



**Tuğba Sivrikaya**  
**Müzeyyen Eldeniz Çetin**  
Abant İzzet Baysal University, Bolu-Turkey  
tugba.sivrikaya@gmail.com; meldeniz1@hotmail.com

|                      |   |                     |
|----------------------|---|---------------------|
| DOI                  | <a href="http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0677">http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0677</a> |                     |
| ORCID ID             | 0000-0003-0707-1023   | 0000-0001-9231-7344 |
| CORRESPONDING AUTHOR | Müzeyyen Eldeniz Çetin  |                     |

## ÖYKÜ YAZMA STRATEJİSİNİN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN ÖYKÜ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

### ÖZ

Kompozisyon ya da öyküleyici yazma, öğrencilerde yaratıcılığın ve bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan ve tüm eğitim kademelerinde geliştirilmesi hedeflenen bir beceridir. Bu araştırmanın amacı Öykü Yazma Stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmaya ortaokula devam eden 12 yaşında iki erkek ve 13 yaşında iki kız öğrenci olmak üzere 4 kaynaştırma öğrencisi katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni öykü yazma stratejisi, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin öykü yapısına uygun öykü yazma düzeyleridir. Araştırmanın verileri grafiksel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öykü yazma stratejisinin öğretiminin öğrencilerin öykü yazma becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel Strateji, Öykü Yazma, Kaynaştırma, Kaynaştırma Öğrencisi, Öykü Yazma Stratejisi

## THE IMPACT OF STORY WRITING STRATEGY ON STORY WRITING SKILLS OF MAINSTREAMING STUDENTS

### ABSTRACT

Composition or narrative writing is a skill that is targeted to be developed in all education levels and contributing to the development of creativity and cognitive skills. The purpose of this research is to examine the effect of story-writing strategy based on story-writing skills of mainstreaming students. Four mainstreaming students including 2 boys at 12 age and 2 girls at 13 ages, attending to secondary school have participated to the research. Research is designed with multiple probe design across participants. The independent variable is the instruction of story-writing strategy and the dependent variable is story-writing skills according to story structure. The research data is analyzed graphically. According to the results, it is found that the story-writing strategy affects the students' ability to write stories in a positive way.

**Keywords:** Cognitive Strategy, Story Writing, Mainstreaming, Mainstreaming Student, Story Writing Strategy

### How to Cite:

Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M., (2018). Öykü Yazma Stratejisinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi, **Education Sciences (NWSAES)**, 13(1):1-18, DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0677.



## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Kompozisyon ya da öyküleyici yazma, öğrencilerde yaratıcılığın ve bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan ve tüm eğitim kademelerinde geliştirilmesi hedeflenen bir beceridir. Yazma becerisinde görülen gerek dilbilgisi, noktalama işaretlerinin kullanımı ve heceleme konusundaki güçlükler, gerekse okuyucu farkındalığı, planlama, içerik oluşturma ve gözden geçirme süreçlerini kullanmaya ilişkin güçlükler, öğrencinin yazdığı metnin genel kalitesinin düşük olmasına neden olabilir (Saddler, 2006). Okuyucu farkındalığı, bireyin yazdıklarının daha sonra belli bir kitle tarafından okunacağını göz önünde bulundurarak yazması anlamına gelen ve bilişsel süreçlerle doğrudan bağlantılı bir kavramdır (Carvalho, 2002). Örneğin, yazım hataları öykünün anlaşılmasına neden olurken, okuyucu farkındalığının olmayışı, öykülerin ilgisiz ya da sevimsiz olması sonucunu doğurabilir (Saddler, 2006). Yazma becerileri, etkili yazma ve kurguyu yazılı olarak ifade etme teknikleri olarak geniş bir yelpazede ele alınabilir. Önlerine iyi örnekler sunulduğunda, çocuklar bir yazının ya da öykünün şekillenmesi konusunda fikir sahibi olabilirler. Çocuklar öykü yapısını ve öğelerini anladıkça ve bu konuda ustalaştıkça, yazılarında risk alarak, daha yaratıcı ürünler ortaya çıkarabileceklerdir (Vilscek, 1990).

Öykü yazma becerisi, yazmaya yönelik öğretim programlarının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Gerek öğrencilerin bireysel deneyimleriyle ilişkili, gerekse işlenen eğitim materyallerindeki öykülerle ilgili kompozisyon yazma becerisi, ilkokuldan liseye kadar tüm eğitim düzeylerinde gelişmesi hedeflenen bir beceridir (Polloway, Serna, Patton ve Bailey, 2014). Öykü yazma becerisinin etkili olabilmesi için öğrencilere, buna uygun stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Yaygın olarak kullanılan yazma stratejileri yazma öncesi planlama, yazma sonrası düzenleme ve bu ikisinin birleşiminde oluşan karma stratejilerdir (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith ve Bergh, 2007). Güzel-Özmen(2006) yazma öğretiminde etkililiği kanıtlanmış süreç temelli iki programdan bahsetmektedir. Bunlardan birisi Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Steven (1991) tarafından geliştirilen Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimi, (YBSÖ, Cognitive Strategy Instruction in Writing) diğeri ise Harris, Graham ve Mason (2003) tarafından desenlenen Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimidir (KDSG, Self Regulation Strategy Development). Aynı zamanda karma bir strateji olarak Karen Harris ve Steve Graham tarafından geliştirilen kendini düzenleyici strateji geliştirme programı (KDSG), farklı yaş ve sınıf düzeylerinde etkililiği araştırılmış, hem öyküleyici hem de açıklayıcı yazma çalışmalarında etkili bir şekilde kullanılan, bilimsel dayanaklı bir uygulamadır (Polloway ve diğerleri, 2014).

Öncülüğünü Graham ve Harris'in yaptığı KDSG, bireye hedef belirleme, kendi kendini denetleme ve yönlendirme gibi becerilerin kazandırılması yoluyla, akademik bir beceriyi başarıyla tamamlama stratejilerinin öğretilmesi üzerine kuruludur. Bu yaklaşım en temelde kaynağını Vyogotsky'nin içsel konuşma kavramından almaktadır. Vyogotsky'ye göre gizli konuşma ya da sözlü düşünme olarak da bilinen içsel konuşma, bireyin etkinliklerini planlaması ve düzenlemesi için gereken önemli bir eylemdir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991; Day ve Fernyhough, 2015) ve bilişsel görevleri yerine getirmede önemli katkısı olduğu bulunmuştur (Day ve Fernyhough, 2015). Bilişsel, üstbilişsel, davranışsal ve duygusal faktörlere doğrudan odaklanan KDSG, özellikle akademik alanlarda güçlük yaşayan öğrenciler üzerinde etkili bulunmuştur (Harris, Graham ve Mason, 2006). Yazma becerisinin gelişimi, yazma stratejilerine ilişkin olarak öğrencilerin



stratejik davranış, bilgi ve motivasyonlarındaki değişimleri kapsamaktadır (Harris, Graham ve Mason, 2006). Yazma becerisini kazanmada birçok öğrenci güçlük yaşayabilirken, özellikle öğrenme yetersizliği olan öğrenciler, gerek metin yapısına yönelik bilgi eksikliğinden, gerekse yazma stratejilerini uygulayamadıklarından yazmada başarısız olmaktadır (Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek, 2015). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için KDSG yaklaşımına dayalı yazma öğretim programları yararlı görülmektedir (Harris, Graham ve Mason, 2003; Harris, Graham ve Mason, 2006; Güzel-Özmen, 2006; Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek, 2015; Polloway ve diğerleri, 2014; Saddler, 2006).

Harris ve Graham'ın öyküleyici yazmaya yönelik KDSG öğretim yöntemi yedi aşamadan oluşmaktadır: (1) Ön koşul becerilerinin sunulduğu ön öğretim, (2) Mevcut stratejilerin gözden geçirilmesi, (3) Stratejinin betimlenmesi (resme bak-zihnini serbest bırak-öykü hatırlatıcısını yaz-öykünün bölümlerine ilişkin düşüncelerini yaz), (4) Stratejiye model olunması, (5) Tekrarlarla ustalığın geliştirilmesi, (6) Kontrollü alıştırmalar yapılması ve (7) Bağımsızlığın ve genellemenin teşvik edilmesi (Harris, Graham ve Mason, 2003; Polloway ve diğerleri, 2014). Englert ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen YBSÖ ise, düşünme kâğıtları ve bireye stratejiyi anımsatıcı akronimlerden oluşmaktadır. Düşünme kâğıtları, planlama, organize etme, yazma, düzenleme ve gözden geçirme olarak beş aşamalı olarak hazırlanmıştır. YBSÖ'nin öğretiminin ilk aşamasında öğretmen yüksek sesle düşünme yöntemiyle örnekler üzerinden stratejiyi tanıtır. İkinci aşamada, yazarak stratejinin kullanımına model olur. Üçüncü aşamada düşünme kâğıtlarını tek tek tanıtarak, öğrencileri planlama yapmaya teşvik eder. Bu esnada, öğretmen öğrencileri stratejiyi kullanmaya ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaya teşvik eder. Böylelikle öğrenciler birbirlerinden geribildirim alır. Ayrıca, bu aşamada soru yanıt şeklinde bir tartışma ortamı yaratılır. Son aşamada, öğrenciler bağımsız yazmaya yönlendirilir.

Öyküleyici yazmaya yönelik bir diğer öğretim yöntemi de öykü yazımına yönelik bir ipucu sistemi oluşturmaya dayanan öykü dilbilgisidir. Bu yöntemde öğrenciyi öykünün geçtiği ortam, öykünün karakterleri, öyküde yer alan sorun ve sorunun çözümüne giden bir sonucu planlamaya yönelten bir ipucu sistemi veya bir öykü haritası sunulur (Polloway ve diğerleri, 2014). Öykü haritasında kullanılan öykü yapısına ilişkin olarak, Güzel-Özmen (1999) Mandler ve Johnson, Rumelhart, Stein ve Glenn ile Thorndike'ın ortaya koyduğu öykü yapılarının ortak özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öyküler bir tema ve konudan oluşur.
- Konu bir ya da bir dizi bölümü içerir.
- Öyküde olayın geçtiği yer, zaman ve kahraman tanımlamalarının bulunduğu bir dekor bölümü ve birbiriyle ilişkili bir dizi olayın yer aldığı bölümler bulunur.
- Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;
  - Bir amacı ya da problemi ortaya koyan, başlatıcı olay veya eylem
  - (b) Amaca ulaşmak ya da problemi çözmek için yapılan girişimler, (c) Amaca ulaşılması ya da problemin çözümü
  - (d) Karakterlerin olaya tepkisinden oluşur. Öykü haritası yaklaşımı, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin yalnızca yazma becerilerinde değil, aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerinde de etkili bulunmuştur (Duman ve Çifci Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Vallercorsa ve DeBettencourt, 1997).



Gardill ve Jitendra (1999) doğrudan öğretim yöntemiyle, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde öykü haritası ve yönlendirici sorular yardımıyla oluşturan bir stratejinin etkililiğini sınamıştır. Tek denekli araştıma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile desenlenen araştırmancın çalışma grubunu öğrenme yetersizliği olan 6 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, öykü dilbilgisi sistemine dayalı öykü haritası yaklaşımının kullanımıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış görüldüğünü ortaya koymuştur. Vallercorsa ve DeBettencourt (1997) ise, öykü haritasının kullanımının öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin hem okuma, hem de sınırlı da olsa yazma becerilerinde etkili olduğunu bulmuştur. Öyküleyici yazma dışında, açıklayıcı yazma becerilerine yönelik olarak Spencer (2008) tarafından öğrenme yetersizliği olan 67 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada da anlam haritası ile fikir geliştirme, beyin fırtınası yapma gibi yazma öncesi üst bilişsel işlemler ile cümle birleştirme ve paragraf oluşturma gibi karmaşık yazma etkinliklerinin bütüncül bir yaklaşım içerisinde sunulmasının, öğrencilerin açıklayıcı yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Alanyazında yalnızca yazma becerilerine odaklanan araştırmalara baktığımızda ise, KDSG yaklaşımının yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Güzel-Özmen (2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yazılı ifade becerileri öğretilirken, bütüncül bir yaklaşım içerisinde, fikir üretme, planları yazıya dökme gibi stratejilerin, yüksek sesle düşünerek model olunması gerektiğini ifade etmekte ve metin yapısını açıklayan şematik düzenleyiciler yardımıyla fikirlerini düzenlenmesini, kendini izleme ve kontrol etme stratejilerinin öğretilmesini önermektedir. Alanyazında KDSG kullanılarak yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen pek çok araştırma bulunmaktadır (Englert ve diğerleri, 1991; Harris, Graham ve Mason, 2006; Kieft ve diğerleri, 2007; Rogers ve Graham, 2008; Saddler, 2006; Spencer, 2008). Englert ve diğerleri (1991), geliştirdikleri YBSÖ'nin düşük sosyo ekonomik düzeyden ve çeşitli etnik gruplardan, genel eğitime devam eden 183 4'üncü ve 5'inci sınıf öğrencisinin yazma becerileri üzerindeki etkisini ön test-son test uygulayarak deneysel olarak incelemiştir. Bu öğrencilerin 33'ünün öğrenme yetersizliğinden etkilenmiş olduğu belirtilmiştir.

51 genel eğitim öğrencisi ile 22 öğrenme yetersizliği olan öğrenci kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda, gerek genel eğitim öğrencileri, gerekse öğrenme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, öğrencilerin açıklayıcı metinlerindeki kalitenin artış gösterdiği ve okuyucu farkındalığının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin de genel eğitim öğrencilerine benzer performanslar sergilemiş olmaları nedeniyle, YBSÖ, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin yazma becerileri konusunda akranlarına yetişmelerini sağlayabileceği için önerilmiştir. Harris, Graham ve Mason (2006) yazma becerilerindeki geliştirmek üzere tasarlanmış bir strateji öğretim modeli olan KDSG'nin etkinliğini incelemek amacıyla, öykü planlama ve yazmaya yönelik bir öğretim uygulamıştır. Araştırma daha çok düşük gelirli ailelerin bulunduğu bölgedeki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, stratejinin genellenmesini sağlamak için akran desteği unsuru da eklenmiş ve etkililiğine bakılmıştır. Araştırmancın sonucunda, KDSG'nin yazmada güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencilerinin hem öyküleyici hem de açıklayıcı yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu, akran desteğinin de bu gelişimi arttırdığı bulunmuştur. Kieft ve diğerleri (2007), 114 normal gelişim gösteren lise öğrencisine kendini düzenleme yaklaşımına dayalı bir stratejiyi



öğretmek ön test-son test modeliyle, yazma becerilerinde planlama ve gözden geçirme stratejilerinin etkilerini karşılaştırmıştır. Sonuçta, yazma öncesi planlama aşamasında öğrenciye verilen desteğin, yazma becerilerinde başarıyı arttırdığı, düzenleme becerilerinin de bu sonuçla ilişkili olduğu bulunmuş ve öğrenci özelliklerine göre geliştirilen yazma stratejilerinin kullanılması önerilmiştir.

Rogers and Graham (2008), yazma becerilerine yönelik öğretim uygulamasının yapıldığı tek denekli araştırmaların bir meta analizini yapmışlardır. Bu meta analiz çalışmasında çoklu başlama düzeyinin kullanıldığı 61, AB modelinin kullanıldığı 7, değişen ölçütler modelinin kullanıldığı 2 ve dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı 4 araştırma ele alınmıştır. Meta analizde Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖVY) ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, öyküleyici ve anlatıcı metin planlama/hazırlama stratejisinin, yazma becerilerinin gelişiminde etkili yöntem olduğu belirlenmiştir. Saddler (2006), bütüncü yazma öğretimine dayalı olarak ve KDSG yardımıyla, yazma becerilerinde yetersiz olan ve öğrenme güçlüğü yaşayan 6 ikinci kademe öğrencisinin öykü yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretimi izleyen evrelerde öğrencilerin öykülerinin uzunluğu, kalitesi ve bütünlüğü açısından gelişme gösterdiği bulunmuştur.

Öyküleyici yazma dışında, açıklayıcı yazma becerilerine yönelik olarak Spencer (2008) tarafından öğrenme yetersizliği olan 67 öğrenci üzerinde yürütülen bir araştırmada da anlam haritası ile fikir geliştirme, beyin fırtınası yapma gibi yazma öncesi üst bilişsel işlemler ile cümle birleştirme ve paragraf oluşturma gibi karmaşık yazma etkinliklerinin öğrencilerin açıklayıcı yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öte yandan, Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke (2004), 3 ve 4'üncü sınıfa devam eden ve özgül öğrenme güçlüğü olan 3 erkek, 3 kız öğrenci ile öykü haritası aracılığıyla öykü dilbilgisi yönteminin öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABC modeli ile desenlenen araştırmanın sonuçları olumlu bulunmuş ve yoklama evresinde de uygulama etkisinin devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğrenme yetersizliği olan bireylerin öykü yazma becerisine yönelik Türkiye'de gerçekleştirilen temel iki çalışma Güzel-Özmen (2006) ve Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek (2015) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmalarda Güzel-Özmen (2006)'in Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens (1991) tarafından geliştirilen Yazmada Bilişsel Strateji Öğretimine (YBSÖ) ve Graham ve arkadaşları tarafından Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişiminin (KDSG) aşamalarına dayalı olarak geliştirdiği Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin (UBSÖ) öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Birinci çalışmada Güzel-Özmen (2006) tarafından geliştirilen UBSÖ'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma sürecinde uygulanan stratejilerle ilgili işlemsel üstbilişsel bilgilerine etkisi nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Öğretim öncesinde ve sonrasında yapılan üstbilişsel görüşme sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretim sonrası yazma süreci strateji bilgilerinin olumlu yönde değişiklik gösterdiği bulunmuştur. İkinci çalışmada ise, Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek (2015), UBSÖ'nin 6'ncı sınıfa devam eden bir özel eğitim sınıfı öğrencisinin öykü yazma becerisi ve yazma süreci işlemsel bilgisi üzerindeki etkisini vaka çalışması yoluyla incelemiştir. Çalışmada, öğrencinin öyküleri, öykü öğeleri, öykü kalitesi, öykü uzunluğu ve öğrencinin yazmaya ayırdığı süre ve yazma



süreci işlemsel bilgisi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencinin öykülerindeki öge sayısının, öykülerin kalitesinin ve uzunluğunun arttığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencinin öğretim öncesinde planlama, taslak oluşturma ve düzeltme için hiç zaman ayırmazken, öğretim sonunda planlamaya, taslak oluşturmaya ve düzeltmeye zaman ayırdığı gözlemlenmiştir.

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu araştırmada hem Harris ve Graham (2003) tarafından geliştirilen KDSG, hem Englert ve diğerleri tarafından geliştirilen YBSÖ, hem de Güzel-Özmen (2006) tarafından geliştirilen UBSÖ temel alınarak bir Öykü Yazma Stratejisi geliştirilmiştir. Bu stratejide, öğrenciye öykünün öğelerini bir ipucu sistemi ile hatırlatan öykü dilbilgisi (Polloway ve diğerleri, 2014) yöntemi kullanılarak bir öykü haritası hazırlanmıştır ve stratejinin öğretimi yapılmıştır. Stratejinin uygulanması sırasında öğrencilere yalnızca öykünün öğelerini doğru kullanması ve metin içerisinde geliştirmesi hedeflenmiş, yazma becerisine ilişkin dilbilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımı gibi yazı kalitesini etkileyen diğer unsurlara odaklanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı Öykü Yazma Stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere yer verilmiştir:

- Öykü yazma stratejisinin öğretimi katılımcıların öykü yapısında yer alan öğelere yer verme düzeyleri üzerinde etkili midir?
- Öykü yazma stratejisinin öğretimi bittikten 1, 3, ve 4 hafta sonra katılımcılar, öykü yapısında yer alan öğelere yer verme düzeylerini korumakta mıdır?
- Katılımcıların öykü yazma stratejisinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların destek oda öğretmenlerinin öykü yazma stratejisinin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma Düzce Hürriyet Ortaokuluna devam eden ve kaynaştırma eğitimine devam eden 4 öğrenci ile sınırlıdır ve yalnızca öykünün öğelerinin doğru kullanılmasına odaklanılmıştır. Genelleme verisinin alınmamış olması da bu araştırmanın bir sınırlılığdır.

## 3. DENEYSEL ÇALIŞMA (EXPERIMENTAL STUDY)

### 3.1. Araştırmanın Deseni (Research Design)

Bu araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Öykü yazma stratejisinin öğretimi model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama üzere 3 aşamada gerçekleştirilmiştir.

### 3.2. Değişkenler (Variables)

Araştırmanın bağımsız değişkeni, öykü yazma stratejisinin öğretimi, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin öykü yazma becerisidir.

### 3.3. Katılımcılar ve Ortam (Participants and Setting)

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri  
(Table 1. Characteristics of participants)

| Katılımcılar | Cinsiyet | Yaş | Etkilendiği Yetersizlik | Sınıf Düzeyi |
|--------------|----------|-----|-------------------------|--------------|
| Katılımcı 1  | K        | 13  | Özgül Öğrenme Güçlüğü   | 6            |
| Katılımcı 2  | K        | 13  | Özgül Öğrenme Güçlüğü   | 6            |
| Katılımcı 3  | E        | 12  | Özgül Öğrenme Güçlüğü   | 5            |
| Katılımcı 4  | E        | 12  | Özgül Öğrenme Güçlüğü   | 5            |





### 3.4. Kullanılan Materyal (Materials Used)

Araştırmada öykü yazma becerisinin öğretiminde, kendini düzenleme yaklaşımına göre hazırlanan "Öykü Yazmaca" adı verilen Öykü Yazma Stratejisi kullanılmıştır. Öykü Yazma Stratejisi, (1) Öykünü planla, (2) Yazını düzenle, (3) Kontrol et ve (4) Üstüne ekle olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencinin öyküsünü planlamasına yardımcı olmak üzere hazırlanan öykü haritasından yararlanır. Öykü haritası, öykünün dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Dekor bölümünde, öğrencinin öykünün ana kahramanını, yardımcı karakterlerini belirlemesi, bu karakterlerin özelliklerini açıklaması, öykünün gerçekleştiği yeri ve zamanı betimlemesi istenir. Giriş bölümünde, öğrenciden ana kahramanın ve yardımcı karakterin öyküde ne yaptıklarını ve ne yapmak istediklerini, karakterlerin amaçlarını gerçekleştirmek için karşılarına çıkan engelleri sıralaması ve çatışmayı açıklaması istenir. Gelişme bölümünde öğrenciden, çatışmanın nasıl çözümlendiğini ve sonrasında yaşanan olayları anlatması istenir. Sonuç bölümünde ise, öğrenciden öyküyü bir sonuca bağlaması ve karakterlerin sonuca verdiği duygusal tepkiyi veya öyküden çıkarılacak dersi belirtmesi istenir. İkinci aşamada, öğrencinin öykü haritası üzerinde planladığı öyküyü dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan düz metin haline getirerek düzenlemesi istenir. Üçüncü aşamada öğrencinin öykü metnini, öykünün öğelerine yer verme durumuna göre ve cümlelere ve özel isimlere büyük harfle başlama, paragrafları girintili yapma ve noktalama işaretlerini koyma gibi dilbilgisi özelliklerine göre kontrol etmesi istenir. Dördüncü aşamada ise, öğrencinin öykü metnini gözden geçirerek dilerse üstüne eklemeler yapması istenir.

### 3.5. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Veriler, öykü öğelerinin metinde yer alma durumu, öykü yazımına ayrılan süre ve öykünün uzunluğu gibi ölçütlere göre hazırlanmış olan Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı ile toplanmıştır. Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öykü yazımına ayrılan süre ile ilgili veriler kaydedilmiştir. Bu veriler, öykünün öykü haritası yardımıyla organize edilmesine ayrılan süre ve öykünün öykü metni haline getirilmesine ayrılan süre ve öykü yazımına ayrılan toplam süre olarak kaydedilmiştir. İkinci bölümde öykünün uzunluğu, öyküde yer alan sözcük sayısı bazında kaydedilmiştir. Üçüncü bölümde öykünün öğelerinin öykü metninde yer alma durumu değerlendirilmiştir. Bu bölümde öyküde ana karakter/yardımcı karakterlerin, öykünün gerçekleştiği yer ve zaman, öyküdeki çatışma ve çatışmanın çözümü ile sonuç ve karakterlerin sonuca verdiği duygusal tepki ya da çıkarılacak ders gibi öğelerin metinde yer alma durumu kaydedilerek, metinde yer alan her bir öge için 1 puan verilmiş ve katılımcılar için öykü yazma becerisi toplam puanı elde edilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı ile elde edilen veriler betimlenerek grafiksel olarak analiz edilmiştir. Tek denekli araştırmalarda, (a) düzey, (b) eğilim, (c) değişkenlik, (d) örtüşme, (e) etki yakınlığı ve (f) veri modellerinin tutarlılığı gibi görsel analizlerden en az üçü, bir etki göstergesi olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır. Bu etki göstergesi elde edildiğinde, verilere nedensel bir ilişki ile ulaşıldığının kanıtlandığı ve hedef davranıştaki değişikliğin bağımsız değişkenin manipüle edilmesiyle ilişkili olduğu sonucuna varılabilir (Kratochwill ve diğerleri, 2013).



Bu araştırmada hazırlanan grafiğın yorumlanmasına yardımcı olmak amacıyla kararlılık analizi, düzey değişikliği analizi ve örtüşmeyen veri analizi yapılmıştır. Başlama düzeyi, öğretim, birinci yoklama, ikinci yoklama, üçüncü yoklama ve izleme evrelerinde oturumlarının %100'ünde, dördüncü yoklama evresinde ise, oturumların %90'ında değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik çalışması kapsamında, araştırmaya katılan öğrencilerden ve bu öğrencilerin destek oda eğitiminde görev alan öğretmenlerin üçünden elde edilen sosyal geçerlik bulguları betimsel olarak analiz edilmiştir.

### **3.7. Uygulama Süreci (Implementation Process)**

Bu araştırma, kaynaştırma programında yer alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 4 kaynaştırma öğrencisinin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılım için öğrencilerin velilerinden Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mart-Haziran ayları arasında hafta içi dört gün birer oturum şeklinde uygulanmıştır.

### **3.8. Pilot Uygulama (Pilot Scheme)**

Hazırlanan Öykü Yazma Stratejisi 6'ıncı sınıfa devam eden ve tipik gelişim gösteren 10 öğrenciye tanıtılarak "Öykü Yazmaca" adı verilen öykü haritası yardımıyla bir öykü yazmaları istenmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin öykü haritasının bölümlerini kullanarak bir öykü yazabildiği görülmüştür. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda öykü haritasının sonunda yer verilen kontrol çizelgeleri revize edilerek öykü haritasına son şekli verilmiştir.

### **3.9. Öykü Yazma Stratejisinin Öğretimi (Instruction of Story Writing Strategy)**

Öykü Yazma Stratejisi stratejinin tanıtımı, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olmak üzere 4 aşamada öğretilmiştir. Model olma aşamasında Türköz'ün (2008)'ün Kanatlar isimli öyküsü örnek öykü olarak kullanılmıştır. Rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçiş için öykü yazma stratejisinin yardımsız uygulanması, uygulama ve yoklama evreleri arasındaki geçişler içinse, kararlı veri elde edilmesi ölçüt olarak alınmıştır.

### **3.10. Uygulama Güvenirliği (Application Reliability)**

Uygulama güvenilirliği verileri, araştırmanın uygulandığı okulda görev yapan başka bir öğretmen tarafından, oturumların videolarının izlenmesiyle toplanmıştır. Verilerin toplanmasından önce değerlendiriciye araştırmanın bağlamı, öğretim oturumlarının akışı ve Öykü Yazma Stratejisinin aşamaları ile ilgili bilgi verilerek pilot değerlendirme yapılmıştır. Öğretim oturumları, uygulayıcının katılımcıya stratejiyi tanıtması, öykü haritasının ve öykünün öğelerini açıklaması, örnek öyküyü okuması ve katılımcıya öykü yazmada konu bulmaya yardımcı olması açısından değerlendirilmiş ve hazırlanan uygulama güvenilirliği formu üzerine işaretleme yapılmıştır. Bu işaretlemelelerdeki gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır (Erbaş, 2012). Öğretim oturumlarının %24'ünde uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği %98 bulunmuştur.



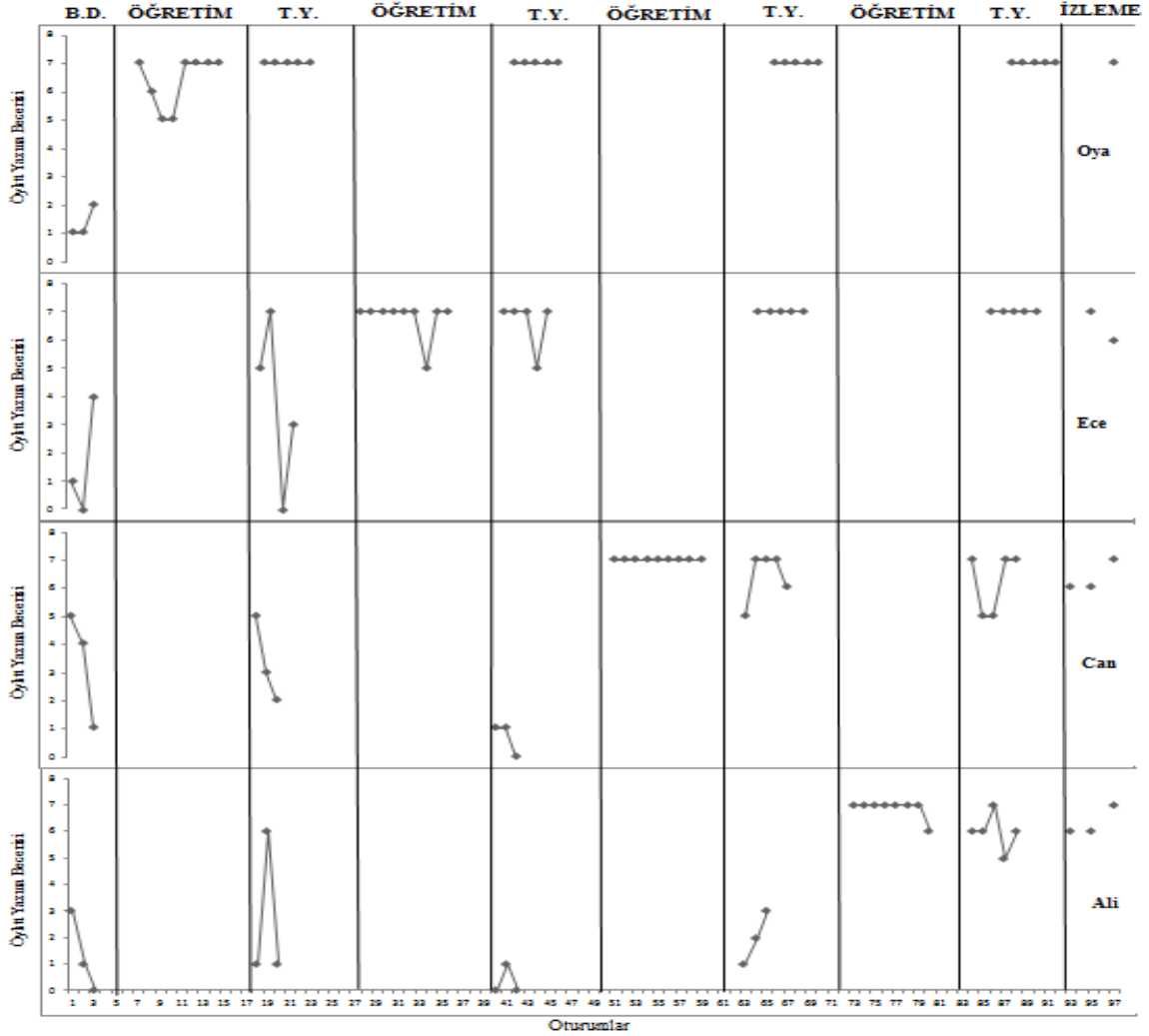


### 3.11. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik (Inter-rater Reliability)

Başlama düzeyi, öğretim, birinci yoklama, ikinci yoklama, üçüncü yoklama ve izleme evrelerinde oturumlarının %100'ünde, dördüncü yoklama evresinde ise, oturumların %90'ında değerlendiriciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlilik, öykü metinlerinde öykünün öğelerinin yer alması durumuna göre, Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı üzerinde her iki değerlendirici tarafından işaretleme yapılması ve bu işaretlemelerdeki görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarak, toplam görüş birliğinin görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997). Değerlendiriciler arası güvenirlilik %96 bulunmuştur.

### 4. BULGULAR (FINDINGS)

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve izleme oturumlarında öğrencilerin öykü yazma becerisine ilişkin olarak elde edilen veriler Grafik 1'de sunulmuştur.



Grafik 1. Katılımcıların öykü yazma becerisine ilişkin toplam puanları (B.D: Başlama Düzeyi, T.Y: Toplu Yoklama)  
(Graphic 1. Total Points of participants related to story writing skill)



Birinci katılımcının grafik değerlerine bakıldığında, başlama düzeyi veri ortalamasının 1.33, öğretim evresi veri ortalamasının 6.37, yoklama evrelerinin veri ortalamasının ise 7 olduğu görülmektedir. Öğretim oturumunda verilerin kararlılığı %75 düzeyinde bulunurken, yoklama oturumlarında %100 olarak bulunmuştur. İkinci katılımcının veri ortalamaları başlama düzeyinde 2, birinci yoklama evresinde 3.5, öğretim evresinde 6.7, ikinci yoklama evresinde 6.6, üçüncü ve dördüncü yoklama evresinde 7 ve izleme evresinde 6.5 olarak bulunmuştur. Birinci yoklama evresi verilerinde %25 kararlılık görülürken, öğretim evresinde %88.88, ikinci yoklama evresinde %80, üçüncü ve dördüncü yoklama evresinde ise %100 kararlılık görülmektedir. Üçüncü katılımcının veri ortalamalarının başlama düzeyinde 2, birinci yoklama evresinde 3.3, ikinci yoklama evresinde 0.6, öğretim evresinde 7, üçüncü yoklama evresinde 6.4, dördüncü yoklama evresinde 6.2 ve izleme evresinde ise 6.3 olarak bulunmuştur. Birinci yoklama evresi verilerinde %3333 kararlılık görülürken, ikinci yoklama evresi verilerinde kararlılık görülmemekte, öğretim evresinde %100, üçüncü yoklama evresinde %80, dördüncü yoklama evresinde ise %60 ve izleme evresinde ise %66 kararlılık görülmektedir.

Dördüncü katılımcının veri ortalamalarının başlama düzeyinde 1, birinci yoklama evresinde 2.6, ikinci yoklama evresinde 0.3, üçüncü yoklama evresinde 2, öğretim evresinde 6.9, dördüncü yoklama evresinde 6, izleme evresinde ise 6.3 olarak bulunmuştur. Birinci ve ikinci yoklama evresi verilerinde kararlılık görülmezken, üçüncü yoklama evresinde %33, öğretim evresinde %100, dördüncü yoklama evresinde %60 ve izleme evresinde %66 kararlılık görülmektedir. Veri ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların öykü yazma becerisi puanlarının, öğretim ve sonraki yoklama oturumlarında, başlama düzeyi verilerine ve öğretim oturumundan önceki yoklama oturumlarına göre artış gösterdiği ve bu artışın bir ve iki hafta arayla yapılan izleme oturumlarında da korunduğu görülmektedir.

#### **4.1. Düzey Değişikliği Analizi (Analysis of Changes in Level)**

Düzey değişikliği analizinde ardışık evreler arasında verilerin düzeyinde, düzey büyüklüğü ve kararlılığı açısından karşılaştırma yapılır (Tekin-İftar, 2012). Özellikle de bir evreden diğer evreye geçildiğinde görülen acil etki belirlenir. Düzey değişikliği analizi mutlak düzey değişikliği analizi ve göreceli düzey değişikliği analizi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Akt. Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada öğretim oturumundan önceki başlama düzeyi veya yoklama evresi ile öğretim oturum arasında düzey değişikliği analizi yapılmıştır. Katılımcıların öğretim uygulamalarında görülen göreceli düzey değişikliğinin sırasıyla 5.5, 5, 6.5 ve 4.5 olduğu; mutlak düzey değişikliğinin ise sırasıyla 5, 5, 7 ve 4 olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öykü yazma becerisinde artış görülmektedir. Mutlak düzey değişikliğinde elde edilen değerlerin büyük olması ise, öykü yazma stratejisinin öğretiminin, öykü yazma becerisi üzerinde acil etki yarattığı, diğer bir deyişle, istendik yönde davranış değişikliği görülmesine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2. Örtüşmeyen Veri Analizi (Analysis of Non-overlapping Data)**

ÖVY, tek denekli araştırma modellerinde etki büyüklüğü hesaplaması için önerilen etki büyüklüğü hesaplama yöntemlerinden biridir (Karasu, 2009). ÖVY, yüksek güvenilirlik ile kolayca hesaplanabilmesi ve eğitim ve değişkenlik gibi hususlara duyarlı olması açısından önerilmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2013). Örtüşmeme yüzdesi ne kadar büyük ise, uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlüdür. ÖVY, ikinci evrede birinci evrenin veri



aralığı dışında kalan veri noktası sayısının, ikinci evredeki toplam veri noktası sayısına bölünerek, 100 ile çarpılması ile hesaplanmaktadır (Tekin-İftar, 2012). Bu araştırmada katılımcılar için öğretim oturumundan önceki başlama düzeyi veya yoklama evresi ile öğretim evresi arasındaki ÖVY sırasıyla %100, %88,88, %100 ve %100 bulunmuştur. Buna göre, öykü yazma stratejisinin öğretimi, katılımcıların öykü yazma becerisi üzerinde güçlü bir etki göstermiştir. Katılımcıların öykü yazımına ayırdığı süreler bakıldığında, birinci katılımcının öykü yazımına ayırdığı toplam süre ortalamasının başlama düzeyinde 8.6 dakika, öğretim evresinde 41.5 dakika, birinci yoklama evresinde 26.6 dakika, ikinci yoklama evresinde 12 dakika, üçüncü yoklama evresinde 11.4 dakika, dördüncü yoklama evresinde 8.8 dakika ve izleme evresinde ise 9 dakika olduğu belirlenmiştir.

İkinci katılımcının öykü yazımına ayırdığı toplam süre ortalamasının başlama düzeyinde 7 dakika, birinci yoklama evresinde 11.25 dakika, öğretim evresinde 27.6 dakika, ikinci yoklama evresinde 23.6 dakika, üçüncü yoklama evresinde 15 dakika, dördüncü yoklama evresinde 10.2 dakika ve izleme evresinde 4.5 dakika olduğu belirlenmiştir. Üçüncü katılımcının öykü yazımına ayırdığı toplam süre ortalamasının başlama düzeyinde 8.3 dakika, birinci yoklama evresinde 6.6 dakika, ikinci yoklama evresinde 10.6 dakika, öğretim evresinde 36.77 dakika, üçüncü yoklama evresinde 7.8 dakika, dördüncü yoklama evresinde 13 dakika ve izleme evresinde 5 dakika olduğu belirlenmiştir. Dördüncü katılımcının öykü yazımına ayırdığı toplam süre ortalamasının başlama düzeyinde 8.6 dakika, birinci yoklama evresinde 11 dakika, ikinci yoklama evresinde 10 dakika, üçüncü yoklama evresinde 9 dakika, öğretim evresinde 37.25 dakika, dördüncü yoklama evresinde 19.4 dakika ve izleme evresinde 6.6 dakika olduğu belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların öykü yazımına ayırdıkları sürenin öğretim evresinden sonraki evrede büyük oranda artış gösterirken, izleyen evrelerde giderek azaldığı ve başlama düzeyi evresinde öykü yazımına ayrılan süreye yaklaştığı görülmektedir. Bu bulgu, stratejinin öğretimi ile birlikte öykü yazma becerisinde artış görülmesi de göz önünde bulundurularak, beceride ustalaşma görüldükçe, katılımcıların öykü yazımına daha az süre ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların öğretim evresinde stratejinin öğretimi ve öykü yazımı için kullandığı ortalama süreler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların öğretim evresinde stratejinin öğretimi ve öykü yazımı için kullandığı ortalama süreler (dakika)

(Table 2. Mean time participants used for strategy instruction and story writing in intervention phase)

|              | Stratejinin Öğretimi | Model Olma | Öykü Haritası ile Planlama | Öykü Haritası Kullanılmayan Oturumlarda Planlama | Öykü Metninin Yazımı | Evre Ortalaması |
|--------------|----------------------|------------|----------------------------|--|----------------------|-----------------|
| 1. Katılımcı | 20                   | 20         | 21                         | 27.6   | 13                   | 41.5            |
| 2. Katılımcı | 15                   | 10         | 9.8                        | 13.3   | 13.8                 | 27.6            |
| 3. Katılımcı | 20                   | 20         | 19.8                       | 7.3  | 16.6                 | 36.7            |
| 4. Katılımcı | 15                   | 10         | 19                         | 17.3   | 15.6                 | 37.2            |



Tablo 2'ye göre, araştırma süresince öğretim evresinde, stratejinin öğretimine ortalama 17.5 dakika (ranj=15-20), model olmaya ortalama 15 dakika (ranj=10-20), rehberli uygulama yapılan oturumlarda öykü haritası ile planlamaya 17.4 dakika (ranj=9.8-21), bağımsız uygulama yapılan oturumlarda öykü haritası kullanılmadan yapılan planlamaya ortalama 16.4 dakika (ranj=7.3-27.6), öykü metninin yazımına ortalama 14.7 dakika (ranj=13-16.6) ve öğretimin evresinin tamamına ortalama 35.7 dakika ayrıldığı belirlenmiştir. Buna göre, katılımcıların 40 dakikalık bir ders saati içerisinde Öykü Yazma Stratejisini öğrenebildiği söylenebilir. Katılımcıların rehberli uygulamalarda öykü haritası yardımıyla ve bağımsız uygulamalarda öykü haritası kullanılmadan planlamaya ayırdıkları süre ile öykü metninin yazımına ayrılan süre toplamda yaklaşık 30 dakikadır. Birinci ve dördüncü katılımcının 5 rehberli uygulamaya ve 3 bağımsız uygulamaya, ikinci ve üçüncü katılımcının 6 rehberli uygulamaya ve 3 bağımsız uygulamaya gereksinim duyduğu göz önünde bulundurulursa, katılımcıların Öykü Yazma Stratejisi kullanarak öykü yazma becerisinde 5 ila 6 ders saati içerisinde ustalaştıkları görülmektedir.

Katılımcıların öykülerinde yer alan sözcük sayılarının evrelere göre ortalamalarına bakıldığında, birinci katılımcının başlama düzeyi evresinde kullandığı ortalama sözcük sayısının (40), öğretim evresinde (117.37) büyük bir artış gösterdiği, 1. yoklama (92.6), 2. yoklama (76), 3. yoklama (70), 4. yoklama (52.2) ve izleme evrelerinde (63) bir miktar düşüş gösterdiği ancak başlama düzeyine yaklaşmadığı, belli bir seviyede kaldığı görülmektedir. İkinci katılımcının öykülerinde kullandığı sözcük sayısının evre ortalamalarında (Başlama düzeyi 49; 1. yoklama 89.75; öğretim oturumu 106.22; 2. yoklama 96.8; 3. yoklama 83.8; 4. yoklama 66.2; izleme 65.5) da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Üçüncü katılımcının öğretim evresi öncesinde evrelerde öykülerinde kullandığı sözcük sayılarının ortalamasının (Başlama düzeyi 39; 1. yoklama 25.33; 2. yoklama 23.66), öğretim evresinde iki katına yakın bir oranda arttığı (öğretim oturumu 60.55), ancak izleyen evrelerde (3. yoklama 44.4; 4. Yoklama 39.2; izleme 38.3) giderek başlama düzeyine yaklaşacak şekilde düştüğü gözlenmiştir. Dördüncü katılımcının öykülerinde kullandığı sözcük sayısının evre ortalamalarında (Başlama düzeyi 26.66; 1. yoklama 25; 2. yoklama 16.66; 3. yoklama 30.66; öğretim oturumu 53.12; 4. yoklama 56; izleme 28.66) da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre, Öykü Yazma Stratejisinin öğretiminden önceki evrelere kıyasla, öğretim evresinde ve sonraki evrelerde, katılımcıların öykülerinde yer verdiği sözcük sayısı ortalamasında artış görülmektedir. Ancak üçüncü yoklama evresinden sonra katılımcıların kullandığı sözcük sayısında bir düşüş görülmektedir. Bu düşüşün üçüncü katılımcının dördüncü yoklama evresinde ve dördüncü katılımcının izleme evresinde neredeyse başlama düzeyi ortalamasına yaklaştığı görülmektedir.

#### 4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları (Social Validty Findings)

Araştırmanın sosyal geçerlik çalışması, hem araştırmaya katılan öğrenciler, hem de bu öğrencilerin destek oda eğitiminde görev alan öğretmenlerden ikisi İngilizce öğretmeni, biri Yazarlık dersi öğretmeni olmak üzere, üç öğretmen ile yürütülmüştür. Sosyal geçerlik çalışması kapsamında katılımcılara (1) "Öykü yazma çalışması senin açısından nasıl geçti?", (2) "Neler öğrendin?", (3) "Öykü yazmak konusundaki gelişimini nasıl değerlendiriyorsun?/ Gelişiminle ilgili neler söylersin?", (4) "Öykü yazma çalışması ile ilgili duygu ve düşüncelerin neler?", (5) "Baştan sona öykülerinde nasıl bir gelişme görüyorsun?" ve (6) "Öykü yazma çalışmasının bundan sonra sana nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsun?" gibi sorular sözlü olarak



yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtları videoya kaydedildikten sonra çözümlenmiş ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Birinci soruya verilen yanıtlarda, katılımcılar öykü yazma çalışmasının kendileri açısından genel olarak, "güzel, iyi, eğlenceli" geçtiğini belirtmiştir. Katılımcıların ikisi, "Neler öğrendin?" sorusuna yanıt olarak, öykünün öğelerini açıklarken, bir katılımcı "Çok şey öğrendim", bir katılımcı ise "Hocam, şimdi yazım düzeldi. Okumam biraz hızlandı. Hocam ondan sonra biraz değişiklik oldu benim için" diye yanıt vermiştir. Üçüncü soruya verilen yanıtlara bakıldığında, katılımcıların üçü öykü yazma konusundaki gelişimlerini giderek daha iyi yazabildikleri şeklinde değerlendirmiş, bir katılımcı ise bu soruya öykü yazma stratejisinin basamaklarını açıklayarak yanıt vermiştir. Katılımcıların üçü, öykü yazma çalışması ile ilgili duygularını "iyi" şeklinde ifade ederken, katılımcıların biri ise "Mutlu hissediyorum kendimi" şeklinde ifade etmiştir. Beşinci soruya verilen yanıtlarda ise, öğrencilerin öykülerindeki gelişmeyi açıklarken, "yardımsız yazabilme", "aşama kaydetme", "daha iyi yazabilme" ve "çeşitli konularda yazabilme" gibi tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, "Kendimi daha geliştirmiş hissediyorum. Daha çok böyle yardım almadan yapabiliyorum. Sadece konularda bulmakta sıkıntı çekiyorum. Hep aynı şeyleri yazarsak da hep aklıma aynı şeyler geliyor. İsim mesela, şu an çok aynı hepsiyle. Aklıma gelmiyor çünkü. Kendimi bu noktaya göre çok iyi hissediyorum. İlk başladığımda yapamayacağım demiştim. Ama biraz daha ortalara gelince, biraz yaparım dedim. Sonra en son alışınca da hepsini yaptığım için kendimi mutlu hissediyorum" demiştir. Altıncı soruya verilen yanıtlara bakıldığında ise, katılımcıların ikisi öykü yazma stratejisinin bundan sonrasında, kolay, hızlı ve güzel yazmalarına katkı yapacağını düşündüğünü belirtirken, bir katılımcı bilmediklerini yazmasına katkı yapacağını, bir katılımcı ise başka dersleri de anlamasına yardımcı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğrenci, "Yazmamı kolaylaştıracak ve hızlı yazabileceğim" diyerek ifade etmiştir.

Sosyal geçerlik çalışması kapsamında öğretmenlerden, Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla (1) "Öykü yazma çalışmasının öğrenciye katkı sağladığını düşünüyor musunuz?", (2) "Öğrencinin öykü yazma becerisi ile ilgili gelişimini nasıl değerlendirirsiniz?" ve (3) "Öykü yazma çalışması bundan sonrası için öğrencilerin akademik gelişimine sizce nasıl katkı sağlar?" gibi soruların yanıtlarını yazmaları istenmiştir. Birinci soruya verilen yanıtlarda, birinci öğretmen, öykü yazma çalışmasının öğrencileri düşünmeye teşvik ettiğini; ikinci öğretmen, öykü yazma çalışmasının hem hayal gücünü geliştirdiğini, hem de ders çalışmayı motive ederek derslere karşı istekli olmayı sağladığını; üçüncü öğretmen ise, öykü yazma çalışmasının hayal gücünü, mantıklı düşünme becerisini ve sosyal becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. İkinci soruya verilen yanıtlarda, birinci öğretmen, öykü yazma becerisinin öğrencilerin bakış açısını değiştirdiğini ve sosyalleşmelerini sağladığını; ikinci öğretmen, öykü yazma becerisinin dil gelişimini olumlu etkilediğini; üçüncü öğretmen ise, öğrencilerin öykü yazma becerisinin hayal gücünü ve toplumsal uyumu geliştirdiğini belirtmiştir. Üçüncü soruya verilen yanıtlarda, birinci öğretmen, öykü yazma çalışmasının bundan sonrası için öğrencilerin özgüvenini arttırması anlamında, ikinci öğretmen disiplinli çalışmayı öğretmesi ve hayal gücünü kullanmayı öğretmekle ilgili olarak, üçüncü öğretmen ise, sorgulama ve hayal etme becerisini geliştirmesi anlamında öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Özetle, öğrencilerin destek oda öğretmenleri, öykü yazma çalışmasının



öğrencilerin hayal gücünü, düşünme becerilerini, dil gelişimini ve sosyal becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin özgüvenini arttırdığını ve derslere karşı istekli olmalarını sağladığını belirtmektedir.

##### 5. SONUÇ VE TARTIŞMA (RESULT AND DISCUSSION)

Sonuç olarak, KDSG ve UBSÖ'ne dayalı olarak geliştirilen öykü yazma stratejisinin öğretimi ile birlikte, öğretim evresi ve izleyen evrelerde katılımcıların öykü yazma becerisinde artış görülmüş ve bu artışın izleme oturumlarında korunduğu gözlenmiştir. Saddler'ın (2006 ve Boulineau ve diğerlerinin (2004) araştırmalarında da edinilen becerinin öğretim sonrası evrelerde ve izleme evresinde korunduğu bulunmuştur. Saddler'ın (2006) çalışmasında uyguladığı öykü yazma becerisinin öğretimi de yapılan çalışmada olduğu gibi KDSG'ye dayalıdır ve öğrenme yetersizliği olan ikinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Boulineau ve diğerlerinin (2004) çalışmasında uygulanan strateji ise öykü dilbilgisi yöntemine dayalıdır ve birinci kademe öğrencilerine uygulanmıştır. Saddler'ın (2006 çalışmasında uygulama evresi, altı öğrenciye çiftler halinde 30'ar dakikalık 10-11 oturum şeklinde düzenlenirken, Boulineau ve diğerlerinin (2004) çalışmasında 6 öğrencinin her biri için 6 oturum şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan çalışmada ise, strateji öğretimi dört öğrenciye bire bir öğretim şeklinde ve ortalama 30'ar dakikalık 5-6 oturumda verilmiştir. Saddler (2006) öğretimden 3 ve 6 hafta sonra izleme verisi alırken, yapılan çalışmada öğretimden 1, 3 ve 4 hafta sonra izleme verisi alınmıştır. Boulineau ve diğerlerinin (2004) çalışmasında ise izleme verilerinin aralığı ve oturum süreleri belirtilmemiştir.

Katılımcıların ikisinin yazdığı öykülerin süresinin ve içerdiği sözcük sayısının, öğretim evresinde ve izleyen evrelerde artış gösterdiği, ancak diğer iki katılımcıda ise, öğretim evresinden sonra düşüş olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcıların Öykü Yazma Stratejisi yardımıyla öykü yazma becerisini edindikleri, sözcük sayısı ve öykü yazımına ayırdıkları süre azalsa da, metinde öykünün öğelerine yer vermeye devam ettikleri söylenebilir. Vilscek (1990), çocukların öykü yapısı ve öykünün öğeleri konusunda ustalaştıkça yazılarında risk alarak daha yaratıcı ürünler ortaya koyabildiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmada da öğretim öncesine kıyasla, öğrencilerin öğretim sonrasında yazdığı gerek uzun gerekse kısa öykülerin kalitesinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca bu bulgu, stratejinin öğretimi ile birlikte öykü yazma becerisinde artış görülmesi de göz önünde bulundurulurken, beceride ustalaşma görüldükçe, katılımcıların öykü yazımına daha az süre ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazındaki çoğu araştırmada, yazma stratejilerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki gerek metin kalitesinin, gerekse sözcük sayısının genellikle artmasını sağladığı bulunurken, kimi araştırmalarda metin uzunluğundan bahsedilmemiş, kimi araştırmada ise bu bulgu her katılımcıda doğrulanmamıştır. (Englert ve diğerleri, 1991; Harris, Graham ve Mason, 2006; Kieft ve diğerleri, 2007; Rogers ve Graham, 2008; Saddler, 2006; Spencer, 2008). Englert ve diğerlerinin (1991) 11'i öğrenme yetersizliği olan öğrenci olmak üzere deney grubunda yer alan 110 genel eğitim öğrencisine uyguladıkları YBSÖ, öğrencilerin yazdığı metinlerin kalitesinin artmasını sağlamıştır, ancak metinlerin uzunluğuna ilişkin bilgi verilmemiştir. Harris, Graham ve Mason (2006)'ın araştırmaları ise, 13'ü dil ve konuşma güçlüğü, öğrenme güçlüğü veya davranış bozuklukları gibi yetersizlik türlerinden birine sahip toplam 66 öğrenci üzerinde KDSG'nin etkililiğini incelemiştir. Bu araştırmada KDSG uygulanan öğrencilerin yazdığı öyküleyici ve açıklayıcı metinlerin uzunluk ve kalitesinde





kontrol grubuna göre oldukça fazla artış görülmüştür. Bir yetersizlik türüne sahip öğrencilerin metinlerindeki kalite ve uzunluk artışı ayrıca belirtilmemiştir. Kieft ve diğerlerinin (2007) çalışmasında ise normal gelişim gösteren 114 lise öğrencisinin planlamaya dayalı kendini düzenleme yaklaşımı ile yazdığı metinlerin kalitesinin arttığı bulunmuş, ancak metin uzunluğuna değinilmemiştir. Rogers ve Graham'ın (2008) yaptığı metaanaliz çalışmasında ise, ele alınan 74 çalışmadan 25'inin yazmada planlamaya dayalı strateji öğretimi uyguladığı, bu araştırmalardan 10'unun katılımcı metinlerinin verimliliğini sözcük sayısı ile değerlendirdiği ve çoğunlukla yazmada güçlüğü olan 2 ila 8'inci sınıf öğrencilerini ele aldığı belirtilmiştir.

Bu araştırmaların yalnızca 7'sinde izleme verisi alınmış ve planlamaya dayalı strateji öğretiminin katılımcıların metinlerinin kalitesinde (ÖVY=%99) ve uzunluğunda (ÖVY=%95) büyük oranda etkisi olduğu belirtilmiştir. Saddler'ın (2006) araştırmasında, öğrenme yetersizliği olan 6 öğrencinin 4'ünün öykü metinlerinin uzunluğu ve kalitesinde öğretim evresinden izleme evresine kadar artış görülürken, iki öğrencinin öykülerinde bu gelişme görülememiştir. İzleme evresinde ise, biri hariç tüm katılımcıların metinlerinde kullandığı sözcük sayısında düşüş görülürken, 3 katılımcının kalite puanları izleme evresinde düşüş göstermiş, ancak başlama düzeyine göre etkisini korumuştur. Spencer'ın (2008) öğrenme yetersizliği olan 67 öğrenciye üst bilişsel işlemler ve karmaşık yazma etkinlikleri yardımıyla uyguladığı açıklayıcı yazma becerileri eğitiminde ise, öğrencilerin metin kalitesi ve uzunluğunun arttığı bulunmuştur. Gerek yapılan çalışmada, gerekse diğer araştırmalarda uygulanan stratejinin öğrencilerin metinlerinin kalitesini arttırırken, kullanılan sözcük sayısında büyük oranda artış görülmekle birlikte, bazı araştırmalarda öğretim evresinden sonra tüm katılımcılarda metin uzunluğu artışı görülmemiştir. Bu sonucun, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Stratejinin öğretimi ve model olma basamağı ortalama 20'şer dakikalık sürelerde tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Rehberli ve bağımsız uygulamalarda planlamaya ve öykü metninin yazımına ayrılan süre ise yaklaşık 30 dakika olarak belirlenmiştir. Öğretim evresi oturum sayıları ve oturum sürelerine bakıldığında, iki katılımcının öğretim evresinde 8, iki katılımcının ise 9 oturum yer almaktadır. Buna göre, katılımcıların Öykü Yazma Stratejisi kullanarak öykü yazma becerisini 5 ila 6 ders saati içerisinde edindikleri görülmektedir. Erken müdahale programlarının, beceri gelişimde daha güçlü faydalar sağladığı varsayımına dayanarak, gerek küçük bir grup, gerekse büyük grup halinde yapılan yazma stratejisi öğretiminin, öğrenme yetersizliği olan bireylerin yazma becerilerinde, akranlarına yetişmesini sağlayabilir (Saddler, 2006). Bu bağlamda, ilkokul ve ortaokulun ilk sınıf düzeyleri gibi dönemlerde öğrenme yetersizliği olan bireylerin eğitim programlarında öykü yazma stratejilerinin öğretiminin yer almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin destek oda öğretmenleri, Öykü Yazma Stratejisinin öğretiminin öğrencilerin hayal gücünü, düşünme becerilerini, dil gelişimini ve sosyal becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin özgüvenini arttırdığını ve derslere karşı istekli olmalarını sağladığını belirtmiştir. Öte yandan, öğrencilerin Öykü Yazma Stratejisi ile öykü yazma becerilerinin gelişmesinden dolayı kendilerini iyi hissettikleri, stratejinin basamaklarını ve öykünün öğelerini öğrendikleri, daha iyi ve çeşitli öyküler yazabildikleri için başarı duygusunu tattıkları, çalışma sonrasında da öykü yazmaya devam etmek istedikleri ve Öykü Yazma Stratejisinin akademik becerilerine de katkı yaptığını düşündükleri belirlenmiştir.



Stratejinin öğretimi ile birlikte, öğrencilerin öykülerden aldıkları puanlardaki güçlü artış ve sosyal geçerlik bulgularındaki olumlu yansımaları, gerek Rogers and Graham'ın (2008) yazma becerilerinin gelişimine yönelik araştırmaların meta analizini yaptığı çalışmanın bulguları ile gerekse, KDSG'ye dayalı öyküleyici yazım stratejisi öğretimi yapan diğer çalışmalarla (Harris, Graham ve Mason, 2006; Güzel-Özmen, 2006; Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek, 2015) uyumludur. Bu çalışmaların sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında, Harris, Graham ve Mason'ın (2006 çalışmasına katılan 66 öğrenciden yalnızca 3'ü stratejiyi uygulaması uzun sürdüğü ve strateji olmadan da öykü yazılabildiği için başka öğrencilere önermediğini belirtmiş, diğer 63 katılımcı ise uygulamanın olumlu etkilerinden memnuniyetini dile getirmiştir. Özmen, Selimoğlu ve Şimşek (2015), bütüncül tek durum deseni ile vaka çalışması yaptıkları araştırmada, öğretim öncesi ve sonrasında katılımcı ile üstbilişsel görüşme yapmışlardır. Üst bilişsel görüşme sonucunda, öğrenme yetersizliğine sahip 6'ncı sınıf öğrencisi olan katılımcının öykünün öğeleri ve planlamaya ilişkin bilgi ve becerisinin öğretim sonrasında arttığı bulunmuştur.

Rogers and Graham'ın (2008 yürüttüğü meta analiz çalışmasında öyküleyici ve açıklayıcı metin yazımına yönelik stratejileri daha etkili bulunmuştur. Alanyazında belirtilen diğer çalışmalarda bulgular da bu yöndedir (Englert ve diğerleri, 1991; Güzel-Özmen, 2006; Saddler, 2006; Harris, Graham ve Mason, 2006; Kieft ve diğerleri, 2007; Özmen, Selimoğlu-Gürel ve Şimşek, 2015; Spencer, 2008). Ayrıca, Gardill ve Jitendra (1999) ile Vallercorsa ve DeBettencourt'un (1997) öykü haritası yaklaşımının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyduğu araştırmanın bulguları da, yapılan araştırmada öğrencilerin öykü yazma stratejisinin kendilerini yazma becerisi dışındaki diğer akademik alanlarda da geliştirdiğini düşüncelerini destekleyici niteliktedir. Bu araştırmada ele alınan öykü yazma stratejisinin, kaynaştırma öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu katkısı ve öğrencilerin başarı duygusunu tatmalarını sağlaması ve verimlilik açısından, kaynaştırma öğrencilerinin eğitim programlarında yer alabileceği düşünülmektedir. İleri araştırmalarda öykü yazma stratejisinin, zihinsel yetersizlik ve otizm gibi farklı yetersizlik türlerine göre; özel eğitim sınıfı veya ayrı özel eğitim kurumları gibi farklı eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlanarak incelenmesi önerilmektedir.

#### **NOT (NOTE)**

Bu çalışma 5-8 Eylül 2017 tarihinde Gürcistan-Tiflis'te düzenlenen "2<sup>nd</sup> International Science Symposium (ISS2017)" sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

#### **KAYNAKLAR (REFERENCES)**

- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., and Burke, M.D., (2004). Use of Story-mapping to Increase The Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. DOI: <https://doi.org/10.2307/1593645>.
- Carvalho, J.B., (2002). Developing Audience Awareness. Journal of Research in Reading, 25(3):271-382. DOI: 10.1111/1467-9817.00175.
- Day, B.A. and Fernyhough, C., (2015). Inner Speech: Development, Cognitive Functions, Phenomenology, and Neurobiology. Psychological Bulletin, 141(5):931-965. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000021>.



- Duman, N. ve Çifci Tekinarslan, İ., (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 33-55.
- Erbaş, D., (2012). Güvenirlilik. Elif Tekin İftar (Ed.), Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar içinde (s:109-133). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M. Anthony, H.M., and Stevens, D.D., (1991). Making strategies and Self-talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. American Educational Research Journal Summer 28(2),337-372. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312028002337>.
- Harris, K.R., Graham, S., and Mason, L.H., (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development with and without Peer Support. American Educational Research Journal, 43(2), 295-340. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Harris, K.R., Graham, S., and Mason, L.H., (2003). Self Regulated Strtategy Development in Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students with Disabilities. Focus on Exceptional Children, 35(7), 1-16.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/002246699903300101>.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E., (1997). Tek Denekli Araştırma ve Yöntemleri (1. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., and Bergh, H., (2007). The Effects of Adapting a Writing Course to Students' Writing Strategies. British Journal of Educational Psychology, 77, 565-578. DOI:10.1348/096317906X120231.
- Kratochwill, T.R., Hitchcock, J.H., Horner, R.H., Levin, J.R., Odum, S.L., Rindskopf, D.M., and Shadish, W.R., (2013). Single Case Intervention Research Design Standards. Remedial and Special Education, 34(1), 26-28. DOI:<https://doi.org/10.1177/0741932512452794>.
- Güzel-Özmen, R., (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 105-119.
- Güzel-Özmen, R., (2006). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. Özel Eğitim Dergisi, 7(2), 49-66.
- Özmen, E.R., Selimoğlu-Gürel, E. ve Şimşek, M.Ö., (2015). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Öykü Yazmada Uygulanması: Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenci İle Vaka Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(2), 149-164.
- Polloway, E.A., Serna, L., Patton, J.R. ve Bailey, J.W., (2014). Yazılı dil. Ş. Yücesoy Özkan (Çev. Ed.), Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri İçinde (10. Basımdan Çeviri) (ss.167-194). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rogers, L.A. and Graham, S., (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. Journal of Educational Psychology, 100(4), 879-906.



- 
- Saddler, B., (2006). Increasing Story-writing Ability through Self-Regulated Strategy Development: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 291-305. DOI:<https://doi.org/10.2307/30035555>.
  - Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A., (2013). PND at 25: Past, Present, and Future Trends in Summarizing Single-Subject Research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9-19. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932512440730>.
  - Spencer, K.E., (2008). *Confronting Literacy Difficulties: Investigating the Reading and Writing Skills of Middle School Students with Literacy-Based Learning Disabilities* (Doktora tezi). Harvard Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Cambridge.
  - Tekin-İftar, E., (2012). *Grafik ve Grafiksel Analiz*. . Elif Tekin İftar (Ed.), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar içinde* (ss:403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
  - Türköz, Y., (2008). *Büyük Dükkanı* (11. Basım). İstanbul: Epsilon.
  - Vallercorsa, A.L. and DeBettencourt, L.U., (1997). Using a Mapping Procedure to Teach Reading and Writing Skills to Middle Grade Students with Learning Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 20(2), 173-188.
  - Vilscek, E., (1990). *Sensing Story Elements and Structure in Good Literature, the Models for Children's Writing*, Alberquerque, NM, Annual Southwest Regional Conference of Authorship, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 265). [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED321265/ERIC\\_ED321265\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED321265/ERIC_ED321265_djvu.txt) adresinden 5 Temmuz 2017 tarihinde indirilmiştir.