollarının iyi düzeyde kullanıldığı söylenebilir.

4.3.1.5.6.3. Altıncı Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküde, noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından bir hataya rastlanmazken, sadece iki örnekte “ki” bağlacının kendinden önceki sözcüğe bitişik olarak yazıldığı saptanmıştır: *Ne yazıkki pantolonun her yerini kurutamadı...Annesi Zeliha'ya kendi eşofmanını verdi. Neyseki yanında getirmişti.* Bu bağlamda öykü noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından iyi düzeyi, yazım kurallarını doğru kullanma bakımından ise orta düzeyi yansıtmaktadır. Bununla birlikte öykü okunaklılık bakımından da iyi düzeydedir, sözcüklerin tümünün okunaklı olduğu saptanmıştır.

4.3.1.5.7. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Yedinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.7.1. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküdeki başlatıcı olay, ana kahraman olan bir polisin ve içinde yer aldığı ekibin uzun süredir peşinde oldukları kaçakçılarla ilgili yeni bir bilgi almalarıdır. Söz konusu başlatıcı olay karşısındaki içsel cevap ise polis ve asker aldıkları bilgi ışığında kaçakçıların yeniden peşlerine düşmeleridir ve bu açıdan içsel cevap yüzeysel olarak sunulmuştur: *Yeni hedeflerinin yoksul insanları zengin ülkelere satmak olduğunu öğrendik. Polis ve asker olarak peşlerine düştük.* Polis olan bir ana kahraman, bu kahramanın iş arkadaşları ve gemideki suçlular üzerine kurulu öyküde ana kahraman dışında başka herhangi bir kahramandan doğrudan söz edilmemektedir. Bununla birlikte

ana kahramanla ilgili ayrıntılı bir betimleme söz konusu değildir: *Ben bir polistim ne zamandır bu kaçakçıların peşindeydik.*

Öyküde birden çok zaman dilimi yer almaktadır. Bunlar genellikle önceliği ve sonralığı ifade eden unsurlardana anlaşılmaktadır: *Aylar sonra geminin sinyalinin aldık... Bir hafta sonra tekrar gemiye geldiğimizde gemide 200 uyuşturucu paketi daha bulduk.* Öyküde gün içindeki zaman dilimlerini gösteren ifadelere de yer verilmiştir: *Öğle vaktinde dışarı çıkmıştım.*

Öyküde olayların geçtiği birden çok mekândan bahsedilmiştir. Mekâna yönelik betimleme, ana kahramanın da görevli olduğu şehirle ilgilidir: *Bu şehir büyük kaçakçılık işlerinin döndüğü bir suç bölgesiydi, adeta bela olmuştu bu kaçakçılar. Aslında bu şehir ülkenin büyük liman şehriydi.* Bunun dışında baskın yapılan iki ayrı gemi de öyküde olayların yaşandığı mekânlardır.

Öyküde birden çok yan olaya yer verilmiştir. Bu yan olaylar, güvenlik güçlerinin kaçakçılara yaptığı baskınlardan ibarettir. Bu yan olaylar içinde kahramanların çok sayıda girişimi de yer almaktadır. Örneğin güvenlik güçlerinin tekne ve helikopterlerle yaptıkları hazırlıklar, baskında yaşadıkları, ilk denemede tuzaklı gemiye çıkıp daha sonra diğer ihbarla başka gemiye müdahale etmeleri, haftalar sonra aynı gemide yeniden çatışmaya girip gemiyi batırmaları öyküdeki kahraman girişimleri olarak sıralanabilir. Öyküde yer alan yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir aksaklık tespit edilmemiştir.

Öykünün çözüm bölümünde, beklenmedik bir son tasarlanmış, güvenlik güçleri sırrını çözemedikleri gemiyi bombalar yardımıyla batırmışlardır. Bu nedenle öykünün sonu etkileyici olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu sona yönelik tepkiler incelendiğinde ise güvenlik güçlerinin uygulamasına karşılık bazı insanların tepki gösterdiği belirtilmiş, güvenlik güçlerinin hissiyatına da ayrıntılandırılarak değinilmiştir: *Gemiyi batırdık diye bazı insanlar tepki gösterdi ama başka çaremiz yoktu. Gemi gizemiyle birlikte batınca içimiz rahatladı. Artık bu işin peşinden koşmayacağımız için hepimiz gizli gizli sevinmiştik.*

Öyküye verilen başlık Gizemli Gemi'dir. Bu başlık anlatımın bütünündeki olay örgüsüne uygun olup, söz konusu geminin neden gizemli olduğuna yönelik merak uyandırdığı için özgün ve ilgi çekici olduğu yönünde değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.7.2. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliği açısından incelendiğinde, öykünün genelinde isim ve fiillerin kullanıldığı, sıfatlara betimleme yapmak amacıyla sıklıkla yer verildiği göze çarpmaktadır. Örneğin, “*Bu şehir büyük kaçakçılık işlerinin döndüğü bir suç bölgesiydi, âdeta bela olmuştu bu kaçakçılar. Aslında bu şehir ülkenin büyük liman şehriydi... Yeni hedeflerinin yoksul insanları zengin ülkelere satmak olduğunu öğrendik.*” cümlelerinde adları çeşitli yönlerden niteleyen veya belirten sıfatların varlığı dikkat çekicidir. Bununla birlikte zarfların da fiillerin anlamını türlü yönlerden etkileyecek biçimde öyküde yer aldığı görülmektedir: *Hemen yeni sinyalin geldiği yere gittik. Gemiye çıkar çıkmaz köpekler havlamaya başladılar.* Daha çok kişi zamirlerinin kullanıldığı öyküde zengin bir bağlaç ve edat kullanımının da olduğu saptanmıştır: *Polis ve asker olarak peşlerine düştük. Aylar sonra geminin sinyalini aldık. Hepimiz artık hazırдық. Helikopter ve gemilerle gemiye baskın için hazırlandık. Helikopterler bizi gemiye yaklaşımadan suya indirdi. Askeri botlarla gemiye sızdık.* Bu bulgular ışığında öyküde ünlem hariç bütün sözcük türlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı, sözcük türü çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı saptanmıştır.

Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin sağlanması bakımından incelendiğinde öykünün zengin bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Öyküde sözcük bağdaşıklığını sağlama yollarından aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı göze çarpmaktadır: Kaçakçılar, baskın, suç, bela, uyuşturucu, bomba, patlamak, imha etmek, zaman ayarı; helikopter, gemi vb. Bununla birlikte öyküde yakın anlamlı olarak iz ve ipucu sözcüklerinin, zıt anlamlı olarak da yoksul ve zengin sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir. “*Sanki adamlar gökyüzüne uçtu.*” cümlesinde ise uçmak fiiline mecazi bir anlam yüklendiği yani söz konusu fiilin kaybolmak anlamında mecazi bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Öyküde deyimlerin de etkin bir şekilde anlamlarına uygun olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin başa bela olmak, kıl payı kaçırmak, peşlerine düşmek, kafa karışmak deyimlerinin kullanılmasıyla öyküde anlamsal çeşitliliğe katkıda bulunulduğu söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak öyküde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğinin iyi düzeyde sağlandığı görülmektedir.

Öyküde ölçünlü Türkiye Türkçesine aykırı bir kullanıma rastlanmadığı için öykü bu bakımından iyi düzeydedir. Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama açısından

değerlendirildiğinde, öykünün bütününün belirli geçmiş zamana dayalı biçimde, hikâye tarzında tasarlandığı görülmüş, dolayısıyla öyküdeki cümleler arasında zaman uyumsuzluğu saptanmamıştır. Buna göre öykü, cümleler arasındaki zaman uyumunu sağlama bakımından iyi düzeyi yansıtmaktadır. Öykü, cümlelerin öğeleri arasındaki uyum bakımından incelendiğinde, özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır ve bu açıdan iyi düzeyi yansıtmaktadır. Bununla birlikte iki paragraftan oluşan öyküde ikinci paragraf gemi baskını anlatırken konu bütünlüğü dikkate alınarak birden çok paragrafa ayrılmamıştır. Ayrıca çözüm bölümünü yansıtan bir paragraflandırma da yapılmamıştır. Dolayısıyla öykü paragraf yapma bakımından orta düzeydedir.

Öykü anlatım yollarına yer verme bakımından ele alındığında, öyküde olayın geçtiği şehir hakkında bilgi verilirken betimleme yapılmıştır: *Bu şehir büyük kaçakçılık işlerinin döndüğü bir suç bölgesiydi, âdeta bela olmuştu bu kaçakçılar. Aslında bu şehir ülkenin büyük liman şehriydi.* Öyküde kahramanın duruma yönelik tepkisi iç konuşma aracılığıyla verilmiştir: *Kendi kendime “Sanki adamlar gökyüzüne uçtu.” diyordum.* Öyküde ayrıca koklama, işitme ve görme duyularına da yer verilmiştir: *Gemiye çıkar çıkmaz köpekler havlamaya başladılar. Sanırım koku alıyorlardı. Bu koku uyuşturucu kokusuydu sanki. Birden içeride bir adamın kolunu görür gibi oldum. İçeriye doğru koştuk. Bir de ne görelim. İki adamın üzerinde bombalar vardı... Tam o sırada gemiden silah sesleri geldi ve gemide yüzü kapalı bir adam gördük...* Bu bulgular ışığında öykü, anlatım yollarına yer verme bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir.

4.3.1.5.7.3. Yedinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü noktalama işaretlerinin doğru kullanımı bakımından değerlendirildiğinde, herhangi bir hatanın yapılmadığı, bu açıdan öykünün iyi düzeyi yansıttığı saptanmıştır.

Öyküde yazım kuralları bakımından yalnızca iki cümlede hata yapılmıştır. Bu hatalar “de” bağlacının bir örnekte kendisinden önceki sözcüğe bitişik yazılması ve bir sözcüğünün ardı sıra gelen suç sözcüğüne bitişik yazılmasıdır: *Bu şehir büyük kaçakçılık işlerinin döndüğü bir suç bölgesiydi... Sonra silah sesleri durdu, bizde silah sıkmayı bıraktık.* Dolayısıyla öykü yazım kurallarını doğru uygulama bakımından orta düzeyi yansıtmaktadır.

Öykü okunaklılık açısından incelendiğinde ise okunamayan herhangi bir sözcük bulunmamıştır.

4.3.1.5.8. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Sekizinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.8.1. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öyküdeki başlatıcı olay, ana kahraman olan Hasan'ın okulda öğretmenini, evde babası tarafından sürekli aşağılanması, son olarak da salondaki vazoyu kırdığı için babası tarafından dövülmesidir. Hasan'ın kurtuluş olarak evden kaçmaya karar vermesi ise bu duruma verilen içsel cevap olarak ayrıntılandırılarak neden-sonuç ilişkisi içinde sunulmuştur: *Babasının, öğretmeninin sürekli onu “Sen ne biçim bir çocuksun. Senden adam olmaz ya!” diye aşağılayışları Hasan'ı derinden yaralıyordu. Hele o akşam salondaki vazoyu yanlışlıkla kırdığı için babasının bağırması ve yüzüne kocaman bir tokat atması Hasan'ı artık çıldırtmıştı. Tek çarenin evden kaçmak olduğunu düşündü ve ertesi gün evden kaçmaya karar verdi.*

Öyküde Hasan, annesi, babası, kafede çalışan garson, hırsız çocuklar ve polis kahramanlar olarak yer almaktadır. Bunlar içinde özellikle ana kahraman Hasan'ın duygusal yönleriyle ve hassasiyetiyle betimlendiği görülmektedir: *Hasan odasında yatağına, uyumaya çalışıyordu. Fakat uyuyamıyordu. Gözüne bir türlü uyku girmiyordu. Hasan oldukça duygusal bir çocuktur. Üstelik iyi kalpliydi. Ama bazı olanlara da dayanamıyordu. Yatağında olanları düşünüyordu.*

Öykünün zamanı, hemen ilk cümlede, açık bir biçimde verilmiştir. *Ocağın ilk haftasıydı. Aralıksız yağan kar hâlâ dinmemişti. İssiz sokaklar karlarla örtülüydü.* Öykünün başlangıcındaki bu zaman ve mekân tasvirinin yanı sıra olay akışı içinde de yer yer zaman ifadeleri kullanılmıştır: *Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra annesi ile*

vedalaşıp son bir kez daha evine baktı... Çok geç oldu, artık biz kafeyi kapatıyoruz. Senin gidecek bir yerin yok mu, dedi.

Öyküde olayların geçtiği mekânlar ise birer cümle ile ifade edilmiştir: *Aralıksız yağan kar hâlâ dinmemişti. Issız sokaklar karlarla örtülüydü. Hasan odasında yatağına geçmiş, uyumaya çalışıyordu...Biraz sonra bir kafeye girdi. Sıcacık kaloriferin başına oturdu...Karlı sokak kaldırımlarında yürüyordu...Dışarıyı zannettiğinden de çok soğuktü...Ve birden aklına pastanenin arkasındaki yere gitmek geldi.*

Öyküde birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verilmiştir. Hasan'ın evden ayrıldıktan sonra kafede, sokakta, pastanenin arkasındaki mekânda ve polis memuruyla yaşadıkları ayrı birer yan olay kurgusu olarak sunulmuştur. Hasan'ın girdiği kafede ısınmak için kalorifere yaklaşması ve ayakkabılarını kurutması, pastanenin arkasındaki yere sığındığında cüzdanını çaldırması üzerine hırsız çocukların peşinden koşması ama yetişememesi, bir polisin onu ve cüzdanını bulup Hasan'a vermesi kahramanların girişimleri olarak ayrıntılandırılarak aktarılmıştır. Yan olayların ve girişimlerin kurgulanmasında oluş sırası bakımından herhangi bir hata tespit edilmemiştir.

Öykünün çözüm bölümünde karakola getirilen Hasan'ın anne ve babasıyla buluşması ele alınmış, mutlu ve beklenen bir son tasarlanmıştır. Hasan ile anne ve babasının sonuca yönelik duygusal ve bilişsel tepkileri ise iç konuşma ve diyaloglarla ayrıntılı olarak sunulmuştur: *Karakola geldiklerinde Hasan'ın anne ve babası Hasan'ı orada bekliyorlardı. Hasan'ın annesi gözyaşlarıyla Hasan'a sarıldı. Hasan da annesine. Babası da gözyaşlarını tutamadı. "Canım oğlum!" diyerek Hasan'a sarıldı. Hasan da hüüngür hüüngür ağlıyordu. Kendi kendine "Bir daha kesinlikle böyle işlere kalkışmayacağım." diye söz verdi. Artık ailesinin yanında kendini güvende hissediyordu.*

Öyküye verilen başlık, *Evden Kaçış*'tır. Başlık öykünün içeriğini yansıtmakla birlikte, bir kaçış durumunu anlattığı ve içeriğe yönelik merak uyandırdığı için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmiştir.

4.3.1.5.8.2. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, sekiz sözcük türünün de öyküde etkin biçimde kullanıldığı görülmektedir. Öyküde isim ve fiillerle birlikte bir niteleme ve belirtme ögesi olarak sıfat ve zarfların sıkça kullanıldığı saptanmıştır: *Aralıksız yağan kar hâlâ dinmemişti. Issız sokaklar karlarla örtülüyordu...Hele o akşam salondaki vazoyu yanlışlıkla kırdığı için babasının bağırması ve yüzüne kocaman bir tokat atması Hasan'ı artık çıldırtmıştı... Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra annesi ile vedalaşıp son bir kez daha evine baktı. Sıcacık kaloriferin başına oturdu.* Öyküde birçok bağlaç ve edat görevine uygun biçimde kullanılmıştır: *Hasan odasında yatağına geçmiş, uyumaya çalışıyordu. Fakat uyuyamıyordu...Üstelik iyi kalpliydi. Ama bazı olanlara da dayanamıyordu...Sonra okul minibüsüne bindi ve kırtasiyenin orada indi. Hasan için artık her şey yeniden başlamıştı...Omzuna dokunan bir el ile irkildi.* Öyküde zamirlerin kullanımında da herhangi bir hata saptanmamıştır: *Sen ne biçim çocuksun...Çok geç oldu, artık biz kafeyi kapatıyoruz. Senin gidecek bir yerin yok mu, dedi... Çantasından yedek kazağını çıkardı ve onu da giydi.* Öyküde sözcük türü olarak ünleme de yer verilmiştir. Öyküde bütün sözcükler görevlerine ve anlamlarına uygun bir biçimde kullanılmıştır. Dolayısıyla öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından iyi düzeyi temsil etmektedir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, sözcük bağdaşıklığını sağlamak adına aynı kavram alanına giren sözcüklerin (aşığılamak, bağırarak, tokat atmak, çıldırtmak, kaçmak) kullanıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte öyküde zıt anlamlı sözcükler olarak sıcak ve soğuk sözcükleriyle binmek ve inmek fiillerinin aynı bağlam içinde kullanıldığı görülmektedir: *Sonra okul minibüsüne bindi ve kırtasiyenin orada indi...*

- *Çok geç oldu, artık biz kafeyi kapatıyoruz. Senin gidecek bir yerin yok mu, dedi.*

- *Var tabi, eve gideceğim, dedi; parayı ödedi ve sıcak kafeden dışarıya çıktı. Dışarıyı zannettiğinden de çok soğuktu.*

Öyküde anlamsal çeşitliliğe katkıda bulunabilecek biçimde deyimlere de yer verildiği göze çarpmaktadır. Gözüne uyku girmemek, göze alamamak, gözyaşlarını tutamamak ve göz açıp kapayıncaya kadar deyimlerinin öyküde anlamlarına uygun bir

şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte adam ve yaralamak sözcüklerinin de mecazi bir anlam yüklenerek öyküde şu şekilde kullanıldığı dikkat çekmektedir: *Babasının, öğretmeninin sürekli onu “Sen ne biçim bir çocuksun! Senden adam olmaz ya!” diye aşağılayışları Hasan’i derinden yaralıyordu.* Tüm bu bulgular ışığında öyküde anlamsal çeşitliliğin iyi düzeyde sağlandığı görülmüştür.

Öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından değerlendirildiğinde, ölçünlü dile aykırı bir kullanım tespit edilmemiştir, bu nedenle iyi düzeyi temsil etmektedir. Zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde ise öykünün bütününe belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında tasarlandığı, bu bakımdan iyi düzeyi yansıttığı saptanmıştır. Herhangi bir öge uyumsuzluğuna rastlanmayan öykü öge uyumu bakımından da iyi düzeydedir. Ayrıca öykünün tamamı konu bütünlüğü taşıyan paragraflara ayrılmıştır.

Öykü anlatım yollarına yer verme açısından değerlendirildiğinde; betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuların kullanıldığı, bu açıdan öyküde söz konusu anlatım yollarına etkin bir şekilde yer verildiği dikkat çekmektedir. Öykü kahramanı Hasan’ın kişilik özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, böylece Hasan kişilik özellikleri açısından şu şekilde betimlenmiştir: *Hasan oldukça duygusal bir çocuktur. Üstelik iyi kalpliydi. Ama bazı olanlara da dayanamıyordu.* Öyküde diyaloglar da kullanılmış; garson ile Hasan, polis memuru ile Hasan arasındaki konuşmalara yer verilmiştir. Hasan’ın verdiği bir karar ve kendi kendine verdiği söz, iç konuşma olarak öyküde şu şekilde yer almaktadır: *Hasan da hüngür hüngür ağlıyordu. Kendi kendine “Bir daha kesinlikle böyle işlere kalkışmayacağım.” diye söz verdi.* Duyu olarak dokunma ve tat alma duyularına yer verilmiş, bu duyular öyküde şu şekilde ifade edilmiştir: *Sıcacık kaloriferin başına oturdu. Islak ayakkabılarını çıkardı ve kurutmaya başladı. Bir de garsondan sıcak çikolata istedi. Çok lezzetliydi...*

-Var tabi, eve gideceğim, dedi; parayı ödedi ve sıcak kafeden dışarıya çıktı. Dışarıyı zannettiğimden de çok soğuktu.”

4.3.1.5.8.3. Sekizinci Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığı eylemlerinin her birinden üçer puan aldığı ve biçim özellikleri bakımından iyi düzeyi yansıttığı saptanmıştır.

4.3.1.5.9. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Ayrıntılı Olarak Betimlenmesine İlişkin Bulgular

Dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı ikinci öykü düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular üç ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.3.1.5.9.1. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykünün serim bölümündeki başlatıcı olay, sınıfa heyecanla ve mutlu şekilde giren öğretmenin kitap fuarına gidileceği haberini öğrencilerine vermesidir. Bu haberi duyan öğrencilerin içsel cevabı ise öyküde yüzeysel olarak şu şekilde sunulmuştur: *Yarın yani çarşamba günü isteyen kişilerle kitap fuarına gideceğiz, dedi öğretmenimiz. Tüm sınıf bağıştı. Sevinçten havalara uçtuk.*

Öyküde ana kahraman Alev, arkadaşları Merve, Sarp, öğretmenleri ve Alev'in annesi ön plana çıkarılmıştır. Bunlardan Alev ve Sarp öykünün olay örgüsünün üzerlerine kurgulandığı kahramanlardır. Bu kahramanlardan öğretmen *“Her zamanki gibi gözlerinin içi gülümsüyordu, sevgisini gözlerinde yaşıyordu.”* ifadeleri kullanılarak betimlenmiş, böylece öğretmenin mizacı ve öğrencilerine olan tavrı hakkında bilgi verilmiştir.

Öyküde zaman kavramı olarak doğrudan gün adı verildiği görülmektedir: *Yarın yani çarşamba günü isteyen kişilerle kitap fuarına gideceğiz, dedi öğretmenimiz.* Öyküde mekân tasviri olarak sınıf ortamının kısa şekilde betimlendiği saptanmıştır: *Okuldaydık. Tenefüs bitmişti. Beyaz boyalı, eski sıralardan oluşan sınıfa girmiştik.*

Öyküde ana kahraman Alev'in annesinden fuara gitmek için izin almaya çalışması ve fuar alanında arkadaşı Sarp'la yaşadıkları iki ayrı yan olay olarak kurgulanmıştır. Kahramanların birçok girişimine de diyaloglar, betimlemeler ve iç konuşmalarla ayrıntılandırılarak yer verilmiştir. Örneğin Alev'in arkadaşı Sarp'ı kitap çalarken görmesi üzerine onu öğretmenine söyleme ve ele vermek istememe duyguları arasında bocalaması, “*Üzerinde uzun kollu, kırmızı tişört ve yeşil bir süveter vardı. Pantolonu ise kot, siyah ve asker desenliydi. Kıyafetleri pek dikkat çekmiyordu.*” şeklinde Sarp'ın üstündeki kıyafetlerin betimlenmesi ve bunun hırsızlığa bağlanması, Alev'in arkadaşının üzerine bir miktar çay döküp çalınan kitabı kendiliğinden ortaya çıkarma çabası da ayrıntılandırılarak anlatılmış girişimlerdir. Dügüm bölümünde yan olayların ve girişimlerin oluş sırası bakımından kurgulanmasında herhangi bir aksaklığın bulunmadığı saptanmıştır.

Çözüm bölümü bakımından incelendiğinde, öykünün beklenebilecek bir şekilde yani Alev'in arkadaşının yaptığı hırsızlığı öğretmenine söylemesi ya da yüzüne vurması biçiminde sonlandırılmadığı, Sarp'ın yaptığı yanlış sadece kendisinin ve Sarp'ın fark edeceği biçimde ortaya çıkararak Sarp'ı doğru yola sevk etmesiyle sonlandırıldığı görülmektedir. Bu açıdan öykü etkileyici bir son tasarlandığı yönünde değerlendirilmiştir. Bu sona kahramanların verdiği tepki uzun vadeli olarak Sarp'ın aldığı karar ve Alev'in hissettikleri biçiminde ayrıntılandırılarak şu şekilde sunulmuştur: *Sarp bir daha böyle bir şey yapmamaya karar verdi. Gözüm Sarp'ın üzerindeydi. Sarp dediği gibi akıllanmıştı. Artık ikimizin arasında bir sır vardı. Ama Sarp'ı her gördüğümde bu olay aklıma geliyordu. O olay hiç unutmayacağım bir olay olarak kaldı.*

Öyküye verilen başlık, *Sarp'ın Yaptığı Yanlış*'tir. Söz konusu başlık anlatının bütünündeki olay örgüsüne uygun olmakla ve içeriği yansıtmakla birlikte, bir durum tespitine yönelik olduğu için özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmemiştir.

4.3.1.5.9.2. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Dil ve Anlatım Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından değerlendirildiğinde, sekiz sözcük türünün de öyküde etkin biçimde kullanıldığı söylenebilir. Öyküde isim ve fiillerle birlikte onları nitelemek veya belirtmek için sıfat ve zarfların sıkça kullanıldığı saptanmıştır: *Herkes usulca duruyor, sadece fisıl-daşma sesleri duyuluyordu... Anneme*

bu geziyi söylemeliydim...Güzel bir servis yolculuğunun ardından o dillere destan kitap fuarına geldik...Üzerinde uzun kollu, kırmızı tişört ve yeşil bir süveter vardı. Öyküde birçok bağlaç ve edat da uygun biçimde kullanılmıştır: İzin alabilmek için yanına gittim ve söyledim... İçimden “Onu öğretmenime söylemeliyim.” dedim. Çünkü bu yaptığı çok yanlıştı. Ama onu da ele vermek istemiyorum, ne yapabilirim? Doğrusu nedir? Fakat bu yaptığı hırsızlıktı. Öyküde gönderim ögesi olarak zamirlere de sıklıkla yer verilmiş, annesinden kitap fuarı gezisi için izin almaya çalışan Alev’in tepkisi ünlem kullanılarak sunulmuştur: Yavaşça onu takip ettim. Bir an takılıp düştüm, neyse ki o beni görmedi...Sarp kitap çalmıştı. İçimden “Onu öğretmenime söylemeliyim.”dedim. Bu bulgular ışığında öykü sözcük türü çeşitliliğini sağlama açısından iyi düzeyi temsil etmektedir.

Öykü sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından incelendiğinde, aynı kavram alanına giren sözcüklerin sıklıkla kullanılması yoluyla sözcük bağdaşıklığının sağlanmaya çalışıldığı saptanmıştır. Öyküde okul, teneffüs, ders, öğretmen, sınıf; kitap, kitap fuarı, yayınevi; tişört, pantolon, süveter, kıyafet sözcükleri aynı kavram alanına giren sözcük kullanımına örnek olarak verilebilir. Eş/yakın anlamlı kelime kullanma yoluyla da sözcük bağdaşıklığına hizmet edilen öyküde, utanmak ve mahcup olmak sözcükleri bunu örneklendirmektedir. Bununla birlikte zıt anlamlı sözcük kullanımına örnek olarak doğru ve yanlış sözcüklerine öyküde şu şekilde yer verilmiştir: *Çünkü bu yaptığı çok yanlıştı. Ama onu da ele vermek istemiyorum, ne yapabilirim? Doğrusu nedir?”* Öyküde deyimlere de sıklıkla yer verilerek anlamsal çeşitliliğe katkı sağlanmıştır. Öyküde ele vermek, gözlerinin içi gülmek, havalara uçmak, iğne atsan yere düşmemek, dillere destan olmak, gözü üzerinde olmak deyimlerinin anlamlarına uygun olarak kullanıldığı görülmektedir: *“Sevinçten havalara uçtuk... Servisin içi dopdoluydu. İğne atsan yere düşmeyecek şekildeydi...Güzel bir servis yolculuğunun ardından o dillere destan kitap fuarına geldik.”* Öyküde akıllanmak ve yaşatmak fiillerinin ise mecazi bir anlam yüklenerek kullanıldığına rastlanmıştır: *Her zamanki gibi gözlerinin içi gülümsüyordu, sevgisini gözlerinde yaşatıyordu... Sarp dediği gibi akıllanmıştı.* Öyküdeki bu bulgulara dayanarak sözcüklerin anlamsal çeşitliliğin iyi düzeyde sağlandığı söylenebilir.

Öyküde ölçünlü Türkçeye aykırı bir kullanım bulunmamaktadır. Dolayısıyla öykü ölçünlü Türkiye Türkçesine uygunluk bakımından iyi düzeyi temsil etmektedir. Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından incelendiğinde de herhangi bir hataya rastlanmadığı, öykünün bütününün belirli geçmiş zamanda ve hikâye tarzında

tasarlanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca öyküde herhangi bir öge uyumsuzluğuna da rastlanmamıştır. Öykünün tamamı konu bütünlüğüne bağlı kalınarak paragraflara ayrılmıştır. Buna göre öykünün metni paragraflara ayırma bakımından da iyi düzeyi temsil ettiği söylenebilir.

Öykü anlatım yollarına yer verme açısından değerlendirildiğinde, betimlemeye, diyaloglara ve iç konuşmaya yer verildiği saptanmıştır. Öğretmenin “*Her zamanki gibi gözlerinin içi gülümsüyordu, sevgisini gözlerinde yaşıyordu.*” ifadeleri kullanılarak betimlendiği, böylece öğretmenin mizacı ve öğrencilerine olan tavrı hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Öyküde mekân tasviri olarak da sınıf ortamının kısa şekilde betimlendiği saptanmıştır: *Okuldaydık. Teneffüs bitmişti. Beyaz boyalı, eski sıralardan oluşan sınıfa girmiştik.* Bununla birlikte öyküde Alev ve öğretmeni, Alev ve Melek, Alev ve Sarp arasındaki konuşmalar diyaloglar şeklinde tasarlanmıştır.

Öyküde iç konuşma örneklerine de yer verilmiş, iç konuşma olarak Alev’in yaşadığı çelişki şu şekilde ifade edilmiştir: *Sarp kitap çalmıştı. İçimden “Onu öğretmenime söylemeliyim.” dedim. Çünkü bu yaptığı çok yanlıştı. Ama onu da ele vermek istemiyorum, ne yapabilirim? Doğrusu nedir? Fakat bu yaptığı hırsızlıktı. “En iyisi gidip kendisini uyarayım. Ama bu sefer de mahcup olur.” diye içimden söylenip duruyordum.* Bu bulgular ışığında öyküde anlatım yollarının iyi düzeyde kullanıldığı saptanmıştır.

4.3.1.5.9.3. Dokuzuncu Odak Öğrencinin Uygulama Sonrasında Yazdığı İkinci Öykünün Biçim Özellikleri Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

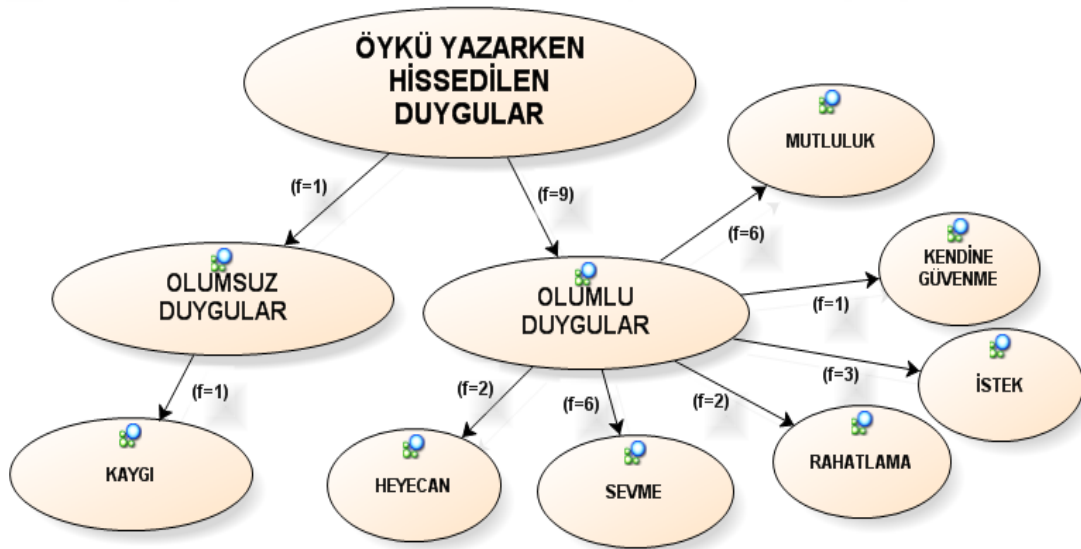
Öyküde noktalama işaretleri doğru kullanılmış ve yazım kurallarına uyulmuştur. Bunun yanı sıra okunamayan herhangi bir sözcük yer almamaktadır. Dolayısıyla öykünün noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarına uyma ve yazının okunaklılığı eylemlerinden üçer puan alarak iyi düzeyi temsil ettiği saptanmıştır.

4.3.2. Odak Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Yapılan Görüşmelere Yönelik Bulgular

Odak öğrencilerle uygulama sonrasında da görüşmeler yapılarak öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik uygulama öncesindeki görüşlerinin değişip değişmediğini ve

öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmalar hakkında ne düşündüklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla odak öğrencilere öykü yazarken neler hissettikleri ve nelere dikkat ettikleri, öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorlarsa nedenleri, uygulama boyunca yaptıkları yazma çalışmalarında verilen sürenin yetip yetmediği, yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde değişiklik sağlayıp sağlamadığı, yazdıkları öykü bölümlerine ve öykülere verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulmuştur.

Odak öğrencilerin öykü yazarken hissettikleri duygulara yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.18’de sunulmuştur.



Şekil 4.18. Öğrencilerin öykü yazarken hissettikleri duygulara yönelik görüşleri

Odak öğrencilere öykü yazarken ne hissettikleri sorulduğunda Şekil 4.18’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğrencilerin hepsi olumlu olarak nitelendirilebilecek duygulardan bahsetmiştir. Altı odak öğrenci öykü yazarken mutlu olduğunu ve öykü yazmayı sevdiğini belirtirken, üç öğrenci öykü yazmaya istek duyduğunu, iki öğrenci öykü yazarken heyecan duyduğunu, iki öğrenci de öykü yazarken rahatladığını dile getirmiş, bir öğrenci ise artık daha iyi öykü yazdığını hissettiğini belirtmiş yani artık öykü yazarken kendine güvendiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise isteyerek öykü yazdığını belirtmiş ancak öykü yazarken kaygılandığına dair çıkarımda bulunulabilecek

şekilde “İsteyerek yazıyorum ama güzel olacak mı diye endişeleniyorum bazen.” OÖ2 diyerek hislerini dile getirmiştir.

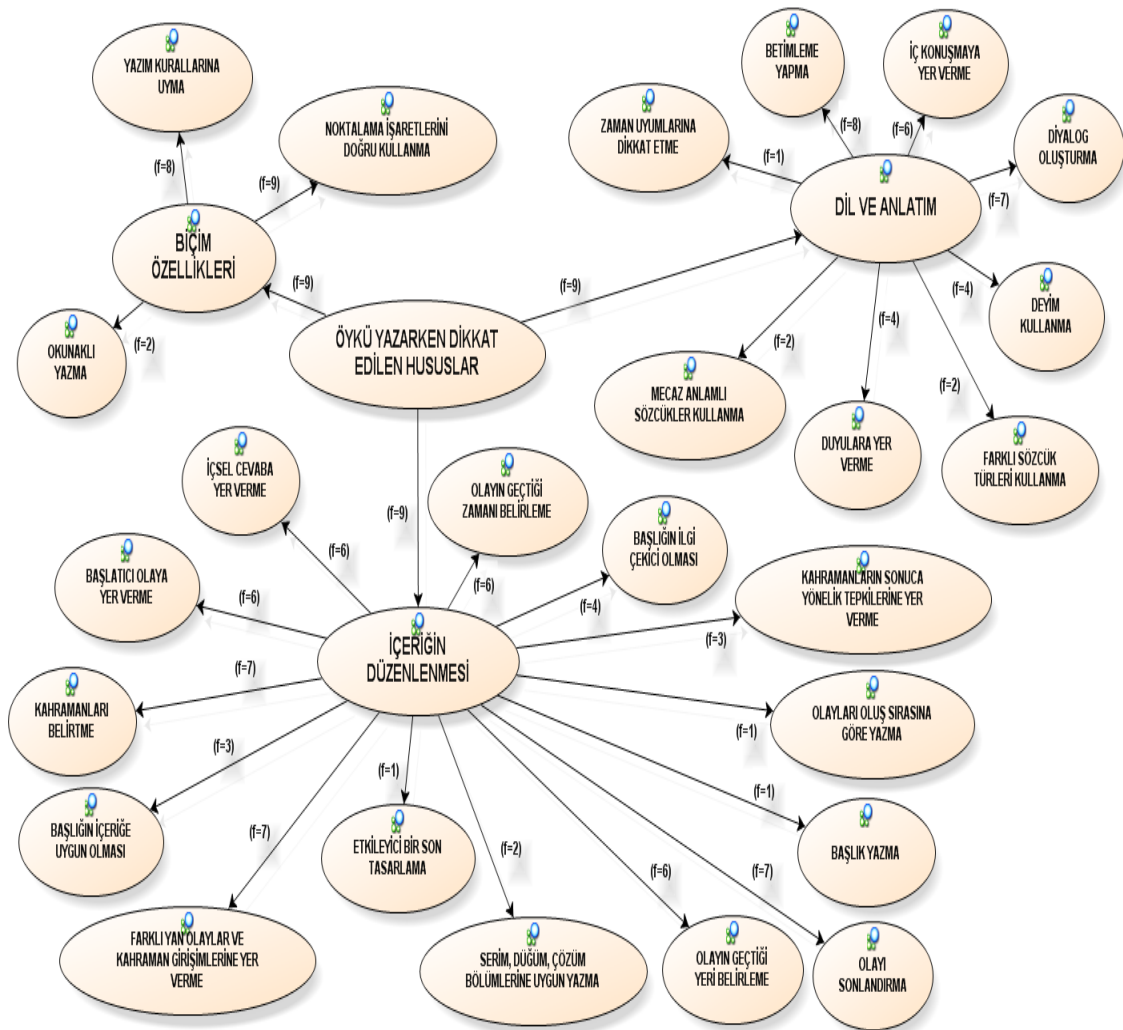
Öykü yazarken olumlu duygulardan bahseden öğrencilerden üçü hissettikleri duygulardan şu şekilde söz etmiştir:

“Önceden hiçbir şey yazmayı sevmiyordum, istemiyordum. Ama şimdi öykü yazmayı seviyorum ve istiyorum. Yazarken heyecanlanıyorum ve rahatlıyorum.” OÖ1

“Yazmayı sevmiyordum, yazarken sıkılıyordum ama artık öykü yazmayı seviyorum.” OÖ4

“Şimdi daha çok mutlu olduğumu söyleyebilirim. Önceden çok sıkılıyordum. Ama şimdi yazmak beni mutlu ediyor, rahatlatıyor.” OÖ8

Öğrencilerin öykü yazarken dikkat ettikleri hususlara yönelik görüşlerini gösteren model Şekil 4.19’da sunulmuştur.



Şekil 4.19. Öğrencilerin öykü yazarken dikkat ettikleri hususlara yönelik görüşleri

Öğrencilere öykü yazarken nelere dikkat ettikleri sorulmuş, Şekil 4.19’da görüldüğü gibi öğrencilerin dikkat ettikleri hususlara yönelik içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım ile biçim özellikleri olmak üzere üç ayrı alt kategori belirlenmiş, bu kategorilere uygun kodlar saptanmıştır. İçeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin dikkat ettikleri hususlardan yola çıkarak ulaşılan kodlar kahramanları belirtme (f=7), farklı yan olaylar ve kahraman girişimlerine yer verme (f=7), olayı sonlandırma (f=7), olayın geçtiği yeri (f=6) ve zamanı (f=6) belirleme, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer vermedir (f=6). Ayrıca dört öğrenci başlığın ilgi çekici olmasına, üç öğrenci kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer vermeye, üç öğrenci başlığın içeriğe uygun olmasına, iki öğrenci serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazmaya, bir öğrenci olayları oluş sırasına göre yazmaya, bir öğrenci başlık yazmaya ve bir öğrenci de etkileyici bir son tasarlamaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin çoğunun dikkat ettikleri husus anlatım yollarına yer vermeye ilgilidir. Dokuz odak öğrenciden sekizi betimleme yapmaya, yedisi diyalog oluşturmaya ve altısı iç konuşmaya yer vermeye dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bunların dışında dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak saptanan diğer kodlar deyim kullanma (f=4), duyulara yer verme (f=4), mecaz anlamlı sözcükler kullanma (f=2), farklı sözcük türleri kullanma (f=2) ve cümleler arasındaki zaman uyumlarını sağlamadır (f=1).

Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak dokuz odak öğrencinin tamamının dikkat ettiği husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır. Bunun dışında sekiz öğrenci yazım kurallarına ve iki öğrenci de yazısının okunaklı olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Bazı öğrenciler öykü yazarken dikkat ettikleri hususları şöyle dile getirmişlerdir:

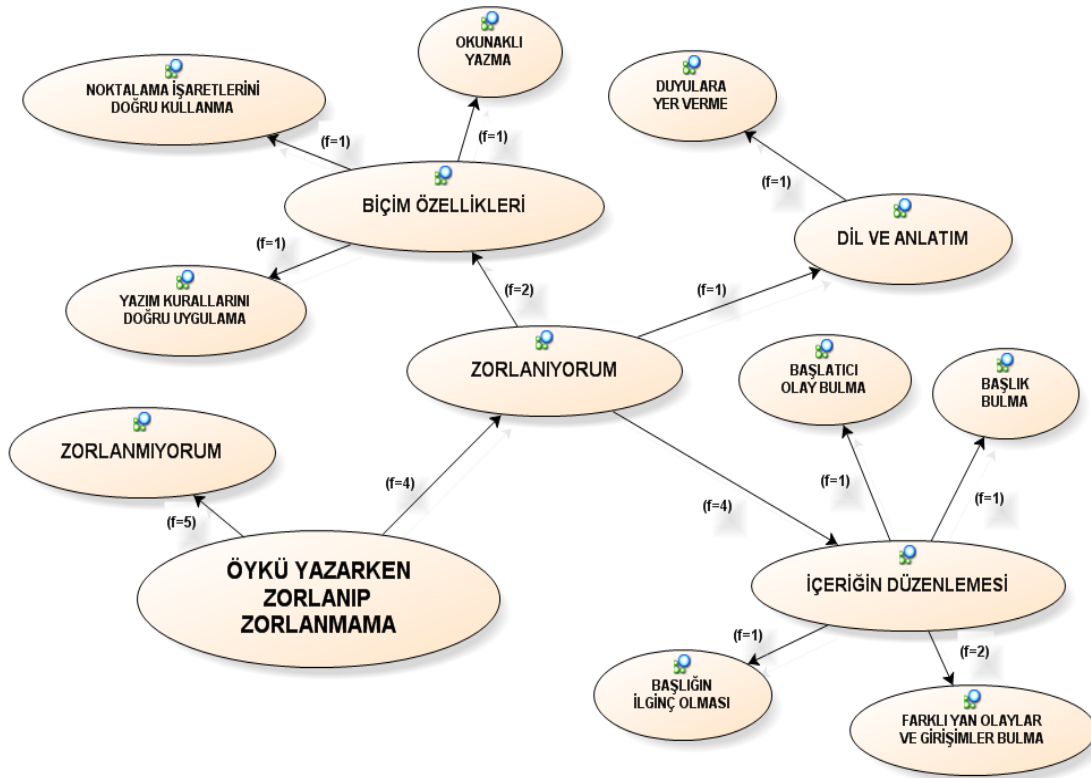
“Kahramanları, yer ve zamanı belirtmeye, başlatıcı olaya yer vermeye, başlatıcı olaya kahramanın verdiği tepkiye önem veriyorum. Çözüm bölümünde de olayı bitirmeye çalışıyorum. Başlığın öyküyle ilgili olmasına dikkat ediyorum. Betimleme yapmaya dikkat ediyorum. Yazım ve noktalamaya dikkat etmeye çalışıyorum ama bazen unutuyorum. Bir de yazımın güzel olmasına dikkat ediyorum.” OÖ1

“Mesela serim bölümünde yer verilecek öğelere, kahramanlar, yer, zaman, başlatıcı olay ve içsel cevaba yer vermeye, betimlemeler yapmaya, diyaloglara yer vermeye, mecaz anlamlı kelimeler kullanmaya, düğüm bölümünde yan olaylar bulmaya ve kahraman girişimlerine, sıfat, zamir, ünlemi kullanmaya, noktalama işaretlerini

doğru kullanmaya dikkat ediyorum. Önceden ünlem kullanmazdım, şimdi kullanmaya çalışıyorum elimden geldiği kadar.” OÖ6

“Serim bölümünde başlatıcı olaya, içsel tepkiye yer veriyorum. Yere, zamana ve kahramanlara yer vermeye, düğüm bölümünde farklı olaylar ve girişimler eklemeye çalışıyorum. Çözüm bölümünde ise olayı sonlandırmaya, tepkiye mutlaka yer veriyorum. Betimleme yapıyorum. Diyalog, iç konuşma yapıyorum. Duyulara da yer vermeye çalışıyorum. Başlığımın ilginç olması için çok düşünüyorum. Yazım ve noktalamaya ve yazımın güzel olmasına da dikkat ediyorum.” OÖ8

Öykü yazarken zorlanan öğrenciler ve zorlanma nedenlerini gösteren model Şekil 4.20’de sunulmuştur.



Şekil 4.20. Öykü yazarken zorlanan öğrenciler ve zorlanma nedenleri

Öğrencilere öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorlarsa nedenleri sorulmuş, dokuz odak öğrenciden beşi zorlanmadığını, dördü zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin zorlanma nedenleri analiz edildiğinde üç alt kategori saptanmış, bulunan kodlar ilgili kategoriler altında sunulmuştur. İlk alt kategori içeriğin düzenlenmesidir ve bu alt kategoriye yönelik olarak iki odak öğrenci farklı yan olaylar ve girişimler bulma,

bir öğrenci başlatıcı olay bulma, bir öğrenci başlık bulma ve bir öğrenci de ilginç başlık bulmada zorlandığını belirtmiştir.

İkinci alt kategori olan dil ve anlatım kategorisi altında bir odak öğrenci duyulara yer vermede zorlandığını dile getirirken, üçüncü alt kategori olan biçim özelliklerine yönelik olarak ise bir öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, bir öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve bir öğrenci de okunaklı yazma konusunda zorlandığını söylemiştir.

Öykü yazarken bazı yönlerden zorlandığını belirten öğrencilerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Nasıl başlayıp nasıl bitireceğimi anladığım için önceki gibi zorlanmıyorum. Biraz düğüm bölümünde yan olaylar ve girişimler bulmakta zorlanıyorum. Anlatım yollarından duyularda zorlanıyorum. Nerede, nasıl yazacağımı bulamıyorum. İyi olmayacak diye yazmıyorum. Yazımın güzel olması için de uğraşıyorum. Bunda da biraz zorlanıyorum. Bir de başlık bulurken zorlanıyorum.”* OÖ1

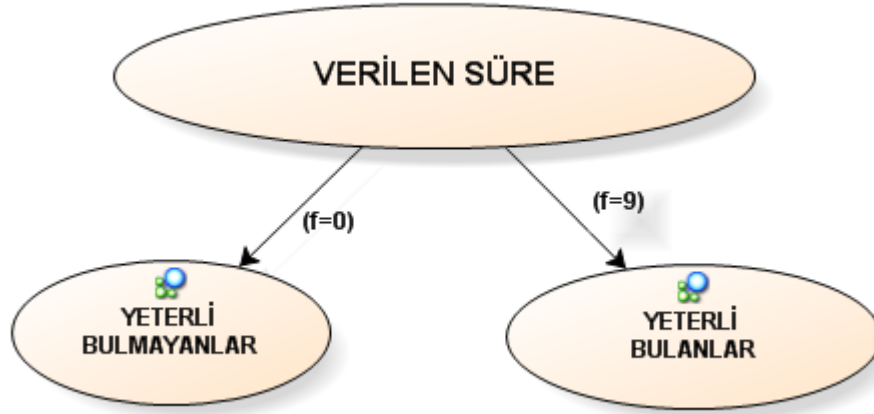
“Sadece başlatıcı olay bulurken biraz zorlanıyorum. Onu bulunca devamı geliyor. Yazım ve noktalama açısından da biraz zorlanıyorum ama eskisi kadar değil.” OÖ6

Öykü yazarken zorlanmayan öğrencilerden ikisi ise görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Şimdi zorlanmıyorum, şimdi cazip olması için uğraşıyorum. Serim bölümü başlangıç olduğu için ilgi çekici olmasını istiyorum. Çok düşünüyorum ama serim bölümünde yer verilmesi gereken öğeleri bilmek işimi kolaylaştırıyor. Olay bulurken, bunları geliştirirken de zorlanmıyorum. Yazım ve noktalama kurallarını da daha iyi uyguluyorum.” OÖ4

“Şimdi zorlanmıyorum diyebilirim. Önceden bilmediğim için zorlanıyordum. Aklıma bir şey gelmiyordu. Serim, düğüm ve çözümü hiç uygulayamıyordum. Şimdi biraz düşününce aklıma geliyor. Çünkü her bölümde ne yapacağımı bildiğim için daha kolay oluyor. Serimde nelere yer vereceğimi tek tek yazıyorum önce. Onlara karar verince gerisi geliyor.” OÖ8

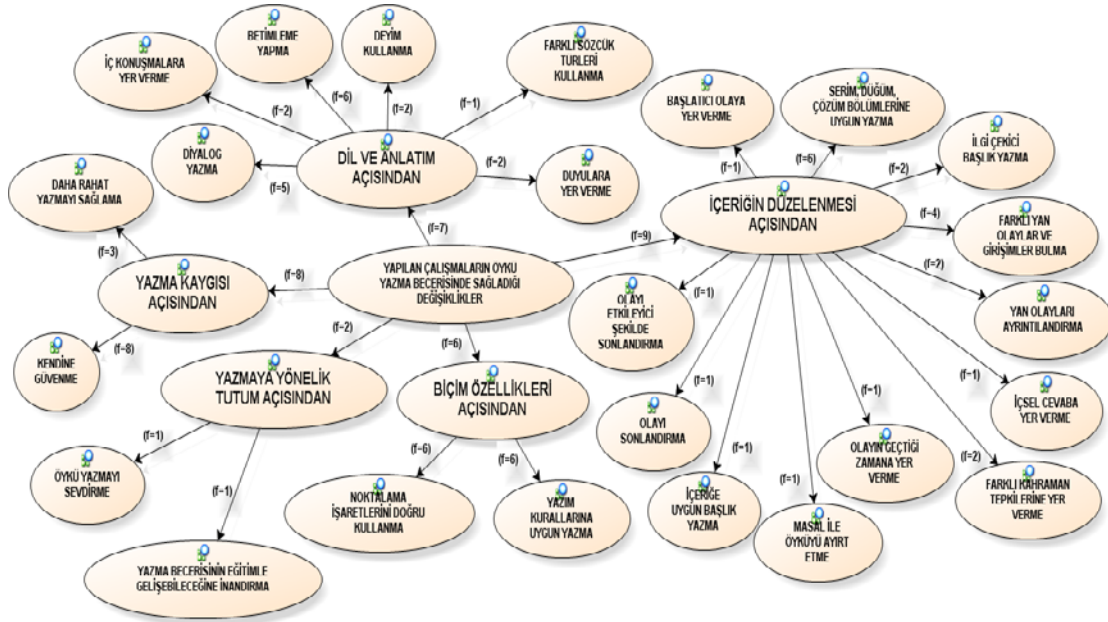
Öğrencilerin öykülerini veya öykü bölümlerini yazarken verilen süreye yönelik görüşlerini ifade eden model Şekil 4.21’de sunulmuştur.



Şekil 4.21. Öykülerini veya öykü bölümlerini yazarken verilen süreye yönelik öğrenci görüşleri

Görüşme yapılan odak öğrencilere uygulama süresince öykülerini veya öykü bölümlerini yazarken kendilerine verilen süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda öğrencilerin hepsi süreyi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri “*Süreler bana yeterli geldi.*” Ö7 diyerek bu konudaki görüşünü ifade etmiştir.

Öykü yazma programı doğrultusunda yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde sağladığı değişikliklere yönelik öğrenci görüşleri Şekil 4.22’de sunulmuştur.



Şekil 4.22. Öykü yazma programı doğrultusunda yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde sağladığı değişikliklere yönelik öğrenci görüşleri

Öğrencilere bir dönem boyunca öykü yazma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde değişiklik sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa ne tür değişiklikler sağladığı sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım, biçim özellikleri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı açısından olmak üzere beş alt kategoriye ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde sağladığı değişiklikler hakkındaki öğrenci görüşlerinden yola çıkarak beş alt kategori ve çeşitli kodlar saptanmıştır. Bu bağlamda içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak altı öğrenci yapılan çalışmaların serim, düğüm, çözüm bölümlerine uygun yazmayı sağladığını, dört öğrenci farklı yan olaylar ve girişimler bulmayı, iki öğrenci yan olayları ayrıntılandırmayı, iki öğrenci farklı kahraman tepkilerine yer vermeyi ve iki öğrenci ilgi çekici başlık yazmayı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrenciler yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde sağladığını düşündükleri değişiklikleri şöyle dile getirmişlerdir: Masal ile öyküyü ayırt etme, içeriğe uygun başlık yazma, olayı sonlandırma, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer verme, olayın geçtiği zamana yer verme ve olayı etkileyici şekilde sonlandırma.

Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak altı odak öğrenci yapılan çalışmaların betimlemeler yapmayı, beş odak öğrenci diyaloglar yazmayı, iki odak öğrenci iç konuşmalara yer vermeyi, iki odak öğrenci duyulara yer vermeyi, iki odak öğrenci deyim kullanmayı sağladığını belirtirken, bir odak öğrenci farklı sözcük türlerini kullanmayı sağladığını ifade etmiştir. Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise altı odak öğrenci yapılan çalışmaların noktalama işaretlerini doğru kullanmayı sağladığını, altı odak öğrenci de yazım kurallarını uygulamayı sağladığını dile getirmiştir.

Yapılan çalışmaların yazmaya yönelik tutum açısından sağladığı değişiklikler alt kategorisine yönelik olarak bir odak öğrenci bu çalışmalar sayesinde yazma becerisinin eğitimle gelişebileceğine inandığını söylemiş, bir odak öğrenci de bu çalışmaların öykü yazmayı sevdirdiğini ifade etmiştir. Yazma kaygısı açısından ise sekiz odak öğrenci yazma konusunda kendine güven duymayı sağladığını, üç odak öğrenci daha rahat yazmayı sağladığını belirtmiştir.

Öğrencilerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Hani cahil, bir konuda aydınlanmamış insan vardır ya ben öyleymişim. Şimdi aydınlandım. Şimdi gerçekten yazdıklarım daha güzel. Ailem de beğeniyor. Onlara ve arkadaşlarıma rahatlıkla okuyorum. Okuyucunun öykümü içten hissetmesini istiyorum.

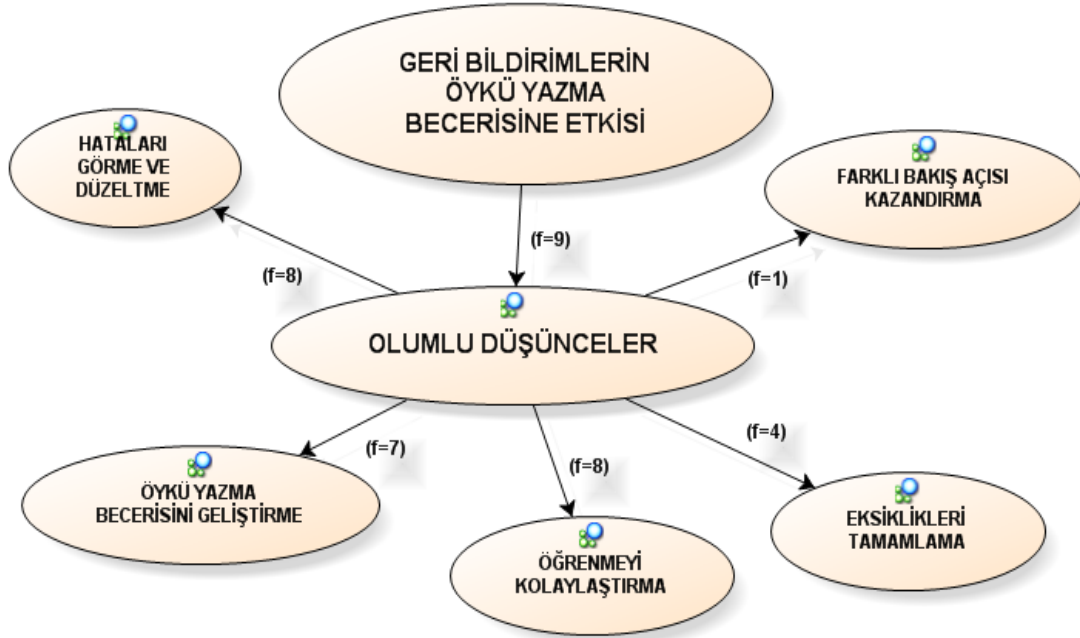
Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde ne yapmam gerektiğini, nasıl yazmam gerektiğini öğrendim. Diyalog hiç yapmıyordum şimdi rahat yapıyorum. Önceden yazsam bile yeterli hissetmiyordum. Okumak istemiyordum. Önceden kaygılanıyordum. Nasıl yazacağım, ne yazacağım, iyi olacak mı diye kaygılanıyordum. Şimdi strese girmiyorum. Önceden yazım ve noktalama açısından çok kötüydüm şimdi daha iyiyim.”

OÖ5

“Evet. Çok olumlu yönde etkiledi. Öyküyle masalı çok karıştırıyordum birbiriyle. Masal yazıyordum bazen öykü yerine. Artık öyküyü biliyorum. Öykü yazmayı sevmeye başladım. İlk öykümle son öyküm arasında çok büyük bir fark var. Kahramanları hiç tanıtmıyordum, isim vermekte bile zorlanıyordum. Şimdi kahramanları ve yeri betimlemeye çalışıyorum. Başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer veriyorum. Zamana yazmıyordum. Şimdi hepsini ayrı ayrı düşünüyorum. Önceden hiç yan olay yazmıyordum. Yan olaylar ve bunlara bağlı kahraman girişimleri yazmayı öğrendim. Şimdi farklı olaylara yer vermeye çalışıyorum. Olayları etkileyici şekilde sonlandırmaya çalışıyorum. Sonunu genellikle mutlu bitiriyordum. Farklı tepki türlerini öğrendim. Başlıklarım çok kötüydü. Çok saçma oluyordu. Önceden olsa bir öykümde “Kar Gezisi” başlığını verirdim ama şimdi “Beyaz Düşlerin Gerçekleştiği Gün” diye daha ilgi çekici başlıklar koyuyorum. Yazım ve noktalama yönünden de geliştim. Eyvah deyip nokta koyuyordum mesela ama şimdi ünlem koyuyorum. Farklı sözcük türleri kullanmaya çalışıyorum. Örneğin bağlaç kullanmaya ve doğru kullanmaya çalışıyorum. Önceden üç ve’yi arka arkaya kullanıyordum mesela eylül ve ailesi ve arkadaşları diyordum. Ama şimdi Eylül, ailesi ve arkadaşları demem gerektiğini biliyorum. Artık öykülerimin daha iyi olduğunu düşünüyorum.” OÖ6

“Sağladı. Öykü yazma becerim çok gelişti bence. Olayları geliştirmeye önem vermiyordum. Şimdi yan olaylar buluyorum ve ayrıntılandırıyorum. Nasıl başlayacağımı, nelere yer vereceğimi, nasıl geliştireceğimi, nasıl bitireceğimi bilmiyordum. Şimdi hemen kurgulayıp yazabiliyorum. Öykü yazarken kısa kesmek istiyordum önceden. Şimdi daha çok uzatmak istiyorum. Hangi olay verilirse verilsin rahatça yazarım. Kendime güvenim arttı yani. Öykülerim daha güzel oldu. Başkası okuyunca daha ilgi çekici buluyor. Neden öykü yazarı olmayayım diyorum yani. Yazar olmasam bile kendi kitabımı yazabilirim. Başka bir mesleğim olsa da çocuk hikâyeleri yazabilirim.” OÖ8

Yazdıkları öykü bölümlerine veya tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerine etkisi hakkındaki öğrenci görüşlerini gösteren model Şekil 4.23'te sunulmuştur.



Şekil 4.23. Yazdıkları öykü bölümlerine veya tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerine etkisi hakkındaki öğrenci görüşleri

Odak öğrencilere yazdıkları öykü bölümleri veya tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulduğunda, odak öğrencilerin tümü olumlu yönde etkilediğine dair görüşler belirtmiştir. Öncelikle odak öğrencilerin çoğu (f=8) verilen geri bildirimlerin hatalarını görme ve düzeltme imkânı sağladığını, öykü yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bunlarla birlikte öykü yazma becerilerini geliştirdiğini (f=7), eksikliklerini tamamlamalarını sağladığını (f=4), farklı bakış açısı kazandırdığını (f=1) dile getirmişlerdir.

İki öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hatalarımı, serim, düğüm, çözüm bölümlerinde nelere yer vermediğimi gördüm. Bu hataları düzeltmemi sağladı. Deyimleri anlamlarına uygun kullanmama, bağlaçları doğru kullanmama, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha çok dikkat etmeme yardımcı oldu. Önceden düğüm bölümüyle çözüm arasında kopukluk olurdu. Şimdi düğüme uygun çözüm yazabiliyorum. Düzeltmeler sırasında neyi nasıl yapabileceğim söylendiği için anlamamı kolaylaştırdı. Düzeltmeler sayesinde öykülerim daha da güzelleşti.” OÖ3

“Yanlışlarımı görüp düzeltmemi sağladı. Eksiklerimi görüp tamamlamamı sağladı. Önceden doğru mu yazıyorum yanlış mı bilmiyordum. Öykülerin üzerinde düzeltmeler yapılması daha iyi, daha yararlı oldu. Serim, düğüm ve çözüm bölümlerindeki eksiklerimi görmemi sağladı. Örneğin, düğüm ve çözüm bölümlerimi uyumlu yazmaya, başlıklarımı öylesine yazmamaya, düşünmeye başladım. Daha güzel betimlemeler yapmamı sağladı. Öykülerim daha çok içime sınıyor, çünkü artık daha güzel bence.” OÖ9

Uygulama sonrasında odak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Uygulama sonrasında öykü yazarken ne hissettikleri sorulduğunda görüşme yapılan odak öğrencilerin hepsi olumlu duygulardan bahsetmiştir. Öğrencilerin çoğu öykü yazarken mutlu olduğunu ve öykü yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise öykü yazmaya istek duyduğunu, öykü yazarken heyecan duyduğunu ve rahatladığını dile getirmiş, bir öğrenci artık daha iyi öykü yazdığını belirtmiş yani artık öykü yazarken kendine güvendiğini ifade etmiştir.

Odak öğrencilere öykü yazarken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda, içeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin çoğu kahramanları belirtme, farklı yan olaylar ve kahraman girişimlerine yer verme, olayı sonlandırma, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleme, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer vermeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin çoğunun dikkat ettikleri husus anlatım yollarına yer vermeyle ilgilidir. Dokuz odak öğrenciden sekizi betimleme yapmaya, yedisi diyalog oluşturmaya ve altısı iç konuşmaya yer vermeye dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bunların dışında saptanan diğer kodlar deyim kullanma, duyulara yer verme, mecaz anlamlı sözcükler kullanma, farklı sözcük türleri kullanma ve cümleler arasındaki zaman uyumlarını sağlamadır. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak ise dokuz odak öğrencinin tamamının dikkat ettiği husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır. Bunun dışında sekiz öğrenci de yazım kurallarına dikkat ettiğini belirtmiştir.

Odak öğrencilere uygulama sonrasında öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları, zorlanıyorsa nedenleri sorulmuş, dokuz odak öğrenciden beşi zorlanmadığını, dördü zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin zorlanma nedenleri analiz edildiğinde içeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak iki öğrenci farklı yan olaylar ve girişimler bulma, bir öğrenci başlatıcı olay bulma, bir öğrenci başlık bulma, bir öğrenci ilginç başlık bulma ve bir öğrenci de olayın geçtiği yeri bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Dil

ve anlatım kategorisi altında bir öğrenci duyulara yer vermede zorlandığını dile getirirken, biçim özelliklerine yönelik olarak ise bir öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, bir öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve bir öğrenci de okunaklı yazma konusunda zorlandığını söylemiştir. Görüşme yapılan odak öğrencilere uygulama süresince öykülerini veya öykü bölümlerini yazarken kendilerine verilen süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda ise öğrencilerin hepsi süreyi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere bir dönem boyunca öykü yazma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde değişiklik sağlayıp sağlamadığı, sağladığı tür değişiklikler sağladığı sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım, biçim özellikleri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı açısından olmak üzere beş alt kategoriye ulaşılmıştır. İçeriğin düzenlenmesine yönelik olarak odak öğrencilerin çoğu yapılan çalışmaların serim, düğüm, çözüm bölümlerine uygun yazmayı sağladığını belirtirken bazı öğrenciler farklı yan olaylar ve girişimler bulmayı, yan olayları ayrıntılandırmayı, farklı kahraman tepkilerine yer vermeyi ve ilgi çekici başlık yazmayı sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte masal ile öyküyü ayırt etme, içeriğe uygun başlık yazma, olayı sonlandırma, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer verme, olayın geçtiği zamana yer verme ve olayı etkileyici şekilde sonlandırma gibi katkılar sağladığını da belirtmişlerdir. Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak çoğu odak öğrenci yapılan çalışmaların betimlemeler yapmayı, diyaloglar yazmayı sağladığını belirtirken, bazı öğrenciler ise iç konuşmalara ve duyulara yer vermeyi, deyim ve farklı sözcük türlerini kullanmayı sağladığını dile getirmiştir. Biçim özellikleri alt kategorisi altında ise çoğu odak öğrenci yapılan çalışmaların noktalama işaretlerini doğru kullanmayı ve yazım kurallarını uygulamayı sağladığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmaların yazmaya yönelik tutum açısından sağladığı değişikliklere yönelik olarak bir odak öğrenci bu çalışmalar sayesinde yazma becerisinin eğitimle gelişebileceğine inanmaya başladığını söylemiş, bir odak öğrenci de bu çalışmaların öykü yazmayı sevdirdiğini ifade etmiştir. Yazma kaygısı açısından görüş bildiren odak öğrenciler ise yapılan çalışmaların yazma konusunda kendine güven duymayı ve daha rahat yazmayı sağladığını belirtmiştir.

Odak öğrencilere yazdıkları öykü bölümleri veya tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulduğunda ise odak öğrencilerin tümü olumlu yönde etkilediğini ifade etmiş, odak öğrencilerin çoğu verilen

geri bildirimlerin hatalarını görme ve düzeltme imkânı sağladığını, öykü yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öykü yazma becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

4.3.3. Yazma Kaygısı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öykü yazma programının uygulanmasından önce öğrencilerin yazma kaygılarının ne düzeyde olduğunu öğrenmek için kullanılan yazma kaygısı ölçeği, uygulama sonrasında da aynı öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin “Eşli Gruplar t Testi” sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Öğrencilerin Öykü Yazma Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Yazma Kaygı Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar T Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	t	sd	p
ÖN TEST	28	41,07	11,281	-17,274	27	,000
SON TEST	28	78,29	7,561			

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi uygulamanın yapıldığı 6-C sınıfının öğrencilerinin uygulama öncesinde yazma kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 41,07 iken uygulama sonrasında 78,29’dur. Bu iki aritmetik ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması için yapılan eşli gruplar t testinde p değerinin 0,000 olduğu Tablo 4.11’de görülmektedir. Bu sonuç ($p < ,001$), öğrencilerin öykü yazma programının uygulanmasından önce ve sonra yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yani uygulama sonrasında tüm sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları anlamlı olarak azalmıştır. Bu anlamlı farklılığın kaynağı uygulama sonrası ölçümün aritmetik ortalamasının daha yüksek olmasıdır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını saptamak amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz konusu bulgular üç başlık altında tartışılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma

Yazılı anlatım belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi olan metin (Günay, 2003), belli bir konuyla ilgili cümlelerin rastgele sıralanmasıyla oluşturulamaz. Her metnin yapısal bir bütünlüğe sahip olması gerekir ve her metin cümlelerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu oluşumda metnin yapısı, metnin oluşturulma aşamaları ve bir metni oluşturan öğelerin neler olduğunun üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla metin türü, bu soruların cevabını belirlemede oldukça önemlidir ve yazma eğitiminde metin türü bağlamında metin oluşturma öğretimi önem kazanmaktadır.

Metin türleri arasındaki ayrım metinlerin yazılış amaçlarını, yapısını, biçemi, dili ve anlatım biçimini doğrudan ilgilendirmekte ve etkilemektedir (Akbayır, 2010). Tür olarak öykü yapısını en iyi tanımlayan *öykü grameri* (Stein ve Glenn, 1979; Weaver ve Dickinson, 1982; Piccolo, 1986) eğitimcilere öykü türünün yapısını tanımlama ve öğretmede kullanılabilecek yararlı yollar sunmaktadır (Omanson, 1982). Öykü grameri öykü öğelerini tanımlamada kullanılan kurallar sistemidir (Mandler, 1984 Akt. Amer, 1992, s. 712). Bu yapı öykü bölümlerinin gerektirdiği öğeler ve bu bölümlerin birbiriyle ilişkilendirilmesinden oluşmaktadır.

Yazma problemi yaşayan öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorun bir öyküyü planlamaktır (Mccutchen, 2006 Akt. Dunn ve Finley, 2010, s. 33). Düzenleme, düzenleyiş ve tertip anlamlarına da gelen plan, genel olarak oluşturulacak metnin iskeletidir. Dumaine (2004) iyi yazmanın en önemli şartı olarak planlamanın gerekli

olduğunu ifade etmiştir. Plansız veya yanlış yapılmış bir planla oluşturulan metinlerde düşüncelerin düzensiz, gereksiz ayrıntıların ağırlıklı ve cümlelerin darmadağın olduğu görülmektedir (Bağcı, 2011, s. 98). Öykü planı yaratmayı bilmemek de öğrencileri öykü yazma sürecinde etkili ve anlaşılır bir şekilde yazmaktan alıkoymaktadır. Çünkü bu süreç öykü bölümlerine özgü düzenlemeyi; kahramanları, yeri, zamanı tanımlamayı; olaylar kurgulamayı, olayları mantıklı bir şekilde sıralamayı ve sonlandırmayı gerektirmektedir (Dunn ve Finley, 2010).

Saddler ve Graham (2007) yazma bilgisi ile yazma performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Lin, Monroe, Toria, 2007). Mandler ve Johnson (1977) ile Rand'ın (1984) yaptığı araştırmalar, öykü öğeleri bilgisi ve kullanımının okuyucuların öykü içeriğini hatırlamasına, analiz etmesine ve yazılı bir şekilde düzenlenmesine yardım ettiğini göstermiştir. Bu kuramsal bağlamdan yola çıkılarak yapılan araştırmada da altıncı sınıf öğrencilerine öykünün bölümleri ve her bölümde yer alan öğelerin öğretilmesini, aynı zamanda dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından da geliştirmeyi amaçlayan bir öykü yazma programı uygulanmış, bu program doğrultusunda öğrencilerin öykü yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirdiği ve uygulama öncesindeki öykülerine nazaran hem uygulama sürecinde hem de uygulama sonrasında daha nitelikli öyküler yazdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim, düğüm, çözüm bölümleri ile süreç içinde yazdıkları serim, düğüm ve çözüm bölümleri incelenmiş, öğrencilerin bu bölümlerde yer verilmesi beklenen öğeleri sunma bakımından uygulama sürecinde gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur. Serim bölümü açısından değerlendirildiğinde, uygulama sürecinde yazılan serim bölümleri başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerinin sunulması bakımından uygulama öncesindeki öykülerin serim bölümlerine göre gelişim göstermiştir. Örneğin odak öğrencilerin çoğunun başlatıcı olaya yönelik içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmaya doğru bir gelişim kaydettikleri, uygulama öncesindeki öykülerinin serim bölümlerinde başlatıcı olaya yönelik içsel cevaba yer vermeyen öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları iki serim bölümünde de yer verdikleri, hatta uygulama sürecindeki birinci serim bölümlerinde yüzeysel olarak belirttikleri içsel cevabı ikinci serim bölümlerinde ayrıntılandırarak yazdıkları saptanmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları

öyküler başlatıcı olaya verilen içsel cevabın sunulması açısından incelendiğinde, bulgulara dayanarak, dokuz odak öğrencinin de gelişim gösterdiği, içsel cevaba yer verdiği ancak yer verme niteliklerinin farklılaştığı saptanmıştır. Uygulama öncesinde içsel cevaba yer vermeyen öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde içsel cevabı yüzeysel veya ayrıntılı olarak sunmaya başlamışlar, içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren bir, beş, altı, yedi ve dokuz numaralı beş odak öğrenciden üçü (yedinci ve dokuzuncu odak öğrenciler) içsel cevabı ayrıntılandırarak yazmayı başarmışlardır.

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümleri kahraman(lar), yer ve zaman ögelerine yer verme bakımından incelendiğinde, uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki serim bölümlerinde kahraman(lar), yer ve zaman ögelerinden en az birine yer vermeyen odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları serim bölümlerinde bu ögelere yer verdikleri, hatta uygulama sürecinde yazdıkları ikinci serim bölümlerinde tüm odak öğrencilerin bu ögeleri ayrıntılandırarak sundukları görülmüştür. Uygulama öncesinde bu ögeleri yüzeysel olarak ortaya koyan odak öğrencilerin ise uygulama sürecinde ayrıntılı betimlemeler yaptıkları tespit edilmiştir. Odak öğrenciler tarafından uygulama sonrasında yazılan öyküler yer, zaman ve kahraman ögelerine yer verme açısından incelendiğinde, öğrencilerden sekizinin gelişim kaydettiği, özellikle uygulama öncesindeki öykülerde bu ögelere yer vermeyen altı odak öğrencinin uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de yer vermeye başladığı saptanmıştır. Uygulama öncesinde bu ögeleri yüzeysel olarak sunan odak öğrenciler de gelişim göstererek uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde bu ögelerden en az birini betimleyebilmiştir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öykülerde bu ögelere yer verme düzeylerinin araştırıldığı bazı çalışmalarda (Coşkun, 2005; Sallabaş, 2008, Temizkan, 2011) da uygulama öncesindeki bulgulara benzer nitelikte sonuçlara ulaşılmış, öğrencilerin öykülerindeki mekân hakkında ayrıntıya girmedikleri, zaman ögesini de belli bir vakti ifade edecek şekilde detaylandırmadan ortaya koydukları, bu açıdan zorlandıkları görülmüştür. Yılmaz (2008) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında öyküleyici metin ögelerini kullanma düzeylerini tespit etmek için yapılan araştırmada da ana karaktere detaylı olarak yer verme düzeyleri % 12, mekâna yer verme düzeyleri % 32, zamana yer verme düzeyleri ise % 18 olarak saptanmış, öğrencilerin öyküleyici metin ögelerine istenen düzeyde yer vermedikleri ortaya çıkmıştır. Başka araştırma bulguları da (Deniz, 2000; Karadağ ve Kayabaşı, 2013) öğrencilerin metnin giriş bölümünü yazarken sıkıntı yaşadıklarını, bu açıdan iyi düzeyde olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencileri

öykünün serim bölümünü yazma açısından geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara ihtiyaç olduğu ve bu tür bir çabanın öğrencilerin öyküleyici metin öğelerine yer verme becerilerini geliştirebileceği söylenebilir. Böyle bir amaçla serim bölümü yazmaya yönelik çalışmaların yapıldığı araştırmada, öğrencilerin serim bölümü yazmaya yönelik uygulama sürecinde ve sonrasında yer, zaman ve kahraman öğelerini ayrıntılandırarak yazmaya başlamalarının dikkate değer bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler düğüm bölümü bakımından incelendiğinde, uygulama sürecinde yazılan düğüm bölümlerinin yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verme açısından uygulama öncesindeki düğüm bölümlerine göre gelişim kaydettiği görülmüştür. Uygulama öncesindeki öykülerinin düğüm bölümleri bu açıdan yetersiz olan yani tek bir yan olaya ve girişime yer veren bazı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları her iki düğüm bölümünde de birden çok yan olay ve kahraman girişimi tasarladıkları, bunları da ayrıntılandırarak yazmayı başardıkları saptanmıştır. Örneğin uygulama öncesindeki öykülerinin düğüm bölümleri bu açıdan yetersiz olan bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerden altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin yan olay ve kahraman girişimi geliştirme açısından oldukça gelişme kaydettikleri söylenebilir. Çünkü bu öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin düğüm bölümlerinde tek bir yan olaya ve girişime yer verirken, uygulama sürecinde yazdıkları her iki düğüm bölümünde de birden çok yan olayı ve kahraman girişimini ayrıntılandırarak sunmuşlardır. Uygulama öncesindeki öyküsünde tek bir yan olaya ve girişime yer veren üç numaralı odak öğrenci de uygulama sürecinde yazdığı iki düğüm bölümünde de yan olay ve kahraman girişimi sayısını arttırmıştır. Birinci ve ikinci odak öğrenciler ise uygulama öncesindeki öykülerinde bu açıdan yetersiz olan düğüm bölümlerine benzer biçimde uygulama sürecinde yazdıkları birinci düğüm bölümünde de yalnızca tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer vermişlerdir. Ancak söz konusu iki odak öğrencinin uygulama sürecindeki ikinci düğüm bölümlerinde yan olay ve girişim sayısını arttırdığı saptanmıştır. Uygulama öncesinde yazdıkları düğüm bölümlerinde yan olayları ve kahraman girişimlerini yüzeysel bir şekilde anlatan dört odak öğrenciden üçü ise uygulama sürecinde yazdıkları iki düğüm bölümünde de bunları ayrıntılandırarak sunmayı başarmışlardır. Sadece bir odak öğrencinin uygulama sürecinde düzenli bir gelişim kaydetmediği, uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırmadan yer verirken, uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde gelişim göstererek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunduğu ancak aynı öğrencinin

uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde ise yetersiz düzeyde değerlendirilebilecek bir performans gösterdiği, tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verdiği saptanmıştır. Aynı öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de istikrarlı bir gelişim göstererek kurguladığı yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandığı görülmüştür. Uygulama sonrasında ise dokuz öğrenciden altısının (dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz) ikinci öykülerinde önemli bir gelişim kaydederek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sundukları saptanmıştır. Bu öğrencilerden dördü (beş, yedi, sekiz ve dokuz) uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de birden çok yan olayı ve kahraman girişimini ayrıntılandırarak anlatmış, ikisi (dört ve altı) aşamalı bir gelişim göstererek uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde birden çok yan olay ve kahraman girişimini yüzeysel olarak anlatmış, uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde ise ayrıntılandırarak sunmuşlardır.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren bir ve iki numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde diğer öğrencilerden farklı nitelikte gelişim göstermişlerdir. Birinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yüzeysel olarak yer verdiği birden çok yan olayı ve kahraman girişimini ikinci öyküsünde de ayrıntılandıramamıştır. İkinci odak öğrenci diğerlerinden farklı olarak uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde gösterdiği gelişimi ikinci öyküsünde devam ettirememiş, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde ayrıntılandırarak iki yan olaya ve birçok kahraman girişimine yer vermişken, ikinci öyküsünde bunları yüzeysel biçimde ortaya koyabilmiştir. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada da kahraman girişiminin, öğrencilerin yer vermekte zorlandıkları, bu açıdan başarılarının düşük olduğu öykü öğelerinden biri olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre 5. sınıf öğrencilerinin girişim yazma başarısı % 50 iken 8. sınıf öğrencilerinin başarısı % 53,3'tür. Ortalama başarı ise % 52'dir. Yılmaz'ın (2008) yaptığı araştırmada da bu bulgulara paralel nitelikte bulgulara ulaşılmış, kahraman girişimlerini ayrıntılı olarak sunan öğrencilerin oranının %23,3 olduğu saptanmıştır. Sallabaş (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise 6. sınıf öğrencilerinin öykü kahramanının amacını gerçekleştirmesine yönelik bir girişime yer verdiği ve kısmen olayların mantıksal bir sıra ile kurgulanmasını sağladıkları ancak öykülerinde genellikle tek yan olaya yer verdikleri tespit edilmiştir. Griffith ve Ripich (1988) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların okunan öyküyü anlama becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, okunan öykülerin öykü gramerine göre incelenmesine dayanan bir araştırma süreci sonunda

sadece öğrenme güçlüğü olan çocukların değil, diğerlerinin de öykülerdeki birden çok yan olayı hatırlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Yani birden çok yan olayı kurgulayarak yazmak gibi okunan bir öyküde de yan olay sayısı arttıkça öğrencilerin anlama ve hatırlama oranlarının azaldığı belirlenmiştir. Bu sorunların yaşanmasının nedeni, öğrencilerin kahramanın gerçekleştireceği farklı girişimleri üretmeye, olayları hazırlayan sebepler ve olayların sonuçları hakkında ayrıntıları kurgulamaya yönelik düşünmeye ve planlama yapmaya yeterince alışmamaları ve bu açıdan zorlanmaları olabilir. Ancak öğrencilerin öykülerinde farklı yan olaylar ve kahraman girişimleri kurgulamalarına olanak veren uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerinde bu yönde bir gelişim sağlayabileceği yapılan araştırma ile tespit edilmiştir.

Odak öğrencilerin yazdıkları düğüm bölümleri yan olaylar ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanması açısından incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bu açıdan önemli bir gelişim süreci yaşadığı söylenebilir. Örneğin uygulama öncesindeki düğüm bölümlerinde tek bir yan olay tasarlayan bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerden altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları iki düğüm bölümünde de ayrıntılandırılmış birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer verdikleri, bunları da oluş sırasına uygun biçimde anlattıkları saptanmıştır. Bir ve iki numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları ikinci düğüm bölümlerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine yer vererek bunları oluş sıralarını gözeterek kurguladıkları saptanmıştır. Uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer veren ancak bunların oluş sırasına göre anlatılmasında hata yapan bir odak öğrenci ise uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer vermiş, bunları da oluş sıralarını gözeterek kurgulamıştır. Uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde yan olaylara ve kahraman girişimlerine yer veren ancak bir yerde kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre anlatılmasında hata yapan bir diğer odak öğrenci ise uygulama sürecinde yazdığı iki düğüm bölümünde ayrıntılandırarak yer verdiği yan olayların ve kahraman girişimlerinin oluş sırasına göre kurgulanmasında hata yapmamıştır. Sadece bir odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünün düğüm bölümünde ve uygulama sürecinde yazdığı birinci düğüm bölümünde yan olayları ve kahraman girişimlerini oluş sırasına uygun ve ayrıntılandırarak kurgulamış ancak aynı başarıyı uygulama sürecinde yazdığı ikinci düğüm bölümünde sürdürememiştir. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin öykü yazarken öykü öğelerine yer verme açısından yaşadıkları en önemli

sorunlardan birinin öyküdeki kurgusal zamanla gerçek zamanın karıştırılması olduğu ortaya konmuştur. Öyküler hareketli zincirleme olaylardan, hissi olaylardan veya her ikisinin karışımından meydana gelebilir (Bruner, 1986). Dolayısıyla öyküler bir dizi olaydan oluşur ve bu yan olayların oluş sırasına göre anlatılması gerekmektedir (Akyol, 1999, s. 142). Öğrencilerin yazdıkları öykülerde, oluş sırasını gözetmemelerinin nedeni öyküde anlatılan olaylar arasında zaman bakımından öncelik ve sonralık durumunun olması ancak öyküdeki tüm olayların anlatıcı için geçmişte kalması olabilir. Yani anlatıcı için geçmişi değil içinde yaşanan zaman dilimini anlatan “bugün” ya da gelecek zamanı anlatan “yarın” gibi ifadelerin olaylar için kullanılması, olayların oluş sırasına uygun anlatılması açısından sıkıntı yaratmış olabilir. Dolayısıyla bu problemi yaşayan öğrenciler kahramanın başından geçen olayları anlatırken gerçek zamanla, öyküdeki zamanı karıştırmış olabilirler. Böyle bir sorunun yaşanması öyküde olayların oluş sırasına göre kurgulanmasını da sekteye uğratabilir. Ancak yapılan araştırmada öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerin düğüm bölümlerindeki yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırasına göre kurgulanıp kurgulanmamaları açısından değerlendirildiğinde, tüm odak öğrencilerin oluş sırasını dikkate aldığı ve bu açıdan hata yapmadıkları saptanmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları çözüm bölümleri uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları çözüm bölümleriyle karşılaştırıldığında, bazı öğrencilerin bu açıdan gelişim kaydettiği ancak bazı odak öğrencilerin çözüm bölümünde son tasarlama bakımından düzenli bir gelişim gösteremedikleri saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öyküler incelendiğinde, iki odak öğrencinin öykülerini sonlandıramadıkları, altı odak öğrencinin sonlandırdığı, sadece bir odak öğrencinin etkileyici bir son tasarlayabildiği tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde öykülerini sonlandıramayan iki odak öğrencinin uygulama sürecinde yazdıkları birinci ve ikinci çözüm bölümlerini sonlandırdıkları, iki numaralı odak öğrencinin etkileyici bir son tasarlama doğru aşamalı bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu iki odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de olayı sonlandırdığı ancak etkileyici olarak değerlendirilen sonlar tasarlayamadıkları görülmüştür. Üç ve dört numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde olduğu gibi uygulama sürecinde yazdıkları her iki çözüm bölümünde de olayları sonlandırmış ancak etkileyici bir son tasarlama doğru gelişim gösterememişlerdir. Bu öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde ise etkileyici sonlar tasarlamayı başarmışlardır. Dokuz numaralı odak öğrenci de son tasarlama bakımından uygulama

sürecinde yazdığı birinci çözüm bölümünde tıpkı uygulama öncesindeki öyküsünde olduğu gibi olayları sıradan bir şekilde sonlandırırken uygulama sürecinde yazdığı ikinci çözüm bölümünde etkileyici bir son tasarlayarak gelişim kaydetmiştir. Uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde de bu gelişimini ortaya koyacak etkileyici bir son tasarlamıştır. Uygulama öncesindeki öyküsünün çözüm bölümünde olayı sonlandıran altı numaralı odak öğrenci bu öyküsünden farklı olarak süreçte yazdığı çözüm bölümlerinde etkileyici sonlar tasarlayarak gelişim göstermiştir. Ancak bu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı öykülerinde gelişimini sürdürmemiş, öykülerini etkileyici olarak değerlendirilmeyen bir şekilde sonlandırmıştır. Beş ve sekiz numaralı odak öğrenciler de uygulama öncesindeki öykülerinde sıradan sonlar tasarlamışlar, uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümlerinde ise etkileyici olarak değerlendirilebilecek sonlar yazmışlardır. Ancak aynı öğrenciler süreçte yazdıkları ikinci çözüm bölümlerinde ve uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de bu gelişimi sürdürmemiş, uygulama öncesindeki öykülerine benzer bir performans göstererek öykülerini etkileyici olarak değerlendirilemeyecek bir şekilde sonlandırmışlardır. Özetle uygulama sürecinde yazılan çözüm bölümlerinde tüm odak öğrencilerin öykülerini sonlandırdığı, ancak yalnızca dördünün etkileyici son tasarlamaya doğru gelişim gösterdiği görülmüştür. Uygulama sürecinde gelişim gösteren bu öğrencilerden ikisinin aynı başarıyı uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde ise sürdürmedikleri saptanmıştır. Fitzgerald, Spiegel ve Webb (1985) tarafından yapılan boylamsal araştırma sonucunda ise yapılan araştırmadakine benzer bulgulara ulaşılmış, öğrencilerin öykülerine son yazma konusunda zorlandıkları, 4. sınıftaki öğrencilerin öykülerinde bu açıdan gösterdikleri performansın 6. sınıfta değişmediği ve sonuç yazma bakımından fazla gelişme kaydedilmediği saptanmıştır. Coşkun (2005) da yaptığı araştırmada bu bulguları destekleyecek şekilde öğrencilerin hikâyenin sonucunu oluşturmakta yeterince başarılı olamadıklarını ortaya koymuştur. Bu benzer bulguların nedeni, öğrencilerin zihinlerinde sağlam bir plân kuramamaları sonucunda öyküyü nasıl bitireceklerini bilememeleri, sonucun üzerinde çok düşünmeden ve okuru etkileyebilecek bir son tasarlamadan akıllarına gelen ilk şekilde yazmaya alışmaları olabilir.

Odak öğrencilerin uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları çözüm bölümleri sonuca yönelik kahraman tepkisine yer verme açısından incelendiğinde, bütün odak öğrencilerin bu açıdan önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Özellikle uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin çözüm bölümünde kahraman tepkisine yer

vermeyen bir, iki, üç, dört, beş ve altı numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde de yer verdikleri, hatta bu öğrencilerden bir ve beş numaralı odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde ve uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde bu tepkileri ayrıntılandırarak yazdıkları görülmüştür. Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman tepkisine yer vermeyen üç, dört ve altı numaralı odak öğrencilerin, uygulama sürecinde yazdıkları birinci çözüm bölümünde kahraman tepkisine yüzeysel olsa da yer verdikleri, ikinci çözüm bölümlerinde ise tepkiyi ayrıntılandırarak sundukları, böylece aşamalı bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bu öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler incelendiğinde aynı gelişim görülmüş, uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerde tepkiyi yüzeysel olarak yazarken, ikinci öyküde ayrıntılandıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman tepkilerini ayrıntılandırmadan yazan iki odak öğrenci ise uygulama sürecinde yazdıkları iki çözüm bölümünde ve uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerde ayrıntılandırarak sunmayı başarmış, bu açıdan önemli bir gelişim göstermişlerdir.

Coşkun'un (2005) ve Sallabaş'ın (2008) ortaokul öğrencilerinin öykü öğelerine yer verme düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmalar sonucunda öğrencilerin yazdıkları öykülerde en başarısız oldukları öykü ögesinin "tepki" olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise tepkiyi ayrıntılı bir şekilde sunan öğrencilerin oranı % 18 olarak saptanmıştır. Bu araştırma bulguları da öğrencilerin çözüm bölümü yazarken kahramanın/kahramanların sonuca yönelik tepkisine yer verme bakımından geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Öykü öğelerinden "tepki" oldukça önemlidir ve yazarın öykü kahramanlarının duygularını yansıttığı bölümdür. Öğrencilerin öykü kahramanlarının duygularını anlamalarının geliştirilmesi sosyal gelişimlerinin ve içsel duygularının gelişimi için de önemlidir (Fitzgerald, Spiegel ve Webb, 1985). Bunun yeterince gelişmemesi kahramanın sonuç karşısındaki tepkilerinin sunulmamasına, tepkinin sunulmaması kahramanların sadece yazarın kendilerine verdiği işleri yapan duygusuz varlıklar gibi algılanmasına ve okurun öyküye yönelik ilgisinin zayıflamasına neden olmaktadır. Coşkun (2005) bu sorunun temelinde öykü yazan kişinin kendisini öyküdeki kahramanın yerine koyamamasının, empati kuramamasının yatabileceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak tepkinin öğrencilerin öykü yazarken yer vermekte zorlandıkları bir öge olduğu ilgili alan yazınla ortaya konmuş, öğrencilerin çözüm bölümü yazarken kahramanın/kahramanların sonuca yönelik tepkisine yer verme bakımından

geliştirilmesi gereği güçlenmiştir. Bu bağlamda öykü yazma programı doğrultusunda tepki yazmaya yönelik olarak çalışmalar yapılmış, yapılan çalışmaların öğrencilerde bu yönde bir farkındalık uyandırdığı ve daha nitelikli çözüm bölümü yazmalarına katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında yazılan öyküler başlık yazma bakımından da değerlendirilmiş, uygulama öncesindeki öykülerine içeriği yansıtmayan başlıklar veren dört odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de bu açıdan gelişim gösterdikleri ve içeriği yansıtan hatta özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullandıkları saptanmıştır. Uygulama öncesinde içeriği yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullanan dört odak öğrencinin ise uygulama sonrasında yazdıkları öykülere özgün ve ilgi çekici başlıklar buldukları görülmüştür. Sadece dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinin sonunda bu açıdan gelişim göstermediği, uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de uygulama öncesinde olduğu gibi içeriği genel olarak yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullandığı saptanmıştır. Arıcı ve Ungan'ın (2008) yaptıkları araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başlıkla ilgili olarak yaptıkları hatanın başlık koymayı unutmaları olduğu saptanmış, bu araştırmadan farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada ise hiçbir öğrenci yazdıkları öykülere başlık yazmayı unutmamıştır. Bu nedenle başlıklar içeriğe uygun olup olmaması, özgün ve ilgi çekici biçimde içeriği yansıtır yansıtmaması yönünden değerlendirilmiştir. Yazma eğitiminde başlık seçmek oldukça önem taşımaktadır. Okuyucu ilk kez yazının başlığıyla karşılaştığı için başlığın okuyucuda merak uyandırması gerekmektedir. Bu nedenle başlık içeriğe uygun ve ilgi çekici olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002; Toparlı, Karakaş ve Vural, 1995). Öğrencilerin yazdıkları yazıya başlık koymada sıkıntı yaşamalarının nedeni, daha önce başlığın özgünlüğü ve ilgi çekiciliği üzerinde düşünmemiş olmalarından veya bu konudaki uygulama eksikliğinden kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda öykü yazma programı doğrultusunda öykünün bölümleri ve her bölümde yer verilmesi gereken öğelerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerini, içeriğin düzenlenmesi bakımından olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte uygulama sürecinde bazı problemler yaşanmış ve bu problemlerin uygulama sürecinde büyük oranda çözümlendiği görülmüştür. Örneğin uygulama sürecinde bazı öğrencilerin okunan öykülerdeki başlatıcı olayı ve içsel cevabı bulmak, betimleme yapmak, farklı yan olaylar ve kahraman girişimleri bulmak, bunları ayrıntılandırmak, öyküyü sonlandırırken etkileyici sonlar tasarlamak, başlık

ve içerik ilişkisini sorgulamak gibi konularda zorlandıkları, başlığın ilgi çekici biçimde içeriği yansıtması üzerinde durmadıkları saptanmıştır. Bu problemlerin uygulama sürecinde çözülebilmesi için farklı öykülerden örnekler okunmuş ve öykülerde öğelere nasıl yer verildiği incelenmiş, farklı etkinlikler düzenlenmiş, öğrencilerin daha çok yazarak deneyim kazanmaları sağlanmıştır. Ayrıca zamanı planlama, öğrencilerin alışlagelmiş uygulamalardan farklı uygulamalara motivasyonlarını sağlama gibi problemlerin çözülmesinde ve süreç yönetiminin daha etkili hale getirilmesinde deneyimin önemli bir etken olduğu (Byra ve Sherman, 1991) görülmüştür. Problemlerin süreç içerisinde büyük oranda çözüldüğü düşünüldüğünde de bu problemlerin öykü yazma programının ilk kez uygulanmasından kaynaklanmış olabileceği, programın uygulanmasına yönelik deneyim kazandıkça giderildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak saptanan sonuçların ilgili alan yazındaki öykü yazma becerisi ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlarla da desteklendiği görülmektedir:

Fitzgerald ve Teasley (1986) tarafından yapılan araştırmada öykü öğelerinin ve onların birbiriyle ilişkilerinin öğretilmesinin dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği araştırılmış, böyle bir uygulamanın öykülerdeki yaratıcılığı, dil kullanımını, nitelik ve tutarlılığı etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin öykü yazma becerilerinin düzenleme açısından pozitif yönde geliştiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin yaratıcılığının ve dil kullanımının geliştiği, mantıksal hatalarının azaldığı görülmüştür. Bazı araştırmacılar da öğrencilere tür olarak öykü yapısının öğretilmesinin, öykünün anlaşılmasını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir (Johnson ve Mandler, 1980; Thorndike ve Yekovitch, 1980). Ayrıca öğrencilerin öykü yapısı hakkındaki bilgisinin öyküyü düzenlemede ve yazmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Fitzgerald, Spiegel ve Webb, 1985).

Gambrell ve Chasen (1991) da yaptıkları araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öykü yapısının öğretilmesinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini araştırmışlar, öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki niceliği ve niteliği geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Gordon ve Braun (1982) yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmek için öykü şeması kullanmışlar, bu gruptaki öğrencilerin öğretmen merkezli tartışmalar, edebiyat ve dramayla ilgili etkinlikler yapan öğrencilerden daha yüksek kalitede öyküler yazdıklarını tespit etmişlerdir. Gordon ve

Braun (1983) yaptıkları başka bir araştırmada da öykü yapısının öğretilmesine yönelik eğitim alan beşinci sınıf öğrencilerinin, drama etkinlikleri yapan öğrencilerden öykü yazma açısından daha çok gelişim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Yapılan birçok çalışma öykü öğelerinin öğretiminin öğrencilerin okudukları öyküyü anlama becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Singer ve Donlon (1982) tarafından yapılan çalışmada 11. sınıf öğrencilerine öykü öğelerinin öğretilmesi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Marshal'a (1983) göre öykü grameri, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçtüğü kadar, anlama sorularında ve öğrencilerin hikâyeleri anlatma yeterliliklerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Ayrıca öykü yapısının ve öykü öğelerinin öğretiminin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin eğitimindeki başarısıyla ilgili olarak da birçok araştırma yapılmıştır. Idol (1987), Idol ve Croll (1987), Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü çeken çocukların eğitiminde öykü öğelerinin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırdığı belirlenmiştir (Akt. Akça, 2002).

Amer (1992) okur ve metnin iletişim içinde olduğunu, öykü yapısının öğretilmesinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmüş ve yaptığı araştırmada başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç, tepki gibi öykü öğeleri üzerinde durarak yapılan öğretimin okuduğunu anlama ve öykü yazmada önemli bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Öykü yapısının öğretilmesi öğrencilerin öykü okurken önemli detaylara ve ana fikre odaklanmalarını sağlamış, bağımsız okuma ve anlama ile öykü yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Böylece söz konusu araştırma sonuçları öykü yapısına yönelik yönerge verilmesinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmaları (Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Fitzgerald ve Teasley, 1986) desteklemiştir. El-Koumy (1999) de öykü gramerinin açıklayıcı yönergelerle öğretilmesinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubundaki öğrencilere öykü okuma, öyküleri öykü grameri doğrultusunda analiz etme ve bu öykülerden yola çıkarak öykü yazma çalışmaları yaptırmıştır. Diğer gruptaki öğrenciler ise öyküleri okumuş, içeriğini anlamaya çalışmış, daha sonra öykü yazmıştır. Araştırma sonucunda iki gruptan öykü öğelerinin açıklayıcı yönergelerle öğretildiği gruptaki öğrencilerin son test olarak yazdıkları öykülerden aldıkları puanların diğer gruptaki öğrencilerin puanlarından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer bir şekilde Beard ve Burell (2010) tarafından yapılan araştırmada da beş farklı okuldan

yaşları 9 ile 11 arasında değişen öğrencilerin öykü yazma gelişimleri incelenmiş, bu kapsamda 5. sınıfın bahar döneminde, 60'ı erkek 52'si kız toplamda 112 öğrenciye Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu'nda yer alan bir test uygulamışlardır. Testin 30 dakikasını öykü yazma kısmı oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdıkları öykülerde içeriği anlama ve düzenleme, dil bilgisi, noktalama ve yazım konularındaki başarıları ölçülmüş ve öykünün nasıl yazıldığına dair bilgiler verilmiştir. Bir sene sonra yani öğrenciler 6. sınıftayken konu başlıkları değişmeksizin aynı test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda nitel değerlendirmelerde bazı öğrencilerin öyküde geçen olayın akışındaki farkındalık, olayda geçen kahramanlar arasındaki bağlantıları kurabilme, çabuk odaklanma ve giriş yapma gibi konuları detaylı olarak ele aldıkları ve genel olarak öykü yazma başarılarının arttığı saptanmıştır. Bazı öğrencilerin ise üst seviyede tasvir yapabildikleri görülmüştür. Nicel değerlendirmelerde öğrencilerin genel olarak yazarken dil kullanımında, kuralların doğru kullanımında ve baştan sona devam eden etkileycilikte başarı gösterdiği ortaya konmuştur.

Öykü yazma becerilerine dayalı gelişimin öğrencilere örnek öyküler okunması ve öykünün nasıl kurgulanacağı anlatılması yoluyla sağlandığı araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin Pantaleo (2010) yaptığı araştırmada, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfa giden 39 öğrenciye kurgusal metinler yazdırarak öykü yazma yeteneklerinin gelişimini incelemiştir. Araştırmanın başlangıcında öğrencilere 10-12 civarında resimli öyküler okutulmuş ve sonrasında her bir kitapla ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu resimli kitapların okunmasından sonra öğrenciler küçük gruplar halinde tartışmalar yapmış, bu tartışmaların ardından öğrencilere bir öykünün nasıl kurgulanacağı ile ilgili doğrudan eğitim verilmiş ve daha sonra onlardan kendi öykülerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kompleks ve kurgusal öykülerin öğelerini belirleyebilecekleri, öyküleri anlayabilecekleri, yorumlayabilecekleri ve kendi öykülerini yazabilecekleri saptanmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öykülerin değerlendirildiği bölümlerden bir diğeri de dil ve anlatımdır. Öyküler dil ve anlatım açısından farklı ölçütlere yönelik olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütler sözcük türü çeşitliliğini ve sözcüklerin anlamsal çeşitliliği sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümleler arasında zaman uyumunu sağlama, cümlenin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma ve çeşitli anlatım yollarına yer vermedir.

Uygulama öncesinde yazılan öykülerin sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından değerlendirilmesinde ad, eylem, zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem

olmak üzere sekiz sözcük türünün metin içinde etkin biçimde kullanılıp kullanılmaması dikkate alınmıştır. Bu bağlamda dokuz odak öğrenciden beşinin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sözcük türü çeşitliliğini sağlayamadıkları saptanmıştır. Bir odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde; üç odak öğrencinin ise iyi düzeyde sağladığı görülmüştür. Uygulama öncesinde bu açıdan yetersiz olan beş öğrenci ile orta düzeyde olan bir öğrencinin (bir, iki, üç, altı, yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler) uygulama sonrasında ise gelişim kaydettikleri tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden bir numaralı odak öğrenci dışında, iki, üç, altı, yedi ve sekiz numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öyküde, sözcük türü çeşitliliğini orta veya iyi düzeyde sağlamışlar, farklı türde sözcüklere yer vermeye başlamışlardır. Bir numaralı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde yalnızca beş sözcük türüne (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf) yer verirken uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de beş sözcük türünü etkin bir şekilde kullanmıştır. Uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise bu beş sözcük türünün yanı sıra zamiri ve ünlemi de kullanarak sözcük türü çeşitliliğini iyi düzeyde sağlayabilmiştir. Yalnızca bir öğrenci (iki numaralı odak öğrenci) uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde sözcük türü çeşitliliğini orta düzeyde yansıtırken, geri kalan odak öğrenciler iyi düzeyde sağlamışlardır.

Öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde dilin iki temel unsuru olarak hareket ve varlık göstergeleri olan isim ve fiilin yanı sıra bu iki sözcük türünü belirten veya niteleyen sıfat ve zarfların etkin bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Arı'nın (2010) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerini değerlendirdiği araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, öğrencilerin sözcük türü olarak isim ve fiilleri sıklıkla, tekdüze bir şekilde kullandıkları saptanmıştır. Bu bulgulara ulaşılması, tabiatı oluşturan iki temel kavramın varlık ve hareket olmasına, bu iki temel kavramın dildeki karşılıklarının ise isim ve fiiller olmasına bağlanabilir. İsimler varlıkları/ nesneyi, fiiller ise hareketi karşılarlar. Nesne; zaman ve mekânın kapsadığı, insan zihninde mevcut olan bütün maddi ve manevi varlıklardır. İsimler, bütün bu nesnelerin dildeki karşılıkları olan kelimelerdir. Hareket, nesnelerin zaman ve mekân içindeki bütün oluş/ olmayış, yapış/ yapmayışlarıdır. Fiiller, bütün bu hareketlerin dildeki karşılıkları olan kelimelerdir (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979; Ergin 1984). Bu yargılardan yola çıkarak söylenebilir ki dildeki söz varlığının büyük bir bölümünü, varlıkları karşılayan isimler ile hareketi karşılayan fiiller teşkil etmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde de, bunu destekleyecek biçimde iki temel

varlık/ hareket karşılayıcısı, isimler ile fiilleri bağlamalarına uygun bir biçimde sıkça kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde adları türlü özellikleriyle kullandıkları görülmektedir: soyut ve somut adlar, cins ve özel adlar, basit, türemiş ve birleşik adlar gibi. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerindeki isim kullanımına benzer biçimde öğrencilerin fiilleri de etkin bir biçimde kullandıkları, doğadaki iş, oluş, hareket göstergelerini basit, türemiş, birleşik yapılu öğelerle; basit ve birleşik çekimli unsurlarla etkin bir biçimde kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak ad kategorisi altında en az kullanım soyut kavramları karşılayan adlarda saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin öykülerinde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama başlığı altında değerlendirilen, sözcüklerin mecaz anlamda kullanılması ve deyimleşmiş ifadelerin kullanılmasına yönelik mevcut durumla da örtüşmektedir. Zira dokuz odak öğrenciden beşi uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlayamazken, dört odak öğrenci orta düzeyde sağlayabilmiştir.

Odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde, ad ve fiilden sonra en etkin kullandıkları sözcük türleri, ad ve fiillerin niteleyicisi ve belirticisi olan sıfat ve zarflardır. Sıfat ve zarflar, isim soylu sözcüklerdir. Sıfatlar, niteleme ve belirtme isimleridir. Varlıkların kendi adları asıl isimlerdir. Sıfatlar ise niteliklerinin adıdır (Korkmaz, 2003b, s. 333). Varlık birçok nitelikten değil de yalnız nitelikten ibaretse o takdirde sıfat varlığın ismi olur (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979; Ergin 1984). Zarflar; zaman, yer, hâl ve miktar isimleridir. Zarf da sıfat gibi ismin kelime gruplarındaki işlevlerine göre aldığı addır (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979; Ergin 1984). Sıfat ve zarf türünden sözcüklerin isim soylu olmaları ve isim kategorisinden doğmuş bulunmaları, öğrencilerin adlarla beraber sıfat ve zarfları da etkin kullanmalarını sağlıyor olabilir. Bu durumda adlarla birlikte sıfatları; fiil, sıfat ve zarflarla birlikte de zarf türünde sözcükleri sıkça kullanmaları tabii bir sonuç olarak görülebilir. Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler ele alındığında da ad, fiil, sıfat ve zarf kullanımının bütün öğrencilerde etkin ve ön planda olduğu görülmektedir. Yalnızca bir odak öğrencinin (ikinci odak öğrenci) uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde sıfat kullanımı bakımından tür ve anlam çeşitliliğini sağlayamadığı tespit edilmiştir. Söz konusu öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ayrıntılı bir betimleme ya da varlık/ durum tahlili bulunmadığı bu nedenle de tür ve yapı bakımından etkin bir sıfat kullanımı olmadığı söylenebilir.

Başka bir isim soylu sözcük türü olan, kendi başlarına anlamı olmayan, bir ismin yerini tutan, onu karşılayan zamirler (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979;

Banguoğlu, 1998) ise metin içinde bir gönderim ögesi olarak uygulama öncesindeki öykülerde beş odak öğrenci tarafından etkin bir şekilde kullanılmıştır. İki ve üç numaralı odak öğrenciler zamire yer vermezken altı ve yedi numaralı odak öğrenciler ise öykülerinde zamirleri etkin bir biçimde kullanamamış bilhassa kişi adlarını tekrarlayarak ifade zenginliğini sağlayamamışlardır. Altı numaralı odak öğrenci yalnızca bir kez “ben” kişi zamirini kullanmış, yedi numaralı odak öğrenci ise kişi zamiri yerine öykünün tamamında kişi adlarını tekrar etmiştir. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada zamirlerin en belirgin gönderim ögesi olduğu ifade edilmiş ve ortaokul öğrencilerinin öykülerinde zamir kullanarak gönderim yapmakta zorlandıkları, yazdıkları öykülerde bu açıdan sorunlar olduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırmada ayrıca öğrencilerin gönderim ögelerinden en çok şahıs zamirlerini kullandıkları, öykülerinde diğer zamir türlerinin yok denecek kadar az olduğu bulgulanmıştır.

Zamirler, nesnelere dildeki gerçek karşılıkları olmayan, “bağlamda” onları ifade edebilen sözcüklerdir. İsim, sıfat ve zarflar, nesnelere doğrudan doğruya karşılayan, onların dildeki karşılıkları olan sözcüklerdir. Zamirler ise varlıkların ilk ve gerçek isimlerinin “gönderim” yoluyla geçici olarak yerlerini tutarlar. Zamirler tek başlarına hiçbir şeyin adı değildir (Ergin, 1984, s. 262). Zamirler; sıfatlar, edatlar, bağlaçlar ile birlikte bağdaşıklık içinde gönderim unsurları olarak kullanılabilirler (Coşkun, 2007, s. 246). Herhangi bir varlığın doğrudan adı olmaması bakımından ad, sıfat ve zarflardan ayrılan, kendi anlamları olmayıp ancak bağlamda bir gönderim ögesi olarak yer bulan zamirlerin, odak öğrencilerin uygulama öncesi öykülerindeki kullanımları bakımından da ad, sıfat ve zarfa kıyasla daha az kullanıldığı görülmüştür. Uygulama sonrasındaki öykülerde zamir kullanımı açısından gelişim görülse de dört odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerden birincisinde zamirleri etkin bir biçimde kullanamadıkları saptanmıştır. Bir, üç ve dört numaralı odak öğrencilerde uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde aşamalı bir gelişim kaydedildiği görülmektedir. Altı numaralı odak öğrencinin ise uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde zamir kullanımına yönelik olarak gösterdiği başarıyı ikinci öyküsünde gösteremediği tespit edilmiştir.

Dil yalnızca sözcüklerden (varlık ve hareket göstergeleri) oluşan, onların sesletilmesiyle yapılan bir varlık değildir (Aksan, 1999, s. 83). Varlık ve hareketleri bir bağlam içinde ve belirli bir ifade örgüsü kazanacak şekilde anlatmak için, dilin bu iki öge dışındaki unsurlarına da ihtiyaç vardır. Türkçe için parça düzeyinde biçimbirimleri bir yana bırakacak olursak, söz konusu bağı ve türlü anlam ilgilerini

sağlamak için ihtiyaç duyulan unsurlar, edatlardır. Ergin (1984) edat başlığı altında ünlem edatları (ünlemler), bağlama edatları (bağlaçlar) ve son çekim edatları (edatlar) kategorilerini ele almıştır. Arapça bir isim olan edatın kelime anlamı *alet*dir (Devellioğlu, 1984, s. 241). Gerçekten de genel kullanımı itibariyle edatlar (edat ve bağlaçlar), doğrudan bir varlık çağrışımı olmayan, yani bir anlamı bulunmayan, ancak söz dizimi içinde sözcükler, sözcük grupları ve cümleler arasında türlü anlam ilişkileri oluşturulmasına yarayan sözcük düzeyinde bağımlı biçimbirimlerdir (Adalı, 2003; Eker, 2010; Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979). Uygulama öncesindeki öykülerde sözcükler, sözcük grupları ve cümleler arasında türlü anlam ilişkileriyle bağlar kuran bağlaç ve edatların kullanımında yetersizlik olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri incelendiğinde dört öğrencinin (bir, iki, üç, altı,) bağlaçları etkin bir biçimde kullanmadıkları saptanmıştır. Uygulama sonrasındaki öykülerde ise tüm öğrencilerin bağlaçları, anlam/ bağlam ilişkilerini gözeterek etkin bir biçimde kullandıkları, bağlaç kullanımında gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Bağlaçlar, kelimedен küçük dil birliklerini, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri şekil veya anlam bakımından birbirine bağlayan yapılardır (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979; Ergin, 1984). Bağlaçlar; sıralama, denkleştirme, karşılaştırma, açıklama vb. anlam getirileriyle yapıları birbirine bağlayan öğelerdir. Bu özellikleriyle, ifadeyi güçlendiren, bağlamda olay sırasını belirleyen, türlü gönderimlerle anlatım örgüsünü kuran vd. bildirimleriyle anlatımı zenginleştiren unsurlardır. Bu bakımdan bağlaçların etkin kullanılması dilin etkili kullanılması açısından önemlidir.

Odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde incelenen sözcük türlerinden biri de edatlardır. Edatlar, anlamları olmayan, gramer vazifeleri bulunan sözcüklerdir. Bir kısmı tek başlarına da ifadeye sahip olabilir ancak bu ifadenin anlaşılabilmesi için diğer sözcük, sözcük grupları veya cümlelere bağlanması gerekir (Korkmaz, 2003b; Ergin, 1984). Bağlaçlar ve edatlar, sözcükler, sözcük grupları ve cümleler arasındaki bağı türlü anlam ilgileriyle kurabilen (sıralama, reddetme, benzerlik, sınırlama vb.), bu özellikleriyle de ifadeyi zenginleştiren sözcük türleridir. Edatlar, sözcükler ve sözcük grupları arasındaki bağı kurma özellikleri itibariyle bağlaçlardan daha karmaşık yapılar olarak dikkat çekmektedir. Bağlaçlar, kelime, kelime grubu ya da cümleleri birbirlerine çeşitli anlam ilgileriyle bağlar ve öncelik/sonralık, olumluluk/olumsuzluk, cümle başında bulunabilme, pekiştirme vb. özelliklerle yapılar arasında bağ kurar. Edatlar ise işletme eki vazifesi gören yapılardır (Ergin, 1984, s. 352,365). Edatlar, ardı sıra

geldikleri yapılara ismin belirli bir durumunda bağlanırlar ve oluşturdukları kelime grupları, başka bir ek ya da unsura ihtiyaç duymadan bir ismin sıfatı ya da bir fiilin zarfı olabilir. Edatlar kendisinden önce gelen bir sözcük ya da sözcük grubuyla, şekil ve anlam bağı oluşturmakta, daha sonra bu yeni kelime grubu ise başka kelime veya kelime gruplarıyla birleşerek yeni bir bütün oluşturabilmektedir. Bağlaçlarda ise önceki ve sonraki ögeler arasında türlü anlam bağı kurma esaslı söz konusudur (Karahana, 2004; Ediskun, 1988; Özmen, 2013). Bu bakımdan edatların cümle içindeki varlığı öncesindeki ve sonrasındaki sözcükler arasında gerek anlam, gerek yapı, gerekse işlev bakımından kurdukları bağlar göz önünde bulundurularak daha karmaşık bir görünüm arz eder. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküleri ile uygulama sonrasında yazdıkları öykülerdeki veriler, sadece edatları kullanma/kullanamama değil, aynı zamanda edatları anlam getirilerine ve bağlama uygun kullanma bakımından da bu yargıyı pekiştirir niteliktedir. Zira öğrencilerin uygulama öncesinde yazdığı öykülerde bağlaçların kullanımında anlama dayalı bir hataya rastlanmazken edat kullanımında rastlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküleri incelendiğinde beş öğrencinin (bir, üç, altı, yedi, sekiz) edat kullanımında başarılı olamadığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden üçü (üç, yedi, sekiz) uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde başarı gösterirken, altı numaralı odak öğrenci uygulama sonrasındaki ilk öyküsünde de edatları etkin bir biçimde kullanamamış ancak ikinci öyküsünde bunu başarabilmiştir. Bir numaralı odak öğrencinin ise uygulama sonrasında yazdığı öykülerde edata yer vermediği saptanmıştır. Uygulama öncesindeki ve sonrasındaki öyküler incelendiğinde öğrencilerin edat kullanımında, genel olarak, gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Ünlemler sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından öğrenci öykülerinde kullanılıp kullanılmadığı incelenen diğer bir türdür. Ünlemler, türlü ruh hallerini, tabiat seslerini, seslenmeleri; tasdik, ret, sorma gibi beyan şekillerini ifade eden yapılardır (Korkmaz, 2003b; Ediskun, 1988; Gencan, 1979; Ergin, 1984; Banguoğlu, 1998). Ünlemler ses, sözcük veya cümle düzeyinde olabilirler. Esas itibarıyla ünlemler, her metinde mutlak bulunması beklenen yapılar değildirler. Bu nedenle de dereceli puanlama anahtarındaki, dil ve anlatım bölümünde, sözcük türü çeşitliliğini sağlama bakımından “iyi” kategorisi yedi sözcük türüyle sağlanabilir şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri incelendiğinde, yalnızca dokuz numaralı odak öğrencinin ünlem kullandığı saptanmıştır. Uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde ise dört odak öğrencinin (iki, altı, yedi ve sekiz) ünlem kullandığı;

uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde ise yedi öğrencinin (bir, üç, dört, beş, altı, sekiz, dokuz) ünlem kullandığı saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin ünlem kullanımında uygulama öncesindeki öykülerine nazaran uygulama sonrasındaki öykülerinde önemli bir gelişim kaydettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öykülerin dil ve anlatım başlığı altında incelendiği ölçütlerden biri de sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamadır. Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcük bağdaşıklığını sağlayan yolların kullanımı, mecaz anlamlı sözcük kullanımı ve deyimleşmiş ifade kullanımı bakımından üç ana kategoride ele alınmıştır. Sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollar ise şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Eş ve yakın anlamlı sözcük kullanımı, aynı sözcüğün yinelenmesi, zıt anlamlı sözcüklerin kullanımı ve aynı kavram alanına giren sözcük kullanımıdır.

Metinselliğin ilk standardı olan bağdaşıklık metindeki dil bilgisel ilişkilere dayanır (De Beaugrande ve Dressler, 1981) ve metindeki sözcüklerin, cümlelerin bir silsile halinde, birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır (Coşkun, 2007, s. 236). Bir dilde metin bağdaşıklığını sağlayan öğelerden biri de sözcük bağdaşıklığıdır. Aynı kavram alanından sözcük kullanımı metindeki sözcük bağdaşıklığını oluşturan unsurlardandır. Vardar (2002, s. 132) kavramsal alanı “Bir sözlüksel alanda anlatımını bulan anlamsal alanın dış gerçeklik düzlemindeki kavramsal karşılığıdır. Sözcükler, kavram alanlarını kaplayan dilsel alanlar oluşturur, bir dünya görüşünü dile getirirler.” biçiminde açıklamıştır. Aksan (1999, s. 42) kavramların zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmadıklarını, bir mozaik gibi birbirleriyle sınırlandıkları, içinde birbirlerini etkiledikleri alanlar oluşturduklarını belirtmiştir. Aynı kavram alanından sözcük kullanma yoluyla oluşturulan bağdaşıklık, birbiriyle ilişkili farklı dilsel birimlerin bir arada kullanımını içerir. Bir kelimenin yerine bir başka kelime kullanılması değil, bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin kullanılması söz konusudur (Coşkun, 2005, s. 95). Metindeki bir sözcüğün yerine metnin başka bir kısmında o sözcüğün eş veya yakın anlamlısı olan farklı bir sözcük kullanılarak ya da zıt anlamlısına yer verilerek de bağdaşıklık ilişkisi kurulabilir. Buradan yola çıkarak kişinin sözcük hazinesi ile sözcük bağdaşıklığını sağlayan yolları kullanabilmesi arasında ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi de yazma becerisinin geliştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Sever’e (2004) göre öğrencilerin, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması kelime servetinin zenginliğine bağlıdır. Kelimeyi veya anlamını bilmeyen

öğrenci yazılı anlatımda kelimeyi kullanamayacak ya da yanlış kullanacaktır. Bunun için yazılı anlatım çalışmalarında kelimelerin anlamları üzerinde durulmalıdır (Büyükkiz, 2011). Yazma eğitiminde yapılan sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları, öğrencilerin hem dili iyi kullanmalarını hem de düşünce geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmada, öğrencileri dil ve anlatım açısından geliştirirken sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamaya yönelik çalışmalara da yer verilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin yazdıkları öyküler sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından incelendiğinde, tüm odak öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollardan aynı kavram alanına giren sözcükleri kullandıkları, ancak yalnızca üç odak öğrencinin eş/yakın anlamlı sözcük kullanabildiği, bir odak öğrencinin de zıt anlamlı sözcük kullanabildiği saptanmıştır. Mecaz anlamlı sözcüklere sadece bir odak öğrencinin, deyimleşmiş ifadeler ise iki odak öğrencinin yer verdiği görülmüştür. Bu bağlamda uygulama öncesinde sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama açısından iyi düzeye sahip öğrencinin bulunmadığı, odak öğrencilerin çoğunun bu açıdan yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Akyol (2006, s. 103) da bu bulguyu destekleyecek biçimde öğrencilerin yazılı anlatımlarında dille ilgili sorunların en önemlilerinden birinin sözcük anlamlarını yeterince bilmemeleri olduğunu vurgulamış, sözcüklerin anlamları üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci öyküleri incelendiğinde ise bazı odak öğrencilerin aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanımının yanında bağdaşıklığa hizmet edecek biçimde sözcük tekrarlarına da yer verdikleri saptanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan ikinci öykülerde aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanımının yanı sıra daha çok öğrencinin eş/ yakın anlamlı sözcüklere yer verdikleri saptanmıştır. Bu bulgular ışığında uygulama sonrasında öğrencilerin aynı kavram alanına giren sözcükleri kullanmadaki başarılarını sürdürdükleri, bununla birlikte aynı bağlam içinde sözcük tekrarı ve eş/yakın anlamlı sözcük kullanımına yönelik yetkinliklerini geliştirdikleri söylenebilir.

Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından diğer bir ölçüt zıt anlamlı sözcük kullanımınıdır. Zıt anlamlı sözcükler anlamları birbirine karşıt olan sözcüklerdir (Korkmaz, 2003a, s. 142) ve metin içinde kullanılması sözcük bağdaşıklığının sağlanmasına hizmet etmektedir. Uygulama öncesindeki öyküler bu açıdan incelendiğinde yalnızca bir odak öğrencinin zıt anlamlı sözcük kullandığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrasındaki birinci öykülerde ise beş odak öğrenci zıt anlamlı

sözcük kullanımına yer vermiş, ikinci öykülerde altı odak öğrenci zıt anlamlı sözcükler kullanmıştır. Bu bulgular ışığında odak öğrencilerin zıt anlamlı sözcük kullanımı bakımından farkındalık kazandığı ve gelişme kaydettikleri söylenebilir.

Sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama bakımından diğer bir ölçüt olan mecaz anlamlı sözcükler, Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1641) "Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor." olarak tanımlanmıştır. Vardar (2002, s. 89), metaforu (eğretileme) "düzdeğişmeceye karşıt olarak, dizisel bağıntılar düzleminde, ortak anlambirincikler kapsadıklarından aralarında eşdeğerlik ilişkisi kurulan anlamlı öğelerden birini öbürü yerine ve karşılaştırma yapılmasını sağlayan sözcükleri kullanma sonucu oluşan değişmece" biçiminde açıklamış ve "yaşamın ilkbaharı" ifadesinin "gençlik çağı"nı işaret eden bir eğretileme ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama eylemi içinde öğrencilerin mecaz anlamlı ifadelerle yer vermesine, yani eğretilemelere de bir ölçüt olarak yer verilmiştir. Her ne kadar deyimleşmiş ifadeler gerçek anlamının dışına çıkmış gönderimler içerseler de bu çalışmada, eğretileme ögesi olarak mecaz anlamlı sözcük kullanımı da ayrı bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde mecaz anlamlı sözcüklere yalnızca dokuzuncu odak öğrencinin yer verdiği, diğer öğrencilerin sözcükleri mecaz anlamıyla kullanmadığı saptanmıştır. Söz konusu bu bulgu, sözcük türü çeşitliliği içinde ad türlerinin kullanımına yönelik olarak ifade edilen soyut ve somut sözcüklere yer verme bulgusuyla da örtüşmekte, öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerinde daha çok somut ifadelerle ve varlıkları doğrudan yansıtmaya yer verdiklerini göstermektedir. Uygulama sonrasındaki öyküler bu açıdan değerlendirildiğinde, birinci öykülerde üç odak öğrenci mecaz anlamlı sözcüklere yer verirken, ikinci öykülerde beş odak öğrenci mecaz anlamlı sözcükler kullanmış, sözcükleri mecaz anlamlarıyla kullanma bakımından daha çok öğrenci ilerleme kaydetmiştir.

Deyimler anlatıda bir ifade zenginliğidir ve güçlü bir anlatımın tanığı durumundadırlar (Aksan, 2003, s. 35). İfadeyi somuttan soyuta taşımakta, derinleştirmektedir (Korkmaz, 2003b, s. 175-179). Yazılı metinde deyimleşmiş ifadelerin kullanımı soyut kavramlarla düşünme ve duruma gönderim yapma, onu çağrıştırmaya yeterliliği göstermesi bakımından öğrencinin anlatımının gelişmişliğini tespit bakımından önemli bir ölçüttür. Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler deyimleşmiş ifadelerle yer verme bakımından incelendiğinde, sözcük türü

çeşitliliğindeki soyut adlara yer vermeye ve sözcüklerin anlamsal çeşitliliğindeki mecaz anlamlı sözcükleri kullanmaya yönelik bulgularla paralellik gösterdiği, bu bağlamda odak öğrencilerin yalnızca ikisinin deyimleşmiş ifade kullandığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrasındaki öykülerde ise odak öğrencilerin sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlamaya katkısı olan deyimleşmiş ifadeleri kullanma bakımından önemli bir gelişim gösterdikleri, birinci öykülerde altı odak öğrencinin öykülerinde deyimleşmiş ifadelere yer verdiği, ikinci öykülerinde ise tüm odak öğrencilerin bunu başarabildikleri saptanmıştır.

Öğrenci öykülerinin dil ve anlatım yönünden değerlendirilme ölçütlerinden biri sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanmadır. Ölçünlü dil, bir dili toplum olarak konuşan ve yazarların hep birlikte uydukları belirli ölçü ve kurallara bağlı ortak dildir. Ölçünlü Türkçe genellikle İstanbul ağzına göre biçimlenmiş olan konuşma ve yazı dilidir. Ağız özellikleri taşıyan konuşmalar ve yazılı metinler ölçünlü Türkçe'nin dışında kalmaktadır (Korkmaz, 2003a, s. 167). Öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri bu açıdan incelendiğinde yalnızca iki odak öğrencinin gerek uygulama öncesinde gerekse uygulama sonrasında yazdıkları öykülerinde ölçünlü dile aykırı bir kullanıma rastlanmamıştır. Bunun dışında dört odak öğrencinin (iki, üç, dört ve altı) ise öykülerinde bir veya iki sözcüğü ölçünlü dile uygun olmayan şekilde kullandıkları; üç odak öğrencinin (bir, beş ve yedi) ise uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde bu açıdan yetersizliğin olduğu, üç veya daha fazla sözcüğü ölçünlü dile uygun olmayan şekilde kullandıkları saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazınında vurgulanan, öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalardan birinin sözcükleri yazmada konuşma dili özelliklerini yazı diline yansıtmaları olduğu (Akyol, 2006), görüşünü desteklemektedir. Okul çocuklarının yazılı anlatımlarında ses bilgisi alanında sık rastlanan ses değişmelerinde, en az çaba ilkesinden ve söyleyişte kolaylığa yönelmekten kaynaklanan bir tutumluluktan söz edilebilir. Okul çocukları, konuşma dilinin kolay söyleme eğiliminden kaynaklanan tutumluluğunu, geniş çapta yazı diline aktarmaktadırlar (İmer, 1988, s. 126). Yapılan araştırmada da bu eğilimin bir sonucu olarak öğrencilerin yazdıkları öykülerde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından sorunlar gözlenmiş olabilir. Alan yazınında yapılan bazı araştırmalarda da araştırmanın uygulama öncesindeki bu bulgusuyla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Deniz (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda hem köy hem de kent öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ağız özelliği taşıyan kelimeler kullandıkları, bu açıdan iyi düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Uça'nın (2003) yaptığı araştırma sonucunda da 6. sınıf

öğrencilerinin yazdıkları öykülerde yerel söyleyişin veya konuşma dilinin yazıya aktarılması konusunda hata oranının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Oysa Özbay'ın (2011) da belirttiği gibi yazılı anlatımda kullanılacak sözcükler ağız özelliği taşımamalıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin yerel ağız özelliklerinden kurtularak yazı diline uygun anlatım yapması amaçlanır. Dolayısıyla yazma çalışmalarında yerel ağız kullanımının giderilmesine çaba harcanmalıdır. İlköğretim döneminde çocukların yazı diline uygun bir anlatım yeteneği kazanması önemlidir (Deniz, 2000). Bu görüşten de hareketle yapılan yazma uygulamalarının ardından öğrenci öyküleri değerlendirildiğinde odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülere nazaran uygulama sonrasında yazdıkları öykülerinde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından gelişim kaydettikleri görülmüştür. Örneğin uygulama öncesindeki öykülerinde sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından orta düzeyde olan öğrencilerden iki, üç ve dört numaralı odak öğrenciler, uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de iyi düzeye ulaşmışlardır. Sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından uygulama öncesindeki öyküsü orta düzeyde olan öğrencilerden altı numaralı odak öğrenci ise uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde de orta düzeyde kalmıştır. Söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde ise tüm sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanmıştır. Uygulama öncesindeki öyküleri ölçünlü dil bakımından yetersiz olan bir ve beş numaralı odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları her iki öykülerinde de iyi düzeye ulaştıkları, yedi numaralı odak öğrencinin ise kademeli olarak gelişim göstererek iyi düzeye ulaştığı görülmektedir.

Cümleyi oluşturan parçaların yani ögelerin birbirleriyle bir arada bulunması, anlama dayalı bir bağ, bağlam esasıyla olduğu gibi, dillerin işleyişine dayalı gramatikal esasları da içerir. Söz konusu bu esaslar, öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil ve anlatım bölümünün ölçütlerinden cümlenin ögeleri arasında öge uyumunu sağlama başlığında ele alınmıştır. Öge uyumu ve bu hususta yapılan hatalar genellikle iki temel kaynağa dayanmaktadır. Bunlar özne-yüklem ve nesne-yüklem uyumudur. Nesne ve yüklem uyumu, yüklemdeki hareketin içe (geçişsiz) ve dışa (geçişli) doğru olmasıyla ya da daha geniş bir ifadeyle yüklemdeki çatı uyumuyla ilgilidir (Karahana, 2004; Özkan ve Sevinçli, 2011; Delice, 2003; Ergin, 1984). Özne ve yüklem uyumunda ise özne ve yüklem arasındaki teklik çokluk ilişkisinin yanı sıra yüklem çatısına göre öznenin; etken özne, dönüşlü özne, işteş özne, edilgen özne, ettirgen özne, saklı özne (meçhul özne), örtülü özne (Karahana, 2004; Özkan ve Sevinçli, 2011; Delice, 2003; Özmen, 2013) olup olmamasıyla alakalıdır. Öğrencilerin uygulama

öncesindeki öyküleri incelendiğinde, yalnızca iki odak öğrencinin (altı ve dokuz) öge uyumsuzluğu yapmadığı, diğer altı odak öğrencinin (iki üç, dört, beş, yedi ve sekiz) bu açıdan orta düzeyi yansıttığı, bir öğrencinin ise öge uyumunu sağlama açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde yazılan öyküler incelendiğinde bir, iki, üç, dört, beş ve yedi numaralı odak öğrencilerin özne-yüklem uyumsuzluğuna yönelik, sekiz numaralı odak öğrencinin ise nesne-yüklem uyumsuzluğuna yönelik hata yaptığı tespit edilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerinde öge uyumu açısından hata yapan yedi odak öğrencinin hepsi uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de özne-yüklem veya nesne-yüklem uyumsuzluğu yaratacak bir hata yapmamışlar, cümlenin ögeleri arasında uyum sağlama bakımından iyi düzeye ulaşmışlardır. Öğrencilerin uygulama sonrasındaki öyküleri incelendiğinde, tüm odak öğrencilerin yazdıkları her iki öyküde de hiçbir öge uyumsuzluğu yapmadıkları, bu bakımdan önemli bir gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Öğrencilerin gösterdiği bu gelişim öncelikle cümle düzeyinde yapılan yazma etkinliklerine bağlanabilir. Coşkun (2011) bazı öğrencilerin kendilerinden metin yazmaları istendiğinde dil bilgisi kurallarına uygun doğru düzgün cümle yazamadıklarını, bu nedenle cümle düzeyinde yazma çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin gösterdikleri gelişim, öykü yazma programı kapsamında farklı öykülerle tanışmalarına, okudukları öykülerin dilsel gelişimlerine olumlu katkı sunmuş olabileceğiyle açıklanabilir. Çünkü yazmada başarılı olabilmek için okuma yoluyla sağlanan birikim önemlidir. Okuma eylemini gerçekleştiren öğrencilerdeki dil ve anlatım gücü ile düşünme yeteneği okumayan öğrencilerle kıyaslanamayacak kadar farklıdır (Bağcı, 2011).

Bir metinde cümleyi oluşturan ögelerin uyumu kadar, metnin cümlelerden oluştuğu gerçeği göz önünde bulundurularak, cümleler arasında da bir uyumun var olması gerekmektedir. Bu bağlamda öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil ve anlatım bölümünde cümleler arasında zaman uyumunun var olup olmadığı bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Bu kategoride, odak öğrencilerin öykülerinde, cümleler arasında anlatı zamanı veya gerçek zaman bakımından bir uyumsuzluk olup olmadığı, farklı zaman ekleri kullanıldığında herhangi bir geçiş ifadesine yer verilip verilmediği değerlendirilmiştir. Bu ölçüt, öğrencinin kurguladığı öyküye odaklanması, anlatım bütünlüğünü hem şekil hem de anlam ve ifade/olay akışı bakımından sağlayabilmesi açısından önem taşımaktadır. Uygulama öncesindeki öyküler bu açıdan incelendiğinde, bir ve dört numaralı odak öğrencilerin farklı zaman ifade eden cümleleri geçiş ifadeleri

olmadan kullandıkları, bu kullanımın öykülerin genelinde cümleler arasındaki zaman uyumunu bozduğu tespit edilmiştir. İki, üç, beş, altı ve yedi numaralı öğrencilerin ise anlatımın genelinde hâkim olan zamanın dışında, birkaç yerde, geçiş ifadesi olmaksızın başka zamanı gösteren cümlelere yer verdikleri ve öykülerinin zaman uyumunu sağlama bakımından orta düzeyi yansıtan bir görünüm arzettiği saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerinde yalnızca sekiz ve dokuz numaralı odak öğrenciler cümleler arasındaki zaman uyumunu tam olarak sağlayabilmiştir. Uygulama sonrasındaki öyküler bu açıdan incelendiğinde ise iki numaralı öğrencinin gelişiminde farklılık olmakla birlikte tüm odak öğrencilerin cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından uygulama öncesinde yazdıkları öykülere nazaran gelişme kaydetmişlerdir. Uygulama sonrasındaki birinci öykülerde yalnızca iki numaralı odak öğrenci cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından başarısız olmuş; üç, beş, altı, yedi, sekiz ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise “iyi” düzeyi yansıtmışlardır. Uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde ise dördüncü odak öğrenci dışındakilerin gelişim kaydettikleri ve iyi düzeyi yansıttıkları tespit edilmiş, yalnızca dört numaralı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından birkaç hata yaptığı saptanmıştır. Yine de söz konusu öğrenci uygulama öncesindeki öyküsüyle kıyaslandığında uygulama öncesindeki yetersizliği, uygulama sonrasındaki iki öyküsünde de orta düzeye çıkarabilmiştir.

Öğrenci öykülerinin dil ve anlatıma yönelik olarak değerlendirildiği ölçütlerden biri de paragraf yapmadır. Latince para ve graf sözcüklerinin birleşmesiyle oluşan paragraf, “bir yazının bölümleri” anlamına gelmektedir (Akbayır, 2003). Yazılı anlatımdaki paragraflar fikir veya olayları birbirinden ayıran bir zincirin halkaları gibidir. Her paragraf kendi içinde bir bütün, aynı zamanda da bütünün anlamlı bir parçasıdır (Bağcı, 2011, s. 113). Dolayısıyla yazılı anlatımda okuma ve anlama rahatlığı sağladığından metni paragraflara ayırmak önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri paragraf yapma bakımında incelendiğinde, yedi odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, beş, yedi ve sekiz) paragraf yapmadığı, yalnızca altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde ve uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde konu bütünlüğü gözeterek paragraf yaptıkları saptanmıştır. Yazma eğitiminde araştırma bulgusunu destekleyen sorunların yaşandığı, öğrencilerin paragraf yapmadıkları, paragraf bölümlenmelerini gelişigüzel yaptıkları, farklı paragraflarda anlatılması gereken düşünceleri aynı paragrafta anlattıkları veya tam tersi aynı paragrafta anlatmaları gerekenleri farklı paragraflarda

anlattıkları, bazen de cümlelerin bir slogan gibi tek başına bir paragraf oluşturabilecek anlam yoğunluğuna sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011; Coşkun, 2011).

Öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler incelendiğinde, beş odak öğrencinin (iki, üç, dört, beş ve sekiz) uygulama öncesinde hiç paragraf yapmadıkları öykülerinin aksine uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde bu açıdan önemli gelişim kaydettikleri, her iki öykülerini de konu bütünlüğü gözeterek paragraflara ayırdıkları söylenebilir. Bir numaralı odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde olduğu gibi uygulama sonrasındaki birinci öyküsünü de paragraflandırmamış, ancak uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde konu bütünlüğüne uygun paragraflar yapmıştır. Bu bulgular ışığında, öyküler paragraf yapma bakımından değerlendirildiğinde, uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde paragraf yapmayan öğrencilerin uygulama sonrasında bu açıdan gelişim kaydettikleri söylenebilir. Bu gelişmenin nedeni öğrencilere paragrafların ne işe yaradığının anlatılması, doğru yazılmış paragraflardan oluşan öykülerin okutulması ve bu paragrafların sınıf içi etkinliklerde incelenmesi, bununla birlikte serim, düğüm ve çözüm bölümü paragrafları yazdırma çalışmalarının yapılması olabilir. Çünkü Bağcı'nın (2011) da belirttiği gibi sağlam paragraflar oluşturabilmeleri için öğrencilere yazılı anlatımda paragraf yapmanın hangi kolaylıkları sağlayacağı anlatılmalı, mutlaka paragraf yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Öğrenci öykülerinin dil ve anlatım yönünden değerlendirildiği ölçütlerden sonuncusu çeşitli anlatım yollarını kullanmadır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki öyküleri bu açıdan incelendiğinde betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuları kullanma gibi anlatım yollarına yer verme bakımından altı odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, yedi ve sekiz) yazdıkları öykülerin yetersiz olduğu, üç odak öğrencinin (beş, altı ve dokuz) ise betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyulara dayalı anlatım yollarından yalnızca ikisine yer verdiği saptanmıştır. İlköğretim öğrencilerinin yazma becerileri üzerine yapılan bazı araştırmalarda (Coşkun, 2005; Coşkun, Alkan ve Akgül, 2009) da bu bulguyu destekler nitelikte, öğrencilerin yazdığı öykülerde karşılaşılan önemli sorunlardan birinin olayların yeterince geliştirilmeden arka arkaya sıralanması olduğu belirtilmiştir. Coşkun (2011, s.77) da öğrencilerin yazdıkları öykülerde, olayların betimlemeler, gözlemler, iç konuşmalar ve diyaloglarla geliştirilmediği için çok cılız kaldığını ifade etmiştir. Akbayır (2010) ise öğrencilerin yazılarında hangi anlatım yolunu kullanacakları üzerinde yeterince durmadıklarını; betimleyici anlatımla

başladıkları metni kanıtlamayla devam ettirip açıklamayla bitirebildiklerini yani metnin yarısının öykü, yarısının bilimsel yazı görüntüsü verebildiğini ifade etmiştir. Oysa öyküleyici metinlerin roman özeti gibi olaylar kronolojisi hâlini almaması ve zenginleştirilmesi için başvurulabilecek iki temel yol betimleme ve aktarımlara yer vermektir (Coşkun, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2011).

Betimleme, kahramanları, nesnelere, zamanı, mekânları okuyucunun zihninde canlandırmasına yardımcı olacak ayrıntıların verilmesiyle oluşur. Aktarım ise kahramanların kendi aralarında yaptıkları konuşmaların (diyaloglar) veya zihinlerinden geçen düşüncelerin (iç konuşmalar) okuyucuya aktarılmasıyla gerçekleşir. Aktarımlar okuyucuların kahramanları daha yakından tanımalarına yardımcı olur ve anlatımın tekdüzelikten kurtulmasını sağlar. Böylece metni daha ilgi çekici hâle getirir (Coşkun, Alkan ve Akgül, 2009). Bu nedenlerle yapılan araştırmada dil ve anlatıma yönelik bir gelişme hedeflenirken öykü türü açısından zenginlik yaratacak anlatım yollarını etkili bir şekilde kullanmaya yardımcı olabilecek çalışmalara da yer verilmiştir. Uygulama sonrasında odak öğrencilerin yazdıkları öyküler çeşitli anlatım yollarına yer verme açısından incelendiğinde bu açıdan yetersiz olan beş odak öğrencinin (bir, iki, dört, yedi ve sekiz) uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de önemli bir gelişme göstererek anlatım yollarına iyi düzeyi yansıtacak şekilde yer verdikleri saptanmıştır. Bu öğrencilerden bir, iki ve dört numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde hiçbir anlatım yolunu kullanmazken, uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde en az üç anlatım yoluna etkili bir şekilde yer vermişlerdir. Uygulama öncesindeki öykülerinde yalnızca duyulara dayalı bir anlatım kullanan yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin ise uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde üçer, ikinci öykülerinde dörder anlatım yoluna yer verdiği saptanmıştır. Uygulama öncesinde yazdığı öyküde söz konusu anlatım yollarına yer vermeyen üç numaralı odak öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküde iki anlatım yolunu, ikinci öyküde ise üç anlatım yolunu etkili şekilde kullanarak aşamalı bir gelişim kaydetmiştir.

Beş, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde iki anlatım yoluna yer veren üç öğrencidir. Bu öğrencilerden altı numaralı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde üç anlatım yoluna yer vermiş, ikinci öyküsünde de söz konusu anlatım yollarını etkili şekilde kullanmıştır. Beş ve dokuz numaralı odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de betimleme, duyulara dayalı anlatım, diyalog ve iç konuşma olmak üzere dört anlatım

yolunu da etkili şekilde kullanmıştır. Bu bulgulara dayanarak tüm odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde çeşitli anlatım yollarına yer verme bakımından uygulama öncesindeki öykülerine göre gelişim kaydettikleri söylenebilir.

Bir dilin iyi kullanılabilmesi için noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının iyi bilinmesi, yazılı metin içinde doğru uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazdıkları öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarında, biçim özellikleri bölümü altında yer alan noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarının doğru uygulama ve yazının okunaklılığı açısından da değerlendirilmiştir.

Yazı, söylenenlerin aktarılmasında her zaman yeterli olmayabilir. Duygu, düşünce ve istekler sözle anlatılırken jest, mimik, ezgi, vurgu gibi yardımcı unsurlardan faydalanılır. Yazılı anlatımlarda ise bunların yerini tutabilecek birtakım işaretler kullanılır. Bunlara noktalama işareti denir (Özbay, 2000, s. 22). Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılmaması ifade etmek istediklerimizin yanlış anlaşılmasına neden olabilir. Yazılı anlatımda başarıyı artırmak, duygu ve düşünceleri açık ve doğru ifade etmek için noktalama işaretlerinin kullanımını bilmek, onları yerinde kullanmak gerekir.

Yazının anlaşılmasını kolaylaştırmak, cümleleri birbirinden ayırmak, anlamı etkili kılmak için kullanılan noktalama işaretleri, aynı zamanda okumanın düzenlenmesini, anlamın aydınlığa kavuşmasını ve okurun dikkatini uyanık tutmasını sağlar. Bu yüzden bu işaretleri her dilin ezgi ve sözdizimi özelliklerine göre kullanmak gerekir (Banguoğlu 1998, s. 129). Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak anlam; gölgeler, karanlıklar içinde gömülmüş gibi olur (Kantemir, 1991, s. 69).

Yazım kuralları da yazılı anlatımda etkili olan unsurlardan biridir ve yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Dili belirli kurallar doğrultusunda yazıya geçirme işine yazım (imlâ) denir. Yazım kurallarının iki temel işlevi vardır: Bunlardan birincisi iletişimi kolaylaştırmak, ikincisi ise yazıda birliği sağlamaktır. (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 2001, s. 83). Bu birliği sağlamak ve iletişimi kolaylaştırmak için insanların, kullandığı kelimelerin genel kabul görmüş anlamlarını ve doğru yazılışlarını bilmesi, bu bilgilerini yazılı anlatımlarında uygulayabilmesi gerekmektedir. Korkmaz'a (1988, s. 157) göre Türkçenin tahribinde, imlâ kargaşası ve yanlışlığı önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin standart Türkçenin kurallarına hâkim olması ve bu becerilerini yazdıkları metinlere yansıtılmaları üzerinde durulması gereken noktalardan biridir (Özbay, 2011). Öğrencilerin yazım kurallarını

doğru uygulamayı davranışa dönüştürüp dönüştürmedikleri yazma eğitiminde gözlenmelidir.

Yazılı anlatımda bu kadar önemli olmasına rağmen yapılan bazı araştırmalar (Aksan ve Çakır, 1997; Mataracı, 1998; Özbay, 2000; Deniz, 2000; Çelikpazu, 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Arıcı, 2008) sonucunda noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasında ve yazım kurallarının doğru uygulanmasında öğrencilerin oldukça yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğrenciler yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini ezberlenmesi gereken bilgiler, kurallar olarak algılamaktadır. Bu yanlış algılama yazılı anlatımda noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının hatalı kullanılmasına neden olmaktadır (Özbay, 2011). Türkçe dersinin bilgi vermekten çok beceri kazandırmaya, ezberletmekten çok uygulamaya dayandığı ilkesi göz önüne alındığında, yazma eğitiminin bir parçası olan yazım ve noktalama bilgisinin ayrı olarak değil; öğrencilere uygulama içinde öğretilmesinin gerekliliği de önem kazanmaktadır (Bryson, 2003, s.1). Yapılan araştırmalar bu kuralların yazma eğitiminin tashih aşamasında, geri bildirim verilerek öğretilmesinin doğrudan kuralların anlatılmasından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Calkins, 1980; Graves, 1994; Routman, 1996 ve Weaver, 1996 Akt. Akyol, 2006).

Yapılan araştırmada da alan yazınında belirtilen bu gerekçeler göz önünde bulundurularak biçim özelliklerine yönelik yani noktalama işaretlerinin doğru kullanılması, yazım kurallarının doğru uygulanması ve yazının okunaklılığına yönelik olarak kural aktarımına dayalı bir uygulama yapılmamış, öğrenci metinlerine verilen geri bildirimler yoluyla öğrencileri bu açıdan geliştirebilmek amaçlanmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümünde yer alan noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından değerlendirildiğinde, yedi odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, beş, altı ve dokuz) bu açıdan yetersiz olduğu saptanmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde noktanın cümle sonlarında kullanılmamasından kaynaklı bir yetersizlik söz konusuken; dördüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrencilerin öykülerinde virgülün kullanımıyla ilgili hatalar saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerde nokta ve virgülün kullanımına yönelik hataların yanı sıra kesme işareti, soru işareti, tırnak işareti, üç nokta ve iki nokta işaretlerinin kullanımıyla ilgili hatalara da rastlanmıştır. Üç ve beş numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde ise nokta, virgül, tırnak ve soru işaretinin kullanımında hata ve eksiklikler

tespit edilmiştir. Çelikpazu (2006) tarafından yapılan araştırmada da araştırma bulgusuyla örtüşen sonuçlara ulaşılmış, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde öğrencilerin noktalama işaretlerini neredeyse hiç kullanmadıkları görülmüş, araştırma bulgusuna benzer biçimde özellikle “soru işareti, tırnak işareti ve iki nokta” kullanılması gereken yerlerde kullanılmamıştır. Deniz (2000) tarafından yapılan araştırmada da 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma konusunda sorunlarının olduğu, bu sorunların noktalama işaretlerini yerinde kullanmamak veya hiç kullanmamak olduğu saptanmıştır. Arıcı ve Urgan (2008) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin yaklaşık yarısının (% 47.4) noktalama konusunda yanlış yaptığını tespit etmişlerdir. Mataracı (1998) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile imlâ kurallarını metin üzerinde yerleştirme becerisini belirlemek için yapılan çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma beceri düzeyleri oldukça düşük bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmanın uygulama öncesindeki sonuçları ile paralellik gösteren birçok araştırma sonucu olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada, odak öğrencilerin uygulama sonrasındaki öyküleri noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından incelendiğinde, tüm odak öğrencilerin yazdıkları ikinci öykülerinde bu bakımdan önemli ölçüde gelişme kaydettikleri saptanmıştır. Örneğin iki, dört, altı ve dokuzuncu odak öğrencilerin aşamalı bir gelişim göstererek uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili bir veya iki yerde hata yaptıkları, ikinci öykülerinde ise hata yapmayarak bu anlamda iyi düzeyi yansıtan öyküler yazdıkları saptanmıştır. Uygulama öncesinde yazdıkları öyküler noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından yetersiz olan üç ve beş numaralı odak öğrencilerin ise uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de hiçbir noktalama hatası yapmayarak önemli bir gelişim kaydettiği tespit edilmiştir.

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümünde yer alan yazım kurallarını doğru uygulama bakımından değerlendirildiğinde, altı odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, beş ve yedi) bu açıdan yetersiz öyküler yazdıkları; üç odak öğrencinin (altı, sekiz ve dokuz) öykülerinde de birkaç hatanın bulunduğu saptanmıştır. Dolayısıyla hiçbir odak öğrencinin bu açıdan iyi düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Arıcı ve Urgan (2008) ile Bayram ve Erdemir’in (2006) çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Arıcı ve Urgan’ın (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım kurallarını uygulayabilme başarılarını

araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin % 79 oranında yazım yanlışı yaptıkları saptanmıştır. Bayram ve Erdemir'in (2006) de aynı amaçla yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin yazım kurallarını doğru uygulamadaki başarı oranları % 50'nin altında kalmıştır. Uça (2003) yaptığı çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım kâğıtlarında “de'nin yazımı” ile ilgili imlâ yanlışının örneklemini oluşturan üç okulda da en çok rastlanan imlâ problemi olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında da, yazma eğitiminde öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan birinin yazım kurallarının ihlali olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011). Ayrıca Kayman (1997) tarafından yapılan çalışmada da Türkçe derslerinde öğretmenlerin % 83'ü öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım hatası yaptıklarını, bu sorunun en sık karşılaştıkları hata olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulama öncesinde odak öğrencilerin öyküleri incelendiğinde, dokuz odak öğrenciden yazım kurallarını uygulama açısından yetersiz olan beşinin (birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve yedinci) uygulama sonrasındaki her iki öykülerinde de bu bakımdan gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Özellikle üçüncü ve beşinci odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde yazım kurallarını bütünüyle doğru uygulamışlardır. Uygulama öncesindeki öykülerinde yazım kurallarını orta düzeyde uygulayan sekizinci ve dokuzuncu odak öğrenciler uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde de aynı performansı göstermişler, ancak uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde önemli bir gelişme kaydederek yazım kurallarını bütünüyle doğru uygulamışlardır.

Uygulama öncesindeki öyküsünde pek çok yazım hatası yapan dördüncü odak öğrenci de önemli bir gelişme göstererek uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde hiç hata yapmamıştır. Ancak söz konusu öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde de hata yapmış, uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsündeki başarıyı devam ettirememiştir. Altıncı odak öğrenci ise uygulama öncesindeki öyküsünde birkaç yazım hatası yapmış, yazım kurallarını orta düzeyde uygulayabilmiş, uygulama sonrasındaki öykülerinde de aynı düzeyde kalmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerinde yazım kurallarını uygulama açısından yetersiz olan iki ve yedi numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde yalnızca birer hata yapmışlardır.

Öğrencilerin önemli bir kısmının (%39.7) yazılı anlatımda sorun yaşadığı diğer konu, yazılarının okunaklı olmamasıdır. Okunaklılık, yazmanın mekanik yönüyle ilgilidir. Bu kapsamda okunaklılık; harflerin, harfler arasındaki bağlantıların, harflerin

uzantılarının doğru yapılmasını; harflerin boyutlarının, eğimin, kelimeler arasındaki boşluğun ve satır çizgilerine yazmanın uygun ve yeterli olmasını içermektedir (Akyol, 2009; Tseng ve Chow, 2000). Öğrencilerin el yazılarının okunaklı olmaması, özellikle ilkokulda yanlış kalem tutma, harflerin doğru yazımını öğrenmemiş olma, ilkokul öğretmenin bozuk yazısını taklit etme, dikkatsizlik gibi konulardan kaynaklanmış olabilir (Arıcı ve Urgan, 2008). Bu sorundan yola çıkarak yapılan araştırmada da öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarında okunaklılığa yer verilmiştir.

Odak öğrencilerin yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümünde yer alan okunaklılık bakımından değerlendirildiğinde, altı odak öğrencinin hem uygulama öncesinde hem de sonrasında yazdıkları öykülerde tüm sözcüklerin okunaklı olduğu görülmüştür. Üç odak öğrenciden ikinci odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde b ve k harflerinin yazımı birbirine benzediğinden sıkıntı yaşanmıştır. Ancak bu odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılık iyi düzeyde sağlanmış, herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır. Birinci ve beşinci odak öğrencilerin ise uygulama öncesinde yazdıkları birçok sözcüğün okunmasında güçlük yaşanmıştır. Birinci odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde “z ile r” ve “b ile k” harflerinin yazımının birbirine benzerliğinden dolayı bu harflerin bulunduğu sözcüklerin okunmasında sıkıntı olduğu saptanmıştır. Beşinci odak öğrencinin öyküsünde ise “r ile n” harflerinin yazımı bu harflerin bulunduğu sözcükleri okumayı zorlaştırmıştır. Bu iki odak öğrenciden beşinci odak öğrenci okunaklılık açısından önemli bir gelişme kaydetmiş, uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de tüm sözcükleri okunaklı bir şekilde yazmıştır. Ancak birinci odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılık açısından aynı sıkıntıların olduğu gözlenmiştir. Bayraktar (2006), Kuzu ve Ersözlü (2006), Yurduseven (2007), Bektaş (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenci metinlerinde bitişik eğik yazımın eğikliğin korunması, harflerin büyüklüklerini ayarlama ve okunaklı yazma konusunda problemler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, yapılan araştırmada ulaşılan bulguyu da desteklemektedir. Ayrıca Durmuşçelebi ve Avcı (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bitişik eğik yazımın puanlanmasında 1.2.3.4. sınıflarda başarı düzeyinin yüksek olduğu, ancak 6.sınıftan itibaren düşüşe geçtiği ve 8. sınıfta belirgin bir biçimde düştüğü tespit edilmiştir. Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer’a (1998) göre yazıdaki okunaklılığın gelişimi uzun bir süreyi almaktadır ve bu sürede bazen gelişim

olmamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmada söz konusu odak öğrencide okunaklılık açısından gelişme olmaması bu gelişimin uzun sürede gerçekleşmesine bağlanabilir.

5.2. Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma

Uygulama öncesinde odak öğrencilerin ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalarını öğrenmek ve öykü yazma becerilerine yönelik düşüncelerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yazma eğitiminde daha önce yaptıkları uygulamalara yönelik görüşlerinin öğrenilmesi yoluyla genel olarak yazma eğitiminde yaşanan sorunları öğrencilerin gözüyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Bununla birlikte yazma eğitiminde yaşanan problemlerin belirlenmesine katkıda bulunması amacıyla uygulama öncesinde Türkçe öğretmenleriyle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğretmen görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin öykü yazma becerilerine yönelik olarak yaşanan problemlerin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Uygulama sonrasında ise odak öğrencilerle öykü yazma programının uygulanmasının ardından öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin değişip değişmediğini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun geliştirmekte en çok zorlandığı dil becerisinin yazma olduğu ortaya çıkmış, böyle düşünen öğretmenler alan yazınında vurgulandığı gibi yazma becerisini geliştirmenin diğer becerilere göre daha zor olmasını ve geri bildirim vermeyi gerektirmesini gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu bulgu problemin varlığını ve araştırmayı yazma becerisine dayalı olarak yapma gerekçesini güçlendirmiştir. Bazı öğretmenler yazmanın birikim gerektiren bir beceri olduğunu, düşünce ürünü ortaya koymayı gerektirdiğini, sınıfların kalabalık olduğunu ve öğrencilerde yazma korkusunun bulunduğunu belirtmiş, bu nedenlerle yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Karadağ ve Kayabaşı (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yazmanın, öğretmen adayları tarafından “karmaşık ve zor bir eylem” olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Vygotsky’e (1998) göre yazı yazma, bilinçli bir çabadır ve çocuğun çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirdiği için yazmada zihinsel işlemler kullanılır. Yazma, bu açıdan oldukça karmaşık, tanımlanması zor bir eylemdir. Bir tek doğrusal süreçte gelişen, yalnız bir eylemden oluşan bir beceri

değildir (NCTE, 2008, 4). Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle ilişkili birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir (Coşkun, 2009) ve yazma eylemi bir düşüncenin ürünüdür. Düşünme ise belli bir birikim sonucu ortaya çıkan ürünlerden oluşur. Yazılı anlatım yoluyla bireylerin kendilerini tam ve doğru olarak ifade edebilmeleri, ele aldıkları konu hakkında birikimli olmalarını gerektirmektedir. Bu birikim, bireylerin dış dünyayı algılamaları, gözlem yapmaları, okumaları ve düşünmeleri ile edinilmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Bu nedenlerle araştırma bulguları, alan yazınında ifade edilen, dil becerilerinin en karmaşığı ve zor kazanılanının yazma becerisi olduğu (Byrne, 1988; Yalçın 1998) ve düşünmeyi gerektiren, zaman alan, birikim gerektiren, dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözetilen bir süreç olduğu (Duran ve Akyol, 2010) yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Yazma becerisi yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de kazandırılması zor bir beceridir (Harris, Graham ve Mason, 2003). Yazma becerisi hem kendi doğasından kaynaklanan karmaşık bir süreci gerektirmesi hem de uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan aksaklıklarla sınıflardaki öğrenci yoğunluğu ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nedeniyle diğer becerilere göre daha yavaş gelişmekte veya yeteri kadar geliştirilememektedir (Karatay, 2011).

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların başında yazma eğitiminde benimsedikleri yaklaşım, bu yaklaşım doğrultusunda yaptıkları uygulamalar ve öğrencilere verdikleri mesajlar gelmektedir. Maltepe (2006) Türkçe derslerinde yapılan yazma uygulamalarının hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yazma eğitimindeki amaçlarını saptamanın, bu amaçlar doğrultusunda yapılan uygulamaları ve değerlendirme çalışmalarını ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmüş, öğretmenlere yazma eğitimindeki amaçları sorulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki amaçlarının başında biçim özelliklerine yönelik amaçlar geldiği, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğretmenin öğretmenlerin tümünün yazma eğitimindeki en önemli amaçları olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaya çalıştıkları amaçların yazma eğitiminde yaptıkları değerlendirmeyi de etkilediği görülmüş; bununla ilişkili olarak öğretmenlere öğrenci öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun biçim özelliklerine dikkat ettikleri, öğrencilerin yazım kurallarına uyup uymadıklarına, noktalama işaretlerini doğru kullanmalarına ve yazıların okunaklı olmasına odaklandıkları saptanmıştır.

Bu bağlamda uygulama öncesinde, odak öğrencilere de ilkokulda yazdıkları metinlerin nasıl değerlendirildiği sorulmuş, öğrencilerin büyük çoğunluğu genellikle birkaç kişiye yazdıklarının sınıfta okutulduğunu ve sözel olarak geri bildirim verildiğini belirtmişlerdir. Çok az öğrenci de kâğıtların öğretmenleri tarafından toplanarak yazdıkları metinlere puan verildiğini ve öğretmenlerinin defterlerini toplayarak hatalarının altını çizdiğini söylemiş, böyle söyleyen öğrenciler ise bu değerlendirmede öğretmenlerinin yazım ve noktalama hatalarına, yazının güzel ve okunaklı olmasına, başlığın olup olmamasına odaklandığını ifade etmiştir. Bu bulgular ilgili alan yazında, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde biçimsel özelliklere dikkat ettikleri yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Özbay (2003) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmış, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun (%54,6) öğrencilerin yazılarını değerlendirirken biçim özelliklerine dikkat ettikleri, içeriğe öncelik veren Türkçe öğretmenlerinin oranının sadece %21 olduğu saptanmıştır. Göçer (2011) de ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, tüm öğretmenlerin öğrenci metinlerinde aradığı temel niteliğin yazının düzgünlüğü, kâğıt düzeni, yazım ve noktalama gibi biçime yönelik özellikler olduğunu tespit etmiştir. Farghal'ın (1992) öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarını değerlendirmede ağırlık verdikleri noktaları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında öğretmenlerin daha çok mekanik hatalar üzerinde durdukları, bunun yanında metnin içeriğindeki çok belirgin tutarsızlığı göz ardı ettikleri belirlenmiştir (Akt. Ramadan, 2003). Oysa biçim ve içerik arasında bir seçim yapılması gerektiğinde bu içerikten yana olmalı, öğretmenler yazma eğitiminde öncelikle içeriğin düzenlenmesi üzerinde durmalıdır (Coşkun, 2007). Perl (1980) ve Sommers'e (1980) göre biçime ait özelliklere gereğinden fazla önem vermek anlamı keşfetme sürecine sürekli müdahaledir ve yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Akt. Zamel, 1982).

Yazma becerisinin kazandırılması uzun bir süreç gerektirmektedir ve yazma eğitiminde istenen amaçlara ulaşılması için yapılan yazma uygulamaları oldukça önem taşımaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi sürekli ve planlı yapılan çalışmaları gerektirmektedir. Bu bağlamda üzerinde durulması gereken konular, yazma eğitiminde

ne tür uygulamaların yapıldığı, konu seçimi, buna yönelik hazırlık çalışmalarının yapılıp yapılmadığı ve yazarken verilen süredir. Yazma eğitiminde yapılan uygulamalara yönelik fikir edinmek için uygulama öncesinde odak öğrencilere ilkokulda yazma becerilerini geliştirmek için hangi çalışmaları yaptıkları sorulmuş, görüşme yapılan odak öğrencilerin hepsi genellikle öğretmen tarafından verilen bir atasözünü açıkladıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte beş öğrenci öğretmenlerinin verdiği konuda düşüncelerini yazdıklarını, beş öğrenci de öykü yazdıklarını ifade etmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir sorumluluğa sahip olan Türkçe öğretmenlerine de yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları yaptırıp yaptırmadıkları sorulmuş, öğretmenlerin yarısı yaptırdığını söylerken, diğer yarısı yaptırmadığını belirtmiş; hazırlık çalışması yaptırmayan öğretmenler buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını göstermişlerdir. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yarısından çoğunun öğrencilere hakkında yazı yazmaları için kendilerinin bir konu verdikleri ve öğrencilerden genellikle bir ders saatinde yazmalarını bekledikleri saptanmıştır. Bu uygulamalar değerlendirildiğinde, Türkçe derslerinde yazma eğitiminin ilkeleriyle çelişen durumların yaşandığı, ürün odaklı bir yazma eğitiminin yansımalarının olduğu söylenebilir. Örneğin amacı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek olan öğretmenlerin, öğrencilerden mecazlar ve sembolik anlatımlarla yüklü bir sözü açıklamalarını istemesi yazma eğitiminin amaçlarıyla örtüşmemektedir. Yazma çalışmaları yapılırken öğrencilere atasözü açıklamak veya hazır konularda yazı yazdırmaktan kaçınmak gerekmekte, metin oluşturabilmeleri için gerekli beceriler kazandırılmalıdır. Çünkü yazma eğitimindeki temel amaç, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlayacak alt becerileri kazandırmaktır (Coşkun, 2007). Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda da odak öğrencilerin bu konudaki görüşlerini destekleyecek bulgulara ulaşılmıştır. Temizkan'ın (2003) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine yazmaları için % 53,3 oranında atasözü ve özdeyiş verdiği, Zorbaz'ın (2005) yaptığı araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakınının (%46,6) yazma çalışmalarında konu olarak atasözü veya özdeyiş verdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Temizkan (2007) tarafından ilköğretim okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları çalışmaların değerlendirildiği bir başka araştırmada da yapılan araştırma bulgularıyla örtüşen bulgulara ulaşılmış, öğretmenlerin çoğunun sınıfta yapılan yazma etkinliklerinde konuyu kendisinin verdiği saptanmıştır. Oysa yazma eğitiminde konu

sadece araç olarak kullanılmalı, öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalıdır. Onlara farklı konulardan seçme şansı sunulmalı, zaman zaman konu seçiminde serbest bırakılmalı, ilgi duyabilecekleri konularda yazmalarına imkân verilmelidir. Bazı araştırma bulgularına göre yazma eylemi öğrenciler için ne kadar anlamlı olursa, yazma eylemine o kadar etkin katılmakta, yazmayı yararlı bir beceri olarak görmektedirler (Atwell, 1987; Calkins, 1994). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin yazılı anlatımlarını konu seçimi açısından inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin kendilerine verilen konu seçeneklerinden bizzat yaşadıkları olayları, üzerlerinde etki bırakan yerleri, kendileri için önemli olan insanların anlatımını içeren konuları seçtikleri sonucuna varmışlardır. Bu sonuç da kendi duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine ve yazabilmelerine katkıda bulunabilmek için öğrencilere, ilgilerine yönelik konularda serbest yazma uygulamaları yaptırmak gerektiğini göstermektedir. Çünkü yazma çalışmalarının öğrenciler için anlamlı olması ve yaşamlarından yola çıkabilmelerini sağlaması, aynı zamanda ilgi duyacakları konularda yazabilmeleri onların yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine de katkıda bulunmaktadır (Troia ve Graham, 2003). Yazma eğitiminde öğretmenin konuyu hazır olarak vermesi ve öğrenciyi tek konu ile sınırlandırması yerine öğrencinin yazma sürecini yaşayabilmesine ve farklı metin türleri oluşturmasına yönelik konular belirlenmelidir (Coşkun, 2007).

Yazma etkinliklerinde öğrencinin ön bilgileri ve deneyimlerine yer verilmesinin daha anlamlı olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin bunları yazılı olarak ortaya çıkarabilmeleri için öğretmenlerin gerekli öğretimsel ortamı yaratmalarının gereği vurgulanmaktadır (Marchisan ve Alber, 2001, s.156). Bu nedenle yazma eğitiminde hazırlık çalışmaları yapılarak öğrencilerin yazacakları konuya zihinsel olarak hazırlanmalarına, konu hakkında çıkış noktası bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Yapılan araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin yarısının hazırlık çalışmalarına yer vermemesi, Coşkun'un (2007, s. 57) yazmaya hazırlığın yazma eğitiminin en önemli ama en çok ihmal edilen aşaması olduğu yönündeki görüşüyle paralellik gösteren bir bulgudur. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yapılan araştırmada da hazırlık çalışmalarına yeterince yer verilmeyişi ve öğrenci yazılarının içerik yönünden yeterince değerlendirilmeyişi yazma eğitimindeki öğretmen kaynaklı sorunlar olarak saptanmıştır.

Yazma eğitiminde öğrencilere yeterli sürenin verilmesi gerekliliği alan yazında sıklıkla vurgulanmakta ve yapılan bazı araştırmalar (Özbay, 2000; Coşkun, 2005)

ilköğretim öğrencilerinin yazacaklarının zihinde oluşturulması açısından ciddi sorunlara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerine yazmaları için genellikle kırk dakika süre verdiklerini belirtmişlerdir. Odak öğrencilere sınıfta bir metin yazmaları istendiğinde kendilerine verilen süre hakkında ne düşündükleri, sürenin yetip yetmediği sorulduğunda ise öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin dersin yarısında yazdığını diğer yarısında yazdıklarını okuttuğunu, bu sürenin yetmediğini belirtmişlerdir. Okullarda yazılı anlatıma yönelik dersler belli saatlerde ve kısa bir zaman diliminde yapılmakta, öğrenciler düşünce üretmeye fırsat bulamamakta, yüzeysel düşüncelerini kâğıda dökme endişeleri ön plana çıkmaktadır (Ungan, 2007). Öğrenciler metinlerini yazarken düşünmeye ve bilgiyi çözümlmeye, karar vermek için bilgiyi kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca sentezleme sorunları da bulunmaktadır. Bu nedenle okullarda yazmaya ayrılan sürenin arttırılması gerekmektedir (Bridge, Compton-Hall ve Cantrell, 1997). Yapılan araştırmada yazma eğitimiyle ilgili olarak alan yazınında vurgulanan sorunların yaşanmamasına yönelik önlemler alınmış ve bu önlemler uygulama sürecine yansıtılmıştır. Bu bağlamda uygulama sonrasında görüşme yapılan odak öğrencilere öykü bölümlerini veya tüm öykülerini yazarken kendilerine verilen süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda öğrencilerin tümü süreyi yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Uygulama öncesinde Türkçe öğretmenleri ve odak öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla yazma eğitimindeki bazı uygulamalar saptanmıştır. Bununla birlikte odak öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler yoluyla öğrencilerin uygulama öncesinde öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek, uygulama sonrasında öykü yazma becerilerine dair görüşlerinde bir değişimin olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulama öncesinde odak öğrencilere öncelikle herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissettikleri daha sonra da öykü yazarken ne hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunun duygu ve düşüncelerini yazarken olumsuz duygular hissettiği, olumsuz olarak nitelendirilebilecek duygulardan söz ettiği saptanmıştır. Yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip öğrenciler yazmayı sevmediklerini özellikle atasözü açıklamaktan hoşlanmadıklarını, yazdıklarını başkalarının beğenip beğenmemesinden korktuklarını belirtmişler, bir öğrenci ise yazmak istemediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin çoğunun öykü yazarken hissettikleri duyguların da çok değişmediği, olumsuz duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öykü yazmaya

yönelik olumsuz duygulara sahip odak öğrenciler öykü yazmayı istemediklerini, yazdıklarının arkadaşları veya öğretmenleri tarafından beğenilmemesinden kaygılandıklarını söylemişler, bununla birlikte odak öğrencilerden bazıları yazarken sıkıldığını, bir öğrenci de mutsuz olduğunu ifade etmiştir. Duygu ve düşüncelerini yazarken olumlu duygular hissedenden öğrenciler ise yazmayı sevdiklerini ve yazarken rahatladıklarını söylemişlerdir. Öykü yazarken olumlu duygular hissedenden öğrenciler de benzer şekilde yazarken mutlu olduklarını ve rahatladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin çoğunun genel olarak yazarken ve tür olarak öykü yazarken olumsuz duygular hissettikleri söylenebilir.

Uygulama sonrasında odak öğrencilere öykü yazarken ne hissettikleri tekrar sorulmuş, öykü yazma programının uygulanmasından sonra öykü yazarken hissettikleri duyguların değiştiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Odak öğrencilerin hepsi olumlu olarak nitelendirilebilecek duygulardan bahsetmiş, öykü yazarken mutlu olduklarını ve öykü yazmayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler de öykü yazmaya istek duyduğunu, öykü yazarken heyecan duyduğunu ve rahatladığını dile getirmiştir. Bir öğrenci ise uygulama sonrasında daha iyi öykü yazdığını belirtmiş, artık öykü yazarken kendine güvendiğini ifade etmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde, etkili bir yazma eğitime dayalı uygulamaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında ve kaygılarında değişiklik yarattığına dair bulgulara ulaşılmış, bu bulguların araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Örneğin Anderson, Mallo, Nee ve Wear (2003) ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe yazmaya yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiğini tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise yazmaya ayrılan zaman arttırıldığında ve öğrencilere daha fazla yazma fırsatı verildiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik düşüncelerinin olumlu yönde geliştiği ve yazma isteklerinin arttığı bulgulanmıştır (Gau, Hermanson, Logar ve Smerek, 2003). Öğrencilere yazma becerisi kazandırmanın en önemli basamağı onlarda yazma isteği uyandırmaktır. Öğretmen yazmaya karşı ürkek ve çekingen davranan öğrencileri yazmaya cesaretlendirmeli ve onlara özgüven kazandırmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011). Buhrke, Henkels, Klene ve Pfister (2002) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazmada akıcılık kazandıkça ve geliştikçe yazma becerisine yönelik tutumlarının da değiştiği, özellikle amaçlı bir yazma eğitimiyle olumsuz tutumların olumlu yönde değiştirilebileceği saptanmıştır. Benzer bir araştırma bulgusu Bartscher, Lawler, Ramirez ve Schinault (2001) tarafından

yapılan araştırma sonucunda da elde edilmiş, öğrencilerin yazma sürecine daha çok odaklandıkça ve yazdıkları ürünlerin kalitesi arttıkça yazmaya yönelik duygusal ifadelerinin de olumlu yönde değiştiği gözlenmiştir. Yazma eğitiminin süreç merkezli yapılmasının öğrencilerin yazmaya yönelik endişelerini azalttığına, yazma becerilerine güvenmeye başladıklarına ve yazma becerilerini geliştirdiğine, dolayısıyla böyle bir yaklaşımın yazma tutumunu olumlu yönde etkilediğine yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Westervelt, 1998; Cumberworth & Hunt, 1998). Yapılan araştırmada da öykü yazma programının uygulanması sonucunda öğrencilerin öykü yazarken hissettikleri duyguların olumlu yönde değiştiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır ve bu bulguların bahsedilen araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde önem verdikleri ölçütler öğrenciler tarafından yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiğine dair mesaj oluşturabilmekte, yazarken içeriğe yönelik bir düzenlemeye mi yoksa biçimsel düzenlemeye mi öncelik verdiklerini etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında öykü yazarken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Uygulama öncesinde görüşme yapılan odak öğrencilerin söylediklerinden yola çıkarak öğrencilerin çoğunun biçim özelliklerine ve içeriğin düzenlenmesine önem verdikleri anlaşılmıştır. Biçim özelliklerine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler yazım kurallarına uyma ve okunaklı yazma konusunda da dikkatli olduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak en çok dikkat ettikleri husus yazdıkları öyküye başlık yazmadır. Bazı öğrenciler de olay bulmaya, giriş, gelişme ve sonuç yazmaya, kahramanlara yer vermeye dikkat ettiklerini belirtmişler, bir odak öğrenci başlığın içeriğe uygun olmasına, bir odak öğrenci başlığın ilginç olmasına, bir odak öğrenci de olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtmeye önem verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu söylemlerinden yola çıkarak biçim özelliklerine ve öykü türünün gerektirdiği içerik düzenlenmesine dikkat eden öğrenci sayısının eşit olduğu söylenebilir ancak içerik düzenlenmesine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri hususun başlık yazma olması, kahramanlara yer verme, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtme, olay bulma, başlığın içeriğe uygun ve ilginç olması gibi öykü öğelerine dikkat ettiğini söyleyen öğrencilerin oldukça az olması, öğrencilerin aslında daha çok biçimsel düzenleme üzerinde durduklarını göstermektedir. Dil ve anlatıma dair herhangi bir özelliğe odaklanan öğrencinin bulunmaması ise dikkat çekici bir bulgudur.

Öğrencilerle uygulama sonrasında yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde ise öğrencilerin öykü yazarken dikkat ettikleri noktaların değiştiğine yönelik bulgulara ulaşılmış, öykü yazma programının uygulanmasının ardından görüşme yapılan öğrencilerin tümünün biçim özelliklerinin yanı sıra düzenleme ile dil ve anlatıma da dikkat ettikleri saptanmış, bu üç ayrı alt kategoriye yönelik kodlar belirlenmiştir. Bu bağlamda içeriğin düzenlenmesi alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin çoğunun dikkat ettikleri hususlar kahramanları belirtme, farklı yan olaylar ve kahraman girişimlerine yer verme, olayı sonlandırma, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtme, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer vermedir. Ayrıca başlık yazmaya ve başlığın ilgi çekici olmasına, kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer vermeye, başlığın içeriğe uygun olmasına, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazmaya, olayları oluş sırasına göre yazmaya ve etkileyici bir son tasarlamaya dikkat ettiğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak öğrencilerin çoğunun dikkat ettikleri husus anlatım yollarına yer vermeyle ilgilidir. Öğrencilerin çoğu betimleme yapmaya, diyalog oluşturmaya ve iç konuşma yapmaya dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bunların dışında dil ve anlatım alt kategorisine yönelik olarak bazı öğrencilerin dikkat ettikleri diğer hususlar deyim kullanma, duyulara yer verme, mecaz anlamlı sözcükler kullanma, farklı sözcük türleri kullanma ve cümleler arasındaki zaman uyumlarını sağlamadır. Biçim özellikleri alt kategorisine yönelik olarak ise odak öğrencilerin hepsinin dikkat ettikleri husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğu yazım kurallarına da uyduğunu söylemiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, öykü türünün nasıl yazılacağına, hangi bölümlerde hangi öğelere yer verileceğinin uygulamalı olarak öğretilmesi ve öykü yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı bir eğitim sonrasında öğrencilerin öykü öğelerine yönelik farkındalık kazandıkları ve bunu yazdıkları öykülere yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca uygulama öncesinde öykü yazarken dil ve anlatıma dikkat ettiğini söyleyen öğrenci bulunmazken uygulama sonrasında tüm odak öğrencilerin içeriğin ve biçim özelliklerinin yanı sıra dil ve anlatıma da önem verdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda söz konusu bulgu alan yazındaki yazma bilgisi ve performansı arasında sıkı bir ilişki bulunduğu yönündeki görüşleri desteklemektedir (Saddler ve Graham, 2007 Akt. Lin, Monroe, Toria, 2007). Bunu destekleyecek biçimde Fitzgerald ve Teasley (1986) tarafından yapılan araştırmada da öykü yapısının öğretiminin öykü yazmada düzenleme ve niteliği pozitif yönde geliştirdiği saptanmıştır. Cumberworth ve Hunt (1998) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazmaya

yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmış, bu amaca ulaşabilmek yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine yazma sürecinin çeşitli etkinliklerle anlatıldığı bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşen bulgulara ulaşılmış, eğitim alan öğrencilerin yazma sürecine yönelik farkındalıklarının ve becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere sorulan sorulardan biri de öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıklarına yöneliktir. Uygulama öncesinde dokuz odak öğrenciden sadece biri zorlanmadığını, sekizi zorlandığını belirtmiştir. Öykü yazarken zorlandığını söyleyen öğrencilerin tümü içeriğin düzenlenmesine yönelik nedenler belirtmişlerdir. İçeriğin düzenlenmesine yönelik olarak çoğu odak öğrencinin zorlandığı husus öyküye giriş yapmadır. Araştırmanın bu bulgusu Karadağ ve Kayabaşı'nın (2013) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da çoğu öğrencinin ne yazacaklarına karar vermede yani yazmaya başlarken sıkıntı yaşadıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Deniz (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da hem köy hem de kent öğrencilerinin giriş paragrafı yazmada iyi düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Öyküye giriş yapmanın dışında üç odak öğrenci olay bulma, üç odak öğrenci olayları geliştirme, üç odak öğrenci olayı sonlandırma, üç odak öğrenci başlık bulma, üç odak öğrenci kahraman bulma konusunda zorlandığını belirtmiştir. Dil ve anlatıma yönelik olarak sadece bir odak öğrenci deyim kullanmak istediğini ama bu konuda sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Biçim özelliklerine yönelik olarak ise dört odak öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, dört odak öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve iki odak öğrenci de yazısının okunaklı olması hususlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine de öğrencilerin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıkları sorulmuş, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun belirttikleri güçlüklerin biçim özelliklerine yönelik olduğu saptanmıştır. Öğretmenler içeriğin düzenlenmesiyle ilgili olarak öğrencilerin en çok öyküyü masalla karıştırdıklarını; yer, zaman veya kahraman öğelerine yer vermede; serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun yazmada güçlükler yaşadıklarını söylemişlerdir. Arıcı ve Ungan (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bu bulguyu destekler nitelikte bir sonuca ulaşılmış, yazılı anlatımda öğrencilerin yarıya yakınının (%45.9) yaptığı hatanın plan yapamama olduğu saptanmış, öğrencilerin metinleri incelendiğinde, özellikle giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmada sıkıntı çektikleri görülmüştür.

Uygulama öncesinde görüşme yapılan öğretmenler, öykü yazarken dil ve anlatım açısından öğrencilerin algıladığı sorunlardan daha fazlasını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerin öykü yazarken yerel ağız özelliklerini metne aktardıklarını, değişik anlam özelliklerine sahip sözcüklere fazla yer vermediklerini, farklı sözcük türlerini kullanmadıklarını, yeterince betimleme yapmadıklarını, cümleler arasında zaman uyumsuzlukları bulunduğunu, diyaloglara yer verme açısından güçlükler yaşandığını belirtmişlerdir.

Öykü yazma programının uygulanmasının ardından öğrencilere öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları tekrar sorulmuş, uygulama öncesindeki cevaplarıyla karşılaştırıldığında daha az öğrencinin zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Örneğin, uygulama öncesinde dokuz odak öğrenciden sekizi öykü yazarken zorlandığını belirtirken, uygulama sonrasında dördü zorlandığını ifade etmiş, bu öğrencilerin söylemlerinden de çok az konuda zorlandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin zorlanma nedenleri analiz edildiğinde içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak iki öğrenci farklı yan olaylar ve girişimler bulma, bir öğrenci başlatıcı olay bulma, bir öğrenci başlık bulma, bir öğrenci ilginç başlık bulma ve bir öğrenci de olayın geçtiği yeri bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Dil ve anlatım kategorisi altında bir öğrenci duyulara yer vermede zorlandığını dile getirirken, biçim özelliklerine yönelik olarak ise bir öğrenci noktalama işaretlerini doğru kullanma, bir öğrenci yazım kurallarını doğru uygulama ve bir öğrenci de okunaklı yazma konusunda zorlandığını söylemiştir. Öğrencilerin uygulama sonrasında öykü yazarken daha az zorlanmaları öykü yazma programı kapsamında yaşadıkları eğitim sürecinin yararlı olmasına ve edindikleri deneyimlerle zorlukların üstesinden gelmeye başladıklarına bağlanabilir. Graves (1983) yazmayı zor ve karmaşık görseler de öğrencilerin yazılı anlatımın öğrenme ve kendilerini ifade etmede önemli bir yol olduğunu, yazdıkça öğrenebileceklerini ve yazdıkça bu zorluğun azalacağını savunmaktadır. Lin, Monroe ve Troia (2007), yazma süreciyle ilgili sahip olunan bilgilerin yazma performansını etkilediği görüşünden hareketle, bu konuda farklı düzeyde bilgiye sahip olan öğrencilerin yazma performanslarındaki farkı ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda yazma becerisi gelişim gösteren öğrencilerin yazarken zorlanmadıklarını, bu konuda zorlanan öğrencilere göre yazma becerisine yönelik bilişsel farkındalığa daha çok sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca yazma becerisine yönelik sınıfta yapılan amaçlı öğretimin, öğrencilerin edindiği yazma deneyimlerinin ve gelişim seviyelerinin, bir yazma göreviyle karşılaştıklarında

kullanacakları bilgileri farklılaştırdığı, zorlukların üstesinden gelmede fayda sağladığı saptanmıştır.

Odak öğrencilere, uygulama sonrasında, bir dönem boyunca öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde değişiklik sağlayıp sağlamadığı, sağladıysa ne tür değişiklikler sağladığı sorulmuştur. Bu soru yoluyla öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişimin farkından olup olmadıklarına, farkındalarsa hangi yönlerden geliştiklerini düşündüklerine yönelik görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde içeriğin düzenlenmesi, dil ve anlatım, biçim özellikleri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı açısından olmak üzere beş alt kategoriye ulaşılmıştır. Bu bağlamda içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak odak öğrencilerin çoğu, yapılan çalışmaların serim, düğüm, çözüm bölümlerine uygun yazmayı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte farklı yan olaylar ve girişimler bulmayı, yan olayları ayrıntılandırmayı, farklı kahraman tepkilerine yer vermeyi ve ilgi çekici başlık yazmayı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca masal ile öyküyü ayırt etme, içeriğe uygun başlık yazma, olayı sonlandırma, başlatıcı olaya ve içsel cevaba yer verme, olayın geçtiği zamana yer verme ve olayı etkileyici şekilde sonlandırma açısından katkılar sağladığı da belirtilmiştir. Dil ve anlatıma yönelik olarak çoğu odak öğrenci yapılan çalışmaların betimleme ve diyaloglara yer vermeyi, deyim ve farklı sözcük türlerini kullanmayı sağladığını dile getirmiştir. Biçim özelliklerine yönelik görüş bildiren öğrenciler ise yapılan çalışmaların noktalama işaretlerini doğru kullanmayı ve yazım kurallarını doğru uygulamayı sağladığını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra bir odak öğrenci bu çalışmalar sayesinde yazma becerisinin eğitimle gelişebileceğine inanmaya başladığını söylemiş, bir odak öğrenci de bu çalışmaların kendisine öykü yazmayı sevdirdiğini ifade etmiştir. Bu bulgular öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmaların yazmaya yönelik tutum açısından yarattığı olumlu bir gelişim olarak yorumlanmıştır. Yazma kaygısı açısından görüş bildiren odak öğrenciler ise yapılan çalışmalar sayesinde yazarken kendilerine güvenmeye başladıklarını ve daha rahat yazdıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları yani öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişimine yönelik düşünceleri, uygulama sürecinde yazdıkları öykü bölümleri ve uygulama sonrasında yazdıkları öykülerdeki gelişimleriyle de paralellik göstermektedir.

Cumberworth ve Hunt (1998) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, yazma sürecine yönelik olarak verilen eğitimin öğrencilerin yazma

becerilerini geliştirdiği, bu gelişimin öğrenciler tarafından da algılandığı, yazma sürecine yönelik farkındalıklarının geliştiği, yazma tutumlarının pozitif yönde değiştiği saptanmıştır. Bazı araştırmacılar, yazma öz yeterliği algısının yazma performansı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Pajares ve Johnson (1993), yazma başarısı ve yazma öz yeterliklerinin birbirinden etkilendiğini tespit etmişlerdir. Yazma öz yeterliği; yazma kaygısı, sürecin derinliği ve beklenen sonuçlar gibi değişkenlerle de bağlantılıdır. Yazma konusunda kendini yetkin hissetmek aynı zamanda yazma endişesi, yazmanın algılanan değeri gibi motivasyon değişkenleriyle de bağlantılıdır (Pajares ve Valiante, 2006; Akt. Şengül, 2013). Yapılan araştırmada da odak öğrencilerin öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamalar sürecinde ve sonucunda öykü yazma becerilerinde bir değişimin gerçekleştiğini düşündükleri, bu değişimle kendilerini öykü yazma açısından daha yetkin gördükleri söylenebilir. Çünkü öykü yazma becerilerinde, yazmaya yönelik tutum ve kaygılarında var olduğunu söyledikleri değişimler, olumlu yöndeki bir gelişimi ve öykü yazma becerisi açısından artık daha iyi gerçekleştirdiklerini düşündükleri eylemleri ifade etmektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi yazma eğitiminde önemli bir aşamadır. Yapılan araştırmada öykü yazma programının uygulanması sürecinde ve sonrasında öğrencilerin yazdıkları metinler araştırmacı tarafından geliştirilen öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin yazdıkları metinlere hem öykü öğelerini kullanmaya, hem dil ve anlatım ölçütlerine, hem de yazım ve noktalamaya yönelik olarak geri bildirimler verilmiştir. Uygulama sonrasında, odak öğrencilere yazdıkları öykü bölümleri veya tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini nasıl etkilediği sorulmuş, öğrencilerin yazarken yaptıkları hataları ve eksikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacıyla yapılan geri bildirim çalışmalarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını öğrenmek amaçlanmıştır. Sonuç olarak odak öğrencilerin tümü ilgili alan yazınında da öneminden ve yararından bahsedilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair görüşler belirtmiştir. Odak öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=8) geri bildirimlerin hatalarını görme ve düzeltme imkânı sağladığını, öykü yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bunlarla birlikte öykü yazma becerilerini geliştirdiğini, eksikliklerini tamamlamalarını sağladığını, farklı bakış açısı kazandığını dile getirmişlerdir. Bu bulgular ışığında, yapılan araştırmada, öğrencilerin verilen geri

bildirimler hakkında dile getirdikleri görüşlerin ilgili alan yazında ifade edilen fikirlerle örtüştüğü söylenebilir. Çünkü yazma eğitimine geri bildirim eklenmesi öğrencilerin yazma becerisini geliştiren ek bilgiler sunmakta, böylece öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlilik inançları, bu beceriyi kazanma yolundaki farkındalıkları ve yazma başarıları artmaktadır (Schunk ve Swartz, 1993).

Geri bildirim vermek, öğrencilerin oluşturdukları yazma çalışmalarının niteliğini doğrudan arttırmakta; öğrenci bir önceki metninde gördüğü eksikleri sonraki metninde tamamlamaya, aynı hataya düşmemeye çalışmaktadır (Göçer, 2013). Öğrenme sürecinde geri bildirim verilmesinin amacı, doğru ve yanlış davranışlar hakkında bilgi vermek, öğrenim kalitesini yükseltmek için düzeltilecek ve tamamlanacak davranışları belirlemektir (Yılmaz, 2002, s. 74). Bu bağlamda yapılan araştırmada, yazdıkları metinlere verilen geri bildirimlerin öğrenciler nezdinde amacına ulaştığı söylenebilir. Yapılan başka araştırmalarda da bu bulguyu destekleyecek sonuçlara ulaşılmış, örneğin Hillocks (1982) tarafından yapılan araştırmada bir öğretmenden geri bildirim alan öğrencilerin hiçbir geri bildirim almayan öğrencilere göre daha fazla ilerleme kaydettikleri ve daha nitelikli yazılar yazdıkları saptanmıştır. Van Gelderen (1997) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kalitesini arttırmada yazdıklarını değerlendirme, içerik ekleme ve silmenin yararlı olduğu ve öğrencilerin rehberliğe ihtiyacı olduğu ortaya konmuştur (Akt. Patthey-Chavez, Matsumura ve Valdes, 2004).

Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde değerlendirmeye yönelik olarak yaptıkları çalışmaları öğrenebilmek için uygulama öncesinde öğretmenlere de öğrenci öykülerini değerlendirirken hangi yöntemleri kullandıkları ve ne tür geri bildirimler verdikleri sorulmuş, öğretmenlerin hepsi kendi belirledikleri ölçütlere göre değerlendirme yaparak bir puan verdiklerini ve bu puanı öğrencilere duyurarak geri bildirim verdiklerini, bunu da yazılı döneminde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu alan yazınında belirtilen, öğretmenlerin çoğu zaman yazma eğitiminde yaptıkları değerlendirmelerde objektif ölçütler kullanmak yerine, öğrenci anlatımlarına toptan bir puan takdir etmektedirler, görüşünü desteklemektedir (Calp 2005). Bunun dışında uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunun kullandığı geri bildirim türü öğrencilere yazdıkları öyküleri sınıfta okutmak ve hatalarını sözel olarak söylemektir. Bazı öğretmenlerin verdiği belirttiği diğer geri bildirim türleri ise metinleri toplayarak hataların altını çizme ve geri dağıtma, yazılı kâğıtlarındaki ortak

hataları sınıfta tartışma ve metinleri öğrenciler arasında değiştirerek hataları kendilerine düzelttirmedi. Ancak bu geri bildirim türlerinin çok az öğretmen tarafından kullanılması dikkat çekici bir bulgudur. Temizkan'a (2008) göre okullarda yapılan uygulamalarda öğretmenler, öğrenciler tarafından yazılan yazıların çok az kısmını sınıfta okutabilmekte ve bunlara geri bildirim vermemektedir. Yazılar üzerindeki değerlendirme işlemi bundan öteye gitmemektedir. Yazmanın öğrencilerde doğurduğu çekingenlik ve öğretmene yüklediği düzeltme zahmeti bu çalışmaların yeterince yapılmamasına neden olabilmektedir (Göğüş ve Yücesan, 1988). Ancak yazılı bir metni değerlendirmenin en sağlıklı yollarından biri değerlendirme ölçütleri oluşturmak ve bu ölçütlere göre değerlendirmeler yapmaktır. Bu bağlamda yazma eğitiminde bir ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarının kullanılması oldukça yararlıdır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenenin herhangi bir performansını veya ürünü değerlendirmek için kullanılan bir puanlama anahtarıdır. Dereceli puanlama anahtarlarında, gözlenen performansın belirlenen her bir düzeyi için tanımlamalar yapılmakta ve puanlar verilmektedir. Yazma eğitiminde kullanıldığında ise bir metinde bulunması gereken özellikler, kendi içinde alt beceri alanlarına ayrılarak her bir alt beceriye göre ayrı değerlendirme yapıldığı için öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilmektedir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı ile öğrenci metinleri tüm değerlendiriciler tarafından aynı özellikler açısından değerlendirilmektedir (Göçer, 2014). Yazma becerisinin değerlendirilmesinde oldukça işlevsel olan dereceli puanlama anahtarının Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılıp kullanılmadığı sorulduğunda ise, uygulama öncesinde görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi yazılı sınavlarda bir soruyu yazılı anlatıma ayırdıklarını ve öğrencilerin yazdıkları metinleri kendilerinin belirledikleri ölçütlere göre değerlendirdiklerini, dereceli puanlama anahtarı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen yazılı anlatımı değerlendirme formu kullandığını ifade etmiştir. Bu bulgu Göçer (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırma sonucunda da öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullanan öğretmen sayısının çok fazla olmadığı saptanmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenler bir metinde bulunması gereken özellikleri ana başlıklar altında kâğıdın boş bir kısmına yazmakta, sonra metnin özelliğine bakarak her alana ait puan değerini karşısına yazmakta ve toplam puanı elde etmektedir. Oysa dereceli puanlama anahtarı, öğrenciler arasında bir seçim yapmaktan öte metinlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine ve geri bildirim sunulmasına olanak sağlaması nedeniyle

öğrencilerin kendilerini geliştirmesi açısından daha işlevsel görünmektedir (Ülper, 2009, s. 247). Bu bağlamda yapılan araştırmada yazma eğitiminin değerlendirme aşamasında yaşanan bu tür sorunlar da göz önünde bulundurularak öğrenci metinlerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

5.3. Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Bulgularla İlgili Tartışma

Öğrencilerin yazmaya yönelik bilgi ve yetenekleri, duygusal ve psikolojik durumlarını etkileyebilmektedir (Montague ve Leavell, 1994). Öğrenciler yazma becerisi açısından kendilerini başarılı hissedersen tekrar yazmak istemekte, başarısız olduklarında ise yazmaktan kaçınmakta veya yazma görevlerini gelişi güzel tamamlama eğilimi içinde olmaktadır (Hessa ve Wheldalla, 1999). Daly ve Miller (1975) öğrencilerin yazmada başarısız olmalarının zamanla yazma kaygılarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Öğrenciler arasında korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olan yazma kaygısı (Petzel ve Wenzel, 1993) öğrencilerin yazma becerilerini derinden etkileyen önemli bir değişkendir. Daly'e (1985) göre yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Lam ve Law (2007) da motivasyonun yazma performansını etkilediğini, güdülenme ile yazmada uygun düzeyi yakalama arasında doğru yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların oluşmasına sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilmektedir. Yazma konusunda kaygılı olan öğrenciler yazmayı da sevmemekte, yazmayı bir ceza olarak algılamaktadır (Özbay ve Zorbaz, 2011). Bu bağlamda yazma sürecinde kaygı, yazılı metnin niteliğini belirleyici bir değişken olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik saptamalar yapmak, yaşanan kaygıya yönelik önlem alınabilmesi açısından önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin yazma kaygısının azaltılmasında belirleyici bir etkiye sahip olup olmadığının belirlenmesi ile yazma sürecinde yaşanan duyuşsal nitelikli yazma engellerini ortadan kaldırmak ve daha yetkin metinler üretilmesinde öğrencilere yardımcı olmak kolaylaşabilir.

Yapılan araştırmada öğrencilere öykü yazma becerisini geliştirmeye dayalı bir eğitim verilmesiyle yazma kaygılarında bir değişim olup olmadığını tespit etmek de amaçlanmıştır. Bu amaçla öykü yazma programının uygulanmasından önce öğrencilerin yazma kaygılarının ne düzeyde olduğunu öğrenmek için yazma kaygısı ölçeği kullanılmış, aynı ölçek uygulama sonrasında da öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda uygulamanın yapıldığı altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma programının uygulanmasından önce ve sonra yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Araştırmanın yazma kaygısına yönelik bu bulgusu ilgili alan yazın incelendiğinde, yazma becerisi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekteşirilmış pek çok araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda (Hettich, 1994; Cheshire, 1984; Matthews, 2001) yazmaya yönelik tepkinin, yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve öğrencilerin yazmak istememelerine sebep olduğu belirlenmiştir.

Tighe (1987) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmada da geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimini engellediğini, yazmayla ilgili diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda (Smith, 1984; Tighe, 1987; Hassan, 2001) yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazma becerilerinin daha iyi olduğu ve daha nitelikli metinler yazdıkları belirlenmiştir. Yazma becerisi zayıf öğrencilerin yazmayı sevmedikleri, daha az yazdıkları ve zamanlarının çoğunu içeriğin geliştirilmesine değil mekanik bir düzeltmeye ayırdıkları saptanmıştır (Mavrogenes ve Bezruczko, 1993 Akt. Hessa ve Whendalla, 1999). Alan yazınındaki birçok araştırma da bu durumun doğruluğuna işaret etmektedir (Faigley, Daly ve Witte, 1981; Hurd, 1985; Veit, 1980).

İngiliz psikologların yaptığı araştırma sonuçlarına göre yazma açasından oldukça üretken kişilerin %63'ü hevesli, %23'ü kaygılı çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre yazarken gergin olan kişilerin kendilerini yazma konusunda zorunlu hissettikleri, yazma eyleminden daha az mutlu oldukları, yazmayı daha zor buldukları, daha çok kuşkuya kapıldıkları ve daha az eğlendikleri saptanmıştır (Kellogg, 1994).

Yazma sürecinde yaşanan duygu ve düşünceleri belli bir plan doğrultusunda yazamama, hata yapma korkusu kişinin yazabileceğine olan inancını olumsuz yönde etkilemekte ve kişi düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye çekinmekte, çoğu zaman da yazmaktan kaçınmaktadır (Karatay, 2011; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Duygu ve

düşüncelerini zihninde nasıl tasarlayacağını, nasıl sıralayacağını bilen, yazarken nelere yer vermesi gerektiğini, nelere dikkat edeceğini bilen, yazma becerisi açısından birikime sahip bireyler bu birikimin kendisine verdiği güvenle hareket etmekte, yazarken çok fazla kaygıya kapılmamaktadır. Bununla birlikte iyi bir yazma eğitiminden geçmemiş bireyler yazılı anlatım esnasında hata yapacaklarını, kendilerini iyi anlatamayacaklarını, yazdıklarının beğenilmeyeceğini düşünerek yazmaktan kaçınmayla sonuçlanacak kaygılar içinde olmaktadır. Bu bağlamda, öykü yazma programı kapsamında bir eğitim süreci yaşayan öğrenciler öykü yazma becerisi açısından geliştikçe, kendilerini daha yetkin hissettikçe yazma kaygıları da azalmış olabilir.

Yaman (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi yazma becerisini yordayan bir değişken olarak değerlendirilmiştir ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eylemine yönelik kaygılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Karakoç Öztürk'ün (2012) yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmış, bu farklılık tüm sınıf düzeylerinde, bir üst sınıfın lehine anlamlı bulunmuştur. Altıncı ve yedinci sınıf arasındaki anlamlılık yedinci sınıf lehine, yedinci sınıf ve sekizinci sınıf arasındaki anlamlılık sekizinci sınıf lehinedir. Yani yazma kaygıları en yüksek öğrenciler altıncı sınıf öğrencileri, en düşük olanlar ise sekizinci sınıf öğrencileridir.

Ortaokulun son sınıfına yaklaştıkça öğrencilerin yazma kaygılarının azalması anlamlı olabilir. Çünkü Akyol'un (2010, s. 118) da belirttiği gibi sınıf düzeyleri yükseldikçe çocukların farklı konu alanlarında neler bildiklerini yazılı olarak anlatmalarıyla ilgili beklentiler de artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe yazma süreciyle ilgili temel becerileri gelişiyor, bu durum yazarken kendilerine olan güvenlerini arttırırken yazma kaygılarını azaltıyor olabilir. Ayrıca bu sonuç sekizinci sınıfa kadar diğer dil becerileri, sözcük dağarcığı ve dil bilgisine yönelik olarak elde edilen kazanımların fazlaşması ve bunun yazma becerisine olumlu anlamda yansması olarak da değerlendirilebilir.

Pantaleo (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmek için onları yazmaya motive edecek, yazma kaygılarını azaltacak uygulamalara ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Karakaya ve Ülper'in (2011) yaptıkları araştırmada da öğretmenler tarafından yaptırılan nitelikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda (Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994 Akt. Yaman, 2010) geleneksel dil bilgisi ve konuşma kalıpları içerisinde değerlendirilen yazma etkinliklerinde, öğrenciler hata

yapma ve sert bir biçimde eleştirilme kaygısıyla yazmaktan korkmaktadır. Bu kaygının önüne geçebilmek için öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte yazma etkinlikleri yapılmalıdır. Bununla birlikte sınıfta yazma isteğini arttıracak bir hava oluşturulmalı, çekingen davranan öğrenciler yüreklendirilmelidir (Göçer, 2014) Öykü yazma programı doğrultusunda gerçekleştirilen uygulama sürecinde de öğrencilerin yazma kaygısı dikkate alınmış, çalışmalar bu kaygıyı arttırmayacak şekilde planlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere eleştirilme korkusu yaşamayacakları bir ortam sağlanmış, yazdıkları takdir edilmiş, yapıcı eleştiriler yapılarak yazdıklarının olumlu yanları vurgulanmaya çalışılmıştır. Yazdıkları metinler zaman zaman sınıf panosuna asılmış, öğrencilerde yazdıklarının değerli olduğu hissi uyandırılmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, bir öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak hem uygulamaya hem de bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Öykü yazma programı doğrultusunda serim, düğüm, çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğelerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerilerini düzenleme bölümündeki eylemleri gerçekleştirme bakımından olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Elde edilen bulgular serim bölümüne yer verme açısından değerlendirildiğinde, odak öğrencilerin uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında yazdıkları serim bölümlerinin başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerinin sunulması bakımından uygulama öncesindeki öykülerin serim bölümlerine nazaran gelişim gösterdiği saptanmıştır. Uygulama öncesinde içsel cevaba yer vermeyen öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde içsel cevabı yüzeysel veya ayrıntılı olarak sundukları, içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren öğrencilerin çoğunun içsel cevabı ayrıntılandırarak yazmayı başardıkları görülmüştür. Odak öğrencilerin yer, zaman ve kahraman öğelerine yer verme açısından da uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında gelişim kaydettiği, özellikle uygulama öncesindeki öykülerde bu öğelere yer vermeyen altı odak öğrencinin uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de yer vermeye başladığı saptanmıştır. Bu öğrencilerden çoğunun uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de yer, zaman ve kahraman öğelerinden en az birini ayrıntılandırarak betimledikleri görülmüştür. Uygulama öncesinde bu öğeleri yüzeysel olarak sunan odak öğrencilerin de uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde bu öğelerden en az birini betimleyebildikleri tespit edilmiştir.

2.Araştırma bulguları düğüm bölümüne yer verme açısından değerlendirildiğinde, odak öğrencilerin uygulama sürecinde yazdıkları düğüm bölümlerinin de uygulama öncesindeki öykülerine nazaran gelişim gösterdiği saptanmıştır. Uygulama sonrasında ise odak öğrencilerin çoğunun özellikle ikinci öykülerinde önemli bir gelişim kaydederek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sundukları saptanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde düğüm bölümlerindeki yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırasına göre kurgulanıp kurgulanmamaları açısından değerlendirildiğinde ise tüm odak öğrencilerin yazdıkları öykülerde oluş sırasını dikkate aldıkları saptanmıştır.

3.Araştırma bulguları çözüm bölümüne yer verme açısından değerlendirildiğinde, odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları çözüm bölümleri uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları çözüm bölümleriyle karşılaştırıldığında, bazı öğrencilerin çözüm bölümünde son tasarlama bakımından düzenli bir gelişim gösteremediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte odak öğrencilerin uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları çözüm bölümleri sonuca yönelik kahraman tepkisine yer verme açısından incelendiğinde bütün odak öğrencilerin bu açıdan önemli bir gelişim kaydettiği saptanmıştır.

4. Odak öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerine yazdıkları başlıklar uygulama sonrasındaki öykülerine yazdıkları başlıklarla kıyaslandığında önemli ölçüde gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülere içeriği yansıtmayan başlıklar veren odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de içeriği yansıtmayacak nitelikte, hatta uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullanmışlardır. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülere içeriği yansıtan başlıklar yazan odak öğrencilerin ise uygulama sonrasındaki öykülerinde gelişim göstererek içeriği özgün ve ilgi çekici şekilde yansıtan başlıklar yazdıkları saptanmıştır.

5. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler dil ve anlatım açısından da değerlendirilmiş, öğrencilerin uygulama öncesindeki öykülerine nazaran uygulama sonrasındaki öykülerinde bu açıdan genel olarak gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Sözcük çeşitliliğini sağlama açısından uygulama öncesindeki öykülerinde sadece hareket ve varlık göstergeleri olan isim ve fiilin yanı sıra bu iki sözcük türünü belirten veya niteleyen sıfat ve zarfları kullanırken, uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunun bunların yanı sıra zamir, edat, bağlaç ve ünlemleri de etkin bir şekilde kullandıkları saptanmıştır.

6. Sözcüklerin anlamsal çeşitliğini sağlama açısından odak öğrencilerin tümünün uygulama öncesindeki öykülerine nazaran önemli bir gelişme kaydettiği saptanmıştır. Uygulama öncesinde odak öğrencilerin çoğu bu açıdan yetersizken, uygulama sonrasında öğrencilerin aynı kavram alanına giren sözcükleri kullanmanın yanı sıra sözcük bağdaşıklığına hizmet edecek şekilde eş/yakın ve zıt anlamlı sözcük kullanımına yönelik yetkinliklerini geliştirdikleri söylenebilir. Sözcükleri mecaz anlamlarıyla kullanma bakımından da daha çok öğrencinin ilerleme kaydettiği, uygulama öncesinde odak öğrencilerin yalnızca ikisi deyim kullanırken uygulama sonrasındaki birinci öykülerde altı odak öğrencinin deyimleşmiş ifadelerle yer verdiği, ikinci öykülerde ise tüm odak öğrencilerin bunu başarabildikleri saptanmıştır.

7. Sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma bakımından uygulama öncesindeki öykülerine nazaran uygulama sonrasındaki öykülerinde tüm odak öğrencilerin iyi düzeye ulaştıkları saptanmıştır.

8. Cümleler arasında zaman uyumunu sağlama bakımından uygulama öncesindeki öyküleriyle kıyaslandığında uygulama sonrasında odak öğrencilerin çoğu gelişim göstermiş, bir odak öğrenci dışında tüm odak öğrenciler cümleler arasındaki zaman uyumunu iyi düzeyde sağlamıştır.

9. Cümlenin ögeleri arasında uyum sağlama bakımından tüm odak öğrencilerin uygulama öncesine göre gelişim gösterdikleri ve uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de cümlenin ögeleri arasındaki uyumu iyi düzeyde sağladıkları tespit edilmiştir.

10. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde odak öğrencilerin büyük çoğunluğu paragraf yapmazken uygulama sonrasında hepsinin konu bütünlüğüne uygun paragraf yaptığı saptanmıştır.

11. Betimleme, diyalog, iç konuşma ve duyuları kullanmaya dayalı anlatım yollarına yer verme bakımından değerlendirildiğinde, uygulama öncesinde bu açıdan yetersiz olan öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de anlatım yollarına iyi düzeyi yansıtabilecek şekilde yer verdikleri, en az üç anlatım yolunu etkili bir şekilde kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulama öncesinde yazdığı öyküde söz konusu anlatım yollarına yer vermeyen bir odak öğrenci de uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde iki anlatım yolunu, ikinci öyküsünde ise üç anlatım yolunu kullanarak aşamalı bir gelişim kaydetmiştir.

12. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler biçim özellikleri bölümü açısından noktalama işaretlerini kullanma, yazım kurallarını uygulama ve yazının okunaklılığı açısından değerlendirilmiş, öğrencilerin uygulama

öncesindeki öykülerine nazaran uygulama sonrasındaki öykülerinde genel olarak gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından değerlendirildiğinde, odak öğrencilerin çoğunun yetersiz olduğu saptanmıştır. Uygulama sonrasındaki öykülerinde ise bu açıdan gelişim göstermişler, özellikle ikinci öykülerinde tüm odak öğrenciler noktalama işaretlerini doğru kullanmışlardır.

13. Yazım kurallarını doğru uygulama açısından uygulama öncesindeki öykülerinde yetersiz olan çoğu odak öğrencinin uygulama sonrasındaki her iki öykülerinde de bu bakımından gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Ancak uygulama sonrasında yazım kurallarını tümüyle doğru uygulayan dört odak öğrenci olmuştur, bu öğrenciler de uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde bunu başarabilmişlerdir. Uygulama öncesindeki öyküsünde birkaç yazım hatası yapan bir odak öğrenci ise uygulama sonrasındaki öykülerinde de hatalar yapmış, bu açıdan gelişme kaydedememiş, aynı düzeyde kalmıştır.

14. Okunaklılık açısından değerlendirildiğinde, odak öğrencilerin çoğunun hem uygulama öncesinde hem de sonrasında yazdıkları öykülerde tüm sözcüklerin okunaklı olduğu görülmüştür. Bu açıdan yetersiz olan iki odak öğrenciden biri önemli bir gelişme kaydetmiş, uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklı bir yazı yazmıştır. Diğer odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılık açısından aynı sıkıntıların olduğu gözlenmiştir. Uygulama öncesindeki öyküsünde okunaklılık açısından orta düzeyde olan odak öğrenci ise uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de okunaklılığı iyi düzeyde sağlamış, bu açıdan herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

15. Odak öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılarak öğrencilerin uygulama öncesinde öykü yazma becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemek, uygulama sonrasında ise öykü yazma becerilerine dair görüşlerinde bir değişimin olup oluşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla uygulama öncesinde odak öğrencilere öncelikle herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissettikleri daha sonra da öykü yazarken ne hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunun duygu ve düşüncelerini yazarken olumsuz duygular hissettiği saptanmış, yazmayı sevmedikleri özellikle atasözü açıklamaktan hoşlanmadıkları, başkalarının beğenip beğenmemesinden kaygılandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun tür olarak öykü yazarken de hissettikleri duyguların çok değişmediği, olumsuz duygulara sahip oldukları saptanmıştır. Olumsuz duygular hisseden öğrenciler öykü

yazmayı istemediklerini, yazdıklarının arkadaşları veya öğretmenleri tarafından beğenilmemesinden korktuklarını söylemişler, bununla birlikte odak öğrencilerden bazıları yazarken sıkıldığını, bir öğrenci de mutsuz olduğunu ifade etmiştir. Uygulama sonrasında odak öğrencilere öykü yazarken ne hissettikleri tekrar sorulmuş, öykü yazma programının uygulanması sonrasında öykü yazarken hissettikleri duyguların değiştiğine yönelik bulgulara ulaşılmış, odak öğrencilerin hepsi olumlu olarak nitelendirilebilecek duygulardan bahsetmiştir. Öğrencilerin çoğu öykü yazarken mutlu olduğunu ve öykü yazmayı sevdiğini belirtmiş, bazı öğrenciler de öykü yazmaya istek duyduğunu, öykü yazarken heyecan duyduğunu ve rahatladığını dile getirmiştir.

16. Uygulama öncesinde odak öğrencilerin çoğunun öykü yazarken biçim özelliklerine ve içeriğin düzenlenmesine önem verdikleri anlaşılmıştır. Biçim özelliklerine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri husus noktalama işaretlerini doğru kullanmadır. Öğrencilerin içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak en çok dikkat ettikleri husus yazdıkları öyküye başlık yazmadır. Bazı öğrenciler de olay bulmaya, giriş, gelişme ve sonuç yazmaya, kahramanlara yer vermeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu söylemlerinden yola çıkarak biçim özelliklerine ve öykü türünün gerektirdiği içerik düzenlemesine dikkat eden öğrenci sayısının eşit olduğu söylenebilir ancak içerik düzenlemesine yönelik olarak öğrencilerin en çok dikkat ettikleri hususun başlık yazma olması, kahramanlara yer verme, olayın geçtiği yeri ve zamanı belirtme, olay bulma, başlığın içeriğe uygun ve ilginç olması gibi öykü öğelerine dikkat ettiğini söyleyen öğrencilerin oldukça az olması, öğrencilerin aslında daha çok biçimsel düzenleme üzerinde durduklarını ortaya koymuştur. Uygulama öncesinde öykü yazarken dil ve anlatıma dair herhangi bir özelliğe dikkat ettiğini söyleyen öğrenci ise bulunmamaktadır.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin öykü yazarken dikkat ettikleri noktaların değiştiği saptanmıştır. Uygulama sonrasında odak öğrencilerin tümü biçim özelliklerinin yanı sıra daha ayrıntılı bir içeriksel düzenleme ile dil ve anlatıma da dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda içeriğin düzenlenmesine yönelik olarak öğrencilerin öykünün bölümlerine ve her bölümde bulunması gereken öykü öğelerine dikkat ettikleri saptanmıştır. Dil ve anlatıma yönelik olarak ise öğrencilerin çoğu betimleme yapmaya, diyalog oluşturmaya ve iç konuşma yapmaya dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Bunların dışında öğrencilerin dikkat ettikleri diğer hususlar deyim kullanma, duyulara yer verme, mecaz anlamlı sözcükler kullanma, farklı sözcük türleri kullanma ve cümleler arasındaki zaman uyumlarını sağlamadır.

Sonuç olarak öykü türünün nasıl yazılacağı, hangi bölümlerde hangi öğelere yer verileceğinin uygulamalı olarak öğretilmesi ve öykü yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı bir eğitim sonrasında öğrencilerin öykü öğelerine yönelik farkındalık kazandıkları ve bunu yazdıkları öykülere yansıttıkları söylenebilir.

17. Uygulama öncesinde dokuz odak öğrenciden sadece biri öykü yazarken zorlanmadığını, sekizi ise zorlandığını ifade etmiştir. Öykü yazarken zorlandığını söyleyen öğrencilerin tümü içeriğin düzenlenmesine yönelik nedenler belirtmişlerdir. Öykü yazma programının uygulanmasından sonra ise öğrencilere öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıkları tekrar sorulmuş, uygulama öncesindeki cevaplarıyla karşılaştırıldığında daha az öğrencinin zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

18. Öğrencilerin çoğu ilkokuldayken metin yazmaları istendiğinde verilen süreyi yeterli bulmadığını belirtirken, öğrencilerin tümü öykü yazma programı kapsamında yapılan yazma çalışmalarında ise verilen süreyi yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

19. Odak öğrencilerin tümü, öykü yazma programı kapsamında yapılan çalışmaların öykü yazma becerilerinde özellikle içeriğe yönelik bir düzenleme açısından olumlu yönde değişiklik sağladığını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunun dil ve anlatım, biçim özellikleri, yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısı açısından da olumlu yönde değişikliklerin olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öykü yazma programının uygulanmasıyla odak öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki gelişimin ve hangi yönlerden geliştiklerinin farkında olduklarının saptandığı söylenebilir.

20. Odak öğrenciler yazdıkları öykü bölümlerine ve tüm öykülere yönelik olarak verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Odak öğrencilerin, yazdıkları metinlere geri bildirim verilmesinin hatalarını görme ve düzeltme imkânı sağladığını, öykü yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öykü yazma becerilerini geliştirdiğini, eksikliklerini tamamlamalarını sağladığını, farklı bakış açısı kazandırdığını düşündükleri saptanmıştır.

21. Uygulamanın yapıldığı sınıf öğrencilerinin öykü yazma programının uygulanmasından önce ve sonra yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için uygulamaya başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra yazma kaygısı ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, uygulama sonrasında öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığı saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları öykü yazma programı kapsamında, öykü bölümlerinin gerektirdiği öğelere öykü yazarken nasıl yer verileceğinin öğretilmesinin altıncı sınıf öğrencilerinden seçilen odak öğrencilerin öykü yazma becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda yazma eğitiminde her metin türünün kendine özgü yapısının öğretilmesi ve metin türlerine dayalı yazma çalışmalarının yapılması üzerinde durulmalıdır.

2. Yazma eğitiminde metin türüne özgü yazma çalışmaları yapılırken eş zamanlı olarak dil ve anlatımın geliştirilmesine yönelik uygulamalara da yer verilmelidir.

3. Yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kural aktararak öğretilmesi yerine verilen geri bildirimler yoluyla uygulamalı olarak sezdirilmesine çalışılmalıdır.

4. Öğretmenler öğrencilerin yazdıkları metinleri değerlendirirken objektif değerlendirmeyi önemsemeli, metin türüne uygun olarak hazırlanmış bir ölçme aracı kullanmalı ve öğrenci metinlerine geri bildirim vermelidirler.

5. Öğretmenler öğrencilerin yazma kaygılarını dikkate almalı, bu kaygının yazma becerilerindeki gelişimle azalabileceği konusunda bilgilendirilmeli ve yazma eğitiminde öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak uygulamalara yer verilmelidir.

6. Öğretmenler öğrencilerin farklı metin türlerinde yazma becerilerini geliştirmek için hazırlanan yazma programları hakkında bilgilendirilmeli, daha etkili bir yazma eğitimi yapmaları yönünde cesaretlendirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, 6. sınıf düzeyinden seçilen öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını ortaya koymak, yapılan uygulamaların öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını saptamak amacıyla yapılmıştır.

Dolayısıyla araştırma 6. sınıf düzeyinden seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Aynı uygulama farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilebilir.

2. Yapılan araştırmada metin türlerinden öykü seçilmiş, öykü yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak bir program hazırlanmıştır. Yazma eğitimine yönelik olarak yapılacak başka araştırmalarda farklı metin türleri seçilebilir ve seçilen metin türüne uygun bir öğretim programı geliştirilebilir.

3. Bu araştırmada temel dil becerilerinden yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda diğer dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması planlanabilir.

4. Yapılan araştırmada on yedi haftalık bir uygulama süreci içerisinde öğrencilerin öykü yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılacak araştırmalarda boylamsal bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1982). *Yüksek öğrenimde sözlü ve yazılı anlatım*. İzmir: Aydın Yayınevi.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Ankara: Pan Yayıncılık.
- Adıgüzel, F. M. (1998). *The effects of the process approach to teaching writing on turkish students' writing skills and overall language proficiency in efl*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Akbayır, S. (2003). *Cümle ve metin bilgisi*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akça, G. (2004, Temmuz). *İlköğretim 4.sınıf türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akçam, D. (1975). Öykü nedir? Öykü anlayışınızı anlatır mısınız? *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, (Türk Öykücülüğü Özel Sayısı)*, 286, 123-124.
- Aksan, Y.ve Çakır, Ö. (1997, Mayıs). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarının metinsellik ölçütleri ve metin konusu oluşumu açısından değerlendirilmesi*. XI. Dilbilim Kurultayı, ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Yayınları, Ankara, 105-128.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim konuları ve türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (1994). Metin oluşumunda bağlaçların yeri. *Türk Dili*, 505, 53-64.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve roman incelemelerine giriş*. Ankara: Birlik Yayınları.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 53, 7-13.

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve insan*. İzmir: TÖV Yayınları.
- Alperen, N. (1994). *Okuma yazma öğretim metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Amer, A. A. (1992). The effect of story grammar instruction on efl students' comprehension of narrative text. *Reading In A Foreign Language*, 8(2), 711-720.
- Andaç, F. (2008). *Öykü yazmak, öyküyü düşünmek*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Anderson, D. Mallo, A. Nee, K. ve Wear, M. (2003). *Improving writing skills in the elementary classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479118).
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerinin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXVII*, 43-75.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Aslan, H. (2008). *Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyelerinin tematik incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Atwell, N. (1987). *In the middle: writing, reading and learning with adolescents*. Porstmout: Heinemann.
- Aydın, E. (2011). *Orhan Veli'nin şiirlerinde öykü izleri, Sait Faik'in öykülerinde şiir izleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aytaş, G. (2001). Çocuk hikâyesi yazmak. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 50.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 261-276.
- Babin, E. & Harrison, K. (1999). *Contemporary composition studies: a guide to theorists & terms*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Bahçe, A. (1999). *Süreç yaklaşımı uygulanan ingilizce yazılı anlatım sınıflarında akran dönütü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 85-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition And Communication*, 34, 417-429.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bartscher, M. A., Lawler, K.E., Ramirez, A. J. & Schinault, K. S. (2001). *Improving writing ability through journals and creative writing exercises*. Chicago, Illionis: Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED555525).
- Başaran, M. (2010). Öğretim kademesine göre öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 119-139.
- Baumann J. F. & Bergeron B. S. (1993) Story map instruction using children's literature: effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25 (4), 407-437.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 171, 140-145.
- Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K. ve Hastürk, E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90.
- Beard, R., & Burrell, A. (2010). Writing attainment in 9- to 11-year-olds: some differences between girls and boys in two genres. *Language and Education*, 24(6), 495-515.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bereiter, C. (1985). Toward a solution of the learning paradox. *Review of Educational Research*, 55(2), 201-226.
- Bernauer, J. A. (1999). Emerging standarts: empowerment with purpose. *Kappa Delta Pi Record*, 35(2), 68-70.
- Beyreli, L.,Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolat, S. (2003). *Öykü yazma teknikleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Both, D. (1984). Imaginary gardens with real toods: reading and drama in education. *Theory in Practice*, 23(4), 193-198.
- Boynukara, H. (2000). Hikâye ve hikâye kavramları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 46(47), 40-47.
- Bridge, C. A., Compton-Hall, M. & Cantrell, S. C. (1997). Classroom Writin Practices Revisited: The Effects of Statewide Reform on Writing Instruction. *The Elementary School Journal*, 98 (2), 151-170.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru* (F. Varış ve T. Gürkan, Çev.). Ankara: A.Ü. Basımevi. (Orijinal baskı, 1961).

- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565).
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J. & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471788).
- Burns, P. C. & Alberta L. L. (1966). *The language arts in childhood education*. Chicago: Rand M. Nally Company.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Konya: Nobel Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byra, M., Sherman, M. (1991). *Preactive and interactive decision of experienced and inexperienced novice teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 330 688).
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesini Güçlendirme Vakfı Yayınları.

- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1151-1169.
- Cheshire, B. W. (1984). *The effects of writing apprehension on writing quality*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED258264).
- Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364-373.
- Cooper, J. (1993). *Literacy: helping children construct meaning*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., Alkan, M. ve Akgül, G. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde söz ve düşünce aktarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 95-104.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 46-83). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cote', N., Goldman, S.R. & Saul, E.U. (1998). Students making sense of informational text: relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Cumberwort, T. J. & Hunt, J. A. (1998). *Improving middle school student writing skills and attitudes toward writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420865).
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- Çeçen, M. A. (2008, Mart). *Yedinci sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin metin elementleri açısından incelenmesi*. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve

- Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kıbrıs.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 727 – 743.
- Çelikipazu, E., E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (s. 71-117). İstanbul : Divan Yayınevi.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 845-869.
- Daily, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research in the Teaching Of English*, 17(4), 327-339.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Daly, J. A. (1985). *Writing apprehension. when a writer can't write: studies in writer's block and other composing process problems*. New York: Guilford Press.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242–249.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text linguistic* (1st. ed.). London: London Group Company.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1986). *Introduction to text linguistic* (3rd ed.) London: Longman Group Limited.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Delice, İ. (2003). *Türkçe sözdizimi*. (2. bs.) İstanbul: Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (5. baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Devellioğlu, F. (1984). *Osmanlıca - Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dodson, L. E. (2000). *The effects of using technology to enhance student ability to read, organize and write informative text*. Unpublished master thesis, Department of Humanities and Social Science, Faculty of Education University of Manitoba Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dumaine, D. (2004). Leadership in writing. *T+D*, 58, 52-54.
- Dunn, M. V. & Finley, S. (2010). Children's struggles with the writing process: exploring storytelling, visual arts, and keyboarding to promote narrative story writing. *Multicultural Education*, 18(1), 33-42.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Durmuşçelebi, M. ve Avcı, Ö. Y.(2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 601-618.
- Dysom, A. H. & Freedman, S.W. (1990) . On teaching writing: a review of the literature. *Center for the Study of Writing, Occasional Papers*, 20, 3-29.
- Ediskun, H. (1988). *Türk dil bilgisi*. (3. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili* (6. bs.). Ankara Grafiker Yayınları.
- Emir, S. (1986). *Kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünya Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinler arasılık mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 119-127.
- El-Koumy, A. S. (1999). *Effect of instruction in story grammar on the narrative writing of EFL students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435173).
- Emir, S. (1986). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı*. (11. basım). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Erden, A.(1999). *Orhan Kemal'den üç öykü-üç kadın-üç yaşam: sorunlarına ve çözümlerine dilbilimsel bir yaklaşım*.
<http://www.formatd.net/metafor/yazi/orhankemal1.htm> adresinden 20 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Erden, A. (2001). *90'lı yıllarda Türk öykücülüğünde farklı bir boyut: çok kısa öyküler*.
http://www.formatd.net/metafor/yazi/90li_yillar.htm adresinden 19 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ergin, M. (1984). *Türk dil bilgisi*. (12. bs.) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eruz, S. (1994). Yazma uğraşının gizil gücü. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu ve Ş. Özdil (Ed.), *Çağdaş Eğitimde Sanat* içinde (s.16-28). İstanbul: Demet Yayıncılık.
- Espin, C. A., Weissenburger, J. W. & Benson, B. J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12 (1), 55-66.
- Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing. writing in the elementary classroom: a reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Faigley, L., Daly, J. A. & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and writing competence. *Journal of Educational Research*, 75, 16-21.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48 (6), 527-542.
- Fink-Chorzempa, B., Graham, S., & Harris, K. R. (2005). What can I do to help young children who struggle with writing? *Council for Exceptional Children*, 37(5), 64-66.

- Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L.(1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, 15, 1-17.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. & Webb, T. B. (1985). Development of children's knowledge of story structure and content. *Journal of Educational Research*, 79(20), 101-108.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-433.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365-387.
- Foster, E.M. (1985). *Roman sanatı*. (Ünal Aytür, Çev.).İstanbul: Adam Yayınları.
- Gallick-Jackson, S.A. (1997). *Improving narrative writing skills, composition skills and related attitudes among second grade students by integrating word processing, graphic organizers and art into a process approach to writing*. Unpublished master thesis, Nova Southeastern University, Florida.
- Gambrell, L.B. & Chasen, S.P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth- and fifth-grade below-average readers. *Reading Research and Instruction*, 31 (1), 54-62.
- Gardill, M.C. & Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*. 33(1), 2-17.
- Garner, J. K. & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74.
- Gau, E., Hermanson, J., Logar, M. & Smerek, C. (2003). *Improving student attitudes and writing abilities through increased writing time and opportunities*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 481441).
- Gencan, T. N. (1979). *Dil bilgisi*. (4. bs.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99, 297-310.
- Gordon, C.J. & Braun, C. (1982). Story schemata: Metatextual aid to reading and writing. J. A. Niles and L. A. Harris (Ed.), In *New Inquiries in Reading*

- Research and Instruction* (s. 262-268). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Gordon, C.J. & Braun, C. (1983). Using story schema as an aid to teaching comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 37 (2), 116-121.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi içinde* (s. 431-467). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi içinde* (s. 199-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Göğüş, B. ve Yücesan, S. (1978). *Türkiye’de bir türkçe eğitimi portresi*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerinin hikâye haritası yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949.
- Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N.& Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Griffith, P. L. & Ripich, D.N. (1988). Story structure recall in hearing-impaired, learning-disabled and nondisabled children. *American Annals of the Deaf*, 133 (1), 43-50.
- Gül, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, *İlköğretmen Dergisi*, 5, 28-29.

- Gültekin, N. (2000). *Metin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklıklağın değeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi* (2. bs.). İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri II, uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: helping primary grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26, 211-234.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin English.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S. & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.
- Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of efl university students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED459671).
- Henson, K. T. (1996). *Teachers as researcher, handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Hessa, M. & Whendalla, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 14-20.

- Hettich, R. L. (1994). *Writing apprehension: a critique*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, USA.
- Hiemstra, R. & Brier, M. E. (1994). *Professional writing*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Hillocks, G. (1982). The interaction of instruction, teacher comment and revision in teaching the composing process. *Research in the Teaching of English*, 16, 261-278.
- Hopkins, C. (2002). *Improving tenth-grade students' five-paragraph essay writing skills various writing strategies, guided assignments and portfolios for growth*. Unpublished master's thesis, Nova Southeastern University, Florida.
- Hurd, R. (1985). *The effect of audience specification on writing anxiety, performance, and sensitivity to audience*. (ERIC Document Reproductive Service No. ED 269767).
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İmer, K. (1988). *İlkokul çocuklarının yazılı anlatımlarında birkaç sesbilimsel özellik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 181-203.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediniminin eğitimsel işlevi. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Johnson, N.S & Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics (Special Issue Story Comprehension)*, 9 (1-3), 51-86.
- Johnson, A.P. (1998). What Exactly Are Comprehension Skills and How Do I Teach Them. *Reading*, 22-26.
- Johnson, A. P. (2003). *What every teacher should know about action research*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. (2nd ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Jokobson, J. R. (2005). Six traits writing using literature as a model. *Books Links*, 14 (5), 44-47.
- Kantarcı, A. (2006). *Orhan Kemal'in hikâyelerinde çocuk tipleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin türkçe dersine olan tutumlarına ve türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kapka, D. & Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Chicago, Illionis: Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453536).
- Kaplan, M. (2010). *Hikâye tahlilleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaalioglu Kemal, S. (1995). *Sözlü yazılı kompozisyon, konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2013). Neden yazı yazmıyoruz: sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere yönelik görüşleri: adıyaman üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 1-32.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. (7. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakete, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 113-123.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayman, F. (1997). *Avusturya ilkokulları 4. sınıfta eğitim gören türk çocuklarının türkçe ve yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kazu, H. ve Ersözlü N. Z. (2006, Nisan). *Yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşleri*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *Elt Journal*, 44(4), 295-304.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kıran, Z. (2003). Dilbilimin alanları. A. E. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (Haz.) *Günümüz dilbilim çalışmaları* (s. 9-18). İstanbul: MultilingualYayıncılık.

- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6(4), 705-714.
- Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Koçyiğit, B. ve Sefer, D. (2004). Süreç değerlendirme yaklaşımı ile yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: benim öykülerim. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/386.pdf> adresinden 06.11.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Konedralı, G. ve Özder, H. (2008, Mart). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde "sözlü anlatım destekli ön çalışma" yönteminin etkililiği*. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kıbrıs.
- Konyalı, Ş. B. (2011). Ethem Baran'ın "Fukaranın Kestanesi Palamuttan" öyküsünde zamanın kullanımı. *Turkish Studies International Perdioidal For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(1),1515-1525.
- Korkmaz, A. (1988). *Türkçe kompozisyon*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Korkmaz, R. (2009). *Yeni türk edebiyatı*. (5. bs.). Ankara: Grafiker Yayınları .
- Korkmaz, Z. (2003a). *Grammer terimleri sözlüğü*. (2. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003b). *Türkiye Türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kowalewski, E., Murphy, J. & Starns, M. (2002). *Improving student writing in the elementary classroom*. Chicago, Illionis: Saint Xavier University & Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED467516).

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri, sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçük, S. (2002). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde yaratıcılık alışmaları. *Türk Dili Dergisi*, 607, 247-256.
- Lam, S. ve Law, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lehr, F. (1987). Story grammar. *The Reading Teacher*, 550-552.
- Lin, S. C., Monroe B. W. & Troia G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: a comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 207-230.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mandler, J. M., & Johnson, M. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marchisan, M. L. ve Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162.
- Marshall, N. (1983). Using story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher*, 616-620.

- Mataracı, E. (1998). *İlköğretim okullarında birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin imlâ ve noktalama işaretleriyle ilgili bilgi ve beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: a pedagogical approach to reducing writing apprehension*. Unpublished doctoral thesis, Georgia State University, USA.
- Mccabe, A. & Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill, developing narrative structure. A. McCabe, & C. Peterson (Eds.). In *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mckay, J. A. (1992). Professional development through action research. *Journal of Staff Development*, 13(1), 18-21.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consume* (4th ed.). USA: Parson Education.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar taslak basım)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Montague, M. & Leavell, A. G. (1994). Improving the narrative writing of students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(1), 21-33.
- Moore, H. B. & Caldwell, H. (1993). Drama ve drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-717.
- Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 91-106.

- NCTE (2008). Writing now. policy research brief produced by the National Council of TeachersEnglish.<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/PolicyResearch/Wrtg.adresinden> 05.11.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Nelson, N. W. & Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 287–309.
- Novak, J. R., Herman J. R. & Gearhart, M. (1993). Establishing validity for performance-based assessment: an illustration for collectons of student writing. *Journal of Educational Research*, 89 (4), 220-233.
- Omanson, R. (1982). An analysis of narratives: identifying central, supportive, and distracting content. *Discourse Processes*, 5, 195-224.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 121-132.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz-okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öner, S. (2005). *Örneklerle kompozisyon, düzenli yazma ve konuşma sanatı*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri (alan araştırması)*. Ankara: Bizim büro Basımevi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 177-192). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 33-48.

- Özcan, N. M. (1999). Okuma eğitiminde hikâyelerin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 141.
- Özdemir, E. (1967). *Örnekli ve uygulamalı yazma tekniği*. Ankara: Üçler Yayını.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi, yazma sanatı*. İstanbul: Papirus Yayınevi.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. (13. bs.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özdemir, S. (2008). *Orta öğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 101-125.
- Özgül, M. K. (2005). Hikâyenin romanı. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 4, (46/47), 33-41.
- Özkan, M. ve Sevinçli V. (2011). *Türkiye türkçesi söz dizimi (kelime çözümlemeli)*. (3. bs.). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig*, 11, 105-118.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin sözdizimi*. (1. bs.). Adana: Karahan Kitapevi.
- Öztoprak Burgul, F. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pajares, M. F.& Johnson, M. J. (1993). Confidence and competence in writing: the role of self-efficacy outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.

- Pantaleo S. (2010). Developing narrative competence through reading and writing metafictional texts, *Literacy Research and Instruction*, 49 (3), 264-281.
- Pathey-Chavez, G. G., Matsumura, L. C., & Valdes, R. (2004). Investigating the process approach to writing instruction in urban middle schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(6), 462-477.
- Peterson, S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *The Elementary School Journal*, 101 (1), 79-100.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of measure of writing anxiety*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED373072).
- Pilancı, H. (2003). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Pressley, M. & Harris R. K. (2006). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In A. A. Patrica & H. W. Philip (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London: Oxford University Press.
- Ramadan, S. M. S. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Rand, M. K. (1984). Story schema: Theory, research, and practice. *Reading Teacher*, 37, 377-383.
- Reed, H. (2006). Improving cadets' writing through the six trait writing assessment. *American Jails*, 26, 63-70.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Reutzel, D.R. & Cooter, JR.R.B. (1996). *Teaching children to read*. (2. Ed.) New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rose, M. (1981). *Questionnaire for identifying writer's block (QIWB)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED236652).
- Ruhi, Ş. (1993). İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde (s.71-76). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. D.G. Bobrow & A.M. Collins (Eds.), *In Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). New York: Academic.

- Sadow, M. W. (1982). The use of story grammar in the design of the questions. *The Reading Teacher*, 35 (5), 518-521.
- Saenz, L. M. & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Saillard Kuş, E. (2009). *Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri. *Gazi Türkiyat*, 2, 175-184.
- Santangelo, T., Karen, R. H. & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: a validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 1-20.
- Sever, S.(1991). Dil ve edebiyat öğretiminde yaratıcılık. *Eğitimde Nitelik Geliştirme ve Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu içinde* (s. 371-374). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schoen, S. F. Ve Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning, *Teaching Exceptional Children*, 37, 26-29.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Singer, H. & Donlon, D. (1982). Active comprehension: Problem solving with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly* 17(2), 166-186.
- Smith, M. W. (1984). *Reducing writing apprehension*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED243112).
- Smith, D., Campbell, J. & Broker, R. (1999). The impact of students' approaches to essay writing on the quality of their essays. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(3), 327-338.
- Smith, C. B. (2003). The importance of expository text: reading and writing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480886).

- Sommers, N. (1988). *Revision strategies of student writers and experienced adult writers*. England: Oxford University Press.
- Sönmez, V. (1992). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve Eğitim (Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi)*, 17, 145-153.
- Spandel, V. (1996). *Seeing with new eyes: a guidebook on teaching and assessing beginning writers*. (3rd ed.). Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Spandel, V. (2001). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction*. New York: Addison Wesley Longman.
- Speaker, K., Taylor, D. & Kamen, R. (2004). Storytelling: enhancing language acquisition in young children. *Education*, 125(1), 3-14.
- Staal, L.A. (2000). The story face: an adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54 (1), 26-31.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Şahin, N. (2001). *Bilim, kültür ve öğretim dili olarak türkçe*. (3. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Şahin, V. (2007). Roman tekniği bakımından yaban. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2, (3), 179-196.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 81-94.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for The Languages of Turkish or Turkic*. 8(8), 1285-1299.
- Tanyolaç Ertokat, N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (174), 135-154.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 49-61.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Thomas, M. (1994). *Case study: improving writing skills*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393113).
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Thorndyke, W.P. & Yekovitch, F.R. (1980). A critique of schema-based theories of human story memory. *Poetics (Special Issue Story Comprehension)*, 9 (1-3), 23-49.
- Tighe, M. A. (1987). *Reducing writing apprehension in english classes*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED281196).
- Toklu, O. (2009). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: content and teaching strategies*. USA: Pearson/Prentice Hall.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Toparlı, R., Karakaş, T. & Vural, H. (1995). *Türk Dili* (2. bs.). Sivas: Seyran Yayınları.
- Topbaş, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tosun, N. (2008). Öykü dili: gerilim ve paradoks. *Hece Öykü*, 29(5), 50.
- Tosun, N. (2011). *Modern öykü kuramı*. Ankara: Hece yayınları.
- Troia, G. A. & Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 75-89.

- Tseng, M. H. & Chow, S. M. K. (2000). Perceptual motor function of school of children with slow handwriting speed. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 83-88.
- Türkçe Sözlük. (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (2011). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uça, M. (2003). *İstanbul'da seçilen ilköğretim okullarının altıncı sınıf türkçe derslerinde tespit edilen yazılı anlatım bozuklukları ve öneriler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uludağ, E. (2002a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bazı yazım kurallarını uygulama becerilerinin kayıtlı olunan program ve cinsiyet bakımından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- Uludağ, E. (2002b). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uyar, T. (1972). *Hikâyede yoğunluk*. Yeni Dergi: http://arsiv.mevsimsiz.net/y1704/Oykude_Yogunluk_Tomris_Uyar/ adresinden 20 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2009). Yazma becerilerini ölçmede (notlandırmada) kullanılan farklı ölçme (notlandırma) yaklaşımlarının geçerlikleri üzerine kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında karşılaştırmalı bir araştırma. *Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi* içinde (s. 339-352). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665. <http://ilkogretim-online.org> adresinden 08. 10. 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Text and context, explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.

- Van Dijk, T. A. (1983). Discourse analysis: its development and application to the structure of news. *Journal of Communication*, (33), 22-43.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul Multilingual.
- Veit, R. (1980). *Reducing anxiety in writing instruction*. (ERIC Document Reproductive Service No. ED 199718).
- Vendryes, J. (1968). *Dil ve düşünce* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Vygostky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 175- 183.
- Weaver, C. A & Kintsch, W. (1991). *Expository text handbook of reading research II*. Newyork London: Longman.
- Westervelt, L. (1998). *Teaching writing using the process oriented approach*. Westminster, California: Huntington Beach City School District (ERIC Document Reproduction Service No. ED420864).
- White, R. (1987). *Writing advanced*. Oxford: Oxford University.
- White, E. M. (1989). *Developing successful college writing programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.
- Wilkinson, A. (1986). *The quality of writing*. Philadelphia: Open University.
- Williams, J. P. & Hall, K.M. & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality*, 12 (3), 129-144.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Willson, V.L. & Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 45-63.

- Witt, E. A. (1993). *The construction of an analytic score scale for the direct assessment of writing and an investigation of its reliability and validity*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, Iowa.
- Wojasinski, A. M. & Smith, D. M. (2002, April). *Effectiveness of different writing strategies*. Second Annual Special Education Classroom Action Research Conference. South Bend, IN.
- Wolcott, W. & Legg, S. M. (1998). *An overview of writing assessment: theory, research and practice*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Wolf, S. A. & Gearhart, M. (1994). Writing what you read: a framework for narrative assessment. *Language Arts*, 71 (6), 425-445.
- Wong R., Glendinning, E. & Mantell H. (1983). *Becoming a writer: developing academic writing skills*. England: Longman.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri* içinde, (s.145-152). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Science*, 2(1), 267-289.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. bs.). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi* içinde (s. 203-276). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Yılmaz, G. (2010). *Öykü kuyumcusu Tomris Uyar*. <http://malumunilami.wordpress.com/2010/01/29/oyku-kuyumcusu-tomris-uyar/> adresinden 11 Ağustos 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yoder, K. K. (2005). *Student talk during the writing process from sixth- graders' perspectives*. Yayınlanmamış doktora tezi, San Francisco Üniversitesi, San Francisco.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zampardo, K. M. (2008). *An examination of the impact of teacher modeling on young children's writing*. Unpublished doctoral thesis. Oakland Üniversitesi, Michigan.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16 (2), 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced esl students: six case studies. *Tesol Quarterly*, 17, 165-187.
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER**EK-1 Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.04.MEM.4.01.00.11.040/37953
KONU: Anket

..20./09/2011

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

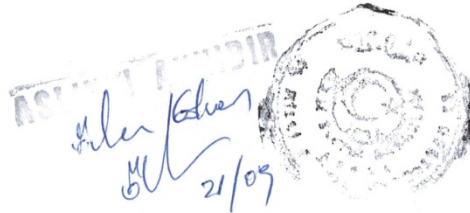
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 13.09.2011 tarih ve 3130 sayılı yazılarında; Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Başak Karakoç ÖZTÜRK'ün danışmanı Yrd.Doç.Dr.Mehmet KARAKUŞ yönetiminde hazırlamakta olduğu "Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" isimli tezi ile ilgili İlimiz Yüreğir ve Çukurova İlçelerinde bulunan ekte adı geçen İlköğretim Okullarındaki öğrencilere yönelik Eylül 2011-Ekim 2012 tarihleri arasında uygulama yapabilmeleri için izin istemleri belirtilmekte olup, yazı ve çalışma aşamaları ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda konusu, uygulama tarihi, yapılacağı yeri ve uygulama yapacak araştırmacısı açıklanmış tez uygulamasının, ilgili Okul Müdürlüklerinin gözetim ve denetiminde, eğitim ve öğretimin aksatılmadan, okullarda uygulanması Müdürlüğümüz Kültür Hizmetleri Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hamza KARAN
Müdür a.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
.../09/2011
Abdulgafur BÜYÜKFIRAT
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü



EK-2. Örnek Ders Planları ve Etkinlikler

Ders	Türkçe
Düzyey	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu serim bölümünde yer verilmeyen ögenin ne olduğunu bulur. • Okuduğu serim bölümündeki başlatıcı olayı ve içsel cevabı bulur. • Okuduğu öykünün serim bölümünde bulunması gereken yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevap öğelerini belirleyip, yazar. • Yazacağı serim bölümünde bulunan öğeleri belirler. • Özgün bir serim bölümü yazar. 	

1. -2. Ders**GİRİŞ BÖLÜMÜ****1. Dikkat Çekme:**

Öğrencilere “Herhangi bir konuda duygu veya düşüncelerinizi yazarken aklınıza gelenleri hiçbir sıraya koymadan mı yazıyorsunuz yoksa belli bir sıraya koyarak, bir düzen içinde mi yazıyorsunuz?” sorusu sorularak tartışma ortamı yaratılır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda onlara bir metin yazarken ele alınan konu üzerinde yeteri kadar düşünüp aklımıza gelenleri belirledikten sonra bunları bir sıraya koymak gerektiği, bu düzenin adının da plan olduğu söylenir.

2. Güdüleme:

Öğrencilere “Her metin türünde olduğu gibi öykü yazarken de giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmemiz gerekir. Eğer buna dikkat edersek öykülerimizi belli bir

plana göre yazmış oluruz. Bununla birlikte güzel öyküler yazabilmemiz öyküyü oluşturan bölümleri ve her bölümün içerdiği öğeleri bilmemize bağlıdır. Böylece öykünün her bölümünü, taşıması gereken özellikleri göz önünde bulundurarak düzenleyebilir ve daha güzel öyküler yazabiliriz.” diyerek derse güdülenmeleri sağlanır.

3. Gözden Geçirme:

Bu derste öykünün giriş bölümüne ne dendiğini ve bu bölümde bulunması gereken öğeleri öğrenecekleri, böylece okudukları öykülerdeki giriş bölümlerini daha rahat bulabilecekleri, öykü yazmaya başlarken de hangi öğelere yer vermeleri gerektiği konusunda sıkıntı yaşamayacakları belirtilir.

4. Geçiş:

Öğretmen öğrencilere “Güvercin Avı” başlıklı öyküyü dağıtır ve “Öykünün giriş bölümünü bulacağız ve bu bölümdeki öğeleri inceleyeceğiz. Bu nedenle önce sizlere Güvercin Avı başlıklı öyküyü okumak istiyorum. Lütfen dikkatlice dinleyiniz.” diyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen öyküyü sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde okur. Öğrencilere öykü türünde yazılmış metinlerde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ne dendiğini öğrencilere sorar. Alınan cevaplara gerekli geri bildirimler verildikten sonra bu bölümlerin adını tahtaya yazar ve giriş bölümüne serim, gelişme bölümüne düğüm ve sonuç bölümüne de çözüm dendiğini vurgular.

Öğrencilere serim bölümünü tanıtan, serim bölümünde yer alması gereken öğeleri anlatan bilgisayar programı (powerpoint) ile hazırlanmış bir görsel (Benim Adım Serim) izletilir. Daha sonra öğrencilerden serim bölümünün hangi özellikleri taşıması gerektiğini kendilerinin söylemeleri istenir. Yeterli sayıda değişik öğrenciye söz hakkı verilip, gereken geri bildirimler verildikten sonra serim bölümünün özellikleri ve bu bölümde bulunması gereken öğelerin neler olduğu birlikte tekrar edilir.

Öğretmen “Size dağıttığım öykünün sadece serim bölümünü okuyacağım, lütfen dikkatlice dinleyiniz.” diyerek serim bölümünü vurgu ve tonlamalara dikkat ederek sesli olarak okur. Örnek okumadan sonra serim bölümü iki öğrenciye daha okutulur, öğrenciler sesli okuma kurallarına uymadıklarında uyarılır ve varsayanlıklar düzeltilir.

Öğretmen tarafından tahtaya yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevap öğeleri alt alta yazılır. Öğrencilerden okudukları öyküde olayın nerede geçtiğini, olayın zamanını, kahramanlarını söylemeleri istenir. Başlatıcı olay ve içsel cevap öğeleri tekrar hatırlatılarak bu öğeleri de bulmaları istenir. Öğrencilere düşünmeleri için yeterli süre verildikten sonra söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrencilerle tartışarak serim bölümünün öğeleri birlikte belirlenir. Her ögenin doğru olarak belirlenmesinin ardından tahtada uygun yere, farklı öğrenciler tarafından yazılır. Daha sonra başka bir öykü dağıtılarak öğrencilerden öyküyü sessiz okuma kurallarına uygun olarak okumaları istenir. Öğretmen de sınıfta dolaşarak sessiz okuma kurallarına uymayan öğrencileri uyarır ve varsa gördüğü hataları düzeltir. Bu öyküde serim bölümünü oluşturan paragrafların hangileri olduğu sorulur. Yeterli sayıda değişik öğrenciden cevap aldıktan ve alınan cevaplara gerekli geri bildirimler verildikten sonra öykü birlikte incelenir.

Öğrencilerden serim bölümünün özelliklerini daha iyi kavrayabilmeleri için verilen çalışma kâğıdını doldurmaları istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Özet:

Öykünün serim bölümüne yönelik olarak öğrenilenler öğrencilere sorular sorularak ve alınan cevaplara geri bildirimler verilerek öğrencilerle birlikte kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme:

Öğrencilere Bundan sonra okudukları öykülerde serim bölümünü bulabilecekleri, bu öykülerdeki serim bölümlerini gerekli özellikleri taşıyıp taşımadıkları yönünden değerlendirebilecekleri söylenir. Ayrıca yazdıkları öykülerde de serim bölümünün hangi öğelerden oluşması gerektiğine dikkat ederek daha nitelikli öyküler yazabilecekleri

vurgulanır.

3. Değerlendirme:

Öğrencilere verilen çalışma kâğıdında yer alan öykünün serim bölümü birlikte incelenerek, serim bölümünün öğeleri bulunur, öğrencilerin kendi cevaplarını doğru cevapla karşılaştırarak düzeltmeleri söylenir.

Öğrencilere bir sonraki derse gelirken yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevabı kendilerinin belirledikleri bir serim bölümü yazmaları ve bu serim bölümlerinin toplanacağı söylenir.



ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Etkinlik: Sevgili öğrenciler, aşağıda “Eskici” başlıklı öykünün serim bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümü dikkatlice okuyarak serim bölümünde bulunması gereken yer, zaman, kahramanlar, başlatıcı olay ve içsel cevap öğelerini bulunuz ve öykü haritasındaki boş bırakılan yerlere yazınız.

ESKİCİ

İstanbulu bir çocuk olan Hasan’ın anne ve babası ölünce komşuları onu bir gemiye bindirerek Arabistan’daki hasının yanına göndermişlerdi. Yolda gemi iskelelerine uğrayıp yolcu indirip bindirdikçe Türkçe konuşmalar da gittikçe azalmıştı. Hasan’ın ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan bir köşeye büzülmüş, bir şeyler soran olsa da hep susmuştu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susmuştu.

Hasan halasının evine geldiğinde de durgun ve tıkanık; susuyor, susuyordu. Öyle haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapça’yı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Hep sustu. Güneşli bir bahar günü halası sokaktan bağıarak geçen satıcıyı çağırdı. Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu. Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökükle, parça parça ayakkabı dizdiler.

Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşarak, eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna, sonra bunları birer birer, İstanbul’da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.



Olayın geçtiği yer:

.....

.....

.....



Olayın geçtiği zaman:

.....

.....

.....



Kahramanlar:

.....

.....

.....

.....



Başlatıcı olay:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



İçsel cevap:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Etkinlik: Aşağıda yer alan serim bölümünü dikkatlice okuyarak serim bölümünde yer verilmeyen ögeyi bulunuz.

Güneşin her yeri kavurduğu sıcak bir yaz günü Kemal ve Mehmet komşuları Zeynep Hanım'ın evinin önünden geçiyorlardı. Bu ev oldukça eski, adeta harabeye dönmüş bir binaydı. Evin önündeki bahçe de taş, çakıl ve yabani otlarla doluydu. Zeynep Teyze bahçeye kimseyi sokmaz, bahçenin hemen yanında oynayan çocukların yanlışlıkla düşürdükleri toplarını almalarına bile izin vermezdi. Aksi, huysuz ve sinirli bir kadındı. Çocukların seslerine ve kapısının önünde top oynamalarına tahammül edemezdi. Sürekli dışarı çıkar ve bağırdı. O gün Kemal ve Mehmet, Zeynep Teyze'nin evinin önünden geçerken içeriden acı bir çığlık sesi duydular. Önce ne yapacaklarını bilemediler. Bir süre sonra şaşkınlıklarını bir tarafa bırakıp korku ve telaşla eve doğru koşmaya başladılar.

A) Yer

B) Zaman

C) Kahramanlar

D) Başlatıcı olay

E) İçsel cevap

3. Etkinlik: Yukarıda yer alan serim bölümündeki başlatıcı olayın ve içsel cevabın ne olduğunu aşağıdaki boşluklara yazınız.

Başlatıcı olay:

İçsel cevap:

DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzy	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Bir insanı fiziksel ve ruhsal açıdan betimler. • Bir yeri betimler. • Bir nesneyi betimler. • Betimlemeyi kullanarak özgün bir serim bölümü yazar. 	

1. -2. Ders

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1.Dikkat Çekme:

Öncelikle öğrencilerin bir önceki hafta yazdıkları serim bölümlerine öğretmen tarafından geri bildirimler verilir ve gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanır. Daha sonra öğretmen öğrencilere “Canlı cansız varlıklar arasında, onlarla birlikte yaşıyoruz. Bazısını seviyor ve beğeniyoruz, bazısını ise sevmiyoruz ve beğenmiyoruz. Bazen bunları başkalarına da anlatmak gereği ya da isteği duyuyoruz. Örneğin, sevdiğimiz bir kişiyi, hayvanı ya da bir eşyayı, bir yeri anlatmamız gerekebiliyor. İşte o zaman tanıtacağımız varlığın en belirgin özelliklerini, onu benzerlerinden ayırt eden özelliklerini belirlememiz gerekiyor. Bütün bunlar bilerek ya da bilmeyerek yaptığımız gözlemlerimizin sonucudur.” diyerek öğrencilerden sınıftan seçtikleri bir arkadaşlarını çeşitli özelliklerini söyleyerek tarif etmeleri istenir. Öğrencilerden biri, arkadaşını tarif ettikten sonra diğer öğrencilere onun bu tarifi nasıl yaptığı, nelere dikkat ettiği sorulur.

Alınan cevaplardan sonra bir kişiyi, bir hayvanı, bir yeri veya bir eşyayı ayırt edici özellikleriyle tarif ettiğimizde onu betimlediğimiz söylenir ve betimlemenin öykü yazarken kullanılacak bir anlatım yolu olduğu belirtilir.

2. Güdüleme: Öğrencilere “Yazdığınız öykülerde betimleme yaparak kahramanlarınızı, olayın geçtiği yeri, zamanı, bir hayvanı veya bir eşyayı tüm ayrıntılarıyla tanıtabilir, böylece okuyucuya daha gerçekçi ve etkili bir resim sunabilirsiniz. Okuyucu da kişileri, çevreyi, eşyaları betimleme yoluyla daha iyi tanır ve anlar. Çünkü betimleme yaptığınızda bir kişinin, bir yerin, bir eşyanın tüm özelliklerini ortaya koyarak, onları okurun gözünde canlandırmış olursunuz.” diyerek derse güdülenmeleri sağlanır.

3. Gözden Geçirme:

Öğrencilere bu derste betimlemenin ne olduğu ve nasıl yapılacağını öğrenecekleri, böylece yazdıkları öykülerde yarattıkları kahramanları, olayın geçtiği yeri veya çeşitli nesnelere ayrıntılı olarak tarif edebilecekleri; kahramanların, mekânların veya nesnelere okuyucunun gözünde daha gerçekçi bir şekilde canlanabileceği vurgulanır.

4. Geçiş:

Öğretmen öğrencilere “Mermer Tezgâh” başlıklı öyküyü dağıtır ve “Öyküdeki kahramanların nasıl tanıtıldığına dikkat edelim.” diyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen öğrencilerden dağıttığı öyküyü sessizce okumalarını ister. Kendisi de sınıfta dolaşarak sessiz okuma kurallarına uymayan öğrenciler varsa onları uyarır. Öğrenciler öyküyü okuduktan sonra öğretmen öykünün kahramanı olan Cabi Efendi'nin özelliklerini söylemelerini ister. Daha sonra öğrencilere Cabi Efendi'nin özelliklerini sıralayarak onu betimlediklerini belirtir. Bu bağlamda, bir varlığı, bir yeri veya bir olayı ayırt edici özelliklerini, adeta resim çizer gibi gözler önüne sererek anlatmaya betimleme dendiği, başarılı bir betimleme için iyi gözlem yapılması ve betimlenecek şeyin kendine has, ilginç, belirgin yanlarını ortaya çıkarmak gerektiği vurgulanır. Daha sonra örnek paragraflar verilerek öğrencilerin betimleme türlerini kavramalarına çalışılır.

Öğretmen öğrencilere “Cabi Efendi’nin fiziksel ve ruhsal özelliklerini yeniden gözden geçirelim.” diyerek tahtayı ikiye ayırır. Öğrencilerin daha önce söylediği özelliklerden fiziksel olanları bir sütuna, kişilik özelliklerini diğer sütuna yazar. Söylenmeyen özelliklerini de kendisi ekler ve insan betimlemelerine portre dediğini, insanların dış görünüşüyle ilgili özelliklerini anlatan portrelere “fiziksel portre”; kişilik özelliklerini (alışkanlıklarını, davranışlarını, huylarını, düşünce ve duygularını) anlatan portrelere “ruhsal portre” dediğini belirtir. Daha sonra tahtaya “Son Kuşlar” başlıklı öyküden alınan bir bölüm yansıtılır ve öğrencilerden bu bölümde betimlenen Konstantin Efendi’nin fiziksel ve ruhsal özelliklerini söylemeleri istenir. Öğretmen de verilen cevaplara gereken geri bildirimleri vererek veya düzeltmeleri yaparak öğrencilerin fiziksel ve ruhsal portreyi kavramalarına yardımcı olur.

Öğrencilere insan betimlemelerinin yanı sıra bir nesne, bir yer veya bir hayvanı da betimleyebilecekleri belirtilerek tahtaya şu paragraf yansıtılır ve öğretmen tarafından sesli okuma kurallarına dikkat edilerek okunur.

“Her yanı gıcırdayan, tangır tungur sallanan ve patlak egzozundan bir lokomotif bacası gibi dumanlar çıkaran bu eski kamyon, ikide bir yolda kalıyordu. Motoru homurdanıyor ve uzun süre bulunduğu noktada hırçın hırçın tepiniyordu. Ama parlak kırmızı rengi, deri koltukları ve içinin mis gibi kokusuyla benim için vazgeçilmezdi.”

Öğrencilere bu paragrafta bir kamyonun özelliklerinin ayrıntılı olarak belirtildiği, böylece okuyucuya görmediği bu nesneyi hayalinde canlandırma olanağı verildiği belirtilir. Öğrencilerden kamyonun özelliklerini söylemeleri istenir. Alınan cevaplardan sonra ise bu kez bir mekân betimlemesi örneği olan şu paragraf yansıtılır ve okunur:

“Çocukken sabahtan akşama kadar bir aşağı bir yukarı koşturduğum bu dar sokak gündüzleri tablacıların, satıcıların bağıra bağıra birkaç kere geçtikleri, geceleri bozacıların, ramazanda davulcuların sesleriyle inlettikleri bir yerdi. İki başına kurulan kalelerle çocukların koşa koşa oyunlar oynadıkları, şarkılar söyledikleri bu sokak bugün sessizliğe gömülmüş bir hâlde karşımda duruyordu. Oysa bu sokak her şeyi kocaman gösteren bir dev aynası gibiydi. Hafifçe esen bir meltem sokağın bir başından girdi mi,

o başı ve sonu dışında çıkışı olmayan yolda boydan boya dolandır, birdenbire bir fırtınaya dönüşürdü. Pist pist dediğinizde arkasına bakmadan kaçan kediler bu sokakta aniden aslan kesilirdi.”

Öğrencilere bu paragrafta da bir sokak betimlemesi yapıldığı ve sokağın kendine özgü özelliklerinin sözcüklerle anlatıldığı belirtilir. Öğrencilerden sokağın özelliklerini söylemeleri istenir ve alınan cevaplar tahtaya yazılır. Daha sonra öğrencilere betimlemeyi öykü yazarken kullanabilecekleri, örneğin yazdıkları öykünün serim bölümünde kahramanları veya olayın geçtiği yeri betimleme yoluyla ayrıntılı olarak tanıtabilecekleri belirtilir.

Öğrencilerin anlatım yolu olarak betimlemeyi daha iyi kavrayabilmeleri için verilen çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Özet

Bu derste öğrenilenler öğrencilerle birlikte kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme:

Öğrencilere bundan sonra öykü yazarken yarattıkları kahramanları, olayın geçtiği yeri, zamanı veya çeşitli nesnelere betimleyerek anlatımlarını daha canlı ve etkili hale getirebilecekleri belirtilir.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki etkinlikler kapsamında yazdıkları betimlemeler ve serim bölümleri bir sonraki haftaya geri bildirim verilmek üzere toplanır.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

- 1. Etkinlik:** Sevgili öğrenciler, “Kuş Yemi” başlıklı öyküde yer alan büyükanne ve çocuğun özelliklerini tablodaki boşluklara yazınız.

Büyükanne	Çocuk

- 2. Etkinlik:** Tanıdığımız bir kişinin aşağıda belirtilen özelliklerini yazınız. Daha sonra bu kişiyi yazdığımız özelliklerini dikkate alarak betimleyiniz.

Cinsiyeti	
Yaşı	
Saç rengi ve biçimi	
Göz rengi	
Ten rengi	
Kişilik özellikleri (Neleri sever, neleri sevmez? İnsanlarla ilişkileri nasıldır? Sakin ya da sinirli midir?)	



Yaptığım

Betimleme:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Etkinlik: Çocukken çok sevdiğiniz bir oyuncakın hangi özelliklere sahip olduğunu düşünerek betimleyiniz ve resmini çiziniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzy	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümlelerde geçen sıfatları bulur. • Verilen paragrafı uygun sıfatlarla tamamlar. • Verilen sıfatları cümle içinde kullanır. • Yazdığı betimlemelerde kullandığı sıfatların altını çizer. 	

1. -2. Ders

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1.Dikkat Çekme:

Öğretmen tahtaya bilgisayardan çeşitli resimler yansıtır ve bu resimlerdeki varlıkların ne olduğunu öğrencilere sorar. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmen her varlığın altındaki boşluğa adını yazar ve “Her varlığın bir adı olduğunu biliyoruz. Adlar, varlıkları tanıtır. Ancak bir varlığın sadece adını söylemek o varlığı iyi tanımamıza yetmez. Böyle durumlarda hemen adın önüne, o varlığın biçimini, rengini, sayısını vb. özelliklerini bildiren sözcükler getiririz. Bu varlıkların adlarının önüne de biçimini, rengini, sayısını ifade edecek sözcükler getirelim” diyerek öğrencilerin söyledikleri sözcükleri adların önüne yazar.

“Büyük, mavi, dikdörtgen masa”

“Kahverengi köpek”

“İki öğrenci”

Öğrencilere bu sözcüklerden hangisinin ad olduğu sorulur. Alınan cevapların ardından da masanın nasıl olduğunu, köpeğin rengini, öğrencilerin sayısını hangi sözcüklerle söyledikleri sorulur. Verilen cevaplar doğrultusunda bu sözcüklerin adların önüne

gelerek onların sayı, renk, şekil gibi özelliklerini bildirdikleri, böylece adların anlamlarını daha ayrıntılı şekilde açıkladıkları vurgulanır.

2. GÜDÜLEME:

Öğrencilere “Aynı türden olan varlıklardan birini tanıtmak istersek varlıklar çeşitli renkteyse rengini söyleyerek, uzaktaysa işaret ederek, biçimi diğerlerinden farklıysa biçimini söyleyerek o varlığı tanıtmaya çalışırız ve bu görevi yerine getiren sözcükleri yani sıfatları kullanırız. Bunlar betimleme yaparken de çok sık kullanılan sözcüklerdir. Öykü yazarken sıfatları bilinçli bir şekilde kullanırsak yaptığımız betimlemeler daha ayrıntılı ve güzel olabilir, bu durum öyküde kullandığımız dili güzelleştirir ve okuyucu yapılan betimlemelerden daha çok etkilenebilir.” diyerek derse güdülenmeleri sağlanır.

3. GÖZDEN GEÇİRME:

Öğrencilere bu derste sözcük türlerinden sıfatları örneklerle kavrayacakları, okudukları öykülerde geçen sıfatları bulabilecekleri ve sıfat türlerini tanıyacakları böylece yazdıkları öykülerde de sıfatları kullanarak öykülerinde sözcük türü çeşitliliğini sağlayabilecekleri söylenir.

4. GEÇİŞ:

Öğretmen öğrencilerden “Kuş Yemi” başlıklı öyküyü çıkarmalarını ister ve “Geçen derste bu öyküdeki kişi betimlemelerini incelemiştik. Bu derste de öyküdeki sıfatlar üzerinde çalışacağız. Ama önce bir arkadaşınız öyküyü okuyamaya başlayacak. Lütfen dikkatlice dinleyiniz.” diyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öyküyü okuyacak öğrenci belirlenir ve öykü anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde bölünerek, bir kez sesli olarak, farklı öğrencilere okutulur. Öğrenciler sesli okuma kurallarına uymadıklarında uyarılır ve yanlışları düzeltilir.

Öğrencilerin öyküyü okumasının ardından öyküdeki ilk paragraf birlikte incelenir ve şu sözcük grupları tahtaya yazılır:

- Alçak ses,
- ihtiyar memur,

- siyah kumaş,
- temiz, saf bir İstanbul hanımı
- iki üç kişi.

Öğrencilere “alçak” sözcüğünün sesin nasıl bir ses olduğunu, “ihtiyar” sözcüğünün memurun durumunu, “siyah” sözcüğünün kumaşın rengini, “temiz ve saf” sözcüklerinin İstanbul hanımının nasıl bir kişi olduğunu, “iki üç” sözcüklerinin ise kişinin sayısını bildirdiği belirtilir. Daha sonra bu örneklerde görüldüğü gibi adların önüne gelerek adların durumunu, biçimini, rengini, sayısını belirten sözcüklere sıfat dendiği tekrar edilir; sıfatların niteleme ve belirtme sıfatları olarak ikiye ayrıldığı vurgulanır.

Öğretmen tahtaya şu cümleleri yazar ve öğrencilerden cümlelerdeki sıfatları bulmalarını ister.

“Boş kutuları önüme koydu.”

“Kardan, dümdüz bir yatağın içinde yatıyordu.”

“Anneannem ak saçlı bir kadındır.”

Öğrencilerin sıfatları bulmasının ardından öğretmen bu cümlelerde geçen “boş, dümdüz ve ak” sözcüklerinin sırasıyla “kutu, yatak, saç” adlarının durumunu, biçimini, rengini bildirdiğini vurgular. Burada olduğu gibi bir addan önce gelerek o varlığın rengini, biçimini, durumunu bildiren sıfatlara niteleme sıfatları dendiği, niteleme sıfatlarının “nasıl” sorusuna cevap verdiği belirtilir. Daha sonra aşağıdaki paragraf yansıtılarak öğrencilerden bu paragrafı uygun niteleme sıfatlarıyla tamamlamaları istenir.

“..... ağaçlar, çiçekler,..... güneş vegünler geride kalmıştı.rüzgarlar esmeye başlamıştı. Biz de yüzümüzde gülümseme ilegünleri anıyor ve günlerin gelmesini bekliyorduk.”

Öğrencilerle birlikte paragraf tamamlandıktan sonra bu kez öğretmen öğrencilerden “Kuş Yemi” başlıklı öyküde geçen dört cümlenin altını çizmelerini ister. Öğrencilerin cümleleri belirlemelerinin ardından cümleler tek tek incelenir ve cümlelerdeki sıfatlar bulunur.

“Bu kadında bir İstanbul büyük hanımı tipi vardı.” cümlesinde **bu** sözcüğünün

“kadını” işaret ederek belirttiği vurgulanır.

“İki üç kişi, sönmüş sobanın yanında alçak sesle dertleşiyordu.” cümlesinde **iki üç** sözcüklerinin “kişinin” sayısını belirttiği vurgulanır.

“Yıllarca sürmüş resmi işlemlerden sonra bağlanan **birkaç** lira maaş, aylardan beri çıkmıyordu.” cümlesinde **birkaç** sözcüğünün “lira” adını sayı yönünden belli belirsiz biçimde açıkladığı vurgulanır.

“Bu nasıl kafes?” cümlesinde **nasıl** sözcüğünün “kafesin” niteliğini soru yoluyla belirttiği vurgulanır.

Cümleleri bu şekilde inceledikten sonra öğretmen “Demek ki cümlelerde adları işaret, sayı, belgisizlik ve soru yoluyla da belirten sözcükler varmış. İşte böyle, adların önüne gelerek onların yerlerini işaret eden, sayılarını bildiren, varlıkları soru yoluyla ya da yarı belli bir biçimde belirten sıfatlara da belirtme sıfatları denir.” diyerek öğrencilere belirtme sıfatlarını tanıtır. Daha sonra belirtme sıfatlarının işaret sıfatları, sayı sıfatları, belgisiz sıfatlar ve soru sıfatları olarak dörde ayrıldığı belirtilerek bu sıfat türleri öğrencilere örneklerle sezdirilmeye çalışılır.

Öğrencilerin sıfatı ve sıfat türlerini daha iyi kavrayabilmeleri için verilen çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Özet

Sözcük türü olarak sıfatın özellikleri ve türleri öğrencilerle birlikte örnekler verilerek kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme:

Öğrencilere bundan sonra betimleme yaparken sözcük türü olarak sıfatları daha etkili şekilde kullanabilecekleri, yaptıkları betimlemelerin daha ayrıntılı olmasını sağlayabilecekleri vurgulanır.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki etkinliklere verdikleri cevaplar birlikte incelenerek, gerekli geri bildirimler verilir. Öğrencilerin kendi cevaplarını doğru cevapla karşılaştırarak düzeltmeleri söylenir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

- 1. Etkinlik:** Sevgili öğrenciler, aşağıdaki **A** ve **B** paragraflarını dikkatlice okuyunuz. Paragrafta geçen **sıfatları** bularak altını çiziniz.

A. Rüstem çavuş, pos bıyıklı, gözlerinin içi gülen, canlı, hayat dolu bir kişidir. On yıldır İstanbul'da çöpçüdür. Çöpçü çavuşluğuna dört yıl önce terfi etmiştir. Sonra bizim evin yanındaki arsaya aldı. Önce arsaya üç tane kavak dikti. Karısını tanıdık daha sonra; kısa boylu, geniş kalçalı, çekik büyük gözlü bir tazeydi. Bütün mahallede en temiz ev Rüstem Çavuş'un eviydi. Rüstem Çavuş'un evi pırıl pırıl, iç açıcı, usta bir ressamın elinden çıkmış bir resimdi sanki.

B. Yetişkin bir kızı, dişlek bir oğlu, sessiz bir karısı, üç çift öküzü, iki ineği, bir eşeği, yetmiş dönüm tarlası, iki taş değirmeni olan bir adamın köy yerinde ne sıkıntısı olur dememeli. Gömülü köyünde Dulkarioğlu Halit, köy arsasındaki üç dönümlük arsasını bağ yeri yapmağa başlayınca komşusu Dursunhacı tasalandı. Köyün ihtiyarı, hatırlısı, varlıklı olan, sıkıntısız başı olması gereken bu adamın yüreği yandı.

- 2. Etkinlik:** Aşağıdaki cümleleri kutucuğun içinde yer alan sıfatlardan uygun olanını seçerek tamamlayınız.

yeni	birçok	güzel	şu	üç
------	--------	-------	----	----

1. Kardeşine sözler söylemelisin.
2. evler mahallenin en sağlam evleridir.
3. Bayram için elbiseler aldık.
4. Bakkaldan ekmek alacaktı.
5. öğrenci size saygı duyuyor.

- 3. Etkinlik:** Aşağıdaki sıfatlardan birini seçip karşısındaki durumlardan uygun olanıyla eşleştirerek anlamlı bir cümle kurunuz.

Yaşlı	Yaz tatilinde okuduğunuz kitap sayısı.
İrili ufaklı	Annenizin evinize getirdiği tavşan.
Ekşimtrak	Bahçenizdeki ağaç.
On	Mahallenizdeki ihtiyar bir kişi.
Sevimli	Yediğiniz bir meyve.

5. Etkinlik: Aşağıdaki paragrafta boş bırakılan yerleri uygun sıfatlar kullanarak tamamlayınız.

..... katlı apartmanımızın beşik gibi sallanması beni korku ve telaşla uyandırmıştı.yatağımdan nasıl kalktığımı, kendimi.....sokağa nasıl attığımı şimdi bile hatırlamıyorum.gündür de burada,çadırda yaşıyorum.kardeşim ve babam evimizin enkazı altından yaralı çıkarıldılar. annem durmadan ağlıyor. Ben de ağlıyorum ama gözyaşlarımı anneme göstermeden. Kızılay buradaçadır kurdu.hemşireler sabah akşaminsanlara hizmet ediyorlar. Kırık kolları, ayakları alçıya alıyorlar. Ya benim kalbim ne olacak?

DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzy	6. sınıf
Süre	40+40+40 (3 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Verilen konularla ilgili, konuşanların kişilik özelliklerini yansıttak diyaloglar yazar. • Verilen bir metni diyaloglu bir duruma getirerek yeniden yazar. • Bir kahramanın verilen bir olay bağlamına uygun olarak yaptığı iç konuşmayı tasarlar. • Verilen paragrafta karakterlerin konuşturulması dışında ölçünlü dile aykırı olarak kullanılan sözcükleri bulur. • Yazdığı düğüm bölümünde diyaloglara yer verir. • Yazdığı düğüm bölümünde iç konuşmalara yer verir. 	
1. -2. Ders	
GİRİŞ BÖLÜMÜ	
<p>1.Dikkat Çekme:</p> <p>Bir önceki hafta öğretmen tarafından toplanan çalışma kâğıtlarına geri bildirim verildikten ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğretmen şu iki metni tahtaya yansıtır:</p> <p>I.“Elif, savcıya hiç durmadan suçsuz olduğunu söylüyordu. Savcı onu dinledikten sonra o gece nerede sordu. Elif hiç düşünmeden o gece erkenden yattığını, sabahleyin de okuluna gittiğini söyledi.”</p> <p>II. “Elif durmadan:</p> <p>-Sayın savcı! Ben suçsuzum, diyordu.</p> <p>Savcı sordu:</p>	

Elif şöyle yanıt verdi:

-O gece erkenden yattım. Sabahleyin de erkenden kalkıp okuluma gittim.”

İki öğrenciye önce birinci metni, sonra ikinci metni sesli olarak okuttuktan sonra hangi metnin daha ilgi çekici olduğu ve hangi metinde olayın daha canlı sunulduğu sorulur. Alınan cevaplardan sonra ikinci metinde bir diyaloga yer verildiği, diyalogun öykü yazarken kullanılacak bir anlatım yolu olduğu, bu derste diyalogların nasıl yazılması gerektiğini öğrenecekleri belirtilir.

2. GÜDÜLEME:

Öğrencilere “Yazdığımız öykülerde diyaloglara yer verirsiniz, okuyucunun kahramanları zihninde canlandırmasını ve öyküye ilgisini sürdürmesini sağlayabilir, anlatımınızın daha canlı, gerçekçi ve güzel olmasına katkıda bulunabilirsiniz.” diyerek derse güdülenmeleri sağlanır.

3. GÖZDEN GEÇİRME:

Öğrencilere bu derste öykü yazarken kullanılan anlatım yolları olan diyalog ve iç konuşmaların nasıl yapıldığını örneklerle kavrayacakları, böylece yazdıkları öykülerde diyalog ve iç konuşmalara yer verebilecekleri belirtilir.

4. GEÇİŞ:

Öğretmen öğrencilerden dosyalarında bulunan “Eskici” başlıklı öyküyü çıkarmalarını ve öyküdeki kahramanların nasıl konuşturulduğuna dikkat etmelerini isteyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen Eskici başlıklı öyküde geçen diyaloglardan seçtiği bir bölümü kahramanların konuşmalarını canlandırmak üzere iki öğrenciye sesli olarak okutur. Öğrenciler diyalogu okuduktan sonra öğretmen öykülerdeki kişiler konuşturulurken, kendi karakterlerine, yaşlarına, aldıkları eğitime, büyüdükleri coğrafi bölgeye ve bağlı

oldukları sosyal çevreye göre konuşturulmaları gerektiğini belirtir. Örneğin mahkemede bir hâkim ile bir köylünün aynı şekilde konuşturulmasının doğal olmadığı, başarılı bir konuşturmanın kişilerin günlük hayattaki durumlarına uygun olması gerektiği vurgulanır. Eskici öyküsünde de Hasan ile eskicinin konumlarına uygun olarak konuşturulduğu belirtilir. Bu bağlamda kişiler konuşturulurken yerel ağız özelliklerine de yer verilebileceği ancak bu durumun kişilerin konuşturulması dışında öykünün bütününde yer almaması gerektiği örneklerle açıklanır.

Daha sonra öğrencilere diyaloglar arka arkaya sıralanırken monotonluğu önlemek için konuşanın hareketlerinden de bahsetmenin yararlı olacağı, konuşmalar aktarılırken “dedi, dedim, sordum, cevap verdi” gibi ifadeler yerine konuşanın hareketlerinden bahsetmenin yararlı olacağı belirtilir. Örnek olarak gülümseyerek cevap verdi, derin bir nefes alarak konuştu gibi ifadelerin daha etkileyici olabileceği söylenir.

Öğrencilere diyaloglar yazılırken sıklıkla kullanılan noktalama işaretinin hangisi olduğu sorulur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar sonrasında bunun konuşma çizgisi olduğu, kişileri konuştururken uygun noktalama işaretlerine ve paragraf yapmaya dikkat edilmesi gerektiği de vurgulanır.

Konuşturmanın karşılıklı olabileceği gibi tek kişinin kendi kendisiyle konuşması şeklinde de olabileceği, buna iç konuşma (monolog) dendiği belirtilir. İç konuşmanın da öykü yazarken kullanılacak bir anlatım yolu olduğu, karşılıklı konuşmada bulunması gereken özelliklerin iç konuşmada da bulunması gerektiği vurgulanır. Daha sonra iç konuşma örneği olarak şu paragraf tahtaya yansıtılır ve bir öğrenciye sesli olarak okutulur:

“Osman sağına soluna bakındı. Yapayalnızdı. Camilerde gördüğü erkekler nasıl yapıyorlarsa öyle, ellerini göbeğinin altında saygıyla bağlayıp yalvarmaya başladı: “Allahım, büyük Allahım, sen büyükbabamı iyileştir. O hastalandı diye babam beni dövmesin, yıkanırken gözüme sabun kaçarsa da ağlarsam kimse başıma vurmasın.”

Öğrencilerin diyalog ve iç konuşmayı daha iyi kavrayabilmesi için bir çalışma kâğıdı dağıtılır ve öğrencilere ilk etkinliği yapmaları için süre verilir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Özet:

Öykü yazarken anlatım yolu olarak diyalog ve iç konuşmanın kullanılmasının neden önemli olduğu, bu anlatım yollarını kullanırken nelere dikkat etmeleri gerektiği öğrencilere sorulur ve alınan cevaplara gerekli geri bildirimler verilerek öğrencilerle birlikte kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme:

Öğrencilere bundan sonra yazdıkları öykülerde anlatım yolu olarak diyalog ve iç konuşmalara yer verebilecekleri, böylece anlatımlarına canlılık, gerçeklik ve güzellik katabilecekleri belirtilir.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki ilk etkinliğe verdikleri cevaplar birlikte incelenir ve düzeltmeler yapılır. Çalışma kâğıdındaki diğer etkinlikleri evde yapmaları, bir sonraki derse getirmeleri belirtilir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Etkinlik: Sevgili öğrenciler, aşağıdaki konularla ilgili konuşanların kişilik özelliklerini yansıtacak biçimde birer diyalog hazırlayınız.

a. Karpuz satın almak isteyen cimri bir köylüyle bir karpuz satıcısının yaptığı pazarlık

b. Gelin ve kaynana kavgası

c. Yaşlı bir babaannenin giyim kuşam üzerine torunuyla tartışması

ç. İki Karadenizli şoförün yaptıkları işin zorluğuyla ilgili olarak sohbet etmesi

2. Etkinlik: Aşağıda karşılıklı konuşma yapılmadan yazılmış bir metin bulunmaktadır. Bu metni diyaloglu bir metin haline getiriniz.

“Ziyaretçinin biri, bir heykeltıraşın atölyesini gezerken, yüzü saçlarla örtülü bir heykel görür. Sanatçıya bu heykelin adını, yüzünün neden saçlarıyla örtülü olduğunu ve ayaklarındaki kanatların nedenini sorar. Heykeltıraş da o heykeli “Fırsat” adını verdiğini, insanlarca pek fark edilmediği için yüzünün saçlarla örtülü olduğunu, gelmesiyle gitmesi bir olduğundan da ayaklarında kanatlar bulunduğunu söyler.”

- 3. Etkinlik:** Temmuz sıcağında tarlasında ekin biçerken çok yorulan ve susayan Ali dayının kendisiyle yaptığı iç konuşmayı ve küçük torunu Aslı'yla yaptığı karşılıklı konuşmayı içeren bir metin yazınız.

- 4. Etkinlik:** Aşağıda verilen paragrafta standart Türkçeye aykırı olarak kullanılan sözcükleri bularak altını çiziniz.

“ Güneşli bir cumartesi sabahıydı. Babam markete alışverişe gitmişti. Annemle ben evde yalnızdık. Annem tatlı tatlı gülümseyerek bana yöneldi:

- İdilciğim sana bi süprizim var, dedi.

Ben elimdeki oyuncağımı masaya kattım ve anneme heyecanla dönerek:

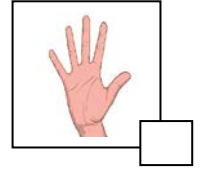
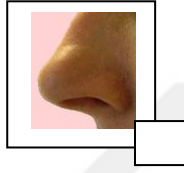
- Neymiş anneciğim merak ettim, dedim.

- 5. Etkinlik:** Sevgili öğrenciler, serim ve düğüm bölümlerinden oluşan bir öykü yazınız. Yazdığınız öyküde diyalog ve iç konuşmalara yer veriniz.

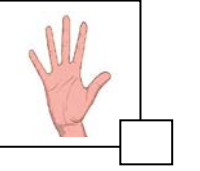
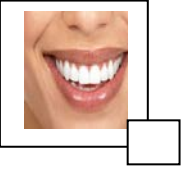
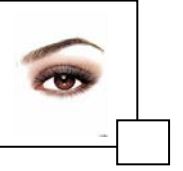
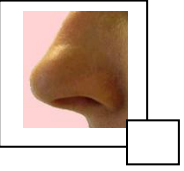
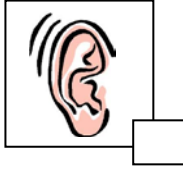
ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. **Etkinlik:** Sevgili öğrenciler aşağıdaki paragrafların anlatımında yararlanılan duyuları belirleyerek yer verilen duyulara “+”, yer verilmeyen duyulara “-“ işareti koyunuz.

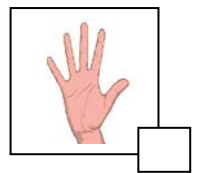
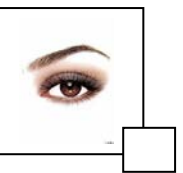
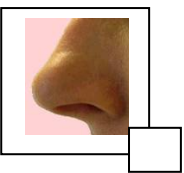
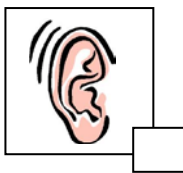
... Güneş ormanın tepesine kadar yükselince kız, bir tas çorbayla yola çıkmış. Fakat ormanlarda, kırlarda uçuşan serçeler, çayır kuşları, karatavuklar, kanaryalar darı tanelerini çoktan toplayıp yemişler. Bu yüzden kız yolu bulamamış. Gün batıncaya, gece oluncaya kadar dolaşıp durmuş. Gecenin karanlıkları içinde ağaçlar uğulduyor, baykuşlar ötüşüyormuş. Kızın içine bir korku girmeye başlamış.



Ortalık ağır ağır aydınlanıyor, topraktan incecik buğular kalkıyordu. İnsanın içini bir hoş eden bu ıslak toprak kokusu, çok tanıdıktı. Gülbahar, daha gecedен gelmişti tarlaya. Otlarla pamuk fideleri daha ayırt edilemiyordu. Az sonra güneş doğmuş, kıpkırmızı her yanı yalıma kesivermişti. Toprağa basamayacak, sıcaktan soluk alamayacak bir fırın içine girmiş gibi kavurmaya başlamıştı bile ortalığı.




Sırtında sanki kanla, altınla işlenmiş ağır, parıl parıl bir manto! Başında vahşi ruhu gibi balta şeklinde kıpkırmızı tacı! Yerde hançer gibi keskin bir gaga! Sonra, ayaklarındaki mahmuz dediğimiz sivri süngüleri! Dikkat ederdim: Tavukların hiç birini sevmezdi. Yerde bir şey bulup “gıt gıt” diye çağırması, beni hiddetlendiren bir yalandı. Yiyecek bir şey buldu mu kendi yutardı. Yenmeyecek bir taş, bir kum parçası buldu mu hemen tavuğa ikram!







2. Etkinlik:

“Geçen yaz, tatilimizi geçirmek üzere Bolu’ya gittik. Burası küçük bir kent. Buz gibi suyu, mis gibi kokan havasıyla tatil için uygun bir yer. Ayrıca yemekleri de çok lezzetli.”

Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki duyu organlarından hangisiyle ilgili bir ayrıntıya yer verilmediğini bulunuz.

- A)  B)  C)  D) 

3. Etkinlik: Aşağıdaki görsellerden hangisi diğerlerine göre daha fazla duyuyla algılanabilir?

- A)  B) 
- C)  D) 

4. Etkinlik:

“Önlerinde yükselen dağı ilk kez görüyorlardı. Biraz inceledikten sonra çok sarp olmadığı için atlarla en yüksek noktasına kadar çıkabileceklerini anladılar. Güneş artık arkada, ufuk çizgisine çok yakın bir yerde soğuk, turuncu bir renkle parlayıp duruyordu. Ortam çok hoştu ancak bir kez dağın diğer yamacındaki inanılmaz karanlığa inince zehir gibi bir soğukla karşılaştılar. Ayakları uyuşuyordu. Toprağın üzerini kaplayan bembeyaz, soğuk toz sanki içlerine işliyor gibiydi.”

DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzy	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Verilen cümlelerde geçen adların yerine uygun zamirler kullanarak cümleleri yeniden yazar. • Okuduğu paragraftaki zamirleri bularak türlerini yazar. • Yazdığı düğüm bölümünde kullandığı zamirlerin altını çizer. • Yazdığı düğüm bölümünde kullandığı zamirlerin hangi adların yerine kullanıldığını söyler. 	

1. -2. Ders

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1.Dikkat Çekme:

Öğretmen öğrencilere elindeki kalemi göstererek “Elimdeki nesnenin adını söyler misiniz?” diye sorar. Öğrencilerden alınan cevap üzerine bir öğrenciyi yanına çağırarak elindeki kalemi, adını kullanmadan kendisinden istemesini rica eder. Öğrenciden beklenen yanıt alınınca öğretmen, “Her varlığın bir adı olduğunu biliyoruz ancak her zaman bu adları kullanmayız, adların yerine geçici bir süreliğine o adın yerini tutan sözcükler kullanırız. Adların yerini geçici süreliğine alan bu sözcükler, adların yerini onları ya belli belirsiz göstererek ya işaret ederek ya da soru yoluyla alır.”der. Öğretmen bir öğrenciyi yanına çağırır ve tüm sınıfa “Arkadaşınızın adını kullanmadan ona nasıl hitap edebilirsiniz?” diye sorar. Öğrencilerden gelen “sen, o, bu” gibi cevaplar tahtaya yazılır. Daha sonra öğretmen, gönüllü bir öğrencinin gözlerini kapatarak “Sınıftaki herhangi bir arkadaşın senin omzuna dokunacak. Bu arkadaşının kim olduğunu görmeyeceksin. Bu durumu evde annene anlatıyorsun, kimliğini bilmediğin bu arkadaşını nasıl anlattırın?” diye sorar. Öğrencinin ‘Arkadaşlarımdan biri omzuma dokundu.’ cevabını vermesi sağlanır ve cevap tahtaya yazılır.

Öğretmen daha sonra elindeki su şişesini çöp kutusuna atar ve ne yaptığını sorar: “Şişeyi çöp kutusuna attınız.” cevabının alınması üzerine çöp kutusunu işaret ederek “Peki şimdi çöp kutusunu kullanmayın ancak çöp kutusunun yerini tutan bir sözcük söyleyin.” diyerek çöp kutusunu işaret eder. Alınan cevaplar tahtaya yazılır:

“ Şişeyi şuna attınız.”

“ Şişeyi buna attınız.”

“ Şişeyi ona attınız.”

Öğrencilere tahtadaki cümlelerin içinde geçen adlar sorulur. Alınan cevapların ardından ad olmayan ancak adların yerine kullanılan sözcüklerin söylenmesi istenir. Bu sözcüklerin adların yerini aldıkları vurgulanır.

2. Güdüleme:

Her varlığın bir adı vardır, ancak her zaman bu adları kullanmayız. Bu adların yerine kullanılan sözcükler vardır. İşte adların yerine onları kişi, işaret, belirsizlik ve soru yoluyla karşılayabilen sözcükleri yani zamirleri kullanırız. Öykü yazarken kelime tekrarına düşmemek için zamirleri kullanmamız gerekir. Böylece her nesnenin adını söylemek yerine geçici süre onların yerine kullandığımız sözcükler öykülerimizin daha akıcı olmasını sağlayacaktır. Gereksiz kelime tekrarlarından arındırılmış öyküler okuyucunun dikkatini okuduğu metne daha rahat yoğunlaştırmasını sağlar.

3. Gözden Geçirme:

Öğrencilere bu derste sözcük türlerinden zamirleri örneklerle kavrayacakları, okudukları öykülerde geçen zamirleri bulabilecekleri ve zamir türlerini tanıyacakları böylece yazdıkları öykülerde de zamirleri kullanarak kelime tekrarlarına düşmeyecekleri söylenir.

4.Geçiş:

Öğretmen öğrencilere “Ömür Boyu Mutluluk” başlıklı iki öykü dağıtır. Sırasıyla verilen bu öykülerden birincisi aynı öykünün zamir kullanılmamış, kelime tekrarlarından oluşmuş örneğidir. İkincisi öykünün orijinal şeklidir. Öğretmen “İlk dağıtılan öyküyü bir arkadaşınız okuyacak, lütfen dikkatli dinleyelim.”diyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öncelikle ilk öykü okunur sonra öğretmen öykünün orijinalini okur. Öğrencilere, “Dinlediğiniz iki öykü arasındaki fark nedir?” diye sorar ve öğrencilerin dinledikleri iki metin arasında karşılaştırma yapmaları istenir. Çeşitli cevaplar alındıktan sonra

öğrencilerin iki metin arasındaki farkı daha iyi görebilmeleri ve hangi adın yerine hangi zamirlerin kullanıldığını fark etmeleri sağlanır. Bunun için şu cümleler tahtaya yazılır:

- Hasan ile Ayşe’yi geçen gördüm.
- Onları geçen gün gördüm.
- Ödevlerini isteyerek yapmalısın.
- Bunu isteyerek yapmalısın.
- Dünkü törene tüm okul katıldı.
- Dünkü törene hepsi katıldı.
- Soruyu Ayşe mi çözecek?
- Soruyu kim çözecek?

Öğrencilere, birinci cümledeki *Hasan ile Ayşe*’nin yerine *onları* zamirinin kullanıldığı, kişi adlarının yerine kullanılan zamirlere kişi zamiri dendiği belirtilir ve kişi zamirleri örneklerle sezdirilir. Öğrencilere, üçüncü cümledeki *ödevlerini* adının yerine *bu* zamirinin kullanıldığı, adların yerini onları göstererek tutan zamirlere *işaret zamiri* dendiği, başlıca işaret zamirlerinin “bu, şu, o; bunlar, şunlar, onlar; öteki, beriki, böylesi, öylesi” olduğu söylenir. Ayrıca işaret zamiri olan “o” ile kişi zamiri olan “o”nun ayrımı üzerinde durulur. Daha sonra öğrencilere, beşinci cümlede geçen “*tüm okul*” sözcük grubunun yerine “*hepsi*” zamirinin kullanıldığı, adların yerini tutarken onların sayısını, durumunu belirsiz bir şekilde ifade eden zamirlere *belgisiz zamir* dendiği ve başlıca belgisiz zamirlerin “*biri, birkaçı, birçoğu bazısı, herkes, bütün, hepsi, hiçbirisi, çoğu, kimisi, başkası*” olduğu belirtilir.

Öğrencilere, yedinci cümledeki “*Ayşe*” adının yerine *kim* zamirinin kullanıldığı, soru sorarak adların yerine geçen zamirlere *soru zamiri* dendiği ve başlıca soru zamirlerinin “*kim, ne, hangisi, nereye, nereden, kaç, ne kadar*” olduğu söylenir. Daha sonra öğretmen tahtaya çeşitli cümleler yansıtır ve öğrencilerden cümlelerdeki zamirleri bulmalarını ister. Öğrencilerle birlikte zamirler ve türleri bulduktan sonra konuyu daha iyi kavramaları için bir çalışma kâğıdı dağıtılır ve çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Özet:

Zamirin özellikleri ve türleri öğrencilerle birlikte örnekler üzerinde tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme

Öğrencilere bundan sonra yazdıkları öykülerde zamirlere etkili şekilde yer

verebilecekleri, öykü yazarken zamiri bir gönderim ögesi olarak kullanabilecekleri belirtilir.

3. Değerlendirme

Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki etkinliklere verdikleri cevaplar birlikte incelenir ve geri bildirimler verilir.



2. **Etkinlik:** Aşağıdaki tabloda atasözleri yer almaktadır. Bu atasözlerinde bulunan zamirlerin türlerini işaretleyiniz.

Atasözleri	Kişi	İşaret	Belgisiz
1. Biri yer, biri bakar; kıyamet ondan kopar.			
2. Felek, kimine kavun yedirir; kimine kelek.			
3. Komşuda pişer, bize de düşer.			
4. Kişi ne yaparsa kendine yapar.			
5. Sen işten korkma, iş senden korksun.			

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki verilen cümlelerde altı çizili adların yerine uygun zamirler kullanarak cümleleri yeniden yazınız.

- İbrahim ve Tarık bu işi gayet güzel yapabilir.

(.....)

- Annem kardeşime pazardan terlik almış.

(.....)

- Anlattıklarımı dinlemezseniz başarılı olamazsınız.

(.....)

- Ahmet de ders çalışmak için kütüphaneye gelecekti.

(.....)

- Babam manavdan elma, armut, kayısı almış.

(.....)

- Sınıftaki öğrenciler derste öğrendikleri konuyu ilginç bulmuşlardı.

(.....)

DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzyey	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Çözüm bölümünün özelliklerini ayırt eder. • Kahramanların bir olay karşısındaki farklı tepki türlerini içeren cümleler yazar. • Verilen cümlelerde yer alan kahraman tepkilerinin hangi türde bir tepki olduğunu yazar. • Yarım bırakılmış bir öyküye ana olayla bağlantılı bir çözüm bölümü yazar. 	
1. -2. Ders	
GİRİŞ BÖLÜMÜ	
<p>1. Dikkat Çekme:</p> <p>Öncelikle öğrencilerin bir önceki hafta yazdıkları düğüm bölümlerine öğretmen tarafından geri bildirimler verilir ve gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanır. Daha sonra öğretmen “Öykülerin serim ve düğüm bölümlerinin taşınması gereken özellikleri, bu bölümleri nasıl yazacağımızı öğrendik. Geriye öyküyü nasıl sonlandıracağımız kaldı. Pekâlâ, öykü yazarken sonuca ulaşmanız gerektiğinde, neleri dikkate alırsınız? Sonucun insanları etkilemesini mi yoksa herkesin tahmin edebileceği sonuçları mı tercih edersiniz?” diyerek tartışma ortamı yaratır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda onlara bir öyküyü sonlandırırken önceki bölümleri de dikkate alarak, ana olayla bağlantılı bir son tasarımları gerektiği ve sonucun farklı, etkileyici bir şekilde yazılabileceği söylenir.</p>	
<p>2. Güdüleme:</p> <p>Öğrencilere “Öyküyü oluşturan bölümlerden biri olan çözüm bölümünün taşınması gereken özellikleri öğrenirsek yazdığımız öykülere güzel bir son tasarlayabiliriz. Eğer okuyucunun öykümüzden etkilenmesini ve onda iz bırakmasını istiyorsak öykümüzü etkileyici şekilde sonlandırabilir, farklı kahraman tepkilerine ayrıntılı bir şekilde yer vererek okuyucunun dikkatini çekebiliriz. Böylece çözüm bölümlerimiz ana olayla</p>	

bağlantılı olmasının yanı sıra etkileyici bir nitelik kazanır ve farklı tepkilerle okuyucunun zihninde kalıcı bir iz bırakabilir.” diyerek derse güdülenmeleri sağlar.

3. Gözden Geçirme:

Öğretmen öğrencilere “Bu derste öykünün sonuç bölümüne ne dendiğini, bu bölümü yazarken serim ve düğüm bölümündeki neden-sonuç ilişkisinin dikkate alınması gerektiği, farklı kahraman tepkilerinin okuyucunun dikkatini çekmesi ve iz bırakması açısından önemli olduğu üzerinde duracağız. Böylece bir öykünün sonuç bölümünün nasıl yazılacağını kavrayacağız.” diyerek öğrencileri derse hazırlar.

4. Geçiş:

Öğretmen öğrencilerden daha önce okudukları “Güvercin Avı” başlıklı öyküyü dosyalarından çıkarmalarını, bu öykünün sonuç bölümünü bulacaklarını ve bu bölümde nasıl bir son tasarlandığını, kahramanların ne tür tepkilerine yer verildiğini inceleyeceklerini belirtir. “Bu nedenle önce sizlere Güvercin Avı başlıklı öyküyü okuyacağım. Dikkatlice dinlemenizi rica ediyorum.” diyerek derse giriş yapar.

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öğretmen öyküyü sesli okuma kurallarına uygun bir şekilde okur. Öğrencilere öykü türünde yazılmış metinlerde sonuç bölümüne başka bir ad verildiğini söyleyerek bu bölümün adını tahtaya yazar ve öykülerdeki sonuç bölümüne çözüm dendiğini vurgular. Daha sonra öğrencilere çözüm bölümünün özelliklerini anlatan, bilgisayar programı (power point) ile hazırlanmış bir sunu izletilir ve öğrencilerden okudukları öykünün çözüm bölümünü bulmaları, taşıdığı özellikleri söylemeleri istenir. Yeterli sayıda öğrenciye söz hakkı verilip gereken düzeltmeler yapılır.

Daha sonra öğrencilere “Siz olsaydınız bu öyküyü daha etkileyici nasıl sonlandırırınız?” diye bir soru yöneltilir. Öğrencilere düşünceleri için yeterli süre verildikten sonra söz almak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Verilen yanıtların ardından öğretmen tahtaya kahramanları yazar, öğrencilere çözüm bölümünde kahramanların olay karşısında çeşitli tepkiler verdiklerini söyler, öğrencilerden okudukları öykünün çözüm bölümündeki kahraman tepkilerini bulmalarını ve tahtadaki kahramanların karşısına yazmalarını ister. Ardından öğretmen tahtaya şu cümleleri yazar:

- O zaman gördü ki küçük çocuk, memleketlisi, mini mini yavru ağlıyor.
- O günden sonra bir daha asla tek başına ormana gitmemeye karar verdi.

- Ahmet'in yüzünde bir şeyler başarmış insanların rahatlığı, gözlerinde mutluluğun parıltıları vardı.

Öğretmen öğrencilere öykünün sonunda kahramanların olayın sonucuna verdiği tepkilerin duygu niteliğinde olabileceğini, bu tür kahraman tepkilerinin üzüntü, sevinç, kızgınlık, korku, şaşkınlık gibi duygular olabileceğini belirtir. Bununla birlikte bazen de anlamak, öğrenmek, hatırlamak, karar vermek gibi zihinsel faaliyetlerden oluşan tepkiler olabileceğini veya kahramanların gerçekleştirdiği eylemler olabileceğini söylenerek tahtadaki cümlelerdeki tepkilerin hangi nitelikte tepkiler olduğu birlikte bulunur. Daha sonra başka bir öykü dağıtılarak öğrencilerden öyküyü sessiz okuma kurallarına uygun olarak okumaları istenir. Bu öyküde çözüm bölümünü oluşturan paragrafların hangileri olduğu sorulur. Yeterli sayıda öğrenciden cevap aldıktan ve alınan cevaplara gerekli geri bildirimler verildikten sonra öykü birlikte incelenir. Sonra öğrencilerden çözüm bölümündeki tepkilerin hangi türde tepkiler olduğunu söylemeleri istenir, doğru cevaplara birlikte karar verilir.

Öğrencilerin çözüm bölümünün özelliklerini daha iyi kavrayabilmeleri için verilen çalışma kâğıdındaki etkinlikleri yapmaları istenir.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1.Özet:

Öykünün çözüm bölümüyle ilgili öğrencilere sorular sorulur ve alınan cevaplara geri bildirimler verilerek konu kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme

Öğrencilere bundan sonra okudukları öykülerde çözüm bölümünü rahatlıkla bulabilecekleri ve yazacakları öykülerde çözüm bölümlerini daha etkili bir şekilde yazabilecekleri, farklı kahraman tepkilerine yer verebilecekleri söylenir.

3. Değerlendirme

Öğrencilere verilen çalışma kâğıdında yer alan ilk üç etkinlik birlikte yapılır. Sadece sonuncu etkinliği yani yarım bırakılmış öyküye çözüm bölümü yazma etkinliğini bir sonraki derse gelirken getirmeleri istenir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. Etkinlik: Sevgili öğrenciler, aşağıdakilerden hangisi çözüm bölümünün özelliklerinden değildir?

a) Öyküdeki sonuç bölümüdür.

b) Okurun zihnini kurcalayan “bundan sonra ne olacak, olay nasıl sonuçlanacak?” türünden soruların cevaplandığı bölümdür.

c) Olayın sonucuna kahraman/kahramanların verdiği tepkinin yer aldığı bölümdür.

d) Başlatıcı olaya yer verilen bölümdür.

2. Etkinlik: Sevgili öğrenciler, aşağıda bir öyküdeki ana olay yer almaktadır. Bu ana olaydan yola çıkarak kahramanın olayın sonucuna yönelik olarak verebileceği tepkileri dört tepki türünü dikkate alarak bir cümleyle yazınız.

Ana olay: Ayşe'nin bir ilkbahar sabahı ailesiyle gittiği piknikte gezintiye çıkması ve ormanda kaybolması

Duygu niteliğindeki tepki:	
Eylem niteliğindeki tepki:	
Bilişsel tepki:	

3. Etkinlik: Sevgili öğrenciler, aşağıda öykü kahramanlarının çözüm bölümünde sonuca yönelik olarak verdiği tepki türlerini örnekleyen cümleler bulunmaktadır. Bu cümleleri dikkatle okuyarak hangi tür tepkiler olduğunu boş bırakılan yere yazınız.

Tepkiler	Tepki türü
Mağarayı keşfettiğimiz o gün öyle mutlu olmuştum ki.	
Melisa o günden sonra bir daha asla tek başına çarşıya gitmemeye karar verdi.	
Ayşe annesine kavuştuğu zaman yaşadığı sevinci yıllar sonra bile hissedebiliyordu.	
Bir daha gezintiye çıktığımda mağaralara girmemem gerektiğini öğrendim.	

DERS PLANI

Ders	Türkçe
Düzyey	6. sınıf
Süre	40+40 (2 ders saati)
KAZANIMLAR	
<ul style="list-style-type: none"> • Okuduğu metnin başlık ve içerik ilişkisini sorgular. • Dinlediği öyküye uygun bir başlık bulur. • Dinlediği öykünün içeriğiyle uyuşmayan başlığı bulur. • Verilen başlıklardan ilgi çekici olanları işaretler. 	
1. -2. Ders	
GİRİŞ BÖLÜMÜ	
<p>1.Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilere, “Biriyle yeni tanıştığınızda ilk neyi öğrenmek istersiniz?” diye sorar. Öğrencilerden beklenen yanıt alındıktan sonra “ Peki bir kedi ya da köpek besliyorsunuz diyelim, ona nasıl seslenirsiniz?” diye sorulur. Alınan cevaplar üzerine öğretmen, “Arkadaşlar doğada her varlığın adının oluşu gibi her öykünün de bir başlığı olacaktır.” diyerek derse giriş yapar.</p>	
<p>2. Güdüleme: Öğretmen öğrencilere yazacakları öykülerde başlıkların öykünün konusu ve ana düşüncesiyle ilişkili olmasına dikkat ederlerse okuyucuya öykünün içeriği hakkında fikir vermiş olacaklarını, ilgi çekici olan ve içerikle örtüşen başlıklar bulduklarında ise okuyucunun öyküyü okuma isteğinin artabileceğini belirtir.</p>	
<p>3.Gözden Geçirme: Bu derste bir öykü için başlığın neden önemli olduğu, yazacağınız öykülere başlık seçerken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulacağı belirtilir.</p>	
<p>4.Geçiş Öğretmen öğrencilere “Erik Ağacı” başlıklı bir öyküyü dinleteceğini, öyküyü dikkatlice dinlemelerini söyler.</p>	

GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

Öykü bittikten sonra öğretmen öğrencilere öykünün konusunun ne olduğunu sorar. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğretmen öğrencilere verilen başlıkla öykünün konusu arasında bir ilişki olup olmadığını sorar. Alınan cevapların ardından öğretmen, “Başlıklar öykülerin anlattığı ana olayla ilişkili olmalıdır. Dinlediğiniz öyküde de başlık ana olayla ilişkilidir.” der.

Öğretmen öğrencilere, bir öykü dağıtır. Öğrencilere “Öykünün başlığını birlikte bulacağız, dikkatlice dinleyelim.” der ve öyküyü okur. Öykü bittikten sonra öğrencilere öyküdeki ana olayın ne olduğu sorar ve verilen yanıtları tahtaya yazar. Daha sonra öğrencilere öyküdeki ana düşünce sorulur ve alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Öğretmen öğrencilere, “Siz olsaydınız, bu öyküye ana düşünceden hareketle kısa, öz ve etkileyici nasıl bir başlık bulurdunuz?” der. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğretmen öğrencilere, “Öyküyü dinledik, öykünün içeriğini ve ana düşüncesini artık biliyoruz. Bir okuyucu olarak tahtaya yazdığımız başlıklardan hangisi sizi daha çok etkiledi?” der ve oylama yapılır. En çok oyu alan başlık işaretlenir. Öğretmen öğrencilere, “Başlıklar öykülerin ana düşüncesini içerir. Yazacağınız öykülere verdiğiniz başlıkların kısa, öz ve etkileyici olması okuyucunun ilgisini çeker ve merak duygusu uyandırır.” diyerek öğrencilere konuyla ilgili çalışma kağıdı dağıtır ve çalışma kağıtlarındaki etkinlikleri yapmalarını ister.

SONUÇ BÖLÜMÜ

1.Özet:

İyi bir başlığın özelliklerinin neler olduğu sorulur ve konu kısaca tekrar edilir.

2. Tekrar Güdüleme

Öğrencilere bundan sonra yazacakları öykülere etkileyici başlıklar yazabilecekleri ve okuyucuda öykülerini okuma merakı uyandırabilecekleri söylenir.

3. Değerlendirme

Öğrencilere verilen çalışma kâğıdında yer alan öyküye ana düşünceyle ilişkili bir başlık bulmaları istenir.

ÇALIŞMA KÂĞIDI

1. **Etkinlik:** Sevgili öğrenciler, “Son Kullanma Tarihi” başlıklı metni okuduktan sonra aşağıdaki boşlukları tamamlayınız.

Son Kullanma Tarihi

“Doktor, Pınar’a reçeteyi vererek ilaçların hemen eczaneden alınması gerektiğini söyledi. Pınar aceleyle giyinerek eczaneye koştu. İlaçları aldıktan sonra eve geldi. Saat ikiye yaklaşıyordu. Arkadaşları gelmek üzereydi. Mutfığa giderek annesine yardım etmeye başladı. Annesi ilaçları poşetten çıkardığında birinin eksik olduğunu gördü. Pınar’a sorduğunda Pınar ilacın evde bulunduğunu söyledi. Annesi ecza dolabının içine baktığında o ilacın son kullanma tarihinin geçmiş olduğunu fark etti. Ürünlerin son kullanma tarihlerine her zaman dikkat etmesi için Pınar’ı uyardı.”

Bence, metnin başlığı içeriği yansıtıyor. Çünkü

.....

.....

.....

.....

.....

Bence, metnin başlığı içeriği yansıtmamaktadır. Çünkü

.....

.....

.....

.....

.....

Ben olsaydım bu metne

.....

.....

.....

.....

.....başlıklarını koyabilirdim.

2. **Etkinlik:** Sevgili öğrenciler, şimdi bir öykü dinleyeceksiniz. Dinlediğiniz öyküye içeriğe uygun bir başlık bulunuz ve aşağıdaki boş bırakılan yere yazınız.

Öykünün

başlığı:.....

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki başlıklardan hangisi dinlediğiniz öykünün başlığı olamaz?

a) Beşibirlik Altın b)Altın Nine c) Bakır Nine d)Ateş

4. **Etkinlik:** Aşağıdaki seçeneklerde yer alan başlıklardan sizce ilgi çekici olanlarını işaretleyiniz.

a) Küçük Kedi b)Kardan Adam c)Orijinal Mikrop d)Kelebeklerle Dans

5. **Etkinlik:** Aşağıdaki öyküyü dikkatlice okuyarak verilen başlıklardan sizin için ilgi çekici olanları işaretleyiniz.

Ali Usta akşam saatlerinde, yorgun argın eve döndüğünde beş yaşındaki oğlunu kapının önünde beklerken buldu. Hasan daha yedi yaşında, cılız, sarı saçlı, mavi gözlü, tıpkı babasına benzeyen bir çocuktü. Babasına, "Baba bir saatte ne kadar para kazanıyorsun?" diye sordu. Zaten yorgun gelen Ali Usta, "Bu senin işin değil, boş ver düşünme." diye cevap verdi. Birlikte içeri girdiler. Hasan beklediği cevabı alamadığı için üzüldü, ancak babasına bir şey diyemedi.

Ertesi gün yine aynı saatlerde eve gelen Ali Usta oğlu Hasan'ı yine aynı yerde kendisini beklerken buldu. Bu kez Hasan "Babacım lütfen, bilmek istiyorum. Bir saatte ne kadar para kazanıyorsun?" diye üsteledi. Adam, "İllâ bilmek istiyorsan söyleyeyim. Yirmi milyon!" diye cevap verdi. Bunun üzerine çocuk, "Peki bana on milyon borç verir misin?" diye sordu. Ali Usta iyice sinirlenip, "Benim senin saçma oyuncaklarına ayıracak param yok. Hadi, derhal odana git ve kapını kapat." dedi. Çocuk sessizce odasına çıkıp kapıyı kapattı. Adam sinirli sinirli "Bu çocuk nasıl böyle şeylere cesaret eder." diye düşündü. Aradan bir saat geçtikten sonra adam biraz daha sakinleşti ve çocuğa parayı neden istediğini bile sormadığını düşündü, "Belki de gerçekten lazımdı." dedi

kendi kendine. Hasan'ın odasına doğru yöneldi, kapının önünde durdu ve yavaşça kapıyı açtı. Yatağında olan çocuğa, "Uyuyor musun?" diye sordu. Hasan "Hayır" diye cevap verdi. Bunun üzerine Ali Usta "Al bakalım, istediğin on milyon. Sana az önce sert davrandığım için üzgünüm. Ama yorucu bir gündü. Çok çalıştım." dedi. Çocuk sevinçle haykırdı, "Teşekkürler babacığım." Hemen yastığının altından diğer buruşuk paraları çıkardı. Adamın suratına baktı ve yavaşça paraları saydı. Bunu gören Ali Usta şaşırarak, "Paran olduğu halde neden benden para istiyorsun?" diye sordu. Çocuk, "Param vardı ama yeterince yoktu " dedi ve yüzünde mahcup bir gülücükle paraları babasına uzattı: "İşte yirmi milyon. Şimdi bir saatini alabilir miyim babacım?" diye sordu. Ali Usta ne diyeceğini şaşırmişti. Ama boğazı düğümlendi, gözleri doldu ve Hasan'a sarıldı. "Bugün uyu, yarın söz veriyorum erken geleceğim ve seninle güzel oyunlar oynayacağız." dedi. Hasan mutlulukla uykuya daldı.

Ali Usta ertesi gün oğluna verdiği sözü tuttu ve eve erkenden geldi. Bu durum Hasan için çok şaşırtıcıydı. Çünkü babası daha önce de erken geleceğini söylediği halde gelememişti. Hasan hemen babasına koştu ve sarıldı. Babası da oğlunun ne kadar haklı olduğunu ve kendisine ne kadar ihtiyaç duyduğunu düşünerek mutlulukla gülümsedi. Artık onları bekleyen koca bir gün vardı ve Hasan'ın babasıyla oynamanın düşlerini kurduğu birbirinden güzel oyunlar onları bekliyordu.

() Babamı İstiyorum () Bir Tutam İlgi () Satın Alınan Zaman

() Baba ve Oğul () Paylaşım () Bir Saat

EK-3. Öykü Yazma Programının Uygulanmasına Yönelik Tez Çalışma Takvimi

2011-2012 Eğitim- Öğretim Yılı Öykü Yazma Programının Uygulanmasına Yönelik Çalışma Takvimi						
Haftalar	Eylül 2011	Ekim 2011	Kasım 2011	Aralık 2011	Ocak 2012	Şubat 2012
1.Hafta		<p>03-06.10.2011 Odak öğrencilerle uygulama öncesinde görüşmelerin yapılması.</p>	<p>03.11.2011 Uygulama sürecinde yazılan ikinci serim bölümlerine geri bildirim verilmesi. 04.11.2011 Düğüm bölümünün özelliklerinin ve bu bölümde yer verilmesi gereken öğelerin örneklerle açıklanması.</p>	<p>01.12.2011 Öğrencilerin çeşitli duyulardan yararlanarak yazdıkları düğüm bölümlerine geri bildirim verilmesi. 02.12.2011 Sözcük türü olarak fiillere ve cümleler arasında zaman uyumunun sağlanmasına yönelik farkındalığın oluşturulması.</p>	<p>03.01.2012 Verilen bir öyküye çözüm bölümü yazma çalışmasının yapılması. 05.01.2012 Öğrencilerin yazdıkları ikinci çözüm bölümlerine geri bildirim verilmesi.</p>	YARIYIL TATİLİ
2.Hafta		<p>07.10.2011 Öykü Yazma Programının uygulanmaya başlanması. Serim bölümünün özelliklerinin ve bu bölümde yer alması gereken öğelerin örneklerle açıklanması.</p>	<p>10.11.2011 Okunan öykülerdeki düğüm bölümlerinin bulunması, ödev olarak verilen çalışma kâğıdındaki etkinliklerin birlikte yapılması. 11.11.2011 Sözcüklerin farklı anlam özellikleri üzerinde durulması.</p>	<p>06.12.2011 Öğrenciler tarafından uygulama sürecindeki ikinci düğüm bölümlerinin yazılması. 08.12.2011 Öğrencilerin yazdıkları ikinci düğüm bölümlerine geri bildirim verilmesi.</p>	<p>10.01.2012 Okunan öykülerdeki başlık -içerik ilişkisini sorgulama, öykülerin içeriğine uygun ve ilgi çekici başlık bulma çalışmalarının yapılması.</p>	<p>07.02.2012 Uygulama sonrasında öğrencilere ikinci tüm öykünün yazdırılması.</p>

3.Hafta		<p>13.10.2011 Serim bölümüyle ilgili olarak dağıtılan çalışma kâğıdındaki etkinliklerin yapılması.</p> <p>14.10.2011 Serim bölümü yazarken bir anlatım yolu olarak betimlemeye yer verme çalışmalarının yapılması.</p>	<p>15.11.2011 Düğüm bölümü yazarken diyalog ve iç konuşmalara yer verme çalışmalarının yapılması.</p> <p>17.11.2011 Öğrencilerin yazdıkları birinci düğüm bölümlerine geri bildirim verilmesi.</p>	<p>13.12.2011 Çözüm bölümünün özelliklerinin ve bu bölümde yer verilmesi gereken öğelerin örneklerle açıklanması.</p> <p>15.12.2011 Okunan öykülerdeki çözüm bölümlerini bulma, olayları sonlandırma ve tepkiler hakkında tartışma. Öğrencilerin yazdıkları birinci çözüm bölümlerine geri bildirim verilmesi.</p>	<p>17.01.2012 Uygulama sonrasında öğrencilere birinci tüm öykünün yazdırılması.</p> <p>20.01.2012 Uygulama sonrasında yazılan birinci öykülere geri bildirim verilmesi.</p>	<p>08.02.2012 Yazma Kaygısı Ölçeğinin uygulanması.</p>
4.Hafta	<p>20.09.2011 Gözlem</p> <p>22.09.2011 Gözlem</p> <p>23.09.2011 Gözlem</p>	<p>18.10.2011 Öğrenciler tarafından yapılan betimlemelere ve yazılan birinci serim bölümlerine geri bildirim verilmesi.</p>	<p>22.11.2011 Sözcük türü olarak zamirlerin öyküleyici metin içindeki rolünün sezdirilmesi.</p>	<p>23.12.2011 Sözcük türü olarak edat ve bağlaçların öyküleyici metin içinde kullanılmasının sezdirilmesi.</p>	<p>YARIYIL TATİLİ</p>	<p>9-10.02.2012 Odak öğrencilerle uygulama sonrasında görüşmelerin yapılması.</p>
5.Hafta	<p>27.09.2011 Uygulama öncesinde öykülerin yazdırılması</p> <p>29.09.2011 Yazma Kaygısı Ölçeğinin uygulanması</p>	<p>25.10.2011 Sözcük türü olarak sıfatların öykü yazarken nasıl kullanılacağına sezdirilmesi.</p> <p>27.10.2011 Öğrenciler tarafından ikinci serim bölümlerinin yazılması.</p>	<p>29.11.2011 Öykü yazarken bir anlatım yolu olarak duyulara yer verme çalışmalarının yapılması.</p>	<p>27.12.2011 Sözcük türü olarak zarfların öyküleyici metin içindeki rolünün sezdirilmesi.</p> <p>29.12.2011 Sözcük türü olarak ünlemlerin öyküleyici metin içindeki rolünün sezdirilmesi.</p>	<p>YARIYIL TATİLİ</p>	

EK-4. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli,

Bu belge yapacağım araştırmanın amacı ve bu araştırmaya katılacak öğrencilerin rolleri hakkında bilgi vermek için hazırlanmıştır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için çok teşekkür ederim.

Bu araştırma Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı, altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmediğini, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmaktır. Bu amaçla yapılacak araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykülerin ve öykü yazma becerilerine yönelik görüşlerinin önemli veriler olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla velisi olduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılmasının ve görüşlerini paylaşmasının araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Öğrencilerle yapacağım görüşmelerin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak görüşmeler yalnızca bilimsel amaç için kullanılacak, başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Elde edilen ses kayıtları sizin veya öğrencinizin isteği doğrultusunda silinebilecektir. Öğrenciniz istediği zaman görüşmeyi sonlandırabilir veya araştırma sürecinden ayrılabilir. Bu durumda elde edilen verileri size teslim edeceğim.

Bu belgeyi okuyarak velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığına dair izin verdiğiniz ve imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi:

Öztürk

.....

Görüşmecisi: Başak Karakoç

EK-5. Öğrenci Kişisel Bilgiler Formu

Sevgili öğrenciler, bu form size ait kişisel bilgileri belirlemek için hazırlanmıştır. Sizden beklenen bu formdaki maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun olan yanıtı işaretlemeniz ve yazmanızdır. Önemli olan yanıtınızın gerçeği yansıtmasıdır. Sizlerin bu formu yanıtlarken göstereceğiniz içtenlik araştırma açısından oldukça önem taşıyacaktır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Kız ()

Erkek ()

2. Annenizin Öğrenim Durumu:

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversitesi ()

3. Babanızın Öğrenim Durumu:

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversitesi ()

4. Annenizin Mesleği:

.....

5. Babanızın Mesleği:

.....

EK-6. Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

ÖYKÜ YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Yönerge: Üç bölümden oluşan bu puanlama anahtarı ilköğretim 6. sınıf öğrencileri tarafından yazılan öyküleri puanlamak amacıyla geliştirilmiştir. Puanlama anahtarında her bir bölüme yönelik olarak belirtilen öykü yazmaya yönelik eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre iyi, orta ve yetersiz olmak üzere puanlanacak ve değerlendirilecektir. Sizden, öğrenci öykülerinin aşağıdaki ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin puanı (1, 2, 3) puan bölümüne yazmanız beklenmektedir. Bunun için öyküyü önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra puanlamak için tekrar okuyunuz ve her bir alt ölçüt için uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra dereceli puanlama anahtarını oluşturan bölümlerin toplam puanlarını hesaplayınız.

DÜZENLEME			
Öykü Yazmaya Yönelik Eylemler	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)
Başlık Yazma	Başlık oldukça özgündür ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıtmaktadır.	Başlık içeriği genel olarak yansıtmaktadır.	Başlık içeriği yansıtmamaktadır.
Serim Bölümüne Yer Verme	Başlatıcı olaya yer verilmiş, başlatıcı olaya verilen içsel cevap ayrıntılandırılarak sunulmuştur.	Başlatıcı olaya yer verilmiş, başlatıcı olaya verilen içsel cevap yüzeysel olarak sunulmuştur.	Başlatıcı olaya yer verilmiş, içsel cevaba yer verilmemiştir.
	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zamana yer verilmiş, bu öğelerden en az biri ayrıntılı olarak sunulmuştur.	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zaman yüzeysel olarak belirtilmiştir.	Kahraman(lar), olayın geçtiği yer ve zaman öğelerinden en az biri belirtilmemiştir.
Düğüm Bölümüne Yer Verme	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılarak yer verilmiştir..	Birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahraman girişimlerine ayrıntılandırılmadan yer verilmiştir.	Tek bir yan olaya ve buna bağlı girişim(ler)e yer verilmiştir.
	Düğüm bölümünde yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınarak kurgulanmıştır.	Düğüm bölümünde bazı yan olaylar ve/veya kahraman girişimleri oluş sırası dikkate alınmadan kurgulanmıştır.	Tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği için oluş sırası söz konusu değildir.
Çözüm Bölümüne Yer Verme	Etkileyici bir son tasarlanmıştır.	Olay sonlandırılmıştır.	Olay sonlandırılmamıştır.
	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yüzeysel olarak yer verilmiştir.	Kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.
TOPLAM BÖLÜM PUANI			

DİL ve ANLATIM			
	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)
Sözcük Türü Çeşitliliğini Sağlama	Ad, eylem, zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem olmak üzere sekiz sözcük türünden en az yedisi etkin biçimde kullanılmıştır.	Sekiz sözcük türünden altısı etkin biçimde kullanılmıştır.	Sekiz sözcük türünden beşi veya daha azı kullanılmıştır.
Sözcüklerin Anlamsal Çeşitliliğini Sağlama	Sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollar (Kelimenin aynen tekrarı, eş/yakın anlamlı kelime kullanımı, aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı, zıt anlamlı sözcük kullanımı), mecaz anlamlı sözcükler ve deyimleşmiş ifadelerden birçoğuna (en az 4) öykünün genelinde etkin bir şekilde yer verilmiştir.	Sözcük bağdaşıklığını sağlayan yollar (Kelimenin aynen tekrarı, eş/yakın anlamlı kelime kullanımı, aynı kavram alanına giren sözcük kullanımı, zıt anlamlı sözcük kullanımı), mecaz anlamlı sözcükler ve deyimleşmiş ifadelerden birkaçına (2 veya 3) öykünün genelinde etkin bir şekilde yer verilmiştir.	Sözcüklerin anlamsal çeşitliliği sağlanamamıştır.
Sözcükleri Ölçünlü Dile Uygun Kullanma	Kahramanların konuşturulması dışında öykünün kurgusunda kullanılan sözcükler ölçünlü dile uygun olarak kullanılmıştır.	Öykünün bütününde birkaç (1-2) sözcük ölçünlü dile uygun olarak kullanılmamıştır.	Öykünün bütününde birçok (üç ve üçten fazla) sözcük ölçünlü dile uygun olarak kullanılmamıştır.
Cümleler Arasında Zaman Uyumunu Sağlama	Cümleler arasında zaman uyumu sağlanmıştır.	Birkaç (1-2) zaman uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	Çok sayıda (üç ve üçten fazla) zaman uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.
Cümlenin Öğeleri Arasında Uyum Sağlama	Özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu göstermeyen cümleler yazılmıştır.	Birkaç (1-2) özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.	Çok sayıda (üç ve üçten fazla) özne-yüklem, nesne-yüklem uyumsuzluğu gösteren cümle yazılmıştır.
Paragraf Yapma	Öykü konu bütünlüğü gözetilerek paragraflara ayrılmıştır.	Paragraflar tasarlanmış ancak konu bütünlüğüne her paragrafta dikkat edilmemiştir.	Öykü tek paragraftan oluşturulmuştur veya paragraf yapılmamıştır.
Çeşitli Anlatım Yollarına Yer Verme	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından en az üçüne etkili şekilde yer verilerek öykü zenginleştirilmiştir.	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından ikisine yer verilmiştir.	Betimlemeler, diyaloglar, iç konuşmalar, duyuları kullanma gibi anlatım yollarından sadece birine yer verilmiş veya hiç birine yer verilmemiştir.
TOPLAM BÖLÜM PUANI			

BİÇİM ÖZELLİKLERİ			
	İyi (3)	Orta (2)	Yetersiz (1)
Noktalama İşaretlerini Doğru Kullanma	Bütün noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri genel olarak doğru kullanılmış ancak birkaç (1-2) yerde hata yapılmıştır.	Noktalama işaretleri birçok (üç ve üçten fazla) yerde yanlış kullanılmıştır.
Yazım Kurallarını Doğru Uygulama	Yazım kuralları hatasız uygulanmıştır.	Yazım kurallarını uygulamada birkaç (1-2) hata yapılmıştır.	Yazım kurallarını uygulamada birçok (üç ve üçten fazla) hata yapılmıştır.
Yazının Okunaklılığı	Sözcüklerin hepsi okunaklıdır.	Birkaç sözcük (1-2) okunamamaktadır.	Birçok (üç ve üçten fazla) sözcük okunamamaktadır.
TOPLAM BÖLÜM PUANI			

EK-7. Öğretmen Görüşme Formu

Okul:..... Tarih.....

Başlangıç saati:.....Bitiş saati:.....

Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı:.....

Merhaba, ben Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmeyeceğini, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Siz Türkçe öğretmenleriyle görüşme yapmamın nedeni; hangi dil becerisini veya becerilerini geliştirmekte zorlandığınıza, yazma eğitimindeki amaç ve uygulamalarınıza, altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazarken ne tür güçlükler yaşadıklarına, öğrencilerin yazdıkları öyküleri değerlendirirken nelere dikkat ettiğinize, hangi yöntemlerle değerlendirdiğinize ve ne tür geri bildirimler verdiğinizine yönelik görüşlerinizin araştırma için son derece değerli ve önemli olduğunu düşünmemdir. Amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak genel olarak yazma eğitiminde yaşanan sorunları ve altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazarken zorlanıp zorlanmadıklarını belirleyerek öykü yazma becerileri geliştirmeye katkıda bulunmaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların yazma eğitimine yönelik olarak yapılacak başka araştırmalara da ışık tutacağını ümit etmekteyim.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma raporunu yazarken adınız raporda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlayabilir miyim?

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

6. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

7. Mesleki kıdeminiz:

.....

8. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm:

.....

9. Ortalama sınıf mevcudunuz:

.....

II. BÖLÜM GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe dersinde hangi dil becerisini geliştirmekte daha çok zorlanıyorsunuz?
Neden?
2. Yazma eğitimindeki amaçlarınız nelerdir?
3. Öğrencileriniz bir konuda yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili ön bilgilerini, deneyimlerini ortaya çıkarmak için hazırlık çalışmaları yapıyor musunuz?
4. Öğrencilerinize hakkında yazı yazacakları tek bir konu mu veriyorsunuz yoksa farklı konulardan seçme imkânı mı sunuyorsunuz?
5. Sınıfta herhangi bir metin yazmalarını istediğinizde öğrencilerinize ne kadar süre veriyorsunuz?
6. Altıncı sınıftaki öğrencilerinize öykü yazdırıyor musunuz?
7. Altıncı sınıftaki öğrencileriniz öykü yazarken ne tür güçlükler yaşıyor?
8. Öğrencilerinizin öykülerini değerlendirirken nelere dikkat ediyorsunuz?
9. Öğrencilerinizin öykülerini değerlendirme yöntemleriniz nelerdir?
10. Öğrencilerinizin öykülerini değerlendirirken ne tür geri bildirimler veriyorsunuz?

EK-8. Odak Öğrenci Ön Görüşme Formu

Merhaba, öncelikle yapacağım araştırmaya ilgi gösterdiğin ve katılmak istediğin için teşekkür ederim. Bu form, seni araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmek ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, bir öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmeyeceğini, öykü yazmaya yönelik görüşlerinde ve yazma kaygılarında değişime yol açıp açmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda ilkokulda yaptığımız yazma çalışmalarınıza ve öykü yazma becerilerinize yönelik görüşlerinizi belirlemenin araştırma açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Sorduğum sorular doğrultusunda dile getireceğin görüşlerinin, araştırmam boyunca yolumu aydınlatacağına inanıyorum. Görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Görüşme esnasında söylediklerin yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İzin olmadığı takdirde, ismin bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığın ve değerli görüşlerini paylaştığın için teşekkür ediyorum.

Görüşülen Öğrenci:

Görüşmeci:

Arş.Gör. Başak KARAKOÇ

ÖZTÜRK

ÖN GÖRÜŞME SORULARI

1. İlkokulda, Türkçe derslerinizde yazma becerinizi geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyordunuz?
2. İlkokuldayken sınıfta bir metin yazmanız istendiğinde verilen süre yeterli oluyor muydu?
3. İlkokulda öğretmeniniz yazdığınız kompozisyonları nasıl değerlendirirdi? (Örneğin yazdığınız kompozisyonları okuyup yanlışlarınızı kâğıtlarınız üzerinde düzeltir miydi veya yapılan yanlışlar hakkında sınıfta tartışır mıydınız?)
4. Herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini yazarken ne hissediyorsun?
5. Öykü yazarken ne hissediyorsun?
6. Öykü yazarken nelere dikkat ediyorsun?
7. Öykü yazarken zorlanıyor musun? Zorlanıyorsan neden zorlanıyorsun?

ÖĞRENCİ SON GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, yaptığım araştırmaya sabırla katıldığın ve değerli öykülerini paylaştığın için teşekkür ederim. Bu form, seninle araştırma sonunda yapacağımız görüşme hakkında bilgilendirmek ve senin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu görüşmenin amacı, sizlerle bir dönem yaptığımız çalışmalar sonrasında öykü yazma becerinize yönelik görüşlerinizin değişip değişmediğini ve yapılan çalışmalar hakkındaki görüşlerinizi tespit etmektir.

Sorduğum sorular doğrultusunda dile getireceğin görüşlerinin, araştırmamı tamamlayabilmemde ve araştırmanın amacına ulaşip ulaşmadığını ortaya koymada son derece önemli bir rol oynayacağını düşünüyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almak istiyorum. Görüşme esnasında söylediklerin yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Senin isteğin doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da sana teslim edilecektir. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları sana teslim edeceğim.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığın ve değerli görüşlerini paylaştığın için teşekkür ediyorum.

Görüşülen Öğrenci:

Görüşmeci:

Arş.Gör. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

SON GÖRÜŞME SORULARI

1. Öykü yazarken ne hissediyorsun?
2. Öykü yazarken nelere dikkat ediyorsun?
3. Öykü yazarken zorlanıyor musun? Zorlanıyorsan neden zorlanıyorsun?
4. Bu dönem serim, düğüm ve çözüm yazma çalışmalarında veya tüm öyküleri yazarken verilen süre yeterli oldu mu?
5. Bu dönem öykü yazma becerinizi geliştirmek için yaptığımız çalışmalar öykü yazma becerinde değişiklik sağladı mı? Sağladıysa ne tür değişiklikler sağladığını düşünüyorsun?
6. Yazdığın öykü bölümlerine veya tüm öykülere verilen geri bildirimlerin öykü yazma becerini nasıl etkilediğini düşünüyorsun?

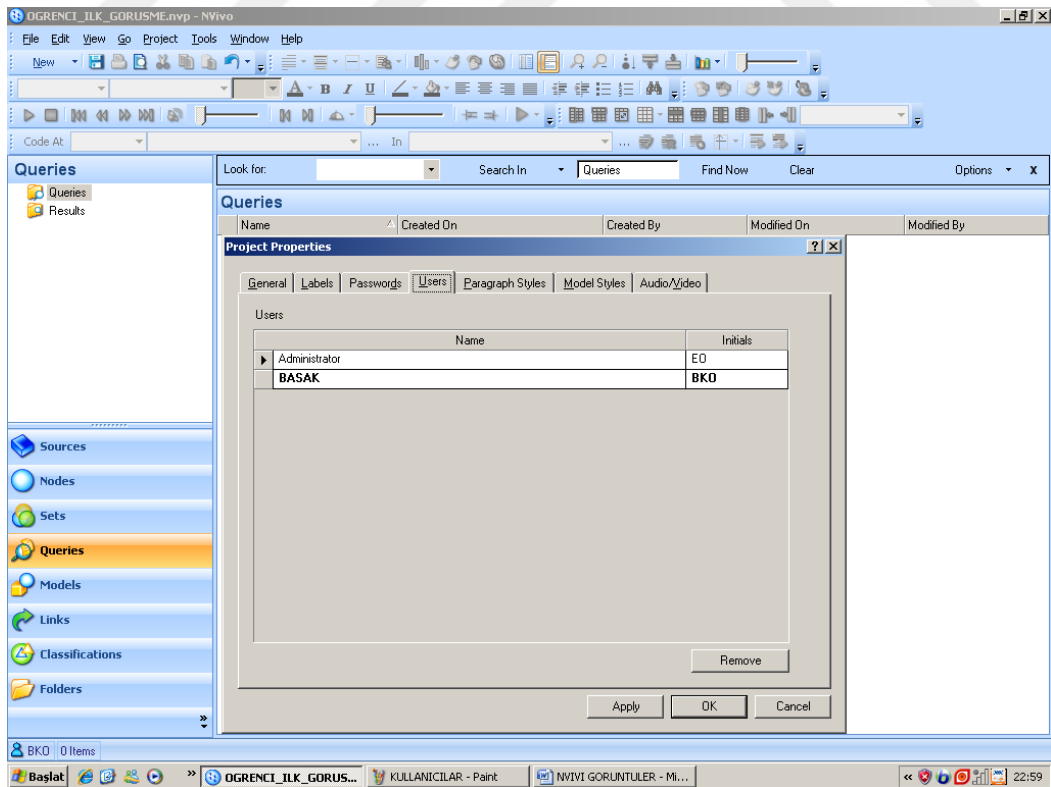
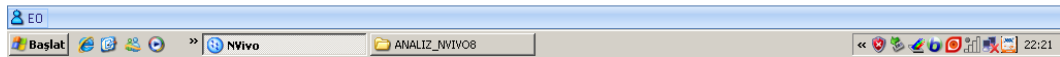
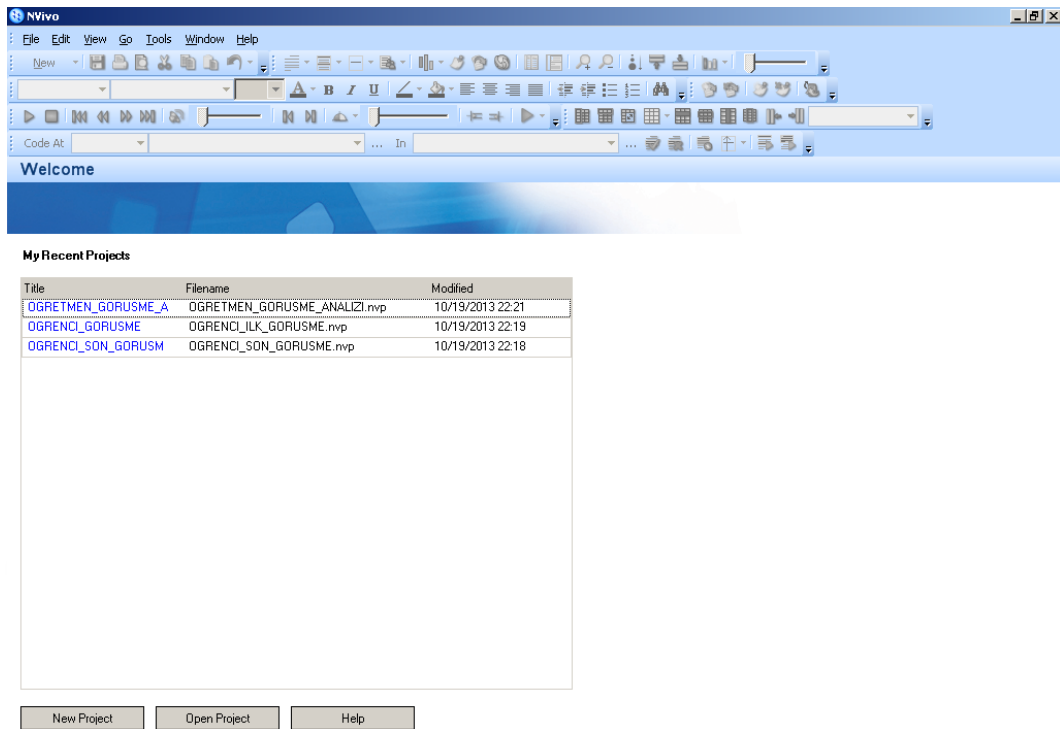
EK-9. Yazma Kaygısı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Sizlere bu ölçek ile ulaştığımız araştırmayla yazma kaygılarınızın ölçülmesi amaçlanmaktadır. Görüşleriniz yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından araştırma ölçeğinin yanıtlanması gösterdiğiniz önem, bu araştırmanın güvenilirlik düzeyini yükseltecektir.

No		Hiçbir zaman	Ara sıra	Kısmen	Genellikle	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.	Yazdıklarımın anlaşılmasından korkuyorum.					
2.	Yazdıklarım takdir edilmiyor.					
3.	Yazı yazmak beni rahatlatır.					
4.	Kompozisyon derslerine ilgiyle katılırım.					
5.	Kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılırım.					
6.	Olay ağırlıklı yazı anlatım türleri (hikaye, roman, tiyatro vb.) hakkında bilgim yeterlidir.					
7.	Kompozisyon yazarken yazma planı (giriş, gelişme ve sonuç bölümleri) oluşturmada zorluk çekerim.					
8.	Bana verilen bir konu hakkında rahatlıkla yazabilirim.					
9.	Yazdıklarım ailem tarafından beğenilir.					
10.	Öğretmenim yazmam için beni teşvik ediyor.					
11.	Yazı yazmaktan keyif alıyorum.					
12.	Yazdıklarımın eleştirilmesinden dolayı yazmaktan çekinirim.					
13.	El yazım güzel olmadığı için yazmak istemiyorum.					
14.	Kendimi yazarak ifade etmekte zorlanıyorum.					
15.	Fikir ağırlıklı yazılı anlatım türleri (makale, deneme, eleştiri vb.) hakkında bilgim yeterlidir.					
16.	Kompozisyon yazarken kâğıt düzeni oluşturmada zorluk çekerim.					
17.	Yazarken beğenilme kaygısı yaşarım.					
18.	Yazmanın beni geliştireceğine inanıyorum.					
19.	Yazı yazmanın eğlenceli bir uğraş olduğunu düşünüyorum.					

EK-10. Nvivo Analizine Ait Ekran Görüntüleri



OGRENCI_ILK_GORUSME.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Look for: Search In Internals Find Now Clear Options x

Sources

Internals
Externals
Memos
Search Folders
All Sources
All Sources Not Embedded

Sources

Nodes
Sets
Queries
Models
Links
Classifications
Folders

Internals

Name	Nodes	References	Create	Created By	Modified On	Modified By
ODAK_OGRENCILER	9	9	8/3/201	EO	10/19/2013	EO
TARIK	40	80	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
OSMAN	43	93	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
MELEK	34	69	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
NAZ	41	84	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
MELDA	38	80	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
ZEHRA	42	90	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
ALPER	34	69	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
SEDA	47	90	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
SEVDA	46	97	8/15/20	EO	10/24/2013	BKO
SORULAR	11	11	8/15/20	EO	10/19/2013	EO

BKO 11 Items

Başlat NVIVO GÖRÜNTÜ SON OGRENCI_ILK_GORUS... nvivo usersss - Not Defteri 22:23

OGRENCI_ILK_GORUSME.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

Look for: Search In Models Find Now Clear Options x

Models

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
model2	8/27/2013 23:55	EO	9/1/2013 23:16	EO
model3	8/28/2013 00:11	EO	8/31/2013 15:17	EO
model4	8/28/2013 00:32	EO	9/1/2013 23:17	EO
model5	8/28/2013 01:21	EO	9/1/2013 23:18	EO

model5

Shapes

- Rectangle
- Rounded Rectangle
- Circle
- Octagon
- Ellipse
- Bottom Triangle
- Left Triangle
- Right Triangle
- Top Triangle
- Note

model5

YAZARKEN HİSSEDİLEN DUYGULAR

OLUMSUZ DUYGULAR

OLUMLU DUYGULAR

SEVMEME (f=5)

KAYGI (f=3)

İSTEKSİZLİK (f=1)

RAHATLAMA (f=2)

Custom Groups

Proje

BKO 11 Items

Başlat NVIVO GÖRÜNTÜ SON OGRENCI_ILK_GORUS... nvivo usersss - Not Defteri İLİŞKİLER - Paint 22:31

OGRENCI_SON_GORUSME.nvp - Nvivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Look for: Search In: **Tree Nodes** Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

- Sources
- Nodes**
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
4 Öykü yazarken zorlanıyor musun? Zorla	1	1	8/22/2011	EO	8/22/2013 16:	EO
ZORLANIYORUM	4	14	8/24/2013 16:	EO	10/29/2013 14:	BKO
İÇERİĞİN DÜZEN	4	10	8/24/2013 16:	EO	10/29/2013 14:	BKO
FARKLI YAN OLAYL	2	4	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
BAŞLIK BULMA	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
BAŞLATICI OLAY B	2	3	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
BAŞLIĞIN ILGINÇ O	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
DİL VE ANLATIM	1	2	8/24/2013 16:	EO	10/29/2013 14:	BKO
DUYULARA YER VE	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
BIÇİM ÖZELLİKLE	2	4	8/24/2013 16:	EO	10/29/2013 14:	BKO
OKUNAKLI YAZMA	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
YAZIM KURALLARI	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
NOKTALAMA İŞARE	1	2	8/24/20	EO	10/29/2013 14:	BKO
ZORLANMIYORUM	7	11	8/24/2013 16:	EO	10/29/2013 14:	BKO

BKO 120 Items

Başlat NVIVO GÖRÜNTÜ SON OGRENCI_SON_GORU... nvivo usersss - Not Defteri OGRENCI ILK MODEL - P... 22:50

OGRENCI_ILK_GORUSME.nvp - Nvivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

Look for: Search In: **Relationships** Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships**
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

- Sources
- Nodes**
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Relationships

From N	From Folder	Type	To Name	To Folder	Directio	Source	Referenc	Created	Created	Modified	Modified
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\1	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\2	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\2	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\2	Tree Nodes	→	0	0	8/27/201	EO	8/27/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\3	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\3	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\4	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\5	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\5	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\5	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO
SORU	Tree Nodes	TEK YONLU	SORULAR\5	Tree Nodes	→	0	0	8/28/201	EO	8/28/201	EO

BKO 103 Items

Başlat NVIVO GÖRÜNTÜ SON OGRENCI_ILK_GORUS... nvivo usersss - Not Defteri OGRENCI ILK KAYNAK - ... 22:56

OGRETMEN_GORUSME_ANALIZI.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

New

Code At: ... In: ... Find Now Clear Options

Classifications

Attributes
Relationship Types

Attributes

Name	Type	Created	Created By	Modified	Modified By
CINSIYET	String	9/11/20	EO	9/11/2	EO
MESLEKI KIDEM	String	9/11/20	EO	9/11/2	EO
MEZUNİYET	String	9/11/20	EO	9/11/2	EO

Attribute Properties

General Values

Attribute Values

Value	Description	Default
Unassigned		<input checked="" type="checkbox"/>
Not Applicable		<input type="checkbox"/>
KADIN		<input type="checkbox"/>
ERKEK		<input type="checkbox"/>

Add Remove Sort Move Up Move Down

Apply OK Cancel

BKD 3 Items

Başlat NVIVO GÖRÜNTÜ SON OGRETMEN_GORUSME... nvivo usersss - Not Defteri OGRENCI SON KOD - Paint 22:52

OGRENCI_ILK_GORUSME.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

New

Coding Comparison Query

Queries Find Now Clear Options

Created By Modified On Modified By

Compare coding between

User group A
User group B

At: All N
Scope: All C

Display Kappa Coefficient
 Display percentage agreement

Run

Select Project Items

Automatically select subfolders

Users

Name	Initials
Administrator	EO
BASAK	BKD

Filter Clear Filter Select All Clear OK

BKD 0 Items

Başlat OGRENCI_ILK_GORUSME... NVIVI GORUNTULER - Mi... NVIVO_GORUNTULER 23:11

EK-11. Öğrencilerin Yazdıkları Öykü Bölümlerinden Ve Öykülerden Örnekler**Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden Örnekler****Hatalı Sürücü**

Bir gün uzun bir yoldan gelen araba radyoyla oynayıp duruyormuş, Aniden direksiyon hakimiyetini kaybetmiş ve kaza yapmış. 1,2 sene sonra yaptığı kazayı anlatırlarmış ve hastanenin elbise alarak kalan arabadaki çocuklar büyüyünce iyi bir işde çalışıyomuş. Parası en yüksek arabanın fiyatı kadar parası varmış küçükken yaptığı kazayı hatırlayıp araba almaktan vazgeçmiş. Ve 6,7 sene sonra yaşlanımlar ve hastaneye gitmek için bir araba almış başka başka sürmüş sürmüş.

Mese Ağacı ile O İki

Bitane mese ağacı varmış ve bu ağacı yalvarmış, yanında hiçbir ağaç yoktu ve bu mese ağacı yapayalnızmış. İşte bir adam mese ağacının yanına bitane mese ağacı dikmiş ya da adam hergün gelip mese ağacını sulamış. Birgün mese ağacı büyümüş ve yün yasına gelmiş ve bigün mese ağacını keserek almış. Arkadaşı mese ağacının haberi yokmuş ve bigün gelmiş mese ağacını kesmişler o ara öbür mese ağacı uyanmış ve bir balıplacı arkadaşını kesilmiş, engel olmaya çalışmış. Orada, mese ağacında kesmişler ve hiç mese ağacı kalmamış.

Kedicik

Mevsimlerden kışın dışarı çıkmıyım. Yarıdan yolda bir kedi kedi gördüm Belliydi üsüyordu. Sağak kış gününde bızalmıştı minik kedicik. O kadar segen görünüşüyle, dıgıramadım aldım minik kedicigi içeriye çok meraklı zardlı. Sanki anası onu terk etmiştiler. Üsüyordu sobanın yanına kattım önce yemek ve su kattım. Zevallı o kadar üsümüşki yemeğini bile yemedi biraz ısındı ardından yemeğini yemeye başladı. Ardından sobanın dibinde uyuya geçti. Bir gün sonra kedicik capcanlıydı evin içinde koşuyor, oynuyordu. Birden ırlıdı ve durdu soruyordum kedi kendime neden ırlıdı diye. Meğersem benim tavsanımı görmüş, korkmuştu ordan belliydi. Yan yana yaklaştırdım minik kedicik laçmaya başladı. Daha sonra tavsanımla kedi iyice alışmaya başladılar. İlerinde evin içerisinde durmuyorlardı, koşup oynuyorlardı. Otar oynatan kapı açıldı. Arkadaşım Begüm gelmiş. Bizde Begüm ile oynuyorduk oynatan bir kapı daha açıldı. Arkadaşım Begüm'de bogenmişti minik kedicigi. Biz oynatan bir kapı daha açıldı. Gelen yabancıydı tanımiyordum gelen kisiyi. Meğersem minik kedicigin sahibi de varmış kedicigi almak için gelmiş kadının sahibi adı kedicigi,

Gizem

Küçük bir kasabada bir aile oturuyordu. Geceğini cilek satarak geçiyordu. Bu ailede bir kızı vardı. İsmi Gizem'di. Gizem çok hayal kuruyordu. Adam Gizem'in eline bir gün taze cilek dolu bir sepet verdi:

- Gizem 'ajgim çok aalistr al bu cilekleri pazarda sat, kasm dğm parayı sakla.

- Tamam babacığım, Teşekkür ederim.

- Önemli değil yarım.

Gizem pazara gıderkene yire hayal kurmaya başlamış:

- Ben bu cilekleri satarım kasm dğm parayı kitap kalem alırım.

Okula başlarım, bütün derslerime pekijialırım okulu bitiririm, Doktor olurum.

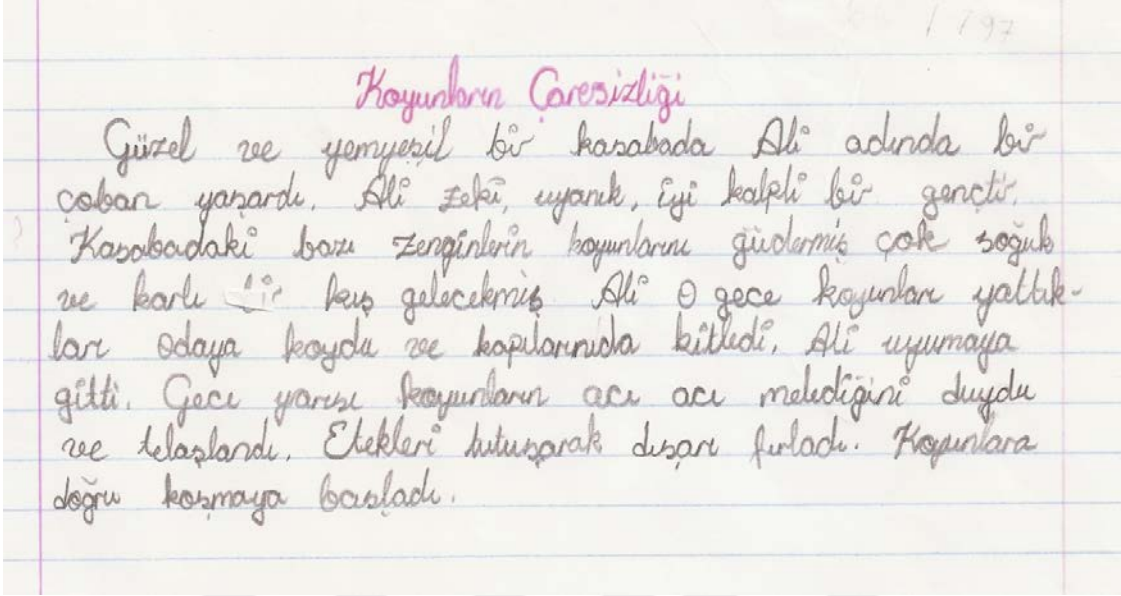
Doktor Gizem pazara yok bismış. Övündeti kadının pazara arabasını getirmeli, Gizem'in ayağı arabaya takılıp düştü.

Yanlış Anlaşılma Ve Kötü Son

Bir gün Taner okuldan sevdiğini bir şekilde eve gelirken Annesine dersleri yüksek bir puan aldığını söyler. Anne bu duruma çok sevilenle Taner'e bir hediye almak ister. Anne bulağın gıdaları ve hediyeleri alıp Taner eve gelince süpürge yaparak Taner'i şaşırtmak isterken Evli kapısı çalar. Anne kapıyı açınca şarap kalır. Bide ne görür Taner gelirken düşmüş ve üstü başı çarparak almış. Anne hediyeyi vermemiş, Taner'e, Taner hemen odasına koşmuş. Anne de arkasından koşmuş. Bile Taner'in yarın bir kızı varmış. Kızın hediyeyi masanın üstünde görmüş ve almış. Kızın güzel bir saat almış. O saat kuzulu kuzulu parçalamış. Taner kamışlanıp gelmiş. Ağız açık bir hediye görmüş ve annesinin Taner'i sevmediğini, kızını daha çok sevdiğini sanmış. Sonra kapıyı çarparak dışarı çıkmış. Dışarı çıktığında hızla gelen bir araba Taner'e çarpmış. Anne arabanın dedük seslerini duyunca direk dışarı fırlamış. Birde olma öyle yerde görünce hemen kucakları alır öpüp koklar, ambulans gelir. Ama artık çalk geç olur ve Taner orucukta ölür. Kızın Taner'i öyle görünce vicdan azabı çekerek hayatı geçen. Ama iş isten geçeri

Odak Öğrencilerin Uygulama Sürecinde Yazdıkları Öykü Bölümlerinden Örnekler

Uygulama Sürecinde Yazılan Serim Bölümlerinden Örnekler



Selin ve Hastalığı

Selin uzun boylu, orta kilolu, sarı saçlı bir kızdı. Selin okulunu çok sever. Derlerde hep yüksek not alır. Öğretmen ve Selin'in arkadaşları Selini çok severdi. Sağ günün Selin hastalanmış ve okula gidememişti. Öğretmen sınıfa girip yoklama yaptığında Selin'in sırası gelmişti. Arkadaşları "Bugün Selin gelmedi" demmişti. Öğretmen meraklanıp Selin'in annesini aramıştı. Selin'in annesi telefonu açmıştı ve öğretmen Selin'in niye gelmediğini sorduğunda Selin'in annesi ağlamaya başlamıştı.

DİLARA

Sınıfın en çalışkan dan öğrencisi olan Dilara on üç yaşında serri saçlı ve mavi gözleymiş. Uzun boylu ve orta kiloluymuş. Dilara'nın matematiğe karşı özel bir ilgisi varmış ve hatta arkadaşları onun büyüdüğünde matematik profesörü olmasını öneriyorlarmış. Yaz gelmiş okullar tatil'e girmişti. Yaz tatili başlayalı iki hafta olmuştu ama Dilara'nın matematiğe olan özlemi yeni dönem mi yeni dönemi bekleyemeyecek kadar artmıştı. Bu arada Dilara'nın doğum günü yani 30 Temmuz gelip çatmıştı. Annesi ve babası doğum gününü eyleminin bahçesinde yapmayı düşünmüşler. Çünkü eyleminin bahçesi havuzluymuş ve hem de sırtaktan korunabilecek kadar ağaç varmış. Doğum gününde pasta kesildikten sonra sıra hediyelere gelince ilk önce anne ve babası hediyelerini vermiş ve hediye ise bir matematik formül kitabıymış. Dilara bu hediye karşısında okadar çok sevinmiş ki ziplerken dengesini kaybedip havuza düşmüş. Annesi korkuyla bağırarak havuza koşmuş, babası da ne yapacağını şaşırılmış.

MINİK TAY

612 607

Bir sonbahar sabahıydı. Dilek'in siyah yeleleri olan güzel bir atı vardı. Büyük, uqsuz bucaksız bir bahçe'z kaşup durdu. Pilek sekiz yaşında güzel yüzlü, huysu da yüzü gibi tertemiz bir kızdı. Atlarıyla oynamayı çok seviyordu. Bu sonbahar gününde küçük tayıyla beraber bahçe'z kaşup durdu. Çiçeklerin kokusu her yere yayılmıştı. Bu sırada minik tayın ayağı taşla tokıldı. Acıyla bağırmağa başladı. Dilek hemen babasına seslendi. Çiçe'z kordmuş ve telaşlanmıştı. Atına bir şey dursa çok üzüleceğini hissetti.



Büyük Fırtına

Fırat sabah pencereden gelen güneşle uyanmıştı. Mis gibi yumurtalı kokusunu izleyip mutfağa gitmişti. Kahvaltısını yapmıştı. Kahvaltıdan sonra üstünü giyip kaptan babasının yanına koştu. Fırat sarı saçlı, kapkara gözülü bir çocuktur. Babası, kaptanmış. Babası ona hep "Benden sonra bu denizlerin kaptanısın." demiş. Fırat babasının yanında çindelik yapıyor. 15 yaşındaki kaptanlık yapmaya başlamış. Fırat kambeyaz saçlı, mavimsi gözülü babasına hayranmış.

Babasıyla birlikte haziran ayında büyük bir deniz yolculuğunda çıkıyor. Bu yolculuk Fıratın yıllardır istediği yolculuktur. Bir haftalık yolculuk için dört bağı hazırlanmış. Balık tutmak ve adalara çıkıp hazine bulmak istiyormuş. Sonunda bir öğleden sonra yolculuğa çıkıyorlar. Bir süre sonra yağmur şiddetli bir şekilde yağmaya başlamış. Yağmur ve dalgalar geniyi çok kötü sallıyormuş. Fırat ve gemideki işçiler korkuyla koşuyorlarmış. Kaptan telaşla bağırıyordu:

Motoru durdurun! Herkes kurtulore.

Diykusez Bir Cumartesi

Cumartesiydi. Annemin saat 6:00'da uyanmasıyla kalkmıştım. Pencere-
 remden dışarı baktığımda ağaçlar; sanki bambayaz gelin gibi
 kollarla süslüydü, ay daha tam batmamışken güneşin daha çok az
 ışıkları yeryüzüne vururken oluşan pembeliğe ses katmıştı. Okul
 olmadığı halde annemin beni neden bu saate uyardığını
 anlamamıştım. Annemi sorduğunda bana "Biraz gün Bursa Uludağ
 da geçireceğiz. Babam biletlerinizi almıştı, sana sürpriz olarak
 söylemedik" dedi. Yarı uykulu olduğum için bu habere pek sevince-
 medim. Babam ise doğmamış sabahın 4:30'unda kalkmış ve ara-
 banın ihtiyaçlarını gidermişti. Havaalanına kadar arabamla gi-
 decektik. Annem kapıları kilitlerken ben de arabaya gittim.
 Arabanın parlaklığı sanki Kraliyet Saraylarının avizelerindeki
 pirlantalar gibi parlıyordu. Babamla birlikte arabanın içinde
 annemi beklerken birşeyin farkına vardım ve çarşamba pazarı gibi
 olan arabanın içinin pırıl pırıl olduğunu gördüm. Annemde geldi ve
 yola çıktık. Havaalanı şehrin dışında olduğu için yol biraz
 uzun sürecekti. Şehirden çıktığımızda yeşil bahçesiz görün-
 müş gibiydin. 10-20 metre boyundaki ağaçlar, taraklardan sevilirle-
 rini sekip gelen kadınların, marul, domates toplama ve ren-
 garenk çiçekler. Bu doğallık benim uykumu almıştı. Fakat
 babam erken uyanacağı için uykusuzdu. Şehir dışında Jark
 orası yoldu fakat bize abşırı bir yavaş kamyonunun geldiğini
 gördüm. O anda babamın direksiyonuna basında vuyuş kalbi-
 ğini Jark etti. Sanki ani bir frenle ışık atman bir
 oldu.

Uygulama Sürecinde Yazılan Dügüm Bölümlerinden Örnekler

Sokak Çocukları

Bir öğle vakti Ali, Ahmet ve Ersin sokakta top oynuyorlardı. Ali topu bir çaktı, top karpıda penceresi açılı olan evin içine girdi. Ev sahibi Pakize Teyze yalnız yaşayan, çocukları seven sevimli bir ihtiyardı. Eve giren topu alarak dışarı çaktı. Bembeyaz saçları, kurumuş elleri ve zayıf bir vücudu vardı. Zorla dışarı çıktı ve titrek sesiyle =

- Çocuklar lütfen daha dikkatli oynayın diyerek onları uyardı ve toplarını geri verdi.

Çocuklar tekrar oynamaya başladılar. Ama Pakize Teyzenin söfle dibleri bir kullığından girdi, diğer kullaklarından çıktı. Bu seferde Ahmet topa bir vurdu, evin penceresinin camı kırıldı. Pakize teyze içinden "sizi güldürüyorum" diyerek, sinirli bir şekilde kapuyu açtı ve topu gözlerinin önünde bastı. Çocuklar ürülerek dağıldılar. Sonra doğru bakkala gidip yeni bir top aldılar. Bu arada Pakize Teyze hastalandı. Çocuklar ziyaretine gittiler.

- Hey çocuklar kırduğunuz camın parası nerede? diye sordu. Çocuklar utandı. Dikelenine söyleyerek camını taktiracaklarına söz verdiler. Çocuklar harisliklarını birleştirip cam parasını ödemişler. Ev sahibi tam parayı alırken çocukların gözlerinin dolduğunu görmüş ve demis ki "paralar sizin olsun" demis.

-YANGIN =

Ali okulunu ve mahallesini çok seven, uzun boylu, orta kilolu, esmer bir cocuktur. Sali günü okula gitmek için evden çıkmıştı. Ancak evinin yanındaki evin önünde büyük bir kabbalık vardı. O da ne ev alevler içindeydi. Ali'nin arkadaşının eviydi. Ali hemen yanan eve doğru koştu. Bu arada telaşla arkadaşını aradı.

Ali'nin arkadaşığıl misafirlige gitmişti. Evde kimse yoktu. Ali hemen onları aradı. Ali'nin arkadaşığıl hemen geldi. Yanan eve doğru Ali'nin arkadaşı dyle bir koştu ki. Tek istediği kitaplarını kurtarmaktı. Yangın daha çok büyümemiştir. Ali'nin arkadaşı Mehmet'in evi aslında çok güzeldi. Kırmızı, tahta merdivenleri olan, kırmızı boyalı bir evdi. Mehmet evi kendi elleriyle yapmıştı. Mehmet yanan eve hızla daldı. Önce üzerine bir battaniye sarı. Oturma odasına girdi. Kitapları masanın üstündeydi. Mehmet onları aldı. Karsarak dışarı çıktı. Dışarı çıktığında bayılmıştı. Herkes onu ayıltmak için koşuyordu. Ali su getirdi. Boska bir suni teneffüs yaptı. Mehmet kendine geldi. Kitaplarını kurtardığı için çok mutluydu.

Ahmet Bey'in Tavukları

Ahmet Bey yaşlı, sakallı, elleri buruşuk bir ihtiyardı. Fakat hala çocuk gibi bir ruhu vardı. Tavukları çiftliğinde en çok sevdiği hayvandı. Dünya bir yana onlar bir yanaydı. Onun tavukları herkesin tavuğu gibi değildi. Farklıydı. Her gün yumurtlardı. Hatta ilçe kane de yumurtlaylardı. Bir kış günü, öğleden sonra Ahmet Bey komese bir gördü ki tavuklar ortada yok. Telaşla bir araya bir buraya koşmaya başladı. Ettekleri tutmuştu. Yılladı, babası tavukları nâeye gitmişti?

Ahmet Bey'in bir komşusu vardı. Veli Bey çok meraklı bir adamdı. Ahmet Bey'e her gün tavuklarını sorardı. Ahmet Bey'in aklına Veli Bey'e tavuklarını sormak geldi. Veli Bey'in kapısına gitti. Ona tavuklarını sormayı, komşusunun onları görüp görmediğini sormaya karar verdi. Kapısına gitti, ve girdi. İçerideki bağırmalar geliyordu. Acaba ne oluyor diye düşünürken kapı açıldı. Komşunun küçük oğlu kapıyı açtı Ahmet Bey'e

- Babam nerede?
 - Babam kaba duvarda içeri gitti çocuk. Babası geldi.
 - Buyur komşu.
 - Tavuklarım kimsede yok. Gördünüz mü? dedi. Ahmet Bey Veli Bey'e:

- Hayır görmedim, diyerek kapıyı kapattı. Ahmet Bey şaşkın ve üzgün şekilde oradan ayrıldı. Yolda gidilen tavuklarına ne olduğunu düşünüyordu. Birden yolda kan damlatlarını gördü. Biraz yürüyünce bir tavuğun kesilmiş, başını buldu. Teline aldı ve kan izlerini takip etti. Heran otağa baktı. Az ilerde tavukları duruyordu. Yanlarına koştu. Onlara bir şey olmamıştı. Anca bütünü kim kesmişti?

Bu arada komşusu Zeynep Hanımın bağıracağını duydu ve kostu:

-Zeynep Hanım naldu, neden bağırдын? dedi.

Zeynep Hanım:

-Hiç sorma komşu. Dün oimendari gelen Litki gelip tavuklarını kaşmış.
Hem de iki tavuğumu parçalamış. Ama benim büyük oğlum
diğeri hayvanları kurtarmış. demiş

Amel Bey:

Canın sağolsun. Lüzümle bu kedar diğerde tavuklarının yanına
gitmiş.

Anna için Kazanılan Sınav

796 6/C

İnci ve Lale çok iyi arkadaşlardı. Birbirlerini çok seviyorlardı. Lisede okuyordu. İnci sarışın, beyaz tenli, renkli göbeli bir kızdı. Lale ise esmer, siyah saçlı, kahverengi göbeli bir kızdı. İnci beyin cerrahisi, Lale Türkçe öğretmeni olarak çalışıyordu. Üniversite sınavı yaklaşmıştı. Sınava bir hafta kala İnci'nin annesi yolda trafik kazası geçirdi, ölü. İnci üniversiteye mahlûklu, hiç çalışmıyordu.

Sınava bir gün kala Lale İnci'yle gitti. Onunda konuşmaya karar verdi. İnci'yle gidince İnci'yle biraz müzik dinledikleri sonra Lale İnci'ye dedi ki:

- Seninle konuşmada istiyorum, İnci.

İnci merke etti:

- Ne hakkında?

- Yarın sınava gireceğiz. Biliyorum çok kötü bir olay yaşandı. Ama sınavı bırakma, ümidini kaybetme. Etinides geleni ardına koyma lütfen.

- Ben bu katıyla sınavda başarılı olacağım.

- Öyle düşünme lütfen yapabilirsin.

Sınav günü gelmişti. Lale ve İnci çok heyecanlıydı.

Ama İnci daha heyecanlıydı. Sınav başladığında İnci ilk soruya okudu. Bilgiyi halde yapamıyordu. Akşamya başladı. Sınavdaki görevliler ona şu getirdi. Biraz rahatladı. Bu sınavı annem için kazanmalıyım diye düşündü. Annem kazanmasını duysa çok mutlu olurdu. Sınav sorularını bir daha okudu ve cevapladı. Cevapladıkça rahatladı.

= Hayvanat Bahçesi =

Güneşin yakıcı ışınlarını her yere yığıdığı, hissettirdiği sıcak mı sıcak bir yaz günüydü. Yağmur bu bunaltıcı havada dışarıda arkadaşlarıyla voleybol oynadı, iyice terledi. Yağmur deniz gibi mavi gözleri ile sıcak kanlı bir kızdı. Yağmur aynı zamanda hayvanları da çok severdi. Arkadaşlarıyla hayvanat bahçesine gitmek için sözleşmişlerdi. Ama ailelerinden izin almamışlardı. Yağmur o gün akşam babasından hayvanat bahçesine gitmek için izin istedi. Babası da izin verdi. Yağmur izni kopardığı için çok mutlu olmuştu.

O gün öğle vaktinde Yağmur ve arkadaşları parkın önünde buluştular. Bu nedenle hayvanat bahçesine gitmek için dolmuşa bindiler. İçlerinde en heyecanlısı Yağmur idi, çünkü o hayvanları çok mu çok seviyordu. Sonunda hayvanat bahçesine geldiler. İçeri girdiklerinde hayvanların sesleri Yağmur'u daha da heyecanlandırmıştı. Hayvanat bahçesindeki yıllardır orada kaldığı belli olan büyük çınar ağaçları oraya ayrı bir güzellik katıyordu. Ye oradaki kalın demirlerle yapılmış kafesler dikkat çekiyordu. İlk önce devekusunu gördüler. Hepsisi de hem sasırmış hem de sevinmişlerdi. Gördükleri bütün hayvanların fotoğraflarını çekmişlerdi. Yağmur daha önce görmediği bir hayvan görmüştü. Adı koala idi. Biraz maymuna benziyordu. Genellikle ağaçlarda yaşardı bu hayvancık. Yağmur da koalayı çok sevmişti. Ona çikolata veriyordu durmadan. Arkadaşları da diğer hayvanlara bakıyordu. Onların en çok ilgisini yılanların renkleri ve şekilleri çekmişti.

Yağmur'un bir an aklına arkadaşları geldi. Onları etrafında göremiyordu. Biraz ürkü. Arkadaşlarını aramaya gitti. Bir yandan da bağıırıyordu:

- İsmail, Deniz, Armağan, Taner neredesiniz?

Ses gelmiyordu. Yağmur biraz daha fazla korkmaya başladı. Ama durmadan arkadaşlarını çağırıyordu. Fakat ses seda yoktu. Aklına birden telefon ile aramak geldi. Hemen Armağan'ı aradı. Telefon ilk önce uzun süre çaldı. En sonunda açıldı. Yağmur soluk soluğa:

- Alo, Armağan ben Yağmur.

- Ne oldu Yağmur, neredesin?

- Ben koalanın yanında kapı girişinin sağ tarafındayım, sen neredesin?

- Biz de çıkışın oradayız.

- Tamam o zaman ben yanınıza geliyorum, dedi.

Hemen çıkışın oraya doğru koştu. Arkadaşları oradaydı. Sonunda rahatlamıştı.

Uygulama Sürecinde Yazılan Çözüm Bölümlerinden Örnekler

gülümseyen yüzü birdenbire sertleşti. Hızlı adımlarla o tarafa yürüdü. Çocuk, annesinin böyle hiddetle kendisine doğru geldiğini görünce hemen susmuş, şaşkın, fakat gülümseyen bir bakışla gözlerini ona dikmişti. Bir an hepsi birden kımıldamadan durdular.

Küçük satıcının annesi başını kaldırmış, yuvarlanır gibi gelen bu kürk mantolu ve yılan derisi iskarpinli kadına bakıyordu.

Kadın yaklaşıncaya, hala şaşkın şaşkın gülümseyen oğlunu bileğinden yakaladı:

-Bu ne hal?- diye bağırdı. -Kimlerle konuşuyorsun?-

Ve öteki elindeki şemsiyeyi, elini hala unutarak arkadaşının avucunda bırakan küçük satıcının omuzuna vurdu. Sonra haykırdı:

-Pis, baksana, senin konuşabileceğin insan mı bu?-

Çocukların kolları birbirinden ayrılıp aşağı sallanıverdi. Siyah çarşafli kadın duvarın dibine büzülmüştü ve küçük satıcının gözleri kolunun acısından yaşla dolmuştu.

Deniz kadını çocuğun gözünün dolduğunu fark etmiş ve yaptığına pişman olmuştur. Hemen arabasına giderek arkadaki paketleri almış ve yere eğilmiş. Büyük bir pişmanlıkla =

- Bu paketlerin içinde oyuncaklar var. Hepsi benim.

Küçük satıcı gözlerini kurularak =

- Tesekkür ederim teyze dedi ve arkadaşına mutlulukla gülümsedi.

Beyaz tozluklu çocuk anasına baktı, bir de satıcı George baktı.
 -Niciin nicein ora bağırda! dedi.
 -Böyle çocuklara kınusmanı istemiyorum!
 -Böyle çocuk deyip önemsenmedigini kisi benim arkadaşım! dedi.
 İki çocuk birbirine sınısıla sınıldılar. Beyaz tozluklu çocuk
 "O benim en iyi arkadaşım" dedi ve arkadaşına sınıdı. Zengin
 kadın oğluna arkadaşına birbirbirini ne kadar çok sevdiğini orladı,
 Oğluna daha önce bu kadar sevdiği bir arkadaş olduğunu gör-
 meyi Zengin kadın bir daha oğlunun arkadaşını hakkında kötü
 bir şey söylemeye karar verdi.

gülümseyen yüzü birdenbire sertleşti. Hızlı adımlarla o tarafa yürüdü. Çocuk, annesinin böyle hiddetle kendisine doğru geldiğini görünce hemen susmuş, şaşkın, fakat gülümseyen bir bakışla gözlerini ona dikmişti. Bir an hepsi birden kımıldamadan durdular.

Küçük satıcının annesi başını kaldırmış, yuvarlanırcı gibi gelen bu kürk mantolu ve yılan derisi iskarpinli kadına bakıyordu.

Kadın yaklaşınca, hala şaşkın şaşkın gülümseyen oğlunu bileğinden yakaladı:

-Bu ne hal?- diye bağırdı. -Kimlerle konuşuyorsun?-

Ve öteki elindeki şemsiyeyi, elini hala unutarak arkadaşının avucunda bırakan küçük satıcının omuzuna vurdu. Sonra haykırdı:

-Pis, baksana, senin konuşabileceğin insan mı bu?-

Çocukların kolları birbirinden ayrılıp aşağı sallanıverdi. Siyah çarşafli kadın duvarın dibine büzülmüştü ve küçük satıcının gözleri kolunun acısından yaşla dolmuştu.

-Ama annem o benim sınıf arkadaşım.

-Ne ne sen bu pislerle mi arkadaşısın? Derhal seni bu okul-
dan alacağım ve bu durumu babama anlatacağım. Kadın ve
çocuk arabaya biner ve oradan uzaklaşır. Zengin kadının çoc-
cuğu ağladıkça annesi ona kıyar. Küçük satıcı annesinin bu
bu duruma üzüldüğünü görünce
"Beş ver anne! Ben o teyzenin söylemesiyle pis olmam
Senin evden olduğum için o kadar temiz ve saf hissediyorum
ki diyerek annesine sorduk. Annesi de böyle bir çocuğa sahip
olduğu için kendini şanslı hissetti.

Kadın yaklaşıncı, hala şaşkın şaşkın gülümseyen oğlunu bileğinden yakaladı:

-Bu ne hal?- diye bağırdı. -Kimlerle konuşuyorsun?-

Ve öteki elindeki şemsiyeyi, elini hala unutarak arkadaşının avucunda bırakan küçük satıcının omuzuna vurdu. Sonra haykırdı:

-Pis, baksana, senin konuşabileceğin insan mı bu?-

Çocukların kolları birbirinden ayrılıp aşağı sallanıverdi. Siyah çarşafli kadın duvarın dibine büzülmüştü ve küçük satıcının gözleri kolunun acısından yaşla dolmuştu.

Küçük satıcı ağlarken bir müşteri geldi ve ne olduğunu sordu. Küçük satıcı, ağlayarak:

-Önemli değil ama dedi.

Bu sırada zengin kadın:

-Ben buna çocuğumla konuşmamasını söyledim. deyince müşteri:

-Hiç küçük çocuk bu yapabilir mi? Aynı şey sizin çocuğunuza yapılırsa hoşunuza gider mi? dedi.

Zengin kadın hiçbir şey söylemeden çocuğunu alıp hızla gitti. Müşteri adam küçük satıcının sattığı tüm arabaları aldı. Ona "Ağların artık yurum" dedi. Küçük çocuk biraz avunmuştu. Ama kalbinde açılan yara onu hep izecekti. Bu olay insanlara den inancını yitirmesine neden

olacaktı. Ama bir yandan da tüm arabaları satın alan o önce insana davranışın ne kadar önemli bir değer olduğunu hatırlatacaktı.

Odak Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Yazdıkları Öykülerden Örnekler

796

Kararıklıkta Kötü Hayatlar

Güneşli bir ilk bahar sabahıydı. Güneş yakıcı ısıklığıyla her yeri ısıtıyordu. Eylül güneşli havaları çok seviyordu. Evden dışarı çıkabiliyorlardı. Eylül gezmeyi, eğlenmeyi severdi. Uzun boylu, yeşil gözlü, uzun kahverengi saçlı güzel bir kadındı. Güneşli günler de saçlarını açık bırakırdı. Saçları parıl parıl parlardı. Başar günü alışveriş merkezine gitmeye karar verdiler. Gittikleri alışveriş merkezi Kosmon ve Kolabalıktı. Alışveriş merkezinin ilk katı parlak ısıklığa doluydu. İkinci kata çıkarken asansör kulbranacıklardı. Asansöre düğmesine bastılar. Asansör birdenbire durdu. Her yer kararıklık oldu. Eylül ve ailesi önce çok şaşırıyor. Daha sonra asansör birden yere düştü. Eylül ve ailesinin şaşkınlıkları birden korkuya dönüştü.

Eylül'ün annesi telefonunda polisi arayıyordu ama telefon çalışmıyordu. Kararıklıkta hiç bir şey görülemiyordu. Eylül kararıklıkta çok korkarak ağlamaya başladı. Eylül'ün babası da asansörün camını kırıp çıkıp elini kestirdi. Elini durumunda konuştur ve çok acıyordu.

Eylül'ün annesi ve babası çok telaşlılar ve korkuyorlardı.

Eylül'e birsey belirtmemeye dik kat ediliyorlardı. Babası bağırmağa başladı. "Hey! Yardım edin, imbat!"

Sonunda alışveriş merkezindekiler onları duydu. Eylül'ün babası bağırdu:

-Lütfen çıkın birisi! Dışarıda birisi!

-İçeride kaç kişisiniz?

Eylül'ün babası!

-Üç kişiyiz. Elim kesildi, konuyor.

Dışarıdakiler acele etmeye başladılar. Eylül ve ailesine kurtarı çıkilmesini söylediler. Sert bir sağırlık kapıya vurmaya başladılar. Ama kapı açılmıyordu. İçeride de hava acıyordu. Eylül'ün babası bağırdu:

-Çabuk açın! Bağlıcağız.

-Şimdi asansörümü aradık getiriyor.

Sonunda asansörler geldi. Bir anda kapı açıldı. Eylül ve ailesi dışarı çıktılar. Eylül kararıklıkta kütüphaneye rehberlikledi.

ALİYE HANIMIN SOĞANLA İMTİHANI

Anbalyada yaşayan Aliye Hanım kısa boylu, zayıf, çok güzel ve uzun saçlı bir kadındı. Masallerdeki Rapunzel var ya işte ona benziyordu. Rapunzel kadar uzun ve güzel saçları vardı. Aliye Hanım bir şirkette çalışıyordu. Pazar günü tatildi. Pazar günü evine modern, Rıza Bey'i davet etti. Rıza Bey, sişman, kısa boylu ama çok sevimli bir insandı. Aliye Hanım onun için kendi elleriyle bir şeyler yapmak, güzel yemekleriyle onu mutlu etmek istiyordu. Sabah tam yemek yapacakken evde bir şey kalmadığını gördü. Kendine sınırlendi "hem misafiri çağırıyorum hem de evde bir şey yok diye dışarı çıktıkendi" kendine. Sonra pazara gitmeye karar verdi.

Pazarda gördüğü ilk satıcıya:

- Domates ne kadar?
- Kilosu bir milyona ablam!
- Maydanoz ne kadar?
- Demeti beş yüz lira ablam!
- Bana bir kilo domates, bir demet maydanoz verirmisin??
- Emrin olur ablacığım.

Pazar dışarışından sonra Aliye Hanım Kasaba giden:

- Kıymanın kilosu kaç?
- Kilosu yirmi bin lira ablacığım.
- Tamam, bana bir kilo kıyma tartıver bakalım.

Aliye Hanım evinde olmayan malzemeleri ablacığını düşünüp evine doğru yürüdü. Eve gelip yemek yapmaya başladığında soğan olmadığını fark etti. Geri de dönmeydi. Rıza Bey'in gelmesine bir buçuk saat kal-

muştı. İkinci "Ben şimdi ne yapacağım Allahım?" diye söyleniyordu. Aliye Hanım teker içindeydi. Sonra altına dışarıda yemek söylemek geldi. Ama bu modurine ayıp olacaktı. Akına karşı arkadaşları geldi. Onu aradı ve soğan istedi. Arkadaşı henren getirdi. Aliye Hanım çok teşekkür etti. Çünkü arkadaşları Aliye Hanım'ı kurtarıyorlardı. Aliye Hanım planladığı yemekleri yaptı. Bütün ev mis gibi kokuyordu.

Altın odu, Rıza Bey geldi. Rıza Bey yemekleri yedikçe yüzü gülüyordu. Dediki:

— Yemekler çok lezzetli olmuş Aliye Hanım, eline sağlık.

— Afiyet olsun Rıza Bey.

Aliye Hanım Rıza Bey'in yemeklerini beğenmesine çok sevindi. Arkadaşına minnettar kaldı. Ama az kalsın akılsız başının cezasını ayakba çekecekti. Bir daha alışveriş yapmaya giderken liste çıkarmaya karar verdi.

Öncesi Ve Sonrası

Çok sağlıklı bir kişi gözüydü. Eülerin çaraları bile bombayoz örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum eule. Sabahın sıcaklığı ve yarıyordu. Annem elinde örtüyle bana kazak ötüyordu. Benim babam yoktu, babamı trafik kazasında kaybetmiştim. Annem çok sivilce bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada diyağandan tenliği şikâyetip hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok sevüyordu. Hep bana muvazir derlerdi. Çünkü benim gözlemlerim denile muvaziriydi. Annemin bugün pazara gitme gözüydü. Benim yasım eule kalmak için küçüktü. Onun için annemle birlikte pazara gitmek zorundaydım. Annem hep pazar arabasını bana çektiyordu. Annemle pazara doğru yol aldık. Pazarda annem alışverişe başlandı. Pazardan çıkarken, önsümeden sivilceyah bir arabaya geçti ve anneme ateş etti. Onun sıkıca anneme sarılarak ağlamaya başladım. Etraftakiler beni annemle yanından alıp annemi bana göstermemeye çalıştı. Ben hiçkırı hiçkırı ağlıyordum. Anneme bir şey olmasın diye söyleniyordum işimden. Annemi hemen hastaneye yetiştirdiler. Beni komşularımız Fatma teyze yanına aldı. Ben hep anneme dua ettim. Fatma teyze "Bir hafta bilede kalacaksın." dedi. Ben annemi çok merak ediyordum. Birkaç gün sonra Fatma teyzeyle bir kadını konuşurken duydum. Annem hayatını kaybetmiş. Onun ağlamaya başladım. Hüngür-hüngür ağlıyordum ve canım çok sıkılmıştı, streslenmeye başladım. Dışarı çıkıp dolaşacaktım, birden ösime lüks bir arabaya geldi. Bana işeriden zengin bir adam "Benimle gelersen seni bu kötü hayattan kurtarırım." dedi. Birden o anda annemin bir tane sözü aklıma geldi. Bana hep dedi ki "Sakin kimsenin arabasına binme, yoksa seni kaçırtırlar." Ama artık annem de ölmüştü. Artık hiç annemle konuşmıyordum ve arabaya binmiyordum. Beni kendi villasına doğru götürmeye başladı. Artık gözler geçti ve yavaş yavaş ağlaya alıştım. Artık ben bir zengin çocuğuydum. Ama hala annemi aklımdan silmiyordum. Hatırladıkça ağlıyordum. Yıllar geçmişti. Nişim başına geldim. Üvey babamın şirketinde çalışıyordum. Bana babalık yapmıyordum. Arabasına binildiğinde ilk gün duyduğum kokusunu kaba duyuyordum. Kendimi güvende hissediyordum. Ama üvey babam

hastalanmıştı. Soğuk bir günde işten çıktım. Eve gittiğimde sesizlik vardı. Hizmetçi-
 mile babamın öldüğünü söyledi. Odasına gittim, yeni ölmüştü. Yüzünü açtım,
 aptem yağladım. Gözlerimi kan çanağında dönmüştü. Yürüyüşüm yapışgandı.
 Zaman geçtikçe acım azaldı. Ama üvey babamda annem gibi hiç unutmam



Ormanın Çılgınlığı

Günlerden pazartesiydi. Gülçin çok yorgundu. Okulda zor bir gün geçirmişti. Bu yüzden kendisini fazla zorlayamadı. Kendini yatağına bıraktı. Gülçin'in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu. Arkadaşları tarafından da oldukça seviliyordu. Evleri okula oldukça uzaktı.

Evün yönü, ormana bakıyordu. Bu yüzden Gülçin evinin manzarasını çok seviyordu. Rahat yatağında tam uykuya dalacakken büyük bir gürültü duydu ve ardından annesinin çığlığını duydu. Hemen yatağından fırlayarak telaşlı ve korku dolu gözlerle annesine koştu ve sarıldı.

Annesi mutfak penceresinden ormana bakıyordu. Durmadan kendi kendine "Nasıl olmuş olabilir?" diye aklından geçiriyordu. Gülçin de annesinin baktığı yere bakınca ormanın alev alev yandığını gördü. Yıllanmış ağaçlar patır patır devriliyor ve büyük gürültü çıkarıyorlardı. Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin'in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya koşuyordu.

Gülçin itfaiyecilerin siren seslerini duyunca yangının ne kadar büyük olduğunu fark etti. Çünkü dört tane itfaiye arabası gelmişti. İtfaiyeciler arabadan hızlı hızlı indiler. Büyük hortumları açtılar. Canla başla yangını söndürmeye çalışıyorlardı. Bu arada bir itfaiyecinin bağırması duyuldu:

Hey! Acele edin! Aa! Bir insan sesi geliyor. Koşun! Koşun! Bütün itfaiyeciler ormana daldı. Gülçin ve annesi de korku dolu gözlerle birbirlerine bakıyordu. Bu arada kapı açıldı. Gülçin'in babası gelmişti. Banyoya koştu. Birkaç kova alıp dışarı çıktı. Gülçin'in babası itfaiyecilere yardım edecekti. Bu arada itfaiyecilerden ikisi battaniyeye sarılmış bir insanı ormandan dışarı çıkarıyorlardı.

Gülcan "Acaba bu kim olabilir" diye düşündü.

Bu arada annesi bağırdı:

— Olamaz, bu adam orman bekçisi Nuri amca.

— Gerçekten mi anne? Gidip bakalım.

— Haydi gidelim Gülçin!

Gülçinle annesi hemen dışarı çıktılar. Gülçin'in annesi itfaiyecilerin yere yatırdığı yaşlı adamın yanına gitti. Orman bekçisi Nuri amca konuşmaya başladı. Kendini yangından nasıl koruduğunu anlattı.

Yağmur yağınca girdiği bir kulübe vardı. Üstü çinkoydu.

Oraya sığınmıştı. Yangın oraya ulaşmadan da itfaiyecilere bağırmıştı. Olanları anlattıktan sonra oturdu.

Herkes başına toplanmıştı. Bekçi Nuri amca birşey olmadığı için şükrediyordu. Gülçin bu ormanı çok severdi.

Orman yandığı için çok üzülmişti. Ama

Nuri amcaya birşey olmadığı için sevinmiş ve teselli olmuştu.

Talihinis Yılbaşısı Günü

Ercañ suok karlı, herkesin sevdiği biriydi. Ercañ cumartesi günü arkadaşlarıyla yılbaşısı kutlayacaktı. Gündüz hepsine hediye almaya gitti. Dağınca hediye dükkânına gitti. Hediyeleri seçti. Parasını ödeyecekti. Elini cebine attı. Cüsdanını ve hiç parası yoktu. Hemen diğer cebini aradı. Orada da yoktu. Hediyeleri bırakıp dışarı çıktı. Eli ayığına delikti. Zalları aradı, bulamadı. Arkadaşı Ömer'i aradı.

- Oha Ömer paramı kaybettim.

- Nerede?

- Bilmiyorum.

- Düşündün mü?

- Bilmiyorum belki çaldım. Cüsdanım yok.

- Kimliklerin içinde miydi?

- Evet yahu!

- Hemen polise git! Tüh! Canım sıkma.

- Tamam.

Ercañ polise gitti. Bir polise şikâyetini anlattı. Polis bir köyüt inzalattı. Bulunca araması dedi. Ercañ eve gitti. Canı sıkılıyordu. Hediyeye alamadı. Parası yoktu. Yılbaşısı kâtu geçti. Telefonu çaldı. Ercañ polis sandı. Arşığında bir kadın cüsdanını bulduğunu söyledi. Cüsdanını vermek istiyordu. Ercañ mutlu oldu. Zallıcalara restü. "2012'ye iyi gireceğim. Cüsdanımı buldum." dedi kendi kendine. Hemen hazırlandı.

Dağınca cüsdanını bulan kadının söylediği yere gitti. Kadın kendini tarif etmişti. Ercañ onu hemen tanıdı. Kadın gülümseyerek cüsdanını verdi. Ercañ sevinçle teşekkür etti. "Ne iyi insanlar var." diye düşündü. Arkadaşı Ömer'i arayarak sevincini paylaştı.

Maceralı Cumartesi

İlkbahar gelmişti. Kuşların sesleri, çiçeklerin kokusu her yeri sarıyordu. Bugün ilk ve güzel bir cumartesiydi. Derslerimi yaptığımda dışarı çıkmaya planlıyordum. Derslerim bitti, dışarı çıktım. Birde baktım ki arkadaşlarım top oynuyorlardı. Hemen yanlarına gittim. Top oynamaya başladık. Epey bir zaman geçmişti. Göğüsümde de bir ağrı olmaya başladı. Yere düştüm. Arkadaşlarım korkmuştu. İsmail ürkererek sordu:

- Neşim var mıydı?
- İyiymi merak etmeyin.
- Ayığa kalkabilmişin?
- Kalkarım herhalde.

Zorlanarak kalkmaya çalıştım ama düştüm. Arkadaşlarım tuttu. Arkadaşlarım beni ayığa kaldırmışlardı. Annemin sesini duydum. Beni çağırıyordu. Arkadaşlarımdan biri annemin yanına koştu. Benim düştüğümü söyledi. Annem yanına geldi.

- Ne oldu şimdi?
- Göğsüm ağrıdı anne
- Hemen doktora gidelim!
- Of ya gitme! Sıyrak bağırıldı. Annem bir şey demedi. Fakat çok üzülüyordu.

Aksam babam gelince annem düştüğümü söyledi. Babam "Doktora gidelim" demeye başladı. "Belki kalple ilgili" dedi anneme.

Doktora gittik. Filmini çektiler. Doktor üzültüğümü söyledi. İlaç verdi. Annem ve babam yolda giderken rahatsızlıklarını söylediler. Ben de "Eğer ki kalple ilgili değilmiş. Oh be! Rahattadım." dedim içimden. Etiketlerim zil çalıyordu. Böylece annem ve babamın beni çok sevdiğilerini anladım. Onları hiç üzmemeye karar verdim.

Pamuk Şekerci' Amca

Annem öğleden sonra beni okuldan almaya geldiğinde pamuk şeker satan bir amca göçmemişti. Tombul yarıklı, ak saçlı, siyah parlak gözlü, ton ton bir amcaydı. Artık her gün onu görür oldum. Araya tatil girip tekrar okula döndüğüm o öğleden sonra görmedim. Sonra ağlunun öldüğünü duydum. Üzüldüm. Gözlerim doldu.

Bakkala ekmeğe almaya çıktığım bir akşam üstü bakkalın köşesinde onlarla karşılaştım. Konuşsam mı diye aklımdan geçirdim ve yanına gittim:

- Merhaba amcacığım. Pamuk şekerler ne kadar?
- 1TL kızım.
- Bir tane alabilir miyim?
- Al bakalım.
- Teşekkürler.

Basit bir konuşmaydı. Fakat onlarla konuşmuş olmak çok farklı bir duyguydu. Benim hissettiklerim anlatılmazdı, peki o ne hissediyordu? Ertesi gün yine ondan bir pamuk şeker aldım. Çok lezzetliydi. Konuşmaya başladık:

- Adın ne güzel kızım?
- Zeynep Tuğçe.
- Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun?
- 7. sınıfa gidiyorum. Sizin çocuğunuz var mı?
- Vardı, fakat öldü.

Ben yeni öğrenmiş gibi yaparak:

- Ya çok üzüldüm.

Artık onlarla her gün konuşuyorduk. Yakın iki dost olmuştuk. Şekat doluydu ve çok iyiydi.

Birkaç hafta sonra kapımızın hemen önünde bana arabalar çarpacakken beni pamuk şekerci amca kurtardı. Bu olaydan sonra anne ve babam da onu sevdi. Hatta ailem onu evimize davet etti. Artık o benim amcam oldu.

Yaklaşık bir ay geçmişti sanırım. Artık pamuk şekerci amcamı göremiyordum. Konsulardan duydum ki ölmüş. Gözlerimde yaş bitene kadar ağladım. Annemler dikkatini

abğitmak için bana bir mesajla arıyorlardı. Derlerim kö-
tüleştmişti. Anneler iyice endişeleniyorlardı.

Karne günü geldiğinde elimde ne taktir ne de teşekkür
vardı. Aslında çok başarılı bir öğrenciydim. Ama bu ÖZÜNTÜ
derslerimde başarısız olmama neden olmuştu. Zeynep Tuğçe
o gece uyandığında rüyasında pamuk şekerçi amcağı görmüş.
Pamuk şekerçi amca Zeynep Tuğçe'ye derslerine çalışmasını
söylemiş. "Sen başarılı olursen ben daha iyi olurum." demiş.
Zeynep uyandığında terlemişti. Ama rahatlamıştı. Artık
pamuk şekerçi amca için derslerine çok çalışmaya karar
verdi. Böylece ÖZÜNTESİ hafiflemiş oldu.



Bayaz Düşlerin Gerçekleştiği Gün

Hafızı sonu gelmişti, Zeliha ve öteki kor görmek için Tekir'e gideceklerdi. Babası haftalar önce sinemada bunun için söz vermişti. Eğer Zeliha Türkçe yazılışında iyi not alırsa giderekti. Zeliha derslerine çok çalıştı ve iyi not aldı. Zaten çok çalışkan, başarılı, zeki bir çocuktu. Sıyah gibi bir pırl pırl parıldardı. Çok da duygusaldu. Duygularını çok belli ederdi. Geziye gidecekleri hafta sonu çok mutluydu. Hatta sabah erkenden kalkıyordu. Annesi mutlakta yiyecek hazırlıyordu. Tam o sırada bir de bağırıldı:

- Ay! Ot!

- Ne oldu anne, diyerek koştu Zeliha.

- Elini bıçak kesiti.

Annesinin eli kesilmişti. Zeliha çok üzülüydü. Babası heyecandan ne yapacağını bilmezdi. Eli ağrı birbirine dolmuştu.

Annesinin eli çok kanıyordu. Simit ne yapacaklardı? Zeliha "Ababa geziye gidemeyebilir miyiz?" diye düşünmeye başlamak, keri görmeyi ve kade oynamayı çok istiyordu. Bu arada babası annesinin elini sarımsı, Annesi dedi:

- Bir şeyim yok gidebilirsiniz.

Babası sorduk!

- Emin misin? Yokla kangabilir elin.

- Yok iyiyim, küçük bir yer, bir şey olmaz Anneyim.

Zeliha'nın annesinin iyi olduğunu gördükleri babası "Gidelim o zaman" dedi. Zeliha çok sevindi. Hem annesinin iyi olmasına hem de gideceklerine...

Yola çıktılar. Yol 1,5 saat sürdü. Zeliha çok heyecanlıydı. Yolda giderken çok az keri görmüştü. Ama istedikleri yere gelince keri çok fazla oldu. Arabada indiler ve eşyalarını aldılar.

Zeliha keri görünce hemen keri üzerine atıldı. Ama geri kalktı. Cıvıltı keri üzerinde, kuyulıkların hapsini iletmişti. Yenik yiyecekleri ve eğlenecekleri bir yer buldular ve hemen birbirlerine kurtarı yapıp attılar. Zeliha arabaların kolu dışarıya giderken hızla koştu ve yere tekrar düştü. Üzerinde mentü vardı, ama bacakları tamamen iletildi. Pantolonu da keri yer kalmamıştı.

Mangalın üzerinde suak pisireceklerdi. Keri en felsefe olduğu için mangalın yakmaları için sarıldı. Suaklarını pisirtiler. Zeliha iletik pantolonunu abesin yanında kurtarıya aldı. Ne yapacak

partoların her yerini kurutmamıştı. Çok üsteğe baslamıştı. Bacakları titriyordu.

Arabacıra doğru gitti ve araba da birkaç saat bekledi. Nette, partoların hâli kurumamıştı. Annesi Zeliha'ya kendi esofromunu verdi. Neyselkin yanarda getirmişti. Zeliha esofromunu giymeye razı oldu.

Yanarda getirdiği büyük naylonla karda kaydı. Bu çok eğlenceliydi.

Artık gitme vakti gelmişti. Zeliha gitmek istemiyordu. Ama bu güzel günün de biteceğini biliyordu. Babasına:

-Ne olur biraz daha kalalım, dedi. Babası dedi ki:

-Ama artık gitmeniz lazım.

-Yaa! Lütfen birazcık daha kalalım o zaman.

Zeliha yünden yokusu almaya basıldı. Yağmur yağdı, karlar iyice kayganlaşmaya başladı. Zeliha yokusu almakla çok zorlanıyordu. Zeliha tekrar kaydı ve etrafına baktı. Artık güne ve su kaba kuruy yokuydu. Çok sıkıcı bir durumdu.

Hava kararmıştı. Babası gideceklerini söyledi. Zeliha eve gitmek istemiyordu ama herşeyin bir sonu olduğunu biliyordu. Zeliha o hafta sonu aile vaktinde ve güzel bir şey olarak hatırlanacaktı. Annesi de mutlu olmuştu. Hatta evinin acısını bile unutmuştu. İkisi de böyle bir gezinin tekrar yapılmasını dilerdi. Hatta annesi babasına "iyi ki geldik. Her zaman böyle geziler yapalım. Zeliha çok mutlu oluyor." dedi. Babası da gülmeyecek Zeliha'nın basını okudu.

Evden Kaçış

Ocağın ilk haftasıydı. Aralıksız yanan kar hâlâ dinmemişti. İssiz sokaklar karlarla örtülüyordu. Hasan odasında yatağına geçmiş, uyumaya çalışıyordu. Fakat uyuyamıyordu. Gözüne bir türlü uyku girmiyordu. Hasan oldukça duygusal bir çocuktur. Üstelik iyi kalpliydi! Ama bazı olarlara da dayanamıyordu. Yatağında olanları düşünüyordu. Babasının, öğretmeninin sürekli onu "Sen ne biçim bir çocuksun! Senden adam olmaz ya!" diye aşapılayışları, Hasan'ı derinden yaralıyordu. Hele o akşam salondaki vazoyu yanlışlıkla kırıp için babasının bağırması ve yüzüne kocaman bir tokat atması Hasan'ı artık sıldirtmişti. Tek çaresin evden kaçmak olduğunu düşündü ve ertesi gün evden karmaya karar verdi!

Sabah kahvaltısını yaptıktan sonra annesi ile vedalaşıp son bir kez daha evine baktı. Sonra okul mini büsüne bindi ve kırtasiyenin orada indi. Hasan için artık her şey yeniden başlamıştı, Karlı sokak kaldırımlarında yürüyordu. Yanına önceden biriktirdiği harçlıklarını da almıştı. Biraz sonra bir kafeye girdi. Sıcacık kaloriferin başına oturdu. Islak ayakkabılarını çıkardı ve kurutmaya başladı. Bir de garsondan sıcak şokolata istedi. Çok lezzetliydi. Zamanın nasıl geçtiğini anlamamıştı. Omzuna dokunan bir el ile irkildi. Garson Hasan'a:

— Çok geç oldu, artık biz kafeyi kapatıyoruz. Senin gidecek bir yerin yok mu, dedi.
— Var tabii, eve gideceğim, dedi; parayı ödedi ve sıcak kafeden dışarıya çıktı. Dışarısı zannettiğinden de çok soğuktu. Çantasından yedek kazakını çıkardı ve onu da giydi. Şimdi nereye gidecekti? Eve gitmeyi düşündü, sonra vazgeçti. Çünkü babası eve geç yarısı geldiği için döverdi. Bu sebepten dolayı da eve gitmeyi göze alamadı. Ve birden aklına pastanenin arkasındaki yere gitmek geldi!

Hemen oraya giderek biraz dâhkenmeye koyuldu. Gözünü kapatıp uyumaya çalışıyordu. Ama uyuyamıyordu. Biraz sonra uzaktan, kendisinden bir iki yaş büyük çocuklardan gelen çığlık seslerini duydu. Bu sesler giderek artıyordu. Hasan biraz ürkümüştü. Birden arkasındaki bir çocuğun ona yaklaştığını gördü. Hasan göz açıp kapayıncaya kadar cüzdanını alıp kaçtı. Hasan arkalarından koştu, yetişemedi. Cüzdanındaki bütün paraları götürmüştü. Ama olan olmuştu bir kere. Sabah kalktığı anda yan başında bir polis memuru duruyordu. Elinde bir kimlik vardı. Polis memuru:

— Bu kimlik senin değil mi çocuğum, diyerek kimliği Hasan'a gösterdi. Hasan şaşkınlıktan:

— Ah! Şey, şey ben, evet, yani, diye kekeleydi. Polis memuru Hasan'ı arabaya bindirirken korkmuş olan Hasan, polis memuruna:

— Şey, beni nereye götürüyorsunuz, diye sordu. Polis memuru da:

— Ailene götürüyorum, dedi. Sonra cüzdanını, kalan çocukları, yakaladıklarını ve Hasan'ın yerini onlardan öğrendiklerini anlattı.

Karakola geldiklerinde Hasan'ın anne ve babası Hasan'ı orada bekliyorlardı. Hasan'ın annesi gözyaşlarıyla Hasan'a sarıldı. Hasan da annesine, Babası da gözyaşlarını tutamadı. "Canım oğlum!" diyerek Hasan'a sarıldı. Hasan da hüngür hüngür ağlıyordu. Kendi kendine "Bir daha kesinlikle böyle işlere kalkışmayacağım," diye söz verdi. Artık ailesinin yanında kendini güvende hissediyordu.

Sarpia Yaptığı Yanlış

Okuldaydık. Teneffüs bitmişti. Beşer başlı, eski sıralardan oluşan sınıfa girmiştik. Herkes usluca duruyor, sadece fısıltıya sesleri duyuluyordu. Öğretmenimiz sınıfa girdi. Her zamanki gibi gözlerinin içi gıcırdaydı, sevgisini gözlerinde yapıyordu.

Ben öğretmenime birkaç şeye dedim:

- Öğretmenim çok hoşantı gösteriyorsunuz.
- Evet çocuklar. Çünkü az önce telefonda kitap fuarı ile görüştem ve yarın iki saatliğine gitmemizde sıkınca olmadığa söyledim. Yarın yani çarşamba günü isteyen kişilerle kitap fuarına gideceğiz dedi öğretmenimiz.

Tam sınıf başıydı. Sınıftan hareket ettilik.

Okul bitti, eve geldim. Anneme bu işi söylemek istiyordum. İzin almak için yanına gittim ve söyledim. Annem dedi ki:

- Kalabalık olur, kaybolursunuz.
- Anne ne dur. Kitap!
- Peki ama öğretmenimin yanından ayrılmak yok.
- Canım annem, teşekkür ederim.

Sabah oldu ve okula geldim. Servisin işi dopdopdu. İşin at son yere dayanacak şekildeydi. Ardından Melek beni gördü ve yanına çağırıldı:

- Alev burdayım, yanına baş, gelebilirsin.
- Teşekkür ederim, Melek.

Gözel bir servis yatacağımızın ardından o dillere destan kitap fuarına geldik. İçeri girdikten sonra öğretmenimizin peşinden yürüyorduk. Bir yığınun başında durduk. Burada kitaplara bakarken sınıf arkadaşım olan Sarp çok kalabalık bir yığınun başında duruyordu. Üzerinde beyaz kaban, kırmızı tişört ve yeşil bir süveter vardı. Pantolonu ise kat, siyah ve asker desenliydi. Dişçükleri pek abartılı görünüyordu. Yavaşça onun tepki ettim. Bir an tepki destem, neyse ki o beni görmedi. O tarafta doğru gittiğinde iri, uzun boylu insanların arasından geçip durdu. Eline kahverengi bir kitap aldı. Kitabın kapağında üç çocuk kıkılda atamışçasına durmuşlardı. Kitabın yeşil süveterinin içine soktu. Sarp kitap almıştı. İçinden "Annem öğretmenime söylediklerimi" dedim. Çünkü bu yaptığı çok yanlış. "Ama ondan ele vermek istemiyorum, ne yapabilirim? Doğrusu nedir? Fakat bu yaptığı hırsızlıktır. En iyisi gidip kendisini uyarayım. Ama bu sefer de imar"

"
 çup durduğum içimden seslenip duruyordum. En sonunda aklıma bir
 plan geldi ve işleri geçmeyecek şekilde süvetlerin üstüne biraz koydüküm.
 Herkes benim yanından süvetlerini çıkardı ve tişörtlerin üstündeki kitap-
 ları kalakaldı. Yaptığı iş ortaya çıktı. Oana kitabı çaldığını anla-
 dığını anladı ve utandı.

Ben dedim ki:

- Bak Sarp bu yaptığın yanlış.
- Sarp kızardı.
- Evet ama bir daha yapmayacağım.
- Sız ver bana.
- Sız veriyorum.

Sarp bir daha böyle bir şey yapmamaya karar verdi.
 Gözüm Sarp'ın üzerindedir. Sarp dediği gibi deklanmıştı. Artık
 İkimizin arasında bir sır vardı. Ama Sarp'ı her gördüğümde
 bu olay aklıma geliyordu. O olay hiç unutmayacağım bir
 olay olarak kaldı.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Doğum Yeri : Ceyhan
Doğum Tarihi : 17.07.1981
Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
E-posta : bkarakoc@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

- 2008-2014:** Doktora eğitimimi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümünde, EPÖ Ana Bilim Dalında, “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı tez çalışması ve 4.00 genel not ortalaması ile tamamladım.
- 2004-2008:** Yüksek lisans eğitimimi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümünde, Türkçe Eğitimi alanında, “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tez çalışması ve 4.00 genel not ortalaması ile tamamladım.
- 1999-2003:** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünü 3.75 (94) genel not ortalamasıyla birincilik derecesiyle tamamladım.

İŞ DENEYİMİ

- 2013-** : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (Öğretim Görevlisi)
- 2006-2013:** Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (Araştırma Görevlisi)
- 2004-2006:** Mehmet Adil İkiz İlköğretim Okulu Yüreğir/ ADANA (Türkçe Öğretmeni)
- 2003-2004** : Gümürdülü İlköğretim Okulu Ceyhan/ ADANA (Türkçe Öğretmeni)