

Makale Künyesi (Araştırma): Karakoç Öztürk, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve öykülerinin değerlendirilmesinde öykü yapısı modelinden yararlanma. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45-73.

<https://doi.org/10.32321/cutad.1247866>

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE VE ÖYKÜLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÖYKÜ YAPISI MODELİNDEN YARARLANMA¹

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK²

ÖZET

Bu çalışma, bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını araştırmak amacıyla yapılmış bir eylem araştırmasıdır. Araştırma 2011-2012 öğretim yılında, Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir resmî ilköğretim okulunun, mevcut şubeleri içinden seçilen bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci tüm sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüş ancak iç örneklemeden yararlanılarak daha zengin veri sağlaması için 9 odak öğrenci seçilmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında olmak üzere farklı zamanlarda, farklı kaynaklardan veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğrencilerin yazdıkları öyküler ve öykü bölümleri ile Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarıdır. Öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıkları öyküler ve öykü bölümleri araştırmanın temel verilerini oluşturmuştur. Bu veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak üç ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, odak öğrencilerin nasıl bir gelişim gösterdikleri sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerinde düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından olumlu yönde gelişmeler sağladığı saptanmıştır. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin serim, düğüm ve çözüm bölümleri, uygulama sürecinde ve sonrasında yazdıklarıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin çoğunun serim bölümünde başlatıcı olay, içsel cevap, kahraman, yer ve zaman öğelerini sunma, düğüm bölümünde yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırılarak ve oluş sırasına göre yazma, çözüm bölümünde sonuca yönelik

¹ Bu çalışmada 2014 yılında savunulan “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezi verisinden yararlanılmıştır. Veriler, Adana Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün B.08.04.MEM.4.01.00.11.040/37953 sayılı izniyle toplanmıştır.

² Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Doç. Dr. bkarakoc@cu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-5783-3471>

kahraman tepkisine yer verme ile başlık yazma açısından gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öykü yazma becerisi, öykü yapısı modeli, altıncı sınıf öğrencileri, eylem araştırması.

GİRİŞ

Öykünün insanlık tarihi kadar eski kabul edilmesi, onun tarihle ilişkisini düşündürücü niteliktedir. Öykü tarihten (history) gelmektedir ve histoire, history, story kelimelerinden hareketle Batı dillerindeki bu kavramlar arası benzerlik, hikâye ve tarihin aynı kavramın karşılığı olduğunu düşündürmektedir (Kantaracı, 2006). Türk Edebiyatı tarihine bakıldığında hikâye söyleme geleneğinin, çok eskiye dayanan köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. İlk Türkçe verilerden itibaren karşımıza çıkan tür, “hikâye” adını İslamiyet’ten sonra ortaya konulan eserlerde kazanmıştır (Korkmaz, 2009).

Bir edebî tür olarak öykünün şimdiye kadar yapılmış birçok tanımı vardır. Einkenbaum’un tanımıyla başlamak, bir çıkış noktası oluşturabilir. Ona göre, öykü temel bir biçimdir, ilk biçimdir ama ilkel değildir. Öykü, insana ve insanın yaşamına dair bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın belli bir zaman, mekân kavramı ekseninde yeniden tasarlanarak belirli bir gözlem ve izlenim sonucunun anlatımıdır. Öykü insanı hayatla, yaşadıklarının sırlı yanlarıyla karşılaştırır, buluşturur. Çünkü öykü hayatın içindedir, insan yazarken dönüp oraya bakar. Yaşananlara zaman zaman ayna tutar. Bunları betimler, aydınlatır, çağırır. Bu bağlamda dile, düne, yaşanmışlığa, yaşanacaklara çağrıdır (Andaç, 2008). Öykü hayatın bir boyutunu, uzun uzun çözümlenmeye kalkışmadan ele alır. Öykünün amacı duyularda tatlı bir ürperti yaratma, zihni dolaylı bir şekilde harekete geçirme, gözlerin önüne kimi kez şaşırtıcı, kimi kez acı, kimi kez tatlı tablolar serip okuyucuyu uyandırma, bakışları insana, onun alın yazısına, iç ve dış çatışmalarına çevirmedir (Emir, 1986).

Her hikâyeci bize eseri ile hayatın ve insanın ayrı bir yönünü gösterir. Hikâye, anlaşılması son derece güç olan hayatın ve insanın içine adeta bir pencere açar. Günlük hayatta biz hayatı ve insanı dıştan görürüz ve pek az anını biliriz. Hikâyeci bu dış görünüşün arkasındaki gerçekleri keşfeder. Güzel hikâyelerin hemen hepsinde, bilinmeyen bir gerçeğin ifadesi vardır (Kaplan, 2010, s. 11). Çocuklar okul çağına gelmeden masallar, öyküler dinlemeye başlarlar, bu anlatılarla büyürler. Çocuğun olayları hikâye etme becerisi yaklaşık olarak iki yaşlarında ortaya çıkan bir beceridir (McCabe ve Peterson, 1991). Bu metin türü belli bir yaş dönemine kadar çocukların hayatında önemli bir rol oynar ve çocuklar öyküye yönelik genel bilgilere sahip olurlar. Hikâye anlatımı, çocuklarda okuryazarlığın arttırılmasıyla birlikte olumlu davranışların sergilenmesinde önemli bir rol oynar (Speaker, Taylor ve Kamen, 2004).

ÖYKÜ YAPISI

Her edebî metin okuyucuya bir bütün olarak ulaşır ve okuyucu tarafından da bir bütün olarak algılanır. Fakat o bütün bir mimari eserde olduğu gibi birçok parçadan meydana gelir. İyi bir metin birçok parçanın sistemli ve uyumlu birlikteliğinden oluşmaktadır. Tahkiyeye dayalı metinlerde yazarın amacı, en geniş anlamıyla içinde bulunduğu

dünyadan yeni bir dünya yaratma ameliyesidir. Yazar, ister gerçekten yaşadıklarını anlatsın, ister hayallerini dile getirsin ortaya koyduğu ürünler hem yaşamın gerçeklerine uygun olmalı, hem de ondan farklı olmalıdır. Diğer bir söyleyişle yazar, gerçekliği dönüştürerek yeni bir düzen ortaya koyar ki bu kurgu, kurmaca, itibari âlem gibi isimlerle anılmaktadır (Aslan, 2008). Kurmaca bir anlatı biçimi olarak öykü metin elementleri net bir biçimde tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür. Öyküler tipik şekilde, çoğunlukla öykü grameri adı verilen, tek bir yapısal örneğe sahiptirler (Williams, 2005; Garner ve Bochna, 2004). Öykü yapısı, öyküde geçen önemli ilişkilerin anlaşılması için bir iskelet işlevi görmektedir (Gardill ve Jitendra, 1999). Öykü yapısının kavranması, hatırlama ve anlamada etkili olmaktadır. Belirli bir düzen içeren öykü yapısı, düzeni inşa eden pek çok unsur içinde barındırmaktadır (Işıkdoğan, 2009). Yaptığı araştırmalar sonucunda Barlett, bir öykünün anlaşılmasını ve hatırlanmasını etkileyen zihinsel bir yapı olduğunu saptamış, ortaya koyduğu zihinsel şema ve yapı kavramı hikâyenin iç yapısı üzerine çalışan araştırmacılar tarafından genel kabul görmüştür (Stein ve Glenn, 1979). Öykü yapısı veya öykü grameri olarak da adlandırılan bu yapı, bir metindeki bölümleri, bölümler arasındaki ilişkileri ve bölümlerin birbirini nasıl takip ettiğini tanımlamaktadır (Özcan, 1999). Tompkins (1998) öykü yapısını açıklarken beş öge üzerinde durmaktadır. Bunlar olay örgüsü, ortam (mekân ve zaman), kahramanlar, tema ve yazarın bakış açısidir (Akça, 2004).

Anlatı esasına dayanan öykünün ana çekirdeğini oluşturan unsur olaylar zinciridir. Olayların kurgulanmasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsur okuyucunun merakını ve heyecanını canlı tutabilmektir. Boynukara'ya (2000, s. 44) göre olay örgüsü, bir roman ya da öyküde olay ya da olaylar serisinin niçin sorusuna cevap verecek tarzda meydana gelmesidir. Olay örgüsü, öyküde yer alan olayların bir mekân, bir zaman içinde neden sonuç ilişkisi içerisinde sıralanış biçimidir. Olay örgüsünün özünü oluşturan “olay” sözcüğüne öyküde yüklenen anlam, yaşamda ortaya çıkan her türlü harekettir. Kuşların ötmesinden yağmur yağmasına, doğumdan ölüme kadar insan hayatında meydana gelen her şey olay kapsamına girmektedir (Öztoprak, 2006). Öykü birçok araştırmacıya göre bir ana olay ve bu olayın etrafında gelişen yan olayların oluşturduğu olay örgüsünden meydana gelmektedir. Bu ana olay aynı zamanda öykünün konusunu oluşturmaktadır (Gersten ve Dimino, 1990; Marshall, 1983; Morrow, 1985 Akt. Arı, 2008).

Ortam hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiğini belirtir. Hikâyelerde ortam her zaman açıkça belirtilmeyebilir. Bazen hikâyede verilen ipuçlarından hikâyenin nerede, ne zaman ve nasıl bir hava koşulunda geçtiğini anlamak mümkündür. Öykülerde asıl unsur olan olay ya da durumun gerçek ya da kurgusal bir yere ihtiyacı vardır. Çevre, sahne, mekân ya da uzam olarak adlandırılabilen yer ögesi, yazınsal metinlerde anlatılanların geçtiği, olduğu ve ortaya çıktığı mekânı ve onunla ilgisi olan tüm nesnel öğeleri içerir (Öztoprak, 2006). Mekân, hikâyelerdeki diğer öğeleri etkiler ve olaylara yön verir. Mekânın hikâye gibi anlatı türlerinde çeşitli işlevleri vardır. Her şeyden önce ve en azından olayların bir dekorudur. Mekân öykünün kişi kadrosu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Mekânın karakter üzerindeki psikolojik ve sosyolojik etkisi de vardır. Andaç (2008, s.18) mekânın birey üzerindeki etkisini şöyle belirtir: “*Bakılan, sonra da görülen yerin anlamıdır mekân. Bizi içinde barındıran, ama bir o kadar biçimleyen, duruşumuza*

yaşayış ve hissedişimize yansıyan, içselleşme, taşma anlarımızda bellek labirentlerinde gezmemizi sağlayandır.” Mekânın iyi tasvir edilmesi olayların daha iyi anlaşılması ve kişilerin daha iyi tanınabilmesi açısından önemli bir noktadır (Aydın, 2011).

Öykünün temel öğelerinden bir diğeri zamandır. Öyküde olay ya da durumun başlaması, gelişmesi ve son bulması evrelerini kapsayan zaman dilimine, “öyküde zaman” denilmektedir. Zaman, anlatı sanatı için oldukça değerlidir çünkü olay ya da durumlar zaman içerisinde oluşur (Öztoprak, 2006). Anlatıda zaman “metin içi zaman” ve “metin dışı zaman” olarak ikiye ayrılır. “Yazma zamanı” ve “okuma zamanı” gerçek zaman kavramını oluştururlar ve bunlar metin dışı zamanlardır. “Öykü zamanı” ve “anlatma zamanı” ise romandaki kurmaca figürlerden anlatıcıyı ilgilendiren zamandır ve bu zaman metin içi olup kurmaca bir nitelik gösterir (Konyalı, 2011). Yazma ve okuma zamanı kronolojik karakterlidir ve kurmaca zamanın yani eserin dışındadır (Narlı, 2002). Hikâyede olay belli bir zaman noktasında başlar, belli bir zaman sürer ve belli bir zaman noktasında da sona erer. İşte olayın başlayıp sürüp bittiği bu zamana öykü zamanı ya da vaka zamanı denir (Başaran, 2010). Kurmaca zaman olarak da adlandırılan bu zaman kahramanların yaşadığı olayların geçtiği zamandır; dakikalar, saatler, günler, haftalar, aylar, yıllarla ölçülür. Anlatıda ifade edilen olayların süresidir (Konyalı, 2011). Bir anlatıdaki zamanın belirlenmesinde belli başlı üç yol kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, yazarın olayın geçtiği tarihi yıl, mevsim, ay, gün veya saat olarak vermesiyle ya da olayla ilgili ‘o sırada, iki yıl sonra’ gibi ifadeler kullanmasıyla gerçekleşir. İkincisi, zamanın ne kadar sürdüğünün belirtilmesidir. Üçüncü yol ise, zamanı ya da olayların sunulduğunda geçen veya yaşanan süreyi hissettirmektir. Bunların dışında öykü içerisinde sözü edilen nesnelere, öykü kişilerinin giyim tarzından, kişilerin kullandıkları teknolojiden, bir dönem moda olan giysiden ya da toplumsal alışkanlıklardan zamanın sezilmesi mümkündür (Öztoprak, 2006).

Kahramanlar öykünün temel öğelerindedir. Gerçek yaşamda olduğu gibi öykü kişilerinin de bir adı, yaşı, cinsiyeti, dil özellikleri, fiziksel özellikleri ve kendine özgü becerileri vardır. Tüm bu özellikleri ile öykü kişisi okuyucunun belleğinde somutlaşır ve öykünün inandırıcılığını artırır. Ancak, öyküde yer alan kişi sayısı roman kişi sayısına oranla daha sınırlıdır. Öyküdeki kişilerin fiziksel ya da ruhsal durumları, huy ve davranış özellikleri bütün boyutlarıyla anlatılmaz, sadece olay ya da durumla ilgili belirgin yönleri verilir. Öykü kişileri sadece insanlar arasından seçilmek zorunda değildir. Canlı ve cansız bütün varlıklar öykü kişisi olabilir (Öztoprak, 2006). Tema ise öyküde vurgulanmak istenendir. İki türlü gösterilen tema hikâyede açık olarak belirtilir veya karakterin düşünce ve hareketlerinden tahmin edilerek ifade edilir. Bununla birlikte yazar öyküyü anlatırken dört bakış açısından birine göre anlatmaktadır. Birinci tekil kişi olarak hikâyeyi anlatırken, “Ben” kelimesini kullanarak karakterin gözünden olayları anlatır. Her şeyi bilen kişi olarak hikâyeyi anlatırken her şeyi görmekte ve herkesi bilmektedir. Yalnızca bir karakteri bilen kişi olarak hikâyeyi anlatırken, yalnızca bir karakter üzerinde yoğunlaşmakta, onun düşündüklerini ve hissettiklerini anlatmaktadır. Objektif olduğunda ise yazar karakterlerin düşündükleri ve hissettikleri olmaksızın sadece olayları anlatmaktadır (Işıkoğan, 2009).

Stein ve Glenn'in Öykü Yapısı Modeli

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

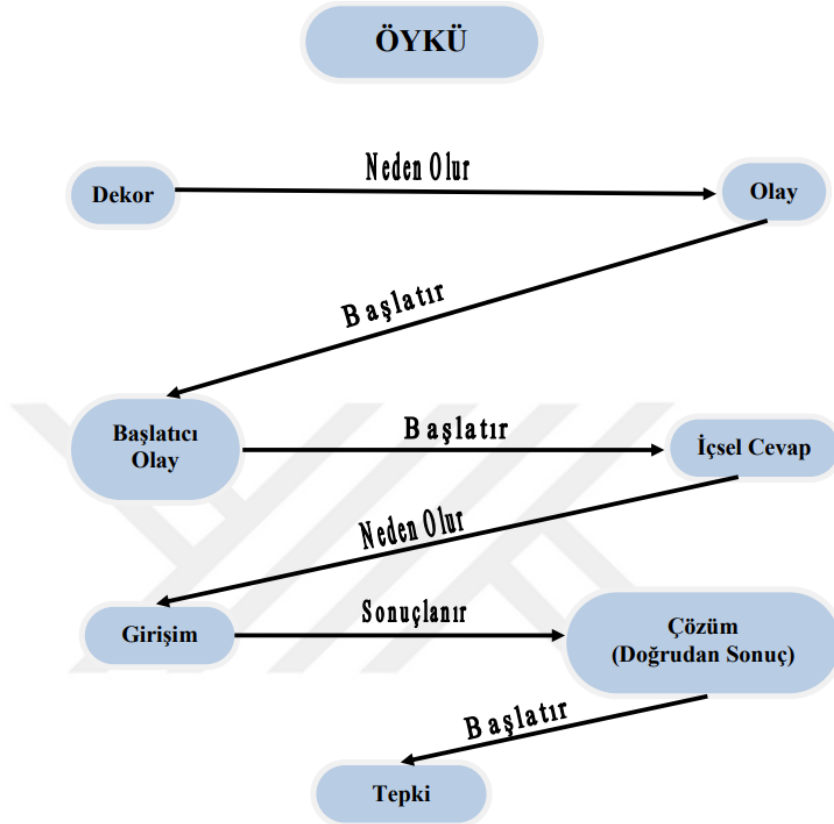
1. Öyküler bir tema ya da konudan oluşur.
2. Konu bir ya da bir dizi bölümü içerir.
3. Öyküde olayın geçtiği yer, zaman ve kahraman tanımlamalarının bulunduğu bir dekor bölümü ve birbiriyle ilişkili bir dizi olayın yer aldığı bölümler bulunur.
4. Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise başlatıcı olay, girişimler, amaca ulaşılması ya da problemin çözümü ile karakterin olaya tepkisinden oluşur. (Marshall, 1983; Morrow, 1985; Schmitt ve O'Brien, 1986; Gersten ve Dimino, 1990 Akt. Özmen, 1999, s. 108). Fitzgerald'a (1989) göre çocukların öykü yapısına dair bilgi edinmeleri onların daha ayrıntılı ve zengin düşüncelerinde ve dil seviyesi açısından önemli gelişim göstermelerinde fayda sağlamaktadır (Akt. Baumann ve Bergeron, 1993). Çeşitli öykü yapılarından biri olan Stein ve Glenn'in öykü yapısında, kullanılan bilgi türleri diğer yapılara göre genişletilmiş ve öğeler arasındaki ilişkiler tanımlanmıştır. Stein ve Glenn'in öykü yapısı elliden fazla fabl ve çocuk öyküsünün analiz edilmesi sonucunda oluşturulduğu için çok sayıda öyküyü açıklayabilecek niteliktedir. Stein ve Glenn öykülerin hiyerarşik kategoriler ağı ve bu kategoriler arasındaki mantıksal ilişkiler yoluyla tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Kategorilerle öykü yapısındaki öğeleri, kategori ağıyla da bu öğeler arasında olduğu varsayılan mantıksal bir sırayı tanımlamakta, kategoriler arasındaki ilişkiler ise bir kategorinin, bir sonraki kategorinin ortaya çıkışını ne kadar etkilediği ya da mantıksal olarak o kategoriden ne kadar önce geldiğini belirtmektedir (Özmen, 1999). Stein ve Glenn geliştirdikleri gramerde öyküyü iki ana bölüme ayırmışlardır. Bunlar ortam ve olay bölümüdür. Ortam (dekor) bölümünde öykü kahramanı veya kahramanları, öykünün geçtiği sosyal çevre, fiziksel ortam ve zaman tanımlanır. Olay bölümü ise başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç ve tepkiyi içerir (Özcan, 1999).

Ortam bölümünde hikâyedeki zaman, mekân ve kahramanlar tanıtılır. Kahramanların alışkanlık hâlindeki durum ve etkinlikleri betimlenir. Burada verilen bilgi türü durumsaldır. Yani karakterlerin veya mekânların durumu veya etkinlikleri betimlenebilir. Başlatıcı olayın ana işlevi ise bir içsel cevaba yol açmasıdır. Bu başlatıcı olay bir doğal olay, bir eylem veya bir içsel olay olabilir. Hikâyedeki kişilerde bir içsel cevaba yol açan,

kahraman veya hikâyedeki diğer kişiler tarafından gerçekleştirilen bir eylem de başlatıcı olay sayılır. İçsel cevap, Stein ve Glenn'in hikâye yapısında başlatıcı olaydan sonra gelen hikâye ögesi içsel cevaptır. Başlatıcı olaya bağlı olarak karakterde meydana gelen ruhsal durumdur. Hikâyedeki içsel cevabın karakterin bir sonraki girişimi yapmasına veya planlamasına yönelik harekete geçirici özelliği vardır. Stein ve Glenn'in hikâye yapısındaki bir diğer öge girişimdir. Girişim, karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği eylem ifadeleridir. Kahraman girişimlerinin en büyük işlevi çözüme sebep olması ya da yol açmasıdır. Sonuca yönelik ifadeler, karakterin yaptığı girişim sonucunda hedefine ulaşıp ulaşmadığını veya karakterin girişiminin sonucunda olayda meydana gelen değişikliği ifade eder. Doğrudan sonuç ifadeleri karakterin bu sonuca vereceği tepkiye yol açar. Tepki ise Stein ve Glenn'in hikâye yapısındaki son ögedir. Karakterin olayın sonucuna nasıl tepki verdiğini gösterir. Tepkiler duygular, bilişsel tepkiler, eylemler şeklinde ifade edilebilir (Özmen, 1999).

Yapılan araştırmada öykü yazma programı kapsamında, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğeleri öğretmeye yönelik ders planları, söz konusu öykü yapısındaki kategoriler ve bu kategoriler arasındaki ilişkilerin dikkate alınmasıyla hazırlanmıştır. Stein ve Glenn'in öykü yapısından yola çıkarak oluşturulan kategoriler ve kategoriler arasındaki ilişkiler Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Öykü Yapısı Modeli



Hikâye edici metinler genellikle serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölümden oluşur. Serim bölümünde yer ve zaman unsurlarına bağlı kalarak kişiler tanıtılmaya çalışılır (Arı, 2008, s. 49); kişilerin ve mekânların durumu, kişilerin alışkanlıkları ve etkinlikleri, olayın geçtiği zaman betimlenebilir. Ayrıca problemin çerçevesi çizilmekte ve okuyucu öyküye güdülenmektedir. Bu bölümde bir ana düğüm atılmakta veya ana düğümün çözümü verilmektedir (Temizkan, 2011). Stein ve Glenn (1979) tarafından geliştirilen öykü yapısına göre bu bölümde başlatıcı olay ve içsel cevaba da yer verilmektedir.

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

Çözüm bölümünde olaylar sonuçlandırılmakta, okurun merakı veya heyecanı yatıştırılmaya çalışılmaktadır. Diğer bir deyişle düğüm bölümü uyandırılan merakın giderildiği, olayların düğümlerinin çözüldüğü ve okuyucunun sorularının cevaplarını bularak rahatladığı bölümdür (Kantemir, 1995; Öner, 2005). Çözüm bölümü olay örgüsünün ilk tümcelerindeki başlangıç durumuna göre oluşan değişimleri açık veya örtük bir biçimde belirtir. Öyküleyici yapıtların en etkili vurgusu bitirilişindedir (Temizkan, 2011, s. 923). Öyküler birbiriyle ilişkili olaylar dizisidir (Sadow, 1982). Öykülerdeki olayların anlaşılması için öyküyü oluşturan bilgi birimleri ve bunlar arasındaki ilişkilerin kurulması gerekir (Özmen, 1999).

Öykü yapısını oluşturan unsurların farkında olunması ile hikâye edici türdeki metinler daha etkili şekilde öğretilenilecektir (Akça, 2004). Öykülerin bölümlere ayrılması ve öyküdeki düzenlilik olarak tanımlanan öykü yapısının kullanılması öğrencilerin öykü yapısını oluşturan elemanları bilmelerini, öykülerdeki önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmelerini öyküdeki düzenliliği fark etmelerini ve bunları öykü yazarken kullanmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla yazma eğitimi özellikle öykü yazma becerisini geliştirmek amacıyla bu doğrultuda düzenlenebilir. Yazma eğitiminde öykü yapısından faydalanılması, öyküdeki bilgi birimleri ve bu birimlerin birbiriyle ilişkilerinin fark edilmesini kolaylaştırarak iyi yapılandırılmış öykülerin yazılmasında fayda sağlayabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Hazırlanan öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmak amacıyla yapılan çalışma, “eylem araştırması” olarak desenlenmiştir. Henson (1996) eylem araştırmasını, öğretimin kalitesini artırmak için okul gibi gerçek ortamlarda araştırma yapma süreci olarak tanımlamaktadır. Schoen ve Nolen’e (2004) göre eylem araştırması bir problemle başlanan, verilerin toplanmasında, analiz edilmesinde ve raporlaştırılmasında belirli bir esneklik ve çeşitlilik gösteren, bir şeyi ispatlama zorunluluğu olmayan sistematik bir

araştırmadır. Eylem araştırması, uygulamaya dayanan sistematik bir araştırma olup sınıfta ortaya çıkan problemleri çözmeye, sorulara cevap vermeye yönelik olması (Mckay, 1992), etkili bir düzelmeye ihtiyaç duyulan durumlar için kullanılması (Bernauer, 1999) nedeniyle seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir resmî ilköğretim okulunun, mevcut şubeleri içinden seçilen bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise çalışılacak durumun önceden belirlenmiş olan bazı ölçütleri karşılıyor olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada öğrencilerin altıncı sınıf düzeyinde olması, öğrencilerin öykü yazma becerilerinde yetersizlik olması, Türkçe öğretmeninin eylem araştırmasına katılmaya gönüllü olması dikkate alınan ölçütlerdir. Uygulama okulunun seçiminde öncelikli ölçüt, okul yöneticileri ile bir Türkçe öğretmenin araştırmayı desteklemeleri ve araştırmanın yapılabilmesi için duydukları istek olmuştur. Araştırmaya, öykü yazma becerisi açısından iyi düzeyde olmayan bir altıncı sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın altıncı sınıf öğrencileriyle yapılmasındaki önemli nedenlerden biri, 11-15 yaşlarındaki çocukların soyut işlemler dönemine girmiş olması ve bu dönemde şiir, öykü yazma, resim yapma, hayal kurma ve geliştirmenin ön planda olmasıdır (Sönmez, 1992). Reutzel ve Cooter (1996), 10-12 yaş çocuklarının öykü yazmaya 7-9 yaş çocuklarına oranla daha yatkın olduklarını ileri sürmektedir. Bu yatkınlığın temelinde, bu yaş grubundaki çocukların öykü ile ilgili daha fazla deneyime sahip olmaları ve duyu gelişimlerinin daha ileride olmasının yattığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizde öğrencilerin ilköğretim ikinci kademenin sonunda çeşitli merkezi sınavlara girmesi, bu sınavlara hazırlanma sürecinin 7. ve 8. sınıflarda yoğunlaşması da araştırmanın altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmesi kararının alınmasında etkili olmuştur. Araştırmanın uygulama süreci tüm sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüş ve öğrencilerin yazdıkları metinlere yönelik geri bildirimler bütün öğrencilere verilmiştir. Bu geri bildirimler, sıklıkla yapılan ortak hataların belirlenmesi ve sınıf ortamında bu hataların örneklerle tartışılması, öğrenci metinlerini öğrencilere dağıtarak hatalarını ve eksiklerini görmelerinin sağlanması biçiminde sınıf ortamında verilmiştir. Ancak tüm öğrenci metinlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesinin zorluğu nedeniyle iç örneklemeden yararlanılmış ve daha zengin veri sağlaması için odak öğrenciler seçilmiştir. İç örnekleme belirlemede ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada araştırmacı tarafından dikkate alınan temel ölçüt, öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinin değerlendirilmesi sonucunda dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlardır. Bunun yanı sıra aynı puanları alan veya birbirine yakın puan alan öğrencilerin seçiminde ise araştırmacının gözlemleri, sınıfın Türkçe öğretmenin ve aynı okulda ilköğretim birinci kademeyi tamamlamış öğrencilerin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ve kişisel bilgi formlarından elde edilen bilgiler dikkate alınmış, bu ölçütler doğrultusunda dokuz odak öğrenci belirlenmiştir. Bu odak öğrencilerin dördü, dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanlara göre yetersiz düzeyi yansıtırken, beşi orta düzeyi yansıtmakta, orta düzeydekilerin ikisi de yetersize yakın bir seviyeyi yansıtmaktadır. Tüm sınıfa yönelik olarak yapılan geri bildirim çalışmaları dışında odak öğrencilerle bazı haftalarda,

derslerinin sona ermesinin ardından, okul kütüphanesinde çalışılmış, yazdıkları metinlere ayrıntılı geri bildirimler verilmiştir. Araştırmada odak öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, araştırmacı tarafından farklı adlar verilerek kod adlar oluşturulmuştur.

Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin yazdıkları öykülerin niteliğini, öykü yazma becerisi açısından değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” geliştirilmiştir. Söz konusu puanlama anahtarını oluşturan bölümler, ölçütler ve ölçüt tanımları ilgili alan yazının okunması, Türkiye’de ve yurt dışında daha önce yapılmış araştırmaların taranması, Türkçe öğretmenleri ve uzman görüşlerinin alınmasıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sırasında değerlendirme aracına temel olabilmesi için genel olarak yazılı anlatım, tür olarak öykü ile ilgili alanyazın taranmış, araştırma konusu yazma becerisi olan araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra yurt dışında çeşitli araştırmalarda kullanılan puanlama yönergeleri (Spandel, 1996; Kapka ve Oberman, 2001; Kowalevski, Murphy ve Starns, 2002; Jakobson, 2005; Reed, 2006) incelenmiştir. Bu puanlama yönergeleri Türkçeye çevrilmiş, ancak söz konusu araçların yazma becerisine yönelik temel yeterlilikler üzerine yapılandırıldığı göz önünde bulundurularak Türkçeye ve öykü türüne yönelik özellikler dikkate alınmış, ölçütleri ve düzeyleri daha objektif olan bir değerlendirme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda Türkçe kaynaklarda yazma becerisini değerlendirmek için kullanılması önerilen ölçme araçlarının kontrol listesi, puan üzerinden değerlendirme yapan ölçekler ve puanlama anahtarları olmak üzere üç bölüme ayrıldığı görülmüştür. Bu ayırmda Demirel (2003), Calp (2007) ve Göçer (2007) tarafından yayımlanan kaynaklardaki ölçekleri oluşturan maddelerin tamamen aynı olduğu ancak birinin yazma ölçeği (Demirel, 2003) birinin yazılı anlatım puanlama anahtarı (Calp, 2007), diğerrinin ise kompozisyon puanlama anahtarı (Göçer, 2007) şeklinde sunulduğu görülmüştür. Söz konusu ölçme araçlarındaki ortak ölçütler başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, yazım kurallarına uygunluk olarak belirlenmiştir. Yurt dışında geliştirilmiş bazı puanlama yönergelerinin incelenmesi sonucunda ise yazılı anlatımda fikirlerin, düzenlemenin, anlatım biçiminin, sözcük seçiminin, yazım ve noktalamanın değerlendirilmesi üzerinde durulduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” düzenleme, dil ve anlatım ve biçim özellikleri olmak üzere üç bölümden oluşmuş, her bölümde öykü yazmaya yönelik eylemler belirlenmiştir. Düzenleme bölümü başlık yazma, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme, çözüm bölümüne yer verme eylemlerinden oluşmaktadır. Dil ve anlatım bölümü sözcük türü çeşitliliğini sağlama, sözcüklerin anlamsal çeşitliliğini sağlama, sözcükleri ölçünlü dile uygun kullanma, cümlelerde zaman uyumunu sağlama, cümlelerin öğeleri arasında uyum sağlama, paragraf yapma, çeşitli anlatım yollarına (betimleme, duyuları kullanma, diyalog ve iç konuşma) yer verme eylemlerinden oluşmaktadır. Biçim özellikleri bölümü ise noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını doğru uygulama ve yazının okunaklılığından oluşmaktadır. Bu eylemlerin öyküleyici metin yazma öğretimi bakımından öğrencilerin metinlerinde bulunması ve değerlendirilmesi gereken temel özellikler olduğu kabul edilmiştir. Üç düzeyden oluşan

“Öykü Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarında” yer verilen ölçütlerin gerçekleştirilme dereceleri şu şekilde belirlenmiştir:

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

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

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

Öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının düzenleme bölümünde öykü yazmaya yönelik eylemler olarak belirlenen serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeye yönelik planlar, Stein ve Glenn’in ortaya koydukları öykü yapısından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Serim bölümünde başlatıcı olaya yer verme ve içsel cevabı ayrıntılandırarak sunma; kahramanlar, olayın geçtiği yer ve zaman öğelerine yer vermenin niteliği üzerinde durulmuştur. Düğüm bölümünde birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimlerine yer verilmesi ve bunların ayrıntılandırılarak sunulması ile olayların oluş sırasının dikkate alınarak kurgulanması üzerinde durulmuştur. Çözüm bölümünde ise olayı etkileyici bir şekilde sonlandırma, kahraman veya kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer vermeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Asıl uygulama öncesinde random olarak bir okuldan seçilen altıncı sınıf şubesindeki öğrencilere öykü yazdırılmış, öğrencilerin yazdıkları öyküler geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi araştırmacı ile birlikte Türkçe eğitimi ile Türk dili alanında uzman üç kişi yapmıştır. Üç okuyucunun ayrı ayrı yaptığı değerlendirmelerden elde edilen toplam puanların çok yakın olduğu, değerlendirmecilerin öğrenci öykülerinde görülen birçok özelliği değerlendirirken aynı fikirde birleştiği gözlenmiştir. Ancak değerlendirmecilerin önerileri doğrultusunda dereceli puanlama anahtarının daha anlaşılabilir olmasını sağlayacak bazı sözcük ve cümle düzeyinde değişiklikler yapılarak dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

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

Araştırmacı öykü yazma programını 6/C sınıfında uygulamaya başlamış, haftada beş saat olan Türkçe dersinin bazı haftalarda iki saati, bazı haftalarda ise üç saati araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Böylece araştırmacı “etkin katılımcı gözlemci” rolüyle uygulama sürecinde yer almıştır. Uygulama sürecinde öykü yapısının öğretilmesi yani öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğelerin öğretilmesi amaçlanmış, bu bölümlerin nasıl yazılacağına yönelik olarak hazırlanan planlar uygulanmıştır. Serim bölümünde yer verilecek öğelerin ve bu bölümün taşıdığı özelliklerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların ardından öğrencilere iki ayrı serim bölümü yazdırılmıştır. Düğüm ve çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken

ögelerin ve bu bölümlerin taşıdığı özelliklerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların ardından da öğrencilere ikişer düğüm, ikişer de çözüm bölümü yazdırılmıştır. Öykü yazma programının uygulamasının ardından da veriler toplanmıştır. Öğrencilere iki tam öykü yazdırılmış, öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme, dil ve anlatım ile biçim özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öykü yazma programının uygulanmasından önce altıncı sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküler araştırmacı, sınıfın Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitimi bölümünden bir alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda ve mekânlarda, araştırmacı tarafından geliştirilen öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiş ve odak öğrenciler belirlenmiştir. Odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yazdıkları öyküler de öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı kullanılarak ayrıntılı olarak analiz edilmiş, aldıkları puanlar ve gösterdikleri gelişim uygulama öncesindeki öyküleriyle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, düzenleme bölümündeki başlık yazma, serim bölümüne yer verme, düğüm bölümüne yer verme ve çözüm bölümüne yer verme eylemlerine yönelik olarak üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş, üç puanlayıcının her eyleme verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu bağlamda başlık koymaya yönelik uyuşum yüzdesi % 78, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi % 89, düğüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi % 95 ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi % 95 olarak hesaplanmıştır.

Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları birinci ve ikinci öyküler öykü yazma becerisi dereceli puanlama anahtarındaki düzenleme bölümü ve bu bölümdeki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından değerlendirilmiş, bulgular aynı öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin düzenleme bölümlerine yönelik bulgularla karşılaştırılarak sunulmuştur. Böylece öğrencilerin bu bölüme yönelik olarak gösterdikleri gelişim ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin yazdığı öykülerin düzenleme bölümü açısından taşıdığı nitelikler ayrıntılı olarak betimlenmiş, öykülerden alıntılar yapılmıştır. Odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları öyküler de düzenleme bölümü açısından değerlendirilmiş, üç puanlayıcının verdikleri puanların uyuşum yüzdeleri hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan birinci öykünün başlık yazmaya yönelik uyuşum yüzdesi .78, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .85, düğüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .95 ve çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .78 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında yazılan ikinci öykünün ise başlık yazmaya yönelik uyuşum yüzdesi .89, serim bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .84, çözüm bölümüne yer vermeye yönelik uyuşum yüzdesi .78 olarak hesaplanmış, düğüm bölümüne yer vermeye yönelik olarak ise puanlayıcılar arasında uyuşmazlığın bulunmadığı saptanmıştır.

BULGULAR

Uygulamanın yapıldığı altıncı sınıf öğrencileri içinden seçilen dokuz odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler, öykü yazma becerisi dereceli puanlama

anahtarındaki öykü yazmaya yönelik eylemler açısından üç puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Bu araştırma metni kapsamında odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerin sadece düzenleme bölümü açısından değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 1 aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 1. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerin Düzenleme Bölümü Açısından Değerlendirilmesiyle Elde Edilen Bulgular

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

Çözüm Bölümüne Yer Verme	Etkileyici bir son tasarlanmıştır.	Olay sonlandırılmıştır.	Olay sonlandırılmamıştır.	1	1	2	2	2	2	3	2	2
	Kahraman(ların) sonuca yönelik tepkilerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Kahraman(ların) sonuca yönelik tepkilerine yüzeysel olarak yer verilmiştir.	Kahraman(ların) sonuca yönelik tepkilerine yer verilmemiştir.	1	1	1	1	1	1	3	2	2
TOPLAM BÖLÜM PUANI				8	7	8	12	13	10	16	14	12

Tablo 1’de görüldüğü gibi dokuz odak öğrencinin öykü yazmaya yönelik eylemlerden başlık koyma bakımından aldıkları puanlar incelendiğinde, beş öğrencinin içeriği genel olarak yansıtan, dört öğrencinin ise içeriği yansıtmayan başlıklar yazdıkları saptanmıştır. Özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıtan bir başlığın ise hiçbir öğrenci tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Daha sonra öyküler öykü yazmaya yönelik eylemlerden serim bölümünde bulunması gereken başlatıcı olay ve içsel cevaba yer vermeyle ilgili olarak değerlendirilmiş, dokuz odak öğrenciden dördünün başlatıcı olaya yer verdiği ancak içsel cevabı sunmadığı saptanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi odak öğrencilerden iki, üç, dört ve sekiz numaralı öğrenciler içsel cevaba yer vermemiş, diğer beş öğrenci ise içsel cevabı sadece yüzeysel olarak sunmuştur. Odak öğrencilerden hiçbirinin içsel cevabı ayrıntılı bir şekilde betimlemediği saptanmıştır.

Uygulama öncesinde yazılan öyküler kahraman, yer ve zaman öğelerine yer verme açısından değerlendirildiğinde, Tablo 1’de görüldüğü gibi altı odak öğrencinin (1,2,3,4,6 ve 7) öykülerinde bu öğelerden birine yer vermediği, bu öğenin de zaman ögesi olduğu saptanmıştır. Bu öykülerde olayın geçtiği zaman “bir gün” kalıp ifadesiyle muğlak ve masalimsi bir şekilde ortaya konmuştur. Örneğin “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde zaman şu şekilde belirtilmiştir: *Bir gün Taner okuldan sevinçli bir şekilde eve gelir.* Öyküler olayın geçtiği mekân açısından değerlendirildiğinde, yalnızca birinci odak öğrencinin yazdığı öyküde hiçbir mekânı belirtmediği, bu konuda öykünün herhangi bir yerinde ipucu da verilmediği saptanmıştır. Bunun dışındaki diğer öykülerde ise *küçük bir kasaba, piknik alanı, yol, köy, ev, okul* gibi doğrudan doğruya mekân adının verildiği ancak mekânla ilgili betimlemenin yapılmadığı saptanmıştır. Sadece dokuzuncu odak öğrencinin yazdığı öyküde kahraman, yer ve zaman öğelerinden birini ayrıntılı olarak betimlediği, diğer öğelere de yer verdiği saptanmıştır. Öyküde ayrıntılı olarak betimlenen öğenin öykü kahramanlarından Dilek olduğu görülmektedir ve bu betimleme karakter özelliği olarak şu şekilde ifade edilmiştir: *“O hep küçümsüyordu. Sanki ünlü olmaktan başka tüm meslekler kölelikti onun için. Oyuncu olmak istiyordu. Onun bu küçümseyici tavırlarından herkes bıkmıştı. Bahsettiğim kişi sınıfın en havalısı tüm okulun gözdesi Dilek.”*

Odak öğrencilerin öykü yazmaya yönelik eylemlerden düğüm bölümüne yer verme bakımından aldıkları puanlar incelendiğinde, hiçbir odak öğrencinin birden çok yan olaya ve buna bağlı olarak kahramanların bir problem çözmek veya amaca ulaşmak için gerçekleştirdikleri girişimlere ayrıntılandırarak yer vermediği saptanmıştır. Bununla beraber dört, beş, yedi ve sekiz numaralı odak öğrencilerin öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimlerine yer verdikleri ancak bunları ayrıntılandırmadan art arda sıralayarak yüzeysel olarak sundukları görülmüştür. Örneğin “Haftasonu ve Yaşananlar”

başlıklı öyküde hafta sonu pikniğe giden bir ailenin orada ve dönüş yolunda yaşadıkları anlatılmış, öykü ailenin eve dönmeleriyle sonlandırılmıştır. Öyküde piknik alanında yaşananlar ve oradan ayrıldıktan sonra arabanın arızalanması nedeniyle kahramanların kiraladıkları evde yaşadıkları iki ayrı yan olay kurgusu olarak tasarlanmıştır. Bu yan olaylar içinde yer verilen kahraman girişimleri çocukların ırmakta oynamaları, ağaca hamak bağlamaları, bisiklet kiralarak tüm ormanı gezmeleri, eve gitme vaktinin gelmesiyle eve giderken benzinin bitmesi şeklinde üst üste yüzeysel olarak dizilmiş, ayrıntılandırılmamıştır. Birinci, ikinci, üçüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrencilerin yazdığı beş öyküde ise yalnızca tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer verildiği saptanmıştır. Örneğin, “Çözüm” başlıklı öyküde ölmek üzere olan yavru kedilere yardım etme çabası tek bir yan olay olarak kurgulanmıştır.

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

Uygulama öncesinde yazılan öyküler çözüm bölümü açısından incelendiğinde Tablo 1’de görüldüğü gibi bir ve iki numaralı odak öğrencilerin yazdığı iki öykü sonlandırılmamış, geriye kalan yedi öykü ise sonlandırılmıştır. Bu yedi öykü içinde sadece yedinci odak öğrencinin öyküsünü etkileyici şekilde sonlandırdığı, altı odak öğrencinin ise sıradan bir şekilde sonlandırılabilirdiği saptanmıştır. “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde öykü kahramanlarından Taner’in başına gelen trafik kazası, öykünün seyrini bambaşka bir yöne çevirmiştir. Annesinin kardeşini kendinden daha çok sevdiğini sanan Taner’in bu duyguyla kendini dışarı atması ve hızla gelen arabanın Taner’e çarpmasıyla öykü sonlandırılmıştır. Aynı zamanda Taner’in annesi ve kardeşinin bu durum karşısındaki tepkileri beklenmedik sonun okuyucuda uyandırdığı etkiyi kuvvetlendirmiştir.

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

Ana olaya bağlı ve herhangi bir sıra dışılık yahut beklenmezlik göstermeden sonlandırılan altı öyküde kahramanların yaşadıklarına ve bunun sonucunda ortaya çıkan duruma işaret eden bir son tasarlanmıştır. Örneğin “Kedicik” başlıklı öykü ana kahramanın sokakta bulduğu kedinin sahibinin bir süre sonra gelip onu alması, “Hafta Sonu ve Yaşananlar” başlıklı öykü kahramanların piknikten evlerine döndükleri zaman anne ve babanın eşyaları yerleştirip işe gitmeleri, “Zeynep’in Yarıyıl Tatili” başlıklı öykü

kuzenleriyle kartopu oynamaya giden Zeynep'in havanın kararmasıyla kuzenleriyle birlikte eve dönmesi biçiminde sonlandırılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahramanların sonuca yönelik tepkilerine yer veremeye ilgili puanları incelendiğinde, altı odak öğrencinin yani birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı odak öğrencilerin yazdıkları altı öyküde sonuca yönelik hiçbir tepkiye yer verilmediği; sekizinci ve dokuzuncu öğrencilerin yazdığı iki öyküde tepkilerin yüzeysel sunulduğu, yalnızca yedinci odak öğrencinin yazdığı öyküde ise ayrıntılandırılmış tepkiye yer verildiği saptanmıştır. “Dilek ve Azmi” başlıklı öyküde arkadaşlarını ve ortamını küçümseyen Dilek'in ana kahramanla yaptığı konuşma sonrasında bu tavırlarına dikkat etmesi ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olması, söz konusu diyalogun sonucunda Dilek'in aldığı karar niteliğindeki tepkisi sunulmuştur: *Evet, Dilek artık tavırlarına dikkat etti ve örnek gösterilebilecek insanlardan biri olmaya karar verdi.* “Yanlış Anlaşılma ve Kötü Son” başlıklı öyküde ise Taner'in geçirdiği kaza ve bunun sonucunda hayatını kaybetmesi üzerine annesi ve kardeşinin tepkileri sunulmuş, okuyucuya kahramanların iç dünyalarını ve yaşadıkları acıyı aktaracak biçimde ayrıntılandırılarak ifade edilmiştir.

Tablo 2. Odak Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Yazdıkları Öykülerden ve Uygulama Sonrasında Yazdıkları İki Öyküden Düzenleme Bölümü Açısından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğrenci		Öykü No	Başlık Yazma	Serim Bölümüne Yer Verme		Düğüm Bölümüne Yer Verme		Çözüm Bölümüne Yer Verme		TOPLAM BÖLÜM PUANI
1	ÖYP (Öykü Yazma Programı) Öncesi	İlk	1	2	1	1	1	1	1	8
	ÖYP Sonrası	1	2	3	2	2	3	2	3	17
		2	3	3	2	2	3	2	3	18
2	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	1	1	1	1	1	1	1	7
	ÖYP Sonrası	1	2	3	3	3	3	2	3	19
		2	3	3	3	2	3	2	3	19
3	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	1	1	1	1	1	2	1	8
	ÖYP Sonrası	1	2	3	2	2	3	2	3	16
		2	3	2	3	3	3	3	3	20
4	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	2	1	1	2	3	2	1	12
	ÖYP Sonrası	1	2	2	3	2	3	3	2	17
		2	2	2	3	3	3	3	3	19
5	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	2	2	2	2	2	2	1	13
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	3	20
		2	3	3	3	3	3	2	3	20

6	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	2	2	1	1	1	2	1	10
	ÖYP Sonrası	1	3	2	3	2	3	2	2	17
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
7	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	2	2	1	2	3	3	3	16
	ÖYP Sonrası	1	2	3	3	3	3	2	3	19
		2	3	2	3	3	3	3	3	20
8	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	2	1	2	2	3	2	2	14
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	3	20
		2	3	3	3	3	3	2	3	20
9	ÖYP Öncesi (İlk Öykü)	İlk	1	2	3	1	1	2	2	12
	ÖYP Sonrası	1	3	3	3	3	3	2	2	19
		2	2	2	3	3	3	3	3	19

Odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerle uygulama sonrasında yazdıkları iki öykü düzenleme bölümünde yer alan başlık yazma, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda odak öğrencilerin gösterdikleri gelişim ortaya konmuştur.

Tablo 2’de görüldüğü gibi odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öyküler öncelikle başlık yazma bakımından değerlendirilmiş, sekiz odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde bu açıdan gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir, iki ve üç numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında aşamalı bir gelişim göstererek öykülerinde özgün ve ilgi çekici şekilde içeriği yansıtan başlıklar kullanmışlardır. Söz konusu odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülere içeriği yansıtmayan başlıklar verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de içeriği yansıtacak nitelikte, hatta uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullanmışlardır. Sadece dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinin sonunda başlık yazma açısından gelişim göstermediği, uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de uygulama öncesinde olduğu gibi içeriği genel olarak yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullandığı saptanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi odak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları öyküler serim bölümündeki öğelere yer verme bakımından da değerlendirilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerinde bir, beş, altı, yedi ve dokuz numaralı beş odak öğrencinin başlatıcı olaya yönelik olarak kahramanların verdiği içsel cevabı yüzeysel olarak sunduğu; iki, üç, dört ve sekiz numaralı dört odak öğrencinin ise içsel cevaba yer vermediği saptanmıştır. Uygulama öncesindeki öykülerinde içsel cevaba yer vermeyen odak öğrencilerin uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de içsel cevaba yer verdikleri ancak yer verme niteliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin uygulama öncesindeki öyküsünde içsel cevaba yer vermeyen üçüncü odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde içsel cevabı ayrıntılandırırken, ikinci öyküsünde yüzeysel olarak ortaya koymuştur. Bu öğrencinin uygulama sonrasında

yazdığı birinci öyküde kahramanlardan hem annenin hem de öğretmenin tepkileri ayrıntılandırılarak sunulmuştur.

Uygulama öncesindeki öyküsünde içsel cevaba yer vermeyen dördüncü odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde de içsel cevaba yüzeysel olarak yer verirken, ikinci ve sekizinci odak öğrenciler iki öykülerinde de içsel cevabı ayrıntılandırmıştır. Bu bulgular ışığında dört odak öğrencinin de içsel cevaba yer verme bakımından gelişim gösterdiği söylenebilir. Söz konusu öğrencilerden ikinci odak öğrenci uygulama öncesinde yazdığı öyküde içsel cevaba yer vermezken uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yer vermiş, ikinci öyküsünde de ana kahramanın göğsünde bir ağrı hissederek yere düşmesiyle başlayan olaya verilen içsel cevabı ayrıntılandırarak sunmuştur.

Birinci ve beşinci odak öğrenciler uygulama öncesindeki öykülerinde yüzeysel olarak yer verdikleri içsel cevabı, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de ayrıntılandırarak ortaya koymuşlardır. Altıncı odak öğrenci, uygulama öncesinde yazdığı öyküye benzer şekilde uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde de içsel cevaba yüzeysel olarak yer vermiş ancak uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküde içsel cevabı ayrıntılandırabilmiştir. Yedinci ve dokuzuncu odak öğrenciler ise istikrarlı bir gelişim gösterememiş, uygulama öncesinde yüzeysel olarak sundukları içsel cevabı, uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde ayrıntılandırmış, ikinci öykülerinde ise tekrar yüzeysel şekilde ortaya koymuşlardır.

Uygulama öncesindeki ve sonrasındaki öyküler başlatıcı olaya verilen içsel cevabın sunulması açısından incelendiğinde, Tablo 2'deki bulgulara dayanarak, dokuz odak öğrencinin de gelişim gösterdiği ve içsel cevaba yer verdiği ancak yer verme niteliklerinin farklılaştığı söylenebilir. Uygulama öncesinde içsel cevaba yer vermeyen öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde içsel cevabı yüzeysel veya ayrıntılı olarak sunmaya başlamışlar, içsel cevaba yüzeysel olarak yer veren bir, beş, altı, yedi ve dokuz numaralı beş odak öğrenciden yedinci ve dokuzuncu odak öğrenciler dışında diğerleri içsel cevabı ayrıntılandırarak yazmayı başarmışlardır.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler serim bölümünde kahraman, yer ve zaman öğelerine yer verme bakımından değerlendirildiğinde; bir, iki, üç, dört, altı ve yedi numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde bu öğelerden en az birine yer vermedikleri saptanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi bu altı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde ise bu öğelerin tümüne yer vererek gelişim göstermişlerdir. Örneğin birinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde olayın geçtiği zamanın belirsiz olduğu, mekâna ve kahramanlara da yüzeysel olarak yer verdiği saptanmıştır. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde de bu öğelerin tümüne yer vermiş ancak yer, zaman ve kahraman öğelerini yüzeysel olarak sunmuştur. Örneğin uygulama öncesinde yazdığı öyküsünde olayın geçtiği zamanı "bir gün" ifadesiyle belirtmiş, anlatı içinde o bir güne herhangi bir gönderimde bulunmamıştır. Ancak uygulama sonrasındaki öykülerinde olayın geçtiği zamanı gün olarak belirtmiş, herhangi bir betimleme yapmamıştır.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman, yer ve zaman öğelerinden en az birine yer vermeyen ikinci, dördüncü, altıncı ve yedinci odak öğrenciler ise uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de bu öğelere yer vermiş, hatta ayrıntılı olarak sunmuşlardır. Uygulama öncesindeki öyküsünde olayın geçtiği zamana yer vermeyen, olayın geçtiği mekânı ve kahramanları yüzeysel olarak sunan yedinci odak öğrenci de uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküsünde olayın geçtiği zamanı belirtmiş ve kahramanları betimlemiştir. Örneğin söz konusu öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde olayın geçtiği zaman ve kahramanlar şu şekilde ifade edilmiştir: *Çok soğuk bir kış günüydü. Evlerin çatıları bile bembeyaz örtüyle kaplıydı sanki. Ben annemin ayaklarının yanında oturuyordum evde. Sobamız sıcacıktı ve yanıyordu. Annem elinde örgüyle bana kazak örüyordu. Benim babam yoktu, babamı trafik kazasında kaybetmiştim. Annem çok sinirli bir kadındı. Her yaptığım küçük hatada ayağından terliği çıkartıp hiç acımadan bana atardı. Sonra da beni azarlardı. Bizim komşularımızsa beni çok seviyordu. Hep bana maviş derlerdi çünkü benim gözlerim deniz mavisiydi.*

Üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesindeki öyküsünde olayın geçtiği zamana yer vermemesinin yanı sıra diğer öğrencilerden farklı olarak mekâna da yer vermediği saptanmıştır. Aynı öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tüm öğeleri yüzeysel olarak belirtirken, ikinci öyküsünde kahramanları ayrıntılı olarak betimleyebilmiştir. Örneğin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yer, zaman ve kahraman öğelerini yüzeysel olarak şöyle belirtmiştir: *Serap okulunda sınıf başkanıydı... Serap kırmızı kiremitli okulunu çok severdi. Serap okul çıkışı Ceren ile parka annesinin haberi olmadan gitmişlerdi. Okul çıkışı yaşananların anlatıldığı öyküde mekân tasvirine yer verilmemiş, sadece okulun kırmızı kiremitli olduğu belirtilmiştir. Ancak okul, park, karakol ve ev öyküde olayların geçtiği mekânlar olarak anılmışlardır. Öyküde olayın geçtiği zaman olarak ise doğrudan bir zaman ifadesine yer verilmemiştir. Ancak bütün olay örgüsünün okul çıkışı yaşandığı anlaşılmaktadır. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ise özellikle ayrıntılı kahraman betimlemeleri yapmış, ana kahramanlardan Derya'yı şu şekilde sunmuştur: *Derya, sarı saçlı, yemyeşil gözlü, güler yüzlü bir kızdı. Yaz tatilini halasının yanında geçirecekti. Masmavi deniz kenarında yolculuk uzun sürmüştü. Daha yüz km gitmemişlerdi ki arabanın tekeri patlamıştı. Yolda önlerine çıkan köpeğe çarpmışlardı. Bu durum çok kötüydü. Derya köpeğin haline acıyor, başında ağlıyordu. Derya küçüklüğünden beri hayvanları çok severdi. Anneanesi Derya'ya "Merhametli yavrum." derdi. Derya gerçekten de merhametli, vicdanlı, hayırsever bir çocuktü.**

Beşinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde yer, zaman ve kahraman öğelerine yüzeysel olarak yer verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öykülerinde de bu öğelere ayrıntılandırarak yer vermişlerdir. Örneğin sekizinci odak öğrenci uygulama öncesindeki öyküsünde yer, zaman ve kahraman öğelerine şu şekilde yer vermiştir: *Zeynep 5. sınıfın on beş tatiline girmişti. Bu yarıyıl tatilinde ailece köye gideceklerdi. Çünkü babaanesi ve dedesi oradaydı. Üstelik oraya kar yağmıştı. Bunun için yol hazırlıklarına başladılar. Valizlerine lazım olabilecek her türlü kıyafetlerini koymuşlardı. Artık her şey tamamdı. Yolculuk günü geldi, çattı. O gün sabah erkenden yola koyuldular.*

Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde yaptığı mekân ve kahraman betimlemeleri ise dikkat çekicidir: *Günlerden pazartesiydi. Gülçin çok yorgundu. Okulda zor bir gün geçirmişti. Bu yüzden kendisini fazla zorlayamadı. Kendini yatağına bıraktı. Gülçin'in al yanakları, yemyeşil gözleri ve her zamanki güler yüzü ona ayrı bir güzellik veriyordu. Arkadaşları tarafından da oldukça seviliyordu. Evleri okula oldukça uzaktı. Evin yönü, ormana bakıyordu. Bu yüzden Gülçin evinin manzarasını çok seviyordu. Aynı öyküde yangının etkisiyle ormanda yaşanan değişim de anlatılmıştır: Gülçin de annesinin baktığı yere bakınca ormanın alev alev yandığını gördü. Yullanmış ağaçlar patır patır devriliyor ve büyük gürültü çıkarıyorlardı. Ormandan gelen yanık kokusu Gülçin'in genzini yakıyordu. Bazı hayvanlar can havliyle oradan oraya kaçıyordu.*

Dokuzuncu odak öğrenci ise uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasındaki öykülerinde de ayrıntılı kahraman betimlemelerine yer vermiştir. Bununla birlikte mekân betimlemeleri de yaparak gelişimini istikrarlı bir şekilde sürdürmüştür.

Odak öğrenciler tarafından yazılan öyküler yer, zaman ve kahraman öğelerine yer verme açısından incelendiğinde, Tablo 2'de görüldüğü gibi odak öğrencilerden sekizinin gelişim kaydettiği, özellikle uygulama öncesindeki öykülerinde bu öğelere yer vermeyen altı odak öğrencinin (bir, iki, üç, dört, altı ve yedi) tümünün uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de yer vermeye başladığı saptanmıştır. Söz konusu altı odak öğrenciden dördünün (iki, dört, altı ve yedi) uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de bu öğelerden en az birini ayrıntılandırarak betimlemeleri dikkate değer bir bulgudur. Uygulama öncesinde bu öğeleri yüzeysel olarak sunan beşinci ve sekizinci odak öğrenciler de gelişim göstererek uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde bu öğelerden en az birini betimlemişlerdir.

Öğrencilerin yazdıkları öyküler düğüm bölümüne yer vermeye yönelik olarak iki açıdan değerlendirilmiştir. Öyküler öncelikle birden çok yan olaya ve buna bağlı kahraman girişimine yer verme bakımından incelenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi bir, iki, üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde sadece tek bir yan olaya ve tek bir kahraman girişimine yer verdikleri saptanmıştır. Bu beş odak öğrenci de uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde gelişim kaydederek birden çok yan olaya ve girişime yer verebilmiştir. Birinci, üçüncü ve altıncı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırmadan da olsa yer verirken, ikinci ve dokuzuncu odak öğrenciler ayrıntılandırarak yer vermiştir. Bu öğrencilerden birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde birden çok yan olayı ve kahraman girişimini yüzeysel olarak sunarken; üç, altı ve dokuz numaralı odak öğrenciler ayrıntılandırabilmiştir. Örneğin; üçüncü odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde, ormanda bulunan bir meşe ağacının kesilmesiyle kurgulanan tek bir yan olaya yer verilmiş, bu olayın içinde tek bir kahraman girişimi dile getirilmiştir. Aynı odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsü iki kahramanın kaybolmasının ortaya çıkması üzerine yaşananlar ve karakolda yaşananlar biçiminde iki yan olay örgüsü üzerine kurulmuş, birden çok kahraman girişimine yer verilmiştir. Örneğin Ceren ile Serap'ın kaybolmaları üzerine annelerinin karakola giderek polisten yardım istemesi,

polislerin Serap ve Ceren'i aramaya başlamaları gibi girişimler öyküdeki kahraman girişimleri olarak sunulmuştur. Aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı ikinci öyküsünde de iki ayrı yan olaya ve çeşitli kahraman girişimlerine ayrıntılı bir şekilde yer vermiştir.

Altı numaralı odak öğrenci de uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde gelişim göstererek birden çok yan olay ve kahraman girişimi kurgulamış, uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde önemli bir gelişim kaydederek yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuştur. Bu öğrencinin uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde ayrıntılandırılmış iki yan olay örgüsü ve kahraman girişimleri söz konusudur. Uygulama öncesinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren dokuzuncu odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de gelişim göstererek birden çok yan olaya ve kahraman girişimine ayrıntılandırarak yer vermiştir. Örneğin söz konusu öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde üç ayrı yan olay kurgusu oluşturmuştur ve bu yan olaylar içindeki kahraman girişimlerini ayrıntılandırarak sunmuştur.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde tek bir yan olaya ve kahraman girişimine yer veren bir ve iki numaralı odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları ikinci öykülerinde diğer öğrencilerden farklı nitelikte gelişim göstermişlerdir. Birinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de birden çok yan olayı ve kahraman girişimini yüzeysel olarak sunmuştur. İkinci odak öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde gösterdiği gelişimi ikinci öyküsünde devam ettirememiş, uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde ayrıntılandırarak iki yan olaya ve birçok kahraman girişimine yer vermişken, ikinci öyküsünde bunları yüzeysel biçimde ortaya koyabilmiştir. Beşinci, yedinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesindeki öykülerinde birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yüzeysel olarak yer verirken, uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de istikrarlı bir gelişim göstererek kurguladıkları yan olayları ve kahraman girişimlerini ayrıntılandırmışlardır. Örneğin yedinci odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde iki ayrı yan olaya ve kahraman girişimlerine ayrıntılandırarak yer vermiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi düğüm bölümündeki yan olaylar ve kahraman girişimleri oluş sırasına göre kurgulanıp kurgulanmamaları açısından değerlendirildiğinde, uygulama sonrasında odak öğrencilerin yazdıkları tüm öykülerin oluş sırası dikkate alınarak kurgulandığı saptanmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü, altıncı ve dokuzuncu odak öğrenciler birden çok yan olaya ve kahraman girişimine yer verdikleri uygulama sonrasındaki iki öykülerinde de yan olayların ve girişimlerin oluş sırasına göre kurgulanmasında herhangi bir hata yapmamışlardır. Dördüncü, yedinci ve sekizinci odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olduğu gibi uygulama sonrasında yazdıkları öykülerde de yan olayları ve kahraman girişimlerini oluş sırasına uygun bir şekilde kurgulamışlardır. Yalnızca beşinci odak öğrencinin uygulama öncesinde yazdığı öyküde oluş sırasının bir yerde bozulduğu saptanmıştır. Ancak aynı odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı iki öyküde de yan olayları ve girişimleri oluş sırasını dikkate alarak kurgulamıştır.

Öyküler çözüm bölümünde, olayın sonlandırılması ve sonuca yönelik kahraman tepkilerine yer verme bakımından değerlendirilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi yedi odak öğrenci uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olayı sonlandırabilmiş, birinci ve

ikinci odak öğrenciler ise sonlandıramamıştır. Bununla birlikte uygulama öncesinde yazılan öyküler içinde yalnızca yedinci odak öğrencinin etkileyici bir son tasarlayabildiği görülmektedir. Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerinde olayı sonlandıramayan birinci ve ikinci odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları her iki öyküde de olayı sonlandırmış ancak etkileyici olarak değerlendirilen bir son tasarlayamamışlardır. Örneğin ikinci odak öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsüne yazdığı son, öykünün olağan akışı içinde beklenebilecek türde bir son olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde olayı sonlandırabilen üçüncü ve dokuzuncu odak öğrenciler uygulama sonrasında yazdıkları birinci öykülerinde de sıradan olduğu yönünde değerlendirilen sonlar tasarlamışlar ancak uygulama sonrasındaki ikinci öykülerinde olayları etkileyici bir şekilde sonlandırmışlardır. Dördüncü odak öğrenci, üçüncü ve dokuzuncu odak öğrenciler gibi uygulama öncesinde yazdığı öyküde olayı sonlandırmış, ancak onlardan farklı olarak uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de etkileyici bir son tasarlamıştır. Bu açıdan önemli bir gelişim kaydettiği söylenebilir. Uygulama öncesinde yazdığı öyküsünü etkileyici bir şekilde sonlandıran yedinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde aynı başarıyı devam ettirememiş, öyküsünü sıradan olarak değerlendirilen bir şekilde sonlandırmıştır. Ancak uygulama sonrasındaki ikinci öyküsünde tekrar etkileyici bir son tasarlayabilmiştir.

Öyküler çözüm bölümünde sonuca yönelik kahraman tepkilerine yer verme ve bu tepkilerin niteliği bakımından da değerlendirilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi bir, iki, üç, dört, beş ve altı numaralı odak öğrenciler uygulama öncesinde yazdıkları öykülerde kahraman veya kahramanların sonuca yönelik herhangi bir tepkisine yer vermezken; sekizinci ve dokuzuncu odak öğrenciler yer verdikleri tepkiyi yüzeysel olarak sunmuştur. Yalnızca yedinci odak öğrenci kahramanların sonuca yönelik tepkilerini ayrıntılandırarak ifade etmiştir. Yedinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki her iki öyküsünde de aynı başarıyı sürdürmüş, kahraman/kahramanların sonuca yönelik tepkilerini ayrıntılandırarak yazmıştır. Söz konusu odak öğrenci uygulama sonrasında yazdığı birinci öyküsünde tasarladığı sona kahramanın verdiği tepkiyi şu şekilde ifade etmiştir: *Soğuk bir günde işten çıktım. Eve gittiğimde sessizlik vardı. Hizmetçimiz babamın öldüğünü söyledi. Odasına gittim, yeni ölmüştü. Yüzünü açtım, öptüm, ağladım. Gözlerim kan çanağına dönmüştü. Yüreğim yanıyordu. Zaman geçtikçe acım azaldı. Ama üvey babamı da annem gibi hiç unutmadım.*

Uygulama öncesindeki öykülerinde sonuca yönelik kahraman/kahramanların tepkisine yer vermeyen altı odak öğrenciden dördü uygulama sonrasındaki her iki öykülerinde de tepkiye ayrıntılandırarak yer vermiş, dördüncü ve altıncı odak öğrenciler ise aşamalı olarak gelişim göstermiş, tepkiyi uygulama sonrasındaki birinci öykülerinde yüzeysel olarak, ikinci öykülerinde ise ayrıntılandırarak yazmışlardır. Uygulama öncesindeki öykülerinde kahraman tepkisine yüzeysel olarak yer veren sekizinci ve dokuzuncu odak öğrencilerden sekizinci odak öğrenci uygulama sonrasındaki iki öyküsünde de tepkiyi ayrıntılandırarak sunmuştur. Bu bağlamda uygulama sonrasında yazılan öyküler sonuca yönelik tepkiler açısından değerlendirildiğinde, dokuzuncu odak öğrencinin uygulama sonrasındaki birinci öyküsünde yüzeysel tepki sunması dışında, tüm odak öğrencilerin

uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de sonuca yönelik tepkinin sunulması bakımından gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir altıncı sınıf şubesindeki öğrencilerle öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerisini geliştirmeye nasıl katkı sağladığını araştırmak amacıyla yapılan araştırma kapsamında uygulama öncesinde ve sonrasında yazılan öyküler öncelikle başlık yazma bakımından değerlendirilmiştir. Uygulama öncesindeki öykülerine içeriği yansıtmayan başlıklar kullanan dört odak öğrencinin uygulama sonrasında yazdıkları iki öyküde de bu açıdan gelişim gösterdikleri ve içeriği yansıtan hatta özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilen başlıklar kullandıkları saptanmıştır. Uygulama öncesinde içeriği yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar tercih eden dört odak öğrencinin ise uygulama sonrasında yazdıkları öykülere özgün ve ilgi çekici başlıklar buldukları görülmüştür. Sadece dördüncü odak öğrencinin uygulama sürecinin sonunda bu açıdan gelişim göstermediği, uygulama sonrasında yazdığı her iki öyküde de uygulama öncesinde olduğu gibi içeriği genel olarak yansıtan ancak özgün ve ilgi çekici olarak değerlendirilmeyen başlıklar kullandığı saptanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazıya başlık koymada sıkıntı yaşamalarının nedeni, daha önce başlığın özgünlüğü ve ilgi çekiciliği üzerinde düşünmemiş olmalarından veya bu konudaki uygulama eksikliğinden kaynaklanabilir. Arıcı ve Ungan'ın (2008) yaptıkları araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başlıkla ilgili olarak yaptıkları hatanın başlık koymayı unutmaları olduğu saptanmış, bu araştırmadan farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada ise hiçbir öğrenci yazdıkları öykülere başlık yazmayı unutmamıştır. Bu nedenle başlıklar içeriğe uygun olup olmaması, özgün ve ilgi çekici biçimde içeriği yansıtır yansıtmaması yönünden değerlendirilmiştir. Yazma eğitiminde başlık seçmek oldukça önem taşımaktadır. Okur ilk olarak yazının başlığıyla karşılaştığı için başlığın okuyucuda merak uyandırması gerekmektedir. Bu nedenle başlık içeriğe uygun ve ilgi çekici olmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002; Toparlı, Karakaş ve Vural, 1995).

Araştırma sonucunda başlık yazmanın yanı sıra öykü yazma programı doğrultusunda öykünün bölümleri olan serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin her birine yönelik olarak yapılan uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerini, içeriğin düzenlenmesi bakımından olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin öykü yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak saptanan sonuçların ilgili alanyazındaki öykü yazma becerisi ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlarla da desteklendiği görülmüştür. Fitzgerald ve Teasley (1986) tarafından yapılan araştırmada öykü öğelerinin ve onların birbiriyle ilişkilerinin öğretilmesinin dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği araştırılmış, böyle bir uygulamanın öykülerdeki yaratıcılığı, dil kullanımını, nitelik ve tutarlılığı etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamanın yapıldığı gruptaki öğrencilerin öykü yazma becerilerinin düzenleme açısından pozitif yönde geliştiği saptanmıştır. Aynı zamanda bu gruptaki öğrencilerin yaratıcılığının ve dil kullanımının geliştiği, mantıksal hatalarının azaldığı görülmüştür. Bazı araştırmacılar da öğrencilere tür olarak öykü yapısının öğretilmesinin, öykünün

anlaşılmasını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir (Johnson ve Mandler, 1980; Thorndike ve Yekovitch, 1980). Ayrıca öğrencilerin öykü yapısı hakkındaki bilgisinin öyküyü düzenlemede ve yazmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Fitzgerald, Spiegel ve Webb, 1985). Gambrell ve Chasen (1991) da yaptıkları araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine öykü yapısının öğretilmesinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini araştırmışlar, öykü yapısının öğretilmesine yönelik uygulamaların öğrencilerin öykü yazma becerilerindeki niceliği ve niteliği geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Gordon ve Braun (1982) yaptıkları araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmek için öykü yapısını kullanmışlar, bu gruptaki öğrencilerin öğretmen merkezli tartışmalar, edebiyat ve dramayla ilgili etkinlikler yapan öğrencilerden daha yüksek kalitede öyküler yazdıklarını tespit etmişlerdir. Gordon ve Braun (1983) yaptıkları başka bir araştırmada da öykü yapısının öğretilmesine yönelik eğitim alan beşinci sınıf öğrencilerinin, drama etkinlikleri yapan öğrencilerden öykü yazma açısından daha çok gelişim gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Yapılan birçok çalışma öykü öğelerinin öğretiminin öğrencilerin okudukları öyküyü anlama becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Singer ve Donlon (1982) tarafından yapılan çalışmada 11. sınıf öğrencilerine öykü öğelerinin öğretilmesi sonucunda okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Marshal'a (1983) göre öykü grameri, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçtüğü kadar, anlama sorularında ve öğrencilerin hikâyeleri anlatma yeterliliklerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Ayrıca öykü yapısının ve öykü öğelerinin öğretiminin öğrenme güclüğü çeken öğrencilerin eğitimindeki başarısıyla ilgili olarak da birçok araştırma yapılmıştır. Idol (1987), Idol ve Croll (1987), Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme güclüğü çeken çocukların eğitiminde öykü öğelerinin öğretilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırdığı belirlenmiştir (Akt. Akça, 2002). Amer (1992) okur ve metnin iletişim içinde olduğunu, öykü yapısının öğretilmesinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmüş ve yaptığı araştırmada başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç, tepki gibi öykü öğeleri üzerinde durarak yapılan öğretimin okuduğunu anlama ve öykü yazmada önemli bir fark yarattığı ortaya çıkmıştır. Öykü yapısının öğretilmesi öğrencilerin öykü okurken önemli detaylara ve ana fikre odaklanmalarını sağlamış, bağımsız okuma ve anlama ile öykü yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Böylece söz konusu araştırma sonuçları öykü yapısına yönelik yönerge verilmesinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmaları (Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Fitzgerald ve Teasley, 1986) desteklemiştir. El-Koumy (1999) de öykü yapısının açıklayıcı yönergelerle öğretilmesinin öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubundaki öğrencilere öykü okuma, öyküleri öykü grameri doğrultusunda analiz etme ve bu öykülerden yola çıkarak öykü yazma çalışmaları yaptırmıştır. Diğer gruptaki öğrenciler ise öyküleri okumuş, içeriğini anlamaya çalışmış, daha sonra öykü yazmıştır. Araştırma sonucunda iki gruptan öykü öğelerinin açıklayıcı yönergelerle öğretildiği gruptaki öğrencilerin son test olarak yazdıkları öykülerden aldıkları puanların diğer gruptaki öğrencilerin puanlarından oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer bir şekilde Beard ve Burell (2010) tarafından yapılan araştırmada da beş farklı okuldan yaşları 9 ile 11 arasında değişen 432 öğrencinin öykü yazma gelişimleri incelenmiş, bu kapsamda beşinci sınıfın bahar döneminde, 60'ı

erkek 52'si kız toplamda 112 öğrenciye Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumu'nda yer alan bir test uygulamışlardır. Testin 30 dakikasını öykü yazma kısmı oluşturmuştur. Öğrencilerin yazdıkları öykülerde içeriği anlama ve düzenleme, dil bilgisi, noktalama ve yazım konularındaki başarıları ölçülmüş ve öykünün nasıl yazıldığına dair bilgiler verilmiştir. Bir sene sonra yani öğrenciler altıncı sınıftayken konu başlıkları değişmeksizin aynı test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda nitel değerlendirmelerde bazı öğrencilerin öyküde geçen olayın akışındaki farkındalık, olayda geçen kahramanlar arasındaki bağlantıları kurabilme, çabuk odaklanma ve giriş yapma gibi konuları detaylı olarak ele aldıkları ve genel olarak öykü yazma başarılarının arttığı saptanmıştır. Bazı öğrencilerin ise üst seviyede tasvir yapabildikleri görülmüştür. Nicel değerlendirmelerde öğrencilerin genel olarak yazarken dil kullanımında, kuralların doğru kullanımında ve baştan sona devam eden etkileycilikte başarı gösterdiği ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada da alanyazındaki bu bulguları destekleyecek sonuçlara ulaşılmış; öykü yazma programı doğrultusunda serim, düğüm, çözüm bölümlerinde yer verilmesi gereken öğelerin öğretilmesine yönelik olarak yapılan uygulamaların, öğrencilerin öykü yazma becerilerini düzenleme bölümündeki eylemleri gerçekleştirme bakımından olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu bağlamda yazma eğitiminde her metin türünün kendine özgü yapısının öğretilmesi ve metin türlerine dayalı yazma çalışmalarının yapılması üzerinde durulmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin yazdıkları metinleri değerlendirirken objektif değerlendirmeyi önemsemeli, metin türüne uygun olarak hazırlanmış bir ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarlarını kullanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akça, G. (2004, Temmuz). *İlköğretim 4.sınıf türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Amer, A. A. (1992). The effect of story grammar instruction on efl students' comprehension of narrative text. *Reading In A Foreign Language*, 8(2), 711-720.
- Andaç, F. (2008). *Öykü yazmak, öyküyü düşünmek*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerinin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Aslan, H. (2008). *Halit Ziya Uşaklıgil'in hikâyelerinin tematik incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Aydın, E. (2011). *Orhan Veli'nin şiirlerinde öykü izleri, Sait Faik'in öykülerinde şiir izleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Başaran, M. (2010). Öğretim kademesine göre öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 119-139.
- Baumann J. F. and Bergeron B. S. (1993) Story map instruction using children's literature: effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25 (4), 407-437.
- Beard, R., and Burrell, A. (2010). Writing attainment in 9- to 11-year-olds: some differences between girls and boys in two genres. *Language and Education*, 24(6), 495-515.
- Bernauer, J. A. (1999). Emerging standarts: empowerment with purpose. *Kappa Delta Pi Record*, 35(2), 68-70.
- Boynukara, H. (2000). Hikâye ve hikâye kavramları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 46(47), 40-47.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (5. bs.). Ankara: Öncü Basımevi.
- El-Koumy, A. S. (1999). *Effect of instruction in story grammar on the narrative writing of EFL students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435173).
- Emir, S. (1986). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı* (11. bs.). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Fitzgerald, J., and Spiegel, D. L.(1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, 15, 1-17.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. and Webb, T. B. (1985). Development of children's knowledge of story structure and content. *Journal of Educational Research*, 79(20), 101-108.
- Fitzgerald, J. and Teasley, A.B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-433.
- Gambrell, L.B. and Chasen, S.P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth- and fifth-grade below-average readers. *Reading Research and Instruction*, 31 (1), 54-62.
- Gardill, M.C. and Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*. 33(1), 2-17.
- Garner, J. K. and Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74.

- Gordon, C.J. and Braun, C. (1982). Story schemata: Metatextual aid to reading and writing. J. A. Niles and L. A. Harris (Ed.), In *New Inquiries in Reading Research and Instruction* (s. 262-268). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Gordon, C.J. and Braun, C. (1983). Using story schema as an aid to teaching comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 37 (2), 116-121.
- Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi* içinde (s. 431-467). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, N.S and Mandler, J. M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics (Special Issue Story Comprehension)*, 9 (1-3), 51-86.
- Jokobson, J. R. (2005). Six traits writing using literature as a model. *Books Links*, 14 (5), 44-47.
- Henson, K. T. (1996). *Teachers as researcher, handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Işıkdöğün, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kantarıcı, A. (2006). *Orhan Kemal'in hikâyelerinde çocuk tipleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kapka, D. and Oberman, D. A. (2001). *Improving student writing skills through the modeling of the writing process*. Chicago, Illionis: Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453536).
- Kaplan, M. (2010). *Hikâye tahlilleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Konyalı, Ş. B. (2011). Ethem Baran'ın "Fukaranın Kestanesi Palamuttan" öyküsünde zamanın kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(1),1515-1525.
- Korkmaz, R. (2009). *Yeni türk edebiyatı*. (5. bs.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kowalewski, E., Murphy, J. and Starns, M. (2002). *Improving student writing in the elementary classroom*. Chicago, Illionis: Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field Based Master Program. (ERIC Document Reproduction Service No. ED467516).
- Lehr, F. (1987). Story grammar. *The Reading Teacher*, 550-552.
- Mandler, J. M., and Johnson, M. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marshall, N. (1983). Using story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher*, 616-620.

- Mccabe, A. and Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill, developing narrative structure. A. McCabe, and C. Peterson (Eds.). In *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mckay, J. A. (1992). Professional development through action research. *Journal of Staff Development, 13(1)*, 18-21.
- Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(7)*, 91-106.
- Öner, S. (2005). *Örneklerle kompozisyon, düzenli yazma ve konuşma sanatı*. İstanbul: Yuva Yayınları.
- Özcan, N. M. (1999). Okuma eğitiminde hikâyelerin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 141*.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig, 11*, 105-118.
- Öztoprak Burgul, F. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Reed, H. (2006). Improving cadets' writing through the six trait writing assessment. *American Jails, 26*, 63-70.
- Reutzel, D.R. and Cooter, JR.R.B. (1996). *Teaching children to read*. (2. Ed.) New jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. D.G. Bobrow and A.M. Collins (Eds.), *In Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211–236). New York: Academic.
- Sadow, M. W. (1982). The use of story grammar in the design of the questions. *The Reading Teacher, 35 (5)*, 518-521.
- Schoen, S. F. and Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning, *Teaching Exceptional Children, 37*, 26-29.
- Singer, H. and Donlon, D. (1982). Active comprehension: Problem solving with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly 17(2)*, 166-186.
- Sönmez, V. (1992). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve Eğitim (Türk Eğitim Derneği Eğitim Dizisi), 17*, 145-153.
- Spandel, V. (1996): *Seeing with new eyes: a guidebook on teaching and assessing beginning writers*. (3rd ed.). Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Speaker, K., Taylor, D. and Kamen, R. (2004). Storytelling: enhancing language acquisition in young children. *Education, 125(1)*,3-14.
- Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*. Norwood, New Jersey: Ablex.

- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Thorndyke, W.P. and Yekovitch, F.R. (1980). A critique of schema-based theories of human story memory. *Poetics (Special Issue Story Comprehension)*, 9 (1-3), 23-49.
- Toparlı, R., Karakaş, T. and Vural, H. (1995). *Türk Dili* (2. bs.). Sivas: Seyran Yayınları.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

USING THE MODEL OF STORY STRUCTURE IN DEVELOPING THE STORY-WRITING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE EVALUATION OF THEIR STORIES

ABSTRACT

This study is an action research aiming at understanding how activities of a story-writing program for 6th grade students contributes to the story-writing skills of them. The study was carried out with a class of 6th grade students chosen among the available classes of a public elementary school in Yuregir Adana in the 2011-2012 academic year. Criterion sampling of purposive sampling was used in the study. Implementation of the research was conducted with the participation of all the students, but to provide richer data, internal sampling was used and 9 students were chosen as a focus group. Data was collected from various sources before, during and after the treatment. The data collection tools used in the study includes student-written stories and story parts, story-writing skills graded scoring rubric. Stories and story parts that the students wrote before, during and after the treatment formed the main data of the study. The data were evaluated by three different raters using the story-writing skills graded scoring rubric which was developed by the researcher. At the end of the study, it is found out that the activities of the story-writing program have provided improvements in story writing skills of students in terms of composition, language and expression and form of writing. The proposition, the conflict and the resolution parts of the stories that the focus group student wrote before the treatment were compared to the ones they wrote during and after the treatment. It is seen that the majority of the students have shown improvement in presenting the initiating event, internal response, characters and setting in the proposition, writing detailed minor events and character developments in chronological order in the conflict, and result-oriented character reaction and writing the appropriate title for the story in the resolution part. However, it is seen that some students have not shown a steady improvement of final design in the resolution.

Keywords: Story-writing skills, model of story structure, sixth grade students, action research.