

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MODEL TEMELLİ
DERS İŞLEME SÜRECİNİN YAZMA BECERİSİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Özgür ŞEN BARTAN

ANKARA, 2015

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MODEL TEMELLİ
DERS İŞLEME SÜRECİNİN YAZMA BECERİSİNE
ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Özgür ŞEN BARTAN

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

ANKARA, 2015

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MODEL TEMELLİ DERS
İŞLEME SÜRECİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Sıla AY

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı	İmzası
Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay (Danışman)	
Prof. Dr. F. Laila Uzun	
Doç. Dr. Dilek Bececek	
Doç. Dr. Nuran Tutuş	
Yrd. Doç. Dr. F. Özen Saban	

Tez Sınavı Tarihi 03.07.2015

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (...../...../200...)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Özgür Şen Bartan

İmzası

.....

ÖNSÖZ

Tezin hazırlanmasında emeği geçen herkese en içten teşekkürlerimi sunarım.

Öncelikle, konumun belirlenmesinden, çalışmanın yürütülüp değerlendirilmesine kadar tezin her aşamasında değerli düşünceleriyle bana yol gösteren sevgili hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay'a sonsuz teşekkür ederim. Kendisiyle çalışma onuruna ve ayrıcalığına eriştiğim için çok mutluyum.

Tez İzleme Komitesinde ve tez savunma jurimde yer alarak beni onurlandıran, değerli yorumları ve önerileriyle çalışmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Dilek Peçenek'e, Doç. Dr. Nazan Tutaş'a, Prof. Dr. G. Leylâ Uzun'a ve Yrd. Doç. Dr. F. Özlem Saka'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, "Yazmak için Konuş" adlı modeli geliştiren ve bana bu konuda izin verip desteklerini her mailimi ayrıntılı biçimde yanıtlarak gösteren Pie Corbett ve Julia Strong'a çok teşekkür ederim.

Kendimi bir kez daha hayatta çok şanslı hissettiren doktora programında aldığım derslerle bu tezin oluşmasına bilgi ve deneyimlerini paylaşarak art alan oluşturan değerli hocalarım Doç. Dr. Dilek Peçenek, Yrd. Doç. Dr. Sıla Ay, Doç. Dr. Selçuk İşsever ve Yrd. Doç. Dr. Sevgi Çıkrıkçı'ya teşekkür ederim.

Tezimde bana yardım eden çok değerli ve çalışkan meslektaşlarım ve arkadaşlarım oldu. Öykü değerlendirme kontrol listelerinin pilot çalışmasını uygulayan Ayça Acar Karain, Nurdan Çetin, Ebru Karaca'ya; öykü değerlendirme kontrol listelerini kullanarak öyküleri okuyup puanlayan meslektaşlarım Simge Alp Özek ve Seda Kale'ye; öntest ve sontestleri öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarıyla değerlendiren Rikki Brown ve Ayça Acar Karain'e değerli katkılarından ötürü teşekkür ederim. Ayrıca, tezde sınıf uygulamasının videolarını seve seve düzenleyerek önemli desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Tunç Baskın'a çok teşekkür ederim. Son olarak da arkadaşım İbrahim Yıkılmaz'a değerli zamanını ayırarak tezimin biçimsel düzeltmelerini yaptığı için çok teşekkür ederim.

Öykü değerlendirme kontrol listelerini değerlendiren alan uzman grubunda yer alan ve değerli düşüncelerini paylaşan Sayın Prof. Dr. Sedat Sever'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama bölümünü onlara borçlu olduğum sevgili öğrencilerime gönüllü olarak katılımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora ders sürecinden, tezin yazım sürecine kadar her aşamada bana hem manevi açıdan hem de düşünceleriyle destek vererek yolumu aydınlatan sevgili eşim Salih Bartan'a ve tezimi oluştururken harcadığım zamanda beni rahatsız etmeyen ve "anne ben de ders çalışmak istiyorum" diyen anlayışlı biricik kızıma teşekkür ediyorum.

Son olarak, tez çalışmamı, bana her zaman inanan ve güvenen ve bana yılmadan öğrenme aşkını veren anneme ve babama adıyla onlara teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Tezde, yabancı dil öğretiminde model temelli ders işleme sürecinin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, “Yazmak için Oku” modeli seçilerek bu modelin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi araştırılmıştır.

Karma yaklaşımların benimsendiği araştırmada, iki deneysel işlem uygulanmıştır. İlk olarak, tek grup kontrol grupsuz öntest ve sontest deseni benimsenerek çalışma grubuna önce öntest ölçümü, sonrasında deney uygulaması ve en sonunda da sontest yapılmıştır. İkinci olarak, denkleştirilmemiş gruplarda sontest deseni uygulanmıştır. Deneysel işlem sonrasında, karşılaştırma yapmak için bir grup seçilmiş ve bu gruba da sontest uygulanmıştır. Tez çalışmasında, kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında ve kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında başarı açısından anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin “Yazmak için Oku” model uyarlamasına yönelik görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır.

Belirtilen sorulara yanıt almak üzere öntest ve sontest için kullanılacak kısa öykü yazma testleri, öykü değerlendirme kontrol listeleri, okuma ve yazma izlencesi, okuma ve yazma ders planları ve araçları, çözümleyici öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı ve öğrenci görüş sormacası olmak üzere nitel ve nicel veri toplama ve çözümlenme araçları tasarlanmıştır.

Tezden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ürettikleri metnin dili, düzeni, içeriği ve iletişimsel başarısı açısından öntest ve sontest öykü puanları arasında ve deney grubuyla kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı fark

bulunmaktadır. Bu durumla ilgili olarak, alanda yapılan kısa öykü okumanın yazma becerilerine etkisinin incelendiği çalışmaların sonuçlarına bakıldığında benzer sonuçlar görölmektedir (Can & Sapar, 2010; ileli & Özen, 2003; Eke, 1997; Temizkan, 2011).

Tez için uyarlanan “Yazmak için Oku” modelinin katılımcılarda olumlu etki yarattığı ve bu uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Tezin sonuçları çerçevesinde, yabancı dil öğretmenlerine ve alanda alışan diğer uzmanlara birçok öneri sunmaktadır.

ABSTRACT

This thesis tries to explore the effect of model-based teaching process on writing skills in foreign language teaching. Therefore, “Read for Writing” model was implemented to identify the effect of this model on developing writing skills with 7th Grade students who study English as a foreign language.

Two experimental setups were designed for this mixed methods research. First design was pre-test–post-test design without control group. Second, non-equivalent control groups post-test only design was used. After the experiment, a control group was added without randomization and given a post-test. This thesis aims to investigate if there is a significant difference between the achievement scores of experimental and control groups. The experimental group was exposed to “Read for Writing” model which is briefly based on reading authentic literary texts, analysing the language profoundly, and writing stories. Moreover, it aims to determine the views’ of participants on “Read for Writing”.

Short story writing tests for pre-test and post-test, story selection control lists, reading and writing syllabus, lesson plans and materials, an analytic short story rubric, and a questionnaire to assess students’ views were used to collect the data for this research.

There was a significant difference between the mean scores of the experimental group and control group in the post test in favour of the experimental group in terms of the language, organization, content, and communicative achievement of the texts.

These results are consistent with those of other studies which aim to investigate the effect of reading on writing skills (Can & Sapar, 2010; Çileli & Özen, 2003; Eke, 1997; Temizkan, 2011).

Also, this study has found that the views of the participants on the model “Read for Writing” were generally positive.

The findings of this study have a number of important implications for foreign language teachers and other experts in the field for future practice.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Tezin Adı.....	1
1.2. Araştırma Problemi	1
1.3. Tezin Konusu	5
1.4. Tezin Amacı	5
1.5. Tezin Önemi	6
1.6. Araştırma Soruları	8
1.7. Sayıtlar	9
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
II. BÖLÜM: KURAMSAL TARTIŞMA.....	11
2.1. Kısa Öykü Tanımları ve Ögeleri	11
2.2. Kısa Öykünün Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması	18
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Öykü Yazma.....	22
2.4. Kısa Öykü Okuma ve Yazma Öğretimiyle İlgili Yaklaşımlar	26
2.4.1. Yazmak İçin Konuş Modeli	29
2.5. Anadili Eğitiminde ve Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Öykü Yazma Kazanımları	37
III. BÖLÜM: YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Deseni.....	43
3.1.1. Araştırmanın Desenin Kavramsal Temeli	45
3.2. Çalışma Grubu.....	71

3.3. Veri Toplama ve Çözümleme İşlemleri	73
3.3.1. Kısa öykü öntest ve sontestleri	75
3.3.2. Öykü değerlendirme kontrol listeleri	76
3.3.3. “Yazmak için Oku” model uyarlaması temelinde hazırlanan yazma öğretimi izlencesi ve ders planları	77
3.3.4. Uygulama süreci	84
3.3.5. Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı	91
3.3.6. Öğrenci görüş sormacası	95
IV. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ, BULGULAR VE YORUM	97
V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	142
5.1. Sonuç	142
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Yabancı dil öğretmenlerine ve alanda çalışan diğer uzmanlara öneriler	144
5.2.2. Ardıl Çalışma Önerileri	147
KAYNAKÇA	150
EKLER	162
Ek: 1. Tez uygulaması veli izin dilekçesi	166
Ek: 2. Öntest	167
Ek: 3. Capturing Stories adlı sunum	168
Ek: 4. <i>Me and My Cat</i> adlı öykü	174
Ek: 5. <i>Me and My Cat</i> adlı öykünün ders planı	176
Ek: 6. <i>Me and My Cat</i> adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan ders araçları- Isınma için kullanılan karikatür	179
Ek: 7. <i>Me and My Cat</i> adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan metin haritası	180
Ek: 8. Tüm öykülerin kutulaması için tasarlanan tablo	181
Ek: 9. <i>Me and My Cat</i> adlı kısa öykünün dilini çözümletmek ve tümce kurma oyunu oynatmak için kullanılan <i>Style Toolkit and Game</i> adlı sunum	182
Ek: 9. “What does the fox say” adlı şarkının şarkı sözleri	189

Ek: 10. Yaygın öykü türleri (common story types) etkinliği.....	192
Ek: 11: <i>Me and My Cat</i> adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan <i>Hook the Reader/Okuyucuyu Yakalama</i> adlı ve okuyucunun ilgisini çekmeyle ilgili sunum	193
Ek: 12. Ortaklaşa öykü yazma örneği.....	199
Ek: 13. Sınıf panolarının fotoğrafları	200
Ek: 14. Excellence in Story Writing Award.....	202
Ek: 14. 1 Excellence in Story Writing Award ön yüz.....	202
Ek: 14. 2 Excellence in Story Writing Award arka yüz	203
Ek: 15. <i>Me and My Cat</i> adlı kısa öykünün ders planında yer alan “Tired Words” listesi	204
Ek: 16. Bağlaç Bankası	205
Ek: 17. <i>A Mouthful</i> adlı öykünün ders planı.....	206
Ek: 18. <i>A Mouthful</i> adlı öykünün metin haritası	210
Ek: 19. Character descriptions adlı sunum.....	211
Ek: 20. Biçem Çözümleme Etkinliği.....	219
Ek: 21. Şaka örnekleri	220
Ek: 22. Sentence pattern game	221
Ek: 23. <i>Just a Pigeon</i> adlı metin haritası.....	222
Ek: 24. <i>Setting</i> adlı sunum.....	223
Ek: 25. Rhetoric Devices/Special Effects adlı sunum	229
Ek: 26. “voice, sound, noise” ayrımını açıklamak için incelenen şiir.....	232
Ek: 27. Öğrenci görüş sormacası.....	233
Ek: 28. Sontest.....	234
Ek: 29. The teaching writing toolkit - How to help your pupils hook their reader	235
Ek: 30. Kontrol listelerine göre en yüksek puan (89,3) alan öykü: <i>A Mouthful</i>	237
Ek: 31. Kontrol listelerine göre orta puan (79) alan öykü: <i>Skeleton Woman</i>	239
Ek: 32. Kontrol listelerine göre en düşük puan (66,3) alan öykü: <i>The Exquisite Corpse Adventure</i>	240

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	Madde toplam istatistiği.....	60
Tablo 2.	Öykülerin büyükten küçüğe doğru aldıkları puanlar	63
Tablo 3.	Kısa öykünün çocuja göreliğini değerlendiren kontrol listesi	76
Tablo 4.	Kısa öykünün diline/biçemine yönelik özelliklerini değerlendiren kontrol listesi.....	77
Tablo 5.	Yazma Öğretimi İzlenesi	79
Tablo 6.	Just a Pigeon adlı öykü temel alınarak hazırlanan ders planı	82
Tablo 7.	Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı	92
Tablo 8.	Öntest ve sontest ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları.....	98
Tablo 9.	Öntest ve sontest metnin dili ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	99
Tablo 10.	İlginç önad, belirteç ve ad kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	100
Tablo 11.	Doğru sözcük seçimi alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	100
Tablo 12.	Tümce başlama alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	100
Tablo 13.	Okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	101
Tablo 14.	Düz, ünlem, soru ve emir tümcesi kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	101
Tablo 15.	Basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	101
Tablo 16.	Devrik tümce kullanımı ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi	101
Tablo 17.	Söz sanatları alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	102
Tablo 18.	Dilbilgisi kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	102
Tablo 19.	Yazım ve noktalama alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	102
Tablo 20.	Öntest ve sontest metnin düzen ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	112
Tablo 21.	Paragraf kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	113

Tablo 22.	Kenet sözcüklerin kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	113
Tablo 23.	Bağdaşıklık araçları alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	113
Tablo 24.	Öntest ve sontest metnin içeriğiyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	115
Tablo 25.	Olay örgüsü alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	116
Tablo 26.	Metinde hareket bildiren tümceler yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi.....	116
Tablo 27.	Metinde başlık alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları	117
Tablo 28.	Karakter yaratmak için strateji kullanımıyla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi.....	117
Tablo 29.	Öykünün yerini ve zamanını yazmayla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi.....	117
Tablo 30.	Giriş paragrafı yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi.....	117
Tablo 31.	Öykünün sorununu yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi.....	118
Tablo 32.	Öykünün çözümünü yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi.....	118
Tablo 33.	Öykünün bitişini yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi.....	118
Tablo 34.	Öntest ve sontest iletişimsel başarı puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları.....	120
Tablo 35.	Öykünün kolay anlaşılır olmasıyla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları.....	120
Tablo 36.	Geçmiş ve geniş zaman kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları.....	120
Tablo 37.	Öykünün türünün ve dilinin uyumu alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları.....	121
Tablo 38.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	122
Tablo 39.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest dil puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	122
Tablo 40.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest önad başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	123

Tablo 41.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest doğru sözcük kullanma başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	123
Tablo 42.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest tümce başlama ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	123
Tablo 43.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	124
Tablo 44.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest düz, ünlem, soru ve emir tümcesi kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	124
Tablo 45.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	124
Tablo 46.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest devrik tümce kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	125
Tablo 47.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest söz sanatları kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	125
Tablo 48.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest dilbilgisi kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	125
Tablo 49.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest yazım ve noktalama ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	125
Tablo 50.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest içerik puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	126
Tablo 51.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest olay örgüsü ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	126
Tablo 52.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest hareket bildiren tümceler yazma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	127
Tablo 53.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest başlık oluşturma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	127
Tablo 54.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest karakter yaratmak için strateji kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	127
Tablo 55.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün yerini ve zamanını yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	128

Tablo 56.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest giriş paragrafı yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	128
Tablo 57.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün sorununu yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	128
Tablo 58.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün çözümünü yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	129
Tablo 59.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün bitişini yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	129
Tablo 60.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest düzen puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	130
Tablo 61.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest paragraf kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	130
Tablo 62.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest kenet sözcüklerin kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	130
Tablo 63.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	131
Tablo 64.	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest iletişimsel başarı puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	131
Tablo 65.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün kolay anlaşılır olmasıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	132
Tablo 66.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest geçmiş ve geniş zaman kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları	132
Tablo 67.	Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün türünün ve dilinin uyumu ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları.....	132
Tablo 68.	Uygulamadaki beğendikleri etkinliklerin dağılımı	133
Tablo 69.	Uygulamada beğenmedikleri etkinliklerin dağılımı	134

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1. Dağ biçiminde olay örgüsü şeması	13
Şekil 2: Metin haritası örneği 1.....	30
Şekil 3. Metin haritası örneği 2.....	30
Şekil 4. Ortaklaşa kutulama örneği.....	31
Şekil 5: Kutulama	32
Şekil 6: Ortaklaşa yazma etkinliği örneği.....	32
Şekil 7. Öntest öykü örneği 1.....	104
Şekil 8. Sontest öykü örneği 1	105
Şekil 9. Öntest öykü örneği 2.....	106
Şekil 10. Sontest öykü örneği 2	107
Şekil 11. Öntest öykü örneği 3.....	108
Şekil 12. Sontest öykü örneği 3	109
Şekil 13. Öntest öykü örneği 4.....	110
Şekil 14. Sontest öykü örneği 4.1	111
Şekil 15. Sontest öykü örneği 4.2	111
Grafik 1. İncelenen ders kitaplarındaki kısa öykülerin çocuğa ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygunluk değerleri	58
Grafik 2. Metnin diliyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları	103
Grafik 3. Metnin düzeniyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları	114
Grafik 4. Metnin içeriğiyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları.....	119
Grafik 5. Metnin iletişimsel başarısıyla ilgili alt ölçütlerinin öntest ve sontest puan ortalamaları	121

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Tezin Adı

Yabancı Dil Öğretiminde Model Temelli Ders İşleme Sürecinin Yazma Becerisine Etkisi

1.2. Araştırma Problemi

Yazı yazmak, birçok insana göre bir “yetenek” işidir. Oysa Sokolik’e göre (2003) bu düşünce, yazı yazmaya karşı duyulan uzaklığı anlatmaktadır; çünkü hem anadili hem de yabancı dil konuşucusu, metin yazmayı öğrenebilmektedir. Bir metin yazarken, sahip olduğu bilgi birikimi yazara yol göstermektedir. Bilgi birikimi, kimi zaman yaşantıyla, kimi zaman da okunulan bir ilan, gazete, dergi, roman ve kısa öykü gibi bir araçla sağlanmaktadır. Bu anlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları bilgi birikimi oluşturabilmek için önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Buna bağlı olarak Türkiye’de devlet okullarında İngilizce derslerinde kullanılan kitaplar incelendiğinde bazı aksaklıklar göze çarpmaktadır. Uçkun ve Onat’ın (2008) çalışmalarında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından altıncı sınıflar için geliştirilmiş ve uygulanmakta olan bir İngilizce ders kitabı Quick Step 6’nın incelenmesi sonucu, bu kitabın bazı yönlerden amaçlanan hedeflere ve bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu öğretilere uymadığı görülmüştür. Kitapta, dilin kullanıldığı kültürden ve/veya gerçek hayattan alınmış yazılı ve seslendirilmiş metinler yerine çok dar bir açıdan planlanmış ve dilin sadece eğitimbilimsel açıdan incelenmesine olanak veren yapaylıkta metin ve alıştırmalara rastlanmaktadır. Bu tür yalınlaştırılmış (simplified) ve dilin doğal bağlamından koparılarak kısaltılmış metinler, Uçkun ve Onat’a (2008) göre, yabancı dil öğrenimini zorlaştırıp, öğrenme zevkini körleştirmektedir. Bu noktada, metinlerin zengin, kültürü yansıtan dil girdisi sunmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bunun yanı sıra Tomlinson (2008:3), İngilizce öğretimi için yazılan ders kitaplarının “birçok öğrencinin (learner) dilin en temel becerilerini edinme ve dili kullanma becerisini geliştirme konusundaki başarısızlıklarında önemli etkisi olduğunu” belirtmektedir. Tomlinson’a göre “ders kitaplarının çoğu dizgeli, iyi tasarlanmış ve öğretmen dostudur (teacher friendly) ama enerjiden ve hayal gücünden yoksundur” (2003:4). Ders kitaplarının bağlam dışı dil örnekleri sundukları (Tomlinson, 2008) ve dil edinimini destekleyecek estetik özellikler içeren dinleme ve okuma etkinliklerine olanak vermedikleri belirtilmektedir (Rosenblatt 1978). Tomlinson (2003), öğretmenlerin biraz eğitim alarak yaratıcı araçlar geliştirebileceğini belirtmektedir.

Araçlar, öğrenciyi bilişsel ve duyuşsal olarak içine alacak potansiyele sahip olmalı ve sözlü ve yazılı metinler aracılığıyla dilin özgün kullanımını sağlamalıdır (Tomlinson, 2008).

Tezin sorunuyla ilgili daha ayrıntılı veri toplamak için İngilizce öğretiminde son on yılda yayınlanmış ders kitapları içinden rastgele seçilen on kitaptaki kısa öykülerin, öğrencilerin yabancı dil düzeyine ve yaşına uygunluğu ve çocuğa göreliği¹, tez için geliştirilen öykü değerlendirme kontrol listeleri ile değerlendirilmiştir. Değerlendirilen kısa öykülerden elde edilen bulgular, sözkonusu on ders kitabının ikisinde kısa öykü bulunmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, on kitaptan sekizinde bulunan kısa öykülerin ise dördünün öğrencilerin dil düzeylerine ve yaşına uygun olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, kısa öykülerin okunmasıyla ilgili olarak ders kitaplarının öğrenciye katkısının sınırlı olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarının dışında, yazınsal nitelikli metinler yazma becerisine model oluşturma gereksinimini karşılamaya en yakın metinlerdir. Kısa öyküler yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan araçlar olmalarına karşın yabancı dil öğretmenleri derslerinde kullanmak üzere kısa öykü seçerken genellikle öykülerin niteliğiyle ilgili dizgeli bir inceleme yapmamaktadır. Oysa öğrenciler, yazma çalışmaları aşamasında

¹ Bu konu sayfa 44’te” 3.1.1.5. Ölçeğin daha geniş önuygulaması” başlığı altında ayrıntılı olarak çalışılmıştır.

daha önce okudukları, benzer türdeki metinleri model almakta, okudukları yabancı dilin yetkinliğini ve inceliklerini duyumsamaktadırlar. Ayrıca, Saka'ya (2014) göre, öğrencilerin yazınsal metinlere gösterdiği direnç, nitelikli araçlarla ve eğlenceli etkinliklerle kırılabilmektedir. Öğrencilere uygun dil girdisi sunmadan, nitelikli bir yazınsal metinle çalışma olanağı vermeden, ürettikleri metinlerdeki betimlemelerin özgün yazınsal metinlerdeki betimlemelere benzemediği, daha “basit” bir dilin kullanıldığı gözlenmektedir. Temizkan'a (2010) göre, yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir biçimde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır. Bu anlamda, öğrenciler, yazılı metin üretiminde planlama, tutarlılık, bağdaşıklık, metin yapısı (giriş, gelişme, sonuç), tümce kurulumu, yazım ve noktalama vb. bakımlarından sorunlar yaşamaktadırlar (Akt. Ülper & Uzun, 2009). Bununla birlikte, yaratıcı yazma metinlerini değerlendirmede kullanılan ortak bir ölçek yoktur, başka bir deyişle, yaratıcı yazma çalışmalarında değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu konusunda standart bir görüş bulunmamaktadır (Temizkan 2010). Bu sorunlardan hareketle, özellikle, yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde yazılı metin üretimi üzerine etkisi, araştırılmayı bekleyen bir konu olarak yer almaktadır.

Ayrıca, yazma becerisine odaklanan etkinlikler ve çalışmalar, genellikle dilbilgisine yönelerek, yazmanın diğer ölçütlerine daha az yer vermektedir. Bunun sonucu olarak Polio ve Williams'ın (2009) belirttiği gibi, yanlış düzeltme öğrencilerin daha doğru yazmasını sağlamakta ancak yanlış yapmamak için daha az karmaşık tümceler kullanmalarına neden olabilmektedir. Birçok yabancı dil öğretmeni, öğrencisi ve hatta öğrencilerin velileri yanlış düzeltmeye aşırı önem vermektedir. Buna ek olarak, Maltepe'ye göre (2007: 145) öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak, yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmede öğretmen, önemli bir role sahiptir. Ayrıca, metin okutulduktan sonra uygulanan etkinlikler genellikle okuduğunu anlama sorularını yanıtlamak ile sınırlı kalmakta ve yazınsal özelliklere

odaklanan etkinlikler zaman kaybı olarak nitelendirilebilmektedir. Bu saptamalar, yabancı dil öğrencilerinin metinlerinde yazınsal özellikleri neden ikinci plana attıklarına biraz da olsa ışık tutmaktadır.

Paran (2008), yabancı dil öğretiminde yazının rolünü inceleyen çalışmalar olmasına rağmen, yapılan çalışmaların bu alandaki soruları yanıtlamaya yetmediğini belirterek bu çalışmalarda varolan üç noktayı eleştirmektedir. İlki, çalışmaların katılımcılarının genellikle üniversite öğrencileri olmasıdır. İkincisi ise, çalışmalarda araştırmacıların verdiği görevlerin hem dil öğretimine hem de yazınsal metin incelemeye değişen oranda ağırlık vermemesidir. Üçüncü olarak, verilen derslerin daha dizgeli biçimde değerlendirilmesini ve öğrencilerin görüşlerinin daha dizgeli araştırılması gerektiğini belirtmektedir. Yaratıcı yazmanın rolünün de araştırılması gerektiğini vurgulayan Paran, yazının yabancı dil öğretimindeki rolünü geniş biçimde ele aldığı araştırmasının sonucunda, ilköğretim ve lise öğrencilerinin katıldığı çalışmaların yapılmasının gerektiğini belirtmekte, yazının bu ortamlarda dil yeterliliğini nasıl etkilediğini, bu konudaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin araştırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca Barkhuizen (1998) de, öğrencileri karar alma sürecine katmak için öğrenci görüşlerinin alınmasını, daha sonra bu veriler ışığında derslerin planlanıp uygulanmasını önermektedir.

Ülkemizde yazınsal metinlerin yaratıcı yazma becerisi geliştirmeye etkisini inceleyen bazı çalışmalar vardır (Aslan, 2006; Can & Sapar, 2010; Çileli & Özen, 2003; Eke, 1997). Örneğin Aslan (2006), yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisini irdelemiştir. Bu çalışmada, özetle, deney grubunun yazılı anlatım becerisindeki puan ortalamasının, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklı çıkması; Türkçe öğretiminde, zengin dil yaşantılarının sunulduğu yazınsal nitelikli metinlerle çalışılması, yazınsal söylem ve öğelerin vurgulanması, incelenen kitapların içeriğine uygun yazıların seçilmesi ve bu içerikle ilgili başka yazınsal metinlerin de devreye sokulması nedenine bağlanarak açıklanmaktadır. Yabancı dil

öğretiminde ise, yazınsal bir metin okumanın yazma çalışmasına etkisini Can ve Sapar (2010) *Kırmızı Başlıklı Kız* masalını öğrencilere yeniden yazdırarak incelemişlerdir. Bu etkinliğin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, dil becerileriyle ilgili olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir.

Bu tezde, yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesi üzerine etkisinin incelenmesi planlanmıştır.

1.3. Tezin Konusu

Yazınsal nitelikli özgün öyküler okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesi üzerine etkisinin araştırılması tezin konusunu oluşturmaktadır. Tezde uygulanan modelde öğrencilerin yazınsal metinler okuyup özümseyerek yazılı metin üretimine geçmeleri hedeflenmektedir. Bu çerçevede, Corbett’in (2012) “Yazmak için Konuş” modeli uyarlanarak hazırlanan yazma öğretimi izlencesi hazırlanmıştır. Bu modelde konuşma becerisinden yararlanılırken tez için uyarlanarak geliştirilen modelde okuma becerisi ağırlık kazanmıştır.

1.4. Tezin Amacı

Tez, “Yazmak için Oku” model uyarlaması temelinde hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin, öğrencilerin yazılı metin üretimlerinin üzerindeki etkisini saptama amacıyla yapılmıştır. Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının (deney grubu)

ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ile bu programa katılmayan grubun (kontrol grubu) başarısının karşılaştırması tezin amacıdır.

Ayrıca, öğrencilerin “Yazmak için Oku” model uyarlamasına yönelik görüşlerinin ne olduğunu belirlemek de amaçlanmıştır. Bu yolla, yukarıda söz edilen yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme sorununun çözümüne katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

1.5. Tezin Önemi

Tez, yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümlemeler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesi üzerindeki etkisini inceleyerek, hem yazma becerisiyle hem de okuma becerisiyle ilgili alanda önemli bir sorunu ele almaktadır. Bu sorunla ilgili olarak yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür (Aslan, 2006; Can & Sapar, 2010; Çileli & Özen, 2003; Eke, 1997). Bu çalışmaların yanı sıra, öğrencilerin anadilleri olan Türkçede yazılı metin üretimlerindeki sorunları irdeleyen (Aksan & Çakır, 1997; Çeçen, 2009; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Kavcar, 1983; Keklik & Yılmaz, 2013) ve metindilbilim alanındaki bilgilerin Türkçenin öğretimi alanında kullanılmasıyla ilgili (Coşkun, 2005, 2009; Karabağ & İşsever, 1995; Karatay, 2010, Keklik & Yılmaz, 2013; Ergenç, Arslan & Seçkin, 2014) çok az çalışma yer almaktadır.

Ayrıca, metindilbilim verilerinin yabancı dil öğretiminde yazılı metin üretimine ilişkin kullanımına alanyazında rastlanmamıştır. Tez için geliştirilen ölçme aracında ve *öykü değerlendirme kontrol listelerinde* diğer ölçütlerin yanı sıra, metindilbilimsel bağdaşıklık ölçütünün alt başlıklarıyla yer alması ilk kez gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda tezin yazma üretimiyle ilgili yukarıda belirtilen sorunların çözümüne katkı sağlamaya yardımcı olması düşünülmektedir.

Tez için geliştirilen *öykü değerlendirme kontrol listelerine* ve *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarına* alanyazında rastlanmamıştır. *Öykü değerlendirme kontrol listeleri*, kısa bir öyküde bulunması gereken özellikleri belirleme, kontrol listeleri taslağını hazırlama, alan uzman grubunun oluşturulması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, kontrol listelerinin pilot çalışmasının ve daha geniş ön uygulamasının yapılması gibi aşamalardan geçirilerek, güvenilirlik ve geçerlik durumları sağlanmıştır..

Buna ek olarak, çözümleyici *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı*, öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlerde, dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı gibi ölçütler temelinde, metindilbilimin verilerinin yanı sıra Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (Common European Framework of Reference for Languages) (2001), Cambridge ESOL FCE (First Certificate in English) sınavı dereceli puanlama anahtarları ve öğretmen el kitabı (2011), Corbett'in (2008; 2012) “Yazmak için Konuş” modeli hedefleri ve araç seti, alanda yapılan çalışmalar (Ülper & Uzun, 2009; Ülper, 2011; Temizkan, 2011; Coşkun, 2005) ve öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarları incelenerek ve öğrencilerin dil düzeyleri ve yaşları doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu denli ayrıntılı bir öykü değerlendirme puanlama anahtarı alanyazında ilk kez yapılmıştır. Geliştirilen bu iki aracın alanda önemli bir eksiğin doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezde okuma ve yazma becerileri bütüncül biçimde ele alınarak etkinlikler üretilmiştir. Uygulanan yazma öğretimi izlencesinin öğrencilerin yazılı metin üretiminde yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. “Yazmak için Oku” model uyarlamasının, özellikle, öğrencilerin yaşadıkları dil, düzen, içerik ve iletişimsel başarı sorunlarının çözümüne katkı sağladığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma, İngilizce öğretmenlerine öykü öğretimi ve öykü yazma konusunda yardımcı olacak düşüncesiyle ve araştırmacılara bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı

düşüncesiyle önemli görülmektedir. Bu açıdan, geliştirilen araçların ve programın alana doğrudan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Yazmak için Oku” model uyarlaması somut kazanımları, eğlenceli etkinlikleri, işbirliğine dayalı, ortaklaşa planlama ve öykü yazma basamakları ile öğrencilerin ilgisini çeken, güdüleyici bir program olmuştur. Ayrıca, yaratıcı yazma becerisi geliştirmeye olumlu etkisi olduğu da görülmüştür. Bu nedenle, hem yabancı dil öğretmenlerine farklı bir seçenek sunma açısından hem de öğrencilerde yaratıcı yazma becerisi geliştirmede katkı sağlaması açısından alanda büyük bir boşluğu doldurmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Büyük ölçekte bakıldığında ise tez çalışmasının, program geliştiren ve ders kitabı yazan bireylere katkı sağlayacağı umulmaktadır. Öğrencilerde gelişmesi beklenen yazma becerisi hedeflerinin, kazanımlarının, ders planlarının, değerlendirme anahtarının ve izlencesinin alanda çalışan uzmanlara fikir vereceği düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra yazınsal nitelikli metinlerin temel İngilizce derslerinde yer almasının hem kültür açısından hem de yazınsallığın temel ögesi olan dilin kullanımı açısından alana önemli bir katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.6. Araştırma Soruları

Tez çalışmasının soruları aşağıdaki gibidir:

1. Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler şöyle yansıtılmıştır:

1.1. Metnin dili açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Metnin içeriğini oluşturma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Metnin düzeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Metnin iletişimsel başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu problemle ilgili alt problemler şöyle yansıtılmıştır:

2.1. Deney grubunun “metnin dili” açısından toplam puan ortalamaları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubunun “metnin dili” açısından toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

2.2. Deney grubunun “metnin içeriğini oluşturma” toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin içeriğini oluşturma” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

2.3. Deney grubunun “metnin düzenini oluşturma” toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin düzenini oluşturma” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

2.4. Deney grubunun “metnin iletişimsel başarısı” açısından toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin iletişimsel başarısı” açısından toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

3. Deney grubunun “Yazmak için Oku” model uyarlamasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.7. Sayıtlar

1. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da benzer şekilde etkilemiştir.
2. İngilizce okuma ve yazma izlencesinin oluşturulmasında kullanılan yazınsal nitelikli metinlerin (kısa öykü) saptanmasında başvurulan uzman görüşleri geçerlidir.

3. Yapılan deneysel çalışmayla ilgili puan ortalamalarının saptanmasında kullanılan araçlarla ilgili uzman kanıları yeterlidir.
4. Araştırmanın yapıldığı deney ve kontrol grupları birbirine denktir.
5. Deney grubunun “Yazmak için Oku” model uyarlamasına yönelik görüşleri samimidir.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, tezde belirtilen soruna ve ilgili alt sorunlara yanıt bulunması ile, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu’nun 7. sınıfında bulunan deney (48 katılımcı) ve kontrol grubundan (31 katılımcı) oluşan toplam 79 öğrenciyle,
2. Kısa öykü yazma becerisinin değerlendirilmesi, deney grubunda hem öntest hem sontest; kontrol grubuna ise yalnızca sontest ile sınırlı tutulmuştur.
- 3.a. Deney grubunda “Yazmak için Oku” modelinde yer alan becerilerinin sınanması ile; kontrol grubunda ise, öğretim programının kazandırılmayı amaçladığı davranışlar ve konuların sınanması ile,
- 3.b. Öğrencilerin kısa öykü yazma düzeylerindeki başarı puanlarının tez için geliştirilen kısa öykü dereceli puanlama anahtarıyla sınanması ile,
4. Çalışmanın yapılabilmesi için alınan izin 2013-2014 eğitim-öğretim yılının tüm 7. Sınıf şubelerini kapsama zorunluğunu getirdiğinden deney grubu Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Ortaokulundaki tüm 7. sınıf şubelerindeki 48 öğrenci ile; kontrol grubu ise aynı okuldaki 2014-2015 eğitim- öğretim yılında 7. sınıfa devam eden 31 öğrenci ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM: KURAMSAL TARTIŞMA

Kuramsal tartışma bölümünde ilk olarak, kısa öykü tanımları ve öğelerine yer verilmektedir. İkinci olarak, kısa öykünün yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ve yabancı dil öğretiminde kısa öykü okuma ve yazma yaklaşımlarına değinilerek tez için uyarlanan “Yazmak için Oku” modelinin basamakları açıklanmaktadır.

2.1. Kısa Öykü Tanımları ve Öğeleri

Kavcar, Oguzkan ve Sever’e (1999: 30) göre *öykü*, “insan yaşamından olmuş ya da olabilecek olayları kapsayan, kısa kesitler sunarak bunları yere ve zamana bağlı kalarak anlatan, olayları ve kişileri tek yönleri ile ele alan kısa yazı türüdür.”

İleri (1975), kısa öykünün ne olduğu sorulduğunda, öyküyü tanımlamanın güçlüğünden söz etmektedir. Öykünün zengin açılımlarından söz ederken, “şiire özenen bir romanın...beğeni köreltici bir çoğalmanın tuzağına” düşeceğini, ancak, “öykünün şiire yanaştığında.. çarpıcılık” kazanacağını dile getirmektedir. Bilge Karasu (1975) da öykünün “içindeki şiiri” verdiğini dile getirerek benzer bir görüş sunmaktadır. Kısa öyküde bütün ve bölümler arasında uyum görülmektedir. Her şey uyum içinde olmalıdır ve bu büyük bir ekonomiklik ile gerçekleştirilmelidir. Bu özelliklerinden dolayı kısa öykü romandan çok şiire daha yakındır (Hills, 1977).

Bu özelliklere ek olarak, Lazar’a göre (1993) kısa öykü tek bir olayı oldukça yoğun bir biçimde anlatmaktadır. Öykü, gerçek yaşamda var olmayan bireyleri ele almakta ve bir kriz anındaki durumu betimlemektedir. Öyküde olay örgüsü vardır ve karakterler arasında bir bağlantı vardır.

Ayrıca Erden’e göre:

1. Kısa öykü en fazla beş yüz sözcükten oluşabilir, ancak bazı istisnalar görülebilir.
2. Kısa öykü sadece kendi kurgusal dünyasında yer alan kişi, hareket biçimi ve olayla ilgilidir.
3. Kısa öyküdeki hareket biçimi ve olay basittir.

4. Kısa öykü kendi içinde bir bütünlük oluşturur.
5. Kısa öykünün kısa olan planı bazı olay ya da bilgilerin zirvede ya da sonuç bölümünde keşfedilmesine dayanır.
6. Özellikle çağdaş kısa öyküde çıkarımlar önemlidir (2002: 73).

Öykünün “kişinin içini dökme eylemi” olduğunu belirten Dayıoğlu (1975), öyküde her şeyin apaçık olması gerektiğini ve öykünün öğelerinin üst üste çekilmiş resimler gibi belirginliğini yitirmemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Scholes’a (1982: 59) göre ise öykü “ en az üç temel öge içeren bir seri olayı anlatmaktır.”

- (a) kötü bir durum, çatışma ya da bir mücadele,
- (b) bir amaç için bir durum içinde çaba gösteren canlı (animate) bir kahraman,
- (c) ve bir biçimde sorunun çözümü sırasında bir dizi örtük nedensellik (implied causality) (örneğin, olay örgüsü)

Scholes (1981) *anlatının (narrative)* tanımını yaparken zaman, diziliş (sequence) ve konuda süreklilik üzerinde vurgu yapmaktadır: Buna ek olarak, olayları anlatan ya da öyküleyen açık ya da örtük bir gözlemci ya da tanık bulunmaktadır (Martin, 1986).

Scholes (1981, 1982) öykünün özel bir anlatı türü olduğundan söz etmektedir. Dizilişi olan (sequenced) ve bağlantılı (related) herhangi bir olaylar zinciri öykülenebilmektedir:

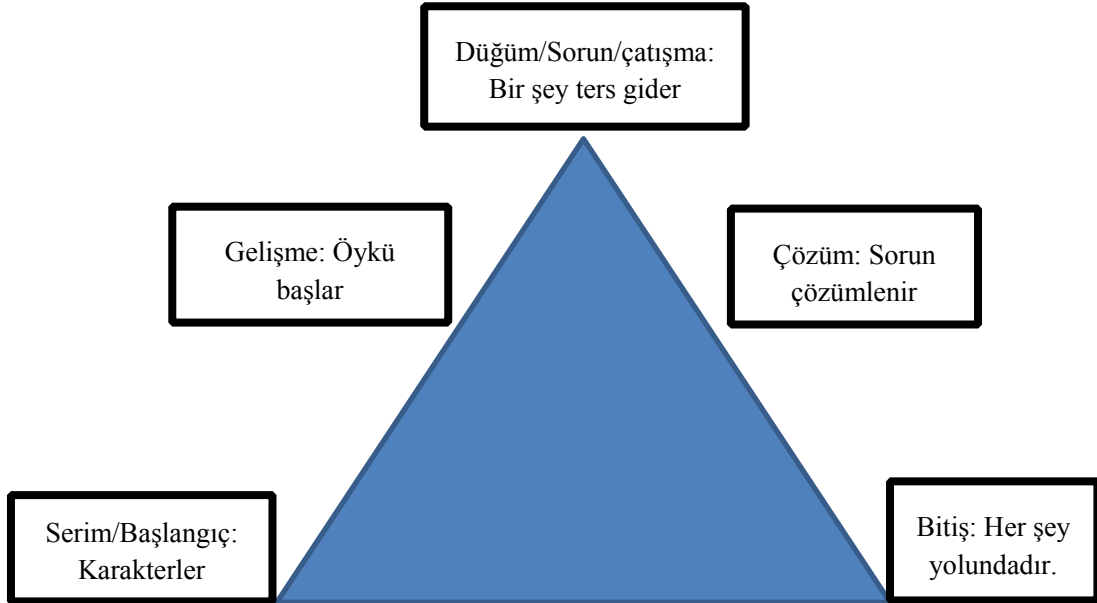
Bitkinin büyüme evreleri, bir hastalığın gelişimi, bir resmin boyanması, bir otomobilin yapılışı...(1981: 205) Ancak öykü, “çok özel bir sözdizimsel yapısı (giriş, gelişme, sonuç) ve konusu olan... bir öykülemidir (1981: 206).

Scholes’a (1982) göre öykü, anlatıyı ortaya çıkararak, yol gösteren ve ödüllendiren bir metindir.

Öykünün öğeleri ele alındığında Corbett (2001), olay örgüsü, karakter, yer ve zaman, giriş, paragraf oluşturma ve biçem üzerinde durulabileceğini kaydetmektedir. Labov (1972) anlatının şematik yapısını, bitiş, çözüm, değerlendirme, dış değerlendirme, eylem aktarımıyla değerlendirme, girişme, harekete geçirici an, iç yerleşik değerlendirme, özet ve yönelim olarak tanımlamaktadır.

Tezde “Yazmak için Konuş” modelinin kazanımları hem araç geliştirmede hem de uygulamada dikkate alındığından bu bölümde Corbett’in (2001) öykünün öğeleri tanımlamalarına yer verilmiştir.

Corbett (2001), tüm yazarların aynı temel olay örgüsünün üzerinde oynayarak öykü oluşturduklarını belirterek bunu öğrencilere dağ biçimi olay örgüsünü (bkz. Şekil 1) göstererek öğretmenin gerektiğini önermektedir:



Şekil 1. Dağ biçiminde olay örgüsü şeması (Corbett, 2001: 19)

Karakter oluşturmanın alt başlıkları karakter planlama, söyleyerek ya da yaparak karakter yaratma, anlatmak yerine göster olarak üçe ayrılmaktadır.

Karakteri planlarken karaktere isim verme, karakterin duygularını ve özel ayrıntılarını yazma, karakter türünü (lider, patron, zorba gibi) seçme ve geliştirme alt boyutlarına dikkat çekilmektedir. Söyleyerek ya da yaparak karakter oluşturma, öyküdeki kişilerin duygularını diyaloglar yoluyla verilmesi olarak özetlenebilmektedir (Corbett, 2001).

Anlatma göster ilkesi, anlatmanın bir gücünün olmadığı ve somut tanımların, güçlü eylemlerin (thud, raced through, peer into gibi) ve duyuların etkisinin (sense impresion) kullanılarak deneyimi göstermenin okuru olayların yanı başına çekebildiğini savunmaktadır. Öyküde sorulan bir soru da okuru, karakterin yanı başına getirerek öykünün okurun gözünde gerçekliğe yakınlaşmasını sağlamaktadır.

Öyküye giriş tümcesi yazmak, okuyucuyu öykünün içine çekmek açısından önemlidir. Corbett (2001), öyküye zamanla (One winter's evening, when the snow fell thick as feathers, a child wandered out of nowhere into a village gibi), bir adla (Billy Craddock was having none of it gibi), bir soruyla ("Is that room tidy?" "Mrs Burdfoot yelled up the stairs." gibi) başlanabileceğini belirtmektedir.

Öyküye giriş paragrafı yazmak, karakter, yer - zaman ve devinim/hareket anlatan paragraflar yazarak önerilmektedir.

Corbett (2001) öykünün yer ve zamanını oluşturmayla ilgili çeşitli stratejiler önermektedir: bildik bir yer seçme, yeri ve zamanı adlandırma (name the setting), yeri ve zamanı belirginleştirme, günün hangi zamanında olduğunu ve havanın nasıl olduğunu belirtme gibi. Bunun yanı sıra, yer ve zamanı inandırıcı kılmak için ayrıntılar ve duyu ifadeleri (ses, koku vb.) eklenebilmektedir. Ayrıca, farklı öykü türlerinde öykünün yeri ve zamanındaki ayrıntılar da değişebilmektedir. Örneğin,

koru türünde kullanılabilir yer ve zaman ifadeleri ortaklaşa yazma etkinliklerinde kullanılıp öğretilmektedir.

Paragraf oluşturma, öyküyü paragraflar halinde düzenleyerek öyküdeki çeşitli öğeleri keşfetmektir. Corbett (2001) öykünün çözüm ve bitiş bölümlerinin arasındaki farkı birçok öğrencinin bilmediğini belirtmektedir. Öykünün çözümü, öykünün sorununun çözüme ulaştığı bölümdür. Buna karşın, öykünün bitişinde karakterin duyguları gösterilebilmektedir. Ayrıca, olaylarla ilgili yorum veya alınan ders üzerine bir şeyler yazılabilir. Bitiş için yazılabilecek bir başka konu da karakterin değişimidir. Karakterin değişimiyle ilgili bitiş bölümünde yorum yapılabilir. Karakter gelişimini göstermek için, aşağıda verilen örnekte de görüldüğü gibi öncelikle ilk paragrafta “kızgın” olan bir karakter betimlenip son paragrafta da aynı karakterin mutlu olduğu yazılarak karakterin değişimi dile getirilebilmektedir:

Öykünün ilk paragrafı:

Joanna gazed miserably at her breakfast. The fried egg seemed to be staring at her. And it had a sneer on its sunny face. She stabbed it with her fork, spilling egg blood on to the white plate.

Öykünün son paragrafı:

Joanna’s mother slid the plate in front of her. Joanna glared at the fried egg, sunny side up, and grinned at her Mum.

“I’m starving!” she said, picking up her fork and tucking in. “I could eat at least several horses!”(Corbett, 2001: 37).

Karakterin davranışının değişmesiyle karakter değişiminin gösterildiği ilk ve son paragrafların öğrencilerle incelenip değişime vurgu yapılması önerilmektedir.

Hareket bildiren paragraf/ tümceler yazmak (action writing) öykü yazarken dikkat edilmesi gereken bir başka noktadır. Corbett’e (2001) göre, birçok öğrenci,

okuyucuyu heyecanlandıramayan “çizgi film tarzında” öykü yazma tuzağına düşmektedir. Örneğin, aşağıdaki ilk örnekle ikinci örnek karşılaştırıldığında, ikincisinin olayı daha canlı ifade ettiği görülmektedir.

(1) “He heard them coming. He ran. He got away.”

(2) “Sid could just hear their footsteps, heavy on the road, thudding along behind him. He spurred forwards, dodged into an alley, and sprinted into the main road. He had lost them- the traffic roared past but no one had followed him.”

(Corbett: 37)

Öyküdeki devinimi anlatmak için bazı stratejiler önerilmektedir:

1. Kısa tümceler kullanmak,
2. Birkaç hareketi, güçlü eylemler (bkz Ek 15) kullanarak tanımlamak (leap, grip, grab, sieze, squeeze, rush gibi),
3. Bir ses kullanmak (He grunted, yelled, howled...)
4. Etki yaratmak için üç eylemli tümce yazmak (Corbett, 2001: 38)

Öyküde sorun/ ikilem bir başka öge olarak yer almaktadır. Sorun/ ikilem işlerin kötüye gitmeye başladığı noktadır. Karakterler ne yapacaklar? Eğer yazar okuru hemen öyküye çekmek istiyorsa sorun öykünün hemen başında da başlayabilmektedir, ancak birçok yazar okuyucunun karakterleri tanıması için sorunu bir süre sonra yazmaktadır. Böylece okur karaktere sempati geliştirme olanağı edinmektedir.

Corbett (2001) öğrencilerle yazılabilecek sorunları şöyle örneklendirmektedir:

- Geleneksel öyküler- üç dilek şansını kaçırmak,
- Okul öyküleri- zorbalığa maruz kalmak ya da ödevini kaybetmek,

- Ev öyküleri- korkunç bir aبلaya sahip olmak ya da annesinden kampa gitme konusunda izin alamamak,
- Hayalet öyküleri- okul salonunda hayalet olması,
- Hayvan öyküleri- evcil hayvanın hastalanması (Corbett: 40).

Bu noktada, öğrencilerin birkaç öyküdeki sorun paragraflarını ve bu paragraflar için örnek oluşturan “At that moment,..., Silently,..., Suddenly,..., Just then, ..., Without warning, ..., With a scream, ..., Nobody saw...” gibi başlangıç tümcelerinin listesini (bkz. Ek 22) incelemelerinin yararı bulunmaktadır.

Öykünün yapısında paragraf değiştirme de önemli bir noktadır. Yer, zaman, kişi, olay, konuşurucu vb. nedenlerle öykü yazarken paragraf değiştirilebilmektedir. Bu aşamada Corbett (2001), kenet sözcüklerin listesinin öğrencilere yazılarında yardımcı olacağını ileri sürmektedir.

Öykünün dili/biçemi de çok önemli bir ögedir. Erden (1998), öykü dilinin, yazarın kendine özgü dilbilimsel seçimlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Okuyucu öyküyü okurken öykü metninin içinde bir bütünlük, birliktelik ve kimi anlamlar bulunduğunu fark edecektir. Bu bütünlüğü, metni oluşturan dil yapıları arasındaki bağdaşıklık (cohesion), bağlaşıklık (coherence) ve metnin kendine özgü yapısı oluşturmaktadır.

Corbett (2001), bütün tümce düzeyindeki kazanımların, öğrencinin yazma biçimini geliştirmeye ilgili olduğunu belirtmektedir. Sözcükleri etkili kullanma, çeşitli türde tümce kurma, etki için tümceleri çeşitlendirme ve kontrol etme, benzetme gibi söz sanatlarını da kullanmak ve öyküyü tutarlı kılmak yazma biçimiyle ilgilidir.

Öykünün biçimiyle ilgili tanımlamalar 3.3.5.1. *Değerlendirme ölçütleri* bölümünde tez için geliştirilen *öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarını* anlatırken ayrıntılı biçimde verilmiştir.

2.2. Kısa Öykünün Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması

Yazınsal eserlerin yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılması zaman zaman tartışılan bir konu olmuştur. Özellikle son yıllarda sıkça araştırılan bir konu olan yazınsal metinleri kullanmanın sakıncalarını dile getiren çalışmalar da vardır. Sözelimi, Edmondson (1997), yazınsal eserlerin dil öğretimine özel hiçbir şey sunamayacağını savunmakta; yazın öğretiminin, öğretmen yorumlarının derste merkezi önem taşıması nedeniyle öğretmen merkezli olacağını dile getirmektedir. Ayrıca, yazınsal nitelikli metinlerin diğer metin türlerinden üstün bir yönünün olmadığını, yazınsal öğelerin diğer kültürel ayrıntılardan daha önemli ya da güdüleyici olmadığını ve bilişsel düzenekleri diğer metin türlerinden daha fazla etkinleştirmedini belirtmektedir.

Öte yandan, yazınsal nitelikli metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımından yana görüş bildiren araştırmacılar da oldukça çoktur. Sözelimi, Collie ve Slater (1987), yazınsal nitelikli metinlerin yabancı dil öğretimi sürecine özgün araç sunduklarını, bireysel katılımı geliştirdiklerini, kişiye hem dilsel hem de kültürel zenginlik kattıklarını belirtmektedir. Ayrıca Parkinson ve Reid-Thomas (2000) da yazınsal metinlerin yazmaya iyi bir model oluşturacağını dile getirmekte, yazının, bir dilin ritmini algılamaya yardımcı olacağını savunmaktadır. Aghagolzadeh ve Tajabadi (2012) yazın yapıtlarının öğrencinin kültürel farkındalığını, eleştirel düşünme becerisini ve dil becerilerini özgün doğası içinde geliştirdiğini belirtmektedir.

Lazar (1990) yazınsal eserleri güdüleyici araçlar olarak görmektedir, ayrıca, dilsel farkındalığı geliştirdiğini ve yazınsal metinleri incelerken öğrencilerin

biçembilimin etkisiyle ilgili olarak yorum yapma becerilerini desteklediğini belirtmektedir.

McKay'e göre (2001) yazınsal metin okumak, okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve kültürel farkındalığın yanı sıra kişisel günlük tutmayı ve resmi yazılar yazmayı geliştirmektedir. McKay (2001) yazın öğretiminin iki yararından söz etmektedir: İlk olarak, öğrencinin öyküyle ilgili kişisel yorumunu belirtmesi için bir yol oluşturulmaktadır; ikinci olarak da öğrenci, akademik yazmanın çeşitli türleri için önemli bir beceri olan, konuyla ilgili bilgi sunarak düşüncesini savunmayı öğrenmektedir. Bu beceri akademik metin üretiminde gereksinim duyulan bir beceri olarak önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kısa öykünün önemini Arıoğlu (2001: 11-18) şöyle sıralamaktadır:

- Diğer yazınsal metinlere kıyasla, basit ve kısa olması nedeniyle, okuma görevini kolaylaştırmaktadır,
- İleri düzey okuyucuların bakış açılarını farklı kültürlerle ve insanlarla genişletmektedir,
- Artalan bilgisinin desteğiyle kişisel keşif gerektiren daha yaratıcı, şifreli (encrypt) ve düşündürücü metinler sunar,
- Özgün metin olduğundan dolayı güdüleyicidir,
- Mucizelerle ve gizem dolu bir dünya sunar,
- Yaratıcılığını kullanması için öğrencilere olanak sağlar,
- Eleştirel düşünme becerilerini destekler,
- Yabancı bir kültürün öğretimini kolaylaştırır,
- Öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissetmelerini sağlar,
- Evrensel dili nedeniyle, farklı deneyimleri olan öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına yardımcı olur,
- Üst anlamın ötesine giderek, altta yatan anlamı aramaya yardımcı olur,
- Bu bilgileri kendi dünyalarına taşıyarak, kendini anlamada da mükemmel bir araçtır (Arıoğlu, 2001: 11-18) .

Ayrıca, kısa öyküler öğretmene dört beceriyi tüm dil düzeylerinde öğretmeye ortam hazırlamaktadır (Sarıçoban & Küçüköğlü, 2011).

Özet olarak, birçok araştırmacı (Aghagolzadeh & Tajabadi, 2012; Arıoğlu, 2001; Collie & Slater, 1987; Lazar, 1993; McKay, 2001; Paran, 2008; Parkinson & Reid Thomas, 2000; Sarıçoban & Küçüköğlü, 2011) yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanımını desteklemektedir.

Yazınsal eserlerin yabancı dil öğretimindeki rolünü kapsamlı bir çalışmayla ele alan Paran'a (2008) göre, yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullananların kimileri sadece yazın öğretimi yaparak dil öğretimini önemsemeyen, kimileri de sadece dil öğretimine odaklanıp yazınsal özelliklere değinmeyerek iki uç yaklaşım içinde yer almaktadır. Paran (2008) bu iki uç noktanın ortasında yer alarak, farklı bağlamlarda ve durumlarda verilen ağırlığı değiştirerek, hem yazın hem de dil öğretimine odaklanmak gerektiğini ileri sürmektedir.

Paran'a (2008) göre yabancı dil öğretiminde biçembilimsel çalışmalar, sadece metin çözümlemesine, yaratıcılığa ve çok anlamlılığa odaklanarak dil öğretimini dışarıda bırakmaktadırlar. Bu yaklaşım, biçembilim üzerine çalışan araştırmacıların ve dil öğretmenlerinin bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunmamlarından kaynaklanmaktadır. Paran, biçembilimcilerin yabancı dil öğretmenleriyle beraber olmalarını önererek, böylece sorunun çözümüne katkı sağlayabileceklerini savunmaktadır. Holst'un (1989) metin çözümlemesinden sonra sorular içeren görevleri, Lazar'ın (1990) ve Davies'in (1998) dil öğretiminde roman okuyarak biçembilimsel incelemeleri, Rosenkjar'ın (2006) okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleriyle şiir çalışmaları ve Tutaş'ın (2006) estetik okuma (aesthetic reading) öğretimi çalışması olumlu araştırmalar olarak örneklenmektedir (Akt. Paran, 2008).

Clark ve Zyngier (2003), (Akt. Paran, 2008: 58) eğitim bilimsel biçembilimin dil öğretimine katkılarının da olduğunu, dil farkındalığını daha dizgeli biçimde ele aldığını belirtmektedir. Bu yolla öğrenciler, belli bir etki için üretilen dilin inceliklerinin farkına varmaktadırlar.

Paran (2008), yazın yapıtlarının yabancı dil sınıflarında kullanılırken, öğretmenin, verilen görevin ve okuyucunun (öğrencinin) rollerinin önemine işaret etmektedir. Öğretmen, diğer bazı yöntemlerde olduğu gibi öğretmen merkezli olup, kendini ön plana koyarak, öğrenciye konuşma ve birbirleriyle etkileşim olanağı vermezse öğrencinin derse olan tutumu olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca, sınıf içinde kullanılan dil, hedef dil olmaktan çıkıp anadiline doğru kayabilmektedir.

Öğretmen, öğrencilere yönlendirici ve yardımcı olarak (scaffolding), etkinlikleri bu doğrultuda hazırlamalı ve tartışmalar boyunca desteklemeye devam etmelidir.

Bu noktada, öğretmen eğitiminde, yazın öğretimi ya da yazınsal nitelikli metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı konularının eksik olduğu vurgulanarak, bu eksikğin bir an önce giderilerek, öğretmen yeterliliğinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Özkan'ın (2013) çalışmasında, 140 İngilizce öğretmenin görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin okuma derslerinde yazının önemine ve gerekliliğine inandıklarını fakat yazın kullanımında kendilerini Edebiyat Fakültesi mezunları kadar yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Bulgular ayrıca müfredat sınırlamasının ve yetersiz ders saatlerinin de okuma derslerinde yazın kullanımına karşı engel oluşturduğunu göstermektedir. Dikkat edilmesi gereken başka bir nokta ise dil yeterliliğidir. Mattix (2002) ise öğrencilerin estetik öğelerle ilgilenmeden önce, metni anlamaları gerektiğini belirtmektedir (Akt. Paran, 2008: 34). Byrnes ve Kord (2002) öğrencilerin yazınsal eleştiri yapmak için dil yeterliliğine gerek duyduklarını vurgulamaktadırlar (Akt. Paran, 2008: 55).

Öğrencilerin yazınsal metinlerin kullanımına yönelik görüşleri de önemli bir konudur. Öğrencilerin yazına karşı tutumlarını ölçen sormacaların sonuçları, yazına karşı geliştirdikleri kuşkuyu ortaya koymaktadır. Genellikle üniversite düzeyindeki öğrenciler, yazının sadece okuma becerilerini geliştirebileceğini düşünmektedirler (Paran, 2008). Martin ve Laurie (1993) zorunluluktan yazın çalışması yapılmasının üniversite öğrencilerini olumsuz etkilediğini bildirmektedir (Akt. Paran, 2008: 35).

Paran (2008) yazının, dersin bir bölümünde kullanıldığı araştırmaların sonuçlarının öğrenci tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmekte ve özellikle, Hirvela'nın (2001) öğrencilerin farklı metin türlerini yazmalarıyla ilgili görüşlerini incelediği çalışmasının sonuçlarını ilginç bulmaktadır. Buna göre, öğrenciler yazınsal ve yarı yazınsal (semi-literary) metinleri “*en zevkli ve ilginç*” okuma metinleri olarak nitelendirmektedir; ancak, bu iki metin türü aynı zamanda “en zor okunan” ve

“okuduktan sonra metin hakkında en çok zorlanılarak yazılan” (the most difficult to write about) metinler olarak tanımlanmıştır (Akt. Paran, 2008: 38).

Hirvela (2005) çalışmasında, öğrencilerin eğitimsel amacı açık biçimde anlatıldığı zaman ve öykü okumayı genel bir dersin parçası olarak gördüklerinde olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca, Yang’ın (2001), sormaca ve görüşme kullanarak yetişkinlerin görüşlerini aldığı çalışmasında da katılımcılar benzer biçimde olumlu görüş bildirmektedir. Liaw’ın (2001) kısa öyküler kullandığı çalışmasında, öğrenciler metinlerden hem dilbilimsel hem de duyuşsal açılardan yararlandıklarını söylemişlerdir. Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra, ülkemizde üniversite öğrencileriyle İngilizce dersinin bir bölümü olarak kısa öykü kullanımının yazma becerisi üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında Eke (1997), sormaca sonuçlarının öğrencilerin bu deneyimden hoşlandıklarını gösterdiğini belirtmektedir.

Özet olarak, çalışmalarda yazınsal nitelikli eserlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması ve yararlarıyla ilgili daha ayrıntılı araştırma yapılması önerilmektedir. Buna ek olarak, çalışmalarda öğretim amacının öğrencilere açıklanması gibi koşullar sağlandığında öğrencilerin yazınsal metinlerin kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu sonuçları olduğu görülmüştür.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Öykü Yazma

Bu bölümde yaratıcı yazı yazmanın alt türü olan kısa öykü yazmayla ilgili yabancı dil öğretiminde yapılan çalışmalara yer verilmektedir.

Kısa öykü yazmayla ilgili olarak yaratıcılığın akla gelmesi kaçınılmazdır. Yaratıcılığın birçok tanımı bulunmaktadır. Örneğin, Pope’a (2005: xvi) göre yaratıcılık, “geçici olarak kendimize olduğu kadar başkalarıyla da ilişkili olarak değerli ve yeni bir şey yaratma (make), yapma (do) ve olma (become) kapasitesidir”. Bu tanımda kullandığı kavramları tek tek açıklamaya çalışan Pope, “yaratma, yapma, olma” eylemleriyle yaratıcılığın bir nesneden (yaratma), bir hareketten (yapma) ve devam eden süreçten (become) açığa çıkabildiğini belirtmektedir.

Bu tanımın yanı sıra Özden (2005: 74), yaratıcılığın tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü uğraşın ve çalışmanın içinde olduğunu savunmaktadır. Yaratıcılık, bazen “akıcı düşünme yeteneği” olarak tanımlanmakta, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar olan alanda yapıtların ortaya çıkmasına neden olan bir süreçler bütünü, tutum ve davranış biçimi olarak açıklanmaktadır (Özden, 2005).

Serafini (2002), yaratıcılığın yazma sürecini içselleştirme, yazma sürecinin her aşamasında alıştırma olanağı sağlama, eğitim ve sanatla ilgili alanlarda kullanılabilir olma, bütüncül öğrenmeyi sağlama, işbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırma, her bir öğrenciye farklı öğrenme olanaklarını sunma amacına sahip olduğunu belirtmektedir. Serafini (2002) yaratıcı yazma metni üretiminin dokuz özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir:

1. Kişisel deneyim ve kültürel alanda özerk fikirler,
2. Merak, hatta şaşkınlık uyandıran kavramlar,
3. Özgün bir biçim,
4. İlginç ve anlamlı olan öğelerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi,
5. Olay ve kişilerin mizahla anlatılması,
6. Farklı olaylar arasında bağ kurma,
7. Sorunların ve sorunlara uygun özgün çözümlerin gösterilmesi,
8. Olayların ve kişilerin özerk bir biçimde değerlendirilmesi,
9. Sorunun birçok açıdan ele alınması” (Akt. Aktaş, 2009)

Maltepe’ye (2007) göre yaratıcı yazıda önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, özgün ve akıcı fikirler ışığında cesurca ve dürüstçe aktarabilmeleridir. Yaratıcı yazma sadece öğrenciler için olumlu bir etkinlik olmanın ötesinde öğretmene de bazı yetkinlikler kazandırmaktadır. Oral’a (2003: 25) göre yaratıcı yazı etkinliklerinde bulunmak isteyen öğretmenlerin kendi kendilerine yaratıcı yazı yazmayı denemeleri çok önemli ve gereklidir. Öğretmenin yaratıcı yazı etkinlikleri yapması kendi yazım becerilerini de geliştirecek, öğrencilerine karşı duygudaşlık geliştirmesine yardımcı olacak, değerlendirme sürecine katkı sağlayacak, öğretmenin kendi hayal gücünün ve yazım becerilerinin de gelişmesini destekleyecektir. Corbett

(2012), kısa öykü yazma çalışmaları sürecinde öğrencilerin yazar günlüğü tutmalarını önermektedir. Yabancı dil öğretmeninin de benzer çalışmaları kendisinin yapması, bir yazar günlüğü tutarak, beğendiği ve daha sonra yaratıcı yazma sürecinde kullanmayı düşündüğü sözcükleri, sözcük öbeklerini, söz sanatlarını ve tümceleri bu günlüğe not ederek yaratıcı yazma öğretimi sürecinde bu günlükten yararlanması önerilebilir.

Johnston (2008) yeteneğe inanmadığını, esine de güvenmediğini belirtmekte ancak doğrunun söylenmesi gerektiğini vurgulayarak, yaratıcı yazmanın öğretilabilir bir şey olduğundan emin olmadığını ama öğrenilebilirliği olduğunu düşündüğünü dile getirmektedir. Yazarlık konusunda okumanın, yazmanın ve çalışmanın önemini vurgulayan Johnston, Henry James'in düşüncesini şöyle açıklamaktadır: "her yazar öykünmeye doğru yönelen bir okurdur, esin perisi yazma eyleminin kendisidir." Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi yazmak için önceden iyi eserler okumak gerekmektedir ve öykünmek yaratıcı yazmaya başlamanın iyi bir yoludur (2008: 1).

Johnston (2008), her insanın öykü anlatmayı farkında olmadan içgüdüyle ya da deneyimle bildiğini düşünmektedir. Bu görüş, "konuşmayı öğrenmek öykü anlatmayı öğrenmek demektir" (Le Guin, 1998: 39) düşüncesiyle ortak noktalar içermektedir. Johnston bu düşüncüyü bir anlatısıyla örneklemektedir. İlk kez ders verdiği sınıfa girdiğinde çok heyecanlıdır ve öğrencilerinin de benzer bir ruh hali içinde olduğunu düşünmektedir. "Bir karakterim var, adı Bill ve Bill su içmek istiyor" der ve daire biçiminde oturan öğrencilerden sağında oturana bakarak "sen devam et" der ve her öğrenci sırasıyla Bill'in öyküsünü anlatır. Son kişiden sonra öykünün serim, düğüm ve çözüm noktaları, öykünün nerede değiştiği tartışılır. Büyük tartışmalardan sonra Johnston'un tam karşısında oturan kişinin düğüm kısmını yarattığı ortaya çıkmaktadır. Johnston bu etkinliği ortaokul, lise, üniversite düzeylerindeki sınıflarda, yazar konferanslarında, çeşitli ülkelerde yaptığını ve sonucun gizemli bir biçimde aynı olduğunu dile getirmektedir. Johnston bu durumu, deniz kaplumbağalarının yumurtadan çıkınca denize yönelmelerine benzeterek, aslında herkesin öykü

anlatmayı bildiğini ileri sürmektedir. Ancak yazmaya geldiğinde herkesin kafasında yarattığı mükemmel dünya ile sözcükler arasında bir boşluk doğmaktadır. Bu noktada, yazma teknikleri ile yazarın kendine güveni sağlanarak, en iyisini yaptıracak, işlenmemiş araçlar verilerek aradaki boşluk doldurulmaktadır. Johnston bu yolla kısa öykü yazmanın öğrenilebileceğini düşünmektedir (2008: 2).

Yaratıcı yazma çalışmalarından birisi olarak nitelendirilen kısa öykü yazmanın yabancı dil öğretiminde B1 dil düzeyinde yer aldığı belirtilmektedir (CEFR, 2001).

Murdoch (2002) kısa öykülerin iyi seçildiği ve kullanıldığı durumda İngilizce öğretimine katkı sağlayan nitelikli metin içeriği sunduğunu belirtmekte ve bunun yanı sıra kısa öyküler temel alınarak yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak pek çok yazma etkinliği üretilebileceğini dile getirmektedir. Buna ek olarak Essex (1997) öğrencilerin neden öykü yazmaları gerektiğini yedi maddeyle aktarmaktadır:

1. Zevk almak için,
2. Sanatsal ifadeyi geliştirmek için,
3. Yazmanın değerini ve işlevini keşfetmek için,
4. Hayal gücünü uyarmak için,
5. Düşünmeyi netleştirmek için,
6. Kimlik aramak için,
7. Yazmayı ve okumayı öğrenmek için.

Essex (1997), kısa öykülerin dil öğretiminde önemli bir rolü olduğunu düşünmektedir. Buna benzer olarak, öykü yazmanın öğrenci üzerindeki etkisini inceleyen Saddler (2006), ilköğretim 2. sınıf öğrencileriyle öykü yazma üzerine yaptığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin daha uzun ve tamamlanmış metinler yazabildiklerini, ayrıca yazdıkları metinlerin niteliğinin arttığını ve planlamaya daha çok zaman ayırmaya başladıklarını belirtmektedir.

Benzer biçimde, kısa öykü okumanın, yazma becerisi üzerine etkisini inceleyen Çileli ve Özen (2003), çalışmalarında, orta düzey İngilizce bilen üniversite öğrencilerine kısa öykü okutup yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Yazma yeterliliğini ölçen öntest sonuçlarında kontrol ve deney grubunun ortalamaları aynıyken, deney grubuna 3 aylık bir “yoğun kısa öykü okuma” (extensive short story reading) programı uygulanmıştır. Bu programın sonunda verilen ve yazma yeterliliğini ölçen sınavda, deney grubunun daha yüksek puan aldığı gözlenmiştir ve çalışma sonucunda, yoğun okumanın yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini ölçmek için daha uzun süreli yoğun okuma programlarının uygulanması gerekliliği belirtilmektedir (Çileli & Özen, 2003).

Ayrıca, Eke (1997), İngilizce dersinde kısa öykü kullanmanın yazma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında, deney grubunun ürettiği deneme yazılarının düzen ve içerik bakımından dikkate değer bir ilerleme gösterdiğini belgelemektedir.

2.4. Kısa Öykü Okuma ve Yazma Öğretimiyle İlgili Yaklaşımlar

Kısa öykü okunması ve dilsel çözümlenmeler yapılmasıyla ilgili olarak çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Sözlü anlatı çözümlenme yöntemi (Labov, 1972), öyküleme formatı (Taeschner, Colibaba & Greorghiu, 2013), psikanalitik yaklaşım (1990) ve tezde uygulanan “Yazmak için Konuş” modeli bunlardan bazılarıdır.

Labov'un (1972) sözlü anlatı çözümlenme yöntemi, çalışmasında anlatıcılardan başlarından geçen üzücü bir olayı sözlü olarak anlatmalarını istemesiyle gelişmiştir. Bu sözlü anlatımlardan yola çıkarak tam anlamıyla oluşmuş bir sözel anlatıda şu altı işlevsel bölümün bulunması gerektiğini öne sürmüştür: Özet, yönelim, karmaşık olaylar dizisi, değerlendirme, çözüm ve bitiş.

Labov (1972), sözlü anlatıyı "yalnızca geçmiş deneyimlerin değiştirilmeksizin söze dökülerek aktarımı" olarak tanımlar (1972: 359, 360). Olaylar belli bir zaman

sırasına göre aktarılmaktadır. Eğer zamanı belirten tümceciklerin yerinde bir farklılık olursa olayların sıralaması da değişmektedir. Bir tümcecğin anlatı tümcecği (narrative clause) olabilmesi için temel tümcecik (main clause) olması gerekmektedir. Buna ek olarak Labov, tümceciklerde geniş zaman ya da görelî zaman kullanımının tümcecği anlatı tümcecği olmaktan çıkardığını da belirtmektedir. Anlatı tümcecikleri geçmiş zaman içinde ilerleyen eylemleri içermektedir.

Labov (1972) anlatının şematik yapısını, bitiş, çözüm, değerlendirme, dış değerlendirme, eylem aktaramıyla değerlendirme, girişme, harekete geçirici an, içe yerleşik değerlendirme, özet ve yönelim olarak tanımlamaktadır.

Psikanalitik yaklaşım Eagleton'a göre (1990) en derin ruhsal konuları, kişisel endişeleri, korkuları, bastırılmış özlem ve acıları ortaya koyan bir çözümleme yöntemidir. Bu yaklaşım edebi bir metindeki motiflerin ve onların içerdiği gizli anlamların üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bazen yapıtın yazarını, bazen içeriğini, ya da yapıtın biçimsel yapısını ve okuru nesne olarak ele alan psikanalitik yaklaşım kimi zaman da metindeki kişi veya kişilerin çarpık yanlarını ortaya koymaktadır. Bir psikanalist yapıttaki kişilerin bilinçaltını ve içgüdülerini, veya ailevi durumlarını, veya bireyi biçimlendiren sosyal çevresini açığa çıkarmayı amaçlar.

Tüm bu yönleriyle bu yaklaşımın kullanılması yetişkin yaş grubundaki öğrencilere uygun bulunmaktadır (Ünsal, 1966).

Öyküleme formatı (Narrative format), öyküyü öğrencilerle beraber çözümleyerek ve beraber el kol hareketleriyle okuyarak çalıştıran bir başka yaklaşımdır.

Öyküleme formatı (Narrative format), psikolojik öğelerin kuramsal kavramıyla, konuşmadaki duygu anlatımıyla, uygun iletişimle, yüz ifadeleri çeşitlerini kullanmayla, ses tonlaması, hedefleme bakış açısıyla (targeting perspective), hareket

ve el kol hareketleri ile ilgilidir ve çokdilli ürünlerin karakterlerini ve farklı ders araçları yaratan bir yaklaşımdır. (Taeschner, Colibaba & Georghiu, 2013).

Drama etkinlikleri merkezinde, öğretmen çocuklarla beraber el kol ve vücut hareketleri yaparak öyküyü anlatmaktadır. Öğretmen her gün 5 ile 20 dakika arasında okunan öykünün bölümlerini çocuklarla beraber el kol ve vücut hareketleriyle tekrar etmektedir (Taeschner, Colibaba & Georghiu, 2013). Bu tekniğin kullanımı, tez için kullanılan modelin ilk basamağına benzemektedir. Corbett (2011, 2012), “Yazmak İçin Konuş” (Talk for Writing) adlı kendi modelinin ilk basamağı olan öykünme aşamasını oluştururken öyküleme formatından yararlandığını belirtmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı yazma sürecini öğretmenleriyle ve akranlarıyla etkileşim halinde öğrenebilecekleri bir yaklaşım olan “Yazmak İçin Konuş” adlı modele burada kısaca yer verilecektir.

Corbett’in (2012) “Yazmak İçin Konuş” yaklaşımı, yaratıcı yazma sürecini yazılı metin üretiminin öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç düzeyde bir süreç olarak görmektedir. Yazma öncesinde, öğretmenin bir öykü bankası oluşturup öğrencilerle paylaşması, okunulan kısa öykülerden öğrencilerin sevdikleri ve daha sonra kullanmak istedikleri ifadeleri yazdıkları yazar günlüğü, okunulan ve daha sonra model alınan bir öykünün çözümlenmesi yer almaktadır. Yazma sırasında yazarın içsesinin neler söylediği, nasıl sözcük ve tümceler üzerinde durulduğu, yeniden gözden geçirildiği yer almaktadır. Yazma sonrasındaki değerlendirme ve sonrasında sıkıntı duyulan noktaların nasıl aşılacağı da son kısmı oluşturmaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi yaratıcı yazma süreci çok boyutlu bir süreçtir.

Temelde, öğrencilerin yazınsal nitelikli metinler okuyup içselleştirdikten sonra öykü yazma çalışmasına geçmelerine dayanan Corbett’in (2012) yaklaşımı, bu anlamda son yıllarda geliştirilmiş bir öğretim modeli sunmaktadır. Tezin sorunuyla ilgili olarak “Yazmak İçin Konuş” modeli uyarlandığından burada tüm aşamaları açıklanmaktadır.

2.4.1. Yazmak İçin Konuş Modeli

Corbett (2013), “Yazmak İçin Konuş” adını verdiği modelde üç aşama önermektedir: Öykünme aşaması (imitation stage), yenilik (getirme) aşaması (innovation stage) ve bağımsız uygulama aşaması (independent application).

2.4.1.1. Öykünme Aşaması

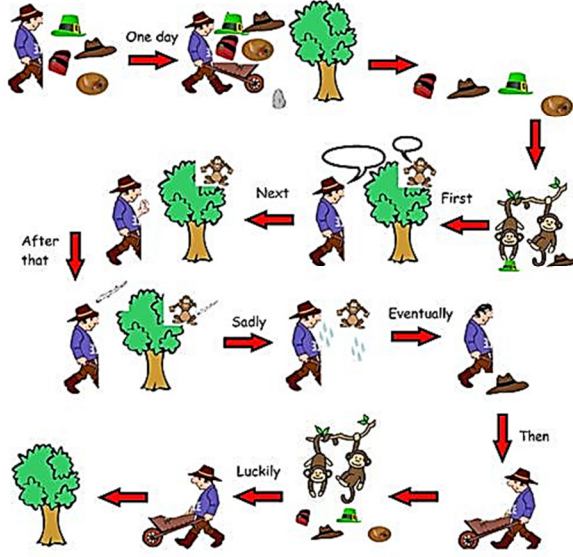
Öykünme aşamasına geçmek için öncelikle öğrencinin yaşına ve dil düzeyine uygun özgün bir yazınsal metin seçilmekte ve metnin seçilen bir bölümü ya da tamamı üzerinden etkinlikler önerilmektedir. Öykünme aşaması, çocuklara gerek duydukları dili içselleştirmeleri için seçilen metnin düzeniyle ve odaklanılacak konuyla ilgili ısınma etkinlikleriyle başlamaktadır. Ardından, örnek metin üzerine konuşma, metin haritasıyla (text map) ve fiziksel hareketlerle destekleyerek öyküyü hatırlamalarına yardımcı olma yer almaktadır. Böylece öğrenciler metni yazılı olarak görmeden, duyarak ve kendileri için dillendirerek zevk almaktadırlar. Metin haritası kullanarak okunulacak metin içselleştirilebilmektedir (bkz. Şekil 2 ve Şekil 3). Daha sonra metni okuyarak metin özelliklerini çözümleyici etkinlikler yapılmaktadır. Kutulama (boxing-up) (bkz. Şekil 4) tekniği kullanılarak metnin yapısı çözümlenebilmektedir. Bu yolla, tüm sınıf bu tür bir metni çözümlerken kullanabileceği bir araç seti (toolkit) yaratmaktadır (Corbett, 2013). Metne has özellikler öğrenciler tarafından tanımlandıktan sonra araç setinde listelenmektedir. Öykünme aşamasının sonunda, aşağıdaki görsel destekleyiciler yapılmalıdır:

1. Bir metin haritası,
2. Metinde odaklanılmak istenen bazı anahtar sözcük ve sözcük öbeklerinin listesi,
3. Metnin yapısını ve anahtar öğelerini göstermek için metnin kutulanmış biçimi,
4. Hepsini toplayan bir araç seti.

Tüm bunlar sınıfta görünür yerde asılı bir çamaşır ipinde sergilenabilmektedir.



Şekil 2: Metin haritası örneği 1



Şekil 3. Metin haritası örneği 2

Using shared planning to show how to box-up the plan	
1. Boxed-up planning for Why dinosaurs are extinct	
Beginning: Introduce what is being explained & hook	<ul style="list-style-type: none"> • Why dinosaurs extinct • No certain explanation • Most popular theory
Middle: Key reason why wiped out	<ul style="list-style-type: none"> • Massive asteroid collided with earth - destroyed dinosaurs • Evidence – fossil records abruptly end
Related reasons	<ul style="list-style-type: none"> • Collision caused dust – no sun – massive climate change. • Couldn't cope with cold and no food • Died out +50% of all animals
End: Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Called Asteroid theory
Ingredients:	
Structure – Organise content logically	
– Introduce explanation with a hook	
© Pie Corbett & Julia Strong	

Şekil 4. Ortaklaşa kutulama örneği

2.4.1.2. Yenilik aşaması

Öğrenciler metni içselleştirdiğinde, metnin örüntüsü üzerinde yenilik yapmaya hazır olmaktadır. Daha sonra, anahtar sözcükleri ve sözcük öbeklerini tanıtmak için daha ileri düzeyde etkinlikler başlamaktadır. Küçük çocuklar ve kendilerine daha az güvenen yazarlar, metin haritalarını değiştirip anlatmak istediklerini kendi metin haritalarını yaratarak sözlü olarak anlatabilmektedirler (Corbett, 2013).

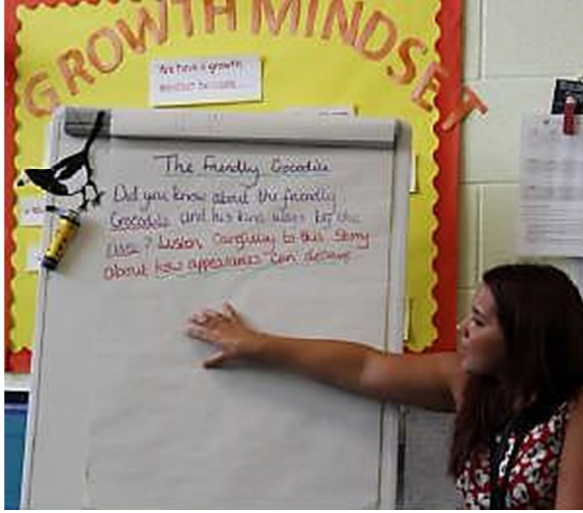
Bu aşamadaki temel etkinlik ortaklaşa yazmadır. Ortaklaşa yazma, metnin nasıl planlanacağını ve planın yazıya nasıl dönüştürüleceğini göstermek için kutulama çizelgesiyle başlamaktadır. Bu işlem, öğrencilerin seçilen öykü üzerinde nasıl yenilik yapabileceklerini ve işe yarar sözcük ve sözcük öbeklerini nasıl seçebileceklerini anlamalarını sağlamaktadır. Bu noktada öğretmen için önemli olan, düzenli bir biçimde, öğrencilerle ortaklaşa yazdıkları yazılarını yüksek sesle okuyarak işe yarayıp yaramadığını kontrol etmeyi göstermektir. Bu işlem yardımıyla, çok çeşitli ve zengin sözcükler ve sözcük öbekleri üretme becerisi gelişen çocuklar, kendi öykülerini oluşturacak ve kendi içsel yargı dizgesini geliştireceklerdir. Bu sırada bir öğrenci önerilen tüm sözcük ve sözcük öbeklerini bir kenara yazarak öğrencilere model oluşturabilmektedir. Ortaklaşa yazma boyunca, öğrenciler ölçütlerden oluşan araç setini geliştirmelidirler, böylece metin öğelerini anlamaya başlayabilmektedirler. Kendi yazdıkları paragraflar bitince arkadaşlarına vererek değerlendirme yapmaya yönlendirilebilmektedirler. En başarılı örnekler tahtaya yansıtılarak herkesin görebileceği biçimde değerlendirilip tartışılabilir. Bu tartışmalar ışığında öğrencilerin yazılarına yeniden göz atmalarına zaman verilmelidir. Kendi yazılarında neyin işe yaradığını yazarak öğretmenin de bunun üzerine yorum yapması ile iletişim başlatılabilir (Corbett, 2013).

Önceden öykündükleri metin üzerinde yenilik yapmak için planın nasıl kutulama yapılacağı gösterilebilmektedir (bkz. Şekil 4).



Şekil 5: Kutulama

Ortaklaşa planlama bitince, ortaklaşa yazma etkinliğine geçilebilmektedir (bkz. Şekil 5).



Şekil 6: Ortaklaşa yazma etkinliği örneği

Ortaklaşa yazma bitince, öğrenciler çamaşır ipine asılı olan kaynaklar yardımıyla kendi yazma üretimine başlamaktadırlar. Bu etkinlik sona erince arkadaşına değerlendirmesi için vererek neyin iyi neyin kötü gittiği araç seti yardımıyla tartışılabilmektedir. Öğretmen yazıyı değerlendirdiğinde artık bağımsız uygulama aşamasına geçilebilmektedir (Corbett, 2013).

2.4.1.3. Bağımsız Uygulama Aşaması

Bu aşama öğrencilerin zorluk çektikleri bölümlere odaklanan etkinliklerle devam etmektedir. Ayrıca öğrenciye, öğrendiklerini uygulayacağı zaman verilerek ilerlemesi sağlanmaktadır. Aynı metin türünden farklı örnekler gösterilebilir ya da daha fazla ortaklaşa yazma çalışması yapılabilir, böylece öğrenci bu metin türüyle ilgili olarak bağımsız biçimde konuşabilecek ve yazabilecektir. Bu aşama akranlarıyla değerlendirme yaparak ve tüm sınıfla tartışma yaparak sonlanabilmektedir. Bu süreç öğrencilerin araç setini bu tür bir yazma için içselleştirmelerini sağlamaktadır (Corbett, 2013).

Son olarak da öğrencileri yazmaya güdülemek ve bir amaç sunmak için çalışmaları yayınlanmalı ya da sergilenmelidir. Tez çalışmasında, yukarıda sözü edilen “*Yazmak için Konuş*” modeli uyarlanarak okumanın yazmaya etkisi araştırılmış ve modelin adı “*Yazmak İçin Oku*” olarak değiştirilmiştir.

Tez uygulaması için okuma ve yazma ders planları oluşturulurken bazı tekniklerden yararlanılmıştır. Örneğin yüksek sesle okuma tekniği tezde kısa öykü çalışmasından önce planlanmıştır. Ayrıca, Wright’ın (2008) önerdiği okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılacak etkinlikler incelenerek ders planları oluşturulmuştur.

Sınıfta okunan kısa öykülerde yüksek sesle okuma tekniğinin daha kalıcı etki bıraktığı düşünülmektedir. Popp (2005) yüksek sesle okumanın dil ve yazın öğrenimine yardımcı olan en temel yol olduğunu vurgulamaktadır. Popp’a göre bu teknik kendi başına okuma becerisini geliştirmektedir ve dil öğrenimi için gereklidir (2005: 45). Yüksek sesle okuma, öğrencilerin kendi başlarına okurken olduğundan daha fazla karmaşık kavramları keşfetmelerine olanak tanımaktadır çünkü yüksek sesle okuma ortaklaşa yapılan bir deneyimdir ve toplumsal bir grubun parçası olarak öğretmeni de içererek, düşünceleri ve bilgiyi tartışma olanağı sağlamaktadır (2005: 46). Hemen hemen her iyi okuyucu yüksek sesle okuyabilir. Okuma sözcüklere ad vermekten ve tümceleri yüksek sesle söylemekten öte bir etkinliktir. İyi bir okuma

bir ruh hali yaratır ve okuyucuyu oraya götürür. Öykü size doğru gelir, bu nedenle öyküyü olabildiğince en iyi biçimde okumak gerekmektedir. Seçilen kitap, sessiz okunur, yüksek sesle okunur ve sınıfla paylaşmaya hazırlanılır. Yüksek sesle okumayla ilgili olarak Popp altı öneri sunmaktadır:

- derin nefes alın,
- açılış sahnesini hayal edin,
- drama etkisi için yavaşlayın,
- jest (el, kol, baş hareketleri) yaparak ve seste tonlama yaparak öyküyü yaratın,
- herkesin duyacağı biçimde sesli okuyun,
- herhangi bir özel gereksinimi (special needs) dikkate alın (2005: 48).

Sesli okuma Popp'a göre öğrencilerin dikkat düzeylerine göre 10-20 dakika arasında olmalıdır (2005: 51).

Yüksek sesle okumanın yanı sıra, okuyucu, okuduğu öykü üzerine sınıfta konuşarak da yazmaya hazırlanmaktadır. Corbett (2012) sınıftaki konuşmayla ilgili olarak öğretmenin okuduğunu anlama sorularını kastetmediğinin altını çizmektedir. Öğrenciler sınıfça, ikili ya da gruplar halinde kitap üzerine konuşarak tüm yazma sürecini etkileyen bir süreç yaşamaktadırlar. Corbett, bu sürece “Yazmak için Konuş” adını vermektedir. Bu noktada, grup tartışmalarında okunulan öykülerle ilgili “bu karakter nasıl hissetmiş olabilir? Siz olsanız nasıl hissederdiniz, ne yapardınız?” gibi sorular yöneltilerek konuşma başlatılabilir, öğrenciler grup içinde öğretmen tarafından atanan bir liderin de yardımıyla sorular çerçevesinde tartışma yaparlar. Sorulan sorular, “yazar, karakterler, konu, öykünün geçtiği yer ve zaman, kendi tepkileri ve yazarın kullandığı dili/biçemi” çerçevesinde yoğunlaşmaktadır (Popp, 2005: 32). Okunan öyküler temel alınarak yapılan tartışmalar, öykülerin özümsemiş özümsemişmediğini ortaya koymaktadır. Grup tartışmalarında soruların yanı sıra, okurken zorlandıkları noktalar veya varsa kendi soruları ele alınabilir, böylece grup içinde yardımlaşma ve etkileşim artırılmış olmaktadır. Dil oyunları, yapılan öykü

anlatımı etkinlikleri, drama ve ortaklaşa yazma (shared writing) etkinlikleri de bu sürecin içinde yer almaktadır. Öğretmen, bir okuyucu gibi davranmanın yanında bir yazar rolü de üstlenerek ortaklaşa yazmayı yönetmektedir.

Özetle, Corbett'e göre öğrenci, önce öyküyü okur, öykü hakkında grup içinde ya da ikili olarak konuşur, öyküyü yeniden anlatır (retelling the story), benzer bir öyküyü sınıfça yazar ve en sonunda kendi öyküsünü oluşturur. Okuduktan sonra uygulanabilecek rol yapma, kuklalarla diyaloglar gibi etkinliklerle de zenginleştirilerek okunulan öykü içselleştirilmektedir.

Ayrıca, Wright'a göre (2008) okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılacak etkinlikler için fikirler ve araçlar üretilmelidir. Okuma öncesinde, tartışma, kendileriyle ilişkilendirerek deneyimlerini paylaşma, öyküye ısınma, bazı ayrıntılarla öyküye yönelme, anahtar/bilinmeyen sözcükleri anlama gibi etkinliklerle okumaya hazırlık, odaklanma ve tahmin etme amaçlanmaktadır.

Okuma sırasında, uygulamalarla keyif almaları, öyküyü anlamaları, bir sonraki olayın ne olacağına yönelik çözümlenme yapmaları ve tahmin etmeleri, yansıtmaları (reflecting), hayal kurmaları (imagining) ve yaratım (creating) hedeflenmektedir (Wright, 2008: 37). Bu amaçlara uygun etkinlikleri Wright şöyle sıralamaktadır: Mim yapma (miming), resim sergileme, öyküden sahneler resimleme (öğretmen ya da öğrenci), sözcük kartlarıyla oyunlar oynama, yanlış biçimde öyküyü anlatma ve yanlışları buldurma, verilen sözcük kartlarını duvara asılı resme uygun biçimde yerleştirme, fisiltılı öykü (whistling story), beş duyu ile öyküyü hissetme, duyguları ifade eden çizgiler, aynı durum içinde sen olsan ne yapardın etkinliği, öyküye ne ekleyebilirsin etkinliği, sevdiğin sözcükler ve ifadeler, öyküye müzik ve ses efektleri tasarlama (2008: 43).

Okuma sonrasında etkinlikler genellikle okuduğunu anlama, çözümlenme (analyzing), birleşim (synthesis) yapma ve değerlendirmeye yöneliktir. Doğru/Yanlış gibi geleneksel soruların yanı sıra, sözel olmayan okuduğunu anlama etkinlikleri de vardır. Bunlar, öyküyü canlandırma, öyküye yönelik çizim ve boyama yapma gibi

etkinliklerdir. Okuduğunu yeniden anlatma da okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik bir etkinliktir. Okuduğunu yeniden anlatmanın birçok yolu vardır, bunlardan bazıları şunlardır:

- öğrencilerin sözcüklerle ya da tümcelerle öyküyü anlatmaları,
- öyküyü sorular yardımıyla anlatma,
- tüm sınıfın bir top yardımıyla öyküyü beraberce özetlemesi,
- öykünün sıralı resimlerinin yerini değiştirip bularak öyküyü yeniden anlatma,
- öykünün özetini sıraya dizdirip satır çıkartma,
- iki öykü özetini karıştırıp ayırma,
- öykünün özetiyle oyunlar oynama,
- öykünün özetini çizdirip oyunlar oynama, soru sormalarını sağlama (Wright, 2008: 44-51).

Çözümleme ve değerlendirme etkinlikleri zaman zaman öğrencilerin ilgilerini uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle daha eğlenceli, ilgi çekici etkinlikler önerilmektedir. Öyküyü değerlendirmek için bir sormaca hazırlanabilir ya da öykünün akışını gösteren akış şeması (story flowchart) kullanılabilir. Bunların yanında öyküyü bölümlere ayırma, bir öykü haritası çizme, karakter grafikleri hazırlama, karakterlere yönelik sözcükler ya da tümceler üretme, kişilikleriyle ilgili tartışma ve çıkarım yapma öyküyle ilgili çözümsel etkinliklerdir. Öğrencilerin kendilerini yansıtmalarına, hayal kurup üretim yapmalarına olanak veren etkinlikler şöyle sıralanmaktadır: Kendi yaşamlarıyla ilgili benzerlikler üzerine konuşma, poster tasarlama, bir karakteri resmetme ve tanıtmaya, karakter üzerine duygularını resim, müzik, şiir, dans vb. etkinliklerle ifade etme, sözcük yıldızları (word stars) ya da zihin haritalarıyla karakterin içinde bulunduğu atmosferi ya da durumu betimleme, karakterin duygularını, düşüncelerini ve fiziksel görüntüsünü anlatma (Wright, 2008: 52-58).

Okuma sonrasında ayrıca, öyküde kendilerine göre değişiklik yaparak yeniden anlatma, geometrik biçimlerle anlatma, karaktere mektup yazma, bir karakterin gününü anlatan günlük yazma, öyküyü bittiği yerden ele alıp devam ettirme, öykü içinde öykü (story within a story) yazma etkinlikleri uygulanabilmektedir. Öykü

içinde öykü yazma, okunulan öykünün içindeki bir anın ya da olayın ele alınarak bambaşka bir öykü yazılması anlamına gelmektedir (Wright, 2008: 59-61).

2.5. Anadili Eğitiminde ve Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Öykü Yazma

Kazanımları

İngilizcenin anadili olarak eğitiminin yapıldığı Amerika, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerde, tezin katılımcılarının yaş grubuna yönelik hazırlanan eğitim programlarında yazma ile ilgili beceriler yer almaktadır. Amerika'daki orta öğretim öğrencilerinin yazma becerisi ölçütleri dört maddede toplanmaktadır:

1. Öğrenciler yazma sürecine katılır, (yazma öncesi, beyin fırtınası, düzenleme (outlining), haritalama (mapping), taslak, yeniden gözden geçirme (revision), hatalarını düzeltme (editing), son haliyle yazma).
2. Öğrenciler bir fikri savunmak için birçok kaynaktan yararlanarak bilgi toplar,
3. Öğrenciler, fikirleri ve bilgileri değerlendirir, sentez yapar, benzerliklerini ve karşıtlıklarını bulur,
4. Akran değerlendirmeleri yapar (The Education Alliance at Brown University, 2005: 35).

Yazma becerisine yönelik genel hedeflerin yanı sıra, yazı türüne göre de ölçütler belirlenmiştir. Öğrencilerin pek çok yazı türünü yazmaları beklenmektedir, yazınsal eleştiri, kısa öykü ve şiir de bunlar arasında yer almaktadır (The Education Alliance at Brown University, 2005: 33).

Ayrıca, biçembilimsel olarak hedeflenen bazı ölçütler de vardır:

- Öğrenciler değişmeceli anlam, düz anlam, dramatik, şiirsel ögeler, sözbilimsel araçlar, neden-sonuç, bilinç akışı, çoklu bakış açıları gibi farklı yazı teknikleri kullanır,
- Öğrenciler, yalın tümce, bileşik tümce ve karmaşık tümce gibi farklı türde tümceler üretebilir, ("Approaches to Writing", 2005: 44).

Bu ölçütler Amerika'nın tamamında ortak olmasalar da, % 81 oranında eyalet öğrencilerinden farklı türde tümceler kullanması beklenmektedir; %77'si sözbilim araçlarının, biçemlerinin ve yapılarının bilinmesi ve kullanılmasını beklenmektedir ("Approaches to Writing", 2005: 44).

Bununla birlikte, Alaska Eğitim ve Erken Dönem Gelişim Bölümünde geliştirilen öğretim programına göre söz sanatları kullanımı, hem yaratıcı yazmada

hem de diğer sanat dallarının yazma çalışmalarında yer almalıdır. Bu anlamda İngilizce eğitiminde söz sanatlarına yönelik performans ltleri oluşturulmuştur. Buna göre, 12-14 yaş grubu öğrencilerin programında, yazmayı okumanın, konuşmanın, dinlemenin ve dşunmenin bir uzantısı olarak görebilme; yazmada düzen ve yazım süreci ile ilgili birçok ltn yanı sıra duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtma için imgeler yaratma amacıyla dil oyunları oynama ve yazısını zenginleştirmek için söz sanatları kullanma hedefleri yer almaktadır (“Alaska Department of Education & Early Development-Literary Arts Performance Standards,” 2000). Bu kazanımlar, yazınsal özellikleri olan bir yazının temelinde sadece yeteneğin yatmadığını, yazma becerisinin zenginleşmesinde küçük yaşlarda başlayan öğretimin de büyük rolü olduğunu ortaya koymaktadır.

İngiltere’de de durum Amerika’daki yaratıcı yazma ve söz sanatları eğitimindekinden farklı değildir. İngiltere’de anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine oldukça önem verilmektedir. Anahtar Dönem (3 Key Stage 3) adı verilen 11-14 yaş dönemi öğrencilerin anadili eğitimindeki hedeflerin yer aldığı program 2004 yılında yenilenmiştir. Bu programda, yazma becerisiyle ilgili “hayal etmek, keşfetmek ve eğlenmek için yazma” olarak adlandırılan ilk hedef, “ğrencilere yazılarını düzenlerken, okumalarından ve yazınsal ve dilbilimsel yapılardan yararlanmayı öğretmek” olarak tanımlanmıştır. Bu genel hedef altında ayrıntılandırılan kazanımlar şöyle sıralanmaktadır:

- İy kurgudan, farklı şiirsel yapılardan ve oyunları okumaktan, izlemekten ve sergilemekten yararlanmak,
- İmgesel sözcükler, çeşitli dilbilimsel ve yazınsal teknikler kullanmak,
- Belli etki yaratmak ve okuyucunun beğenisini kazanmak için dil ve yapı seçimini keşfetmek,
- Fikirleri, konuları ve karakterleri aktarmak için çeşitli teknikler kullanmak ve düzenleme ve yapılandırmanın farklı yollarını bulmak (“The National Curriculum”, 2004: 50).

Ayrıca, Kanada Ulusal Ontario programında 7. sınıf ğrencilerinin Amerika ve İngiltere’deki gibi taslak yazma, yeniden gözden geçirme, hatalarını bulup güçlü yönlerini yansıtma gibi genel hedeflerin yanında, gizemli bir öykü yazma gibi çeşitli

yapılar kullanarak, farklı uzunlukta ve karmaşık metinler yazması; sözcük seçimiyle ilgili düzenli olarak “canlı” ve/veya değişmeceli dil ve yaratıcı ifadeler kullanmaları hedeflenmektedir. Çok çeşitli önadlar ve belirteçler, benzetmeler, eğretilmeler, abartı ve kişileştirme gibi sözbilimsel araçlar kullanmaları hedeflenmektedir (“The Ontario Curriculum, Grade 1– 8: Language”, 2006: 127). Ülkemizde yaratıcı yazma becerisi ve söz sanatları kullanımı hedeflerine bakıldığında, Türkçenin eğitiminde hedeflenen kazanımlar, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 6, 7, 8. sınıfların Türkçe programında yer almaktadır. Bu programda, “hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir” şeklinde bir açıklama vardır. Bu ifadeden anlaşıldığı gibi, programda yaratıcı yazma ile ilgili öneriler yer almaktadır. Ayrıca, “öğretmen, farklı yöntemler ve uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (“İlköğretim Türkçe Dersi Programı”, 2006: 7) ifadesi de yer almaktadır.

Özetle, anadili eğitiminde yazma ve söz sanatları kazanımları açık ve ayrıntılı bir biçimde Amerika, İngiltere ve Kanada gibi ülkelerin 7. sınıf ulusal İngilizce eğitimi programlarında yer almaktadır. Türkçenin eğitiminde 6.,7. ve 8. sınıfların ortak yazılmış Türkçe programında da yukarıda belirtildiği biçimde öneri olarak yer almaktadır. Sever’e (2007) göre, çocuklar okudukları yazınsal metinleri dilsel bir model olarak görerek öykünürler ve bunun sonucu olarak çocuklarda pek çok kazanım sözkonusu olmaktadır.

Türkçenin anlatım gücünü yansıtan çocuk kitapları; Türkçenin sözvarlığını oluşturan sözcük, deyim, terim, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri gibi öğeleri çocuklara tanıtan, onların anlam inceliklerini sezdiren özgün birer kaynaktır.

Sağlıklı ve nitelikli, görsel ve dilsel uyaranlarla (kitaplarla) buluşturulmuş çocuklar, 6 yaşına geldiğinde, her yapıdaki, 5-10 sözcükten oluşan cümleyi başarıyla kurabilir; 8 yaşlarından başlayarak Türkçenin atasözü, deyim gibi sözvarlıklarını yazma ve konuşma eylemlerinde doğru kullanabilir, benzetmelerden yararlanabilir. Çocukların okuma süreci, Türkçenin anlatım özelliklerini yansıtan nitelikli metinlerle desteklendiğinde, çocuklar 10 yaşından başlayarak temel ve yan cümlelerle birlikte girişik yargılar oluşturabilirler. Bunun için, ailelerin ve eğitimcilerin en temel sorumluluğu, çocukları dil ustalarının değişik türlerdeki özgün yapıtlarıyla buluşturmak olmalıdır. Çocukların, yazılı kültür ürünleriyle girecekleri etkileşimin anlama ve anlatma becerilerini gittikçe yetkinleştireceği, bunun da okul başarısını olumlu yönde etkileyeceği bilinmelidir (Sever vd., 2007: 18).

Türkçenin öğretimiyle ilgili kazanımların öğretim programlarında ayrıntılandırılmaması ile benzer bir biçimde ülkemizdeki İngilizce öğretimi programında da buna yönelik belirgin kazanımlara rastlanmamıştır. İngilizce öğretiminde genel olarak yazma ve özel olarak da kısa öykü yazma ile ilgili kazanımlar incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınlamış olduğu ünitelendirilmiş 7. sınıf İngilizce dersi izlencesinde öykü okuma, yeniden anlatma, özetini çıkartma gibi görevler yer alırken, söz sanatlarının hedef olarak yer almadığı görülmektedir. Ancak, sadece “insanlar hakkında basit şiir” yazma görevi yer almaktadır. (“İlköğretim İngilizce Dersi Programı”, 2006:178).

Ülkemizde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği programlarda öğrencilerin yazılı metin üretimlerinde kullanabilecekleri söz sanatları öğretimi belirsizlik içindedir. Bazı özel okullar, temel İngilizce dersinin dışında haftada iki saat “beceri dersi” adı altında yazınsal nitelikli metinler okutarak söz sanatları öğretimini programına sokmaktadır. Genellikle lise düzeyinde yapılan bu uygulamaya ilköğretim aşamasında çok ender rastlanmaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2001) içinde yer alan açıklamalarda, dilin estetik kullanımının yazılı ve sözlü olabileceği gibi, üretimsel, algısal, etkileşimli ya da yönlendirici de olabileceği belirtilmektedir. Bir öyküyü yeniden anlatma, yeniden yazma ve hayalinden öykü yazma, yaratıcı yazma türüne örnek gösterilmektedir. Dilin estetik kullanımının sadece lisenin son kademelerinde ve üniversite eğitiminde değil, tüm düzeylerde öğretim veren yazın öğretmenlerinin hedefleri içinde yer alması umulmaktadır. Bu metinde (CEFR, 2001) yaratıcı yazmanın düzeye göre farklılık gösteren kazanımlarla sınırları çizilmiştir. Örneğin A2 düzeyinde “aileleri, yaşam koşulları, eğitim geçmişleri ve işleri üzerine basit sözcük grupları ve tümceler kurabilirler; kısa, basit, kendi ürettikleri hayali biyografiler ve insanlar üzerine basit şiirler yazabilirler” (CEFR, 2001: 62).

B1 düzeyinde ise, deneyimlerini, duygularını ve tepkilerini basit ve bağlanmış metinler içinde yazabilirler; bir olayı, hayali ya da gerçek bir geziyi betimleyebilir; bir öykü anlatabilir, insanlar, yerler, bir iş ya da çalışma deneyimi gibi kendi çevresiyle ilgili bağlanmış tümceler (linked sentences) yazabilir, olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerini çok kısa biçimde yazabilirler. Bu kazanımlardan anlaşılacağı gibi kısa öykü yazma Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR, 2001) hedef olarak yer almaktadır ancak, söz sanatları kullanımı ölçütlerin arasında değildir. Buna rağmen, yukarıda da belirtildiği gibi dilin sanatsal olarak kullanımı desteklenmektedir. Bağımsız dil kullanıcısı olarak adlandırılan B2 düzeyinde yaratıcı yazma becerisi hedef olarak yer almaktadır. Cambridge ESOL sınavlarından olan FCE sınavında, yaratıcı yazma becerisini ölçmek için kısa öykü yazımı yer almaktadır.

Özet olarak, İngilizcenin öğretiminde kısa öykü yazma ve söz sanatları Türkiye’deki öğretim programlarında yer almamaktadır; ancak, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR, 2001) B1 ve B2 düzeyinde hedef olarak bulunmaktadır. Ayrıca Paran (2010), B2 düzeyi ve daha üst düzeylerde yazınsal metinlerin kullanımından ve B1 düzeyi ve daha üst düzeylerde dilin estetik

kullanımından söz edildiğini belirtmektedir. Birçok ÷lkede anadili eğitiminde, ortaokul hatta ilkokul döneminden itibaren kısa öykü ve söz sanatları kazanım olarak yer almaktadır.

Özetle, Türkiyede İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda kullanılan yabancı dil programlarında kısa öykü yazma öğretimi kazanım olarak yer almamaktadır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada yer alan katılımcıların seçimi, deney deseni, veri toplama araçları, deneysel uygulamanın işlem basamakları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Karma yaklaşımların benimsendiği araştırmada, iki deneysel işlem uygulanmıştır. İlk olarak, deney öncesi desenlerden tek grup öntest ve sontest deseni benimsenerek çalışma grubuna önce deney öncesi öntest ölçümü, sonrasında deney uygulaması ve en sonunda da sontest yapılmıştır. Bu desende katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmektedir. Bu desende tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk vd. 2008).

Tek grup öntest-sontest deseni (Creswell, 2014) aşağıdaki biçimiyle formülize edilmektedir:

Deney Grubu Öntest _____ Uygulama _____ Sontest

İkinci olarak, durağan grup karşılaştırması veya denkleştirilmemiş gruplarda sontest deseni uygulanmıştır. Bu desen, deneysel işlem uygulandıktan sonra kullanılmaktadır. Deneysel işlem sonrasında, araştırmacı karşılaştırma yapmak için bir grup seçer ve deney grubu ile karşılaştırma (kontrol) grubuna sontest uygular (Creswell, 2014: 172).

Bu desenin şeması aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

Deney Grubu Uygulama _____ Sontest

Kontrol Grubu _____ Sontest

Çalışmanın bağımsız değişkenlerini araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen 3.3.1’de ayrıntılı bir biçimde açıklanan nicel ölçme aracında yer alan testler ile yine 2.2.1’de ayrıntılı bir biçimde açıklanan ve kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümlenmeler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinde kullanılan uyaranlar oluşturmaktadır.

Çalışmanın bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin kısa öykü yazma başarıları (Dereceli puanlama anahtarına göre alınan notlar) oluşturmaktadır.

Bu tez çalışmasında uygulanan deneysel desenlerde katılımcılar gruplara rastgele atanmamıştır ve ikinci deneysel desende kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada yarı-deneysel işlemler uygulanmıştır. Yarı deneysel desenlerle ilgili olarak, sonuçları etkileyebilecek önemli karıştırıcı (confounding) değişkenleri kontrol etmede güçlük, ortalamaya yaklaşma (regression to the mean) ile açıklanabilecek sonuçlar ve zamana bağlı değişiklikler gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Akt. Yeniova & Aşcıoğlu, 2006).

Değişken kontrolünde amaç, iç geçerliği arttırmak, alınacak sonucun yalnızca belirtilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamaktır (Karasar, 2005:92). İç geçerlik ile ilgili olarak zaman, olgunlaşma, deney öncesi ölçme ve ölçme araç gereçleri ve süreçleri gibi etkenlerden söz edilmektedir (Karasar, 2005).

Tezde 2 Ekim 2013 tarihinde deney grubuna öntest verilerek başlanan uygulama, 19 Şubat 2014 tarihinde deney grubuna sontest verilerek son bulmuştur. Deney grubuna verilen sontest 19 Şubat 2015’te kontrol grubuna verilmiştir. Böylece zamana bağlı istenmedik gelişmelerin yaşanmasının önlenmesi planlanmıştır.

İç geçerliğin sağlanması için alınan bir başka önlem ise olgunlaşmayla ilgilidir. Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun aynı yaşta ve dil düzeyinde olmalarına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar ergenlik döneminde dirler.

Ölçme araç ve gereçleriyle ilgili olarak, kontrol grubuna verilen öntest ve hem kontrol grubuna hem de deney grubuna verilen sontest öykü yazmayı tetikleyecek bir tümceden oluşmuştur. Hem deney grubunun öntest ve sontestinde hem de kontrol grubunun sontestini değerlendirirken tez için geliştirilen *öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı* kullanılmıştır.

Dış geçerlikle ilgili olarak da bağımsız değişkenlerin etkileşimine dikkat edilmiştir. Uygulanan modelin her bir basamağı uygulayıcı tarafından tüm 7. Sınıf şubelerinde aynı sırayla ve haftanın belirli bir günü ve saati uygulama zamanı olarak seçilerek gerçekleştirilmiştir. Böylece bağımlı değişkenin değişik biçimlerde etkilenmesinin önüne geçilmesi planlanmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Deseninin Kavramsal Temeli

Öykü değerlendirme kontrol listeleri ve Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı hazırlanırken gerçekleştirilen aşamalara bu bölümde yer verilmektedir.

Öncelikle, öykü değerlendirme kontrol listelerinin geliştirilmesi, altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, kısa öyküde bulunması gereken özellikleri belirleme, kontrol listelerinin taslağını hazırlama, alan uzman grubunun oluşturulması, uzman görüşlerinin elde edilmesi ve ölçeğin pilot çalışmasının ve daha geniş ön uygulamasının yapılması olarak sıralanabilmektedir.

3.1.1.1. Kısa öykülerde bulunması gereken özellikleri belirleme

Bu aşamada, öncelikle çocuk yapıtlarında bulunması gereken özellikleri araştıran kaynaklar (Can, 2012; Civaroğlu, 1998; Corbett, 2001; Oğuzkan, 2001; Özkan, 2004; Öztoprak, 2006; Seven, 2011; Sever, 1995; Sever, 2008; Sever, 2013; Sofuoğlu, 1979; Solar, 2012; Tosunoğlu & Alamdar, 2012; Williams, 1990) incelenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde kullanılan kısa öykülerde bulunması gereken özellikler belirlenmiştir.

Sever (1995: 14) çocuk kitaplarının niteliğini iç (içerik) ve dış (biçimsel) yapı özelliklerinin ve dayandığı eğitsel ilkelerin belirlediğini kaydetmektedir. Tezde

kullanılacak öykü seçimi aşamasında içerik ve dil - anlatım açılarından inceleme yapılmasına gerek görülmüştür. Sever'e göre, (2008) içeriksel olarak temaya, konuya, plana ve üsluba dikkat etmek gerekmektedir. Ayrıca Sever (2013) çocuk kitaplarının taşınması gereken içerik özelliklerine ileti ve çevre öğelerini de eklemiştir. Yazınsal metin seçimi yaparken Seven'e göre ana fikir (tema), konu, temel kavram ve değerler, kahramanlar ve yardımcı kahramanlar, plan ve anlatım gibi içeriksel özellikler önemlidir (2010: 107-109).

Öztoprak'ın (2006) çalışmasında öğretmenlerin kullanacakları öyküleri belirlemeleri amacıyla hazırlanan öykü değerlendirme ölçeğinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuş ölçütler şöyledir: Cümle uzunluğu, sözcüklerin anlam bilgisi, öykünün söz dizimi, öykünün uzunluğu, olay örgüsü, tema, çatışma, bakış açısı, yer, zaman, öykü kişileri, öykü türü (olay/ durum), yazarın sanat anlayışı, dönem özellikleri, ilgi çekme düzeyi.

Tezde gerçekleştirilen uygulamada kullanılmak üzere nitelikli öyküler seçilmesi planlanmıştır. Bu nedenle iki kontrol listesi geliştirilerek öykülerin niteliğinin ölçülmesi planlanmıştır. Geliştirilen ilk öykü değerlendirme kontrol listesinde öykülerin niteliğini belirlemek amacıyla tema, konu, kahramanlar, plan, ileti, çevre öykünün çocuğa göreliğini değerlendirmektedir. İkinci kontrol listesinde ise dil, anlatım (biçem) ve bağdaşıklık boyutlarına yer verilmiştir.

Öykünün çocuğa göreliği değerlendirildiğinde ilk olarak temadan söz edilmektedir. Yazarın vermek istediği temel düşünceye tema (ana fikir ya da izlek) denmektedir. Tema, açık ve seçik bir biçimde belli olmalı ve iyi bir konunun ortaya çıkmasına yardımcı olmalıdır (Oğuzkan, 2001; Sofuoğlu, 1979). Sever'e göre (2013: 129), “çocuk yazını yapıtlarında, konu ve izlek arasında güçlü bir ilişkinin olması, metnin çocuk üzerindeki yazınsal etkisini artırır.” Sözgelimi, yazar, “çocuk ile anne ilişkisi” konusunu işlerken, anne sevgisi, çocuk sevgisi, anneye duyulan özlem, anneden ayrılışın yarattığı acı vb. izleklerle okurda etki uyandırmak isteyebilmektedir. Sever'e (1995) göre, çocuk kitaplarında, özellikle, “demokratik

ilkelere bağlanma; aile, yurt, ulus, doğa ve hayvan sevgisi; iyiye, güzele duyarlılık, kahramanlığa saygı, yaşamayı sevmek ve yaşama zevki” tema olarak işlenmelidir. Sever, evrensel değerlere yer yermenin, çocuğun dünya görüşünü genişletmesi açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (1995: 14). Ayrıca çocuk yazınında iyilikseverlik, çalışkanlık, aile sevgisi, arkadaşlarıyla uyumluluk, saygı vb. temalar işlenir (Civaroğlu, 1998). Eğiticilik amacını güden çocuk yazını ürünleri, “tema yönünden evrensel ahlaki doğruları kazandırmayı amaç edinmeli, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirecek özellikleri taşımalıdır” (Akt. Tosunoğlu & Alamdar, 2012: 156). Sever’e göre (2013: 129), tema, “insana özgü duygu durumlarını çocuklarda yaşatabilmelidir. Çocuklar, duyarak, gülererek, düşünerek, hüznlenerek dostluğun, barışın, çalışkanlığın, paylaşmanın yüceliğini sezebilmeli, güven duygusunu geliştirebilmelidir.”

Yazarların, değişik yaş gruplarındaki çocukların ilgilerini, beğenilerini ve okuma eğilimlerini çok iyi bilmesi, kitapların ilgiyle okunmasının temel koşullarından biri olarak görülmelidir. Yetişkin yazınından farklı olarak, bu yönde konu sınırlaması yapmak çocuk yazının özelliklerindedir. Konu, tema ile uyumluluk göstermelidir ve çocukları eğlendirip dinlendirirken eğitmelidir (Sever, 1995: 14). Öykülerde mutlaka temel bir konu olmalıdır (Saracho, 1989). Sever’e göre (2013: 127), çocukların anlamayacağı, yeterince anlamlandıramayacağı konular, ne denli önemli olursa olsun çocuğa göre değildir. Sever (2008: 121) konunun, yaşla farklılaşan bireysel ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermesi ve çocuklarda sevgi, dostluk, barış vb. niteliklerin gelişmesine katkı sağlaması gibi bazı temel özellikleri taşıması gerektiğinden söz etmektedir. Ay ve Bartan’ın (2011: 248) 12- 13 yaş grubuna uyguladığı konu ilgi sormacasına göre, bu yaş çocukların en çok okumaya ilgi duydukları başlık gülmedir. Ayrıca, araştırmacıların başka bir çalışmasında, aynı yaş grubu için kullanılan birçok kaynak ders kitabı taranarak oluşturulan konu listesinde, “biyografi, fantastik konular, dedektif öyküleri, tarih, spor, teknoloji, gülmece, kültür, sağlık,

bilim kurgu, hayat bilgisi, bilim, günlük rutinler, moda, doğa ve hobiler” bulunmaktadır (Ay & Bartan, 2012: 78).

Sever (2008), konuyu olay ve çatışmanın yapılandırıldığını belirtmektedir. Yazar, “konuyu oluşturabilmek için, yaratıcı gücünü kullanarak bir olay kurgular”. Kurgulanan olaylarda çatışmalar yaşanmaktadır. Bu çatışmalar okur üzerinde bir çekim yaratmaktadır (2008: 127). Sever’e (2008) göre çocukların yazınsal bir metinden zevk almaları, kahramanla özdeşim kurmaları ve olaydaki gerilimi duyumsamalarıyla gerçekleşmektedir. Çatışmalar, anlatım düzeninde çeşitli biçimde görülmektedir: Kişi - kişi çatışması; kişinin kendisiyle olan çatışma; kişi - doğa çatışması; kişi - toplum çatışması. Yazar bu çatışma türlerinden yararlanabilir, ancak Sever’e (2008: 136) göre “çocuklar, kitaplarla niteliğini sına, geçerliliğini değerlendirme olgunluğuna ve bilincine ulaşmadığı çatışmaların öznesi durumuna getirilmemelidir.”

Lukens, (1999:103-133) konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğeleri şöyle sıralamaktadır: Abartılmış merak, rastlantısallık ve duygusallık. Çocuklar, merak ögesinin zayıflığı ya da abartılmış olması, ya da korkunçluğundan dolayı okuma eyleminden uzaklaşabilmektedir. Öykü abartılmış merak öğeleriyle okurun gözünde inandırıcılığını yitirebilmektedir. Ayrıca, çatışmanın nasıl sonuçlanacağını, öykünün serim ya da düğüm bölümünde bilinmesi çocuk okuru okumadan uzaklaştıran bir başka etken olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, rastlantıya ya da şansa dayalı olarak düğümün çözülmesi de konunun yapılandırılmasını zayıflatmaktadır. Çocuk olay kurgusuna yerleştirilen merak düğümleriyle okumaya istekli kılınmalıdır. Son olarak da Sever (2008: 138) çocuk kitabı yazarlarının “duygusal bir sığınağa” düşmemeleri gerektiğinden söz etmektedir. Duygunun aşırı ölçüde kullanıldığı durumların çocukların yaşam gerçekliğini anlamalarına engel olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumdan kaçınmak için gerçek duygular, sanatçının içten, dürüst anlatımına konu edilmelidir.

Kısa öyküde dikkat edilmesi gereken özelliklerden birisi de kahramanın çocuğa göreliğidir. Öykülerde başından olay/ olaylar geçen kişi/kişiler kahraman olarak adlandırılmaktadır. Karakter ise yapıtta, yazar tarafından geliştirilmiş kahramanın / kahramanların tüm kişilik özelliklerini taşıyan kişidir.

Heaven (2007), öyküyü anlamlı kılan şeyin kahramanlar olduğunu dile getirmektedir. Benzer bir biçimde Bruner (1986), okunulan öykülerin yeniden anlatıldığı deneyinde, katılımcıların öyküyü yeniden anlatırken kahramanlar üzerinden anlattıklarını gözlemlemiştir (Akt. Heaven, 2007). Çocuklar da yazınsal yapıtlardaki kişilik özelliklerinden etkilenmekte kendilerini öyküde bulunan kahramanlarla özdeşleştirmektedir. Solar'ın (2012: 139) öyküleyici metinlerdeki kahramanların çocuğa göreliği ve çocuk gerçekliğine uygunluğunu araştırdığı çalışmasında, çocuğun metinlerde sunulan konu, olay ve kahramanlar ile gündelik hayatı arasında ilişki kurduğu belirtilmektedir. Metindeki kahramanlarla, kendi yaşantısındaki kişiler ve olaylar arasında benzerlikler ve farklılıkları sorgulayan, duyumsayan çocuk, bu yolla metnin iletisini özümsemektedir. Metinlerdeki kahramanların çocuğun yaşam gerçekliğine uygun, kendisi ile benzerlik ve farklılık kurabileceği nitelikte olması beklenmektedir. Bu nedenle, Sever'e (1995) göre, çocuk kitaplarında az sayıda kahraman bulunmalı, kahramanların fiziksel ve ruhsal durumları güçlü bir biçimde ele alınarak abartıdan kaçınılmalıdır. Masal ve masalımsı türlerin dışındaki kitaplarda, kahramanların özellikleri gerçek ya da gerçeğe yakın olmalıdır (1995: 14). Bunun yanı sıra, Ringler ve Weber (1984: 188, 189) öykü seçimiyle ilgili olarak karakterlerle ilgili bazı sorular sorarak, karakterlerin çocuğa göreliliğini sorgulamışlardır. Bunlardan bazıları şöyle örneklenmektedir: Karakterlerin duygu ve düşünceleri gösterilecek biçimde mi sunulmaktadır? Karakterler inandırıcı ve tutarlılık sergilemekte midir? Karakterlerin özellikleri öyküde geçen zamana ve yere uygun mudur? Kızlar ve erkekler eşit biçimde mi sunulmuştur? Engelli insanlar çeşitli mesleklerde ve işlerde çalışmakta mıdır?

Çocuk yazınında kısa öykülerin niteliğiyle ilgili olarak ele alınması gereken başka bir nokta ise plandır. Gürel, Temizyürek ve Şahbaz (2007: 37), iyi bir planın, olaylar, durumlar, düşünce ve duygular arasında uyumlu bir ilişkinin gerçekleşmesini sağlayarak eserin okur üzerindeki etkisini arttırdığını belirtmektedir (Akt. Tosunoğlu & Alamdaz, 2012). Olaylar, çocuğun ilgisini sürekli canlı tutan ilişki geçişmeleriyle, kitabın başından sonuna kadar, gereksiz ayrıntılara düşmeden, ölçülü ve rahat bir anlatımla aktarılmalıdır (1995: 14). Plan, öykülerin okunabilirliğini sağlayan önemli bir özelliktir. Merak öğeleriyle çocuğun okuma ilgisini canlı tutmak temel bir ilke olmalı ve bunun için, kurgunun inanılır olması ve merak öğelerinin okuru olayın içine çekebilmesi gerekir (Sever, 2008).

Kısa öykülerde iletinin çocuğa göreliği de önemli bir ölçüttür. İleti, sanatçının yapıtı oluşturmasına neden olan, paylaşmak istediği duygu ve düşüncedir. Yazınsal metinlerde amaç, öğretici metinlerin tersine, öğretmek değil yaşama ve insana yönelik duyarlık oluşturmaktır (Sever, 2013: 133). Çocuk yazınının öncelikli” sorumluluğu, çocukların duygu ve düşünce evreninin genişletmek, onlara dilin ve çizginin olanaklarıyla yaşam ve insan gerçekliğini tanıtmaktır” (Sever, 2008: 142). “Yazınsal iletilerin çocuğun yaşamı ve evreni anlama yetisine ve duyarlığına uygun olması, bir başka deyişle, yaş grubunun anlam ve evrenine duyarlı olması” gerekmektedir. Bunun yanı sıra, “çocuğun duymasına düşünmesine düş kurmasına olanak sağlamalıdır”. Sever, yazınsal nitelikli bir metnin “iletisinin yazınsal bir kurgu içinde sunulması ve ayrıca, öyküdeki iletilerin şiddeti olumlamaması gerektiğini” belirtmektedir (Sever, 2013: 81, 133, 135).

Kahramanın içinde bulunduğu çevrenin çocuğa uygunluğu, öykülerde bulunması gereken başka bir etkidir. Sever’e (2013) göre, kahramanın içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin niteliğinin sınanması gerekmektedir. Çevrenin çocuk gerçekliğine uygun olup olmadığını bazı sorular sorarak incelemek gerekmektedir. “Kahraman nasıl bir toplumsal çevrede yaşar? İçinde yaşadığı çevrenin özellikleri nelerdir? Olay nerede ve ne zaman geçmektedir? Kahraman, yaşadığı çevrenin hangi

özelliklerinden etkilenmektedir? Hangilerini değiştirmek istiyor? Kahraman toplumsal çevresiyle çatışma yaşıyor mu? Varsa, yaşadığı çatışmaların temel nedeni/nedenleri nedir/nelerdir? Bu çatışmalar, yazınsal bir kurgu içinde mi sunuluyor? Kahraman, çatışmaları çözümlenmede hangi yöntem ya da yöntemleri kullanıyor? Başarılı olabiliyor mu?”

İkinci kontrol listesi öykünün diliyle ilgilidir. Öykülerin dili ve anlatımı da çocuk okura göre olmalıdır. Sever'e göre (1995), çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirecek, duygu ve düşünce evrelerini de geliştirecek bir yaklaşım anlatımda temel ilke olarak benimsenmelidir. Yazınsal bir metin , “her şeyden önce bir dil ürünüdür ve dilin en yetkin kullanım örneklerini yansıtmaktadır” (Sever, 2013: 131). Çocuk kitapları, “erken yaşlardan başlayarak, dilin sözvarlığını tanıtan, anlam yapısını, özelliklerini, anlatım gücünü örneklendiren bir araçtır” (Sever, 2013: 145).

Corbett (2001) tümce düzeyindeki anlatımların tümünün çocuğun yazma biçimini geliştireceğini belirtmekte ve öyküde kullanılacak dille/biçemle ilgili olarak bazı noktaların önemine işaret etmektedir. Sahneleri betimleyen sözcük ve sözcük öbeklerinin, ifadelerin, soru ve ünlem tümcelerinin, tümce başlama (ed-ing-ly gibi eklerle, yantümce bağlaçları, ilgeç öbeği ve benzetme ile başlayan tümceler) ve tümce kapatma biçimlerinin, betimlemelerde ilginç önad ve belirteçlerin bulunmasının, basit, bileşik ve karmaşık tümcelerinin yerinde kullanımının önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öyküleyici yazı çalışmalarına böyle bir eser okuyup özümseyerek geçtiğinde yazdıkları öykülerin başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra, benzetme, eğretileme, kişileştirme ve yansımali sözcükler gibi söz sanatlarının 7-14 yaş aralığındaki öğrencilerin okuduğu yazınsal metinlerde yer almasının öğretici bulmaktadır (Corbett, 2001). Bu nedenle, tezde okuma becerisinin diğer becerilere temel ve model olacağı düşüncesinden yola çıkarak, seçilecek öykülerde, yukarıda belirtilen biçimsel özelliklerin yer alması uygun görülmektedir.

Sever (1995: 15) ayrıca, okutulacak bir yazınsal metnin çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunması gerektiğini dile getirmektedir. Tez için uyarlanan modelin ilk basamağında okunan öykü üzerine öğrencilerle tartışma yaratılması etkinliği yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öykünün okunup çözümlendikten sonra yazma becerisini de desteklemesi gerekmektedir. Seçilecek kısa öykülerin öğrencilerin söz konusu becerileri geliştirmesine katkı sağlaması gerekmektedir. Ayrıca, öykülerde, A2 ve B1 (tezde uygulamaya katılacak öğrencilerin dil düzeyi) düzeyinde İngilizce bilen çocukların anlayabileceği özgün bir dil kullanılmış olması öykülerin anlaşılabilirliği açısından önemlidir.

Williams (1990: 48), “ayrı ayrı tümcelerin bütünsel bir söyleme dönüşmesi için” metinde bağdaşıklık araçlarının kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Tezde kullanılacak öykülerde metinbilimsel bağdaşıklık görünümlerinin yer alması beklenmektedir. Metindilbilimi, bir öyküyü metin yapan ölçüt ve kuralları saptamaktadır (Özkan, 2004: 172). Bu nedenle öykülerin metindilbilimsel bağdaşıklık özelliklerini incelemek öykü seçim ölçütü açısından önemlidir. Ayrıca, yazılı anlatımlar üzerine yapılan çalışmalar da bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir. Connor’a (1984) göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerle anadili konuşucusu olanların yazdıkları yazılar arasında bağdaşıklık açısından bir karşılaştırma yapıldığında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin metinlerindeki sözcüksel bağdaşıklık araçları (lexical cohesive devices) daha az çeşitlidir. Can’ın (2012), ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerilerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin, bağdaşıklık araçlarını tümce içinde, tümceler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasında kullanırken sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Bu sorunlardan bazıları şöyle sıralanmıştır: Paragraf içerisinde gönderimle ilgili sözlü anlatım unsurlarının çok sık tekrar edilmesi, tümce içinde gösterme adılının kullanımında tekil-çoğul uyumsuzluğu, tümceler arasında eksilteli anlatımın gereksiz

biçimde kullanımı. Buradan hareketle, tez çalışmasında kullanılacak olan öykülerin bağdaşıklık araçlarını içermesi gerekmektedir.

Öyküde biçimsel-sözcüksel bağdaşıklık görünümlerini bağlaçlar, değiştirim ögeleri, sözcük ilişkileri ve sözcüksel bağdaşıklık, eksilteli yapılar, zaman-görünüş- kip gibi biçimbirimlerle de doğrudan bağlantılı metinsel ögeler oluşturmaktadır.

“Bağlaçlar (conjunctions), dilbilgisinde eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve tümceleri çeşitli anlam ve görev ilişkileri kurarak bağlayan sözcük birimlerdir. Bağlaçlar, söylem düzleminde anlamları ile değil işlevleriyle yer almaktadırlar. Söylem düzleminde birlikte kullanıldıkları diğer sözcüklerle anlamlı olmaktadır (Özkan, 2004: 178)”. Bağlaçlar bağımlı biçimbirimlerdir, yani, hiçbir zaman tek başına gerçekleşmezler.

“Değiştirim (substitution) ögesinin işleyişi, metinde kimi kez bir adın, kimi kez bir eylemin, kimi kez de bir ya da birden fazla tümcenin tamamının yerini tutuşuna göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle ada bağlı (nominal), eyleme bağlı (verbal) ve tümceye bağlı (clausal) türleri ortaya çıkmaktadır (Uzun,1995: 63)”. Örneğin, “Which t-shirt would you like?” – “I would like the pink one” metin parçasında yer alan değiştirim ögesi “one” kendinden önceki tümceye bağlı bir değiştirim ögesi olarak biçimsel-sözcüksel bağdaşıklık görünümü oluşturmaktadır.

Sözcük ilişkileri ve sözcüksel bağdaşıklık (lexical cohesion), “aynı sözcüğün yinelenmesi, karşıt anlamlı sözcüklerin kullanımı, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı, aynı kökten sözcüklerin kullanımı ve yapı yinelemeleri” olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2004: 179).

Eksilti (ellipsis), “genellikle hemen önündeki yan tümce ile sınırlı olmakla birlikte ya bir tümce ya da daha küçük bir birim gibi belli bir anlatımı içeren bir ilişkidir” (Halliday & Matthiessen, 1976: 536). Eksilti, metinde daha önceden yer aldığı için tahmin edilebildiğinden tümcenin bir bölümünün çıkarılma işlemidir. Örneğin, “Is anyone here a linguistics major?” soru tümcesine karşılık olarak “I am”

eksilteli bir yanıttır. Eksilti ile değiştirim arasındaki farkı açıklamak açısından, “I am one” tümcesi de değiştirim içeren bir anlatım olarak rneklenebilmektedir.

Ayrıca yazar, okuyucuyla arasındaki metnin ve dolayısıyla olayların gerçekliğini sağlamak için zaman bağlantılarını kullanmaktadır, yani, “metin üretici, anlatisını belli bir zamana, saate, mevsime, döneme oturtmaya zen göstermek durumundadır” (zkan, 2004: 182).

Tüm bu bilgilerden yola çıkararak, tez çalışmasında kullanılan öyküleri belirlemek amacıyla hazırlanan *yk değerlendirme kontrol listelerinin* oluşturulmasında kısa öykülerde bulunması gereken ölçtüler alanyazından yararlanılarak bir taslak biçiminde hazırlanmıştır. Gz önünde bulundurulanan söz konusu ölçtüler şöyle özetlenebilir: Tema, konu, kahramanlar, plan, ileti, evre, dil ve anlatım.

3.1.1.2. Kontrol listelerinin taslağını hazırlama aşaması

Kontrol listeleri, öğrenciden beklenen davranışın özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgileri içeren ve ğrenci performansının eksik noktalarını belirleme amacıyla kullanılan araçlardır (Airasian, 1996). Kontrol listeleri olan ya da olmayan davranışların, özelliklerin veya niteliklerin listesini içermektedir (Kubiszyn ve Borich, 2007) Kontrol listelerinde puanlama yüzdelik dilimlere veya belli standartlara dönüştürülebilir (Airasian, 2001). Kontrol listeleri görünüş olarak derecelendirme ölçeklerine çok fazla benzemektedir. Fakat kontrol listelerinde genel olarak evet veya hayır biçiminde 2 farklı yargı bulunmaktadır. Bu listelerde ayrıca ‘var’, ‘yok’ veya 0–1 şeklinde işaretlebilir. Kontrol listeleri ayrıca bir dizi özel davranışlardan oluşan performans becerilerinin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Bir ürünün değerlendirilmesinde de kontrol listelerinden yararlanılmaktadır (Linn & Gronlund, 1995).

3.1.1.2.1. Kontrol listelerinde puanlama

Geliştirilen kontrol listelerinde, bireyin her bir maddede belirtilen özelliğe sahip oluşuna ilişkin görüşünü; (1) “Katılmıyorum”, (2) “Kararsızım”, (3) “Katılıyorum”

biçiminde sıralanan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtmesi istenmektedir. Bu noktada, kontrol listelerinin 1, 2 ve 3 biçimde puanlanmasıyla ilgili bazı örneklere yer verilecektir.

Örneğin, uygulamada kullanılmak üzere değerlendirmeye alınan *Me and My Cat* adlı öykünün giriş bölümü aşağıda verilmiştir. Kontrol listesinde yer alan “Kurgulanan olaydaki çatışmanın/çatışmaların türü ve niteliği çocuk gerçekliğine uygundur.” maddesi için işaretlenecek seçenek (3) “Katılıyorum” biçiminde olmalıdır. Bunun nedeni, öyküdeki çatışmanın çocuğa göre oluşudur.

Late one night an old lady with a pointed hat came in through my window. She brandished her broom at me and fired out some words.

Then she left without saying goodbye.

“Nicholas, wake up! You’ll be late for school”

It must be mum. It must be morning again.

Mum dragged me to the bathroom and made me wash and dress. Downstairs she interrupted my breakfast. She was furious. She carried me off to catch the school bus. I had gone...

but I was still here...

“How strange” I thought to myself pulling my whiskers.

WHISKERS?! (Kitamura, 2009)

Uygulamada kullanılmak üzere seçilen bir başka öykü *The Exquisite Corpse Adventure* (bkz. Ek 31) adlı öyküdür. Bu öykünün çatışmayı verdiği ilk bölümü aşağıda sunulmaktadır. Kontrol listesinde yer alan “Kurgulanan olaydaki çatışmanın/çatışmaların türü ve niteliği çocuk gerçekliğine uygundur.” maddesi dikkate alındığında işaretlenebilecek seçenek (2) “Kararsızım” biçiminde olabilmektedir çünkü duygunun aşırı ölçüde kullanıldığı durumların çocukların yaşam gerçekliğini anlamalarına engel olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumdan kaçınmak için gerçek duygular, sanatçının içten, dürüst anlatımına konu edilmelidir Sever (2008: 138).

This story starts with a train rushing through the night. The full moon lights the silver rails winding around dark mountains, through deep woods, and over steep gorges of jagged rock and one freezing cold rushing black mountain river.

I wish there was enough time to describe all of the funny (and touching) twists and turns - especially the Elephant Clown Party - that led up to now. But there isn't. Enough time. Because there is a ticking clock. And the two passengers we care most about don't know anything about it.

In a sleeping berth, in the third car from the end of the train, are two children, eleven-year-old twins, who have just run away from the circus.

The girl's name is Nancy. The boy's name is Joe. They have no idea that those are not their true names (Anderson, vd.,2011)

Uygulamada kullanılmak üzere Oxford Story Museum'ın web sitesinde yer alan çocuklar için yazılmış 1001 öykünün arasından değerlendirmeye alınan bir başka öykü ise *Skeleton Woman* (bkz. Ek 31) olmuştur.

Father and daughter stand on the top of the cliff. Beneath them the water breaks on the rocks. The Father's eyes are angry. He holds his daughter's neck, her eyes wide with fear, shouting at her. She screams. Maybe she was pushed, who knows? Maybe she slipped. What is known is that she fell from the cliffs, her body twisting and turning as she fell through the air, crashing and cracking against the rocks like limp, lifeless puppet, breaking her neck on the rocks below. And the sea came and drew her in, out into the bay and down to the bottom of the ocean where she lay. The fish came and feasted on her flesh until there was nothing left but her bones, swaying back and forth amid the seaweed. And from that day fishermen avoided that place (Oxford Story Museum, <http://www.storymuseum.org.uk/1001stories/detail/102/skeleton-woman.html>).

Bu öykünün giriş bölümünden de anlaşılacağı gibi kurgulanan olaydaki çatışmanın/çatışmaların türü ve niteliği çocuk gerçekliğine uygun değildir. Bu nedenle kontrol listesinin bu yargıya ilişkin maddesine verilebilecek yanıt (1) "Katılmıyorum" biçiminde olacaktır. Çünkü çocuklar, merak ögesinin zayıflığı ya da abartılmış olması, ya da korkunçluğundan dolayı okuma eyleminden uzaklaşabilmektedir (Lukens, 1984).

Kontrol listelerinde tersten puanlanan madde, yani olumsuz tümce sayısı, toplam maddelerin yarısı olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda uygulanmıştır. Alınabilecek en düşük puan 30 iken, en yüksek puan 90'dır. Alınan puanın artışı, değerlendirilen kısa öykünün uygunluğunun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.1.1.3. Alan uzman görüşlerinin elde edilmesi

İç geçerliğin sağlanması amacıyla, alan uzman görüşlerinin elde edilmesi için kontrol listeleri, altı uzmana sunulmuş ve geribildirimlerin alınması yüz yüze

görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda, bazı maddeler tamamen silinirken, bazıları iki maddeye ayrılmış, öncesinde madde sayısı 20 iken, uzman görüşlerinin alınmasından sonra yeni maddeler de eklenerek toplam madde sayısı 30'a çıkarılmıştır. Kontrol listeleri, son haliyle yeniden gözden geçirildikten sonra pilot çalışmaya hazır hale getirilmiştir.

3.1.1.4. Kontrol Listelerinin pilot çalışması

Pilot çalışmasında, alanında en az on yıllık deneyimi olan üç İngilizce öğretmeni tarafından *Me and My Cat* adlı öykü (bkz. Ek 4) okunduktan sonra, çalışma için geliştirilen *öykü değerlendirme kontrol listeleri* kullanılarak öykünün 12- 13 yaşındaki 7. sınıf öğrencilerine uygunluğu sınanmıştır. *Me and My Cat* adlı öyküye üç İngilizce öğretmenin verdiği kontrol listeleri puanları 90 tam puan üzerinden 79, 87 ve 76 olup, ortalama kontrol listeleri puanı 80,6'dır. Maddelerin %70'ine olumlu yanıt verilmesi, incelenen öykünün öğrencilerin yabancı dil düzeyine ve yaşına uygun olduğu anlamına gelmektedir, bu çalışmada verilebilecek en yüksek puan 90 olduğundan, maddelerinin %70'ine olumlu yanıt verilmesi, puanın en az 63 olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle, *Me and My Cat* adlı öykünün çocuğa göre olduğu ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygun olduğu yorumu yapılmıştır.

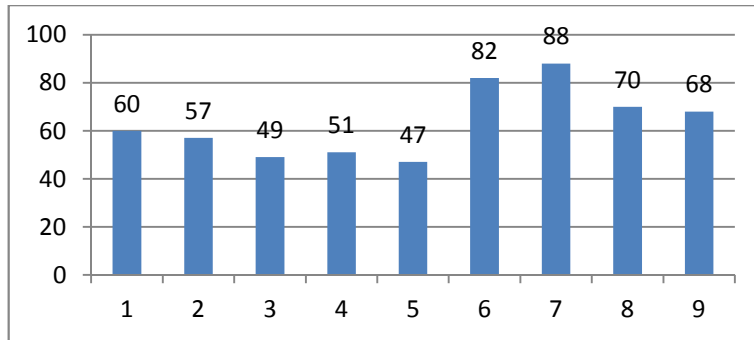
Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi öyküyü çok beğendiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise kontrol listesinde yer alan, "Betimlemelerde ilginç önadlar (sıfat) ve/veya belirteçler (zarflar) kullanılmıştır" maddesindeki "ilginç" sözcüğünü anlayamadığını, kendisinde negatif bir çağrışım yaptığını, bu sözcüğün "zor" mu yoksa "çok farklı yaratıcı" anlamında mı kullanıldığını sormuştur. Katılımcıya, günlük kullanılan (everyday vocabulary) ve temel iletişim (basic vocabulary) için kullanılan sözcüklerin dışında, daha az karşılaşılan (less common lexis) ancak düşünceleri ve duyguları daha etkili anlatabilen sözcük gruplarını anlatmanın yolu olarak "ilginç" sözcüğünün kullanıldığı açıklanmıştır. Ancak, "ilginç" sözcüğünün farklı anlamlar çağrıştırabileceği gözlemlendiğinden kontrol listesinden çıkarılmasına karar verilmiş ve söz konusu madde şu biçimde

değiştirilmiştir: “Betimlemelerde etkili önadlar (sıfat) ve/veya belirteçler (zarflar) kullanılmıştır”.

3.1.1.5. Kontrol listelerinin daha geniş olarak ön uygulaması

Ölçeğin daha geniş olarak ön uygulamasının yapılması, ölçeğin daha geniş kapsamda yeterliğini saptamak açısından değerli bulunmuştur. Bu nedenle, araştırmanın sorunu ve önemini ele alırken değinilen yabancı dil ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yeterli olmaması sorunundan yola çıkarak, İngilizce öğretiminde A2 - B1.1 dil düzeyine yönelik on kitaptaki yazınsal metinler kontrol listeleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, araştırmanın örneklemini oluşturan özel ortaokulda İngilizce bölümünde 7. sınıf öğrencileri için kullanılan kaynak kitaplar içinden son on yıl içinde yayınlanan kitaplar taranmıştır ve öğretmenlerin ödev ve sınıf çalışmalarında kaynak kitap olarak kullanılan on ders kitabı elde edilmiştir. Bu kitaplardan birisi çalışma grubunun ders kitabı olarak da kullanılmaktadır. 10 ders kitabının ikisinde kısa öyküye rastlanmamasına karşın, yedi ders kitabında birer kısa öykünün ve bir kitapta da iki öykünün yer aldığı gözlenmiştir.

İncelenen ders kitaplarındaki kısa öyküler, kontrol listeleri kullanılarak 10 yıldan fazla İngilizce öğretmenliği deneyimi olan araştırmacı tarafından incelenmiştir. Grafik 1’de kısa öykülerin kontrol listelerinden aldıkları puanlara göre öğrencilerin yabancı dil düzeyine ve yaşına uygunluk değerleri görülmektedir.



Grafik 1. İncelenen ders kitaplarındaki kısa öykülerin çocuğa ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygunluk değerleri

En yüksek toplam puanı 90 olduğundan, maddelerin %70'ine olumlu yanıt verilmesi, yani değerlendirilen kısa öykünün puanının 63 puan ve üzeri olması, kısa öykülerin çocuğa göre olduğu ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygun olduğu anlamına gelmektedir. 63 puanın altında puanı olan kısa öykülerin, çocuğa göre olduğu ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygun olmadığı yorumu yapılmaktadır.

Grafik 1'de görüldüğü gibi 5 öykünün puanları 63 puanın altındayken (60, 57, 49, 51/47), 4 öykünün puanları (82, 88, 70, 68) 63 puanın üstündedir. 5 öykünün çocuğa göre olduğu ve biçiminin çalışma için kullanılmaya uygun olmadığı görülmektedir. On kitaptaki öyküler değerlendirildiğinde, iki kitapta hiç öykü olmaması ve dördünde de puanların düşüklüğü nedeniyle bu anlamda açıkça yetersizlik görülmektedir.

Sonuç olarak, incelenen kısa öyküler, tema, konu, öyküde geçen kahramanlar, öykünün planı, yazınsal iletiler, öykünün geçtiği toplumsal çevre, öykünün dili ve anlatımı açısından yetersiz kalmaktadır. Bunun yanı sıra, incelenen ders kitaplarındaki kısa öykülerin hiçbirinin özgün öykülerden ve klasik eser niteliğindeki öykülerden seçilmediği gözlenmiştir. Ayrıca kitaplarda kullanılan, yazınsal nitelikli metinlerin sıklığı da yeterli bulunmamıştır.

Bu ön uygulamayla *Öykü değerlendirme kontrol listelerinin* madde seçmede kullanılan *madde ayırıcılık gücü indeksi* hesaplanmıştır. Madde toplam istatistiği (item-total statistics) tablosunda (bkz. Tablo 1) her bir ölçek maddesinin korelasyon katsayısı verilmektedir. Korelasyon katsayısı .20'nin altına düşen maddelerin elenmesi önerilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi sadece 28. maddenin korelasyon katsayısı .000 olup .20'nin altında olduğundan bu maddenin kontrol listesinden çıkarılması sözkonusu olmuştur.

28. Madde, "İngilizcenin yazım ve noktalama kurallarına özenle uyulmuştur." biçimindedir. Ancak, ön uygulamanın, yazılı metin üretimiyle ilgili uzman ekiplerin bulunduğu büyük yayınevlerinden çıkan kitaplar üzerinde yapılmasının yazım ve noktalamayla ilgili madde sonucunu etkilediği düşünülmüştür. Bu nedenle, daha az denetimden geçen kaynakları (internet vb.) da değerlendireceği düşüncesiyle maddenin kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 1. Madde toplam istatistiği

Maddeler	Kontrol Listeleri Ortalaması	Değişkeni	Madde Toplam Kor.Katsayısı	Cronbach Alfa
Soru 1	61,7778	196,444	,517	,949
Soru 2	60,8889	202,861	,392	,950
Soru 3	62,0000	196,000	,577	,948
Soru 4	61,8889	196,111	,597	,948
Soru 5	61,4444	200,778	,393	,950
Soru 6	61,6667	188,250	,915	,945
Soru 7	61,3333	205,250	,366	,950
Soru 8	61,8889	191,361	,811	,946
Soru 9	61,889	191,361	,811	,946
Soru 10	62,1111	201,611	,592	,948
Soru 11	61,5556	187,028	,784	,946
Soru 12	61,8889	196,361	,586	,948
Soru 13	61,8889	186,111	,894	,945
Soru 14	61,5556	191,778	,848	,946
Soru 15	62,0000	195,500	,746	,947
Soru 16	62,0000	195,750	,588	,948
Soru 17	61,6667	199,500	,538	,948
Soru 18	61,3333	204,000	,243	,952
Soru 19	61,5556	198,778	,515	,949
Soru 20	60,7778	207,194	,359	,950
Soru 21	60,8889	205,861	,371	,950
Soru 22	61,4444	197,528	,682	,947
Soru 23	61,0000	202,500	,385	,950
Soru 24	62,2222	190,194	,813	,946
Soru 25	62,1111	189,111	,860	,945
Soru 26	61,4444	195,278	,535	,949
Soru 27	61,2222	197,694	,862	,947
Soru 28	60,6667	210,750	,000	,951
Soru 29	61,3333	193,70	,838	,946
Soru 30	60,8889	203,611	,552	,949

Kontrol listelerinin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde çıkarılmadan 30 madde üzerinden yapılan işlemde iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı olan Cronbach alfa katsayısı .95 bulunmuştur. Bu sayısal değer 30 maddeden oluşan *öykü değerlendirme kontrol listelerinin* güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

3.1.1.6. Kontrol listelerinin uygulaması: Öykü seçimi

Öykü değerlendirme kontrol listeleri, kısa öyküde bulunması gereken özellikleri belirleme, ölçek taslağını hazırlama, alan uzman grubunun oluşturulması, uzman görüşlerinin elde edilmesi, pilot çalışmasının ve daha geniş ön uygulamasının yapılması olarak altı basamakta geliştirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Öykü değerlendirme kontrol listeleri ile değerlendirilecek olan öykülerle ilgili olarak alan taraması yapmadan önce bazı ilkeler belirlenmiştir. İlk olarak, öğrencilerin okuyacağı kısa öykülerin hedef dilde yazılmış ve yazınsal olarak niteliği yüksek özgün metinler olması planlanmıştır. Buna ek olarak, öykülerin çeşitli türde ve geniş bir yazın alanına yayılmasına (dedektif, bilim kurgu, fabl, çocuk ve yetişkin yazını vb.) dikkat edilmiştir. Adolesan dönemini yaşayan katılımcıların “en az ilginç bulduğu metin türü olarak saptanan peri masalı” (Ay ve Bartan, 2011: 248) gibi, metin türlerinin çalışma dışında tutulmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla öğrencilerin güdülenmelerine ve farklı metin türleriyle karşılaşmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Öykü değerlendirme kontrol listeleri ile değerlendirilecek olan öyküleri bulmak için bir alan taraması yapılmıştır. Bu amaçla, dünyada bir ilk olarak 2013 yılında Oxford’da açılan Oxford Öykü Müzesi’nin web sayfasındaki² öyküler, ünlü çocuk dergileri (Cricket, Merlyns Pen) içinde yer alan öyküler, Oscar Wilde ve Road Dahl gibi ünlü yazarların çocuklar için yazdıkları tüm öyküler ve *Gothic Stories* ve *Ghost*

² <http://www.storymuseum.org.uk/1001stories/>

Stories gibi belli bir türe yönelik kısa öykü derlemeleri araştırmacı tarafından okunmuştur.

Ayrıca, çocuklar için öykü önerileri içeren *Read Aloud Anthology*'den alınan öneriler, bilinen öykü yarışmalarında hem çocukların hem de yetişkinlerin yazdıkları derece alan öyküler, çocukların öykü ve kitap yorumu yaptıkları web sayfaları, *Short!* (Kevin-Crossley Holand), *Too Short* (Kevin-Crossley Holand), *Short and Scary* (Louise Cooper), *Short and Spooky* (Louise Cooper) gibi tanınmış kısa öykü kitapları, Robert Munsch gibi çocuklar için kısa öykü yazarlığıyla öne çıkmış bazı yazarların web sayfalarında ve kitaplarında yer alan öyküler okunmuştur.

Buna ek olarak, “*ELT Professionals Around The World*” adlı uluslararası çevrimiçi tartışma grubunda, bu foruma üye İngilizce öğretmenlerine, sınıflarında kullandıkları ve beğenilen öykü önerileri sorulmuştur. Önerilen öyküler, araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu kapsamlı tarama sonucunda tez uygulaması için kullanılmak üzere değerlendirilecek öykü sayısı 20'ye indirilmiştir. Alanında deneyimli iki İngilizce öğretmeni ve araştırmacı, toplam 3 okur tarafından 20 öykü *öykü değerlendirme kontrol listelerine* göre puanlanmıştır. Öykülerin aldıkları puanları ve seçilen öyküler Tablo 2'de yer almaktadır.

Öykülerin yüksek puan alandan düşük puan alana doğru ortalamalarının sıralanışına bakıldığında (bkz. Tablo 2), en yüksek puanı alan yedi öykü tez çalışmasında kullanılmak üzere değerlendirilmiştir. Bu öyküler şunlardır: *A mouthful*, *Just a Pigeon*, *Hairy*, *Umbrella Man*, *The Sound of Annie's Silence*, *Mouse*, *Me and My Cat*.

En yüksek puanı alan yedi öykünün puanları incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Sözcük sayıları incelendiğinde ise *Umbrella Man* adlı öykünün uzun olması nedeniyle uygulamada kullanılmamasına ve diğer 6 öykünün kullanılmasına karar verilmiştir. Üç öykünün “Yazmak için Oku” model uyarlaması çerçevesinde işlenmesine (*A mouthful*, *Just a Pigeon*, *Me and My Cat*) ve diğer üç

öykünün (*Hairy, The Sound of Annie's Silence, Mouse*) sadece çözümlenmek üzere öğrencilere ev ödevi olarak verilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2. Öykülerin büyükten küçüğe doğru aldıkları puanlar

Öyküler	Puanlar
1. A Mouthful	89,3
2. Just a Pigeon	88,3
3. Hairy	88,3
4. Umbrella Man	87,3
5. The Sound of Annie's Silence	87
6. Mouse	86,6
7. Me and My Cat	86,6
8. Love You Forever	85,3
9. The Selfish Giant	84,3
10. Just One Kiss	84
11. Eleven	83,6
12. All the Cats in the World	82,3
13. Skeleton Woman	79
14. It Could Happen...	79
15. The Dragon Rock	77,6
16. Priscilla and the Wimps	76,6
17. Monkey's Paw	73,3
18. Lighthouse	67,6
19. Knots on a Counting Rope	66,3
20. The Exquisite Corpse	66,3

Yapılan çözümlenmeyle ilgili olarak okurlar arası güvenilirlik durumunu saptamaya gerek duyulmuştur. Üç okuyucunun yaptığı ayrı ayrı değerlendirmelerden elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamada, okurlar arası güvenilirlik durumunu saptamak için sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda puanların sınıf içi korelasyon katsayısı, .819 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .838 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal değerler kontrol listelerinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Ayrıca, öykülerin yüksekten düşüğe doğru aldıkları puanlara yeniden bakıldığında, birinci öykünün (bkz. Ek 30) üç uzmandan da yüksek puan aldığı görülmektedir. Benzer biçimde 79 puan alan *Skeloton Woman* (bkz. Ek 31) adlı öykü de üç uzmandan orta puan almıştır. Son olarak, listenin en sonundaki en düşük puan alan öyküye bakıldığında (bkz. Ek 32) tüm değerlendiricilerin çok düşük puan verdikleri gözlenmiştir. İkinci olarak da tez için üretilen çözümleyici öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarları ile ilgili kuramsal temellere yer verilecektir.

Çözümleyici öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarları; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Popham, 2000; Aslanoğlu & Kutlu, 2003):

1. Değerlendirme Ölçütleri: Kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için kullanılır. Örneğin, yazılı üretimlerde düzen, yapısal içerik, sözcük seçimi gibi değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.

2. Ölçüt tanımlamaları: Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki niteliksel farklılıkları tanımlama yoludur. Örneğin, bir yazılı anlatımda düzen değerlendirilecek ise bu ölçütlerden en yüksek puanı alan yazılı metin üretiminde düzen açısından hiç hata içermemesi gerekmektedir.

3. Puanlama stratejisi: Puanlama bütünsel (holistic) ya da çözümleyici/analitik (analytic) biçimde hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarıyla olmaktadır. Bazı

durumlarda ölçütleri ayırtmak mümkün olmamaktadır, bu durumlarda bütünsel puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Çözümleyici puanlama anahtarı ise, ölçülen bir yetenek boyutu öğelere (ölçütlere) ayırtılabildiğinden daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılmaktadır (Popham, 2000; Aslanoğlu & Kutlu, 2003).

3.3.5.1. Değerlendirme ölçütleri

Tezde değerlendirme ölçütleri olarak, dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı ölçütleri kullanılmıştır.

Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı, metindilbilimin verilerinin yanı sıra, CEFR (2001), Cambridge ESOL FCE sınavı dereceli puanlama anahtarları ve öğretmen el kitabı (2011), Corbett'in (2008; 2012) "Yazmak için Konuş" modeli hedefleri ve araç seti, alanda yapılan çalışmalar (Coşkun, 2005; Temizkan, 2011; Ülper & Uzun, 2009; Ülper, 2011) ve yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarları incelenerek ve öğrencilerin dil düzeyleri ile yaşları doğrultusunda tasarlanmıştır.

Tez için hazırlanan *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında*, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR, 2001) yazma değerlendirmesi için oluşturulan kazanımlar listesinde yer alan dil (language), düzen (organization) ve iletişimsel başarı (communicative achievement) ölçütleri ve bunlara ek olarak FCE sınavının yazma değerlendirmesinde yer alan metnin içeriğini oluşturma ölçütü dikkate alınmıştır. FCE sınavının öğretmenlere açıklamalar sunmak için ürettiği "Handbook for Teachers" kitapçığında (2011: 25) yazma değerlendirmesi için geliştirilen ölçeğin alt ölçütleri CEFR dil düzeylerini dikkate alarak tasarlanmıştır. Buna göre dil düzeylerindeki kazanımlar dil, düzen ve iletişimsel başarı ölçütleriyle yer almaktadır. Ayrıca, metnin içeriğini oluşturma ölçütü ise her düzeyi ölçmek için tüm yazı çalışmalarının ortak ölçütü olarak yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Corbett (2008), öykü değerlendirmenin temel öğelerini; betimleme (varlıkları, insanları, yerleri ve nesnelere), karakter, diyalog, merak ögesi (suspense), olaylar, başlangıç ve bitiş olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, Corbett ve Strong'un (2012) geliştirdiği öykünün biçimini değerlendirme aşamasında kullanılmasını önerdikleri

araç seti (bkz. Ek 31) temel alınarak dil ve anlatım ölçütlerinden oluşturulmuştur. Tüm bu yönelimler ve tez çalışmasının katılımcılarının özellikleri dikkate alınarak, araştırmacı tarafından veri toplamak için kullanılması ve öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmesi amacıyla *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı* geliştirilmiştir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2001) içinde betimlenen A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerindeki dil, düzen ve iletişimsel başarı ile ilgili kazanımları belirlenmiştir. Buna göre, dille ilgili kazanımda, temel sözvarlığının doğru biçimde kullanması, basit dilbilgisel yapıları biraz kontrolle kullanması ve hataların bazen anlamı bozabilmesi beklenmektedir. Metnin düzeni, çok sıklıkla kullanılan kenet sözcüklerle (linking words) metnin bağlantılı (connected) olmasını sağlamak olarak belirtilmektedir. İletişimsel başarı ise öğrencinin basit düşüncelerle, basit bir biçimde iletişim kuran metinler üretmesi olarak tanımlanmaktadır.

B1 düzeyindeki bir öğrencinin yazdığı metnin dilinde, genel olarak tekrar kullanılan sözcükler olsa da günlük sözvarlığını uygun biçimde kullanıyor olması ve basit dilbilgisi yapılarını iyi derecede kullanması beklenmektedir. Buna ek olarak, yaptığı hatalar görünür olsa da metin anlaşılır durumdadır. Metnin düzeni, sıklıkla kullanılan kenet sözcüklerle ve sınırlı sayıda kullanılan bağdaşıklık araçlarıyla sağlanmaktadır. Metin bağlantılı ve bağdaşıktır. İletişimsel başarı, genel olarak uygun biçimde iletişimsel görevin gerekliliklerini doğrudan düşüncelerle (straightforward ideas) iletişim kurarak yerine getirmek olarak tanımlanmaktadır. İletişimsel görevin gereklilikleri, FCE “Handbook for Teachers” kitapçığına (2011: 23) göre, “tür (genre), format (format), kesit/özel değişke (register), işlev (function)” gibi etkenleri içermektedir. Örneğin, kişisel bir mektup, resmi bir rapor gibi yazılmamalıdır. Ayrıca, metnin içeriğinin görevin gereklilikleriyle ve/veya istenen içeriksel öğelerle ilgili olması gerekmektedir. Buna ek olarak, içeriğin hedef okura yönelik olması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Tez uygulamasında yazılan kısa öykülerin içeriği, metnin başlığını oluşturma, giriş bölümünü yazma, metni geliştirme, çözüm ve bitiş bölümlerini yazma olarak sınırlandırılmıştır. Metnin içeriğini oluştururken ayrıca, Corbett'in (2008), önerdiği betimleme (varlıkları, insanları, yerleri ve nesnelere), karakter, diyalog, gerilim, olaylar, başlangıç ve bitiş gibi öykü yazmada odaklanılacak temel öğelerin de yer alması beklenmektedir. Öykünün öğeleri ele alındığında Corbett (2001), olay örgüsü, karakter, yer ve zaman, giriş, paragraf oluşturma ve biçim üzerinde durulabileceğini kaydetmektedir. Öykünün öğeleri *2.1 Kısa Öykü Tanımları ve Öğeleri* kuramsal başlığı altında ayrıntılı biçimde ele alınmıştır ve çalışmanın katılımcılarına hazırlanan powerpointler (Bkz. Ek 3, 9, 11, 19, 24) yoluyla öğretilmiştir

Öykü başlığı; kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili olmalıdır. Çünkü başlık, metnin konusunu ve içeriğini yansıtmaktadır. Okuyucu uygun bir başlık aracılığıyla okumaya hazırlık yapmaktadır, tıpkı ilgi çekici bir giriş paragrafı gibi başlık da okuyucuyu ilk andan başlayarak yakalayan ve etkileyen bir unsurdur.

Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı çerçevesinde ve Corbett'in (2001; 2008; 2012) çalışmaları uyarlanarak hazırlanmıştır. Corbett (2001), geliştirdiği öykü yazma modeli çerçevesinde çok ayrıntılı biçimde yaratıcı yazma basamaklarını betimlemiş ve bu kazanımlarla ders planları oluşturmuştur. Her öykü ögesinin ayrı ayrı araç setini oluşturmuştur. Corbett ve Strong (2012), okunup içselleştirilen bir öyküyü temel olarak yazılan öykünün biçimini değerlendirme aşamasında kullanılmasını önerdiği araç setini oluşturan ölçütleri şöyle sıralamaktadır: Sözcükleri değiştirme (change words), tümce içine ekleme (add in), tümce başına/sonuna ekleme (add on), göster - anlatma (show don't tell), tümce türünü değiştir (change the sentence type), tümce çeşitlendir (vary sentence), tümceyi yeniden sırala (reorder the sentence), özel

etkiler/söz sanatları (special effects) oluştur, okuyucuyu açılış paragrafında yakala (hook reader in opening paragraph).

Sözcükleri değiştirme, doğru sözcüğü seçme, adlara isim verme (name the nouns), ve yeni sözcükler, güçlü eylemler kullanmayı deneme olarak açıklanmaktadır.

Tümce içine ekleme işlemi, tümceye ilginç önadlar ve belirteçler ekleme olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, tümce içine sözcük öbeği ya da yantümceler (1, 2 ve 3) de eklenebilmektedir:

- (1) “relative clause - who, which, why, that;
- (2) ‘ing’ clause – The bird, hoping it would be home in time for dinner, flew down the road.;
- (3) ‘ed’ clause – The bird, *excited about its dinner*, flew down the road.”

Tümcenin başına ya da sonuna ekleme yapılması önerilmektedir. “Ed-ing-ly” gibi ekler, yantümce bağlacı, benzetme ve ilgeç öbeği ile tümcenin başına ekleme yapılırken, bağlaçlarla da tümce sonuna ekleme yapılabilmektedir (4 ve 5).

- (4) *Hoping to be home in time for dinner*, the bird flew down the road.
- (5) The bird flew down the road *because it wanted to get home for dinner*.

Anlatma - göster ilkesi, dil ve anlatımın okurun belleğinde görsel metinler oluşturmasına ve duyuları devindirecek nitelikte olmasına dayanmaktadır. Corbett (2001), bu durumu iki anlatımı (6 ve 7) karşılaştırarak anlatmaktadır.

- (6) *Tim walked through the graveyard. He felt dead scary.*
- (7) *Tim raced through the graveyard, his heart thudding. He paused by a tombstone and peered into darkness. He could feel his legs shaking. What was that dark shape ahead of him?*

İki tümce arasındaki önemli ayrım, ilk tümcenin sadece durumu anlatması ve ikinci tümcenin somut betimlemelerle, güçlü eylemlerle okuyucuyu kahramanın yanı başına getirmesidir.

Tümce türünü değiştirme, düz, ünlem, soru ve emir tümcelerini etkin kullanmayı içermektedir.

Tümce çeşitlendirme ise basit, bileşik ve karmaşık tümcelerin yerinde kullanılarak farklı tümce türlerinin dengeli bir biçimde kullanılarak işe koşulmasıdır.

Tümceyi yeniden sıralamada ise yantümceler, bağlaçlar, belirteç tümceciği (adverbials), etken ve edilgen gibi dilbilgisi yapılarının kullanılmasıyla tümcenin sözdiziminde gerçekleştirilen değişiklikleri içermektedir. Bu durum, “*The bird flew down the road*” tümcesini, “*Down the road, the bird flew*” tümcesi gibi yeniden sıralayarak örneklendirilmektedir.

Özel etkiler, söz sanatlarının kullanılmasıyla yaratılabilmektedir. Corbett (2012), özellikle eğretileme, benzetme, kişileştirme ve uyak söz sanatlarının küçük yaştan itibaren öğretilbileceğini belirtmektedir.

Okuyucuyu açılış paragrafında yakalamak, öyküyü en başından okunur ve ilgi çekici kılmaktır. Açılış paragrafları, artalan bilgisi sunmakta, okuru uyararak bir şeyin olmak üzere olduğunu önerebilmektedir. Ayrıca, ana karakteri veya ana sorunu tanıtabilmekte ve atmosfer yaratabilmektedir.

Özetle, *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında* dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

3.3.5.2. Ölçüt tanımlamaları

Geçerli ölçütler oluşturabilmek için çözümleyici puanlama anahtarında her bir ölçütün davranışsal düzeylerini belirten bölümler olmalıdır (Weir, 1990: 69-71). Bu anlamda tez için üretilen *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında*, her ölçüt 0-2 puan üzerinden değerlendirilebilmektedir. Düzey 2’de öğrencinin yazma göreviyle ilgili herhangi bir ölçüt dikkate alındığında fazla bir sorununun olmaması

beklenmektedir. Düzey 1 sınırlı sayıda sorun görüldüğü durumlar için geçerlidir. Düzey 0 ise ölçütün tamamının gerçekleştirilemediğine işaret etmektedir. *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında*, her alt ölçüt 0-2 puan üzerinden puanlanmaktadır.

3.3.5.3.Puanlama stratejisi

Tezde, çözümleyici dereceli puanlama anahtarı, daha ayrıntılı bir değerlendirme yapmak üzere seçilmiştir. Öğrencilerin yazılı metin üretimlerinde söz sanatları kullanımı, tümce başlangıçları, tümcelerin çeşitliliği gibi ayrıntılı bir değerlendirme sözkonusu olduğundan, genel bir ölçme yaklaşımı içinde olan bütünsel puanlama anahtarlarını kullanmak puanlama anahtarının geçerliğinin sorgulanmasına yol açabilmektedir (Bang, 2013).

Bütünsel puanlama anahtarları daha büyük ölçekli ölçmelerde kullanılırken, çözümleyici puanlama anahtarının yazma öğretiminin bir öge ya da beceri üzerine odaklanmış olması nedeniyle, geçerliği daha yüksek görülmektedir ve sınıf içi uygulamalarda önerilmektedir (Charney, 1984; Flower & Hayes, 1981). Başka bir deyişle, puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı, değerlendirmenin amacına bağlıdır.

Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve puanlama stratejisi bölümlerini içermektedir. Bu bölümlerin yanı sıra, yeni bir bölüm olarak her ölçüt tanımlaması için olumlu ve olumsuz durumların örneklerini içermektedir. Bu haliyle hem uygulama yapan öğretmene, hem de öz ve akran değerlendirmesi yapan öğrenciye açıklık getirmesi planlanmıştır. Ayrıca yazılı metin üretimini puanlayan öğretmenler için, öntest ve sontestin değerlendirmesi aşamasında da ölçütleri örneklemenin puanlama anahtarının güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, *öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı* aşağıda dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı temel ölçütleri çerçevesinde, yukarıda belirtilen tüm

çalışmalar temelinde tezin katılımcılarının yaş ve bilişsel becerileri dikkate alınarak geliştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Tez uygulamasının yapıldığı okulda, uygulanabilecek çalışmalar için etik kurul izin vermektedir ve çalışma grubunu belirlemektedir. Bu nedenle tez, yansız atamayla oluşturulmamış biri deney, öteki kontrol grubu olmak üzere iki grup öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için alınan izin söz konusu öğretim yılının tüm 7. Sınıf şubelerini kapsama zorunluğunu getirdiğinden deney grubu 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Ortaokulundaki tüm 7. sınıf şubelerindeki 48 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise aynı okuldaki 2014-2015 eğitim- öğretim yılında 7. sınıfa devam eden 31 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubunda, kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümlenmeler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modeli uygulanırken, kontrol grubu İngilizce öğretiminin bilinen seyriyle; bir başka deyişle, yalnızca İngilizce ders kitabı (söz konusu tarihlerde çalışmanın yapıldığı kurumda kullanılan kitap olan Spark 3) içindeki metinlerle sürdürmüş ve öykü yazma çalışması yapmamıştır.

Tez uygulaması, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2 Ekim 2013 tarihinde başlamış, birinci dönem boyunca Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu 7. sınıf İngilizce derslerinde haftada iki ders saati olarak yürütülmüş ve 19 Şubat 2014 tarihinde sonlandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluştururken, öncelikle Ankara ilinde bulunan özel ortaokullar dikkate alınarak, verilere ulaşabilirlik, öğrencilerin yabancı dil düzeyleri ve üretilen izleneye hazır bulunuşluklarından dolayı Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Ortaokulundaki 7. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Deney grubunun öntestine 53 öğrenci katılmıştır, ancak 2 öğrencinin yazıları okunamadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Bir başka öğrenci 2 ay raporlu olduğundan uygulamaya katılamamış ve çalışma dışında tutulmuştur. Sontesti 51 öğrenci yanıtlamıştır. 2 öğrenci okulda olmadığından sonteste katılamamıştır. Özetle,

uygulamaya katılan 53 öğrenciden, 5 katılımcı yukarıda sözü edilen gerekçelerle dışarıda tutularak, 48 katılımcının öntest ve sontest puanları çözümlenmiştir. 48 öğrencinin, 23'ü kız ve 25'i erkektir.

Kontrol grubuna ise aynı okuldaki 2014-2015 eğitim- öğretim yılında 7. Sınıfa devam eden 35 öğrenciden okulda bulunmayan iki kişi ve yazısı okunamayan iki kişi çalışma dışında tutulduğundan 31 kişi (15 kız, 16 erkek öğrenci) katılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna okulda bulunan tüm 7. Sınıf öğrencileri kendi istekleri doğrultusunda katılmışlardır.

Çalışmaya başlanmadan önce, araştırmaya katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı bilgisi, sözlü ve yazılı olarak katılımcılara iletilmiş ve her öğrencinin ve velinin uygulamaya katılmak isteyip istemediği bir dilekçe yardımıyla sorulmuş, gelen tüm dilekçelerin olumlu yanıt içerdiği belirlenmiştir. Katılımcılara araştırmanın herhangi bir aşamasında çalışmaya devam etmek istememesi durumunda araştırma kapsamının dışında tutulacağı bilgisi verilmiştir. Böylece, tüm katılımın gönüllülük ilkesi temelinde olması sağlanmıştır. Bu yolla “zorunluluktan yazın çalışması yapılmasının doğurduğu olumsuz görüş” oluşmasının önüne geçilmesi planlanmıştır (Martin & Laurie,1993).

Hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri 12 ile 14 yaş aralığında adölesanlardır ve 7-8 yıldır İngilizce öğrenmektedirler. Bu veriler ışığında çalışma grubunun aynı okulda ve yaşta olmaları, aynı süre ile İngilizce öğreniyor olmaları dil düzeylerinin de benzer olduğu varsayımını doğurmuştur. Katılımcılar, A2 ve B1.1 düzeylerinde öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrenciler, daha önce İngilizce derslerinde kendi düzeylerine uygun olarak yazınsal nitelikli çeşitli öyküler okumuş ve öykü yazma çalışmaları yapmışlardır. Ancak, bu uygulamalar tez için üretilen yazma izlencesinde yer alan basamakları içermediği gibi düzenli aralıklarla da değildir. Ayrıca, öykü okuduktan sonra öyküyle ilgili genellikle kısa bir test (quiz) verilerek, okuduğunu anlama becerisinin sınındığı ve öykü okuma etkinliğinin dar bir hedef çerçevesinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama ve Çözümleme İşlemleri

Uygulamanın yapıldığı özel ortaokulda bulunan tüm 7. sınıfları kapsayan 3 şubeye, haftada 2 ders saati (toplam 13 hafta ve 26 ders saati- öntest ve sontest dâhil olmak üzere), “Yazmak İçin Oku” model uyarlaması uygulanmıştır. Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel Ortaokulunda 1 ders saati 40 dakikadır.

Tezin nicel ve nitel veri toplama ve çözümleme araçları aşağıda sıralanmaktadır:

1. Uygulama öncesinde öntest, sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna verilen sontest olarak katılımcıların yazılı metin üretimlerini sınamak amacıyla kullanılan *Kısa Öykü Testleri*,
2. Tez uygulamasında kullanılmak üzere nitelikli yazınsal metinler seçmek için geliştirilen *öykü değerlendirme kontrol listeleri*,
3. Katılımcıların yazılı metin üretimine etkisinin inceleneceği okuma ve yazma izlencesi,
4. Katılımcıların yazılı metin üretimine etkisinin inceleneceği okuma ve yazma ders planları ve araçları,
5. Öğrencilerin öykülerini değerlendirmek için kullanılan *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı*,
6. Öğrencilerin uygulanan izlenceye yönelik görüşlerinin sorulduğu öğrenci görüş sormacası.

Araştırmada, öntest ve sontest verileri ve uygulamada kullanılacak öykülerin değerlendirmeleri SPSS 15 ve 21 paket programları yardımı ile çözümlenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın soruları çerçevesinde kullanılan istatistiksel çözümleme yöntemleri aşağıdaki gibidir:

1. Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı öğrencilerin ürettikleri

metinlerle, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında *başarı* açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan öntest ve sontestin ortalama puanlarının çözümlenmesinde *bağımlı örnekler için t-testi* uygulanmıştır.

2. “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı öğrencilerin ürettikleri metinlerle, uygulama sonrasında ürettikleri metinler arasında metnin *dili, içeriğini oluşturma, düzen ve iletişimsel başarı* açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak ve alt ölçütleri çözümlmek amacıyla yine *bağımlı örnekler için t-testi* uygulanmıştır.
3. “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak üzere *bağımsız örnekler için t-testi* uygulanmıştır.
4. “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında metnin *dili, içeriğini oluşturma, düzen ve iletişimsel başarı* açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak üzere *bağımsız örnekler için t-testi* uygulanmıştır.

Yazılı metin üretimi söz konusu olduğunda bilgi değil, beceri ölçülmekte, metin üretiminin puanlanması ve değerlendirilmesi, değerlendirmeyi yapan kişiye göre değişmektedir. Bu durum yazının nesnel bir biçimde değerlendirilememesine yol açabilmekte, dolayısıyla geçerlik ve güvenilirlik sorunları yaratabilmektedir (Weir, 2005). Bu becerinin hangi yaklaşımla, nasıl puanlanacağına karar verilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının irdelenmesi için görgül çalışmaların yapılması gerekmektedir. Puanlamayla ilgili geçerliğin sağlanması için, değerlendiricilere kısa bir eğitim önerilmektedir (Weir, 2005). Bu nedenle, üç değerlendiriciye de araştırmacı yüz yüze açıklamalarda bulunmuştur.

Bunun yanı sıra, *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarını* kullanarak öntest ve sontesti değerlendiren üç değerlendiricinin yaptığı ayrı ayrı ölçümlerden elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamada okurlar arası güvenilirlik durumunu saptamak için sınıf içi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda öntest puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, .73; sontest puanları için sınıf içi korelasyon katsayısı, .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sayısal değerler, dereceli puanlama anahtarıyla yapılan puanlamanın güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

3.3.1. Kısa öykü öntest ve sontestleri

Uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak katılımcıların yazılı metin üretimlerini sınamak amacıyla kullanılan *Kısa Öykü Testleri* geliştirilmiştir. Öntest ve sontest için yazma üretimini tetiklemesi amacıyla bir *uyaran (prompt)* tümce ya da paragraf verilmesi uygun görülmüştür. Öğrencilerin alıştıkları ve bildikleri bir sınama olması açısından, uygulama yapılan okulun sınama arşivinden seçilen bir uyaran olarak, öykü giriş paragrafının bir bölümünün öntest sınaması (bkz. Ek 2) için kullanılmasına karar verilmiştir. Sontestte (bkz. Ek 28) de aynı öykü türüne ait giriş paragrafı bölümü olarak, Pie Corbett'in (2001) öğrencilere iyi bir giriş paragrafını örneklemek için yazmış olduğu, önteste çok benzer bir tümceden yararlanılmıştır. Öğrencilere bu testte nasıl değerlendirilecekleri ayrıntılı biçimde anlatılarak, öntestin ve sontestin alt bölümüne öykü değerlendirme puanlama anahtarının ana bölümleri olan dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı ölçütleri yazılmış, bu ölçütler ışığında değerlendirilecekleri bilgisi özet biçiminde eklenmiştir.

Hem öntestin hem de sontestin içinde yer alan uyaranların, aynı öykü türünün üretimini tetiklemesi planlandığından, her ikisinin de korku/ gizem öykü türüne ait bir giriş paragrafı bölümü olması ve öğrencilerin alışık oldukları bir sınama biçimiyle ölçümün yapılması öntest ve sontestin tutarlılığını sağlamaktadır.

3.3.2. Öykü değerlendirme kontrol listeleri

Tablo 3. Kısa öykünün çocuğa göreliliğini değerlendiren kontrol listesi

Kısa Öykünün adı:	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
1. Öykü tema açısından çocuk gerçekliğine uygun değildir.				Kısa öykünün çocuğa göreliliğini değerlendiren kontrol listesi
2. Öyküde konu ve tema bütünlüğü yoktur.				
3. Kurgulanan olaydaki çatışmanın/çatışmaların türü ve niteliği çocuk gerçekliğine uygundur.				
4. Öykü, 12-13 yaş grubundaki çocukların ilgilerine, beğenilerine ve okuma eğilimlerine uygundur.				
5. Olaylar, çocuğun ilgisini sürekli canlı tutmamaktadır.				
6. Olaylarda gereksiz ayrıntılar vardır.				
7. Olay kurgusunda aşırı duygusallık, rastlantısallık, abartılmış merak gibi konuyu zayıflatan öğelere yer verilmektedir.				
8. Karakter bütün olarak çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşımamaktadır.				
9. Yazar, kahramanın kişiliği ve yaşadığı olaylar ile değişim olgusu arasında kabul edilebilir, inandırıcı bir ilişki kurabilmiştir.				
10. Kahramanlar çocuk gerçekliğine uygun değildir.				
11. Kahramanların karakter çerçeveleri yalın ve güçlü biçimde ele alınmıştır.				
12. Kahramanlar, öykünün olay örgüsünün anlaşılması için yeterli sayıdadır.				
13. Çocukla paylaşılmak istenen iletiler yazınsal bir kurgu içinde sunulmuştur.				
14. Yazınsal iletiler, yaş grubunun anlam ve evrenine uygun değildir.				
15. Yazınsal iletiler, çocuğun duymasına, düşünmesine ve düş kurmasına olanak sağlamaktadır.				
16. Kahramanın içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel çevrenin niteliği çocuk gerçekliğine uygundur.				
17. Öyküde İngilizcenin anlatım gücü ve olanakları çocuğun doğasına uygun kurgularla sezdirilmiştir.				

Tablo 4. Kısa öykünün diline/biçimine yönelik özelliklerini değerlendiren kontrol listesi

Kısa Öykünün adı: _____	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	
1. Dil ve anlatım okurun belleğinde görsel metinler oluşturmamaktadır.				Kısa öykünün diline/biçimine yönelik özelliklerini değerlendiren kontrol listesi
2. Dil ve anlatım duyuları devindirecek niteliktedir.				
3. Anlatım sözcük dağarcığını geliştirmemektedir.				
4. Anlatım, kısa, duru ve içten tümcelerle yapılandırılmıştır.				
5. Düz, ünlem, soru ve emir tümceleri etkin kullanılmamıştır.				
6. Basit, bileşik ve karmaşık tümce yerinde kullanılmıştır.				
7. Benzetme, eğretileme, kişileştirme ve yansımali sözcükler gibi söz sanatları kullanılmıştır.				
8. Tümceler “ed-ing-ly” gibi ekler, yantümce bağlacı, benzetme ve ilgeç öbeği ile başlamaktadır.				
9. Betimlemelerde önadlar (sıfat) ve/veya belirteçler (zarflar) kullanılmıştır.				
10. Öykü bağdaşık (bağlaçlar, değiştirim öğeleri, sözcük ilişkileri ve sözcüksel bağdaşıklık, eksilteli yapılar) biçimde yapılandırılmıştır.				
11. İngilizcenin yazım ve noktalama kurallarına özenle uyulmuştur.				
12. A2 ve kısmen B1 düzeyinde İngilizce bilen çocukların anlayabileceği özgün bir dil kullanılmıştır.				
13. Dilsel becerilerin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmamaktadır.				

3.3.3. “Yazmak için Oku” model uyarlaması temelinde hazırlanan yazma öğretimi izlencesi ve ders planları

Tezde kullanılan, öğrencilerin yazılı metin üretimlerinin üzerindeki etkisi araştırılan “Yazmak için Oku” model uyarlaması temelinde hazırlanan yazma öğretimi izlencesi Tablo 5’te görülmektedir. Hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin

ve ders planlarının temelini oluşturan Corbett'in (2012) "*Yazmak için Konuş*" yaklaşımında üç aşama önerilmektedir: Öykünme aşaması, yenilik (getirme) aşaması ve bağımsız uygulama aşaması. Bu aşamaların alt boyutları olarak Corbett (2012), bu modelin temel etkinliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası,
2. Öykü okuma,
3. Grupça yapılan metin inceleme,
4. Grupça yapılan metin yazma,
5. Sınıfça beraber öykü yazma,
6. Kendi kendine öykü yazma,
7. Değerlendirme

Katılımcıların yazılı metin üretimi becerisini bu çalışma için hazırlanmış olan programa başlamadan önce öykü yazdırarak (öntest) ölçtükten sonra, araştırmada izlenecek uygulama basamakları Corbett'in modeli benimsenerek geliştirilmiştir. Corbett'in (2012) "*Yazmak için Konuş*" modeli uyarlanarak modelin adı "*Yazmak için Oku*" olarak değiştirilmiştir. Corbett'in aşamalarına ek olarak yabancı dil öğretiminde gerekli görülen bazı basamaklar da araştırmacı tarafından eklenmiştir. Ayrıca, Wright'ın (2008) ve Popp'un (2005) bu alanda yapılan çalışmaları da ders planlarının üretiminde araştırmacıya yön vermiştir. Tezde, seçilmiş yazınsal nitelikli öyküler okutularak, öncesinde, sırasında ve sonrasında etkinlikler uygulanmıştır.

Bu haliyle model uyarlaması şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası,
2. Öyküyü yüksek sesle okuma (read aloud),
3. Grupça yapılan metin inceleme,
4. Ortaklaşa bilinmeyen sözcük ve çoklu sözcük birimleri (multi-word units) çalışması,
5. Karakter oluşturma, öykü başlangıcı yazma, öykünün dilini geliştirme, söz sanatları gibi konularda sunumla bilgi verilmesi,

6. Grupça yapılan metin yazma,
7. Sınıfça beraber öykü yazma,
8. Kendi kendine öykü yazma,
9. Değerlendirme

Katılımcıların yazınsal metin okuyup ardından yazılı metin ürettikleri okuma ve yazma öğretimi izlencesi aşağıdaki Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Yazma Öğretimi İzlencesi

Chronology	Stories	Lesson objectives
Week 1 2nd Oct-	Pre-test	Evaluating students’ writing performance Introducing lesson objectives
2nd oct-9th Oct.	BBCBitesize KS2	Story Planning-Creating story triggers and plot ideas
Week 2 9th Oct.- 1 hour	Me and My Cat	<ul style="list-style-type: none"> • Students will read and retell <i>Me and My Cat</i>. • Students will identify effective hooks in short stories and analyse what makes them effective. • Students will write effective hooks of their own using strategies such as: creating moods, tension or suspense, setting scenes, dialogue, action, something unexpected, a contrast character description, a question or an exclamation, humour.
Week 3- 19th Oct. 2013	Me and My Cat	<ul style="list-style-type: none"> • Students will plan a story. • Students will analyse and use appropriate language for their own stories: use adjectives and adverbs effectively, and the precise words and try something new, begin sentences with “-ed-ing-ly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and similes, use statements, questions, exclamations and orders, simple, compound, complex and minor sentences, reorder sentences and create special effects by using stylistic devices. • Students will write their best words and phrases on their writing journals.

Chronology	Stories	Lesson objectives
Week 4- 23rd Oct. 2013	Me and My Cat	<ul style="list-style-type: none"> Students will play a game in groups. They will polish sentences which are simple. They will use adjectives and adverbs effectively, try something new, begin sentences with “-ed-ingly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and smiles, simple, compound, complex and minor sentences, reorder sentences and create special effects by using stylistic devices.
Week 5- 30th Oct. 2013	Me and My Cat	<ul style="list-style-type: none"> Students will write a story based on the structure of Me and My Cat.
Week 6- 6th Nov. 2013	A Mouthful	<ul style="list-style-type: none"> Students will read and retell the story. Students will write the characters’ thoughts, reactions and other details. They are believable. They will learn some strategies: An interesting name, powerful verbs, details, dialogues, thoughts, and reactions of others: <i>“Mr Botibol started to giggle. Then very suddenly he stopped his eyes and mouth both opening wide in a kind of shocked surprise.”</i>
Week 7- 13rd Nov. 2013	A Mouthful	<ul style="list-style-type: none"> Students will create setting scenes by selecting precise places and time. Students will write the problem/dilemma in the story.
Week 8- 20th Nov. 2013	A Mouthful	<ul style="list-style-type: none"> Students will plan a story. Students will analyse and write a story using appropriate language. Students will assess a story according to the story writing assessment sheet. Students will write their best words and phrases on their writing journals.
Week 9- 11th Dec. 2013	A Mouthful	<ul style="list-style-type: none"> Students will read and retell the story. Students will compare a range of settings, or select words or phrases that describe scenes, develop the use of settings in own stories by writing short descriptions of known places or a description in the style of the story they’ve read.

Chronology	Stories	Lesson objectives
Week 10- 18th Dec. 2013	A Mouthful	<ul style="list-style-type: none"> • Students will focus on language to create scary setting scenes. • Students will make use of work on adjectives and figurative language to describe settings effectively. • Students will create setting scenes by selecting precise places and time.
Week 11- 18th Dec. 2013	Just a Pigeon	<ul style="list-style-type: none"> • Students will plan a story. • Students will analyse and write a story using appropriate language. • Students will assess a story according to the story writing assessment sheet. • Students will write their best words and phrases on their writing journals.
Week 12- 25th Dec. 2013	Just a Pigeon	<ul style="list-style-type: none"> • Students will read and retell the story. • Students will begin to organise stories into paragraphs: <i>openings, resolutions, endings, action, and paragraph changes</i>
Week 13- 8th Jan. 2014	Just a Pigeon	<ul style="list-style-type: none"> • Students will investigate story openings and endings and use in own writing. • Students will analyse how individual paragraphs are structured in writing, use different genres as models to write short extracts.
Week 14- 15th Jan. 2014	Just a Pigeon	<ul style="list-style-type: none"> • Students will plan a story. • Students will analyse and use appropriate language for their own stories. • Students will assess a story according to the story writing assessment sheet.
Week 15 19th February 2014	Post -test	Evaluating students' writing performance
Week 15	General feedback and reflections	Students get their certificates.

Tez uygulaması için yukarıda belirtilen hedefler dikkate alınarak ders planları oluşturulmuştur. Tablo 6'da hazırlanan örnek bir ders planı yer almaktadır:

Tablo 6. Just a Pigeon adlı öykü temel alınarak hazırlanan ders planı

<i>Just a Pigeon Lesson Plan</i>		
Time: 320 minutes Level: A2 & B1 Number of students: 17 Age: 12-13 year -olds		
<u>Topic:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Reading and internalizing a story called <i>Just a Pigeon</i> by <i>Dennis Brindell Bradin</i> • Writing a story based on the structure of <i>Just a Pigeon</i> 		
<u>Objectives:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • Students will read and retell a story. • Students will compare a range of settings, or select words or phrases that describe scenes, develop the use of settings in own stories by writing short descriptions of known places or a description in the style of the story they've read. • Students will focus on language to create scary setting scenes. • Students will make use of work on adjectives and figurative language to describe settings effectively. • Students will create setting scenes by selecting precise places and time. • Students will plan a story. • Students will analyse and use appropriate language for their own stories. • Students will assess a story according to the story writing assessment sheet. 		
<u>Materials:</u>		
<ul style="list-style-type: none"> • The story text called <i>Just a Pigeon</i> <i>Dennis Brindell Bradin</i> • The list and worksheet of important/unknown words and phrases • Worksheet for past/present switching • The text map of the story • Story assessment rubric • Box-up grid • 4 Brown large poster paper • A writing board, whiteboard, colourful markers • Laptop, speaker, and projector 		
Time	Tasks	Objectives
25 min.	Teacher (T) asks sts: -Think that you are in front of a wounded crow, what would you do? Would you take it to the vet? Do you help others in need no matter what others tell you? Should we help animals at all costs? Find adjectives that describe that kind of person: Thoughtful, caring, trustworthy, helpful, kind, confident, brave, different etc.	Warm up and new words and phrases
10 min.	Students tell a part of the story by a text map supported visually and physical movements to help the children internalise the story. Students imitate the teacher many times to tell the piece of story.	Imitation Stage: Introducing teacher's text map to internalise the text.
15 min.	T. reads aloud the story with a nice piece of music and hands out the story text.	Imitation Stage:

10 min.	T. asks the beginning, middle and the end of the story by using the boxing-up technique.	Reading the story aloud and analysing the Imitation Stage: Box-up planning
10 min.	Then, students draw their own text map and retell the story to their friends.	
20 min.	T. guides them to underline the unknown words and hands out the vocabulary worksheet that practices the key words.	
40 min.	T asks: Where and when does the story take place? T. introduces some tips to write setting using a powerpoint:	
25 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Use the place but also the time of the day • Use details and sense verbs (see, smell, hear) • Use well-known places but also invent • Let the settings suggest something about the character <p>Then they analyse the story with the help of these strategies and the writing toolkit of style.</p> <p>Besides, T. introduces the Special Effects presentation:</p> <p>Analyse the rhetoric devices and work in pairs to make a sentence as in the example:</p> <ul style="list-style-type: none"> • My computer hates me. • Kim comes to cut colorful kites. • It's been a hard day's night, and I've been working like a dog. • Your room is a disaster area. 	Analysing how to write a setting.
25 min	T. reads a poem about noise and sound to explain the differences between “voice, noise and sound”.T. explains that as a class they will write a story together To develop a creative mood: In pairs they will write sentences just like the one shown on the board (Special effects).	Warming up the innovation stage
15 min	Sts. and the teacher plan the new story by using a similar boxed-up grid.	Innovation stage: Boxed-up planning

40 min	Then teacher guides a shared writing session on the board on a large piece of paper. At the same time, a student is going to write the important/interesting words and phrases to be used later on <i>Writer's Journal</i> paper.	Innovation stage: Shared writing
40 min.	T. encourages them to be confident on writing by a game: In a few minutes, turn down the sound and play a film clip. Sts. use this as a basis for writing as rapidly as possible - the action - the dialogue - a description - or just anything that the images trigger. It has to be fast with no pauses. If they get stuck, just look up at what is happening and try again. There is no right or wrong. The only wrong thing is to stop writing. Who can write the most words down? The winner will get a reward from the teacher.	Warming up the invention stage
10 min.	Sts. use shared planning to box-up another theme based on the same structure .	Independent application: Boxed-up planning
45 min. 320 min.8 lessons	Sts. use shared writing to write their own version of the story. (Conjunctions, connectives, time expressions and rhetoric devices with colourful pencils.)	Independent application: Independent writing

Yukarıdaki ders planının uygulaması için geliştirilen araçlar ekler bölümünde yer almaktadır (bkz. Ek 23, 24, 25, 26, 27).

3.3.4. Uygulama süreci

İlk olarak, öntest öncesinde öğrencilere uygulama konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Derste neler yapılacağı, hedefler, “Yazmak için Oku” adlı model uyarlamasının basamakları ve öğrencilerden ne beklendiği katılımcılarla paylaşılmıştır. Öğrencilere süreç içinde yazar günlüğü tutmaları önerilmiştir. Bu günlüğe, etkili buldukları sözcükleri, sözcük öbeklerini, söz sanatlarını ve ilginç tümceleri not edebilecekleri ve öykü yazarken sınıfa getirerek yararlanabilecekleri açıklanmıştır. Araştırmacı her sunum sonrası, öğretilen konularla ilgili olarak günlüğe not edebilecekleri noktaları hatırlatarak sınıf panosuna asmıştır. Günlüklerine not edebilecekleri noktalar, eğlendirici adlar, etkili önadlar, ilginç belirteçler, söz sanatları, “ed-ing-ly” gibi eklerle başlayan tümceler, ilginç karakter

adları, güçlü eylemler, karakterle ilgili ayrıntılar, karakter çeşitleri, duygu bildiren sözcükler, güçlü konuşma eylemleri ve belirteçleri (strong speech verbs and adverbs), hava durumuyla ve zamanla ilgili sözcükler ve sözcük öbekleri, korku belirten sözcükler ve sözcük öbekleridir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin velilerinden imzalı izin dilekçeleri alınmıştır (bkz. Ek 1). Dilekçeler toplandıktan sonra, 2 Ekim 2013 tarihinde öğrencilere 40 dakika verilerek öntest (bkz. Ek 2) uygulanmıştır. Ön testin ardından öğrenciler BBC Bitesize KS2 web sitesinde³ yer alan öykü planlamasıyla ilgili bir oyun oynamışlardır.

9 Ekim 2013 tarihinde uygulamaya *Capturing Stories* başlıklı öykünün öğelerini içeren sunumla (bkz. Ek 3) başlanmıştır. Bu sunumda bir öykünün nasıl planlanacağı, olay örgüsünün ne olduğu ve örnekleri, öykü yazmayı tetikleyen durumlara örnekler ve öykü türleri yer almıştır. Ayrıca, sunumun sonunda öykü yazmayı tetikleyen bir tümce verilip tahtaya yansıtılan ve daha sonra sınıf panosuna asılan örnek paragrafa göre ortaklaşa bir paragraf yazılmıştır. Uygulama sürecinde hazırlanan tüm sunumlar ve ortaklaşa yazılan metinler panoya asılarak, öğrencilerin gerek duydukça yararlanmaları sağlanmıştır.

16 Ekim 2013 tarihinden 6 Kasım 2013 tarihine kadar, *Me and My Cat* adlı öykü (bkz. Ek 4) model uyarlaması basamakları çerçevesinde işlenmiştir. *Me and My Cat* öyküsünün ders planına (bkz. Ek 5) göre sırasıyla; Öyküye ısınma etkinliği (bkz. Ek 6), öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası (bkz. Ek 7), öyküyü yüksek sesle okuma, grupça yapılan metin inceleme ve kutulama (bkz Ek 8), grupça ya da ikili yapılan metin yazma, sınıfça ortaklaşa paragraf ve öykü yazma, kendi kendine öykü yazma ve yazdıkları öykülerin öz değerlendirilmesi olarak uygulanmıştır. Metin haritası çizimi ve anlatımı, gerekli görüldüğü durumda önerilmektedir bu nedenle *Me and My Cat* adlı öyküde uygulanmamıştır. Ayrıca değerlendirme bölümünde öz değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler öykü yazma öncesinde *Öykü Değerlendirme*

³ http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/english/writing/story_plan/play/

Dereceli Puanlama Anahtarında yer alan ölçütler okunarak bilgilendirilmiştir. Bununla birlikte, öykü yazarken her öğrenciye puanlama anahtarı verilmiş ve ölçütlere dikkat ederek yazmaları ve öykü bittiğinde kendi öykülerini puanlayabilecekleri iletilmiştir. Böylece, öğrencilerin öykü yazma ölçütlerine dikkatleri çekilip öz değerlendirme yapmaları sağlanarak sürecin içine alınmaya çalışılmıştır.

Birinci öykünün uygulamasında, 23 Ekim 2013 tarihinde *Style* (bkz. Ek 8) adlı sunum gerçekleştirilmiştir. Sunumda düz, ünlem, soru ve emir tümceleri, basit, bileşik, karmaşık tümceler, betimlemelerde ilginç önadların ve/veya belirteçlerin kullanımı, benzetme, eğretileme, kişileştirme ve yansımali sözcükler gibi söz sanatlarının kullanımı, devrik dizim (reorder sentence) ve bağlaç kullanımı aktarılmıştır ve bu sunum aracılığıyla, öykünün dili gruplar halinde incelenmiştir. Bu yapıları öyküde bulma oyunu, grup halinde oynatılmıştır. *What does the fox say?* adlı şarkı tüm sınıflarda dinletilip, şarkı sözlerindeki (bkz. Ek 9) söz sanatları incelenmiştir. Buna ek olarak, hazırlanan bir çalışmada (bkz. Ek 10) öğrenciler temel olay örgüleriyle öykü türlerini eşleştirmişlerdir.

30 Ekim 2013 tarihinde, etkili bir giriş paragrafının nasıl yazılacağı üzerine bir sunum (bkz. Ek 11) yapılmıştır. Çeşitli özgün yazınsal eserlerin giriş paragrafları grup halinde incelenmiş, hangi unsurların etkiyi artırdığı üzerine konuşulmuştur. Sunumda güçlü etkisi olmayan paragraflar gösterilmiştir ve öğrencilerle birlikte etkili hale getirilmeye çalışılmıştır. Örnek paragraflar çözümlenmiştir. Ortaklaşa bir giriş paragrafi yazılmıştır (bkz. Ek 12) ve sınıf panosuna (bkz. Ek 13) asılmıştır.

Araştırmacı, uygulama başlamadan önce bir yazar günlüğü tutmaya başlamıştır. Yazar günlüğü tutmak, uygulama başlamadan önce öğrencilere de önerilmiştir. Bazı öğrencilerin bu günlükten etkin biçimde yararlandığı gözlenmiştir. Araştırmacı da etkili bulduğu sözcükleri, sözcük öbeklerini, söz sanatlarını ve ilginç tümceleri not ederek, özellikle ortaklaşa yazma çalışmalarında öğrencilere önerilerde bulunmuştur. Örneğin, “*The morning of 13rd February was a cold and fresh morning with an*

amazing sunshine...” giriş tümcesi ortaklaşa yazma etkinliğinde örnek olarak öğrencilere önerilmiştir. Bu giriş tümcesini öğrencilerin yazılarında farklı biçimlerde sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir.

6 Kasım 2013 tarihinde, öğrencilere kendi öykülerini yazmadan önce, yazdıkları her öykünün *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı* ile değerlendirileceği ve iyi olanların *Excellence in Story Writing Award* (bkz. Ek. 14) belgesi alacakları açıklanmıştır. Bu yolla, öğrencilerin hem daha dizgeli biçimde değerlendirilmesi hem de güdülenmesi amaçlanmıştır. Öykü yazarken kaynak kullanmanın ya da kendi yazı günlüklerinden yararlanmanın serbest olduğu açıklanmıştır. Öykü yazmadan önce, yazmaya ısınma etkinliği olarak grup halinde yazı yazdırma oyunu oynanmıştır. Bu oyunda, verilen “*through, duff, dough, fluff, gruff, stuff*” gibi uyaklarla aynı kalıbı kullanarak 2 dakika içinde sözcük grupları üretmeleri istenmiştir. Ardından, öğrencilerin okudukları öykü temelinde kendi öykülerini yazmaları sağlanmıştır. 3 şubede de öyküye nasıl başlayacağını bilemediğini dile getiren birkaç öğrenci olmuştur. Araştırmacı bu öğrencilerin yanlarına gidip, “What’s your character’s name? Where is he/she? Why is he/she there?” gibi öykü yazmayı tetikleyici sorular sorarak yardımcı olmaya çalışmıştır.

Tüm bunların yanı sıra, öğrencilerin sık kullanılan sözcüklerin yerine kullanabilecekleri sözcük listesi (Tired Words) (bkz. Ek 15) hazırlanarak sınıf panosuna asılmış, öğrenciler gerek gördüklerinde panodan bakarak istedikleri sözcüğü kullanmışlardır. Örneğin “go” eylemi yerine “peer out, sneak into, tip toe” gibi daha güçlü eylemler önerilmiştir. Ayrıca, bir bağlaç listesi (bkz. Ek 16) hazırlanarak sınıfa açıklandıktan sonra sınıf panosuna asılmıştır.

Bunlara ek olarak, BBC Bitesize KS2 adlı web sitesinden (<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/english/writing/vocabulary/play/>) zengin ve çeşitli söz varlığının (rich and varied vocabulary) önemini vurgulayan bir oyun oynatılmıştır. Bu oyunda, öğrencilerden kendilerine bir dondurma külahını bilgisayar

faresini sürükleyerek doldurmaları istenmektedir. Oyun, her aldıkları dondurma çeşidi ve sosu için ilginç bir önad kullanılarak oynanmaktadır.

13 Kasım 2013 tarihinde, *A Mouthful* adlı öykünün ders planının (bkz. Ek 17) işlenmesine başlanmıştır. Ders planı, öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası (bkz. Ek 18), öyküyü yüksek sesle okuma, grupça yapılan metin inceleme ve kutulama, metin haritası çizme, grupça ya da ikili yapılan metin yazma, sınıfça ortaklaşa paragraf ve öykü yazma, kendi kendine öykü yazma ve yazdıkları öykülerin öz değerlendirilmesi olarak uygulanmıştır.

20 Kasım 2013 tarihinde, *Character Descriptions* adlı sunum (bkz. Ek 19) gerçekleştirilmiştir. Bu sunumda, tümcelerin karakter geliştirilmesine nasıl katkı sağladığı örneklerle aktarılmıştır. İlk olarak, “*He came down the lane*” gibi okuyucunun zihninde görsel metinler yaratamayan tümcelerin ve paragrafların nasıl etkili hale getirilebileceği konuşulmuş, çözüm önerileri alınmış, örnekler sunulmuş ve grup halinde yazdırılmıştır. İlginç isim örnekleri, karakterle ilgili ayrıntıların “who, that, with” gibi sözcüklerle iletilmesi, ilginç önadlar, “dreamer, loner, troublemaker” gibi karakter çeşitleri, karakterin duygusunu gösterme, karakteri söyledikleriyle ya da hareketleriyle biçimlendirme gösterilmiş ve öğrencilerin önerileri alınmıştır.

11 Aralık 2013 tarihinde, *Character Descriptions* adlı sunumda grup olarak, öğretilen her stratejinin ve öykünün biçiminin (bkz. Ek 20) okunan öyküde çözümlenmesi sağlanmış ve önce ortaklaşa sonra grup halinde, verilen bir giriş paragrafını farklı duygu vererek yazma etkinliği yapılmıştır. Örneğin, “*The dog raced towards the children. Shania stopped down and patted it. Picking up a stick, she threw it as far as she could. She laughed as it raced after the stick.*” paragrafını temel alarak, başka bir paragraf üretmeleri istenmiştir. Bu paragrafta Shania karakterinin korktuğu açıklanmıştır ancak karakterin korktuğunu söylemeden, göstererek yazmaları (showing rather than telling) istenmiş ve grup halinde yazmaları sağlanmıştır. Okuyucunun zihninde görsel metinler yaratamayan tümceler

verilmiş ve grup olarak iki dakika içinde okuyucunun zihninde görsel metinler yaratabilen tümceler yazmalarına dayanan bir oyun oynatılmıştır.

18 Aralık 2013 tarihinde, ortaklaşa yazma etkinliğinden önce bildik şakaların nasıl etkili anlatılabileceği özgün örneklerle (bkz. Ek 21) incelenmiştir. Ayrıca, dramatik etkiye sahip tümce üretmek için kullanılan “*carefully, eagerly, tentatively, cautiously, slowly*” gibi belirteçler tanıtılmıştır, örnekler incelenerek sınıf panosuna asılmıştır. Bunun yanı sıra, öykünün dilini/biçimini çözümlmek amacıyla ilk öyküde uygulanan *Style* adlı sunumun içeriğinden oluşan, öykü dili çözümlme tablosu (bkz. Ek 20) kullanılarak her okutulan öykünün dili bu doğrultuda çözümlenmiştir. Öğrencilerin oyunla benzer tümceleri grupça oluşturmaları istenmiştir.

Öykü değerlendirme kontrol listeleriyle seçilen bir başka öykü olan *Mouse* öğrencilere ödev olarak verilmiş, öykünün dilini, çözümlme tablosunu kullanarak incelemeleri istenmiştir.

25 Aralık 2013 tarihinde, ortaklaşa yazma çalışması yapılmıştır. Kendi öykülerini yazmadan önce ısınma etkinliği olarak oyun (bkz. Ek 22) oynatılmıştır. Bu oyunda, “*After Donni finished singing, everyone cheered with relief. Angrily, he stormed out of the room. As they came to the last tree in the row, where the field ended, Mrs Wentleberry halted, wondering whether she should climb all the way to the top.*” gibi tümcelerle aynı kalıbı kullanarak 2 dakika içinde benzer tümceler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra, öğrenciler *A Mouthful* adlı öykünün yapısına uygun kendi öykülerini yazmışlardır.

Bu aşamada, A ve C şubelerinde öyküye nasıl başlayacağını bilemediğini ya da öykü yazmadığını dile getiren öğrenciler olmuştur. Daha önce de karşılaşılan bu durumda yapıldığı gibi araştırmacı bu öğrencilerin yanlarına giderek, “*What’s your character’s name? Where is he/she? Why is he/she there? How is he/she feeling?*” gibi öykü yazmayı tetikleyici soruların yanı sıra, en çok beğendiği öykülerin ya da filmlerin ne olduğunu sorarak ve bu öykülerden yola çıkarak açıklamalarda bulunup

yardımcı olmaya çalışmıştır. Bu öğrencilerin sonraki derslerde, öğretmene sunumlarda, oyunlarda ve ortaklaşa yazma etkinliklerinde yardımcı olması sağlanarak derse daha etkin katılımları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, sınıfta bir önce yazdıkları öykülerin sonuçları değerlendirilmiş ve 5 öğrenciye *Excellence in Story Writing* belgesi verilmiştir.

8 Ocak 2014 tarihinde, *Just a Pigeon* adlı öykünün (bkz. Ek 23) işlenmesine başlanmıştır. Bu öyküde modelin ilk basamağı olan metin haritasını (bkz. Ek 24) göstererek hareketlerle öykünün bir bölümünü tekrar etme etkinliği 7B sınıfında öğrencilerin sıkılması nedeniyle sadece 1 kez tekrar edilmiştir. Diğer sınıflarda da öğrenciler bu çalışmadan sıkıldıklarını dile getirdiklerinden hiç yapılamamıştır. Bu etkinlik yerine öyküyü okuduktan sonra öykünün konusu üzerine sınıf tartışması daha yoğun olarak yapılmıştır. Araştırmacının daha öncesinden hazırladığı dev mürekkep balığı, yardıma muhtaç hayvan fotoğrafları sınıfta yansıtılmış ve hayvanlara ve insanlara yardım etmenin önemi ve yolları tartışılmıştır. Bu yolla, öykünün öğrenciler tarafından özümsemesine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Just a Pigeon adlı öykü temelinde yapılan etkinlikler sırasıyla öyküye ısınma etkinliği, öykü üzerine konuşma, öyküyü yüksek sesle okuma, grupça yapılan metin inceleme ve kutulama, grupça ya da ikili yapılan metin yazma, sınıfça ortaklaşa paragraf ve öykü yazma, kendi kendine öykü yazma ve yazdıkları öykülerin öz değerlendirilmesi olarak uygulanmıştır.

15 Ocak 2014 tarihinde, öykünün yeri ve zamanı ile ilgili bilgi içeren sunum (bkz. Ek 25) gerçekleştirilmiştir. Ortaklaşa yazma çalışmasından önce söz sanatlarıyla ilgili bir sunum (bkz. Ek 26) yapılmış, bu sunum boyunca ve sonunda öğrencilerden söz sanatları üretmeleri istenmiştir. İngilizcede sıklıkla kullanılan “*as hungry as a bear, as brave as a lion*” gibi belirli benzetmelerin listesi öğrencilerle paylaşılmış (bkz. Ek 27) ve sınıf panosuna asılmıştır.

Öğrencilerin öykü yazarken zorluk çektikleri bazı konulara değinilmiştir. Örneğin, “*voice, sound, noise*” ayrımı konusunda öğrencilerin yazdıkları öykülerde

çok fazla hata yapması nedeniyle öğrenciler konu hakkında bilgilendirilmiş, öğrencilere bu konuyu açıklayan bir şiir (bkz. Ek 28) okunmuştur. Buna ek olarak, öğrencilerin yazdıkları öykülerde şimdiki zaman ve geçmiş zaman kullanımının uyumlu olmadığı gözlemlendiğinden, konuyla ilgili yanlış tümceler okunmuş, yerine ne gelebileceği tartışılmıştır. Bu konuyla ilgili örnek durumlarda hangi zamanların doğru olduğu sınıfta tartışılmıştır. *Öykü değerlendirme kontrol listeleriyle* seçilen bir başka öykü olan *Hairy* ödev olarak verilmiş, öğrencilerden öykünün dilini, çözümlene tablosunu kullanarak incelemeleri istenmiştir.

22 Ocak 2014 tarihinde, öğrenciler kendi öykülerini yazmışlardır. Ayrıca bu modele yönelik görüşlerinin alındığı sormaca (bkz. Ek 27) uygulanmıştır.


19 Şubat 2014 tarihinde, öğrencilere sontest (bkz. Ek 28) uygulanmış, ardından öğrencilerin yazdıkları öyküler değerlendirilip, 17 öğrenciye *Excellence in Story Writing* belgesi verilmiştir.

3.3.5. Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı



Öğrencilerin yazılı metin üretimlerini (kısa öykülerini) değerlendirmek için kullanılan *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı* yazılı metin üretimi değerlendirme çalışmaları ve alanda kullanılan puanlama anahtarları incelenerek (bkz. 3.1.1. Araştırma Deseninin Kuramsal Temelleri) geliştirilmiştir.


Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı aşağıda Tablo 7’de görüldüğü gibi dil, içerik, düzen ve iletişimsel başarı temel ölçütleri çerçevesinde tezin katılımcılarının yaş ve bilişsel becerileri dikkate alınarak geliştirilmiştir.

Tablo 7. Öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarı

	Hook the reader!	Examples	Yes	Partly	No
<p>Language</p> 	1. Uses the adjectives, adverbs and nouns in the story.	“He found the goldfish particularly fascinating. ” ; Car= Mercedes, Skoda; flower= sunflower, bluebell; name= India Opal Hunt, Hobbits;			
	2. Uses the precise words and tries something new.	“ <i>In a corner something rustled. Corky paused but the voice disappeared.</i> ” = voice =noise; 200 ways to say “ went ”: marched, jetted, dragged, sneaked out			
	3. Begins sentences with “-ed-ing-ly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and similes.	“ <i>Thinking his father was rather pompous, the son decided upon a plan.</i> ” <i>because, if, when, although, since</i> etc. <i>In the..., on the ... under...; above... etc.</i> Similes: <i>as hot as a panting dog</i>			
	4. Makes the reader picture the scene and experience the emotions. Show rather than tell.	<u>Don't tell</u> : <i>He felt scared in the churchyard.</i> <u>Show</u> : “ <i>The shadows of the gravestones seemed to be following him.</i> ” or “ <i>Frank's eyes flashed as he pounded his fists on the table.</i> ” “ <i>Get out of my office!</i> ” he thundered.”			
	5. Uses statements, questions (?), exclamations (!) and orders.	<i>How happy we are here! What are you doing here?</i>			
	6. Uses simple, compound, complex and minor sentences.	<u>Simple</u> : <i>She stared at the wall of fog blankly.</i> <u>Compound</u> : <i>She opened the curtains and stared at the wall of fog blankly.</i> <u>Complex</u> : <i>Opening the curtains, she stared blankly at the wall of fog.</i> <u>Minor</u> : <i>Fog.</i>			

	Hook the reader!	Examples	Yes	Partly	No
	7. Reorders sentences.	Conjunctions, adverbials, subject, object, active, passive: <i>“Down the road, the bird flew.”</i>			
	8. Creates special effects by using stylistic devices.	<u>Stylistic devices:</u> Alliteration – <i>The bird flew down the <u>rough</u> road.</i> Simile – <i><u>Like a speeding arrow</u>, the bird flew down the road.</i> Metaphor – <i>The bird, <u>fishing for attention</u>, flew down the road.</i> Personification – <i>The bird flew down the <u>lonely</u> road.</i>			
	9. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. (I can understand the text although there are some grammatical mistakes.)	<i>X Anna thinking she must to sleep good that night so try but she was very nervouse.</i> <i>X What you doing?” she shouted.</i>			
	10. Spelling and punctuation are well handled.	<i>X once indors he continued to behave strangly</i> <i>√Once indoors, he continued to behave strangely.</i>			
Content	11. The plot of the story is clear.	Harry Potter: Harry goes to a school for wizards and manages to overcome an evil enemy.			
	12. Uses strategies that help with action writing.	Strategies: short sentences, a sound, powerful verbs, a sentence with three events. “He <u>spurted</u> forwards, <u>dodged</u> into an alley, and <u>sprinted</u> into the main road.” ...			
	13. Uses an appropriate title for the story.	<i>Strategies: short, interesting, and related with the text: Little Red Riding Hood, The Wizard of Oz</i>			

	Hook the reader!	Examples	Yes	Partly	No
Content 	14. Builds up the characters using some strategies. They are believable.	Strategies: An interesting name, powerful verbs, details, dialogues, thoughts, and reactions of others: <i>“Mr Botibol started to giggle. Then very suddenly he stopped, his eyes and mouth both opening wide in a kind of shocked surprise.”</i>			
	15. Creates setting scenes by selecting precise places and time.	<i>“In a corner something rustled. Corky paused but the noise disappeared. So he struggled over a pile of canvas bags, broken deckchairs and old camping equipment and made his way to the darkest corner.”</i>			
	16. The opening paragraph is really interesting.	<i>“Late one night an old lady with a pointed hat came in through my window.”</i>			
	17. The problem/dilemma is clear in the story.	<i>Get lost; trapped in an abandoned car; falling into a river</i>			
	18. Resolution: Ties up the story.	<i>“Later that night, the old lady... “Sorry, love! I got the wrong address” she said.”</i>			
	19. Ending: There is a reflection on what happened.	<i>“It looks like we’re going to have lots of fun this holiday.”</i>			
Organization 	20. Describes scenes as paragraphs. All parts (beginning - middle - end) are connected.	Four scenes- four paragraph openers: 1)All day long Humpty sat...2)Suddenly, he... 3)There was a terrible crash... 4) Everyone tried, but...			
	21. Uses the linking words correctly both within and across the sentences and paragraphs.	And, but, because, first of all, finally, moreover, as a result...			

	Hook the reader!	Examples	Yes	Partly	No
	22. Uses some cohesive devices correctly.	<p><i>Reference pronouns: That's possible.</i></p> <p><i>Substitution: There are two women in the picture. The one on the right is....,</i></p> <p><i>Ellipsis: The first car he owned was a convertible, the second a family car...</i></p>			
Communicative Achievement 	23. The story is easy to follow. (I understood every part of the story.)				
	24. Uses past and present tenses in a smooth way.	<i>X The play <u>was</u> a mystery, and the music <u>is</u> also good.</i>			
	25. The genre and the language of the story fit together.	<p><i>Fairy tales: One day, Once upon a time, Long, long ago, And they all lived happily ever after, Always keep your promises etc.</i></p> <p><i>Scary stories: "In a corner something rustled..." (footsteps, a twig snapping, a scratching noise, a shadow moving, they feel they are being watched etc.)</i></p>			
Total Points:	Comments:				

3.3.6. Öğrenci görüş sormacası

Öğrencilerin, uygulanan izleneye yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, bir öğrenci görüş sormacası tasarlanmıştır. Tezin giriş bölümünde de belirtildiği gibi Paran (2008) öğrenci görüşlerinin araştırılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Bu sormacada katılımcıların yaşı, cinsiyeti, kaç yıldır İngilizceyi yabancı dil olarak öğrendikleri, uygulamayı yeniden yapıp yapmak istememeleri ve uygulamanın kendilerine katkısı sorulmuştur. Bu yolla modele yönelik görüşleri elde edilmiştir (bkz. Ek 29).

Böylece, yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanılmasının ve yazılı metin üretiminin ilköğretim öğrencileri üzerinde nasıl etki yarattığı belirlenmeye çalışılmıştır.

IV. BÖLÜM: ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ, BULGULAR VE YORUM

Araştırma verilerinin çözümlenmesi, istatistik uzmanlarının görüşünü alarak, alanda yer alan SPSS çözümlene ve bulguları yorumlama üzerine yazılmış olan çalışmalar yardımıyla araştırmacı tarafından SPSS 15 ve 21 veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Tezin bulgularına, araştırmanın soruları çerçevesinde bu bölümde yer verilmektedir.

Araştırmanın ilk temel sorusu şöyledir:

Araştırmanın 1. Sorusu: Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümlenmeler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Öntest ve sontest arasında başarı açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımlı örnekler için t-testi (paired samples t-test) uygulanmıştır. Bu soru için yapılan çözümlenmede elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öntest ve sontest ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları⁴

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	16,97	9,77	47	-8.57	.000
Sontest	48	26,47	12,88			

p<.05

Tablo 8’de özetlendiği gibi sontest lehine anlamlı bir farklılık (p. 000) bulunmuştur. Öntest puanlarının ortalaması (50 üzerinden) 16,97 iken, sontest puanlarının ortalaması 26,47’e yükselmiştir. Bu sayısal veriler ışığında, etkisi araştırılan *Yazmak için Oku* model uyarlamasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

Tez çalışmasının ilk sorusunun birinci alt sorusu metnin diliyle ilgilidir.

Araştırmanın 1. 1. Sorusu: Metnin dili açısından öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9’da görüldüğü gibi, üretilen metinlerin “dil” gelişimleri incelendiğinde, sontest lehine anlamlı bir farklılık (p. 000) bulunmuştur. 48 öğrencinin metnin diliyle ilgili öntest puanlarının ortalaması 6.13 iken (20 üzerinden), sontest dil puanlarının ortalaması 9,35’e yükselmiştir.

⁴ Bu tezde kullanılan istatistiksel veri tablolarında geçen kısaltmalar şunlardır: S: Katılımcı sayısı, AO: Aritmetik ortalama, SS: Standart sapma, SD: Serbestlik derecesi

Tablo 9. Öntest ve sontest metnin dili ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	6,13	3,07	47	7.3	.000
Sontest	48	9,35	4,37			

$p < .05$

Daha önce de belirtildiği gibi (bkz. 3.3.5.1. Değerlendirme Ölçütleri) öğrencilerin yazdıkları kısa öykülerin dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde 10 alt ölçüt kullanılmıştır. Anımsatmak gerekirse bu ölçütler şöyle sıralanmaktadır:

1. Tümceye ilginç önad ve belirteç ekleme,
2. Doğru sözcüğü seçme,
3. “ed-ing-ly” gibi ekler, yantümce bağlacı, benzetme ve ilgeç öbeği ile tümcenin başına ekleme yapılması,
4. Okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma,
5. Düz, soru, ünlem ve emir tümcesi kullanma
6. Basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanma,
7. Devrik tümce kullanma,
8. Söz sanatları kullanma,
9. Basit dilbilgisel yapıları iyi derecede kullanabilme (simple grammatical forms with a good degree of control),
10. Yazım ve noktalama kurallarına uyma,

Her alt ölçütün anlamlı olarak gelişip gelişmediği araştırılmıştır. Daha önce de belirtildiği (bkz. 3.3.5.2. Ölçüt tanımlamaları) gibi, tez için üretilen Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında, her ölçüt 0-2 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Düzey 2’de öğrencinin yazma göreviyle ilgili herhangi bir ölçüt dikkate alındığında fazla bir sorununun olmaması beklenmektedir. Düzey 1 sınırlı sayıda sorun görüldüğü durumlar için geçerlidir. Düzey 0 ise ölçütün

tamamının gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Bu düzenleme çerçevesinde yapılan öntest ve sontest değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanları bağımlı değişkenler için t-testi ile çözümlenerek gelişimin her bir alt ölçüt düzeyinde istatistiksel olarak anlamlılığı araştırılmıştır.

Tablo 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 ve 19'a bakıldığında metnin dili ölçütüne ait 10 alt ölçütten dokuzunun istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştiği görülmektedir. Ancak Tablo 14'e bakıldığında "düz, ünlem, soru tümce kullanımı" alt ölçütüyle ilgili olarak gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p=423$; $p<.05$) ortaya çıkmaktadır.

Tablo 10. İlginç önad, belirteç ve ad kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,5625	,48698	47	5.73	.000
Sontest	48	1,0278	,66252			

$p<.05$

Tablo 11. Doğru sözcük seçimi alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,5208	,39444	47	5.11	.000
Sontest	48	,9583	,63998			

$p<.05$

Tablo 12. Tümce başlama alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,54	,36	47	5.32	.000
Sontest	48	1,02	,69			

Tablo 13. Okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,65	,43	47	3.69	.001
Sontest	48	,93	,63			

p<.05

Tablo 14. Düz, ünlem, soru ve emir tümcesi kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,88	,42	47	.80	.423
Sontest	48	,95	,63			

p>.05

Tablo 15. Basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,78	,47	47	5.6	.000
Sontest	48	1,18	,55			

p<.05

Tablo 16. Devrik tümce kullanımı ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,11	,19	47	6.58	.000
Sontest	48	,44	,27			

p<.05

Tablo 17. Söz sanatları alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,24	,35	47	4.35	.000
Sontest	48	,70	,67			

p<.05

Tablo 18. Dilbilgisi kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,94	,42	47	2.1	.040
Sontest	48	1,07	,60			

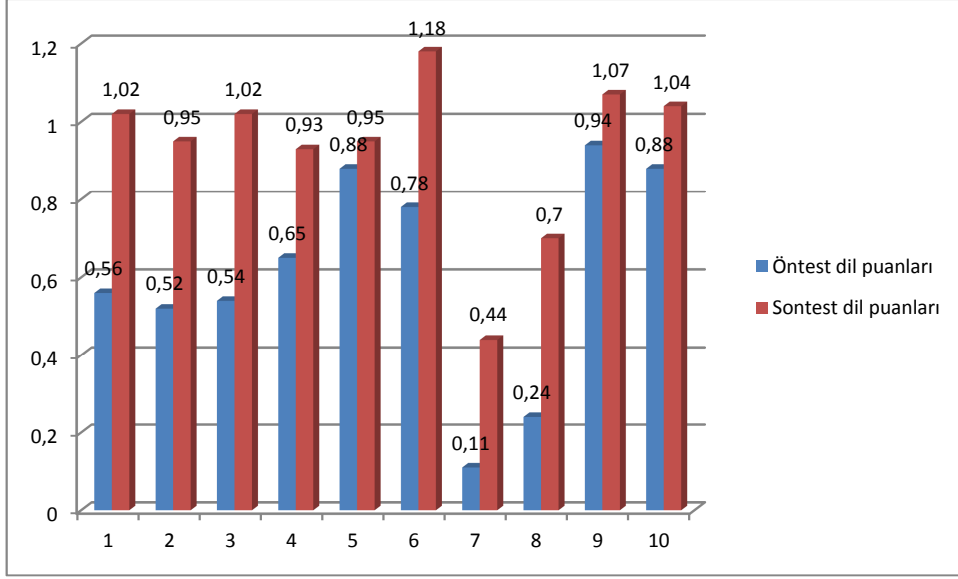
p<.05

Tablo 19. Yazım ve noktalama alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,88	,47	47	2.5	.014
Sontest	48	1,04	,51			

p<.05

Öğrencilerin öntest ve sontest öykülerinde “dil” gelişimlerine alt ölçütler temelinde daha ayrıntılı bakıldığında, sontestlerdeki metinlerde gelişim açık biçimde gözlenmektedir. Grafik 2’ye bakıldığında, katılımcıların dil kullanımı açısından genel olarak geliştiklerini görmenin yanı sıra, en çok hangi alt ölçütte gelişim gösterdikleri de ortaya çıkmaktadır. En belirgin gelişim (2 tam puan üzerinden 1,18 ile), yukarıda listelenen dil ölçütünün bir parçası olan “basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanımı” altıncı alt ölçütünde yaşanmıştır. Buna karşın, en az gelişim “devrik tümce kullanımı” alt ölçütü olan yedinci maddede yaşanmıştır.

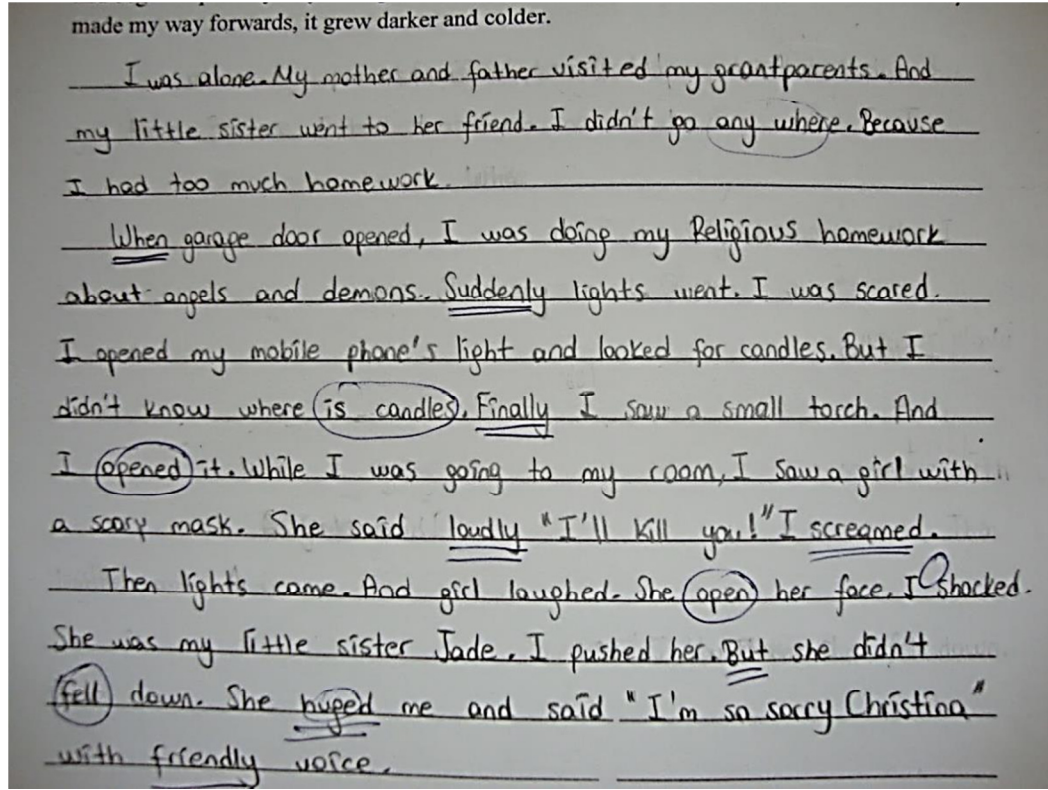


Grafik 2. Metnin diliyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları

Bu anlamda öğrencilerin öntest ve sontest öykülerinden bazılarını incelemek, gelişimi görmek açısından önemli görülmüştür. Bu incelemeye geçmeden önce dilbilgisi ve yazınsal hataların da dikkate alındığı ancak bunların toplam 25 alt ölçütten sadece ikisini oluşturduğu vurgulanmalıdır. Geleneksel olarak yapılan değerlendirmelerde dilbilgisi, noktalama ve yazım ağırlıklı ölçüt olarak yer almasına karşın bu tez çalışmasında söz konusu iki ölçütün dışına da çıkılarak daha ayrıntılı bir çözümleme yapılmaya çalışılmıştır.

Şekil 7'ye bakıldığında *öntest öykü örneği 1* görülmektedir. Bu öyküde, katılımcı dört kez “go” eylemini ve dört kez de “open” eylemini kullanarak sözcük yinelemeleri yapmaktadır. “loudly, friendly” gibi belirteçlerin kullanılması ve “friendly voice” söz sanatı kullanımı metne zenginlik katmaktadır. Ancak, dilbilgisi açısından hataların da olduğu metinde, “open my mobile phone” sözcük öbeğindeki ve “I open it.” tümcesindeki “open” eyleminin hatalı kullanımı, doğru sözcük seçimiyle ilgili sıkıntıları göstermektedir. Ayrıca, soru, ünlem, karmaşık tümce gibi farklı tümce çeşitlerinin, “-ed-ing-ly” gibi eklerle, yan tümce bağlacıyla, benzetme ve ilgeç öbeği ile başlayan tümcelerin yer almaması metni yazınsallıktan

uzaklaştırmaktadır. Okuyucunun zihninde resim oluşturacak bir anlatım görülmemektedir.



Şekil 7. Öntest öykü örneği 1

Buna karşın, aynı katılımcının Şekil 8'de yer alan sontestine bakıldığında, dilbilgisi ve sözcük seçimi açısından hatalar olsa da metnin zenginleştiği görülmektedir. Sözcükleri, "huge", "understanding" "add" gibi etkili sözcük seçimi metinde yer almaktadır. Bununla birlikte, "Here is your present." tümcesine ilgeç öbeği ile "That's why children love Santa Claus." tümcesine yantümce bağlacı ile başlaması özgün İngilizce öykülerde olduğu gibi etkili bir anlatım sunmaktadır. Buna ek olarak, öykünün düğüm ve çözüm bölümlerinde öğrencinin okuyucuya yönelerek, "What did I see?" ve "Where did he go?" soru tümcelerini kullanımı merak yaratmaktadır. Metinde farklı tümce çeşitleri metnin hızını dengelemektedir. Ayrıca, "I didn't believe my eyes", "I love him like a lonely child" tümcelerinde söz sanatı kullanımı anlatıma zenginlik katmaktadır. Sonteste katılımcı anlatımıyla okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturabilmektedir.

TITLE: Happy Christmas

It was a cold, chilly night when I saw Santa Claus. As I was reading a book next to the beautiful, huge window and I was drinking cup of coffee, I saw him. I felt happy. I thought every children love Santa Claus.

When I was 5, my grandmother told (my) a story about Santa Claus. She told that, he was so understanding person and he had given a present to every (children), who love his or her parents and friends. That's why children love Santa Claus.

Suddenly, someone rang door's bell. My dad (dropped) somewhere an hour ago. I thought, it should be my dad. I ran fastly and (open) the door. What did I see? I didn't believe my eyes. It's wasn't my dad. (I) was Santa Claus. I was shocked. "Happy Christmas little girl. Here is your present."

he said softly. Then I said "Happy Christmas Santa Claus. Thank you for your present. Please come inside. I'll give you something." He came inside, I walked my room, and took present. Then I came back. But I didn't see him again. Where did he go? "Vanessa I'm here." said one voice, "Santa Claus was me." added voice. But he was my dad. I ran and hugged him. I told that, I love him (like a lonely child).

Şekil 8. Sontest öykü örneği 1

Metnin diliyle ilgili olarak bir başka katılımcının öntest ve sontest öyküleri değerlendirildiğinde, birinci örnekle benzer bir durum gözlenmektedir. Şekil 7'deki öntest öykü örneği 2'de dört kez "see" eylemi kullanılmıştır. Metinde, "shocked, happy, scared" gibi duygu bildiren önadlar kullanılmıştır ancak bunların karaktere yansımaları gerçekleştirilmemiştir. Bir başka deyişle, *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarında* yer alan anlatma - göster ilkesi gerçekleştirilmemiştir.

made my way forwards, it grew darker and colder.

I was very scared. I wanted to find my torch but it was dark and I couldn't (saw) anything! I went back to my bed. While I was walking to my bedroom, I saw someone had (got) a knife. I had to be silent because I thought he or she was dangerous. I walked to the bathroom and saw my telephone on the table. Suddenly, my telephone was lost. Then the lights were on. And I saw somebody with a black coat. I looked at his face, (his) my father Jack! I was a bit shocked but I was happy too (in that night... (It's) really interesting because (in that day, it was my (birth) day. Finally, my dad bought a new beautiful dress for me! I love my father Jack. Sorry I want to go outside so goodbye, dear diary!

Şekil 9. Öntest öykü örneği 2

Katılımcının öntestinde karmaşık tümce yer almamasına karşın, sontest öyküsüne (bkz. Şekil 10) bakıldığında, birçok karmaşık tümcenin yerli yerinde kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, “stupid green eyes” betimlemesi ile kişileştirme söz sanatı kullanıldığı görülmektedir. Çarpıcı bir başka noktaysa, yazarın, okuyucunun zihninde görsel metinler yaratarak, karakter özelliğini yazmadan, yani “lazy” demeden, bu özelliği “...while sleeping on chair” ifadesiyle gösterebilmesidir.

TITLE: A SCARY NIGHT

It was a cold, chilly night when the security guard left the museum.

It was very quiet, so quiet. I was a night security guard who stays all the night at the museum. I was in the waxworkers' room while sleeping on the chair. Suddenly I heard something and I stood up then walked around the room. I saw that one of the waxwork moved a bit. I looked at it for a long time. I knew her, she was May Winter. She was an evil professor who killed so many poor, little and lovely children. She is wicked and I thought that it wasn't a waxwork or a figure, it is real May Winter!

I was scared^o lot and I tried to open the door but it was broke down! Then I heard something like "Sam, are you OK? Sam Sam! Do you hear me?" Finally I opened my eyes and George broke round to wake me up. I didn't remember anything about yesterday but while I was going out of the room May Winter smiled me with her stupid green eyes.

Şekil 10. Sontest öykü örneği 2

Başka bir katılımcının öntesti Şekil 11'de yer almaktadır. Kısa tümceler metne devinim katmaktadır ancak devinimin yavaşladığı yerlerde, örneğin çözüm bölümünde, metnin devinimini dengelemek için farklı tümce çeşitleri kullanılmamıştır. "that thing" önad tamlaması 5 kez kullanılarak hem sözcük yinelemesi yapılmış, hem de bağdaşıklık aracı olarak tümce içinde hatalı kullanılmıştır. Ayrıca, ikinci satırda "cobweb" ve dördüncü satırda "torch" sözcüklerine gönderim yapılmamıştır ve gereksiz yinelemeler yer almaktadır. Diğer öntest öykü örnekleri gibi bu öyküde de söz sanatlarına ve etkili önad ve belirteçlerin kullanımına rastlanmamaktadır.

made my way forwards, it grew darker and colder.
I went in the garage. Cobweb was on my head. I was so scary. I jumped to take off the cobweb. When I did this, I was screaming. I heard a noise. I thought that it was the thing that scuttled into the darkness. I went of to do garage I saw a torch. I took it then I tried to turn on the torch. But it didn't turn on. I threw it. Then that thing in the garage walked. I was really scared. But it fell. I walked in the garage. I didn't see anything I just walked. Then that thing crawled. It was bighting my foot. I ^{late}shook my foot but it didn't stop. In my left there was a cupboard. It was dark but I saw it. I looked careful then I saw a knife. I took it. But that thing didn't stand on a way. It shaked and shaked. I threw the knife on the sky. I couldn't cut that thing. I cut my hand. There was blood on my ^{hand}. When I saw blood I got asleep. "faint"
"Then what's going on?" says Stephanie. "I don't know" I say. "I woke up at that time. But I can see the final part of my dream at night. I think."

Şekil 11. Öntest öykü örneği 3

Şekil 12'de öğrenci, öntestte olduğu gibi kısa tümcelerle devinimi yüksek bir öykü yazmıştır, ancak, öykünün çözüm bölümünde bileşik ve karmaşık tümceler de yer almaktadır ve bu biçimiyle okuyucuyu rahatlatmaktadır. Bir başka önemli gelişme ise kullanılan söz sanatlarıdır: "I lost my **everything**" başlığında eğretileme; "He was **like a mugger**" tümcesinde benzetme kullanılmıştır. Ayrıca, öntestten farklı olarak "carefully, silently, quickly" gibi belirteçler yer almaktadır.

TITLE: I LOST MY EVERYTHING
It was a cold, chilly night when ... ^{alliteration}
I heard a scream. It was a scary, loudly scream. I listened carefully. It came from
next street. I was at Rome Street, Little Italy, New York, so it could come from Pisa Street.
I wanted to run to there. But I scared a lot. There can be a murder, a mugger. Then I
looked to our garden. I saw my dog Flaffy. It was looking to me like it wants to come
with me. I took it quickly. While we were walking, it smelled the ground. It showed right
with its head. We ran to that way.
Suddenly I stopped. I heard that scream again. But Flaffy didn't stop. It didn't understand
me. It went through the scream. Unfortunately the thing/person saw it and let the owner
of the scream. He looked terrible to Flaffy. Flaffy scared and ran to me. The criminal (I
thought it was a criminal before I saw) followed it. Because of Flaffy criminal saw me.
I couldn't move first. He was like a mugger. He got a knife. I said "Run Flaffy!" silently.
I told this sentence to Flaffy a week ago. I knew in New York there are lots of
criminals and I wanted to protect my best friend FLAFFY. When I said it, we started to run.

Şekil 12. Sontest öykü örneği 3

Bir başka katılımcının (bkz. Şekil 12) öntesti incelendiğinde, “guess, lay down, I’m” gibi sözcüklerde geçmiş ve geniş zamanı yerinde kullanamadığı, “go” eylemini dört kez kullanılarak yinelemeler yapıldığı görülmektedir.

TITLE: Whistle Follower

The garage door creaked open. Something scuttled into the darkness but I stepped in and began to pick my way through. A cobweb brushed my face. My heart thudded and as I made my way forwards, it grew darker and colder.

I could go to the upstairs to my room but I didn't.

I waited for a voice, a sound or something. I guess when I heard something in there, it was already too late to go because with a gentle touch I loose myself and I fell down.

When I got up, I was in a strange place. It wasn't a hotel room or a flat. It was more like a wooden house.

I tried to get up but my head was awful, so I lay down back to the bed. I kept my eyes open to see the room that

I'm in. It was colourful but with the pastel colours, so it didn't make my eyes tired. The sunlight was getting in to the room from a wooden white window, and there were noises, coming out of the room. It was like a man's whistle. It was sweet, warm and the sound of it was making me better.

Şekil 13. Öntest öykü örneği 4

Aynı katılımcının Şekil 14 ve 15'deki sontest öykü örneği 4.1 ve 4.2. incelendiğinde, "gentle, happily, hopefully" gibi önad ve belirteçlerin yerinde kullanımı, belirteçle başlayan "*Happily*, she wasn't dead." tümcesi dikkat çekmektedir. Metinde "her young body flew away", "princess" eğretilmeleri, "as gentle as her brain" benzetmesi, "the one who has to be popular", "bad boy who attacks girls", "the right guy who was crying for her", "the popular girl who likes Brit" gibi ilgi tümcecikleri metne zenginlik katmaktadır. Karmaşık ve soru tümceleri etkili biçimde kullanılmıştır. Ayrıca, okuyucuyu etkileyebilen giriş paragrafından sonra yer alan ikinci paragrafta kısa tümceler metne devinim katarak ilgiyi devam ettirmektedir.

TITLE: Quick Dead

It was a cold, chilly night when ...

She fell into a deep sleep. Her eyes closed slowly and heart beats of her young body flew away while her heart was falling in a sleep. Her heart stopped as gentle as her brain stopped. A slow and beautiful death but wrong girl wrong time and wrong place but the right guy who was crying for her.

Brittney Gloss. Happy 16 year old girl. Brown hair, green eyes and a lovely heart. She was a popular girl but the one who has to be popular. Her friends called her "princess" because they really love her. Her crush Jason. Well he was a bad boy who attracts girls. Nobody knew why princess liked him.

One day Brittney was on her phone. The phone on her hand she was listening to music. While she was heading the kitchen

Şekil 14. Sontest öykü örneği 4.1

David called. David Dotson. The good popular girl who likes Brit. He invited her to a car racing which he would join. He wanted Brit to join him while he was driving the car. Brittney reject that invitation and closed the phone.

After that day, Brittney talked to Jason that if they can go to cinema together. Jason accept it happily. On Sunday, Brittney wore her dress. Put on her make-up and head the mall. She waited for Jason hopefully happily. Why Jason didn't come? Well she was angry. She called David and accepted the race invitation.

That evening a huge accident happened. They took Brittney to the hospital.

The footprints. Two childs running in the field two good friends. One of them was Jason who is crying for Brittney in the hospital, and the other one was Brittney.

Her eyes opened after the gentle heart attack. Happily, she wasn't dead. She smiled at Jason and said "Don't make me wait again." Jason smiled too. That day two friends were closer than ever.

Şekil 15. Sontest öykü örneği 4.2

Özet olarak, *Yazmak için Oku* model uyarlamasının uygulandığı öğrencilerin yazdıkları öykülerde, özellikle metnin dili açısından gelişim yukarıdaki örneklerle görülmektedir.

Çalışmanın ilk sorusunun ikinci alt sorusu metnin düzeniyle ilgilidir.

Araştırmanın 1. 2. Sorusu: Metnin düzeni açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 20’de görüldüğü gibi öntest ve sontest arasında metnin düzeni açısından anlamlı bir fark (p. 000) bulunmuştur. Öğrencilerin öntest yazılı metin üretimi düzen puanlarının ortalaması 1,74 iken (6 üzerinden), sontest düzen puanlarının ortalaması 2,79’a yükselmiştir.

Tablo 20. Öntest ve sontest metnin düzen ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	1,74	1,14	47	5.9	.000
Sontest	48	2,79	1,51			

p<.05

Bu soru çerçevesinde, katılımcıların ürettikleri kısa öykülerin düzeni değerlendirilirken üç alt ölçüt kullanılmıştır:

1. Sahneleri paragraflar biçiminde yazma ve tüm bölümlerin birbiriyle bağlı olması,
2. Kenet sözcükleri (linking words) hem tümce içinde, hem de tümceler ve paragraflar arasında doğru kullanması,
3. Bağdaşıklık araçlarını doğru kullanması

Bu alt boyutlar temelinde yapılan çözümlemenin sonucu olarak Tablo 21, 22 ve 23’e bakıldığında, düzen ölçütünün alt ölçütlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştikleri gözlenmektedir.

Tablo 21. Paragraf kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	,47	,45			
Sontest	48	,91	,63	47	5.4	.000

p<.05

Tablo 22. Kenet sözcüklerin kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	,72	,45			
Sontest	48	1,04	,63	47	4.1	.000

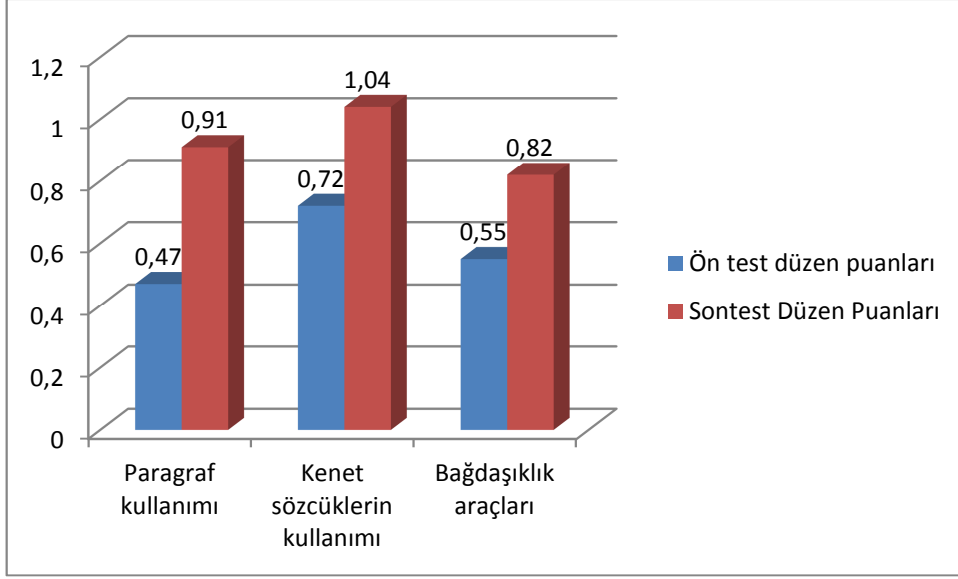
p<.05

Tablo 23. Bağdaşıklık araçları alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	,55	,42			
Sontest	48	,82	,60	47	3.4	.001

p<.05

Metnin düzeni ölçütünün alt ölçütleri karşılaştırıldığında, Grafik 3'te özellikle üretilen metinlerin "Kenet sözcükleri hem tümce içinde, hem de tümceler ve paragraflar arasında doğru kullanma" (sontest ortalama puanı 2 üzerinden 1, 04) ve "Sahneleri paragraflar biçiminde yazma ve tüm bölümlerin birbiriyle bağlı olması" (sontest ortalama puanı 0,91) alt ölçütlerinde belirgin ilerleme olduğu görülmektedir.



Grafik 3. Metnin düzeniyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları

Öykülerdeki gelişimi görmek için yukarıda sunulan bazı öntest ve sontest öykü örnekleri metnin düzeni açısından incelenmiştir. Öykünün düzeniyle ilgili olarak, Şekil 8 yeniden incelendiğinde, öykünün tüm bölümlerinin birbirine bağlı olmadığı, bağlaç kullanımının sınırlı (and, then, finally) olduğu ve paragraf kullanılmadığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, bağdaşıklık araçlarının yerinde kullanılmadığı görülmektedir. Örneğin, “I looked at his face, **his my** father Jack” tümcesindeki ve “Finally, my dad boughts a new beautiful dress for me! I love **my father** Jack” tümcesindeki adıl kullanımı gönderimsel sorunlar içermektedir. Buna karşın, katılımcının sontestinin (bkz. Şekil 10) düzeniyle ilgili gelişim paragraf düzeninden ve öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin birbirine bağlı olmasından anlaşılmaktadır. Ayrıca, bağdaşıklık araçlarının yerinde kullanıldığı görülmektedir. Öykünün en başında “It was very quite...” tümcesiyle geceye gönderim yapıldığı ve “while, and, then, but, finally” gibi bağlaçların yerinde kullanıldığı görülmektedir.

Bir başka katılımcının öntest öyküsünde (bkz. Şekil 11) bölümlerin birbirine bağlı olmadığı ve yazarın paragraf düzenini oluşturmadığı gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, “that thing” gönderiminin öyküde dört kez yinelenerek bağdaşıklık sorunu

oluşturduğu gözlenmektedir. Ancak, aynı katılımcının sontestine bakıldığında (bkz. Şekil 12), “But, Then, Suddenly, Unfortunately” gibi bağlaçlar yerinde kullanılarak öykünün bölümleri de birbirine bağlanmıştır. Öntestten farklı olarak paragraf kullanımı gözlenmektedir. Bunlara ek olarak, “that way”; “that scream”; “this sentence”; “there” gibi bağdaşıklık araçları yerinde kullanılmıştır.

Özetle, *Yazmak için Oku* model uyarlamasının uygulandığı öğrencilerin yazdıkları öykülerde metnin düzeni açısından gelişim, paragraf yazma, kenet sözcüklerin ve bağdaşıklık araçlarının kullanımı alt ölçütleri çerçevesinde istatistiksel olarak anlamlı olarak görülmektedir. Bu durum, yukarıda metnin düzeniyle ilgili olarak verilen örneklerde de açıkça gözlenmektedir.

Çalışmanın ilk temel sorusuna bağlı olarak üçüncü alt sorusu metnin içeriğiyle ilgili olarak aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

Araştırmanın 1. 3. Sorusu: Metnin içeriğini oluşturma açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 24’te görüldüğü gibi öntest metnin içeriğini oluşturma puanlarının ortalaması 6,73 (18 üzerinden) iken, sontest puanlarının ortalaması 10,60’a yükselmiştir. Bu sayısal veriler ışığında ($p = .000$) metnin içeriği ölçütü temelinde gerçekleşen ilerleme istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 24. Öntest ve sontest metnin içeriğiyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	6,73	3,97	47	7.02	.000
Sontest	48	10,60	5,05			

$p < .05$

Metnin içeriği ölçütüne bağlı olarak öğrencilerin yazdıkları kısa öyküler değerlendirilirken dokuz alt ölçüt kullanılmıştır:

1. Olay örgüsünün açık olması

2. Hareket bildiren tümceler (action writing) yazmaya yardımcı olacak kısa tümce yazma, üç eylemli tümce kurma gibi stratejilerin kullanımı,

3. Uygun başlık kullanma
4. Karakter yaratmak için bazı stratejiler kullanma,
5. İlginç bir giriş paragrafı yazma
6. Doğru yer ve zaman seçme
7. Açık seçik bir sorun yazma
8. Öykünün çözüm bölümünü yazma
9. Öykünün bitiş bölümünü yazma

Yukarıda sıralanan alt ölçütlerin her birinin anlamlı biçimde gelişip gelişmediği çözümlenmiştir. Tablo 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 33 'de öykünün içeriğine yönelik alt ölçütler dikkate alınarak yapılan çözümlenmelerde istatistiksel olarak anlamlı gelişim olduğu görülmektedir. Ancak Tablo 32'de görüldüğü gibi öykünün çözümünü yazma alt ölçütünde gelişme olsa da istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 25. Olay örgüsü alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,86	,57	47	4.4	.000
Sontest	48	1,2	,66			

p<.05

Tablo 26. Metinde hareket bildiren tümceler yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,56	,46	47	6.1	.000
Sontest	48	1,04	,70			

p<.05

Tablo 27. Metinde başlık alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,75	,53	47	5.6	.000
Sontest	48	1,3	,61			

p<.05

Tablo 28. Karakter yaratmak için strateji kullanımıyla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,59	,44	47	6.8	.000
Sontest	48	1,1	,63			

p<.05

Tablo 29. Öykünün yerini ve zamanını yazmayla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,75	,49	47	6.4	.000
Sontest	48	1,2	,59			

p<.05

Tablo 30. Giriş paragrafı yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,72	,53	47	5.6	.000
Sontest	48	1,2	,66			

p<.05

Tablo 31. Öykünün sorununu yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,91	,57	47	5.3	.000
Sontest	48	1,3	,62			

p<.05

Tablo 32. Öykünün çözümünü yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	1,04	,50	47	1.9	.055
Sontest	48	1,21	,64			

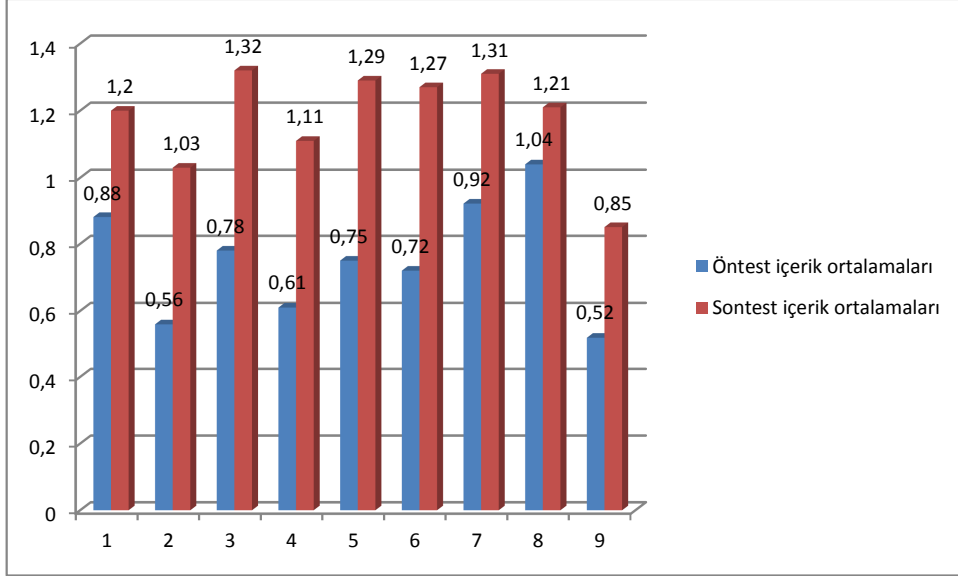
p>.05

Tablo 33. Öykünün bitişini yazma alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Öntest	48	,51	,50	47	3.9	.000
Sontest	48	,85	,72			

p<.05

Ayrıca, Grafik 4 incelendiğinde, “uygun başlık kullanma” alt ölçütünün en belirgin biçimde gelişim gösterdiği söylenebilmektedir.



Grafik 4. Metnin içeriğiyle ilgili alt ölçütlerin öntest ve sontest puan ortalamaları

Metnin içeriği açısından gelişimi görmek için ilk örneğe tekrar baktığımızda öntestten (bkz. Şekil 7) farklı olarak sontest metninde olay örgüsünün daha açık olduğu, karakterlerin duygu ve düşüncelerine yer verildiği ve “...next to the beautiful huge window...” gibi betimlemelerle öykünün geçtiği yerin betimlendiği görülmektedir.

Tezin ilk temel sorusuna bağlı olarak dördüncü alt sorusu metnin iletişimsel başarısıyla ilgilidir:

Araştırmanın 1.4. Sorusu: Metnin iletişimsel başarısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Tezin sorusu çerçevesinde yapılan çözümlemede, Tablo 34’te görüldüğü gibi sontest lehine anlamlı bir farklılık (p. 000) bulunmuştur. Üç sınıfın öntest iletişimsel başarı puanlarının ortalaması 2,47 (6 üzerinden) iken, sontest iletişimsel başarı puanlarının ortalaması 3,57’ye yükselmiştir.

Tablo 34. Öntest ve sontest iletişimsel başarı puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Öntest	48	2,47	1,30	47	6.7	.000
Sontest	48	3,57	1,62			

$p < .05$

Bu soruyla ilişkili olarak öğrencilerin ürettikleri öykülerin iletişimsel başarıları değerlendirilirken üç alt ölçüt kullanılmıştır:

1. Kolay takip edilebilen bir öykü olması
2. Geçmiş ve şimdiki zamanı uyumlu bir biçimde kullanılması
3. Öykünün dilinin ve türünün birbirine uygun olması

Buna benzer biçimde, metnin iletişimsel başarı ölçütünün alt ölçütlerinde, Tablo 35, 36 ve 37’de görüldüğü gibi, anlamlı olarak gelişimin görüldüğü saptanmıştır.

Tablo 35. Öykünün kolay anlaşılır olmasıyla ilgili alt ölçütün ortalama puanlarının bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,92	,52	47	4.2	.000
Sontest	48	1,2	,63			

$p < .05$

Tablo 36. Geçmiş ve geniş zaman kullanımı alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,73	,47	47	4.01	.000
Sontest	48	1,04	,53			

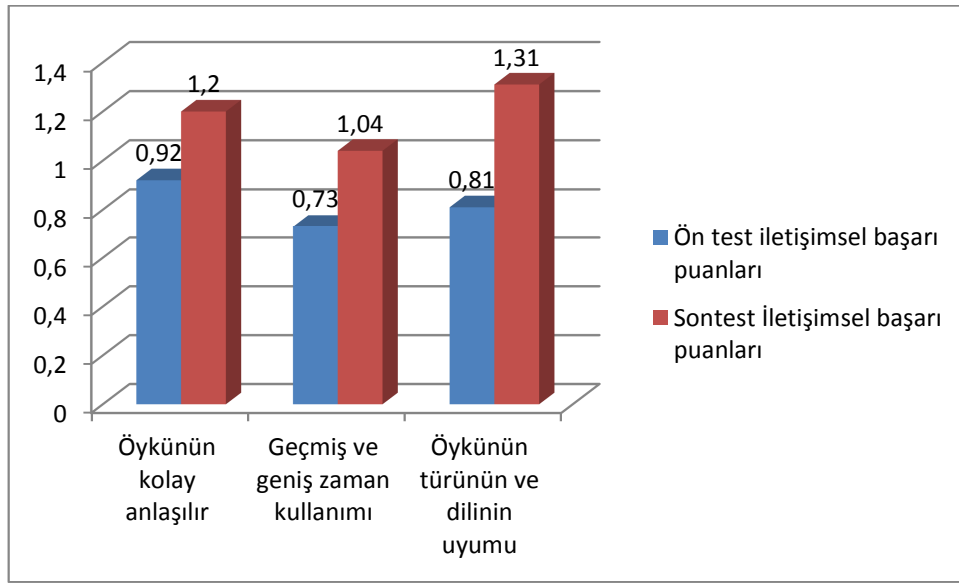
$p < .05$

Tablo 37. Öykünün türünün ve dilinin uyumu alt ölçütüyle ilgili ortalama puanların bağımlı örnekler için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	T	p
Öntest	48	,81	,49			
Sontest	48	1,31	,65	47	7.49	.000

p<.05

Bununla birlikte, Grafik 5'te görüldüğü gibi “Öykünün türünün ve dilinin uyumu” alt ölçütünün öğrencilerdeki gelişimi en belirgin olarak gözlenmektedir.



Grafik 5. Metnin iletişimsel başarısıyla ilgili alt ölçütlerinin öntest ve sontest puan ortalamaları

Özetle, tezin ilk sorusuna ilişkin veriler, dil, düzen, içerik ve iletişimsel başarı olarak dört temel ölçüt dikkate alındığında, öğrencilerin öntestlerine göre sontestlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde gelişim gösterdikleri yönündedir.

Araştırmanın ikinci temel sorusu şöyledir:

2. Kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü

yazma becerileri yönünden) ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 38. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	26,47	12,8	77	8.8	.000
Kontrol grubu	31	7,46	6			

p<.05

Tablo 38'deki deney ve kontrol grubunun deney sonrası sontest toplam puan ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Çalışmanın ikinci temel sorusuna bağlı olarak ilk alt sorusu metnin dili ile ilgili olarak aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

Araştırmanın 2. 1. Sorusu: Deney grubunun "metnin dili" açısından toplam puan ortalamaları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubunun "metnin dili" açısından toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

Tablo 39. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest dil puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu dil	48	9,3	4,3	77	8.6	.000
Kontrol grubu dil	31	2,9	2,1			

p<.05

Tablo 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 ve 49’da görüldüğü gibi, metnin dili ölçütünün alt ölçütlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişim görülmektedir.

Tablo 40. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest önad başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,02	,6	77	4	.000
Kontrol grubu	31	,5	,3			

p<.05

Tablo 41. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest doğru sözcük kullanma başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	,95	,6	77	4,7	.000
Kontrol grubu	31	,32	,4			

p<.05

Tablo 42. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest tümce başlama ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,02	,6	77	8	.000
Kontrol grubu	31	,01	,08			

p<.05

Tablo 43. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,02	,6	77	8	.000
Kontrol grubu	31	,01	,08			

p<.05

Tablo 44. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest düz, ünlem, soru ve emir tümcesi kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	,95	,64	77	5,6	.000
Kontrol grubu	31	,22	,4			

p<.05

Tablo 45. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest basit, bileşik ve karmaşık tümce kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,02	,66	77	4,8	.000
Kontrol grubu	31	,5	,38			

p<.05

Tablo 46. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest devrik tümce kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	,11	,19	77	3,09	.003
Kontrol grubu	31	,0	,0			

p<.05

Tablo 47. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest söz sanatları kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	,7	,67	77	5,7	.000
Kontrol grubu	31	,0	,0			

p<.05

Tablo 48. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest dilbilgisi kullanımı ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	,1	,60	77	2,9	.004
Kontrol grubu	31	,66	,63			

p<.05

Tablo 49. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest yazım ve noktalama ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,04	,51	77	4,7	.000
Kontrol grubu	31	,5	,48			

p<.05

Çalışmanın ikinci temel sorusuna bağlı olarak ikinci alt sorusu metnin içeriğini oluşturmayla ilgili olarak aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

2.2. Deney grubunun “metnin içeriğini oluşturma” toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin içeriğini oluşturma” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

Tablo 50. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest içerik puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu içerik	48	10,6	5	77	8.4	.000
Kontrol grubu içerik	31	2,3	2,4			

p<.05

Tablo 50’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest içerik puan ortalamaları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlıdır.

Tablo 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 ve 59’da görüldüğü gibi, metnin içeriğini oluşturma ölçütünün alt ölçütlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişim görülmektedir.

Tablo 51. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest olay örgüsü ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,2	,66	77	5,1	.000
Kontrol grubu	31	,46	,56			

p<.05

Tablo 52. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest hareket bildiren tümceler yazma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,04	,70	77	7,6	.000
Kontrol grubu	31	,05	,15			

p<.05

Tablo 53. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest başlık oluşturma ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,3	,61	77	5,1	.000
Kontrol grubu	31	,7	,61			

p<.05

Tablo 54. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest karakter yaratmak için strateji kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,1	,63	77	7,4	.000
Kontrol grubu	31	,17	,37			

p<.05

Tablo 55. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün yerini ve zamanını yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,2	,59	77	9,8	.001
Kontrol grubu	31	,16	,29			

p<.05

Tablo 56. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest giriş paragrafı yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,2	,66	77	7,05	.000
Kontrol grubu	31	,24	,46			

p<.05

Tablo 57. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün sorununu yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,3	,62	77	8,8	.001
Kontrol grubu	31	,22	,36			

p<.05

Tablo 58. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün çözümünü yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	p
Deney grubu	48	1,2	,64	77	6,5	.000
Kontrol grubu	31	,32	,49			

p<.05

Tablo 59. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün bitişini yazmayla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	,85	,72	77	6,09	.000
Kontrol grubu	31	,04	,15			

p<.05

Tezin ikinci temel sorusuna bağlı olarak üçüncü alt sorusu metnin düzenini oluşturmayla ilgili olarak aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

2.3. Deney grubunun “metnin düzenini oluşturma” toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin düzenini oluşturma” toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

Tablo 60. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin söntest düzen puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu düzen	48	2,6	1,5			
Kontrol grubu düzen	31	,8	,9	77	6.4	.000

p<.05

Tablo 61, 62 ve 63'te görüldüğü gibi, metnin düzeni ölçütünün alt ölçütlerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişimin görüldüğü gözlenmektedir.

Tablo 61. Deney ve kontrol grubu arasındaki söntest paragraf kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	,91	,63			
Kontrol grubu	31	,08	,22	77	7,06	.000

p<.05

Tablo 62. Deney ve kontrol grubu arasındaki söntest kenet sözcüklerin kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	1,04	,55			
Kontrol grubu	31	,51	,66	77	3,8	.000

p<.05

Tablo 63. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest bağıdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	,82	,60			
Kontrol grubu	31	,20	,38	77	5,04	.000

p<.05

Tezin ikinci temel sorusuna bağlı olarak dördüncü alt sorusu metnin iletişimsel başarısıyla ilgili olarak aşağıdaki biçimde belirlenmiştir.

2.4. Deney grubunun “metnin iletişimsel başarısı” açısından toplam puan ortalamaları ile kontrol grubunun “metnin iletişimsel başarısı” açısından toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark var mıdır?

Tablo 64. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest iletişimsel başarı puan ortalamalarına ilişkin ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu iletişimsel başarı	48	3,5	1,6			
Kontrol grubu iletişimsel başarı	31	1,3	1,5	77	6.1	.000

p<.05

Metnin iletişimsel başarısı ölçütünün alt ölçütlerinde, Tablo 65, 66 ve 67’de görüldüğü gibi, anlamlı olarak gelişimin görüldüğü saptanmıştır.

Tablo 65. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün kolay anlaşılır olmasıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	1,2	,63	77	6,8	.000
Kontrol grubu	31	,29	,49			

p<.05

Tablo 66. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest geçmiş ve geniş zaman kullanımıyla ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	1,04	,53	77	3,6	.000
Kontrol grubu	31	,53	,71			

p<.05

Tablo 67. Deney ve kontrol grubu arasındaki sontest öykünün türünün ve dilinin uyumu ile ilgili başarı puan farklarının ilişkisiz gruplar için t-testi sonuçları

Ölçüm	S	AO	SS	Sd	t	P
Deney grubu	48	1,3	,65	77	5,7	.000
Kontrol grubu	31	,5	,54			

p<.05

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin ne olduğu, tezin üçüncü sorusunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın 3. Sorusu: Öğrencilerin “Yazmak için Oku” model uyarlamasına yönelik görüşleri nelerdir?

Geliştirilen öğrenci görüş sormacasının ilk sorusu katılımcıların yaşıdır. Verilen yanıtlardan görüldüğü üzere genel olarak katılımcılar 12 ile 14 yaş grubu arasındadırlar. Öğrencilerin yaş ortalaması 13.3’tür. Ayrıca katılımcıların yedi veya sekiz yıldır İngilizce öğrendikleri görülmektedir.

Katılımcılara uygulamadaki etkinlikleri beğenip beğenmedikleri sorulmuştur. Tablo 68’de öğrencilerin en beğendikleri etkinliğin *grupça yapılan metin inceleme* olduğu görülmektedir. 48 katılımcıdan 34’ü bu seçeneği işaretlemiştir. *Kendi metin haritasını çizmenin* dışında diğer etkinliklerin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en az beğendikleri etkinlik *kendi metin haritasını çizmedir*.

Tablo 68. Uygulamadaki beğendikleri etkinliklerin dağılımı

Etkinlikler	Olumlu görüş bildiren öğrenci sayısı
Grupça yapılan metin inceleme	34
Kendi kendine öykü yazma	27
Öykü dinleme	26
Grupça yapılan metin yazma	25
Sınıfça beraber öykü yazma	25
Karakter oluşturma, öykü başlangıcı yazma, öykünün dilini geliştirme gibi konularda bilgi verilmesi	23
Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası	22
Kendi metin haritasını çizme	17

Tablo 69. Uygulamada beğenmedikleri etkinliklerin dağılımı

Etkinlikler	Olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısı
Kendi metin haritasını çizme	17
Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası	13
Kendi kendine öykü yazma	13
Sınıfça beraber öykü yazma	11
Karakter oluşturma, öykü başlangıcı yazma, öykünün dilini geliştirme gibi konularda bilgi verilmesi	10
Grupça yapılan metin yazma	8
Öykü dinleme	4
Grupça yapılan metin inceleme	4

“Bu uygulamanın size olan katkısı nedir? Size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna birçok öğrencinin verdiği yanıt benzerlik göstermektedir. Yukarıdaki soruya yanıt olarak sıklıkla yazılan ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Çok güzel İngilizce öğreniyoruz.”

“İngilizcemi geliştirdim.”

“Öykü yazmamı geliştirdim.”

“İngilizce hikaye yazmam gelişti.”

“İngilizce yazma yeteneğim gelişti.”

“Metin yazmayı öğrendim.”

“Yeni kelimeler öğrendim.”

“Dolaylı anlatım, sıfatları, zarfları vb. gibi öğeleri daha çok kullanmaya başladım.”

“Daha güzel yazılar yazmamı sağladı.”

“Ortaya çıkardığım yazılar eskisinden daha güzel ve deneyimli...”

Bu tez çalışmasında, kısa öykü okumanın yazma becerisini geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede, “Yazmak için Oku” model uyarlaması temelinde hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı öğrencilerin ürettikleri metinlerle, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında başarı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metnin dili, düzeni, içeriği ve iletişimsel başarısı açısından öntest ve sontest öykü puanları arasındaki fark anlamlıdır. Bu durumla ilgili olarak, alanda yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir (Çileli & Özen, 2003; Eke, 1997; Can & Sapar, 2010; Temizkan, 2011).

Öğrencilerin kısa öykü yazma becerilerinin puanlama anahtarında dil, düzen, içerik ve iletişimsel başarı alt ölçütleri doğrultusunda uygulama öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Ana ölçütlerin tamamında gelişim istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca, öğrencilerin kısa öykü yazma becerilerinin aşağıda yer alan alt ölçütler doğrultusunda deney öncesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde geliştiği belirlenmiştir.

Dil

- ✓ Tümceye ilginç önad ve belirteç ekleme,
- ✓ “-ed-ing-ly” gibi ekler, yantümce bağlacı, benzetme ve ilgeç öbeği ile tümcenin başına ekleme yapılması,
- ✓ Doğru sözcüğü seçme,
- ✓ Okuyucunun zihninde görsel metinler oluşturma,
- ✓ Düz, bileşik ve karmaşık tümce kullanma,
- ✓ Devrik tümce kullanma,
- ✓ Söz sanatları kullanma,
- ✓ Basit dilbilgisel yapıları iyi derecede kullanabilme (simple grammatical forms with a good degree of control),
- ✓ Yazım ve noktalama kurallarına uyma,

İçerik

- ✓ İlginç bir giriş paragrafı yazma
- ✓ Uygun başlık kullanma
- ✓ Olay örgüsünün açık olması
- ✓ Hareket bildiren tümceler (action writing) yazmaya yardımcı olacak kısa tümce yazma, üç eylemli tümce kurma gibi stratejilerin kullanımı,
- ✓ Karakter yaratmak için bazı stratejiler kullanma,
- ✓ Doğru yer ve zaman seçme
- ✓ Açık seçik bir sorun yazma
- ✓ Öykünün bitiş bölümünü yazma

Düzen

- ✓ Sahneleri paragraflar biçiminde yazma ve tüm bölümlerin birbiriyle bağlı olması,
- ✓ Kenet sözcükleri (linking words) hem tümce içinde, hem de tümceler ve paragraflar arasında doğru kullanma,
- ✓ Bağdaşıklık araçlarını doğru kullanma

İletişimsel Başarı

- ✓ Kolay takip edilebilen bir öykü olması
- ✓ Geçmiş ve şimdiki zamanı uyumlu bir biçimde kullanma
- ✓ Öykünün dilinin ve türünün birbirine uygun olması

Sadece deney grubunun öntestten aldıkları puanlarla sontestten aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında “*Düz, ünlem, soru tümce kullanımı*”ve “*Öykünün çözümünü yazma*” alt ölçütlerinde gelişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna karşın tüm ölçütler ve alt boyutları dikkate alındığında, deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturulduğu gözlenmektedir.

Katılımcıların tüm alt ölçütlere dikkat ederek ürettikleri metinlerde yaratıcılıklarını ön plana çıkarabildikleri söylenebilmektedir. Böylelikle, kısa öykü yazma becerisi, metnin dili, içeriği, düzeni ve iletişimsel başarısı ölçütleriyle ve alt

ölçütlerle daha somut hale getirilerek öğrencilerin yazılı metin üretirken tam olarak hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği açık hale getirilmeye çalışılmıştır.

Tezin sonuçlarını destekleyen çalışmalardan biri olan Çileli ve Özen'in (2003), araştırmasında, deney grubuna 3 aylık "yoğun kısa öykü okuma" programı uygulandıktan sonra öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca Eke (1997), yazınsal metinlerin kullanımının yazma becerisinin gelişimine etkisi üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilerin yazılı metin üretimlerinde özellikle düzen ve içerik açısından dikkate değer bir ilerleme olduğunu kaydetmektedir. Bu çalışmanın özellikle düzen ve içerik konusunda elde ettiği öğrenci başarısı, tezde metnin düzeni ve içeriğiyle ilgili elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal bir metin okumanın yazma çalışmasına etkisini inceleyen bir başka çalışma da Can ve Sapaç'ın (2010) *Kırmızı Başlıklı Kız* masalını öğrencilere yeniden yazdırdıkları çalışmadır. Bu etkinliğin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve dilbilimsel becerilerle ilgili olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bazı katılımcıların yazdıkları öyküler oldukça yaratıcı öğeler içermektedir, bu yazarlar düğüm (climax), sorun (crisis) ve bir odak oluşturmuşlardır. Diğer katılımcılardan bazılarının öyküleri, karşılıklı konuşmalar, merak öğeleri, etkili paragraflar, eğretileme, benzetme, kinaye (innuendo), önseme (foreshadowing) ve katarsis (catharsis) içermektedir. Öte yandan çok az sayıda da olsa bazı katılımcılar *Kırmızı Başlıklı Kız* masalındaki kalıba sadık kalarak, belirgin bir yaratıcılık göstermemiştir. Katılımcıların bu çalışmaya yönelik tutumlarının da olumlu olduğu gözlenmiştir. Bir katılımcının "...yeni sözcükler ve doğru dilbilgisi kullanarak tümcelerde nasıl eğretileme üreteceğimi öğrendim", biçimindeki düşüncesi, okumanın yazma üretimine etkisinin altını çizmektedir.

Temizkan (2011), Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerisini geliştirmeye etkisini araştırdığı çalışmasında, deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerisine yönelik başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarına göre deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık

gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca, Albertson, Billingsley ve Felix'in (2001) yaptıkları çalışmada strateji öğretimi ve öz düzenleme (self-regulation) becerisi ile yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin öz düzenleme becerilerini de kullanarak daha nitelikli metinler yazdıkları ortaya çıkmıştır. Majid, Kay ve Soh (2003) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Yaratıcı Yazma Programı uygulamışlardır. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ölçekte bulunan "özgünlük, akıcılık, esneklik, seçicilik, sözcük zenginliği, tümce yapısı ve dil bilgisi açısından doğruluk" ölçütleri doğrultusunda deney öncesine göre anlamlı bir düzeyde geliştiği belirlenmiştir (Akt. Temizkan, 2011). Buna ek olarak Saddler (2006), ilköğretim 2. sınıf öğrencileriyle öykü yazma üzerine yaptığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin yazdıkları metinlerin niteliğinin arttığını belirtmektedir.

Ayrıca, ortalama 13 yaşındaki ve 7-8 yıldır İngilizce öğrenen katılımcıların uygulanan *Yazmak için Oku* model uyarlamasına yönelik görüşleri olumludur.

Bu uygulamayı katılımcıların %75'i yeniden yapmak istediklerini, % 95'i ise bu uygulamayla öğrendiklerini kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar (Hirvela, 2005; Yang, 2001; Liaw, 2001; Eke, 1997) yazınsal metinlerle uygulanan kısa öykü yazma sürecinden öğrencilerin hoşlandıklarını göstermektedir. Hirvela'nın (2001) çalışmasında, öğrenciler yazınsal ve yarı yazınsal (semi-literary) metinleri "en zevkli ve ilginç" okuma metinleri olarak nitelendirmektedir (Akt. Paran, 2008: 38). Ayrıca, Eke (1997) sormaca sonuçlarının öğrencilerin bu deneyimden hoşlandıklarını gösterdiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin uygulamada en beğendikleri etkinlik grupça yapılan metin inceleme etkinliği olmuştur. 48 katılımcının 34'ü dikkat çekici biçimde en çok bu etkinlikten hoşlandığını belirtmektedir. Geleneksel yolla metnin biçimini incelemeyle ilgili olarak Türker (1991), çarpıcı bir saptamada bulunmuştur. İngilizce öğrenen orta düzey öğrencilerine yazınsal terimlerin anlamlarının verilip, yazınsal

metni çözümlemesi beklendiğinde, öğrencilerin hayal kırıklığına uğradığını belirtmektedir. Bu hayal kırıklığının nedenini öğrenci katılımının olmamasına bağlamaktadır. Grupça metin inceleme etkinliği öğrenci katılımının merkezde olduğu bir etkinliktir. Zihinsel olarak grup etkinliklerine katılımın dil ediniminde etkili olduğu belirtilmektedir (Tomlinson, 2008).

Grupça yapılan metin inceleme etkinliğinin özellikleri daha ayrıntılı incelendiğinde, öğrencilere powerpoint sunumlarıyla (bkz. Ek 3, 8, 19, 24, 25) önce konuyla ilgili bilgi görsel olarak iletilmiş, ardından gösterilen örnekler temelinde grupça tümce ve paragraflar üretmeleri sağlanmıştır. Sunum yapılırken öğrenciler gruplara ayrılarak, her sorunun yanıtını grup olarak tartışarak bulabilecekleri bilgisi verilmiştir. Sözelimi, dil ve anlatımın anlatıldığı *Style/Biçem* adlı sunumda (bkz. Ek 8), öncelikle, iki örnek verilerek hangisinin daha etkili olduğu sorulmuştur:

(1) *The cat sat on the mat.*

(2) *The Siamese cat curled up on the Persian rug.*

İki tümce arasındaki fark öğrenciler tarafından ortaya konarak, iyi bir yazarın ne yapması gerektiği tartışılmıştır. Sırasıyla, sözcükleri değiştirme, tümce içine ekleme, tümce başına/sonuna ekleme, tümce türünü değiştirme, tümce çeşitlendirme gibi her bir konu örneklendiğinde, okunan öyküde benzerini bulmaları istenmiştir. Örneğin, tümce içine ekleme anlatılırken, “adjectives – The **tired** bird flew down the road; adverbs – The bird flew **reluctantly** down the road.” örnekleri verilerek, tümce içinde ilginç önad ya da belirteç olan benzer tümceleri grup olarak okudukları öyküde bulmaları sağlanmıştır. Sunumun sonunda, “The baby was crying; The man was on the corner; The woman was hiding” gibi tümceler verilerek öğrendiklerini grup olarak uygulamalarını sağlamak amacıyla tümceleri geliştirmeleri istenmiştir. Böylece, öğrencilerin derste işbirliği içinde konuları zevk alarak ve etkin biçimde içselleştirmeleri sağlanmıştır.

Buna benzer başka bir sunum (bkz. Ek 22) ve etkinlik olarak, tümce başlama örneklerinin yer aldığı yazma öncesi ısınma etkinliği gösterilebilir. Bu etkinlikte, “Angrily, he stormed out of the room; Happily, she whistled a tune; Gleefully, he ate the doughnuts;” gibi tümceler gösterilerek, bu tümceler üzerine tartışma yapılması ve ardından benzer tümceler üretmeleri sağlanmıştır. Bunun gibi etkinlikler ve ortaklaşa yazma etkinlikleri öğrencilerde yazma üzerinde farkındalık yaratmıştır ve ürettikleri yazılı metinleri bilinçli bir biçimde nasıl daha iyi yapabileceklerini öğrenmelerini sağlamıştır.

Grup ya da ikili olarak üretilen tümcelerden bazı örneklere burada yer vermek öğrencilerin gelişimlerinde, etkinliklerin rolünü ortaya koyma konusunda yardımcı olmaktadır:

“It was a tired Friday night.”

“I am as lonely as an astronaut in the space.”

“My pencil is so lazy.”

“The morning of 17th February was nice and sunny with an amazing competition at school.”

“He tiptoed through the foggy graveyard. He felt dead scary.”

“He walked through the cursed dark graveyard with no sound. He didn’t want to show his face which was white.”

Öğrencilerin öykü ve etkinliklerde ürettikleri tümce ve paragraf örnekleri, tezin sorunu bölümünde yer verilen, öğrencilerin ürettikleri metinlerdeki betimlemelerin özgün yazınsal metinlerdeki betimlemelere benzemediği ve daha “basit” bir dilin kullanıldığı sorununun, öğretimle ilgili olduğunu ve kısa öykü yazmanın öğretilirliğini ortaya koymaktadır. Bu tümce ve paragraflarda, Corbett’in “ilginç önad ve belirteçler” ve “güçlü eylemler” olarak adlandırdığı ve ders planı olarak uygulamada yer alan “Tired Words List/Yorgun Sözcük Listesi” (bkz. Ek 15) etkinliğinin; öğrencilerle okunan kısa öykünün biçiminin çözümlendiği ve

öğretildiği etkinliklerin (bkz. Ek 20 ve Ek 9) ve öyküye giriş paragrafı yazma etkinliğinin (bkz. Ek 11) öğrencilerin yazma çalışmalarına yansımaları görülmektedir. Yukarıdaki öğrenci tümce ve paragraflarında dikkat çeken bir başka nokta ise öğretmen yazma günlüğünde yer alan tümce örneklerinin öğrencilerin üretimlerine model oluşturup onlar tarafından kullanılmasıdır. Örneğin, ” The morning of 17th February was nice and sunny with an amazing competition at school.” öykü başlangıç tümcesi uygulayıcı öğretmen tarafından yazar günlüğüne “ The morning of June 12th was clear and sunny, with the fresh warmth of a full-summer day...” biçiminde not edilmiştir. Daha sonra öğretmen, yazar günlüğünü sınıfa getirip ortaklaşa yazma etkinliğinde öğrencilere önermiştir. Ardından, bu tümce, farklı bir etkinlikte öğrenciler tarafından geliştirilerek kullanılan bir tümce olmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin bu tümceyi üretmeleri öğretmenin kullandığı yazar günlüğünün kısa öykü yazma sürecine olumlu katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Buna benzer biçimde, “tiptoed, felt dead scary, a tired Friday” gibi ifadelerin sınıf panolarına asılan sınıf yazar günlüklerinde yer aldığı ve öğrencilerin yazarken bu tablolardan sıklıkla yararlandıkları gözlenmiştir.

Öğrencilerin ikinci olarak beğendikleri etkinlik ise kendi kendine öykü yazmadır. Aslında öğrencilerin, bir yandan sınıf arkadaşlarıyla etkileşime geçip ortak düşünce ve yazılı metin üretmeleri, bir yandan da içe dönerek kendilerinin öykü yazmalarını beğenmeleri sürecin temel basamaklarından hoşlanarak yararlanabildiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, uygulamanın katkıları konusunda bilinçli olduklarını “Daha güzel yazılar yazmamı sağladı; Ortaya çıkardığım yazılar eskisinden daha güzel ve deneyimli... ;Dolaylı anlatım, sıfatları, zarfları vb. gibi öğeleri daha çok kullanmaya başladım; İngilizcemi geliştirdim.” gibi ifadelerle yansıtmaktadır.

V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tezin sonuç ve önerilerine yer verilmektedir.

5.1.Sonuç

Girişte de belirtildiği gibi, yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesi üzerine etkisinin araştırılması tezin konusunu oluşturmaktadır. Bu çerçevede, çalışmanın sonuçları tezin sorularından elde edilen bulgulara dayalı olarak bu bölümde sunulmaktadır.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin sonuçlar, yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı öğrencilerin ürettikleri metinlerle, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında başarı açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ürettikleri metinlerin dili, içeriği, düzeni ve iletişimsel başarısı açısından öntest ve sontest öykü puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bunun yanı sıra, yukarıdaki dört temel ölçütün alt boyutları olan 25 alt ölçütten 23’ünde gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Tezin ikinci sorusuyla ilgili olarak, kısa öykü yazma çalışmaları öncesinde yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuma ve üzerinde ayrıntılı dilsel çözümler yapma temeline dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı İngilizce sınıflarının ulaştığı başarı (kısa öykü yazma becerileri yönünden) ortalaması ile kontrol grubunun başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde deney grubunun “metnin dili, içeriğini oluşturma, düzeni ve iletişimsel başarısı” açısından toplam puan ortalamaları ile bu uygulamaya katılmayan kontrol grubunun toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca, deney grubunun dört temel ölçütün alt ölçütlerinin de toplam puan ortalamaları ile bu

uygulamaya katılmayan kontrol grubunun toplam puan ortalamaları arasında, deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Böylelikle, tez için uyarlanan “Yazmak için Oku” modelinin katılımcıların yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilmektedir.

Son olarak tezin üçüncü sorusunun sonuçlarına göre, katılımcıların bu uygulamaya yönelik görüşleri olumludur.

Öğrencilerin sevdikleri öykülerle, derse etkin katılımlarıyla, yaratıcılığı tetikleyici etkinliklerle sınıfta varolmaları, yazma üretimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu anlamda, uygulanan yazma öğretimi izlencesinin öğrencilerin yazılı metin üretiminde yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. “Yazmak için Oku” model uyarlamasının, özellikle, öğrencilerin metnin dilini, içeriğini, düzenini ve iletişimsel başarısını oluştururken yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağladığı görülmektedir.

Bu modelin öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin temel taşları; öğrenci katılımını merkeze alması, bilgiyi doğrudan vermek yerine, öğrencinin almasını sağlaması, işbirliğine dayalı etkinliklerle programın desteklenmesi, sevdikleri metinlerle çalışmaları ve öğrencilerin tüm süreç boyunca yazma becerisini somut hale getirmeye çalışan *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarını* kullanarak kendilerini değerlendirmeleri olarak özetlenebilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde yabancı dil öğretmenlerine ve alanda çalışan diğer uzmanlara öneriler verildikten sonra alanda yapılabilecek ardıl çalışma önerilerine yer verilecektir.

5.2.1. Yabancı dil öğretmenlerine ve alanda çalışan diğer uzmanlara öneriler

Yazınsal metin okumanın yazma becerisi geliştirmeye etkisinin nitel ve nicel sonuçlar çerçevesinde olumlu bulunduğu tez çalışmasında öğretmenlere ve alanda çalışan diğer uzmanlara karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerine dair bazı öneriler verilmesi tezin alana katkısı açısından önemlidir.

Tezde kısa öykü yazmanın Türkiye’de yabancı dil öğretimi programlarında kazanım olarak yer alıp almadığıyla ilgili olarak *2.5. Anadili Eğitiminde ve Yabancı Dil Öğretiminde Kısa Öykü Yazma Kazanımları* adlı bölümde ayrıntılı biçimde inceleme yapılmıştır. Özetle, kısa öykü yazma kazanımları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının yayınlamış olduğu ünitelendirilmiş 7. sınıf İngilizce dersi izlencesinde öykü okuma, yeniden anlatma, özetini çıkartma gibi görevlerle yer aldığı görülmektedir. (“İlköğretim İngilizce Dersi Programı”, 2006:178). Bunun yanı sıra, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2001) içinde yer alan açıklamalarda, B1 düzeyinde, “deneyimlerini, duygularını ve tepkilerini basit ve bağlanmış metinler içinde yazabilirler; bir olayı, hayali ya da gerçek bir geziyi betimleyebilir; bir öykü anlatabilir, insanlar, yerler, bir iş ya da çalışma deneyimi gibi kendi çevresiyle ilgili bağlanmış tümceler (linked sentences) yazabilir, olayları, geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini çok kısa biçimde yazabilirler” biçiminde kazanımlar yer almaktadır. Bu kazanımlardan anlaşılacağı gibi kısa öykü yazma aslında programlarda yer almaktadır. Ancak, öğrencilere bu kazanımlara yönelik bilgi verilmemektedir. Tezin 3.1.1.5. *Kontrol listelerinin daha geniş olarak ön uygulaması* bölümünde aktarıldığı gibi, son on yıl içinde basılmış İngilizce ders kitaplarının kısa öykü okuma ve çözümlenmeye yönelik yetersizliği belirlenmiştir. Öğrencilere bu bilgi verilmediği için öğrenciler iyi geliştirilmiş bir kısa öykü metni üretememektedirler.

Tez için geliştirilen “Yazmak için Oku” modeli, kısa öykü yazımıyla ilgili söz konusu kazanımlara karşılık gelen bir izlençe, ders planları, ders araçları ve ölçme

değerlendirme araçları sunmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında da, bir modelle öğretim yapmanın dizgeli bir plan sunması, hedeflerin ve kazanımların hangi yolla öğretileceğinin somut olarak ortaya konması ve araçlar sunması gibi olumlu çıktıları gözlemlendiğinden, bir model olmadan yol almak yerine modelle çalışmak gerekliliği ortaya çıkmıştır. Tez için geliştirilen bu modelin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uygulanması önerilmektedir. Bu amaçla, yabancı dil öğretmenlerine bu modele yönelik eğitim verilmesi zorunluluğu doğmaktadır.

Öğretmen eğitimiyle ilgili olarak, yazın öğretimi ya da yazınsal nitelikli metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı konularının eksik olduğu ve bu konuda öğretmen yeterliğinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Özkan, 2013). Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin konuyla ilgili eğitim almaları gerekmektedir.

Yabancı dil öğrencileri küçük yaşlardan itibaren yazınsal nitelikli metin okuyup, kısa öykü yazma etkinlikleri yapmalıdır. Öğrencilerin yazılı metin üretimlerini zenginleştirmeleri için tez için geliştirilen öykü değerlendirme dereceli puanlama anahtarının alt ölçütlerinin hedef olarak yabancı dil öğretimi programlarına konması ve derste etkin biçimde yer alması bu aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde, özgün kısa öykü okumak öğrencilerin derse katkısını, öğrenme sürecini ve öğrencilerin hayal gücünü olumlu etkilemektedir. Zengin dil girdisi sağlayan yazınsal metinlerin, yabancı dil öğretiminde kullanılabilirliğini ve niteliğini saptamak tüm uygulama sürecini etkileyeceğinden çok önemlidir. Saka'nın (2014) da belirttiği gibi kısa öyküler öğrencilerin gereksinimlerine ve ilgilerine dikkat edilerek seçilmelidir. Bu anlamda geliştirilen *öykü değerlendirme kontrol listelerinin* kullanılması nitelikli öykü bulmanın ve sınıfta “yazınsal” bir öğrenme ortamı yaratmanın kapılarını aralamaya yardımcı olacaktır. Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinleri okumaya, çözümlemeye, üzerinde konuşmaya ve daha sonra da yaratıcı metinler üretmeye daha fazla ve nitelikli zaman ayırmak gerekmektedir. Yazınsal metin okuyup özümsemek, yazma sürecini uyardığından derslerde sıklıkla kullanılması önerilmektedir. Bu doğrultuda, *Öykü değerlendirme kontrol listelerinin*,

yabancı dil öğretmenlerine, yabancı dil öğretiminde kullanılacak öykülerin yazarlarına ve bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara destek olacağı düşünülmektedir. Yabancı dil öğretimi için ders kitabı yazan kişilerin bu bulguları dikkate alarak kitaplara daha fazla özgün kısa öykü koymaları önerilmektedir.

Tez uygulamasında, öğrenci merkezli, gönüllülüğe, araştırmaya, sorgulamaya, işbirliğine ve iletişime dayalı görevler verilerek sınıfta etkileşimin tüm boyutlarıyla yaşanmasının sağlanması, öğrencilerin sürece karşı olumlu görüş bildirmelerinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, yazınsal metin kullanarak etkinlikler planlanırken bu noktalar dikkate alınmalıdır.

Kısa öykü yazma, ders olmanın ötesinde bireyin iç dünyasıyla dış dünya arasındaki bağı kuran bir araçtır. Bu aracı yabancı dil öğretiminde öğrencileri sıkmadan, zorlamadan, öğrencilerin hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirerek planlamak hedefe ulaşmada yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmen, iyi bir planla ve ilginç araçlarla ders yaparak öğretmenlik becerilerine yönelik olumlu tutum almalıdır.

Bu süreçte öğretmenin de öğrenciler kadar olumlu tutum içinde olması ve etkin biçimde kendisinin de etkinliklere katılması, öğrencilerle özdeşim kurması ve kendi yazma becerilerini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda, yabancı dil öğretmenlerinin kendi kendilerine yazı yazmayı denemeleri çok önemli ve gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrenciler için de önerilen bir yazar günlüğü tutarak, beğendiği ve daha sonra yaratıcı yazma sürecinde kullanmayı düşündüğü sözcükleri, sözcük öbeklerini, söz sanatlarını ve tümceleri bu günlüğe not ederek kısa öykü yazma öğretimi sürecinde bu günlükten yararlanması önerilebilmektedir. Tez uygulamasında öğrencilerin yazar günlüğü tutmaları önerilmiştir. Sınıf içinde ve dışında okudukları öykülerden beğendikleri ve daha sonra yazma sürecinde kullanmayı düşündükleri sözcükleri, sözcük öbeklerini, söz sanatlarını ve tümceleri bu günlüğe ve sınıf panolarında oluşturulan tablolara yazmaları sağlanmıştır. Yazma süresince bu günlükleri ve özellikle sınıf içinde panolarda asılı olan beğendikleri

ifadeleri kendi yazılarında başarılı biçimde kullandıkları tezin *IV. Bölüm: Araştırma Verilerinin Çözümlemesi, Bulgular ve Yorum* bölümünde ayrıntılı biçimde anlatıldığı gibi gözlenmiştir. Bu anlamda, kısa öykü yazma becerisi geliştirmek isteyen öğretmenlerin, öğretmen yazar günlüğünü, öğrenci yazar günlüğünü ve panolarda bulunan sınıfça öykü okuduktan sonra doldurulan sınıf günlüğünü kullanmayı denemeleri gerekmektedir.

Kısa öykü yazma çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda dikkat edilmesi gereken noktalar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu anlamda öykü değerlendirmek için, ayrıntılı bir çözümleyici dereceli puanlama anahtarının varlığı oldukça önemlidir. Tez, bu alanda yabancı dil öğretmenlerine ve öğrencilerine nesnel ve adil olmanın yollarını sunma adına önemli bir adım atmaktadır. Ancak, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması değerlendiriciye yol gösterse de bu konuda değerlendiricinin değerlendirmeden önce bu denli ayrıntılı bir puanlama anahtarını kullanma üzerine bir eğitim alması, puanlama geçerliği (scoring validity) (Weir, 2005) açısından gerekmektedir. Başka bir deyişle, *Öykü Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarını* kullanmadan önce puanlama anahtarının boyutları öğretmenler tarafından örnekler incelenerek, gerekli durumlarda öğretmenler arasında bilgi paylaşımında bulunularak ya da bir eğitim olarak özümsemelidir. Ayrıca, aynı araç öğrencinin kendini ya da akranını değerlendirmesi için de yol gösterici olabilmektedir. Benzer biçimde öğrencilere de yazma süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında bilgi verilerek kendini ve akranını nasıl değerlendirebileceğini öğrenmesini sağlaması öğrenciye öğrenme sorumluluğunun verilmesi (Vygotsky, 1962) açısından oldukça önemli görülmektedir.

5.2.2. Ardıl Çalışma Önerileri

Tezde, “Yazmak için Oku” modelinin uygulandığı öğrencilerin ürettikleri metinlerle, bu model uygulanmadan önce ürettikleri metinler arasında başarı açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin ürettikleri metnin dili, içeriği,

düzeni ve iletişimsel başarısı açısından da anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yazdıkları öykülerin daha ayrıntılı çözümlenmesinin bu alandaki sorunların çözümlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda, öğrencilerin yaptıkları hataların çözümlenmesi ve hatalar konusunda dil, düzen, içerik ve iletişimsel başarı boyutlarının alt ölçütlerinin ayrıştırılarak belirlenmesinin yazma öğretiminin geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Tez çalışmasında, öğrencilerin ürettikleri kısa öykülerin bağdaşıklık görünümleri dereceli puanlama anahtarıyla çözümlenmiştir. Ancak öğrencilerin yabancı dil öğretimleri çerçevesinde kısa öykü yazmada yaşadıkları bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarının ayrıntılı bir çözümlenmesinin yapılmasının, bu sorunun anlaşılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlaçlar, sözcüksel bağdaşık) kullanımında ne tür sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların sıklık düzeyleri araştırılabilir. Öğrencilerin yazılı metin üretimlerinde, metindilbilimsel veriler ışığında bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarını saptamak da metinlerde karşılaşılan sorunlara daha ayrıntılı bir çözümlenme sunacağından önerilmektedir.

Yazınsal nitelikli özgün öyküleri okuyarak üzerinde ayrıntılı dilsel çözümlenmeler yapma ve ardından kısa öykü yazma çalışmalarına dayanan “Yazmak için Oku” modelinin uygulanmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin gelişmesi üzerine etkisinin olumlu gözlemlendiği görülmüştür. Bu alandaki çalışmalar genellikle üniversite düzeyindeki katılımcılara uygulandığından yapılan tez çalışmasının önemi artmaktadır. Bu nedenle aynı konunun yaşı daha küçük öğrencilerle nasıl sonuçlanacağı da bir başka araştırma sorunu olabilmektedir.

Önerilebilecek bir başka ardıl çalışma ise yazar günlüklerinin kullanımı ile ilgilidir. Öğretmen ve öğrenci yazar günlüklerinin yazma becerisine etkisinin araştırılmasının, öğrencilerin yazmayla ilgili karşılaştıkları sorunların çözümü açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanımının yaygınlaştığı günümüzde, tez için uygulanan model uyarlamasının bilgi ve iletişim teknolojilerinin araçlarından yararlanarak yeniden yorumlanması önerilmektedir.

Son olarak, tezde uygulanan “Yazmak için Oku” modelinin farklı metin türlerinin yazma öğretimi konusunda etkili olup olmayacağı da araştırılabilecek bir konu olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Airasian,P.W.,(1996). Assesment in the Classroom, Mc Graw Hill, Boston College

Airasian, P.W., (2001). Classroom Assesment, Mc Graw Hill, Boston College

Aghagolzadeh, F. & Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching

Material in FLT, *Journal of Language Teaching and Research, Vol. 3, No. 1*, pp. 205-210. <http://www.academypublisher.com/jltr/>. adresinden Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.

Aksan, Y. & Çakır, Ö. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının

Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi XI. Dilbilim Kurultayı, Hz. Deniz Zeyrek, Şükriye Ruhi, Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi, *Dil Dergisi 145 (3)*.

Alaska Department of Education & Early Development-Literary arts performance standards. (2000). <http://www.eed.state.ak.us/tls/frameworks/arts/5instrc4.htm> Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.

Albertson, L., Billingsley, M., & Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self- regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education, 12 (2)*, s. 90-111.

Anderson, M. T., Scieszka,J., Paterson, K., Hale, S., Maguire, G., Snicket, L., DiCamillo, K., Babbitt, N., Cooper, S., McDonald, M., Park, L. S., McKissack, P.C., McKissack, F. L., Kellogg, S., Grimes, N. & Gantos, J. (2011). *The Exquisite Corpse Adventure*, Natl Children's Book & Literacy Alliance: Crawfordsville.

- Arıoğlu, S. (2001). The Teaching of Reading through Short Stories in Advanced Classes. Hacettepe University, the Institute of Social Sciences, Unpublished M.A. Thesis, Ankara
- Aslanoğlu, A. E. & Kutlu, Ö. (2003). Öđretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, Cilt 36 (1-2),s. 25-36.
- Ay, S. & Bartan, Ö. Ş. (2011). Individual differences in foreign language reading comprehension: Gender and topic interest. (eds) içinde J. Arabski, A. Wojtaszek, *Individual Learner Differences in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, s. 245-258.
- Ay, S. & Bartan, Ö. Ş. (2012). The Effect of Topic Interest and Gender on Reading Test Types in a Second Language. *The Reading Matrix*, 12 (1), s.62-79.
- Bang, H. J. (2013). Reliability of National Writing Project's Analytic Writing Continuum Assessment System, *The Journal of Writing Assessment*, 6 (1).
- Barkhuizen, G. P. (1998). Discovering Learners' Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a South African Context, *TESOL Quarterly*, (32) 1, 85-108. <http://www.jstor.org/stable/3587903>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2012). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi* 14 (1) <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/index.php/EFDERGI/article/viewArticle/908>
- Can, D. T., & Sapar , V. (2010). (Re) Constructiong Little Red Riding Hood in a Writing Course. (eds) içinde D. Köksal, İ. H. Erten vd., *The 6th International*

ELT Research Conference Proceedings, İzmir: Tubitak Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-143.

Charney, D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview. *Research in the Teaching of English*. 18(1), s.65-81.

Civaroğlu, Ö. (1998). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi.

Collie, J. & S. Slater (1987). Literature in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, P. (2001). *How to teach fiction writing at key stage 2*, London: David Fulton Publishers.

Corbett, P. & Strong, J. (2011). Talk for Writing across the Curriculum with DVD: How to teach non-fiction writing 5-12 years, Glasgow: Bell and Bain.

Corbett, P. (2012, Temmuz, 3). Pie Corbett on storytelling.

http://www.oup.com/oxed/primary/storiesforwriting/find_out_more/ adresinden Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Corbett, P. (2013, Şubat, 14). About Talk for Writing. <http://www.talk4writing.com/id13.html> adresinden Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

Coşkun, (2005). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(2), 881-899.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. 4. Baskıdan çeviri (S. B. Demir, Çev.), Ankara: Eğiten Kitap.

Çeçen, M. A. (2009). Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımından bir araştırma. XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri içinde. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, s. 12-19.

- Çileli, M. & Özen, G. (2003). Reading for writing, *Academic Exchange Quarterly* 7,1.<http://www.questia.com/read/1G1-101943701/reading-for-writing> adresinden Eylül 2012 tarihinde alınmıştır.
- Dayıoğlu, G. (1975). Öykü Nedir? Öykü Anlayışınızı Anlatır mısınız, *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*.32 /286, s. 131.
- Edmondson, W.(1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. (eds) içinde A Mauranen. & K. Sajavaara, *Applied linguistics across disciplines. AILA Review* 12(6), s. 42–55.
- Eke, A. (1997). *Yazma dersinde edebi metinlerin kullanımı*, Basılmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, A. (1998). “Öyküde Bütüncül Düzeni (Schema) Oluşturan Olgulara ve Düşünsel Akımlara Dilbilimsel Yaklaşım: Yöntem ve Uygulama” Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 15 (2), s. 9-26
- Erden, A. (2002). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*, İstanbul: Aysu Erden ve Gendaş A.Ş. s. 35.
- Essex, C. (1997). Teaching Creative Writing, *ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication*.
[http://www.readingrockets.org/article/271Figurative language worksheets](http://www.readingrockets.org/article/271Figurative_language_worksheets). (2012).
<http://www.ereadingworksheets.com/figurativelanguage/figurative-language-worksheets/> adresinden Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing.” *College Composition and Communication* 32.4: 365-87.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/356600?uid=3739192&uid=2&uid=4&sid=21103896627921>

- Halliday, M.A.K. (1971). "Linguistics and Literary Style". In *An Inquiry into the Language of William Golding*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. New York: Oxford University Press Inc.
- Heaven, K. (2007). *Story Proof: The science behind the startling power of story*. London: Libraries Unlimited.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contributions as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, s. 549-572.
- Hills, R. (1977). *Writing in general and short story in particular*, Houghton Mifflin Company: Boston.
- İleri, S. (1975). Öykü Nedir? Öykü Anlayışınızı Anlatır mısınız, *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*.32 /286, s. 136
- Johnston, B. A. (2008). *Naming The World and Other Excercises of Creative Writing*, New York: Random House.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). Edinim sürecinde bağdaşıklık. IX. Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1992) Bildiriler içinde (s. 221-235). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 11. Baskı. Ankara: 3A Yayınları.
- Karasu, B. (1975). Öykü Nedir? Öykü Anlayışınızı Anlatır mısınız, *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 32 /286, s. 139.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, Ankara: AÜEBF Yay.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keklik, S. & Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Kitamura, S. (2009). *Me and My Cat*, London: Andersen Press.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (2007) *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice* (8. baskı). The USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Lazar, G. (1990). Using novels in the language-learning classroom. *ELT Journal* 44 (3), s. 204–214.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 73.
- Le Guin, U. 1998. *Steering the Craft: Exercises and Discussion on Story Writing for the Lone Navigator or the Mutinous Crew*. USA: Eight Mountain Press.
- Linn, R.L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall-.257.
- Littlemore, J. & Low G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign Language Learning* London: Palgrave Macmillan.
- Lukens, R. J. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature*. New York: Longman.
- Maltepe, S. (2007). Yaratıcı Yazı Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 143-154.
- Martin, W. (1986). *Recent theories of narrative*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- McKay, L. S. (2001). Literature as content for ESL/EFL, (ed.) içinde Marianne Celce-Murcia, *Teaching English as a second or foreign language*, USA: Heinle & Heinle Thomson learning, Inc., s. 319-331.
- Murdoch, G. (2002). Exploiting Well Known Short Stories for Language Skills Development, *IATEFL LCS Newsletter 23*, 17-19.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özkan, B. (2004). “Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner’in “onikiye bir var” adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünüşleri”. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 13(1)*, s. 167-182.
- Özkan, A. (2013). *A study on literature use of ELT teachers with an ELT background and those with a literature background in their reading classes*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztoprak, F. B. (2006). Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Paran, A. (2008). “The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey.” *Language Teaching 41(4)*, 465-496.
- Paran, A. (2010). Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature. (eds) içinde A. Paran & L. Sercu, *Testing the Untestable in Language Education*, Bristol: Multilingual Matters, s. 143-165.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*, New York: Routledge.
- Popp, M. S. (2005). *Teaching Language and Literature in Elementary Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Parkinson, B. & H. Reid-Thomas. (2000). *Teaching literature in a second language*.
Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Popham, J. W. (2000). *Modern Educational Measurement*. Needham: Allyn &
Bacon.
- Ringler L. H & Weber, C. K. (1984) *A Language Approach to Reading*, New York:
Harcourt Brace Jovanovich Publishers, s.188, 189
- Rosenblatt, M. L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale, IL: Southern
Illinois University Press.
- Saddler, B. (2006). "Increasing Story-Writing Ability through Self-Regulated
Strategy Development: Effects on Young Writers with Learning Disabilities."
Learning Disability Quarterly, 29/4: 291-305.
<http://www.jstor.org/stable/30035555> adresinden Mayıs 2013 tarihinde
alınmıştır.
- Saka, Ö. (2014). Short Stories in English Language Teaching. *International Online
Journal of Education and Teaching* 1 (4).
- Sarıçoban A. & Küçüköğlü, H. (2011). 'Using literature in EFL classrooms: Short
stories', *1st International Conference on Foreign Language Teaching and
Applied Linguistics Proceedings, May 5-7 2011 Sarajevo*, s.160-179.
- Scholes, R. (1981). Language, narrative, and anti-narrative. (Eds.) içinde W. J. T.
Mitchell, *On narrative*, Chicago: University of Chicago Press, s. 200-208.
- Scholes, R. (1982). *Semiotics and interpretation*. New Haven, CT: Yale
- Seçkin, P. Arslan, N. & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise
ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe
Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/1, 340-353.
- Seven, S. vd. (2011). *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler, <http://www.egitim.aku.edu.tr/ssever.htm>
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. 6. Baskı İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık. University Press.
- Sofuoğlu, M. (1979). Anaokullarına giden 5 ve 6 yaş çocuklarının seçilmiş resimli kitaplar hakkındaki beğenilerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sokolik, M. (2003) Writing, ed içinde David Nunan, *Practical English Language Teaching*, New York: Mc Graw Hill, s. 87-108.
- Solar, B. (2012). 3. Ulusal Çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu, 05- 07 Ekim 2011. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Taeschner, T., Colibaba, A. & Greorghiu, I. (2013). ‘The narrative format for learning and teaching languages to children and adults, *Synergy* 9 (2), s 223-235.
- <http://synergy.ase.ro/issues/2013-vol9-no-2/16-traute-taeschner-anca-colibaba-irina-gheorghiu-the-narrative-format-for-learning-and-teaching-languages-to-children-and-adults.pdf>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *TUBAR*, 27, 621-643.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(2), 919-940.

- Tomlinson, B. (2008). Language Acquisition and Language Learning Materials (Eds) B. Tomlinson içinde *English Language Learning Materials*, London: Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2003). Introduction: Are materials developing? (Eds) B. Tomlinson içinde *Developing Materials for Language Teaching*, London: Continuum International Publishing Group.
- Tosunoğlu, M. & Alamdar S. G. (2012). “İlköğretim 6.-8. Sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin içeriksel olarak çocuk edebiyatı nitelikleri açısından incelenmesi”, 3. Ulusal Çocuk ve gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Yay. Haz. Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türker, F. (1991). Using “literature” in language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, s. 299-305.
- Uçkun, B. & Onat, Z. (2008). Yabancı Dil Kitaplarında Özgün Metin ve Özgün Görev Kullanımının Önemi: Bir Kitap İncelemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1),149-164.
- Uzun, L.S. (1995). Orhun Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı, Türk Dili Araştırmaları Dizisi-7, Ankara, Simûrg Yayınları.
- Ülper, H. & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Elementary Education Online*, 8(3), 651-665. <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/4, p.849-863
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/503979543_2_%C3%BCIperhakan_t.pdf

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MA: MIT Press
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*,
Basingstoke: Palgrave MacMillan,.
- Williams, J. M. (1990). *Style: Toward Clarity and Grace*. Chicago: The University
of Chicago Press.
- Yang, A. (2001). Reading and the non-academic learner: a mystery solved. *System*
29.4, 450–460.
- Yeniova, Ö. & Aşçıoğlu, S. (2006). Hastane İnfeksiyonları Alanında Farklı Bir
Araştırma Yöntemi “Yarı-Deneysel (Quasi-Experimental)” Araştırma
Tasarımları. *Hastane infeksiyonları dergisi* 10 (4) s. 219-226.
http://www.hastaneinfeksiyonlaridergisi.org/managete/fu_folder/2006-04/html/2006-10-4-219-226.htm
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Approaches to Writing Instruction for Adolescent English Language Learners.
(2005). http://www.alliance.brown.edu/pubs/writ_instrct/apprchwrtng.pdf
adresinden Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR, 2001)
“FCE Handbook for Teachers” kitapçığında (2011: 25)
- İlköğretim Türkçe Dersi Programı. (2006).
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900> adresinden Ocak 2013
tarihinde alınmıştır.
- İlköğretim İngilizce Dersi Programı. (2006).
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900> adresinden Ocak 2013
tarihinde alınmıştır.

The national curriculum handbook for secondary teachers in England key stages 3 and 4. (2004). <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf> adresinden Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.

The Ontario Curriculum, Grade 1– 8: Language. (2006).

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language.html> adresinden Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.

EKLER

- Ek: 1. Tez uygulaması veli izin dilekçesi
- Ek: 2. Öntest
- Ek: 3. *Capturing Stories* adlı sunum
- Ek: 4. *Me and My Cat* adlı öykü
- Ek: 5. *Me and My Cat* adlı öykünün ders planı
- Ek: 6. *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan ders araçları- Isınma için kullanılan karikatür
- Ek: 7. *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan metin haritası
- Ek: 8. *Me and My Cat* adlı kısa öykünün dilini çözümlemek ve tümce kurma oyunu oynatmak için kullanılan *Style Toolkit and Game* adlı sunum
- Ek: 9. “*What does the fox say*” adlı şarkının şarkı sözleri
- Ek: 10. Yaygın öykü türleri (common story types) etkinliği
- Ek: 11. *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan Hook the Reader adlı ve okuyucunun ilgisini çekmeyle ilgili sunum
- Ek: 12. Ortaklaşa öykü yazma örneği
- Ek: 13. Sınıf panolarının fotoğrafları
- Ek: 14. 1 *Excellence in Story Writing Award* ön yüz
- Ek: 14. 2 *Excellence in Story Writing Award* arka yüz
- Ek: 15. *Me and My Cat* adlı kısa öykünün ders planında yer alan “Tired Words” listesi
- Ek: 16. Bağlaç Bankası
- Ek: 17. *A Mouthful* adlı öykünün ders planı
- Ek: 18. *A Mouthful* adlı öykünün metin haritası
- Ek: 19. *Character description* adlı sunum
- Ek: 20. Sentence pattern game
- Ek: 21. Biçem çözümlene etkinliği

Ek: 22.Şaka örnekleri

Ek: 23.*Just a Pigeon* adlı metin haritası

Ek: 24.*Setting* adlı sunum

Ek: 25.*Rhetoric devices*

Ek: 26.“voice, sound, noise” ayrımını açıklamak için incelenen şiir

Ek: 27.Öğrenci görüş sormacası

Ek: 28.Sontest

Ek: 29.The teaching writing toolkit

Ek: 30. Kontrol listelerine göre en yüksek puan (89,3) alan öykü: *A Mouthful*

Ek: 31. Kontrol listelerine göre orta puan (79) alan öykü: *Skeleton Woman*

Ek: 32. Kontrol listelerine göre en düşük puan (66,3) alan öykü: *The Exquisite Corpse Adventure*

Ek: 1. Tez uygulaması veli izin dilekçesi

Sayın Velimiz,

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Özel Ortaokuluna devam eden öğrencilerle “**İngilizce yazınsal metinleri özümsemenin yaratıcı yazma sürecine etkisi**” üzerine bir doktora çalışması gerçekleştirilecektir. Bu araştırma “**Talk for Writing**” başlıklı bir proje olarak okulumuzda 7. Sınıf öğrencilerimizle yapılacaktır.

Proje, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 1. Dönem boyunca İngilizce skills derslerinde (haftada 2 ders saati), öğrencilerin sınıf İngilizce 2 öğretmenleri ve Özgür Şen Bartan tarafından yürütülecektir. Bu proje, farklı bellek ve okuma teknikleriyle özgün kısa öykü okuduktan sonra üzerinde konuşup özümseyerek, öyküyü yeniden anlatmaları ve yaratıcı yazma çalışmaları yaparak benzer bir öyküyü kendi başlarına öğretmen eşliğinde yazmalarına yöneliktir. Bu sayede, öğrencilerimizin İngilizce, okuma kültürünün, okuyup eleştirel düşünce geliştirerek konuşma becerilerinin ve yazı çalışmalarında etkili dil kullanımının gelişmesi planlanmaktadır.

Bu araştırma, ANKARA ÜNİVERSİTESİ GELİŞTİRME VAKFI OKULLARI BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve UYGULAMA ETİK KURULU tarafından onaylanmıştır. Bu konudaki kararınızı aşağıdaki izin formunu imzalayarak bildiriniz.

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Okulları Özel İlkokulunda /Ortaokulunda/Lisesinde öğrenim görensınıf numaralı kızım/oğlum’ın yapılması planlanan “**Talk for Writing**” başlıklı araştırmada yer almasını:

istiyorum

istemiyorum

Bilgilerinize arz ederim.

Ek: 2. Öntest

Name: _____

Class: _____

Read the beginning of the story and write a story. Write your story in at least 120 words and not more than 500 words: (50 pts.)

TITLE: _____

The garage door creaked open. Something scuttled into the darkness but I stepped in and began to pick my way through. A cobweb brushed my face. My heart thudded and as I made my way forwards, it grew darker and colder.

Language: 20 points
Content: 18 points
Organization: 6 points
Communicative achievement: 6 points

Ek: 3. Capturing Stories adlı sunum



STORY PLANNING

❖ Let's watch and figure out how to plan a story.

❖ http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/english/writing/story_plan/plan/

PLOT IDEAS

❖ Plot is the structure of the story. Putting the story into a few simple sentences helps to find the basic idea.

❖ Here are some well-known story plots:

❖ Cinderella: A girl is not allowed to go to a ball, but is helped by a fairy godmother and ends up marrying a prince

❖ Harry Potter: Harry goes to school for wizards and manages to overcome an evil enemy.

STORY TRIGGERS

- ❖ If you start your story with a character or a place (setting) then you need a trigger to get the story going.
- ❖ Something suddenly happens- what might that be?
- ❖ It doesn't have to be dramatic.

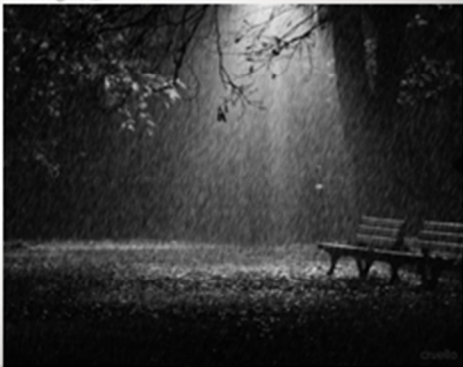
STORY TRIGGERS

- ❖ For instance:
- ❖ A dog comes down bounding over;
- ❖ An old man falls over;
- ❖ The phone rings
- ❖ Someone's mum starts shouting;
- ❖ A car screeches round the corner;



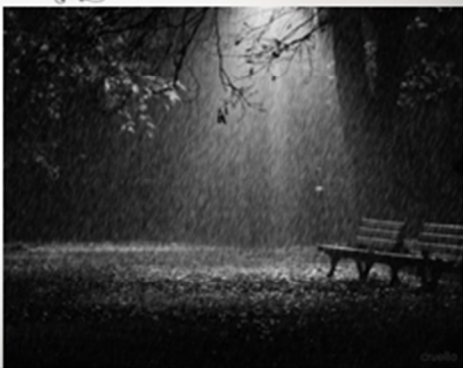
STORY TRIGGERS

- ❖ The main character sees a pound coin on the ground;
- ❖ An ice-cream van comes down the road.
- ❖ It starts raining / snowing;



STORY TRIGGERS

As the rain began to fall, Sasha huddled in a shop doorway. The smells of the chip shop next door drifted past her, making her more hungry than ever. Her attention was caught by an old man making his way slowly and with great care, taking one step at a time. She watched as he stumbled into the road. There was a screech of brakes.



NOW LET'S WRITE A PARAGRAPH TOGETHER!

As the snow began to
fall on his face,
Stanley ...



THE MOST BASIC SHAPE OF STORY IS LIKE A MOUNTAIN RANGE

Problem-something goes wrong

Build-up- the story gets going

Resolution-problem is solved

Beginning-introduces characters

The end-it's OK.

USING COMMON STORY TYPES

- ❖ The wishing tale
- ❖ The warning tale
- ❖ The losing tale
- ❖ The finding tale
- ❖ The tale of quest
- ❖ The tale of fear
- ❖ The tale of defeating the monster

Read the plots and match them with their story types.

WRITING TIPS

- ❖ Find a title right from the beginning, later you may change it.
- ❖ Number pages. Not more than 500 words.
- ❖ If you get stuck, you go back to the basic story plot and imagine the next scene. You can introduce a new character or make something new (the phone ringing, finding an old e-mail or letter)
- ❖ Reread what you've written.
- ❖ Think about the basic plot ideas and story triggers. They can always help you.
- ❖ Before the writing day, gather some ideas so that you can be ready to write.
- ❖ Story openings can help you, have a look at them before writing.
- ❖ Collect problems/dilemmas
- ❖ Use everyday events for your stories.

Ek: 4. *Me and My Cat* adlı öykü

Me and My Cat

by Satoshi Kitamura

Late one night an old lady with a pointed hat came in through my window. She brandished her broom at me and fired out some words.

Then she left without saying goodbye.

“Nicholas, wake up! You’ll be late for school!”

It must be mum. It must be morning again.

Mum dragged me to the bathroom and made me wash and dress. Downstairs she interrupted my breakfast. She was furious. She carried me off to catch the school bus. I had gone...

but I was still here...

“How strange” I thought to myself pulling my whiskers.

WHISKERS?!

I rushed to the bathroom and looked at myself in the mirror. Leonardo, my cat, is staring back at me. But it wasn’t him inside. It was me- Nicholas! I couldn’t believe my eyes!

I had turned into a cat!

“Don’t panic!” I told myself. I sat in the armchair to consider the situation carefully...

I fell asleep.

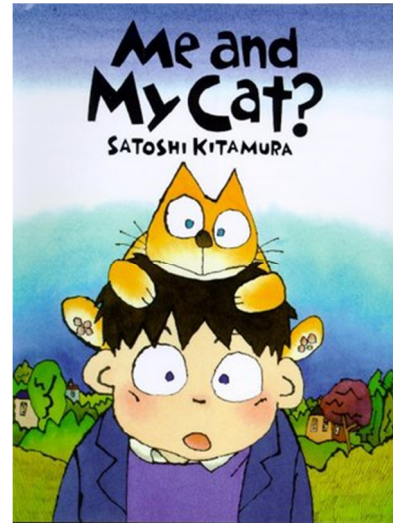
When I woke up, I thought a little better. Maybe it wasn’t such a bad thing to be a cat. I didn’t have to go to the school, did I? I hopped onto the table and from there to the top of the shelves. What fun! I could never do this before! I decided to leap toward the cupboard on the other side of the room.

Ready- set...! Oops!

Mum threw me out of the house. While I was rambling in the garden, Gioconda, the next-door-neighbour cat, came up and licked me all over my face. Yuck!

“Time to go for a walk” I thought.

The brick wall was warm under my paws. As I got close to Miss Thomson’s garden, a funny thought occurred to me. Miss Thomson had given me Leonardo when he was a kitten. Leonardo was Heloise’s son. Did that mean Heloise was now my mother?



Meow, miam! Hello mum” I called tentatively. She ignored me completely.

Farther along, I came across three mean-looking cats. “Excuse me. May I go through?” I said. “No, go away! It’s our wall.” replied one. “Well, I think the wall belongs to every...” but before I could finish my sentence, they were all over me, they punched and kicked and scratched one another until we fell off the wall, entangled.

“Bowwowowowowowowowow!” The dog came running towards us. Barking furiously! The cats ran away all directions. It was Bernard, Mr Stone’s dog! He’s a sweet dog, my favourite in the neighbourhood.

“Thanks Bernard, you came just in time.” He chased me out of the garden. Of course! He couldn’t recognise me! So this was the world that Leonardo lived in. Life was as tough and complicated as it was for humans. When I got home, I went into the house then I heard a scratching noise coming from the front door.

It was “me” back from school, trying to get into the cat flap. But was he me, “Nicholas”? Or was he poor little Leonardo inside my body?

Once indoors, he continued to behave strangely. He scratched himself earnestly, and when that was done he challenged his shoes until they surrendered. He licked his sweater to clean, then spent a long time sharpening his nails. He found the goldfish particularly fascinating. He tried to sort the washing and then the yarn... but at last he gave up. He found the radiator and the litter box irresistible. But he didn’t seem to like me at all!

At last, mum saw something was wrong with her son. She became so worried that she called the doctor and asked him to come at once.

“Nothing to worry about” said Dr. Wire. “He is just a little bit overtired. Send him to bed early and he’ll be fine in the morning.”

Mum was still very upset. She held him tight in her arms all evening. I felt sorry for them both. I climbed on Leonardo in my shape and stroked his chick. He purred.

Then mum stroked me gently. I purred.

Later that night, the old lady in the pointed hat came in through my bedroom window.

“Sorry, love! I got the wrong address” she said.

She brandished her broom and blurted out some words. Then she left without saying goodnight.

“Nicholas, wake up! You’ll be late for school” I heard mum shouting.

Everything was back to normal.

At school Mr. McGough sat on the table. He scratched himself, licked his shirt and fell asleep for the rest of the lesson.

Ek: 5. *Me and My Cat* adlı öykünün ders planı

Me and My Cat Lesson Plan

Time: **Level:** A2-B1.1 **Number of students:** 17 **Age:** 12-13 year -olds

Topic:

- Reading and internalizing a story called *Me and My Cat*
- Writing a story based on the structure of *Me and My Cat*

Objectives:

- Students will read and retell a story.
- Students will identify effective hooks in short stories and analyse what makes them effective.
- Students will write effective hooks of their own using strategies such as: creating moods, tension or suspense, setting scenes, dialogue, action, something unexpected, a contrast character description, a question or an exclamation, humour.
- Students will plan a story.
- Students will analyse and use appropriate language for their own stories: use adjectives and adverbs effectively, and the precise words and try something new, begin sentences with “-ed-ing-ly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and similes, use statements, questions, exclamations and orders, simple, compound, complex and minor sentences, reorder sentences and create special effects by using stylistic devices.
- Students will assess a story according to the story writing toolkit.

Materials:

- The story text called *Me and My Cat*
- Video-*Me and My Cat* http://www.youtube.com/watch?v=eDzISc6o_Xs
- The list and worksheet of important/unknown words and phrases
- Some story beginnings powerpoint show (pps.)
- Story Elements: BBC writing- vocabulary
<http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/english/writing/vocabulary/play/>
- Style/language instruction and “*Boring sentence*” game pps
- The text map of the story
- The toolkit
- Story assessment rubric
- Box-up grid
- CD player and a CD
- Writing opening lines (How to teach fiction writing, p. 32)
- An opening paragraph template
- 4 Brown large poster paper: Connectives poster, synonyms (tired words) poster, Toolkit poster, story text
- A writing board, whiteboard, colourful markers

Time	Tasks	Objectives
10 min.	The teacher (T) shows a comic strip introducing empathy and ask them what they think, what empathy is etc.	Warm up and new words and phrases
40 min.	Students tell a part of the story by a text map supported visually and physical movements to help the children internalise the story. Students imitate the teacher many times to tell the piece of story. Then, students draw their own text map and retell the story to their friends.	Imitation Stage: Introducing teacher's text map to internalise the text.
60 min.	<p>The T. reads aloud the story with a nice piece of music. Then she hands out the story text and asks if they like it or not.</p> <p>The T. gives a task:</p> <p>*List the things Nicholas could do as a cat that he couldn't do as a boy. Discuss your list with a friend.</p> <p>*Recall from the story the events and make a list of all the messes that Nicholas, as a cat, caused to happen.</p> <p>**Now, think about a time in your life when you created a mess. Tell or write about this experience.</p> <p>***Has the story got an effective hook? Why? What makes it effective?</p> <p>The T. introduces some hooks and asks questions about them (powerpoint_me and my cat_hooks) Sts. analyse the strategies to write good hooks: creating moods, tension or suspense, setting scenes, dialogue etc.</p>	Imitation Stage: Reading the story aloud and analysing the language.
20 min.	Sts. write an opening paragraph using the writing tips and the prompt (Short and Scary, p. 24). T. hands out writing opening lines (How to teach fiction writing, p. 32).	
70 min.	<p>Then they analyse the story with the help of a powerpoint (Me and My Cat_toolkit) T. displays the pps. to introduce the writing toolkit of style. They investigate each paragraph closely finding examples from the story. For example, they highlight all the connectives and discuss what difference they make. T. introduces the "Tired Words" and encourages them to find alternative words. With the help of teacher they make a wall display to show the synonyms of "Tired Words. T. shows Story Elements: BBC bitesize KS2-Vocabulary</p> <p>T. gives a task: :</p> <p>***The word "brandished" was used more than once by the author. Find and write the sentences in the story with the word "brandished." Discuss why, in your opinion, the word was a good choice by the author to describe the action in the story.</p> <p>**Find the words that the author used in order not to make repetition. (fired out/ blurted out; look at/ stare at) Discuss why the writer used these words.</p> <p>Then, as a class, they play the "Boring Sentence" game, and change a boring sentence to make it interesting, powerful and entertaining. T. divides the class into groups of 3 or 4, making sure that each group has at least one skilful writer. And then, teacher gives a simple sentence e.g. "<i>The cat is on the mat</i>"; the groups try to make it interesting and powerful and get points.</p>	

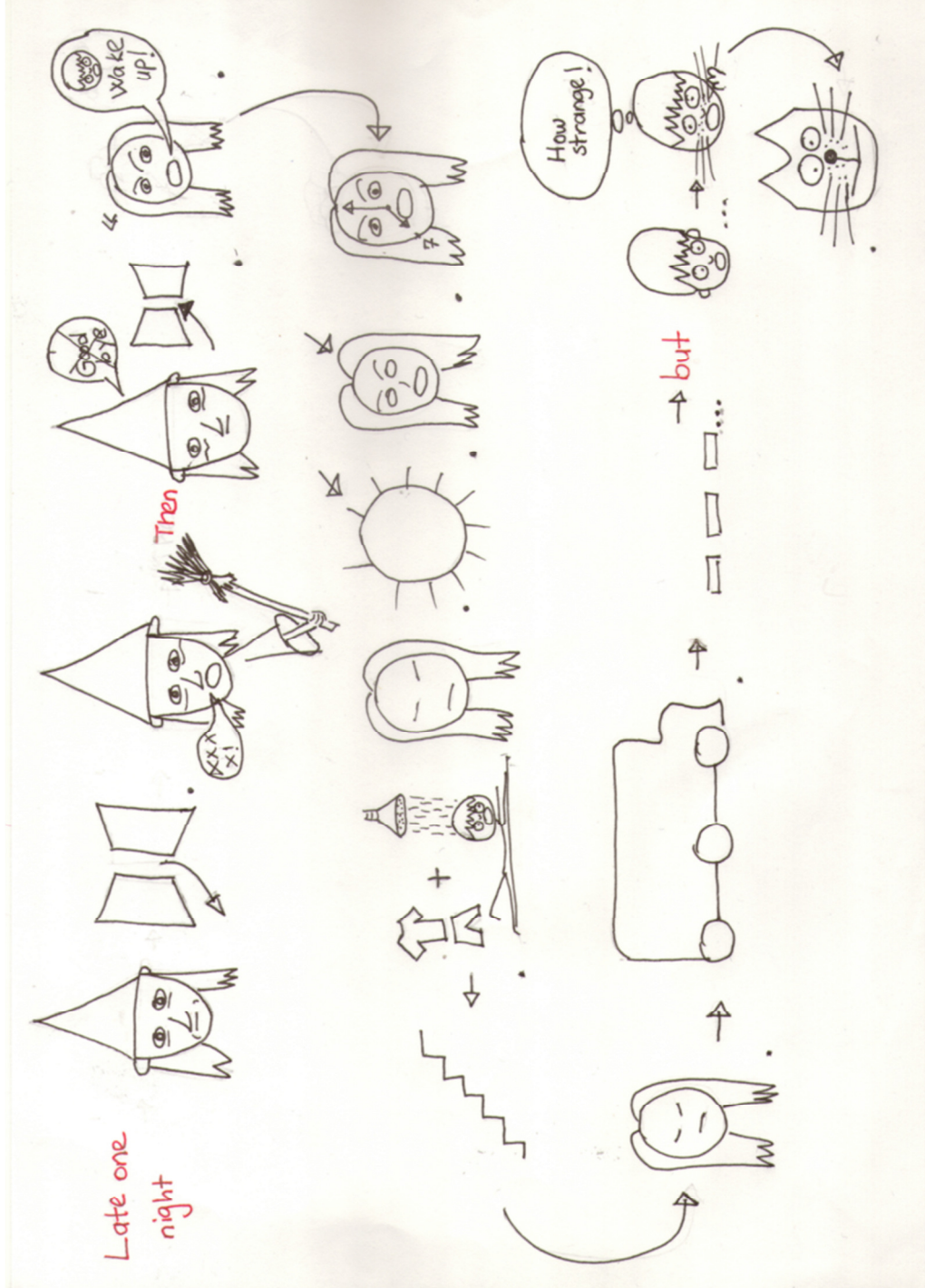
15 min.	The T. asks the beginning, middle and the end of the story by using the boxing-up technique and then, helps them to analyse the features that have helped to make the text work.	Imitation Stage: Box-up planning
5 min.	The T. writes a sentence on the board and they improve it step by step: The cat sits. The big cat sits. (adj) The big cat sits happily. (powerful adverbs) The big cat sits happily on the chair. (showing rather than telling) T. explains that as a class they will write a story together.	Warm up the innovation stage
15 min.	Sts. and the teacher plan the new story by using a similar boxed-up grid.	Innovation stage: Boxed-up planning for the new story
40 min.	Then the teacher guides a shared writing session on the board on a large piece of paper. A student can write the important words and phrases to be used later.	Innovation stage: Shared writing
20 min.	Immediately after the shared writing session, T gets children to write a version of their own innovating on the model for themselves in pairs. The T. hangs the shared writing planning and story on the board.	Innovation stage: Students write their own opening paragraphs by using the notes on the wall in pairs.
40 min.	T. introduces the peer assessment grid and explains that they will write their own stories and their friends are going to assess. After writing their paragraphs, they will pass them to a friend to be assessed. T. gives the peer assessment grid to children. Then T. shows and reads the best ones and with the class they analyse the texts. They will have the chance to improve their writing.	Innovation application: Peer assessment
10 min.	Word game: Put on a timer and try and do it within 10 seconds: <i>Words that rhyme: Rough, tough, enough, bluff, cuff</i> <i>Words that don't rhyme: Through, duff, dough, fluff, gruff, stuff</i>	Independent application: Warm up
15 min.	Sts. use shared planning to box-up another theme based on the same structure .	Independent application: Boxed-up planning
40 min. Total: 400 min=10 lessons	Sts. use shared writing to write their own version of the story (conjunctions, connectives, time expressions and rhetoric devices with colourful pencils /40 minutes silent writing session)	Independent application: Independent writing
	T. assesses them, as a class they discuss what went good and bad. T. displays the stories on the wall.	Independent application: Assessment
	T. hands out worksheets as homework: They will think about the books they've read before and find the best hooks and scenes.	Homework

Ek: 6. *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan ders araçları- Isınma için kullanılan karikatür






*How would you like it
if the mouse did that to you?*

Ek: 7. *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan
metin haritası



Ek: 8. Tüm öykülerin kutulaması için tasarlanan tablo

	Write main structure	Write details
Beginning 		
Middle 		
End 		

Name:

Ek: 9. *Me and My Cat* adlı kısa öykünün dilini çözümlemek ve tümce kurma oyunu oynatmak için kullanılan *Style Toolkit and Game* adlı sunum



STORYMAKING LANGUAGE-STYLE

Özgür Şen BARTAN

*Based on Pie Corbett's Oxford School Improvement
Project Handout, 2012.*

WHICH OF THESE SENTENCES IS THE MOST EFFECTIVE AND WHY?

- The cat sat on the mat.
- The Siamese cat curled up on the Persian rug.
- The second sentence because the words bring the picture alive.
- Writers choose their words with great care. What else do good writers do?



READ THE SENTENCE. DO YOU THINK IT IS BORING? THINK OF POSSIBILITIES.

- The bird flew down the road.



NAME THE NOUN

- The bird flew down the road.
- *The **parrot** flew down the road.*
- *Find examples from the story (Me and My Cat).*



CHANGE WORDS TO INTENSIFY MEANING

- The bird flew down the road.
- *The bird flew down **Kingston High Street**.*
- *Find examples from the story.*



ADD-IN ADJECTIVES AND ADVERBS

- The bird flew down the road.
- adjectives – *The **tired** bird flew down the road.*
- adverbs – *The bird flew **reluctantly** down the road.*
- *Find examples from the story.*
- <http://www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/english/writing/vocabulary/play/>



DROP-IN CHUNKS

- The bird flew down the road.
- relative clause - *who, which, why, that*
- 'ing' clause – *The bird, **hoping it would be home in time for dinner**, flew down the road.*
- 'ed' clause – *The bird, **excited about its dinner**, flew down the road.*
- *Find examples from the story.*



ADD ON AT THE END

- The bird flew down the road.
- conjunctions – *The bird flew down the road **because** it wanted to get home for dinner.*
- *Find examples from the story.*



ADD ON AT THE START

- The bird flew down the road.
- connectives – **Although** it was tired, the bird flew down the road. (see connectives list)
- adverbs – **Wearily**, the bird flew down the road.
- 'ing' clause – **Hoping** to be home in time for dinner, the bird flew down the road.
- 'ed' clause – **Frightened** by the cat that was chasing it, the bird flew down the road.
- similes – **As quick as** a flash, the bird flew down the road. Find examples from the story.



RE-ORDER

- The bird flew down the road.
- **Down the road**, the bird flew.
- Find examples from the story.



SPECIAL EFFECTS

- The bird flew down the road.
- alliteration – *The bird flew down the **rough** road.*
- <http://estcourtblog.asksir.co.uk/>
- simile – ***Like** a speeding arrow, the bird flew down the road.*
- metaphor – *The bird, **fishing for** attention, flew down the road.*
- personification – *The bird flew down **the lonely** road. (Find examples from the story.)*



LET'S PLAY A GAME.

- Make groups of four and change the boring sentences to make interesting and powerful sentences in **two minutes**. There will be 10 sentences and each sentence you make interesting will get 1 point.
- Each group's answer will be written here or on the board so that everyone will have the chance to see and they will be assessed by the teacher.



MAKE INTERESTING AND POWERFUL
SENTENCES IN TWO MINUTES

- **The cat sat on the mat.**
- **He picked up the book.**
- **The thief went away.**
- **The children were playing in the garden.**
- **The children were playing in the garden.**
- **The passengers were sad.**
- **The baby was crying**
- **The man was on the corner.**
- **The woman was hiding.**
- **It was a big room.**



Ek: 9. “What does the fox say” adlı şarkının şarkı sözleri

Dog goes woof
Cat goes meow
Bird goes tweet
and mouse goes squeek

Cow goes moo
Frog goes croak
and the elephant goes toot

Ducks say quack
and fish go blub
and the seal goes ow ow ow ow ow

But there’s one sound
That no one knows
What does the fox say?

Ring-ding-ding-ding-dingeringeding!
Gering-ding-ding-ding-dingeringeding!
Gering-ding-ding-ding-dingeringeding!
What the fox say?

Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!
Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!
Wa-pa-pa-pa-pa-pa-pow!
What the fox say?

Hatee-hatee-hatee-ho!
Hatee-hatee-hatee-ho!
Hatee-hatee-hatee-ho!
What the fox say?

Joff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!
Tchoff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!
Joff-tchoff-tchoffo-tchoffo-tchoff!
What the fox say?

Big blue eyes
Pointy nose
Chasing mice
and digging holes

Tiny paws
Up the hill
Suddenly you’re standing still

Your fur is red
So beautiful
Like an angel in disguise

But if you meet
a friendly horse
Will you communicate by
mo-o-o-o-orse?
mo-o-o-o-orse?
mo-o-o-o-orse?

How will you speak to that
ho-o-o-o-orse?
ho-o-o-o-orse?
ho-o-o-o-orse?
What does the fox say?

Jacha-chacha-chacha-chow!
Chacha-chacha-chacha-chow!
Chacha-chacha-chacha-chow!
What the fox say?

Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!
Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!
Fraka-kaka-kaka-kaka-kow!
What the fox say?

A-hee-ahee ha-hee!
A-hee-ahee ha-hee!
A-hee-ahee ha-hee!
What the fox say?

A-oo-oo-oo-ooo!
Woo-oo-oo-ooo!
What does the fox say?

The secret of the fox
Ancient mystery
Somewhere deep in the woods
I know youre hiding
What is your sound?
Will we ever know?
Will always be a mystery
What do you say?

Youre my guardian angel
Hiding in the woods
What is your sound?

(Fox Sings)
Wa-wa-way-do Wub-wid-bid-dum-way-do Wa-wa-way-do

Will we ever know?

(Fox Sings)
Bay-budabud-dum-bam

I want to

(Fox sings)
Mama-dum-day-do

I want to
I want to know!

(Fox sings)
Abay-ba-da bum-bum bay-do

Ek: 10. Yaygın öykü türleri (common story types) etkinliği

There are a number of basic plots. You can use them by changing the setting, characters, or adding in different events to alter the order of the story. Read the plots and match them with their story types.

- The main character wants something badly.
- The main character tries to get it.
- The main character is prevented by some sort of difficulty.
- The main character overcomes the difficulty.
- The main character gets what they want.
- The end- was it worth?

- The main character is afraid of something.
- The main character gets teased about this.
- The main character sets off.
- What they fear happens.
- The main character manages to get through it.
- All is OK.

- The main character is given something.
- The main character goes off.
- The main character has a good time.
- The main character realises they have lost what they were given.
- The main character vainly searches for the lost item.
- The main character goes home to face the music.
- The main character finds the item in an unexpected place.

- The main character sets off on a journey.
- Something small goes wrong.
- Something worse happens.
- Something even worse happens.
- The main character gets there in the end.

- The main character goes somewhere.
- The main character starts doing something.
- The main character finds something unusual/amazing/important.
- Something goes wrong.
- It is the fault of the object they found.
- The main character has to put it back/ return it to the owner/ throw it away...




- The two main characters are warned not to do something.
- They set off and get tempted.
- They do what they've been warned.
- Something goes wrong and they are in deep trouble.
- One gets free and goes for help.
- The other waits desperately.
- They are rescued.

Ek: 11: *Me and My Cat* adlı öykü için geliştirilen ve sınıf içinde kullanılan *Hook the Reader/Okuyucuyu Yakalama* adlı ve okuyucunun ilgisini çekmeyle ilgili sunum



Work in groups of 4. Read the opening paragraphs of the books and choose the most effective one.

What makes it effective?



Hook your reader in opening paragraph!

- ☞ Some stories hook the reader at the beginning. Read the first paragraph of a famous book and guess which book it is.
- ☞ «The villagers of Little Hangleton still called it "the Riddle House," even though it had been many years since the Riddle family had lived there. It stood on a hill overlooking the village, some of its windows boarded, tiles missing from its roof, and ivy spreading unchecked over its face. Once a fine-looking manor, and easily the largest and grandest building for miles around, the Riddle House was now damp, derelict, and unoccupied. The Little Hangletons all agreed that the old house was "creepy." Half a century ago, something strange and horrible had happened there, something that the older inhabitants of the village still liked to discuss when topics for gossip were scarce»



☞ *Harry Potter and the Goblet of Fire* by J.K. Rowling

Does this sentence hook you?

- ☞ "When I got home, I changed my clothes. I am going to meet my friend Jimmy Fargo."
- ☞ How about this:
- ☞ "I will never forget Friday, May tenth. It is the most important day of my life. It didn't start out that way. It started out ordinary. I went to school. I ate my lunch. I had gym. And then I walked home from school with Jimmy Fargo. We planned to meet at our special rock in the park as soon as we changed our clothes."



from Tales of a Fourth Grade Nothing by Judy Blume

Does this sentence hook you?

☞ "It was a cold morning. Some children with their suitcases got on a train at the station."

☞ How about this:

☞ "On a cold Monday morning in March, when a weak pale sun struggled to shine and ice glistened in the cracks in the wooden street, accompany of some twenty-two orphan children with stiff new clothes and little cardboard suitcases boarded a special railway car at the station near Chicago River. I know, because I was one of them."



from *Rodzina* by Karen Cushman.



What makes them effective?

There are three main types of opening paragraph:

- ☞ Setting scenes
- ☞ Action
- ☞ Character description



Setting openings

powerful verb

Complex sentence to add information



Repetition

Adjectives: Sense of decay

«A fly crawled up the dusty windowpane. Something scuttled into a dark corner. A broken chair lay beside the pile of old carpets. The air smelt musty. From the back of the room, where it was quite dark, came the sound of scratching, scratching».

Where are we?

powerful verb



Action openings

Dramatic short sentence

Who is she? Why is she running?



Why are they following her. Who are they?

Question: makes the reader wonder

«Sarah ran. Where she was going she did not know. But that did not matter. Her first and only thought was to escape. Behind her she could hear the sound of feet, pounding towards her. She could hear their shouts. They were getting closer.»

But starter for emphasis

Sense verb to make the picture alive



Character openings



powerful
verb

Shows
feeling-
anger



☞ "Sam stormed across the playground. He glared through the railings at the cars cruising down Tuffley Way. His hands gripped the black bars, turning white at the knuckles. He stood like a prisoner staring out."

Simile to
show he is
trapped



Alliteration

Now let's write an opening



☞ Vasili was new to our district. He was dark and...

Writing tips



- ☞ Use the opening to catch the readers' interest.
- ☞ You could:
- ☞ Introduce the main character
- ☞ Create an atmospheric setting
- ☞ Start with an exciting action

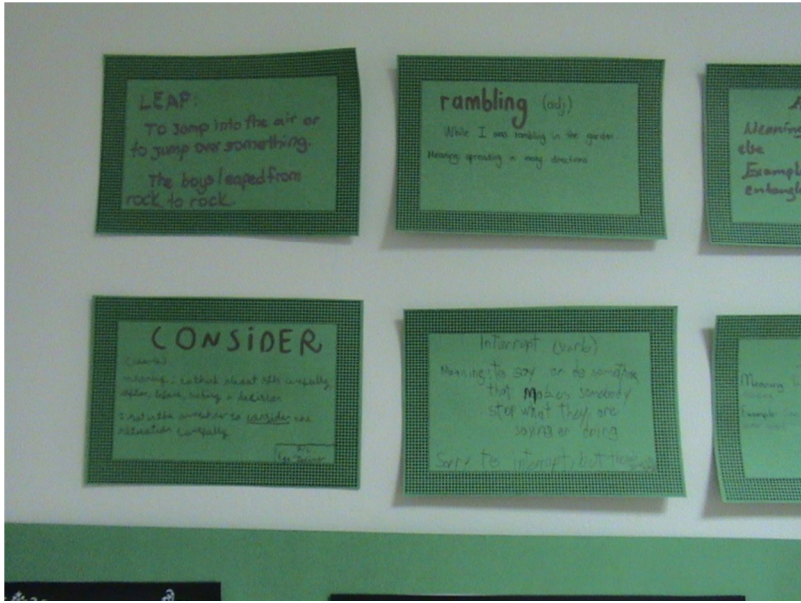


Ek: 12. Ortaklaşa öykü yazma örneği

Vasilli was new to our district. He was dark and creepy. He was living in an old and dilapidated house, where screams were heard at nights. I was on the bus when I saw him for the first time. His eyes were black as venom. He was Russian and spoke English with a queer Russian accent.

Ek: 13. Sınıf panolarının fotoğrafları





Ek: 14. Excellence in Story Writing Award

Ek: 14. 1 Excellence in Story Writing Award ön yüz



Excellence in Short Story Writing

Presented to

2013

Teachers

Özgür Şen Bartan

Farad Jafari



Ek: 14. 2 Excellence in Story Writing Award arka yüz



Hook the reader!	Yes	Partly	No
1. Uses interesting adjectives, adverbs and nouns in the story.			
2. Uses the precise words and tries something new.			
3. Begins sentences with “-ed-ing-ly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and similes.			
4. Makes the reader picture the scene and experience the emotions. Show rather than tell.			
5. Uses statements, questions (?), exclamations (!) and orders.			
6. Uses simple, compound, complex and minor sentences.			
7. Reorders sentences.			
8. Creates special effects by using stylistic devices.			
9. Uses simple grammatical forms with a good degree of control.			
10. Spelling and punctuation are well handled.			
11. The plot of the story is clear.			
12. Uses strategies that help with action writing.			
13. Uses an appropriate title for the story.			
14. Builds up the characters using some strategies. They are believable.			
15. Creates setting scenes by selecting precise places and time.			
16. The opening paragraph is really interesting.			
17. The problem/dilemma is clear in the story.			
18. Resolution: Ties up the story.			
19. Ending: There is a reflection on what happened.			
20. Describes scenes as paragraphs. All parts (beginning - middle - end) are connected.			
21. Uses the linking words correctly both within and across the sentences and paragraphs.			
22. Uses some cohesive devices correctly.			
23. The story is easy to follow. (I understood every part of the story.)			
24. Uses past and present tenses in a smooth way.			
25. The genre and the language of the story fit together.			



Ek: 15. Me and My Cat adlı kısa öykünün ders planında yer alan “Tired Words” listesi

<p>went jetted dragged got out left disappeared marched vanish took a step stepped inside tiptoed waked vanished flew small little tiny bitsy itsy-bitsy smallish dinky miniature puny big enormous giant huge majestic colossal love adore admire be crazy about be fond of cold bitter freezing frosty chilly crisp blustery said mentioned yelled shouted asked/answered roared chuckled hissed cried scary</p>	<p>be in love with be fascinated with be enchanted with wild for mad angry grumpy disgusted bitter insane crazy brainsick good fabulous excellent fantastic great marvellous superb surprised thunderstruck goggle-eyed openmouthed stunned shocked amazed astonished funny absurd amazing entertaining hilarious saw witnessed spotted found out looked at stared at glanced at grisly frightening creepy spooky chilling hair- raising horrifying bloodcurdling</p>
---	--

Ek: 16. Bağlaç Bankası

Connectives Bank

<p><u>Generalisation:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Usually...▪ Typically...▪ A few...▪ Some...▪ Most...▪ Like most...▪ Occasionally...▪ The main features... <p><u>Introduction:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Why...?▪ Have you ever...?▪ Everybody has heard of...▪ Read on, and follow these... <p><u>Time:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ First, ...▪ Next, ...▪ After that,...▪ Then...▪ And then,...▪ A few days later, ...▪ From that point on,...▪ Eventually,... <p><u>Ending:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ In conclusion,...▪ Did you know...?▪ In the end...▪ Finally,...▪ The most amazing/ interesting thing... <p><u>Comparison:</u></p> <p>For Similarities</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Equally,...▪ Similarly,...▪ Just as...▪ In the same way... <p>For differences</p> <ul style="list-style-type: none">▪ In contrast,...▪ Compared with...▪ ...is different from...▪ Whereas... <p><u>Emphasis:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Most of all...▪ Least of all...▪ Most importantly,...▪ In fact...	<p><u>Addition:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Furthermore,...▪ Additionally,...▪ In addition,...▪ Moreover,...▪ Also,...▪ Another thing you can do... <p><u>Links:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Who▪ Which▪ That <p><u>Examples:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ For example,...▪ For instance,... <p><u>Change of direction:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ But...▪ However,...▪ Although,...▪ On the other hand,...▪ Unfortunately,...▪ Fortunately,...▪ Luckily...▪ Unluckily...▪ Despite... <p><u>Cause and effect:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Because...▪ This causes...▪ So...▪ So that...▪ Therefore,...▪ Owing to... <p><u>Uncertainty:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ It is possible that...▪ It has been suggested...▪ Perhaps the answer is...▪ Perhaps...▪ Whether or not... <p><u>Evaluation:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ The most/least effective▪ The part I like best/least...▪ The thing I would change... <p>©Pie Corbett and Julia Strong 2011</p>
--	---

Ek: 17. *A Mouthful* adlı öykünün ders planı

A mouthful by Paul Jennings

Time: **Level:** A2 **Age:** 12-13 year -olds

Topic:

- Reading and internalizing a story called *A Mouthful* by Paul Jennings
- Writing a story based on the structure of *A Mouthful*

Objectives:

- Students will read and retell a story.
- Students will write the characters' thoughts, reactions and other details. They are believable. Strategies: An interesting name, powerful verbs, details, dialogues, thoughts, and reactions of others: "*Mr Botibol started to giggle. Then very suddenly he stopped his eyes and mouth both opening wide in a kind of shocked surprise.*"
- Students will plan a story.
- Students will analyse and use appropriate language for their own stories:
- Students will write and assess a story.

Materials:

- The story text called *A Mouthful*
- The list and worksheet of important/unknown words and phrases, vocabulary cards
- BBC Bitesize KS1 literacy
- Some character descriptions: powerpoint show (pps.)
- Story analysis worksheet
- Poster of character details
- Funny prank samples
- The text map of the story
- The toolkit
- Box-up grid
- 4 Brown large poster paper, story text
- A writing board, projector, laptop, whiteboard, colourful markers

Time	Tasks	Objectives
10 min.	<p>The teacher (7A) puts a spoonful of tomato ketchup in her mouth. Go in front of the class and have a fake coughing, covering her mouth with the tissue. Or (7B) T. wets her hands with some water and pretends to sneeze. She swings her hand while doing so and sprinkles the drops of water all around! Eyuck! (7C) Two teachers quarrel in front of the class. Then she explains that this is a prank/ practical joke☺</p> <p>The teacher (T) asks sts:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Did you play a joke on someone? What was it/ did you do? - Were you happy? How about the person who was played on? - Do you think that sometimes playing practical jokes can be embarrassing? Have you ever embarrassed? 	Warm up and new words and phrases
35 min.	The teacher and the students tell a part of the story by a text map supported visually and physical movements to help the children internalise the story. Students imitate the teacher many times to tell the piece of story.	Imitation Stage: Introducing teacher's text map to internalise the text.
40 min.	The T. reads aloud the story. Then she hands out the story text and asks if they like it or not. The T. asks the beginning, middle and the end of the story by using the boxing-up technique and then, helps them to analyse the features that have helped to make the text work.	Imitation Stage: Reading the story aloud
15 min.	Then, students draw their own text maps and retell the story to their friends.	Imitation Stage: Box-up planning
20 min.	The T. divides the class into 4 and asks them to look up dictionaries for unknown words. They prepare word cards and stick them on the wall.	
10 min.	<p>The T. gives a task in groups:</p> <ul style="list-style-type: none"> - List the characteristic features of Dad and Cynthia. Discuss your list with a friend. <p>Dad: likes jokes, funny, Cynthia: into health, clean, responsible,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Has the story got a well-planned character? What makes it effective? 	Analysing how to write the characters.
45 min.	<p>The T. introduces some strategies and asks questions about them (powerpoint_character descriptions and analyse the strategies of characterisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Names - Special details (T. hangs a poster of character details on the wall) - Characters' feelings - Character types - Key character questions - Show character through what is said/done - Show, don't tell 	


15 min.	Then they analyse the story with the help of these strategies and the story analysis worksheet/style. They investigate each paragraph closely finding examples from the story. They highlight all the connectives, interesting adjectives adverbs, names, powerful verbs, -ed, -in, -ly starters, special effects, different sentence types... They write on their writer's journal and "Tired Words" list.	
5 min.	The T. explains that as a class they will write a story together and introduces some sample pranks that can help.	Warming up the innovation stage
10 min.	Sts. and the teacher plan the new story by using a similar boxed-up grid.	Innovation stage: Boxed-up planning for the new story
40 min.	Then the teacher guides a shared writing session on the board on a large piece of paper. At the same time, a student is going to write the important/interesting words and phrases to be used later on <i>Writer's Journal</i> paper.	Innovation stage: Shared writing
20 min.	Immediately after the shared writing session, T. gets children to write a version of their own innovating on the model for themselves in pairs. T. hangs the shared writing planning and story on the board.	Innovation stage: Students write their own characters by using the notes on the wall.
40 min.	The T. introduces the peer assessment grid (style and characterisation writing tips) and explains that they will write their own stories and their friends are going to assess. After writing their paragraphs, they will pass them to a friend to be assessed. The T. gives the peer assessment grid to children. Then T. shows and reads the best ones and with the class they analyse the texts. They will have the chance to improve their writing.	Innovation application: Peer assessment and formative marking
20 min.	Sentence Pattern Game: The T. divides the class into 4 and displays ppt. consisting sentence patterns. Groups will write sentences in 2 minutes. Identifying the underlying patterns in sentences is important and quite demanding. Try listing three examples that follow the same pattern and then ask the children to imitate and come up with the same pattern themselves, e.g. <i>Before Donni sang, everyone hoped he would keep in tune.</i> <i>While Donni was singing, everyone put their hands over their ears.</i> <i>After Donni finished singing, everyone cheered with relief.</i> As with all things - start simply, e.g. <i>Angrily, he stormed out of the room.</i> <i>Happily, she whistled a tune.</i> <i>Gleefully, he ate the donuts.</i> <i>Unfortunately, she had one too many!</i>	Independent application: Warm up

10 min.	Sts. use shared planning to box-up another theme based on the same structure .	Independent application: Boxed-up planning
50 min.	Sts. use shared writing to write their own version of the story. (Conjunctions, connectives, time expressions and rhetoric devices with colourful pencils.)	Independent application: Independent writing
15 min	The T. assesses them, as a class they discuss what went good and bad. T. displays the stories on the wall.	Independent application: Assessment
Total: 400 min=10 lessons	The T. hands out worksheets as homework: They will think about the books they've read before and find the best characterisation.	Homework

Ek: 19. Character descriptions adli sunum

01


Character descriptions



Which sentence tells us more about the character?

- (1) He came down the lane.
- (2) Freddie stormed across the London road without looking either way.


- ✓ A name
- ✓ A powerful verb suggesting Freddie is angry.
- ✓ Further details suggesting Freddie's anger or single-mindedness (without looking either way)



02

Characterisation

- What other strategies does the writer use to help build up the character?
- Names
- Special details
- Character's feelings
- Character types
- Key character questions
- Show character through what is said/done
- Show, don't tell



03

Names

✓ What good names do you know?

- Maggot Gibson,
- Bomber,
- Mrs Savage

• Find examples from the story.



04

Special details



- hair: tousled, ragged, ginger, straggling

- nose: pointed, sharp, red, bulbous

Do not flood a character with detail, just one or two is enough.

The details should suggest something about the character= «An old lady with a pointed hat came in...»

Find examples from the story.

05

Characters' feelings



Make a list of possible feelings: angry, miserable, jealous, lonely, determined

Decide how your character is feeling and why? e.g. She is angry because her mum shouted at her.

Deciding the character's feeling helps to decide what the characters say, how they say it and what they might do next.

Find examples from the story.

06

Character types

To select a feeling you can choose character types. Make two friends contrasting types: Shy and bossy

The leader	sparty
Happy-go-lucky	always in trouble
Boffin	friend- splinter
Keen	troublemaker
Loner	big-head
Bully	dreamer



Find examples from the story.

07

Key character questions

Wish: What does she really want?

Fear: What is he afraid of?

Lie: Has she told a lie?

Secret: Has he got a secret?

Warning: Has she been told not to do something?

Mistake: Has he done something wrong?

08

Show character through what is said

How is the character feeling?

- «Get out,» she snarled.
- «Where do you get that?» said Sam eagerly.
- «Get over here at once,» demanded Mrs Rost.
- «Sim's got more than me,» whined Sal.

•*Find examples from the story.*

09

Discuss why they are not well-written



«Hello.»

«Hiya.»

«Hi»

«Good to see ya Gaz»

«Yea»

«I think I should go to the shop»

«I don't want to.»

«OK, you stay on guard.»

10

Show character through what is said

«Hello» said Gary, as he sat down on the park bench. Jez and Jules ran up, panting for breath.

«Hiya,» shouted Jez.

«Hi,» chimed in Jules. She stared at Gary through her new glasses, «Good to see ya Gaz.» Everyone laughed.

«Yea,» smirked Gary. Jules looked different in her new glasses.

«I think I should go to the shop,» mumbled Gary. He took off his old glasses and stared at the broken lens. The others looked at each other.

«I don't want to.» said Jules. She'd spent enough time there for one day!

«OK, you stay on guard,» said Jez, pointing to their school bags. She grabbed Gary by the arm and began to steer him in the direction of the optician.

11

Show character through what is done

Read the following two passages. What do they show about the characters? How do you know?

«The dog raced towards the children. Shania stopped down and patted it. Picking up a stick, she threw it as far as she could. She laughed as it raced after the stick.»

«The dog raced towards the children. Tina stood her ground and waited. As the dog approached, she raised her hand and hit out. The dog yelped.»

Character's choices are important!



Use the same opening but make the character very shy. You are not allowed to use «*She was shy!*»

12

Showing rather than telling

What is the difference between these two sentences?

(1) Tim walked through the graveyard. He felt dead scary.

(2) Tim raced through the graveyard, his heart thudding. He paused by a tombstone and peered into darkness. He could feel his legs shaking. What was that dark shape ahead of him?

The first sentence just tells the reader. The second sentence shows that the experience was frightening. Also the question draws the reader into the scene.



**Now read the sentences
and write a paragraph.**

He walked through the graveyard. He felt dead scary.

The dog raced towards the children. She was really happy.

Zayn visited the villa. He was a serious student.

He entered the classroom. He was a bully.

I was really excited. Dimi Lovato is my favourite singer.

Acting out character

- ✓ Work in pairs: A&B
- ✓ As are jealous and trouble maker. Bs act accordingly.
- ✓ Then, Bs are angry because younger brother broke their i-pads. As act accordingly.





😊 Writing tips 😊

- ✓ Think of a good name.
- ✓ Use a few special details.
- ✓ Decide how your character feels.
- ✓ Show character through what is said and done.

Ek: 20. Biçem Çözümleme Etkinliği

Style Analysis Elements	Write some examples.
<p>1. Uses adjectives and adverbs effectively. “He found the goldfish particularly fascinating.”</p>	
<p>2. Uses the precise words and tries something new. 200 ways to say “went” Marched, neared, paraded, left, dragged, journeyed, pedalled, skated, jettted, cruised, crawled etc.</p>	
<p>Begins sentences with “-ed-ing-ly starters”, subordinating conjunctions, prepositional phrases, and similes. “Thinking his father was rather pompous, the son decided upon a plan.” <i>because, if, when, although, since</i> etc.; <i>In the..., on the ... under...; above... etc.</i>; Similes: <i>as hot as a panting dog</i></p>	
<p>3. Makes the reader picture the scene and experience the emotions. Show rather than tell! <u>Don’t tell:</u> <i>He felt scared in the churchyard.</i> <u>Show:</u> <i>The shadows of the gravestones seemed to be following him.</i> <u>Show:</u> Frank’s eyes flashed as he pounded his fists on the table. ”Get out of my office!” he thundered.</p>	
<p>4. Uses statements, questions, exclamations and orders. How happy we are here! What are you doing here?</p>	
<p>5. Uses simple, compound, complex and minor sentences. <u>Simple:</u> <i>She stared at the wall of fog blankly.</i> <u>Compound:</u> <i>She opened the curtains and stared at the wall of fog blankly.</i> <u>Complex:</u> <i>Opening the curtains, she stared blankly at the wall of fog.</i> <u>Minor:</u> <i>Fog.</i></p>	
<p>6. Reorders sentences Clauses, conjunctions, adverbials, subject, object, active, passive <i>Down the road, the bird flew.</i></p>	
<p>7. Creates special effects by using stylistic devices. Alliteration – <i>The bird flew down the rough road.</i> Simile – <i>Like a speeding arrow, the bird flew down the road.</i> Metaphor – <i>The bird, fishing for attention, flew down the road.</i> Personification – <i>The bird flew down the lonely road.</i></p>	

Ek: 21. Şaka örnekleri

Ketchup

Get a half empty bottle of ketchup (any brand). Flip it upside down allowing ketchup to fill up the tip of the bottle. Then add two spoonfuls of baking soda and close the bottle. Serve hot dogs, french fries, or anything that requires ketchup and watch the ketchup explode out of the bottle when your friend tries to use it.

Salty Drink

For this funny prank take your friend's drink, preferably a non fizzy drink, and load it with salt. For more fun challenge him to a chugging contest. Zip Ties Bring some zip ties along with you to school, work, etc. When your friend isn't looking, zip tie their bag to a table or chair. Preferably one that is attached to the ground or very heavy.

Stop Eating My Food

Maybe your roommate can't resist eating your food. Now it's time for payback! Obtain a small hypodermic needle and syringe Fill it with Habanero pepper extract or hot sauce. Inject extract or sauce into your roommate's fruit, vegetables, cakes, ice cream, and anything else you can find that's edible.

Flooding Dorm Room

Okay, this is a funny prank. You take a garbage can and fill it about 3/4 way with water. You lean this up against a random dorm room. Knock on the door, run, and hide so you can see it from a distance. When the unsuspecting person opens the door the water will fall into their house flooding it. This is a really funny prank. But don't get caught.

Ek: 22. Sentence pattern game

Imitate and come up with the same pattern



- ☞ *Before Donni sang, everyone hoped he would keep in tune.*
- ☞ *While Donni was singing, everyone put their hands over their ears.*
- ☞ *After Donni finished singing, everyone cheered with relief.*

- ☞ *Angrily, he stormed out of the room.*
- ☞ *Happily, she whistled a tune.*
- ☞ *Gleefully, he ate the donuts.*
- ☞ *Unfortunately, she had one too many!*



- ☞ *As they came to the last tree in the row, where the field ended, Mrs Wentleberry halted, wondering whether she should climb all the way to the top.*
- ☞ *As they reached the corner shop, where the road curved left, Mr Snaggletooth stopped, hoping there would be some jelly babies left.*
- ☞ *As he ran down the hill, where the stream trickled, Jonson paused, expecting there would be at least one tunnel into the hillside.*

Setting

Where and when are we going?

Özgür Şen Bartan

Adapted from Pie Corbett's How to
teach fiction writing



Think real

- Does anyone know any stories where the writer has used a place they know well?
- Behzat Ç.- by Emrah Serbes: Ankara
- Cornwall- Pirates of Carabian



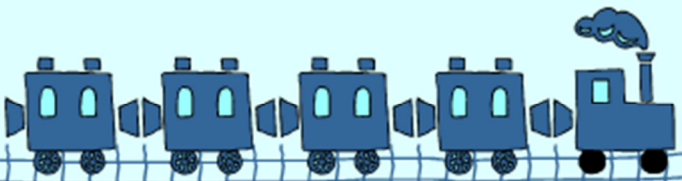
Name the setting

- The right name can help to bring the setting alive for the reader. Remember to write in your writing journal.
- Hangman's wood- dark and frightening



Be precise

- Where is the main character?
- *America* is not a good answer.
- Sitting on the bench at the bus stop
- Waiting outside the school gates
- On the back seat of the school bus



Now mention *one* detail that you would notice.

- The seats are made of shiny, slippery leather.
- A spider's web glistening in the sunlight...
- The green paint on the bench is peeling.



Decide the time of the day

- See how the setting takes on a different tone.
- Maggot Gibson is waiting outside the school gates at lunchtime.
- Maggot Gibson is waiting outside the school gates at midnight.



Decide the time of the day



Describe the weather (or season)

- List possible weather conditions.
- Describe including a powerful verb, a simile or a personification.
- Thunder booms.
- Cold wind bites into my face.
- Sun beats down, and the road shimmers.
- Rain lashes the streets.
- Now you describe the weather.



Bring the setting alive

Familiar setting

She has grown up

Sally lay on her bed and stared up at the cracks in the ceiling. The crazy network of spidery cracks in the plaster had amused her for hours as a child. Now she could see nothing in them. From downstairs the sound of the TV mumbled on. Leaning up on to one elbow she reached out and picked up her make-up mirror. She stared at her face, wrinkled her nose, and grinned.

Sound to create setting



Read and think how can it be improved. Let's write it again.

- Corky rushed into the storeroom. It was a big room. It was dark. It was dirty. There was a load of stuff in there. He had to hide.



Improve the text

- Tim rushed into the shop. He crossed the floor and picked up something to buy.



tips

- Use the place but also the time of the day
- Use details and sense verbs (see, smell, hear)
- Use well-known places but also invent
- Let the settings suggest something about the character



Ek: 25. Rhetoric Devices/Special Effects adlh sunum

Rhetoric Devices Special Effects!



Analyse the rhetoric devices and work in pairs to make a sentence as in the example.

Personification



- ☞ My computer hates me.
- ☞ Friday night arrives without a suitcase.
- ☞ The sunshine threw his hat away.

Alliteration



- ☞ Kim comes to cut colorful kites.
- ☞ Peter Piper picked a peck of pickled peppers.
- ☞ Lazy lizards lying like lumps.

Simile



- ☞ It's been a hard day's night, and I been working like a dog.
- ☞ as light as a feather= very light

Metaphor



- ☞ He listened to the man with a wooden face.
- ☞ Your room is a disaster area.
- ☞ Her eyes were fireflies.
- ☞ He wanted to set sail on the ocean of love.

Ek: 26. “voice, sound, noise” ayrımını açıklamak için incelenen şiir

The difference between noise and sound

Noise is pain. Sound is pleasure.

What is the difference? This is one of the hardest posts to write. Why? Because I don't think any Allistic can understand what the difference is, no matter what I “say.”

Noise is pain.

A noise can become a sound.

It's easy and it's impossible at the same time.

Noise is running in and hitting my sense.

Sound is waiting. If it touches, it touches softly, briefly and with my permission.

Noise is loud. It screams into my eyes and ears and skin. Noise grabs and tugs at me insisting I do something now.

Noise is force.

Sound is a soft voice. Sound asks. Sound stays until I move. Sound walks beside me, it doesn't crowd.

Sound is my control.

Noise is your control.

Ek: 27. Öğrenci görüş sormacası

Sevgili öğrenciler,

Bu anket *Talk for Writing* adlı projeye yönelik görüşlerinizi almak amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup kendinize göre yanıtlayınız. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Düşüncelerinizi doğru ve içtenlikle belirtmeniz araştırma için özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Bu çalışmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

1. Adınız ve Soyadınız:
2. Yaşınız:
3. Cinsiyetiniz: Kız Erkek
4. Kaç yıldır İngilizce öğreniyorsunuz?
5. Projenin en beğendiğiniz yönleri nelerdir? Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.
 - a) Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası
 - b) Öykü dinleme
 - c) Grupça yapılan metin inceleme
 - d) Kendi metin haritanı çizme
 - e) Karakter oluşturma, öykü başlangıcı yazma, öykünün dilini geliştirme gibi konularda bilgi verilmesi
 - f) Grupça yapılan metin yazma
 - g) Sınıfça beraber öykü yazma
 - h) Kendi kendine öykü yazma
6. En beğenmediğiniz yönleri nelerdir? Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.
 - a) Öyküyü okumadan önce yapılan metin haritası
 - b) Öykü dinleme
 - c) Grupça yapılan metin inceleme
 - d) Kendi metin haritanı çizme
 - e) Karakter oluşturma, öykü başlangıcı yazma, öykünün dilini geliştirme gibi konularda bilgi verilmesi
 - f) Grupça yapılan metin yazma
 - g) Sınıfça beraber öykü yazma
 - h) Kendi kendine öykü yazma
7. Bu uygulamayı (8. Sınıfta da) yeniden yapmak ister misiniz?
8. Bu uygulamanın size olan katkısı nedir? /Size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
9. Bundan sonra öğrendiklerinizi kullanmaya devam etmeyi düşünüyor musunuz?

Ek: 29. The teaching writing toolkit - How to help your pupils hook their reader



- Teach the children to keep the reader in mind and always ask “Did it work?”

Model how to:	by showing them how to:	Warn them against	Progressively teach the under-pinning grammar - Teach pattern of language implicitly before using explicit terminology.
1. Change words	<ul style="list-style-type: none"> • Select precise words • Name it • Tighten the wording: • Try something new 	Over writing: Using clichés	Nouns; verbs; adjectives; adverbs; determiners; pronouns
2. Add in	<ul style="list-style-type: none"> • Use adjectives & adverbs effectively (adverbs are more powerful) • Drop in phrases and clauses 		adjectives; adverbs; adverbials; prepositions; relative pronouns and clauses; subordinate clauses
3. Add on phrases and clauses	Begin sentences with: <ul style="list-style-type: none"> • ed-ing-ly starters • subordinating conjunctions • prepositional phrases • similes 		adverbials at start of sentences; subordinate clauses; prepositional phrases
4. Show, don't tell	<ul style="list-style-type: none"> • Make the reader picture the scene and experience the emotions 		
5. Change sentence type	<ul style="list-style-type: none"> • Structure statements, questions, exclamations and orders 		Statement; question; exclamation; imperative
6. Vary sentences	<ul style="list-style-type: none"> • Construct simple, compound, complex and minor sentences 		Subordinate and relative clauses; adverbials; conjunctions; subject; object
7. Reorder sentence	<ul style="list-style-type: none"> • Spin their sentences • Decide on the effect you want 		Clauses, conjunctions, adverbials, subject, object, active, passive

Model how to:	by showing them how to:	Warn them against	Progressively teach the under-pinning grammar - Teach pattern of language implicitly before using explicit terminology.
8. Special effects	<ul style="list-style-type: none"> • Sound effects: the rhythm of the sentences; onomatopoeia, alliteration • Imagery: simile, metaphor, personification 	Over writing: Don't repeat except for special effect. .	nouns, verbs, adjectives, adverbs
9. Hook reader in opening paragraph	<ul style="list-style-type: none"> • Move hook to front and jump straight in 		
10. Make every word, phrase, sentence earn its place -		Don't tell reader what already know Don't ramble – keep it focused	
11. Slow down at significant moments		Don't dash through – select what to focus on	

Model for children how to read their work aloud to hear if it works so they internalise how to craft and tune a text – teach them to assess their own work.

Progressively co-construct How-to-hook-your-reader toolkits with the children. The final toolkit may look like this: © Pie Corbett & Julia Strong 2012

Ek: 30. Kontrol listelerine göre en yüksek puan (89,3) alan öykü: A

Mouthful

A Mouthful!



Parents are embarrassing.

Take my dad. Every time a friend comes to stay the night he does something that makes my face go red. Now don't get me wrong. He is a terrific Dad. I love him but sometimes I think he will never grow up.

He loves playing practical jokes.

This behaviour first starts the night Anna comes to sleep over.

Unknown to me, Dad sneaks into my room and puts Doona our cat on the spare bed. Doona loves sleeping on beds. What cat doesn't?

Next Dad unwraps a little package that he has bought at the magic shop.

Do you know what is in it? Can you believe this? It is a little piece of brown plastic cat poo. Pretend cat poo. Anyway, he puts this piece of cat poo on Anna's pillow and pulls up the blankets. Then he tiptoes out and closes the door.

I do not know any of this is happening. Anna and I are sitting up late watching videos. We eat chips covered in sauce and drink two whole bottles of Diet Coke.

Finally we decide to go to bed. Anna takes ages and ages cleaning her teeth. She is one of those kids who is right into health. She has a thing about germs. She always places paper on the toilet seat before she sits down. She is so clean.

Anyway, she puts on her tracky daks and gets ready for bed. Then she pulls back the blankets. Suddenly she sees the bit of plastic cat poo. 'Ooh, ooh, ooh,' she screams. 'Oh look, disgusting. Foul. Look what the cat's done on my pillow.'

Suddenly Dad bursts into the room. 'What's up, girls?' he says with a silly grin on his face. 'What's all the fuss about?'

Anna is pulling a terrible face. 'Look,' she says in horror as she points at the pillow.

Dad goes over and examines the plastic poo, 'Don't let a little thing like that worry you,' he says. He picks up the plastic poo and pops it into his mouth. He gives a grin. 'D'licioush,' he says through clenched teeth.

'Aargh,' screams Anna. She rushes over to the window and throws up chips, sauce and Diet Coke. Then she looks at Dad in disgust.

Dad is a bit taken aback at Anna being sick. 'It's okay,' he says, taking the plastic poo out of his mouth. 'It's not real.' Dad gives a laugh and off

he goes. And off goes Anna. She decides that she wants to go home to her own house. And I don't blame her.

'Dad,' I yell after Anna is gone. 'I am never speaking to you again.'

'Don't be such a sook,' he says. 'It's only a little joke.' It's always the same. Whenever a friend comes over to stay Dad plays practical jokes. We have fake hands in the rubbish, exploding drinks, pepper in the food, short-sheeted beds and Dracula's blood seeping out of Dad's mouth. Some of the kids think it's great. They wish their Dad was like it.

But I hate it. I just wish he was normal.

He plays tricks on Bianca.

And Yasmin.

And Nga.

And Karla.

None of them go home like Anna. But each time I am so embarrassed.

And now I am worried.

Cynthia is coming to stay. She is the school captain. She is beautiful. She is smart. Everyone wants to be her friend. And now she is sleeping over at our house.

'Dad,' I say. 'No practical jokes. Cynthia is very mature. Her father would never play practical jokes. She might not understand.'

'No worries,' says Dad.

Cynthia arrives but we do not watch videos. We slave away on our English homework. We plan our speeches for the debate in the morning. We go over our parts in the school play. After all that we go out and practise shooting goals because Cynthia is captain of the netball team. Every now and then I pop into the bedroom to check for practical jokes. It is best to be on the safe side.

We also do the washing-up because Cynthia offers—*yes offers*—to do it.

Finally it is time for bed. Cynthia changes into her nightie in the bathroom and then joins me in the bedroom. 'The cat's on my bed,' she says. 'But it doesn't matter. I like cats.' She pulls back the blankets.

And screams. 'Aargh. Cat poo. Filthy cat poo on my pillow.' She yells and yells and yells.

Just then Dad bursts into the room with a silly grin on his face. He goes over and looks at the brown object on the pillow. 'Don't let a little thing like that worry you,' he says. He picks it up and pops it into his mouth. But this time he does not give a grin. His face freezes over.

'Are you looking for this?' I say.

I hold up the bit of plastic poo that Dad had hidden under the blankets earlier that night.

Dad looks at the cat.

Then he rushes over to the window and is sick.

Cynthia and I laugh like mad.

We do love a good joke.

Ek: 31. Kontrol listelerine göre orta puan (79) alan öykü: *Skeleton Woman*

Skeleton woman

http://www.storymuseum.org.uk/1001stories/upload_files

Father and daughter stand on the top of the cliff. Beneath them the water breaks on the rocks. The Father's eyes are angry. He holds his daughter's neck, her eyes wide with fear, shouting at her. She screams. Maybe she was pushed, who knows? Maybe she slipped. What is known is that she fell from the cliffs, her body twisting and turning as she fell through the air, crashing and cracking against the rocks like limp, lifeless puppet, breaking her neck on the rocks below? And the sea came and drew her in, out into the bay and down to the bottom of the ocean where she lay. The fish came and feasted on her flesh until there was nothing left but her bones, swaying back and forth amid the seaweed. And from that day fishermen avoided that place.

They believed it to be haunted. Cursed. And were forever mindful of the power of legend.

And then it came to pass that a fisherman, new to this part of the coast came to find work and build himself a home. He rowed out to that bay, hooked on his bait and cast out his line. He waited all day but no fish took his bait, until, as the sun went down, the line suddenly tightened. His rod bent under the weight of his catch. What kind of fish was it? A shark? Surely something rich in meat. He imagined the faces of the locals when he showed them his catch, the money he would earn, the admiration from everyone, especially the women. For, living alone, the fishermen did hope that one day he would catch himself a pretty girl and make her his wife. He looked into the water and there, in the twilight, saw the dancing skeleton at the end of his line. Terrified, he turned away, grabbed his oars and began to row. He got back to the shore, looked over his shoulder and saw the skeleton, still dancing at the end of his rod. He grabbed his rod and ran up the beach, turning around to see the skeleton twisting and crashing against the rocks, all the time following him.

He reached the door of his cabin, threw it open and collapsed into a chair. He sat in the darkness, his heart beating like a drum, terrified. He sat there for a while, then got up and lit a tallow lamp in the wall. He saw the clutter of bones and staggered backwards until his back was against the wall, frozen with fright. He waited but nothing happened. Then, intrigued, he gingerly walked over and touched the bones. They are cold and wet from the sea but something deep inside him wanted to make things right. With great love and care, he started to move the bones, slowly into place. He gently took a foot, stuck inside a rib, and with great skill untangled it. He went on in this way until there before him was the skeleton of a woman. And when he was done, he slipped into bed, pulled his sealskin blanket over his body and fell

asleep. He dreamed - who knows of what? And as he did so a tear ran down his face. Skeleton woman turned to watch the tear running onto his cheek.

She started to move, stood and walked over to the bed, bent down and tasted his tear. And then she started to sing. She sang for her flesh to return, for legs so that she could dance, arms to cook, hair so that she might be beautiful once more, lips so that she could speak and kiss - a belly so that she might give birth. In this way, she sang and sang herself back onto her bones. And when she was done, she lay down next to the fisherman. And in the morning, when they awoke, he took her for his wife.

Ek: 32. Kontrol listelerine göre en düşük puan (66,3) alan öykü: *The*

Exquisite Corpse Adventure

The Exquisite Corpse Adventure



Episode 1

Contributed by: [Jon Scieszka](#)

Illustration by: [Chris Van Dusen](#)

<http://www.read.gov/exquisite-corpse/episode1.html>

This story starts with a train rushing through the night.

The full moon lights the silver rails winding around dark mountains, through deep woods, and over steep gorges of jagged rock and one freezing cold rushing black mountain river.

I wish there was enough time to describe all of the funny (and touching) twists and turns - especially the Elephant Clown

Party - that led up to now. But there isn't. Enough time. Because there is a ticking clock. And the two passengers we care most about don't know anything about it.

In a sleeping berth, in the third car from the end of the train, are two children, eleven-year-old twins, who have just run away from the circus.

The girl's name is Nancy. The boy's name is Joe.

They have no idea that those are not their true names. Though they will figure it out soon enough. Up until two hours ago, Nancy and Joe thought they were orphans. That turned out to be not true either. Joe holds up the "birthday card" that has suddenly changed their lives.

"This is not even in code! If our real Mom and Dad are such secret spies, wouldn't they have at least written in code?"

"Maybe they didn't have enough time," said Nancy.

**Happy
HELLO. NOW.
FOLLOW CLUES.
Rescue Us By
PIECING TOGETHER THE EXQUISITE CORPSE.
Birthday.
LOVE, MOM & DAD**

. . . gets right to the point. And there is this mark. The same mark we both have on our right little toe. Who else would know about that?"

Joe frowned. "But we don't really know if we are going to the right place. We don't really know if the Exquisite Corpse is the Top Secret Robot we are supposed to piece together. And we don't really know how to help."

Joe was right to be worried. But he was worried for all of the wrong reasons.

The note was from their real mom and dad. They were going to the right place. The Exquisite Corpse was a very Top Secret Robot that could only be assembled by them. And because they had been raised in a circus, Joe and Nancy had been perfectly trained for just this moment.

Fire juggling, trapeze flips, sharpshooting, bullwhip stunts, lock-picking, lion taming, bareback riding, knife throwing, snake charming, disappearing, sword swallowing, and other circus skills can come in handy in all sorts of situations.

What Joe should have been worried about was the clock — the first ticking clock. Oh, so much more to explain. So little time.

Here, you will just have to piece things together yourself:

If the train makes it over the last treacherous gorge, there is a good chance that you and Nancy and Joe will have to deal with werewolves and mad scientists, real ninjas and fake vampires, one roller-skating baby, a talking pig, creatures from another planet (possibly another dimension), killer poetry, clues from classic children's books, two easy riddles, several bad knock knock jokes, plenty of explosions, a monkey disguised as a pirate, two meatballs, a blue plastic Star Wars lunch box (missing its matching thermos), three ticking clocks, and not just one bad guy — but a whole army of villains, cads, scalawags, sneaks, rats, varmints and swindlers. Also several desperados, a gang of evildoers, and one just plain bad egg.

And you-know-who will have to piece together the Exquisite Corpse.

But the first ticking clock.

It is attached to the last bridge.

And of course there is a wire that leads from the clock to an entire bundle of dynamite.

Joe and Nancy's train rushes toward that bridge.

The second hand of the clock has exactly forty-seven more ticks before it reaches its very explosive alarm time.

Joe looks once more at their "birthday card."

"So now what do we do?"